



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O IMPACTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS:
ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional

José Alberto Santos Moutinho

Orientadores

Professor Doutor António Gomes Ferreira

Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado



Resumo

A presente dissertação surge no âmbito do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra de dois mil e dez a dois mil e doze, sendo o resultado de um trabalho de pesquisa realizado num Agrupamento de Escolas do Concelho de Águeda.

O estudo parte da análise do fenómeno do insucesso e abandono escolar e das estratégias adotadas para os combater, centrando-se no estudo dos Cursos de Educação e Formação, uma das ofertas formativas que surgiu no âmbito deste combate com a ambição de conferir uma certificação académica e uma qualificação profissional aos alunos com aquele perfil.

A “Estratégia de Lisboa” (2000) ao aumentar a ambição da Europa quanto aos objetivos da qualificação e ao querer transformar a escola num centro de aprendizagem ao longo da vida, de forma a tornar a economia mais competitiva, com mais e melhores empregos e maior coesão social, induziu a uma mudança de paradigma na educação em Portugal que deixou de ser o sucesso escolar para passar a ser a inclusão na vida ativa.

É neste âmbito que surgem os Despachos Conjuntos n.º 279/2002, de 12 de abril, e n.º 453/2004, de 27 de julho, que vão levar à criação de Cursos de Educação e Formação para Jovens.

Os estudos académicos que incidem sobre os Cursos de Educação e Formação que tivemos oportunidade de conhecer focam-se, essencialmente, nos níveis micro e macro, não apresentando uma visão global e sistematizada dos resultados adquiridos ou impactos concretos que a implementação desta oferta formativa provoca nas organizações dinamizadoras – nível meso. Esta constatação reforçou a vontade de fixar o nosso estudo neste ângulo de abordagem, com o objetivo principal de identificar as adaptações e mudanças que a Escola em Estudo teve que operar ou acomodar, numa lógica de aprendizagem organizacional (Escola Aprendizente), na implementação dos Cursos de Educação e Formação.

Conhecer, compreender, medir e explicar o impacto dos Cursos de Educação e Formação no Agrupamento de escolas onde exercemos a função de Subdiretor foi o nosso *leitmotiv*.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação; Insucesso e abandono escolar; Vocacionalismo; Cursos de Educação e Formação.



Abstract

This thesis comes within the Master in Training Management and Educational Administration, held at the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the University of Coimbra, and is the result of a research carried out in a school group of the district of Águeda.

The study is based on the analysis of the phenomenon of failure at school and early school leaving and the strategies adopted to combat them, focusing on the study of Education Training Courses, one of the formative offers that came in this combat with the purpose of providing an academic certification and a professional qualification to students with that profile.

The “Lisbon Strategy” (2000), by increasing the ambition of Europe regarding the objectives of the qualification and by wanting to change the school into a center of lifelong learning in order to create a more competitive economy, with more and better jobs and greater social cohesion, led to a paradigmatic change in education in Portugal: the aim is no longer academic success but the integration in active life.

It is in this context that the joint orders No. 279/2002 dated 12 April and No. 453/2004 dated 27 July emerge, leading to the creation of Education Training Courses for Youngsters.

The academic studies that focus on the Education Training Courses that we had opportunity to know are based mainly on micro and macro levels, not presenting a comprehensive and systematized overview of the results achieved or the concrete impact that the implementation of this formative offer causes in the dynamic organizations – the meso level. Recognizing this situation reinforced the desire to focus our study in this angle of approach, with the main objective of identifying the adaptations and changes that the school under study had to operate or accommodate, in a logic of organizational learning (Learning Organization), in implementing the Education Training Courses.

Know, understand, measure and explain the impact of the Education Training Courses in the school group, where we exercise the function of Sub-director, was our *leitmotiv*.

Keywords: Education Public Policies, failure at school and early school leaving, vocationalism; Education and Training Courses.



Agradecimentos

Vinte anos passados, regressei aos bancos da escola para, sendo agora professor, voltar a ser aluno. Muitas dúvidas me saltaram ao caminho e só acreditando nas palavras de Nietzsche (2009) que “Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar, para atravessar o rio da vida”, ousei encarar o desafio que agora termina com a apresentação desta dissertação.

Do trajeto percorrido, retenho os momentos de satisfação resultantes do companheirismo e partilha com os colegas de jornada e aqueles em que, sentado nos bancos da secular escola, fui transportado pelos meus mestres até aos lugares onde se guardam os saberes.

Muitas foram as pessoas que generosamente me deram o seu apoio e, a quem, quero deixar aqui lavrada uma palavra de gratidão e reconhecimento.

Ao Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira e ao Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, que me indicaram o caminho e orientaram na dissertação, bem-hajam pela disponibilidade, sugestões oportunas, confiança manifestada e acompanhamento caloroso.

Aos restantes professores do mestrado, um obrigado pela partilha do imenso saber, pela simpatia, abertura e disponibilidade.

Aos colegas de mestrado, agradeço a amizade, cooperação e generosidade.

Por último, àqueles que fazem comigo a viagem da vida e por quem tudo vale a pena, meu tesouro inigualável, a minha mãe, o meu irmão, a Alice, a Bia e o Guga, o meu pedido de desculpas pelo tempo que lhes não dei e que também não reivindicaram... sempre constantes e presentes.

“Sei que o meu trabalho é uma gota no oceano, mas sem ele o oceano seria menor”.

Madre Teresa de Calcutá



ÍNDICE



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
PARTE I	18
Contextualização Teórica da Temática em Estudo	18
Capítulo I – Sistemas Educativos, Regulação e Globalização.....	19
1. As políticas educativas e os processos de regulação da educação em Portugal no período democrático.....	19
2. Os processos de globalização e o vocacionalismo na política educativa em Portugal.....	24
Capítulo II – A Escola como Organização Complexa.....	30
1. Os modelos de análise organizacional da escola	30
1.1. Escola como Empresa.....	33
1.2. Escola como Burocracia	34
1.3. Escola como Democracia	35
1.4. Escola como Arena Política.....	36
1.5. Escola como Anarquia Organizada	37
1.6. Escola como Cultura.....	39
2. Cultura, Clima e eficácia organizacional	40
Capítulo III - Os Desafios da Escola Atual.....	44
1. Democratização, massificação e escola inclusiva.....	44
2. As políticas de combate ao insucesso e abandono escolar.....	50
Capítulo IV – Os Cursos de Educação e Formação de Jovens	56
1. Breve história da educação e formação profissional em Portugal	56
1.1. O ensino profissional da Idade Média ao fim da 1ª República.....	56
1.2. O ensino técnico do Estado Novo até 1974.....	62
1.3. O ensino técnico-profissional desde os anos 80	65
2. Quadro normativo	67
3. Princípios e finalidades	71
PARTE II	76
Estudo Empírico	76
Capítulo I – O Contexto em Estudo.....	77
1. Breve caracterização demográfica	77
2. Caracterização do Agrupamento.....	78
2.1. Condições físicas da Escola.....	79



2.2. Recursos Humanos	79
2.3. População discente	80
2.4. Dimensão estratégica do Projeto Educativo	81
3. Razões da criação dos Cursos de Educação e Formação na Escola.....	84
Capítulo II - Metodologia da Investigação	88
1. Identificação da problemática do estudo.....	88
2. Natureza e objetivos do estudo	88
2.1. O método: Estudo de Caso	88
2.2. As técnicas de recolha e tratamento de dados	90
2.3. Validade e fiabilidade do Estudo.....	93
2.4. População em estudo	94
Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados.....	96
1. Introdução	96
2. Apresentação dos resultados	98
2.1. Condições de suporte organizacional	98
2.1.2. Gestão dos recursos e monitorização da oferta	98
2.1.2.1. Recursos humanos, físicos e equipamentos.....	98
2.1.2.2. Dispositivos de acompanhamento dos cursos	106
2.1.2.3. Monitorização da qualidade da oferta	108
2.1.3. Organização pedagógica.....	110
2.1.3.1. Formação das equipas pedagógicas	110
2.1.3.2. Atividades de ensino-aprendizagem e métodos pedagógicos.....	114
2.1.3.3. Organização curricular e pedagógica	117
2.1.3.4. Capacidade de resposta da organização.....	122
2.1.4. Redes e relações dos atores	124
2.1.4.1. Relações e funcionamento dos atores na escola	124
2.1.4.2. Formas de aproximação à rede de atores externos	126
2.2. Adequação da oferta formativa ao público-alvo e às necessidades das empresas	129
2.2.1. Seleção dos cursos	129
2.2.1.1. Critérios da implementação e da escolha dos cursos.....	129
2.2.1.2. Adequação da oferta formativa à procura e perfil dos alunos	131
2.2.1.3. Adequação da oferta formativa face à rede da oferta na região	138
2.2.2. Relação escola/empresas	139
2.2.2.1. Parcerias com as empresas e mecanismos de mediação.....	139



2.2.2.2. Oferta dos cursos e as necessidades das empresas	142
2.2.2.3. Fornecimento de mão de obra qualificada ao tecido empresarial local/regional	144
2.3. Sucesso da oferta educativa	145
2.3.1. Atração e capacitação dos alunos	145
2.3.1.1. Visibilidade dos cursos CEF na comunidade educativa	145
2.3.1.2. Captação de mais jovens para a escola	146
2.3.1.3. Medidas de inclusão escolar	147
2.3.1.4. Informação e orientação vocacional	150
2.3.1.5. Contributo dos Cursos de Educação e Formação para o sucesso escolar dos alunos	151
2.3.1.6. Contributo dos Cursos de Educação e Formação no desenvolvimento pessoal dos alunos	152
2.3.1.7. Contributo dos cursos para o prosseguimento de estudos e/ou inserção profissional	155
2.3.2. Mudança nas representações face aos cursos	157
2.3.2.1. Atratividade e valorização da oferta formativa de dupla certificação	157
2.3.2.2. Qualidade da implantação e a mudança nas imagens face aos cursos.....	161
2.3.2.3. Imagens e representações coletivas e a condição de aluno dos cursos CEF .	163
CONCLUSÕES	167
BIBLIOGRAFIA	173
ANEXOS	186



ÍNDICE – Quadros

Quadro 1 – Resultados da avaliação dos alunos do 7º e 8º ano (2004-2007)	85
Quadro 2 - Matriz de relação entre as dimensões da análise e as categorias e subcategorias da avaliação do Projeto	97
Quadro 3 – Atores entrevistados	98
Quadro 4 – Atores inquiridos	98
Quadro 5 - Caracterização dos docentes que integram/integraram as equipas pedagógicas	99
Quadro 6 – Distribuição dos docentes das equipas pedagógicas por sexo	99
Quadro 7 – Distribuição dos docentes das equipas pedagógicas por idade	100
Quadro 8 – Distribuição dos docentes das equipas pedagógicas por anos de serviço	100
Quadro 9 - Caracterização dos Assistentes Operacionais.....	101
Quadro 10 - Caracterização dos Assistentes Técnicos	101
Quadro 11 – Apreciação dos alunos aos equipamentos das aulas práticas	105
Quadro 12 – Apreciação da diferença entre os professores do curso e os do ensino regular	116
Quadro 13 – Qualidades dos professores que lecionam no curso	116
Quadro 14 – Metodologias mais utilizadas nas aulas	117
Quadro 15 – Modalidades de avaliação mais utilizadas pelos professores	117
Quadro 16 – Apreciação da participação nas atividades extracurriculares	120
Quadro 17 – Valorização da participação dos alunos CEF nas atividades extracurriculares	121
Quadro 18 - Dados sobre os alunos que frequentaram os cursos CEF ministrados na escola	131
Quadro 19 – Pessoas com quem vivem os alunos	132
Quadro 20 - Número de elementos dos agregados familiares	132
Quadro 21 - Profissões e situação face ao emprego dos pais	133
Quadro 22 - Grupo etário do encarregado de educação e nível de escolaridade dos pais	134
Quadro 23 - Idade e sexo dos alunos	134
Quadro 24 - Trajetórias escolares	135
Quadro 25 – Motivos das retenções.....	136
Quadro 26 – Planos para depois de terminar o curso	137



Quadro 27 – Razões para não prosseguir os estudos	137
Quadro 28 - Formas de divulgação dos cursos por público-alvo.....	145
Quadro 29 – O curso e o cumprimento das expectativas	149
Quadro 30 – Razões para não estar a gostar do curso.....	149
Quadro 31 – Perceção dos alunos relativamente ao tratamento recebido na escola.....	149
Quadro 32 – Resultados escolares após o ingresso no curso	152
Quadro 33 – Qualificação para o trabalho	155
Quadro 34 – Motivações dos alunos para a escolha dos cursos CEF	160
Quadro 35 – Expetativas quanto à repercussão do curso nas suas vidas	162
Quadro 36 – Gosto pela escola que frequenta	163

ANEXOS

Anexo 1 - Quadros de tratamento estatístico dos questionários	187
Anexo 2 - Plano de Formação do curso em funcionamento na escola	198
Anexo 3 - Guiões das entrevistas	199
Anexo 4 - Transcrições das entrevistas	206
Anexo 5 Questionários aplicados	215
Anexo 6 - Protocolo de Formação	232



SIGLAS

CEF – Cursos de Educação e Formação

CEFPI - Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial

DREC - Direção Regional Educação do Centro

EU - União Europeia

FMI - Fundo Monetário Internacional

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

IGE – Inspeção Geral da Educação

INE - Instituto Nacional de Estatística

ME – Ministério da Educação

MTSS – Ministério do Trabalho e Solidariedade Social

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OQP – Observatório da Qualidade das Práticas

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PEA – Projeto Educativo Agrupamento

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

PIJVA - Programa de Integração de Jovens na Vida Ativa

PNAPAE – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar

RI – Regulamento Interno

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação



INTRODUÇÃO

Enquadramento da Problemática; Razões do Estudo; Estrutura do trabalho



O Conselho Europeu, em reunião extraordinária realizada em Lisboa, em março de 2000, acordou num novo objetivo estratégico para a União (Estratégia de Lisboa) que visava reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão para responder à mudança resultante da globalização e dos desafios de uma nova economia baseada no conhecimento. As pessoas, encaradas como o principal trunfo da Europa, passaram a constituir o ponto de referência das políticas da União:

“O investimento nas pessoas e o desenvolvimento de um Estado-providência ativo e dinâmico será fundamental tanto para o lugar da Europa na economia do conhecimento como para assegurar que a emergência desta nova economia não venha agravar os problemas sociais existentes em matéria de desemprego, exclusão social e pobreza” (Conselho Europeu de Lisboa, 2000, ponto 24).

