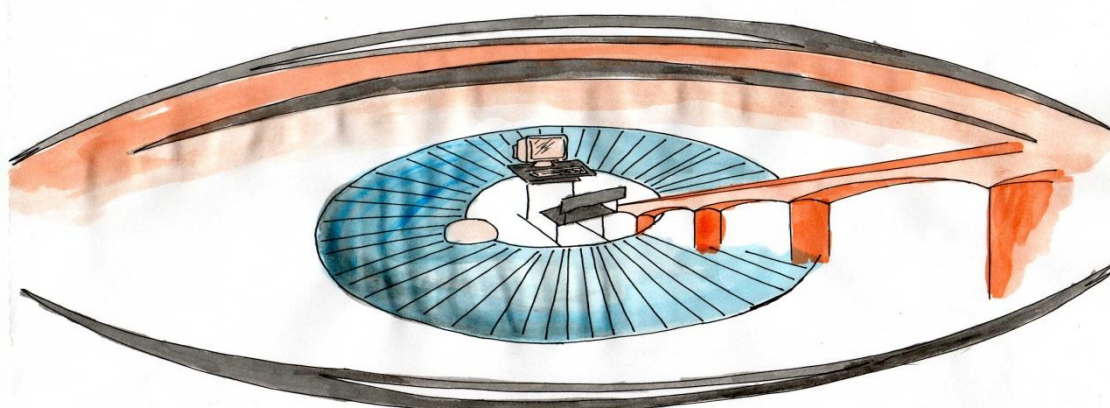




UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A PERCEÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O PAPEL DOS
PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS NA
PROMOÇÃO DOS PROJECTOS DE VIDA DOS ALUNOS



Um estudo realizado no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares

MARIA DA LUZ PEREIRA PEDROSO
COIMBRA – 2011



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O PAPEL DOS
PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS NA
PROMOÇÃO DOS PROJECTOS DE VIDA DOS ALUNOS

Um estudo realizado no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares

Dissertação de Mestrado em Gestão
da Formação e Administração
Educacional, apresentada à
Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra e realizada
sob a orientação da Professora
Doutora Cristina Maria Coimbra
Vieira

A candidata auferiu Licença Sabática em 2010/2011 para desenvolver a Dissertação

MARIA DA LUZ PEREIRA PEDROSO
COIMBRA – 2011

Dedico,
à minha filha Patrícia,
de quem muito me orgulho!

AGRADECIMENTOS

A construção do ser humano é trabalho de muitos, e felizes daqueles que tiveram a sorte de ter à sua volta pessoas “grandes”, em conhecimento, princípios, valores e com a gentileza de partilhar, contribuindo dessa forma para a formação da pessoa, sendo por isso, meu dever manifestar aqui a todos um agradecimento especial!

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Cristina Coimbra Vieira que acreditou em mim desde o primeiro momento, pelo seu carácter, rigor científico, excelente orientação, disponibilidade e sensibilidade para manter elevada a minha auto-estima.

Ao Professor Doutor António Gomes Ferreira, Coordenador deste Mestrado, pela oportunidade formativa, e pela possibilidade de conhecer e fazer novas amizades. Agradeço-lhe sobretudo pela sua componente profissional e humana, ensinamentos, críticas construtivas e momentos de lazer em que fez questão de participar, fomentando deste modo o fortalecimento do grupo.

A todos os meus Professores do Mestrado, pelos seus ensinamentos e relacionamento afectuoso e humano.

À Professora Doutora Rosário Pinheiro, pela velha amizade.

À Universidade de Coimbra, em especial à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e às pessoas dos diferentes Serviços, pelo profissionalismo.

Ao Ministério da Educação pelas oportunidades profissionais, formativas e pela atribuição da Licença Sabática para desenvolver este estudo.

À memória do Dr. Luzio Vaz, pela sua visão, humanismo e generosidade, que em 1980 me aconselhou e incentivou a fazer o ensino secundário, vindo depois a atribuir-me uma bolsa de estudo que me permitiu frequentar o ensino superior.

À Dr.^a Margarida da Biblioteca da Escola Superior de Educação de Coimbra, pela sua disponibilidade e colaboração.

À Dr.^a Ana Ester da Direcção Regional de Educação do Centro, pelas informações facultadas, relativas aos Percursos Curriculares Alternativos da Região Centro.

A todos os superiores hierárquicos, professores, formadores, formandos e colegas com os quais cruzei ao longo do percurso escolar e profissional, pelos ensinamentos.

Ao Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, a todos os funcionários, colegas, direcção e em especial a todos os que participaram no estudo, pela sua disponibilidade. Sem querer melindrar todos aqueles de quem gosto e eles sabem disso... devo, no entanto, nomear algumas pessoas que contribuíram para este processo: a Rita, o Aníbal, a Jacinta, a Cristina, a Esmeralda, a companheira de luta Manuela, a Iolanda, o Marco, o Zé, o António, o Mário Rui, o Capela, a minha “Rainha Mãe” Eduarda, a quem agradeço toda a amizade e colaboração.

Um agradecimento muito especial à Paula pela ilustração da capa, à Sílvia pela tradução do resumo ao Rêgo pela formatação deste trabalho e ao Bruno pela ajuda na formatação do PowerPoint.

Aos Encarregados de Educação dos meus alunos e em particular aos que fazem parte do estudo, pela colaboração, por todas as cumplicidades e confiança.

Aos meus alunos e em especial aos que fazem parte deste estudo, que têm permitido que me olhe de forma diferente, que me põem à prova constantemente, não admitindo monotonia nas práticas educativas, obrigando-me a exercícios constantes de crescimento pessoal e profissional, com a sua rebeldia e dando-me sempre o privilégio de ser sua confidente, amiga e, quando necessário, braço de ferro.

À Escola de Hotelaria de Coimbra, ao Centro de Saúde de Vila Nova de Poiares, à empresa Pastelarias Vasco da Gama, aos Estabelecimentos de Restauração de Vila Nova de Poiares e a todos os que têm contribuído para criar e manter a sustentabilidade do projecto de Hotelaria e Restauração no Agrupamento.

À Câmara Municipal de Vila Nova de Poiares, sempre solicita a todos os pedidos de colaboração e contributos para o estudo.

À Escola Secundária Avelar Brotero, pela informação e colaboração disponibilizada e pela confiança da Chefe dos Serviços Administrativos D. Helena.

Aos meus amigos de toda a vida, pela forma carinhosa e entusiástica com que sempre me acompanharam e ajudaram nos momentos mais complicados da minha vida, mas também pela partilha nos momentos de grande alegria.

A todos os colegas de mestrado, em especial aos que adoptámos e que nos adoptaram, ao Portugal, à Elisabete, à Inês, à Márcia, ao André, à Carol, à Darliane, pelos momentos hilariantes de convívio, de amizade e partilha de algumas angústias.

À Célia, à Natércia e ao meu Afonso pelo apoio e carinho.

Ao meu irmão pela amizade.

Aos meus pais pelos valores, princípios, ensinamentos e carinho. À memória de meu pai, que sempre sentiu orgulho da sua menina. À minha mãe que apesar de nunca ter frequentado a escola, sempre a valorizou.

E, finalmente à minha filha, ao meu bem mais precioso, com quem fui trilhando o meu percurso escolar e profissional em paralelo ao seu processo educativo, fazendo sempre questão de ser um exemplo, umas vezes conseguindo outras não, mas esforçando-me para criar condições com as quais soube traçar o seu caminho, sendo hoje uma pessoa maravilhosa, de quem tanto me orgulho!

RESUMO

Com este estudo pretendemos, conhecer a percepção da comunidade escolar, do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, sobre o papel dos Percursos Curriculares Alternativos na promoção dos projectos de vida dos alunos que os frequentam.

Para melhor estruturarmos o nosso pensamento sobre o tema a abordar, recorreremos à revisão da literatura, que nos permitiu desenvolver o nosso estudo no contexto do paradigma quantitativo de investigação, sendo o presente trabalho de natureza não experimental, de carácter exploratório e descritivo, que inclui quatro subgrupos de protagonistas: docentes, alunos, pais/encarregados de educação e órgãos de gestão, todos envolvidos na implementação de um PCA com a área vocacional de Hotelaria e Restauração no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares. Para a recolha de dados junto dos docentes e alunos recorreremos a dois questionários construídos para o efeito. Para os órgãos de gestão e encarregados de educação foram elaborados dois guiões de entrevista, tendo em conta as especificidades das pessoas a entrevistar.

A primeira parte desta tese contempla o enquadramento teórico, organizado em três capítulos: um sobre a legislação e a evolução histórica, desde o século XIX, do ensino técnico, profissional e dos Percursos Curriculares Alternativos; o segundo capítulo é referente aos modelos de gestão escolar e o terceiro capítulo, a que chamamos uma escola a caminhar para a mudança, está dividido em três pontos, nomeadamente, os actores do palco educativo, a intervenção da escola e as suas condicionantes e os princípios para a elaboração de projectos educativos. O estudo empírico realizado dá corpo à segunda parte da nossa tese e encontra-se igualmente organizado em três capítulos.

Os resultados do estudo permitem-nos concluir que o PCA de Hotelaria e Restauração parecer ter sido uma boa opção educativa, como alternativa ao currículo regular, principalmente ao nível da aquisição de competências pessoais e sociais por parte dos alunos, do envolvimento da escola com os encarregados de educação, das parcerias estabelecidas e do espólio conseguido ao nível das instalações e equipamentos. Contudo, os resultados deixam também vários aspectos a ter em conta, como seja a necessidade de maior investimento na formação de professores, a urgente desmistificação da suposta menoridade dos PCA ao nível da comunidade escolar e educativa, a maior divulgação dos projectos, a aposta na inovação ao nível das áreas vocacionais dos PCA com o horizonte de continuidade nos CEF e Cursos Profissionais, a maior participação da sociedade civil no exercício das suas responsabilidades no sector da educação e uma maior valorização por parte do poder central, relativamente às condições físicas e equipamentos escolares, que assumem um papel indispensável na componente formativa deste tipo de ofertas educativas.

Palavras-Chave: Percorso Curricular Alternativo de Hotelaria e Restauração; competências pessoais e sociais; sucesso escolar; alternativa curricular; ofertas educativas.

ABSTRACT

With our research we have tried to understand the perception of Vila Nova de Poiares school community about the role of Alternative Curricula Course in what concerns the promotion of life projects of students attending them.

To better support and structure our line of thought about the theme, we revised plenty of related literature, which allowed us to develop our studies in a context of quantitative research paradigm. This research is non-experimental and lies on a explorative and descriptive approach, which included four groups of study-subjects: teachers, pupils, parents/tutors and school superintendence, all involved in implementing an Alternative Curricula Course in the vocational area of Hotel and Restaurant services, in the Agrupamento de Escolas of Vila Nova de Poiares. To collect data from teachers and students we have constructed two questionnaires. For school superintendence and parents we have developed two interview guides, taking into account the specificities of people interviewed.

The first part of this thesis considers the theoretical framework, organized into three chapters: one on law and historical development since the nineteenth century, of technical education, and Alternative Curricula pathways; the second is related to models of school management: the third chapter, which we called “a school walking towards change”, is divided into three parts, namely, the players on the stage of education, school’s intervention and its conditions and principles for education projects. The empirical study embodies the second part of our thesis and is also organized into three chapters.

The study results allow us to conclude that the Alternative Curriculum Course (ACC) of Hotel and Restaurant Services seems to have been a good educational option as an alternative to the regular curriculum, especially in what it concerns the acquisition of personal and social skills by students, the school's involvement with the parents and tutors, as well as the partnerships established and the facilities and equipment the school has obtained.

However, the results also show that there are many factors to take into account, such as the urgent need for more investment in teacher training, the urgent demystification of the alleged immaturity of ACC within the school and educational community, the wider dissemination of projects, the investment in innovation on the field of vocational areas of ACC, aiming at the continuity in the CEF (Educational and Formative Course) and Professional Courses, a greater and effective participation of the civil society in carrying out its responsibility in the educational sector and a greater appreciation by the central government for the physical and educational facilities which assume a vital role in the educational component of this type of educational Alternative Curricula.

Keywords: Alternative Curriculum Course Hotel and Restaurant Services, personal and social skills, academical success, alternative curriculum, educational/school Alternative Curricula

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
CAPÍTULO I – LEGISLAÇÃO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA	13
Introdução	15
1. Legislação do Ensino Técnico, Profissional e Percursos Curriculares Alternativos	16
1.1. O Ensino Técnico e sua Legislação no Século XIX	16
1.2. A Evolução do Ensino Técnico, Profissional e a sua Legislação no Século XX	19
1.3. A Legislação actual do Ensino Profissional no Século XXI	24
1.4. O caminho percorrido para o enquadramento legal dos PCA	28
Conclusão	34
CAPÍTULO II – A GESTÃO ESCOLAR EM PORTUGAL	35
Introdução	37
1. O Modelo de Gestão Escolar no Estado Novo	37
2. O Modelo de Gestão Democrático e a Lei de Bases do Sistema Educativo	41
3. Descentralização, abertura à comunidade educativa e reforço da autonomia das escolas	45
Conclusão	49
CAPÍTULO II – UMA ESCOLA A CAMINHAR PARA A MUDANÇA	51
Introdução	53
1. Os Actores do Palco Educativo	53
2. A Intervenção da Escola e as suas Condicionantes	59
3. Princípios para a Elaboração de Projectos Educativos	68
Conclusão	74
II PARTE – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	77
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DO CONCELHO E DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA	79
Introdução	81
1. Caracterização do Município de Vila Nova de Poaires	82

1.1. Evolução Histórica do Concelho	82
1.2. Enquadramento Geográfico	83
1.3. Aspectos Socioeconómicos e Culturais	84
2. Enquadramento Institucional	86
2.1. Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares	86
2.2. Descrição do Projecto PCA de Hotelaria e Restauração	96
2.2.1. Análise do ciclo de vida do Projecto	97
2.2.2. Aplicação da matriz SWOT	100
Conclusão	102
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO, CONCEPÇÃO E PLANEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO	103
Introdução	105
1. Razões que levaram à escolha do tema	105
1.1. Objectivos do estudo	107
2. Caracterização do estudo	108
2.1. Problema científico e tipo de estudo	108
3. Metodologia	110
3.1. Amostra	110
3.2. Instrumentos	115
3.2.1. Versão inicial dos instrumentos	117
3.2.1.1. Construção da versão inicial dos questionários	118
3.2.1.2. Construção da versão inicial das entrevistas	119
3.2.2. Descrição das amostras piloto/casos contactados e procedimentos de recolha de dados	120
3.2.3. Versão final dos instrumentos	122
3.2.3.1. Versão final dos questionários e indicadores e fidelidade	122
3.2.3.2. Versão final das entrevistas	128
3.3. Procedimento	131
Conclusão	134
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	137
Introdução	139

1. Resultados relativos aos docentes	139
1.1. Estatísticas descritivas relativas às variáveis sociodemográficas	139
1.2. Estatísticas descritivas relativas aos resultados das cinco subescalas do questionário administrado aos docentes	142
1.3. Correlações entre as diferentes variáveis em análise no grupo dos docentes	144
2. Resultados relativos aos alunos	146
2.1. Caracterização da amostra dos alunos em termos de sexo e idade	146
2.2. Resultados dos alunos nas cinco subescalas do questionário	147
2.3. Correlações entre as diferentes variáveis em análise	149
3. Resultados relativos à entrevista aos órgãos de gestão	150
3.1. Gestão do Agrupamento	153
3.1.1. Perfil académico, profissional e pessoal das duas pessoas entrevistadas	153
3.1.2. Preocupações expressas no âmbito das tarefas de gestão	154
3.2. Requisitos para a elaboração dos PCA no Agrupamento	154
3.2.1. Definição das áreas vocacionais dos PCA em geral no Agrupamento	154
3.2.2. Implicações dos órgãos de gestão no processo de constituição das turmas de PCA	155
3.2.3. Organização das turmas de PCA	156
3.2.4. Condições físicas e materiais para a implementação dos PCA	160
3.2.5. Saída dos PCA do Agrupamento para uma via formativa/profissionalizante	161
3.3. Combate ao insucesso e indisciplina no Agrupamento	161
3.4. Apoio das instituições do poder central e local para o funcionamento dos PCA	162
3.5. Percurso Curricular Alternativo com área vocacional de Hotelaria e Restauração	163
3.5.1. Organização do PCA de Hotelaria e Restauração	164

3.5.2. Medidas metodológicas e estratégicas para a implementação do PCA de Hotelaria e Restauração	166
3.6. Avaliação do PCA de Hotelaria e Restauração	167
3.6.1. Alterações significativas evidenciadas pelos alunos do PCA de Hotelaria e Restauração	167
3.6.2. Reconhecimento dos encarregados de educação	168
3.6.3. Impacto do projecto PCA de Hotelaria e Restauração	169
3.6.4. Implicações da gestão no processo dos PCA	170
3.6.5. Análise SWOT do impacto dos projectos na área da Hotelaria e Restauração na sequência do PCA de Hotelaria e Restauração	171
4. Resultados relativos à entrevista aos encarregados de educação	172
4.1 Funções dos encarregados de educação	174
4.1.1. Futuro dos seus filhos a nível pessoal, formativo e profissional	174
4.1.2. Acompanhamento dos educandos pelos encarregados de educação	174
4.2. Percurso escolar dos filhos	176
4.2.1. Frequência dos filhos no 1.º ciclo	176
4.2.2. Organização do processo de integração dos filhos no PCA de Hotelaria e Restauração	176
4.2.3. Representações dos encarregados de educação sobre a opção pelo PCA de Hotelaria e Restauração para os seus filhos	177
4.3. Alterações significativas dos filhos reconhecidas pela comunidade educativa	178
4.3.1. Percepções das mães sobre a aquisição de competências pessoais e sociais dos filhos	178
4.4. Desempenho e reacções dos filhos nas actividades formativas	179
4.4.1. Percepções das mães sobre as reacções quanto ao desempenho dos filhos	179
4.5. Responsabilidades educativas fora do contexto familiar	180
4.5.1. Convicções das mães sobre a educação dos seus	181

filhos	
4.6. Avaliação das expectativas das mães em relação à escola e comunidade educativa	182
4.6.1. Avaliação das mães sobre a oferta educativa facultada aos filhos em alternativa ao currículo regular	182
4.6.2. Análise SWOT do impacto dos projectos na área da Hotelaria e Restauração na sequência do PCA de Hotelaria e Restauração	183
5. Síntese comparativa e conclusiva	184
Conclusão	197
CONCLUSÃO	199
BIBLIOGRAFIA	211
ANEXOS	226

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	Aprovação dos instrumentos pela DGIDC	122
Anexo II	Questionário de docentes	122
Anexo III	Questionário de alunos	125
Anexo IV	Guião de entrevista ao órgão de gestão	128
Anexo V	Guião de entrevista a encarregados de educação	130
Anexo VI	Cronograma do projecto de investigação	132
Anexo VII	Pedido de autorização para a investigação na escola, em 22/02/2011	132
Anexo VIII	Carta ao Presidente da Câmara Municipal de Vila Nova de Poiares	132
Anexo IX	Pedido de autorização para utilização dos dados recolhidos aos Professores	132
Anexo X	Pedido de autorização para utilização dos dados recolhidos aos encarregados de educação	132
Anexo XI	Pedido de autorização aos encarregados de educação a aplicação e utilização dos dados recolhidos aos alunos	132
Anexo XII	Subescalas do questionário a professores	139
Anexo XIII	Subescalas do questionário a alunos	139
Anexo XIV	Matriz de análise das entrevistas ao órgão de gestão	139
Anexo XV	Matriz de análise das entrevistas aos encarregados de educação (mães)	139

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do enquadramento dos estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares	87
Figura 2	Mapa da escola sede do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares	88
Figura 3	Organigrama de funcionamento do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares	89

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Matriz Curricular das turmas das escolas da DREC nos anos lectivos de 2008/2009 e 2009/2010	66
Quadro 2	Percursos Curriculares Alternativos na Região Centro DREC	67
Quadro 3	Distribuição das turmas e alunos do Agrupamento	90
Quadro 4	Projectos de PCA, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 1/2006, no 2º e 3º ciclo, nos anos lectivos de 2006/2007 a 2008/2009	92
Quadro 5	Projectos de PCA, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 1/2006, no 2º e 3º ciclo, nos anos lectivos de 2009/2010 e 2010/2011	93
Quadro 6	Turmas de Cursos de Educação e Formação, ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 453/2004, no 3º ciclo, nos anos lectivos de 2006/2007 e 2007/2008	94
Quadro 7	Turmas de Cursos de Educação e Formação, ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 453/2004, no 3º ciclo, nos anos lectivos de 2008/2009 a 2010/2011	94
Quadro 8	Turmas de Cursos Profissionais ao abrigo do Despacho n.º 14758/ 2004, no ensino secundário, do ano lectivo de 2008/2009 a 2010/2011	95
Quadro 9	Fases do ciclo de vida da estratégia PCA de Hotelaria e Restauração	97
Quadro 10	Plano Curricular do PCA de Hotelaria e Restauração	99
Quadro 11	Análise SWOT do PCA de Hotelaria e Restauração	100
Quadro 12	Aplicação da Matriz SWOT do PCA de Hotelaria e Restauração	101
Quadro 13	Distribuição dos sujeitos participantes no estudo	111
Quadro 14	Codificação dos sujeitos do estudo	112
Quadro 15	Caracterização sociodemográfica dos docentes	112
Quadro 16	Caracterização sociodemográfica e do percurso escolar dos discentes	113

Quadro 17	Caracterização sociodemográfica dos encarregados de educação	114
Quadro 18	Caracterização sociodemográfica das duas pessoas da gestão do Agrupamento	115
Quadro 19	Subescalas do questionário para docentes e respectivos indicadores de consistência interna na amostra final	123
Quadro 20	Subescalas do questionário para alunos e respectivos indicadores de consistência interna na amostra final	126
Quadro 21	Guião da entrevista aos órgãos de gestão	128
Quadro 22	Guião da entrevista aos encarregados de educação	130
Quadro 23	Calendarização e duração das entrevistas às duas pessoas da gestão do Agrupamento	133
Quadro 24	Calendarização e duração das entrevistas realizadas aos encarregados de educação	134
Quadro 25	Distribuição da amostra dos docentes por sexo	140
Quadro 26	Distribuição dos docentes por idade	140
Quadro 27	Estatísticas relativas ao tempo de serviço na carreira, de escola e de experiência em PCA	140
Quadro 28	Distribuição da amostra dos docentes por tempo de serviço na carreira	141
Quadro 29	Distribuição da amostra dos docentes por tempo de anos de serviço na escola	141
Quadro 30	Distribuição da amostra dos docentes por tempo de anos de experiência em PCA	142
Quadro 31	Estatísticas descritivas aos resultados dos docentes nas cinco subescalas do questionário	143
Quadro 32	Estatísticas descritivas aos resultados da média e desvio-padrão dos docentes por sexo	144
Quadro 33	Correlações entre as variáveis no grupo dos docentes	145
Quadro 34	Distribuição da amostra dos alunos por sexo	146
Quadro 35	Distribuição da amostra dos alunos por idade	146
Quadro 36	Estatísticas descritivas relativas aos resultados dos alunos por subescalas	147
Quadro 37	Estatísticas descritivas relativas aos resultados da média	148

	e desvio-padrão dos alunos por sexo	
Quadro 38	Comparação entre os sexos na amostra de alunos ao nível dos totais das cinco subescalas (Teste não-paramétrico de Mann-Whitney)	149
Quadro 39	Correlação entre as variáveis no grupo dos alunos (Idade e totais das diferentes dimensões medidas)	150
Quadro 40	Síntese de matriz de análise de conteúdo da entrevista feita aos órgãos de gestão	152
Quadro 41	Análise SWOT dos projectos no âmbito da Hotelaria e Restauração, através das respostas das duas pessoas da gestão	172
Quadro 42	Síntese de matriz de análise de conteúdo da entrevista feita aos encarregados de educação (mães)	173
Quadro 43	Análise SWOT dos projectos no âmbito da Hotelaria e Restauração no Agrupamento, através das respostas encarregados de educação (mães)	184

SIGLAS

ADICO Adelino Dias Costa Mobiliário Metálico

ADIP Associação de Desenvolvimento Integrado de Poiares

APPCDM Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CEF Curso de Educação e Formação

CP Curso Profissional

DECO Defesa do Consumidor

DGIDC Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DGRHE Direcção Geral dos Recursos Humanos de Educação

DREC Direcção Regional de Educação do Centro

IPSS Instituição Pública de Solidariedade Social

ME Ministério da Educação

PCA Percorso Curricular Alternativo

PIEC Programa para a Inclusão e Cidadania

“À educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.”

(Delors, J. *et al.* 1998, p.89)

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Apesar da evolução e das profundas transformações verificadas no sistema educativo português, a escola ainda continua a confrontar-se com algumas dificuldades, na sua tentativa encontrar respostas adequadas para os discentes com características de insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar, risco de abandono da escolaridade básica e dificuldades condicionantes da aprendizagem. Esta ideia é corroborada por Jardim (2008), quando refere que “constatamos que a formação ministrada por muitas instituições formativas não é suficiente para preparar adequadamente os estudantes para serem bem sucedidos nos diferentes âmbitos da sua vida, tanto no ponto de vista pessoal e social, como profissional” (p. 23).

Sendo o contexto social e cultural cada vez mais exigente e em que as mudanças ocorrem de forma veloz, é urgente que a escola se actualize e se organize para que, de forma concertada e colaborativa, possa dar aquilo que a sociedade espera dela. Parafraseando Guerra (2000), para que isso aconteça, “a escola não necessita apenas de ensinar. Necessita de aprender muitas coisas” (cit. por Cameira, 2007, p. 1).

Exige-se hoje à escola que esta seja dinâmica e competitiva, que seja uma escola em que todos aprendam. Porém, “uma escola que aprende (e se desenvolve) não oferece um currículo tipo bar restaurante, próximo do currículo nacional, mas muitas vezes incoerente e desajustado dos valores e necessidades daqueles que serve (Hargreaves, 1998, cit. por Paixão, 2004, p. 1). Para que isto não aconteça deverão definir-se estratégias diversificadas, tendo em conta as necessidades e problemas diagnosticados, para que a escola seja capaz de responder aos desafios constantes, com qualidade e eficiência, promovendo dessa forma o sucesso educativo dos alunos, o desenvolvimento nestes de competências pessoais e sociais, a satisfação dos *stakeholders* e o desenvolvimento da comunidade onde está inserida. No entanto "para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido" (Guerra, 2001, cit. por Paixão, 2004, p. 1).

A escola está sempre inserida num contexto que lhe pode ser (des)favorável e a comunidade pode apresentar vários factores, difíceis de controlar. Lopes, Rutherford, Cruz, Matur e Quinn (2006) referem que “o conhecimento e identificação precoce de factores de risco e de factores protectores, no desenvolvimento de um determinado indivíduo ou comunidade, são fundamentais quer para obviar trajectórias desfavoráveis, quer para promover de forma intencional e sistemática, trajectórias de desenvolvimento positivo” (p. 80).

Assim sendo, é fundamental que no diagnóstico elaborado pelas escolas conste, também, a análise do meio envolvente, pois só a partir da identificação das necessidades e dos problemas de toda a comunidade educativa e da sua cultura, será possível a cada escola definir a sua missão, os seus objectivos e as suas estratégias com uma visão de sucesso para o futuro.

Por forma a encontrar uma resposta para os educandos que apresentam precocemente dificuldades de aprendizagem, comportamentos desajustados, abandono escolar e são, por vezes, oriundos contextos de vida desfavoráveis, o Ministério da Educação definiu no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro¹, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro², as estratégias definidas pelo Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro³ – a constituição de turmas com Percursos Curriculares Alternativos no âmbito do Ensino Básico, actualmente enquadrado pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro⁴ e o seu regulamento.

Os Percursos Curriculares Alternativos constituem uma oferta educativa que procura soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram no ensino regular. Destinam-se a grupos particulares de alunos do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), que apresentam as características acima descritas e também contempladas na referida legislação. Estes Percursos pretendem combater o problema do insucesso e abandono escolares na sua fonte, uma vez que se podem aplicar no 1.º e 2.º ciclo, evitando o aumento e a repetição de situações problema, assumindo-se, assim, uma atitude de prevenção do insucesso escolar.

O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares⁵ parece reunir as condições para promover respostas educativas alternativas, tal como as que são previstas na legislação referida anteriormente. O seu Projecto Educativo do Agrupamento visa: implementar projectos no âmbito da educação para a saúde, na vertente do

¹ Aprova a revisão curricular do ensino básico.

² Altera o artigo 13.º e os anexos I, II, III do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

³ Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento, como estratégia de intervenção, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

⁴ Estabelece o regulamento para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos.

⁵ Localiza, no Concelho de Vila Nova de Poiares, região do Pinhal Interior Norte e Distrito de Coimbra.

desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos; proporcionar uma diferenciação da resposta educativa adequada às características dos alunos; estabelecer parcerias e protocolos que promovam o sucesso do processo educativo; e investir na oferta de formação profissional, por forma a contribuir para o decréscimo do insucesso e abandono escolar.

Neste enquadramento, a Direcção do Agrupamento tem vindo a implementar turmas de Percorso Curricular Alternativo, Cursos de Educação Formação e Cursos Profissionais. No entanto, devemos referir que nem sempre se tem alcançado o sucesso pretendido, principalmente ao nível de uma visão estratégica de integração dos alunos no mundo laboral.

As turmas destas ofertas formativas alternativas foram constituídas após a identificação das fragilidades dos discentes da região, em termos de aprendizagem e motivação para a escola, das suas eventuais potencialidades ao nível da progressão escolar, das competências essenciais do currículo, das respectivas finalidades⁶ e dos recursos materiais, humanos e locais (parcerias) disponíveis no Agrupamento.

Sendo que fazemos parte do Agrupamento como docente e estivemos desde o princípio envolvida na concepção e execução de estratégias educativas enquadradas nos pressupostos referidos anteriormente, interessa-nos conhecer o seu impacto na comunidade educativa de Vila Nova de Poiares.

Neste enquadramento, o objectivo do presente estudo consiste em analisar o Projecto de Percorso Curricular Alternativo de Hotelaria e Restauração, que foi iniciado no ano lectivo de 2006/2007, para dar resposta às necessidades de um grupo de discentes com insucesso e abandono escolar, provenientes de famílias com algumas adversidades.

Esta estratégia integrada, em que o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos acontecem na acção, apresentou em nossa perspectiva resultados satisfatórios. No entanto, outros Percursos Curriculares Alternativos, com outras áreas vocacionais menos práticas, não evidenciaram os mesmos resultados. Por essa razão, entendemos ser pertinente efectuar um estudo que nos permitisse conhecer melhor esta situação em concreto e verificar qual é a “*A Percepção da Comunidade Escolar Sobre o Papel dos Percursos Curriculares Alternativos na Promoção dos Projectos de Vida dos Alunos*”.

⁶ Como finalidades: proporcionar estratégias diversificadas e adequadas aos alunos, para que atinjam sucesso escolar e definam o seu projecto de vida; criar condições para que os alunos melhorem a sua auto-estima; e facultar espaços e momentos para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Antes ainda de explicitarmos melhor as premissas do nosso estudo, entendemos ser pertinente fazer um enquadramento do nosso percurso profissional, para melhor se entender o nosso interesse por esta temática e por este contexto escolar.

Enquanto profissional, e por um breve período, estivemos em algumas escolas como docente, durante cerca de sete anos lectivos, o que constituiu uma importante etapa para a nossa consolidação profissional. Aí pudemos presenciar as vantagens e os constrangimentos do processo de ensino-aprendizagem nas nossas escolas e o esboço de “Projectos de Vida” daqueles que as frequentam.

No entanto, a nossa realização profissional apelava a um percurso menos “programado”, polvilhado de outros imponderáveis. A opção estava tomada: seria na Educação para a Saúde em meio escolar, no acompanhamento/apoio e avaliação de projectos nesse âmbito, bem como na articulação com diferentes parceiros (Organizações não Governamentais, Autarquias, Centros de Saúde, Centros de Formação, Segurança Social e outros), e no encaminhamento de casos problemáticos, que fomos crescendo enquanto profissional. Foi de acordo com esta opção que a nossa formação complementar e o nosso percurso profissional actual ganha sentido.

Refira-se que o interesse em trabalhar com discentes como os que fazem parte do estudo é o reflexo do investimento profissional que temos vindo a fazer, do conhecimento acumulado em virtude do trabalho já realizado e das parceiras privilegiadas com quem fomos contactando. Sempre foi nossa (pre)ocupação o reforço constante dos saberes, visando o aperfeiçoamento performativo nas nossas práticas.

Assim sendo, a nossa carreira profissional tem sido feita por pequenas etapas sucessivas. Foi, assim, que aceitámos o convite para entrar no Programa de Promoção e Educação para a Saúde do Ministério da Educação (ME), onde exercemos funções de coordenação e representação do ME em equipas multidisciplinares de trabalho no Governo Civil de Coimbra e na Comissão de Luta Contra a Sida, na Sub-Região de Saúde de Coimbra, de 1994 a 2003. Estivemos na Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a SIDA”, com funções de coordenação nacional, durante dois anos, e regressámos em 2005 ao Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, onde temos vindo a assumir os cargos: de directora de turma, de coordenação de projectos e de presidente do conselho geral transitório. É neste Agrupamento que fazemos questão de pôr em prática todo o investimento na nossa formação, que nos foi proporcionado pelo ME, instituições, entidades, profissionais, colegas e amigos com quem nos fomos cruzando ao longo da nossa vida pessoal e profissional.

Ao regressar ao Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares e sendo que fazemos parte do quadro, ao contactar com a realidade e com as problemáticas dos discentes, sentimos ser nosso dever contribuir de alguma forma para alterar a situação. A nossa integração foi muito positiva, o acolhimento foi o melhor e as relações interpessoais rapidamente se estabeleceram entre pessoas que tinham a mesma visão e que há alguns anos têm vindo a trabalhar com esses discentes. Foi dessa forma que passámos a integrar conselhos de turma de Percursos Curricular Alternativos.

Assim, a problemática trazida pela existência das turmas com Percursos Curriculares Alternativos na nossa escola e o facto de os estudos sobre o assunto serem escassos em Portugal, foram as razões principais para a concepção do trabalho de investigação que a seguir apresentamos, o qual foi desenvolvido no âmbito do paradigma quantitativo de investigação, sendo de natureza não experimental, de carácter exploratório e descritivo.

Os dados foram recolhidos através da metodologia do inquérito, tendo sido construído um questionário específico para professores e outro para alunos. De forma complementar, e com a finalidade de enriquecermos o conhecimento da realidade em análise, foi feita uma entrevista semi-estruturada aos órgãos de gestão da escola e outra a pais e encarregados de educação dos alunos em questão sobre a mesma temática. Embora os assuntos a abordar junto de cada subgrupo da nossa amostra fossem os mesmos, os quatro instrumentos anteriormente referidos foram diferentes, em virtude das necessárias especificidades ao nível da linguagem utilizada.

No que concerne ao número de pessoas envolvidas, foi nossa intenção questionar quinze professores a leccionar turmas de Percorso Curricular Alternativo do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares e envolver neste estudo uma turma específica de treze alunos, que iniciaram em 2006/2007 e 2007/2008 um projecto, o Percorso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração, transitando posteriormente para um Curso de Educação e Formação, na área de Cozinha e na área de Serviço de Mesa, e encontrando-se actualmente a frequentar um Curso Profissional de Mesa e Bar. Quanto aos participantes entrevistados, tratou-se de dois elementos do órgão de gestão do Agrupamento, a directora e o subdirector, e de doze encarregados de educação dos referidos alunos. Sendo que um dos alunos não tem tido sempre o mesmo encarregado de educação, entendemos não o incluir no estudo.

Tratando-se de um estudo que incidirá sobre uma comunidade escolar específica, sediada numa zona do Pinhal Interior Norte do país, com particularidades referentes a

contextos familiares e socioeconómicos desfavorecidos – com problemáticas no âmbito do elevado consumo de álcool, baixa escolarização, fracos níveis de empregabilidade, adstritos sobretudo à agricultura e aos serviços – espera-se que o presente estudo nos permita estabelecer conclusões relevantes sobre a adequação da oferta formativa dos Percursos Curriculares Alternativos para esta comunidade escolar.

Nesta perspectiva, definimos como objectivos do nosso estudo: conhecer a percepção dos diversos intervenientes na Comunidade Escolar, nomeadamente, professores, órgãos de gestão da escola, alunos e pais sobre a adequação dos Percursos Curriculares Alternativos actualmente a funcionar no Agrupamento; averiguar o grau de concordância dos diferentes intervenientes no estudo quanto à percepção do sucesso dos Percursos Curriculares Alternativos para os alunos que os frequentam; identificar os principais obstáculos à aplicação do Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, percebidos pelos diversos intervenientes no estudo, que poderão dificultar o cumprimento dos objectivos preconizados; saber qual a opinião da comunidade escolar sobre a continuidade dos diferentes PCA existentes na escola, para os Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais, com a mesma vertente educacional, e propor eventuais estratégias de intervenção, tendo em conta as particularidades regionais e os recursos do Agrupamento em questão, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com vista a dar uma resposta mais adequada aos discentes desta oferta escolar alternativa.

Sabemos que a validade externa deste trabalho de investigação é limitada, não nos autorizando a fazer uma generalização dos resultados abrangente. No entanto, dado que o Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, deverá ser aplicado tendo em conta as particularidades regionais onde os Agrupamentos se inserem, parece-nos que este estudo se revestirá de grande utilidade para o conhecimento da eficácia deste tipo de oferta escolar alternativa, destinada sobretudo a públicos específicos (caracterizados por taxas elevadas de insucesso, situações de desestruturação familiar, carências económicas, ausência de projectos de vida, contextos sociais e culturais em nada promotores do sucesso escolar), sendo de grande relevância a repetição desta investigação noutros agrupamentos de escolas.

Esta tese é composta por duas partes. A primeira é o enquadramento teórico e tem três capítulos. O primeiro capítulo é relativo à legislação das ofertas formativas e

profissionais⁷. O segundo aborda os modelos de gestão escolar e sua evolução histórica⁸. O terceiro capítulo é dedicado à temática da escola a caminhar para a mudança, onde focaremos as redes sociais para a construção de uma escola que valorize o todo para criar uma teia de forças educativas.

A segunda parte dará conta do estudo empírico. Far-se-á no primeiro capítulo um breve enquadramento do Concelho e da Instituição Educativa onde desenvolvemos a nossa investigação. No segundo capítulo apresentaremos a concepção e o planeamento da investigação e no terceiro capítulo faremos a apresentação e análise dos resultados, seguindo-se uma síntese comparativa e conclusiva.

Por último, a conclusão enfatizará as principais conclusões do estudo, as suas limitações, as propostas que possam contribuir para melhorar positivamente as práticas educativas e algumas sugestões para estudos futuros.

Não podemos esquecer que o estudo foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, pelo que a sua especificidade limita uma possível generalização dos resultados. Acreditamos, no entanto, que as nossas conclusões poderão contribuir para o delineamento de acções mais consentâneas com as características particulares do contexto social estudado.

Devemos ainda referir que nos foi concedida licença sabática durante o ano lectivo de 2010/2011 para a realização deste trabalho, o que facilitou a concretização do mesmo. Agradecemos, por isso, ao ME a oportunidade formativa que nos concedeu.

⁷ Legislação e evolução histórica do Ensino Técnico, Profissional e Percursos Curriculares Alternativos.

⁸ Legislação e evolução histórica dos Modelos de Gestão Escolar em Portugal.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I PARTE

CAPÍTULO I

LEGISLAÇÃO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Introdução

Para melhor compreendermos como se organizou ao longo dos tempos no nosso país o ensino técnico-profissional, entendemos ser pertinente, não de uma forma exaustiva, passar um olhar pela evolução da legislação deste processo, bem como dos modelos de gestão que têm sido defendidos pelos sucessivos Governos, principalmente após o ano de 1974, altura em se procurou democratizar o ensino na sequência da revolução de Abril. Esta democratização tem gerado constantes alterações no modo de administração e gestão das escolas dada a sua diversidade.

Assim sendo, propomo-nos fazer uma breve revisão de toda a legislação desde 1884 até ao momento actual, sobre o Ensino Técnico, Profissional e os Percursos Curriculares Alternativos, que devem visar o desenvolvimento nos alunos de competências para o mercado de trabalho, tal como é defendido por Delors, no seu relatório “Educação – Um tesouro a Descobrir”.

“Entre as diferentes vias oferecidas aos jovens devem constar as clássicas, mais voltadas para a abstracção e conceptualização, mas também outras que, enriquecidas pela vantagem da alternância entre a vida escolar e vida profissional ou social, dêem azo à revelação doutros talentos e gostos. Em qualquer dos casos, haverá sempre que estabelecer pontes de ligação entre estas possibilidades de realização, de modo a corrigir-se os frequentes erros de orientação” (1998, p. 23).

Para melhor se perceber o percurso histórico, vamos ter como referência a Escola Secundária Avelar Brotero, de forma a facilitar compreensão da legislação e do sistema aplicado nas instituições educativas, que foram precursoras do Ensino Técnico e Profissional em Portugal, podendo e devendo este ser uma saída para os alunos que integram turmas de Percursos Curriculares Alternativos.

Neste capítulo, far-se-á em primeiro lugar uma abordagem sobre o ensino técnico e sua legislação no século XIX. O segundo ponto será sobre a evolução do ensino técnico, profissional e a respectiva legislação no século XX. As questões da legislação actual do ensino profissional no século XXI farão parte do terceiro ponto e, finalmente, o quarto ponto será dedicado ao caminho percorrido para o enquadramento legal dos Percursos Curriculares Alternativos.

1. Legislação do Ensino Técnico, Profissional e Percursos Curriculares Alternativos

1. 1. O Ensino Técnico e sua Legislação no Século XIX

*“(...) a nação ou a religião surgem como pilares de uma educação que contribui para a formação de cidadãos dentro da lógica de Estado”
(Lundgren, 1997, cit. por Pacheco, 2005, p. 75).*

Apesar de se reconhecer a necessidade da escolarização em Portugal, esta não era fácil tendo em conta a crise económica da sociedade oitocentista, em que as pessoas viviam essencialmente da agricultura, longe dos grandes centros onde alguma escola estava disponível. No entanto, foi ao nível do Ensino Secundário que mais se fizeram sentir as acções dos reformadores liberais.

Foi com Passos Manuel, em 1836, que foi assinado o diploma para a criação dos Liceus (Andrade, 1991, p.10). Pretendia-se com isso renovar a sociedade portuguesa, oferecendo-lhe uma maior ilustração humanística, científica e técnica, dando assim resposta às necessidades da burguesia, preparando-a para o desempenho de cargos administrativos.

Porém, só mais tarde, com o Decreto de 30 de Dezembro de 1852, de Fontes Pereira de Melo, se procedeu à criação do Ensino Técnico e Profissional, com uma componente genérica para todas as artes e ofícios e os seus métodos essencialmente de aplicação. Este dividia-se em elementar, secundário e complementar (Martinho, 1993, p. 30). Após o seu término, os alunos tinham uma carteira profissional, o que constituía um importante passo para o progresso da sociedade.

O início do ensino técnico e profissional não é, contudo, consensual. A este respeito, Pardal, Ventura e Dias (2003, p.19) referem que vários autores consideram que o ensino técnico em Portugal surgiu com a criação da Aula de Comércio em Lisboa (1759), época em que o Marquês de Pombal era Secretário de Estado dos Negócios do Reino. É, também, feita referência à criação da Casa Pia de Lisboa, em 1870, com diversas oficinas, o que veio a contribuir para o desenvolvimento da formação técnica e profissional, dirigida às classes desfavorecidas (cit. por Santos, 2009, p. 23).

É, ainda, afirmado por Andrade (1991, p. 19) que em 1884, com o Ministro das Obras Públicas Comércio e Indústria, António Augusto de Aguiar⁹, foram criadas oito

⁹ Decreto de 3 de Janeiro de 1884, Diário do Governo, n.º 5 de 7 Janeiro de 1884.

Escolas de Desenho Industrial, sendo uma delas em Coimbra, a actual Escola Secundária Avelar Brotero (1991, p. 19).

As alterações introduzidas revelavam “uma consciencialização progressiva de que o ritmo acelerado do processo de industrialização impunha melhorias efectivas na quantidade e na qualidade da formação profissional” (Pardal, Ventura & Dias, 2003, p.37, cit. por Santos, 2009, p. 24), o que reflectia a influência do que se passava noutros países europeus.

Foi então necessário aprovar o Regulamento das novas escolas¹⁰, ministradas em dois graus, o Ensino Elementar ou Geral (dividido em duas classes – Preparatória e Complementar), destinado sobretudo às crianças até aos doze anos, e o ensino Industrial ou Especial (biental e dividido em três ramos – Ornamental, Arquitectural e Mecânico), que era destinado aos adultos aprendizes ou mestres das várias indústrias e ofícios.

Foi neste enquadramento que em 20 de Fevereiro de 1885, a Escola de Desenho Industrial Brotero, ainda equipada com mobiliário emprestado pela Associação dos Artistas e sem material didáctico – então encomendado à Alemanha – iniciou as suas actividades. Denota-se, já nesta época, a preocupação em apetrechar as escolas com material que facilitasse a aquisição de competências para a vida activa por parte dos alunos.

É em 1887, com Emídio Júlio Navarro, Ministro das Obras Públicas Comércio e Indústria¹¹, que vai ser aprovado o plano de organização do Ensino Industrial, que previa três graus de ensino – Elementar, Preparatório e Especial – e propunha uma componente teórica (ministrada nas escolas) e uma parte prática (ministrada em oficinas anexas às escolas, fábricas ou outros locais). No ano seguinte foi aprovado o novo Regulamento¹² das Escolas Industriais e das Escolas de Desenho Industrial.

A Escola de Desenho Industrial Brotero passou a designar-se de Escola Industrial Brotero¹³, em que para além da disciplina de Desenho, se leccionavam também outras disciplinas¹⁴, sendo o ensino teórico complementado com o prático. Para tal, criaram-se oficinas de trabalhos em metal (ferraria, serralharia, fundição e outros), em madeira (carpintaria, marcenaria e outros) e em barro (Figueira, 1996, pp. 17-18).

¹⁰ Portaria de 6 de Maio de 1884 (D.G., n.º 103, de 7 de Maio de 1884).

¹¹ Decreto de 30 de Dezembro de 1886 (D.G., n.º 34, de 14 de Fevereiro de 1887).

¹² Despacho de 23 de Fevereiro de 1888 (D.G., n.º 44, de 24 de Fevereiro de 1888).

¹³ Decreto de 10 de Janeiro de 1889 (D.G., n.º 44, de 23 de Fevereiro de 1889).

¹⁴ Aritmética e Geometria Elementar, Química Industrial, Princípios de Física Elementar de Mecânica, Língua Francesa e Desenho Industrial.

No Jornal “O Conimbricense”, em 26 de Fevereiro de 1886, o jornalista Joaquim Martins de Carvalho escreveu:

“É este um serviço de maior importância que prestou o ex-ministro das Obras Públicas, o senhor Emídio Navarro, a esta terra. Oxalá que o novo Ministro, que o substituiu, o senhor Eduardo José Coelho, dê o necessário impulso para se levar a efeito este estabelecimento. Terão por esta forma os industriais ensino teórico e prático, aplicado aos trabalhos em metal, madeira e barro. São estes os ensinamentos úteis porque com eles desenvolvem os operários os seus conhecimentos, sem se desviarem do trabalho das oficinas” (Carvalho, cit. por Figueira, 1996, p. 19).

Nesta época, em Portugal, existia, no entanto, uma dependência de técnicos e de materiais vindos do estrangeiro, o que representava um constrangimento para o alargamento deste tipo de ensino. Neste enquadramento, para se proporcionar esse ensino de qualidade referido no artigo citado anteriormente era permitida a contratação de professores estrangeiros¹⁵, caso não se encontrassem no país pessoas com as habilitações exigidas, o que veio de facto a acontecer¹⁶.

A 4 de Janeiro de 1887 abre na Escola Brotero mais uma oficina de Gravura e Ornatações de Metais, dirigida por Emil Jock, cujos modelos de ornamentação de metais vieram da Alemanha, da Escola Steyer, da responsabilidade de Sebastian Weber (Figueira, 1996, p. 19).

Alguns anos mais tarde, o Ministro das Obras Públicas, João Franco¹⁷, reformou o ensino industrial e o comercial, fazendo a distinção entre a formação geral e a técnica. As escolas industriais passaram a ter três secções: Instrução Geral, Instrução Industrial e Técnica Oficial (Martinho, 1993, pp. 70-76).

Podemos ler novamente, mas agora em sentido crítico, no Jornal “O Conimbricense”, de 12 de Outubro de 1895, no artigo “Escola Industrial Brotero”, escrito pelo mesmo jornalista, o seu desagrado pelo facto das oficinas de serralharia e carpintaria devidamente equipadas terem deixado de funcionar, o que trouxe prejuízos para a indústria local (cit. por Figueira, 1996, p. 20).

¹⁵ Decreto de 3 de Janeiro de 1889 (artigo 4º).

¹⁶ O italiano Leopoldo Battistini (Desenho Ornamental), os austríacos Emil Jock (Desenho de Máquinas, Física e Mecânica) e Hans Dickel (Desenho Arquitectónico), e o francês Charles Lepierre (Química Industrial), foram alguns dos docentes que leccionar na Escola Industrial Brotero, para além de Albino Augusto Manique de Melo (Aritmética e Geometria Elementar) e Eugénio de Castro e Almeida (Língua Francesa).

¹⁷ Decreto de 8 de Outubro de 1891 (D.G. n.º 227, de 9 de Outubro de 1891).

Foi então que o Ministro Augusto José da Cunha¹⁸ veio reorganizar as escolas industriais e de desenho industrial, não tendo “por intuito reformar o ensino industrial mas, simplesmente, coordenar a legislação dispersa” (Martinho, 1993, p. 83).

Neste enquadramento podemos também constatar que desde os meados do século XIX existiu em Portugal um grande investimento relativamente ao ensino técnico e profissional. No entanto, terminámos o século com uma tendência para a estagnação “como consequência das constantes reformas ao nível do ensino, da instabilidade política e social da época, bem como, inevitavelmente, pela falta de recursos financeiros” (Santos, 2009, p. 25).

Apesar de todo o investimento na escolarização devemos referir que o índice de analfabetismo era bastante elevado neste período da história, sobretudo nas mulheres de todas as faixas etárias. Só no distrito de Coimbra, ao encerrar-se o século XIX, o analfabetismo feminino era de 91,60%, e o papel da mulher continuava a ser o de esposa e mãe (Ferreira, 2007, p. 16), sendo a escola vista como um lugar não apropriado para ela.

1.2. A Evolução do Ensino Técnico, Profissional e a Legislação no Século XX

*“(...) a educação obrigatória se estabelece para garantir uma espécie de ordem social”
(Lundgren, 1997, cit. por Pacheco, 2005, p. 75).*

Com o advento da República em 1910, os governos sucedem-se e a situação do país era de descrença total. Ainda assim, os republicanos iniciam uma reforma educativa, tomando mesmo consciência de “que era necessário criar um ministério especialmente destinado a conduzir os assuntos educacionais que quase todo o século estiveram dependentes do Ministro do Reino” (Ferreira, 2007, p. 17). Foi, por isso, só em pleno século XX, durante a República, que foi possível instituir-se definitivamente o Ministério da Instrução Pública.

Neste mesmo período, o investimento foi essencialmente ao nível do ensino primário e superior, sendo que em 1911 a taxa de analfabetismo entre a população com idade superior a sete anos era de 70%. Com efeito, este analfabetismo existia também nas outras faixas etárias e na classe operária, o que pode ter afectado o crescimento do ensino técnico-profissional. Por esse motivo, foi feito um investimento no ensino primário e superior tendo sido publicada enumera legislação, a qual se revelou contudo pouco eficaz devido à incapacidade política e económica do Estado (Santos, 2009, p. 25).

¹⁸ Decreto de 14 de Dezembro de 1897 (D.G., n.º 283, de 15 de Dezembro de 1897).

Foi então que em 1914 se efectuou nova organização do Ensino Elementar Industrial e Comercial¹⁹, sendo também alterado o Decreto anterior²⁰ e incluído na Escola Brotero o Curso Elementar de Comércio²¹, passando, por isso, esta instituição a denominar-se Escola Industrial e Comercial de Brotero. Foi ainda regulamentada²² a organização do Ensino Elementar Industrial e Comercial, bem como de outros cursos.

Mais tarde, o Ministro do Comércio e Comunicações, Ernesto Júlio Navarro²³, aprova o novo Regulamento das Escolas Industriais, que definia três graus de ensino²⁴. Este Decreto previa, ainda, a existência de Cursos de Aprendizagem diurnos e Cursos de Aperfeiçoamento nocturnos.

Com a preocupação de o ensino estar em consonância com as necessidades locais, foi definido²⁵ que funcionassem na referida instituição os Cursos de Aprendizagem de Montagens Eléctricas, Serralharia Artística, Serralharia Civil, Serralharia Mecânica, Marcenaria, Talha em Madeira e Fabricação de Vitrais e Cerâmicas. Isto levou a que se criasse em Coimbra uma secção Industrial e uma secção Comercial, para assim dar uma resposta mais eficaz às necessidades locais.

Em 28 de Maio de 1926, o golpe militar veio pôr fim à 1.ª República, abrindo portas a um longo período ditatorial, que deu origem ao Estado Novo. Estas alterações governamentais conduziram a uma nova organização do Ensino Técnico Profissional, sendo que o Ministro da Instrução Pública, Gustavo Cordeiro Ramos, lança em 1930 um novo decreto²⁶ onde constava que deveria funcionar na Escola Industrial e Comercial Brotero, o ensino de vários ofícios²⁷.

Neste âmbito, por exemplo, o médico escolar tinha de ministrar semanalmente ensinamentos (prelecções) de higiene industrial.

¹⁹ Decreto de 24 de Dezembro de 1901.

²⁰ Decreto n.º 1028, de 5 de Novembro de 1914.

²¹ Decreto n.º 586, de 22 de Junho de 1914.

²² Decreto n.º 2 609-E, de 4 de Setembro de 1916.

²³ Decreto n.º 6 286, de 19 de Dezembro de 1919.

²⁴ O preliminar, tinha como objectivo fazer a ligação com a escola primária e com o segundo grau. Faziam dele parte as seguintes disciplinas: Elementos de Desenho Geral, Língua Pátria, Noções de Aritmética e Geometria, Trabalhos Oficiais de Madeira, Ferro, Modelação e Pintura, bem como Noções de Costura, Bordados, Rendas e Cartonagem para o sexo feminino; O Geral que era destinado à para a formação dos aprendizes, com as seguintes disciplinas: Língua Pátria, Aritmética e Geometria, Princípios d Física e Química e Noções de Tecnologia, Geografia e História, Língua Francesa, Desenho Geral e Especializado e Trabalhos Oficiais; O Complementar era dirigido para a formação dos operários, sendo as disciplinas definidas para cada escola, mediante as profissões e necessidades locais.

²⁵ Decreto n.º 9 721, de 23 de Maio de 1924.

²⁶ Decreto n.º 18 420, de 4 de Junho de 1930.

²⁷ Os ofícios de Pintor Cerâmico, Modelador Cerâmico, Serralheiro Mecânico, Serralheiro-Ferreiro Artístico, Electricista, Marceneiro e também o Curso Complementar de Comércio.

Um ano depois sai novo decreto²⁸ que vai vigorar até 1948. Para além de manter o designado no Decreto anterior, este documento preconizava ainda o ensino do ofício de Costura e Bordados e dos cursos de habilitações complementares para a matrícula dos alunos nos Institutos Industriais e Comerciais.

Mas, é com o Ministro da Educação Nacional, Fernando Andrade Pires de Lima²⁹, que termina o ensino profissional de forma artesanal, estabelecendo-se nesta sequência dois graus para o ensino técnico profissional: o industrial e o comercial³⁰ (Figueira, 1996, pp. 22-28).

Duas décadas depois, em 1967, Galvão Teles desencadeou uma série de medidas que deram origem à reforma de Veiga Simão em 1973. De facto, para além do alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos e da implementação do Ciclo Preparatório, a este político se deve a criação do Instituto de Meios Audio-visuais de Ensino, a Telescola, o Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa (Ferreira, 2007, p. 29), bem como o decreto³¹ que define a unificação do 1.º Ciclo do Ensino Liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional. Passou a haver a designação de Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, o qual se iniciou em 1968/69, aquando da chegada à 5.ª classe, dos alunos sujeitos aos seis anos de escolaridade obrigatória.

Com a reforma de Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional da época, era defendido que todos deveriam ter as mesmas oportunidades, e deu-se continuidade à unificação do sistema escolar, acabando-se com a distinção entre o Ensino Liceal e Ensino Técnico Profissional, passando apenas a chamar-se Ensino Secundário Liceal ou Técnico.

Neste enquadramento, os Cursos de Formação que davam lugar aos Cursos Gerais do Ensino Secundário Técnico³², e que teriam continuidade nos Cursos Complementares Técnicos, puseram fim às secções Preparatórias para os Institutos, e segundo certas condições davam acesso à Universidade. Pretendia-se assim,³³ uma formação tecnológica

²⁸ Decreto n.º 20 420, de 20 de Outubro de 1931.

²⁹ Decretos n.º 37 028 e 37 029, de 25 de Agosto de 1948 e ao abrigo da Lei n.º 2 025, de 19 de Junho de 1947.

³⁰ O primeiro grau constituído pelo Ciclo Preparatório; o segundo grau por Cursos Complementares de Aprendizagem, por Cursos de Formação Profissional, Cursos de Mestrança e Cursos de Habilitação para o ingresso nos Institutos e nos Cursos de Pintura e Escultura das Escolas de Belas-Artes. Com este diploma o até então Ensino diurno e nocturno é substituído pelo Ensino de Formação e Ensino de Aperfeiçoamento, distinguindo Cursos de base de Cursos de Especialização, e determinando também o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional.

³¹ Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967.

³² Aos Cursos Gerais diurnos daria acesso o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, o Ciclo Preparatório da Telescola e a 6.ª classe do Ensino Primário Complementar.

³³ Circular n.º 3/72, de 30 de Junho.

básica mais ampla, possibilitando a continuidade dos estudos ou a integração no mundo do trabalho (Figueira, 1996, pp. 30-32).

Após o 25 de Abril de 1974 foram sentidas grandes alterações a todos os níveis em Portugal, não sendo excepção o ensino, tendo-se verificado grande instabilidade e novas reformas. Ocorreu a extinção das escolas técnicas o que levou ao desenvolvimento de estabelecimentos de ensino polivalentes, com duas vertentes elementares: uma para o prosseguimento de estudos no ensino superior e outra para a vida activa e para o ensino superior politécnico (Santos, 2009). Esta reestruturação leva à massificação do ensino, o que levou Parente e Veloso a afirmar que começou “a sentir-se a desvalorização e a repulsa pelo trabalho de execução” (2004, p.189, cit. por Santos, 2009, p. 31).

Assim sendo, entre 1975 e 1976 deu-se início à unificação do ensino secundário³⁴ e avançou-se com o 1º ano do curso geral do ensino secundário (7º ano de escolaridade), que veio substituir o ensino liceal e técnico. No ano de 1978³⁵ reestruturaram-se os cursos complementares do ensino secundário, que foram definidos em cinco áreas de estudos, nomeadamente a de Científico-Naturais, a de Científico-Tecnológicas, a de Económico-Sociais, a de Humanísticos, e a de Artes Visuais.

Em 1980-81 o ensino secundário passou a conter o 12º ano³⁶, que veio substituir o ano propedêutico (Ferreira, 2007, p. 33).

Na década de 80 do século XX começavam a sentir-se os efeitos da massificação do ensino, os *numerus clausus* dificultavam a entrada no ensino superior, a nível nacional subia o insucesso e o abandono escolar e, paralelamente a este facto, verificava-se a falta de mão-de-obra qualificada. Perante esta situação os jovens só tinham duas alternativas, ou optavam por um curso superior com duvidosa aceitação no mercado de trabalho, ou abandonavam a escola. No entanto, as empresas necessitavam de pessoal qualificado de nível intermédio, mas não havia respostas para colmatar esta lacuna (Santos, 2009).

Era urgente tomar medidas políticas, porque de alguma forma foi um erro grave o que aconteceu no pós 25 de Abril, ao terem-se extinguido os cursos técnico-profissionais herdados do Estado Novo. Contribuiu-se desse modo, para a destruição da componente pedagógica dos cursos tecnológicos do ensino secundário (Justino, 2010). A transformação das Escolas Técnicas, Comerciais e dos Liceus em escolas secundárias promoveu também,

³⁴ Despacho de 1 de Agosto de 1975 (Diário da República n.º 197), e ao abrigo do D.L. n.º 47 587, de 10 de Março de 1976.

³⁵ Despacho Normativo n.º 140-A/78, de 22 de Junho, do MEC.

³⁶ Decreto-Lei n.º 240/80, de Julho, antecedido do Despacho Ministerial n.º 198/80 (D.R., II Série, n.º 162, de 16 de Julho).

a redução das ofertas educativas e formativas de nível médio (Alcoforado, 2003), o que levou ao aparecimento de uma certa conotação negativa que era atribuída a este tipo de ofertas alternativas ao currículo regular.

Reconhecendo esta lacuna no nosso país, é publicado um novo Despacho em 1983³⁷, que vem instituir um projecto para relançar o Ensino Técnico Profissional, dirigido aos alunos com o 9.º ano de escolaridade e que estivessem interessados em ingressar na vida activa. Os cursos tinham a duração de três anos, com três componentes – formação geral, específica e técnico-profissional com estágios integrados ou pós-escolares, com dois tipos de diplomas, um para a vida activa e o outro para o acesso ao ensino superior

Três anos mais tarde, com a Lei de Bases do Sistema Educativo³⁸, o ensino básico, universal passa a obrigatório e gratuito, com a duração de nove anos³⁹, sendo o ensino secundário de três anos, com a opção de cursos para a vida activa ou para o ingresso no ensino superior e politécnico.

Em 1989, o Ministro da Educação da época, Roberto Carneiro⁴⁰, define os princípios gerais para a reestruturação curricular. Entre as várias alterações, surge a substituição do Ensino Técnico-Profissional pelos Cursos Tecnológicos, com quatro agrupamentos, os quais passamos a elencar: O Agrupamento 1 – com a dominante científica e natural com o Curso Geral, com os Cursos Tecnológicos de Química, Construção Civil, Electricidade/Electrónica, Mecânica e Informática; o Agrupamento 2 – com a dominante artística com o Curso Geral, Curso de Design e de Artes e Ofícios; o Agrupamento 3 – com a dominante económica e social com o Curso Geral, Curso Serviços Comerciais e de Administração, e o Agrupamento 4 – a área das Humanidades com o Curso Geral, Curso Tecnológico de Animação Social e de Comunicação.

Foram também criadas as Escolas Profissionais, em 1989, com o Decreto-Lei 26/89, posteriormente revogado pelo Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março, com o objectivo de dar resposta a necessidades locais e regionais de técnicos intermédios altamente qualificados, a quem, no final de três anos de formação, era atribuído um diploma com dupla vertente, qualificação profissional e equivalência ao ensino secundário

³⁷ Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro.

³⁸ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

³⁹ O 1.º Ciclo de quatro anos, o 2.º Ciclo de dois e o 3.º Ciclo de três.

⁴⁰ Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (Despacho n.º 123/ME/91, de 20 de Agosto, que estabeleceu ajustamentos aos planos de estudo aprovados por esse Decreto).

(12º ano)⁴¹. Referira-se que muitas destas escolas eram de iniciativa da sociedade civil como das autarquias, das empresas, das associações comerciais e outras.

No início dos anos 90, o então Ministro da Educação, Couto dos Santos, determinou em 1993⁴² que os Cursos Gerais do ensino nocturno dessem lugar ao Ensino Recorrente – Sistema por Unidades Capitalizáveis (Figueira, 1996, pp. 34-46).

Refira-se que todas estas alterações não eram, contudo, acompanhadas pela criação de condições práticas nos estabelecimentos de ensino. Devemos lembrar que as escolas construídas em Portugal a partir da década de setenta, ao nível das oficinas e respectivo equipamento, nada tinham a ver com as construções como a da Escola Secundária Avelar Brotero de Coimbra, aquando da sua inauguração. Isto mesmo foi referido por Ferreira (2007, p. 31), quando este autor defende que apesar de terem aumentado consideravelmente por todo o país o número de Escolas Preparatórias, postos do Ciclo Preparatório TV e Escolas Secundárias, a qualidade da sua construção decresceu.

Foi a partir desta época que as escolas começaram a sentir, na prática, as dificuldades de implementar as ofertas educativas alternativas ao currículo regular e com forte componente vocacional. A título de exemplo, as salas de aula passaram a ser uniformizadas, sem condições para leccionar a componente prática das áreas vocacionais.

1.3. A Legislação actual do Ensino Profissional no Século XXI

*“(…) as escolas são o mecanismo principal para o desenvolvimento de uma ordem democrática e igualitária”
(Giroux, 1995, p. 11, cit. por Pacheco, 2005, p. 76).*

As políticas de combate ao insucesso e ao abandono escolar, tendo em vista uma real formação para a vida activa, começaram a ter verdadeiro impacto a partir da integração de Portugal na União Europeia em 1985. Neste sentido, foi publicado o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico pelo Ministério da Educação em 1998, que sintetiza os aspectos a considerar na organização curricular do ensino básico. Este documento refere que as escolas precisam de se assumir como espaços de educação para a cidadania e de criar estratégias de aprendizagem diversificadas. Tendo em conta as orientações para a organização curricular do ensino básico, foi publicado no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, o seguinte:

⁴¹ Este tipo de diploma possibilita o acesso ao ensino superior e uma qualificação profissional de nível três, segundo os parâmetros da Comunidade Europeia.

⁴² Despacho Normativo n.º 189/93, de 7 de Agosto.

“O Programa do Governo assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam”.

Este Decreto-Lei n.º 6/2001 vem estabelecer os princípios orientadores para a reorganização do currículo do ensino básico. Nele se prevê o reforço da articulação entre os três ciclos, a avaliação das aprendizagens (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) e as competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico (consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo). Propõe, ainda, algumas medidas de combate à exclusão e abandono escolar, como sejam: a adequação do currículo ao contexto de cada escola, podendo este ser desenvolvido em função das características dos alunos de cada turma; a diversificação das ofertas curriculares; os currículos alternativos; e os cursos de educação e formação profissional inicial⁴³, destinados a permitir que tanto os adultos como os jovens que não possuam a escolaridade básica possam obter, simultaneamente, uma qualificação profissional de nível 2 e o diploma do 3.º ciclo do ensino básico.

No entanto, o artigo n.º 5 do Despacho Conjunto n.º 897/98, de 6 de Novembro, relativo à educação e formação, referenciava que “esgotado o período de experimentação, se equacione uma nova proposta de regulamentação para os cursos de educação e formação”.

Deste modo, e na linha do já citado quadro da União Europeia e das alterações verificadas ao nível tecnológico, social e profissional, Portugal tinha de estar à altura dos desafios e ir ao encontro dos objectivos da Estratégia de Lisboa de 2000 e do Plano Nacional de Emprego de 2003, por forma a dar resposta aos dados do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar de 2004⁴⁴.

Nesta perspectiva, os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho lançaram algumas medidas, de entre as quais se destaca a criação dos Cursos de Educação

⁴³ Os Despachos conjuntos n.º 897/98, de 6 de Novembro, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 294, de 22 de Dezembro, e 123/97, de 16 de Junho, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 154, de 7 de Julho, visam dinamizar uma oferta educativa e formativa destinada a adultos e jovens que não possuam a escolaridade obrigatória, podendo desta forma obter uma qualificação profissional de nível 2 e o diploma do 3.º ciclo do ensino básico.

⁴⁴ Prevenção do Abandono Escolar. Disponível em http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Prevencao_Abandono_Escolar.pdf. Acedido a 27/01/2011, às 13h 46m.

e Formação, ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril⁴⁵, e também a criação dos cursos do 10.º ano profissionalizante, tendo, posteriormente, a sua extinção sido prevista no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

Porém, já com vista ao alargamento da escolaridade até ao 12.º ano, foi necessário rever os normativos, tendo-se então determinado que seriam criados Cursos de Educação Formação (CEF), destinados a alunos com idade igual ou superior a quinze anos, em risco de abandono escolar, ou que já tivessem abandonado a escola antes do 12.º ano, ou ainda com o 12.º ano concluído mas sem qualificação para o mundo do trabalho. As Direcções Regionais de Educação, em casos excepcionais, poderiam, no entanto, autorizar a frequência dos referidos cursos a jovens com idade inferior a quinze anos (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, 2004).

Neste enquadramento, assistimos também à discussão sobre a necessidade de se proceder à Reforma Curricular do Ensino Profissional e, paralelamente, à Reforma Curricular do Ensino Secundário. Estas preocupações deram origem ao Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular e a avaliação das aprendizagens do ensino secundário, e do Despacho n.º 14 758/2004, de 23 de Junho, onde se define o funcionamento dos cursos profissionais nos estabelecimentos da rede pública. Na sequência deste último Despacho, em 2005 os cursos profissionais deixaram de ser uma oferta exclusiva das Escolas Profissionais, passando a ser implementados também nas escolas públicas, em alternativa ao ensino regular, contribuindo deste modo para o aumento da frequência no ensino secundário.

O investimento na qualificação escolar e profissional tem sido também suportado pela Iniciativa Novas Oportunidades, num empenho conjunto dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social, de parceiros sociais e comunidades locais, das escolas, dos Centros Novas Oportunidades e dos Centros de Formação. Esta iniciativa, ao permitir mais ofertas educativas nas escolas, abriu o sistema a novos públicos, criou condições de integração de mais jovens no ensino secundário e trouxe até às instituições educativas jovens e adultos que as tinham abandonado precocemente (Programa Educação 2015)⁴⁶.

⁴⁵ Os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho definiram algumas estratégias, de entre as quais, os Cursos de Educação e Formação, ao abrigo do disposto no artigo 11.º, n.º 3, do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, e nos artigos 5.º, n.º 3 e 6, e 6.º, n.º 7, do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, bem como no artigo 1.º, n.º 3, do Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro, e no Decreto-Lei n.º 405/91, de 16 de Outubro.

⁴⁶ Programa de Educação 2015. Disponível em

Assim, em 2005, um novo ciclo começa nas nossas escolas públicas, mas depressa estas tomaram consciência de que não estavam preparadas para leccionar Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais, que requeriam oficinas para a componente prática deste tipo de formação. Para a sua implementação, a burocracia predomina, impedindo na maioria das vezes a gestão das escolas de criarem as condições essenciais para o funcionamento da componente prática deste tipo de projectos. Fica desta forma, a sua autonomia bloqueada, devido ao regime apertado na gestão das rubricas de financiamento destes projectos. Sem as condições indispensáveis, a qualidade da formação fica comprometida, sendo difícil cumprir os objectivos referidos na Reforma do Ensino Secundário, que preconizava que todos os alunos que abandonassem o sistema de ensino deveriam dispor das competências básicas para o desempenho de uma profissão (Santos, 2009).

Neste sentido, é urgente que o investimento neste tipo de formação na escola pública passe dos diplomas legais para a acção, promovendo-se a descentralização de competências ao nível do financiamento, da organização e da componente pedagógica. Deste modo, facilita-se a gestão das rubricas de financiamento, a criação de oficinas que reúnam condições para a aprendizagem da componente prática dos cursos com vertente profissional, conducentes à aquisição de competências, por parte dos alunos, que levem à sua qualificação e à certificação exigida pelo mercado de trabalho.

Um dos factores de risco, que leva ao abandono escolar, é a falta de interesse e a não identificação dos alunos com a escola, sendo essa representação negativa da escola um dos obstáculos ao seu regresso. A partir dos indicadores de um estudo longitudinal realizado no concelho de Coimbra pelo Centro Psicopedagogia, e sob a coordenação científica de António Castro Fonseca, Alcoforado (2003) refere que uma representação globalmente negativa dos próprios percursos escolares, por parte dos alunos, dificultará qualquer tentativa de os fazer regressar, a não ser que percebam tratar-se de uma proposta diferente que vai ao encontro das suas características e práticas profissionais e sociais.

De acordo com estas perspectivas, entendemos ser pertinente diagnosticar o mais precocemente possível os alunos com este tipo de factores de risco e integrá-los em ofertas educativas, planeadas com áreas vocacionais, que permitam o prosseguimento de estudos em Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais, prevenindo deste modo o insucesso e abandono escolares.

1.4. O caminho percorrido para o enquadramento legal dos PCA

*“(…) estratégias que visam eliminar os obstáculos que se colocam a que todos tenham acesso à escola e nela encontrem as condições para realizar o seu processo de aprendizagem”
(Gaspar, 2009, p. 14).*

Em nosso entender, as escolas são o reflexo do contexto socioeconómico e cultural onde se inserem. Neste sentido, encontramos alunos motivados e com objectivos bem definidos e outros que, por várias razões, se sente excluídos do ensino programado a nível nacional, mas ao qual todos têm direito. Para esses, há que encontrar alternativas ao ensino regular, recorrendo-se à inovação, às parcerias e ao apoio de lideranças escolares fortes, sustentadas nos diplomas legais, sem esquecer a realidade envolvente.

Assim sendo, podemos constatar, na Lei de Bases do Sistema Educativo⁴⁷, que o ensino é obrigatório e gratuito e todos têm direito a ele, o qual deve ainda assegurar o

“direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas, e desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita o indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação” (artigo 3º, capítulo I, Decreto-Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro).

Para que tal fosse possível, foi necessário publicar a Portaria de 243/88, de 19 de Abril, que refere que a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa passaria a ser responsável por autorizar todos os cursos do 2º ciclo do ensino básico recorrente, atribuindo-lhe também a competência para organizar os Currículos Alternativos. Neste sentido, foram publicados vários despachos⁴⁸ que previam as adaptações curriculares e programáticas dos currículos do ensino regular e recorrente ao nível do 2.º ciclo do ensino básico. Foi ainda publicado o Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de Julho, que esclarece o conceito de apoio pedagógico e apresenta os Currículos Alternativos, como uma das suas estratégias alternativas ao currículo regular.

⁴⁷ Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro.

⁴⁸ Despachos nºs 68/SERE/90, no DR, 2.ª, de 16-11, n.º 32/SERE/91, no DR, 2.ª, de 7-9, e n.º 38/SERE/91, no DR, 2.ª, de 9-10. Disponível em <http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/desp%2022seeide96.htm>. Acedido a 26/01/2011, às 19h 23m.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990⁴⁹ menciona também que deve ser assumido um compromisso para diminuir as desigualdades na educação, sendo que todos devem ter acesso à educação (ponto 4, artigo 3º). Este documento valoriza as práticas educativas que recorrem a metodologias activas e participativas, dizendo que estas são determinantes para a aprendizagem e identificação das potencialidades dos alunos. Por esse motivo, é importante que os projectos definam claramente quais os conhecimentos e competências a serem adquiridos pelos educandos. A referida Declaração enfatiza ainda, o facto de que a diversidade das necessidades dos alunos na educação básica exige uma constante redefinição das premissas da educação, sendo, por isso, necessário um leque diversificado de ofertas formativas. No entanto, recomenda que essas ofertas educativas tenham o mesmo nível de qualidade das do ensino regular (idem, ponto 1, artigo 4º).

Só com ofertas educativas diversificadas, que estejam de acordo com as necessidades dos alunos, podemos ter escolas inclusivas para receber todas as crianças e jovens, sejam eles portadoras de alguma deficiência, sobredotados, de rua, integrados em actividade de exploração infantil, de populações remotas ou nómadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de grupos desfavorecidos ou marginais (Declaração de Salamanca, 1994, ponto 3, p. 6)⁵⁰, bem como todos os discentes em risco de abandono escolar, que apresentem insucesso ou que tenham comportamentos desajustados.

Os anos 90 do Século XX talvez tenham constituído um período em que várias entidades da política, da educação e das organizações não governamentais reflectiram e contribuíram para os processos que se pretendiam inovadores para dar resposta às necessidades sentidas nas escolas. No entanto, era urgente um quadro legal que permitisse às escolas flexibilidade para organizar as respostas educativas adequadas ao seu contexto.

Nesse sentido, em 1996, no Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida, foi declarado ao abrigo dos artigos 2 e 7 da Lei n.º 46/81, de 14 de Outubro, a necessidade de criação de Currículos Alternativos, conforme é documentado no Despacho n.º 22/SEEI/96 e 20 de Abril de 1996, o qual refere que as escolas “deverão ter condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, procurando, desse modo, equilibrar as

⁴⁹ Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ponto 4, artigo 3º. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acedido a 26/01/2011, às 16h 31m.

⁵⁰ Declaração de Salamanca. Disponível em <http://bippsp.bipp.pt/documentos/educacao/Documentos/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Salamanca.pdf>. Acedido a 26/01/2011, às 17h 43m.

diferenças através da diversificação das ofertas educativas e de formação” (Despacho n.º 22/SEEI/96).

A oferta formativa, então designada de Currículos Alternativos⁵¹, destinava-se a alunos que se encontrassem nas seguintes condições: insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica; e dificuldades condicionantes da aprendizagem. A sua carga horária diária não podia exceder as sete horas, as turmas tinham no máximo quinze alunos, a estrutura curricular baseava-se nos planos curriculares do ensino regular e recorrente, podendo, contudo, ser introduzidas novas áreas disciplinares. Esta oferta formativa tinha também uma componente artística, vocacional ou no âmbito formativo/profissional. Relativamente à avaliação, esta era efectuada de forma contínua, sendo no 1º e 2º ciclo descritiva e qualitativa, e no 3º ciclo descritiva e quantitativa, e os alunos eram dispensados das provas globais.

No entanto, desde a publicação do Despacho n.º 22/SEEI/96 (até ao presente ano de 2011) houve necessidade de adaptar esta oferta educativa dos Currículos Alternativos e, por isso, foram sendo criados outros diplomas de alteração e de rectificação. Nesse sentido, em 2001 o Ministério da Educação definiu no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro⁵², com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro⁵³, as estratégias definidas pelo Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro⁵⁴), a constituição de turmas com Percursos Curriculares Alternativos no âmbito do Ensino Básico, actualmente enquadrado pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro⁵⁵ e o seu regulamento.

Também no sentido de facultar mais apoio às populações em risco, bem como a aposta na diversificação de ofertas formativas, entendeu-se ser pertinente a criação de

⁵¹ História dos Percursos Curriculares Alternativos. Disponível em http://www.apm.pt/files/65035_Historia_dos_Curriculos_Alternativos_46403f4fd8a56.pdf. Acedido a 26/01/2011, às 23h 58m.

⁵² Aprova a revisão curricular do ensino básico.

⁵³ Este altera o artigo 13.º e os anexos I, II, III do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

⁵⁴ Este define o âmbito da avaliação sumativa interna, os princípios de actuação e normas orientadoras para a sua implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

⁵⁵ Este estabelece o regulamento para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos.

escolas com o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária⁵⁶, previsto no Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro.

Os Percursos Curriculares Alternativos, adiante designados por PCA constituem uma oferta educativa que procura soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram no ensino regular, para alunos até aos quinze anos de idade. Os que atingirem essa idade sem terem concluído a escolaridade obrigatória, devem integrar os Cursos de Educação e Formação, ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho.

Esta oferta escolar (PCA) alternativa destina-se a grupos específicos de alunos do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo), que apresentam as características seguintes: ocorrência de insucesso escolar repetido; existência de problemas de integração na comunidade escolar; ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente, forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

⁵⁶ Este Programa tinha como principais linhas orientadoras as que passamos a apresentar de forma detalhada:

- “Criação de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens com vista a prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente o recurso aos percursos curriculares alternativos, planos de recuperação, cursos de educação e formação e cursos profissionais;
- Criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares de modo a actuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso e a orientar a avaliação da progressão dos alunos para as competências definidas de fim de ciclo ou nível de ensino;
- Fixação de áreas de intervenção e medidas que possam dar resposta às necessidades específicas identificadas nas escolas, designadamente nos seguintes domínios: Ligação ao mundo do trabalho por via da cooperação entre escolas e organizações de trabalho, de forma a incluir nos processos pedagógicos, aprendizagens relativas às profissões e aos contextos do respectivo exercício;
- Educação para a saúde, desporto escolar e os apoios educativos especiais, educação para o empreendedorismo e contacto com as estruturas e sítios de interesse patrimonial e cultural;
- Identificação dos mecanismos de acompanhamento de projectos de estudo e formação;
- Dotação de pessoal docente e auxiliar, profissionais de orientação profissional, de orientação escolar e apoio tutorial, mediadores com a comunidade;
- Segurança e prevenção da violência, acompanhamento de actividades dentro e fora da escola; Articulação estreita com as famílias e a comunidade local que promova a sua efectiva participação na vida escolar, através do desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres, quer de crianças e jovens inscritos na escola quer no desenvolvimento de actividades de educação permanente, disponibilizando recursos e equipamentos para o conhecimento, a promoção da aprendizagem ao longo da vida, o acesso dos adultos ao processo de RVCC e ainda outras actividades de desenvolvimento comunitário em parceria com outras entidades tais como autarquias locais, associações de pais e IPSS” (Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro, artigo 6.º).