A modernização do modelo social europeu através do investimento nas pessoas pressupunha que:

“Os sistemas educativo e de formação europeus necessitam de ser adaptados não só às exigências da sociedade do conhecimento como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego. Terão de oferecer oportunidades de aprendizagem e de formação concebidas para grupos-alvo em diferentes fases das suas vidas: jovens, adultos desempregados e as pessoas empregadas que correm o risco de ver as suas competências ultrapassadas pela rapidez da mudança” (Conselho Europeu de Lisboa, 2000, ponto 25).

O ensino secundário passou a ser considerado o nível de escolaridade indispensável para as exigências da nova economia baseada no conhecimento, o que levou o Conselho Europeu a apostar na sua generalização, estabelecendo como meta:

“o número de jovens da faixa etária dos 18-24 anos que apenas têm estudos secundários de nível inferior e que não estão a prosseguir os estudos ou a formação deverá ser reduzido para metade até 2010” (Conselho Europeu de Lisboa, 2000, ponto 26).

No que diz respeito a Portugal, em particular desde a entrada na Comunidade Económica Europeia, tem-se desenvolvido um grande esforço para a qualificação da população, implementando diversas medidas para a redução das taxas de retenção, de desistência e de abandono escolar, e também para cumprir o “desígnio democrático” recuperando o atraso face aos países mais desenvolvidos. As escolas foram confrontadas com o desafio da qualificação da população para diminuir o peso das baixas qualificações, tido como o principal entrave à modernização e desenvolvimento do País. As metas



educativas estabelecidas na “Estratégia de Lisboa” impulsionaram um conjunto de alterações no sistema educativo.

A *Reforma do Ensino Secundário*¹ de 2004 previa medidas a serem aplicadas no combate aos elevados níveis de insucesso e abandono escolar, apostando na qualificação da população portuguesa através da expansão da oferta de formação profissional no sistema de ensino regular, e em particular no Ensino Profissional, que levou à criação de uma estrutura de qualificação profissional através da *Iniciativa Novas Oportunidades* (INO) e na instituição do *Sistema Nacional de Qualificações* (SNQ).

No entanto, verificava-se que a montante do ensino secundário, em resultado da falta de identificação com a escola, muitos alunos já acumulavam várias retenções, encontrando-se próximos ou fora da escolaridade obrigatória e, por isso, em risco de abandono escolar. Uma das medidas criadas para combater aqueles fenómenos foi a implementação dos Cursos de Educação e Formação (CEF) ministrados nas escolas do ensino básico.

Os Cursos de Educação e Formação surgiram no âmbito da *Iniciativa Novas Oportunidades*, criados pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de julho, dos Ministérios de Educação e da Segurança Social e do Trabalho, com o objetivo de privilegiar a inserção na vida ativa e o prosseguimento de estudos. O preâmbulo do despacho supracitado esclarece que os Cursos de Educação e Formação pretendem contribuir para o decréscimo do insucesso escolar, ao mesmo tempo que pretendem assumir “um papel estratégico no quadro das políticas de emprego, enquanto meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e transição para a vida ativa dos indivíduos”. Estes cursos vêm constituindo uma oferta educativa que visa a recuperação dos défices de qualificação, escolar e profissional, dos jovens em situação de insucesso e/ou abandono escolar, assegurando a transição para a vida ativa, através da aquisição de competências escolares, técnicas, sociais e relacionais.

Os cursos CEF deram uma resposta alternativa a alunos marcados por um percurso de desmotivação e a quem o ensino regular empurrava para fora do sistema. Esta oferta formativa permitiu que um número cada vez maior de alunos permanecesse no sistema educativo e atingisse o ensino secundário, através de uma formação de natureza vocacional e profissionalizante. A filosofia subjacente a estes cursos de dupla certificação do ensino básico é a de que constituam um meio facilitador do acesso ao secundário e não uma via de qualificação e de acesso ao mercado de trabalho. No entanto, não pode ser menosprezada a

¹ Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março.



qualidade da preparação que conferem e que se tem traduzido, no caso da Escola em Estudo, num não negligenciável índice de empregabilidade de alunos cujo final do curso coincide com a maioria e que não querem prosseguir estudos.

Na atual conjuntura, em que o acesso ao emprego é extremamente difícil mesmo para os mais qualificados em termos académicos, mais escassas se afiguram as oportunidades de emprego para jovens sem a escolaridade básica e sem qualificações.

Os Cursos de Educação e Formação, ao permitirem a obtenção de uma certificação académica igual ao ensino regular, e, ao mesmo tempo, uma qualificação profissional, surgem como uma janela de oportunidade para muitos jovens ultrapassarem o *deficit* de qualificações e assim se apresentarem mais qualificados no mercado de trabalho.

Os índices de insucesso e abandono escolar e a qualificação da população, apesar das estratégias delineadas, medidas implementadas e recursos investidos, ainda não permitem a Portugal comparar-se com os outros países da União. No ano em que os cursos CEF foram implementados, em Portugal, o nível modal de escolaridade era o básico, enquanto nos restantes países da União era o ensino secundário (44% considerando a população adulta dos 25 aos 65 anos). O relatório da União Europeia de 2008, sobre os objetivos para a educação até 2010 (relativamente aos sistemas de educação da União), apontava Portugal como tendo os piores resultados em abandono escolar (36,3%) e onde menos alunos completavam o secundário; 35% dos jovens entre os 18 e os 24 anos não possuía o ensino secundário completo.

No âmbito deste trabalho, procuramos indagar o impacto e as mudanças operadas numa escola em resultado da implementação dos Cursos de Educação e Formação.

Na demanda, fomos impulsionados pela necessidade epistemológica de convocar e sistematizar experiências, acontecimentos, factos, múltiplas conversas e discussões, que vimos, ouvimos e vivemos enquanto responsáveis pelo acompanhamento dos Cursos de Educação e Formação num Agrupamento de Escolas e pela vontade de realizar um balanço sistémico e de base científica sobre as alterações que os cursos promoveram na organização.

O facto de já terem decorrido cinco anos após a implementação destes cursos na escola e de não conhecermos trabalhos académicos publicados que se posicionem, face ao tema, na perspetiva da organização (nível meso), foram fatores de motivação para a realização deste trabalho.

Desenhado o enquadramento, e concordando com Coutinho (2005) quando defende que a “investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo do estudo e que contribui para explicar e



compreender os fenómenos educativos” (p.68), diremos que o objetivo deste estudo é o de conhecer o impacto dos Cursos de Educação e Formação nas entidades promotoras, através de um Estudo de Caso, seguindo um roteiro metodológico que incide em três dimensões de análise: Condições de suporte organizacional; Adequação da oferta formativa ao público-alvo e às necessidades das empresas; Sucesso da oferta educativa.

Em termos metodológicos, optámos por um Estudo de Caso, tendo desenhado um plano assente no paradigma qualitativo, por considerarmos o mais adequado à finalidade do estudo.

Elegemos a entrevista e o inquérito por questionário como principais instrumentos de investigação, por permitirem dar voz a todos os atores da organização, por garantirem a fiabilidade do estudo e o alcance dos objetivos que a que nos propúnhamos.

Realizamos entrevistas ao Diretor da escola, Diretor dos Cursos de Educação e Formação e à Psicóloga responsável pelo Serviço de Psicologia e Orientação; inquérito por questionário aos professores que lecionam no ensino regular, aos professores das equipas pedagógicas, Assistentes Técnicos e Operacionais, Encarregados de Educação e Alunos do curso em funcionamento na escola; e procedemos a análise documental.

A dissertação foi pensada e estruturada em torno de duas dimensões: análise da dimensão formal da política educativa (nível macro) e impacto resultante da integração dos Cursos de Educação e Formação numa Escola (nível meso).

Apresenta-se organizada em duas partes que irão, articuladamente, abordar o objeto da investigação no plano teórico e empírico.

Feita a introdução do estudo, sustentada na explanação e enquadramento do problema e respetivo objeto da investigação, na primeira parte é feita a revisão da literatura e toda a base teórica que sustenta a investigação.

Na segunda parte é apresentado o estudo empírico, sendo composta pela apresentação do contexto em estudo, seguindo-se a apresentação do *design* e aplicação da metodologia de investigação, terminando com a apresentação dos “olhares” dos diversos atores sobre o impacto da iniciativa e as conclusões resultantes da investigação efetuada.

Relativamente à primeira parte, subdivide-se em quatro capítulos, abordando questões que permitem perceber as políticas educativas, os processos de regulação e os efeitos da globalização na educação; refletir sobre a complexidade da escola enquanto organização e os desafios da escola atual - massificação, insucesso, inclusão e abandono escolar.



A Cultura e o Clima Escolar e o carácter simbólico da escola são, também, focados; são dados subsídios sobre a história da formação profissional em Portugal e apresentado o quadro normativo dos Cursos de Educação e Formação.

Na segunda parte, no capítulo I, é feita uma breve caracterização demográfica do meio onde a escola está inserido, a apresentação da unidade orgânica, um curto historial dos Cursos de Educação e Formação na instituição e a estratégia subjacente ao seu Projeto Educativo.

O capítulo II é dedicado à apresentação das opções metodológicas. O paradigma de investigação escolhido é, como se disse, o qualitativo e assume os contornos de um “Estudo de Caso”. São explicados os instrumentos de pesquisa e as técnicas de investigação escolhidas, e apresentados os sujeitos participantes no estudo.

Por fim, procede-se à apresentação e interpretação dos dados recolhidos durante a investigação, e apresentam-se as conclusões retiradas da análise e interpretação dos mesmos.



PARTE I

Contextualização Teórica da Temática em Estudo



Capítulo I – Sistemas Educativos, Regulação e Globalização

Incidindo o presente trabalho no estudo do impacto de uma nova oferta formativa implementada numa unidade orgânica afeta ao Ministério da Educação surgida no âmbito de uma agenda supranacional da União Europeia, pareceu-nos importante proceder a uma análise do sistema educativo português num contexto marcado pelos fenómenos de europeização e globalização, com o objetivo de captar as alterações operadas nas políticas educativas e o modo como a Organização-Escola as tem acomodado.

1. As políticas educativas e os processos de regulação da educação em Portugal no período democrático

Desde sempre a Escola Pública foi utilizada pelo poder político como instrumento para a reprodução das ideias de identidade nacional e Estado-Nação e o modelo burocrático-profissional foi a regulação institucional que os Estados, em geral, começaram por adotar. Neste modelo, o “Estado educador” tinha por missão fornecer o serviço educativo de forma a garantir a formação/ socialização das novas gerações.

Ora, os “modos de regulação”² das políticas educativas que surgiram ao longo das últimas duas décadas do século XX romperam com os modelos burocráticos.

Sabendo que as mudanças de sentido das políticas educativas resultam da evolução dos sistemas educativos num contexto de mudança económica, social e política, importa proceder a uma análise da evolução das políticas educativas e dos processos de regulação da educação em Portugal no período democrático.

Barroso (2006) defende que, em particular desde os finais dos anos 60 do século passado, o sistema educativo português tem sido marcado por um conjunto de reformas que têm imposto mudanças nos aspetos estruturais do sistema (configuração curricular, planos de estudos, órgãos de gestão, organismos de formação), que acentuam um cunho centralizador.

Para a análise das reformas operadas após 1974, vamo-nos socorrer dos quatro ciclos identificados por Barroso (2003a): revolução, normalização, reforma e descontentamento.

² Deve entender-se como modos de regulação institucionais de um sistema educativo o conjunto dos mecanismos - elaborados e impostos pelas autoridades educativas - de orientação, coordenação e controle das ações dos estabelecimentos de ensino, dos profissionais, dos alunos e das famílias, que aparecem associadas ao financiamento e à promoção do serviço educativo.



Segundo o autor, o primeiro ciclo, “revolução”, começa com o golpe militar em 1974 e extingue-se com a posse do primeiro governo constitucional, em 1976. É um período marcado pela instabilidade política e agitação social fortemente ideologizada, de que resultou uma rutura política e social.

Na educação deu-se uma expansão da oferta centrada num eixo educação-democracia-cidadania, com o objetivo de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, de que resultou o acesso à educação por parte de amplos setores da população.

A aprovação da constituição em 1976 assinala o início de um novo ciclo, que se prolongará até 1986, marcado pela normalização do funcionamento do sistema educativo (Barroso, 2003a) e pela aprovação da sua Lei de Bases.

O Ministro da Educação, Sottomayor Cardia, que apontava a educação como fator decisivo para o funcionamento da democracia (que pressupunha a existência de uma ordem estável), conseguiu repor a ordem educativa através da regulamentação e gestão democrática das escolas.

Por esta altura, o abrandamento do crescimento da economia mundial sentida desde a década de 1970 levava a uma crise do modelo de acumulação *fordista* e do Estado-Providência que sustentava, obrigando a uma forte intervenção do Estado na economia e na sociedade, procurando conter os gastos.

O terceiro ciclo, é designado por Barroso (2003a) como o “ciclo da reforma”.

Este ciclo marca o início do processo de reforma³ do sistema educativo e da influência de uma “agenda global” para a educação, que vai estar na origem de um conjunto de políticas educativas marcadas por um neoliberalismo educacional. Instituições internacionais, como a União Europeia (EU), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), surgem a defender o “Estado mínimo”, a privatização da economia e a “desestatização”, a descentralização, a desconcentração e delegação de responsabilidades nas escalas regional e local.

Este “ciclo da reforma”, que vai até final do século XX, início do século XXI, foi marcado por períodos distintos.

Num primeiro período, a ação do ministro Roberto Carneiro (1987-1991) fica marcada, como o próprio assinalou, por um desafio assente em cinco vetores: democratização do ensino; qualidade para a promoção da excelência; educação para o

³ Canário (2005) diz-nos que o termo “reforma” aponta para “processos de mudança planificada centralmente, exógenos às escolas, em que é predominante uma lógica de mudança instituída” (p. 93).



sucesso a favor da confiança, autonomia, competência, empreendedorismo e inovação; educação para a vida ativa; valorização da pátria, da língua e da cultura portuguesa.

Barroso (1988; 2003a) considera que a ação de Roberto Carneiro é dominada por um certo “messianismo reformista” com um discurso “modernizador” visando assegurar a integração plena de Portugal na Comunidade Europeia.

Num segundo período, temos a ação do ministro Marçal Grilo (1996-2000), que Barroso (2003a) considera que “procurou demarcar-se da estratégia reformista anterior, substituindo-a por uma política de «geometria variável» assente na clareza e consensualidade dos princípios e na flexibilidade da ação” (p.71).

As medidas tomadas por Marçal Grilo mostram, por um lado, uma certa continuidade das reformas iniciadas por Roberto Carneiro; por outro, apontam um certo compromisso entre gestão empresarial, qualidade e mercado educativo *versus* igualdade de oportunidades.

Com o ministro David Justino (2002 a 2004) deu-se um reforço da meritocracia e da avaliação externa, que são reforçados com a entrada em funções da ministra Maria de Lurdes Rodrigues, em 2005.

Nas palavras de Teodoro e Aníbal (2008), o discurso político nesta altura coloca o acento numa “racionalização”, baseada no “mérito”, na “lógica gestionária”, no “reforço do controlo social” da escola e na “monitorização externa”.

Desde meados da década de 1990, “assiste-se a uma substituição de um «controlo pelas normas» por um «controlo pelos resultados», com o reforço da participação local e da autonomia das escolas e a criação de múltiplos dispositivos de avaliação” (Barroso, 2003a, p. 75).

Em resultado dos consulados referidos, o binómio educação/modernização vai substituir o binómio educação/democracia. Assiste-se a uma progressiva alteração das políticas educativas, com o desaparecimento progressivo da tónica da contribuição da educação para a construção da democracia e, seguindo a tendência dos países capitalistas, a um aumento das preocupações com a eficácia e com os padrões de qualidade e formação para o trabalho, que se sobrepuseram às preocupações com os currículos democráticos, ou com as desigualdades de classe.

O “ciclo das reformas” ficou marcado pela alteração dos “modos de regulação institucional”⁴ na definição e aplicação das políticas relativas à educação pública.

⁴ As duas últimas décadas do século passado foram marcadas por uma diminuição da intervenção do Estado, pela busca da maximização de uma relação dos pais com a escola e pela valorização da intervenção de outros agentes, mormente da área empresarial, na definição das normas de qualidade na educação. Afonso (2003), referindo-se à gestão pública nas democracias ocidentais, chama a atenção para a existência de diferentes formas de regulação da ação coletiva. Por um lado, a regulação “ «burocrática» (exercício do poder pela



A chegada do novo século inicia um ciclo de “descontentamento” (Barroso, 2003a) com a ideia de que as reformas e os investimentos avultados na educação não lograram o salto qualitativo esperado. Para Barroso (2003a, p. 72), “o que é significativo deste novo período é a passagem de um sentimento de uma «crise de problemas» para o de uma «crise de soluções»”.

Atualmente, assiste-se a um aprofundamento das lógicas de regulação introduzidas em Portugal no “ciclo das reformas”, com a diminuição da autonomia de decisão dos Estados em questões de política educativa, e um aumento da influência de instâncias de regulação transnacional⁵ (UE, NAFTA, APEC, ONU, BM, FMI, OMC, OCDE, etc.)⁶ em resultado dos processos de globalização.

Muito por influência destas organizações supranacionais o modelo burocrático-profissional⁷ tem vindo a ser substituído por novos modos de regulação. Estes, designados por pós-burocráticos, fortemente influenciados pela economia, assentam nos conceitos de “Estado regulador”⁸ e “Estado avaliador”⁹ (*evaluative state*) e de “quase-mercado”¹⁰ colocam a tónica na função de avaliador em desfavor da de fornecedor do serviço educativo, e pretendem submeter a educação às leis da concorrência, obrigando-a à adoção de práticas empresariais como o “*benchmarking*”¹¹ e o “*managerialismo*”¹².

autoridade, hierarquia, regulamentação formal)” (p.50); por outro, a regulação de tipo “«mercantil» “exercício do poder pela influência, ajustamento mútuo, carácter difuso e informal das regras e das relações” (ibidem, p.50).

⁵ A regulação transnacional resulta de um conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidas nos fóruns de decisão internacionais. A regulação nacional ou regulação institucional é a forma como as autoridades públicas exercem a coordenação e o controlo sobre o sistema educativo, orientando através de normas a ação dos diferentes atores sociais. A regulação local é vista como o processo de coordenação dos atores no terreno, num espaço inter e intra organizacional.

⁶ As organizações regionais mais importantes são hoje a UE (União Europeia), a NAFTA (Associação Norte Americana de Comércio Livre) e a APEC (Fórum de Cooperação Económica da Ásia-Pacífico); as organizações internacionais mais relevantes são a ONU (Organização das Nações Unidas), o BM (Banco Mundial), o FMI (Fundo Monetário Internacional), a OMC (Organização Mundial do Comércio), a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico).

⁷ Este modelo traduzia-se, ao nível institucional e organizativo, numa combinação da componente burocrática (que privilegiava a racionalidade administrativa, própria à intervenção do Estado), com a componente profissional docente (que privilegiava a racionalidade pedagógica). Por isso, pode dizer-se que, durante este período, coexistiam, em Portugal, dois tipos de regulação: uma “regulação estatal, burocrática e administrativa” e uma “regulação profissional, corporativa e pedagógica” (Barroso, 2000a).

⁸ Para Afonso (2001), a substituição do paradigma burocrático pelo paradigma administrativo-empresarial traduz-se na emergência do novo paradigma do Estado – “Estado-regulador”. Este define as orientações e os objetivos a atingir, adotando um sistema de monitorização e de avaliação, sendo que a organização e gestão são transferidas para os níveis intermédios e locais.

⁹ O Estado abandona progressivamente o seu papel de provedor direto de serviços públicos para assumir a função de regulador do mercado educacional privatizado. Significa o abandono do conceito de educação como bem público, as instituições educacionais passam a ser vistas como prestadoras de serviços, e os cidadãos são transformados em consumidores. A relação entre o Estado e as entidades privadas fundamenta-se no princípio da responsabilidade contratual, e são criados mecanismos para o exercício dos procedimentos de auditoria e avaliação externa.

¹⁰ Forma de combinar a regulação do Estado e a lógica de mercado na oferta e gestão de serviços públicos, não havendo contraposição entre as duas lógicas (de público e privado), como ocorria no auge do Estado-Providência. Em termos de política educativa, trata-se agora de tentar conciliar o *Estado-avaliador* – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados - e a filosofia de *mercado educacional* assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas.

¹¹ O termo foi introduzido na linguagem empresarial pela empresa Xerox e consiste num processo ou técnica de gestão através do qual as empresas ou organizações avaliam o desempenho dos seus processos, sistemas e procedimentos de gestão comparando-os com os melhores desempenhos encontrados noutras organizações.

¹² Enfatiza a gestão como a melhor alternativa para melhorar a eficiência e o sucesso social, assumindo que a gestão é uma atividade cujos princípios e práticas podem ser aplicados quer ao sector privado quer ao público. Esta abordagem retoma uma das ideias desenvolvida pela Administração Científica, segundo a qual a gestão é a solução para os problemas da ineficiência.



O “*New Public Management*” (NPM)¹³ integra-se nesta tendência e surgiu como resposta à necessidade de novas formas de intervenção política, para assegurar a eficácia da administração, procurando-se a aproximação do modelo de gestão pública ao modelo de gestão privada. Baseia-se no equilíbrio entre a autonomia e a responsabilidade e num sistema de informação capaz de monitorizar a *performance* dos gestores públicos e responsabilizá-los pelos seus resultados (*accountability*)¹⁴.

Alguns países adotaram estas políticas educativas descentralizadoras, com a transferência de responsabilidades de gestão para as escolas e autarquias, comprometendo mais pais e professores no processo de gestão da escola. Nos países anglo-saxónicos, estas políticas são denominadas por “*School-Based Management*”¹⁵ e assumem-se como uma proposta de desburocratização do controlo do Estado, com o desiderato de tornar a escola mais flexível e adaptativa.

Barroso (2003b; 2005; 2006) resume os vários modos de regulação com influência no sistema educativo em três níveis distintos: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local: Analisando os modos de regulação local da escola, Barroso (2003b; 2005; 2006) aponta três modos de regulação a que chama: Regulação burocrático-profissional, regulação pelo mercado e regulação comunitária. Quanto ao primeiro, a escola é vista como «um serviço do Estado» e assim sujeita às normas produzidas pela administração central. Relativamente ao segundo modo, *Regulação pelo Mercado*, consubstancia-se “através de políticas neoliberais” em que o Estado promove a separação entre os «fornecedores» (professores) e «consumidores» (pais e alunos), com um reforço do poder daqueles sobre estes. No que diz respeito ao terceiro modo, *Regulação Comunitária*, aqui os professores e pais cooperam enquanto «coeducadores, «parceiros» e «cidadãos» (Barroso, 2003b, 2005, 2006).

¹³ Representa as doutrinas administrativas que dominaram a agenda da reforma em vários países da OCDE a partir dos finais da década de 70 do século passado. Este fenómeno organizacional está orientado para a substituição do modelo clássico weberiano, caracterizado pela burocracia tradicional, por um modelo mais flexível e mais próximo das práticas de gestão do setor privado, conhecido como administração pública gerencial.

¹⁴ Trata da relação da burocracia e das elites políticas com a sociedade e o controle que esta deve exercer sobre os administradores públicos. Engloba as ideias de transparência na condução das ações, efetiva prestação de contas na utilização dos recursos públicos e responsabilização dos gestores públicos pelas suas ações e omissões. Inclui os conceitos como eficiência e desempenho na provisão de serviços: acesso, qualidade, custo, confiabilidade e disponibilidade.

¹⁵ Transfere poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão. Um dos elementos centrais deste tipo de gestão consiste, na possibilidade de as escolas poderem decidir da alocação de recursos (conhecimento, tecnologia, poder, materiais, pessoas, tempo e dinheiro) em função de parâmetros definidos centralmente e cuja execução é controlada por um sistema de “prestação de contas” à autoridade central (Barroso, 1996). Mas, além desta autonomia na gestão dos recursos, o “*School-Based Management*” integra, muitas vezes, outros elementos, como por exemplo: descentralização e desburocratização dos processos de controlo; a partilha de decisões no interior da escola; o aumento da influência dos pais no processo de tomada de decisões na escola; e, em alguns casos, a possibilidade dos pais poderem escolher livremente a escola onde querem colocar os seus filhos, com o fim de lançar a concorrência entre as escolas (ibidem, 1996).



Finalmente, para Afonso (2003) a pressão exercida pela transnacionalização e globalização das políticas educativas, tem-se traduzido num reforço dos mecanismos de avaliação externa das escolas e de sistemas mais desenvolvidos e mais sofisticados de controlo dos resultados, a par de uma transferência de responsabilidades para os níveis de administração desconcentrada do Estado – direções regionais e direção das escolas.

2. Os processos de globalização e o vocacionalismo na política educativa em Portugal

Vivemos uma época de mudanças na regulação dos sistemas educativos, os quais já não são orientados unicamente pelos Ministérios da Educação dos Estados, antes determinados pela influência de organismos supranacionais que atualmente controlam as transformações nas sociedades.

São cada vez mais visíveis relações entre os processos de globalização e a elaboração de políticas educativas nacionais. Santos (2001) defende que estamos perante dinâmicas multidimensionais, heterogéneas, arrítmicas e assimétricas que apontam para múltiplos modos de produção e formas de globalização¹⁶.