Estes percursos pretendem combater o problema do insucesso e abandono escolar na sua origem, uma vez que se podem aplicar logo no 1º e 2º ciclo, evitando a intensificação dos problemas dos alunos com o passar da escolaridade e sendo, desta forma, um meio de prevenção do abandono escolar.

A constituição das turmas de PCA, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, tem como base a caracterização do grupo de alunos em questão, identificando-se assim as suas potencialidades, necessidades/problemas ao nível pessoal e social e as competências definidas no âmbito do currículo nacional para o cumprimento da escolaridade do ensino básico. Feito o diagnóstico, e com base na características dos alunos, elaboram-se os planos curriculares, onde se definem os objectivos, as adaptações curriculares⁵⁷, os conteúdos das diferentes disciplinas e das áreas vocacionais de preferência com uma orientação formativa/profissional, as estratégias, as metodologias, os recursos e os métodos de avaliação a adoptar. Estes planos devem integrar também uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional, para que os alunos possam adquirir bases importantes para ingressar num Curso de Educação e Formação ou Profissional, dependendo da sua idade.

Para a elaboração de um PCA, é fundamental que o projecto esteja assente em vários documentos orientadores da política educativa da escola tais como: o no Projecto Educativo Concelhio; o Projecto Educativo do Agrupamento; o Projecto Curricular do Agrupamento e o seu Regulamento Interno. O conselho de turma do PCA deve reunir quinzenalmente para fazer o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Refira-se que cada projecto de PCA deve ser organizado por ciclo de ensino, em formulário próprio, e depois de elaborado deverá ser enviado para as Direcções Regionais de Educação até ao final do mês de Maio do ano lectivo anterior ao da sua implementação, para aprovação.

Apesar de se privilegiar a componente pré-profissional e profissional neste tipo de ofertas educativas, convém referir que as escolas na prática não estão equipadas com salas para inovar ao nível das áreas vocacionais, nem lhes é atribuído qualquer apoio financeiro para a implementação destes projectos. Isto leva as instituições a recorrerem aos poucos recursos que têm, ou seja, às salas de Educação Visual, de Informática e pouco mais. Segundo Morgado e Ferreira (2006), estes projectos tem na base um tipo de currículo que exige condições ao nível de espaços, tempos, iniciativas e tomada de decisões nas

⁵⁷ Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, art.º 18º, ponto 1.

diferentes etapas dos processos, envolvendo vários agentes educativos, parceiros e actuando ao nível do saber e da forma na implementação do conhecimento.

Nesta perspectiva, para que fosse possível investir em áreas vocacionais com seguimento para os Cursos de Educação e Formação, os PCA deveriam ter apoio tal como têm os Cursos de Educação e Formação e os Profissionais. Caso isto não aconteça, a desmotivação dos alunos vai continuar, porque a diferença entre o ensino regular e os PCA passa essencialmente pela adaptação curricular e pelo número reduzido de alunos por turma.

Os alunos que frequentam os PCA podem transitar para um Curso de Educação e Formação durante o primeiro período ou no final do ano lectivo, havendo também a alternativa de poderem transitar para o ensino regular em qualquer altura do ano lectivo.

O Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, admite turmas com o mínimo de dez alunos, o que não acontecia com o Despacho n.º 22/SEEI/96 de 20 de Abril, que exigia que as turmas fossem constituídas no mínimo por quinze alunos. No entanto, esta medida (ou seja, a redução do número de alunos mínimo) vai levar, em nosso entender, ao estrangulamento deste tipo de projectos, porque por vezes elas iniciam-se com os referidos dez alunos e terminam com metade, o que aconteceu já em 2010. Como consequência, isto levará à não autorização de muitos projectos pela Direcção Regional de Educação.

Uma outra alteração trazida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 está relacionada com a avaliação: os alunos do 1.º ciclo continuam a ter uma avaliação descritiva e qualitativa, enquanto os do 2.º ciclo passam a ter uma avaliação descritiva, mas agora quantitativa. Os do 3.º ciclo, por sua vez, mantêm a avaliação descritiva e quantitativa, sendo dispensados dos exames nacionais, excepto os que vão prosseguir os estudos de nível secundário em cursos científico-humanísticos.

Refira-se, ainda, que deixou de se prever a integração de alunos com necessidades educativas especiais em turmas de PCA, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

Perante esta directiva legal, e em nosso entender, podia parecer-nos ter sido dado um passo atrás na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. No entanto, isso não se verificou, porque os alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto⁵⁸, passaram a estar integrados em turmas do ensino regular e tinham apoio individualizado e

⁵⁸ Este Decreto-Lei n.º 319/91 foi revogado em 2008, pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

os alunos com outro tipo de necessidades e problemas passaram a ter outra resposta formativa, ou seja, os PCA.

Conclusão

Este breve apontamento sobre a evolução do ensino técnico e profissional e sua legislação, em Portugal, desde o século XIX, permitiu-nos ter uma visão da sua importância para o desenvolvimento deste tipo de ensino nos séculos seguintes nomeadamente do ensino profissional actual e de outras ofertas educativas, como os PCA.

Após a revolução de Abril de 1974, com a massificação do ensino, deixou de se investir no ensino técnico e profissional. Reconhecendo-se esta lacuna, este tipo de ensino foi mais tarde (em 1983) relançado, primeiramente nas Escolas Profissionais e a partir de 2005 foi integrado de novo nas escolas públicas.

O regresso deste tipo ensino às escolas públicas foi muito importante, tendo em conta que a escolaridade obrigatória passou a ser até ao 12.º ano. Isso levou a que as escolas procurassem respostas alternativas ao currículo regular, como é o caso dos Percursos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais.

Porém, sem investimento ao nível das instalações e equipamentos nas escolas, como anteriormente foi referido, será impossível implementar um ensino com vertente prática e vocacional, sendo desse modo difícil concretizar projectos para alunos sem ambições de alcançar o ensino superior e com percursos escolares marcados por insucesso.

Como pudemos constatar, a implementação das ofertas educativas com vertente profissional, ao longo dos dois últimos séculos e já no actual enfrentou diferentes modelos de gestão, que se reflectiram na organização dos processos.

Por isso, consideramos importante fazer no capítulo seguinte uma análise dos diplomas legais dos diferentes modelos de gestão escolar em Portugal.

CAPITULO II
A GESTÃO ESCOLAR EM PORTUGAL

Introdução

Neste segundo capítulo do enquadramento teórico faremos uma abordagem síntese dos diferentes modelos de gestão, desde a época do Estado Novo, até ao modelo de gestão democrático e à Lei de Bases do Sistema Educativo, fazendo referência à actual legislação referente à descentralização de poderes, à abertura das escolas à comunidade educativa e ao reforço da autonomia das instituições educativas.

Entendemos ser importante fazer uma análise destes modelos e respectiva legislação, mesmo que breve, para percepcionarmos as atribuições que são feitas aos elementos da direcção dos estabelecimentos de ensino e toda a dinâmica inerente à gestão destes mesmos estabelecimentos em Portugal. Estas leituras teóricas, vão permitir-nos fazer uma reflexão crítica sobre as condicionantes e os meios facilitadores dos processos de liderança necessários para a implementação de respostas alternativas ao currículo regular.

Este capítulo vai apresentar-se em três momentos: o modelo de gestão escolar no Estado Novo; o modelo de gestão democrático e a Lei de Bases do Sistema Educativo e, por último, o modelo subordinado ao Decreto-Lei 75/2008, que tem como objectivo, a descentralização, à abertura à comunidade e o reforço da autonomia no contexto escolar.

1. O Modelo de Gestão Escolar no Estado Novo

*“(…) a eficiência depende da centralização da autoridade e da direcção dos supervisores em todo o processo realizado”
(Bobbitt, 1913, cit. por Pacheco, 2005, p. 130).*

O golpe militar de 28 de Maio de 1926 deu origem em Portugal ao início do regime da ditadura. Nessa sequência, o ensino sofre grandes alterações, criando-se a escola nacionalista, com carácter moral, que vigora até aos anos do pós-guerra do século XX.

Em 1932, Salazar é nomeado Primeiro-Ministro e em 1936 procede-se à remodelação do Ministério da Instrução Pública, passando este a designar-se de Ministério da Educação Nacional. Foi criada a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional, entidades estas que virão a marcar todo o Estado Novo⁵⁹.

⁵⁹ Sistema Educativo Nacional De Portugal. Disponível em <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>. Acedido a 29/01/2011, às 20h 15m.

Neste período, a administração educativa era fundamentalmente centralizada e burocrática, afirmando-se o Estado como um Estado-Educador que “fazia do controlo social da educação, uma das armas fundamentais do controlo da sociedade” (Justino, 2010, p. 51), sendo este o responsável pela educação de todas as faixas da população até 1974.

As comunidades limitavam-se a aceitar e a cumprir as orientações emanadas pelo poder político central e ditatorial, que chamava a si todas as responsabilidades da formação de toda a população portuguesa, impondo o corpo docente, o que ensinar e os conteúdos que podiam ser leccionados (Justino, 2010). Como se depreende, não havia qualquer autonomia, por mais ténue que fosse por parte das comunidades escolares, antes da revolução de Abril, que restaurou a Democracia.

Durante o período da ditadura (1933-1974), as escolas eram o meio pelo qual o Regime exercia e procurava perpetuar o seu poder e controlo político e ideológico, transmitindo os valores do Regime: Deus, Pátria e Família. Esta política é reforçada, segundo Mónica (1978) como o que foi determinado em 1941: “as fotografias de Salazar e do Presidente da República, juntamente com um crucifixo, deviam ser penduradas em todas as salas de aula, atrás da mesa do professor” (cit. por Afonso, 1994, p. 105). Os directores que exerciam as funções antes de 1930, e que tinham sido escolhidos pelos seus pares, foram despedidos, com a instauração do sistema ditatorial.

Nesta época, a gestão das escolas era feita por directores e reitores da confiança do governo, que tinham como função aplicar as directrizes vindas do Estado. Com efeito, “a estrutura administrativa do Ministério estava baseada em departamentos verticais, cada um com a responsabilidade de controlar o seu nível específico de ensino. Assim sendo, havia uma direcção-geral do ensino primário, uma direcção-geral do ensino liceal e uma direcção-geral do ensino técnico” (Afonso, 1994, p. 124). Refira-se que todas estas direcções eram de administração directa.

O currículo, a gestão dos professores e alunos e o processo de ensino-aprendizagem era controlado a nível central (Barroso, 1999, cit. por Ventura, Castanheira & Costa, 2006, p. 128), e a forte intervenção do Regime passava também pela “rede escolar, a escolaridade obrigatória, a formação inicial de professores e a organização de uma administração educativa” (Justino, 2010, p. 24).

A administração do ensino secundário passou a funcionar subordinada ao Decreto-Lei n.º 27 084 de 1936, as competências do reitor e do vice-reitor eram delegadas pelo Ministro os directores do ciclo eram também nomeados pelo Ministro com indicação do reitor. O conselho pedagógico e disciplinar era constituído pelo reitor, vice-reitor,

directores de ciclo, conselho de ciclo, professores do ciclo e director, com o objectivo de avaliar os alunos.

Em 1947, o Decreto-Lei n.º 36 508 que revoga o anterior, para além de ser mais específico, cria também o conselho administrativo para gerir o orçamento da escola (Lima, 1992, cit. por Afonso, 1994).

Neste enquadramento, a reforma das escolas técnicas foi implementada ao abrigo dos Decretos n.ºs 37 028 e 37 029, de 25 de Agosto, de 1948 e da Lei n.º 2 025, de 19 de Junho de 1947. Através do Decreto-Lei n.º 37 029, é possível ficar-se com uma noção relativamente à gestão das escolas que estavam sob a alçada da Direcção-Geral do Ensino Técnico. Com efeito, as escolas estavam ligadas a uma comissão de patronato, sendo esta nomeada pelo Ministro da Educação Nacional e eram formadas por delegados da Câmara Municipal, organismos cooperativos e fabris, podendo fazer parte deles também um delegado do Instituto Nacional do Trabalho e Previdência. Esta comissão elegia de entre os seus membros um presidente, um secretário e um tesoureiro, e reunia duas vezes por ano, ou sempre que o presidente a convocasse. A esta comissão competia: prestar colaboração ao Ministério, aquando da instalação ou apetrechamento das escolas; dar parecer sobre os planos e programas de ensino; obter subsídios; fornecer matérias-primas e rentabilizar os artigos produzidos; promover estágios e pronunciar-se sobre assuntos apresentados pelo director da escola.

O director de escola era indicado pelo Ministro, o cargo era exercido em comissão de serviço, por tempo indeterminado, podendo aquele ser exonerado a qualquer momento pelo Ministro. No que concerne às competências, pode ler-se no referido documento legal que a “superintendência pedagógica, disciplinar e administrativa de cada escola cabe ao director, coadjuvado, nos termos do presente Estatuto, pelo subdirector, pelos directores de curso, pelo professor-secretário ou chefe de secretaria e pelos professores delegados” (artigo 98.º, capítulo VIII, parte II). Competia ainda ao director: representar a escola; fazer cumprir a lei; assistir com frequência às aulas; promover a relação com a comunidade educativa; efectuar todas as tarefas de despacho diário; controlar a assiduidade, disciplina e qualidade dos serviços na escola em conformidade com a Inspeção e Direcção-Geral; zelar pela saúde moral e física dos alunos, dentro e fora da escola; privilegiar a organização de todas as actividades circum-escolares com a Mocidade Portuguesa, com o apoio dos docentes e mestres, não deixando espaço aos alunos para actividades supérfluas (artigo 103.º, *idem*).

Relativamente ao conselho escolar, este era formado por todos os docentes efectivos, adjuntos, contratados do quadro e auxiliares em serviço na escola e pelos mestres do quadro, sendo presidido pelo director ou seu representante (ponto 1, artigo 116.º, capítulo IX). As reuniões plenárias ou por secções eram convocadas sempre que o director o entendesse, tendo como competências as seguintes: dar parecer sobre horários, organização de exames, aspectos pedagógicos, isenção de propinas, recrutamento de pessoal docente, projectos e outros assuntos apresentados pelo director, e classificação dos docentes não pertencentes ao quadro (artigo 131.º, capítulo X).

Todos os procedimentos deste conselho estavam sempre sob a supervisão do director, que devia fazer cumprir as orientações emanadas superiormente, ou seja era o Estado que tinha todo poder ao nível da organização pedagógica e da gestão, sendo que o poder da escola e da comunidade era mínimo.

No que se refere ao conselho administrativo, o diploma que temos vindo a mencionar enuncia que este é dotado de autonomia administrativa e é constituído pelo director, que preside ao órgão, por um vogal e um secretário, podendo estes serem nomeados pelo Ministro. O chefe da secretaria poderia estar presente, embora sem direito a voto. Era competência do conselho administrativo a administração económica, a fiscalização das verbas, a escrituração das receitas, a elaboração do relatório das contas de gerência a serem enviadas ao Tribunal de Contas e a elaboração do projecto de orçamento (artigo 132.º, *idem*).

Como pode deduzir-se, a organização do sistema educativo era complexa devido à burocracia educativa do seu funcionamento e foi “neste contexto que surge a necessidade de uma administração educativa que tenha a capacidade de orientar, gerir e desenvolver centralmente esta macroorganização” (Justino, 2010, p. 29). Por esse motivo, houve necessidade de o Ministério da Educação Nacional criar uma direcção para cada sector de ensino.

Este modelo de gestão demasiado centralizado terminou com o advento da democracia, que ditou o fim do Regime Ditatorial em Portugal. Com todas as mudanças políticas no país, era de prever grandes alterações ao nível do modelo de gestão das escolas em Portugal, assunto que abordaremos no próximo ponto.

2. O Modelo de Gestão Democrático e a Lei de Bases do Sistema Educativo

“(...) o Estado pretende afirmar novos compromissos que envolvam diferentes parceiros locais e que conjuntamente com a participação das lideranças escolares, consigam imprimir outra dinâmica na governação dos estabelecimentos de ensino”
(Resende, 2010, p. 79).

Após a revolução do 25 de Abril de 1974 verificaram-se diversas mudanças: os reitores escolares foram afastados e a comunidade organizou assembleias para eleger órgãos colectivos, que funcionaram num modelo de auto-gestão. Apesar da promulgação do Decreto-Lei n.º 735-A/74⁶⁰, o controle por parte do Ministério da Educação era nulo, a gestão era difícil, não existiam normativos legais e vivia-se um período de anarquia nas escolas.

Foi então que em 1976, com o Decreto-Lei n.º 769-A/76, se definiram as orientações para a reorganização da gestão democrática das escolas, na tentativa de normalizar a vida das instituições. De acordo com esse diploma, a gestão passou a ser constituída por três órgãos: conselho directivo, conselho pedagógico e conselho administrativo.

O conselho directivo era constituído por três a cinco professores, dois representantes dos alunos – nas escolas secundárias – um representante do pessoal não docente e todos eram eleitos pelos pares. Qualquer professor podia ser eleito para presidente do conselho directivo, sendo a única exigência para o cargo que o professor em causa fosse profissionalizado. Este tinha o papel de representar o poder central nas escolas, pois tinha unicamente como funções assinar correio, presidir a reuniões, tomar decisões quando solicitadas pelo conselho e representar a escola. No entanto, o professor eleito dependia sempre do Ministério da Educação para tomar outras decisões. Houve, por isso, necessidade de clarificar e de atribuir outras funções (Portaria n.º 677/77, emitida a 4 Novembro), mas apesar dessas alterações este órgão mantinha essencialmente as tarefas de representação da escola e de controlo da parte administrativa.

Com estas alterações legais, uma das competências do presidente do conselho directivo passou a ser a de presidir ao conselho pedagógico, sendo da competência deste órgão de gestão colegial (composto por docentes das diferentes disciplinas e um representante dos alunos) a orientação pedagógica da escola.

⁶⁰ Tinha como objectivo organizar o processo democrático, de acordo com regras específicas, e de normalizar a gestão e administração das escolas e o seu funcionamento.

Também o conselho administrativo, de gestão colegial, passou a ser presidido pelo presidente do conselho directivo e faziam parte dele o vice-presidente e um secretário, com funções de administrar os fundos e o património da escola (Ventura, Castanheira & Costa, 2006, pp. 128-129).

Apesar de todas estas mudanças na organização das escolas, decorrentes da revolução de Abril, foi apenas nos anos 80 que se tomou consciência da necessidade de reestruturar todo o modelo de gestão das escolas, na tentativa de promover uma gestão aberta “capaz de libertar os estabelecimentos de ensino da inércia corporativista e estatizante que os manietava. Sem real autonomia nem meios que permitissem a adopção de modelos de organização adequados aos contextos em que estavam inseridas, as escolas não possuíam condições para desenvolver iniciativas orientadas para o reforço da participação da comunidade e para a responsabilização de todos os intervenientes pelos resultados obtidos” (Ferreira, 2007, p. 36).

Neste enquadramento, em 1986, com a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que vem propor mais autonomia para as escolas e uma descentralização relativamente às decisões, e aos procedimentos, e ainda o envolvimento da comunidade educativa.

Apesar de se continuar a defender um modelo de gestão colegial, esta Lei vem advogar que os elementos dos conselhos executivos devem ter formação ao nível da gestão. Esta intenção tenta ser clarificada com o Decreto-Lei n.º 172/91, que passava a exigir um órgão de gestão unipessoal, ou seja um director executivo⁶¹, em vez do conselho executivo, sendo essa pessoa recrutada pelo conselho de escola, o qual era formado por professores (50%), pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e outros elementos cooptados na comunidade. O presidente do conselho de escola, que era o órgão máximo da escola, devia ser eleito entre os membros do conselho, sendo este professor. No entanto, este modelo experimental foi implementado unicamente em cinquenta estabelecimentos de ensino nos anos subsequentes à publicação da Lei n.º 46/86.

A partir dos anos 90, e com o Decreto-Lei n.º 115-A/98⁶², bem como com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, as escolas passaram a ter quatro órgãos de

⁶¹ O director executivo tinha de ser um professor profissionalizado com experiência de ensino, formação em gestão escolar, o qual podia ou não estar a exercer funções na escola. O seu contrato era de quatro anos e tinha de responder perante o conselho de escola.

⁶² Este documento legal tinha como um dos principais objectivos “concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98). Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1998/05/102A01/00020015.PDF>. Acedido a 24/01/2011, às 14h 29m.

gestão e administração: a assembleia de escola, o conselho executivo ou director, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Era da responsabilidade da assembleia de escola⁶³, órgão máximo da instituição educativa, definir as linhas orientadoras dos documentos estruturantes da escola, baseando-se nos princípios da Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo⁶⁴. Este órgão de escola, tal como referem Ventura, Castanheira e Adelino (2006), deveriam também assegurar “os princípios da democraticidade e de participação em ligação com a comunidade, descentralizando a política educativa, abraçando todos os envolvidos no processo educativo, tendo em conta as características específicas de cada escola e da região onde a mesma se insere” (p. 131).

Eram suas competências⁶⁵ aprovar, acompanhar e avaliar o projecto educativo, o regulamento interno e as propostas de contrato de autonomia, emitir parecer sobre o plano anual de actividades, apreciar vários relatórios de avaliação, de contas e de actividades, promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa, acompanhar o processo eleitoral para a direcção executiva, bem como outras competências atribuídas pela lei e consagradas no regulamento interno.

Devemos referir que os documentos estruturantes da escola eram instrumentos políticos estratégicos impostos pelo poder central. Neste sentido, Morgado e Ferreira (2006) defenderam que as “escolas elaboram um projecto educativo não porque sintam necessidade de um instrumento que possibilite a assunção de posturas mais autónomas, mas apenas porque assim está determinado por lei” (p. 76).

Relativamente à existência de um conselho executivo ou de um director⁶⁶, opção esta a definir em sede de regulamento interno, as suas competências são várias. Em jeito de

⁶³ A assembleia de escola era o órgão colegial, cujos membros são eleitos pelos pares, reúne trimestralmente, e é constituída no máximo por vinte elementos, sendo estes: professores (não excedendo 50%), pessoal não docente, encarregados de educação, alunos, autarquia e outros elementos cooptados na comunidade. Este órgão é presidido pelo presidente do conselho executivo ou director, o qual não tem direito a voto.

⁶⁴ Ponto 1 do artigo 8º, Secção I, Capítulo II do Decreto-Lei nº 115-A/98, do Diário da Republica – I Série – A de 04/05/1998. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1998/05/102A01/00020015.PDF>. Acedido a 24/01/2011 às 16h 12m.

⁶⁵ Referido no ponto 1, do artigo 10º, do Decreto-Lei nº 115-A/98. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1998/05/102A01/00020015.PDF>. Acedido a 24/01/2011, às 17h 13m.

⁶⁶ A lei refere que as escolas podem optar por uma gestão colegial ou unipessoal, de acordo com o seu regulamento interno. No entanto, a opção que prevalece é a de um director executivo, sendo a sua gestão de três anos, a pessoa é eleita essencialmente pelos seus pares, pessoal não docente, representantes dos encarregados de educação e de alunos. Quando o conselho executivo é composto por um presidente, este tem de pertencer ao quadro da escola e de exercer nela funções, possuindo pelo menos cinco anos de experiência de ensino e formação específica em gestão escolar.

síntese, mencionaremos as mais relevantes: elaborar e submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo; elaborar o regulamento interno e fazer a proposta de celebração de contratos de autonomia; definir o funcionamento da escola; elaborar e definir o projecto de orçamento, sob as orientações da assembleia; elaborar o plano de actividades e os relatórios periódicos; supervisionar a constituição de turmas e horários; distribuir o serviço; supervisionar todos os serviços, equipamentos e recursos; estabelecer protocolos; fazer selecção de pessoal docente e não docente, fora dos concursos de âmbito nacional. Juntam-se a estas, outras funções inerentes ao cargo e que constam na lei e regulamento interno da escola.⁶⁷

No que se refere ao conselho pedagógico, este órgão é também colegial e reúne uma vez por mês, sendo os seus membros eleitos pelos respectivos pares. No máximo é constituído por vinte elementos: por professores, na sua maioria e pelo presidente do conselho executivo que preside; pessoal não docente; representantes dos encarregados de educação e dos alunos. No caso de existirem assuntos sigilosos, estes só poderiam ser discutidos pelos docentes, e quando isso acontecesse, a reunião seria abandonada pelos outros elementos.

Segundo Ventura, Castanheira e Adelino (2006, p. 132), este órgão tinha várias funções que passamos a elencar: orientação dos alunos; formação dos docentes e não docentes; definição dos critérios gerais para a orientação escolar, pedagógica e avaliação dos alunos; articulação curricular; adopção de manuais escolares; critérios para a elaboração dos horários; inovação pedagógica; pareceres sobre propostas de celebração de contratos e de documentos estruturantes da escola, e também, sobre outros assuntos inerentes à função pedagógica da escola.

Devemos referir que, ao nível da organização das actividades da turma, o director de turma desempenha agora um papel fundamental, este é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sempre que possível profissionalizado. Este deve coordenar o trabalho do conselho de turma, efectuar todos os contactos necessários com os encarregados de educação, gerir toda a dinâmica da turma em relação aos discentes, sendo também de sua competência a organização de toda a parte burocrática. Destas últimas funções fazem parte, por exemplo, a elaboração de documentos relativos ao

Poderá ser ainda eleito se tiver exercido cargos de gestão e os dois vice-presidentes eleitos, têm de reunir as mesmas condições. No entanto, só necessitam de ter pelo menos três anos de experiência no ensino, dependendo da dimensão da escola poderão também ser nomeados assessores.

⁶⁷ Ponto 1 e 2 do artigo 17º do Decreto-Lei nº 115-A/98. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1998/05/102A01/00020015.PDF>. Acedido a 24/01/2011, às 18h 24m

processo do aluno, a sua avaliação, da elaboração de planos, a preparação de reuniões de avaliação e planeamento de actividades, a elaboração de relatórios, a realização de matrículas, o registo de faltas, entre outras.

O conselho administrativo é também um órgão colegial, formado pelo presidente do conselho executivo ou pelo director, que preside, pelo chefe dos serviços administrativos da escola e por um dos vice-presidentes. Reúne mensalmente, sendo da sua responsabilidade a parte administrativo-financeira, a aprovação do projecto de orçamento anual, de acordo com os parâmetros definidos em assembleia, a elaboração do relatório de contas, a autorização e fiscalização de todas as despesas e o zelo pelo património da escola⁶⁸.

No entanto, este modelo que à partida tinha a intenção de promover uma gestão democrática rapidamente se esgotou, dado que estava excessivamente centrado sobre os docentes e baseava-se numa gestão intuitiva, valorizando pouco a articulação horizontal com os parceiros da comunidade educativa e inscrevendo-se na mesma matriz reguladora e administrativa do poder central (Azevedo, 1994).

Apesar do modelo se confinar essencialmente à escola, alicerçou as práticas para uma gestão mais participativa proposta pelo Decreto-Lei 75/2008, que abordaremos no ponto seguinte.

3. Descentralização, abertura à comunidade educativa e reforço da autonomia das escolas

*“(...) perspectiva aberta e plural, a sociedade civil, o poder local e as comunidades sejam progressivamente mobilizados para participarem nas decisões e na procura de respostas aos desafios de que eles próprios são protagonistas”
(Morgado & Ferreira, 2006, p. 67).*

Quase no final da primeira década do presente século, um novo modelo de gestão escolar é implementado no sistema educativo em Portugal, com a publicação do Decreto-Lei 75/2008. Este vem fazer uma revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e do favorecimento da constituição de lideranças fortes⁶⁹.

⁶⁸ Artigos 28º, 29º e 30º da Secção IV do Decreto-Lei nº 115-A/98. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1998/05/102A01/00020015.PDF>. Acedido a 24/01/2011, às 19h 50m.

⁶⁹ Preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/2008/04/07900/0234102356.PDF>. Acedido a 24/01/2011 às 21h 42m.

Este modelo de gestão tinha como objectivos: reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino; reforçar as lideranças das escolas (o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar); e reforçar a autonomia dos estabelecimentos de ensino (preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008).

Este Decreto-Lei veio, em nosso entender, complementar as alterações introduzidas na organização e na autonomia dos estabelecimentos de ensino público de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários. O modelo de administração e gestão das escolas, proposto por este diploma, é assegurado pelos seguintes órgãos: o conselho geral, o director, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

A assembleia de escola é agora substituída pelo conselho geral, o qual tem como objectivo, como se disse atrás, reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, tendo também passado a ter plenos poderes. Uma das competências adquiridas pelo agora denominado conselho geral, e a principal diferença entre este e a assembleia de escola, é a responsabilidade pela eleição ou demissão do director. É também responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa. São ainda suas competências a aprovação do projecto educativo (sendo este elaborado pelo conselho pedagógico), a realização de alterações ao regulamento interno, a elaboração dos planos e relatórios de actividades, dos relatórios de contas, das propostas de contratos de autonomia e o tratamento de outros assuntos inerentes à Lei e ao Regulamento Interno.

Este órgão é constituído por docentes e não docentes, por pais e encarregados de educação, por alunos (no caso dos adultos e dos estudantes do ensino secundário), e por representantes das autarquias e da comunidade local, sendo estes últimos cooptados e eleitos por quatro anos.

No que se refere ao director, o Decreto-Lei n.º 75/2008 pretende “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. Neste sentido, e conforme consta no art.º18, do referido Decreto, ele é o órgão de administração e gestão do Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada, nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, eleito por maioria absoluta pelo conselho geral, sendo o mandato de quatro anos e com limite de quatro mandatos consecutivos. A candidatura ao cargo é individual e deverá ser suportada pelo respectivo

curriculum vitae e pelo projecto de intervenção do candidato para a escola a que se candidata, havendo ainda lugar a uma entrevista. Para o professor se candidatar ao cargo, tem de ser portador de habilitação específica em gestão e administração escolar, ou ter experiência de mandato completo como director, ou subdirector (ou adjunto) e possuir, pelo menos, cinco anos de serviço. Os directores pedagógicos de escolas privadas também se podem candidatar, desde que tenham três anos de experiência algo que é novo em relação ao diploma anterior. Neste novo enquadramento legal, o subdirector e adjuntos são nomeados pelo director depois da sua tomada de posse.

Convém referir que o Decreto-Lei em questão nada refere relativamente aos procedimentos a ter no caso de não existir qualquer candidato ao lugar de director de um Agrupamento. A lei é, pois, omissa neste aspecto particular.

As principais competências do director referem-se: à gestão financeira, administrativa e pedagógica do Agrupamento de Escolas; à presidência do conselho pedagógico; à liderança e gestão das escolas, feita numa lógica gestionária do currículo, de responsabilização pelos resultados escolares, de avaliação dos docentes e não docentes, de autoridade e capacidade de gestão. É também conferido à pessoa do director o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, que são as principais estruturas intermédias de coordenação e de supervisão pedagógica. São definidos, assim, em conformidade com o Decreto-Lei referido, os coordenadores dos diferentes departamentos com assento no conselho pedagógico, os directores de turma e outros coordenadores das actividades e projectos da escola.

Neste enquadramento legal, ao conselho pedagógico é atribuída a “coordenação, a supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (artigo 31º, subsecção III, Decreto-Lei 75/2008), sendo a sua composição definida em regulamento interno, mas nunca podendo ultrapassar o máximo de quinze elementos. São suas competências: elaborar a proposta de projecto educativo; apresentar propostas para o regulamento interno, dos planos anual e plurianual de actividades; emitir pareceres sobre os respectivos projectos e de celebração de contratos; apresentar propostas e emitir pareceres sobre os planos de formação; definir critérios no âmbito da formação dos alunos e do seu acompanhamento; propor estratégias alternativas ao currículo; adoptar manuais escolares; definir critérios para os horários e turmas; propor actividades com instituições ao nível da investigação; promover actividades culturais em articulação com a

comunidade e proceder e acompanhar os processos de avaliação. No entanto, todas estas competências são da responsabilidade máxima e de decisão última do director.

No que se refere à coordenação pedagógica, não podemos deixar que este diploma mascare a pouca margem de autonomia que a escola tem neste âmbito. Dando conta desta preocupação, Justino (2010) frisa que ao Estado ainda compete o poder “da selecção e definição dos conteúdos e dos próprios métodos de ensino. Este poder mantém-se incólume e surpreendentemente não é exercido pelo poder político legítimo, mas sim pelas estruturas burocráticas do Ministério da Educação. São elas que através de convite escolhem as equipas de autores dos vários programas, mas raramente promovem a necessária articulação horizontal e vertical dos mesmos” (p. 80).

Assim sendo, parece-nos que esta situação vai continuar a levar-nos à incoerência e falta de qualidade do ensino, porque algumas estratégias de actuação, como é o caso dos programas e organização das respostas educativas, não estão adequadas aos contextos em que se desenvolvem. Estas não podem ser implementadas por decreto, de forma abstracta, sem ter em conta as realidades geográficas e locais dos diferentes contextos sociais e familiares. É, por isso, necessária mais autonomia para gerir estes processos localmente.

No que se refere às funções e desempenho do director de turma, figura mais próxima dos alunos e dos encarregados de educação, estas não foram alteradas neste diploma legal, em relação ao disposto no de Decreto-Lei n.º 115-A/98, referenciado no ponto anterior.

Relativamente ao conselho administrativo, este é um “órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor” (artigo 36º, secção II, do Decreto-Lei n.º 75/2008) e é composto pelo director que preside, pelo subdirector ou adjuntos e pelo chefe dos serviços administrativos. Tem como competências aprovar: o projecto de orçamento, de acordo com as linhas do conselho geral; elaborar relatórios de contas; autorizar e realizar despesas e zelar pelo património do agrupamento. As reuniões deverão efectuar-se com periodicidade mensal (artigo 38º e 39º, *idem*).

Podemos referir que apesar dos contributos de maior autonomia trazida por este mais recente diploma, houve um aumento de burocracia exigida e, em alguns casos, passou a haver menos democracia, uma vez que a componente técnico-pedagógica e administrativa passou a ser da responsabilidade dos directores, e os elementos do conselho pedagógico e os coordenadores passaram a ser nomeados, e não eleitos, entre os seus pares. O director tem agora a responsabilidade de prestar contas ao conselho geral,

podendo esta situação ser uma perversão do Sistema, pois, o presidente do conselho geral costuma ser um docente, que tal como os outros docentes e não docentes desse órgão é avaliado pelo director a quem ele tem de “prestar contas”.

Embora a tendência actual seja a de um modelo de gestão cujo centro é a própria escola, com autonomia, abertura à comunidade e com lideranças fortes onde ocorre ainda o envolvimento da autarquia, a verdade é que a autonomia atribuída aos directores é, por vezes, bloqueada em momentos de decisão, dependendo todas as acções de autorização da tutela (Direcções Regionais de Educação ou Ministério da Educação).

Apesar dos constrangimentos que certamente enfrentará a cada passo, a pessoa que assumir a direcção de um Agrupamento de Escolas terá de ser um/a excelente condutor/a de pessoas e de equipas de trabalho (Seco, 2000), caso contrário estará a colocar em causa as mudanças necessárias para a implementação deste novo modelo de gestão, devendo estar consciente que todos os intervenientes devem ser acima de tudo participativos e co-responsáveis nos processos educativos. É importante ainda que sejam privilegiadas as relações da escola com a comunidade educativa.

Em nosso entender, este modelo de gestão promove a autonomia e a abertura à comunidade, sendo por isso um erro que as escolas continuem fechadas sobre si, pois não basta ter um programa, ter objectivos e ter projectos. “É preciso que eles se enxertem nas reacções do conjunto da comunidade, dos diferentes actores tocados pela mudança” (Azevedo, 1994, p. 202). É, pois, importante que todos sejam co-responsáveis antes, durante e depois dos processos educativos, apesar de isso poder gerar alguns conflitos entre as partes envolvidas.

Conclusão

Foi importante salientar alguns aspectos relacionados com os modelos de gestão para melhor compreendermos o funcionamento das instituições em cada período de tempo, em Portugal.

Se na época do Estado Novo o modelo de gestão das escolas era centralizado ao nível de toda a supervisão da orgânica da instituição e dos respectivos processos educativos, após o 25 de Abril começou a caminhar-se no sentido de as escolas virem a ter mais autonomia na sua gestão e organização pedagógica, apesar de se fecharem à comunidade e trabalharem essencialmente, para dentro da comunidade escolar.

A consciencialização da necessidade de uma maior participação da comunidade alargada na vida da escola, levou à criação de novo diploma, o Decreto-Lei 75/2008, que pretende conferir mais autonomia às escolas e uma maior participação da comunidade.

No capítulo seguinte faremos uma abordagem dos factores de risco e de protecção dos alunos nos seus contextos educativos e de algumas estratégias para a implementação de projectos que contribuam para o seu sucesso.

CAPITULO III

UMA ESCOLA A CAMINHAR PARA A MUDANÇA

Introdução

A complexidade do sistema educativo e o facto de a escola não parecer estar a dar uma resposta devida às necessidades de todos os alunos são factores que nos levam a uma reflexão sobre alguns aspectos subjacentes ao sucesso educativo dos discentes.

As questões da socialização, a participação da família no processo educativo dos educandos, a relação escola/família, a influência da sociedade e as práticas educativas dos docentes para com os alunos com necessidades de um currículo alternativo ao currículo regular, foram alguns dos aspectos que entendemos serem importantes para o processo educativo dos alunos.

Mas, não menos importante, é a missão e a visão da escola, os seus princípios e valores, as práticas de liderança da gestão na motivação dos agentes educativos, e os factores internos e externos da própria instituição para a concretização de projectos educativos inovadores, capazes de responder às necessidades da comunidade.

Estes são alguns pontos focados neste capítulo, que se divide em três secções: os actores do palco educativo; a intervenção da escola e as suas condicionantes; e os princípios para a elaboração de projectos educativos.

Pretende-se, desta forma, clarificar em termos teóricos alguns pressupostos que estiveram na base do delineamento do nosso estudo empírico, apresentado na segunda parte desta dissertação.

1. Os Actores do Palco Educativo

*“(...) os alunos não entram na escola como folhas em branco nas quais os professores escrevem colectivamente a educação. Trazem atitudes e valores assimilados nas suas famílias e meio social”
(Brennan, 1985, cit. por Pacheco, 2005, p. 63).*

Os pais e familiares mais próximos são, sem dúvida, os agentes mais precoces e mais importantes no processo de aprendizagem da criança. Eles constituem os primeiros modelos de identificação e de imitação a que os educandos têm acesso, e vão influenciar de alguma forma as suas vivências, características e valores. Desta forma, acreditamos que a família desempenha um papel fundamental no processo de aquisição e desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças e jovens. Contudo, por vezes, esses adultos, que deveriam ser de referência, têm comportamentos socialmente inadequados, o que se reflecte, frequentemente, em situações de indisciplina e na fraca integração escolar e social dos seus educandos.

Nesta perspectiva, Justino (2010) refere “que uma das causas dessa indisciplina e quantas vezes das diferentes expressões de violência têm origem no próprio ambiente doméstico, na sua negligência, na falta de regras de conduta, no défice de autoridade parental e de valores sociais” (p. 73). Também Vaz (1987) já havia partilhado desta visão, ao afirmar que alguns conflitos são “radicados de um modo geral em acontecimentos da infância e activados perante desencadeantes situacionais” (p. 48). A instabilidade dos jovens e os comportamentos disruptivos manifestam-se em diferentes contextos, nomeadamente na escola.

Deste modo, na maioria das vezes, esses comportamentos desajustados são o reflexo dos contextos familiares desestruturados a que os alunos pertencem e dos meios com baixo nível socioeconómico e cultural onde vivem, o que não facilita o seu processo de ensino-aprendizagem. Tal como refere Deutsch (1969), o “código restrito dos estratos socioeconómicos baixos é gramaticalmente elementar, com frases frequentemente incompletas, uma estrutura sintáctica pobre, uso simples e repetitivo de conjunções e dificuldades de manutenção do discurso num tópico ou assunto, bem como uma utilização rígida e limitada de adjetivos e advérbios” (cit. por Lopes *et al.*, 2006, p. 83).

É, ainda, de referir que, por vezes, a educação destes alunos é feita por pais permissivos, o que nem sempre permite o desenvolvimento neles de comportamentos socialmente aprovados ou desejados. Estes pais tendem a caracterizar-se também por alguma negligência. Com efeito, na opinião de Lopes e colegas (2006), os padrões de conduta anti-social podem estar quase sempre relacionados com um estilo educativo negligente, em que as crianças desde muito novas ficam entregues a si próprias e tendem portanto a rejeitar qualquer tipo de autoridade, de obrigações ou de normas. Pode ainda acontecer que alguns pais associem “o prédio da escola à sua própria história passada de aprendizagem, que pode ter sido desconfortável” (Senge, 2005, p. 20), da qual saíram sem qualquer qualificação e certificação que lhes permita ter acesso a alguma estabilidade.

Estes factores conduzem, por vezes, a situações de desemprego, ou de precariedade laboral, ingredientes que levam à falta de condições mínimas de sobrevivência, designadamente a um ambiente de conforto e à estabilidade do contexto familiar. Segundo Alcoforado, factores como os referidos costumam originar “reações emocionais pouco benignas, que vão desde o simples aborrecimento até à depressão, passando eventual e sucessivamente por problemas de identidade, baixa auto-estima, sentimento de culpa, vergonha, ansiedade, medo e acessos de irritação” (2003, p. 5).

Outro factor associado ao insucesso escolar dos alunos tem a ver com as questões das perturbações do sono, bem como das carências alimentares, as quais “têm consequências fragilizadoras capazes de perturbar o trabalho escolar” (Vaz, 1987, p. 52).

Na realidade, o meio onde os alunos cresceram, os factores económicos, culturais e sociais, e os diferentes agentes educativos podem interferir directa e indirectamente no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, uma “criança com um *background* no lar muito limitado provavelmente não terá uma gama de interesses muito ampla e talvez não estejamos fazendo o maior dos favores ao subscrever tais limitações” (Kelly, 1980, pp. 56-57, cit. por Pacheco, 2001, p. 55).

Por todos estes motivos, a escola tem cada vez mais um papel fundamental na socialização destas crianças e jovens, pois longe vai o tempo em que isso se fazia fora da escola, umas porque não tinham condições económicas, outras porque não tinham lugar, sendo estigmatizadas pela sua diferença. Neste enquadramento, se “tinham problemas de aprendizagem, reprovavam consecutivamente até abandonarem a escola; se apresentavam problemas emocionais ou comportamentais sérios, expunham-se à expulsão; se o problema era a deficiência mental, a admissão na escola era praticamente impossível” (Lopes *et al.*, 2006, p. 7).

Apesar de todas estas condicionantes de origem familiar e social, Abreu (1982, p. 222) refere que se “a Escola pretende realizar a tarefa educativa de contribuir para o desenvolvimento da personalidade, ela não pode continuar esquizoidemente alheada da realidade circundante e da acção de outros agentes educativos, nomeadamente da Família” (cit. por Vaz, 1985, p. 311). Por esse motivo, é fundamental que a escola conheça a origem dos seus alunos e saiba reconhecer os aspectos positivos destas famílias, valorizando-as e cativando-as deste modo para o processo ensino-aprendizagem dos seus educandos.

Se é verdade que os pais são a fonte de influência mais precoce e prevalecente na aprendizagem desde a infância, não é menos verdade que os pares são também uma referência muito importante a partir da adolescência, bem como as vivências nos diferentes contextos sociais e culturais onde vivem. A este respeito, Bandura (1976) “sublinha-nos o papel que desempenham na vida de cada indivíduo, os modelos sociais e o sucesso destes modelos na concretização dos seus projectos” (cit. por Silva *et al.*, 1997, p. 10).

Com a entrada na escola, as crianças começam a comparar-se com os seus pares, apercebendo-se do seu “valor” pessoal e social relativo, e confrontam esta sua percepção

com a dos pares e professores, o que gera um conjunto de mensagens implícitas que elas vão interiorizando.

Neste encadeamento, a sua integração na escola vai depender de vários factores como sejam o facto de serem aceites ou não pelos seus pares, o acolhimento dos professores e ainda a adequação do espaço escolar às suas necessidades.

Sabe-se que as suas vivências, sejam elas de sucessos ou de fracassos antes de entrarem na escola e depois de já lá estarem, vão reflectir-se nas suas expectativas para o futuro. Segundo Weiner (1980, 1984), tais expectativas “resultam das experiências prévias de aprendizagem. E, nesse sentido, os estudantes que tiverem repetidas situações de fracasso tendem a desenvolver atitudes de desânimo e passividade face ao ensino e a atribuir os seus insucessos à falta de capacidades, não reconhecendo que o esforço é uma condição importante para o êxito académico” (cit. por Vaz, 1998, p. 158).

Com a decisão recente de alargar a escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, estes alunos vão manter-se mais tempo na escola, sendo emergente encontrar respostas para a sua integração, e dedicar uma atenção muito particular àqueles para quem o ensino regular não se mostra adequado.

Esta alteração legislativa vai reflectir-se certamente no contexto escolar, trazendo mais problemas mas, também, desafios. A este respeito, já Walgare (1992) referia que, relativamente à violência escolar, “os aumentos registados têm certamente também a ver com a massificação do ensino, com o prolongamento da escolaridade obrigatória e, provavelmente, com o desfasamento, cada vez maior, entre a natureza dos programas escolares e as características e aspirações dos alunos (cit. por Fonseca, 2000, p. 17).

O mesmo autor refere ainda que todas estas realidades estão presentes essencialmente em contextos desfavorecidos, tendo por isso ligação directa com aspectos de natureza socioeconómica e outros factores do meio que influenciam o comportamento anti-social dos alunos. Também Rutter e colegas (1998) defenderam que um aumento tão grande de violência nas escolas, “num período de tempo tão curto, dificilmente poderá ser explicado em termos de mudanças da herança genética dos indivíduos ou das populações” (cit. por Fonseca, 2000, p. 17).

Perante tudo isto, exige-se à escola que esta seja um espaço de socialização primordial, pois os comportamentos disruptivos levam à deficiente integração dos alunos, futuros adultos, na escola e na sociedade. Com efeito, a escola tem de obrigatoriamente esboçar intervenções adequadas, com vista ao sucesso de todos os discentes, recorrendo a estratégias diversificadas e a metodologias activas e participativas, através de projectos

inovadores com o propósito de os capacitar para enfrentar com sucesso o percurso subsequente, designadamente a integração no mundo do trabalho, partindo das suas potencialidades.

Para que isto aconteça é fundamental reunir as sinergias, de todos os actores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. São de salientar, neste âmbito, aspectos como a importância de uma estreita articulação entre a escola e a família, a forma como se desenvolve a relação professor-aluno e ainda o fortalecimento, e o envolvimento da comunidade educativa, bem como a forma de trabalho entre os diferentes professores. É “imprescindível a aliança família/professor para que o aluno trabalhe na escola e em casa e se empenhe no processo de aprendizagem que exige um enorme esforço pessoal e uma difícil priorização de intenções e objectivos” (Álvarez, 2006, p. 105).

Não menos importante é o que diz respeito ao relacionamento entre o professor e os alunos, e a forma como aquele cativa a atenção destes. Se o docente tem expectativas negativas em relação ao discente, “transforma a aula numa situação penosa e desenvolve mecanismos que vão afectar a auto-imagem do aluno, quer a sua apetência pelo trabalho escolar, quer, em última instância, o seu rendimento escolar” (Vaz, 1987, p. 50). Deste modo, esta colaboração entre o professor e o aluno é fundamental para contribuir para o sucesso dos alunos.

Dentro desta perspectiva, a mudança na escola deve surgir, também, através da co-responsabilização da sociedade civil e da alteração das práticas educativas dos docentes, sendo para isso “condição prévia de qualidade a necessidade de uma viragem para a colegialidade e para o trabalho em equipa de carácter colaborativo” (Álvarez, 2006, p. 104).

Tendo em conta todos estes pressupostos, os projectos a definir para o sucesso escolar dos alunos devem visar um trajecto que implique, para além da componente académica, a aquisição de competências pessoais e sociais, a relação com os outros, o trabalho em equipa, a responsabilidade, a confiança, o auto-controlo e auto-estima, bem como as questões de higiene e cuidados pessoais com a imagem. Em nosso entender, estas devem ser algumas das competências a adquirir pelos discentes, sendo necessário avaliá-los constantemente, com o mesmo nível de exigência em todas elas.

Dando conta desta diversidade de aquisições, também Senge (2005) refere que “todos os aprendizes constroem o conhecimento a partir de uma estrutura interior de experiências, emoções, desejos, aptidões, crenças, valores, auto-consciência, propósitos individuais e sociais e muito mais” (p. 25), pelo que o desenvolvimento de competências

personais e sociais não deverá merecer menos atenção e investimento pedagógico do que as competências académicas (Lopes *et al.*, 2006, p. 94). Existe uma relação directa e positiva entre a quantidade e qualidade do treino de competências sociais e a modificação dos comportamentos sociais, o que nos chama à atenção para o papel fulcral que a escola pode ter a este nível.

Em nosso entender, para concretizar esta tarefa é fundamental o papel do director de turma, que segundo Abreu e colegas (1983, p. 147) deve ser um “agente catalisador de um sistema de relações interpessoais favorável ao desenvolvimento global da personalidade dos alunos” (cit. por Vaz & Lemos, 1990, p. 4).

Apesar de a escola ter consciência de todos estes factores, um dos grandes constrangimentos sentidos por parte dos professores, para o acompanhamento dos alunos é a existência de uma carga burocrática-formal trazida às funções do director de turma, que limita a sua disponibilidade relativamente à relação pedagógica e humana. O mesmo acontece com o conselho de turma que, pelas mesmas razões, enfrenta grandes dificuldades na gestão do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Uma outra situação a ter em conta neste processo, está relacionada com a selecção dos professores e directores de turma, para os conselhos de turma de alunos com características que não lhes permitem manter-se no ensino regular. Para este tipo de discentes, é fundamental que no “prato da balança” exista um equilíbrio entre os conhecimentos científicos dos docentes e a sua disponibilidade para as componentes pedagógica e afectiva, mas devendo esta última em nossa perspectiva “pesar” mais.

Para o alcance do sucesso educativo, é importante que os docentes sejam capazes de entender e compreender estes jovens e famílias, criando um clima de confiança, de empatia e de afecto, mas ao mesmo tempo tenham capacidade de exigir e de impor regras, assumindo uma atitude firme. A este propósito, Dupont (1985) refere que esta relação, assente na criação de uma cadeia de relações humanas de qualidade, tendo por base um conjunto de competências interpessoais do professor, assume-se como uma condição indispensável para proporcionar o diálogo aberto entre todas as partes envolvidas, no âmbito do qual cada um se pode expor sem receios as suas ideias, porque sabe ser aceite sem preconceitos (cit. por Vaz, 1998, p. 175).

No entanto, estes desafios que se têm vindo a colocar à escola são cada vez mais frequentes e as instituições, na opinião de Tedesco (s/d) não estão ainda preparadas para enfrentar estes desafios:

“Os docentes dão-se todos os dias conta do fenómeno, e uma das suas queixas recorrentes é a de que as crianças chegam à escola com um núcleo de base de socialização insuficiente para poderem enfrentar com sucesso a tarefa da aprendizagem. Para o dizermos muito esquematicamente, quando a família socializava, a escola podia ocupar-se de ensinar. Hoje, quando a família deixa de cumprir plenamente o seu papel socializador, a escola não só não pode efectuar a sua tarefa específica nos mesmos termos em que o fazia no passado, mas começa a ser objecto de novas exigências para as quais não está preparada” (cit. por Savater, Castilho, Crato & Damião, 2010, p. 21).

Esta perspectiva leva-nos à necessidade de uma reflexão sobre a (re)definição dos papéis da escola e da família. Afinal, é importante definir se deveremos trabalhar com as famílias no sentido de partilharmos esta tarefa de educar as crianças e jovens ou, simplesmente, insistir na necessidade de capacitar os profissionais da educação para assumirem este desafio. Parece-nos fundamental não desistir de um trabalho que envolva simultaneamente a escola e a família, enquanto co-responsáveis pelo desafio de educar as gerações mais novas.

2. A Intervenção da Escola e as suas Condicionantes

*“A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre a prática e teoria, entre liberdade e autoridade”
(Feire, 1992, p.109).*

A Escola para além do seu papel na instrução, tem também o dever de zelar pelo bem-estar do aluno, para que este seja capaz de definir um projecto de vida que lhe proporcione vivências de felicidade ao longo dos anos.

Deste modo, e segundo Dottrens (1974, p. 19), se “o objectivo da educação é preparar e facilitar a integração da criança fazendo-a adquirir conhecimentos, aptidões, hábitos, regras de moral, é bem evidente que essas aquisições são função da sociedade na qual entrará mais tarde. Não se poderia instruir e educar validamente uma criança sem fixar previamente aquilo que a sociedade espera dela amanhã como adulto” (cit. por Vaz, 1985, p. 311).

Ora, numa sociedade em constante mudança, em que o stress associado ao quotidiano da vida impede muitas vezes a adopção de comportamentos assertivos e responsáveis por parte de todos, o aparecimento de disfunções psicossociais (Navarro, 1999, pp. 13-14) tende a ser algo recorrente. Torna-se, assim, inquestionável a importância de associarmos dois vectores fundamentais à vida do ser humano: Saúde e Educação.

Neste contexto, e de acordo com a Organização Mundial de Saúde, a saúde engloba o bem-estar físico, psicológico e social. Também para Mahler (1980), a saúde e o bem-estar iniciam-se em casa, na escola, na fábrica, ou em qualquer lugar em que estejamos. É onde as pessoas vivem e trabalham, que o bem-estar acontece ou se perde. Desta forma, as pessoas podem escolher os melhores caminhos para crescer, para envelhecer. Ainda neste enquadramento, e segundo Déjours (1993), ter saúde para cada homem mulher, ou criança consiste na “capacidade de criar um projecto de vida pessoal e original, em direcção ao bem-estar” (cit. por Navarro, 1999, p. 18).

No que se refere ao outro vector mencionado, a educação, para Nerci (1986) esta representa o “processo que visa desenvolver as capacidades cognitivas, afectivas, psicomotoras e sensoriais e as competências sociais dos indivíduos por forma a que estes se possam relacionar positivamente com o meio, modificando-o quando necessário” (cit. por Navarro, 1999, p. 17). Trata-se, por conseguinte, de um requisito fundamental para o exercício de uma cidadania activa.

Enfatizando a componente educativa, Vaz (1988) defende também, que a educação para a cidadania na escola:

“(…) é uma condição para evitar o preconceito, para considerar as diferenças entre os indivíduos como algo de natural e enriquecedor, para suscitar um posicionamento cívico que promova a igualdade de oportunidades visando uma sociedade mais justa e mais fraterna”, devendo “(…) promover uma educação para todos, como forma de esbater desigualdades e atingir uma sociedade melhor, requer uma atenção particular àqueles que, por qualquer motivo se encontram em desvantagem no acesso à educação ou no alcance do êxito escolar” (p. 169).

Nesta perspectiva, devemos ter consciência da responsabilidade que a escola tem em criar espaços e projectos, para que os alunos se tornem responsáveis, interessados na conquista do seu bem-estar e, no futuro, cidadãos adultos activos e críticos.

Para que isso aconteça, a abordagem do currículo deve ocorrer, segundo Gimeno (1988, p. 109) “num ambiente que é, por si mesmo, um elemento modelador e mediatizador das aprendizagens e ainda fonte de estímulos originais e independentes do próprio projecto cultural curricular, formando, no seu conjunto, o projecto educativo e socializador da instituição” (cit. por Pacheco, 2005, p. 69).

Neste sentido, Navarro (1999, p. 24), de acordo com Hurrelmann e Nordlone (1995), sugere que se equacionem as mudanças a empreender em torno de quatro aspectos fundamentais, os quais designa por dimensões de Escola Promotora de Saúde e que são: a

dimensão Curricular, a Psico-social, a Ecológica e a Comunitária. A estas acrescenta ainda a dimensão Organizacional.

Refira-se que não podemos entender as dimensões referidas de forma estanque, pois elas devem complementar-se e estar interligadas, para que o projecto da escola, que opte por esta filosofia, seja coerente, de forma a ir ao encontro do indivíduo como um “todo”. Tratar-se-á, por conseguinte, de uma escola “que promove, provoca e emancipa os seus elementos, essencialmente os alunos, para que cada um seja capaz de construir/potenciar o seu projecto de vida, de forma a exercer saudavelmente os seus direitos e deveres de cidadania” (Corte-Real, 1999, p. 386). Desta forma, a escola deve responder pelo modo como se “organiza e funciona e pelas práticas que demonstra, (...) atingir os fins últimos da educação, ao formar cidadãos capazes de construírem de forma activa e participada, uma sociedade que se deseje cada vez mais justa, mais humana, mais tolerante e mais solidária” (Vaz, 2007, p. 178).

Esta é uma das perspectivas a adoptar na elaboração do Projecto Educativo de Agrupamento ou de Escola, devendo este ser organizado com base nas diferentes dimensões referidas, com o objectivo de definir estratégias educativas que tenham em conta a realidade da comunidade de onde são oriundos os alunos, os quais, por vezes, apresentam grandes dificuldades ao nível do desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais. Torna-se, por isso, importante que as estratégias de ensino-aprendizagem (a serem integradas no Projectos Curriculares de Turma) assumam, também, um carácter lúdico-pedagógico, em que esteja presente o trabalho de equipa, o que facilitará a aquisição de conhecimentos e competências por parte dos alunos.

Assim sendo, estamos de acordo com Freire (1999), quando refere que através da participação em actividades de lazer, o adolescente pode desencadear mais facilmente um processo de auto e hetero-conhecimento, o que promoverá, em simultâneo, o desenvolvimento competências pessoais e sociais neles próprios, cuja utilidade ultrapassa os contextos de lazer.

O Projecto Educativo do Agrupamento deve também ter clara a sua missão. Segundo Carvalho (2008), “a organização deve revelar a sua identidade e personalidade (...) e deve ser entendida como um conceito dinâmico que deve evoluir na medida em que se justifique, quer por alterações no meio envolvente (...) quer por alterações internas” (p. 186).

O referido documento, para ser válido, deverá basear-se num diagnóstico para identificar as forças e fraquezas da instituição e as oportunidades e ameaças da

comunidade onde a escola está inserida. Partindo destes princípios, devem então ser definidas as metas do Projecto Educativo do Agrupamento. Neste sentido, Leite refere que

“Os princípios orientadores e valores educativos do (...) Projecto Educativo correspondem às necessidades identificadas junto da população discente, diversificada a nível socioeconómico e cultural, determinando as suas [da escola] opções pedagógicas e administrativas. No sentido de adequar as respostas aos desafios colocados pela comunidade envolvente, o Projecto Educativo do Agrupamento tem como linhas orientadoras o princípio da identidade comum, igualdade de oportunidades, cultura de exigência, formação integral e cultura de participação” (2010, p. 1).

Para além das especificidades enunciadas no respectivo Projecto Educativo da Escola/Agrupamento onde se inserem, as turmas de Percurso Curricular Alternativo devem ser constituídas tendo como referência os princípios consagrados no Despacho Normativo nº 1/2006, bem como as características dos discentes e as condições que a escola pode e deve proporcionar-lhes.

O papel da escola pública na organização destas respostas alternativas coloca desafios que vão muito para além do ensino tradicional. Estamos perante um conceito de escola que se constitui como pilar fundamental no desenvolvimento de aquisições no domínio do saber, mas que vai muito para além deste. Leite (2010) considera o papel da escola:

“principalmente, como garantia, a todos os cidadãos, do direito equitativo à educação, baseada numa nova concepção de cidadania. Daí a importância de defendermos o que consideramos os “mandamentos da educação para os valores”: autonomia, socialização, diálogo, dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, justiça, participação social, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, trabalho.

Os princípios, valores, metas e estratégias assumidos no Projecto Educativo como compromisso de co-responsabilização pessoal e comunitária, constituem uma oportunidade para a construção de uma comunidade dinâmica, capaz de se mobilizar em torno de uma cultura educativa que assume a excelência como caminho, para todos, capaz de disponibilizar os instrumentos do pensamento e da cultura, bem como criar a ‘sua cultura’ de agrupamento que consagre uma atitude de mudança permanente, uma melhor prestação do serviço público e melhor desempenho por parte de todos, unidos numa ambição comum: uma viagem educativa na “Escola que Aprende” (p. 1).

Qualquer resposta educativa e, principalmente, as alternativas ao currículo regular, devem ter em conta todos os princípios enunciados, potenciando sempre a área das competências pessoais e sociais como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Nesta linha, WalKer e colaboradores (2004) sintetizam em quatro áreas a importância dada

ao trabalho desenvolvido em torno do processo da promoção das competências pessoais e sociais:

“Identificação, por terapeutas comportamentais, dos comportamentos que constituem as competências sociais; Desenvolvimento de currículos de “educação-afectiva” e de treino de assertividade por parte de psicólogos e educadores; Integração nas salas de aula regulares de alunos com deficiências e desinstitucionalização de pessoas com dificuldades comportamentais, emocionais...; e Movimento de inclusão total de estudantes com dificuldades em programas regulares de ensino” (cit. por Lopes *et al.*, 2006, pp. 12, 13).

Para melhor percepcionarmos esta abordagem é necessário entender primeiro o constructo de competência social. Apesar das múltiplas definições do conceito de competência social há um traço comum que caracteriza este constructo nas diversas propostas dos autores. A noção de competência social está intrinsecamente relacionada com o desempenho de capacidades sociais que resultam da apropriação e desempenho adequado de comportamentos sociais.

Desta forma, podemos dizer que “os comportamentos sociais são a componente básica da competência social e podem ser conceptualizados como acontecimentos comportamentais discretos, como pedir por favor e dizer obrigada” (Lopes *et al.*, 2006, p. 14).

A propósito desta visão, é importante que os docentes identifiquem o nível de competência social dos seus discentes. Para isso, Gresham (1989) propôs três critérios para medir a competência social: “juízos relevantes acerca do comportamento do indivíduo tal como são medidas pela sociometria; avaliação do comportamento social relativamente a critérios explícitos e pré-estabelecidos; e desempenho relativamente a um padrão normativo” (cit. por Lopes *et al.*, 2006, p. 17).

Para tal, é fundamental a função do psicólogo escolar e também é essencial que os docentes, para além da sua especialização académica, tenham formação que lhes permita planificar as suas aulas de forma a integrar nelas a vertente das competências pessoais e sociais, bem como proporcionar actividades extra-curriculares para o desenvolvimento dessas competências. Com efeito, para que os “alunos possam progredir, é de vital importância que os professores estimulem os seus conhecimentos académicos, que forneçam instrução directa de competências sociais e que criem oportunidades de desenvolvimento e amadurecimento dessas competências” (Lopes *et al.*, 2006, p. 11). É também indispensável que seja dado reforço e atenção continuados aos aspectos positivos das intervenções do aluno, tendo o cuidado de não reforçar em demasia os pontos

negativos, pois este tipo de actuação contribui para fortalecer a auto-confiança e auto-conceito necessários ao esforço para alcance do sucesso escolar (Vaz, 1998).

Como nos relembra Lopes e colaboradores (2006), teremos de ter consciência de que os comportamentos desajustados dos nossos alunos não existem porque eles são “más pessoas ou porque não possuem competências sociais mínimas para estar numa sala de aula, mas porque sentem uma frustrante e persistente incapacidade para acompanhar o ritmo das lições” (p.6). Isto acontece ainda porque os “interesses profundos e motivações pessoais, bem como os hábitos criados, que se encontram na origem de um rendimento diferencial da atenção na sala de aula radicam na história passada do sujeito” (Vaz, 1987, pp. 46-47).

Nesta perspectiva, temos como exemplo situações vividas pelos alunos que frequentam turmas de Percursos Curriculares Alternativos ou que nelas se encaixam. Esta situação acontece, em grande parte, porque as áreas vocacionais reduzem-se à exposição de teoria ou a práticas por eles conhecidas, sem estímulo e motivação.

Deste modo, após a identificação das potencialidades do grupo de alunos, deve ser desenhado um projecto pedagógico de intervenção onde seja possível trabalhar ao nível das competências curriculares, destacando-se a importância que assumem as pessoais e sociais. Para além dos objectivos académicos, tal projecto deve incluir também objectivos que proporcionem a aquisição de competências pró-sociais importantes para trabalhar em equipa. Este tipo de metodologia ajuda a desencadear no aluno o sentido de pertença e de respeito pelos outros.

Neste sentido, Webb (1984, 1985) menciona que o recurso à aprendizagem em equipa facilita a aprendizagem dos conteúdos das diferentes disciplinas e a outros níveis, a saber: “(a) melhoria no processo de socialização dos alunos, (b) melhoria do clima das aulas e (c) activação cognitiva dos sujeitos, traduzida num aumento do desempenho na resolução de problemas” (cit. por Vaz, 1998, p. 170).

Contudo, para que isto se torne uma realidade é importante que os docentes orientem os alunos, no sentido da criação de equipas ou grupos de trabalhos entre eles, para iniciarem as suas tarefas a partir da definição dos seus objectivos. É também importante levar os discentes a sentirem que o resultado final da tarefa desenvolvida por si, só terá sucesso se respeitarem o trabalho e ritmo individual de cada elemento, sendo que desta forma todos serão responsáveis pelo resultado final a alcançar. No fundo, trata-se de fomentar um espírito de trabalho colaborativo em detrimento de um trabalho competitivo, já que na competição para um ganhar o outro perde e na colaboração quando um ganha

todo o grupo ganha. Assim, a utilização deste método pode vir a contribuir para o aumento da eficácia do trabalho a desenvolver pelos alunos.

Para a construção deste processo de desenvolvimento de competências nos alunos, o docente deve estar convicto da escolha do método de ensino a utilizar, para ser capaz de atingir os objectivos a que se propõe. Ou seja, o método mais adequado é aquele que permite alcançar o sucesso, por isso, o mestre deve estar consciente das práticas mais adequadas às circunstâncias do aluno (Vaz, 1985). Com efeito, deve ser sempre prática do educador, dar a conhecer aos alunos, os objectivos a alcançar para o seu sucesso educativo no início de cada actividade.

Deste modo, podemos contribuir para que a aprendizagem seja, ao mesmo tempo, profundamente pessoal e inerentemente social, dado que ela não apenas nos conecta com o conhecimento no abstracto, mas também nos interliga uns com os outros (Senge, 2005).

No entanto, não podemos esquecer que existem várias interações para que os alunos se pré-disponham para a realização das actividades escolares. Por mais simples que elas sejam, eles necessitam de motivações, sendo estas influenciadas pelo seu processo de aprendizagem anterior à sua integração no contexto escolar. Assim, as motivações escolares devem ser encaradas como produto do modelamento do indivíduo pelo seu meio familiar, social e igualmente pedagógico (Vaz, 1987).

Neste sentido, para que a aprendizagem seja bem sucedida, devemos ainda enfatizar um aspecto importante, que são as recompensas do grupo e o reconhecimento social de que todas as pessoas necessitam, podendo estes aspectos traduzirem-se numa simples atitude de carinho, de atenção ou em algum tipo de actividade especial, privilégio ou prémio.

As perspectivas defendidas pelos autores referenciados anteriormente estão em nosso entender de acordo com as taxonomias referenciadas por Walker e colaboradores (2004), que consideram o desenvolvimento de competências dos alunos em diferentes âmbitos:

“Relação com os Pares ao nível da: interação social, comportamento pró-social, capacidades sociais preferidas pelos pares, empatia e participação social; Auto-gestão: auto-controlo, convenção social, independência social, responsabilidade, conformidade; Académico: adaptação à escola, respeito pelas regras sociais na escola, orientação para a tarefa e responsabilidade académica; Conformidade: cooperação social, competência, cooperação e também a Afirmação: assertividade, iniciativa social e actividade social” (cit. por Lopes *et al.*, 2006, p. 21).

Estas taxonomias podem constituir-se, junto dos responsáveis pelos projectos e líderes dos Agrupamentos, como instrumento para orientar o desenho de um currículo de

competência social, que assenta na identificação de pontos fortes e fracos nos alunos, em cada uma das áreas mencionadas, permitindo a definição de projectos adequados às necessidades conhecidas.

Apesar das dificuldades com que as escolas se confrontam, tendo em conta a diversidade de alunos e as necessidades específicas que apresentam, vão sendo envidados esforços para se implementarem respostas educativas orientadas para garantir o sucesso de todos. Acreditamos que é pela clareza dos objectivos e pela construção consciente dos percursos que melhor se adaptam às necessidades dos alunos que se diminuirá decisivamente o abandono escolar, cativando-os para a escola.

No entanto, as escolas confrontam-se com vários obstáculos que dificultam a construção destes processos. Na realidade, a falta de salas equipadas com materiais adequados às áreas vocacionais, a fraca rede de parcerias da comunidade, e a desmotivação de alguns docentes para se envolverem em novas experiências e desafios, são factores que se reflectem na falta de projectos, como os Percursos Curriculares Alternativos, inovadores e com áreas vocacionais com uma vertente pré-profissional que os prepare para integrarem, por exemplo, Cursos de Educação e Formação e, posteriormente, Cursos Profissionais. Esta actuação da escola estaria de acordo com as necessidades do mercado de trabalho que “tem um considerável défice de técnicos, com destaque para os quadros médios” (Alcoforado, 2003, p. 8).

Na matriz curricular apresentada no quadro 1, é possível constatar as áreas vocacionais seleccionadas pelas escolas, reforçando o que acabámos de afirmar. As áreas que aparecem em primeiro lugar em qualquer um dos ciclos nada trazem de inovador, pois na sua maioria já fazem parte do currículo regular.

Quadro 1 - Matriz Curricular das turmas de PCA das escolas da DREC no ano lectivo 2008/2009 e 2009/2010

Disciplinas	Áreas Artísticas/Área Vocacional		
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
1º lugar	Expressão Artística	Artes e Ofícios	Informática
2º lugar	Expressão Físico-Motor	Expressão Plástica	Expressão Plástica
3º lugar	Jardinagem	Expressão Dramática e Musica	Oficina de Artes e Ofícios
4º lugar	Olaria	Informática	Fotografia
5º lugar	Oficina do Vidro	Atelier das Artes	Musica e Dança

Fonte: Relatório dos Percursos Curriculares Alternativos de 2009/2010 da Direcção Regional de Educação do Centro

Como pode ver-se, as temáticas seleccionadas apresentam uma fraca perspectiva formativa/profissional, não cumprindo o verdadeiro objectivo dos Percursos Curriculares

Alternativos. Com efeito, as escolas, na sua maioria, limitam-se aos poucos recursos internos, às instalações existentes e à formação inicial dos seus professores.

No relatório apresentado pela equipa de acompanhamento aos PCA das escolas da Direcção Regional de Educação do Centro (DREC), são apresentados como constrangimentos detectados a falta de:

“adequação das instalações, para o bom e normal funcionamento dos PCA; de autonomia na gestão administrativa e financeira, para a sua implementação. Referem ainda, que a falta de financiamento nos PCA se repercute numa oferta vocacional, artística, pré-profissional e profissional menos interessante para os alunos. Sobre este assunto os professores alertam ainda, para a necessidade de apoio financeiro específico nos PCA, de modo a que as escolas possam estabelecer parcerias nas diversas áreas vocacionais, artísticas, pré-profissionais e profissionais e investir em materiais relacionados com o trabalho prático, aspectos essenciais para a preparação e qualificação dos alunos e do seu futuro” (2010, p. 9).

Na implementação destes projectos, podemos também verificar uma diminuição no número de turmas, conforme se pode constatar no quadro 2. Pela nossa experiência em meio escolar e pela consulta dos relatórios dos PCA da DREC, do ano lectivo 2009/2010, é possível assegurar que as escolas não elaboram menos projectos que anteriormente, mas a realidade é que foram aprovados pela DREC em menor número. Tal como nos foi relatado por uma técnica da DREC responsável por este sector, este facto deve-se à não existência de garantias, em alguns projectos, de se conseguir manter o número de alunos até ao final do ano lectivo. Pode vir a acontecer que se iniciem projectos por vezes com o número mínimo exigido (10 alunos), mas que venham a terminar com menos, sendo que essa situação traz encargos financeiros superiores aos de uma turma do currículo regular. Apesar disso, ainda foram aprovadas treze turmas com menos de dez alunos, com o objectivo de dar continuidade aos PCA iniciados em anos anteriores. Alguns projectos foram ainda rejeitados porque algumas turmas eram constituídas por alunos com idade para integrarem turmas de Cursos de Educação e Formação.

Quadro 2 - Percursos Curriculares Alternativos na Região Centro - DREC

Ano Lectivo	Nº Turmas	Nº Escolas	Nº Alunos
2005/2006	108	62	1323
2006/2007	164	89	2019
2007/2008	217	106	2546
2008/2009	293	116	3334
2009/2010	255	105	2971

Fonte: Relatório dos Percursos Curriculares Alternativos de 2009/2010 da DREC

Apesar de todas as contingências económicas pelas quais o país está a passar, dever-se-á reflectir sobre o futuro destes jovens. Na verdade, concordamos que a “prevenção da exclusão social desta franja da população constitui uma primeira prioridade política e de toda a sociedade portuguesa e dos poderes políticos” (Azevedo, 1994, p. 270). Não sabemos se, no futuro, estas prioridades vão estar na agenda da política ou se, pelo contrário, o poder economicista vai sobrepor-se às necessidades destes jovens. Estas e outras questões são preocupações constantes vividas nas escolas.

3. Princípios para a Elaboração de Projectos Educativos

“(...) a sua construção exige um acordo extensivo, quer sobre a conceptualização das áreas críticas e problemáticas da experiência escolar, seguida de uma planificação rigorosa com vista a procurar as respostas mais adequadas para solucionar os problemas identificados”
(Resende, 2010, p. 100).

Apesar de todos os constrangimentos com que se deparam as escolas, é necessário ter criatividade, inovação e visão para a definição de projectos capazes de darem respostas aos alunos com as características que temos vindo a referir.

Os projectos devem ter na sua origem uma visão do que “poderá ser e das razões que justificam a sua criação, apoiada num idealismo mais ou menos pragmático daqueles que protagonizam essa vontade” (Almeida, 2008, p. 265). Haverá pois que encontrar uma missão para cada projecto.

Tal missão deve ser projectada no futuro, com base nos seus propósitos, nas principais competências a desenvolver, e nos seus valores e princípios (Carvalho, 2008). Todos estes aspectos devem estar subordinados ao Projecto Educativo do Agrupamento ou Escola, às necessidades dos alunos em questão e aos factores externos da comunidade.

Nesta perspectiva, a escola deve promover acções entre os agentes locais para que todos sejam co-responsáveis pelo processo educativo, contribuindo assim para a construção do seu projecto educativo. Segundo Azevedo (1994), estes projectos devem ser elaborados partir do diagnóstico da realidade, com as suas potencialidades e os seus constrangimentos; do investimento no debate, do conhecimento profundo dos problemas, dos conflitos de interesses e expectativas dos agentes educativos; da negociação das decisões, dos projectos a desenvolver no âmbito educativo pela comunidade; da avaliação, realizada pelos vários intervenientes, verificando os seus pontos fortes e fracos.

Neste sentido, e olhando para a escola na perspectiva de uma empresa, sendo os seus clientes os alunos, esta deverá definir, segundo Abell (s/d) “o seu negócio tendo por

base três dimensões: os grupos de clientes da empresa; as necessidades desses clientes e as capacidades ou habilidades distintivas da empresa” (cit. por Carvalho, 2008, p. 189), para encontrar uma estratégia adequada a cada situação. Tal como refere Carvalho (2008), estas “respostas só podem ser conseguidas se todos os membros da empresa tiverem uma atitude estratégica flexível, que lhes permita detectar continuamente novas oportunidades ou oportunidades latentes” (p. 184).

Desta forma, para que isto seja conseguido é fundamental ter em conta também as características do líder. Segundo Teixeira (2005) e Cameira (2007), o gestor deve ter capacidade para influenciar, encorajar os seus colaboradores a atingirem elevados níveis de desempenho, mas deve ter sempre presente os recursos, as capacidades e as tecnologias disponíveis. As suas práticas devem, ser pautadas por abertura, partilha, colaboração, valorização das práticas e supervisão/avaliação. Deve ser ainda, fomentado o seu crescimento profissional, apoiando projectos de desenvolvimento inovadores e de aperfeiçoamento contínuo, pois a sua actuação vai ter reflexos na evolução da empresa/escola e na forma como é vista pelos seus colaboradores e *stakeholders*.

Ainda neste âmbito, vários estudos⁷⁰ mostram a importância que tem para o desempenho das funções atribuídas aos educadores a questão da sua satisfação e bem-estar, sendo que este estado “aumenta, quando os quadros de chefia estabelecem uma relação amistosa e compreensiva, elogiando os bons desempenhos, ouvindo e respeitando as opiniões dos colaboradores e mostrando interesse pessoal por eles, facilitando, desta forma, a consecução dos objectivos profissionais que o indivíduo valoriza” (Seco, 2000, p. 163).

De acordo com as perspectivas referidas, os líderes devem ser facilitadores dos processos, reconhecendo-se como Carvalho (2008), que “os estrategas devem possuir um forte espírito de missão (...) para a acção e capacidades conceptuais e humanas (...) que lhes permitam uma profunda compreensão da interacção entre o meio envolvente e a empresa” (p. 184).

As características acima mencionadas facilitam o diálogo com os diferentes *stakeholders*, e por isso os gestores das escolas têm de ter a capacidade de iniciativa para negociarem com as entidades e apelarem à responsabilidade social das empresas.

Segundo a Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias (2002), a responsabilidade social das empresas é o “comportamento que as empresas adoptam voluntariamente e para além de prescrições legais, porque consideram ser do seu interesse

⁷⁰ Veja-se, a este respeito: (Vroom, 1964; Locke, 1976; Williams, 1978; Chapaman & Hutcheson, 1982; Harpaz, 1986; Pezzeri, 1991; Garcia, 1995; Aryee & Luk, 1996; Bravo, Peiró & Rodriguez, 1996; Koustelios & Bagiatas, 1997; Raven *et. al.*, 1998; Chambel *et. al.*, 1999, cit. por Seco, 2000, p. 163).

a longo prazo; (...) Implica uma abordagem por parte das empresas que coloca no cerne das estratégias empresariais as expectativas de todas as partes envolvidas e o princípio de inovação e aperfeiçoamento contínuos” (cit. por Almeida, 2010, p. 22). Disto se depreende que se houver investimento das empresas locais, mais tarde estas terão trabalhadores qualificados, trazendo deste modo inovação e sustentabilidade.

No entanto, para implementar uma estratégia que, à partida, apresente uma perspectiva para o sucesso, o estratega deve ter sempre em mente o ciclo de vida do produto, ou seja “a evolução de um produto ou serviço no mercado dividindo-a em quatro fases, cada uma das quais com características específicas e, por isso, com orientações estratégicas diferentes” (Nunes, 2008, p. 1).

Pode-se então designar a primeira fase como a fase de implementação, embrionária ou de introdução, sendo que Teixeira (2005) a descreve como a fase em que um produto entra no mercado, ainda com um reduzido volume de compras pelos consumidores e por conseguinte com uma reduzida taxa de crescimento de vendas. Deste modo à medida que “o produto vai tendo mais aceitação, a taxa de crescimento das vendas começa a aumentar, atingindo o seu máximo num período de tempo que é variável de produto para produto – fase de crescimento. Segue-se uma fase de consolidação, o produto cresce muito menos até deixar mesmo de crescer e acabar por estagnar – fase de maturidade” (p. 57). Ainda segundo este autor a última fase é designada por declínio, consequência de múltiplos factores, um deles pode ser derivado a uma insuficiente planificação da estratégia ao nível da sua concepção e avaliação.

De acordo com estes princípios, no contexto escolar, a metodologia para gerir a implementação de projectos deve seguir a mesma lógica. Na primeira fase da implementação/embrionária do projecto/estratégia, após a caracterização do público-alvo, deve fazer-se uma análise das potencialidades da escola, ao nível das instalações, do corpo docente, bem como contactos com todos os parceiros importantes para o processo.

Tendo como referência as características dos destinatários, as necessidades e potencialidades da comunidade educativa, os recursos humanos, materiais, físicos e todas condições logísticas, a equipa (seja ela da gestão, de conselho de turma, ou outra) tem à partida condições para desenhar os projectos em contexto escolar. Como refere Lisboa (2008), esta fase “caracteriza-se pelo aparecimento da ideia, a concepção e o desenvolvimento do projecto” (p. 34).

Temos assim definido o primeiro patamar do projecto, partindo de um diagnóstico, passando pela sua organização e não esquecendo os dois aspectos fundamentais, da

liderança e do controlo de qualidade, que abordaremos de seguida. Devemos ainda referir que é nesta fase que nos confrontamos com questões cépticas dos *stakeholders* (encarregados de educação, alunos e também docentes). No caso dos projectos no âmbito dos PCA, por vezes, a integração dos alunos não é à partida bem aceite por todos, pois reveste-se de uma conotação negativa, de que esta oferta educativa é ainda vista como a que se destina a jovens que de algum modo apresentam limitações nas suas capacidades.