Têm sido seguidas duas linhas de investigação que procuram compreender os fenómenos educativos que ocorrem às escalas global/supranacional e nacional. Por um lado, os estudos que entendem a difusão mundial de modelos de organização escolar como parte de um “processo de globalização cultural”, tendo como promotores organizações internacionais como a União Europeia, OCDE, UNESCO, Banco Mundial, etc.; por outro, os que defendem que as tendências em curso são parte de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” e neste sentido, procura-se explicar quer a especificidade dos processos nacionais, quer as suas interações com dinâmicas transnacionais e globais (Dale, 2001).

A União Europeia, da qual Portugal faz parte, é uma das mais importantes organizações mundiais que tem assumido paulatinamente um papel cada vez mais determinante na área das políticas económicas, sociais, culturais e educativas dos Estados membros. Tendo em conta a ligação entre esta organização e a emergência de novas formas de atuação no campo educativo nos Estados membros, torna-se necessário

¹⁶ A "globalização" é um processo de interação e integração entre pessoas, empresas e governos de diferentes nações, impulsionado pelo comércio e investimento internacionais, com o auxílio da tecnologia de informação (Friedman, 1999). O autor considera a globalização, uma consequência da fragmentação da “ política de blocos” que surgiu após a 2ª Guerra Mundial e desapareceu em 1989, com a queda do muro de Berlim e o colapso do bloco socialista liderado pela União Soviética. Existem duas abordagens para o fenómeno cuja diferença reside na compreensão da sua natureza. Para uns, trata-se de um reflexo da cultura ocidental, baseada num conjunto particular de valores que penetram em todas as dimensões da vida moderna. Para outros, a globalização é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia mundial, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores, sendo a adesão aos seus princípios garantida através da pressão económica.



examinar as relações entre o denominado processo de integração europeia e a elaboração das políticas educativas nacionais.

A União Europeia possui nas palavras de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” que levou à formação de um referencial para as políticas públicas e a intensificação das orientações e normas de ação comuns para as políticas educativas dos Estados-membros (Dale, 2001).

Na opinião de Antunes (1999), as múltiplas relações entre a elaboração das políticas nacionais e comunitárias mostram o despontar de um processo crescente de “europeização da educação” no contexto comunitário, nomeadamente após 1986. Nóvoa¹⁷ (2005) também situa as políticas educativas atuais no processo em curso de “«unionização», isto é, a construção de uma nova entidade política na Europa” (p.197). O autor refere que “no caso da educação, nós somos confrontados a medidas e a iniciativas que constroem maneiras de pensar (...) assiste-se à emergência de uma *governança europeia* que define a maneira de colocar os problemas e construir as políticas” (pp. 214-215).

Os Cursos de Educação e Formação podem ser vistos como um exemplo da relação entre a agenda para a educação promovida pela União e as políticas educativas dos Estados que a integram. Retomaremos a questão um pouco mais adiante. Queremos antes lembrar que, em Portugal, a procura da educação de características técnico-profissionais tornou-se mais intensa a partir de 1950. É a altura em que a “Teoria do Capital Humano”¹⁸ se torna o modelo dominante nos sistemas educativos, privilegiando a relação entre investimento no ensino e o crescimento da economia.

Teodoro (2001) confirma que as “décadas de cinquenta e sessenta são, inquestionavelmente, marcadas, no plano das políticas educativas, por uma preocupação dominante, a de assegurar uma contribuição marcante da educação para o desenvolvimento económico” (p. 28). Mas, do início dos anos 1970 até meados dos anos 1980, o ensino de

¹⁷ O autor recorre à metáfora da educação como o 4º pilar da construção europeia. Este tem como referência a “Estratégia de Lisboa sobre «a sociedade do conhecimento» [que] está na origem da mudança que conduziu à aplicação do programa de trabalho intitulado «Educação e Formação 2010»” (p.198). O autor refere que o objetivo principal é construir “«um quadro europeu de referência comum» para as políticas educativas” (p. 212). Os documentos de orientação deste programa identificam três grandes objetivos estratégicos: o desafio da qualidade e eficácia; a acessibilidade a todos e a abertura ao mundo e à sociedade que “devem ser tomados como «um verdadeiro guia para a ação individual e coletiva dos Estados no quadro comunitário»” (p.212). O programa adota o método de coordenação aberta que é considerado como uma estratégia global única “essencial ao sucesso da integração das políticas no domínio da educação e da formação” (p.212). Para concretizar, o programa impõe uma definição precisa de indicadores e de níveis de referência (*benchmarks*) a atingir pelos diferentes países.

¹⁸ A “Teoria do Capital Humano” foi difundida com a publicação de “The economic value of education”, de Theodore Schultz, em 1963, e de “Human Capital” de Gary Becker, em 1964. Esta teoria afirma que uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de rendimentos em resultado da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Ou seja, o incremento da produtividade – decorrente do aumento da capacitação do indivíduo – levaria a que também beneficiasse pelo aumento do seu salário. O capital humano é indutor do processo de crescimento das economias ao possibilitar a inovação tecnológica.



carácter profissionalizante perdeu expressão. A partir de então, a retórica discursiva governamental é atravessada por duas lógicas distintas: a lógica da modernização e a lógica da democratização (Alves e Canário, 2004).

A primeira, fiel aos princípios da referida “Teoria do Capital Humano”, relaciona em termos causais a escolarização e o desenvolvimento económico, vendo na qualificação dos recursos humanos a principal missão do sistema educativo. A segunda realça o papel da educação para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, para a redução das desigualdades sociais e para o combate à exclusão social.

A partir dos anos 80 do século passado, é visível na política educativa portuguesa um esforço para conciliar a formação para o *taylorismo-fordismo* com a formação para o *pós-fordismo* que leva ao reforço de um dualismo educativo.

Um dos argumentos mais utilizados para legitimar muitas das medidas de política educativa em Portugal baseou-se na necessidade de aumentar os níveis de qualificação da população. O sistema educativo tem, por isso, caminhado para uma progressiva profissionalização, para uma crescente subordinação aos interesses económicos e para a eleição da qualificação dos recursos humanos como a sua principal missão (Alves e Canário, 2004).

A formação de recursos humanos qualificados como condição da modernização conduziu, a partir da segunda metade da década de 1980, a uma nova tendência chamada de “vocacionalista”. Stoer, Stoleroff, Correia (1990) notam que a tendência para uma profissionalização/vocacionalização do ensino está presente na política educativa de muitos dos países europeus onde se desenvolveu a “escola de massas”¹⁹.

Com a integração de Portugal na Comunidade Europeia em 1986, é encetada uma reforma educativa de “mandato europeu” e o Ministro da Educação, José Augusto Seabra, escolhe como prioridade o relançamento dos ensinos técnico-profissional e profissional, inaugurando, segundo alguns autores, um “novo vocacionalismo” na política educativa nacional (Stoer, Stoleroff, Correia, 1990).

Stoer, Stoleroff e Correia (1990) referem que são as instâncias internacionais que direcionam as orientações educativas no sentido utilitarista, ou seja, a aprendizagem deve ser de raiz vocacional, uma vez que será uma mais-valia para o processo económico e consequentemente para o mercado de trabalho - daí a tendência do “novo vocacionalismo”.

¹⁹ A “escola de massas”, surge na Europa do pós-guerra, nos anos cinquenta; em Portugal aparece com Veiga Simão. A escola de massas é uma escola para todos os alunos, que pretende que se preparem para a vida, que adquiram as competências essenciais, para participarem na construção da sociedade, exercendo conscientemente o seu papel de cidadania (função de socialização da escola), em que os alunos teoricamente são todos iguais, mas na realidade todos diferentes. A escola de massas é mais heterogénea do ponto de vista da população discente e docente. Estrutura-se em contextos comunitários diversificados (Formosinho, 1992).



Para os mesmos autores (1990), “o resultado deste processo tem sido a substituição da preocupação com a ligação entre educação e democracia, enquanto eixo dominante da política educativa, por uma outra mais restrita entre a escolaridade e a sua relevância para o mercado de trabalho” (pp. 21-22). Correia (2000), alerta para os “mitos” que os discursos vocacionalistas encerram pois sustentam-se num “conjunto de pressupostos”²⁰ que parecem não carecer de qualquer explicitação ou de qualquer fundamentação.

Por seu lado, Silva (1994) chama a atenção para o facto de a diversificação das ofertas formativas e a aposta nas vias profissionalizantes resultarem não só da necessidade de adequar as aprendizagens ao mercado de trabalho mas também da necessidade de regular o sistema escolar:

“ Por seu lado, algumas decisões também recentes de reforma educativa que vão no sentido da multiplicação de vias de ensino e no reforço específico das que implicam, como se diz, uma maior aproximação ao mundo do trabalho e das organizações e uma preparação para a vida ativa — isto é, que incluem uma forte dimensão de formação profissionalizante — devem ser percebidas no duplo registo que é o seu. Porque, se é aceitável sugerir-se que as inspira uma preocupação de pilotar mais eficientemente a adequação já debatida entre sistemas de formação e sistemas de ocupação, não pode ignorar-se que elas procuram responder a problemas de regulação do sistema escolar como tal: a insistência na orientação profissional e na formação vocacional serve ainda para procurar controlar — e, mormente, reduzir — as aspirações induzidas pela escolarização entre aqueles que são menos favorecidos noutras formas de capital, social, económico ou cultural, para atenuar desmotivações e retraimentos dos alunos em época de desvalorização dos diplomas, para procurar vias de integração e certificação para os insuportados da escola básica e para desviar um número significativo de estudantes das vias mais nobres de prosseguimento de estudos e, em particular, diminuir a pressão da procura sobre o ensino universitário” (p. 1219).

Uma análise das sucessivas reformas do sistema educativo português nos últimos trinta anos, permite perceber a aposta nas políticas de educação e formação, com a diversificação das vias vocacionais, dando-lhe maior consistência e visibilidade. Estas mudanças culminaram na *Reforma do Ensino Secundário*, em 2004 (que assume a importância do ensino profissionalmente qualificante) e na constituição de um sistema

²⁰ O primeiro pressuposto “é o de que o desenvolvimento do ensino profissional não deriva de qualquer opção política, mas é um imperativo económico resultante da necessidade de repor as relações entre a escola e o mundo do trabalho. O segundo pressuposto “apoia-se no mito de um mercado de trabalho particularmente necessitado de quadros intermédios, que não eram produzidos pelo sistema educativo”. O terceiro pressuposto “é o de que o desenvolvimento do ensino profissional implica necessariamente tanto um reconhecimento social acrescido da importância da educação tecnológica como uma revalorização do trabalho e dos trabalhadores”. O quarto e último pressuposto “é o de que o desenvolvimento do ensino profissional constitui a chave para a flexibilização de um sistema de ensino preocupado em encontrar respostas adequadas à diversificação das motivações e vocações dos jovens” (Correia, 2000).



estruturado para a qualificação profissional da população jovem e adulta através da *Iniciativa Novas Oportunidades*²¹ e na instituição do *Sistema Nacional de Qualificações*²².

Retomando a linha de pensamento que ligava a criação dos Cursos de Educação e Formação à agenda para a educação promovida pela União Europeia nos Estados membros, começamos por assinalar que o século XXI iniciou uma nova fase na educação de jovens e adultos em Portugal, com a criação de novas ofertas educativas destinadas a adultos pouco escolarizados que contemplam a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), Cursos de Educação e Formação de Adultos e de Jovens em risco de abandono ou que deixaram a escola sem a escolaridade obrigatória.

O aparecimento destes Cursos de Educação e Formação dá-se no âmbito da “Estratégia de Lisboa” (2000), que se propunha transformar a Europa numa referência mundial da qualidade dos sistemas de formação e ensino até ao ano de 2010. Os objetivos desta política eram a construção de um Espaço Europeu do Ensino Superior e a definição de um Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQPALV) favorecendo a criação de emprego qualificado. Em 2010, a Comissão Europeia apresentou uma nova proposta, que sucedeu à Estratégia de Lisboa, para a modernização da economia europeia a desenvolver até ano 2020 – “Estratégia Europa, 2020”.

O insucesso e o abandono escolar com o incumprimento da escolaridade obrigatória já haviam suscitado uma Recomendação do Conselho da União Europeia e Parlamento Europeu, de 23 de abril de 2008, que instituiu o QEQPALV, transposto para Portugal pela Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho.

Os Cursos de Educação e Formação inserem-se no nível 2 de formação do QEQPALV (composto por 8 níveis), conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo e aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da

²¹ Surgiu no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico. No documento de apresentação da iniciativa o primeiro-ministro José Sócrates estabelecia o objetivo: “A Iniciativa Novas Oportunidades assenta numa base clara: o nível secundário é o objetivo de referência para a qualificação dos nossos jovens e adultos”; a estratégia, a “Iniciativa Novas Oportunidades tem dois pilares fundamentais. Em primeiro lugar, fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma verdadeira e real opção, dando Oportunidades Novas aos nossos jovens. (...) O segundo pilar é o de elevar a formação de base dos activos. Dar a todos aqueles que entraram na vida activa com baixos níveis de escolaridade, uma Nova Oportunidade para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos”.

²² Definido juridicamente pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, promove a organização da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de trabalho, integrando-a com objetivos e instrumentos comuns e sob um novo enquadramento institucional. O SNQ assume como principal desígnio aumentar o nível de qualificação da população portuguesa, dando prioridade à generalização do nível secundário como qualificação mínima da população, bem como a aposta na qualificação de dupla certificação, quer através do aumento e generalização da oferta de cursos de educação e formação profissional (jovens e adultos), quer através do reconhecimento, validação e certificação de competências de aprendizagens formais, informais e não formais.



informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes, com um certo grau de autonomia.