Após a primeira avaliação, o resultado vai enunciar qual o patamar seguinte. E caso seja positivo, segue-se a fase de crescimento do projecto, momento este, em que se investiu em materiais/produtos, bem como em formação. Segundo Lisboa (2008), este momento é também de risco, tendo em conta a “resistência por parte do público em consumir um produto (serviço) ainda desconhecido” (p. 35). Por isso, é fundamental fazer a divulgação dos produtos, e neste caso do contexto educativo, referimo-nos à divulgação das ofertas educativas.

Transportando estas ideias para o contexto escolar, este é com certeza o momento adequado para divulgar o projecto à comunidade educativa, com o objectivo de cativar os alunos, professores, os encarregados de educação, os parceiros a envolverem-se. Para tal, deverá investir-se numa boa política de publicitação de boas práticas e a escola não poderá estar voltada para si própria, sendo necessário que abra as portas à comunidade, recorrendo às práticas de marketing dentro e fora do contexto escolar.

Nesta perspectiva, Alcoforado (2003) refere, ainda, ser fundamental que conheçam “as profissões, o trabalho que lhes está, ou pode estar, associado, bem como as oportunidades que com cada uma e em diferentes ambientes poderão surgir ou ser criadas (p. 11). Com efeito, estes e outros assuntos, devem fazer parte das conversas em contexto familiar e escolar.

Segue-se então a fase de maturidade, em que o projecto está a atingir os objectivos para o qual foi definido. Assim sendo, e para que tenha continuidade e não entre em declínio, é oportuno recorrer-se a uma ferramenta que nos auxilie a pensar e a tomar decisões para procurar soluções.

Neste enquadramento, a aplicação da matriz SWOT pode ser um instrumento a utilizar, tendo em conta que a “sua função primordial é sistematizar a análise e, assim, possibilitar a escolha de uma estratégia adequada – face aos condicionalismos impostos pelo ambiente (interno e externo), mas também pelas oportunidades emergentes e forças da empresa – para que consiga atingir os objectivos a que se propõe” (Serra *et al.*, 2010, p. 159).

Ao construir a matriz, as variáveis aparecem sobrepostas, o que facilita a sua análise e a procura de sugestões para a tomada de decisões, sendo uma ferramenta imprescindível na formação dos planos e na definição de estratégias (Nunes, 2008, p. 1).

Assim, em contexto escolar, é o momento em que se deve proceder à identificação das forças e fraquezas de um projecto e às oportunidades e ameaças da comunidade educativa, por forma a encontrar uma resposta formativa, adequada para os discentes. Poderá ser ainda útil efectuar a representação gráfica da matriz, com as sugestões genéricas para cada um dos quadrantes que a compõem.

A matriz vai possibilitar a análise interna e externa do projecto. No caso da análise interna, esta permite identificar os aspectos em que o projecto apresenta pontos fortes e aspectos em que apresenta pontos fracos. Quanto à análise externa, esta poderá consistir numa avaliação da envolvente da organização/escola de forma a identificar oportunidades e ameaças com que esta se depara ou possa vir a deparar. Qualquer uma destas análises é efectuada não apenas numa perspectiva estática, mas também numa perspectiva dinâmica e permanente. Segundo Cameira (2007), estes processos são conducentes a uma organização que aprende e não podem “dissociar-se de quatro factores, sejam eles de âmbito externo (Mudanças no ambiente e Mudanças na política), ou de âmbito interno (Experiência anterior de desenvolvimento e História e cultura escolar)” (p. 6). Estas condições influenciam por isso, qualquer organização, facilitando ou dificultando o seu desempenho, dependendo das relações que se fomentam entre as diferentes instituições.

A sobrevivência da escola depende em muito da sua “capacidade de interacção com o meio ambiente, isto é, da sua capacidade para se adaptar e reagir às mudanças e estímulos que ocorrem na sua envolvente” (Sobral & Almeida, 2008, p. 128). As diferentes oportunidades e ameaças criadas pelo ambiente externo desafiam as instituições educativas a saberem reagir e a dar respostas adequadas em tempo útil. Contudo, as escolas não podem controlar as questões externas, apesar de estas terem reflexos importantes na definição das estratégias adequadas a adoptar pelas instituições educativas.

Este tipo de metodologia a que as escolas podem recorrer, como a construção de uma tabela onde se aplica a matriz SWOT, facilita a leitura dos resultados da implementação dos projectos. A partir do cruzamento das forças e das oportunidades no meio escolar, e com base na adopção de medidas preconizadas pela gestão relativamente à qualidade total das escolas, exige-se que estas tenham a capacidade de romper com os tradicionais modelos de gestão/execução, substituindo as relações hierárquicas tradicionais pela responsabilidade, imputada aos seus colaboradores.

Assim sendo, os docentes devem, cada vez mais, assumir o seu papel nas lideranças, serem pró-activos no desempenho das suas actividades e passando o aluno a ser o centro das suas preocupações, pois é para eles que a escola existe. Desta forma, deve reconhecer-se como importante para as escolas o alinhamento dos esforços individuais, o desenvolvimento de competências de organização e a melhoria da eficácia e a produtividade, no sentido da sustentabilidade dos processos educativos (Sá, 2008).

Estes são alguns dos aspectos que consideramos importantes a ter em conta na elaboração de projectos como os Percursos Curriculares Alternativos, tendo em vista a promoção dos projectos de vida dos alunos envolvidos. O desenvolvimento destes projectos rompe com uma abordagem tradicionalmente centrada no currículo, para uma intervenção mais centrada no aluno, tendo em conta os contextos locais, as condições de funcionamento e as especificidades, características e necessidades individuais dos alunos. No entanto, as escolas e os professores deveriam ter mais flexibilidade relativamente à definição e organização do currículo para estes alunos. Como se sabe a autonomia atribuída à gestão dos estabelecimentos educativos, ao nível pedagógico, limita-se por vezes “à capacidade de decisão sobre a organização e sequencialização dos conteúdos prescritos a nível central”⁷¹.

Consideramos que deveria ser garantida, aos docentes e à escola, a possibilidade de tomarem as decisões vistas como necessárias a uma efectiva individualização dos percursos, num registo de autonomia e flexibilidade, orientado para o êxito dos alunos, quer quanto a opções de natureza curricular, quer quanto à gestão administrativa e financeira. Acreditamos que assim poderia aumentar-se a qualidade de intervenção neste domínio.

Estamos de acordo com a perspectiva de Justino (2010), quando refere que a diferença está essencialmente na qualidade das aprendizagens, na "forma como se ensina e se aprende em contexto de sala de aula, o nível de qualificação dos pais e dos professores, o ambiente social e cultural em que as crianças crescem, a eficácia dos valores sociais, as expectativas de todos face ao futuro e o sistema de oportunidades que a sociedade tem ou não tem a capacidade de criar” (p. 33).

É nossa convicção que a escola deve diversificar as ofertas educativas que tenham a capacidade de dar resposta às necessidades dos nossos discentes. Para isso é fundamental que todos “sem excepção, tenham a sua carta de navegar, o que significa que não devem

⁷¹ Autonomia curricular: nova retórica de legitimação. Disponível em http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo7/elo7_43.htm. Acedido a 29/01/2011, às 20h 59m.

entrar no mercado de trabalho sem uma qualificação, agora entendida como a primeira pedra de um edifício a construir em cada momento e em todas as actividades” (Alcoforado, 2003, p. 11). Porém, esta qualificação deve ser o resultado de uma escolha consciente, de entre as diferentes ofertas formativas que hoje estão disponíveis.

Desta forma, as escolas podem e devem ser o espaço de construção da cartografia de cada discente, tendo em conta a diversidade da população escolar e o direito de todos à formação e qualificação, dando-lhes, dessa forma, oportunidades para traçarem o seu projecto vida. Concordamos, por isso, com Freire (1992), quando afirma que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (p. 155).

Conclusão

Para este capítulo fizemos uma revisão de literatura, em que os vários autores nos ajudaram a reflectir sobre as consequências das problemáticas familiares na aprendizagem dos educandos.

Foi também abordado o papel da escola enquanto espaço primordial para a aquisição de competências pessoais e sociais destes alunos, sendo por vezes necessário extravasar as suas atribuições para colmatar os problemas familiares e sociais inerentes ao meio. Constituíram, ainda, motivo de análise alguns dos constrangimentos com que as escolas se confrontam neste processo exigente de busca de soluções.

Baseadas no suporte legal, como vimos no capítulo anterior, as escolas precisam de ter um plano de acção que lhes confira autonomia nas suas práticas de gestão e que tenha como visão estratégica desenvolver nos alunos capacidades para aquisição de competências pessoais e sociais, com vista à promoção de projectos de vida exequíveis para o futuro.

Nesta perspectiva, o Projecto Educativo do Agrupamento deve ser delineado a partir de um diagnóstico do contexto educativo, que permita identificar os problemas e necessidades da comunidade educativa e, partindo delas, delinear as metas, as metodologias, as estratégias, os indicadores e os métodos de avaliação de qualidade mais adequados.

Neste sentido, alguns autores como Navarro (1999), Vaz (1985), Pacheco (2005), Leite (2010), entre outros, enfatizam a importância da escola e reafirmam os pressupostos para a elaboração dos projectos de intervenção, o que nos levou a encerrar este capítulo com a apresentação de alguns princípios metodológicos para a concepção dos mesmos.

Esta primeira parte de enquadramento teórico permitiu-nos reflectir sobre diferentes perspectivas de vários autores, o que se revelou fundamental para o desenvolvimento da parte empírica do nosso estudo.

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

II PARTE

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO DO CONCELHO E DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

Introdução

As origens do Concelho de Vila Nova de Poiares remontam ao período Neolítico, conforme se pode constatar através dos vestígios como o Dólmen na Serra de S. Pedro Dias. Este local foi referenciado em algumas épocas como lugar estratégico de vários povos: “ponto de escala para a Beira serrana, aquela zona constituía também porta de entrada para a área territorial que se nomeia bacia do Mondego” (Serrão, 2001, p. 14).

Foi no reinado de D. Carlos, no século XIX, que Santo André e Aldeia Nova passaram a designar-se de Vila Nova de Poiares, tendo a sede do Concelho de Poiares adquirido os foros de Vila.

Ao longo dos séculos foram edificadas igrejas e pelourinhos por todo o Concelho.

O povo foi vivendo principalmente da agricultura e da pastorícia, sendo mesmo estes os principais meios de sustento das famílias. Alguns defensores dizem que a origem da chanfana é engenho do povo do Concelho de Vila Nova de Poiares. Os rebanhos de gado caprino alimentavam-se nas encostas, os cabritos e as peles eram vendidas, com a cabra velha confecciona-se a chanfana, iguaria de festa, sendo hoje o ex-líbris da gastronomia local e tendo mesmo dando o mote para a constituição da Confraria da Chanfana.

Ao nível económico, social e cultural, o Concelho tem vindo a evoluir com alguma lentidão, e muito ainda há a fazer. No entanto, têm-se verificado algumas alterações positivas nestas últimas décadas, como o tratamento de águas e saneamento, a estação de tratamento, o parque industrial, o parque escolar, os espaços de lazer e desporto, o centro cultural, os bairros sociais, as instituições de solidariedade social, para citar apenas alguns exemplos.

Neste capítulo apresentaremos a caracterização do Concelho de Vila Nova de Poiares, no que diz respeito aos aspectos históricos, geográficos, económicos, sociais, culturais e educacionais. Sendo dividido em dois subcapítulos, um será referente ao Concelho e o outro ao Agrupamento de Escolas onde foi realizado o estudo empírico do qual daremos conta nos capítulos seguintes desta segunda parte da tese.

1. Caracterização do Município de Vila Nova de Poiares

1.1. Evolução Histórica do Concelho⁷²

“Entender as territorialidades regional e local como campo de luta curricular significa questionar o estudo do contexto”.
(Roldão, 1995, cit. por Pacheco & Vieira, 2006, p. 87)

A estrutura geográfica e a falta de documentação sobre a história da Vila Nova de Poiares são dois dos factores, apontados por diferentes investigadores, que criam, dificuldades para saber ao certo a sua origem. As terras terão sido ocupadas desde o período Neolítico, como se disse atrás. Também as estradas romanas a ponte romana sobre o rio são indícios dos Romanos, bem como a passagem dos Muçulmanos, as lendas das Mouras e o lugar designado de Moura Morta permitem tirar essas ilações.

Hermano Saraiva, no seu programa de televisão dedicado ao concelho de Vila Nova de Poiares, refere a hipótese de Poiares ter evoluído desde *padalares*, passando por *paaires*. Explica que existe um documento do século IX em que aparece o topónimo *Padalares* e que as leis da evolução fonética apontam para este tipo de sequência terminológica.

Perante diferentes possíveis interpretações, entende-se que o mais seguro é que prevaleça a segundo a toponímia, a sua designação, pois o vocábulo Poiares é o mesmo que *poiais* ou *Poiais*, plural de *poial*, e que se descreve como um lugar ou local relativamente mais alto onde se poussa(m) alguma(s) coisa(s) ou pessoa(s); a evolução provável a partir da raiz e na escrita moderna será: *Podi+al* > *Podi+al+es* (plural) > *Poiales* (este já existente no português arcaico) > Poiares. Na história de Concelho podemos ainda encontrar referências às Albergarias de Poiares sendo que uns indicam o lugar de Arrifana e outros o de Vila Chã, hoje S. Miguel de Poiares, como o sítio onde foram fundadas.

Os escritos dizem-nos que as terras foram habitadas por senhores, por eclesiásticos e por pobres camponeses. Nos séculos XVII e XVIII, os seus habitantes continuam a ser “simples colonos ou servos da gleba, e não proprietários livres e independentes”⁷³ (Ferrão, 1905, p. 42). Existem também referências importantes, a Poiares, aquando das invasões francesas, como tendo sido um lugar estratégico, pois serviu de primeira linha de defesa à cidade de Coimbra, possuindo uma capitania-mor.

⁷² Concelho de Vila Nova de Poiares e a sua História. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Nova_de_Poiares. Acedido de 2/10/ 2010, às 17h 52m.

⁷³ História de Vila Nova de Poiares. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_de_Vila_Nova_de_Poiares. Acedido a 26/09/2010, às 19h.

Mas, foi pelos serviços prestados na guerra civil, durante as lutas entre absolutistas e liberais da primeira metade do século XIX, que foi atribuída a Poiares uma recompensa pelo Governo Setembrista, de Passos Manuel, no âmbito de uma reorganização administrativa efectuada em 1836. Foi criado, assim, o concelho de Santo André de Poyares⁷⁴.

No entanto, em 1878 o concelho de Poiares é suprimido e as suas terras foram integradas no concelho de Penacova. Por decreto de 13 de Janeiro de 1898 dá-se a Restauração definitiva do Concelho de Poiares. Mas, é em 17 de Agosto de 1905 que passa definitivamente a sede de Concelho, com a designação de Vila Nova de Poiares e recebe em 1938 as armas municipais.

1.2. Enquadramento Geográfico

*“A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo”
(Freire, 1992, p. 86).*

O Concelho de Vila Nova de Poiares é um dos 17 Concelhos do Distrito de Coimbra da Região Centro, inserindo-se na vasta região do Pinhal Interior Norte e sendo constituído por quatro freguesias: Arrifana, Lavegadas, S. Miguel e Poiares (Stº André). Com aproximadamente 83,82 km² de área e cerca de 7 457 habitantes⁷⁵, com uma forma mais ou menos rectangular, estende-se no sentido poente-nascente, confinando pelo Norte com o Concelho de Penacova, a Sul com Miranda do Corvo e Lousã, a Poente com Coimbra e a Nascente com Arganil e Góis.

A sua distância de Coimbra é de 27km, tendo como principais acessos a Estrada da Beira (EN 17) e o IP 3 (via rápida que liga as cidades de Coimbra e Viseu). A Vila Nova de Poiares está situada, na sua maior parte, na grande planura entre as serras do Carvalho e Magarrufe, ultrapassando a de S. Pedro Dias pelo Nascente.

⁷⁴ História de Vila Nova de Poiares. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_de_Vila_Nova_de_Poiares. Acedido a 26/09/2010, às 19h 30m.

⁷⁵ Número de habitantes de Vila Nova de Poiares. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Nova_de_Poiares. Acedido a 26/09/2010, às 20h 17m.

1. 3. Aspectos Socioeconómicos e Culturais

“(…) a educação dos meninos, jovens e cidadãos em geral não é responsabilidade dos estratos tradicionais (estado, família e escola) mas também do município, das associações, das indústrias culturais, das empresas com vontade educadora e de todas as instâncias da sociedade”
(Ayuntamiento de Barcelona, 1990, p. 111, cit. por Villar, 2007, p. 29).

Em nosso entender, é possível identificar alguns pontos fortes e outros a melhorar no Concelho, pelo que passamos a fazer de uma forma breve a sua caracterização nestes termos, de acordo com o documento que nos foi facultado pela Câmara Municipal de Vila Nova de Poiares⁷⁶.

Ao nível social existe uma rede local que envolve várias instituições: o Agrupamento de escolas, associações, IPSS, juntas de freguesia e autarquia articulam-se com o objectivo de minimizar as problemáticas provenientes dos agregados familiares disfuncionais, tanto ao nível social, como organizacional e educativo, os quais apresentam, por vezes, índices de alcoolismo elevados e fortes indícios de negligência das gerações mais novas. Este quadro é preocupante até porque a população do Concelho está a aumentar e a situação económica é bastante débil.

Esta situação leva as pessoas a recorrerem aos apoios, como o rendimento social de inserção, o que se repercute no contexto escolar, ao nível do acompanhamento escolar dos seus educandos. Isto, apesar de o Concelho apresentar um parque escolar que, salvo as insuficiências ao nível do transporte escolar no ensino pré-escolar, bem como da provisão de condições de segurança aos alunos, reúne condições para a prática pedagógica. Refira-se que a taxa de analfabetismo é a segunda mais baixa de todo o Pinhal Interior Norte. No entanto, existem ainda muitas pessoas sem qualquer instrução, apresentando 71% a população activa apenas o ensino básico (maioritariamente o 1.º ciclo) 19,9% o ensino secundário. Apenas 18% da população detém o ensino secundário ou superior, o que é um valor abaixo da média relativa à Região Centro. No entanto, o número de pessoas com diploma de estudos superiores, no período de 1991 a 2001, aumenta 280%, traduzindo-se em cerca de 247 pessoas com esta qualificação.

Tem-se verificado no Concelho um grande investimento nas infra-estruturas desportivas e culturais, no entanto a sua dinamização é bastante fraca, passando apenas por algumas actividades desportivas e festas anuais. É urgente criar incentivos para o

⁷⁶ Fonte: Agenda 21 Local para a Comunidade Intermunicipal do Pinhal Interior Norte: Diagnóstico da Sustentabilidade do Concelho de Vila Nova de Poiares, Dezembro de 2009.

desenvolvimento do artesanato, da gastronomia e do turismo rural, sendo estes alguns dos poucos recursos locais. Também a ocupação dos tempos livres dos jovens e idosos e a dinamização do Centro Cultural são aspectos que poderiam contribuir para a educação e bem-estar da população.

Porém, devemos registar que o parque industrial contribui para a taxa de empregabilidade das pessoas do Concelho. De realçar ainda o facto das taxas de actividade (1991-2001) do sexo masculino e feminino registarem uma diferença significativa de 15%, sendo a participação feminina de 12%. As pessoas têm vindo a ganhar poder de compra, apesar do rendimento médio mensal, das famílias ser inferior à média nacional e regional.

É de notar também, que o índice de criminalidade é abaixo da média nacional.

Devido à conjuntura actual, também se verifica um aumento de pessoas desempregadas principalmente do sexo feminino, sendo a respectiva taxa (11,1%) mais alta toda a Sub-Região. Esta situação tem tendência a agravar, porque o tecido económico é pequeno e concentrado nas mãos de alguns patrões o que constitui um perigo em situações de crise.

A falta de instrução das pessoas do Concelho e a fraca actividade profissional conduzem também à pouca participação cívica nas actividades e lugares da política concelhia. A população em geral abstém-se das questões, políticas e a sua intervenção cívica é reduzida, o que leva a uma estagnação da Vila.

Relativamente ao meio ambiente, o Concelho apresenta algumas espécies: salgueiro, amieiros, choupos e outras. Como resultado dos múltiplos fogos que assolam todos os anos a área florestal, esta apresenta alguma degradação, existindo nela sobretudo acácias e eucaliptos.

A área da saúde pública é também uma preocupação. Com a reestruturação do sistema de saúde, o Concelho perdeu algumas valências, reflectindo-se no escasso número de técnicos de saúde existentes, que são em número insuficiente para a população que apresenta um elevado índice de envelhecimento. No entanto, a assistência à terceira idade pode considerar-se bastante satisfatória, tanto ao nível dos cuidados continuados em regime de internamento, como de Lar e assistência em ambulatório.

No que concerne ao abastecimento de água, existe uma rede pública em todo o Concelho que apresenta níveis de qualidade. No que respeita à gestão dos resíduos sólidos, tem sido feito algum investimento, principalmente no que concerne aos óleos alimentares, no entanto ainda é necessário investir na selecção e reciclagem dos produtos e materiais, começando por colocar contentores diferenciados em todo o Concelho.

2. Enquadramento Institucional

2.1. Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares

*“As escolas são organizações que aprendem; de outro modo, se tudo sabem de antemão, não serão organizações educativas”
(Azevedo, 1994, p. 191).*

A Escola em que decorreu o nosso estudo passou por várias fases⁷⁷. Iniciou-se em 1967⁷⁸, com o curso Oficial da Telescola no antigo Seminário da Consolata, hoje Lar da Terceira Idade, tendo sido este tipo de ensino da responsabilidade de Galvão Teles. “A ele se deve a criação do Instituto de Meios Audio-visuais de Ensino, a Telescola⁷⁹, o Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa” (Ferreira, 2007, p. 29).

Em 1970 iniciou-se o Ensino Unificado com o surgimento da Escola Preparatória Dr. Daniel de Matos, em instalações provisórias, em frente ao antigo Hospital. A inauguração das actuais instalações, cujo edifício passou a designar-se por Escola Preparatória de Vila Nova de Poiares, ocorreu em 10 de Novembro de 1984, passando no ano lectivo de 1985/86 a designar-se por Escola C+S. Em Julho de 1998, esta Escola passou a designar-se por “EB2,3/S Dr. Daniel de Matos”. No ano lectivo de 2001/2002 passou a ser a sede do Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Vila Nova de Poiares.

O Agrupamento de Escolas do Concelho de Vila Nova de Poiares surge no seguimento da constituição do Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho, conforme Protocolo celebrado em 28 de Fevereiro de 2000, no Salão Nobre da Câmara Municipal e em que foram intervenientes os Estabelecimentos de Ensino do Concelho, a então Delegação Escolar, a Autarquia, a Associação de Pais e Encarregados de Educação e o Centro da Área Educativa de Coimbra. Foi homologado por despacho de Sua Excelência o

⁷⁷ Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares. Disponível em http://www.aepoiares.edu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=54. Acedido a 2/10/2010, às 21h 43m.

⁷⁸ Não existindo qualquer registo nos arquivos do Agrupamento, fizemos vários contactos. Entre eles, com o Senhor Padre Anselmo Ramos Dias Gaspar, que leccionou durante duas décadas e meia no Agrupamento e exerceu as funções de pároco em Vila Nova de Poiares. Este pároco está actualmente na Igreja de S. Cruz de Coimbra, mas que contactou gentilmente com a sede da Casa Provincial dos Padres da Consolata em Lisboa, onde adquiriu a informação de que a Telescola funcionou entre 1967 e 1970. Esta informação foi obtida no dia 24/01/2011, às 14h 38m, por via telefónica.

⁷⁹ Teve início “em Portugal a 6 de Janeiro de 1965, com programação produzida nos estúdios da Radiotelevisão Portuguesa do Monte da Virgem, no Porto. Os alunos eram acompanhados nos postos de recepção por monitores. A intenção era permitir o cumprimento por parte dos alunos da escolaridade obrigatória, na altura constituída pelos quatro anos da Escola Primária e os dois anos de Ciclo Preparatório. A nível geográfica a telescola pretendia servir as zonas rurais isoladas e zonas suburbanas com escolas superlotadas”. Disponível em <http://www.infopedia.pt/Stelescola>. Acedido a 24/01/2011 às 15h 27m.

Secretário de Estado da Administração Educativa, de 30/05/2000. Teve por base o disposto no Decreto-Lei 115-A/98, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Inicialmente faziam parte do Agrupamento nove Escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico e quatro Jardins de Infância. Mais tarde passou a ser constituído por sete Escolas do 1.º ciclo e três Jardins de Infância, distribuídos pelas quatro freguesias do concelho: Santo André de Poiares, Santa Maria de Arrifana, São Miguel de Poiares e São José das Lavegadas.

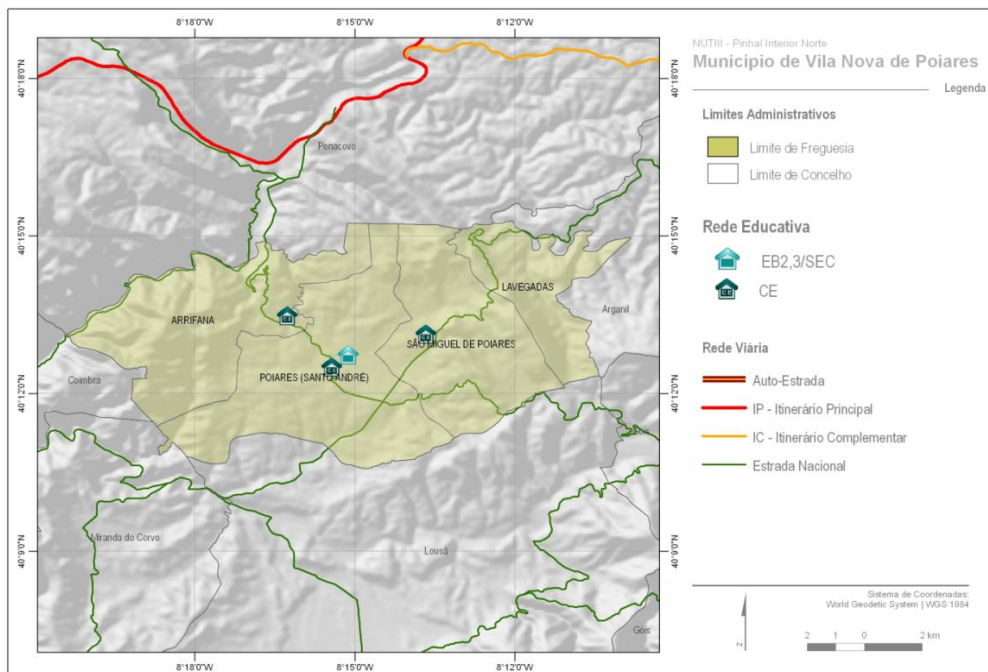


Figura 1 – Mapa de enquadramento dos estabelecimentos de ensino que compõem o Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares⁸⁰

Actualmente o quadro é bastante diferente, como se podemos observar na figura 1, mantendo-se a sede na Escola E.B. 2,3/Sec. Dr. Daniel de Matos, mas com grandes alterações ao nível do 1º ciclo e dos Jardins-de-infância. Houve a criação de três Centros Educativos: um na sede de concelho (Vila Nova de Poiares), com Jardim de Infância

⁸⁰ Fonte: Atlas do Ambiente. Disponível em <http://sniamb.apambiente.pt/webatlas/>. Acedido a 19/04/2011, às 9h.

independente; outro em Arrifana, que inclui Jardim de Infância, e outro em S. Miguel de Poiares, também com Jardim de Infância independente do Centro Educativo.

Relativamente à Escola sede do Agrupamento, esta é constituída por quatro pavilhões, um polivalente, um balneário, um campo de jogos, uma cozinha e um restaurante, tendo uma saída/entrada a Norte e outra a Sul, tal como se pode observar na figura 2.

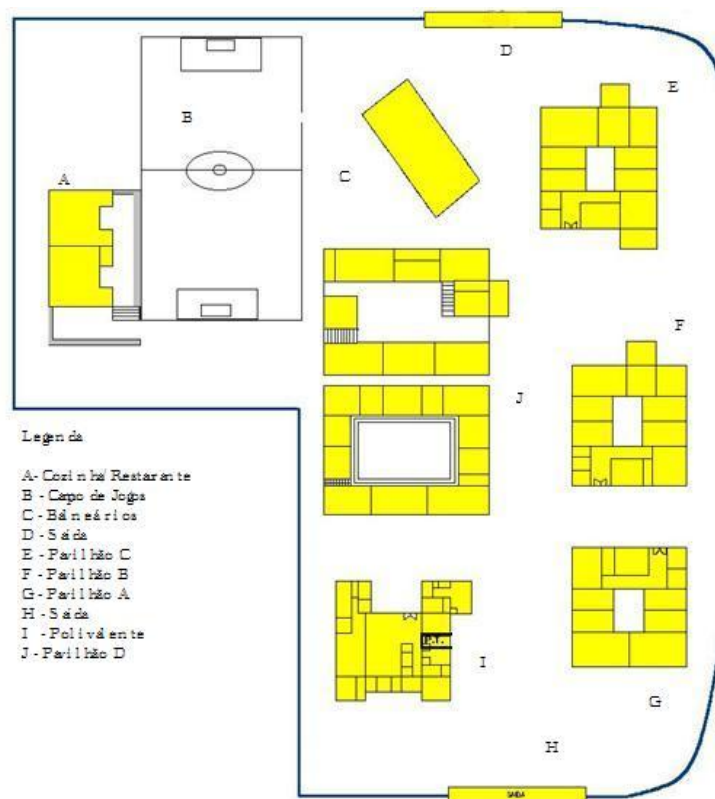


Figura 2 – Mapa da escola sede do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares⁸¹

No que concerne ao funcionamento do Agrupamento e de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, os diferentes órgãos estão distribuídos conforme podemos verificar no organigrama apresentado na figura 3. Esta informação consta do Regulamento Interno do Agrupamento.

⁸¹ Adaptado do mapa do plano de segurança do Agrupamento.

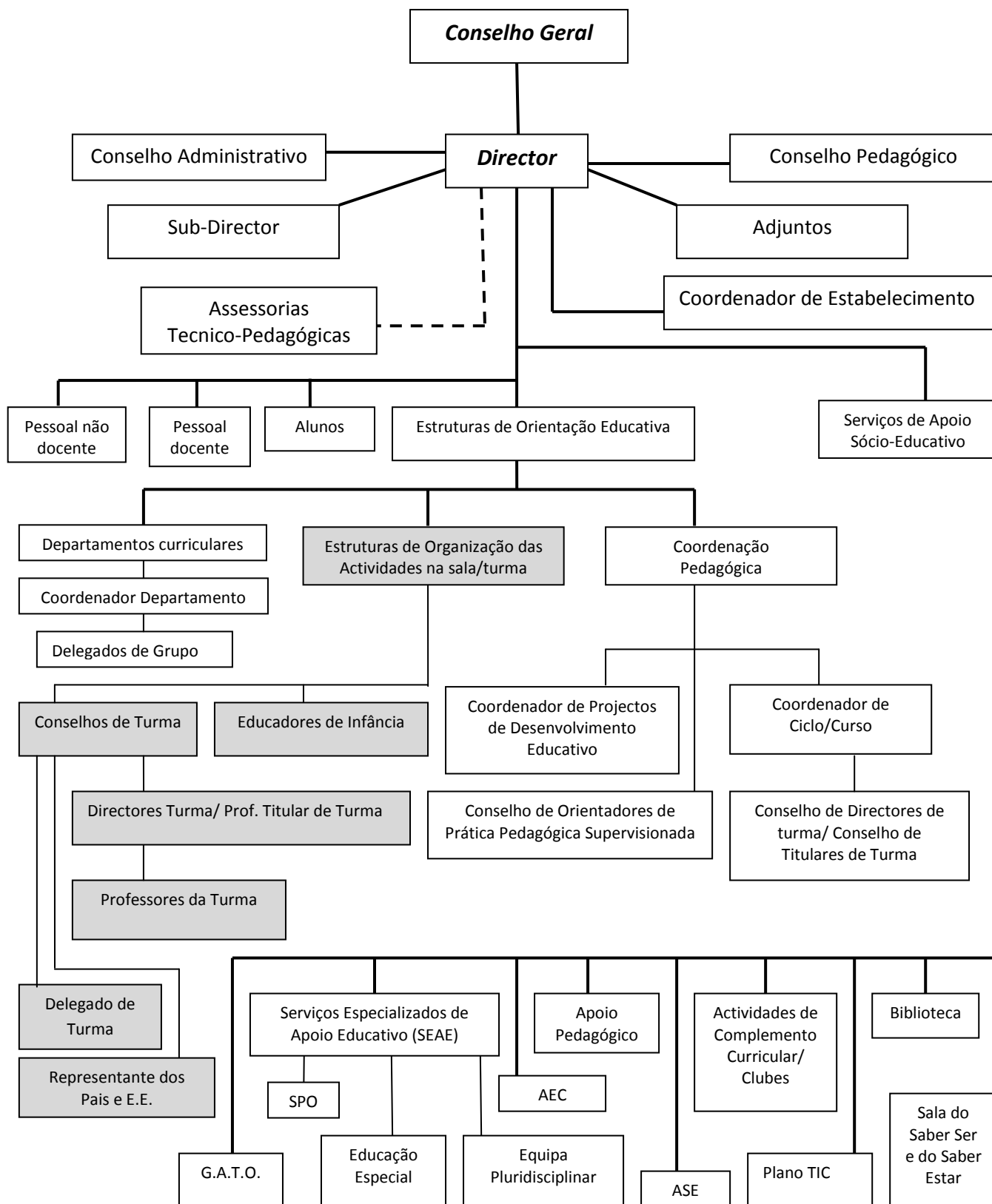


Figura 3 – Organograma de funcionamento do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares⁸²

⁸² Retirado do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares

Para uma melhor visão sobre a constituição do Agrupamento, passar-se-á a apresentar alguns quadros por forma a caracterizá-lo.

Quadro 3 – Distribuição das turmas e alunos do Agrupamento

Caracterização	Turmas	Alunos
Total de crianças Pré-Escolar	5	83
Total de alunos 1º Ciclo	16	274
Total de alunos 2º Ciclo	7+1(PCA)* = 8	154+10(PCA) = 164
Total de alunos 3º Ciclo	11+2(PCA) = 13	230+25(PCA) = 255
Total de alunos Secundário	3	83
Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC)	1	11
Total de alunos Curso de Educação Formação (CEF)	2	24
Curso Profissional	5	70
Total de turmas/alunos	53	964

*Percurso Curricular Alternativo (PCA)

Fonte: Dados recolhidos na secretaria do Agrupamento em 04/01/2011

Como se pode analisar pelo quadro 3, a escola sede do Agrupamento é constituída por 607⁸³ alunos, distribuídos pelo 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário, dos quais 28 estão sinalizados como sendo alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Relativamente ao reforço curricular no ensino básico, apesar de não termos dados exactos porque os alunos são flutuantes⁸⁴ conforme as suas necessidades, a direcção do Agrupamento facultou uma estimativa. Assim sendo, no 2º ciclo e durante o segundo período de 2010/2011 contavam com cerca de 60 alunos ao nível da Matemática, distribuídos pela turma X⁸⁵ e no sexto ano estes alunos eram apoiados por assessorias; às disciplinas de Inglês e Português, no quinto e sexto ano. Contabilizam-se cerca de 50 alunos em cada uma delas.

No que se refere ao 3º ciclo, a disciplina de Matemática tinha cerca de 75 alunos distribuídos no sétimo ano pela turma X e os outros eram apoiados por assessorias; nas disciplinas de Inglês e Português, foram indicados cerca de 60 alunos por disciplina com

⁸³ Não foram contabilizadas as crianças do Pré-Escolar (83) e os alunos do 1.º ciclo (274).

⁸⁴ Podem ter apoio, mas apenas durante um determinado período de tempo.

⁸⁵ A turma X é um projecto na área da matemática onde os alunos rotativamente vão passando pela referida turma, regressando à turma de origem ao final de um tempo determinado.

reforço curricular. Existiam também, 223 alunos a frequentar turmas alternativas⁸⁶ ao currículo regular.

Após a análise dos documentos estruturantes do Agrupamento pode verificar-se também o elevado nível de insucesso, principalmente a Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, em virtude das baixas médias dos exames a nível nacional, tal como consta do ranking nacional de 2009: de entre 604 escolas, o Agrupamento estava em 569.º lugar, com uma média de 9,31⁸⁷; em 2010, de entre as 599 escolas situou-se no 560.º lugar, com a média de 10,70⁸⁸. É também ainda a destacar o número elevado de turmas de PCA, CEF e Profissionais, em alternativa ao ensino regular.

Na generalidade, estes alunos são provenientes de famílias carenciadas, com baixos níveis de escolaridade, sem projectos de vida definidos e com forte desmotivação. Saliente-se que dos 607 alunos 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário, 336 recebem apoio da Acção Social Escolar.

Os alunos frequentam a escolaridade obrigatória, mas muitos abandonam a escola após a conclusão do 9.º ano, por falta de motivação. Para estes discentes é necessário proporcionar formação alternativa ao ensino regular, principalmente agora em que a escolaridade obrigatória vai até ao 12.º ano, prevenindo-se, assim, comportamentos desajustados em contexto escolar e criando-se condições para a integração deles no mundo do trabalho, como alternativa à ida para o ensino superior.

Neste sentido, o Agrupamento tem vindo a implementar Percursos Curriculares Alternativos com áreas vocacionais, que se pretende venham a ter seguimento nos Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais, como é o caso das áreas de Hotelaria e Restauração, Informática, Serviços Jurídicos e Electrotécnica. No entanto, algumas áreas vocacionais, como se pode verificar no quadro 5, ainda não têm essa correspondência.

Apesar dessa discrepância e para ultrapassar esta situação, o órgão de gestão do Agrupamento tem vindo a fazer um esforço para criar condições físicas, ao nível de equipamentos de materiais, para que o ensino-aprendizagem dos alunos seja o mais prático possível.

Apresentaremos no quadro 4 os Projectos de Percursos Curriculares Alternativos do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, criados ao abrigo do Despacho

⁸⁶ Turma de Percurso Curricular Alternativo, Curso de Educação e Formação e Curso Profissional.

⁸⁷ Ranking das escolas de 2009. Disponível em <http://jn.sapo.pt/infos/ranking2009.pdf>. Acedido a 26/09/2010, às 20h 44m.

⁸⁸ Ranking das escolas de 2010. Disponível em http://dn.sapo.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1686559. Acedido a 05/11/2010, às 15h 52m.

Normativo n.º 1/2006, no 2º e 3º ciclos do ensino básico, entre os anos lectivos de 2006/2007 e de 2008/2009.

Quadro 4 – Projectos PCA, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 1/2006, no 2.º e 3.º ciclos, nos anos lectivos de 2006/2007 a 2008/2009

Anos lectivos	Turmas	Nº alunos	Percurso Curricular Alternativo/ Áreas Vocacionais
2006/2007	6º E	12	Informática Turismo/Hotelaria/Restauração
	7º E	12	Informática Educação Tecnológica
	9º A	11	Informática Educação Tecnológica
2007/2008	6ºE	13	Informática Técnicas Artesanais
	7º D	13	Património e Turismo Alimentação Higiene e Segurança Informática Economia e Gestão Hotelaria/Restauração
	7º E	11	Património e Turismo Alimentação Higiene e Segurança Informática Economia e Gestão Hotelaria/Restauração
	8º D	11	Manutenção de Espaços Informática
2008/2009	5º A	13	Técnicas Artesanais Organizar e Aprender Tecnologia Comunicação e Informação
	6º A	14	Técnicas Artesanais Organizar e Aprender Tecnologia Comunicação e Informação
	7º E	12	Informática Oficina Expressão Dramática Musical Práticas Oficiniais Introdução Práticas Cozinha Restauração
	7º F	9	Práticas Oficiniais Expressão Dramática Segurança Ambiente Informática
	8º D	14	Património Turismo Informática Hotelaria/Restauração Métodos Organizacionais
	9º D	11	Manutenção Espaços Gestão de Projectos Introdução Tecnologias Informação Comunicação Educação para Saúde Técnicas de Secretariado

Fonte: Dados recolhidos na Secretaria do Agrupamento em 04/01/2011

Como se pode verificar, no ano lectivo de 2006/2007, no sexto E, os alunos mantêm-se nos dois anos lectivos consecutivos na mesma área (sétimo E e oitavo D), sendo o único percurso que exige recursos diferentes daqueles que habitualmente a escola pode oferecer. Esta afirmação pode constatar-se passando um olhar pelas restantes áreas

vocacionais, que requerem salas de Informática, salas de aulas normais e salas de Educação Visual e Tecnológica. Define-se que as áreas vocacionais são adaptações dos conteúdos programados do currículo regular, não trazendo nada de inovador.

No quadro 5, daremos continuidade à apresentação dos Projectos de Percursos Curriculares Alternativos, criados ao abrigo do Despacho Normativo n.º 1/2006, no 2º ciclo e 3º ciclo, relativos aos anos lectivos de 2009/2010 e de 2010/2011.

Quadro 5 – Projectos PCA, criados ao abrigo do Despacho Normativo n.º 1/2006, no 2.º e 3.º ciclos, nos anos lectivos de 2009/2010 e 2010/2011

Anos lectivos	Turmas	Nº alunos	Percorso Curricular Alternativo/ Áreas Vocacionais
2009/2010	5º A	11	Introdução Tecnologias Informação Comunicação Técnicas Artesanais Expressão Musical Instrumental
	6º A	15	Organizar e Aprender Introdução Tecnologias Informação Comunicação Educação Musical Instrumental Técnicas Artesanais
	7º A	14	Informática Téc. Ofic. Madeiras Electricidade Manutenção Oficina Teatro
2010/2011	6º A	10	Introdução Tecnologias Informação Comunicação Técnicas Artesanais Organizar e Aprender
	7º A	15	Práticas Oficiais Formação Humana Social Expressão Musical Organizar e Aprender
	8º A	10	Formação Humana Social Organizar Aprender Comunicar Informática Práticas Oficiais Expressão Artística

Fonte: Dados recolhidos na Secretaria do Agrupamento em 04/01/2011

Podemos constatar que durante o ano lectivo de 2009/2010 e no presente ano lectivo de 2010/2011 não se iniciou qualquer PCA na área de Hotelaria e Restauração, mantendo-se as áreas de informática e expressão artística, cuja continuidade ao nível dos CEF e Profissionais é muito frágil, devido à falta de recursos.

Em seguida será apresentado os quadros 6 e 7 relativo às Turmas de Cursos de Educação e Formação, criados ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 453/2004, no terceiro ciclo do ensino básico dos anos lectivos de 2006/2007 e de 2007/2008.

Quadro 6 – Turmas de Cursos de Educação e Formação, criados ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 453/2004, no 3.º ciclo, nos anos lectivos de 2006/2007 e 2007/2008

Anos lectivos	Turmas	Nº alunos	Cursos de Educação e Formação
2006/2007	1º CEF	19	Operador de Informática – Tipo 2
	2º CEF	11	Empregado(a)/Assistente Comercial – Tipo 2
	1º CEF	14	Operador de Informática – Tipo 3
	1º CEF/A	15	Assistente Administrativo – Tipo 4
	1º CEF/B	14	Assistente Administrativo – Tipo 4
	1º CEF/C	15	Electromecânica de Electrodomésticos – Tipo 4
	1º CEF/D	12	Técnico de Informática – Tipo 5
2007/2008	1º EM	13	Empregado(a) Mesa – Tipo 2 – Nível 2
	1º MARC	10	Marcenaria – Tipo 2 – Nível 2
	2º OI	13	Operador de Informática – Tipo 2
	1º TC/A	11	Técnico Comercial – Tipo 5 – Nível 3
	1º TC/B	13	Técnico Comercial – Tipo 5 – Nível 3
	1º TIE	10	Técnico de Instalações Eléctricas – Tipo 5 – Nível 3
	2º TI	11	Técnico de Informática – Tipo 5 – Nível 3

Fonte: Dados recolhidos na Secretaria do Agrupamento em 04/01/2011

Quadro 7 – Turmas de CEF, ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 453/2004, no 3.º ciclo, dos anos lectivos de 2008/2009 a 2010/2011

Anos lectivos	Turmas	Nº alunos	Cursos de Educação e Formação
2008/2009	1º COZ	13	Cozinha – Tipo 2
	1º OI	12	Operador de Informática – Tipo 2
	2º EM	12	Empregado(a) de Mesa – Tipo 2 – Nível 2
	2º MARC	7	Marcenaria – Tipo 2 – Nível 2
	2º TC/A	10	Técnico Comercial – Tipo 5 – Nível 3
	2º TC/B	10	Técnico Comercial – Tipo 5 – Nível 3
	2º TIE	8	Técnico de Instalações Eléctricas – Tipo 5 – Nível 3
2009/2010	1º COZ 1	13	Cozinha – Tipo 2
	2º COZ 2	11	Cozinha – Tipo 2
	2º OI	6	Operador de Informática – Tipo 2
	1º SM	16	Serviço de Mesa – Tipo 3 – Nível 2
2010/2011	1º SM	17	Serviço de Mesa – Tipo 3
	2º COZ	7	Cozinha – Tipo 2

Fonte: Dados recolhidos na Secretaria do Agrupamento em 04/01/2011

É de realçar que não se verifica qualquer CEF com vertente na área de expressão artística, dando desse modo seguimento às várias turmas de PCA existentes relacionadas com essas áreas. No quadro 7, referente também aos CEF de 2008/2009 até ao presente ano lectivo de 2010/2011, podemos inferir a mesma situação que deduzimos da leitura do quadro anterior.

No quadro 8, apresentamos as Turmas de Cursos Profissionais, criadas ao abrigo do n.º 14758/2004, no ensino secundário, dos anos lectivos de 2008/2009 e de 2010/2011.

Quadro 8 – Turmas de Cursos Profissionais, criadas ao abrigo do Despacho n.º 14758/2004, no ensino secundário, do ano lectivo de 2008/2009 a 2010/2011

Anos lectivos	Turmas	Nº alunos	Cursos Profissionais
2008/2009	10º Ano	19	Técnico de Comércio
	10º Ano	20	Técnico de Informática e Gestão
	10º Ano	19	Técnico de Electrónica e Telecomunicações
2009/2010	10º Ano	20	Técnico de Electrónica e Telecomunicações
	11º Ano	10	Técnico de Comércio
	11º Ano	14	Técnico de Informática e Gestão
2010/2011	10º Ano	15	Serviços Jurídicos
	10º Ano	23	Restaurante Bar
	11º Ano	12	Técnico de Electrónica e Telecomunicações
	12º Ano	7	Técnico Comercio
	12º Ano	13	Informática e Gestão

Fonte: Dados recolhidos na Secretaria do Agrupamento em 04/01/2011

Relativamente ao quadro 8, que se refere às turmas dos Cursos Profissionais, estas dão continuidade às turmas dos Cursos de Educação e Formação. Podemos, desta forma, verificar que existe alguma continuidade entre as turmas de CEF e os Cursos Profissionais existentes na escola, o que não se verifica na passagem dos PCA para os CEF.

Concluindo, e como pode verificar-se através da leitura dos quadros anteriores, as áreas vocacionais relacionadas com as expressões artísticas não têm ligação com as ofertas a nível dos CEF, à excepção das já mencionadas anteriormente. As áreas vocacionais dos CEF são essencialmente no âmbito das novas tecnologias e dos serviços administrativos. Parece-nos por conseguinte, que o factor determinante para a selecção das áreas vocacionais tem a ver com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

No entanto, no que concerne aos CEF e aos Cursos Profissionais, parece já verificar-se uma preocupação em proporcionar respostas educativas em consonância com as áreas que os alunos frequentaram no ano anterior.

A leitura dos quadros também nos permite comparar o número de turmas e alunos, destas alternativas curriculares, em relação ao total de alunos a frequentar o ensino básico (18 turmas com 349 alunos), o secundário (3 turmas com 83 alunos), os Percursos Curriculares Alternativos e o Programa para a Inclusão e Cidadania (4 turmas com 46 alunos), Cursos Educação Formação (2 turmas com 24 alunos) e os Cursos Profissionais (5 turmas com 70 alunos), no presente ano lectivo de 2010/2011. Num total de 607 alunos do 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário, podemos constatar que 467 alunos (21 turmas) cursam o ensino regular e 140 alunos (11 turmas) estão integrados em opções curriculares alternativas com via formativa/profissionalizante.

2.2. Descrição do Projecto PCA de Hotelaria e Restauração

“O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de facto, um princípio fundamental, que deve levar à proscricção de qualquer forma de ensino estandardizado”
(Delors et al., 1998, p. 54).

Para a elaboração do projecto de PCA de Hotelaria e Restauração foram tidos em conta os documentos estruturantes do Agrupamento, bem como toda a informação recolhida durante o ano lectivo de 2005/2006, pelos elementos do conselho de turma de duas turmas de 5.º ano, que foram analisando o aproveitamento e comportamento dos discentes. Em reunião de avaliação de final de ano, verificou-se que onze alunos necessitavam de um currículo diferente, porque iriam ficar retidos. Estes discentes já apresentavam no 1.º ciclo uma ou três retenções. Não foi, no entanto, pacífico encontrar uma estratégia para este grupo, que tem vindo a crescer de ano para ano.

Perante esta situação foi importante encontrar uma estratégia rápida e flexível, que nos permitisse ter autonomia para a constituição da turma. Recorremos então, aos Percursos Curriculares Alternativos, de acordo com o Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, após várias alterações do Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho, o qual trazia consigo a conotação negativa associada às necessidades educativas especiais, tendo a sua designação de Currículos Alternativos passado a Percursos Curriculares Alternativos. O próprio nome, por si só, já estigmatizava os alunos que integravam este tipo de turmas e, por isso, também era encarado com alguma relutância por uma parte dos docentes, dos encarregados de educação e pelos próprios alunos, visto estes terem características diferentes dos alunos que beneficiavam das medidas do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto⁸⁹.

Estes alunos, apesar das suas dificuldades, apresentam muitas capacidades, os seus problemas são do foro social e, familiar e resultam da falta de estimulação adequada para as aprendizagens desde a infância.

Neste enquadramento, foi necessário todo um trabalho de esclarecimento por parte do director de turma aos encarregados de educação, para desmistificar o conteúdo da Lei. Foi fundamental o apoio da directora do Agrupamento, que nos deu liberdade em todas as fases do projecto, desempenhando deste modo o papel de facilitadora do processo.

⁸⁹ Como referido anteriormente este Decreto-Lei n.º 319/91 foi revogado em 2008, pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Considerámos ser fundamental reunir todas as sinergias dentro e fora da escola, e o trabalho foi desenvolvido para conseguirmos reunir todas as condições necessárias ao desenho e implementação do projecto.

2.2.1. Análise do ciclo de vida do Projecto

*“(...) capacidade de delinear caminhos e de criar condições para a concepção e operacionalização de um projecto formativo pela escola”
(Morgado & Ferreira, 2006, p. 81).*

Par a organização desta secção, entendemos que seria facilitador seguir a metodologia do ciclo de vida de uma estratégia, para melhor explicitar todas as fases do processo, desde a implementação do projecto do Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria e Restauração, iniciado no ano lectivo de 2006/07, até ao presente ano de 2011. Tal informação pode ser analisada pela leitura do quadro 9.

Quadro 9 – Fases do ciclo de vida da estratégia PCA de Hotelaria e Restauração

Fases do Ciclo de vida da Estratégia	Evolução da Estratégia
Implementação	2006/07 - Uma turma PCA - 11 alunos.
Crescimento	2007/08 - Uma turma de continuação PCA - 11 alunos; - Uma turma de iniciação PCA - 13 alunos; - Uma turma de CFE – Empregado de Mesa - 13 alunos.
	2008/09 - Uma turma de continuação PCA - 14 alunos; - Uma turma de iniciação PCA - 12 alunos; - Uma turma de continuação CEF – Empregado de Mesa -13 alunos; - Uma turma de iniciação CEF – Cozinha - 10 alunos.
Maturidade	2009/10 - Uma turma de Percurso Curricular Alternativo - 16 alunos; - Uma turma de continuação CEF – Cozinha - 10 alunos; - Uma turma de iniciação CEF – Cozinha – 10 alunos.
Declínio	2010/11 ?

A estratégia em questão tinha como objectivo principal alcançar o sucesso dos alunos. Na primeira fase (embrionária) da implementação do projecto/estratégia, após termos feito o diagnóstico individual dos alunos, fez-se uma análise das potencialidades da escola, ao nível das instalações e do corpo docente. Fizeram-se contactos com parceiros, como a Escola de Hotelaria de Coimbra, a empresa Vasco da Gama, a Defesa do Consumidor e o Centro de Saúde.

Os encarregados de educação também foram envolvidos desde o início, até porque tiveram de dar autorização para a integração dos educandos nestas turmas, como prevê o Despacho Normativo nº 1/2006 de 6 de Janeiro, no capítulo V, ponto 5 e alínea g).

Tendo como referência as necessidades e potencialidades do Concelho, os factores determinantes para a selecção da área vocacional foram os seguintes:

- ser provido de vários estabelecimentos de restauração, podendo assim ser uma via profissional futura e de estágio;
- a grande capacidade de atracção turística do distrito de Coimbra, onde decorrem anualmente congressos e seminários que atraem visitantes, o que tem levado à construção de vários hotéis;
- a aquisição de uma qualificação no ramo do Turismo/Hotelaria/Restauração, tendo em conta que o Turismo é um dos sectores da actividade económica mais relevante do nosso País;
- a necessidade de mão-de-obra qualificada em Portugal, relativa à actividade hoteleira e restauração.

Depois de reunidas as condições logísticas, a equipa elaborou o projecto. Fizeram-se as adaptações curriculares necessárias, como consta no quadro 10, e definiram-se as competências essenciais a desenvolver, as estratégias diversificadas a utilizar (portefólio, visitas de estudo...), as metodologias activas e participativas, os critérios e instrumentos de avaliação a adoptar.

No primeiro ano de 2006/2007, não tínhamos um espaço que renúisse as condições necessárias para a componente prática. Por isso, utilizou-se a cozinha da escola, a directora de turma leccionou a área de hotelaria, em articulação com os formadores da Escola de Hotelaria que se deslocavam ao Agrupamento de quinze em quinze dias. Os gastos com os materiais consumíveis, algumas vezes foram suportados pela escola, mas na maioria das vezes foram os alunos ou a directora de turma a fazê-lo.

Quadro 10 – Plano curricular PCA de Hotelaria e Restauração

Tipo de formação	Designação das disciplinas/áreas disciplinares	Carga horária (x 90 minutos)
Escolar	Língua Portuguesa	2 Blocos
	Matemática	2 Blocos
	Inglês	1,5 Bloco
	Francês	1 Bloco
	Património e Turismo	1 Bloco
	Higiene e Segurança	1,5 Bloco
	Educação Física	2 Blocos
	Formação Cívica	1 Bloco
	Educação Moral e Religiosa Católica	0,5 Bloco
Artística, vocacional	Metodologias Organizacionais	1 Bloco
	Informática	1 Bloco
	Hotelaria/ Restauração	2,5 Blocos
Total		17 Blocos

Fonte: Projecto de Candidatura ao Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares em 2006.

O projecto começou a ter grande impacto e foi necessário dar-lhe continuidade, os alunos e os pais estavam motivados, mas não se podia continuar a usar a cozinha da escola.

Assim sendo, seguiu-se a fase de crescimento do projecto, tal como se demonstra no quadro 9. No ano lectivo de 2007/08 houve um aumento de alunos, por isso foi necessário encontrar uma solução definitiva. Fez-se a adaptação de uma arrecadação, com autorização da DREC, tornando-se numa cozinha e num restaurante. Foram efectuados vários contactos com instituições, entidades e empresas, apelando à sua responsabilidade social, para que auxiliassem a escola na aquisição dos materiais necessários para equipar as instalações, podendo-se, desta forma, proporcionar aos alunos outro tipo de ofertas formativas. Nesse ano lectivo, foi aberto também um CEF de Empregado de Mesa e Bar, e os alunos fizeram estágio nos estabelecimentos de restauração do concelho, onde ficaram a trabalhar, à excepção de três que foram para a Escola de Hotelaria de Coimbra.

Nesse ano funcionou, ainda, o PCA de continuidade e outro de iniciação, equivalente ao sexto e sétimo ano.

No ano lectivo de 2008/2009 passaram a funcionar duas turmas de PCA e dois CEF. Seguiu-se então a fase de maturidade do projecto. No ano lectivo de 2009/2010 funcionaram três turmas de CEF e um PCA de continuidade, tal como consta no quadro 9.

No final do ano lectivo, alguns alunos concluíram o terceiro ciclo, o que implicava a saída da escola, porque o Agrupamento não tinha uma oferta formativa de continuidade. Isto poderia levar, assim, o projecto à fase de declínio.

Considerando tudo o que foi dito atrás fez-se uma reflexão desta situação, recorrendo a uma análise SWOT, por forma a identificar alternativas para a continuidade do projecto.

2.2.2. Aplicação da matriz SWOT

*“(…) pode-se ir tornando mais claro qual o conjunto de linhas de força que constituem a ossatura da qualidade das nossas escolas”
(Azevedo, 1994, p. 184).*

Em nosso entender, a aplicação da matriz SWOT será o melhor instrumento a utilizar, de modo a encontrar as estratégias mais adequadas para a continuidade do projecto, tendo em conta os condicionalismos impostos pelo ambiente (interno e externo), mas também pelas oportunidades emergentes e forças do Agrupamento. Este tipo de análise poderá ser útil para que se consigam atingir os objectivos que inicialmente tínhamos delineado para o projecto.

Neste sentido, passar-se-á à identificação das forças e fraquezas do projecto e das oportunidades e ameaças da comunidade educativa, e esta informação encontra-se sintetizada no quadro 11. Logo de seguida, efectua-se a representação gráfica da matriz com as sugestões genéricas para cada um dos quadrantes que a compõem. A construção desta matriz vai possibilitar a análise interna e externa, respectivamente das forças e fraquezas e das oportunidades e ameaças.

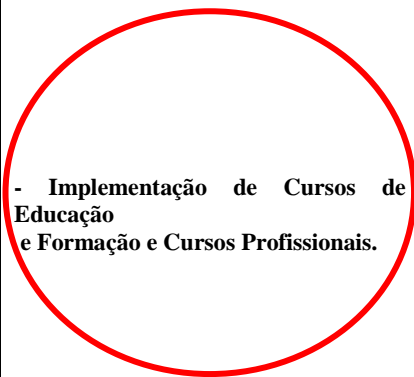
Quadro 11 – Análise SWOT do PCA de Hotelaria e Restauração

FORÇAS (+)	OPORTUNIDADES (+)
1. Direção/liderança atenta ao diálogo com a comunidade educativa;	1. Parcerias efectuadas (DECO, Escola de Hotelaria de Coimbra, Escola Profissional Profitecla e Centro de Saúde);
2. Projecto adequado às necessidades /problemas dos discentes - Percurso Curricular Alternativo Hotelaria e Restauração;	2. O Concelho é provido de vários estabelecimentos de restauração, podendo ser uma via profissional futura;
3. Cozinha e restaurante equipados para formação pedagógica dos alunos a partir de 2007;	3. Responsabilidade Social das Empresas (equipamento da Cozinha e restaurante);
4. Credibilidade do Projecto perante a comunidade escolar.	4. Locais de estágio nos restaurantes locais.
FRAQUEZAS (-)	AMEAÇAS (-)
1. Fraca motivação dos alunos para as actividades escolares e de exibição de problemas de comportamento;	1. Concelho com reduzidas ofertas ao nível socioeconómico e cultural;
2. Muitas dificuldades dos alunos ao nível das competências fundamentais nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa;	2. Consumo excessivo de álcool em alguns agregados familiares;
3. Professores com falta de motivação para leccionarem a área vocacional de cozinha e restauração, para além das professoras que iniciaram o projecto;	3. Pouca identificação com a Escola;
4. Pouca divulgação do Projecto.	4. Legislação (não contempla os recursos financeiros e materiais).

No caso da análise interna, esta permitiu identificar os aspectos em que o projecto apresenta pontos fortes e aspectos em que apresenta pontos fracos. Quanto à análise externa, esta consistiu numa avaliação da envolvente da organização/escola, de forma a identificar oportunidades e ameaças com que esta se depara ou possa vir a deparar.

Qualquer uma destas análises foi efectuada não apenas numa perspectiva estática, mas também numa perspectiva dinâmica e permanente.

Quadro 12 – Aplicação da matriz SWOT do PCA de Hotelaria e Restauração

Análise Estratégica		Organização	
		FORÇAS S (Strengths)	FRAQUEZAS W (Weaknesses)
Envolvente Externa	OPORTUNIDADES O (Opportunities) - Concelho é provido de vários estabelecimentos de restauração, podendo ser uma via profissional futura. - Parcerias efectuadas DECO, Esc. Hotelaria Coimbra, Profitecla e Centro Saúde.	Estratégias S – O 	Estratégias W – O - Interdisciplinaridade entre as disciplinas de L. Portuguesa, Matemática, área vocacional e a relação com o exterior.
	AMEAÇAS T (Threats) - Concelho com reduzidas ofertas ao nível socioeconómico e cultural.	Estratégias S – T - Participação/organização em eventos locais.	Estratégias W – T - Organização de eventos para promoção do trabalho realizado pelos alunos.

Tendo por base o conteúdo do quadro 12, verifica-se que do cruzamento das forças e oportunidades se encontra uma solução, para que o projecto não entre em declínio: a implementação de Cursos de Educação e Formação e de Cursos Profissionais. Esta estratégia trará, em nosso entender, várias mais-valias para as famílias e para a Escola. Por um lado, poderá possibilitar aos alunos a continuidade dos estudos sem saírem do seu Concelho, pois as famílias têm poucos recursos económicos. Por outro lado, poderá ser uma boa solução para a escola, pois o corpo docente da escola é bastante estável, mas o número de alunos está a diminuir e o horário de alguns docentes tem tendência a sofrer alterações. Além disso, a direcção da escola teve conhecimento de que a Escola de Hotelaria de Coimbra deixou de ter este tipo de cursos a partir do ano lectivo de

2010/2011, passando a ter apenas cursos de especialização, o que é um dado favorável à implementação destas alternativas ao currículo regular.

Devemos referir ainda que o resultado de um estudo recente (7 de Abril de 2011)⁹⁰, sobre a Inserção Profissional dos Alunos dos Cursos de Formação Inicial da rede escolar do Turismo de Portugal, que terminaram a formação em 2010, veio mostrar que 80% dos alunos estão empregados ou prosseguiram estudos.

Estas conclusões revelam-nos existir ainda mercado de trabalho nesta área vocacional, o que é um motivo suficientemente forte para a continuidade de PCA de Hotelaria e Restauração no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares.

Conclusão

Entendemos ser fundamental apresentar a caracterização do Concelho e do Agrupamento onde vai ser realizado o nosso estudo para uma melhor compreensão dos seus aspectos sociais, culturais, económicos e educativos. Partindo do nosso enquadramento teórico e tendo por base esta realidade agora descrita, pensamos deste modo ter clarificado os pressupostos em que assenta a nossa investigação empírica, que iremos desenvolver no capítulo seguinte.

Como se disse atrás, a nossa implicação na implementação do projecto de PCA de Hotelaria e Restauração constitui uma motivação acrescida para a realização deste trabalho. Com efeito, parece-nos que chegou o momento de ouvir o que a comunidade educativa tem dizer sobre o impacto desta iniciativa na vida dos alunos envolvidos.

⁹⁰ Segundo o referido estudo “41% dos alunos encontra-se empregados e 39% dos alunos prosseguiram estudos; 87% dos alunos empregados desenvolvem actividade no sector do turismo; 64% dos alunos encontrou colocação em menos de 1 mês; 26% dos alunos empregados ficaram colocados no local do estágio”.

Estudo sobre a taxa de empregabilidade dos alunos das Escolas do Turismo de Portugal. Disponível em <http://escolas.turismodeportugal.pt/destaque/estudo-revela-elevada-taxa-de-empregabilidade-dos-alunos-das-escolas-do-turismo-de-portugal>. Acedido a 12 de Abril de 2011, às 15h 55m.

CAPITULO II

ENQUADRAMENTO, CONCEPÇÃO E PLANEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Após a revisão bibliográfica sobre metodologia de investigação, esta permitiu-nos adquirir um referencial teórico para encetarmos o estudo empírico apresentado nesta segunda parte da tese.

Neste capítulo apresentar-se-ão as questões do enquadramento do estudo, a saber: no primeiro ponto focaremos quais as razões que nos levaram à escolha do tema e os seus objectivos; no segundo ponto far-se-á a caracterização do estudo e no terceiro ponto abordar-se-á o tipo de metodologia a utilizar, descrevendo a amostra do estudo, o tipo de instrumentos, sendo que vamos aplicar questionários e entrevistas semi-estruturadas. Logo de seguida, faremos a descrição do estudo piloto e, por último, abordar-se-ão os procedimentos desenvolvidos.

1. Razões que levaram à escolha do tema

*“ Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprende porque se conhece e não se ensine porque se aprende”
(Freire, 1992, p. 193).*

O nosso regresso ao Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares no ano lectivo de 2004/2005 e talvez por termos as nossas raízes no Concelho, foram aspectos que nos fizeram sentir desde o início muita vontade em dar o nosso melhor àqueles alunos nos quais revivíamos a nossa infância. Apesar das quatro décadas de diferença entre a nossa idade e a deles, a verdade é que a realidade vivenciada nas aldeias do Concelho não se alterou substancialmente, sendo por isso aparentemente muito familiar para nós, a vida e comportamentos dos discentes e das suas famílias.

Foi então que nos envolvemos com grande entusiasmo na vida da escola, que nos sentimos fortemente envolvida na promoção do sucesso escolar de todos os alunos e na eficácia das ofertas educativas que lhes proporcionámos. Neste sentido, abraçámos em conjunto com outros docentes os projectos e actividades que integravam alunos com mais dificuldades, em equipa tentámos inovar e criar estratégias que proporcionassem meios de sucesso para os alunos, como foi o caso do Projecto do Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria e Restauração iniciado no ano lectivo de 2006/2007.

Neste mesmo projecto, acumulámos os cargos de directora de turma e de docente da área vocacional de Hotelaria/Restauração, inicialmente como titular e no ano seguinte em par pedagógico com outra docente.

Para que o nosso trabalho como professora seja ainda mais eficaz, entendeu ser necessário continuar a investir na nossa formação, para adquirirmos competências que nos permitam ser capazes de ter uma visão estratégica, contribuindo dessa forma para a definição de uma missão para a escola, tendo em conta as mais-valias dos *stakeholders*, os valores culturais do Concelho e as estratégias para o sucesso dos alunos.

Assim, a problemática trazida pela existência das turmas com Percursos Curriculares Alternativos na nossa escola e o facto de os estudos sobre o assunto serem escassos no nosso país constituíram o mote para a concepção do presente trabalho de investigação.

Devemos referir que a opção pelo PCA de Hotelaria e Restauração para a realização do nosso estudo deveu-se ao facto de este ser considerado inovador por várias entidades. Então, entendemos ser necessário saber qual a percepção da comunidade escolar sobre o projecto, podendo desta forma despertar consciências para a concepção de projectos com perspectivas de uma saída profissional, que permita aos alunos concretizar os seus projectos de vida, tendo em vista a gratificação pessoal e social dos próprios, das suas famílias e da sociedade.

Para definirmos o nosso problema de investigação, e tendo como referência os autores consultados, sabemos que podemos recorrer a várias fontes como deduções a partir de teorias existentes, no sentido de testar os seus enunciados, à revisão da literatura, à nossa própria experiência diária e às nossas observações, e até a questões de natureza social e política, não directamente ligadas à nossa área de interesse, mas com potenciais implicações na mesma (McMillan & Schumacher, 1989, Ary *et al*, 1990, cit. por Vieira, 1995).

Tendo então por base estes possíveis contributos para a definição de um problema científico, e levando em conta toda a nossa experiência profissional, o problema que motivou este estudo foi conhecer a percepção da comunidade escolar sobre o papel dos PCA na promoção dos projectos de vida dos alunos. Este trabalho centrar-se-á na análise da realidade do Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Nova de Poiares.

Tratando-se de um estudo não experimental, de natureza descritiva, não serão formuladas e posteriormente testadas hipóteses, porque o objectivo principal é conhecer de uma forma descritiva a realidade.

1.1.Objectivos do estudo

“O objectivo é um fim a que o trabalho se propõe atingir. A pesquisa científica atinge seu objectivo se todas as suas fases, por mais difíceis e demoradas que sejam, forem vencidas e o pesquisador puder dar uma resposta ao problema formulado”
(Fachin, 2003, p. 113).

Com este projecto de investigação pretende-se ir ao encontro dos seguintes objectivos:

- Conhecer a percepção dos diversos intervenientes na Comunidade Escolar, nomeadamente, professores, órgãos de gestão da escola, alunos e pais, sobre a adequação dos Percursos Curriculares Alternativos actualmente a funcionar no Agrupamento.
- Averiguar o grau de concordância dos diferentes intervenientes no estudo quanto à percepção do sucesso dos Percursos Curriculares Alternativos para os alunos que os frequentam.
- Identificar os principais obstáculos à aplicação do Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro (que determina a constituição de turmas de Percursos Curriculares Alternativos no âmbito do Ensino Básico), percebidos pelos diversos intervenientes no estudo, que poderão dificultar o cumprimento dos objectivos preconizados.
- Saber qual a opinião da comunidade escolar sobre a continuidade dos diferentes PCA existentes na escola, para os Cursos de Formação e Educação e Cursos Profissionais com a mesma vertente educacional.
- Propor eventuais estratégias de intervenção, tendo em conta as particularidades regionais e os recursos do Agrupamento em questão, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com vista a dar uma resposta mais adequada aos discentes desta oferta escolar alternativa.

2. Caracterização do estudo

2.1. Problema científico tipo de estudo

*“(…) planos quantitativos, os não experimentais, o objectivo consiste em observar ou medir os sujeitos”
(Vogt, 1993, p. 153, cit. por Vieira, 1995, p. 61).*

No que diz respeito aos métodos e técnicas de investigação nas ciências sociais e humanas existe uma grande diversidade e, por vezes, os autores apresentam perspectivas diferentes sobre os mesmos procedimentos, sendo por isso fundamental analisarmos as várias concepções. Saliente-se, neste enquadramento a visão de Madeleine Grawitz (1993), que define métodos como:

“Um conjunto concentrado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objectivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permite seleccionar e coordenar as técnicas (...) as técnicas são procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, susceptíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa” (cit. por Carmo & Ferreira, 2008, p. 193).

Podendo os métodos de investigação serem enquadrados no paradigma quantitativo ou no qualitativo e perante a diversidade de técnicas quantitativas e qualitativas de recolha de dados possíveis, foi nossa preocupação fazer escolhas válidas, tendo em vista os objectivos do presente trabalho. Este foi desenvolvido no âmbito do paradigma quantitativo de investigação, tendo sido uma investigação de natureza não experimental, de carácter exploratório e descritivo, no âmbito da qual foram utilizadas técnicas quantitativas e qualitativas de recolha de dados.

O presente estudo tem um carácter exploratório e descritivo, visto ser nossa intenção analisar as percepções de quatro subgrupos – alunos, docentes, órgãos de gestão e encarregados de educação – sobre o papel dos PCA na promoção dos projectos de vida dos alunos.

Tratando-se do paradigma quantitativo, devemos ter a noção de que é fundamental o distanciamento do investigador do objecto de estudo, para garantir o rigor e a objectividade da pesquisa. Com efeito, o papel desempenhado pelo investigador deve regular-se, “tanto quanto possível, pela isenção e pela neutralidade, quanto ao envolvimento com a realidade estudada” (Vieira, 1995, p.37).

Nesta perspectiva, apesar do nosso forte envolvimento com o contexto em que realizámos o trabalho, foi nossa intenção e constante preocupação adoptar uma atitude de neutralidade, tendo sempre presente as premissas deste paradigma.

Na realidade, devido ao nosso envolvimento em todas as etapas do projecto do PCA de Hotelaria e Restauração, é nosso dever pautar a nossa intervenção com sentido de ética e responsabilidade, por forma a não desvirtuar os objectivos do estudo. Todavia, consideramos este nosso conhecimento e envolvimento no terreno do nosso projecto como uma mais-valia para a investigação.

Como se disse atrás, apesar do paradigma de investigação em que enquadrámos o nosso trabalho ser o quantitativo, vamos recorrer a duas técnicas de recolha de dados, uma qualitativa, com recurso à entrevista semi-estruturada, e outra quantitativa, com utilização de um questionário. Esta triangulação de técnicas é vantajosa, pois “pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos e alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos” (Reichardt & Cook, 1986, cit. por Carmo & Ferreira, 2008, p. 202).

Devemos salientar, ainda, alguns aspectos pertinentes relativos ao comportamento do investigador. Este deve ter uma especial atenção às técnicas de recolha de dados a utilizar e estas devem ser estruturadas a partir da realidade. Na construção dos instrumentos, as categorias pré-definidas são fundamentais para a sequência lógica da recolha de dados, sendo que se deve ter também em atenção todos os requisitos que permitam possíveis aplicações futuras do estudo (Vieira, 1995, pp. 88-89).

Neste enquadramento e tratando-se de um estudo que incidirá sobre uma comunidade escolar específica, sediada numa zona do Pinhal Interior Norte do país, com particularidades referentes a contextos familiares e socioeconómicos desfavorecidos – com problemáticas no âmbito do elevado consumo de álcool, baixa escolarização, fracos níveis de empregabilidade, adstritos sobretudo à agricultura e aos serviços – espera-se que o presente estudo nos permita delinear conclusões relevantes sobre a adequação da oferta formativa dos Percursos Curriculares Alternativos para esta comunidade escolar.

Sabemos que a validade externa deste trabalho de investigação é limitada, não nos autorizando a fazer uma generalização dos resultados abrangente. No entanto, dado que o Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro, deverá ser aplicado tendo em conta as particularidades regionais onde os agrupamentos se inserem, parece-nos que este estudo se revestirá de grande utilidade para o conhecimento da eficácia deste tipo de oferta escolar alternativa, destinada sobretudo a públicos específicos (caracterizados por taxas elevadas de insucesso, situações de desestruturação familiar, carências económicas, ausência de

projectos de vida, contextos sociais e culturais em nada promotores do sucesso escolar), sendo de grande relevância a repetição desta investigação noutros Agrupamentos de Escolas.

3. Metodologia

A organização desta parte da tese comporta três secções, sendo a primeira sobre os procedimentos para a selecção da amostra, a segunda sobre a construção dos instrumentos de recolha de dados e a terceira relativa aos procedimentos desenvolvidos para pôr o estudo em marcha.

A secção relativa aos instrumentos será subdividida em quatro partes: na primeira faremos a descrição do estudo piloto, na segunda apresenta-se a descrição da versão inicial do questionário e do guião de entrevista, na terceira são relatados os procedimentos de recolha de dados e, por último mencionou-se, os indicadores de consciência interna e os ajustamentos efectuados à versão inicial dos questionários.

3.1. Amostra

*“(...) a escolha aleatória dos sujeitos nem sempre é possível (planos quase-experimentais, planos não experimentais), pelo que o investigador utiliza, em situações deste género, grupos de indivíduos, tais como aqueles que se encontram constituídos naturalmente”
(Vieira, 1995, p. 63).*

Nesta parte do trabalho faremos, em primeiro lugar, uma descrição dos sujeitos do estudo piloto dos quatro subgrupos considerados – docentes, discentes, órgãos de gestão, e encarregados de educação – e, logo de seguida, da amostra do estudo final.

No que se refere aos docentes do estudo piloto, estes foram contactados pessoalmente, sendo que foram seleccionados seis com características idênticas às dos sujeitos do nosso estudo final, descritos mais à frente, os quais acompanharam o projecto PCA de Hotelaria e Restauração que é alvo de análise neste estudo.

O questionário destinado aos discentes foi preenchido, nesta fase inicial, por cinco alunos do mesmo nível dos sujeitos do estudo final, os quais haviam frequentado também um PCA de Hotelaria e Restauração, estando no presente ano lectivo, de 2010/2011, num CEF de Serviço de Mesa e Bar. O contacto foi feito através da directora de turma, que enviou o nosso pedido de autorização aos encarregados de educação, para que fosse possível a sua participação.

A entrevista dirigida aos órgãos de gestão foi testada com uma assessora da gestão, que após contacto directo se disponibilizou de imediato a participar.

No que consta à entrevista destinada aos encarregados de educação, esta foi inicialmente efectuada a uma encarregada de educação de uma aluna pertencente ao mesmo grupo dos sujeitos do estudo final, mas que havia sido transferida no presente ano lectivo para outra instituição na área da Hotelaria/Restauração.

Relativamente ao estudo final, e no que concerne ao número de sujeitos envolvidos, foi nossa intenção questionar quinze professores a leccionar turmas de Percurso Curricular Alternativo do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, que foram acompanhando os discentes envolvidos neste estudo. Estes mesmos alunos, que constituíram nossa amostra final de discentes, faziam parte de uma turma específica de treze alunos, que iniciaram em 2006/2007 e 2007/2008⁹¹ um projecto de PCA de Hotelaria/Restauração.

Quanto aos participantes entrevistados, com uma entrevista semi-estruturada, estes incluem duas pessoas dos órgãos de gestão da escola, a directora e o subdirector, e doze encarregados de educação dos referidos alunos.

Refira-se que apesar de termos treze alunos na amostra final de discentes, optámos por entrevistar somente doze encarregados de educação. Registamos que o motivo se deve ao facto de um dos alunos da turma, ao longo do seu percurso escolar e, em concreto, neste período em que se tem vindo a desenvolver o projecto, nunca ter mantido o mesmo encarregado de educação. Essa função foi assumida ora pela mãe, ora pela avó, pela tia, pelo irmão e presentemente por outro tio. De facto, este aluno tem saltitado de agregado familiar em agregado familiar, e por isso não considerámos adequado inclui-lo no nosso estudo.

Assim, a nossa amostra, ficou distribuída conforme se pode ver no quadro 13.

Quadro 13 – Distribuição dos sujeitos participantes no estudo

Docentes	Alunos	Órgãos de Gestão	Encarregados de Educação
15	13	2	12

Por forma a garantir o anonimato dos inquiridos procedemos à sua codificação que passamos a apresentar no quadro 14.

⁹¹ No ano lectivo de 2007/2008, outros alunos integraram a turma de PCA de Hotelaria e Restauração, que foi iniciada no ano anterior.

Quadro 14 – Codificação dos sujeitos do estudo

Questionário		Entrevista	
Docentes	Alunos	Órgãos de Gestão	Encarregados de Educação
D	A	G	E
D1 ao D15	A1 ao A13	G1 ao G2	E1 ao E12

Como pode ver-se, aos docentes atribuímos a letra D, seguida de um número de 1 a 15, passando a ter sujeitos do D1 ao D15. Aos alunos atribuímos a letra A, seguida de um número de 1 a 13, passando a ter sujeitos do A1 ao A13.

No que se refere aos órgãos de gestão escolhemos a letra G, agregada a um número de 1 a 2, passando a ter G1 e G2. Relativamente aos encarregados de educação, atribuímos a letra E, seguida de um número de 1 a 12, passando a ter elementos do E1 ao E12.

Estas codificações facilitaram o nosso trabalho relativamente ao processo de transcrição das entrevistas e de análise estatística dos questionários, respeitando também o anonimato dos sujeitos.

Para melhor se perceber a amostra, ou melhor, os quatro subgrupos da mesma, quanto à sua caracterização, ao nível sociodemográfica, expomos alguns dados nos quadros seguintes.

A caracterização sociodemográfica dos docentes é apresentada o quadro 15.

Quadro 15 – Caracterização sociodemográfica dos docentes

Sujeito	Idade	Género	Formação Académica	Anos de Serviço	Anos nos Escola	Anos de Experiência em PCA
D1	34	M	Licenciatura	10	3	4
D2	44	F	Licenciatura	17	13	-
D3	43	F	Licenciatura	17	5	6
D4	52	F	Licenciatura	28	17	5
D5	57	F	Licenciatura	32	25	12
D6	55	F	Licenciatura	31	12	12
D7	41	M	Licenciatura	11	6	7
D8	47	F	Licenciatura	24	7	5
D9	52	F	Licenciatura	29	20	15
D10	48	F	Licenciatura	24	14	7
D11	56	F	Licenciatura	32	22	2
D12	41	F	Licenciatura	16	4	5
D13	53	F	Licenciatura	29	18	6
D14	40	F	Licenciatura	15	5	-
D15	52	F	Licenciatura	-	-	6

No nosso estudo, os docentes envolvidos têm idades compreendidas entre os trinta e quatro anos e os cinquenta e sete; como pode constatar-se, apenas dois são do sexo masculino; todos têm licenciatura; apresentam entre dez e trinta e dois anos de serviço; relativamente ao número de anos na escola, a amplitude vai de três a vinte e cinco anos;

quanto à experiência com turmas de PCA, os dados situam-se entre os dois e os quinze anos, sendo que dois não têm qualquer experiência com este currículo alternativo ao ensino regular, tendo, no entanto, experiência com os CEF e com os Cursos Profissionais. Considerámos que a inclusão destes dois docentes na amostra poderia ser importante para o estudo, tendo em conta a ligação de continuidade do percurso escolar dos alunos em questão com os cursos mencionados.

Relativamente à caracterização do percurso escolar dos discentes no primeiro ciclo, entendemos ser pertinente apresentar os dados constantes no quadro 16, os quais foram obtidos nas entrevistas efectuadas com os encarregados de educação, à excepção do A5, cujas informações foram recolhidos em documentos facultados pela escola.

Quadro 16 – Caracterização sociodemográfica e do percurso escolar dos discentes

Sujeito	Percurso escolar dos discentes até ao final do 1º Ciclo						Reprovação
	Idade	Sexo	Andou Pré-escolar	O mesmo prof no 1º Ciclo	Frequentou sempre a mesma escola	Ajudas no estudo	
A 1	15	F	Sim	Não	Sim	Sim (mãe e a irmã)	Não
A 2	16	M	Sim	Sim	Sim	Sim (mãe)	4ª classe
A 3	15	F	Sim	Não	Não	Não	Não
A 4	17	F	Não	Não	Não	Não	2ª e 3ª classe
A5 ⁹²	18	M	Sim ⁹³	Não	Não	Não	2ª classe (3 vezes)
A 6	17	F	Sim	Não	Não	Sim (mãe)	2ª classe
A 7	17	M	Não	Sim	Sim	Sim (mãe e explicadora)	2ª classe
A 8	17	F	Não	Não	Sim	Não	2ª classe
A 9	17	M	Sim	Não	Não	Sim (mãe)	4ª classe
A 10	17	F	Não	Não	Não	Sim (irmã)	2ª classe
A 11	16	M	Sim	Não	Sim	Sim (mãe)	Não
A 12	16	M	Não	Não	Sim	Sim (mãe e avó)	2ª classe
A 13	17	F	Sim	Não	Sim	Sim (mãe e o irmão)	4º ano

Neste quadro podemos observar que as idades dos alunos se situam entre os quinze anos e os dezoito anos; sete são do sexo feminino e seis do sexo masculino; todos os discentes frequentaram o pré-escolar, à excepção de cinco; apenas dois tiveram o mesmo professor no primeiro ciclo; frequentaram sempre a mesma escola sete alunos e isso não aconteceu com cinco deles; relativamente ao apoio ao estudo em casa, apesar da escolaridade dos encarregados de educação ser baixa, foi indicado que apenas quatro não tinham qualquer apoio; à excepção de três que nunca reprovaram, todos os outros apresentam uma a três retenções. Os alunos em questão passaram a frequentar uma turma de PCA no segundo ciclo, sendo que a partir da sua integração nunca mais reprovaram,

⁹² Os dados referentes ao A5 foram recolhidos no registo biográfico e nos relatórios da direcção de turma.

⁹³ Frequentou o Pré-Escolar apenas durante dois anos.

tendo transitado posteriormente para um CEF e encontrando-se no presente ano lectivo de 2010/2011, a frequentar o Curso Profissional de Serviço de Mesa.

Em seguida, apresentamos o quadro 17, com a caracterização sociodemográfica dos encarregados de educação, cujos dados foram recolhidos na entrevista directa efectuada pela investigadora num local próximo às suas residências.

Quadro 17 – Caracterização sociodemográfica dos encarregados de educação

Sujeito	Idade		Habilitações		Profissão		Filhos	Agregado Familiar
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai		
E 1	38		A tirar 9º ano Curso EFA	4ª classe	Formanda de cozinha	Camionista Internacional	3	5
E 2	41		4ª classe	4ª classe	Empregada de limpeza	Tractorista	3	5
E 3	43		Analfabeta	4ª classe	Empregada de limpeza	(Falecido)	5	3
E 4	38		4ª classe	4ª classe	Ajudante limpeza de carpinteiro	Carpinteiro	2	4
E 5	33		12º ano incompleto	12ª ano	Reformada	Bombeiro Voluntário	2	4
E 6	34		9º ano Novas Oportunidades	6º ano	Empregada Fabril	Cortador Madeira na Floresta	2	4
E 7	48		4ª classe	4ª classe	Doméstica	Desempregado	2	4
E 8	33		6.º ano	9º ano	Empresária Restauração	Desempregado	3	5/ 6 e outras vezes 9
E 9	42		4ª classe	3ª classe	Ajudante de cozinha	Desempregado ⁹⁴	2	4
E 10	42		4ª classe	4ª classe	Empregada Fabril	Pedreiro	1	3
E 11	34		9º ano	4ª classe	Empregada Fabril	Pedreiro	2	4
E 12	43		6º ano	6º ano	Empregada de limpeza	Assistente Operacional	5	6

Tendo por base o conteúdo do quadro 17, passamos a analisar os dados referentes às mães: as suas idades compreendem-se entre os trinta e três anos de idade e os quarenta e oito; quanto às suas habilitações, existe uma pessoa analfabeta, cinco mulheres com a 4.ª classe, duas possuem o 6.º ano, uma completou o 9.º ano através do Programa Novas Oportunidades, uma ainda está a concluir 9º ano do Curso EFA e, por fim, temos uma mãe com o 12.º ano incompleto. Relativamente à ocupação profissional, existe uma doméstica, uma reformada, quatro são empregadas de limpeza, três empregadas fabris e três trabalham no ramo de hotelaria, sendo que uma é empresária, uma é formanda e outra é ajudante de cozinha.

No que se refere aos homens, podemos constatar que quanto às suas habilitações, um apresenta a 3.ª classe, sete têm apenas 4.ª classe, dois possuem o 6.º ano, um tem o 9.º ano e um completou o 12.º ano. Quanto à profissão, três estão desempregados, dois são

⁹⁴ Na entrevista a mãe E9, frisou que o marido foi “Ajudante de madeireiro, mas agora está em casa e tem quarenta e cinco anos e não trabalha porque não quer”.

pedreiros, um é camionista internacional, um é tractorista, um é carpinteiro, um é bombeiro voluntário, um é assistente operacional e um trabalhador florestal.

Relativamente aos agregados familiares, podemos verificar que todos são compostos por pai e mãe, à excepção de um. O número de pessoas que vivem na mesma casa varia entre três e nove, sendo que o número de descendentes de cada família varia entre um e cinco filhos.

Passar-se-á, de seguida, à caracterização dos elementos dos órgãos gestão da escola que participaram no estudo. No quadro número 18 registam-se os dados relativos à caracterização sociodemográfica das duas pessoas envolvidas e que foram por nós entrevistadas.

Quadro 18 – Caracterização sociodemográfica das duas pessoas da gestão do Agrupamento

Sujeito	Idade	Género	Formação Académica	N.º Anos Escola	N.º de Anos no Cargo
G1	62	F	Licenciatura	29	2
G2	53	M	Licenciatura	15	2

Neste caso, podemos verificar que as idades se situam entre os cinquenta e três e os sessenta e dois anos, um elemento é do sexo feminino e outro é do sexo masculino, e ambos têm como habilitações literárias a licenciatura. Quanto à experiência de trabalho na escola em questão, um tem vinte e nove anos e o outro tem quinze anos, sendo que os dois estão há dois anos, respectivamente, no cargo de directora e subdirector, no âmbito do novo modelo de gestão das escolas, tendo dado continuidade aos cargos, já anteriormente desempenhados pelos próprios, ao longo de vários anos no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares.

Na fase seguinte do trabalho será dedicada à descrição dos instrumentos a utilizar no nosso estudo.

3.2. Instrumentos

“(...) a utilização de determinada técnica não é exclusiva de um dado tipo de pesquisa, podendo recorrer-se (...), a uma combinação de técnicas no seio da mesma investigação” (Vieira, 1995, p. 84).

Ao procurarmos a origem da palavra inquérito, encontrámos várias definições com derivação do latim: *inquaeritãre* “procurar com ardor” (Costa, 1998, p. 934); *inquaeritare* de *inquirere* “inquirir”, (Acd. C. Lisboa, 2001, p. 2111). Como sinónimos, encontramos no dicionário de língua portuguesa da Porto Editora (1995, p. 724) as palavras: averiguação,

devassa, exame, indagação, informação, inquirição, inquisição, interrogatório e sindicância. Tendo então estas características em mente, foi nossa intenção construir instrumentos de pesquisa que nos ajudassem a fazer um exame preciso da realidade escolhida.

Mas, nas investigações desta natureza que são efectuadas nas Ciências Sociais, como referem Carmo e Ferreira, aspectos fundamentais a levar em conta como “o grau de directividade das perguntas e a presença ou ausência do investigador no acto da inquirição (2008, p. 139).

Os mesmos autores referem, ainda, que a estruturação de um inquérito, seja ele por entrevista ou por questionário, pode ter níveis diferentes. Na fase exploratória da pesquisa é importante entrar em contacto com algumas pessoas que nos possam falar sobre o problema e nesta situação o inquérito deve ser pouco estruturado (entrevista pouco estruturada; questionário aberto). Quando o investigador já possui alguma informação, pode então criar um guião de entrevista mais estruturado ou preparar a versão inicial de um questionário, devendo depois submeter estes instrumentos a uma amostra piloto para proceder a eventuais aperfeiçoamentos.

Tendo como referência todos os pressupostos, relativos à elaboração dos instrumentos para aplicar aos participantes de um determinado estudo, e dado que a nossa investigação se reveste de alguma especificidade, porque implica o contacto com quatro subgrupos específicos de pessoas, a tarefa que tivemos pela frente foi efectivamente complexa. Para a elaboração dos mesmos tivemos em conta os conselhos de Carmo e Ferreira (2008), segundo os quais é importante consultar instrumentos já disponíveis, para não deixar de fora informação fundamental.

Nesta perspectiva passaremos a dar conta dos procedimentos para a elaboração dos quatro instrumentos utilizados no nosso trabalho, da nossa preocupação com a fidelidade e validade dos mesmos, e das reformulações efectuadas após a sua aplicação às pessoas que participaram na(s) amostra(s) piloto.

3.2.1. Versão inicial dos instrumentos

*“(...) convém inquirir informadores qualificados ou seja pessoas cujo conhecimento da população em questão (...) poderá vir a ser útil para a descrição preliminar do grupo e do modo de vida”
(Carmo & Ferreira, 2008, p. 140).*

Embora os assuntos a abordar junto de cada subgrupo da nossa amostra (alunos, docentes, órgão de gestão e encarregados de educação) sejam os mesmos, foi nossa intenção elaborar quatro instrumentos diferentes, em virtude das necessárias especificidades ao nível da linguagem a utilizar com cada subgrupo da amostra. O processo de construção dos instrumentos foi facilitado através do recurso à literatura, ao nosso conhecimento e experiência profissional sobre a temática, aos diálogos com os colegas com experiências idênticas e ao suporte científico da nossa orientadora.

Após várias pesquisas bibliográficas não encontramos qualquer instrumento que estivesse testado ou aferido para recolha da informação sobre a temática em apreço. Deste modo, seguindo as orientações das leituras sobre instrumentos de medida, elaborámos o questionário para alunos e docentes, que tal como refere Fachim “consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de se obter respostas para a coleta de informação” (2003, p. 147).

Como se disse atrás, considerámos ser importante utilizar para a recolha dos dados uma triangulação de técnicas quantitativas e qualitativas. Desta forma, para além da construção do questionário para professores e para alunos, e com a finalidade de enriquecermos o conhecimento da realidade em análise, foi elaborada, de forma complementar, uma entrevista semi-estruturada destinada aos órgãos de gestão da escola e, outra para os pais e encarregados de educação dos alunos em questão, sobre a mesma temática.

A opção pela técnica de entrevista para o grupo dos pais/encarregados de educação e órgãos de gestão deve-se ao facto de elas nos permitirem obter em discurso directo mais informações relativamente ao pensamento dos envolvidos, quanto à sua percepção sobre o papel dos Percursos Curriculares Alternativos na Promoção dos Projectos de Vida dos Alunos.

Este tipo de técnica de recolha de dados facilita a espontaneidade e naturalidade das respostas dos participantes, devendo o entrevistador controlar o ritmo da entrevista, adoptando um papel de ouvinte e de observador.

Nos pontos seguintes deste trabalho, daremos conta dos procedimentos que nortearam a construção dos instrumentos na sua versão inicial, das reformulações efectuadas na sequência do estudo-piloto, e do formato da versão final que foi aplicado no estudo definitivo.

3.2.1.1. Construção da versão inicial dos questionários

“(…) a construção dos questionários deve revestir-se de alguns cuidados, para evitar, tanto quanto possível, o risco das respostas omissas ou até as respostas falsas”
(Ary et al., 1990, pp. 425-426, cit. por Vieira, 1995, p. 94).

Para a construção dos questionários foram tidas em linha de conta, como já foi referenciado, as regras metodológicas aconselhadas para o efeito, como para: a elaboração de perguntas fechadas e objectivas, sendo algumas de controlo; a não existência de dupla questão no mesmo item; a inexistência de mistura de conjunções e disjunções no mesmo item; o respeito pelas regras de anonimato e de confidencialidade; a inclusão de instruções claras e simples.

Neste sentido, devemos referir que consultámos alguns questionários⁹⁵ que foram importantes para a construção do nosso questionário para alunos, dos quais retirámos ou adaptámos alguns itens, a citar: o item 1 – O curso que frequento está a corresponder às minhas expectativas; 6 – Penso que escolhi o melhor curso para mim; 25 – Quando tenho problemas posso contar com os amigos; 29 – A minha família costuma mostrar-se preocupada comigo; 51 – Tenho alguém com quem posso falar acerca das decisões importantes da minha vida; e 59 – Às vezes questiono-me se as outras pessoas gostam de mim.

Começamos então, por definir algumas dimensões que pretendíamos abordar, dialogámos com algumas pessoas sobre o assunto e, de seguida fizemos uma “chuva de ideias”, na redacção dos itens. Foram assim construídas questões fechadas, que facilitassem a resposta, a objectividade e o tratamento da informação.

⁹⁵ Os instrumentos originais que serviram de suporte para a definição dos nossos instrumentos foram os seguintes: a Escala de Provisões Sociais: SPS (Social Provision Scale no original, Cutrona & Russel, 1987, Versão portuguesa de e, Pinheiro Ferreira, 2000); QAAS (Questionário de Avaliação de Aptidões Sociais de Gresham & Elliott, 1990; adaptação de Pedro & Albuquerque, 2003); SSQ6 (Social Support Questionnaire - Short Form no original, adaptação de Pinheiro & Ferreira, 2002); e SSRS (Questionário de Avaliação de Aptidões Sociais – versão para alunos – Estudo Normativo e Psicométrico, Social Skills Rating System, tradução e adaptação de Pedro & Albuquerque, 2005).

Os dois questionários continham uma primeira parte onde constava a identificação das entidades que encontravam o estudo, as instruções, o objectivo do estudo e eram pedidos os dados pessoais dos sujeitos.

Na segunda parte, que constituía o questionário propriamente dito, todos os itens foram construídos tendo como escala de resposta uma escala de Likert⁹⁶, de 1 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente). Optámos por retirar a opção de resposta “sem opinião” para evitar que os respondentes evidenciassem uma posição neutra nas respostas.

O questionário aplicado aos docentes apresentava inicialmente oitenta e dois (82) itens, divididos pelas subescalas correspondentes aos aspectos das ofertas alternativas ao currículo regular, à organização e gestão do Agrupamento, à motivação e valorização da escola por parte da comunidade educativa, à percepção das competências pessoais e pessoais adquiridas pelos alunos e às percepções sobre o desempenho formativo/profissional e de estágio dos alunos.

O questionário destinado aos alunos era composto por setenta e oito (78) itens, organizados nas seguintes subescalas, a saber: a escola e a sua importância, as relações sociais dos alunos, a importância da família, as percepções relativas às competências profissionais futuras e de estágio, e também as percepções acerca de si próprios.

3.2.1.2. Construção da versão inicial das entrevistas

*“(...) o investigador tem de ter em conta que o modo como põe as questões como as enquadra em termos não verbais é tão importante como o seu conteúdo específico devendo ter tantos cuidados com a estratégia formal a adoptar como com a estruturação do guião”
(Carmo & Ferreira, 2008, p. 144).*

No que consta à elaboração das entrevistas, definimos algumas dimensões a abordar, para depois nos facilitar a formulação das questões, adoptando uma sequência e encadeamento lógico dos assuntos. Foram então elaborados dois guiões de entrevista, um para os sujeitos do grupo dos órgãos de gestão e outra para as pessoas dos encarregados de educação.

No que diz respeito à entrevista para os órgãos de gestão, na primeira parte construímos itens de âmbito pessoal e profissional, passando de seguida para questões

⁹⁶ Uma escala de Likert, conforme referem Carmo e Ferreira “Consiste na apresentação de uma série de proposições, devendo o inquirido, em relação a cada uma delas, indicar uma de cinco posições: *concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente*. As respostas são seguidamente cotadas, respectivamente com as cotações de + 2, + 1, 0, - 1 e - 2, ou com pontuações de 1 a 5” (2008, p. 160).

referentes à decisão quanto aos Percursos Curriculares Alternativos em geral, às responsabilidades do Ministério da Educação, ao Percorso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração, à comunidade e parceiros, e finalizámos com itens-chave para nos levar a uma análise SWOT sobre os pontos fortes e fraquezas da escola, e também as oportunidades e ameaças por parte da comunidade, para a implementação e possível continuidade dos projectos no âmbito da Hotelaria/Restauração.

Na versão inicial da entrevista a realizar aos órgãos de gestão, constavam tinta e três (33) questões orientadoras, com algumas questões específicas.

Relativamente ao guião de entrevista para os encarregados de educação, foi nossa preocupação definir itens com coerência de interligação, vocabulário adequado à formação dos próprios e sem ambiguidades, sendo nossa intenção deixá-los à vontade para responderem como entendessem, levando-os a sentirem-se confortáveis e ouvidos.

Na primeira parte definimos questões de âmbito pessoal sobre o papel do encarregado de educação no percurso dos respectivos educandos, possibilitando deste modo a criação de um clima de descontração que facilitasse a continuidade da entrevista.

Nos blocos seguintes elaborámos questões relativas à caracterização socioprofissional do agregado familiar, à percepção dos próprios sobre o percurso escolar dos alunos, à utilidade do Percorso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração e terminámos, tal como nas entrevistas anteriores, com uma questão para a elaboração de uma análise SWOT, também ela sobre os pontos fortes e fraquezas da escola e oportunidades e ameaças por parte da comunidade, para a implementação e possível continuidade dos projectos no âmbito da Hotelaria/Restauração.

3.2.2. Descrição das amostras piloto/casos contactados e procedimentos de recolha de dados

“O pensamento científico manifesta-se pela aptidão para organizar o saber, ou seja, para transformar a informação em conhecimento, para ordenar o conhecimento segundo a teoria. É este o aspecto construtivo do pensamento”.
(Morin, 1987, p. 153, cit. por Seco, 2000, p. 279).

A versão inicial dos dois questionários e das duas entrevistas foi aplicada a uma amostra piloto, o que serviu de momento de teste, com o objectivo de verificar se as questões eram perceptíveis por todos, se a linguagem era clara, se a formulação estava adequada, se as perguntas eram pertinentes e se abrangiam todos os aspectos, tendo em conta os objectivos do estudo.

Para a aplicação das versões iniciais dos instrumentos foram efectuados os contactos e solicitações de autorizações à direcção do Agrupamento, à directora de turma e aos encarregados de educação, tendo sido feitas com todos eles as marcações para a nossa recolha de dados.

No dia quatro de Janeiro de 2011 foram distribuídos questionários dentro de envelopes a seis docentes, aos quais solicitámos que fizessem as suas observações e considerações sobre os mesmos no próprio documento. Quatro destes docentes eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quarenta e cinquenta anos de idade, que fazem parte do quadro do Agrupamento e que têm vindo a leccionar turmas de PCA. Estes foram entregues depois de preenchidos à chefe dos assistentes operacionais durante os quatro dias posteriores. Tivemos no entanto, o cuidado de enviar na véspera do último dia marcado para a entrega dos questionários, uma mensagem com o objectivo dos inquiridos não se esquecerem de os devolver.

No que se refere aos alunos, foram seleccionados cinco, três raparigas e dois rapazes, com idades compreendidas entre os dezasseis e dezassete anos, com mais de uma retenção, provenientes de famílias carenciadas, que frequentaram o Percorso Curricular Alternativo na área da Hotelaria/Restauração e que se encontravam, actualmente, a frequentar o Curso de Formação e Educação de Serviço de Mesa. Estes alunos apresentavam características comuns aos alunos do nosso estudo final.

Os questionários foram aplicados durante um tempo lectivo de quarenta e cinco minutos, no dia quatro de Janeiro, na sala anexa ao restaurante da Escola, onde os alunos se distribuíram em carteiras individuais. Foram informados de todos os procedimentos tendo-lhes sido entregue um envelope com o questionário que posteriormente devolveram fechado. Após todos os esclarecimentos relativamente aos objectivos do estudo, os alunos preencheram o instrumento individualmente, e terminámos este contacto com um diálogo sobre as dificuldades sentidas nas questões e outros aspectos que eles considerassem relevantes.

Relativamente à entrevista dirigida aos órgãos de gestão, esta foi testada com uma assessora que desempenha funções no Agrupamento há dois anos. Esta participante tinha quarenta e sete anos de idade, pertencia ao quadro do Agrupamento e era também docente da turma do nosso estudo. Esta entrevista foi gravada e realizou-se no dia sete de Janeiro, pelas vinte horas, com a duração de quarenta e oito minutos, junto à sua residência.

No que diz respeito ao grupo dos pais/encarregados de educação, foi marcada e gravada uma entrevista com uma mãe de uma discente pertencente à turma do nosso

estudo, com trinta e três anos de idade. A aluna em questão foi transferida para outra escola, como já se referiu anteriormente. A entrevista realizou-se no dia seis de Janeiro de 2011, às dezoito horas, junto à sua residência, e durou cerca de trinta minutos. A entrevistada foi informada das formalidades, dos objectivos e colaborou com entusiasmo.

Após esta fase, os instrumentos foram reformulados partindo das sugestões dos sujeitos do estudo piloto e da supervisão da nossa orientadora, tendo sido submetidos a aprovação no dia catorze de Fevereiro de dois mil e onze, na página electrónica da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. A referida aprovação dos mesmos foi concedida sete dias depois (Anexo I).

Tendo em conta que era necessário avançar com a realização do estudo final fomos de imediato para o terreno.

3.2.3. Versão final dos instrumentos

*“O controle absoluto das variáveis não passa de um ideal inatingível”
(Simões, 1990, p. 48).*

Com base na informação recolhida na fase do teste piloto, houve necessidade de especificar melhor as instruções do questionário dos alunos, de alterar a escala de Likert do questionário dos docentes e de reformular algumas perguntas das entrevistas. Note-se que a colaboração dos sujeitos foi bastante positiva em todo o processo.

Em seguida apresentaremos, de forma pormenorizada, a versão final dos quatro instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, dos questionários (docentes e alunos) e dos guiões de entrevista (órgãos de gestão e pais/encarregados de educação).

3.2.3.1. Versão final dos questionários e indicadores de fidelidade

*“(…) a falta de fidelidade e de validade constitui uma séria ameaça à credibilidade dos seus resultados”
(Goetz e LeCompte, 1984, p. 208, cit. por Vieira, 1995, p. 110).*

No que se refere ao questionário dos docentes (Anexo II), a escala de Likert apresentada inicialmente era igual à do questionário dos alunos, sendo que aceitámos as sugestões dos docentes, do estudo piloto, que afirmaram ser necessário introduzir um valor médio (Não sei/ Não tenho opinião) na escala, para responder a alguns itens. Assim, a escala de Likert definitiva ficou da seguinte forma: (1) Discordo muito, (2) Discordo, (3) Não sei/ Não tenho opinião, (4) Concordo e (5) Concordo totalmente.

O número de itens foi também alterado, sendo que alguns foram modificados ou reformulados e também acrescentadas algumas questões sobre a caracterização dos docentes na parte inicial.

As alterações foram consideradas pertinentes, tendo em conta que o questionário inicial não continha itens que nos permitisse fazer a caracterização da nossa amostra. Por essa razão, foram acrescentados itens referentes ao sexo, idade, anos de serviço na carreira, anos de serviço na escola, anos de experiência em PCA e formação académica. Foi ainda incluído o item 52 “Com a introdução do PCA de Hotelaria e Restauração a expectativa da comunidade escolar em relação aos PCA alterou-se positivamente”, que entendemos ser importante para os objectivos do estudo.

Assim, os itens ficaram distribuídos por cinco subescalas, conforme consta no quadro 19. De notar que durante o processo de tratamento estatístico dos dados verificámos ser pertinente retirar três itens da subescala “Aspectos Organizativos/Gestão”, devido a problemas de interpretação da sua formulação, que abaixo explicitaremos.

Passamos a descrever as cinco subescalas que integravam o questionário dos docentes, referindo os respectivos indicadores de consistência interna obtidos com a amostra final.

O questionário dos docentes, como se pode constatar no quadro 19, é formado por oitenta itens, sendo que a sua análise de consistência interna foi realizada através do cálculo do alfa de Cronback (α). Considerando-se o total dos itens, o valor obtido é de 0,895, traduzindo-se num valor que mostrou ser favorável a consistência do questionário total. O instrumento revelou-se, por isso, fidedigno no âmbito do nosso estudo, quer no que concerne ao indicador global de fidelidade, quer no que diz respeito aos cinco indicadores parciais, um de cada subescala, como passamos a indicar.

Quadro 19 – Subescalas do questionário para docentes e respectivos indicadores de consistência interna na amostra final

Subescalas	Itens	α (Alfa de Cronbach)
Alternativa ao Currículo Regular	12	$\alpha = 0,732$
Aspectos Organizativos/ Gestão	20	$\alpha = 0,649$
Motivação/ Valorização da Escola	20	$\alpha = 0,839$
Competências Pessoais e Sociais dos Alunos	12	$\alpha = 0,833$
Percepções sobre o desempenho Profissional	16	$\alpha = 0,855$
Total dos itens do questionário	80	$\alpha = 0,895$

No que concerne à subescala “Alternativa ao Currículo Regular”, esta é composta por doze itens (1, 9, 12, 13, 15, 17, 21, 30, 52, 59, 75 e 79). Os itens contemplam aspectos referentes à percepção e opiniões dos docentes relativamente aos PCA em geral e ao PCA de Hotelaria e Restauração como resposta educativa para os alunos do nosso estudo. Como exemplos, temos: o item 1 “Acredito que os PCA são uma boa alternativa ao currículo regular”; o item 30 “A comunidade escolar reconhece como foi importante o PCA de Hotelaria e Restauração como resposta alternativa ao currículo regular”; e o item 59 “As outras turmas de PCA cujas áreas vocacionais não são de Hotelaria e Restauração têm o mesmo impacto”. O alfa de Cronbach (α) obtido foi de 0,732.

Em relação à subescala “Aspectos Organizativos/Gestão”, contém vinte itens (2, 6, 8, 16, 20, 22, 25, 45, 47, 49, 50, 51, 56, 57, 62, 64, 67, 68, 71 e 77)⁹⁷, tendo sido retirados três dos itens (55, 66 e 83). Esta refere-se essencialmente à forma como a escola se organiza para estruturar os projectos para alunos, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro. Foram incluídos itens como, por exemplo, o item 49 “A direcção da escola proporciona autonomia ao conselho de turma para a elaboração e selecção das áreas vocacionais dos PCA”; o item 56 “Após testes de orientação vocacional aplicados aos alunos a integrar turmas de PCA, são definidas as áreas vocacionais”; o item 64 “Considero que o elemento facilitador e interlocutor para efectuar as parcerias necessárias para os PCA é a direcção da escola”; e o item 71 “O tipo de recursos disponíveis na escola é decisivo para a selecção das áreas vocacionais dos PCA”. O alfa de Cronbach (α) no estudo final foi de 0,649.

A subescala “Motivação/Valorização da Escola” é formada por vinte itens (3, 4, 5, 7, 11, 18, 29, 31, 32, 35, 38, 39, 44, 46, 48⁹⁸, 69, 74, 76, 78 e 80). Esta realça aspectos essencialmente ligados à percepção e representação dos docentes em relação à visão e sentimentos dos alunos e famílias pela escola. São exemplos de itens desta escala: o item 3 “A frequência no Percorso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração contribuiu para o desempenho e sucesso destes alunos”; o item 29 “A família destes alunos passou a participar mais nas actividades dos seus educandos”; o item 32 “Os alunos são elogiados

⁹⁷ Da subescala aspectos organizativos/ gestão foram retirados os itens 55 (Antes de serem definidas as áreas vocacionais as famílias são ouvidas para dar sugestões), 66 (Os melhores professores deveriam fazer parte destes projectos) e o 83 (As dificuldades dos alunos são causadas pelo meio em que vivem), pois a correlação negativa destes itens com o total da escala revelou que os docentes talvez tenham tido problemas de interpretação dos mesmos.

⁹⁸ Em futuras aplicações do questionário de docentes parece-nos que o item 48 (A comunidade não valoriza a escola) da subescala motivações/valorização da escola deve ser reformulado ou retirado, porque a sua interpretação induz a alguma subjectividade.

com frequência pelos elementos da comunidade educativa”; e o item 69 “Os discentes não se interessam pela escola porque os pais também não se interessavam”. O alfa de Cronbach (α) foi de 0,839.

A subescala referente às “Competências Pessoais e Sociais dos Alunos” é constituída por doze itens (10, 14, 23, 24, 26, 27, 28, 33, 40, 53, 72 e 73). Pretende conhecer as percepções dos professores essencialmente sobre as mudanças comportamentais dos alunos. Incluem-se nela itens como: o 23 “Entre estes alunos PCA Hotelaria/Restauração existe sentido de pertença ao grupo”; o 27 “Os alunos desenvolveram competências de trabalho em equipa”; e o 33 “A frequência dos alunos nesta oferta educativa na área da Hotelaria/Restauração influenciou nas mudanças ao nível dos cuidados de higiene com o seu corpo”. O alfa de Cronbach (α) foi de 0,833.

A última subescala foi designada de “Percepções sobre o desempenho Profissional”, e é composta por dezasseis itens (19, 34, 36, 37, 41, 42, 43, 54, 58, 60, 61, 63, 65, 70, 81 e 82). Os conteúdos abordados são relativos às práticas pedagógicas e desempenho dos docentes. São exemplos de itens: o 41 “Prefiro não ter alunos de PCA”; o 43 “Quando lecciono turmas deste género, não me parece importante conhecer o local onde moram os alunos para melhor os entender”; o 58 “As minhas aulas têm actividades de aprendizagem abertas, estimulantes e interessantes que reforçam a decisão de aprender e estimular o desejo de saber”; e o 82 “Tenho frequentado acções de formação para me capacitarem a lidar com estes alunos”. O alfa de Cronbach (α) foi de 0,855.

No que se refere ao questionário dos alunos (Anexo III), este era inicialmente constituído por setenta e oito (78) itens e passou para setenta e quatro (74). Depois do estudo piloto alguns deixaram de estar formulados na negativa, mantendo a mesma escala de Likert: (1) Discordo muito, (2) Discordo, (3) Concordo e (4) Concordo totalmente. As instruções introdutórias sofreram algumas modificações, no sentido de se clarificar a linguagem.

Contudo, depois da aplicação e do tratamento dos dados em SPSS, verificámos que alguns itens⁹⁹ devem ser reformulados ou retirados, caso o questionário venha a ser

⁹⁹ Em aplicações futuras do questionário de alunos devem ser reformulados ou retirados os seguintes itens: 11 (Estou atento quando os adultos falam comigo), 18 (Considero a minha relação com os professores adequada), 20 (Creio que as pessoas respeitam as minhas aptidões e capacidades), 26 (Quando me dirijo aos meus colegas faço-o de forma correcta), 38 (Consigo controlar-me quando as pessoas se zangam comigo), 59 (Às vezes questiono-me se as outras pessoas gostam de mim), 62 (Adoro organizar actividades para a comunidade educativa, porque é uma forma de mostrar o meu desempenho), 69 (Lá em casa, sempre foram definidas regras para o meu estudo (tempo e local para eu estudar diariamente, verificam se faço os trabalhos de casa e a avaliação que tenho nos trabalhos) e 73 (Estou atento quando os adultos falam comigo).

aplicado em outros estudos. Com efeito, considerámos poder haver interpretações dúbias em alguns deles, como por exemplo no item 26, em que para os sujeitos a forma correcta de se dirigirem as outras pessoas pode ser diferente, conforme os seus princípios (Quando me dirijo aos meus colegas faço-o de forma correcta). Pode ainda acontecer que alguns itens específicos não sejam significativos para a temática em estudo em pesquisas futuras.

Os itens da versão final do questionário ficaram distribuídos pelas cinco subescalas, conforme consta no quadro 20.

Quadro 20 – Subescalas do questionário para alunos e respectivos indicadores de consistência interna da amostra final

Subescalas	Ítems	α (Alfa de Cronbach)
Escola	15	$\alpha = 0,874$
Relações Sociais	19	$\alpha = 0,752$
Família	10	$\alpha = 0,754$
Profissão	13	$\alpha = 0,654$
Percepções sobre si	17	$\alpha = 0,795$
Total dos itens do questionário	74	$\alpha = 0,916$

O questionário final dos alunos, como se pode observar no quadro 20, é formado por setenta e quatro (74) itens, sendo que a análise da sua consistência interna foi realizada também através do cálculo do alfa de Cronback (α). Considerando-se o total dos itens, o valor obtido é de 0,916, traduzindo um valor que atesta como favorável a consistência da escala total. Podemos, desta forma, considerar o instrumento fidedigno para utilizar neste trabalho.

Entendemos também ser pertinente verificar a consistência interna de cada uma das subescalas, sendo que os resultados nos permitem referir que é sempre bastante razoável, à excepção da subescala “Profissão”, cujo indicador apesar de estar acima do limite mínimo aceitável para um trabalho desta natureza, em relação às outras subescalas apresenta um alfa de Cronback apenas de 0,654.

Relativamente à subescala “Escola”, esta é constituída por quinze itens (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 15, 49, 57, 58, 64 e 71). Foca essencialmente aspectos relacionados com as expectativas antes e depois do ingresso dos discentes no PCA de Hotelaria e Restauração, CEF de Serviço de Mesa e Bar e Curso Profissional na mesma área. Apresentam-se como exemplos, o item 5 “As expectativas sobre o Curso Profissional que estou a frequentar são grandes”, o item 12 “O gosto pela Escola depois de concluir o CEF de Serviço de Mesa e Bar passou a ser melhor” e o item 71 “A minha entrada no PCA de Hotelaria e Restauração

levou-me a continuar a estudar”. O interesse pela escola e outros factores decisivos para integração nestas ofertas alternativas ao currículo regular, também são indagados nos itens: 58 “A minha directora de turma foi importante na definição do meu percurso escolar” ou 64 “Considero que a escola tem todas as condições para leccionar a área de Hotelaria/Restauração”. O alfa de Cronback foi de 0,874.

A subescala “Relações Sociais” compreende dezanove itens (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 43, 62, 6, 72, 73 e 74). Tais itens estão relacionados com a percepção dos alunos acerca do seu relacionamento com os outros e vice-versa, como se pode verificar nos itens: 16 “Ao dirigir-me aos adultos sou correcto”; 19 “Fui rejeitado pelos meus colegas quando frequentei o PCA de Hotelaria/Restauração”; 27 “As expectativas dos outros em relação a mim melhoraram desde que entrei para o PCA de Hotelaria /Restauração até hoje”; e 72 “Pretendo não ser marginalizado na sociedade”. O alfa de Cronback foi de 0,752.

No que se refere à subescala “Família”, esta abrange dez itens (23, 29, 33, 34, 36, 39, 41, 54, 67 e 69). Centra-se nas questões relativas à percepção que os alunos têm sobre a importância que lhes é dada pela família, tal como mencionam os itens: 23 “A minha família está orgulhosa com o meu desempenho escolar”; 41 “Recebo elogios da minha família”; ou 54 “Em casa a escola é valorizada, ouço com frequência que é importante aprender para ser alguém na vida”. O alfa de Cronback foi de 0,754.

A subescala “Profissão” é composta por treze itens (14, 31, 32, 35, 37, 40, 53, 55, 56, 60, 66, 68 e 70). Abrange as expectativas profissionais dos alunos, como podemos deduzir dos itens: 14 “Vou começar a trabalhar depois de terminar este curso” e 35 “Penso que vou ter uma profissão que me vai dar prestígio”. O alfa de Cronback foi de 0,654, como se disse atrás.

Por último, a subescala “Percepções sobre si”, formada por dezassete itens (8, 10, 11, 13, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 59, 61 e 63), leva os discentes a uma auto-avaliação sobre eles próprios, como se pode constar pelo item 8 “O estágio do CEF foi muito importante na correcção do meu comportamento”; pelo 42 “Estou mais confiante e seguro na tomada de decisões), e pelo item 50 “A frequência desta área de Hotelaria/Restauração influenciou de maneira positiva os meus cuidados de higiene com o meu corpo”. O alfa de Cronback obtido foi de 0,795.

3.2.3.2. Versão final das entrevistas

“(...) existem algumas fontes de erro, ou ameaças, contra as quais os investigadores devem tomar precauções, já que podem limitar ou invalidar as conclusões”
(Cook & Campbell, 1979, pp. 51-55, cit. por Vieira, 1995, p. 123).

Após termos testado a aplicabilidade da entrevista dirigida aos órgãos de gestão a uma assessora dos mesmos detectámos que a resposta a algumas questões era dada em perguntas anteriores (ou eram repetidas posteriormente), o que nos levou a executar as alterações consideradas convenientes. Foram ainda tidas em conta algumas sugestões apresentadas pela pessoa que foi entrevistada na fase do estudo piloto.

Desta forma, o guião final da entrevista sofreu algumas alterações, sendo que estas se efectuaram relativamente às dimensões, aos objectivos e às questões (Anexo IV).

Assim, a versão final ficou constituída por sete (7) dimensões, alicerçadas num conjunto de objectivos tal como se pode constatar no quadro 21 a partir dos quais foram formuladas as questões.

Quadro 21 – Guião de entrevista aos órgãos de gestão

Dimensão	Objectivos
I – Informação/Legitimação da entrevista	<ol style="list-style-type: none"> Promover um momento de descontração e de apresentação ao nível dos intervenientes e da investigação. Explicar o motivo da entrevista e seus procedimentos, quanto aos objectivos, conteúdos, contexto da investigação, metodologia e duração da entrevista. Garantir os aspectos éticos e deontológicos referentes à confidencialidade, pedido de autorização para a gravação, esclarecimento de dúvidas, direito à não resposta e agradecimento pela colaboração.
II – Caracterização socioprofissional	<ol style="list-style-type: none"> Caracterizar a situação profissional actual e percurso profissional.
III – Decisão quanto aos Percursos Curriculares Alternativos: - Critérios para o estabelecimento de prioridades e das áreas vocacionais; - Papel das famílias/envolvimento das famílias na escola; - Critérios para a inclusão dos alunos nos PCA; - Critérios para a constituição das turmas; - Critérios para a selecção dos professores	<ol style="list-style-type: none"> Conhecer os critérios para a definição dos PCA no Agrupamento pelos diferentes intervenientes no processo. Perceber o nível de envolvimento dos encarregados de educação em todo o processo. Compreender qual é a dinâmica da escola quanto ao encaminhamento dos alunos a integrarem turmas de PCA. Percepcionar como é que a escola se organiza quanto à constituição dos conselhos de turma dos PCA e selecção dos directores de turma. Compreender as dinâmicas para a organização dos PCA na escola.
IV – Responsabilidades Ministério da Educação	<ol style="list-style-type: none"> Caracterizar o apoio facultado pelo Ministério às escolas para o funcionamento dos PCA.
V – O Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração	<ol style="list-style-type: none"> Perceber qual a importância atribuída à dinâmica implementada no PCA de Hotelaria/Restauração. Avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem relativo ao PCA de Hotelaria/Restauração iniciado em 2006/2007.
VI – Comunidade/Parceiros	<ol style="list-style-type: none"> Avaliar o envolvimento dos diferentes parceiros neste tipo de projectos. Conhecer o plano de marketing que a escola tem para divulgação na Região Centro deste tipo de área vocacional e formativa/profissional.
VII – Análise SWOT	<ol style="list-style-type: none"> Identificar alguns aspectos internos e externos dos projectos no âmbito da Hotelaria/Restauração para verificação da sua relevância para a comunidade e possível continuidade.

No final a entrevista ficou com trinta e cinco (35) questões orientadoras. Para melhor se compreender o guião final de entrevista, apresentaremos de seguida, como exemplo, algumas questões para cada dimensão.

- Na dimensão relativa à legitimação da entrevista (I), a nossa acção foi marcada pela explanação dos procedimentos introdutórios ao propósito da entrevista.
- Na dimensão II, relativa à caracterização socioprofissional dos entrevistados, colocámos algumas questões respeitantes à idade, formação académica, anos de serviço e maiores preocupações no desempenho da profissão.
- Na dimensão III, relacionada com as decisões quanto aos Percursos Curriculares Alternativos, foram colocadas questões sobre a definição dos critérios adoptados para os PCA em geral: “Qual o papel do conselho geral no âmbito das orientações para a definição das áreas vocacionais?”, “Quem organiza as turmas de PCA?” e “Os encarregados de educação são ouvidos antes de serem definidas as áreas vocacionais?”.
- Na dimensão IV, referente às responsabilidades directas do Ministério da Educação relativamente aos PCA, incluem-se questões como o “Acompanhamento pedagógico e avaliação”, “Financiamento para materiais para a componente prática/áreas vocacionais” e “Arquitectura das escolas quanto às salas/oficinas e materiais para leccionar estes projectos”.
- Na dimensão V, as questões foram dirigidas para o PCA de Hotelaria e Restauração “Como foi organizado?”, “No meio das dificuldades quais foram os factores facilitadores do processo?”, “Sustentabilidade das medidas ao nível do prosseguimento de estudos e de mercado de trabalho?” e “Como considera que os pais destes alunos passaram a olhar a escola depois dos resultados obtidos pelos seus filhos?”.
- Na dimensão VI, as questões relacionaram-se com o envolvimento da comunidade e parceiros perguntando-se, por exemplo, “Como é que qualifica o envolvimento dos diferentes parceiros na implementação do PCA, CEF e CP de Hotelaria e Restauração?”.
- Na dimensão VII colocámos uma questão que nos permitisse fazer uma análise SWOT: “Refira pelo menos um ponto forte e uma fraqueza referente à escola e uma oportunidade e uma ameaça no que diz respeito à comunidade da implementação e possível continuidade dos projectos no âmbito da Hotelaria/Restauração”.

Foi com questões desta natureza que realizámos a entrevista gravada, que de seguida foi transcrita e submetida a uma análise de conteúdo, tal como será explanado na secção seguinte.

Relativamente à entrevista dirigida aos encarregados de educação, seguimos os mesmos procedimentos já descritos anteriormente. Verificámos também que foram dadas respostas antecipadas a algumas questões, o que nos levou a fazer alguns ajustes, indo ao encontro das sugestões apresentadas pela encarregada de educação que gentilmente aceceu ser entrevistada.

Desta forma, depois da reformulação, a versão final ficou organizada em seis (6) dimensões, para as quais definimos um conjunto de objectivos, que serviram de suporte à elaboração das trinta e duas (32) questões principais (Anexo V).

Tal como fizemos anteriormente com a apresentação do guião de entrevista dos órgãos de gestão, seguiremos a mesma metodologia, ou seja, passar-se-á a apresentar para cada uma das dimensões alguns exemplos de questões que redigimos para alcançar os objectivos que traçámos, segundo a ordem do quadro 22.

Quadro 22 – Guião de entrevista aos encarregados de educação

Dimensões	Objectivos
I – Informação/Legitimação da entrevista	1.Promover um momento de descontração e de apresentação ao nível dos intervenientes e da investigação. 2.Explicar os motivos da entrevista e seus procedimentos quanto aos objectivos, conteúdos, contexto da investigação, metodologia e duração da entrevista. 3.Garantir os aspectos éticos e deontológicos referentes à confidencialidade, pedido de autorização para a gravação, esclarecimento de dúvidas, direito à não resposta, e agradecimento pela colaboração.
II – Papel do encarregado de educação (EE) na educação do seu educando	1.Analisar a percepção dos EE sobre o seu papel no processo educativo dos seus educandos.
III – Caracterização familiar e socioprofissional do agregado familiar	1.Conhecer as características do agregado familiar dos discentes e do nível académico/profissional de cada elemento.
IV – Caracterização do percurso escolar do educando	1.Conhecer o percurso escolar dos discentes desde o 1º ciclo, através dos encarregados de educação.
V – O Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração	1.Identificar através dos EE os procedimentos adoptados pela escola para o seu envolvimento no processo educativo dos discentes. 2.Analisar o grau de satisfação dos EE relativamente ao desempenho escolar dos seus educandos. 3.Identificar as expectativas dos EE relativamente ao futuro formativo/profissional dos seus educandos. 4.Saber qual é a percepção dos EE relativamente ao grau de reconhecimento do desempenho dos discentes por parte da comunidade educativa. 5.Analisar o nível de conhecimento e acompanhamento dos EE em todo o processo educativo dos seus educandos.
VI – Análise SWOT	1.Identificar alguns aspectos internos e externos dos projectos no âmbito da Hotelaria/Restauração para verificação da sua relevância para a comunidade e eventual continuidade.

- A dimensão I foi definida como o espaço para o enquadramento da entrevista, para a criação de um ambiente agradável e para o esclarecimento dos entrevistados.

- Na dimensão II, enquadrámos essencialmente questões relativas para o papel dos encarregados de educação: “O que sonha para o seu filho(a)” e “Quais são as regras definidas por si, quanto ao estudo do seu educando(a) em casa”.
- A dimensão III aborda aspectos de caracterização socioprofissional e familiar do agregado familiar: idade, número de filhos, elementos do agregado familiar, profissão e habilitações.
- Na dimensão IV, as perguntas foram dirigidas para o percurso escolar dos filhos, para perceber quais os motivos das retenções ou das reprovações e, por exemplo, de quem foi “A iniciativa da integração do(a) educando(a) na turma e PCA de Hotelaria e Restauração”.
- Na dimensão V, as questões foram elaboradas focando em concreto o PCA de Hotelaria e Restauração, pretendendo-se entender qual a percepção dos encarregados de educação (neste caso das mães) sobre as mais-valias da oferta educativa para o sucesso dos seus filhos: “Quais são as mudanças mais significativas que nota no(a) seu(a) filho(a) ao nível pessoal e social, provocadas pela frequência desta área formativa/profissional”; “Quais são em seu entender, as expectativas do(a) seu(a) filho(a) relativamente ao seu futuro profissional”; e “Refira como se sente ao falar do curso que o(a) seu(a) filho(a) frequenta”.
- A dimensão VI abraça uma questão que nos possibilitou fazer uma análise SWOT, tal como fizemos em relação às entrevistas dos órgãos de gestão: “Refira pelo menos um ponto forte e uma fraqueza referente à escola e uma oportunidade e uma ameaça no que diz respeito à comunidade, na implementação e possível continuidade dos projectos no âmbito da Hotelaria/Restauração”.

Passamos a descrever, de forma breve, o modo como foram recolhidos os dados.

3.3. Procedimento

*“É a etapa da adequação metodológica conforme as características da pesquisa a ser realizada”
(Fachim, 2003, p. 115).*

Atendendo à necessidade de elaborar todo o processo de candidatura para obtenção de licença sabática, foi necessário preparar em Março de 2010 um projecto de investigação

e estabelecer um cronograma¹⁰⁰ (Anexo VI) das etapas e procedimentos do nosso estudo, por forma a atingir os objectivos estabelecidos.

Neste sentido, após a elaboração do referido projecto, este foi a conselho pedagógico do Agrupamento onde obteve parecer favorável, sendo posteriormente submetido à DGIDC. A publicação de aprovação do mesmo foi feita em vinte e três de Junho de 2010¹⁰¹.

Neste enquadramento, todas as autorizações necessárias ao desenvolvimento da nossa investigação no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares foram deferidas e registadas em acta do conselho pedagógico, do segundo período, com o número cinco, datada de dez de Março de dois mil e dez. Apesar disso, entregámos no Agrupamento em vinte e dois de Fevereiro deste ano (2011), um pedido formal específico para a consulta de documentos e para a aplicação dos instrumentos para recolha de dados (Anexo VII), o qual foi de imediato autorizado.

Foram também elaborados pedidos de autorização para o Presidente da Câmara Municipal de Vila Nova de Poiares para consulta de documentos, bem como para os docentes, e encarregados de educação (Anexos VIII, IX e X), para utilizarmos os dados recolhidos no estudo e em publicações posteriores, o qual foi assinado por todos os intervenientes.

Relativamente aos discentes, foi efectuado por carta aos encarregados de educação (Anexo XI) o pedido de autorização para a sua participação no estudo, ao qual todos responderam positivamente.

Desta forma, no dia vinte e quatro de Fevereiro, numa aula de quarenta e cinco minutos, o questionário foi aplicado aos treze alunos, pelo professor da aula em curso, ao qual foram dadas as devidas instruções. Foi dada indicação para que os alunos se sentassem em mesas individuais, distribuindo-se posteriormente os questionários dentro de envelopes. Depois de lidas as instruções, os alunos preencheram individualmente o instrumento, que foi devolvido em envelope fechado sem qualquer identificação. Foi-nos dito que o processo decorreu com empenhamento e sem qualquer incidente.

No que se refere ao procedimento para com os docentes, no mesmo dia (vinte e quatro de Fevereiro) os questionários foram distribuídos dentro de envelopes aos quinze sujeitos.

¹⁰⁰ Cronograma das etapas e procedimentos do estudo.

¹⁰¹ Autorizada a licença sabática por despacho de 23 de Junho de 2010, do Director Geral dos Recursos Humanos de Educação, do Ministério da Educação.

Combinámos que os questionários dos docentes e alunos fossem entregues, depois de preenchidos à chefe dos assistentes operacionais, que os fez chegar a nós no dia vinte e oito de Fevereiro de 2011. No dia anterior tivemos o cuidado de enviar uma mensagem aos docentes, com o objectivo de não se esquecerem de devolverem os instrumentos devidamente preenchidos.

Relativamente às entrevistas, a metodologia adoptada foi de certo modo igual para os docentes dos órgãos de gestão e para os encarregados de educação, sendo esta iniciada com um pedido de autorização para que a entrevista fosse gravada. Seguiu-se um momento de descontração, onde se facultaram todas as informações sobre os propósitos da entrevista. Todo o processo decorreu de forma agradável e as pessoas participaram com empenho nesta recolha de dados.

Para rentabilizarmos a nossa deslocação ao Concelho de Vila Nova de Poiares, e tendo em conta também a disponibilidade das pessoas ligadas à gestão da escola, realizámos as duas entrevistas às mesmas no dia vinte e quatro de Fevereiro, aquando da distribuição dos questionários aos docentes e da aplicação do instrumento aos discentes.

Ambas as entrevistas decorreram na escola sede do Agrupamento, numa sala onde estiveram apenas a pessoa entrevistada e a entrevistadora, com a duração que consta no quadro 23.

Quadro 23 – Calendarização e duração das entrevistas às duas pessoas da gestão do Agrupamento

	Participantes	
	G1	G2
Data	24/02/2011	24/02/2011
Duração	1h 05m 52s	44m 01s

Como pode ver-se, as entrevistas aos dois elementos da gestão não foram demasiado extensas, tendo uma duração cerca de quarenta e quatro minutos e a outra cerca de uma hora.

Relativamente aos encarregados de educação, devemos frisar algumas diferenças nos procedimentos, tendo em vista causar o mínimo incómodo possível às pessoas a entrevistar. Num primeiro momento, solicitámos aos alunos que informassem os seus pais/encarregados de educação ser nossa intenção fazer as entrevistas junto às suas residências. Todavia, como era nosso desejo salvaguardar a privacidade das famílias, considerámos mais conveniente entrevistar as pessoas dentro do carro da entrevistadora. Tendo sido aceite por todos esta prática, deslocámo-nos às aldeias no horário combinado,

sendo que as entrevistas efectuaram-se sempre após o jantar nos dias indicados no quadro 24.

Quadro 24 – Calendarização e duração das entrevistas realizadas aos encarregados de educação

	Participantes											
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
Data	27/02 /2011	27/02 /2011	28/02 /2011	28/02 /2011	28/02 /2011	01/03 /2011	01/03 /2011	02/03 /2011	02/03 /2011	03/03 /2011	04/03 /2011	04/03 /2011
Duração	23m 56 s	21m 24s	21m 29s	28m 25s	15m 09s	16m 56s	21m 09s	31m 20s	30m 45s	28m 41s	30m 41s	20m 19s

Como podemos verificar, as entrevistas decorreram entre os dias vinte e dois e vinte e seis de Fevereiro, sendo a sua duração mínima de cerca de quinze minutos e a máxima de cerca de trinta minutos.

Conclusão

Neste capítulo apresentámos e descrevemos as razões que nos levaram a seleccionar o tema da investigação, e ainda descrevemos, os objectivos, a amostra, os instrumentos e procedimentos a seguir para realizarmos o nosso estudo.

Na sequência do paradigma quantitativo, optámos por utilizar uma triangulação de técnicas. Construámos um questionário para docentes e alunos e uma entrevista semi-estruturada para os órgãos de gestão do Agrupamento e para os encarregados de educação dos educandos da nossa amostra. Refira-se que o conteúdo das entrevistas nos permitiu clarificar e enriquecer os dados resultantes dos questionários.

Procurámos também descrever todos os passos metodológicos e procedimentos para a elaboração, aplicação e reformulação dos instrumentos facilitando deste modo possíveis utilizações dos mesmos em outros estudos.

Relativamente ao processo de recolha de dados devemos referir ainda que foi nossa intenção manter o necessário distanciamento das pessoas participantes no estudo, de forma a não enviesarmos os resultados, assegurando a sua credibilidade.

Efectivamente, o facto de sermos membro do corpo docente do Agrupamento em causa poderia turvar a nossa leitura da realidade, introduzindo factores parasitas nas conclusões. Foi por essa razão que não administrámos o questionário directamente aos alunos, nem recebemos em mãos os questionários preenchidos pelos nossos colegas docentes. Como se disse, no caso dos alunos contámos com a colaboração de um colega e no caso dos docentes contámos com a chefe dos serviços dos assistentes operacionais.

O capítulo seguinte desta tese é consagrado à apresentação dos resultados obtidos com estes quatro subgrupos de protagonistas que fizeram parte do nosso estudo, fazendo-se de seguida uma síntese comparativa e conclusiva.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Introdução

Neste capítulo vamos apresentar e analisar os dados recolhidos através dos questionários e das entrevistas. Na sequência do que temos vindo a fazer, em primeiro lugar serão apresentados os dados relativos ao questionário que foi aplicado aos docentes, seguidos dos resultados obtidos com o questionário destinado aos alunos.

Para a análise dos questionários utilizámos o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), na versão 17.0, recorrendo ao teste de *Person*, à *ANOVA* e ao teste *Mann-Whitney* para o tratamento inferencial dos dados, recorrendo ao quadro organizativo dos itens por subescalas do questionário de professores e alunos (Anexos XII e XIII).

Segue-se a análise das entrevistas, primeiro da que foi efectuada aos órgãos de gestão e depois da que foi realizada aos encarregados de educação. Todas as informações qualitativas foram tratadas através de uma análise de conteúdo. Nos anexos XIV e XV encontram-se as matrizes¹⁰² completas das entrevistas realizadas, respectivamente, aos órgãos de gestão e encarregados de educação.

Por último, apresentar-se-á uma síntese comparativa e conclusiva, numa tentativa de integrar os dados provenientes das várias fontes de informação.

1. Resultados relativos aos docentes

Apresentamos nesta secção, numa primeira fase, a descrição sociodemográfica da amostra dos docentes e, numa segunda fase, os resultados da comparação entre os sexos, ao nível dos totais de cada subescala que integra o questionário de percepções dos docentes sobre o percurso escolar dos alunos que frequentaram o PCA de Hotelaria e Restauração. Por último, são apresentados os valores de correlação entre todas as variáveis da amostra.

1.1. Estatísticas descritivas relativas às variáveis sociodemográficas

A caracterização da amostra dos docentes é feita em função das variáveis sexo, idade, tempo de serviço e tempo de experiência em PCA.

¹⁰² Refira-se que resultou em onze páginas a matriz relativa aos órgãos de gestão e em doze páginas a matriz relativa à entrevista aos encarregados de educação, tendo sido utilizada letra Times New Roman com tamanho nove.

Quadro 25 – Distribuição da amostra dos docentes por sexo

Sexo	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Masculino	2	13,3%
Feminino	13	86,7%
Total	15	100%

No quadro 25 constata-se que na amostra dos docentes, dois (13,3%) elementos eram do sexo masculino e treze (86,7%) do sexo feminino, o que denota uma tendência, também verificada a nível nacional, de feminização do corpo docente no ensino básico e secundário.

Quadro 26 – Distribuição dos docentes por idade

N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
15	34,00	57,00	47,66	6,89

Tal como se pode ver no quadro 26, o docente mais novo do estudo tem 34 anos e o mais velho 57 anos, situando-se a média das idades em 47,66 anos, com um desvio-padrão de 6,89. Este dado põe em destaque a existência de um corpo docente já com bastante experiência profissional, não se tratando propriamente de um corpo docente jovem em início de carreira.

Quadro 27 – Estatísticas relativas ao tempo de serviço na carreira, de escola e de experiência em PCA

	Tempo de Serviço Carreira (anos)	Tempo de Escola (anos)	Tempo Experiência PCA (anos)
N	15	15	15
Média	22,50	12,21	6,13
Desvio-Padrão	7,65	7,08	4,22
Amplitude	22,00	19,00	15,00
Mínimo	10,00	3,00	0,00
Máximo	32,00	22,00	15,00

No quadro 27 encontram-se as estatísticas descritivas relativas ao tempo de serviço global (em anos), que é de 22,50, com um desvio-padrão igual a 7,65.

Apesar da dispersão de respostas podemos concluir que o corpo docente inquirido apresenta bastante tempo de serviço, tendo já uma larga experiência como professores. Além disso, a média de anos de permanência na escola – 12,21, com o (DP = 7,08) – revela-nos a estabilidade do corpo docente.

Quanto ao tempo de experiência concreta com os PCA, a média de anos de experiência é de 6,13 com o desvio-padrão de 4,22. Com estes dados podemos afirmar que

os docentes a leccionam turmas com PCA, na sua globalidade, têm experiência de trabalho com este tipo de alunos.

Da análise destes dados talvez seja possível concluir que eventualmente, um dos critérios para a constituição do conselho de turma do PCA de Hotelaria e Restauração tenha sido a experiência e estabilidade do corpo docente do Agrupamento.

Para uma leitura diferente dos resultados, passamos a apresentar os mesmos dados relativos ao tempo total de serviço na carreira, ao tempo de serviço na escola e aos anos de experiência nos PCA, tendo as variáveis em causa sido organizadas em categorias. Esta informação encontra-se nos quadros 28, 29 e 30.

Quadro 28 – Distribuição da amostra dos docentes por tempo de serviço na carreira

Tempo de Serviço carreira	N	Percentagem (%)
< 15	2	13,33
15 – 19	4	26,66
20 -24	3	20,00
25 – 29	3	20,00
≥ 30	3	20,00
Total	15	100,00

Como se pode constatar, apenas 2 docentes têm menos de 15 anos (13,33%) de serviço e 9 (60%) deles têm mais de 20 anos.

Quadro 29 – Distribuição da amostra dos docentes por tempo de anos de serviço na escola

Tempo de Escola	N	Percentagem (%)
< 5	2	13,33
5 – 9	4	26,66
10 -14	4	26,66
15 – 19	2	13,33
≥ 20	3	20,00
Total	15	100,00

No que concerne à distribuição dos docentes por tempo de serviço na escola, esta é apresentada no quadro 29. Como pode ver-se novamente, trata-se de um corpo de professores relativamente estável, porque apenas 2 (13,33%) estão na escola há menos de cinco anos, 4 (26,66%) têm entre cinco e nove anos de permanência na instituição e os restantes (n = 9; 60%) têm mais de dez anos de experiência nesta escola. Refira-se que destes, 3 (20%) têm mais de vinte anos de serviço na escola. Esta situação de grande permanência dos docentes na escola ao longo dos anos, pode dever-se ao facto de a escola se encontrar próxima de Coimbra, onde reside a maioria dos docentes, e também ao bom ambiente escolar que dizem caracterizar o Agrupamento.

Quadro 30 – Distribuição da amostra dos docentes por tempo de anos de experiência em PCA

Tempo de experiência PCA	N	Percentagem (%)
0	2	13,33
< 5	2	13,33
5 – 9	8	53,33
≥ 10	3	20,00
Total	15	100,00

No quadro 30 é possível observar-se a distribuição da amostra dos docentes pelos anos de experiência em PCA. Destaca-se aqui que apenas 2 docentes não têm experiência de serviço com este tipo de ofertas curriculares, sendo que a maioria deles ($n = 8$; 53,33%) têm entre cinco e nove anos de experiência, e os restantes ($n = 3$; 20%) têm dez ou mais anos.

Relativamente aos dois docentes que não apresentam experiência em PCA, a sua participação no estudo é justificada pelo facto de terem experiência ao nível dos Cursos CEF e Profissionais, sendo que os alunos inquiridos neste trabalho já concluíram um CEF e frequentam, presentemente, um Curso Profissional. Estes dois docentes, por conseguinte, conhecem bem a realidade dos PCA e as características dos alunos, dos quais são professores no presente ano lectivo de 2010/2011.

1.2. Estatísticas descritivas relativas aos resultados das cinco subescalas do questionário administrado aos docentes

No quadro 31 encontramos as estatísticas descritivas relativas aos resultados do total da amostra dos docentes nas cinco (5) subescalas do questionário. No quadro 32 é possível fazer uma leitura dos mesmos dados, mas em separado por sexos.

No que diz respeito aos dados do quadro 31, não foi possível fazer uma comparação entre os sexos, dado que havia apenas dois elementos do sexo masculino no grupo dos professores. Por essa razão, mesmo a aplicação de um teste não-paramétrico de comparação de médias (como o Mann-Whitney) não seria aceitável. Assim, passamos apenas a fazer uma breve apreciação dos dados descritivos, reconhecendo as limitações deste tipo de análise.

Quadro 31 – Estatísticas descritivas aos resultados dos docentes nas cinco subescalas do questionário

	Tot Alternativa Currículo Regular	Tot Aspectos Organizativos/ Gestão	Tot Motivação/ Valorização da Escola	Tot Competências Pessoais Sociais	Tot Percepção sobre o Desempenho Profissional
N	15	15	15	15	15
Média	45,20	75,73	80,53	52,40	59,93
Desvio-Padrão	4,55	6,25	7,44	3,68	7,86
Amplitude	17,00	17,00	26,00	12,00	25,00
Mínimo	37,00	67,00	69,00	47,00	46,00
Máximo	54,00	84,00	95,00	59,00	71,00

A análise dos desvios-padrão indicados no quadro 31 mostra-nos que a concordância de respostas é mais notória na subescala que se refere à percepção dos docentes sobre a aquisição de competências pessoais e sociais pelos alunos do que nas restantes (DP = 3,68). Esta constatação pode dever-se ao facto de os professores estarem mais de acordo entre si quanto ao facto de a frequência deste PCA se ter reflectido positivamente no “saber ser” e “saber estar” dos alunos.

A subescala seguinte, onde se verifica também algum acordo de opiniões, (DP = 4,55) refere-se às representações que os docentes têm relativamente ao facto de os PCA constituírem uma alternativa ao currículo regular para estes alunos. Talvez esta relativa concordância dos docentes com este aspecto possa ter na base o sucesso obtido pelos alunos do PCA de Hotelaria, o que os conduziu a concordarem de alguma forma com esta resposta educativa.

As respostas em torno dos aspectos organizativos e de gestão dos PCA também parecem reunir algum consenso entre os docentes (DP = 6,25). Este dado mostra que apresentem entre si algum acordo quanto aos critérios de constituição das turmas de PCA.

O desacordo entre docentes que responderam ao questionário é mais acentuado nas outras duas escalas. A subescala motivações/valorização da escola apresenta um desvio-padrão igual a 7,44 e a subescala a percepção sobre o seu desempenho profissional tem um desvio-padrão igual a 7,86.

Relativamente à subescala motivações/valorização da escola, este resultado pode ter subjacente uma possível dificuldade, por parte dos docentes, de se expressarem quanto aos sentimentos que os alunos da nossa amostra revelam, devido o facto de a grande sobrecarga burocrática a que estão sujeitos lhes tirar tempo para o estabelecimento de contactos fora do contexto de sala de aula, ou para diálogos na sala sobre estes assuntos.

No que se refere à subescala relativa às percepções dos docentes sobre o seu desempenho profissional, esta é a que apresenta maior desvio-padrão. Talvez possa,

deduzir-se, a partir deste indicador que há alguma diversidade de visões sobre o desempenho profissional docente entre os inquiridos e é possível que nem todos valorizem da mesma forma determinados aspectos pedagógicos ou de relação com os alunos.

Refira-se, novamente, que estes dados devem ser interpretados com cautela, pois, não foi efectuada qualquer comparação estatística inferencial em virtude do tamanho muito desigual dos subgrupos (homens e mulheres).

As respostas ao questionário desagregadas por sexo encontram-se no quadro 32, que passamos a apresentar.

Quadro 32 – Estatísticas descritivas relativas aos resultados da média e desvio-padrão por sexo

	Sexo	N	Média	Desvio-Padrão
Tot Alternativa ao currículo regular	Masculino	2	49,00	2,83
	Feminino	13	44,62	4,56
	Total	15	45,20	4,55
Tot Aspectos organizativos/gestão	Masculino	2	75,50	7,78
	Feminino	13	75,77	6,37
	Total	15	75,73	6,25
Tot Motivação/valorização da escola	Masculino	2	75,00	2,83
	Feminino	13	81,38	7,62
	Total	15	80,53	7,44
Tot Competências pessoais sociais	Masculino	2	51,50	6,36
	Feminino	13	52,54	3,50
	Total	15	52,40	3,68
Tot Percepções desempenho profissional	Masculino	2	65,50	7,78
	Feminino	13	59,08	7,82
	Total	15	59,93	7,86

Como pode constatar-se, as docentes tendem a estar mais de acordo entre si do que os seus colegas masculinos, sobretudo no que diz respeito ao papel dos PCA no desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos. A fraca representatividade dos elementos masculinos não nos autoriza a esboçar outras conclusões.

1.3. Correlação entre as diferentes variáveis em análise no grupo dos docentes

No quadro 33 apresentam-se os valores de correlação (Pearson) entre as diferentes variáveis da amostra dos docentes. Como seria de esperar, a variável idade encontra-se positivamente correlacionada com a variável tempo (anos) de serviço na carreira ($r = 0,956$; $p < 0,01$) e com a variável tempo (anos) na escola ($r = 0,887$; $p < 0,01$). Estas duas últimas variáveis também se encontram positiva e significativamente correlacionadas ($r = 0,859$; $p < 0,01$), o que reforça novamente a ideia da estabilidade do corpo docente na nossa escola.

Das restantes correlações resta-nos apenas destacar duas com valor interpretativo. Começamos pela correlação entre o total da subescala de motivação/valorização da escola e o total da subescala relativa às competências pessoais e sociais, que é positiva e significativa: ($r = 0,649$; $p < 0,01$).

Com base neste resultado, pode dizer-se que quanto mais os docentes percebem a escola como importante para os alunos de PCA de Hotelaria e Restauração mais tendem a concordar que esta alternativa ao currículo regular é promotora da aquisição de competências pessoais e sociais deles próprios.

A segunda correlação a destacar é aquela que foi encontrada entre a percepção do valor das ofertas alternativas ao currículo regular e, novamente, a importância destes percursos alternativos para a aquisição de competências pessoais e sociais dos alunos que os frequentam ($r = 0,669$; $p < 0,01$). Daqui se depreende que quanto mais os docentes se inclinam a perceber positivamente os PCA como opções diferentes do currículo regular (mas igualmente valiosas), mais tendem a valorizar o papel destes percursos na aquisição de competências pessoais e sociais nos alunos.

As restantes correlações entre as variáveis em análise não são estatisticamente significativas.

Quadro 33 – Correlações entre variáveis no grupo dos docentes

Variáveis	Idade	Anos de serviço carreira	Anos de escola	Anos experiência PCA	Tot Alternativa Curriculo Regular	Tot Aspectos Organizativos/ Gestão	Tot Motivação/ Valorização Escola	Tot Competências Pessoais Sociais	Tot Percepção sobre o Desempenho Profissional
Idade	_____								
Anos de serviço carreira	0,956**	_____							
Anos de escola	0,887**	0,859**	_____						
Anos experiência PCA	0,504	0,489	0,400	_____					
Tot Alternativa Curriculo Regular	-0,103	-0,198	-0,035	-0,213	_____				
Tot Aspectos Organizativos/ Gestão	-0,006	-0,109	-0,112	-0,404	0,291	_____			
Tot Motivação/ Valorização Escola	-0,076	-0,019	0,008	-0,096	0,304	-0,058	_____		
Tot Competências Pessoais Sociais	-0,081	-0,051	-0,133	-0,036	0,391	-0,231	0,649**	_____	
Tot Percepção sobre o Desempenho Profissional	-0,214	-0,173	-0,049	-0,223	0,669**	0,382	0,452	0,337	_____

** Correlação significativa a $p \leq 0,01$

2. Resultados relativos aos alunos

Nesta secção apresentamos, numa primeira parte, a descrição da caracterização da amostra composta pelos alunos. Na segunda, parte faremos a apresentação da estatística descritiva relativa às percepções dos alunos sobre o seu percurso escolar, tendo por base os totais parciais das cinco (5) subescalas do questionário, seguindo-se os valores de comparação entre os sexos. Na última parte apresentar-se-á o quadro das correlações entre as diferentes variáveis em análise.

2.1. Caracterização da amostra dos alunos em termos de sexo e idade

No quadro 34 é possível observar a distribuição da amostra dos alunos por sexo. Tal como pode ver-se, há uma percentagem equivalente de rapazes e raparigas na amostra, sendo que seis (46,2%) inquiridos são do sexo masculino e sete são (53,8%) do sexo feminino.

Quadro 34 – Distribuição da amostra dos alunos por sexo

Sexo	Frequência (n)	Percentagem (%)
Masculino	6	46,2
Feminino	7	53,8
Total	13	100,0

Podemos referir que a amostra dos alunos revelou-se equilibrada no que respeita à variável sexo.

Quadro 35 – Distribuição da amostra dos alunos por idade

N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
13	15,00	18,00	16,54	0,88

Quanto à idade dos alunos, descrita no quadro 35, é possível constatar que o mais novo tem 15 anos e o mais velho 18 anos, sendo que a média de idades se situa nos 16,54 anos, com um desvio-padrão de 0,88.

Devemos referir, ainda, que os três alunos mais novos não apresentavam qualquer retenção ou reprovação e que os restantes tinham tido uma ou mais. Um deles teve três retenções no 1.º ciclo, estando, por isso, desfasado dos restantes ao nível da idade cronológica. Refira-se que este historial do percurso escolar dos alunos foi por nós descrito no quadro 16 no capítulo anterior.

2.2. Resultados dos alunos nas cinco subescalas do questionário

No quadro 36 é possível observar as estatísticas descritivas relativas aos resultados dos alunos nas diferentes subescalas do questionário e o quadro 37 apresenta os mesmos resultados, mas desagregados por sexos.

Quadro 36 – Estatísticas descritivas relativas aos resultados dos alunos por subescalas

	Tot Escola	Tot Relações Sociais dos alunos	Tot Família	Tot Formação/Profissão	Tot Percepção sobre si
N	13	13	13	13	13
Média	48,85	55,38	32,00	42,85	53,00
Desvio -Padrão	4,85	3,62	3,03	3,34	3,81
Amplitude	15,00	13,00	9,00	11,00	11,00
Mínimo	43,00	48,00	28,00	38,00	47,00
Máximo	58,00	61,00	37,00	49,00	58,00

A análise dos desvios-padrão indicados no quadro 36 mostra-nos que a concordância de respostas é mais notória na subescala que aborda o papel da família no apoio aos alunos do que nas restantes (DP = 3,03). Refira-se que este aspecto seria de esperar, em nosso entender, pois estes alunos caracterizam-se por um certo conformismo dado viverem, na sua maioria, em agregados familiares problemáticos, mas que para eles são contextos “normais”, porque não possuem outras referências para comparação.

Logo a seguir à subescala referente à família surge-nos aquela que mede as representações deles acerca dos seus desempenhos no estágio, ou seja, a subescala formação/profissão (DP = 3,34). Também nesta escala parece haver maior acordo de opiniões do que nas restantes, que medem aspectos como as percepções sobre si, as relações sociais e, por último, a valorização da escola.

Relativamente à subescala das percepções sobre a formação/profissão, este resultado de relativa concordância de respostas não nos surpreende, tendo em conta que estes alunos foram bastante elogiados nas suas actividades de estágio e as solicitações para trabalharem ao fim-de-semana representaram também para eles algum conforto monetário. Neste caso, os ganhos da frequência nos PCA parece terem sido imediatos.

Na subescala relativa às relações sociais dos alunos, verifica-se alguma concordância de resposta (DP = 3,62), entre os sujeitos, mas também uma menor concordância de respostas entre as raparigas (ver quadro 37). Este facto pode estar relacionado com maiores inseguranças das mesmas, tendo em conta que parecem revelar ter mais consciência dos factos que as rodeiam.

Quanto aos resultados da subescala relativa às percepções dos alunos sobre si próprios, o desvio-padrão encontrado (DP = 3,81) demonstra também alguma concordância

entre os sujeitos, apesar de se verificar mais acordo entre as raparigas, podendo este justificar-se devido às características, em termos de desenvolvimento, dos sujeitos nesta faixa etária. Como as raparigas costumam apresentar mais maturidade do que os rapazes com a mesma idade cronológica, talvez tenha mais capacidade de afirmação e de reconhecimento dos seus princípios, valores e expectativas.

No que se refere à subescala relativa às percepções dos alunos inquiridos sobre a escola (DP = 4,85), as suas motivações e resultados escolares não costumam ser tão positivos, nem tão imediatos, podendo mesmo despertar neles algumas incertezas quanto às suas opções. Daí talvez se justifique a diversidade de respostas dadas e o menor consenso entre eles a respeito destas questões. Esta constatação também pode ficar a dever-se à falta de maturidade dos jovens em questão para analisar o presente ou pode ainda estar relacionada com algum factor situacional que representou, possivelmente, uma variável parasita¹⁰³.

Quadro 37 – Estatísticas descritivas relativas aos resultados da média e desvio-padrão dos alunos por sexo

	Sexo	N	Média	Desvio-Padrão
Tot Escola	Masculino	6	48,50	5,89
	Feminino	7	49,14	4,22
	Total	13	48,85	4,85
Tot Relações Sociais	Masculino	6	56,00	3,29
	Feminino	7	54,86	4,06
	Total	13	55,38	3,62
Tot Família	Masculino	6	31,17	1,94
	Feminino	7	32,71	3,73
	Total	13	32,00	3,03
Tot Formação/Profissão	Masculino	6	42,83	3,31
	Feminino	7	42,86	3,63
	Total	13	42,85	3,34
Tot Percepções sobre si	Masculino	6	51,33	4,08
	Feminino	7	54,43	3,15
	Total	13	53,00	3,81

Podemos constatar, no quadro 37, que na subescala família, apesar do valor total do desvio-padrão (DP = 3,03) nos mostrar que na totalidade da amostra é neste aspecto que todos estão mais de acordo entre si, o valor do desvio-padrão, dos rapazes (DP=1,94) é mais baixo do que nas raparigas (DP = 3,73). Isto pode significar que as raparigas talvez sejam mais críticas na avaliação do contexto familiar (ou seja menos conformadas) do que

¹⁰³ No período em que os questionários foram preenchidos os alunos estavam a passar por um momento de desmotivação, provocado pela relação entre eles e uma docente, como foi verbalizado por eles próprios e por alguns encarregados de educação.

eles, apresentando, por isso, opiniões mais diversas entre si. Isto pode dever-se ainda a uma realidade dos nossos dias, principalmente nos meios rurais, de uma educação muito pautada por regras rígidas e assentes em estereótipos de género e outros, que tendem a sobrevalorizar o papel masculino e a subvalorizar a educação das raparigas.

Devido ao facto da amostra em estudo de alunos ser de pequenas dimensões ($n = 13$) tivemos de recorrer a um teste não-paramétrico de comparação de médias para averiguarmos se existiam diferenças significativas nas respostas entre rapazes e raparigas. Tratou-se do teste Mann-Whitney, cujos resultados obtidos são apresentados no quadro 38.

Quadro 38 – Comparação entre os sexos na amostra de alunos ao nível dos totais das cinco subescalas (Teste não-paramétrico de Mann-Whitney)

	Sexo	n	Posição Média	z	p
Tot Escola	Masculino	6	6,33	-0,576	0,564
	Feminino	7	7,57		
Tot Relações Sociais	Masculino	6	7,17	-0,144	0,885
	Feminino	7	6,86		
Tot Família	Masculino	6	6,17	-0,721	0,471
	Feminino	7	7,71		
Tot Formação/Profissão	Masculino	6	7,33	-0,289	0,773
	Feminino	7	6,71		
Tot Percepções sobre si	Masculino	6	5,33	-1,440	0,150
	Feminino	7	8,43		

Como é possível constatar pelos valores de probabilidade, não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos rapazes e das raparigas nas diferentes subescalas do questionário. Por esta razão, não é possível esboçar outras conclusões, para além da constatação de que ambos os sexos tenderam a responder de forma semelhante aos diferentes aspectos medidos pelo questionário.

2.3. Correlações entre as diferentes variáveis em análise

Tal como pode ver-se no quadro 39, na nossa amostra de alunos a percepção sobre a importância da escola para eles mostrou-se positiva e significativamente associada:

- à percepção que tinham sobre a sua relação com os outros e a forma como eram vistos em termos sociais ($r = 0,641$; $p < 0,05$);
- à percepção que tinham sobre o seu desempenho formativo/profissional no âmbito do estágio ($r = 0,777$; $p < 0,01$);
- à percepção sobre as suas competências pessoais e sociais (o seu grau de auto-controlo, auto-estima, auto-confiança, o seu estatuto junto dos amigos e a sua avaliação sobre o futuro), ($r = 0,714$; $p < 0,01$).

De entre as restantes correlações entre variáveis no grupo de alunos, resta-nos apenas destacar a correlação positiva e significativa entre a percepção dos alunos sobre si próprios (ao nível das suas competências pessoais e sociais) e a relação com a sua família ($r = 0,636$; $p < 0,05$).

Perante estes resultados, parece-nos exequível concluir que a valorização da escola por parte dos alunos parece estar associada a uma forma positiva de avaliação, feita por eles próprios, do seu desempenho ao nível formativo/profissional, das suas competências individuais e do seu relacionamento social.

Quadro 39 – Correlação entre as variáveis no grupo dos alunos (Idade e totais das diferentes dimensões medidas)

Variáveis	Idade	Tot Escola	Tot Relações Sociais	Tot Família	Tot Formação/ Profissão	Tot Percepções sobre si
Idade	_____					
Tot Escola	-0,057	_____				
Tot Relações Sociais	-0,202	0,641*	_____			
Tot Família	-0,408	0,284	0,167	_____		
Tot Formação/ Profissão	0,002	0,777**	0,454	-0,016	_____	
Tot Percepções sobre si	-0,474	0,714**	0,502	0,636*	0,551	_____

* Correlação é significativa ao nível de 0,05

** Correlação é significativa ao nível de 0,01

Não sendo possível estabelecer relações de causa-efeito entre as variáveis, este dado parece, no entanto, favorável ao nível da apreciação do possível impacto dos PCA nos alunos. É curioso ainda verificar a relação positiva entre a percepção que têm do apoio dado pela família e a forma como avaliam as suas competências. Quanto mais percebem a família como suporte, mais tendem a acreditar em si próprios, independentemente das conhecidas fragilidades destes agregados familiares.

3. Resultados relativos à entrevista aos órgãos de gestão

Para se fazer a análise dos resultados das entrevistas recorreremos à técnica de análise conteúdo. O principal objectivo foi organizar um conjunto de categorias, segundo o conteúdo dos dados resultantes das entrevistas e tendo também como suporte o nosso referencial teórico.