O reflexo destas políticas em Portugal traduziu-se, no reforço do ensino de atividades manuais no ensino básico, e numa orientação clara de reforço a nível dos Cursos Profissionais e da criação de Escolas Profissionais. As razões que o suportam têm por base permitir as opções vocacionais, mas, sobretudo, qualificar alunos com menos apetências para o estudo.

Na opinião de Alves (2008), embora se trate de uma iniciativa destinada a qualificar a população jovem que mostra a opção por uma fileira pré-profissionalizante, os Cursos de Educação e Formação surgem no contexto educativo como modalidade para resolver os problemas do insucesso e abandono escolares

Partindo do pressuposto que nem todos podem ter acesso a cursos superiores, é disponibilizada uma formação de natureza vocacional a desenvolver a partir do terceiro ciclo do ensino básico e a aprofundar no ensino secundário, que permite uma qualificação e uma certificação importantes para o ingresso no mercado de trabalho.

Para Alves (2008), o ensino profissionalizante do secundário corresponde ao triunfo de uma conceção vocacionista que “coloca a educação ao serviço da economia e que deslegitima toda e qualquer discussão sobre o seu papel na produção de novas formas de desigualdade social” (p. 225).

Em suma, podemos afirmar que os Cursos de Educação e Formação, os Cursos Tecnológicos e Profissionais do Ensino Secundário e as Escolas Profissionais visam o aumento da qualificação da população e apontam para a valorização do eixo escola-mercado de trabalho, com a formação de recursos humanos qualificados para a economia local, e consolidação do vocacionalismo no sistema educativo português. Os Cursos de Educação e Formação resultam da emergência de uma governança europeia que aponta para um do processo de “europeização da educação” e constituem um exemplo da relação entre esta agenda para a educação da União e as políticas educativas dos Estados que a integram.



Capítulo II – A Escola como Organização Complexa

1. Os modelos de análise organizacional da escola

Até à década de 70 do século XX, a escola era estudada mais como macro sistema institucional do que como organização. Ainda hoje a escola como organização fica muitas vezes esquecida valorizando-se a ideia de escola como instituição com as tradicionais funções de educação e formação.

No entanto, ninguém pode negar que, de entre as organizações existentes, a escola se destaca, quer pela influência que tem sobre as outras, quer por constituir um espaço de formação que funciona como instrumento do aparelho ideológico do Estado.

A organização-escola enfrenta atualmente problemas novos, cuja compreensão implica o conhecimento do seu funcionamento, e este torna-se inteligível com o estudo das diferentes estruturas e configurações organizacionais e a análise dos fluxos que encerra.

Mais do que a procura de um modelo organizacional que melhore o funcionamento das organizações educativas, importa discernir as mudanças que se operam no sistema educativo e de que forma a escola se está ou deverá adaptar a essas mudanças.

Os estudos da escola pelos teóricos das organizações deram origem a diversas imagens e configurações. O estudo dos modelos de análise organizacional permite compreender o sentido das transformações e as suas implicações no funcionamento da organização-escola, pelo que serão a seguir analisados.

Tendo presente o alerta de Morgan (1996) para a complexidade e relevância do estudo organizacional resultante do facto de existirem diferentes tipos de organização e diferentes géneros de ambiente, começamos por procurar a melhor definição para o conceito “organização”, apesar de Lima (1992) nos lembrar que ele nos conduz a um universo de inúmeras definições e pontos de vista.

A primeira constatação é a de que, quando falam em organização, os autores atribuem-lhe um carácter sistémico pelo facto de as partes que a constituem serem fundamentais para o funcionamento do todo.

Para Etzioni (1984) as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos.



Grade (2008), citando Vicente, escreveu que uma organização é “ constituída por um conjunto de pessoas que, num ambiente dinâmico, interatuam cooperativamente, estabelecendo relações entre si e os recursos disponíveis, num sistema estruturado, utilizando uma variedade de recursos com o fim de atingirem um objetivo comum” (p.56).

Partilhando a definição anterior, Friedberg (1975) introduz a ideia de hierarquia ao considerar que as organizações são conjuntos humanos hierarquizados com vista a assegurar a cooperação e coordenação dos seus membros no cumprimento de certos fins.

Worsley (1970) acrescenta a dimensão tempo, as organizações são corpo, que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos.

Por seu lado, Hall (1984) realça outras características das organizações: coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação e afiliação.

De entre a variedade de conceptualizações, é de referir ainda a de Mintzberg (1995), que identifica cinco estruturas existentes dentro das organizações: o vértice estratégico, a linha hierárquica, o centro operacional, a tecnoestrutura e o pessoal de apoio. Cada um deles desempenha funções específicas dentro do sistema, mas podem interagir das mais variadas formas e mediante um variado leque de fatores. As diferentes partes da organização são ligadas entre si por diferentes fluxos – de autoridade, de material de trabalho, de informação e de processos de decisão.

Encontramos nas definições apresentadas os elementos característicos que os diversos autores apontam nas organizações e que, numa tentativa de síntese, diremos que são: a composição, as finalidades, a diferenciação de funções, coordenação racional intencional, continuidade através do tempo, e as fronteiras.

Relembramos Lima (1992) que chama a atenção para o facto de todas as definições de organização se aplicarem à escola e para o facto de na literatura organizacional, a palavra encontrar-se sempre associada a um qualificativo como, por exemplo, “organização social, organização formal, organização informal, organização complexa”. (p. 43)

Nóvoa (1992) ao falar da organização-escola define-a como uma instituição dotada de autonomia relativa, como um território intermédio de decisão, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macrossistema, mas que também não constitui um microuniverso dependente do jogo dos seus atores sociais.

Apesar das variáveis organizacionais na educação terem sido, até há alguns anos, objeto de pouca atenção e interesse, segundo Nóvoa (1995), tem-se registado uma



evolução no sentido da valorização do nível meso, que se traduz numa maior preocupação com o estudo da escola e dos traços que a caracterizam enquanto sistema e organização.

Ainda sobre a questão, Nóvoa (1995) recorda que no âmbito da investigação educacional até 1950 esteve o Indivíduo-Aluno (nível de análise micro); nos anos 50/60, a Sala de Aula (nível de análise micro); nos anos 60/70, o Sistema Educativo (nível de análise macro); nos anos 70/80, a Turma-Sala de Aula (regresso à análise micro); nos anos 80/90, a Escola-Organização (nível meso ou intermédio).

Os autores apontam o Relatório Coleman²³ de 1966, ao defender que a estrutura organizacional das escolas tinha pouca influência nos resultados dos alunos, e que estes dependiam essencialmente das condições socioeconómicas dos alunos (*schools make no difference*), como o responsável por ter despoletado um conjunto de investigações que procuravam mudar o sentido da tese para “*schools make difference*”, provando a importância e influência da estrutura organizacional²⁴.

A análise da escola como organização deu, como já dissemos, origem a diversas imagens criadas pelos teóricos das organizações.

Ellström (1984) apresenta uma tipologia baseada em quatro modelos (político, racional, de sistema social e anárquico), utilizando como critérios de distinção o grau de consenso e de clareza relativamente aos objetivos e o grau de ambiguidade das tecnologias e dos processos organizacionais. Segundo o autor, os modelos separadamente só dariam conta de uma visão parcial da organização, daí a necessidade de complementaridade entre os quatro porque cada um representa uma dimensão organizacional da mesma.

Já Husén e Postlethwaite (1985) distinguem teorias clássicas (modelo racional, sistema natural e sistema aberto) e teorias modernas (anarquia organizada e sistema debilmente articulado).

Bush (1986), por seu lado, defende cinco modelos para caracterizar as teorias de gestão educacional: formais, democráticos, políticos, subjetivos e de ambiguidade.

Borrell Felipe (1989) aponta sete modelos diacrónicos de organização escolar: racionais, naturais, estruturais, de recursos humanos, de enfoque de sistemas, políticos e simbólicos.

²³ Concluiu que o efeito marginal de variáveis relativas aos recursos materiais de cada escola (equipamentos, laboratórios, bibliotecas, edifícios, etc.) no desempenho dos alunos era pequeno em comparação com o impacto das famílias e amigos.

²⁴ Foi o caso, por exemplo, do denominado “Movimento das Escolas Eficazes”, que introduziu na análise das questões do ensino variáveis de tipo individual (a motivação das pessoas, os seus interesses, capacidades intelectuais), do tipo social, (situação socioeconómica, educação, cultura, ambiente, família) e nas causas do Sucesso/Insucesso variáveis do tipo escolares-organizacionais. As conclusões apontavam para o facto de escolas diferentes obterem resultados diferentes nos alunos e aqueles dependerem da organização da escola.



Morgan (1996) defende que a teoria organizacional se constrói com base em metáforas de leitura da complexa realidade organizacional, tais como: organizações como máquinas, organizações como organismos, organizações como cérebros, organizações como culturas, organizações como sistemas políticos, organizações como prisões psíquicas, organizações como fluxo e transformação e organizações como instrumentos de domínio.

Bacharach e Mundell (2000) acrescentaram as metáforas: sistema debilmente articulado, anarquia organizada, modelo de decisão caixote do lixo, arena política, arena cultural.

Apresentadas algumas das imagens formuladas relativamente à análise das organizações educativas vamos agora ancorar-nos na síntese elaborada por Costa (1996) relativamente às principais metáforas²⁵: escola como uma Empresa, como Burocracia, como Democracia, como Arena Política, como Anarquia Organizada e como Cultura.

1.1. Escola como Empresa

Aqueles que vêm a “Escola como Empresa” defendem a aplicação na sua gestão dos princípios defendidos pela “Teoria Clássica da Administração”²⁶.

Focam o estudo no funcionamento interno da organização, concebida como um sistema fechado, visando a otimização e a máxima eficiência, ignorando a interação com o meio envolvente. Tendem a considerar o indivíduo como uma “peça do maquinismo”, o qual deve adaptar-se à máquina para a máxima eficiência produtiva.

Nesta conceção mecanicista, uma organização é um instrumento e não um fim em si mesma. É composta por várias partes organizadas com funções definidas com funcionamento estável, previsível, eficiente e garantido como se de uma máquina se tratasse.

Fazendo a analogia desta teoria com a Escola, conseguimos identificar traços semelhantes. De acordo com Costa (1996), a instituição escolar como uma empresa,

²⁵ As metáforas utilizadas pelos autores servem para que melhor se compreenda a escola quanto ao seu funcionamento como organização, onde se movimentam diversos atores, exercendo poderes formais ou informais, com interesses díspares que conduzem a conflitos inevitáveis que são a força motriz do trabalho e transformação das escolas.

²⁶ A “Escola de Administração Científica” (Taylor, 1911) e a “Corrente Anatômica ou Fisiologista das Organizações” (Fayol, 1948) partilham o objetivo de estabelecer a melhor forma de organizar e gerir as organizações (*the one best way*), fazendo incidir a sua análise exclusivamente sobre as variáveis internas da organização. Estas abordagens constituem as duas vertentes da “Teoria Clássica da Administração”. A preocupação básica da Teoria Clássica da Administração, era a substituição do empirismo e da improvisação na gestão de organizações, por uma abordagem de pendor científico, de modo a rentabilizar os recursos e a tornar mais eficientes os procedimentos.



“significa atribuir-lhe um conjunto de características que tiveram a sua origem em conceções e práticas utilizadas na área de produção industrial por pressupostos teóricos que têm a ver com uma conceção economicista e mecanicista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria-prima a ser moldada” (p. 25).

Para Martin-Moreno (1989) a escola como empresa incorpora princípios da administração de Fayol como: a centralização, hierarquia, autoridade, disciplina, responsabilidade e visão de trabalho. Apresenta, ainda, uniformidade curricular, métodos uniformizados, alunos uniformizados, horários, organização de espaços, escassez de recursos materiais, planificação, avaliação, eficiência e eficácia.

Nesta ótica, a Escola tem uma visão redutora dos alunos, não tendo em conta as suas necessidades, características, ou capacidades individuais pois independentemente do processo, sairão com a mesma formação.

Olhando para a escola à luz desta imagem organizacional (paradigma positivista), constatamos que vai buscar às empresas um conjunto de práticas: a existência de uma estrutura hierárquica com órgãos colegiais executivos e deliberativos, departamentos e órgãos administrativos trabalhando sob as ordens emanadas por organismos hierarquicamente superiores.

1.2. Escola como Burocracia

A “Teoria da Burocracia”²⁷ de Max Weber, surge nos anos 40 do século XX, e apresentava o modelo burocrático como o modelo das organizações e sociedades modernas. Surge na linha de Taylor, colocando a ênfase na estrutura formal e na eficiência das organizações, destacando os conceitos de impessoalidade, formalidade, autoridade, especialização, sistema de regras, profissionalismo.

Max Weber, defendeu um tipo de autoridade legal e racional em contraponto à autoridade carismática ou tradicional porque permitia eliminar os abusos de poder.

A Burocracia é uma abordagem organizacional baseada num conjunto de normas formalmente organizadas que visam limitar os comportamentos individuais como forma de atingir objetivos pré-definidos.