Sendo a análise de conteúdo um processo empírico que pode ser utilizado por qualquer pessoa, como leitura e interpretação de dados, esta quando utilizada como metodologia científica deve pautar-se pelo rigor. Na realidade, esta técnica de análise requerer muito treino por parte do investigador, pois este apreende e aprende a partir do registo das respostas dos entrevistados, os quais lhe confiaram as suas opiniões sobre determinadas situações, por vezes delicadas e susceptíveis de várias interpretações (Amado, 2000).

Neste sentido, foi nossa pretensão ter como referência os pressupostos de rigor exigidos pela análise de conteúdo que efectuámos às respostas dadas às entrevistas realizadas aos participantes do nosso estudo.

Deste modo, passar-se-á a apresentar no quadro 40 uma síntese da matriz de análise de conteúdo feita às entrevistas¹⁰⁴ realizadas com as duas pessoas dos órgãos de gestão. Como pode ver-se, o quadro de análise de conteúdo das entrevistas efectuadas é composto por seis (6) categorias, subdivididas em dezasseis (16) subcategorias e vinte e nove (29) indicadores.

Este quadro consiste no produto final de análise de conteúdo às entrevistas efectuadas, seguindo as sugestões de Amado (2000). Nesta análise tivemos o cuidado de manter o necessário distanciamento profissional e emocional dos entrevistados, pois pelo facto de sermos docente do Agrupamento poderíamos incorrer numa análise enviesada das respostas. Todos os indicadores de registo decorrentes das categorias e subcategorias são ilustrados com excertos retirados das entrevistas, respeitando o princípio do literalismo, que se revela de fundamental importância para a credibilidade das conclusões.

A matriz completa com todas as unidades de registo consideradas importantes encontra-se no Anexo XIV (órgãos de gestão) e Anexo XV (encarregados de educação).

¹⁰⁴ Após a recolha de dados, foi efectuada a transcrição das entrevistas aos órgãos de gestão, das quais resultaram catorze páginas do participante G1 e doze páginas do G2, às quais aplicámos letra Times New Roman com tamanho doze.

Quadro 40 – Síntese da matriz da análise de conteúdo de entrevista feita aos órgãos de gestão

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Gestão do Agrupamento	1.1. Perfil académico, profissional e pessoal das pessoas entrevistadas	Nível académico, anos de serviço na escola, percepção sobre os desempenhos profissionais e características pessoais
	1.2. Preocupações expressas no âmbito das tarefas da gestão	Objectivo principal da gestão no entender dos entrevistados
2. Requisitos para a elaboração dos PCA no Agrupamento	2.1. Definição das áreas vocacionais dos PCA em geral no Agrupamento	Procedimentos seguidos pela escola para a selecção das áreas vocacionais Valorização do Projecto Educativo Concelhio para a definição áreas vocacionais Definição da rede escolar ¹⁰⁵ quanto às áreas vocacionais para a constituição das turmas.
	2.2. Implicação dos órgãos de gestão no processo da constituição das turmas de PCA	Orientações do conselho geral e do conselho pedagógico
	2.3. Organização das turmas de PCA	Procedimentos para a selecção dos alunos de PCA Caracterização dos alunos de PCA Papel e características dos professores/ directores de turma para as turmas de PCA O papel dos encarregados de educação/ famílias dos alunos de PCA
	2.4. Condições físicas e materiais para implementação dos PCA	Apetrechamento das salas/oficinas, materiais e autonomia financeira
	2.5. Saída para uma via formativa/profissionalizante dos PCA no Agrupamento	PCA com seguimento para CEF e Cursos Profissionais com a mesma área vocacional
3. Combate ao insucesso e indisciplina no Agrupamento	3.1. Estratégias para contrariar o insucesso e indisciplina	Intervenções aplicadas e valorizadas pela gestão tendo em vista o insucesso e a indisciplina
4. Apoio das instituições do poder central e local para o funcionamento dos PCA	4.1. Percepções sobre o do envolvimento dos parceiros locais e do Ministério da Educação	Implicação dos diferentes parceiros locais no processo de implementação dos PCA Implicação dos serviços do Ministério da Educação no processo de implementação dos PCA
5. Percorso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração	5.1. Organização do PCA de Hotelaria e Restauração	Diferentes etapas para a construção do PCA Hotelaria/Restauração Dificuldades para a implementação do PCA de Hotelaria e Restauração Meios facilitadores para a implementação do PCA de Hotelaria e Restauração
	5.2. Medidas metodológicas e estratégias para a implementação do PCA de Hotelaria e Restauração	Práticas desenvolvidas para a implementação do PCA de Hotelaria e Restauração Actividades marcantes realizadas pelos alunos do PCA de Hotelaria e Restauração
6. Avaliação do PCA de Hotelaria e Restauração	6.1. Alterações significativas percebidas nos alunos de PCA de Hotelaria e Restauração	Percepção da gestão sobre a aquisição de competências pessoais e sociais dos alunos e como se sentem
	6.2. Reconhecimento dos Encarregados de Educação	Percepção da gestão sobre o reconhecimento dos encarregados de educação dos alunos PCA de Hotelaria e Restauração
	6.3. Impacto do projecto PCA de Hotelaria e Restauração na comunidade	Percepção da gestão sobre o impacto na comunidade do PCA de Hotelaria e Restauração Impacto das influências do PCA de Hotelaria e Restauração em outros projectos Envolvimento dos parceiros no PCA de Hotelaria e Restauração Divulgação deste tipo de formação na área de Hotelaria e Restauração na comunidade para a captação de mais alunos
	6.4. Implicação da gestão no processo de implementação dos PCA	Dificuldades de liderança no processo dos PCA
	6.5. Análise SWOT do impacto dos projectos na área da Hotelaria e Restauração na sequência do PCA de Hotelaria e Restauração	Pontos fortes e fraquezas internas da escola à continuidade aos Projectos na área da Hotelaria e Restauração Oportunidades e ameaças externas da comunidade à continuidade aos Projectos na área da Hotelaria e Restauração

¹⁰⁵ A Rede Escolar é a oferta formativa, desde o pré-escolar até ao 12.º ano, e engloba também o número de turmas dentro de cada oferta educativa no Agrupamento, tendo por base os critérios pré-definidos. Todos estes aspectos obedecem a orientações emanadas anualmente pelo Ministério da Educação.

Nesta secção da tese a apresentação e análise dos dados será efectuada a partir de cada uma das categorias, recorrendo a citações das respostas dos sujeitos para as justificar. Toda esta análise conceptual construída é baseada também no referencial teórico, que foi apresentado na primeira parte desta dissertação.

Partindo da informação contida no quadro 40, passamos a fazer uma breve análise de cada categoria construída.

3.1. Gestão do Agrupamento

A primeira categoria está relacionada com o perfil académico, profissional e pessoal das pessoas entrevistadas e com as preocupações expressas no âmbito das tarefas da gestão.

3.1.1. Perfil académico, profissional e pessoal das duas pessoas entrevistadas

Relativamente a este ponto podemos dizer que os dois participantes são licenciados, não apresentam qualquer curso ou formação académica na área da gestão, mas acumulam vários anos de experiência ao nível dos modelos de gestão publicados após o 25 de Abril de 1974: Decreto-Lei n.º 115-A/98 e o Decreto-Lei n.º 75/2008. Estes Decretos-Lei foram referidos nos pontos 2.2. e 2.3. do enquadramento teórico (capítulo I). Uma das pessoas (G1) apresenta 29 anos de experiência de gestão e o outro (G2) 15 anos.

No que se refere às suas características profissionais e pessoais, no que diz respeito ao entrevistado G1, denota-se uma liderança em que é valorizada a partilha, o ouvir, o motivar, o criar ou o facilitar as condições para a concretização das acções. Esta leitura baseia-se na resposta ouvida:

“(…) principalmente partilhar com todos (…) as preocupações (…) os êxitos (…) construir algo, não sozinha, algo assente sempre na partilha de pais, de professores e de alunos também.

Aliás tudo o que (…) o Agrupamento tenha mostrado de inovação não é de forma alguma minha. Eu, isso assumo perfeitamente. (…) crio essas condições (…) não consegui de maneira nenhuma, nunca, assinar por baixo um projecto sozinha. (…) porque quero partilhar e acho (…) que de várias vivências é a que resulta melhor.

(…) eu não estou aqui, para, nem aqui, nem em sítio nenhum (…) porque não tenho idade e já não faço favores, houve uma altura em que uma pessoa, não é fazer favores, nem é mentir, às vezes omitir, tentar não ferir, tentar não ferir eu tento não ferir, mas o que eu digo é verdadeiro” (G1).

No caso do participante G2, a sua liderança é caracterizada, nas suas próprias palavras, mais de retaguarda, dadas as funções que ocupa como subdirector.

3.1.2. Preocupações expressas no âmbito das tarefas de gestão

Relativamente aos objectivos das pessoas que ocupam os órgãos de gestão, ambos os entrevistados estão em consonância, tendo sido constatado que o sucesso e bem-estar dos alunos e dos docentes estão para eles em primeiro lugar.

Uma das pessoas entrevistadas refere que “(...) o sucesso dos alunos, o bem-estar dos professores, o bem-estar dos funcionários” (G1), estão entre as suas principais preocupações.

Esta perspectiva positiva de liderança está de acordo com a visão de alguns dos autores, como Seco (2000), Hargreaves (2000) e Carvalho (2008), segundo os quais, este tipo de estratégias abertas, de co-responsabilização, de diálogo e de relações amistosas, em que os líderes promovem e incentivam as práticas dos seus colaboradores, é benéfica para a vida das instituições.

3.2. Requisitos para a elaboração dos PCA no Agrupamento

Os dados relativos à segunda categoria serão apresentados a partir do que os entrevistados mencionaram relativamente: à definição das áreas vocacionais dos PCA em geral no Agrupamento; às implicações dos órgãos de gestão no processo da constituição das turmas de PCA; à organização das turmas de PCA; às condições físicas e materiais para a implementação dos PCA; e à saída dos PCA do Agrupamento para uma via formativa/profissionalizante.

3.2.1. Definição das áreas vocacionais dos PCA em geral no Agrupamento

Quanto aos procedimentos para a selecção das áreas vocacionais dos PCA, estas são essencialmente da responsabilidade dos directores de turma, valorizando-se também outros aspectos, como seja, a rentabilização dos recursos disponíveis ao nível material e humano.

Apesar de várias vezes termos lembrado que o que pretendíamos saber se referia aos PCA em geral, as suas respostas foram generalizadas para além dos PCA, incluindo também os CEF e Cursos Profissionais.

“(...) eu ouço muito os directores de turma (...) o que eles anseiam, o que é que eles mais gostam, o que é que eles querem (...) com a ocupação quando saírem daqui, também me preocupa. (...) é tudo o que as pessoas sentem, que depois me fazem chegar, eu verifico também (...) levam sempre num último intuito ao sucesso dos alunos” (G1).

“Isto parte um bocado dos professores e dos directores de turma (...) dos interesses dos alunos e das famílias.

(...) temos uma equipa de professores que trabalha com os PCA, com os CEF e com os Profissionais, que pedem sugestões (...) à Câmara Municipal, pedem pareceres ao Centro de Emprego, pedem ou falam com a psicóloga também. Portanto antes de avançarem para uma determinada área temos pareceres de diferentes instituições e depois avança-se ou não conforme o número de alunos interessados por determinada área” (G2).

Quanto à valorização do projecto educativo concelhio para a definição das áreas vocacionais, das palavras ditas fica a impressão de que ainda não é dado muito valor ao documento, talvez porque na sua elaboração ainda não tenha sido utilizada uma metodologia assente numa visão educativa global para o concelho, sendo o mesmo composto por um conjunto de opiniões das várias entidades contactadas, mas de forma espalhada, sem qualquer articulação.

“Eu penso que não são definitivas, não é carácter definitivo, mas nunca se arranca com uma área que não esteja contemplada e que não se sinta que há necessidade e que há mercado de trabalho para essa gente. Mas de uma maneira geral, vamos sempre para áreas que pelo menos se pressupõe que há interesse” (G2).

Um outro aspecto a ter em conta é a definição da rede escolar para a constituição destas turmas. No que diz respeito a este assunto, foi-nos referenciado que é tido em conta o número de alunos, o local onde moram e o interesse deles relativamente às áreas educativas e formativas. Podemos verificar, no entanto, que novamente a resposta dada não se limita aos PCA, mas ela é generalizada para outras respostas educativas.

“(...) essencialmente o número de alunos, o local onde vivem e depois os interesses que eles têm. Principalmente nos cursos profissionais, nos CEF, na definição dos secundários (...) interesses que são identificados (...) são trabalhados de certa forma pela psicóloga e que o Ministério da Educação nos proporciona, atendendo ao número de alunos” (G2).

Ficamos, por isso, sem saber se há neste ponto concreto, especificidades relativas aos PCA.

3.2.2. Implicações dos órgãos de gestão no processo de constituição das turmas de PCA

A implicação dos diferentes órgãos de gestão e pedagógicos (conselho geral e conselho pedagógico) do Agrupamento na constituição das turmas de PCA pretende-se que seja bastante activa, pois eles são também autoridades da própria escola, cuja opinião deve ser valorizada.

“(...) é hábito aqui no Agrupamento levar-se sempre uma opinião, uma proposta (...) e é tudo muito pacífico. (...) gostava que fosse mais vivido, mais intensamente partilhado. (...)”

talvez porque as pessoas têm empregos e porque têm mais que fazer e não estão no terreno provavelmente, por vezes eu sinto isso (...) isto é pena, mas também está correcto porque somos nós que aqui estamos, somos nós que sabemos” (G1).

“O conselho geral dá opinião (...) aprova o que vai sob proposta, não alteram a proposta (...) toma conhecimento e trás no fundo do meio a sua experiência relativamente àquilo que poderá interessar mais.

(...) é apresentada a proposta ao conselho pedagógico onde estão os professores representantes, os coordenadores dos directores de turma, os coordenadores de departamento, que conhecendo os alunos e o meio, e os pais e funcionários, que fazem as suas sugestões relativamente às propostas apresentadas” (G2).

Do que ouvimos, ficámos com a percepção de que o conselho geral ainda não tomou consciência nem assumiu o poder que lhe é conferido no Decreto-Lei 75/2008, quanto às suas funções. Referimo-nos, concretamente, ao papel que este órgão pode e deve desempenhar no delineamento de estratégias educativas de co-responsabilização por parte da comunidade educativa.

Pelo exposto, os contributos e propostas do conselho pedagógico parecem ser mais determinantes para as decisões da direcção do Agrupamento, talvez porque o modelo de gestão em vigor atribua todas as competências de decisão à directora, a qual, por inerência, preside ao conselho pedagógico.

3.2.3. Organização das turmas de PCA

Quanto aos procedimentos para a organização das turmas de PCA, temos de ter em conta vários aspectos, como a selecção dos alunos, o papel do director de turma e do conselho de turma, as áreas vocacionais escolhidas, as estratégias de envolvimento dos encarregados de educação e as parcerias estabelecidas.

Do que nos foi dito, parece-nos que a figura de director de turma assume um papel preponderante em todo o processo. De facto, para a escolha dos alunos para os PCA é necessário que os docentes, ao longo do ano lectivo, vão analisando o aproveitamento do aluno, bem como o seu comportamento e contexto familiar, e ainda o seu histórico escolar. Assim, a inclusão dos alunos em turmas de PCA deve respeitar vários critérios e assentar numa decisão conjunta da própria comunidade educativa.

Contudo, isso nem sempre acontece, nem sempre são rentabilizados todos os meios, como é o caso da intervenção da psicóloga neste processo. Talvez esta sua acção devesse ser mais sistemática na orientação dos alunos e na selecção das áreas vocacionais dos PCA, de acordo com a vocação ou tendências dos discentes. No entanto, verificámos que esse

trabalho é mais dirigido no Agrupamento aos alunos que vão integrar o ensino secundário, os CEF e os Cursos Profissionais.

“(…) Normalmente é o director de turma que o orienta” (G1).

“(…) testes vocacionais, tenho impressão, que não fazem. (...) como é que um miúdo chega ao PCA, chega através da indicação dos conselhos de turma que vão no final de cada um dos períodos indicando os miúdos porque os vão conhecendo, pelas características deles, um teste vocacional não fazem” (G2).

Relativamente à caracterização dos alunos de PCA, foi-nos frisado o que consta no Despacho Normativo n.º 1/2006, características estas que já foram clarificadas no ponto três do primeiro capítulo desta tese.

Efectivamente ouvimos o seguinte:

“(…) são alunos com repetências, (...) problemas de aprendizagem (...) do foro até psicológico às vezes, há um caso ou outro de alunos hiperactivos.

(...) não conseguem um percurso normal, (...) normalmente são de famílias com problemas graves, autoritarismo, violência, falta de poder económico, isto pois gera (...) aquelas crianças com mais dificuldades e precisam de ser apoiadas, turmas pequenas.

Embora aqui na escola não tenha sido adoptado o sistema de coitadinho deles, que são assim deitados para o lado, porque não têm possibilidades e vão para os cursos, não (...) eu tenho essa ideia, de que em algumas escolas (...) vêem os alunos do PCA como sendo os burrinhos, os coitadinhos, os não sei quê, eu não vejo assim” (G1).

“(…) são alunos que correm riscos de abandono (...). Não tem de ser alunos com mau comportamento, tem de ser alunos com dificuldades” (G2).

No que concerne às características dos professores a seleccionar e à sua formação para leccionar nas turmas de PCA, os elementos da gestão revelaram através do seu discurso grande preocupação e sensibilidade, mostrando valorizar esta oferta educativa alternativa ao currículo regular. Com efeito, o perfil dos professores e do director de turma para os PCA foi definido como sendo o segredo do sucesso deste tipo de projectos. Foi por eles referido que nem todos os professores podem ser docentes dos PCA, devido às particularidades deste tipo de alunos. Assim, apontaram como características preferenciais para a selecção destes docentes:

- não ser um professor/a formal;
- ser professor/a do quadro;
- ser um professor/a que goste de lidar com estes alunos;
- ser um professor/a que tenha alguma disponibilidade para trabalhar fora da sala de aula;

- ser um professor/a dinâmico e com facilidade de se relacionar com o meio à sua volta.

Para a selecção do/a director/a de turma ou coordenador/a é tido em conta, para além do respectivo perfil, o seu desempenho na escola. Este critério, que à partida até parece um prémio, contrasta com a apreensão de alguns docentes quando são confrontados com a hipótese de virem a integrar um conselho de turma de PCA.

Do que ouvimos, ficámos com a impressão que um dos factores de insegurança de alguns docentes deve-se à falta de formação na vertente do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, para trabalharem com estes alunos e à falta de conhecimentos para leccionarem as áreas vocacionais, que por vezes extravasam a sua formação de base.

No que foi dito, os entrevistados frisam ainda que esta conjuntura é ultrapassada através da boa vontade dos docentes e das suas habilidades inatas, porque o Ministério da Educação e os Centros de Formação de Professores continuam a valorizar essencialmente as áreas da Matemática, da Língua Portuguesa e das Tecnologias de Informação.

“(…) as turmas de percursos têm que ser dadas, (…) preferencialmente a professores do quadro (…) até antes do quadro a professores que têm categoria, porque eu acho que para tudo é preciso (…) perfil, (…) vou dar-te um exemplo, eu que dei secundário durante muito tempo, e nós temos a nossa formação académica (…) nós conseguimos sempre lá chegar, há um problema mais difícil mas estudamos. (…) com estes miúdos (…) já é o perfil da pessoa, a dedicação, um pouco as segundas mãos.

É importante ser dinâmico, (…) amigo e que trabalhe a par com eles (…) ao mesmo tempo com pulso.

Formação adequada (…) não, e deviam ter, (…) temo-nos servido das boas vontades (…) dos feitos e dos perfis (...). A pessoa às vezes não sabe em determinadas situações, como é que pode reagir, ou como é que pode dar mais” (G1).

“(…) nem todos os professores podem ser professores de PCA, porque de facto encontram-se miúdos diversos e às vezes a maior parte não são fáceis. (…) uns que até gostam bastante, mas há outros que ficam bastante preocupados com a ideia. Depois com a continuação, (…) as pessoas se vão encaixando. Mas nem toda a gente gosta muito da ideia de lhe ser distribuído esse tipo de serviço.

(…) geralmente temos um coordenador que a gestão entende que tem perfil ou demonstra pelo que tem feito na escola, (…) que o grupo de trabalho se dê bem com o coordenador do projecto. (…) tem de ser uma pessoa com interesse nos PCA, depois terá de saber aquilo que vai ensinar, porque muitas vezes são áreas vocacionais, que cujo docente não tem formação específica daquilo. (…) que tenha relações públicas no meio, porque essa área vocacional por vezes estende-se fora da escola (…) tem de ser uma pessoa que os miúdos gostem (...).

(…) director de turma é o coordenador do curso do PCA, e (…) já ter sido professor deles de alguma maneira e depois de certamente haver uma continuidade. Não estar todos os anos a mudar, a partir do momento que se escolhe um professor e as coisas até correm bem, não estar a alterar isso.

(…) que tenha alguma disponibilidade para trabalhar fora da sala de aula (…) que não se importe de receber os pais fora de horas ou antes, quando dá jeito aos pais. (…) não pode

ser um professor formal que estou aqui das tantas às tantas e vou-me embora, com miúdos destes e pais que são o género destes miúdos tem de haver uma abertura muito grande do coordenador e do director de turma desta gente.

(...) o Ministério não dá formação a ninguém para isso. (...) há pessoas que por conta própria vão adquirindo alguma formação quando podem e quando ela existe” (G2).

Relativamente ao papel dos encarregados de educação no processo dos PCA, os nossos entrevistados deixam-nos alguns aspectos que requerem reflexão, porque o seu papel parece ser completamente secundário aos dos outros intervenientes, como sejam os professores ou o director de turma. De facto, a importância dada aos pais na implementação dos PCA parece ficar aquém do desejado.

Como pode inferir-se das entrevistas, a intervenção dos pais na escola passa essencialmente pelos contactos com os elementos que estão nos órgãos de direcção e com o director de turma, não ficando clara qual a importância do seu papel na implementação dos PCA, o que ainda se torna mais grave em virtude da sua relativa ausência da escola.

“Eles dão sugestões e essas sugestões normalmente poderão não partir exactamente deles (...) normalmente os directores de turma conversam também com os pais, dizem o que há e os pais comentam, falam e é muito por aí” (G1).

“Os encarregados de educação (...) estão no conselho pedagógico, estão no conselho geral, portanto os pais são sempre ouvidos. E também temos a associação de pais. (...) tem havido uma colaboração bastante estreita eles fazem sempre as suas sugestões, tem vindo à escola, são muito interventivos e tem sugerido as coisas que lhe parecem, dão sempre a sua opinião” (G2).

Como podemos constatar, a organização das turmas de PCA é bastante complexa, e os entrevistados mencionaram alguns factores facilitadores e alguns constrangimentos do processo de ensino-aprendizagem destes alunos.

A discussão das condicionantes apresentadas tem sido fonte de estudo de vários autores referidos no enquadramento teórico, no terceiro capítulo, como Álvarez (2006), Vaz (1987), Senge (2005), Dupont (1985), Lopes e colegas (2006) e também Abreu (1983). Estes e outros autores apresentam algumas ideias fundamentais sobre estas problemáticas educativas, arrolando como importante: a consciencialização dos factores de risco e protecção familiares e sociais dos alunos; a cadeia de relações humanas tendo por base as competências interpessoais dos docentes; as práticas pedagógicas, privilegiando o trabalho em equipa; o papel do/a director/a de turma como um promotor do treino de competências sociais, e a co-responsabilização da sociedade. Estes são, de facto, alguns dos pressupostos a ter presente no contexto educativo, de forma a promover o sucesso escolar dos alunos e a melhorar a qualidade de vida da escola.

3.2.4. Condições físicas e materiais para a implementação dos PCA

No que se refere ao apetrechamento das salas/oficinas, da aquisição de materiais e da autonomia financeira da escola, os entrevistados reforçam uma ideia por nós percebida e já referida na primeira parte deste trabalho. Na realidade, um dos grandes constrangimentos com que as escolas se deparam para a criação de projectos, com áreas vocacionais com componente prática, é a necessidade de salas diametralmente opostas às que existem para este tipo de oferta educativa.

Para um melhor entendimento sobre esta problemática, parece-nos interessante recuar no tempo, voltando ao que foi abordado no primeiro capítulo do nosso enquadramento teórico, onde é feita uma abordagem síntese de como se organizavam as ofertas educativas na área técnica e formativa/profissional a partir dos meados do século XIX.

Apesar das estratégias políticas discriminatórias da educação no Estado Novo, ao nível do controlo social e imposições educativas, temos de reconhecer que as escolas tinham salas e oficinas equipadas, permitindo aos docentes a aplicação de metodologias activas e participativas, bem como a utilização de estratégias diversificadas para que os alunos adquirissem competências que os capacitassem para uma profissão. Parece, por isso, ter-se assistido a um retrocesso nas condições logísticas das nossas escolas para o desenvolvimento de alguns projectos com uma forte componente prática.

Esta opinião, é corroborada de certa forma por Justino (2010), quando classifica como erro grave a extinção dos cursos técnico-profissionais que constituíam uma herança do Estado Novo. Em seu entender, este facto contribuiu para a destruição pedagógica dos cursos tecnológicos do ensino secundário.

Apesar da consciencialização dos gestores entrevistados sobre esta lacuna, estes deparam-se com constrangimentos difíceis de contornar ao nível financeiro, organizacional e pedagógico.

“(…) temos que nos agarrar muito, ao que temos em termos de materiais (...) não temos autonomia financeira, para poder gerir mais de acordo com os miúdos e com os seus quereres, claro que os ouvimos. O ideal seria termos (...) mais algum poder económico, (...) essa parte dos recursos, infelizmente sim, temos que seguir os recursos. E os materiais a mesma coisa. No fundo isto tem tudo a ver com o orçamento e com o que nós temos, que é nada” (G1).

“(…) não se pode desenvolver uma área vocacional sem nada, não se pode partir do nada” (G2).

3.2.5. Saída dos PCA no Agrupamento para uma via formativa/profissionalizante

Os entrevistados foram questionados sobre a continuidade das áreas vocacionais dos PCA, ao nível dos CEF e Cursos Profissionais. Mais uma vez pudemos verificar que o fio condutor do diálogo recaiu na área de Hotelaria e Restauração. Desta forma, foi-nos possível tirar algumas ilações: as áreas vocacionais dos PCA não parecem ter continuidade nos CEF e Cursos Profissionais, à excepção do PCA de Hotelaria e Restauração, tal como se pode verificar nos quadros apresentados no primeiro capítulo da segunda parte deste trabalho, quando foi efectuado o enquadramento institucional do Agrupamento.

Esta situação é decorrente da problemática exposta no ponto anterior, sobre as condições físicas e materiais para a implementação dos PCA, sendo as lacunas a este nível uma realidade das escolas. Esta opinião é expressa através do relatório da DREC que foi mencionado no ponto dois do terceiro capítulo, no enquadramento teórico desta dissertação.

“(…) uma turma (...) de CEF, que vinha de um PCA (...) foram integrados, exactamente, nós fizemos aquele restaurante e bar já para levar estes miúdos. (...) profissionalizantes, é só estes de hotelaria” (G1).

“Não, não, alguns têm, outros não, os da cozinha têm, pode não ser só a cozinha mas também restaurante bar, mas anda lá na mesma área. (...) na questão da cozinha têm tido sucesso aqui” (G2).

3.3. Combate ao insucesso e indisciplina no Agrupamento

Relativamente a esta terceira categoria existe uma grande preocupação por parte da gestão em encontrar estratégias para reduzir estas problemáticas do insucesso e da indisciplina, mas tal como é referido pelos inquiridos, o cerne da questão está muito no contexto familiar.

Apesar dos esforços aqui apresentados para trabalhar com os pais, podemos inferir que este não é um assunto pacífico, pois a gestão das relações com os pais e com os alunos é algo que consome muito do tempo disponível dos docentes.

Esta questão da origem dos comportamentos disruptivos dos alunos, que levam ao insucesso, tem sido discutida por vários especialistas, sendo algumas delas mencionadas na parte teórica deste trabalho, como por exemplo Vaz (1987), que refere a influência

negativa dos conflitos vivenciados na infância sobre a instabilidade dos jovens, levando-os a comportamentos não consonantes com o sucesso educativo.

Também Lopes e colaboradores (2006) falam da negligência familiar e dos padrões de conduta dos pais que se reflectem negativamente no comportamento, aproveitamento e na integração bem-sucedida dos seus filhos na vida escolar.

“(…) o insucesso escolar está muito junto com a indisciplina (…) não há a cultura do estudo (…) da disciplina (…) um dos problemas está nos pais. (…) no outro dia recebi um pai de um percurso, porque o menino foi do mais malcriado (...). O Senhor estava a olhar para mim e disse-me (...) em minha casa não há problemas de falta de educação (...) aluno entrou (...) e o pai vira-se assim para ele (...) e disse simplesmente isto (?)¹⁰⁶ (...) o pai depois disto, podia dizer, olhe desculpe. Portanto, isto é muito trabalhar os pais. (...) estamos a tentar com esta associação de pais, (...) a Presidente disse-me, nem imagina (...) eu cada vez que convoco pais, para virem para falar dos seus filhos (...) vêem meia dúzia. (...) tenho feito todos os períodos reuniões com os pais turma, a turma às vezes, outras vezes por anos de escolaridade. Mas não vale a pena, a última reunião que eu recorde-me, veio para ai um pai (...). Isto é só para dizer, que nós temos feito tanta coisa que não resulta, não há aquela cultura de trabalho, de ajuda dos miúdos, de co-responsabilização, não há” (G1).

“(…) o insucesso aqui é bastante grande. Eu estou a lembrar-me da questão dos percursos (...) o interesse e o caminho dos percursos aqui na escola é bastante antigo e a ideia é exactamente dar um caminho a estes miúdos que são repetentes (...). Para além disso também a questão dos CEF, vem na mesma ordem de ideias de combater o insucesso. Os profissionais (...) já há, bastantes turmas (...) miúdos que não são capaz de desenvolver o caminho normal, terem uma possibilidade de fazer a escolaridade através de um curso profissional que eles gostem. (...) vários projectos que se têm desenvolvido na escola (...) a psicóloga (...) a orientação vocacional” (G2).

3.4. Apoio das instituições do poder central e local para o funcionamento dos PCA

Nesta quarta categoria, os entrevistados referiram que relativamente aos apoios das instituições do poder central e local, os contributos dados foram alguns, mas as respostas também deixaram transparecer uma certa frustração. No que se refere aos parceiros locais, admitiram serem bastante reduzidos os contributos, mas justificam esse facto dizendo que os recursos do Concelho são muito limitados.

“Os parceiros (...). Temos tido muito pouco (...) temos uma parceria com a APPCDM (...) com a Câmara também, pedimos uma parceria aqui com a Irmandade (...) uma parceria à ADIP que já nos respondeu dizendo (...) que não tinha técnicos disponíveis (...) Bombeiros (...) é muito nessa base do que temos na Vila. (...) para os PCA são essencialmente esses”(G1).

¹⁰⁶ Omisso o palavrão.

No que diz respeito ao apoio do poder central, e a partir das respostas dadas nas entrevistas, foi possível concluir que aquele também é bastante reduzido e ineficaz. É de notar que os entrevistados voltaram a mencionar como constrangimentos para a implementação dos PCA, as instalações e equipamentos da escola, e vincaram também a inexistência de formação para os docentes, que os capacite a trabalhar com este tipo de alunos. Na sua opinião, o apoio que têm tido passa por “uns trocados”.

“(…) que eu saiba (…) a não ser questões estatísticas ou preenchimento de mapas, não tem havido acompanhamento. (…) é um projecto que está mesmo (…) entregue às escolas e se nada se perguntar nada se diz, acho eu. Não noto que haja um interesse especial, por este tipo de trabalho (…)

Em algumas áreas vocacionais permitiam dois professores, mas isso se aconteceu ao longo deste tempo todo foi uma ou duas vezes, porque isso não é a prática de todos os anos.

(…) nós temos a preocupação de todos os anos pedir um reforço de verba para o material e trabalho dos PCA à DREC e ela tem dado, acabava sempre por nos dar uns trocados poucos, para a compra de uns materiais e para o desenvolvimento do projecto (...). Mas uma parte é a escola que dá do orçamento da escola, porque aquilo é sempre muito pouco.

(…) foi a autorização, (...) para ocupar aquele espaço lá em cima, que era uma arrecadação e depois foi-nos sendo dado pela DREC umas coisas usadas, algumas que trabalhavam outras nem por isso (...) a ajuda de pessoas exteriores à escola, (...) Vasco da Gama que tem dado uns materiais para nós conseguirmos equipar o espaço.

As salas de aulas, são salas de aula normais, tanto dão para fazer os Cursos Profissionais como dão para outros.

Relativamente à formação (...) não tem havido praticamente nada” (G2).

Como se depreende, torna-se complicado contrariar as práticas que têm vindo a ser desenvolvidas, continuando a existir áreas vocacionais sem qualquer via formativa/profissionalizante, sem continuidade para os CEF, ou para outra alternativa. Parece, por isso, que neste âmbito vão sendo criadas ocupações de faz-de-conta, para entreter os alunos, mantendo-os nas salas para não perturbarem o funcionamento das restantes turmas “normais”, e também para alcançar objectivos meramente estatísticos. Para que esta realidade seja mudada, torna-se imperioso o assumir de responsabilidades por parte do Ministério da Educação.

3.5. Percurso Curricular Alternativo com a área vocacional de Hotelaria e Restauração

Nesta quinta categoria apresentar-se-ão as respostas obtidas sobre a organização do PCA de Hotelaria e Restauração e as medidas metodológicas e as estratégias seguidas para a implementação deste percurso escolar alternativo.

3.5.1. Organização do PCA de Hotelaria e Restauração

Relativamente às diferentes etapas para a construção do PCA de Hotelaria e Restauração, foi referido que começou por ser apresentada uma ideia à gestão, que foi ponderada, foram posteriormente solicitadas as devidas autorizações e pareceres, efectuaram-se as necessárias parcerias, e verificaram-se as condições indispensáveis para a elaboração do projecto.

Através das respostas podemos também verificar que é atribuída alguma relevância ao papel da directora de turma, como impulsionadora do projecto, são bastante valorizadas as parcerias definidas como suporte para a acção, e é dado também bastante importância à selecção do corpo docente para o conselho de turma.

Para além das etapas do projecto, os entrevistados disseram também terem existido inicialmente alguns receios e inseguranças por parte da gestão. Este sentimento talvez se tenha ficado a dever ao facto de a proposta para o PCA de Hotelaria e Restauração fugir dos parâmetros habituais, pois não é comum avançar-se para projectos com esta dimensão, que obrigam a grandes alterações na rotina escolar e que exigem condições logísticas muito particulares.

“(…) por sensibilização da directora de turma (…) por ter (…) conhecimentos quer a nível até da própria prática, quer a nível de conhecimento com outras entidades, concretamente com a Escola de Hotelaria, com a DECO (…) de um momento para o outro nós vimos a casa virada. (…) no início, eu fiquei um bocado preocupada, reconheço, mas não estou absolutamente nada arrependida, se voltasse atrás fazia exactamente a mesma coisa, só não fazia a admiração. Porque acho que não houve motivo, mas a pessoa tem sempre aquele medo, será que resulta” (G1).

“Esse curso partiu de uma pessoa que teve uma ideia (…) propôs à direcção da escola (…) ponderou avançar com o PCA, ponderaram-se os meios, propôs-se também à DREC que autorizasse, viu-se o corpo docente que se tinha e de facto decidiu-se avançar. Foram consultados (…) naquela altura era a assembleia de escola e decidiu-se avançar, tinha-se um grupo de miúdos interessados e pais também e foi assim” (G2).

Do que ouvimos nas entrevistas, os receios são também justificados devido a algumas dificuldades com que a gestão se deparou para a implementação do PCA de Hotelaria e Restauração, principalmente ao nível do financiamento necessário para custear algumas obras de adaptação do espaço. Outra grande dificuldade adveio do trabalho que foi necessário realizar para angariar todo o equipamento para a cozinha e restaurante, apesar de todos os materiais terem sido cedidos por instituições públicas e privadas. Com efeito, tiveram de ser efectuadas várias diligências e contactos para adquirir o material e transporte para a escola.

“As dificuldades prendem-se com a parte económica da questão, (...) mas houve alturas em que eu achava que não éramos capazes de suportar e em termos económicos até de às vezes de algum trabalho (...) mas digo-te que graças a Deus que se conseguiu e é uma das bandeiras desta escola” (G1).

“Foi os meios físicos, o espaço e o equipamento” (G2).

Como meios facilitadores para a implementação do PCA de Hotelaria e Restauração, foi salientado o papel da equipa do projecto, a abertura da DREC, ao autorizar e facilitar todo processo, e o facto de não ser necessário investimento ao nível do material.

“Termos gente interessada, eu acho que foi o corpo docente e a directora de turma, foram fundamentais e também a abertura da DREC, também temos de dizer que facilitou as coisas, não emperrou, apesar do apoio, enfim, do material não ter sido por aí além, também não dificultaram” (G2).

Relacionando todas estas constatações relativas à fase inicial do projecto, assentes nas respostas dos entrevistados, com o referencial teórico, não nos é difícil identificar o que Almeida (2008) defende sobre a visão estratégica de um projecto que tem como objectivo alcançar uma missão. De facto, podemos fazer aqui um paralelo entre o que defende o autor citado e a proposta inicial do PCA de Hotelaria e Restauração, que tinha como objectivo alcançar o sucesso por parte dos alunos. Apesar de todas as dificuldades, os responsáveis do projecto tiveram inicialmente uma visão estratégica de resposta para o sucesso destes alunos, contrariando todos os constrangimentos com que as escolas se deparam para a implementação deste tipo de respostas educativas.

Também Azevedo (1994) valoriza o diagnóstico como fase inicial de um projecto, considerando-o como um momento crucial que para avaliar os meios facilitadores e as dificuldades do mesmo, quer para potenciar todos os meios para o seu planeamento e concretização. Para este autor, deverá recorrer-se sempre que necessário à responsabilidade social das empresas, tal como foi referido na Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias (2002).

As situações de medo inicial do projecto, partilhadas pelos nossos entrevistados, são também características das fases de implementação, ou embrionárias, designadas pelos autores no domínio (citados anteriormente), como questões cépticas dos *stakeholders*.

3.5.2. Medidas metodológicas e estratégias para a implementação do PCA de Hotelaria e Restauração

Num projecto, a definição da metodologia e das estratégias é fundamental para o seu sucesso. Nunes (2008) apresenta quatro fases a ter em conta para a adequação e aplicação das estratégias como factor decisivo de sucesso. Nas entrevistas efectuadas com as duas pessoas dos órgãos de gestão, ficámos com a percepção de que essas etapas não estavam claras nos procedimentos, denotando-se, por isso, possíveis falhas a este nível nas práticas desenvolvidas para a implementação do PCA de Hotelaria e Restauração.

Relativamente à primeira pessoa entrevistada, a resposta sobre este aspecto foi bastante evasiva e o entrevistado número dois evidenciou essencialmente preocupações com as questões pedagógicas referentes aos alunos, à sala de aula e aos resultados obtidos. Nada foi mencionado sobre as metodologias e estratégias de divulgação das boas práticas ou de avaliação do processo.

Não queremos dizer com isto que estes aspectos não foram tidos em linha de conta, mas a realidade nas respostas dadas eles têm pouca expressão. Quando os entrevistados falam sobre as diferentes fases do projecto, verificou-se que umas são mais valorizadas do que outras, não existindo um equilíbrio em todas as vertentes, o que poderá mais tarde levar ao declínio do projecto. Este desfecho menos feliz de qualquer projecto é acautelado por Cameira (2007) e por Sobral e Almeida (2008).

“Muito bom. Então, estamos aqui com os meninos no secundário” (G1).

“(…) isso foi pensado, e que de facto, o desenho curricular deste PCA foi bem estruturado, os miúdos têm algumas aulas práticas, mas que de alguma maneira visam também depois o teórico ou seja, há uma inter-ligação entre o prático e o teórico que lhes permite depois aplicar, quer em contexto escola, quer em contexto de estágio ou de trabalho muitas das coisas que são estudadas em sala de aula ou na cozinha.

Eles partem de uma situação de aulas ditas tradicionais (...) formatadas para alunos ideais se calhar e vão ter um tipo de ensino (...) diferente e que é mais próximo deles e também mais prático (...) têm uma aprendizagem mais frutuosa, acabam por se interessar mais, a assiduidade melhora, o comportamento melhora e portanto eu só posso dizer bem desta alteração do paradigma de ensino deste tipo de PCA” (G2).

Relativamente às actividades marcantes que foram realizadas pelos alunos do PCA de Hotelaria e Restauração, ficou claro que tem havido uma dinâmica bastante acentuada, sendo esta reconhecida pela gestão, que evoca mesmo o reconhecimento destas mudanças por parte de outras pessoas ou entidades.

“São tantas actividades, o que eles têm feito a nível (...) dos almoços e jantares. (...) foram a Lisboa mostrar lá as coisas todas que fizeram. Eu acho que só há elogios neste aspecto,

eles são tão reconhecidos (...) fala-se muito e cada vez mais nesta escola por esse motivo” (G1).

“(…) a abertura do restaurante/cozinha ao meio (...) comunidade em geral, à sociedade. Têm vindo pessoas de fora (...) da DREC, Inspecção, várias pessoas que tem vindo por aí e é motivo de alegria porque eles ficam contentes pelo trabalho deles ser reconhecido, enche os professores também e a direcção não fica atrás. Portanto eu acho que é o momento alto do trabalho do PCA” (G2).

3.6. Avaliação do PCA de Hotelaria e Restauração

Nesta sexta e última categoria será efectuada uma análise das respostas dos entrevistados relativas às alterações significativas sofridas pelos alunos de PCA de Hotelaria e Restauração, ao reconhecimento dos encarregados de educação, ao impacto do projecto PCA de Hotelaria e Restauração, à implicação da gestão no processo dos PCA de Hotelaria e Restauração e a uma análise SWOT do possível impacto na comunidade dos projectos na área de Hotelaria e Restauração, na sequência deste PCA de Hotelaria e Restauração.

3.6.1. Alterações significativas evidenciadas pelos alunos de PCA de Hotelaria e Restauração

As questões ligadas à aquisição de competências pessoais e sociais dos alunos foram apresentadas pelos nossos entrevistados, como sendo um dos objectivos do projecto que foi alcançado com sucesso.

“Aí! Meu Deus, aí Jesus, miúdos que a gente chega lá e já nem os conhece quase, é do melhor (...) entram-nos aqui miúdos que aquilo já não há, volta a dar e realmente, pronto, também devido aos professores (...) eles gostam e os professores conseguem realmente (...) transformam-nos” (G1).

“(…) nós conhecemos os miúdos quando eles chegam e depois avaliando como eles saiam, nós vimos que está lá alguma coisa. Para quem lida com eles todos os dias se calhar nem se apercebe bem, mas quem está de fora e recebe aqui os miúdos, eles chegam e começam a trazer problemas e depois passado um ano quando eles vão aqui, é irreconhecível.

Uma coisa que eu notava bastante era quando os miúdos vestiam a farda, transformavam-se e deixavam de ser aqueles miúdos e passavam a ser umas pessoas muito certinhas e isso era agradável de ver.

Eu penso que se sentem motivados, caso contrário já alguns deles teriam abandonado e se eles não abandonaram e continuam na escola, os miúdos continuam por aí, é sinal que valeu a pena, que os motivou” (G2).

Foi já referido que os entrevistados dos órgãos de gestão, apresentam como factor facilitador deste projecto o papel dos docentes e da directora de turma, tendo frisado também, como positivo, a prática do uso de metodologias activas e participativas e de

estratégias pedagógicas condizentes com as necessidades destes alunos. Estes aspectos podem ser, sem dúvida, algumas das causas para as mudanças verificadas nos alunos.

Nesta linha de ideias, Dupont (1985) reforça esta dedução, dizendo que a cadeia de relações interpessoais entre os docentes e alunos favorece um clima indispensável para a mudança.

3.6.2. Reconhecimento dos encarregados de educação

A percepção dos órgãos de gestão sobre o reconhecimento dos encarregados de educação dos alunos PCA de Hotelaria e Restauração revelou-se bastante positiva. Parecem ter sido várias as situações de demonstração, por parte dos pais, da sua satisfação em relação aos progressos dos filhos. Com efeito, ambos os entrevistados estavam de acordo com o reconhecimento dos encarregados de educação, a respeito da oferta educativa proporcionada aos seus filhos.

“(…) eu recordo-me que o ano passado, quando houve aquela (...) reunião jantar (...) que estiveram aqui praticamente os pais todos, alguns choraram (...) de reconhecimento, de gratidão, os miúdos também.

(…) é engraçado que a pessoa encontra-os nos mais variados sítios, (...) encontrei os pais de uns miúdos e eles não param de agradecer. (...) nós fazemos aquilo que devemos fazer, mas ao mesmo tempo também ficamos contentes porque eles reconhecem o trabalho e reconhecem que os filhos senão fosse isto, como é que seria, um reconhecimento que eu vejo quase diariamente (...). É gratificante” (G1)!

“Não nos tem chegado um feedback muito negativo dos pais, antes pelo contrário, no geral os pais gostaram da escola, gostaram do curso, gostaram dos professores que os acompanharam e (...) estão até bastante agradecidos à escola no geral.

(...) os pais passaram a admirar mais a escola e a respeitar mais o trabalho dos professores (...) os pais destes miúdos admiram mais o trabalho dos professores do que os pais dos miúdos dos cursos do ensino regular (...) porque também são mais chamados à escola, mais frequentemente, são mais trabalhados, começa logo por terem de dar autorização para eles frequentarem estes cursos (...) porque estão por dentro do percurso que os filhos tiveram” (G2).

Este sentimento dos encarregados de educação em relação à escola pode contribuir para melhorar a imagem da instituição, facilitar a relação com os outros pais e a interacção entre os alunos e professores. Em nosso entender, pode ainda ser benéfico na promoção do regresso de alguns aos bancos da escola, por vezes precocemente abandonados. Convém, no entanto, não esquecer que se trata apenas da percepção dos órgãos de gestão, sendo ainda necessário ouvir os encarregados de educação para reforçarmos as nossas conclusões.

3.6.3. Impacto do projecto PCA de Hotelaria e Restauração

Relativamente à percepção da gestão sobre o impacto na comunidade do PCA de Hotelaria e Restauração, o que ouvimos está de acordo com o que mencionaram acerca dos encarregados de educação. As pessoas entrevistadas consideram que o impacto foi bastante positivo e gratificante.

Tal como referimos anteriormente, em relação ao sentimento positivo percebido nos encarregados de educação, também entendemos que esta visão positiva dos órgãos de gestão, sobre as práticas dos alunos integrados no projecto, pode influenciar e fortalecer o estabelecimento de parcerias por parte da escola para outros projectos.

“(…) a escola começou a ser até mais respeitada e mais considerada (…). Então até o Presidente da Câmara quando fez anos veio cá (…) quando nós temos reuniões a nível de directores eles referem muito o exemplo e ajudámos algumas escolas. É reconhecido (…) por exemplo, quando cá vêm (…) a Alice Vieira, como outros escritores (…) têm deixado mensagens muito giras (…) o Presidente da Câmara a Directora Regional, aquele Senhor do Turismo (…) Dr. José Luís e a Dr.^a Ana Ester reconhecem e nós escola, também” (G1).

“(…) encontramos alguns dos nossos alunos, não é trabalho a tempo inteiro mas é part-time, os miúdos estão por lá, os donos dos restaurantes falam-nos neles. (…) o meio gosta deles” (G2).

No que diz respeito ao impacto do PCA de Hotelaria e Restauração em outros projectos da escola foi expresso que este facto se verifica, e foi-nos dito que houve continuidade do projecto. Pudemos verificar isso mesmo nos quadros apresentados no primeiro capítulo desta segunda parte, quando foi efectuado o enquadramento institucional do Agrupamento. Porém, também constatámos que a partir do ano lectivo 2009/2010 não foi oferecido qualquer PCA na área da Hotelaria e Restauração, mas sim um CEF e um Curso Profissional.

Por um lado, é positiva a existência destas ofertas formativas porque se rentabilizaram os espaços de cozinha e restaurante e há continuidade da formação. Mas, por outro lado, parece ter sido deixado para trás o projecto de PCA com a área vocacional de Hotelaria Restauração para o qual o espaço foi criado. Podendo ter-se desvirtuado, deste modo, o sentido inicial do projecto, que era identificar precocemente alunos com características para integrar turmas de PCA e com apetências para a área, que pudessem iniciar um percurso escolar com continuidade num CEF e num Curso Profissional.

“Se é um êxito, obrigatoriamente influencia e dá força” (G1).

“(…) um bom exemplo influencia sempre outros (…). Em termos gerais (…) teve um bom seguimento (…) não podia ter sido melhor. (…) acho que correu lindamente (…) toda a gente contribuiu. (…) faltava-nos se calhar umas instalações de raiz para isto” (G2).

No que se refere ao envolvimento dos parceiros no PCA de Hotelaria e Restauração, foi reconhecido mérito aos parceiros deste processo, sendo que parece ser emergente a consciencialização por parte da comunidade educativa relativamente à sua co-responsabilidade no processo educativo dos jovens. O seu investimento inicial vai trazer futuramente adultos mais capacitados, e trabalhadores mais qualificados, contribuindo deste modo para o desenvolvimento local.

“(…) há parceiros que nos têm dado a ajuda toda e mais alguma (…) o Centro de Saúde (…) os exames que eles fazem aos miúdos que estão na cozinha (…). A Escola de Hotelaria também, (…) O Chefe Luís Pinto e o Chefe Lavrador (…) o que eles ajudaram e depois são pessoas com visibilidade e isto para os miúdos é muito importante” (G1).

“Eu acho que as pessoas estiveram muito envolvidas (…) todos os restaurantes que foram solicitados aderiram bastante, tiveram interesse (…) mesmo quando era a avaliação, quando se fazia as visitas. Estamos contentes com estas instituições” (G2).

A divulgação deste tipo de formação na área de Hotelaria e Restauração, na comunidade, para a captação de mais alunos para este tipo de formação, foi considerada uma lacuna do projecto, corroborando o que já havia sido referido anteriormente, a propósito da análise das medidas metodológicas e das estratégicas para a implementação do PCA de Hotelaria e Restauração.

Parece-nos, pois, que a escola deveria insistir mais na divulgação desta oferta, mostrando as suas potencialidades para captar futuros alunos.

“Um grande problema, que está aí e eu a partir de uma determinada altura entendi, que nós somos pouco ou nada divulgadores daquilo que temos e seria bom para a comunidade. Eu tenho pedido agora ultimamente para colocarem isso nos jornais (…) mandar para todos os sítios, porque eu acho que é importante para os miúdos (…) e vamos pôr aqui fora da escola um painel que o POPH também fornece. (…) na página da Escola (…). Mas estamos a começar a tentar colmatar essa falta” (G1).

“(…) os próprios miúdos (…) ai fora a trabalhar e dão conta do recado, não há melhor publicidade do que é essa” (G2).

3.6.4. Implicação da gestão no processo dos PCA

Relativamente às dificuldades de liderança no processo dos PCA sentidas pela gestão, estas não foram valorizadas pelas pessoas entrevistadas. Foi mesmo afirmado que “não tem sido difícil”, justificando que têm contado com professores com características

adequadas a este processo e também com a experiência docente dos mesmos com este tipo de alunos.

No entanto, os nossos entrevistados reconhecem que existe alguma resistência por parte de alguns encarregados de educação e de alguns docentes à implementação de projectos desta natureza no Agrupamento.

Quanto ao papel de liderança exercido pelos órgãos de gestão denota-se, mais uma vez com base nas percepções das pessoas entrevistadas, que as suas práticas passam pelo diálogo, pela liberdade de acção e pela responsabilização de todos nos processos a concretizar.

“(…) não tem sido difícil, porque tenho os professores certos (…). Podia-te dizer aqui, olha contribui muito, porque foi muito difícil, fartei-me de trabalhar (…) tentei sempre ajudar, tentei sempre contribuir com alguma ligação que se tem à DREC (…) ajudar os professores que acreditavam (…).

As dificuldades prendem-se muito com, principalmente na passagem do primeiro ciclo para o quinto ano. (…). Difícilmente nós conseguimos criar uma turma e sabemos que era tão preciso (…). Porque estas turmas é só se os pais concordarem e (…) ainda há a ideia de que (…) o meu filho, burro não é, (…) essa dificuldade às vezes (…) existe também (…) por parte de alguns conselhos de turma, que não são todos os professores (…) como sendo algo que não resulta” (G1).

“Agora, eu tive alguma vantagem porque eu trabalhei alguns anos com eles e portanto sabia do que estava a falar e para onde é que iríamos caminhar, nesse sentido não tive assim grande dificuldade porque trabalhava com pessoas que gostavam do que estavam a fazer. Portanto era relativamente fácil de trabalhar porque quando falamos todos a mesma linguagem torna-se mais fácil. (…) deu-me bastante gozo, trabalhar nestes projectos.

As dificuldades não têm sido muitas, (…) há sempre um caso ou outro de um aluno ou de um encarregado de educação que dificulta um bocadinho, ou até um professor que não se adapta tão bem (…)” (G2).

3.6.5. Análise SWOT do impacto dos projectos na área da Hotelaria e Restauração na sequência do PCA de Hotelaria e Restauração

A gestão da qualidade de um projecto pressupõe vários momentos de avaliação, com recurso a várias estratégias e instrumentos. Nesta perspectiva, Lisboa (2008) e Serra e colaboradores (2010), entre outros, defendem que a análise SWOT é um recurso bastante válido.

Deste modo, entendemos ser pertinente registar as percepções dos entrevistados sobre os pontos fortes e fraquezas internas e as oportunidades e ameaças externas, para dar continuidade aos Projectos na área da Hotelaria e Restauração no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares.

As respostas obtidas foram sintetizados no quadro 41, onde podemos verificar que, ao nível interno, as forças percebidas passam pelo corpo docente e as fraquezas se referem aos condicionalismos provocados pela falta de equipamentos e de financiamento.

No que diz respeito ao meio externo, as suas percepções quanto às oportunidades passam pelo conhecimento e valorização do projecto na comunidade e pelo número de restaurantes que acreditam não serem afectados pela crise económica. Quanto às ameaças, referem o elevado número de jovens em formação em comparação com os poucos postos de trabalho no Concelho e também a falta de hotéis para os formandos estagiarem e mais tarde trabalharem.

Quadro 41 – Análise SWOT dos projectos no âmbito da Hotelaria e Restauração, através das respostas das duas pessoas da gestão

FORÇAS (+)	OPORTUNIDADES (+)
1. G2 (...) o interesse do corpo docente, dos professores, os técnicos que cá estão a trabalhar, a nossa experiência em organizar e a pôr de pé os cursos;	1. G1 (...) a comunidade sabe toda que isto resulta;
2. G1 (...) sem dúvida alguns profissionais, concretamente alguns professores, que temos.	2. G2 (...) apesar do momento de crise, penso que estes pequenos restaurantes não correm risco de fechar.
FRAQUEZAS (-)	AMEAÇAS (-)
1. G2 (...) não ter os equipamentos ideais;	1. G2 (...) que não permita a colocação de todos os miúdos.
2. G1 (...) a falta de financiamento.	2. G1 (...) não temos grandes estruturas hoteleiras

Relativamente aos resultados apresentados ao nível interno, parece haver consenso quanto à incoerência entre a legislação e a realidade com que as escolas se confrontam para colocarem em prática as políticas educativas respeitantes aos PCA.

Quanto à comunidade educativa, as preocupações são válidas em nosso entender. No entanto, o futuro dos jovens não passa obrigatoriamente pelo Concelho, pois os dados recentes sobre a empregabilidade dos alunos das Escolas do Turismo de Portugal invalidam essas apreensões, já que a taxa de sucesso é bastante elevada, como pudemos constatar nos dados apresentados no final do primeiro capítulo da segunda parte do nosso trabalho.

4. Resultados relativos à entrevista aos encarregados de educação

Em seguida apresentar-se-á o quadro 42, relativo à matriz de análise de conteúdo efectuada às entrevistas feitas aos encarregados de educação, sendo que temos seis categorias, subdivididas em dez subcategorias e dezanove indicadores.

No que se refere à metodologia a usar para a apresentação e discussão dos resultados relativos à entrevista aos encarregados de educação, usaremos a mesma que aplicámos anteriormente a respeito das entrevistas aos órgãos de gestão.

Quadro 42 – Síntese da matriz de análise de conteúdo da entrevista feita aos encarregados de educação (mães)

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Funções dos Encarregados de Educação (EE)	1.1. Futuro dos seus filhos a nível pessoal e formativo/profissional	Sonhos, expectativas e preocupações relativamente ao futuro dos seus filhos
	1.2. Acompanhamento dos educandos pelos EE	Regras definidas para o estudo e acompanhamento escolar dos filhos Responsabilidade da família no processo educativo dos filhos
2. Percurso escolar dos filhos	2.1. Frequência dos filhos no 1º Ciclo	Motivos percebidos para justificar as retenções dos filhos
	2.2. Organização do processo de integração dos filhos no Projecto PCA Hotelaria/Restauração	Iniciativa da integração dos filhos na turma PCA Hotelaria/Restauração Envolvimento dos EE na integração dos filhos na turma de PCA Hotelaria/Restauração
	2.3. Representações dos EE sobre a opção pelo PCA Hotelaria/Restauração para os seus filhos	Certezas e sentimentos sobre a opção educativa e a integração dos filhos no PCA Hotelaria/Restauração
3. Alterações significativas dos filhos reconhecidas pela comunidade educativa	3.1. Percepção dos EE sobre a aquisição de competências pessoais e sociais dos filhos	Mudanças significativas identificadas pela família no comportamento e atitudes dos filhos, desde a sua integração na turma de PCA de Hotelaria e Restauração em 2006/2007 até ao presente ano lectivo de 2010/2011 Percepção dos EE sobre a relação dos discentes com os professores
	4.1. Percepções dos EE sobre as reacções quanto ao desempenho dos filhos	Percepção dos EE sobre a reacção dos filhos ao estágio Percepção sobre a avaliação dos filhos no estágio pela comunidade. Actividades marcantes desenvolvidas pelos seus filhos desde que integraram a turma de PCA de Hotelaria e Restauração
5. Responsabilidades educativas fora do contexto familiar	5.1. Convicções dos EE sobre a educação dos seus filhos	Percepção dos EE sobre a responsabilidade da escola na educação dos seus filhos Percepção dos encarregados de educação sobre a responsabilidade da comunidade educativa na educação dos seus filhos
	6.1. Avaliação dos EE sobre a oferta educativa facultada aos seus filhos em alternativa ao currículo regular	Percepção dos EE relativamente aos procedimentos da escola para dar continuidade ao PCA de Hotelaria e Restauração, para que os seus filhos não tivessem de mudarem de área vocacional ou sair da escola Percepções dos EE sobre os procedimentos da gestão para a divulgação dos projectos no âmbito da Hotelaria e Restauração a funcionarem na escola.
6. Avaliação das expectativas dos EE em relação à escola e comunidade educativa	6.2. Análise SWOT do impacto dos projectos na área da Hotelaria e Restauração, na sequência PCA de Hotelaria e Restauração	Pontos fortes e fraquezas internas da escola à continuidade aos Projectos na área da Hotelaria e Restauração Oportunidades e ameaças externas da comunidade à continuidade aos Projectos na área da Hotelaria e Restauração

Refira-se que todos os encarregados de educação que se disponibilizaram a ser entrevistados foram apenas as mães dos alunos. Por esta razão, e de forma a facilitar a redacção do texto, passaremos daqui para a frente a falar de “mães” e não de encarregados de educação.

Passamos, então, a fazer uma breve análise das respostas, em separado pelas categorias da matriz de análise de conteúdo.

4.1. Funções dos encarregados de educação

Nesta primeira categoria serão analisadas as respostas das mães relativas às suas representações sobre o futuro dos seus filhos, a nível pessoal e formativo/profissional, bem como às suas estratégias de acompanhamento dos mesmos.

4.1.1. Futuro dos filhos a nível pessoal, formativo e profissional

Na generalidade, os sonhos, as expectativas e as preocupações das mães, relativamente ao futuro dos seus filhos, passam muito pela sua felicidade, pela sua saúde, pelo desejo de que tenham uma vida melhor do que a dos seus progenitores, onde esteja presente a constituição de família. Quanto aos receios expressos, estes estão relacionados com as possíveis influências negativas entre pares.

“(…) seja feliz e que faça aquilo que gosta (…) as companhias que a podem desencaminhar” (E1).

“Uma coisa melhor que a minha” (E3).

“(…) a gente vê-la bem, com saúde, que desse com um bom rapaz” (E7).

4.1.2. Acompanhamento dos educandos pelos encarregados de educação

Quando entrevistámos as mães sobre as regras definidas por elas para os hábitos de estudo dos seus educandos obtivemos respostas vagas, afirmando algumas que são inexistentes, e outras limitando-se a dizer que os mandam estudar, mas sem qualquer supervisão. Nas suas respostas, denota-se alguma preocupação da sua parte relativamente aos testes, como se fosse decisivo o estudo na véspera de um teste para o sucesso educativo dos seus filhos.

As visitas à escola parecem ser frequentes, no entanto alguns afirmam que vão à instituição apenas quando convocados.

“Ela não tem assim grandes regras, quando ela acha estuda, eu pergunto, tu não tens que estudar? Ela diz que não, mas este ano noto que ela anda mais preocupada, mesmo o dossiê dela (…) não tem nada a ver com os outros anos” (E1).

“Quando tem testes, tem de estudar, obrigo-o ou então ponho-o e castigo” (E2).

“Primeiro vai estudar, depois (…) ajuda a fazer as tarefas de casa” (E5).

“Obrigá-lo sempre a estudar, olha os testes, olha que tu estuda” (E6).

“Realmente é quando recebo um papel” (E9).

“Vou por minha iniciativa e quando sou convocada. (...) eu digo para ele estudar, mas ele não estuda. (...) diz sempre que não trás nada para fazer. (...) agora não posso dizer se ele estuda, ou não estuda, a avó é que sabe. Ele dorme todos os dias com a avó” (E10).

“Às vezes convocam-me outra vezes vou lá. Isso é um bocado complicado, ela estuda em casa da avó” (E12).

Quanto à responsabilidade da família no processo educativo dos filhos, fica-nos a percepção da existência de um conceito de educação muito limitado, que passa essencialmente pela satisfação das necessidades fisiológicas básicas de sobrevivência e de segurança, tal como foram referidas por Maslow (1970)¹⁰⁷, como sejam a alimentação e o carinho.

No entanto, quando se passa para um patamar um pouco mais exigente, ao nível das razões pelas quais parecem dar pouca importância à escola, afirmam que não os ensinam porque não sabem, ou como a mãe E12 nos disse, porque por vontade do pai o seu progenitor não tinha passado da quarta classe.

“Fazer os esforços todos e ajudá-lo em tudo. Tem de ir para aqui, temos de o ir levar, tem de ir para acolá vamos levá-lo e buscá-lo” (E6).

“(…) ensiná-la, eu não posso, que não sei. (...) dar-lhe carinho, comer e dou-lhe sempre dinheiro para ela comer (...). Ajudá-la até eu poder” (E9).

“(…) eu pela minha parte tenho ajudado no que posso, mas se fosse a olhar ao pai, coitadinha... acho que nem na quarta classe tinha passado” (E12).

A aparente falta de firmeza e de limites evidenciada nestas entrevistas pode ser consequência dos contextos familiares desestruturados e carentes ao nível económico, social e cultural. Como pudemos constatar, alguns jovens vivem com os avós, o que torna ainda mais difícil o controlo das suas actividades. Há ainda a destacar a baixa escolaridade dos encarregados de educação, e o que se repercute negativamente nas práticas educativas para com os filhos.

¹⁰⁷ Na sua hierarquia de necessidades Maslow (1970) “definiu um conjunto de cinco necessidades descritas na pirâmide: necessidades fisiológicas (básicas), tais como a fome, a sede, o sono, o sexo, a excreção, o abrigo; necessidades de segurança, que vão da simples necessidade de sentir-se seguro dentro de uma casa a formas mais elaboradas de segurança como um emprego estável, um plano de saúde ou um seguro de vida; necessidades sociais ou de amor, afeto, afeição e sentimentos tais como os de pertencer a um grupo ou fazer parte de um clube; necessidades de estima, que passam por duas vertentes, o reconhecimento das nossas capacidades pessoais e o reconhecimento dos outros face à nossa capacidade de adequação às funções que desempenhamos; necessidades de auto-realização, em que o indivíduo procura tornar-se aquilo que ele pode ser”. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Hierarquia_de_necessidades_de_Maslow. Acedido a 18/04/2011, às 20h.

4.2. Percorso escolar dos filhos

Nesta segunda categoria vamos apresentar as percepções das mães sobre a frequência dos filhos no 1º Ciclo, a forma como avaliam a organização do processo de integração dos filhos no Projecto PCA Hotelaria e Restauração, e as representações que têm desta opção para os seus filhos.

4.2.1. Frequência dos filhos no 1º Ciclo

Segundo as mães, o percurso escolar dos filhos no primeiro ciclo é concluído depois de algumas retenções, e os motivos estão subjacentes à falta de competências das crianças, ao nível da língua portuguesa, da matemática e ao nível pessoal e social.

“(…) ele não sabia a tabuada” (E2).

“Porque não estudava o suficiente” (E4).

“Ela rejeitou o ambiente escolar e a professora” (E5).

“Dava muitos erros e não sabia ler” (E8).

4.2.2. Organização do processo de integração dos filhos no PCA de Hotelaria e Restauração

As mães entrevistadas referiram que a iniciativa da integração dos educandos na turma PCA Hotelaria/Restauração, no ano de 2006/2007, foi da escola ou da directora de turma, à excepção de uma que disse ter sido sua a iniciativa.

“Na altura partiu da escola” (E1).

“Minha, os professores também acharam que era bom (...) e eu também aceitei” (E2).

“Foi a directora de turma” (E3).

Quanto à percepção do seu envolvimento na integração dos filhos na turma de PCA Hotelaria/Restauração, as mães mencionaram que participaram em várias reuniões de esclarecimento e que, posteriormente, decidiram que seria a melhor opção, afirmando que não se arrependeram e que, por vezes, até já têm dado o seu testemunho positivo a outros pais.

Um outro aspecto a salientar é o facto de algumas mães entrevistadas terem mais de um filho na mesma situação, que frequentaram ou estavam na altura da recolha de dados a frequentar um PCA.

“(…) fizeram reunião, tanto que eu já lá fui a outra reunião, não só por causa dela mas também da minha outra filha para eu dar a minha ideia sobre o curso, o que é que eu achava. Como a minha outra filha mais velha, já tinha frequentado não nesta área, mas de operadora comercial” (E1).

“Foi uma reunião com a directora de turma e depois daí cada um decidiu se queria ou não” (E4).

“Foi por várias vezes que fui à escola, por várias reuniões, até a participar em almoços que eles faziam” (E11).

“Fui e foi normal, desde conversarmos... aceitei e gostei que ela continuasse, até hoje não tenho razão de queixa, de curso nenhum, tanto do dela como do irmão” (E12).

4.2.3. Representações dos encarregados de educação sobre a opção pelo PCA de Hotelaria e Restauração para os seus filhos

Relativamente aos sentimentos expressos pelas mães em relação à opção educativa dos seus educandos, elas afirmam ter sido a melhor, pois o processo tem contribuído para o sucesso dos jovens, que alteraram o seu comportamento, dizendo mesmo que, caso contrário, já teriam saído da escola. Algumas mães demonstraram alguma mágoa porque há pessoas que ainda não estão esclarecidas e que pensam que os PCA são cursos para jovens deficientes, mas dizem que não valorizam os comentários, pois têm muito orgulho dos resultados escolares dos seus filhos.

“(…) ela nunca foi de muito de boas notas e eu acho que este processo a ajudou a ter melhores notas, porque ela aplicou-se mais. (...) ela tinha chumbado e tinha-se perdido, como as minhas outras filhas (...) se não fossem estes tipo de cursos as minhas filhas se calhar não tinham a escolaridade que têm. Por isso estes cursos não deviam acabar. (...) já tinha tido a minha outra filha frequentado um curso desses, lá na mesma escola e fiquei muito satisfeita” (E1).

“Não voltava atrás (...). Sinto-me orgulhosa, porque gosto e ele também gosta” (E2).

“Não me arrependo (...) já tinha saído da escola e já a tinha obrigado a andar a trabalhar. (...) Na altura não achei muita piada, mas agora estou contente, por a ter deixado entrado nesse PCA. Porque achei que esse percurso era para os miúdos que tinham mais dificuldades e eu pensei que ela era capaz de dar o seu melhor e que não fosse por aí, mas acabei por pensar e cheguei à conclusão que o melhor dela foi isto. (...) ela não quer faltar a aula nenhuma e não tem faltado, eu acho que ela se sente bem. (...) acho bonito a escola ter um curso destes e a coisa melhor foi a directora de turma ter ajudado, eles são resmungões, mas a DT lá está no coração dela, eu sinto isso” (E4).

“Mantinha a minha decisão (...) se calhar não estava onde está hoje. (...) ter chegado ao secundário sem ter chumbado nenhum ano. (...) eu não sinto a minha filha minimizada por ter frequentado os PCA, por ter estado numa turma de CEF e por agora estar a fazer um Curso Profissional (...). Há pessoas que olham com maus olhos, mas... porque quando ela foi a primeira vez para um PCA, porque quem vai para um PCA, para estas turmas são deficientes e porque assim e porque assado. Mas eu não liguei muito a isso” (E5).

“(…) já tinha saído. (…) ela hoje tem os colegas como amigos, como sejam irmãos (...). Até penso que já é mais do que aquilo que é, às vezes até já ganha dinheiro” (E7).

“Não voltava atrás! Porque acho que ele está muito bem. (...) fui a uma reunião do meu filho do meio e onde estavam os pais de uns meninos que não queriam esse percurso e nunca tinham ouvido falar e estavam com medo, eu dei o exemplo do meu filho, e o que os professores do meu filho fizeram naquela altura por ele, o que ele é, e os colegas hoje em dia. E os pais aceitaram então o percurso para os seus filhos.

(...) acho que a escola tem feito um ótimo trabalho, a escola ou parte dos professores, eu acho que os professores se empenham é o que tem feito muito pela escola” (E8).

“(…) houve uma altura na escola que eu já não sabia o que fazer com ele. Porque ele não queria andar na escola por nada e eu pedia à psicóloga e às pessoas que o ajudassem porque eu já não consegui fazer nada dele, o 6.º ano foi um ano terrível. (...) mudou para essa turma passou a ser outro. (...) mas hoje em dia sinto-me lisonjeada deste curso que ele está a fazer” (E11).

“(…) não quer dizer, que por frequentarem um curso alternativo que sejam burros, pelo contrário (...). Acabam por ser mais inteligentes e formados do que aqueles que andam até ao 12º ano. (...) toda a gente diz que fez muito bem ir para aquele curso, que tem uma porta aberta em qualquer sítio (...) em quanto outros não chegam ali e dali não passam” (E12).

4.3. Alterações significativas dos filhos reconhecidas pela comunidade educativa

Esta terceira categoria tem apenas uma subcategoria: a percepção das mães sobre a aquisição de competências pessoais e sociais dos filhos, traduzidas na melhoria do seu comportamento em geral e também da interação estabelecida com os docentes.

4.3.1. Percepção das mães sobre a aquisição de competências pessoais e sociais dos filhos

Foram identificadas pelas mães entrevistadas mudanças significativas no comportamento e atitudes dos filhos, desde a sua integração na turma de PCA de Hotelaria e Restauração, em 2006/2007, até ao presente ano lectivo.

Os comportamentos relacionados com a responsabilidade, com a obediência, com os cuidados de higiene com o corpo, são algumas das alterações mais apontadas.

Elas parecem ter referido também a existência de transferência de aprendizagens dos conhecimentos adquiridos na escola para os hábitos em casa. Algumas mães afirmaram que os filhos corrigem inclusive os seus comportamentos à mesa ou mesmo as práticas ligadas às tarefas de cozinha e de serviço de mesa.

“Eu noto-a mais inteligente, mais aberta para a vida, mais atenta, isto é da escola é dos amigos... Também é mais despachada, quando a mando fazer alguma coisa ela faz e faz bem” (E1).

“(…) é diferente, mesmo a ajudar-me na cozinha é melhor, tem mais responsabilidade, tem sempre cuidado de arranjar a roupa dela à sexta-feira para levar, está entusiasmada para dar o melhor dela.

Se eu estiver a comer, ela diz mãe não faças assim, está-me sempre a dar aquelas dicas (...). Acho que ela está mais calma, mais responsável, não é tão criança, mando-a fazer qualquer coisa e faz bem-feitinho” (E4).

“(…) aquelas manias que eles têm com os cabelos muito grandes e sabe que agora já não pode trazer o cabelo grande, também porque a profissão não os deixa, tem muito cuidado com as suas unhas, com as suas mãos, toma banho todos os dias para não cheirar mal tanto aos colegas como aos clientes” (E8).

“(…) arranja a malinha dela, agora trás os livros dela, todos limpinhos (...). Mais responsável. (...) aprendeu coisas que não sabia e um dia pode ser uma boa mulher” (E9).

“Porque, ele não tinha regras, no 5.º e 6.º ano para ele estar sentado à mesa ou estar a brincar ou a ver televisão era igual. Desde que foi para aquela turma mudou radicalmente. Ele era muito agitado, uma criança sempre revoltada com ele próprio com tudo e desde que integrou esta turma mudou completamente” (E11).

No que se refere à percepção dos encarregados de educação sobre a relação dos filhos com os professores, a maioria refere ser boa ou óptima, à excepção de algumas observações feitas a uma docente.

“Este ano foi um bocadinho atribulado, mas tem sido boa, ela é um bocadinho refilona, mas acho que tenta expor as ideias dela” (E1).

“Penso que tem sido boa, até ao dia de hoje” (E6).

“(…) gosta muito de alguns professores, parece que há lá uma professora a Bábá como eles lhe chamam, que é uma doidice, gosta muito dela, também gostam muito da DT que era deles, mas agora já não é (...). Mas também diz muito bem dos outros” (E7).

4.4. Desempenho e reacções dos filhos nas actividades formativas

Na quarta categoria registamos as opiniões das mães no que se refere às suas reacções e às da comunidade, quanto ao desempenho dos seus educandos nas actividades de estágio e também nas actividades mais marcantes desenvolvidas a longo do projecto.

4.4.1. Percepções das mães sobre as reacções quanto ao desempenho dos filhos

A percepção das mães sobre a reacção dos filhos ao estágio é bastante positiva e significativa, reforçando o que disseram sobre a aquisição de competências. Em seu entender, os filhos assumiram as actividades de estágio com sentido de responsabilidade e apesar de cansados vibraram com as novas experiências.

“Cansadita, mas gostou, ela andava incentivada, não era preciso chamá-la para ela ir, ela desenrascava-se e ia e vinha. Foi bom e ela quer trabalhar” (E1).

“Ela era a primeira a levantar-se para não chegar atrasada ao trabalho, nunca foi uma menina que não fizesse aquelas horas que o patrão queria, ela fazia sempre mais e nunca era capaz de dizer vou-me embora porque já está na minha hora” (E4).

Como podemos verificar, parece que uma das mais-valias do projecto está mais uma vez relacionada com a aquisição de competências pessoais e sociais nos alunos. Este factor é também reconhecido pela própria comunidade, de acordo com as percepções verbalizadas pelas mães entrevistadas.

“(…) falei com o Senhor lá do restaurante (…) pareceu-me satisfeito, disse-me que se admirava com a idade que ela tem, era responsável” (E1).

“(…) diziam que ele é um menino muito despachado, que ele fazia as coisas muito bem-feitas” (E2).

“Gostam dela, ali no restaurante onde ela esteve e chamam-na” (E3).

“(…) às vezes eu vou à Vila com ela as pessoas dirigem-se a ela, e perguntam porque é que foste embora, porque ela era bem-disposta, aviava bem as pessoas e isso para uma mãe ouvir é muito bom, orgulho-me de ouvir isso” (E4).

“(…) não menosprezam os miúdos até lhes dão ânimo para eles continuarem em frente” (E5).

“(…) anda cá ter connosco para fazeres uns fins-de-semana. Acho que gostaram dele” (E6).

“(…) nas férias, quando o colega foi de férias, ele foi e também foi servir casamentos” (E11).

“Eu acho que se ela pudesse dormir lá e trabalhava 24h por dia” (E12).

Quanto às actividades mais marcantes desenvolvidas pelos seus filhos desde que integraram a turma de PCA de Hotelaria e Restauração, as mães parecem valorizar aquelas em que existiu interacção com a comunidade e nas quais eles tiveram oportunidade de participar.

“Foi quando eu lá fui comer e ele me serviu, até me chocou assim um bocado” (E10).

“Eu acho que aquela actividade que eles fizeram de servir aqueles almoços que serviam aos professores, aos pais, às entidades que iam visitar a escola” (E11).

“Foi quando eles lá fizeram aquela feira, adorei aquilo. (...) foi uma iniciativa e acho que foi bom, para conviver pais, avós e todos” (E12).

4.5. Responsabilidades educativas fora do contexto familiar

Nesta quinta categoria, quisemos conhecer as percepções das entrevistadas sobre as suas convicções relativamente à educação dos seus filhos, no que diz respeito, nomeadamente, à responsabilidade da escola e da comunidade educativa.

4.5.1. Convicções das mães sobre a educação dos seus filhos

Neste aspecto particular, notámos que as mães atribuem à escola grande responsabilidade na educação dos seus educandos, e algumas consideram mesmo que esta responsabilidade é maior que a dos próprios encarregados de educação. Nas suas respostas torna-se evidente que reconhecem positivamente o papel da escola por tudo o que tem feito pelos seus filhos, aproveitando para agradecer à escola esse facto.

“Mas se calhar é mais do que a dos pais, porque eles passam lá mais tempo. É o esforço dos professores todos e se calhar mais de alguns, como é o caso da directora de turma, que eu acho que deu o coração e tudo por este projecto” (E1).

“A escola também tem muita responsabilidade, tem de os ensinar e cativá-los para eles serem alguém” (E2).

“Para mim foi o curso, o fazerem lá a cozinha e o restaurante” (E3).

“(…) formadores especiais para a escola, ter arranjado as coisas a cozinha o restaurante, tudo, equipamentos que são precisos, os fardamentos (...). Equiparam com muito sacrifício o que lá têm, a luta para isso tudo. Muitas escolas se calhar queriam e não têm” (E6).

“(…) acho que eles já ajudam (...) as crianças com dificuldades, coisa que não havia no meu tempo” (E10).

“(…) arranjar sítios para eles fazerem o estágio, incentivá-los no dia-a-dia, ir com eles a vários sítios para verem. (...) a escola em si ajudou-os não só na aprendizagem como também na parte prática ou seja dentro e fora da escola” (E11).

Do que ouvimos parece-nos importante realçar o facto de as mães não estarem conscientes da importância da comunidade na educação dos seus filhos. Talvez as suas percepções sejam o reflexo da pouca ou inexistente prática cívica da sua parte, do desconhecimento dos seus direitos, enquanto cidadãos do Concelho, para reivindicar esse papel por parte da sociedade, e de outros factores, como a baixa escolaridade, que acarreta consigo uma visão crítica limitada do que se passa à sua volta.

“Isso é mais complicado! A comunidade? As pessoas são muito más, se não for ela a ter auto-estima e gostar dela e daquilo que faz... Não vai depender das pessoas, daquilo que possam dizer, pois não vai depender dessas pessoas” (E1).

“Acho que também tem responsabilidade. Mas, qual? Sei lá, não sei se vou falar bem ou mal (...) mas a sociedade também tem um papel importante, porque se eles fizerem alguma coisa mal a sociedade tem de os corrigir” (E2).

“Não sei” (E3).

“Pois! Ai é que é mais complicado” (E8).

“Agora já é nossa e não dos outros. A responsabilidade é nossa, eu bem a aviso” (E9).

4.6. Avaliação das expectativas das mães em relação à escola e comunidade educativa

Nesta última categoria analisámos as respostas das mães sobre a sua avaliação relativamente à oferta educativa (procedimentos de continuidade) que foi facultada aos seus filhos, em alternativa ao currículo regular, através de uma análise SWOT.

Podemos deste modo, verificar quais são as suas percepções sobre o impacto dos projectos na área da Hotelaria e Restauração, na sequência PCA de Hotelaria e Restauração, ao nível interno, da própria escola, e externo, da comunidade.

4.6.1. Avaliação das mães sobre a oferta educativa facultada aos seus filhos em alternativa ao currículo regular

Quanto às diligências efectuadas pela escola para que os seus educandos tivessem hipótese de continuar os seus estudos no mesmo estabelecimento de ensino, verificámos que algumas mães não conseguiram mencionar claramente exemplos dessas acções, mas referiram que a escola tudo fez para que lhes fosse possível concluírem o décimo segundo ano.

No entanto, a maioria identificou claramente o que foi feito, o que denota que estiveram sempre por dentro de todo o processo. Identificaram como positivo o surgimento de outros cursos na mesma área vocacional, o investimento ao nível das instalações e equipamento e a contratação de formadores para leccionar a vertente formativa e profissional.

“(…) fez esses cursos, para eles serem integrados (…) as instalações para eles poderem aprender. Têm uma boa cozinha e um bom restaurante” (E2).

“A escola deu-lhe outras oportunidades para continuarem a estudar, a cozinha, o restaurante bar, criaram outros cursos” (E4).

“Preocupa-se muito porque, não era para abrir este curso no secundário, por muito empenhamento quer dos professores, quer a direcção do Agrupamento, lá conseguiram abrir o curso (...). A criação do CEF e agora do Curso Profissional” (E5).

“Não sei, mas sei que fez muito por ela” (E7).

“Ajudou-os, incentivou-os, estiveram sempre a apoiá-los e a acompanhá-los no seu desenvolvimento. Deu-lhes oportunidade de fazerem o 12.º ano, na mesma na escola, acompanhou-os sempre durante o estágio e incentivou-os a continuarem o curso” (E11).

Relativamente à divulgação dos projectos no âmbito da Hotelaria e Restauração a funcionarem na escola, as percepções das mães estão de acordo com a lacuna, reconhecida pelos órgãos de gestão. De facto, foi referido não existir muita informação na comunidade sobre estas ofertas curriculares alternativas, à excepção do que vai sendo dito pelas famílias ou pelas pessoas que contactam directamente com eles. Como se disse atrás, é com tristeza que dão conta deste facto, porque algumas pessoas ainda associam este tipo de alternativas ao currículo regular como sendo para crianças e jovens deficientes.

“Eu acho que vão sabendo” (E3).

“(…) quando ela anda com a farda, perguntam-me o que é, o porquê e depois eu conto e as pessoas acham bonito. E porque nós cá fora falamos, eu preocupo-me mesmo em dizer o que ela anda a estudar e às vezes perguntam-me e eu digo que foi a melhor coisa que lhe podia ter acontecido foi ter entrado num curso destes” (E4).

“(…) os miúdos volta e meia servem almoços aos professores. Mas acho que também deviam abrir mais espaço aos encarregados de educação dos alunos do curso, aos outros alunos à comunidade, aos funcionários. Nesse âmbito acho que deviam ser um bocadinho mais abertos” (E5).

“(…) acho que na Vila, as pessoas tem pouco conhecimento, porque as pessoas dizem olha, é uma turma especial, como o nome diz curricular, as pessoas pesam que é para deficientes e eu digo o meu filho não é nenhum deficiente para estar nessa turma” (E6).

“Eu sinceramente, não sei bem como é que está a funcionar a divulgação deste programa. Na escola eu vi panfletos e papéis de vários cursos, agora fora da escola não sei, na escola sim, os directores de turma que divulgam estes cursos e que incentivam os pais e os miúdos e fazem reuniões, como aconteceu quando foi do meu” (E11).

4.6.2. Análise SWOT do impacto dos projectos na área da Hotelaria e Restauração, na sequência PCA de Hotelaria e Restauração

Nesta última categoria era nossa intenção fazer uma análise SWOT sobre o impacto dos projectos na área da Hotelaria e Restauração, na sequência do PCA de Hotelaria e Restauração.

Os resultados sobre esta subcategoria mostram uma visão realista, como podemos constatar no quadro 43. Tivemos mais uma vez oportunidade de perceber o grau de conhecimento e de envolvimento destas mães, no que se refere ao “abraçar” desta resposta educativa facultada pela escola.

Como pode ser constatado, as mães identificaram claramente os pontos fortes em relação à escola, para dar continuidade ao projecto, como sendo as instalações, os equipamentos e a dedicação dos docentes envolvidos. Como fraquezas foi mencionado a necessidade de a escola envolver mais a comunidade nas suas actividades, de fazer uma

maior divulgação do trabalho dos alunos e dos cursos, e de desmistificar o conceito de PCA, explicando os objectivos desta oferta formativa. Foi ainda referido que seria importante para os jovens efectuarem um maior contacto com o exterior, através de visitas de estudo.

Quadro 43 – Análise SWOT dos projectos no âmbito da Hotelaria e Restauração do Agrupamento, através das respostas dos encarregados de educação (mães)

FORÇAS (+)	OPORTUNIDADES (+)
1. E6 (...) a cozinha e o restaurante;	1. E2 (...) temos restaurantes para eles fazerem estágio e ficarem, quem sabe...
2. E12 (...) espaço, teve professores dedicados e mesmo a directora da escola.	2. E11 (...) saírem da escola e irem trabalhar, no Confrade que tem requinte, boa vista, com bom aspecto, boa cozinha e os miúdos podiam (...) estar na cozinha da escola, como no restaurante.
FRAQUEZAS (-)	AMEAÇAS (-)
1.E5 (...) não ser um bocado mais abertos à comunidade;	1. E1 No concelho (...) podia ter um hotel, mais residenciais, trabalho para estes jovens que estão a ser formados;
2. E6 (...) devem espalhar mais (...) estes cursos e o que é isto dos percursos curriculares alternativos, que não é nada como muitas pessoas pensam cá fora;	2. E4 (...) se calhar há muitas pessoas que não sabem o que é este projecto e não aceitam tão bem como deviam;
3. E12 (...) terem feito mais festinhas, ter havido agora, mais passeios, ter ido a outras escolas com os mesmos cursos.	3. E12 (...) a crise e começarem a fechar os restaurantes

Relativamente às oportunidades do Concelho, as entrevistadas apontam o número de restaurantes e a possível parceria entre determinados restaurantes, para o treino das competências dos jovens para além das actividades do estágio. Isto teria como objectivo a não concentração das horas lectivas só no espaço escolar. Como ameaças provocadas pelo exterior, frisaram a falta de infra-estruturas na área da hotelaria que possibilitassem as actividades de estágio, a crise económica e o desconhecimento por parte da comunidade dos verdadeiros objectivos dos cursos que fogem aos moldes do ensino regular.

5. Síntese comparativa e conclusiva

Após a apresentação dos resultados relativos aos dados dos participantes do nosso estudo, fizemos uma síntese comparativa. Em primeiro lugar, referimo-nos aos docentes e aos alunos, seguidos dos órgãos de gestão e encarregados de educação, e por último tecemos algumas considerações que nos parecem pertinentes, a partir dos resultados.

No que se refere aos docentes, verificámos que a média das suas idades se situa em 47,66 anos, tendo o mais novo 34 anos e o mais velho 57 anos. A média de tempo de serviço na carreira é de 22,50 anos, a média de tempo de serviço na escola é de 12,21 anos e a média de tempo de experiência com PCA é de 6,13 anos.

Constatámos que os docentes apresentavam bastante tempo de serviço na carreira, na escola e também de experiência com PCA. É de salientar que alguns docentes do conselho de turma do PCA de Hotelaria e Restauração leccionam em turmas de PCA desde a publicação da sua legislação¹⁰⁸. Esta realidade possibilitou a estes docentes um acumular de experiências, que parece diferenciá-los dos outros docentes que costumam revelar insegurança nas relações pessoais e pedagógicas com estes discentes.

Este facto está de acordo com o perfil definido pelos órgãos de gestão, que afirmaram ser a experiência profissional um dos critérios para a selecção dos professores para leccionarem turmas de PCA. Parece, pois, ser importante que estes docentes façam parte do quadro da escola, tenham experiência pedagógica na área dos PCA e capacidade para se relacionarem com estes alunos e suas famílias.

Relativamente à apresentação dos resultados das subescalas do questionário realizado aos professores, pudemos ainda verificar que a subescala com maior concordância de resposta entre os docentes (com o DP=3,68) é aquela que tem itens relacionados com as suas percepções sobre a aquisição de competências pessoais e sociais dos discentes. Logo de seguida, em termos de concordância de opiniões surge a subescala relativa ao PCA como uma alternativa ao currículo regular (com o DP=4,55). É de notar que esta concordância dos docentes relativamente a estas duas subescalas coincide com as opiniões dos outros participantes do nosso estudo, acerca destes mesmos benefícios dos PCA.

A consciencialização de alguns docentes sobre a eficácia dos PCA como alternativa ao currículo regular, pode ter na base a realidade actual vivida nas nossas escolas. De facto, o número crescente de alunos com problemas comportamentais reflecte-se nas suas aprendizagens, o que se torna ainda mais crítico agora que a escolaridade obrigatória foi alargada até ao 12.º ano. A concordância entre os participantes do estudo, sobre o facto de estas ofertas alternativas ao currículo regular se apresentarem como mais viáveis para este tipo de alunos, parece ganhar ainda mais relevância, atendendo à necessidade de eles agora passarem mais tempo na escola. Vários autores, como Fonseca (2000), Álvarez (2006), Vaz (1987) e outros, têm vindo a reflectir sobre as causas que levam à emergência de uma reestruturação educativa para responder às necessidades deste tipo de discentes. Parece,

¹⁰⁸ Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro, as estratégias definidas pelo Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro, que determinam a constituição de turmas de Percursos Curriculares Alternativos, no âmbito do Ensino Básico, actualmente enquadrado pelo Despacho Normativo nº 1/2006 e o seu regulamento).

pois que os órgãos de gestão dos Agrupamentos de escolas vão ter de enfrentar grandes desafios ao nível da organização destas respostas educativas para este tipo de alunos, sendo que os vão ter por mais tempo e que novos problemas emergirão.

O desafio passa por definir projectos educativos coerentes com o resultado do diagnóstico da realidade local, em que todos assumam a sua responsabilidade. Nesta perspectiva, Navarro (1999), Corte-Real (1999), Pacheco (2005), Leite (2010) e Vaz (2007) referenciam o Projecto Educativo dos Agrupamentos (PEA) como sendo determinante para o sucesso na construção de ofertas educativas para estes alunos, contribuindo com alguns pressupostos para a sua elaboração.

Apesar de termos identificado algumas dessas orientações na organização do PEA do Agrupamento de escolas onde decorreu o nosso estudo, como sejam as dimensões de uma escola promotora de saúde (dimensão curricular¹⁰⁹, psicossocial¹¹⁰, ecológica¹¹¹, comunitária¹¹² e organizacional¹¹³), referidas por Navarro (1999), o Agrupamento terá de

¹⁰⁹ A Dimensão Curricular refere-se, essencialmente, às aprendizagens formais (programa das diferentes disciplinas), sendo um dos aspectos fulcrais da actividade da escola. Tem como objectivo principal a ligação dos conteúdos das disciplinas à vida. Propõe que se utilize com frequência, como início do processo de trabalho para aquisição de informação, a reflexão sobre factos ou acontecimentos do quotidiano dos alunos e que lhes interessem, o que implica começar por valorizar os conhecimentos (muitos ou poucos), que eles já possuem, alargando-os progressivamente com trabalho de pesquisa, de tal forma que se processe como que a reinvenção do saber (Navarro, 1999).

¹¹⁰ A Dimensão Psicossocial refere-se ao clima e à cultura da escola. O clima de cada escola é um dos elementos chave para qualquer tipo de inovação. Esta dimensão tem como objectivo aumentar o prazer de trabalhar na escola e o sentimento de pertença a esta organização. Como os professores e funcionários são figuras de referência para os alunos e para a população, o clima de escola depende deles em grande medida. Os professores e funcionários satisfeitos geram à sua volta um clima estimulante, de confiança e de responsabilidade. A cultura de uma escola resulta daquilo em que crê e, em consequência, da forma como trabalha, e dos resultados que obtém; é mais ou menos valorizada pelo modo como é vista (sentida pela Comunidade Escolar e pela Comunidade Educativa em geral). Por esse motivo, os pressupostos do regulamento interno das escolas devem ter sempre presente orientações que levem ao sucesso e bem-estar de todos quantos dependem dela (Navarro, 1999).

¹¹¹ A Dimensão Ecológica tem como objectivo a preservação dos espaços onde se processa a vida escolar e a adequação da alimentação fornecida pela Escola. Propõe como método a participação dos vários grupos que constituem a comunidade escolar - professores, alunos, pais, funcionários... - na criação e/ou manutenção dos espaços verdes, das condições de salubridade, segurança e conforto das instalações e dos que nela vivem e na gestão dos refeitórios e bufetes escolares. Esta dimensão inclui ainda todas as áreas da Promoção e Educação para a Saúde - ambiente, higiene pessoal e social, consumos desajustados, consumos de substâncias lícitas e ilícitas, sexualidade, anorexias, bulimias, saúde mental, exercício físico... (Navarro, 1999).

¹¹² A Dimensão Comunitária tem em vista a integração da escola na vida da comunidade de que ela faz parte, e o aproveitamento dos recursos para uma melhor adequação de resultados. Propõe intervenções em dois sentidos: as organizações da comunidade, interessadas em apoiar a escola nas suas funções, participam na elaboração, gestão, execução e avaliação dos projectos da escola e, por outro lado, a escola, como organização da comunidade, implica-se nos projectos que visam resolver problemas ou diminuir necessidades da comunidade como um todo, ou de alguns dos seus grupos (Navarro, 1999).

¹¹³ Dimensão Organizacional tem a ver com o facto de a inovação em qualquer das dimensões anteriores poder ter maior ou menor sucesso, de acordo com o tipo de organização da escola aos vários níveis (gestão financeira, curricular e interpessoal). A autonomia das escolas consagrada em legislação é o instrumento

continuar a investir nas respostas educativas alternativas ao currículo regular e dirigidas a alunos identificados à saída do 1.º ciclo, tendo em conta os dados apresentados no primeiro capítulo da terceira parte desta tese.

De acordo com as respostas dadas sobre quem deveriam ser os docentes e o/a director/a de turma dos PCA, os entrevistados referiram que não podem ser professores formais, mas sim pessoas com disponibilidade para trabalhar quando necessário para além do seu horário, que sejam dinâmicas, que tenham disponibilidade para receber os pais quando estes, podem ou solicitam, que consigam manter relações amistosas com os alunos e com os encarregados de educação, e que possa dar continuidade durante alguns anos ao projecto. Foi mencionado ainda, que nem todos os docentes gostam da ideia de lhes ser atribuído esse tipo de serviço. Estas diferentes perspectivas sobre a organização das turmas de PCA, podem reflectir-se no desempenho profissional dos docentes. Perante estes pontos de vista, ficámos com a percepção de que a constituição das turmas e dos respectivos conselhos de turma não é uma situação pacífica.

As nossas suposições estão de acordo, como pudemos constatar, com os resultados das entrevistas aos órgãos de gestão, que referiram várias características dos docentes como fundamentais para o seu desempenho profissional nos PCA, como acabou de ser dito. Apresentaram também como obstáculo a falta de formação dos professores na área do comportamento e gestão de conflitos dos alunos em contexto educativo, e de condições logísticas para criar projectos de acordo com os princípios preconizados por Navarro e outros autores.

As opiniões das pessoas entrevistadas dos órgãos de gestão estão ainda de acordo com as ideias de Dupont (1985), que defende ser importante que o professor tenha um conjunto de competências interpessoais, de forma a ser capaz de manter uma cadeia de relações abertas e sem preconceitos.

No grupo de docentes a quem foi passado um questionário, as correlações positivas e significativas entre a variável idade, a variável tempo de serviço e a variável tempo de permanência na escola apontaram para a estabilidade do corpo docente no nosso

fundamental da sua concretização e o Projecto Educativo apresenta-se como oportunidade a não perder para a mudança organizacional. A autonomia permite às escolas determinarem para onde querem ir e qual o seu projecto, assumindo e operacionalizando essa decisão, aponta o caminho e como percorrê-lo. Mas, autonomia e projecto não são pertença da Direcção ou de um grupo restrito de professores que por muito “carolas” que sejam, pertencem à escola e devem ter em conta a comunidade alargada. Não pode haver autonomia e projecto autêntico sem a participação de todos os intervenientes. Esta dimensão propõe antes de mais que as práticas comecem dentro da escola e envolvam todos os seus elementos, desde a elaboração do Projecto Educativo ao Regulamento Interno da Escola (Navarro, 1999).

Agrupamento, sendo este um dos aspectos importantes para dar continuidade aos projectos e criar relações com os alunos, suas famílias e comunidade.

Se o corpo docente é estável e reúne as condições para dar continuidade aos projectos, então talvez o factor formação dos docentes surja como determinante para justificar algum desacordo verificado entre os participantes, a respeito por exemplo das respostas dadas a itens como “caso possa escolher prefiro direcções de turmas do ensino regular” ou “um dos critérios utilizados para a definição da área vocacional dos PCA é a formação dos professores”.

No entanto, devemos destacar que quanto maior foi a tendência dos docentes para percepcionarem positivamente os PCA como alternativa ao currículo regular, mais se inclinaram para concordarem com o contributo desta oferta para a aquisição de competências pessoais e sociais por parte dos alunos.

Relativamente aos alunos, a amostra é bastante equilibrada na sua composição sexual sendo que temos 6 rapazes (46,2%) e 7 raparigas (53,8%), situando-se as suas idades entre os 15 e 18 anos. O seu percurso escolar pautou-se por uma a três retenções por aluno, à excepção de três discentes que não apresentaram qualquer retenção. Para além do insucesso, foram identificados também alguns comportamentos desajustados, referenciados tanto pelos encarregados de educação como pelos entrevistados dos órgãos de gestão, como factores de risco para o seu desempenho escolar.

Como pudemos verificar na apresentação dos resultados, a subescala cujas respostas revelam maior concordância entre os alunos (com o desvio-padrão igual a 3,03) refere-se à que aborda o apoio da família, existindo no entanto uma maior discordância neste aspecto no grupo de raparigas (DP = 3,73), quando comparado com dos rapazes (DP = 1,94).

Tal como foi referido anteriormente, a maior dispersão de opiniões das alunas talvez fique a dever-se ao seu maior inconformismo relativamente ao ambiente familiar, em virtude da sua suposta superior maturidade psicológica (em comparação com os rapazes da mesma idade).

Esta nossa percepção sobre as dificuldades dos ambientes familiares dos alunos teve origem na análise dos dados das entrevistas às mães, com os quais construimos o quadro 17, relativo à caracterização sociodemográfica dos encarregados de educação. Nesse quadro podemos verificar que as mulheres trabalham fora de casa, à excepção da E7, que disse ser doméstica e cujo cônjuge está desempregado. Relativamente aos homens, temos três desempregados, sendo que uma das mulheres referiu que o marido “não trabalha porque não quer”. Aquando das entrevistas constatámos também alguma tristeza, por parte

das mães, quando falaram sobre a sua situação familiar, revelando-nos algum conformismo doloroso sobre a sua vida conjugal. É possível, por isso, que este desconforto permanente influencie as opiniões expressas pelos filhos, mas sobretudo as das raparigas.

Para além destas constatações, foi ainda referido por duas mães que os seus filhos passam a maior parte do tempo com os avós, pernoitando mesmo nas suas residências. Surgiu-nos ainda um aluno, cuja residência e agregado familiar mudam frequentemente desde a sua infância.

Não podemos ficar indiferente a esta situação, pois temos vindo a acompanhar estes alunos e suas famílias desde o ano lectivo de 2005/2006 e fomos muitas vezes confidente de factos extremamente delicados.

Estas dificuldades na organização familiar vão ter certamente repercussões ao nível das relações que os alunos estabelecem com os outros e, no seu desempenho escolar e social, tal foi defendido por Justino (2010), Vaz (1987), Lopes e colaboradores (2006), entre outros autores, que citámos na parte teórica do nosso trabalho.

As respostas à subescala formação/profissão revelaram grande concordância em ambos os sexos, sendo este um resultado esperado, tendo em conta a satisfação de todos os restantes participantes do estudo acerca deste aspecto particular. Esta ideia sai reforçada pelas opiniões da comunidade educativa relativamente ao desempenho dos alunos no estágio.

Esta percepção pode estar associada ao reforço positivo que a comunidade educativa tem vindo a atribuir a estes alunos. Neste enquadramento, Lopes e colaboradores (2006), Vaz (1998) e Senge (2005) referem essa atitude como indispensável para fortalecer a auto-confiança e o auto-conceito dos e das jovens, contribuindo dessa forma para o seu sucesso educativo e devendo estar sempre presente nas atitudes dos docentes.

A subescala com maior discordância entre os alunos referiu-se à que envolvia itens relativos à escola, sendo nossa convicção que a origem desta situação de desacordo pode estar na relação dos discentes com uma docente, aquando da aplicação do questionário. Podemos ainda tentar encontrar outras causas, como sejam o grau de exigência dos conteúdos, a mudança da directora de turma e a saída de alguns professores, com os quais os alunos tinham uma forte ligação de há muitos anos. Alguns destes aspectos que acabámos de apontar são também expressos pelos encarregados de educação no seu discurso durante as suas entrevistas.

No que diz respeito à correlação entre as variáveis em análise no grupo de alunos, como se disse, a valorização da escola por parte dos alunos parece estar associada a uma

avaliação positiva, feita por eles próprios, do seu desempenho ao nível formativo/profissional, das suas competências individuais e de relacionamento social, e do apoio das suas famílias, apesar das fragilidades dos seus agregados familiares.

Relativamente aos elementos da gestão do Agrupamento entrevistados, estes parecem-nos apresentar os requisitos fundamentais para o desempenho das suas funções, por possuírem bastante experiência na área da gestão escolar. Estão, com efeito, há muitos anos em cargos de direcção e como professores efectivos do quadro do Agrupamento.

Através dos resultados obtidos nas entrevistas pudemos constatar que os seus objectivos principais, a atingir no desempenho dos respectivos cargos, eram em uníssono o sucesso dos alunos e o bem-estar da comunidade escolar.

Quanto ao seu perfil, foi também demonstrado que o poder de liderança parece ser atribuído à directora, parecendo-nos, no entanto, que o subdirector desempenha um papel de retaguarda, de importância fundamental na organização do Agrupamento. Na realidade, ele demonstrou, através, das suas respostas, estar por dentro de todos os assuntos e deter também poder de decisão.

As relações interpessoais entre os diferentes elementos da comunidade escolar e educativa, na opinião dos entrevistados, são fomentadas através da abertura, do diálogo, da autonomia e da atribuição de co-responsabilidade nos processos de decisão. Estes foram aspectos que nos pareceram estar em sintonia nas duas pessoas entrevistadas e que são considerados como imprescindíveis no comando de uma organização. Estes princípios estão de acordo com o que é definido por autores como Cameira (2007), Almeida (2008), Seco (2000), Carvalho (2008), entre outros, citados na primeira parte do nosso trabalho.

Ainda na entrevista com as pessoas dos órgãos de gestão, depois de uma primeira parte referente à sua caracterização, pretendíamos ter delas um *feedback* sobre a organização dos PCA, na sua generalidade, antes de conhecer a sua percepção sobre o PCA de Hotelaria e Restauração.

Contudo, verificámos que, por vezes, na primeira parte da entrevista em que as questões foram dirigidas essencialmente aos PCA em geral, as respostas surgiam dando como exemplo o PCA de Hotelaria e Restauração ou os CEF e Cursos Profissionais na mesma área. Ficámos com a percepção de que os projectos na área da Hotelaria e Restauração tinham uma representação muito positiva, servindo por isso de exemplo, e que os restantes PCA ainda apresentavam algumas lacunas, sendo raras vezes referenciados.

Podemos relacionar este facto com o conteúdo do relatório da DREC, sobre os PCA na Região Centro, que foi apresentado na primeira parte do nosso trabalho, onde pudemos

analisar as percepções das outras escolas quanto aos constrangimentos para a implementação deste tipo de oferta educativa. Estas dificuldades passam, como temos vindo a referir, pela falta de verbas para os materiais, pela desadequação das instalações e pela formação específica dos docentes.

Os entrevistados referiram, no entanto, como elemento gerador do processo a pessoa do director de turma, dando também algum relevo ao conselho de turma como tendo um papel determinante para a identificação dos alunos a integrarem um PCA. Todos os procedimentos para a elaboração dos PCA, foram atribuídos ao director de turma, inclusive a definição das áreas vocacionais.

Para a implementação dos PCA, os órgãos de gestão admitiram ter de recorrer aos meios que o Agrupamento dispõe, ao nível dos recursos humanos, de materiais, de instalações e de parcerias, que referiram ser, apesar de tudo, muito escassos.

Enfatizaram ainda, que a par destas dificuldades, os Centros de Formação e o Ministério da Educação não proporcionam formação aos docentes, nem este último permite a contratação de técnicos, tal como acontece com os CEF, para leccionar as áreas vocacionais dos PCA.

Quanto ao papel dos encarregados de educação, este é caracterizado como muito insuficiente, passando o seu envolvimento essencialmente por acções de iniciativa da escola, como reuniões para informar e esclarecer sobre as necessidades dos alunos e sobre as alternativas que o Agrupamento pode facultar, ou ainda reuniões para se fazer o pedido de autorização para a integração dos seus filhos nas referidas turmas.

Parece ser, pois, uma situação muito complicada a ausência dos encarregados de educação, tendo vindo a escola a implementar várias estratégias para que estes se envolvam na vida da instituição e colaborem na resolução dos problemas dos seus educandos.

No entanto, quando as pessoas dos órgãos de gestão se referiram em concreto aos encarregados de educação dos alunos do nosso estudo, a sua opinião foi diferente. Afirmaram que colaboram, que participam e que valorizam a escola. Este facto pode ter várias origens. Uma delas pode ser porque sentem que o desempenho dos seus filhos é valorizado e que, quando são chamados à escola, existe um equilíbrio nas informações prestadas, sendo sempre valorizados os aspectos positivos de cada aluno. A outra hipótese pode ser porque os pais depreendem que a escola definiu para os discentes um projecto em que eles acreditam.

Ficámos também com a percepção de que o conselho geral não tem um papel muito activo no processo de implementação dos PCA, sendo mesmo verbalizado pelo entrevistado G1 esse sentimento “é tudo muito pacífico (...) gostava que fosse mais vivido, mais intensamente partilhado”.

No que se refere à organização do PCA de Hotelaria e Restauração, para além do que foi indicado anteriormente, os entrevistados advogam que este processo teve outra dinâmica, tendo atribuído a responsabilidade na condução positiva do processo à directora de turma.

Como meios facilitadores, apresentaram o conselho de turma, os parceiros externos ao Agrupamento – Escola de Hotelaria de Coimbra¹¹⁴, Empresa Pastelarias Vasco da Gama¹¹⁵, DREC¹¹⁶, DECO¹¹⁷, ADICO¹¹⁸ e Centro de Saúde de Vila Nova de Poiares¹¹⁹. Recentemente, com a implementação dos CEF e dos Cursos Profissionais, outras entidades se juntaram ao projecto, como por exemplo os proprietários dos restaurantes locais.

Os constrangimentos e acções para melhorar a implementação e dinamização dos PCA já foram suficientemente referenciados. No entanto, convém insistir na incoerência entre a legislação existente e as condições das instalações e materiais das nossas escolas. Esta incoerência é ainda notória no que se refere à falta de formação dos nossos docentes para a sua implementação.

As pessoas dos órgãos de gestão entrevistadas assumiram que, apesar de estarem empenhadas na divulgação do projecto, existe uma lacuna no Agrupamento neste âmbito e em outras boas práticas. Refira-se que este facto foi também mencionado pelas mães como algo a melhorar na escola. A acontecer essa divulgação, poderia contribuir para

¹¹⁴ A Escola de Hotelaria de Coimbra dinamizou aulas, no primeiro ano do curso (2006/2007). De quinze em quinze dias recebeu os alunos várias vezes, deu apoio na definição do *layout* da cozinha e restaurante, aquando da sua instalação, entre outras actividades.

¹¹⁵ A Empresa Pastelarias Vasco da Gama tem sido um parceiro fundamental disponibilizando vários equipamentos para a cozinha e dando acções de formação na fábrica para os alunos.

¹¹⁶ No projecto de PCA de Hotelaria e Restauração contámos com a DREC, ao nível de alguns materiais usados vindos da Residência de Estudantes de Arganil quando esta foi desactivada, e com o apoio do Gabinete de Equipamentos e Instalações para a instalação do gás na cozinha.

¹¹⁷ A Associação de Defesa do Consumidor, no início do projecto, facultou formadores para dinamizar acções no Agrupamento aos alunos do nosso estudo.

¹¹⁸ A Empresa ADICO, de Águeda, de mobiliário escolar e de hotelaria e ofereceu mesas e cadeiras para o restaurante escolar.

¹¹⁹ O Centro de Saúde foi um parceiro privilegiado na implementação do projecto de Hotelaria e Restauração, pois esteve sempre presente em todo o processo. A sua acção com os alunos de PCA de Hotelaria e Restauração passou: pelo controlo de Higiene e Segurança Alimentar com intervenções periódicas, facultando relatórios das suas intervenções; pela dinamização de acções de formação no âmbito da Educação para a Saúde; pela realização de exames médicos; por acções e exames ao nível da higiene oral e corporal; pela vacinação; por análises e encaminhamento para consultas de especialidade quando necessário.

desmistificar algumas percepções erradas, sobre os alunos e sobre a oferta educativa em questão, e deste modo atrair mais alunos para os PCA, como meio para contrair o seu percurso escolar menos conseguido.

Ficámos também com a percepção de que a causa da ausência de uma nova turma de PCA na área de Hotelaria e Restauração se ficou a dever ao facto da docente que leccionava essa área vocacional não estar disponível para assumir a tarefa. Este facto reforça a ideia que temos vindo a sustentar, relativamente à falta de recursos humanos na escola com formação técnica. Talvez isto constitua um possível constrangimento para a criação de áreas vocacionais diversificadas, para além das expressões e das tecnologias de informação e comunicação, bem como para assegurar a continuidade dos projectos já existentes.

Na realidade, um projecto não pode estar dependente de uma única pessoa, apesar de todo o investimento e de toda a dinâmica implementada ter tido continuidade nos CEF e Cursos Profissionais. Em nosso entender, há que investir na constituição de equipas que assegurem a continuidade dos projectos.

Os elementos entrevistados da direcção do Agrupamento revelaram estar muito satisfeitos com o sucesso educativo dos alunos e com o reconhecimento dos encarregados de educação e da comunidade. Estes aspectos podem vir a contribuir positivamente para a imagem do Agrupamento.

A opinião é consensual, mais uma vez, quanto aos contributos do projecto para a aquisição de competências pessoais e sociais por parte dos alunos, para o seu desempenho positivo nas actividades profissionais e para uma maior abertura na relação da escola com os encarregados de educação e com a comunidade.

Relativamente às entrevistas efectuadas às mães, registámos que as famílias apresentam algumas especificidades que podem influenciar de forma menos positiva o percurso escolar dos discentes, assunto a que aludimos na parte teórica, quando abordámos o papel da família no processo educativo das suas crianças e jovens.

Neste enquadramento, pudemos analisar através dos resultados da entrevista com as mães que as suas idades variam entre os 33 e os 48 anos, assumindo estas, o papel de encarregadas de educação. As suas actividades profissionais estão essencialmente ligadas aos serviços de limpeza, de restauração e de fabricação/confecção, constituindo excepção, uma que desempenhava tarefas domésticas e outra que não desempenha qualquer actividade porque estava reformada por incapacidade. As suas habilitações literárias eram tendencialmente baixas, sendo que uma era inclusivamente analfabeta.

Quanto aos pais, não indicámos informações sobre suas idades, mas temos conhecimento¹²⁰ que se situam pela mesma idade das esposas. As suas ocupações laborais passam também pela prestação de serviços – condutor, carpinteiro, bombeiro, lenhador, pedreiro, assistente operacional – três estão desempregados e um já faleceu. As suas habilitações são ainda mais baixas do que as das respectivas esposas. Os agregados familiares eram constituídos pelo casal, com um a cinco filhos, e por outros familiares, vivendo em cada residência entre três a nove pessoas.

Desta breve apresentação podemos verificar que as mulheres têm em geral habilitações literárias superiores às dos homens e em alguns casos são elas que auferem o rendimento familiar, com o qual administram mensalmente as despesas para uma família tendencialmente numerosa. Apesar das poucas habilitações, as mães referiram que durante o 1.º ciclo apoiavam os seus filhos na realização dos trabalhos. Disseram ainda que a partir do 2.º ciclo as dificuldades passaram a ser maiores e deixaram de o poder fazer por falta de conhecimentos.

No entanto, quando as questionámos sobre as regras que impõem aos seus filhos para as tarefas de estudo, admitiram serem poucas ou nenhuma, limitando a mandá-los estudar. Este facto pode dever-se à falta de domínio dos conteúdos escolares e por não saberem como exigir, como fazer a supervisão e o controlo dos estudos. Além disso, a falta de conhecimentos das mães facilita a existência de situações em que os filhos dominam, como é o caso do uso incorrecto do computador, que eles por vezes dizem estar a usar para estudar, mas não o fazendo.

Tal como foi referido pelos órgãos de gestão, estes encarregados de educação colaboram com a escola e estão sempre presentes em todas as actividades e reuniões, indo à escola quando são convocados e por sua iniciativa.

Quando questionámos as mães sobre a organização do PCA de Hotelaria e Restauração ou do CEF e do actual Curso Profissional que os filhos frequentam, elas responderam assertivamente, dando por vezes sugestões que consideramos muito pertinentes. Isso mesmo podemos constatar através do quadro 43, referente à análise SWOT, facto que denota que estas mães têm vindo a acompanhar com regularidade o percurso escolar dos seus filhos.

Contudo, também reconheceram que por vezes não sabem como controlar certos comportamentos dos seus filhos, o que pode revelar alguma falta de firmeza e de

¹²⁰ Através do registo biográfico dos filhos, que se encontra na secretaria do Agrupamento e o qual consultámos.

incapacidade de imposição de limites. Relativamente às dificuldades dos seus filhos, afirmaram que as falhas vêm do 1.º ciclo, porque as crianças andaram em várias escolas, tiveram vários professores no mesmo ano, elas tinham poucos conhecimentos para os ajudar em casa e eles costumavam fazer rejeição à escola ou ao professor. Estas foram algumas das opiniões apresentadas pelas mães para justificarem as lacunas escolares dos seus filhos.

Quanto às suas expectativas para o futuro dos seus descendentes, estas passam pelo seu bem-estar, saúde e felicidade, isto apesar de muitas mães nos terem confidenciado não serem felizes nos seus matrimónios. Um dos principais desejos destas mulheres está focado na concretização do casamento dos seus descendentes e na respectiva constituição de família. As questões da realização profissional vêm depois e algumas apresentam como grande preocupação a saída dos filhos para fora do Concelho, quando tiverem de ir estagiar ou trabalhar no final do Curso Profissional.

Estas expectativas de futuro para os filhos parecem enquadrar-se na visão restrita das pessoas inseridas em contextos desfavorecidos, ao nível social, cultural e económico. Porém, outras famílias incentivaram os filhos a partirem em busca de novas aprendizagens, e isso foi notório aquando da selecção e autorização dos encarregados de educação para os locais de estágio no ano lectivo de 2009/2010, na conclusão do CEF.

No que diz respeito à sua percepção sobre a integração dos seus filhos no PCA de Hotelaria e Restauração, referiram que essa inclusão foi da iniciativa da escola, à excepção de uma, que disse ter sido sua a iniciativa. Revelaram que inicialmente tiveram algumas dúvidas, mas que foram devidamente esclarecidas. Afirmaram ter sido a melhor opção para os seus filhos, e que voltariam a fazer o mesmo, tendo vindo a aconselhar outros encarregados de educação, em situações idênticas, a procurar o mesmo tipo oferta educativa na escola.

Mencionaram, ainda, que caso não tivessem entrado para o PCA de Hotelaria e Restauração, os seus filhos não teriam evoluído e que hoje sumariam mais algumas retenções ou já teriam abandonado a escola. Para além do sucesso escolar, apresentaram como mais-valias do projecto as alterações evidenciadas pelos filhos ao nível do seu comportamento e, ainda, as perspectivas futuras de empregabilidade dos mesmos. Estas ideias foram corroboradas pela opinião dos restantes participantes no nosso estudo.

Quando questionadas as mães sobre a opinião das outras pessoas em relação à opção educativa dos seus filhos, algumas disseram que as pessoas gostam e acham interessante. Outras revelaram, contudo, alguns sentimentos de mágoa pela conotação negativa que

ainda é atribuída aos PCA e a quem os frequenta, e imputaram essa responsabilidade à escola, pela falta de esclarecimento e divulgação do projecto.

As mães entrevistadas assumem a escola como entidade máxima na educação dos seus educandos, e algumas atribuem-lhe mesmo um papel interventivo superior ao seu. Quanto à comunidade educativa, entendem não ter responsabilidade no percurso escolar dos seus filhos, o que denota da sua parte uma visão bastante limitada sobre o papel da comunidade e da sociedade na educação de todas as pessoas.

Relativamente à sua consciencialização sobre as forças e fraquezas do projecto na escola e as oportunidades e ameaças externas, revelaram mais uma vez serem conhecedoras da sua dinâmica. Como é sabido, colocámos a mesma questão aos órgãos de gestão e ao compararmos as respostas verificámos que ambas as partes estão de acordo em muitos aspectos.

Ao nível interno, os órgãos de gestão e as mães identificaram como forças: as instalações, os equipamentos e o corpo docente. Como fraquezas, os entrevistados dos órgãos de gestão referiram a falta de mais equipamento e financiamento, e as mães participantes mencionaram a falta de abertura à comunidade, de divulgação, de realização de mais actividades para a comunidade e de mais saídas com os alunos.

Ao nível externo, os entrevistados da gestão e as mães referiram como oportunidades os estabelecimentos na área da restauração, e como ameaça identificaram a falta de um hotel para o estágio dos seus filhos. As mães mencionaram ainda como ameaça o desconhecimento do projecto por parte da maioria das pessoas da comunidade.

Perante esta análise pudemos constatar que as mães parecem ter apresentado uma visão ao nível interno e externo mais abrangente do que os órgãos de gestão, revelando mais uma vez o seu conhecimento de toda a dinâmica inerente à implementação e dinamização do PCA de Hotelaria e Restauração. Indicaram ainda algumas sugestões que poderão ser úteis para os órgãos de gestão do Agrupamento. A divulgação do projecto e a desmistificação da conotação negativa desta opção educativa, em alternativa ao currículo regular, foram ideias recorrentes apresentadas pelas mães. Por seu turno, as pessoas entrevistadas da gestão também já haviam reconhecido a necessidade de investirem mais na divulgação das práticas do Agrupamento.

Conclusão

Os resultados obtidos no estudo foram de certo modo ao encontro do esperado. Salientou-se a concordância de todos os participantes da nossa amostra, quanto ao facto de o PCA de Hotelaria e Restauração se constituir como alternativa positiva ao currículo regular, ser facilitador da aquisição de competências pessoais e sociais por parte dos alunos e representar um contributo para a promoção do projecto de vida dos alunos.

No entanto, foi apontado recorrentemente como aspecto a implementar o desenvolvimento de um plano de *marketing* para divulgação dos projectos desta natureza, das suas actividades e dos seus objectivos das ofertas, tendo em vista a desmistificação da sua conotação ainda negativa.

Porém, fica a percepção de que nem todos os *stakeholders* envolvidos no processo educativo se consciencializaram ainda da dinâmica necessária para criar as condições indispensáveis ao sucesso dos discentes com características idênticas aos do nosso estudo. Urge, por isso, criar dinâmicas estratégicas de trabalho em equipas multidisciplinares no Concelho, para se encontrarem respostas concertadas de co-responsabilização para a promoção do sucesso educativo.

Na perspectiva de que os alunos e encarregados de educação são os clientes da empresa/escola, os produtos ou serviços, as ofertas educativas e a respectiva qualidade do ensino devem ser assegurados, para responder às suas necessidades e garantir a sua satisfação. As ofertas educativas disponíveis devem estar directamente relacionadas com as necessidades de mercado, os seus colaboradores/docentes devem estar actualizados e devem ter capacidade para se adaptarem a novos desafios. Será também fundamental que os líderes ao nível do Ministério da Educação, da gestão das escolas e dos poderes locais promovam ambientes de qualidade e uma boa estrutura de controlo e de qualidade dos serviços, para proporcionar respostas que facilitem a promoção de projectos de vida exequíveis e satisfatórios para os alunos envolvidos.

No nosso estudo foi possível verificar que os líderes do poder central e local não valorizam da mesma forma cada uma das etapas dos processos e, por isso, é possível ocorrer em alguns deles o declínio ou mesmo a morte desses projectos.

Na parte final desta tese apresentaremos as conclusões finais do nosso estudo, com a indicação de eventuais estratégias de intervenção, tendo em conta as particularidades regionais e os recursos do Agrupamento em questão, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos discentes desta oferta educativa alternativa.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Ao chegar ao final desta caminhada, temos consciência de que muito ficou por investigar no domínio do impacto dos percursos escolares alternativos nos projectos de vida dos alunos que os frequentam.

O presente trabalho partiu de uma vontade em investir na nossa formação, de forma a conseguirmos melhorar as nossas práticas profissionais e de sermos capazes de perceber, com maior clarividência, algumas problemáticas vivenciadas no dia-a-dia das nossas escolas.

Os discentes menos bafejados pela vida têm merecido a nossa atenção, de tal forma que o mote para a definição do tema do nosso estudo teve origem na nossa implicação na implementação de uma oferta educativa alternativa ao currículo regular no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares. Esta oferta surgiu com o objectivo de proporcionar uma resposta para o sucesso dos alunos com características determinantes para integrarem turmas de PCA, conforme é referido no Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro.

Tendo em conta as alterações sociais, económicas, culturais, educacionais e políticas ocorridas após 25 de Abril de 1974, entendemos ser pertinente recorrer a uma revisão da literatura para melhor percebermos a actual situação do ensino relativamente às respostas educativas disponíveis para os alunos sem pretensões de aceder ao ensino superior.

Neste sentido, o primeiro capítulo do enquadramento teórico desta tese teve como suporte bibliográfico o contributo de alguns autores de estudos sobre a legislação subjacente ao ensino técnico e profissional em Portugal, desde o século XIX e foi ainda referida a legislação relativa aos PCA e às suas condições de aplicação. O segundo capítulo é dedicado aos modelos de gestão das escolas desde o Estado Novo até ao modelo vigente, Decreto-Lei n.º 75/2008.

Apesar de todos os aspectos negativos da época do Estado Novo, o actual Ministério da Educação poderia reflectir sobre algumas das boas práticas de organização e de logística na implementação do ensino técnico nesse período histórico, de forma a organizar de outro modo as ofertas alternativas ao currículo regular da actualidade. As lacunas dos dias de hoje referem-se, principalmente, à falta de condições ao nível das instalações das escolas, à escassez de equipamentos, à falta de materiais e à falta de formação específica para os professores, no ensino das áreas vocacionais que se pretendem para os PCA e para o ensino profissional nas escolas públicas.

Urge também detectar precocemente as evidências de insucesso manifestadas pelos alunos, logo no 1.º ciclo, e definir estratégias de combate às mesmas, com uma visão formativa/profissional, que contribuam para os projectos de vida desses futuros adultos, contrariando desse modo o rumo menos positivo a que estão votados.

Com o intuito de melhor nos prepararmos para o estudo empírico a desenvolver, o terceiro capítulo teórico foi dedicado às condicionantes do foro familiar, escolar e comunitário que podem afectar o desempenho escolar dos alunos e também às perspectivas positivas de mudança que esses agentes educativos devem assumir. A leitura das fontes teóricas mostrou-nos que muito terá de ser alterado, não só ao nível das práticas familiares e docentes, mas também da responsabilidade social e política na promoção do sucesso educativo.

Relativamente à investigação empírica, apresentada na segunda parte desta tese, começamos com a contextualização do Concelho de Vila Nova de Poiares e do seu Agrupamento de Escolas. Recorremos, para isso, à pesquisa e análise de documentos disponibilizados pela Câmara Municipal, pelo Agrupamento e pelo ex-pároco da Vila.

A fase de revisão da literatura sobre metodologia de investigação e análise educacional, foi para nós de fundamental importância para nos capacitar para a concepção, planeamento e desenvolvimento da investigação que efectuámos. Os capítulos dois e três da segunda parte consistem numa descrição de toda a investigação e dos resultados obtidos.

Mas, como qualquer trabalho de investigação científica este também apresenta limitações. Uma delas está relacionada com a representatividade dos participantes estudados. O estudo centrou-se num único Agrupamento e turma de PCA de Hotelaria e Restauração, tendo para isso sido seleccionada uma amostra de treze alunos e respectivos encarregados de educação,¹²¹ quinze docentes e dois elementos da direcção do Agrupamento. Por esse motivo, temos consciência de que a validade externa deste trabalho de investigação é limitada, não podendo, por isso, serem generalizados os seus resultados. Acreditamos, no entanto, que os resultados obtidos se revestem de grande utilidade para compreender a realidade dos PCA no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares.

Por outro lado, um único ano para realizar uma investigação, que gostaríamos que tivesse sido mais alargada e aprofundada, foi manifestamente insuficiente, apesar do privilégio de nos ter sido atribuída, uma licença sabática para a elaboração do trabalho.

¹²¹ À excepção do encarregado de educação do aluno (A5), que ficou fora do estudo, como foi justificado anteriormente.

De forma a reforçarmos as nossas conclusões, foi feita uma triangulação de técnicas de recolha de dados. Recorremos, então, à utilização de duas técnicas, uma quantitativa, com recurso ao questionário para docentes e alunos, e a outra de natureza qualitativa, com a aplicação de uma entrevista semi-estruturada às duas pessoas da gestão e aos encarregados de educação. Esta variedade de fontes permitiu-nos tornar mais credíveis as conclusões.

No que se refere, concretamente, aos instrumentos utilizados, sentimos algumas angústias e muita responsabilidade na sua concepção. Como não encontrámos instrumentos que servissem os nossos propósitos, optámos pela sua elaboração de raiz. Apesar de este exercício ter sido bastante exigente, acreditamos ter efectuado novas aprendizagens que nos serão muito úteis em possíveis estudos futuros.

Foi nossa preocupação descrever passo-a-passo a sua construção, aplicação e tratamento, para que futuramente seja possível a sua adequação e administração a participantes com as mesmas características dos nossos. Esta foi uma das nossas maiores preocupações com a fidelidade da nossa investigação.

Relativamente aos objectivos definidos, podemos dizer que, quanto ao primeiro – Conhecer a percepção dos diversos intervenientes na comunidade escolar, nomeadamente, professores, órgãos de gestão da escola, alunos e pais/encarregados de educação sobre a adequação dos Percursos Curriculares Alternativos actualmente a funcionar no Agrupamento – as percepções dos participantes do estudo parecem estar de acordo a respeito da adequação do PCA de Hotelaria e Restauração, enquanto oferta curricular alternativa ao currículo regular. Podemos afirmar, através dos resultados, que o projecto teve grande impacto e uma influência positiva na aquisição de competências pessoais e sociais dos alunos. Este factor revela-se determinante no desempenho pessoal, social e formativo/profissional dos alunos.

No segundo objectivo – Averiguar o grau de concordância dos diferentes intervenientes no estudo quanto à percepção do sucesso dos Percursos Curriculares Alternativos para os alunos que os frequentam – existe uma opinião consensual relativamente ao sucesso do PCA de Hotelaria e Restauração que foi implementado na escola. No entanto, quanto aos outros PCA com áreas vocacionais com apostas na vertente das expressões e informática, essa concordância não é evidenciada com a mesma ênfase que foi dado à turma do PCA de Hotelaria e Restauração do nosso estudo. Ficámos com a percepção de que esta diferença se deveu à visibilidade do desempenho dos alunos no

estágio que decorreu nos restaurantes do Concelho e à mudança de hábitos ao nível das suas competências pessoais e sociais, incluindo as questões de higiene e de aparência.

Relativamente ao terceiro objectivo – Identificar os principais obstáculos à aplicação do Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro (que determinam a constituição de turmas de Percursos Curriculares Alternativos no âmbito do Ensino Básico), percebidos pelos diversos intervenientes no estudo, que poderão dificultar o cumprimento dos objectivos preconizados – não foram identificados resultados diferentes daqueles que já prevaleciam como percepções amplamente partilhadas.

Com efeito, registámos repetidamente opiniões sobre a falta de condições ao nível das instalações, de apetrechamento das salas, de financiamento para os materiais de desgaste, de formação para os professores¹²², e de autonomia da gestão. A autonomia efectiva da gestão é fundamental para gerir os processos impregnados de constrangimentos burocráticos, os quais impedem a acção dos órgãos directivos. A existência desta autonomia deveria constituir um princípio fundamental para colocar no terreno as acção e orientações inscritas na legislação, e que são emanadas superiormente.

Quanto ao quarto objectivo – Saber qual a opinião da comunidade escolar sobre a continuidade dos diferentes PCA existentes na escola, para os Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais com a mesma vertente educacional – pela consulta e análise dos documentos facultados pela secretaria do Agrupamento e pelas respostas das pessoas dos órgãos de gestão, concluímos que apenas os alunos que frequentaram o PCA de Hotelaria e Restauração tiveram a possibilidade de continuar os seus estudos dentro da mesma área, primeiro num CEF e, actualmente, num Curso Profissional.

Verificámos, ainda, que no ano lectivo de 2009/2010 e 2010/2011 não foi constituída qualquer turma dentro desta área e que os outros PCA continuam a apresentar áreas sem opção vocacional nos CEF e Cursos Profissionais. Apesar dos órgãos de gestão terem intenção de voltar a constituir um PCA de Hotelaria e Restauração, confrontaram-se com a falta de docentes com formação para leccionar a área vocacional, tendo de reinventar alternativas ou de continuar a contar com as boas vontades dos professores, cuja formação inicial nada tem a ver com a função que lhe é exigida.

O último objectivo tinha o propósito de propor eventuais estratégias de intervenção, tendo em conta as particularidades regionais e os recursos do Agrupamento em questão,

¹²² Este assunto sobre a formação de professores é de tal forma constrangedor, que alguns dos docentes inquiridos fugiram à questão 82 — Tenho frequentado acções de formação para me capacitar a lidar com estes alunos — à qual responderam: “Não sei/Não tenho opinião”.

para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com vista a proporcionar uma resposta mais adequada aos discentes desta oferta educativa alternativa. Neste sentido, cabe-nos aqui fazer uma reflexão e apresentar algumas sugestões ou propostas.

Em primeiro lugar, parece consensual a defesa que não é desejável ficar na dependência das boas vontades de alguns docentes para se leccionarem as áreas vocacionais na área de Hotelaria e Restauração, ou outras. Esta situação pode ser uma das limitações para a constituição de PCA nessa, e em outras áreas, e para a criação de outros projectos semelhantes. Acreditamos, no entanto, que neste momento o Agrupamento alvo do nosso estudo tem um património humano que pode colmatar essa lacuna na área da Hotelaria e Restauração.

Para que o projecto tenha continuidade, poderiam ser fomentadas parcerias dentro da própria escola através da formação inter-pares, entre os alunos mais velhos a frequentarem CEF e Cursos Profissionais e os alunos de PCA. Esta metodologia poderia ser adoptada para outras áreas vocacionais existentes, promovendo-se, deste modo, projectos mais inovadores e estimulantes para os alunos, bem como a transferência das aprendizagens dos alunos “formadores” para os alunos “aprendentes”.

Neste enquadramento, a área vocacional poderia ter como titular um docente, independentemente da sua formação académica, o qual faria a articulação com o formador¹²³ especializado. Fomentava-se, assim, a interdisciplinaridade e o trabalho em equipa entre os diferentes grupos de alunos e profissionais, com a supervisão dos docentes. Talvez esta fosse, em nosso entender, uma das soluções para a existência de PCA mais criativos, potenciando os recursos materiais e humanos existentes no Agrupamento de Escolas, proporcionando a aquisição e o desenvolvimento de competências por parte dos alunos (formadores) e dos alunos (formandos), e havendo ganhos para todos os intervenientes. A aprendizagem entre docentes (professores e formadores) pode ser também uma mais-valia, tal como aconteceu no início do projecto de PCA na vertente de Hotelaria e Restauração, no ano lectivo de 2006/2007. Neste ano, alguns formadores da Escola de Hotelaria de Coimbra deslocavam-se à escola uma vez de quinze em quinze dias, tendo sido através dessa estratégia colaborativa que a professora titular ligada a este PCA e a leccionar a área vocacional de Hotelaria e Restauração, adquiriu competências para dar

¹²³ O Formador raramente apresenta formação académica superior e com componente pedagógica. Costuma ser um técnico com formação profissional na respectiva área vocacional, sendo contratado para leccionar essas áreas específicas nas turmas de CEF e de Cursos Profissionais.

continuidade ao projecto. Esta organização das actividades poderá ser uma forma para colmatar a lacuna sentida nas escolas para dinamizarem as áreas vocacionais dos PCA.

Devemos frisar, no entanto, que esta situação de remedeio não é solução para o problema que as escolas enfrentam na implementação destas ofertas curriculares alternativas. O Ministério da Educação deve assumir as suas responsabilidades e encontrar verdadeiras soluções ou transferir competências de autonomia para os órgãos de gestão das escolas, para que possam gerir estes constrangimentos.

Outra estratégia que nos atrevemos a propor, passa por uma maior intervenção por parte do conselho geral do Agrupamento, visto terem assento nesse órgão os principais sectores do Concelho e podendo estes fazer um verdadeiro levantamento das necessidades dos *stakeholders* da escola.

Estes representantes poderiam, ainda, contribuir com propostas para a constituição da rede escolar e também discutir e traçar intervenções de co-responsabilização educativa ao nível da responsabilidade social das empresas. A concertação de acções com a Câmara Municipal será outra das iniciativas a fomentar, bem como sensibilizar e traçar estratégias para a dinamização do Centro Cultural de Vila Nova de Poiares, como por exemplo, ter uma direcção activa e criativa. Apesar das suas excelentes instalações este está praticamente inactivo, podendo vir a constituir um potencial pólo na actividade educativa.

Uma maior divulgação dos projectos, começando pela página Web do Agrupamento, seria outra das recomendações. Incluir na página Web, na tarja de imagens da escola, fotos da cozinha, do restaurante e de actividades dos alunos no âmbito da Hotelaria e Restauração poderia ser benéfico para a projecção do que se faz no Agrupamento. Também poderia promover-se a prática de convidar, de forma rotativa, pelo menos duas entidades ou pessoas estratégicas do Concelho e de fora dele, para participarem nos almoços e actividades dinamizados pelos alunos. Desta forma, para além do conhecimento sobre as actividades dos alunos, isso contribuiria para o fortalecimento de laços entre a escola e a comunidade. Poderia ainda, influenciar a imagem e o respeito da comunidade em relação à instituição e desmistificar as ideias negativas que alguns ainda têm sobre as ofertas educativas alternativas ao currículo regular.

Mas, outras estratégias de valorização da escola poderiam ser ainda apresentadas. Por exemplo, criar o hábito de enviar periodicamente para a página Web da DREC e do Ministério da Educação, no âmbito das informações sobre Boas Práticas das Escolas, imagens e vídeos das actividades com mais destaque do Agrupamento, para serem divulgadas.

Poderia ainda, promover-se a acção de alargamento das actividades de intercâmbio/concursos com outras escolas, tal como o ocorreu no presente ano lectivo de 2010/2011 na Figueira da Foz, onde foi atribuído o primeiro prémio da final a uma aluna¹²⁴ que faz parte da amostra do nosso estudo.

Seria ainda de toda a conveniência a dinamização de *workshops* dentro e fora da escola, dirigido a diversos públicos, para fins formativos e de divulgação. Estas actividades poderiam contar com a participação dos técnicos do Centro de Saúde de Vila Nova de Poiares, com o objectivo de educar a população para a aquisição de hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para a melhoria dos estilos de vida da população.

Talvez se pudesse retomar, ainda, a prática do uso da farda, reconhecida por todos como uma metodologia estratégica para a divulgação do trabalho, para a afirmação da identidade profissional e para o estabelecimento de limites dos comportamentos dos alunos, tal como foi referido pelos entrevistados no estudo.

Como o maior défice apresentado por estes alunos se refere à língua portuguesa e à matemática, seria importante integrar um professor do primeiro ciclo como par pedagógico nas turmas de PCA, devido ao seu potencial metodológico e estratégico no ensino dos conteúdos das referidas disciplinas.

Seria também recomendável um papel mais activo da psicóloga, quer em termos de intervenção, quer de detecção precoce das dificuldades e apetências dos alunos, já que estes apresentam, na maioria das vezes, idades equivalentes às dos alunos que iniciam o 9.º ano de escolaridade, devido às retenções ou reprovações sofridas em anos anteriores.

Seria ainda benéfico promover estágios fora do Concelho, proporcionando aos alunos experiências profissionais e pessoais, numa perspectiva de ampliarem os seus horizontes e projectos de vida. Haveria ainda que proporcionar à comunidade e aos pais/encarregados de educação mais actividades de interacção com os seus educandos.

Poderia, também, impulsionar-se e sensibilizar-se os empresários para financiarem bolsas de estudo ou prémios de mérito para o aluno com melhor comportamento e aproveitamento, de forma a estimular os recursos humanos locais.

¹²⁴ A final do concurso de bar inter-escolas foi realizada na Figueira da Foz em 8 de Abril de 2011. Contou com a presença dos jurados Rui Tobal e Luís Miguel Amado, e com o apoio da *Cocktail Academy*, *Bols/Scolichnaya – Prime Drinks* e Palamenta Lda. Esta iniciativa premiou distintamente os *cocktails* de Maria Inês Fernandes do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares (1º lugar), que esteve a concurso com formandos das escolas Colégio Imaculada Conceição de Cernache, Escola Profissional da Figueira da Foz e Escola Beira Agueira de Penacova. Disponível em <http://www.aepoiares.edu.pt/aepoiares/Files/bar.pdf>. Acedido a 10 de Junho de 2011, às 14h e 43m.

A criação de parcerias com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, ao nível do apoio de retaguarda dos técnicos especialistas, poderia facilitar o trabalho com os alunos diagnosticados como necessitando de acompanhamento, sendo ainda benéfica a colaboração desta entidade na avaliação de projectos educativos.

Importante seria também o incentivo, por parte da Câmara Municipal, para a fixação da residência dos docentes no Concelho, de forma a promover neles um maior sentido de pertença à escola, a qual teria probabilidade de vir a receber os filhos desses docentes, que por certo se empenhariam ainda mais na melhoria da qualidade do ensino.

Por último, enfatizamos de novo o facto de ser urgente a intervenção do Ministério da Educação, ao nível da formação de professores e do acompanhamento pedagógico e avaliativo do processo educativo no âmbito dos PCA. Em nosso entender, só dessa forma as pessoas com responsabilidades políticas poderão tomar consciência da realidade com que as escolas se estão a confrontar. Caso contrário, continuaremos a encontrar formas malabaristas para manter este tipo de alunos até ao 12.º ano nas escolas ou a certificar “falsas competências” para o mercado de trabalho.

Acreditamos que algumas das nossas convicções e sugestões, expressas ao longo desta última parte da tese, possam levantar alguma polémica, por não reunirem consenso. No entanto, a nossa experiência profissional permite-nos fazer tais afirmações e partilhar tantas inquietações.

Ao longo do nosso percurso profissional, estamos convicta de que temos vindo a contribuir para alterar o rumo das práticas e ofertas educativas na escola onde trabalhamos e isso fez-nos apostar na nossa formação pessoal, já que as necessidades de formação são certamente um grande constrangimento para a decisão de leccionar em turmas com percursos alternativos ao currículo regular.

Neste sentido é nosso desejo continuar a investir profissionalmente e na nossa formação, para poder contribuir para a mudança das práticas educativas, dirigidas essencialmente a este tipo de público mais fragilizado.

Ao terminar o nosso estudo, ficamos com uma certeza! Muito temos para aprender e o entusiasmo inicial veio a transformar-se numa inquietação constante, dando o mote para novas questões a investigar.

Por isso, tivemos a audácia de apresentar recentemente a nossa candidatura ao Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Professores, na mesma instituição onde apresentamos esta tese de Mestrado. Estamos convicta de que esta vai ser uma oportunidade única para podermos estudar as expectativas e necessidades de

formação dos nossos colegas docentes, de forma a eventualmente delinear os planos de formação mais condizentes com as suas especificidades e expectativas de sucesso profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário Língua Portuguesa Contemporânea* (Vol. II). Lisboa: Editorial Verbo.

Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.

Alcoforado, L. (2003). Formação, qualificação e trabalho: Tópicos para um projecto profissional de vida. *Formar*, Edição Especial, 3-12.

Almeida, F. (2008). A Gestão de Recursos Humanos. In A. Martins (Org.), *Introdução à Gestão das Organizações* (pp. 263-326), (2ª ed.). Porto: Vida Económica.

Almeida, F. (2010). *Ética Valores Humanos e Responsabilidade Social das Empresas*. Cascais: Príncipe Editorial.

Álvarez, M. (2006). Qualidade e Liderança em Educação. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 6, 103-110.

Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista de Educação e Formação em Enfermagem, Referência*, 53-69.

Andrade, F. (1991). *Ensino Técnico e Profissional (1756-1991) – Contributo para o estudo da sua organização e funcionamento*. Dissertação de Mestrado não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Andrade, M. I. (1995). *Educação para a Saúde – Guia para Professores e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas da Liberdade – Reflexões sobre políticas educativas* (1.ª ed.). Porto: Edições ASA.

Capela, C., & Pedroso, M. (2008a). “*Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares de 2008/2012*”: Vila Nova de Poiares.

Capela, C., & Pedroso, M. (2008b). “*Relatório de Avaliação do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares de 2007/2008*”: Vila Nova de Poiares.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação* (2ª ed). Lisboa, Universidade Aberta.
- Carvalho, F. (2008). A Estratégia nas Organizações. In A. Martins (Org.), *Introdução à Gestão das Organizações* (pp. 180-220), (2ª ed.). Porto: Vida Económica.
- Corte-Real, N. (1999). O Professor (De Educação Física) Promotor de Saúde... E O Conferencista Que Também o Vai Tentar Ser. In J. Precioso, F. Viseu, L. Dourado, M. T. Vilaça, R. Henriques & T. Lacerda (Orgs.), *Educação para a Saúde* (pp. 383-407). Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Universidade do Minho.
- Costa, J. & Melo, A. (1998). *Dicionário Língua Portuguesa* (8.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1998). *Educação – Um Tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora.
- DREC (2008). *Relatório dos Projectos dos Percursos Curriculares Alternativos do ano lectivo de 2007/2008*. Coimbra.
- DREC (2009). *Relatório dos Projectos dos Percursos Curriculares Alternativos do ano lectivo de 2008/2009*. Coimbra.
- DREC (2010). *Relatório dos Projectos dos Percursos Curriculares Alternativos do ano lectivo de 2009/2010*. Coimbra.
- Drucker, P. (1994). *As organizações sem fins lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Editora, P. (1995). *Dicionário de Sinónimos* (2.ª ed.), Porto: Autor.
- Fachin, O. (2003). *Fundamentos de Metodologia* (4.ª ed.). S. Paulo: Editora Saraiva.
- Ferreira, A. G. (2007). *A Escolarização em Portugal*. Núcleo de Análise e Intervenção Educacional. Dissertação de Doutoramento não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Figueira, M.L. (1996). *Escola Brotero Memórias de Sempre*. Coimbra: Ediliber, Lda.
- Fonseca, A. C. (2000). Comportamentos anti-sociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, 9-36.

- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (2.^a ed.). Brasil: Paz e Terra.
- Freire, T. (1999). Promover a Saúde em Adolescentes Através do Lazer. In J. Precioso, F. Viseu, L. Dourado, M. T. Vilaça, R. Henriques & T. Lacerda (Orgs.). *Educação para a Saúde* (pp.409-418). Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Universidade do Minho.
- Gaspar, T. (2009, Janeiro/Março). Educação para a inclusão a caminho do Futuro. *Revista Noesis*, 76, 14.
- IGE (2008). *Avaliação Externa das Escolas, Relatório do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares*. Coimbra: Delegação Regional do Centro da IGE.
- Jardim, J. (2008). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Jornal Público (2004). *Dicionário de Sinónimos e Antónimos* (Vol. 25, p. 846). Lisboa, Autor.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Ensaio da Fundação.
- Lisboa, J. V. (2008). Aspectos Gerais da Empresa. In A. Martins (Org.). *Introdução à Gestão das Organizações* (pp. 11-48), (2^a ed.). Porto: Vida Económica.
- Lopes, J., Cruz, M., Matur, S., Rutherford, R., & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martinho, A. (1993). *A Escola Avelar Brotero 1884-1974 – Contributo para a história do ensino técnico-profissional*. Dissertação de Doutoramento não publicada, apresentada Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Morgado, J. C. & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.). *Globalização e Educação: Desafios para políticas e prática* (pp.61-86). Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Coleção: Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Navarro, M. (1999). Educar para a saúde ou para a vida? Conceitos e fundamentos para novas práticas. In J. Precioso, F. Viseu, L. Dourado, M. T. Vilaça, R. Henriques & T. Lacerda (Orgs.). *Educação para a Saúde* (pp. 13-28). Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Universidade do Minho.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (2.^a ed). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares – Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. & Vieira, A. P. (2006). Europeização do Currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (Orgs.). *Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas* (pp.87-126). Porto: Porto Editora.

Pereira, A. & Roupá, C. (2008). *Como Escrever uma Tese* (4^a ed.). Lisboa, Edições Sílabo.

Resende, J. (2010). *A Sociedade Contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sá, P. M. (2008). Teorias Organizacionais. In A. Martins (Org.). *Introdução à Gestão das Organizações* (pp. 51-124), (2^a ed.). Porto: Vida Económica.

Santos, M. (1964). *Ensino Técnico Profissional – Legislação Coordenada e Anotada* (2.^a ed.). Lisboa: Direção-Geral do Ensino Técnico Profissional.

Santos, S. (2009). *Pelos Meandros do Ensino Profissional – Da Escola Profissional à Escola Pública*. Dissertação de Mestrado não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Savater, F., Castilho, R., Crato, N., & Damião, H. (2010). *O Valor de Educar, o Valor de Instruir* (1.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Seco, G. (2000). *A Satisfação na actividade docente*. Dissertação de Doutoramento publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Senge, P. (2005). *Escolas que Aprendem – Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessem pela educação*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

Serrão, J. (2001). *Vila Nova de Poiares – Um Passado com Futuro*. Câmara Municipal de Vila Nova de Poiares: Zerzero.

Silva, A., Santinha, A., Alão, D., Alves, J., Sampaio, M., & Carvalho, S. (1997). *Programa de Promoção de Competências Sociais*. Programa de Promoção e Educação para a Saúde. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, E. & Tavares, A. (1992). *Dicionário dos Verbos Portugueses – Conjugações e Regências*. Porto: Porto Editora.

Simões, A. (1990). A Investigação-Acção: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39 - 51.

Sobral, F. & Almeida, F. (2008). As Organizações e o Meio Ambiente. In A. Martins (Org.). *Introdução à Gestão das Organizações* (pp. 127-177), (2ª ed.). Porto: Vida Económica.

Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações* (2.ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Vaz, J. P. & Lemos, F. F. (1990). O Director/Orientador de Turma no Apoio às Dificuldades Curriculares: Relato de uma Experiência. Évora: Comunicação apresentada no II Seminário: “*A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*”. Universidade de Évora, (27 – 29 de Setembro).

Vaz, L. P. (1985). Educar para quê? – Questões sobre a definição dos objectivos da educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIX, 307-327.

Vaz, J. P. (1987). *As “Capacidades de Mobilização” do Aluno Desatento – Estudo de uma Amostra de Alunos do Ensino Preparatório Considerados Desatentos pelos Professores*. Dissertação de Mestrado não publicada, apresentada ao Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade de Aveiro.

Vaz, J. P. (1998). *Compreensão na Leitura: Processos e Estratégias para Activação de Competências*. Dissertação de Doutoramento não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Vaz, J. P. (2007). Da Educação Inclusiva à Educação para a Cidadania. In F. S. Ramos (Coord.). *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes* (pp. 169-179). Coimbra: Fernando Ramos (edit.).

Vieira, C. C. (1995). *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: uma abordagem comparativa*. Relatório de uma aula teórico-prática – Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica apresentadas à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Villar, M. (2007). *A Cidade Educadora – Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

LEGISLAÇÃO

Diário do Governo, n.º 5 de 7 Janeiro de 1884.

Portaria de 6 de Maio de 1884 (D.G., n.º 103, d 7 de Maio de 1884).

Decreto de 30 de Dezembro de 1886 (D.G., n.º 34, de 14 de Fevereiro de 1887).

Despacho de 23 de Fevereiro de 1888 (D.G., n.º 44, de 24 de Fevereiro de 1888).

Decreto de 10 de Janeiro de 1889 (D.G., n.º 44, de 23 de Fevereiro de 1889).

Decreto de 3 de Janeiro de 1889 (artigo 4º).

Decreto de 8 de Outubro de 1891 (D.G. n.º 227, de 9 de Outubro de 1891).

Decreto de 5 de Outubro de 1893 (D.G., n.º 266, de 6 de Outubro de 1893).

Decreto de 14 de Dezembro de 1897 (D.G., n.º 283, de 15 de Dezembro de 1897).

Decreto de 24 de Dezembro de 1901.

Decreto n.º 1 028, de 5 de Novembro de 1914.

Decreto n.º 586, de 22 de Junho de 1914.

Decreto n.º 2 609-E, de 4 de Setembro de 1916.

Decreto n.º 6 286, de 19 de Dezembro de 1919.

Decreto n.º 9 721, de 23 de Maio de 1924.

Decreto n.º 18 420, de 4 de Junho de 1930.

Decreto n.º 20 420, de 20 de Outubro de 1931.

Decretos n.º 37 028 e 37 029, de 25 de Agosto de 1948 e ao abrigo da Lei n.º 2 025, de 19 de Junho de 1947.

Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967.

Circular n.º 3/72, de 30 de Junho.

Despacho de 1 de Agosto de 1975 (Diário da República n.º 197) e ao abrigo do D.L. n.º 47 587, de 10 de Março de 1976.

Despacho Normativo n.º 140-A/78, de 22 de Junho, do MEC.

Decreto-Lei n.º 240/80, de Julho, antecedido do Despacho Ministerial n.º 198/80 (D.R., II Série, n.º 162, de 16 de Julho).

Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (Despacho n.º 123/ME/91, de 20 de Agosto, que estabeleceu ajustamentos aos planos de estudo aprovados por esse Decreto).

Despachos n.ºs 68/SERE/90, no DR, 2.^a, de 16-11, 32/SERE/91, no DR, 2.^a, de 7-9, e 38/SERE/91, no DR, 2.^a, de 9-10. Disponível em <http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/desp%2022seeide96.htm>. Acedido a 26/01/2011, às 19h 23m.

Despacho Normativo n.º 189/93, de 7 de Agosto.

Despacho n.º 22/SEEI/96 de 20 de Abril. Disponível em <http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/desp%2022seeide96.htm>. Acedido a 26/10/2011 às 19h 10m.

Despachos Conjuntos n.º 897/98, de 6 de Novembro, publicado no Diário da República, 2.^a série, n.º 294, de 22 de Dezembro, e 123/97, de 16 de Junho, publicado no Diário da República, 2.^a série, n.º 154, de 7 de Julho.

Decreto-Lei n.º 115-A/98. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1998/05/102A01/00020015.PDF>. Acedido a 24/01/2011, às 14h 29m.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, Capítulo II, artigo 8.º, Secção I, ponto 1 do Diário da Republica – I Série – A de 04/05/1998. Disponível em

<http://www.dre.pt/pdf1sdip/1998/05/102A01/00020015.PDF>. Acedido a 24/01/2011 às 16h 12m.

Decreto-Lei n° 115-A/98, artigo 10°, ponto 1. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1998/05/102A01/00020015.PDF>. Acedido a 24/01/2011, às 17h 13m.

Decreto-Lei n° 115-A/98, artigo 17°, ponto 1 e 2. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1998/05/102A01/00020015.PDF>. Acedido a 24/01/2011, às 18h 24m.

Decreto-Lei n° 115-A/98, Secção IV, artigos 28°, 29° e 30°. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1998/05/102A01/00020015.PDF>. Acedido a 24/01/2011, às 19h 50m.

Decreto-Lei n° 6/2001, de 18 de Janeiro (2001), do Ministro da Educação, DR I SÉRIE-A, N° 15 de 18 de Janeiro de 2001.

Despacho n.º 14758/2004, de 26 de Março.

Despacho Normativo n° 50/2005, de 9 de Novembro (2005), do Secretário de Estado da Educação, DRI SÉRIE-B, N° 215 de 9 de Novembro.

Despacho Normativo n° 1/2006, de 6 de Janeiro (2006), do Secretário de Estado da Educação, DR I SÉRIE n° 5 de 6 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, art.º 18º, ponto 1.

Decreto-Lei 75/ 2008. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/2008/04/07900/0234102356.PDF>. Acedido a 24/01/2011 às 21h 42m.

Legislação aplicável aos estudantes do ensino superior portadores de deficiência.

Disponível em

<http://www.adrnpsede.org.pt/imagens/legislacao/Legislacao%20aplicavel%20aos%20Deficientes.pdf>. Acedido a 26/01/2011, às 20h 01m

WEBGRAFIA

A hierarquia de necessidades de Maslow (1970). Disponível em

http://pt.wikipedia.org/wiki/Hierarquia_de_necessidades_de_Maslow. Acedido a 18/04/2011, às 20h.

Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares. Disponível em

http://www.aepoiares.edu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=54. Acedido a 2/10/2010, às 21h 43m.

Alves, Luís A. M. (2010). Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=27&p=37>. Acedido a 3/11/10, às 23h 41m.

Atlas do Ambiente. Disponível em <http://sniamb.apambiente.pt/webatlas/>. Acedido a 19/04/2011, às 9h.

Autonomia curricular: nova retórica de legitimação. Disponível em http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo7/elo7_43.htm. Acedido a 29/01/2011, às 20h 59m.

Cameira, M. (2007). “*Uma escola aprendente*”. Disponível em

<http://www.google.pt/webhp?rls=ig#rls=ig&hl=ptPT&source=hp&q=Uma+escola+aprendente&rlz>. Acedido a 20 de Junho, 2010, às 20h 30m.

Concelho de Vila Nova de Poiares e a sua História. Disponível em

http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Nova_de_Poiares. Acedido a 2/10/2010, às 17h 52m.

Declaração de Salamanca. Disponível em

<http://bippsp.bipp.pt/documentos/educacao/Documentos/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Salamanca.pdf>. Acedido a 26/01/2011, às 17h 43m.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ponto 4, artigo 3º. Disponível em

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acedido a 26/01/2011, às 16h 31m.

História de Vila Nova de Poiares. Disponível em

http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_de_Vila_Nova_de_Poiares. Acedido a 26/09/2010, às 19h.

História dos Percursos Curriculares Alternativos. Disponível em http://www.apm.pt/files/65035_Historia_dos_Curriculos_Alternativos_46403f4fd8a56.pdf. Acedido a 26/01/2011, às 23h 58m.

Leite, J. (2010). “*Uma Escola que Aprende*”. Disponível em <http://www.correiodominho.com/cronicas.php?id=1244>. Acedido a 20 de Junho, 2010, às 00h 10m.

Nunes, P. (2008a). “*Conceito de Ciclo de Vida do Produto*”. Disponível em <http://www.knoow.net/cienceconempr/gestao/ciclovidaproduto.htm>. Acedido a 21 Junho, 2010, às 18h 30m.

Nunes, P. (2008b). “*Conceito de Análise SWOT*”. Disponível em <http://www.knoow.net/cienceconempr/gestao/analiseswot.htm>. Acedido a 21 Junho, 2010, às 19h 30m.

Paixão, M. (2004). “*A escola que aprende*”. Disponível em <http://www.esenviseu.net/Principal/Jornal/Edicoes/1/1-3.pdf>. Acedido a 20 de Junho, 2010, às 22h 35m.

Prevenção do Abandono Escolar. Disponível em http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Prevencao_Abandono_Escolar.pdf. Acedido a 27/01/2011, às 13h 46m.

Programa de Educação 2015. Disponível em http://www.min-edu.pt/data/docs_destaque/programa_educacao_2015.pdf. Acedido a 27/01/2011, às 18h 57m,

Ranking das escolas de 2009. Disponível em http://dn.sapo.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1686559. Acedido a 05/11/2010, às 15h 52m.

Ranking das escolas de 2009. Disponível em <http://jn.sapo.pt/infos/ranking2009.pdf>. Acedido a 26/09/2010, às 20h 44m.

Telescola. Disponível em <http://www.infopedia.pt/Stelescola>. Acedido a 24/01/2011 às 15h 34m.

Sistema Educativo Nacional De Portugal. Disponível em <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>. Acedido a 29/01/2011, às 20h 15m.

Ventura, A., Castanheira, P. & Costa, J.(2006). *Gestão das Escolas em Portugal*. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación, vol.4, N.º 4, pp.128-136. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55140410.pdf>. Acedido a 22/01/2011, às 16h 03m.

Vila Nova de Poiares. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Nova_de_Poiares. Acedido a 26/09/2010, às 20h 17m.

Estudo sobre a taxa de empregabilidade dos alunos das Escolas do Turismo de Portugal. Disponível em <http://escolas.turismodeportugal.pt/destaque/estudo-revela-elevada-taxa-de-empregabilidade-dos-alunos-das-escolas-do-turismo-de-portugal>. Acedido a 12 de Abril de 2011, às 15h 55m.

Página Gmail - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0180700001e 1 de 3



Luz Pedroso <luzpedroso@gmail.com>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0180700001

5 mensagens

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt> 21 de fevereiro de 2011 15:08
Para: agrupamentopoiaries@sapo.pt, luzpedroso@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0180700001, com a designação "A percepção da Comunidade Escolar sobre a adequação dos Percursos Curriculares Alternativos para o Projecto de vida dos alunos.", registado em 14-02-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a)
Dra. Maria da Luz Pereira Pedroso
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
Isabel Oliveira
Directora de Serviços de Inovação Educativa
DGIDC

Observações:

a) Deverá ser obtida a autorização expressa dos encarregados de educação



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Questionário - Professores

As percepções dos docentes sobre o percurso escolar dos alunos que frequentaram o PCA
de Hotelaria e Restauração.

Instruções

Caro(a) colega,

Este questionário é anónimo e tem como objectivo saber qual a percepção dos docentes sobre o Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria e Restauração na promoção dos projectos de vida dos alunos, em alternativa ao currículo regular.

O nosso estudo vai incidir na experiência levada a cabo no Agrupamento, com um grupo de alunos que integrou uma turma de Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração, no ano lectivo de 2006/2007. Estes alunos já terminaram um Curso de Educação e Formação na mesma área, no ano lectivo de 2009/2010, e neste momento estão a frequentar o Curso Profissional de Serviço de Mesa. Neste sentido, vamos apresentar-lhe algumas questões sobre todo o percurso escolar dos alunos até ao presente ano lectivo de 2010/2011.

É também importante entendermos a organização dos outros PCA a funcionarem na escola, para melhor reflectirmos sobre a experiência em estudo.

Não existem respostas certas nem erradas, o que conta é a sua opinião sincera. Toda a informação recolhida é confidencial e apenas utilizada para fins de investigação.

Obrigada pela tua colaboração!

Sexo: Feminino Masculino Idade: Anos Serviço: Anos Escola:

Anos de experiência em PCA: Formação Académica: _____

Por favor, leia com atenção, cada uma das frases e responda com toda a sinceridade. Utilize a seguinte escala para indicar a sua opinião, colocando com uma cruz (X) no número que melhor corresponde ao seu grau de concordância com cada frase.