²⁷ O termo “Burocracia” foi usado por Max Weber para descrever uma cultura e estrutura de empresa rigidamente fixadas. A “Teoria da Burocracia” nasceu da fragilidade e parcialidade da “Teoria Clássica da Administração” e da “Teoria das Relações Humanas”, contraditórias entre si, sem possibilitarem uma abordagem global, integrada e envolvente dos problemas organizacionais. Defendiam pontos de vista opostos e incompletos sobre a organização. Tornou-se necessário um modelo de organização racional capaz de caracterizar todas as variáveis envolvidas, bem como o comportamento dos membros dela participantes, e aplicável não somente à fábrica, mas a todas as formas de organização humana e principalmente às empresas. O conceito central da “Teoria da Burocracia” é a autoridade legal-racional ou burocrática. A burocracia é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objetivos (fins) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos. Caracteriza-se pela impessoalidade, rigidez estrutural (impedindo a inovação e a criatividade) e morosidade que provoca nos processos.



São princípios característicos da burocracia a criação de circuitos rígidos com uma hierarquia muito marcada, a comunicação formal escrita, impessoal e vertical descendente e a especialização de funções. Estas características levam-nos a considerar a burocracia como um modelo organizacional descritivo e racional que, segundo Costa (1996), se reflete “na possibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objetivos, na correta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis” (p. 44).

Formosinho (1989) salienta algumas características da burocracia apontadas por Weber e que se aplicam facilmente à escola: “legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia” (p. 8).

Costa (1996) aponta outras características como “obsessão pelos documentos escritos, atuação rotineira com base no cumprimento de normas escritas e estáveis e pedagogia uniforme” (p. 39).

Lima (1992) refere que o controlo burocrático identifica-se com o próprio aparelho de controlo central, produtor de normativos que tudo regulamentam. No entanto, Lima (1996) chama a atenção para o facto de a escola, sendo um local de “reprodução normativa”, ser, também, um *locus* de produção de novas regras.

A escola como burocracia, na obsessão de garantir a máxima eficiência, descarta a adequação dos meios aos objetivos, dando mais ênfase aos aspetos da autoridade, estrutura piramidal, poder legítimo de cargo, orientação para objetivos da organização, divisão do trabalho.

Os modelos da “Escola como Empresa” e “Escola como Burocracia” configuram a abordagem clássica dos modelos organizacionais e partilham muitas características - visão formalista, uniforme, individualista e mecanicista, isto é, a escola como uma máquina produtiva e independente das pessoas que a gerem - que se complementam.

1.3. Escola como Democracia

O modelo habitual na imagem da escola atual é o da “Escola como Democracia”. A escola é uma organização democrática a nível organizacional e pedagógico quando todos têm oportunidade de participar, direta ou indiretamente, na sua gestão.

Baseando-se na “Teoria das Relações Humanas”²⁸, substitui o estudo das tarefas e normas do *Taylorismo*²⁹ pelo estudo do comportamento das pessoas em grupo - fatores

²⁸ Teoria de gestão, incluída na “Escola Comportamental”, fundada por Elton Mayo. Na sequência dos resultados obtidos em diversos estudos realizados em empresas norte-americanas, chegou à conclusão de que as relações humanas entre os operários (e o ambiente de



sociais e psicológicos do comportamento organizacional. Contrariamente aos modelos burocráticos, dá menos atenção à dimensão formal e estrutural, concentrando-se na problemática dos indivíduos na organização. Há uma preocupação com a adaptação da organização ao homem e não deste àquela.

Este modelo tem como pressupostos a decisão colegial, partilhada. Fomenta e valoriza comportamentos e atitudes de modo a criar condições de trabalho agradáveis e assim motivar e satisfazer todos os agentes da organização.

De acordo com Costa (1996), este modelo enfatiza a autoridade do profissional ao envolvê-lo na tomada de decisões escolares e pressupõe um conjunto comum de valores e crenças, partilhadas por todos os membros.

A Escola enquanto “Comunidade Educativa”³⁰ é uma marca importante da imagem organizacional da escola como democracia. A escola é vista como um espaço que prepara os alunos para a vida e que valoriza a sua participação nas questões pedagógicas. Para a concretização deste modelo de escola, a família deve ter também um papel ativo, e deve haver um projeto educativo comum, envolvendo professores, alunos, pais e sociedade.

Para Formosinho (1989), a escola nesta perspetiva deixa de ser vista como um serviço local do Estado para passar a integrar, como princípios fundamentais da sua conduta, a autonomia, a participação a responsabilização perante os seus membros e a abertura à comunidade, passando, deste modo, a haver uma fronteira social em detrimento da tradicional fronteira física ou legal.

1.4. Escola como Arena Política

Esta imagem organizacional surge de estudos como os de Baldrige (1971), que baseou a sua investigação nalgumas Universidades, e de Cohen, March, Olsen (1972), entre outros.

A imagem organizacional da escola como “Arena Política” resulta do facto de grande parte das ações dos seus atores serem de iniciativa própria e espontâneas. A escola

trabalho que daí resulta) e a sua perceção de uma administração preocupada com o seu bem-estar são mais importantes para o aumento da produtividade do que as condições físicas e materiais de trabalho. Pôs fim ao pressuposto do “homem económico” em que se baseava a “Escola Clássica”, dando lugar ao pressuposto do “homem social”.

²⁹ Expressão criada para designar um conjunto de ideias e princípios de gestão criados no final do século XIX e início do século XX pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor. O *taylorismo*, que também ficou conhecido como “Teoria da Gestão Científica” ou “Organização Científica do Trabalho”, tinha como grande objetivo aumentar a produtividade através de um sistema de tarefas diferenciadas e da aplicação de métodos científicos, colocando a ênfase no uso da ciência (substituição do empirismo pelo cientismo). A aplicação da ciência à gestão teve como instrumento básico o estudo exaustivo dos tempos e movimentos que permitiu a racionalização dos métodos de trabalho e a fixação dos tempos-padrão para a execução das tarefas.

³⁰ Para Matos (2000) o discurso da “comunidade educativa” remete para um espaço socialmente indiferenciado (um território comum) onde as responsabilidades de ensino e aprendizagem são partilhadas entre os vários atores educativos.



é composta por indivíduos, que nem sempre partilham os mesmos interesses, objetivos ou ideais e que se distinguem pela função, posição hierárquica e social, levando a situações de confronto entre si, resultantes da disputa de lugares de poder ou do facto de possuírem diferentes representações da realidade escolar. As estratégias e jogos de influência dos seus atores, a sua diversidade de interesses, as relações de poder que estabelecem, os conflitos, os interesses, as negociações, que assim são postos a descoberto origina uma configuração das organizações escolares enquanto “sistemas políticos”, enquanto “arena(s) política(s)”, enquanto campo de luta. A racionalidade burocrática é aqui questionada e abalada.

Cohen, March e Olsen (1972, 1991) analisaram os processos de decisão organizacional, concluindo que as organizações adotam processos de comportamento e funcionamento incertos e ambíguos recusando as ideias de homogeneidade e racionalidade organizacional clássicas.

Bacharach, citado por Costa (1996), rejeita a visão harmoniosa e unificada das organizações, considerando que as perspetivas estruturalistas, restringem o leque de investigação e estudo das organizações, em especial das escolas. Gronn, também citado por Costa (1996), aponta os quatro fatores que justificam a caracterização da escola como uma arena política: a escassez de recursos; a diversidade ideológica; a conflitualidade de interesses; as diferenças de personalidade. Costa (1996) aponta, como principais marcas dos modelos políticos em que se insere, o interesse, o conflito, o poder e a negociação.

Os autores referidos são unânimes em conceber as organizações como sistemas complexos, com débil articulação entre as diferentes áreas de atividade, em que as interações e relações entre os atores são a maior parte das vezes conflituosas, pois cada um age autonomamente na consecução dos seus objetivos.

A procura de consensos e decisões partilhadas não são características visíveis nesta imagem organizacional, o que a coloca nos antípodas da imagem da escola como democracia. As instituições de ensino superior são habitualmente apontadas como exemplo de organizações em que este modelo organizacional de escola está muito presente.

1.5. Escola como Anarquia Organizada

A metáfora que concebe a escola como “Anarquia Organizada” situa-se na linha dos modelos políticos. Estamos perante uma organização que opera na base de uma variedade de preferências inconsistentes e que coloca especialmente em causa o “modelo bem instalado da burocracia racional” (Lima, 1992, p. 77).



O termo anarquia surge “como metáfora cujo uso permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares” (Costa, 1996, p. 89). A escola como anarquia é uma imagem que apresenta a escola como “uma realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua” (Costa, 1996, p. 89). Podemos chamar de anárquico ao funcionamento da escola, por este ser suportado “por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida” (ibidem, p. 89).

Neste modelo organizacional, os órgãos e estruturas não estão articulados, os objetivos são em geral mal definidos, as posições hierárquicas dos atores são pouco claras, com uma ligação débil entre a intenção e a ação. Não existe uma organização fixa, as decisões são tomadas em função dos acontecimentos e de forma desorganizada, mas existe confiança entre os diferentes atores. Em consequência a escola fica vulnerável face ao exterior - tutela, autoridades locais, pais, etc.

No entanto, como refere Lima (1992), se esta perspetiva não comporta um juízo de valor negativo, admite a existência de violação das regras formais na escola, com o objetivo de romper com o autoritarismo e criar normas alternativas no funcionamento das escolas, para as adaptar ao contexto ou para colmatar as falhas das regras formalmente instituídas pelos documentos oficiais. Para o autor, neste modelo, as respostas e soluções parecem surgir acidentalmente, sem uma lógica e sequência entre o pensamento e a ação que levem à resolução dos problemas. Ao modelo da racionalidade tradicional, o modelo anárquico opõe a “loucura sensata”, ou o “disparate razoável” (Lima, 1992).

No contexto desta imagem organizacional, surgiram as metáforas do “Caixote do Lixo”³¹ (*garbage can*) e “Sistema Debilmente Articulado”³².

Segundo Lima (1992), a imagem do “*garbage can*” tem a vantagem de chamar a atenção para a falta de intencionalidade de certas ações organizacionais, nas quais as soluções resultam de um conjunto de elementos independentes e desligados uns dos outros em contraponto ao modelo burocrático.

Para Costa (1996), a imagem da escola como “Caixote do Lixo” não significa que a atividade organizacional seja desorganizada. Há uma ordem diferente da racionalidade dos modelos tradicionais.

³¹ Integra-se nos modelos da ambiguidade. Esta metáfora, que está ligada à tomada de decisões, descreve-as como um ato irracional, que não segue os processos de sequencialidade lógica, mas ocorre de acordo com um contexto específico. A tomada de decisão é vista como um “caixote do lixo” onde os problemas e soluções não são tão simples com as perspetivas clássicas deixam antever. Uma organização na conceptualização desta metáfora é uma organização onde se verifica uma desarticulação entre os problemas organizacionais e a sua forma e tempo de resolução.

³² A metáfora assenta na análise de todos os fatores das organizações vistas como um “Sistema debilmente articulado”, isto é organizações onde as coisas não acontecem sempre de forma articulada, de forma concertada. Existe articulação débil entre indivíduos, entre níveis hierárquicos, entre ideias, entre atividades e entre intenções e ações.



Na imagem da escola como “Sistema Debilmente Articulado” (*loosely coupled*) as escolas surgem como organizações desarticuladas pois, segundo Costa (1996),

“entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria” (p. 98).

1.6. Escola como Cultura

A imagem organizacional de “Escola como Cultura” (paradigma construtivista) provém do contexto de análise da realidade empresarial.

A investigação realizada durante a década de oitenta do século XX para compreender a razão do sucesso das empresas japonesas levou os teóricos a concluir que o êxito se devia a características próprias, sobretudo de carácter simbólico, ou seja, à sua cultura.

Deve-se a Ouchi (1982) a conceção da “Teoria Z”³³ (alternativa às Teorias X e Y de MacGregor)³⁴ que reúne as estratégias aplicadas nas empresas japonesas, assentes na valorização dos seus recursos humanos, fomentando o seu bem-estar e integração laboral, criando uma cultura empresarial própria. A estabilidade laboral garantida e as boas relações estabelecidas entre os atores são tidas como fatores estratégicos para uma gestão Z.

Esta conceção, que colide com os preceitos racionalistas da gestão organizacional, defende que as empresas que se preocupam com a “gestão do simbólico” lidam melhor com as ambiguidades organizacionais, assumindo uma postura de flexibilidade e adaptabilidade às constantes mudanças ambientais, conseguindo, ainda assim, transmitir uma imagem de solidez organizacional e uma cultura forte (*Corporate cultures*).

De acordo com este modelo, cada escola é única constituindo a cultura a sua identidade própria. Uma cultura forte na escola induz ao sucesso. A escola é assumida

³³ A “Teoria Z” enfatiza que o sucesso da administração está ligado à motivação humana e não simplesmente à tecnologia dos processos produtivos. Na “Teoria Z”, o conceito de hierarquia não tem tanto peso para a administração. Qualquer empregado ou grupo de empregados pode reunir-se e questionar os métodos, os processos, as rotinas, os obstáculos, os custos, etc. e sugerir mudanças.