Discordo Muito (1) Discordo (2)

Não sei/Não tenho opinião (3) Concordo (4)

Concordo Muito (5)

		Discordo Muito	Discordo	Não sei/Não tenho opinião	Concordo	Concordo Muito
1	Acredito que os PCA são uma boa alternativa ao currículo regular.	1	2	3	4	5
2	A elaboração de projectos práticos depende da iniciativa e criatividade da escola.	1	2	3	4	5
3	A frequência no Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração contribuiu para o desempenho e sucesso destes alunos.	1	2	3	4	5
4	Antes de entrarem na turma de Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração a escola não tinha interesse para estes alunos.	1	2	3	4	5
5	As expectativas dos alunos sobre o Curso Profissional que frequentam são grandes.	1	2	3	4	5
6	Considero que as escolas deviam ter oficinas de formação para a aplicação dos PCA.	1	2	3	4	5
7	O interesse dos alunos pela Escola depois de concluir o CEF de Serviço de Mesa passou a ser maior.	1	2	3	4	5
8	Na minha opinião entendo que a área vocacional devia ser projectada tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho.	1	2	3	4	5
9	O Conselho de Turma acreditou neste PCA Hotelaria/Restauração em alternativa ao currículo regular.	1	2	3	4	5
10	O estágio foi muito importante na correcção do comportamento dos alunos.	1	2	3	4	5
11	Esta alternativa ao currículo regular alterou a forma como os alunos passaram a olhar a Escola.	1	2	3	4	5
12	Se voltasse atrás, continuava a concordar com este tipo de Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração, como uma das respostas mais adequada para estes alunos.	1	2	3	4	5
13	Os outros PCA da escola têm saída profissional.	1	2	3	4	5
14	A relação dos alunos do PCA Hotelaria/Restauração com os docentes não sofreu qualquer melhoria.	1	2	3	4	5
15	Os outros PCA da escola têm tido o mesmo sucesso.	1	2	3	4	5

		Discordo Muito	Discordo	Não sei/Não tenho opinião	Concordo	Concordo Muito
16	Um dos critérios a ter em atenção para a definição das áreas vocacionais dos PCA tem a ver com as necessidades do mercado de trabalho do Concelho.	1	2	3	4	5
17	As expectativas da comunidade escolar em relação a estes alunos PCA Hotelaria/Restauração são iguais aos dos alunos do ensino regular.	1	2	3	4	5
18	As pessoas da comunidade respeitam e acreditam nas aptidões e capacidades destes alunos PCA Hotelaria/Restauração.	1	2	3	4	5
19	Caso possa escolher, opto por leccionar nas turmas de PCA.	1	2	3	4	5
20	Considero que este projecto PCA Hotelaria/Restauração foi inovador para dar resposta às necessidades destes alunos, tendo em conta o mercado de trabalho.	1	2	3	4	5
21	Os alunos foram bem aceites nas actividades de estágio do CEF.	1	2	3	4	5
22	Os critérios para os PCA têm em conta as orientações para a rede escolar definida em Conselho Geral.	1	2	3	4	5
23	Entre estes alunos PCA Hotelaria/Restauração existe sentido de pertença ao grupo.	1	2	3	4	5
24	Estes alunos têm vindo a ser rejeitados pelos outros colegas da escola por terem frequentado o PCA Hotelaria/Restauração.	1	2	3	4	5
25	Um dos critérios para a definição das áreas vocacionais dos PCA deveria ser o resultado dos testes de orientação vocacional.	1	2	3	4	5
26	Considero que estes alunos que frequentaram o PCA Hotelaria/Restauração passaram a ser mais respeitados por toda a comunidade educativa.	1	2	3	4	5
27	Os alunos desenvolveram competências de trabalho em equipa.	1	2	3	4	5
28	Nas actividades práticas os alunos apresentam comportamentos profissionais.	1	2	3	4	5
29	A família destes alunos passou a participar mais nas actividades dos seus educandos.	1	2	3	4	5
30	A comunidade escolar reconhece como foi importante o PCA Hotelaria/Restauração como resposta alternativa ao currículo regular.	1	2	3	4	5
31	A família está orgulhosa com o desempenho escolar dos seus filhos.	1	2	3	4	5
32	Os alunos são elogiados com frequência pelos elementos da comunidade educativa.	1	2	3	4	5
33	A frequência dos alunos nesta oferta educativa na área da Hotelaria/Restauração influenciou nas mudanças ao nível dos cuidados de higiene com o seu corpo.	1	2	3	4	5
34	Acredito que todos os projectos dos PCA em que me envolvo são uma resposta às necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5

		Discordo Muito	Discordo	Não sei/Não tenho opinião	Concordo	Concordo Muito
35	As expectativas da família destes alunos alteraram-se em relação aos seus filhos positivamente.	1	2	3	4	5
36	Caso possa escolher prefiro direcções de turma do ensino regular.	1	2	3	4	5
37	Conheço algumas das aldeias onde moram os meus alunos que apresentam dificuldades.	1	2	3	4	5
38	Nas actividades desenvolvidas por estes alunos na escola, eles são vistos como pessoas competentes para o desempenho profissional.	1	2	3	4	5
39	Os alunos acreditam que vão ser bons profissionais.	1	2	3	4	5
40	O reconhecimento das competências dos discentes pela comunidade educativa fez delas pessoas mais felizes.	1	2	3	4	5
41	Prefiro não ter alunos de PCA.	1	2	3	4	5
42	Preocupo-me com os meus alunos quando estes têm problemas.	1	2	3	4	5
43	Quando lecciono turmas deste género, não me parece importante conhecer o local onde moram para melhor os entender.	1	2	3	4	5
44	O desempenho profissional dos alunos é reconhecido na comunidade educativa.	1	2	3	4	5
45	Quando são desenhados os PCA, o Conselho de Turma valoriza mais os recursos que tem na escola do que procurar na comunidade respostas alternativas.	1	2	3	4	5
46	Os outros alunos admiram os colegas da área de Hotelaria/Restauração quando estes realizam actividades práticas na escola.	1	2	3	4	5
47	A área vocacional dos PCA da escola tem seguimento para as áreas dos Cursos de Educação e Formação existentes na escola.	1	2	3	4	5
48	A comunidade não valoriza a escola.	1	2	3	4	5
49	A direcção da escola proporciona autonomia ao Conselho de Turma para a elaboração e selecção das áreas vocacionais dos PCA.	1	2	3	4	5
50	A maior dificuldade para a implementação destes projectos de PCA é a falta de salas/oficinas e de materiais.	1	2	3	4	5
51	A direcção da escola tem o levantamento das necessidades do mercado do concelho, influenciando assim, a selecção das áreas vocacionais dos PCA.	1	2	3	4	5
52	Com a introdução do PCA Hotelaria/Restauração a expectativa da Comunidade Escolar em relação aos PCA alterou-se positivamente.	1	2	3	4	5

		Discordo Muito	Discordo	Não sei/Não tenho opinião	Concordo	Concordo Muito
53	A frequência dos alunos no PCA de Hotelaria/Restauração foi uma oportunidade para a aquisição de competências pessoais e sociais.	1	2	3	4	5
54	Na definição do percurso escolar destes alunos foi importante o papel da Directora de Turma.	1	2	3	4	5
55	Antes de serem definidas as áreas vocacionais as famílias são ouvidas para dar sugestões.	1	2	3	4	5
56	Após testes de orientação vocacional aplicados aos alunos a integrar turmas de PCA, são definidas as áreas vocacionais.	1	2	3	4	5
57	Temos falta de autonomia para elaborar projectos do tipo dos PCA de Hotelaria/Restauração que requerem uma infra-estrutura que à partida não existe na escola.	1	2	3	4	5
58	As minhas aulas têm actividades de aprendizagem abertas, estimulantes e interessantes que reforçam a decisão de aprender e estimular o desejo de saber.	1	2	3	4	5
59	As outras turmas de PCA cujas áreas vocacionais não são de Hotelaria/Restauração têm o mesmo impacto.	1	2	3	4	5
60	Planifico as aulas tendo em conta a diversidade dos alunos.	1	2	3	4	5
61	Avalio de forma muito positiva a minha experiência enquanto docente destes alunos.	1	2	3	4	5
62	Um dos critérios utilizados para a definição da área vocacional dos PCA é a formação dos docentes.	1	2	3	4	5
63	Conduzo as minhas aulas valorizando a articulação entre os conteúdos das outras disciplinas.	1	2	3	4	5
64	Considero que o elemento facilitador e interlocutor para efectuar as parcerias necessárias para os PCA é a direcção da escola.	1	2	3	4	5
65	Levo para as aulas actividades essencialmente práticas para leccionar mesmo os conteúdos teóricos.	1	2	3	4	5
66	Os melhores docentes deveriam fazer parte destes projectos.	1	2	3	4	5
67	Para criar projectos de PCA inovadores, capazes de dar resposta às necessidades reais dos alunos e da comunidade é necessário que a escola tenha iniciativa, criatividade e procure parcerias.	1	2	3	4	5

		Discordo Muito	Discordo	Não sei/Não tenho opinião	Concordo	Concordo Muito
68	Não existem mais turmas de PCA na escola porque os docentes não querem leccionar estas turmas, pois elas requerem mais trabalho.	1	2	3	4	5
69	Os discentes não se interessam pela escola porque os pais também não se interessavam.	1	2	3	4	5
70	O meu desempenho enquanto docente dos PCA tem sido gratificante ao nível profissional e pessoal.	1	2	3	4	5
71	O tipo de recursos disponíveis na escola é decisivo para a selecção das áreas vocacionais dos PCA.	1	2	3	4	5
72	Os alunos com a frequência deste tipo de projecto alteraram positivamente o seu comportamento.	1	2	3	4	5
73	Nas minhas aulas tenho sempre a preocupação de corrigir o comportamento dos alunos, ajudando-os a desenvolver competências pessoais e sociais.	1	2	3	4	5
74	Considero que todos os PCA devem ter condições físicas e materiais para que a sua área vocacional tenha uma via profissionalizante de sucesso.	1	2	3	4	5
75	Os PCA como o de Hotelaria/Restauração proporcionam aos alunos formação para integrarem uma via profissionalizante.	1	2	3	4	5
76	As dificuldades dos alunos são derivadas somente da falta de estudo.	1	2	3	4	5
77	Os PCA como os de Hotelaria/Restauração são uma resposta adequada para este tipo de alunos, mas não se fazem mais projectos deste género por falta de recursos humanos e materiais.	1	2	3	4	5
78	Os discentes têm orgulho por terem pertencido ao PCA Hotelaria/Restauração o que os levou à frequência do Curso Profissional actual.	1	2	3	4	5
79	Preocupo-me com a exclusão social e a marginalização dos alunos, sendo os PCA uma forma de assegurar igualdade de oportunidades.	1	2	3	4	5
80	Quando os alunos percebem que aquilo que estão a aprender tem utilidade para a uma profissão eles ficam motivados.	1	2	3	4	5
81	Avalio de forma muito positiva a minha experiência enquanto docente dos PCA existentes na escola.	1	2	3	4	5
82	Tenho frequentado acções de formação para me capacitarem a lidar com estes alunos.	1	2	3	4	5
83	As dificuldades dos alunos são causadas pelo meio em que vivem.	1	2	3	4	5

Obrigada pela colaboração!



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Questionário - Alunos

As percepções dos alunos sobre o seu percurso escolar no âmbito do Percurso Curriculares Alternativos, CEF e Curso Profissional na área de Hotelaria/Restauração

Instruções

Caro formando

Este questionário descreve vários comportamentos e interesses, que estão relacionados com as vivências do dia-a-dia e com a escola.

Deste modo é nosso objectivo saber qual é a tua percepção sobre todo o teu percurso escolar desde a tua integração na turma de Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração em 2006/2007, passando pela tua experiência no Curso de Formação e Educação de Serviço de Mesa ou no CEF de Cozinha concluído em 2009/2010, até à tua actual situação de frequência no Curso Profissional de Serviço de Mesa e Bar.

Deves ter também em atenção a tua experiência de estágio e o teu trabalho nos restaurantes durante as férias e fins-de-semana para responderes a algumas questões.

Não existem respostas certas nem erradas, o que interessa é a tua opinião sincera. Toda a informação é confidencial e será apenas utilizada para fins de investigação.

Sexo: Masculino Feminino

Data de nascimento ____/____/____

Por favor, lê com atenção, cada uma das frases e responde com toda a sinceridade. Utiliza a seguinte escala para indicar a tua opinião, seleccionando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde ao teu grau de desacordo ou acordo com cada frase.

Discordo Muito (1) Discordo (2) Concordo (3) Concordo Muito (4)

		Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
1	O Curso que frequento está a corresponder às minhas expectativas.	1	2	3	4
2	A minha frequência no Percorso Curricular Alternativo de Hotelaria contribuiu para o meu sucesso escolar.	1	2	3	4
3	Vou concluir o meu curso equivalente ao 12º ano de escolaridade.	1	2	3	4
4	Antes de entrar na turma de Percorso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração a escola não tinha interesse para mim.	1	2	3	4
5	As expectativas sobre o Curso Profissional que estou a frequentar são grandes.	1	2	3	4
6	Penso que escolhi o melhor curso para mim.	1	2	3	4
7	A minha entrada no Percorso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração alterou de forma positiva a forma como passei a olhar a Escola.	1	2	3	4
8	O estágio do CEF foi muito importante na correcção do meu comportamento.	1	2	3	4
9	Se voltasse atrás, ingressava novamente no Percorso Curricular Alternativo de Hotelaria.	1	2	3	4
10	Duvido das minhas capacidades.	1	2	3	4
11	Estou atento quando os adultos falam comigo.	1	2	3	4
12	O gosto pela Escola depois de concluir o CEF de Serviço de Mesa passou a ser melhor.	1	2	3	4
13	Sinto que evolui ao nível do meu sucesso educativo e pessoal, desde a minha integração no Percorso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração.	1	2	3	4
14	Vou começar a trabalhar depois de terminar este curso.	1	2	3	4
15	Estou feliz com a formação pré-profissão que a escola me tem vindo a proporcionar.	1	2	3	4
16	Ao dirigir-me aos adultos sou correcto.	1	2	3	4
17	Aos olhos dos adultos eu sou uma pessoa bem comportada.	1	2	3	4
18	Considero a minha relação com os professores adequada.	1	2	3	4
19	Fui rejeitado pelos meus colegas quando frequentei o PCA Hotelaria/Restauração.	1	2	3	4
20	Creio que as pessoas respeitam as minhas aptidões e capacidades.	1	2	3	4

		Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
21	Em conversa com os adultos, consigo ter uma opinião diferente da deles sem ter atitudes incorrectas.	1	2	3	4
22	Tenho vindo a receber elogios dos meus colegas relativamente ao trabalho que tenho vindo a desenvolver na escola desde que entrei para o PCA Hotelaria/Restauração.	1	2	3	4
23	A minha família tem sido importante no meu percurso escolar.	1	2	3	4
24	Os outros vêem-me como uma pessoa competente.	1	2	3	4
25	Quando tenho problemas posso contar com os amigos.	1	2	3	4
26	Quando me dirijo aos meus colegas faço-o de forma correcta.	1	2	3	4
27	As expectativas dos outros em relação a mim melhoraram desde que entrei para o Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração até hoje.	1	2	3	4
28	Sou procurado pelos meus colegas como confidente.	1	2	3	4
29	A minha família costuma mostrar-se preocupada comigo.	1	2	3	4
30	Os meus colegas têm sido muito importantes para mim.	1	2	3	4
31	Recebi elogios no meu local de trabalho/estágio.	1	2	3	4
32	No estágio participei adequadamente sem intervenção do adulto.	1	2	3	4
33	Às vezes desiludo a minha família.	1	2	3	4
34	A minha família está orgulhosa com o meu desempenho escolar.	1	2	3	4
35	Penso que vou ter uma profissão que me vai dar prestígio.	1	2	3	4
36	As expectativas da minha família têm vindo a alterar-se em relação a mim positivamente, devido ao meu desempenho escolar a partir da minha integração no PCA de Hotelaria/Restauração.	1	2	3	4
37	No estágio fui visto como uma pessoa competente.	1	2	3	4
38	Conseguo controlar-me quando as pessoas se zangam comigo.	1	2	3	4
39	Quando estou inquieto com alguma coisa, consigo falar sobre o assunto com a minha família	1	2	3	4
40	O meu desempenho pré-profissional é reconhecido por todos.	1	2	3	4
41	Recebo elogios da minha família.	1	2	3	4
42	Estou mais confiante e seguro na tomada de decisões.	1	2	3	4

		Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
43	Sinto que não tenho relações muito próximas com os outros.	1	2	3	4
44	Eu acredito que vou ser um bom profissional.	1	2	3	4
45	Sou muito importante na vida dos meus amigos.	1	2	3	4
46	Tenho uma ideia clara daquilo que virei a fazer profissionalmente.	1	2	3	4
47	Se realmente precisar não tenho ninguém a quem possa recorrer para me auxiliar.	1	2	3	4
48	Sinto que existem pessoas que se preocupam comigo.	1	2	3	4
49	O meu interesse pela Escola depois do estágio profissional é maior.	1	2	3	4
50	A frequência nesta área da Hotelaria/Restauração influenciou de maneira positiva os meus cuidados de higiene com o meu corpo.	1	2	3	4
51	Tenho alguém com quem posso falar acerca das decisões importantes da minha vida.	1	2	3	4
52	Quando sou contrariado consigo respeitar o que me dizem.	1	2	3	4
53	Quando terminar o curso que estou a frequentar pretendo imigrar para trabalhar nesta área de hotelaria/restauração.	1	2	3	4
54	Em casa a escola é valorizada, ouço com frequência que é importante aprender para ser alguém na vida.	1	2	3	4
55	Hoje tenho um sentido crítico ao nível da área de hotelaria e restauração como nunca imaginei ter.	1	2	3	4
56	A minha frequência no PCA Hotelaria/Restauração contribui para o meu sucesso pré-profissional.	1	2	3	4
57	Caso um colega me venha a pedir um conselho sobre se deve vir a frequentar um PCA como o que frequentei, não tenho dúvidas em lhe dizer que é uma boa opção.	1	2	3	4
58	A minha Directora de Turma foi importante na definição do meu percurso escolar.	1	2	3	4
59	Às vezes questiono-me se as outras pessoas gostam de mim.	1	2	3	4
60	Foi sempre com entusiasmo que fui para o meu local de estágio.	1	2	3	4
61	Quando vou a um restaurante como cliente noto as falhas existentes no serviço.	1	2	3	4
62	Adoro organizar actividades para a comunidade educativa, porque é uma forma de mostrar o meu desempenho.	1	2	3	4
63	Avalio de forma muito positiva as experiências educativas que tenho tido desde a minha entrada no PCA de Hotelaria/Restauração.	1	2	3	4

		Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
64	Considero que a escola tem todas as condições para leccionar a área de Hotelaria/Restauração.	1	2	3	4
65	Considero adequada a minha relação com os colegas.	1	2	3	4
66	Um dia gostava de ter possibilidades de abrir um restaurante ou um bar.	1	2	3	4
67	Quando fazemos festas em casa, a minha família permite que seja eu a organizar os detalhes.	1	2	3	4
68	Já tenho sido chamado aos fins-de-semana para trabalhar em restaurantes e festas.	1	2	3	4
69	Lá em casa, sempre foram definidas regras para o meu estudo (tempo e local para eu estudar diariamente, verificam se faço os trabalhos de casa e a avaliação que tenho nos trabalhos).	1	2	3	4
70	Quando frequentei o meu estágio senti que a escola me preparou para desempenhar bem as minhas funções.	1	2	3	4
71	A minha entrada no PCA Hotelaria/Restauração levou-me continuar a estudar.	1	2	3	4
72	Pretendo não ser marginalizado(a) pela sociedade.	1	2	3	4
73	Estou atento quando os adultos falam comigo.	1	2	3	4
74	Se estiver com problemas tenho uma pessoa em quem confio e posso pedir conselhos.	1	2	3	4

Obrigada pela colaboração!

Guião de Entrevista para Órgãos de Gestão

Dimensões	Objectivos	Questões Orientadoras	Questões Específicas
I- Informação/Legitimação da entrevista	<p>1-Promover um momento de descontração e de apresentação ao nível dos intervenientes e da investigação.</p> <p>2-Explicar o motivo da entrevista e seus procedimentos quanto aos objectivos, conteúdos, contexto da investigação, metodologia e duração da entrevista.</p> <p>3-Garantir os aspectos éticos e deontológicos referentes à confidencialidade, pedido de autorização para a gravação, esclarecimento de dúvidas, direito à não resposta e agradecimento pela colaboração.</p>	O estudo incide no Percurso Curricular Alternativo de hotelaria/restauração a funcionar desde o ano lectivo de 2006/2007 no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, como alternativa ao currículo regular.	
II- Caracterização socioprofissional	1-Characterizar a situação profissional actual e percurso profissional.	1-Antes de começarmos a falar sobre os Percursos Curriculares Alternativos, será que poderia falar-nos um pouco sobre o seu percurso pessoal e profissional?	<p>a)Que idade tem?</p> <p>b)Qual é a sua formação académica?</p> <p>c)Há quantos anos trabalha neste Agrupamento?</p> <p>d) Há quantos anos desempenha as funções de Directora neste Agrupamento/Subdirector?</p> <p>e) Qual é a sua maior preocupação no cargo que desempenha no Agrupamento?</p>
III- Decisão quanto aos Percursos Curriculares Alternativos: -Critérios para o estabelecimento de prioridades e das áreas vocacionais; - Papel das famílias/envolvimento das famílias na escola; - Critérios para a inclusão dos alunos nos PCA; - Critérios para a constituição das turmas; - Critérios para a selecção dos professores	1-Conhecer os critérios para a definição dos PCA no Agrupamento, pelos diferentes intervenientes no processo.	<p>2-Conte-nos como são determinados os critérios para a definição das áreas vocacionais dos PCA?</p> <p>3- Qual o papel do Conselho Geral no âmbito das orientações para a definição das áreas vocacionais?</p> <p>4- Quais são os critérios para a definição da rede escolar?</p> <p>5- Qual o papel do Conselho Pedagógico no âmbito da selecção das áreas vocacionais?</p> <p>6- Quais os procedimentos adoptados pelo Agrupamento para obter dados sobre as necessidades do mercado de trabalho no Concelho?</p> <p>7- Em que medida são tidas em linha de conta as orientações sobre as necessidades do mercado de trabalho contidas no Projecto Educativo Concelhio para a definição das áreas vocacionais?</p> <p>8- Quem organiza as turmas de PCA?</p>	

	<p>2-Perceber o nível de envolvimento dos EE em todo o processo.</p>	<p>9- Os encarregados de educação são ouvidos antes de serem definidas as áreas vocacionais para darem sugestões?</p>	<p>a)Como caracteriza essas sugestões?</p>
	<p>3-Compreender qual é a dinâmica da escola quanto ao encaminhamento dos alunos a integrarem turmas de PCA.</p>	<p>10- Os alunos fazem testes de orientação vocacional para se definir as áreas vocacionais? 11-Quais são as principais características dos alunos que integram as turmas de PCA?</p>	
	<p>4-Percepcionar como é que a escola se organiza quanto à constituição dos conselhos de turma dos PCA e selecção dos Directores de Turma.</p>	<p>12-Em sua opinião como reage a maioria dos professores ao serem indicados para leccionarem turmas de PCA? 13-Os professores têm formação adequada para leccionarem este tipo de projectos? 14-Quais são os critérios para seleccionar os docentes dos PCA? 15-Qual é o perfil do docente para leccionar as áreas vocacionais? 16-Quais são os critérios para seleccionar o Director de Turma?</p>	
	<p>5-Compreender as dinâmicas para a organização dos PCA na escola.</p>	<p>17-Comente a seguinte afirmação: As áreas vocacionais são definidas em função das instalações, dos recursos materiais e humanos existentes na escola. 18- Fale-nos sobre as estratégias mais importantes da escola para combater o insucesso escolar? 19-Quais são as áreas vocacionais dos diferentes PCA na escola? 20 -Quem são os parceiros para as áreas vocacionais destes PCA? 21 – As áreas vocacionais dos PCA têm seguimento nos Cursos de Educação Formação e Cursos Profissionais? 22 – O que pensa sobre o futuro profissional destes alunos?</p>	
<p>IV- Responsabilidades do Ministério da Educação</p>	<p>1-Characterizar o apoio facultado pelo Ministério às escolas para o funcionamento dos PCA.</p>	<p>23 - Pensando exclusivamente nas medidas em que o Ministério da Educação está envolvido, como avalia a adequação das medidas de acompanhamento/condições de trabalho para o desenvolvimento deste tipo de projectos tendo em conta os seguintes aspectos:</p>	<p>a)Acompanhamento pedagógico e avaliação? b)Disponibilização dos recursos humanos/professores? c)Ao nível da formação de professores? d)Financiamento para materiais para a componente prática/áreas vocacionais? e)Arquitectura das escolas quanto às salas/oficinas e materiais para leccionar estes projectos? f)Coerência entre a legislação e as condições</p>

V- O Percorso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração	1-Perceber qual a importância atribuída à dinâmica implementada no PCA de Hotelaria/Restauração.	24 – De todos os PCA já dinamizados na escola, em sua opinião evidencie algum que tivesse proporcionado uma via profissionalizante de sucesso?	físicas e materiais para o desenvolvimento deste tipo de projectos?
	2-Avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem relativo ao PCA de Hotelaria/Restauração iniciado em 2006/2007.	25 – O nosso estudo focaliza-se nos alunos que frequentaram o PCA de Hotelaria/Restauração, como o define tendo em conta os seguintes pontos:	<p>a)Como foi organizado?</p> <p>b)Qual foi a principal dificuldade para a sua implementação?</p> <p>c)No meio das dificuldades quais foram os factores facilitadores do processo?</p> <p>d) Em sua opinião como se sentem hoje esses alunos ao nível do seu desempenho escolar?</p> <p>e)De que forma é que os pais/encarregados de educação recolhessem a opção educativa que a escola facultou aos seus filhos?</p> <p>f)Em seu entender que impacto tem tido esse projecto na comunidade educativa?</p> <p>g)O trabalho dos alunos é reconhecido de que forma pela comunidade educativa?</p> <p>h) Como é que no seu entender, este PCA contribuiu para alterar a situação de ensino-aprendizagem destes alunos?</p>
		26 - Como é que qualifica o desenho deste PCA em termos de...	<p>a)Operacionalidade das medidas metodologias e estratégicas das áreas vocacionais?</p> <p>b)Sustentabilidade das medidas ao nível do prosseguimento de estudos e de mercado de trabalho?</p> <p>c)Em seu entender, quais são as actividades mais marcantes deste projecto?</p> <p>d)Em sua opinião, em que medida é que a acção deste projecto pode contribuir para influenciar o desenho e a implementação de outros PCA na escola?</p> <p>e)Como é que qualifica o envolvimento dos diferentes parceiros na implementação do projecto?</p> <p>f)Como avalia, em termos gerais, o modo como foi dado seguimento ao projecto?</p>

		<p>27 - Como tem sido divulgado este projecto na comunidade educativa?</p> <p>28- Em sua opinião, qual tem sido o contributo deste tipo de respostas alternativas ao currículo regular ao nível da aquisição de competências pessoais e sociais dos alunos?</p> <p>29 - Como considera que os pais destes alunos passaram a olhar a escola depois dos resultados obtidos pelos seus filhos?</p> <p>30 - Enquanto órgão de direcção como avalia a sua experiência de gestão e liderança no âmbito dos PCA?</p> <p>31 - Que dificuldades tem encontrado?</p> <p>32 – O que pretende fazer para criar condições físicas e materiais para aplicação de outros PCA, que à partida garantam uma via profissionalizante, como aconteceu com o PCA de Hotelaria/Restauração?</p>
VI- Comunidade/Parceiros	<p>1-Avaliar o envolvimento dos diferentes parceiros neste tipo de projectos.</p> <p>2- Conhecer o plano de marketing que a escola tem para divulgação na região centro deste tipo de área vocacional e formativa/profissional.</p>	<p>33- Como é que qualifica o envolvimento dos diferentes parceiros na implementação do PCA, CFE e CP de Hotelaria/Restauração?</p> <p>34- Quais as estratégias que o Agrupamento tem delineadas para atrair mais alunos da escola e de outros concelhos, para este tipo de projectos no âmbito da Hotelaria/Restauração?</p>
VII- Análise SWOT	<p>1-Identificar os aspectos internos e externos dos projectos no âmbito da Hotelaria/Restauração para verificação da sua relevância para a comunidade e possível continuidade.</p>	<p>35 - Para finalizar, diga-me um ponto forte, uma fraqueza, uma oportunidade e uma ameaça relativamente aos projectos no âmbito da Hotelaria/Restauração que tem vindo a implementar no seu Agrupamento?</p>

Guião de Entrevista para Encarregados de Educação

Dimensões	Objectivos	Questões Orientadoras	Questões Especificas
I- Informação/Legitimação da entrevista	<p>1.Promover um momento de descontração e de apresentação ao nível dos intervenientes e da investigação.</p> <p>2.Explicar os motivos da entrevista e seus procedimentos quanto aos objectivos, conteúdos, contexto da investigação, metodologia e duração da entrevista.</p> <p>3.Garantir os aspectos éticos e deontológicos referentes à confidencialidade, pedido de autorização para a gravação, esclarecimento de dúvidas, direito à não resposta, e agradecimento pela colaboração.</p>	<p>O estudo incide no Percurso Curricular Alternativo de hotelaria/restauração a funcionar desde o ano lectivo de 2006/2007 no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, como alternativa ao currículo regular.</p>	
II – Papel do Encarregado de Educação (EE) na educação do seu educando	<p>1-Analisar a percepção dos EE sobre o seu papel educativo no processo educativo dos seus educandos.</p>	<p>Antes de começarmos a falar sobre o percurso escolar do(a) seu(a) filho(a), gostaria de falar um pouco sobre a sua preocupação enquanto encarregado(a) de educação, relativamente à educação do(a) seu(a) filho(a).</p> <p>1-O que sonha para o(a) seu(a) filho(a)?</p> <p>2 – Enquanto encarregado(a) de educação quais são as suas principais preocupações em relação à educação do(a) seu (sua) educando(a)?</p> <p>3-O(a) seu(a) filho(a) frequentou o pré-escolar?</p> <p>4-Quais são as regras definidas por si, quanto ao estudo do seu educando(a) em casa?</p>	
III- Caracterização familiar e socioprofissional do agregado familiar	<p>1-Conhecer as características do agregado familiar dos discentes e do seu nível académico/profissional.</p>	<p>5- Quanto aos seus dados pessoais e familiares responda às seguintes questões:</p>	<p>a)Que idade tem?</p> <p>b)Quantos filhos tem?</p> <p>c)Quantos elementos tem o seu agregado familiar?</p> <p>d)Quais são as suas habilitações?</p> <p>e) Quantos elementos tem o seu agregado familiar?</p> <p>d)Qual é a sua profissão?</p> <p>f) Se frequentou algum curso para desempenhar as suas funções profissionais, mencione-o.</p> <p>g)Que outra profissão sonhou ter?</p> <p>g)Gostava da escola?</p>

			<p>h)Gosta de ler?</p> <p>i)Se fosse possível voltar atrás tirava algum curso?</p> <p>j) Que idade tem o seu cônjuge?</p> <p>k)Quais são as habilitações do seu cônjuge?</p> <p>l)Qual é a profissão do seu cônjuge?</p> <p>m) Caso o seu cônjuge tenha frequentado algum curso para desempenhar as suas funções profissionais, refira-o.</p> <p>n)Sabe se ele (a) sonhou ter outra profissão?</p> <p>o)Sabe se gostava da escola?</p> <p>p)Ele gosta de ler?</p> <p>q)Se fosse possível ao seu cônjuge voltar atrás tirava algum curso?</p>
<p>IV- Caracterização do percurso escolar do educando</p>	<p>1-Conhecer o percurso escolar dos discentes desde o 1º ciclo, através dos encarregados de educação.</p>	<p>6- Relativamente ao percurso escolar do(a) seu(a) filho(a) no primeiro ciclo responda às seguintes questões:</p>	<p>a)Reprovou alguma vez?</p> <p>b)Na sua opinião quais foram os motivos?</p> <p>c)Teve sempre o(a) mesmo(a) professor(a)?</p> <p>d)Andou sempre na mesma escola?</p> <p>e)Tinha alguém que o(a) ajudasse nos estudos em casa?</p>
		<p>7- Quanto à frequência do(a) seu(a) filho(a) no segundo ciclo e terceiro ciclo responda ao seguinte:</p>	<p>a)Reprovou alguma vez?</p> <p>b)Quais foram os motivos?</p> <p>c) A iniciativa da integração do seu(a) educando(a) na turma de PCA Hotelaria/Restauração partiu de quem?</p> <p>d)De que forma é que viu a integração do(a) seu(a) filho(a) nessa turma?</p> <p>e) Que expectativas tinha sobre a formação do(a) se(a) filho(a)?</p> <p>f)Na sua opinião qual foi a mais-valia da integração nessa turma?</p> <p>g)Se fosse possível voltar atrás qual seria a sua decisão quanto à frequência desse tipo de PCA de Hotelaria/Restauração?</p> <p>h)O que fez a escola para dar continuidade ao PCA de Hotelaria/Restauração?</p> <p>i)Quando vai à escola saber da vida escolar do(a) seu(a) filho(a) é por sua iniciativa ou é necessário convocá-lo(a)?</p>

V- O Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração	1-Identificar através dos EE os procedimentos adoptados pela escola para o envolvimento no processo educativo dos discentes.	8-Foi envolvido desde o início em todo o processo educativo do(a) seu(a) filho(a) aquando da integração no PCA, no CEF e agora no Curso Profissional que frequenta? Conte-nos como foi... 9- O que tem a dizer-nos sobre a organização destas respostas educativas, que a escola tem vindo a proporcionar ao seu(a) filho(a)?
	1-Analisar grau de satisfação dos EE relativamente ao desempenho escolar dos seus educandos.	10-Quais são as mudanças mais significativas que nota no(a) seu(a) filho(a) ao nível pessoal e social, provocadas pela frequência nesta área profissional? 11-Refira como se sente ao falar do curso que o(a) seu(a) filho(a) frequenta? 12-Caso tivesse conhecimento de uma situação idêntica ao(à) seu(a) filho(a), de que forma é que aconselharia o outro encarregado de educação a encontrar uma resposta alternativa para o sucesso do seu educando? 13- Na sua ideia, o que pensam os outros sobre a opção educativa do(a) seu(a) filho(a)?
	1-Identificar as expectativas dos EE relativamente ao futuro formativo/profissional dos seus educandos.	14- Quais são em seu entender, as expectativas do(a) seu(a) filho(a) relativamente ao seu futuro profissional? 15- Em sua opinião, o(a) seu(a) educando(a) ambiciona desempenhar a carreira profissional no âmbito da restauração/hotelaria no Concelho ou fora? 16- O que nos pode dizer sobre a possibilidade de um dia o(a) seu(a) filho(a) vir a ser empresário no ramo da hotelaria/restauração?
	1-Saber qual é a percepção dos EE relativamente ao grau de reconhecimento do desempenho dos discentes ao nível da comunidade educativa.	17- Como é que o(a) seu(a) filho(a) foi avaliado pela comunidade educativa quando frequentou o estágio? 18- O trabalho dos alunos é reconhecido de que forma pela comunidade educativa?
	1-Analisar o nível de conhecimento e acompanhamento dos EE em todo o processo educativo dos seus educandos.	19- Como é que o(a) seu(a) filho(a) vivenciou as actividades de estágio? 20- As solicitações para trabalhar nas férias e aos fins-de-semana são vistas por si de que forma? 21- Qual tem sido a relação do(a) seu(a) filho(a) com os professores? 22- Em seu entender, quais são as actividades mais marcantes deste projecto? 23- Na sua opinião, como é que o(a) seu(a) filho(a) tem vindo a olhar a escola ao longo da sua frequência nesta área da Hotelaria/Restauração? 24- Como imagina que tinha sido o percurso escolar do seu filho caso não tivesse integrado a turma de PCA Hotelaria/Restauração? 25-Quais são as suas principais preocupações neste momento quanto ao futuro do(a) seu(a) educando(a)? 26-Na sua opinião, qual é a responsabilidade da família para o sucesso

		<p>educativo do(a) seu(a) filho(a)?</p> <p>27 – Em seu entender, qual é a responsabilidade da Escola para o sucesso educativo do(a) seu(a) filho(a)?</p> <p>28 - Na sua opinião, qual é a responsabilidade da Comunidade para o sucesso educativo do(a) seu(a) filho(a)?</p> <p>29- Como tem sido divulgado este projecto na comunidade educativa?</p> <p>30- Que medidas foram tomadas para proporcionar a estes alunos o prosseguimento dos seus estudos?</p> <p>31- Quanto ao desempenho da escola, quais são os aspectos que valoriza mais em todo o processo educativo do(a) seu (sua) educando(a)?</p>
VI- Análise SWOT	<p>1-Identificar os aspectos internos e externos dos projectos no âmbito da Hotelaria/Restauração para verificação da sua relevância para a comunidade e eventual continuidade.</p>	<p>32- Para finalizar, diga-me pelo menos um ponto forte e uma fraqueza referente à Escola e uma oportunidade e uma ameaça no que diz respeito à comunidade na implementação dos projectos no âmbito da Hotelaria/Restauração?</p>

Calendarização

O estudo terá início a 01 de Setembro de 2010 e prolongar-se-á até 31 de Agosto de 2011. Estão previstas as etapas que passamos a indicar.

DATA	ACTIVIDADES
01/09/2010 a 20/12/2010	- Estabelecimento dos contactos formais e obtenção das necessárias autorizações, junto das entidades competentes - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Câmara Municipal de Vila Nova de Poiares, Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares 20/09/2010, Pais e Encarregados de Educação e Professores. - Recolha de bibliografia específica sobre a temática em análise, quer para a elaboração da parte teórica da tese, quer para a construção dos instrumentos de recolha de dados. - Construção e validação dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente dos questionários para professores e alunos e dos guiões de entrevista para os elementos dos órgãos de gestão e para os pais dos alunos. Esta validação inclui a necessária realização de um estudo-piloto dos instrumentos com um pequeno número de elementos que depois não pertencerão à amostra final.
03/01/2011 a 01/03/2011	- Recolha dos dados no terreno, junto dos quatro subgrupos integrantes da amostra final: professores, alunos, órgãos de gestão e encarregados de educação. - Realização de leituras específicas sobre o tema em análise e início da redacção da componente teórica da dissertação.
02/03/2011 a 30/04/2011	- Construção da base de dados e análise estatística dos resultados dos questionários. Realização de análises de conteúdo às entrevistas conduzidas junto dos pais/encarregados de educação e dos elementos dos órgãos de gestão. - Continuação da redacção da parte teórica da dissertação.
01/05/2011 a 15/07/2011	- Redacção da parte empírica da tese. - Conclusão da redacção da parte teórica.
16/07/2011 a 31/07/2011	- Arranjo formal da dissertação, dando cumprimento aos requisitos exigidos pela Faculdade, nomeadamente quanto ao número de exemplares, à entrega do documento em suporte digital e à elaboração de resumos em três línguas diferentes. - Entrega da dissertação concluída na Faculdade, para submissão a Provas Públicas de defesa da mesma.



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Exma. Senhora
Directora do Agrupamento de Escolas de
Vila Nova de Poiares

Maria da Luz Pereira Pedroso, professora efectiva do quadro desse Agrupamento, a frequentar o curso de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientada pela Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, está a realizar no presente ano lectivo uma investigação sobre “A Percepção da Comunidade Escolar sobre o Papel dos Percursos Curriculares Alternativos na Promoção dos Projectos de Vida dos Alunos”, que será desenvolvida no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares.

Neste sentido pretende-se recolher informação da máxima importância para a elaboração do trabalho, através da consulta de documentos e aplicação de um questionário aos alunos que frequentaram o Percorso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração, de um questionário a administrar aos docentes dos alunos, de uma entrevista à Directora e Subdirector do Agrupamento e de uma entrevista aos encarregados de educação dos alunos. Todos os sujeitos terão direito a não responder, sendo garantida a maior discrição e sem qualquer perturbação das actividades pedagógicas e funcionais da escola.

Desta forma, solicito a autorização de V. Ex.^a e colaboração para a consulta de documentos e aplicação dos instrumentos.

Devo salientar que todos os professores vão ser contactados para participarem no estudo e aos encarregados de educação será solicitada autorização para a participação dos seus educandos.

A todos os intervenientes na investigação é garantida a confidencialidade, das informações facultadas, comprometendo-se a investigadora a que os dados recolhidos serão unicamente utilizados para a investigação em curso, respeitando todos os procedimentos de uma forma ética e profissional.

Agradeço desde já toda a disponibilidade e colaboração.

Coimbra, 22 de Fevereiro de 2011

A Investigadora

(Maria da Luz Pereira Pedroso)



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Exmo. Senhor
Presidente da Câmara Municipal de Vila Nova de
Poiares
3030-909 Vila Nova de Poiares

Assunto: Autorização para acesso a documentos/dados sobre o Concelho

Eu, Maria da Luz Pereira Pedroso, natural de St^a. Maria de Arrifana, docente do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, encontro-me de licença sabática a elaborar a Dissertação do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, tendo como coordenador o Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira e como orientadora da tese a Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Sendo que o estudo vai realizar-se no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, necessito de dados para a caracterização do Concelho.

Neste sentido, solicito a V. Ex.^a se digne autorizar o acesso aos documentos necessários para a investigação.

Agradeço desde já toda a atenção e colaboração para a concretização deste estudo científico.

Com os meus respeitosos cumprimentos,

Coimbra, 2 de Outubro de 2010

A Mestranda

(Maria da Luz Pereira Pedroso)



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a)

Maria da Luz Pereira Pedroso, na qualidade de estudante da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, a frequentar o curso de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, orientada pela Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, vem respeitosamente, solicitar o preenchimento de um questionário anónimo, importante para o trabalho de investigação que será desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, no âmbito da tese de dissertação “A Percepção da Comunidade Escolar sobre o Papel dos Percursos Curriculares Alternativos na Promoção dos Projectos de Vida dos Alunos”.

Requer também, autorização para utilizar todos os dados recolhidos na entrevista para futuras publicações.

Antecipadamente grata pela atenção e colaboração dispensada.

Coimbra, 21 de Fevereiro de 2011

A investigadora

(Maria da Luz Pereira Pedroso)

Tomei conhecimento e concordo

O(A) Docente



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Exmo. Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Maria da Luz Pereira Pedroso, na qualidade de estudante da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, a frequentar o curso de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, vem respeitosamente, solicitar a sua colaboração para participar no nosso estudo de investigação, no âmbito da tese de dissertação “A Percepção da Comunidade Escolar sobre o Papel dos Percursos Curriculares Alternativos na Promoção dos Projectos de Vida dos Alunos”, em que está envolvido o seu educando.

Requer também, autorização para utilizar todos os dados recolhidos na entrevista para futuras publicações.

Antecipadamente grata pela atenção e colaboração dispensada.

Vila Nova de Poiares, 15 de Fevereiro de 2011

A investigadora

(Maria da Luz Pereira Pedroso)

Tomei conhecimento e / (não) autorizo que os dados resultantes da minha entrevista sejam utilizados.

O Encarregado de Educação



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Exmo. Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Maria da Luz Pereira Pedroso, na qualidade de estudante da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, a frequentar o curso de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, vem respeitosamente, solicitar autorização para o(a) seu (sua) educando(a) responder, a um questionário anónimo, importante para o trabalho de investigação a desenvolver no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, no âmbito da tese de dissertação “A Percepção da Comunidade Escolar sobre o Papel dos Percursos Curriculares Alternativos na Promoção dos Projectos de Vida dos Alunos”.

Requer também, autorização para utilizar todos os dados recolhidos na entrevista para futuras publicações.

Antecipadamente grata pela atenção e colaboração dispensada.

Vila Nova de Poiares, 12 de Janeiro de 2011

A investigadora

(Maria da Luz Pereira Pedroso)

Tomei conhecimento (e) / (não) autorizo que o meu (minha) educando (a),
_____ participe.

O Encarregado de Educação

Quadro das Subescalas dos Questionários dos Professores

Subescalas	Item	Questões
Alternativa ao currículo regular 12	1	Acredito que os PCA são uma boa alternativa ao currículo regular
	9	O Conselho de Turma acreditou neste PCA Hotelaria/Restauração em alternativa ao currículo regular
	12	Se voltasse atrás, continuava a concordar com este tipo de Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração, como uma das respostas mais adequada para estes alunos
	13	Os outros PCA da escola têm saída profissional
	15	Os outros PCA da escola têm tido o mesmo sucesso
	17	As expectativas da comunidade escolar em relação a estes alunos PCA Hotelaria/Restauração são iguais à dos alunos do ensino regular
	21	Os alunos foram bem aceites nas actividades de estágio do CEF
	30	A comunidade escolar reconhece como foi importante o PCA Hotelaria/Restauração como resposta alternativa ao currículo regular
	52	Com a introdução do PCA Hotelaria/Restauração a expectativa da Comunidade Escolar em relação aos PCA alterou-se positivamente
	59	As outras turmas de PCA cujas áreas vocacionais não são de Hotelaria/Restauração têm o mesmo impacto
	75	Os PCA como o de Hotelaria/Restauração proporcionam aos alunos formação para integrarem uma via profissionalizante
	79	Preocupo-me com a exclusão social e a marginalização dos alunos, sendo os PCA uma forma de assegurar igualdade de oportunidades
Aspectos Organizativos/Gestão 23	2	A elaboração de projectos práticos depende da iniciativa e criatividade da escola
	6	Considero que as escolas deviam ter oficinas de formação para a aplicação dos PCA
	8	Na minha opinião entendo que a área vocacional devia ser projectada tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho
	16	Um dos critérios a ter em atenção para a definição das áreas vocacionais dos PCA tem a ver com as necessidades do mercado de trabalho do Concelho
	20	Considero que este projecto PCA Hotelaria/Restauração foi inovador para dar resposta às necessidades destes alunos, tendo em conta o mercado de trabalho
	22	Os critérios para os PCA têm em conta as orientações para a rede escolar definida em Conselho Geral
	25	Um dos critérios para a definição das áreas vocacionais dos PCA é o resultado dos testes de orientação vocacional
	45	Quando são desenhados os PCA, o Conselho de Turma valoriza mais os recursos que tem na escola do que procurar na comunidade respostas alternativas
	47	A área vocacional dos PCA da escola tem seguimento para as áreas dos Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais existentes na escola
	49	A direcção da escola proporciona autonomia ao Conselho de Turma para a elaboração e selecção das áreas vocacionais dos PCA
	50	A maior dificuldade para a implementação destes projectos de PCA é a falta de salas/oficinas e de materiais
	51	A direcção da escola tem o levantamento das necessidades do mercado do concelho, influenciando assim, a selecção das áreas vocacionais dos PCA
	55	Antes de serem definidas as áreas vocacionais as famílias são ouvidas para dar sugestões
	56	Após testes de orientação vocacional aplicados aos alunos a integrar turmas de PCA, são definidas as áreas vocacionais
57	Temos falta de autonomia para elaborar projectos do tipo dos PCA de	

		Hotelaria/Restauração que requerem uma infra-estrutura que à partida não existe na escola
	62	Um dos critérios utilizados para a definição da área vocacional dos PCA é a formação de professores
	64	Considero que o elemento facilitador e interlocutor para efectuar as parcerias necessárias para os PCA é a direcção da escola
	66	Os melhores professores deveriam fazer parte destes projectos
	67	Para criar projectos de PCA inovadores, capaz de dar resposta às necessidades reais dos alunos e da comunidade é necessário que a escola tenha iniciativa, criatividade e procure parcerias
	68	Não existem mais turmas de PCA na escola porque os professores não querem leccionar estas turmas, pois elas requerem mais trabalho
	71	O tipo de recursos disponíveis na escola é decisivo para a selecção das áreas vocacionais dos PCA
	77	Os PCA como os de Hotelaria/Restauração são uma resposta adequada para este tipo de alunos, mas não se fazem mais projectos deste género por falta de recursos humanos e materiais
	83	As dificuldades dos alunos são causadas pelo meio em que vivem
Motivação/Valorização da escola 20	3	A frequência no Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração contribuiu para o desempenho e sucesso destes alunos
	4	Antes de entrarem na turma de Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração a escola não tinha interesse para estes alunos
	5	As expectativas dos alunos sobre o Curso Profissional que frequentam são grandes
	7	O interesse pela Escola depois de concluir o CEF de Serviço de Mesa passou a ser maior
	11	Esta alternativa ao currículo regular alterou a forma como os alunos passaram a olhar a Escola
	18	As pessoas da comunidade respeitam e acreditam nas aptidões e capacidades destes alunos PCA Hotelaria/Restauração
	29	A família destes alunos passou a participar mais nas actividades dos seus educandos.
	31	A família está orgulhosa com o desempenho escolar dos seus filhos
	32	Os alunos são elogiados com frequência pelos elementos da comunidade educativa
	35	As expectativas da família destes alunos alteraram-se em relação aos seus filhos positivamente.
	38	Nas actividades desenvolvidas por estes alunos na escola, eles são vistos como pessoas competentes para o desempenho profissional
	39	Os alunos que têm vindo a frequentar esta alternativa ao currículo regular acreditam que vão ser bons profissionais
	44	O desempenho profissional dos alunos é reconhecido na comunidade educativa
	46	Os outros alunos admiram os colegas da área de Hotelaria/Restauração quando estes realizam actividades práticas na escola.
	48	A comunidade não valoriza a escola
	69	Os discentes não se interessam pela escola porque os pais também não se interessavam
	74	Considero que todos os PCA devem ter condições físicas e materiais para que a sua área vocacional tenha uma via profissionalizante de sucesso
76	As dificuldades dos alunos são derivadas somente da falta de estudo	
78	Os discentes têm orgulho por terem pertencido ao PCA Hotelaria/Restauração o que os levou à frequência do Curso Profissional actual	
80	Quando os alunos percebem que aquilo que estão a aprender tem utilidade para a uma profissão eles ficam motivados	

Competências pessoais e sociais 12	10	O estágio foi muito importante na correcção do comportamento dos alunos
	14	A relação dos alunos do PCA Hotelaria/Restauração com os professores não sofreu qualquer melhoria
	23	Entre estes alunos PCA Hotelaria/Restauração existe sentido de pertença ao grupo
	24	Estes alunos têm vindo a ser rejeitados pelos outros colegas da escola por terem frequentado o PCA Hotelaria/Restauração.
	26	Considero que estes alunos que frequentaram o PCA Hotelaria/Restauração passaram a ser mais respeitados por toda a comunidade educativa.
	27	Os alunos desenvolveram competências de trabalho em equipa
	28	Nas actividades práticas os alunos apresentam comportamentos profissionais
	33	A frequência dos alunos nesta oferta educativa na área da Hotelaria/Restauração influenciou nas mudanças ao nível dos cuidados de higiene com o seu corpo.
	40	O reconhecimento das competências dos discentes pela comunidade educativa fez delas pessoas mais felizes
	53	A frequência dos alunos no PCA de Hotelaria/Restauração foi uma oportunidade para a aquisição de competências pessoais e sociais
	72	Os alunos com a frequência deste tipo de projecto alteraram positivamente o seu comportamento
	73	Nas minhas aulas tenho sempre a preocupação de corrigir o comportamento dos alunos, ajudando-os a desenvolver competências pessoais e sociais
Percepção sobre o desempenho profissional 16	19	Caso possa escolher, opto por leccionar nas turmas de PCA
	34	Acredito que todos os projectos dos PCA em que me envolvo são uma resposta às necessidades dos alunos
	36	Caso possa escolher prefiro direcções de turma do ensino regular
	37	Conheço algumas das aldeias onde moram os meus alunos que apresentam dificuldades
	41	Prefiro não ter alunos de PCA
	42	Preocupo-me com os meus alunos quando estes têm problemas
	43	Quando lecciono turmas deste género, não me parece importante conhecer o local onde moram para melhor os entender
	54	Na definição do percurso escolar destes alunos foi importante o papel da Directora de Turma
	58	As minhas aulas têm actividades de aprendizagem abertas, estimulantes e interessantes que reforçam a decisão de aprender e estimular o desejo de saber
	60	Planifico as aulas tendo em conta a diversidade dos alunos
	61	Avalio de forma muito positiva a minha experiência enquanto professora do PCA Hotelaria/Restauração
	63	Conduzo as minhas aulas valorizando a articulação entre os conteúdos das outras disciplinas
	65	Levo para as aulas actividades essencialmente práticas para leccionar mesmo os conteúdos teóricos
	70	O meu desempenho enquanto professora dos PCA tem sido gratificante ao nível profissional e pessoal
	81	Avalio de forma muito positiva a minha experiência enquanto docente dos PCA existentes na escola
82	Tenho frequentado acções de formação para me capacitarem a lidar com estes alunos	

Quadro das Subescalas dos Questionários dos Alunos

Subescalas	Item	Questões
Escola 15	1	O Curso que frequento está a corresponder às minhas expectativas.
	2	A minha frequência no PCA de hotelaria/restauração contribuiu para o meu sucesso escolar.
	3	Vou concluir o meu curso equivalente ao 12º ano de escolaridade
	4	Antes de entrar na turma de PCA de hotelaria/restauração a escola não tinha interesse para mim
	5	As expectativas sobre o Curso Profissional que estou a frequentar são grandes
	6	Penso que escolhi o melhor curso para mim
	7	A minha entrada no Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração alterou de forma positiva a forma como passei a olhar a Escola.
	9	Se voltasse atrás, ingressava novamente no PCA de hotelaria/restauração
	12	O gosto pela Escola depois de concluir o CEF de Serviço de Mesa passou a ser melhor
	15	Estou feliz com a formação pré-profissão que a escola me tem vindo a proporcionar.
	49	O meu interesse pela Escola depois do estágio profissional é maior
	57	Caso um colega me venha a pedir um conselho sobre se deve vir a frequentar um PCA como o que frequentei, não tenho dúvidas em lhe dizer que é uma boa opção
	58	A minha Directora de Turma foi importante na definição do meu percurso escolar
	64	Considero que a escola tem todas as condições para leccionar a área de Hotelaria/Restauração.
71	A minha entrada no PCA Hotelaria/Restauração levou-me a continuar a estudar.	
Relações Sociais 19	16	Ao dirigir-me aos adultos sou correcto
	17	Aos olhos dos adultos eu sou uma pessoa bem comportada(o)
	18	Considero a minha relação com os professores adequada
	19	Fui rejeitado pelos meus colegas quando frequentei o PCA Hotelaria/Restauração.
	20	Creio que as pessoas respeitam as minhas aptidões e capacidades
	21	Em conversa com os adultos, consigo ter uma opinião diferente da deles sem ter atitudes incorrectas
	22	Tenho vindo a receber elogios dos meus colegas relativamente ao trabalho que tenho vindo a desenvolver na escola desde que entrei para o PCA Hotelaria/Restauração.
	24	Os outros vêem-me como uma pessoa competente
	25	Quando tenho problemas posso contar com os amigos
	26	Quando me dirijo aos meus colegas faço-o de forma correcta
	27	As expectativas dos outros em relação a mim melhoraram desde que entrei para o Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração até hoje.
	28	Sou procurado pelos meus colegas como confidente
	30	Os meus colegas têm sido muito importantes para mim
	43	Sinto que não tenho relações muito próximas com os outros
	62	Adoro organizar actividades para a comunidade educativa, porque é uma forma de mostrar o meu desempenho
	65	Considero adequada a minha relação com os colegas
	72	Pretendo não ser marginalizado(a) na sociedade
73	Estou atento quando os adultos falam comigo	
74	Se estiver com problemas tenho uma pessoa em quem confio e posso pedir conselhos.	
Família 10	23	A minha família foi importante no meu percurso escolar
	29	A minha família costuma mostrar-se preocupada comigo
	33	Às vezes desiludo a minha família
	34	A minha família está orgulhosa com o meu desempenho escolar
	36	As expectativas da minha família têm vindo a alterar-se em relação a mim

		positivamente, devido ao meu desempenho escolar a partir da minha integração no PCA de Hotelaria/Restauração.
	39	Quando estou inquieto com alguma coisa, consigo falar sobre o assunto com a minha família
	41	Recebo elogios da minha família
	54	Em casa a escola é valorizada, ouço com frequência que é importante aprender para ser alguém na vida
	67	Quando fazemos festas em casa, a minha família permite que seja eu a organizar os detalhes
	69	Lá em casa, sempre foram definidas regras para o meu estudo (tempo e local para eu estudar diariamente, verificam se faço os trabalhos de casa e a avaliação que tenho nos trabalhos)
Profissão 13	14	Vou começar a trabalhar depois de terminar este curso
	31	Recebi elogios no meu local de trabalho/estágio
	32	No estágio participei adequadamente sem intervenção do adulto
	35	Penso que vou ter uma profissão que me vai dar prestígio
	37	No estágio fui visto como uma pessoa competente
	40	O meu desempenho pré-profissional é reconhecido
	53	Quando terminar o curso que estou a frequentar pretendo imigrar para trabalhar nesta área de hotelaria/ restauração
	55	Hoje tenho um sentido crítico ao nível da área de hotelaria e restauração como nunca imaginei ter
	56	A minha frequência no PCA Hotelaria/Restauração contribuiu para o meu sucesso pré-profissional.
	60	Foi sempre com entusiasmo que fui para o meu local de estágio
	66	Um dia gostava de ter possibilidades de abrir um restaurante ou um bar
	68	Já tenho sido chamado(a) aos fins-de-semana para trabalhar em restaurantes e festas
	70	Quando frequentei o meu estágio senti que a escola me preparou para desempenhar bem as minhas funções
Percepções sobre si 19	8	O estágio do CEF foi muito importante na correção do meu comportamento
	10	Duvido das minhas capacidades
	11	Estou atento quando os adultos falam comigo
	13	Sinto que evolui ao nível do meu sucesso educativo e pessoal, desde a minha integração no Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração.
	38	Consigo controlar-me quando as pessoas se zangam comigo
	42	Estou mais confiante e seguro na tomada de decisões
	44	Eu acredito que vou ser um bom profissional
	45	Sou muito importante na vida dos meus amigos
	46	Tenho uma ideia clara daquilo que virei a fazer profissionalmente
	47	Se realmente precisar não tenho ninguém a quem possa recorrer para me auxiliar
	48	Sinto que existem pessoas que se preocupam comigo
	50	A frequência nesta área da Hotelaria/Restauração influenciou de maneira positiva os meus cuidados de higiene com o meu corpo.
	51	Tenho alguém com quem posso falar acerca das decisões importantes da minha vida
	52	Quando sou contrariado consigo respeitar o que me dizem
	59	Às vezes questiono-me se as outras pessoas gostam de mim
	61	Quando vou a um restaurante como cliente noto as falhas existentes no serviço
63	Avalio de forma muito positiva as experiências educativas que tenho tido desde a minha entrada no PCA de Hotelaria/Restauração.	

Matriz de Análise de Conteúdo da Entrevista aos Órgãos de Gestão

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de Registo
1. Gestão do Agrupamento	1.1. Perfil académico, profissional e pessoal das pessoas entrevistadas	Nível académico, anos de serviço na escola, percepção sobre os desempenhos profissionais e características pessoais	<p>(G2) Licenciado (...) na escola há uns catorze, quinze anos.</p> <p>(G1) Licenciada (...) na escola há vinte e oito, vinte e nove anos.</p> <p>(G2) (...) não tive muita liderança, porque liderança é da Directora.</p> <p>(G1) (...) principalmente partilhar com todas (...) as preocupações (...) os êxitos (...) construir algo, não sozinha, algo assente sempre na partilha de pais, de professores e de alunos também.</p> <p>Aliás tudo o que (...) o Agrupamento tenha mostrado de inovação não é de forma alguma minha. Eu, isso assumo perfeitamente.</p> <p>(...) crio essas condições (...) não consegui de maneira nenhuma, nunca, assinar por baixo um projecto sozinha. (...) porque quero partilhar e acho (...) que de várias vivências é que resulta melhor.</p> <p>(G1) Sabes perfeitamente que eu não estou aqui, para, nem aqui, nem em sítio nenhum, olha, para já, porque não tenho idade e já não faço favores, houve uma altura em que uma pessoa, não é fazer favores, nem é mentir, às vezes omitir, tentar não ferir, tentar não ferir eu tento não ferir, mas o que eu digo é verdadeiro, acredita.</p>
	1.2. Preocupações expressas no âmbito das tarefas da gestão	Objectivo principal da gestão no entender dos entrevistados	<p>(G2) (...) aproveitamento dos alunos.</p> <p>(G1) (...) o sucesso dos alunos, o bem-estar dos professores, o bem-estar dos funcionários.</p>
2. Requisitos para a elaboração dos PCA em geral no Agrupamento	2.1. Definição das áreas vocacionais dos PCA em geral no Agrupamento	Procedimentos seguidos pela escola para a selecção das áreas vocacionais	<p>(G2) Isto parte um bocado dos professores e dos directores de turma (...) dos interesses dos alunos e das famílias.</p> <p>(G1) (...) eu ouço muito os directores de turma (...) o que eles anseiam, o que é que eles mais gostam, o que é que eles querem, juntar também um pouco com o emprego (...) com a ocupação quando saírem daqui, também me preocupa. (...) é tudo o que as pessoas sentem, que depois me fazem chegar, eu verifico também (...) levam sempre num último intuito ao sucesso dos alunos.</p> <p>(G2) (...) temos uma equipa de professores que trabalha com os PCA, com os CEF e com os Profissionais, que pedem sugestões (...) à Câmara Municipal, pedem pareceres ao Centro de Emprego, pedem ou falam com a psicóloga também. Portanto antes de avançarem para uma determinada área temos pareceres de diferentes instituições e depois avança-se ou não conforme o número de alunos interessados por determinada área.</p> <p>(G1) (...) várias perguntas uma delas, é feita directamente para a Câmara Municipal (...) e também para o Centro de Emprego.</p>
		Valorização do Projecto Educativo Concelhio para a definição	<p>(G2) Eu penso que não são definitivas, não é carácter definitivo, mas nunca se arranca com uma área que não esteja contemplada e que não se sinta que há necessidade e que há mercado de trabalho para essa gente. Mas de uma maneira geral, vamos sempre para áreas que pelo menos se pressupõe que há interesse.</p> <p>(G1) Já praticamente disse, porque é o concelhio é a Câmara, pedimos sempre, está tudo em consonância.</p>

		áreas vocacionais	
		Definição da rede escolar quanto às áreas vocacionais para a constituição das turmas.	<p>(G2) (...) essencialmente o número de alunos, o local onde vivem e depois os interesses que eles têm. Principalmente nos cursos profissionais, nos CEF, na definição dos secundários (...) interesses que são identificados (...) são trabalhados de certa forma pela psicóloga e que o Ministério da Educação nos proporciona, atendendo ao número de alunos.</p> <p>(G1) (...) estudo prévio que se faz [...] isso é um trabalho que está a ser feito e que tem por base a psicóloga que nós envolvemos, os directores de turma (...) já começamos a tentar ver o que é que estará na mira dos alunos. (...) o que nos dizem muito os directores de turma, os pais.</p>
	2.2. Implicação dos órgãos de gestão no processo da constituição das turmas de PCA	Orientações do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico	<p>(G2) O Conselho Geral dá opinião (...) aprova o que vai sob proposta, não alteram a proposta (...) toma conhecimento e trás no fundo do meio a sua experiência relativamente aquilo que poderá interessar mais.</p> <p>(G1) (...) é hábito aqui no Agrupamento levar-se sempre uma opinião, uma proposta (...) e é tudo muito pacífico. (...) gostava que fosse mais vivido, mais intensamente partilhado (...) talvez porque as pessoas têm empregos e porque têm mais que fazer e não estão no terreno provavelmente, por vezes eu sinto isso (...) isto é pena, mas também está correcto porque somos nós que aqui estamos, somos nós que sabemos, não é?</p> <p>(G2) (...) é apresentado a proposta ao conselho pedagógico onde estão os professores representantes, os coordenadores dos directores de turma, os coordenadores de departamento que conhecendo os alunos e o meio e os pais e funcionários que fazem as suas sugestões relativamente às propostas apresentadas.</p> <p>(G1) É igual, no Conselho Pedagógico estão lá representados os directores de turma, os coordenadores de departamento, os professores que têm mais essas vocações (...) ou porque são directores de curso ou porque são directores de turma.</p>
	2.3. Organização das turmas de PCA	Procedimentos para a selecção dos alunos de PCA	<p>(G2) (...) testes vocacionais, tenho impressão, que não fazem. (...) como é que um miúdo chega ao PCA, chega através da indicação dos conselhos de turma que vão no final de cada um dos períodos indicando os miúdos porque os vão conhecendo, pelas características deles, um teste vocacional não fazem.</p> <p>(G1) (...) normalmente não. Normalmente é o director de turma que o orienta.</p>
		Caracterização dos alunos de PCA.	<p>(G2) (...) são alunos que correm riscos de abandono (...) com dificuldades de aprendizagem (...) de famílias em risco também com problemas económicos, financeiros, culturais e por ai fora. (...) mas isso está em lei, esses itens todos desses alunos. Não tem de ser alunos com mau comportamento, tem de ser alunos com dificuldades e que integrem aqueles itens.</p> <p>(G1) Várias, que conduzem no fundo a uma dificuldade de aprendizagem (...) são alunos com repetências (...) problemas de aprendizagem, problemas do foro até psicológico às vezes, há um caso ou outro de alunos hiperactivos.</p> <p>(...) que não conseguem um percurso normal, que se chega a conclusão que não conseguem, emocional e depois muito, muito económico (...). Não digo (...) que só são meninos com problemas económicos, que só são meninos assim, pobrezinhos e desgraçadinhos, não (...) normalmente são de famílias com problemas graves, autoritarismo, violência, falta de poder económico, isto pois gera (...) aquelas crianças com mais dificuldades e precisam de ser apoiadas, turmas pequenas, temos essa possibilidade, a turma pequena também é uma mais-valia.</p>

			Embora aqui na escola não tenha sido adoptado o sistema de coitadinho deles, que são assim deitados para o lado, porque não têm possibilidades e vão para os cursos, não (...) porque normalmente a pessoa, eu tenho essa ideia, de que em algumas escolas (...) vêem os alunos do PCA como sendo os burrinhos, os coitadinhos, os não sei quê, eu não vejo assim.
		Papel e características dos professores/directores de turma para as turmas de PCA.	<p>(G2) (...) nem todos os professores podem ser professores de PCA, porque de facto encontram-se miúdos diversos e às vezes a maior parte não são fáceis. São alunos com alguns problemas, mas se calhar de uma maneira geral (...) uns que até gostam bastante, mas há outros que ficam bastante preocupados com a ideia. Depois com a continuação, enfim, penso que as pessoas se vão encaixando. Mas nem toda a gente gosta muito da ideia de lhe ser distribuído esse tipo de se serviço.</p> <p>(G1) Aqui no Agrupamento, as turmas de percursos têm que ser dadas, ou pelo menos eu entendo isso, preferencialmente a professores do quadro (...) até antes do quadro a professores que têm, categoria, porque eu acho que para tudo é preciso (...) perfil (...) ainda no outro dia tive uma discussão com uma directora nesse sentido, é preciso muito perfil para dar um secundário é preciso saber muito e para os PCA, não é. Pois, eu acho precisamente ao contrário (...) vou dar-te um exemplo, eu que dei secundário durante muito tempo, e nós temos a nossa formação académica (...) nós conseguimos sempre lá chegar, há um problema mais difícil mas estudamos (...). Enquanto, que com estes miúdos (...) já é o perfil da pessoa, a dedicação, um pouco as segundas mães. Pois, só assim é que conseguimos levar isto a bom porto. Pois, deve haver aí muitas escolas que os meninos chegam ao nono e pronto, coitadinhos e vão por ai. Mas o meu intuito não é esse (...) apesar de eu ter escolhido e de ter passado por mim (...) eu depois até gozava com vocês, quando entrava naquela turma (...) e gozava no sentido de brincadeira (...). Porque efectivamente estavam lá os coordenadores de departamento todos (...) podiam não ser os melhores mas por acaso até eram (...) isto é, só para dizer que não deixo para segundo plano, não de maneira nenhuma.</p> <p>(G2) (...) geralmente temos um coordenador que a gestão entende que tem perfil ou demonstra pelo que tem feito na escola, ter perfil para isso e depois já vamos conhecendo os professores todos, porque felizmente já não andamos sempre a saltar. Depois disso é bom que o grupo de trabalho se dê bem com o coordenador do projecto. Portanto, ouvimos bastante o coordenador do projecto no sentido de escolher a restante equipa.</p> <p>(G1) (...) é sempre alguém que para além de ter o perfil (...) tenha também, alguma experiência e alguma vontade e algum saber, para poder também ajudar os miúdos nessa área. É importante, ser dinâmico, isso é muito importante, amigo e que trabalhe a par com eles (...). Mas ao mesmo tempo com pulso.</p> <p>(G2) (...) tem de ser uma pessoa com interesse nos PCA, depois terá de saber aquilo que vai ensinar, porque muitas vezes são áreas vocacionais, que cujo o docente não tem formação específica daquilo. Por exemplo se eles têm jardinagem, não temos nenhum professor jardineiro, por isso terá de ser alguém que tenha algum conhecimento da área que vai leccionar. (...) que tenha relações públicas no meio, porque essa área vocacional por vezes estende-se fora da escola, se for um professor que não conhece ninguém para se relacionar vai ter dificuldades em levar os garotos para fora da escola. (...) tem de ser uma pessoa que os miúdos gostem, porque passam muito tempo com ele também.</p> <p>(G2) (...) Director de Turma é o coordenador do curso do PCA, e a questão é essencialmente a mesma é já ter sido professor deles de alguma maneira e depois de certamente haver uma continuidade. Não estar todos os anos a mudar, a partir do momento que se escolhe um professor e as coisas até correm bem, não estar a alterar isso.</p>

			<p>Agora tem de ser naturalmente uma pessoa, que os miúdos à partida gostem (...) que tenha alguma disponibilidade para trabalhar fora da sala de aula (...) que não se importe de receber os pais fora de horas ou antes, quando dá jeito aos pais. Enfim, não pode ser um professor formal que estou aqui das tantas às tantas e vou-me embora, com miúdos destes e pais que são o género destes miúdos tem de haver uma abertura muito grande do coordenador e do director de turma desta gente.</p> <p>(G2) (...) o Ministério não dá formação a ninguém para isso. Agora eu penso que há pessoas que por conta própria vão adquirindo alguma formação quando podem e quando ela existe. E depois é a tal coisa é o interesse é a leitura é a auto-formação e é a prática, que no fundo é sempre a forma como as pessoas se vão construindo para trabalhar com esse tipo de miúdos.</p> <p>(G1) Formação adequada (...) não! e deviam ter talvez, talvez, porque nós temo-nos servido das boas vontades (...) dos feitos e dos perfis (...). Agora se aliado a isso, houvesse uma formação acho que era importante, até para mim. A pessoa às vezes não sabe em determinadas situações, como é que pode reagir, ou como é que pode dar mais.</p>
		O papel dos encarregados de educação/famílias dos alunos no processo dos PCA	<p>(G2) Os encarregados de educação (...) estão no conselho pedagógico, estão no conselho geral, portanto os pais são sempre ouvidos. E também temos a associação de pais. (...) tem havido uma colaboração bastante estreita eles fazem sempre as suas sugestões, tem vindo à escola, são muito interventivos e tem sugerido as coisas que lhe parecem, dão sempre a sua opinião.</p> <p>(G1) Eles dão sugestões e essas sugestões normalmente poderão não partir exactamente deles (...) normalmente os directores de turma conversam também com os pais, dizem o que há e os pais comentam, falam e é muito por aí.</p>
	2.4. Condições físicas e materiais para implementação dos PCA.	Apetrechamento das salas/oficinas, materiais e autonomia financeira	<p>(G2) (...) não se pode desenvolver uma área vocacional sem nada, não se pode partir do nada, não temos nada mas vamos. Pode não se ter, mas tem de se ter uma ideia onde é que vamos buscar as coisas.</p> <p>(G1) (...) sabes que a nossa economia está na rua da amargura. E por exemplo, se tu me disseres que neste momento, era óptimo porque, tinha muito mais saída (...) uma coisa virada para a pastelaria e outra (...) ligado a um cabeleireiro, uma esteticista, há imensos miúdos eu dizia-te tomara eu.</p> <p>Mas nós não temos essas possibilidades, temos que nos agarrar muito, ao que temos em termos de materiais (...) não temos autonomia financeira, para poder gerir mais de acordo com os miúdos e com os seus quereres, claro que os ouvimos. O ideal seria termos (...) mais algum poder económico, para se conseguir chegar aí. Portanto, essa parte dos recursos, infelizmente sim, temos que seguir os recursos. E os materiais a mesma coisa. No fundo isto tem tudo a ver com o orçamento e com o que nós temos, que é nada.</p>
	2.5. Saída para uma via formativa/ Profissionalizante dos PCA no Agrupamento	PCA com seguimento para CEF e Cursos Profissionais com a mesma área vocacional	<p>(G2) É o de cozinha, estes cursos de cozinha, mesmo que um dia, sei lá, não continuem, um dia dá uma abertura a estes miúdos Mas pelo menos tiveram uma experiência positiva e activa neste sector.</p> <p>Não, não, alguns têm, outros não, os da cozinha têm, pode não ser só a cozinha mas também restaurante bar, mas anda lá na mesma área. Mas muitas vezes os miúdos quando deixam os PCA, a cabeça muda mesmo e preferem outras coisas e pronto se preferem, preferem não vale a pena forçar os miúdos a continuar. Mas na questão da cozinha têm tido sucesso aqui.</p> <p>(G2) (...) ao fim de vários anos com tantas turmas que já cá passaram, há certamente casos de sucesso e outros que nem por isso, até porque nestas turmas de percursos tens miúdos uns com alguma facilidade até de se encaixarem no mercado de trabalho</p>

			<p>e outros com menos. (...) fazendo um balanço entre isto e quase nada, acho que é um sucesso, acho que os percursos têm tido sucesso, sinceramente e aliás, se não tivessem eu diria que, não sei quando é que começou os currículos alternativos, mas isto deve ter para aí uns vinte anos e em 2006 os PCA e eu acho que se isto não tivesse sucesso e não valesse a pena isto já tinha acabado, embora não tivesse acabado em lei, na prática as escolas não tinham fomentado isto e as escolas fomentaram, é porque isto tem algum interesse.</p> <p>(G1) (...) uma turma (...) de CEF, que vinha de um PCA (...) foram integrados, exactamente, nós fizemos aquele restaurante e bar já para levar estes miúdos.</p> <p>Não, porque as áreas dos PCA e contrariamente aquilo que eu gostaria, olha, lá está, por não haver também condições económicas para se desenvolverem coisas mais, e eu tenho dito isto muito, coisas mais lúdicas, não é lúdicas (...) atractivo, motivador Não muito, não muito...</p> <p>(...) profissionalizantes, é só estes de hotelaria.</p> <p>(G1) Penso muito (...) preocupo-me e (...) muito frequentemente, pergunto e até tenho aqui um estudo (...) perguntado mesmo a directores de turma anteriores para tentarem localizar os miúdos, para verem onde é que os miúdos estão, como é que eles estão, se estão bem se estão mal. (...) tentamos (...) que estas crianças sigam um profissional, mas tu lembra-te que os profissionais primeiros que aqui existiram, eu já ando a falar nestes profissionais há tanto tempo, mas pronto por um motivo ou por outro, não houve pessoas a pegar como se queria, há pouco tempo, nós temos este ano duas turmas de 12º ano profissionais. Portanto o que quer dizer que só há dois anos é que nós iniciamos os profissionais aqui na escola. Pronto, 10º, 11º estão agora no 12º, são dos primeiros.</p>
3. Combate ao insucesso e indisciplina no Agrupamento	3.1. Estratégias para contrariar o insucesso e indisciplina	Intervenções aplicadas e valorizadas pela gestão tendo em vista o insucesso e a indisciplina	<p>(G2) (...) o insucesso aqui é bastante grande. Eu estou a lembrar-me da questão dos percursos (...) o interesse e o caminho dos percursos aqui na escola é bastante antigo e a ideia é exactamente dar um caminho a estes miúdos que são repetentes no insucesso ao longo do percurso deles. Para além disso também a questão dos CEF, vem na mesma ordem de ideias de combater o insucesso. Os profissionais (...) já há bastantes turmas, a ideia também é a mesma (...) miúdos que não são capaz de desenvolver o caminho normal, terem uma possibilidade de fazer a escolaridade através de um curso profissional que eles gostem. (...) vários projectos que se têm desenvolvido na escola (...) a psicóloga (...) a orientação vocacional (...) o objectivo é de levar os miúdos para um caminho de sucesso. Tem-se trabalhado bastante com a Câmara, temos uma política de recepção a pais, de trabalho com os directores de turma (...) temos muita coisa que o nosso projecto educativo está repleto de insinuações e de referências à questão do insucesso. Hoje em dia temos a questão das metas que nos têm ocupado bastante, no sentido de identificar onde estamos, para onde queremos ir, quais são os caminhos, onde é que vamos chegar a cada ano. Portanto temos tido várias actividades no sentido de diminuir o insucesso.</p> <p>(G2) Os objectivos dos PCA na escola é dar uma formação aos miúdos (...) eles saiam da escola com a escolaridade e que não abandonem (...). Se não podem ir pelo mesmo caminho que vão por outro paralelo mas que cheguem ao mesmo sitio e que tenham as mesmas oportunidades do que os outros.</p> <p>(G1) (...) o insucesso escolar está muito junto com a indisciplina (...) não há a cultura do estudo (...) da disciplina (...) para tu perceberes (...) um dos problemas está nos pais e nós temos tentado, através da Associação de Pais, com quem trabalhamos</p>

			<p>muito bem (...) no último Conselho Pedagógico, tivemos uma estratégia de responsabilizar os pais. (...) chamá-los à escola sempre que os alunos não cumpram e parece que está a dar resultado (...). Mas só para tu perceberes que é muito da casa (...) no outro dia recebi um pai de um percurso, porque o menino foi do mais malcriado (...) não temos de ouvir determinadas coisas, deixar de ouvir e de punir (...). E o Senhor, que (...) é até uma pessoa presente (...) mas é só para veres a vivência que os miúdos têm em casa. O Senhor estava a olhar para mim e disse-me (...) em minha casa não há problemas de falta de educação (...) aluno entrou (...) estava o pai, estava a Directora de Turma (...) e o pai vira-se assim para ele (...) e disse simplesmente isto [omisso o palavrão]. Isto é, nem sequer tem a noção, porque o pai depois disto podia dizer, olhe desculpe, ou qualquer coisa (...) isto é só um exemplo. Portanto, isto, isto, é muito trabalhar os pais.</p> <p>Nós tentámos e estamos a tentar com esta Associação de Pais, que é (...) muito interventiva no Conselho Pedagógico. (...) ainda no último Conselho Pedagógico (...) pronto eu estava a pedir sugestões para chegarmos aos pais, para fazermos mais acções (...) a Presidente da Associação de Pais disse-me, num imagina (...) eu cada vez que convoco pais, para virem para falar dos seus filhos (...) vêem meia dúzia.</p> <p>(...) tenho feito todos os períodos reuniões com os pais turma, a turma às vezes, outras vezes por anos de escolaridade. Mas não vale a pena, a última reunião que eu recordo-me, veio para aí um pai (...). Isto é só para dizer, que nós temos feito tanta coisa que não resulta, não há aquela cultura de trabalho, de ajuda dos miúdos, de co-responsabilização, não há. Por isso é que nós agora resolvemos mandar para os pais assinarem (...) entenderem que realmente nós estamos preocupados e estamos preocupados com os filhos deles e que eles têm de nos ajudar (...) isto passa também, muito pelos pais.</p> <p>(...) temos uma base de dados (...) quem precisa de ser mais ajudado, quem está com mais problemas, chamar sempre os pais (...) falarmos muito com os miúdos, ainda hoje eu perdi quase a manhã inteira a falar com três (...) além de mandar para os pais de ser lido na turma, eu tenho andado nas turmas, já as percorri todas (...) turma a turma, em que exploramos tudo os miúdos queremos saber os problemas, eu agora ultimamente até pergunto se eles acham que esta decisão do Conselho Pedagógico foi errado. Para dizer que nós gostamos dos ouvir e acho que está a resultar, esta aproximação aos miúdos e aos pais, acho que sim.</p>
4. Apoio das instituições do poder central e local para o funcionamento dos PCA	4.1. Percepções do envolvimento dos parceiros locais e do Ministério da Educação	Implicação dos diferentes parceiros locais no processo de implementação dos PCA	<p>(G2) (...) os parceiros que nós temos a APPA (...) a ADIP, que enfim, uns anos sim, outros anos não (...) aqui a Irmandade da Nossa Senhora das Necessidades (...) para os PCA são essencialmente esses.</p> <p>(G1) Os parceiros (...) temos tido muito pouco (...) temos uma parceria com a APPA (...) com a Câmara também, pedimos uma parceria aqui com a Irmandade (...). Pedimos uma parceria à ADIP que já nos respondeu dizendo (...) que não tinha técnicos disponíveis (...) Bombeiros (...) é muito nessa base do que temos na Vila.</p>
		Implicação dos serviços do Ministério da Educação no processo de implementação	<p>(G2) (...) que eu saiba (...) a não ser questões estatísticas ou preenchimento de mapas, não tem havido acompanhamento. Aliás, este ano chegou a haver alguns telefonemas de Lisboa, a proporem-nos uma avaliação do trabalho com os PCA, mas isso, ou se esqueceu, ou o projecto foi por água abaixo, não apareceu ninguém para fazer essa avaliação (...) é um projecto que está mesmo (...) entregue às escolas e se nada se perguntar nada se diz, acho eu. Não noto que haja um interesse especial, por este tipo de trabalho, isso eu não noto.</p> <p>(G1) Zero. Aliás eles perguntam (...) fazem vários inquéritos relativamente aos PCA. (...) há muito pouco tempo (...)</p>

		dos PCA	<p>recebermos uma indicação em que havia uma comissão que foi feita só para avaliar PCA, de umas Senhoras das Universidades lá de cima do Norte, penso que de Braga que viriam aqui e para eu preparar uma serie de instrumentos relativamente aos percursos. Eu disse assim, ai haja Deus, há aí qualquer coisa, apesar de eu entender que não sei até que ponto seria preciso uma comissão (...). Achamos horrível porque aquilo eram coisas (...) que nunca mais acabavam, eu até acho que era mesmo inoportável muitas das coisas que nos pediam. E provavelmente o Ministério devia, era fazer uma sistematização, um acompanhamento periódico.</p> <p>Agora, é evidente que nós na DREC, temos uma profissional muito boa, que nos tem dado muito apoio, em perguntas, agora ela não (...) faz milagres, a Dr.^a. Ana Ester tem sido, cada vez que se telefona, que se pergunta, está sempre atenta e dá-nos muito apoio. Agora não era só esse apoio que nós precisávamos, de maneira nenhuma.</p> <p>(G2) Em algumas áreas vocacionais permitiam dois professores, mas isso se aconteceu ao longo deste tempo todo foi uma ou duas vezes, porque isso não é a prática de todos os anos.</p> <p>Relativamente à formação (...) não tem havido praticamente nada, eu lembro-me é de ter ido uma vez, eu trabalhava com eles, sei lá à quantos anos, à DREC, de resto não me tenho apercebido que tenha havido nada para trabalhar com estes professores, eu não tenho nenhuma ideia disso.</p> <p>(G1) Zero, eu não tenho visto nada até agora, a não seres tu, que estás a fazer agora isto por tua livre vontade.</p> <p>(G2) Nada de especial, nós temos a preocupação de todos os anos pedir um reforço de verba para o material e trabalho dos PCA à DREC e ela tem dado, acabava sempre por nos dar uns trocados poucos, para a compra de uns materiais e para o desenvolvimento do projecto (...). Mas uma parte, é a escola que dá do orçamento da escola, porque aquilo é sempre muito pouco.</p> <p>(G1) Muito pouco, temos qualquer coisa, mas muito pouco e cada vez menos.</p> <p>(G2) Nada, no nosso caso o que foi dado, foi a autorização, a autorização, para ocupar aquele espaço lá em cima, que era uma arrecadação e depois foi-nos sendo dado pela DREC umas coisas usadas, algumas que trabalhavam outras nem por isso e depois é a ajuda de pessoas exteriores à escola, neste caso a directora de turma do projecto, o Senhor da Vasco da Gama que tem dado uns materiais para nós conseguirmos equipar o espaço.</p> <p>Eu também não sei se o Ministério se preocupa, mas o certo (...) é que às escolas não chega nada, a nossa escola precisava de obras há bastante tempo, acho que estão na época das obras grandes (...) as escolas da periferia (...) não tem havido nenhuma intervenção aqui, desde que fizeram o bloco novo há dez ou quinze anos não se fez mais nada.</p> <p>As salas de aulas, são salas de aula normais, tanto dão para fazer os Cursos Profissionais como dão para outros.</p> <p>Se calhar em escolas novas que estejam a ser construídas ou remodeladas têm essa preocupação, escolas já construídas como esta, a única preocupação que pode haver é da gestão quando as condições físicas o permitem, o que nem sempre é possível, esta escola aqui é um conjunto de remendos que foi sendo feito. Fizeram primeiro estes blocos antigos, com a telha russálite lá por cima (...) depois foi aquele bloco novo só com dois pisos mas com poucas salas e isto não foi desenhado para esse tipo de cursos nem para nada disso. Isto são cópias de blocos que há em Tábua, Oliveira do Hospital, em Carregal do Sal ou em qualquer outro lado.</p>
--	--	---------	---

			<p>(G1) Pronto, vou-te já dizer que tudo isto a mais foi o que tu viste e que tu conseguiste, que andaste para aí a “pediscar” por tudo quanto é sítio e buraco, foi muito pedir (...) de resto ao nível das outras estruturas zero, é o que temos é o que há. É tudo com a prata da casa (...). A não ser aquela situação que realmente se conseguiu (...) com aquelas boas vontades. Não há condições.</p>
5. Percurso Curricular Alternativo de Hotelaria/Restauração	5.1. Organização do PCA de Hotelaria e Restauração	Diferentes etapas para a construção do PCA Hotelaria/ Restauração	<p>(G2) Esse curso partiu de uma pessoa que teve uma ideia (...) propôs à direcção da escola (...) ponderou avançar com o PCA, ponderaram-se os meios, propôs-se também à DREC que autorizasse, viu-se o corpo docente que se tinha e de facto decidiu-se avançar. Foram consultados (...) naquela altura era a Assembleia de Escola e decidiu-se avançar, tinha-se um grupo de miúdos interessados e pais também e foi assim.</p> <p>(G1) (...) por sensibilização da directora de turma (...) por ter essa sensibilidade e depois também ter conhecimentos quer a nível até da própria prática, quer a nível de conhecimento com outras entidades, concretamente com a Escola de Hotelaria, com a DECO (...) de um momento para o outro nós vimos a casa virada. (...) no início, eu fiquei um bocado preocupada, reconheço, mas não estou absolutamente nada arrependida, se voltasse atrás fazia exactamente a mesma coisa, só não fazia a admiração. Porque acho que não houve motivo, mas a pessoa tem sempre aquele medo, será que resulta e depois tanto dinheiro (...) tantas obras (...) não foi fácil (...). Vou dizer-te que a nível de trabalho não foi fácil, porque vocês vêm a parte de fora (...) mas depois há pequenitas coisitas (...) que deram muito (...) trabalho. Mas pronto (...) foi esse querer muito, que alguma coisa aqui resultasse e para isso, eu não assino mesmo essa ideia (...) dou depois as condições e corro o mundo se for preciso, para concretizar, agora nada disto partiu de mim e pronto e foi muito assim.</p> <p>Eu recordo-me que quando foi isto dos PCA, que tu estavas interessada e pronto, e fizeste este projecto todo e muito bem (...) Porque que viste se calhar, que os alunos tinham essa vontade, porque realmente havia ainda, muito mercado para os poder receber, porque tiveste também, vários parceiros que se associaram e levavam isto em boa conta, vários professores a apostar nisto. Eu acho que é uma serie de coisas que juntas.</p>
		Dificuldades para a implementação do PCA de Hotelaria e Restauração	<p>(G2) Foi os meios físicos, o espaço e o equipamento.</p> <p>(G1) As dificuldades prendem-se com a parte económica da questão, porque há sempre coisas que (...) virámos assim as coisas quase a 180°. Porque chegámos a uma certa altura, houve alturas logo no início (...) mas houve alturas em que eu achava que não éramos capazes de suportar e em termos económicos até de às vezes de algum trabalho e de alguma coisa assim mais urgente, andou-se ali um bocado, mas digo-te que graças a Deus que se conseguiu e é uma das bandeiras desta escola.</p>
		Meios facilitadores para a implementação do PCA de Hotelaria e Restauração	<p>(G2) Termos gente interessada, eu acho que foi o corpo docente e a directora de turma, foram fundamentais e também a abertura da DREC, também temos de dizer que facilitou as coisas, não emperrou, apesar do apoio, enfim, do material não ter sido por aí além, também não dificultaram.</p> <p>(G1) (...) nunca tivemos dificuldade nos professores, nunca tivemos dificuldade nos alunos, nunca tivemos dificuldade na sensibilidade da directora da turma, aliás foi ela que nos fez acreditar neste projecto, as dificuldades são muito... dos pais também não perfeitamente.</p>

	5.2. Medidas metodológicas e estratégias para a implementação do PCA de Hotelaria e Restauração	Práticas desenvolvidas para a implementação do PCA de Hotelaria e Restauração	<p>(G2) (...) isso foi pensado, e que de facto, o desenho curricular deste PCA foi bem estruturado, os miúdos têm algumas aulas práticas, mas que de alguma maneira visam também depois o teórico ou seja, há uma inter-ligação entre o prático e o teórico que lhes permite depois aplicar, quer em contexto escola, quer em contexto de estágio ou de trabalho muitas das coisas que são estudadas em sala de aula ou na cozinha.</p> <p>(G1) Eu (...) acho que se resolveu muito simples, muito bem a metodologia estava apropriada. (...) a metodologia (...) foi a 100%.</p> <p>(G2) Eles partem de uma situação de aulas ditas tradicionais (...) formatadas para alunos ideais se calhar e vão ter um tipo de ensino (...) diferente e que é mais próximo deles e também mais prático (...) eles precisam e nesse sentido eles têm uma aprendizagem mais frutuosa, acabam por se interessar mais, a assiduidade melhora, o comportamento melhora e portanto eu só posso dizer bem desta alteração do paradigma de ensino deste tipo de PCA.</p> <p>(G1) (...) 180°, passou dali para o oposto, isso sem dúvida, eram alunos que estavam em abandono.</p> <p>(G2) Por enquanto ainda há sustentabilidade, penso que sim, quer dizer (...) isto também se esgota (...) vai haver uma selecção natural. (...) é natural que possa esgotar um bocadinho, mas na verdade se calhar ainda estamos longe. (...) para mais meia dúzia de anos acho que é de continuar a investir nisto.</p> <p>(G1) Muito bom. Então, estamos aqui com os meninos no secundário.</p>
		Actividades marcantes realizadas pelos alunos do PCA de Hotelaria e Restauração	<p>(G2) (...) a abertura do restaurante/cozinha ao meio (...) comunidade em geral, à sociedade. Têm vindo pessoas de fora (...) da DREC, Inspeção, várias pessoas que tem vindo por aí e é motivo de alegria porque eles ficam contentes pelo trabalho deles ser reconhecido, enche os professores também e a direcção não fica atrás. Portanto eu acho que é o momento alto do trabalho do PCA.</p> <p>(G1) São tantas actividades, o que eles têm feito a nível (...) dos almoços e jantares. (...) quando vocês foram a Lisboa mostrar lá as coisas todas que fizeram. Eu acho que só há elogios neste aspecto, eles são tão reconhecidos (...) fala-se muito e cada vez mais nesta escola por esse motivo.</p>
6. Avaliação do PCA de Hotelaria e Restauração	6.1. Alterações significativas percebidas nos alunos de PCA de Hotelaria e Restauração	Percepção da gestão sobre a aquisição de competências pessoais e sociais dos alunos e como se sentem	<p>(G2) (...) também não uma coisa tão fácil de medir assim. Mas nós conhecemos os miúdos quando eles chegam e depois avaliando como eles saíam, nós vimos que está lá alguma coisa. Para quem lida com eles todos os dias se calhar nem se apercebe bem, mas quem está de fora e recebe aqui os miúdos, eles chegam e começam a trazer problemas e depois passado um ano quando eles vão aqui é irreconhecível. Uma coisa que eu notava bastante era quando os miúdos vestiam a farda, transformavam-se e deixavam de ser aqueles miúdos e passavam a ser umas pessoas muito certinhas e isso era agradável de ver, de facto fazia a diferença. (...) eles se transformam bastante ao longo do ano.</p> <p>(G1) Aí! Meu Deus, aí Jesus, miúdos que a gente chega lá e já nem os conhece quase, é do melhor (...) entram-nos aqui miúdos que aquilo já não há volta a dar e realmente, pronto, também devido aos professores (...) eles gostam e os professores conseguem realmente (...) transformam-nos (...) e este curso tem sido muito, tem estado muito nessa linha.</p> <p>(G2) Eu penso que se sentem motivados, caso contrário já alguns deles teriam abandonado e se eles não abandonaram e continuam na escola, os miúdos continuam por aí, é sinal que valeu a pena, que os motivou.</p> <p>(G1) Não te vou dizer que são (...) uns grandes alunos (...) dentro do contexto, está tudo muito bem e a seguir o seu percurso</p>

			normal, não vejo problemas, às vezes há uma situação ou outra mas isso há em todas as turmas.
	6.2. Reconhecimento dos encarregados de educação quanto ao trabalho realizado com os seus filhos no Agrupamento	Percepção da gestão sobre o reconhecimento dos encarregados de educação dos alunos PCA de Hotelaria e Restauração	<p>(G2) Não nos tem chegado um feedback muito negativo dos pais, antes pelo contrário, no geral os pais gostaram da escola, gostaram do curso, gostaram dos professores que os acompanharam e (...) estão até bastante agradecidos à escola no geral, é o que eu noto.</p> <p>(G2) (...) os pais passaram a admirar mais a escola e a respeitar mais o trabalho dos professores (...) os pais destes miúdos admiram mais o trabalho dos professores do que os pais dos miúdos dito dos cursos, do ensino regular do que estes pais e porque também são mais chamados à escola, mais frequentemente, são mais trabalhados, começa logo por ter de dar autorização para eles frequentarem estes cursos, são informados do que constam, quanto tempo duram, como é que vai ser e isso envolvi-os e portanto eles reconhecem, porque estão por dentro do percurso que os filhos tiveram.</p> <p>(G1) (...) colaborando, eu recorde-me que o ano passado, quando houve aquela (...) reunião jantar (...) que estiveram aqui praticamente os pais todos, alguns choraram (...) de reconhecimento, de gratidão, os miúdos também.</p> <p>(G1) (...) é engraçado que a pessoa encontra-os nos mais variados sítios, encontra-os aqui muito e falam aqui muito connosco, mas falam muito connosco também em qualquer sítio (...) que encontrei os pais de uns dos miúdos e eles não param de agradecer. (...) nós fazemos aquilo que devemos fazer, mas ao mesmo tempo também, ficamos contentes porque eles reconhecem o trabalho e reconhecem que os filhos senão fosse isto, como é que seria, um reconhecimento que eu vejo quase diariamente (...) mas é tão bom, que dão hoje e quase fica ainda com isso, durante um tempo no ouvido. É gratificante!</p>
	6.3. Impacto do projecto PCA de Hotelaria e Restauração	Percepção da gestão sobre o impacto na comunidade do PCA de Hotelaria e Restauração	<p>(G2) (...) tem tido um impacto bastante positivo, até pelo seguinte eu nunca vi uma terra tão pequena com tantos restaurantes, é um restaurante em cada esquina e nesse sentido nós vamos e já encontramos alguns dos nossos alunos, não é trabalho a tempo inteiro mas é part-time, os miúdos estão por lá, os donos dos restaurantes falam-nos neles.</p> <p>(...) portanto é bom sinal, é sinal que os miúdos foram sendo integrados e estão a ser integrados e que o meio gosta deles.</p> <p>(G1) Do melhor, do melhor a escola começou a ser até mais respeitada e mais considerada (...). Então até o Presidente da Câmara quando fez anos veio cá. (...) quando nós temos reuniões a nível de Directores eles referem muito o exemplo e ajudámos algumas escolas. Por exemplo, aquelas meninas lá de cima da Escola de Coja por exemplo, que nunca tinham visto nada assim (...) e nós tentámos ajudar as meninas também de Ceira.</p> <p>É reconhecido (...) por exemplo, quando cá vêm (...) a Alice Vieira, como outros escritores (...) têm deixado mensagens muito giras (...) o Presidente da Câmara a Directora Regional, aquele Senhor do Turismo (...) Dr. José Luís e a Dr.^a. Ana Ester reconhecem e nós escola, também.</p>
		Impacto das influências do PCA de Hotelaria e Restauração em outros projectos	<p>(G2) (...) um bom exemplo influência sempre outros, eu estou de acordo com isso. Apesar de durante algum tempo se achar que os PCA eram os cursos para os miúdos com dificuldades mais complicadas, eu acho que isso está a ficar um bocadinho ultrapassado. Eles eram miúdos difíceis, isso é verdade, alguns corriam risco, isso também é verdade. (...) aquela ideia de que ali estavam os maus, isso já passou um pouco à história. Na verdade o que nós vemos que destes miúdos muitos deles, lá fora têm trabalho mesmo que seja em part-time e os outros não têm e portanto nesse sentido, eu acho muito bem a existência deste tipo de PCA.</p> <p>(G1) Se é um êxito, obrigatoriamente influencia e dá força (...) de certeza.</p>

			<p>(G2) Em termos gerais e particulares (...) teve um bom seguimento (...) não podia ter sido melhor. (...) acho que correu lindamente (...) toda a gente contribuiu. Acho que foi muito bem, faltava-nos se calhar umas instalações de raiz para isto.</p> <p>(G1) Eu só tenho uma palavra, óptimo.</p>
		<p>Envolvimento dos parceiros no PCA de Hotelaria e Restauração</p>	<p>(G2) Eu vi de uma forma positiva ao longo do tempo isso, apesar de haver um caso ou outro de parceiros que se cansam, em determinado ano não estão susceptíveis a aceitar miúdos ou de colaborar, de uma forma geral, eu diria que para aí 90% dos parceiros colabora activamente todos os anos e sempre que são solicitados sem problema.</p> <p>(G2) Eu acho que as pessoas estiveram muito envolvidas (...) todos os restaurantes que foram solicitados aderiram bastante, tiveram interesse (...) estou a ver um restaurante que este ano não quis lá ninguém porque também teve um problema de saúde a senhora (...). Mas de uma maneira geral todos colaboraram, mesmo quando era a avaliação, quando se fazia as visitas, pelo menos não tenho ideia de que nunca tivessem sido mal recebido, nenhum professor. Estamos contentes com estas instituições.</p> <p>(G1) (...) há parceiros que nos têm dado a ajuda toda e mais alguma (...) o Centro de Saúde (...) os exames que eles fazem aos miúdos que estão na cozinha (...). A Escola de Hotelaria também (...) O Chefe Luís Pinto e o Chefe Lavrador (...) o que eles ajudaram e depois são pessoas com visibilidade e isto para os miúdos é muito importante.</p>
		<p>Divulgação deste tipo de formação na área de Hotelaria e Restauração na comunidade para a captação de mais alunos</p>	<p>(G2) (...) está na página da escola, de vez em quando também há umas actividades na escola que se mandam para os meios de comunicação social, depois estes miúdos também estão no quadro de mérito e valor (...) embora se tivesse colocado a hipótese de os PCA, os CEF e os Cursos Profissionais terem um quadro diferente (...) são reconhecidos como bons alunos como os dos ensino regular (...) os próprios miúdos que fazem também publicidade aos cursos. (...) eles se encontram ai fora a trabalhar e dão conta do recado, não há melhor publicidade do que é essa.</p> <p>(G1) Um grande problema, que está ai e eu a partir de uma determinada altura entendi, que nós somos pouco ou nada, divulgadores daquilo que temos e seria bom para a comunidade. Eu tenho pedido agora ultimamente para colocarem isso nos jornais (...) mandar para todos os sítios, porque eu acho que é importante para os miúdos (...) e vamos pôr aqui fora da escola um painel que o POPH também fornece. (...) na página da Escola, isso até foi uma indicação nossa, essa parte da divulgação, que entendemos estar pouco divulgada. Mas estamos a começar a tentar colmatar essa falta.</p> <p>(G2) Olha, isso se calhar teremos de equacionar quando esses cursos, PCA, CEF e Profissionais de Hotelaria começarem a ficar com o mercado saturado, se é que isso vai acontecer. Teremos de pensar e não sei se não está na hora de pensar já, que é para quando chegar lá, ter tempo de organizar.</p> <p>Sob o ponto de vista das questões materiais nós não temos, nós direcção da escola, não temos grandes hipóteses se não for pôr no papel e pedirmos, porque nós não temos (...) nenhuma autonomia financeira para poder construir seja o que for, nem podemos fazer, nem temos dinheiro para o fazer.</p> <p>Agora, a única coisa que se pode fazer, era realmente pedir e isso também não custa.</p> <p>Esperamos também, que de facto logo que passem estas obras grandiosas em algumas escolas mais centrais, que haja algum dinheirinho para fazer alguma coisa nas escolas mais dos subúrbios mais rurais. (...) espero também, que consultem as direcções das escolas (...). Porque chegar cá e implantar blocos em série, pode não ser a melhor ideia. Mas espero que (...) se pesam opiniões e depois de acordo com aquilo que pensamos e com o nosso projecto de escola se possa aplicar.</p>

			<p>Agora neste momento (...) podíamos querer uma cozinha como deve de ser, mas se calhar a nossa vai servindo. Porque embora não seja muito espaçosa mas tem o indispensável para as coisas irem correndo e vamos ver se temos assim tantos alunos, isso é outra das coisas, de facto o número de alunos está a reduzir aqui em Poiães bastante.</p> <p>(G1) Tudo, vou tentar tudo, só que eu não sei se vou conseguir, já está na minha cabeça alguma coisa, se tiver a ajuda dos professores como é óbvio e o aval do Conselho Pedagógico, mas vou ter de certeza, e do Conselho Geral, que era conseguir realmente aquilo que os miúdos querem. Por exemplo a nível lá de cima conseguirmos aquilo que tanto ambicionávamos já há tanto tempo, tu principalmente que foste dessa ideia, de se conseguir ter mais qualquer coisa ali, ou pastelaria ou padaria.</p> <p>(G2) (...) a equipa que está a trabalhar com isto, tem uns panfletos, desdobráveis, pelo menos já está feito, não sei se já está multiplicado, para distribuir (...) na página da escola (...) que é sempre um lugar privilegiado (...) fazer um encerado, tipo de um placar grande (...) para pôr ali naquela zona da sala das Novas Oportunidades e passa um bocadinho por aqui, mandar também para os jornais das Beiras (...) e até alguns uns panfletos para as escolas aqui vizinhas.</p> <p>(G1) Divulgar, divulgar, fazer sessões também com os miúdos, mostrar aos professores para identificarem, eu sempre peço e é agora no próximo Pedagógico (...) para os professores identificarem os alunos (...) e depois há todo o processo legal, que mais à frente até os Directores de Turma fazem, a parte administrativa e tudo isso mas é essencialmente assim.</p>
	6.4. Implicação da gestão no processo de implementação dos PCA de Hotelaria e Restauração	Dificuldades de liderança no processo do PCA de Hotelaria e Restauração	<p>(G2) Agora, eu tive alguma vantagem porque eu trabalhei alguns anos com eles e portanto sabia do que estava a falar e para onde é que iríamos caminhar, nesse sentido não tive assim, grande dificuldade porque trabalhava com pessoas que gostavam do que estavam a fazer. Portanto era relativamente fácil de trabalhar porque quando falamos todos a mesma linguagem torna-se mais fácil. (...) deu-me bastante gozo, trabalhar nestes projectos.</p> <p>As dificuldades não têm sido muitas, porque não vamos bater sempre nos mesmo, foi a questão de não termos aqueles meios e materiais todos ou ideais que nós poderíamos desejar. Depois há sempre um caso ou outro de um aluno ou de um encarregado de educação que dificulta um bocadinho ou até um professor que não se adapta tão bem, mas de resto não vejo assim, que se tenham tido tantas dificuldades.</p> <p>(G1) (...) não tem sido difícil, porque tenho os professores certos (...). Podia-te dizer aqui, olha contribui muito, porque foi muito difícil, fartei-me de trabalhar (...) tentei foi sempre ajudar, tentei sempre contribuir com alguma ligação que se tem à DREC (...) ajudar os professores que acreditavam e que eu também acredito e juntamente, todos juntos conseguirmos a concretização destes projectos.</p> <p>As dificuldades prendem-se muito com, principalmente na passagem do primeiro ciclo para o quinto ano. Nós temos algumas dificuldades em os pais, alguns pais não reconhecerem e depois acabam por reconhecer (...) há casos mesmo feitos ou seja dificilmente nós conseguimos criar uma turma e sabemos que era tão preciso de quinto ano. Porque estas turmas é só se os pais concordarem e (...) ainda há a ideia de que (...) o meu filho, burro não é, e isto não tem a ver com isso (...) porque os alunos podem passar para uma turma de décimo ano se for caso disso. Portanto, não é isso, essa dificuldade às vezes (...) existe também às vezes por parte de alguns conselhos de turma, que não são todos os professores (...) como sendo algo que não resulta.</p>
	6.5. Análise	Pontos fortes e	(G2) Um ponto forte, a experiência e os recursos humanos. Um ponto fraco (...) não ter os equipamentos ideais (...) o interesse

	<p>SWOT do impacto dos projectos na área da Hotelaria e Restauração na sequência do PCA de Hotelaria e Restauração</p>	<p>fraquezas internas da escola à continuidade aos Projectos na área da Hotelaria e Restauração</p>	<p>do corpo docente, dos professores, os técnicos que cá estão a trabalhar, a nossa experiência em organizar e a pôr de pé os cursos, isso é uma mais-valia muito grande. Já são muitos anos que temos em cima de trabalho.</p> <p>(G1) Um ponto forte, sem dúvida alguns profissionais, concretamente alguns professores, que temos (...). Um ponto fraco (...) a falta de financiamento (...). Porque, isto é tudo muito bonito, mas se não houver o que houve ali, mesmo assim foi muito complicado, e tu sabes disso, as coisas foram pedidas e dadas, se não houver empenho da parte dos professores, e depois também algum financiamento para fazer alguma coisa de jeito, dificilmente conseguimos.</p> <p>Portanto, o bom, o desempenho dos professores, para a realização e depois o empenho dos professores leva a que se tenham as parcerias e depois é tipo polvo.</p>
		<p>Oportunidades e ameaças externas da comunidade à continuidade aos Projectos na área da Hotelaria e Restauração</p>	<p>(G2) Uma oportunidade (...) quando se vai a um restaurantezinho aqui, por muito pobrezinho que seja, sermos bem atendidos (...). Não nos virarem a sopa por cima (...). Essa é uma oportunidade termos gente formada (...). Uma ameaça é de facto, também depois termos tanta gente, que não permitir a colocação de todos os miúdos, eles saiam depois com uma expectativa e a coisa depois correr menos bem (...) a única ameaça, porque, apesar do momento de crise, penso que estes pequenos restaurantes não correm risco de fechar. Enquanto houver algum emprego os restaurantes não fecham.</p> <p>(G1) Uma oportunidade e uma ameaça no âmbito da hotelaria (...) se a comunidade está tão virada e tão motivada também e tão reconhecida, reconhece, vem, partilha (...) até fomos ao José Falcão (...). Portanto se a comunidade sabe toda que isto resulta, fracasso eu não vejo. Essa ameaça do concelho para a implementação desses cursos (...) haver outras instituições que paralelamente queiram fazer e que tirem aqui alguma, não há, não há. Ameaça, eu não estou a ver exactamente.</p> <p>Pronto, e efectivamente isto é uma zona muito, muito complicada, e por aí às vezes há algumas situações menos conseguidas, concretamente na hotelaria temos que nos socorrer da Lousã, ainda hoje assinei o protocolo com o Mélia (...). Portanto não temos grandes estruturas hoteleiras, isso não há, grandes estruturas hoteleiras. E depois temos uns miúdos que por sua vez as famílias não são de grandes posses para pôr os miúdos em outros sítios, isso é um problema. (...) ameaça, pode ser por aí, não termos essas respostas, mas é capaz de ser porque estarmos inseridos provavelmente, eu acho que esta escola ao nível da hotelaria e tudo que se fez cá, se estivéssemos por exemplo em Lisboa no Porto ou em Coimbra, é meu Deus que ricos os nossos meninos, estava tudo mais que bem.</p>

Matriz de Análise de Conteúdo da Entrevista aos Encarregados de Educação

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
1. Funções dos Encarregados de Educação	1.1. Futuro dos seus filhos a nível pessoal e formativo/profissional	Sonhos, expectativas e preocupações relativamente ao futuro dos seus filhos	<p>(E1) (...) seja feliz e que faça aquilo que gosta. (...) as companhias que a podem desencaminhar (...) principalmente que ela não se perca. Ela era um bocado despistada e não tinha assim muito gosto pela escola (...) isto os motiva. (...) não ser só os livros, pronto, aprende coisas novas. Mesmo que um dia não sigam, é sempre útil para a vida toda. (...) ela concluir o 12º ano e a preocupação maior é ela conseguir um (...) ter emprego. (...) ela é muito aventureira isso é... já disse que ia não sei para onde (...) fora do concelho (...) ela costuma dizer (...) mãe, vamos abrir um restaurante, tu vais para cozinheira e eu vou para servente de mesa, o pai é contabilista...</p> <p>(E2) (...) que ele tenha um bom futuro. (...) um curso que tem futuro, que tem saída. (...) tenho medo, receio que eles não tenham um bom futuro e preocupo-me muito com isso. Acho que são boas. (...) ele já comentou cá em casa que quer acabar este curso e que depois quer ir fazer o curso de cozinha (...). E acho que as expectativas são boas. Fora do concelho. Ele e o irmão gostavam (...) ter uma empresa deles (...) o irmão também anda no mesmo curso.</p> <p>(E3) Uma coisa melhor que a minha. (...) estudos e bom trabalho. Ela diz que quando acabar o curso quer arranjar um trabalho, nos restaurantes para aqui ou para Coimbra ou para Lisboa. (...) Eu acho que sim, se arranjar um restaurante bom e ganha (...). Não gosta de ficar para aqui. (...) quando acabar o curso quer arranjar um trabalho, nos restaurantes para aqui ou para Coimbra ou para Lisboa. (...) quer ir para fora (...). Não gosta de ficar para aqui.</p> <p>(E4) (...) que tenha saúde, que é o principal, que tenha um emprego. (...) estamos num ano de crise e eu gostava que daqui para a frente isto começasse a endireitar mais para ela ter um lugar para (...) trabalhar. (...) abrir um restaurante ou um hotel, é o que ela diz, eu vou abrir um restaurante, mais o meu amigo. Eu acho que é fora, se calhar a partir de Coimbra (...) porque aqui não há nada, pronto os restaurantes (...) ela gosta de trabalhar mas naquilo que ela anda a aprender. (...) eu lhe digo, podes até começar pelo mais baixo (...) e um dia és o que tu quiseres, uma empresária.</p> <p>(E5) (...) tenha uma profissão. (...) ela conseguir atingir os objectivos, que é não deixar módulos para trás (...) quanto menos tempo ela lá andar melhor para ela. Mais depressa ela vai ganhar a independência dela. (...) consiga ter a independência dela, financeira.</p> <p>(E6) (...) ele ser alguém na vida e que corra tudo bem no curso e no futuro. (...) acabar o 12º ano e depois tirar o nível quatro se ele quiser, tenho aquela coisa de ele seguir ainda mais. (...) quer fazer o 12º ano e (...) o terceiro nível. (...) fora do concelho, porque ele já foi estagiar fora do concelho (...). Já temos falado disso, ter uma casinha de petiscos, não queria uma coisa muito grande, mas ele tem ambição.</p> <p>(E7) (...) que ela amanhã (...) fosse alguém, que eu a visse bem. (...) além de ser pobre (...) a gente vê-la bem, com saúde, que desse com um bom rapaz, pelo menos o rapaz com quem ela namora parece a ser mau (...). Vamos lá ver ele não muda (...). Não queria que ela fosse para longe e queria que não lhe acontecesse nada de mal, estou sempre com aquela ideia, com medo. É capaz de ser aqui no concelho. (...) nunca vai acontecer. Para isso é preciso ter muitos estudos e dinheiro.</p> <p>(E8) (...) vá muito longe (...) vá trabalhar nos hotéis no exterior, porque são melhores e tem outras capacidades que os nossos cá não</p>

			<p>têm (...). Que ele siga outros caminhos, que não sejam aqueles que não queremos (...) droga da bebida. Nunca quer vir a ficar com a mãe! Diz que quer ir mais longe e eu também quero! Fora. Sim! um hotel de cinco estrelas.</p> <p>(E9) (...) tirar o 12º ano. (...) que ela se portasse bem na escola e que não lhe acontecesse mal nenhum. Quer tirar o 12º ano e ficar a num hotel. Fora do concelho.</p> <p>(E10) (...) que ele seja alguém na vida. (...) que um dia tivesse um bom futuro (...). Que ele agora vá para isto e que depois não tenha onde se coloque. (...) porque vejo assim que muita gente vai para isso e que depois de amanhã, que não haja e que ele fique sem emprego. (...) é um trabalho que não vai ter domingos, que não vai ter fins-de-semana, que não vai ter nada que vai ser só naquilo e naquilo mesmo. (...) gostava de ir para fora porque aqui não ganha dinheiro. (...) ainda no outro dia vi na televisão um rapaz que estava nesta coisa do Preço Certo e era isso da hotelaria e eu chamei-o e disse-lhe estás a ver este rapaz como é que ele fez.</p> <p>(E11) (...) uma profissão, que tenha saída que ele possa subir na vida (...) que lhe dê trabalho para sempre (...) boas saídas tanto ao nível de Portugal como no estrangeiro se for preciso. (...) ele tem uma expectativa que é acabar o 12.º ano e arranjar uma profissão, mas que não sabe se é neste curso. (...) na minha opinião se pudesse ser no concelho era bom, mas se puder ir para fora melhor ainda.</p> <p>(E12) (...) que ela continua o curso que está a fazer e que ela gosta. (...) as minhas preocupações é o aspecto da avó fechar o olho, ela depois não se dar com os irmãos aqui, vai ser muito complicado e eu adoecer de repente. (...) ela não andar fora da linha, assim fora do penicozinho... Ela pensa em ir trabalhar, diz que a escola nunca mais termina, ela quer é ir trabalhar. (...) ela já diz muitas vezes que é fora.</p>
	1.2. Acompanhamento dos educandos pelos Encarregados de Educação	Regras definidas para o estudo e acompanhamento escolar dos filhos	<p>(E1) Normalmente chamam-me, só se eu vir que alguma coisa corre mal.</p> <p>Ela não tem assim grandes regras, quando ela acha estuda... eu pergunto, tu não tens que estudar? Ela diz que não, mas este ano noto que ela anda mais preocupada, mesmo o dossiê dela (...) não tem nada a ver com os outros anos;</p> <p>(E2) Não, é por minha iniciativa (...). Quando tem testes, tem de estudar, obrigo-o ou então ponho-o e castigo.</p> <p>(E3) (...) eu gosto de lá ir ver como ela anda. Primeiro está o estudo (...) depois brinca com a irmã, arruma a casa.</p> <p>(E4) Não é porque eu gosto de saber como é que ela anda. (...) digo para ela ir estudar a matéria que ela deu durante o dia e faço-a ler um bocado de tudo.</p> <p>(E5) Quando sou convocada para ir à escola vou, só raras excepções em que eu não possa ir, mas vou também por minha iniciativa (...). Primeiro vai estudar, depois (...) ajuda a fazer as tarefas de casa.</p> <p>(E6) Às vezes vou lá por minha iniciativa, mas como o meu trabalho é em Coimbra eu penso sempre à directora de turma, que sempre que houver alguma coisa com ele, eu agradeço que me telefone (...). Obrigá-lo sempre a estudar, olha os testes, olha que tu estuda.</p> <p>(E7) Tenho alturas que coisa, mas tenho outras que vou saber por mim. (...) o namorado (...) explica porque ele também deve saber.</p> <p>(E8) Não, é por minha iniciativa (...). Em primeiro lugar o estudo, depois o resto, a televisão, brincadeira ou ajudar a mãe.</p> <p>(E9) Realmente é quando recebo um papel (...). Digo para ela estudar, digo para ela não mexer no computador e nem no telemóvel.</p> <p>(E10) Vou por minha iniciativa e quando sou convocada. (...) eu digo para ele estudar, mas ele não estuda. (...) diz sempre que não trás nada para fazer.</p> <p>(E11) (...) quando me convocam eu tento sempre ir, mas às vezes vejo que qualquer coisa não está bem (...) vou por mim. (...) agora</p>

			<p>não posso dizer se ele estuda, ou não estuda, a avó é que sabe. Ele dorme todos os dias com a avó.</p> <p>(E12) Às vezes convocam-me outra vezes vou lá. Isso é um bocado complicado, ela estuda em casa da avó e geralmente eu digo, tu estuda...</p>
		Responsabilidade da família no processo educativo dos filhos	<p>(E1) É bastante! Eu acho que o bom ambiente em casa (...) conversar (...) os sacrifícios que nós temos de fazer por eles (...) e dar-lhe apoio.</p> <p>(E2) Muita, a gente empenhar-se, incentiva-los, tentar fazer ver-lhe as coisas. (...) incentivá-los a fazerem as coisas.</p> <p>(E6) Fazer os esforços todos e ajudá-lo em tudo. Tem de ir para aqui, temos de o ir levar, tem de ir para acolá vamos levá-lo e buscá-lo.</p> <p>(E7) É ela andar bem, saber que ela está bem e saber que está a correr tudo bem é isso.</p> <p>(E9) (...) ensiná-la, eu não posso, que não sei. (...) dar-lhe carinho, comer e dou-lhe sempre dinheiro para ela comer (...). Ajudá-la até eu poder.</p> <p>(E10) (...) é ajudá-lo, que ele não ande desmotivado.</p> <p>(E11) (...) incentivá-los no meu máximo que eu posso, tento ir à escola falar com as pessoas, com os professores, com a psicóloga para os tentar incentivar e fazerem ver que a escola é precisa, que a escola é um bem essencial para o futuro. (...) não é só responsabilidade da escola, não é, mas sim dos pais, mas acho que entre pais e escola tem de haver um diálogo. Os pais têm muita responsabilidade, mas a escola também porque senão não valia a pena pôr os filhos na escola.</p> <p>(E12) (...) eu pela minha parte tenho ajudado no que posso, mas se fosse a olhar ao pai, coitadinha... acho que nem na quarta classe tinha passado.</p>
2. Percurso escolar dos filhos	2.1. Frequência dos filhos no 1º Ciclo	Motivos percebidos para justificar as retenções dos filhos	<p>(E2) (...) ele não sabia a tabuada.</p> <p>(E4) Porque não estudava o suficiente.</p> <p>(E5) Ela rejeitou o ambiente escolar e a professora.</p> <p>(E6) Penso que também ajudou muito a professora. (...) ele teve de ir para uma psicóloga e na altura havia sempre muitos problemas. Ele não queria ir à escola, porque não gostava da professora.</p> <p>(E7) Ela dava muitos erros e confundia o b com o v ou com o p.</p> <p>(E9) Porque ele era muito pequenino e a professora achava que se ele ficasse mais um ano na 4ª classe que ele ia para a escola com mais bases.</p> <p>(E8) Dava muitos erros e não sabia ler.</p> <p>(E11) Foi a falta de aprendizagem, não aprendia bem, não lia, não escrevia bem.</p> <p>(E12) (...) não estava preparada para ir para o 5º ano.</p>
	2.2. Organização do processo de integração dos filhos no	Iniciativa da integração dos filhos na turma PCA Hotelaria/Restaur	<p>(E1) Na altura partiu da escola.</p> <p>(E2) Minha, os professores também acharam que era bom (...) e eu também aceitei.</p> <p>(E3) Foi a directora de turma.</p> <p>(E4) Da directora de turma</p> <p>(E5) Da directora de turma</p>

	Projecto PCA Hotelaria/Restauração	ação	<p>(E6) Da directora de turma</p> <p>(E7) Foi da directora de turma.</p> <p>(E8) Foi da directora de turma.</p> <p>(E9) Foi da directora de turma.</p> <p>(E10) Da directora de turma.</p> <p>(E11) Partiu da directora de turma.</p> <p>(E12) Da directora de turma.</p>
		Envolvimento dos Encarregados de Educação na integração dos filhos na turma de PCA Hotelaria/Restauração	<p>(E1) (...) fizeram reunião, tanto que eu já lá fui a outra reunião, não só por causa dela mas também da minha outra filha para eu dar a minha ideia sobre o curso, o que é que eu achava. Como a minha outra filha mais velha, já tinha frequentado não nesta área, mas de operadora comercial. Também através do telefone estamos sempre em contacto.</p> <p>(E2) Pronto! Fui saber e gostei de saber como é que era e como é que não era.</p> <p>(E3) Para mim e para ela, acho que foi bom. A escola também, fomos lá a reuniões e tudo.</p> <p>(E4) Foi uma reunião com a Directora de Turma e depois daí cada um decidiu se queria ou não.</p> <p>(E6) Ele ficou na turma dos Percursos Curriculares Alternativos e depois disseram, que ele na altura tinha idade para ir para a turma do CEF (...) e depois ele tinha de escolher. Na altura ele queria (...) cozinha para o Curso Profissional, mas como não ia haver o CP de Cozinha ele disse que ia para o de Bar e Mesa.</p> <p>(E7) Chamaram-me lá para eu saber e para autorizar e eu disse que sim, porque era o melhor para ela.</p> <p>(E8) Sim! Em reuniões.</p> <p>(E9) Ajudou a minha filha e fizeram muitas reuniões.</p> <p>(E10) (...) chamaram-me lá e disseram-me que era melhor ele ir para esta turma, porque como ele estava muito fraco, tinha as notas muito fracas (...). Podia ser que assim ele conseguisse avançar para a frente.</p> <p>(E11) Foi por várias vezes que fui à escola, por várias reuniões, até a participar em almoços que eles faziam. Agora aquelas provinhas que eles fazem, eles não sabem que nós vamos ver, mas nós vamos espreitar, um dia que eles estavam na cozinha. Porque como não podem estar todos no mesmo dia, no dia em que ele estava, nós fomos ver, eles não nos viam mas nós pela parte de fora. Também quando me convocam para eu ir ver o que ele está a fazer o que é preciso, dentro das minhas possibilidades eu vou. Falto ao trabalho, falto muitas vezes, o meu patrão até já disse, tantas vezes que tu vais à escola, qualquer dia já lá tens uma cadeira à tua espera e eu digo vou as vezes que são precisas.</p> <p>(E12) Fui e foi normal, desde conversarmos... aceitei e gostei que ela continuasse, até hoje não tenho razão de queixa, de curso nenhum, tanto do dela como do irmão.</p>
	2.3. Representações dos encarregados de educação sobre	Certezas e sentimentos sobre a opção educativa, integração dos filhos no PCA	<p>(E1) (...) ela nunca foi de muito de boas notas e eu acho que este processo a ajudou a ter melhores notas, porque ela aplicou-se mais. (...) ela tinha chumbado e tinha-se perdido, como as minhas outras filhas (...) se não fossem estes tipo de cursos as minhas filhas se calhar não tinham a escolaridade que têm. Por isso estes cursos não deviam acabar. É uma formação que mesmo que não sigam é sempre útil, fica sempre bem vista, mesmo que não trabalhe num hotel, mas mesmo que seja numa casa particular de gente mais chique a gente tem a certeza que quem percebe dá valor. (...) já tinha tido a minha outra filha frequentado um curso desses, lá na</p>

	<p>a opção pelo PCA</p> <p>Hotelaria/Restauração para os seus filhos</p>	<p>Hotelaria/Restauração dos filhos</p>	<p>mesma escola e fiquei muito satisfeita. Era uma criança que nunca pensei que gostasse daquela área, foi mesmo porque tinha reprovado e para não perder mais anos e como andava um bocado desmotivada. Ela não continuou aqui na escola porque não havia até ao 12º ano e foi para a Escola de Hotelaria em Coimbra, mas sempre disse que era o melhor. A minha mais velha também andou num cursos desses para tirar o 9º ano e senão fosse isso acho que não conseguia tirar e depois saiu da escola (...) mesmo com a minha irmã mais velha, que só tem o 9º ano e tem competências para ter mais, mas porque se acomoda e eu incentivo a tirar um curso como eu ando a tirar o EFA e mesmo lá onde eu ando há encarregadas de educação que perguntam e eu digo que é a melhor coisa, para terem gosto e tirarem uma profissão, porque mesmo que eles não sigam é sempre bom.</p> <p>Se calhar pensam que estão naquele curso porque não aprendem. Eu acho que é mais isso, que não aprendem não têm bom comportamento e então vão para aqueles cursos, porque pelo menos tiram as habilitações, eu acho que é por aí (...). É uma formação que mesmo que não sigam é sempre útil, fica sempre bem vista, mesmo que não trabalhe num hotel, mas mesmo que seja numa casa particular de gente mais chique a gente tem a certeza que quem percebe dá valor.</p> <p>(...) acho que foi uma mais-valia para estes miúdos, alguns um bocado perdidos, que se calhar se não tivessem naquele curso, não seriam o que são hoje, por isso devemos agradecer e pedir para que venham mais para os meus netos.</p> <p>(E2) Não voltava atrás. (...) seria mais difícil, acho que foi bom para ele ter integrado a turma. Foi uma boa iniciativa haver estes cursos. (...) porque a nível da profissão, também (...) o vai favorecer (...). Sinto-me orgulhosa, porque gosto e ele também gosta (...). As pessoas com quem tenho falado, têm dito que é um bom curso.</p> <p>Boa, para mim acho que foi boa. A escola tem feito um bom trabalho.</p> <p>(E4) Não, não, voltava atrás, continuava, não me arrependo (...) já tinha saído da escola e já a tinha obrigado a andar a trabalhar. (...) Na altura não achei muita piada, mas agora estou contente, por a ter deixado entrado nesse PCA. Porque achei que esse percurso era para os miúdos que tinham mais dificuldades e eu pensei que ela era capaz de dar o seu melhor e que não fosse por aí, mas acabei por pensar e cheguei à conclusão que o melhor dela foi isto. (...) ela não quer faltar a aula nenhuma e não tem faltado, eu acho que ela se sente bem.</p> <p>É a coisa melhor que podia ter acontecido, porque acho bonito a escola ter um curso destes e a coisa melhor foi a Directora de Turma ter ajudado, eles são resmungões mas a DT lá está no coração dela, eu sinto isso.</p> <p>(E5) Mantinha a minha decisão (...) se calhar não estava onde está hoje. (...) ter chegado ao secundário sem ter chumbado nenhum ano. (...) eu não sinto a minha filha minimizada por ter frequentado os PCA, por ter estado numa turma de CEF e por agora estar a fazer um Curso Profissional (...). Há pessoas que olham com maus olhos, mas... porque quando ela foi a primeira vez para um PCA, porque quem vai para um PCA, para estas turmas são deficientes e porque assim e porque assado. Mas eu não liguei muito a isso. Muito boa! A escola fez tudo, senão era provável que ela agora ainda estivesse no 9.º, ou no 7.º, não sei...</p> <p>(E6) Continuava na mesma, ponha-o na mesma. (...) porque ele ia ser uma criança que ia ter muitas dificuldades, ia ter muitas negativas. Porque a matéria é mais complicada, não tinha a vantagem dos testes só contarem 50% e se contasse 75%, ia ser mau, porque ele nos testes é uma desgraça. (...) eu sabia que se ele tivesse numa turma normal, era capaz de andar lá dois ou três anos para fazer o mesmo ano. (...) ele está a gostar, se eu dissesse assim eu obriguei-o a ir. Mas eu não apresentei-lhe a minha perspectiva, tens de trabalhar aos fins-de-semana e tudo, mas tu não tens notas para seres um senhor doutor. Ele disse-me oh mãe não faz mal, mas é</p>
--	--	---	---

			<p>um curso que eu gosto (...). Era dizer-lhe o que é que o meu filho passou. E contar-lhe que se fosse melhor para o filho da outra colega, porque é que ela não o deixava seguir ou seguiu um percurso como o meu filho. Já tenho falado isso com várias colegas, olha o teu filho não gosta disto vai para um curso como o meu filho, olha que o meu filho gosta muito.</p> <p>Se calhar pensam assim, olha se calhar vai ter de fazer fins-de-semana, grande seca. Enquanto ele está a trabalhar num bar eu ando a passear, mas se calhar não é bem assim, porque eles querem se calhar um trabalho e como isto vai a economia do portuguesa e depois não há (...). Pensam (...) que (...) não tem tanta capacidade como os outros mas não é bem assim, porque nem todos podem ser doutores pois tem de haver quem faça as outras profissões.</p> <p>(E7) Voltava a entrar na mesma turma. (...) já tinha saído. (...) ela hoje tem os colegas como amigos, como sejam irmãos (...). Até penso que já é mais do que aquilo que é, às vezes até já ganha dinheiro.</p> <p>Tenho a dizer que é bom, que acho que foi (...) bom para ela, foi bom para mim.</p> <p>(E8) Não voltava atrás! Porque acho que ele está muito bem. (...) fui a uma reunião do meu filho do meio e onde estavam os pais de uns meninos que não queriam esse percurso e nunca tinham ouvido falar e estavam com medo, eu dei o exemplo do meu filho, e o que os professores do meu filho fizeram naquela altura por ele, o que ele é, e os colegas hoje em dia. E os pais aceitaram então o percurso para os seus filhos.</p> <p>Muito bom! Não tenho nada de mau para dizer, nem que me recusar, acho que a escola tem feito um ótimo trabalho, a escola ou parte dos professores, eu acho que os professores se empenham é o que tem feito muito pela escola.</p> <p>(E9) Voltava, acho que foi importante para ela. (...) já não andava na escola.</p> <p>(E10) (...) comentei com a directora de turma e a senhora professora aconselhou-me e eu disse que pronto, o que achasse melhor para o meu filho, que fizesse o melhor. Lembro-me até, que disse, que fizesse como se fosse seu filho. (...) as notas eram fracas, foi o melhor para ele (...) se calhar chumbava. Aprendeu coisas que ele não sabia e não reprovou. (...) tive uma colega minha que tinha o filho muito fraco (...) Eu disse-lhe vale mais chegares à professora e dizes para ele ir para as turmas dos percursos (...) Assim, pode ser que ele consiga alguma coisa em vez de andar aí a chumbar e não fazer nada.</p> <p>(E11) Voltava a pô-lo nesta turma (...) neste ensino. Sim, voltava a fazer tudo de novo (...) houve uma altura na escola que eu já não sabia o que fazer com ele. Porque ele não queria andar na escola por nada e eu pedia à psicóloga e às pessoas que o ajudassem porque eu já não consegui fazer nada dele, o 6.º ano foi um ano terrível. (...) mudou para essa turma passou a ser outro. Custou a adaptação não digo que não, o 7.º e 8.º ano foi muito complicado, mas depois com o tempo foi indo devagarinho com a ajuda da Psicóloga. (...) mas hoje em dia sinto-me lisonjeada deste curso que ele está a fazer. (...) se um aluno estivesse na situação do meu filho no 6.º ano, eu explicava a esse encarregado de educação como é que ele podia ir ter com os professores e eu própria me encarregava de ir com eles, falar com as pessoas para incluírem esses meninos nos cursos. (...) a opinião dos outros não me interessa, o que me interessa é que o meu filho esteja bem e que faça o que gosta e que tenha boa educação. Agora se os outros pensam isto ou aquilo não me interessa, o que importa é que (...) façam homenzinhos para o dia de amanhã.</p> <p>(...) não tenho razão de queixa, pelo contrário, tem sido cinco estrelas, não sei se posso falar assim... Mas têm sido espectaculares (...) têm ajudado imenso.</p> <p>(E12) (...) integrava na mesma (...). Ainda não tinha saído do 7º. (...) o irmão também já andou no curso de informática (...) é</p>
--	--	--	--

			<p>melhor, do que eles andarem sempre a bater com a cabeça no mesmo sitio e não iam a lado nenhum. (...) é um orgulho (...) ela ali anda, que gosta, deves em quando lá tem os ranrangos dela, lá quando lhe dá aqueles vespingue, mas eu gosto. (...) não quer dizer que por frequentarem um curso alternativo que sejam burros, pelo contrário (...). Acabam por ser mais inteligentes e formados do que aqueles que andam até ao 12º ano. (...) toda a gente diz que fez muito bem ir para aquele curso, que tem uma porta aberta em qualquer sitio (...) em quanto outros não chegam ali e dali não passam (...). Eu acho que é bom, esses cursos alternativos (...) não é que sejam burros, mas (...) chegam ali, especam-se, se for possível, andam dois, três anos no mesmo ano e não passam e estes cursos ajudam-nos bastante. Eu acho que sim, e deviam abrir mais.</p> <p>(E12) (...) não tenho razão de queixa. (...) na escrita, como na actividade mesmo deles, como terem lá o restaurante para eles fazerem lá as coisas, acho muito bem.</p>
3. Alterações significativas dos filhos reconhecidas pela comunidade educativa	3.1. Percepção dos encarregados de educação sobre a aquisição de competências pessoais e sociais dos filhos	Mudanças significativas identificadas pela família no comportamento e atitudes dos filhos, desde a sua integração na turma de PCA de Hotelaria e Restauração em 2006/2007 até ao presente ano lectivo 2010/2011	<p>(E1) (...) pôr os talheres, são coisas que ficam sempre, que nunca mais vai esquecer. (...) Eu acho que é mais social, não era tão faladora (...). Por exemplo ela socializa e depois as irmãs é que vão atrás. E acho que quando faz as coisas faz com gosto (...). Eu noto-a mais inteligente, mais aberta para a vida, mais atenta, isto é da escola é dos amigos... Também é mais despachada, quando a mando fazer alguma coisa ela faz e faz bem. Eu acho que foi mais no estágio que ela ficou com a noção de quando faz bem a elogiaram e então ela ficou com essa ideia.</p> <p>(E3) É mais respeitada, tem mais cuidado com as coisas, na cozinha e tudo. (...) até com a irmã e tudo, ela já tem mais cuidado.</p> <p>(E4) (...) é diferente, mesmo a ajudar-me na cozinha é melhor, tem mais responsabilidade, tem sempre cuidado de arranjar a roupa dela à sexta-feira para levar, está entusiasmada para dar o melhor dela.</p> <p>Se eu estiver a comer, ela diz mãe não faças assim, está-me sempre a dar aquelas dicas (...). Mas está-me sempre a dizer mãe, ai se a minha DT visse, porque eu às vezes não estou sempre a comer com garfo e faca, mas ela está sempre a dizer não faças assim... Agora às vezes já faço como ela gosta, eu tenho várias maneiras de cortar a couve e o mais rápido para mim é cortá-la assim aos pedaços, mas ela como aprendeu na escola a cortar mais fininha e ela diz que não é assim, para a próxima sou eu que faço a sopa. Eu fico toda contente porque vejo que ela gosta (...). Acho que ela está mais calma, mais responsável, não é tão criança, mando-a fazer qualquer coisa e faz bem-feitinho.</p> <p>(E5) O sentido de responsabilidade... é pontual (...) é daquele género se está designado um chefe para aquilo, ela vê que os chefes não estão a desempenhar correctamente as funções, ela toma a iniciativa e vai ela... é tipo líder.</p> <p>(E6) (...) mais adulto e mais responsável. E aquela vaidade (...) mãe já sei na cozinha e agora vou aprender num bar.</p> <p>(E7) Sabe fazer as coisas (...) mãe não é assim e faz rápido. Tem vaidade nas coisas e é mais responsável.</p> <p>(E8) Mais responsável (...) é muito profissional, muito educado, sabe estar, sabe falar, sabe estar (...) em zonas públicas, como falar, como servir, também na sua higiene (...) aquelas manias que eles têm com os cabelos muito grandes e sabe que agora já não pode trazer o cabelo grande, também porque a profissão não o deixa, tem muito cuidado com as suas unhas, com as suas mãos, toma banho todos os dias para não cheirar mal tanto aos colegas como aos clientes, na maneira como ele pega nas coisas, mesmo ele tendo cuidado com a higiene das mãos ele sabe que não pode tocar com as mãos. Muita coisa ele mudou. (...) gosta de servir e gosta de preparar (...) aquelas mesas dos banquetes, por as mesas bonitas.</p> <p>(E9) (...) não tinha tanta opinião nela como tem agora, está muito vaidosa, toma banho todos os dias. (...) arranja a malinha dela,</p>

			<p>agora trás os livros dela todos limpinhos (...). Mais responsável. (...) aprendeu coisas que não sabia e um dia pode ser uma boa mulher</p> <p>(E10) Eu acho que ele está mais, assim (pausa) como é que eu hei-de explicar? Está mais maduro, mais homenzinho, está mais senhor, gosta de se arranjar bem. Eu acho que sim, está mais dado e educado.</p> <p>(E11) (...) a educação, o saber estar, o saber ser, o saber servir os outros, o saber estar na escola, tem de se ter postura. Quando ele andou a fazer o estágio, a minha patroa admirou-se (...) aquela postura, nem se ria, ela metia-se com ele, mas ele respondia com um sorriso, com um sim ou com um não, mas sempre sério. O dono do restaurante também se admirava com ele, como é que ele consegui manter aquela postura. (...) que tem de ter regras, que tem de fazer tudo o que os professores mandam e que em casa tem de obedecer e tem de fazer tudo, o que lhe mandam (...). Porque ele não tinha regras, no 5.º e 6.º ano para ele estar sentado à mesa ou estar a brincar ou a ver televisão era igual. Desde que foi para aquela turma mudou radicalmente. Ele era muito agitado, uma criança sempre revoltada com ele próprio com tudo e desde que integrou esta turma mudou completamente.</p> <p>(E12) Em todos os aspectos, mais responsabilidade, mais educada (...) tem outro estilo de pensar que não tinha, porque a escola para ela era uma porcaria, e agora já tem outra responsabilidade. Tem-lhe andado a fazer bem, se ela não asneirar... Mesmo ter estado a estagiar fez-lhe muito bem, porque assim ganhou um dinheirito, mas também viu que teve de dar ali ao chinelo. (...) mais responsabilidade, de ser mais direitinha no que fazia, mais responsabilidade que o curso lhe deu.</p>
		Percepção dos encarregados de educação sobre a relação dos discentes com os professores	<p>(E1) Este ano um bocadinho atribulado, mas tem sido boa, ela é um bocadinho refilona, mas acho que tenta expor as ideias dela.</p> <p>(E2) É boa, não tem havido problemas nenhuns.</p> <p>(E3) Acho bom.</p> <p>(E4) Acho que tem sido boa</p> <p>(E5) Tem sido boa</p> <p>(E6) Penso que tem sido boa, até ao dia de hoje.</p> <p>(E7) (...) gosta muito de alguns professores, parece que há lá uma professora a Bábá como eles lhe chamam, que é uma doidice, gosta muito dela, também gostam muito da DT que era deles, mas agora já não é (...) Mas também diz muito bem dos outros. Daquela vez que eu liguei para a DT e estava no hospital com ela, não há dia nenhum, nenhum que não me lembre disso, da ajuda.</p> <p>(E8) Eu penso que tem sido boa, ótima</p> <p>Mas ela gostavam muito ter continuado com a mesma directora de turma, que este ano tivesse ficado com ela, também gosta desta, mas estavam habituados.</p> <p>(E9) Penso que seja bem.</p> <p>(E10) Eu penso que será boa, porque me dizem, ainda há pouco tempo estive lá e disseram que ele é educado.</p> <p>(E11) Penso que tem sido boa, não tenho razão de queixa</p> <p>(E12) Acho que até agora não tenho tido razão de queixa, eu não e acho que ela também não.</p>
4. Desempenho e reacções dos filhos nas	4.1. Representações dos	Percepção dos Encarregados de Educação sobre a	<p>(E1) Cansadita, mas gostou, ela andava incentivada, não era preciso chamá-la para ela ir, ela desenrascava-se e ia e vinha. Foi bom e ela quer trabalhar.</p> <p>(E2) Ele gostou (...), prontos! Uma vez até chegou a casa todo satisfeito com uma gorjeta.</p>

actividades formativas	encarregados de educação sobre a reacção das pessoas em relação ao desempenho dos filhos	reacção dos filhos ao estágio	<p>(E3) Umás vezes era assim, ai mãe! Estou cansada de ir de manhã para a cozinha, mas gosto daquilo. Bom, ela gosta muito.</p> <p>(E4) Ela era a primeira a levantar-se para não chegar atrasada ao trabalho, nunca foi uma menina que fizesse aquelas horas que o patrão queria, ela fazia sempre mais e nunca era capaz de dizer vou-me embora porque já está na minha hora. Porque eu às vezes perguntava, então quantas horas fizeste? Então fiz as horas normais e num sei quantas mais, porque ela gostava de lá estar, gostava de ajudar. (...) Eu acho que ela agora gosta mais de se agarrar aos livros do que antes.</p> <p>(E5) Muito bem, até fazia trabalho a mais (...). Tem valorizado muito.</p> <p>(E6) Viveu-as bem, quando ia para o estágio ia todo feliz.</p> <p>(E7) (...) contente, satisfeita, até parecia que vinha hoje mas já estava danada para ir amanhã e depois dizia oh mãe eu fiz isto, eu fiz aquilo.</p> <p>(E8) Confiante, ele dizia que o patrão o punha na registadora e que estava lá um senhor há seis anos que nunca tinha mexido na caixa (...) ficou muito contente com a responsabilidade que lhe deram (...). Ele diz tão bem daquilo que não quer sair de lá. Ele só tem medo agora de não conseguir acompanhar umas frequências (...) mas se tiver boas notas vai até ao fim. Ele não quer sair lá da escola.</p> <p>(E9) Ela gostava, ela vinha toda contente e até engordou. Ela gostava e ainda hoje é o sonho dela, agora para as férias quer ir para lá outra vez.</p> <p>(E11) Eu penso que ele se sentiu muito bem, ele nunca gostava de faltar nem de chegar atrasado. Houve uma altura em que ele teve de faltar (...) e ele pediu ao patrão se podia fazer duas ou três noites para compensar o dia que ia faltar e o patrão disse, vai embora, vai à tua vida e não te preocupes com esse dia.</p> <p>(E12) Ai! Eu acho que se ela pudesse dormir lá e trabalhava 24h por dia.</p>
		Percepção sobre a avaliação dos filhos no estágio pela comunidade.	<p>(E1) Não falei muito com as outras pessoas. Mas falei com o Senhor lá do restaurante (...) pareceu-me satisfeito, disse-me que se admirava com a idade que ela tem, era responsável. E foi com essa ideia que eu fiquei (...). E já tenho dito que é o que lhes faz mais falta para incentivo (...) os almoços...</p> <p>(E2) (...) diziam que ele é um menino muito despachado, que ele fazia as coisas muito bem-feitas. É bem reconhecido, os comentários que eu ouço é que são bem reconhecidos. Entre mães comentamos que eles fazem coisas bonitas. (...) se ele não fosse capaz não o vinham chamar para ele ir fazer esses serviços. (...) Quando eles preparam as mesas, quando são chefes de turno, ele gosta e chega a casa e comenta que correu bem, todo satisfeito (...). Quando ele andou no Barro Preto o Senhor gostava muito dele, que ele era um menino muito despachado e responsável.</p> <p>(E3) (...) eu gostei. Uma colega que também tem lá o filho, também foi e também gostou e o filho dela também (...). Ouço, que aquilo é bom (...). Gostam dela, ali no restaurante onde ela esteve e chamam-na.</p> <p>(E4) (...) às vezes eu vou à Vila com ela as pessoas dirigem-se a ela, e perguntam porque é que foste embora, porque ela era bem-disposta, aviava bem as pessoas e isso para uma mãe ouvir é muito bom, orgulho-me de ouvir isso. Eu acho que eles se têm empenhado bem (...) as pessoas pensam igual a mim, eu penso que foi a melhor coisa que lhes podia ter acontecido a eles e agora eles têm de se esforçar para dar o melhor deles (...). Eu acho que as pessoas, bem, dizem para a ela continuar, porque ela tem muito jeito, que gostam muito dela, que um dia ela pode ser uma chefe, é o que as pessoas comentam.</p>

			<p>Gosto que ela comece a trabalhar agora, porque agora é que ela deve começar para saber o que é a vida (...) aos fins-de-semana, mas isto também é uma Vila pequena.</p> <p>(E5) Teve uma avaliação boa (...). Acho que é bom o reconhecimento (...) não menosprezam os miúdos até lhes dão ânimo para eles continuarem em frente.</p> <p>(E6) Eu penso que foi muito bom, porque se não fosse às vezes não diziam, anda cá ter connosco para fazeres uns fins-de-semana. Acho que gostaram dele.</p> <p>(E7) Bem, eu acho que toda a gente gostou dela (...) e quando passávamos lá faziam-nos lá uma festa e a gente gostou (...). Trabalhar eu acho bem, porque é alguma coisa que ela vai aprendendo mais e é mais alguma coisinha que ela vai ganhando ao menos para ela. Pois já vai em dezoito anos.</p> <p>(E8) Põem-no sempre como um dos melhores.</p> <p>(E9) Umaz diziam porque é que eu a deixava andar a trabalhar e eu dizia que ela estava a estagiar e que lhe fazia bem (...). Umaz pessoas valorizam outras não (...). Eu gosto que ela vá, faz bem, aprende e ganha dinheiro.</p> <p>(E10) Que ele fazia bem, dizem que ele faz bem, que se ganha dinheiro e que não anda à chuva. E já me têm dito que ele se ajeita muito bem, gostam muito dele, há pessoas que já me têm dito que gostam que seja ele a servir, porque ele desempenha muito bem e que é muito simpático.</p> <p>(E11) Muito bem, toda a gente que ia ao restaurante admirava a postura do meu filho, (...) como é que ele desempenhava o papel tão bem (...). Por isso continuou a ir nas férias, quando o colega foi de férias ele foi e também foi servir casamentos. (...) é um incentivo para o meu filho. O que ele quer é trabalhar, ele gosta de trabalhar e ganhar dinheiro é uma criança que não gosta de estar parada.</p> <p>(E12) Ai! Eu acho que se ela pudesse dormir lá e trabalhava 24h por dia. Eu nunca vi (...) se a convidarem eu deixo a ir à vontade, sendo pessoa de confiança.</p> <p>Dizem que qualquer um deles, mesmo tendo os seus quês e porquês, que eram exemplos mesmo, os que foram para a Mó (...) gostaram muito deles.</p>
		<p>Actividades marcantes desenvolvidas pelos seus filhos desde que integraram a turma de PCA de Hotelaria e Restauração</p>	<p>(E3) (...) gosta da cozinha, de mexer nas coisas, arranjar os arranjos, gosta muito das panelas.</p> <p>(E4) Acho que foi a maneira de pôr a mesa, de servirem, é o que ela conta mais e o que ela gosta mais</p> <p>(E6) Pronto, ele de cozinha gostava muito mais, mas agora de serviço de mesa. Ele diz, oh mãe, que gosta muito quando é chefe, quando há serviços, ele diz isso cá em casa.</p> <p>(E7) Ela diz, mas eu nem sei dizer o quê, as coisas todas que eles fazem, às vezes entra a rir e sai a rir toda contente com o que fez ou vai fazer.</p> <p>(E10) Foi quando eu lá fui comer e ele me serviu, até me chocou assim um bocado.</p> <p>(E11) O estarem a servir à mesa, o estar a ajudar a preparar os pratos, pôr as mesas, eu acho que essas actividades de cozinha e de mesa (...). Eu acho que aquela actividade que eles fizeram de servir aqueles almoços que serviam aos professore, aos pais, às entidades que iam visitar a escola.</p> <p>(E12) Ai! Foi quando eles lá fizeram aquela feira, adorei aquilo. (...) foi uma iniciativa e acho que foi bom, para conviver pais, avós e todos.</p>

5. Responsabilidades educativas fora do contexto familiar	5.1. Convicções dos encarregados de educação sobre a educação dos seus filhos	Percepção dos encarregados de educação sobre a responsabilidade da escola na educação dos seus filhos	<p>(E1) Mas se calhar é mais do que a dos pais, porque eles passam lá mais tempo. Acho que até é mais importante que os pais. A relação com os professores o bom ambiente também, a orientação, a organização.</p> <p>É o esforço dos professores todos e se calhar mais de alguns, como é o caso da directora de turma, que eu acho que deu o coração e tudo por este projecto. Mas é o esforço a dedicação.</p> <p>(E2) A escola também tem muita responsabilidade, tem de os ensinar e cativá-los para eles serem alguém (...). A escola empenhar-se nos miúdos, isso para mim, eu valorizo muito (...). Para eles andarem para a frente. A escola também se empenhou bastante em certas coisas a esse nível e a outros, também fazer-lhes ver certas coisas.</p> <p>(E3) (...) Para mim foi o curso, o fazerem lá a cozinha e o restaurante. Para mim o valor todo foi esse. E para eles.</p> <p>(E4) A escola já tem vindo a fazer e espero que continue a fazer a mesma coisa, que tem sido o melhor até agora. Foi este curso que ela tem vindo a tirar.</p> <p>(E5) Também muita, porque se não fossem eles não tinha aberto o curso (...). A preocupação da escola com eles</p> <p>(E6) (...) porque a escola tem (...) formadores especiais para a escola, ter arranjado as coisas a cozinha o restaurante, tudo, equipamentos que são precisos, os fardamentos. Agora já estão à espera dos fardamentos para o ano, porque agora se comprassem, para o ano alguns alunos podiam desistir (...). Só o que conseguirem uma cozinha (...). Equiparam com muito sacrifício o que lá têm, a luta para isso tudo. Muitas escolas se calhar queriam e não têm.</p> <p>(E7) (...) deve haver na escola pessoas que se responsabilizem em comunicarem com a mãe para dizer se ela se aleijou, se anda bem, o que se passa com ela.</p> <p>(E8) Também! A escola tem muita responsabilidade e eu não tenho razão de queixa (...) eu acho que todo o processo é bom. (...) estou muito grata muito feliz, principalmente à directora de turma (choro), foi uma professora que fez muito por muitos meninos, principalmente também pelo meu, que lhe deu muita força e graças ao curso muitos meninos, foram alguém e podem vir a ser alguém e que deu também na cabeça de alguns pais, porque muitos pais que eu conheci (...) os meninos que frequentam (...) se não fosse a directora de turma acho que muitos meninos já não andavam na escola e não eram aquilo que eles são hoje, eram meninos que seguiam outros caminhos.</p> <p>(E9) O que a escola fez de melhor foi aquele curso, penso que de outra forma não tinha dado nada. O curso em que ela está e a directora de turma, foi um amor que ela apanhou, pronto. Como eles dizem a DT deles.</p> <p>(E10) (...) acho que eles já ajudam (...) as crianças com dificuldades, coisa que não havia no meu tempo.</p> <p>(E11) Eu acho que foi em tudo no geral, desde arranjar sítio para eles fazerem as aulas práticas, o ter sala, em vez de ter várias salas, tem salas específicas só para eles. Desde arranjar sítios para eles fazerem o estágio, incentivá-los no dia-a-dia, ir com eles a vários sítios para verem. O que eu posso dizer em minha opinião a escola em si ajudou-os não só na aprendizagem como também na parte prática ou seja dentro e fora da escola. Fez a cozinha o restaurante ter um sítio próprio para eles fazerem o curso.</p> <p>(E12) Tem sido boa, em tudo, de chamar a atenção se ela falta, para onde é que vai e se tem aulas ou não tem (...). É o desempenho principalmente de alguns professores.</p>
		Percepção dos encarregados de	<p>(E1) Isso é mais complicado! A comunidade? As pessoas são muito más, se não for ela a ter auto-estima e gostar dela e daquilo que faz... Não vai depender das pessoas, daquilo que possam dizer, pois não vai depender dessas pessoas.</p>

		educação sobre a responsabilidade da comunidade educativa na educação dos seus filhos	<p>(E2) Acho que também tem responsabilidade. Mas, qual? Sei lá, não sei se vou falar bem ou mal (...) mas a sociedade também tem um papel importante, porque se eles fizerem alguma coisa mal a sociedade tem de os corrigir.</p> <p>(E3) Não sei.</p> <p>(E5) Também tem de ser muita porque se eles se sentirem postos de parte, se calhar não estão tão motivados para atingirem os objectivos deles.</p> <p>(E6) Acho que eles podiam ajudar mais um bocadinho, as escolas, mas pronto, diz que não há verbas.</p> <p>(E7) Isso aí a responsabilidade já é nossa, penso que sim, até porque nós demos autorização de saída por isso nós, é que temos a responsabilidade. Por isso quando sai a escola já não tem nada haver.</p> <p>(E8) Pois! Aí é que é mais complicado.</p> <p>(E9) Agora já é nossa e não dos outros. A responsabilidade é nossa, eu bem a aviso, quando ela sai, sair sempre com a prima. Porque em Poiães anda por lá muita maroteira, droga.</p> <p>(E10) Não sei.</p> <p>(E11) Acarinhá-los, dar incentivo, quando os vêem a trabalhar (...) dar-lhe elogios e apoiá-los. Não é como eu vejo alguns miúdos, por exemplo miúdos que são jardineiros e que eu vejo que por vezes muitas pessoas olham para eles e riem-se a fazer pouco deles. Eu acho que isso não é bom. Eu acho que as pessoas deviam dar um carinho uma palavra de atenção.</p>
6. Avaliação das expectativas dos encarregados de educação em relação à escola e a comunidade educativa	6.1. Avaliação dos encarregados de educação sobre a oferta educativa aos filhos em alternativa ao currículo regular	Percepção dos encarregados de educação relativamente aos procedimentos da escola para dar continuidade ao PCA de Hotelaria e Restauração para que os seus filhos não tivessem de mudarem de área vocacional ou sair da escola	<p>(E1) Fez tudo o que podia (...) As relações com a gestão, são as melhores, os professores são espectaculares, não tenho nada de mal, a directora de turma cinco estrelas (...) fizeram uma cozinha completa, com tudo o que se tem de ter numa cozinha e num restaurante, porque é praticamente um restaurante. Nós podemos entrar e ver que não falta nada e que está bem equipado com tudo conforme manda a lei, para eles terem a noção de que é assim.</p> <p>(E2) (...) fez esses cursos, para eles serem integrados (...) as instalações para eles poderem aprender. Têm uma boa cozinha e um bom restaurante.</p> <p>(E4) A escola deu-lhe outras oportunidades para continuarem a estudar, a cozinha, o restaurante bar, criaram outros cursos.</p> <p>(E5) Preocupa-se muito porque, não era para abrir este curso no secundário, por muito empenhamento quer dos professores, quer a direcção do Agrupamento, lá conseguiram abrir o curso (...). A criação do CEF e agora do Curso Profissional.</p> <p>(E6) Foi muito complicado, porque teve de fazer uma cozinha, teve de arranjar turmas, teve de ter professores para dar as áreas especializadas (...). criando mais cursos, acabou a cozinha tipo três mas criaram o curso profissional no mesmo ramo de bar e mesa. Assim eles sabem de uma coisa e de outra para eles terem mais saída.</p> <p>(E7) Não sei, mas sei que fez muito por ela (...). Acho que devia ter feito muito esforço por ela, mas não sei.</p> <p>(E8) A escola e antiga directora de turma, fez tudo, tudo por tudo para que a escola mudasse, para que tivesse o melhor, a escola não tinha, pois foi a escola que eu frequentei e não tinha a qualidade que ela tem e nem as facilidades (...) os pais que têm dificuldades, por exemplo, é uma maneira dos meninos tirarem a formação, sem pagarem dos bolsos dos pais, porque muitos dos pais não conseguiriam ter os filhos neste curso. Porque não têm posses (...). O curso, o diploma e quando acabassem tinham de continuar para fazer o 12.º Ano, o curso profissional que eles estão a frequentar</p> <p>(E9) O curso de restaurante bar.</p>

			<p>(E10) (...) fizeram a cozinha e o restaurante e compraram tudo o que era preciso.</p> <p>(E11) Ajudou-os, incentivou-os, estiveram sempre a apoiá-los e a acompanhá-los no seu desenvolvimento. Deu-lhes oportunidade de fazerem o 12.º ano, na mesma na escola, acompanhou-os sempre durante o estágio e incentivou-os a continuarem o curso (...) pelo menos a directora de turma, quando eles acabaram o 9.º ano, quando foi a entrega do diploma fez-lhes ver que este curso era um bom curso, que tinha boa saída e que tinha futuro.</p> <p>(E12) Criou novas expectativas, de eles ficarem, de criar uma nova turma (...). Desde os apoiarem, tem sido um apoio bem bom da escola e professores e mesmo funcionários. A escola tem sido exemplar nesse aspecto.</p>
		<p>Percepções dos encarregados de educação sobre os procedimentos da gestão para a divulgação dos projectos no âmbito da Hotelaria e Restauração a funcionarem na escola.</p>	<p>(E1) Eu não falo muito com as pessoas, não sei.</p> <p>(E2) (...) as pessoas comenta que há esses cursos, através dos estágios que eles fizeram, já foi uma divulgação.</p> <p>(E3) Eu acho que vão sabendo.</p> <p>(E4) Às vezes o que me procuram quando ela anda com a farda, perguntam-me o que é, o porquê e depois eu conto e as pessoas acham bonito. E porque nós cá fora falamos, eu preocupo-me mesmo em dizer o que ela anda a estudar e às vezes perguntam-me e eu digo que foi a melhor coisa que lhe podia ter acontecido foi ter entrado num curso destes (...) e os professores também se preocupam e dão o melhor deles.</p> <p>(E5) (...) os miúdos volta e meia servem almoços aos professores. Mas acho que também deviam abrir mais espaço aos encarregados de educação dos alunos do curso, aos outros alunos à comunidade, aos funcionários. Nesse âmbito acho que deviam ser um bocadinho mais abertos.</p> <p>(E6) Acho que se espalhou muito, a gente às vezes ouvia que não havia Percursos, CEF e Profissionais e que não havia nada e agora (...) dizem que vai abrir em outras áreas (...) em jardinagem, carpinteiro e dantes não havia nada disto (...). Mas também acho que na Vila, as pessoas tem pouco conhecimento, porque as pessoas dizem olha, é uma turma especial, como o nome diz curricular, as pessoas pesam que é para deficientes e eu digo o meu filho não é nenhum deficiente para estar nessa turma. Faço sempre isso.</p> <p>(E8) (...) nos restaurantes, também se houve... pessoas que me vêm perguntar, que estão a fazer um bom trabalho, na altura da feira de artesanato, também é comentado, nas coisas que a escola faz.</p> <p>(E10) Vão sabendo uns pelos outros. Hoje já sabem que existe esses cursos.</p> <p>(E11) Eu sinceramente, não sei bem como é que está a funcionar a divulgação deste programa. Na escola eu vi panfletos e papéis de vários cursos, agora fora da escola não sei, na escola sim, os directores de turma que divulgam estes cursos e que incentivam os pais e os miúdos e fazem reuniões, como aconteceu quando foi do meu.</p> <p>(E12) (...) tem conhecimento pelos filhos, porque a escola tem lá um restaurante onde se come bem, tem lá uns alunos que cozinham maravilhosamente e que servem muito bem e que estão a formar novas turmas.</p>
	6.2. Análise SWOT do impacto dos projectos na área da	<p>Pontos fortes e fraquezas internas da escola à continuidade aos Projectos na área</p>	<p>(E1) Um ponto forte (...) o empenho e a vontade. Fraqueza (...) a falta de verbas.</p> <p>(E2) Um ponto forte (...) curso que tem perspectivas de emprego.</p> <p>(E4) Um ponto forte (...) as professoras são todas espectaculares e esforçam-se.</p> <p>(E5) Terem um espaço só deles (...) fraqueza é não ser um bocado mais abertos à comunidade.</p> <p>(E6) (...) a cozinha e o restaurante (...) devem espalhar mais (...) estes cursos e o que é isto dos percursos curriculares alternativos,</p>

	<p>Hotelaria e Restauração na sequência PCA de Hotelaria e Restauração</p>	<p>da Hotelaria e Restauração</p>	<p>que não é nada como muitas pessoas pensam cá fora. (E7) Foi o que a escola e os professores fizeram para que tudo pudesse acontecer para fazer o curso. (E8) Foi criar a restauração na escola (...) montaram a cozinha (...) e sala (...). Uma fraqueza (...) começam a abusar um bocadinho porque os professores já são familiares e já começam a abusar um bocadinho. Cá fora deviam dar mais oportunidades a estes jovens, porque é o nosso futuro. (E9) Tenho medo que lhe aconteça alguma coisa, que me leve, alguns marotos, que lhe façam mal. (E11) (...) bons professores que se empenhassem em procurar as coisas para a escola (...) boas condições para eles estudarem para eles seguirem este curso. (...) boa cozinha um bom restaurante. (E12) (...) espaço, teve professores dedicados e mesmo a directora da escola (...) terem feito mais festinhas, ter havido agora, mais passeios, ter ido a outras escolas com os mesmos cursos.</p>
		<p>Oportunidades e ameaças externas da comunidade continuidade aos Projectos à da Hotelaria e Restauração</p>	<p>(E1) No concelho (...) podia ter um hotel, mais residenciais, trabalho para estes jovens que estão a ser formados. A ameaça (...) a crise (...) e a falta de verbas. (E2) E temos restaurantes para eles fazerem estágio e ficarem, quem sabe... (E4) Uma oportunidade (...) se calhar há muitas pessoas que não sabem o que é este projecto e não aceitam tão bem como deviam. (E6) Os restaurantes que há, são poucos e aceitaram os estagiários (...). Umas vezes querem estagiários outra vez não. (E8) Oportunidade! Que eles pudessem vir cá fora aos restaurantes, para lidarem com os clientes, porque cá fora é diferente (...) Fechar as portas (...) na hotelaria. (E11) (...) Senhor Presidente da Câmara podia arranjar e tem hipóteses para isso, tem um bom restaurante para isso, que está quase às moscas... um espaço para os meninos saírem da escola e irem trabalhar, no Confrade que tem requinte, boa vista, com bom aspecto, boa cozinha e os miúdos podiam (...) estar na cozinha da escola, como no restaurante. Uma ameaça, os miúdos terem sucesso e haver muitos particulares que começassem a ter medo. (E12) Uma oportunidade aqui no concelho (...) os restaurantes (...) e aceita muito bem os miúdos, tanto para estagiar, pois não foram muitos para fora. (...) os restaurantes podiam ir à escola e dizerem olha vocês aos fins-de-semana não fazem nada, a gente deixa-vos ir para lá e é uma grande ajuda para vocês. Uma ameaça, é a crise e começarem a fechar os restaurantes e eles coitados (...) terem de ir para fora.</p>