³⁴ Teorias de Douglas MacGregor (autor que se integra na linha Behaviorista da administração) que compara dois estilos opostos e antagónicos de administrar. De um lado, um estilo baseado na Teoria Tradicional, excessivamente mecanicista caracterizada por ter modelo administrativo de fiscalização e controle rígido, que limita as capacidades de participação e desenvolvimento de habilidades das pessoas, que considera o salário como o único estímulo. Pretende que as pessoas façam exatamente aquilo que a organização pretende. A este estilo preconizado na Administração Científica de Taylor, na Clássica de Fayol e na Burocrática de Weber, deu o nome de “Teoria X”; do outro, a “Teoria Y”, baseada nas conceções modernas do comportamento humano, assenta num estilo democrático no qual administrar é um processo de criar oportunidades, envolver as pessoas, estimular o autodesenvolvimento e proporcionar orientação quanto a objetivos.



como construção social, representante dos seus valores, crenças, linguagens e rituais; a eficácia, a qualidade e a excelência são as palavras-chaves. Costa (1996) realça que o “Movimento das Escolas Eficazes” encontrou nas investigações sobre a cultura organizacional forte aliado.

Para Costa (1996) só a utilização de diferentes imagens no estudo da escola como organização é que permite captar o carácter multifacetado e complexo da mesma, que sempre escapa a uma visão singular. Ou seja, estudo da escola como organização afigura-se complexo e nenhum dos vários modelos de análise que acabamos de abordar consegue, *per si*, abarcar e retratar a complexidade que ela encerra. Só articulados poderão dar conta de uma forma compreensiva da escola como organização.

2. Cultura, Clima e eficácia organizacional

Nos finais da década de 70 e sobretudo na década de 80 do século passado, o estudo da “Cultura Organizacional”³⁵ (*organizational culture, corporate culture*) sofreu um grande incremento, com a tomada de consciência da importância dos fatores culturais nas práticas de gestão.

A Cultura é um fator decisivo no funcionamento organizacional e, de acordo com Schein (1990), constitui um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à medida que aprendeu a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido.

As organizações são vistas como culturas, sendo nesta perspetiva, para Nóvoa (1995), tomados em linha de conta os aspetos “políticos e ideológicos para compreender o quotidiano e os processos organizacionais” (p.28). Entendendo as escolas como organizações, “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” (Nóvoa, 1995, p.25).

³⁵ A “Cultura Organizacional” é, para os diversos autores, o conjunto de características que a individualizam das demais, e agrega os seus membros em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objetivos gerais da organização criando nos seus elementos um sentimento de pertença e partilha de valores que os compromete com a sua tarefa, tendo em vista o bem comum.



A Cultura organizacional de uma escola (Cultura Escolar)³⁶ é composta por vários elementos “que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade” (Nóvoa, 1995, p.30).

Para Costa (1998),

“a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias; a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros” (p. 109).

O Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Projeto Curricular de Agrupamento, enquanto elementos das manifestações escritas, estão relacionados com a “Cultura Organizacional de Escola”³⁷. O primeiro documento pode ser considerado como um espelho da cultura organizacional, pois nele estão patentes os valores e as crenças partilhadas pelos membros da escola, os objetivos e estratégias a adotar, ou seja, toda a conceção da política de escola que orienta a ação dos membros da organização escolar.

O termo “Cultura Organizacional” e “Clima Organizacional” são, por vezes, confundidos e empregues para explicar o mesmo fenómeno. Tanto a Cultura como o Clima ocupam-se da explicação do funcionamento das organizações. Porém, existem diferenças importantes que os distinguem. Para Brunet (1992) a Cultura ocupa-se da natureza das crenças e expectativas sobre a vida da instituição, enquanto o Clima se relaciona com as expectativas das pessoas em relação ao trabalho na organização. A Cultura é, assim, um conceito mais global, geralmente ligado às normas, valores e fins organizacionais, enquanto o Clima é a perceção individual das condições de trabalho de uma organização.

³⁶ Quando se refere à “Cultura Escolar”, Barroso (2004) distingue diversas perspetivas. Na “Perspetiva funcionalista”, a instituição educativa é o transmissor de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político define para o sistema educativo. Na “Perspetiva Estruturalista”, a cultura escolar é produzida pela forma escolar de educação, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc. Na “Perspetiva Interacionista”, a cultura escolar é a cultura organizacional da escola que engloba quer os rituais e cerimónias, quer as atividades normais da escola, como por exemplo, as práticas de ensino aprendizagem, as avaliações e as reuniões, quer as normas e regulamentos, bem como os procedimentos operacionais que orientam todas as práticas e atividades. Fazem parte destas manifestações todos os elementos que influenciam o comportamento dos atores presentes na organização. O autor enfatiza o princípio da homogeneidade - normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes e processos de ensino - como uma das marcas mais distintivas da “Cultura Escolar”.

³⁷ O “Movimento das Escolas Eficazes” veio fortalecer o paradigma de Cultura Organizacional. Conceitos como qualidade, excelência, eficácia e eficiência explicam-se por uma forte Cultura de Escola. As escolas de excelência deverão desenvolver uma cultura organizacional *sui generis* aliada à questão da liderança. Também o “Modelo de Gestão pela Qualidade Total” (*Total Quality Management*), que concebe a escola como uma rede de relações entre clientes e fornecedores, vê a Cultura Escolar como um importante fator para o desenvolvimento de uma organização e que se manifesta através de formas específicas de comunicação, na realização de atividades pessoais, na maneira como as decisões são tomadas pela gestão da escola, no clima social da escola e nas opiniões partilhadas pela população escolar.



Tomando as escolas como organizações, o “Clima Organizacional”³⁸ refere-se ao “Clima de Escola”. Segundo Brunet (1995), o Clima Organizacional é constituído por três variáveis: a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais.

Os efeitos que estas variáveis produzem manifestam-se nos resultados individuais ao nível da satisfação, do rendimento e da qualidade de vida; nos resultados de grupo, repercutem-se na coesão, na moral e no resultado; e por fim, nos resultados organizacionais, refletem-se no rendimento escolar, na eficácia, na adaptação e na evolução (Brunet, 1995).

Os estudos que relacionam o “Clima de Escola” e “Eficácia Escolar” iniciaram-se como reação ao Relatório Coleman (1966)³⁹, que concluía que a escola “não importa” porque os resultados educativos dependem da origem familiar e das características pessoais dos alunos.

Nóvoa (1995) esclarece que as investigações sobre o Clima de Escola e a eficácia escolar surgiram em virtude da constatação de que escolas com idênticos “*inputs*” possuem diferentes resultados escolares, e escolas com mais ou menos sucesso possuem determinados processos que as caracteriza e diferencia. Ao constatar-se que os resultados escolares variam de escola para escola, tal “pode significar que as escolas variam na sua capacidade de oferta de experiências educativas de qualidade, podendo ser consideradas como variável influenciada ou influente do sucesso escolar dos alunos” (Amaral, 2002, p.116).

Segundo Hughes e Ubben, citados por Brunet (1995), o Clima de Escola influencia diretamente as atitudes dos professores e dos estudantes, bem como o rendimento escolar dos estudantes, contribuindo para a explicação do sucesso escolar para além das condições socioeconómicas de origem dos alunos. Ou seja, os efeitos das variáveis do Clima de Escola ao nível dos resultados organizacionais influenciam os resultados dos alunos e determinam a eficácia escolar (Brunet, 1995).

Na opinião de Sil (2004), uma escola é eficaz quando atinge os objetivos a que se propôs alcançar, entre os quais, o sucesso escolar dos alunos.

³⁸ Para se avaliar o Clima de uma Organização com fins de investigação e avaliativos, faz-se uso de instrumentos de análise. A literatura sobre o tema apresenta diferentes modelos que são desenvolvidos e ajustados à realidade própria de cada organização estudada, abordando fatores relacionados com sua especificidade e o seu campo de ação, tais como: Modelo de Halpin e Croft, o Modelo de Litwin e Stinger, o Modelo de Campbell et al, o Modelo de Schneider, o Modelo de La Follete e Sims, o Modelo de Sbragia, o Modelo de Kolb et al., o Modelo de Colossi, o Modelo de Luz, o Modelo de Rizzatti, o Modelo de Coda, o Modelo de Peltz e Andrews, o Modelo de Zohar, o Modelo de Halpin e Grolf, o Modelo de Sims e Lafollete, o Modelo de Schneider e Bartlett.

³⁹ O “Relatório Coleman”, teve o mérito de provocar uma mudança na *design* das investigações que passaram a dar preferência ao estudo de casos que analisam o funcionamento interior das escolas apoiando-se no lema de que a “escola importa”, procurando demonstrar a existência de uma relação entre os recursos que as escolas dispunham e os resultados escolares. Centraram-se na eficácia da gestão dos recursos educativos como meio para conseguir a qualidade, com consequências em estudos sobre a gestão das escolas (áreas funcionais) e os seus efeitos na eficácia educativa (Chapman & Aspin, 1991).



Para Cohen, citado por Marinheiro (2000), são três as características das escolas eficazes: a qualidade do ensino na sala de aula; a gestão dos programas e dos currículos de acordo com a realidade de cada escola; a partilha de valores e da cultura entre os professores e os alunos.

Nóvoa (1992), defende que uma escola eficaz deve apresentar as seguintes características: autonomia; liderança organizacional; articulação curricular; otimização do tempo; estabilidade profissional; formação pessoal; participação dos pais e encarregados de educação; reconhecimento público e apoio das autoridades.

A eficácia nos processos escolares passa a incluir as dimensões relacionadas com uma gestão de qualidade das escolas, com a aposta na avaliação externa e interna com base em indicadores que permitem relacionar os processos organizativos com a gestão de qualidade e a eficácia.

Para Formosinho, citado por Grade (2008), as escolas como organizações prestadoras de serviços estão na base da definição de “escola de interesse público” no sentido em que “veiculam um projeto básico de sociedade para a educação da geração jovem” (p. 57), não considerando estas como organizações de clientes, mas como “escolas de projeto de sociedade”.

Em última análise, a escola eficaz será aquela que melhor veicular o Projeto da Sociedade e, “são os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é” (Brunet, 1995, p.125).



Capítulo III - Os Desafios da Escola Atual

Embora os níveis de escolaridade em Portugal tenham melhorado nas últimas décadas, a nossa realidade perde quando comparada com a realidade europeia e transeuropeia. A comparação é realizada periodicamente por organismos nacionais e internacionais, nomeadamente pela União Europeia e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), com base em indicadores comuns.

Os referidos indicadores colocam Portugal na cauda da Europa e a razão tem sido a conjugação do insucesso escolar e o abandono escolar precoce. As causas destes fenómenos e as políticas e medidas implementadas pelos diferentes responsáveis pela pasta da educação para os debelar (em particular os Cursos de Educação e Formação) são importantes para os objetivos deste estudo pelo que serão, a seguir, objeto de breve reflexão.

1. Democratização, massificação e escola inclusiva

À medida que os diferentes territórios se foram integrando na economia capitalista, o Estado foi conquistando à Família e à Igreja um lugar de centralidade em matéria educativa (Lima, 1991).

Em Portugal, só na segunda metade do século XX o Estado consegue a escolarização de todas as crianças ao nível do ensino primário, o que em países como a Inglaterra, França e Alemanha tinha sido alcançado no final do século XIX.

A criação de um sistema de educação, público e obrigatório em Portugal sofreu inúmeras vicissitudes que comprometeram a escolarização da população e conduziram a um atraso do país face ao processo de modernização a que se assistia na Europa Ocidental.

A *Constituição de 1822* já reconhecia o direito à educação e a *Carta Constitucional de 1826* falava da obrigatoriedade escolar. Em 1836, no âmbito da *Reforma de Passos Manuel*, é decretado o ensino primário obrigatório e gratuito para todas as crianças a partir dos sete anos, coresponsabilizando-se no seu cumprimento os pais e as entidades locais (paróquias e câmaras).

No entanto, apesar de a escolarização ter sido reconhecida como imprescindível pelos governantes e do esforço realizado, que comparava com os países mais



desenvolvidos da Europa da altura, a sua implantação revelou-se lenta e sem resultados expressivos durante todo o século XIX.

O “Censo de 1864” revela que, trinta anos depois de ter sido decretada a escolaridade obrigatória, apenas 11,7% das crianças dos 7 aos 15 anos estavam matriculadas nas 2.774 escolas elementares, públicas e privadas do país (Candeias, 2001).

Em 1910 a taxa de analfabetismo em Portugal era de 75%, no final da 1ª República, dois em cada três portugueses continuavam analfabetos e duas em cada três crianças não cumpriam a escolaridade obrigatória (Nóvoa, 1988).

O Estado Novo, que era claramente desfavorável à ideia de escolarização de toda a população (Mónica, 1978), deu, inicialmente, pouca importância à educação, que se traduziu na extinção do ensino infantil oficial, redução do ensino obrigatório para três anos e abolição das Escolas Móveis de Alfabetização. O combate ao analfabetismo deixa de ser uma prioridade, pois a ignorância da leitura e da escrita evitava o contato e a possível contaminação por doutrinas consideradas daninhas e subversivas. No entanto, é de assinalar a diminuição do incumprimento da escolaridade obrigatória por via do cariz autoritário e repressivo do regime.

Após a 2ª Guerra Mundial, a Europa reconstruiu-se com o apoio financeiro americano através do “Plano Marshall”⁴⁰ e alicerçada no modelo de acumulação *fordista*, no Estado-Providência⁴¹ *Keynesiano* e num pensamento económico neoclássico (que atribuía valor económico à educação e escolarização) que promoveu uma expansão dos sistemas educativos. O resultado foi o aparecimento de uma “Escola de Massas” (uma escola para todos), oficial, obrigatória e laica, valorizadora do princípio de igualdade de oportunidades que, de acordo com a lógica meritocrática, se traduzia numa maior justiça e igualdade (Afonso, 2003).

O Estado-Nação vai procurar concretizar o desígnio da “massificação do ensino” através de mecanismos de “regulação burocrática” (modo de regulação vertical), que, para Friedberg (1992), assenta na “regulação voluntária dos comportamentos através da regra e da Lei”, expressando uma ideia de contrato social com fundamento no bem comum.

⁴⁰ Programa norte-americano destinado a recuperar as economias dos países do ocidente, profundamente abaladas com a Segunda Guerra Mundial. Para coordenar a implementação do programa foi criada a “Organização Europeia de Cooperação Económica” (OECE).

⁴¹ O conceito político de “Estado-Providência”, ou “Estado social”, veio substituir o conceito de “Estado liberal”. De acordo com a conceção liberal do Estado que vinha do século XIX, a este cabia criar as condições necessárias ao livre exercício dos direitos naturais dos cidadãos e deveria abster-se quanto a qualquer conduta que pudesse perturbá-lo. No Estado-Providência ou Estado social, erigido no âmbito das medidas de combate à “Crise de 1929” e reforçado após a 2ª Guerra Mundial, reclama-se a intervenção profunda e condicionante do Estado sobre a orgânica e o funcionamento da sociedade. O Estado vai ser o modelador da vida económica e social, produtor de bens, agente de crédito, organizador de serviços públicos. O Estado vai definir as metas a alcançar pela sociedade e cabe-lhe, igualmente, o planeamento, a orientação e o controle da atividade dos restantes atores económicos, com vista a que tais objetivos sejam efetivamente realizados.



O governo de Salazar irá implementar medidas para contornar os baixos índices de alfabetização da população portuguesa (a taxa de analfabetismo em 1950 era ainda de 40%) mas, apesar dessa atitude, quando comparado com a maioria dos países europeus, Portugal continuava a apresentar uma elevada taxa de analfabetismo.

A partir do ano de 1947, no contexto de grandes mudanças que se davam no pós-guerra a nível mundial, a industrialização, a assistência técnica de organizações internacionais, a pressão interna, exercida pelos “industrialistas”, e a pressão do exterior reflete-se numa viragem das políticas educativas não só na escolaridade básica, mas também no ensino técnico (Stoer, 1986). É solicitada a ajuda da OCDE⁴², nascendo o “Projeto Regional do Mediterrâneo”⁴³, que, ao estabelecer regras de assistência e cooperação permanentes, contribuiu para ultrapassar o quase total imobilismo educativo em Portugal após a 2ª grande guerra. Este facto conduziu a uma rutura com as fases anteriores, nas quais o ensino se centrava dentro de um espírito de inculcação ideológica, favorecendo “uma mobilidade social controlada baseada na valorização do capital escolar” (Rosas, *et al.*, 1996, pp. 287-288).

A década de 1960 assinala o início da fase que Canário (2005) apelida de “explosão escolar”, a associação do progresso económico com a elevação dos níveis de qualificação escolar das populações impulsiona a intervenção do Estado no sistema educativo.

Em 1971, são apresentadas medidas reformadoras do sistema educativo, aprovadas pela Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que se constitui “como um símbolo de um corte radical com a noção salazarista de educação (ensinar a cada um o seu lugar na sociedade) e como uma aproximação não só à ideia popular, mas também meritocrática de educação, como igualdade de oportunidades” (Stoer, 1986, p. 59).

A muito falada *Reforma Veiga Simão*⁴⁴ assentou nas ideias de desenvolvimento (suportada na *Teoria do Capital Humano* e na modernização), reparação e reconstrução da sociedade através da formação de pessoas e instituições modernas, desígnio que nunca chegou a ser alcançado (Stoer, 1986; Pires, 1988). Stoer, Stoleroff e Correia (1990)

⁴² Foi criada no contexto do Plano Marshall em 1948 como “Organização para a Cooperação Económica” (OECE), com o objetivo de coordenar a reconstrução dos países europeus afetados pela Segunda Guerra Mundial. Reformada em 1961, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) é uma organização de cooperação internacional constituída por 31 países, com sede em Paris. Tem como objetivos, nomeadamente: apoiar um crescimento económico duradouro; incentivar a adoção das medidas que promovam maior estabilidade económica; estabelecer parâmetros para o desenvolvimento do nível de vida; criar de mecanismos para o crescimento do nível de emprego; contribuir para o crescimento do comércio mundial.

⁴³ Iniciativa de Francisco de Paula Leite Pinto, Ministro da Educação, que via a necessidade de articular o “Plano de Fomento Económico” ao “Plano de Fomento da Cultura”, de modo a satisfazer as necessidades de mão de obra requeridas pelo desenvolvimento económico do país. Considerando que a iniciativa poderia interessar a outros países do sul da Europa, a OCDE alargou-a a outros membros como a Espanha, a Grécia, a Itália, a Turquia e a Jugoslávia, além de Portugal.

⁴⁴ Em 6 de Janeiro de 1971, o Ministro da Educação, Veiga Simão, apresentou um projeto de reforma do sistema educativo para ser levado à discussão pública (desde há muitas décadas, que tal facto não se verificava), embora a censura tivesse atuado sobre um certo número de depoimentos. Em 25 de Julho de 1973 a Lei n.º 5/73, conhecida como Reforma Veiga Simão, era publicada no Diário do Governo. Esta Lei aprovava as bases a que devia obedecer a reforma do sistema educativo.



apontam esta reforma como a primeira tentativa do Estado para institucionalizar a “escola de massas” através do alargamento do acesso ao ensino oficial, tendo como objetivos principais a garantia da igualdade de oportunidades (a democratização do ensino) e a promoção do desenvolvimento económico e social. O alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, a expansão do ensino preparatório e o reconhecimento, pela primeira vez, da importância dos apoios sociais na efetivação da escolaridade básica universal e gratuita, com a criação do Instituto de Ação Social Escolar (Decreto-Lei n.º 178/71, de 30 de abril), foram as medidas mais emblemáticas desta reforma.

Para Stoer (1986) a *Reforma Veiga Simão*, tendo funcionado como “pivot para debates sobre o futuro de Portugal” (p.116), significava também mobilização social e cultural que “não tinha condições para ser bem sucedida mas permitiu “armar a oposição”, e criar o espaço e uma plataforma para novas formas e assuntos de discussão e de prática educativa” (*ibidem*, p.156).

A passagem para o regime democrático, com cerca de 40% da população analfabeta, obrigou a escola portuguesa a organizar-se para acolher mais alunos. Manteve-se o modelo de organização pedagógica baseado na estrutura organizacional dos liceus, de acordo com a conceção de que a democratização do ensino se concretizava através da garantia de igualdade de acesso ao tipo de ensino que, anteriormente, era apenas para as elites (marca ideológica do tempo).

A expansão do acesso criou problemas ao nível dos edifícios escolares e dos equipamentos, que não conseguiram dar respostas adequadas, apesar dos investimentos. Criam-se situações de sobrelotação, degradação dos equipamentos, desumanização dos ambientes escolares.

Com a universalização da escolaridade básica e o aumento das taxas de crescimento dos níveis secundário e superior, a ideia de massificação como sinónimo de universalização mudou, passando a ser utilizada com um sentido negativo, associado a um decréscimo do nível educativo que conduziu “à representação social de que a educação escolar está em crise” (Formosinho, 1997, p. 2).

A transformação da estrutura de qualificações da sociedade portuguesa, iniciada com o 25 de Abril, trouxe para o debate público expressões como “democratização”, “massificação”, “desqualificação dos diplomas”⁴⁵ ou “liberdade de educação”.

⁴⁵ Chauvel (2011) fala numa tripla desqualificação: “Uma desqualificação escolar, primeiramente, a juventude sendo agora de classe média do ponto de vista dos diplomas, está abaixo da classe operária do ponto de vista dos rendimentos. Para além do valor dos diplomas, a desqualificação é também inter geracional, com uma multiplicação esperada das trajetórias sociais descendentes relativamente aos seus pais. É também sistémica, dado que, com a queda das novas gerações, são os seus direitos sociais futuros que são postos em causa.”



Grácio (1986) referiu-se ao fenómeno falando da passagem de uma “procura otimista” de educação para uma “procura desencantada”⁴⁶, adiantando as razões. A “procura otimista”, que teve início na década de 1950 vai, com o abrandamento do crescimento económico de meados de 1970, gerar um desfasamento entre a procura crescente de educação e a diminuição das oportunidades, levando à “procura desencantada” de educação.

Para Lima (1991) e Afonso (2001) o aparecimento de um novo regime de acumulação *pós-fordista*, que exige ao trabalhador competências profissionais e relacionais acrescidas (caracterizado pela flexibilidade, especialização da produção, diversidade), o fenómeno da “globalização” e a “crise” do Estado-Providência, levam a que as questões educativas passem a ser dominadas pela evocação de princípios de eficácia, eficiência, rentabilidade e descentralização. A lógica de mercado impõe que “o aumento da qualidade da educação terá de ser conseguido não à custa de maiores investimentos, mas precisamente através de políticas de racionalização e de reestruturação que garantam uma maior eficácia e uma maior eficiência interna” (Lima, 1994, pp. 126-127). A relação entre o Estado e o sistema educativo, inspirada nos princípios neoliberais de “quase-mercado” das políticas educativas, começa a alicerçar-se numa nova relação

Por outro lado, como já se disse, surgem instâncias supranacionais que estabelecem agendas que passam a influenciar as políticas dos diferentes países. Assiste-se a um processo de contaminação e de disseminação de receitas de “especialistas”, que defendem não só a ideia da “desestatização” da vida económica e social, como também a ideia de desconcentração, descentralização e devolução de responsabilidades para as escalas regional e local (Barroso 2003a; 2003b; 2005).

A promulgação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*⁴⁷, em 1986, marca a normalização do processo de construção do sistema educativo português e é o culminar do debate sobre a problemática da democratização do ensino, ligado aos esforços de universalização do ensino básico.

É o início de uma nova fase em que as preocupações se centram na implementação de várias reformas educativas como, por exemplo, o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, a reformulação curricular, a atenção dada aos alunos com

⁴⁶ Canário (2005) fala no “tempo de certezas” em que a escola goza de forte legitimidade social e favorece a mobilidade social, correspondente ao “Estado-Educador” dos finais do século XVIII; no “tempo das promessas”, correspondente aos «30 gloriosos» (1945-1970), marcados por um forte crescimento económico e um Estado-Providência que assegura a redistribuição da riqueza produzida; e o fim do círculo virtuoso nos «anos da crise» (década de 70), “tempo das incertezas”, em que a escola se torna objeto de estudo e investigação, palco de «reformas», de medidas, de “políticas educativas” com vista à superação dos seus problemas.

⁴⁷ A Lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.



dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais, sobredotados e oriundos de minorias étnicas, a expansão e qualidade do sistema, o novo modelo de direção e gestão das escolas, o lançamento das escolas profissionais, a criação do ensino superior privado (Afonso, 1999; Barroso, 2003a).

Assistiu-se ao crescimento do número de escolas, de alunos e professores, ao aumento das taxas de escolarização, por via de um esforço público que visou “escolarizar depressa, a baixo custo e de acordo com patamares de seleção definidos, o maior número possível de crianças” (Barroso, 2001, p.65), negligenciando aspetos como a heterogeneidade da população escolar, a organização pedagógica e educativa, o insucesso e o abandono escolar.

Com o crescimento do sistema educativo, da “escola de elite” passou-se à “escola de massas” (Pires, 1988). Esta apresenta novas características - a heterogeneidade e a complexidade organizacional – que desencadearam a aludida “crise da educação”, que de um modo geral afeta todos os países da Europa (Formosinho, 1992).

Na opinião de Grave-Resendes e Soares (2002), a escola “tentou geri-las, mas fê-lo segundo uma filosofia educativa que não tinha em conta o conceito de inclusão” acabando por, num processo de reconhecimento dessas diferenças, acentuá-las ainda mais “aprofundando a discriminação” (p.12).

Silva (2002) identifica a heterogeneidade social e cultural como um dos problemas que mais marca a “escola de massas”, já que constitui uma causa permanente de conflito.

Perrenoud (2001) defende que a “escola inclusiva” implica uma resposta educativa adequada que parte do princípio de que os alunos não são iguais em termos cognitivos, sociais e culturais. As diferenças entre eles impõem à escola uma mudança nos seus métodos pedagógicos, culturais e organizacionais.

Benavente (2001) também considera que é decisivo que se rompa a identificação “entre igualdade como sinónimo de uniformidade, considerando que a igualdade se constrói na diversidade de respostas” (p. 13), condição essencial para realização de um conjunto de aprendizagens básicas pela totalidade dos alunos.

Sebastião e Correia (2007), por seu lado, destacam as “fortes assimetrias expressas em percursos escolares muito diferenciados e associados à origem social, ao local em que se reside ou à escola que se frequenta” (p. 134).

A escola democrática em Portugal passou a lidar com um pluralismo de fatores sociais que interferem no seu funcionamento e organização, tornando-a na opinião de Santos (2002) num instrumento daquilo que designa por “fascismo renovado” que não sacrifica a democracia e que se manifesta na forma de “apartheid social”, de insegurança,



de crise da educação. Na opinião do autor, a escola pública, que deve assegurar um direito social a todos os cidadãos, pratica um fascismo educacional, que discrimina, estigmatiza e exclui crianças e jovens sem os expulsar.

Finalmente, Silva (1994) chama a atenção para dois problemas,

“A massificação dos sistemas escolares contemporâneos (...) tem-se defrontado com duas poderosas barreiras, estreitamente associadas, aliás. Uma é que à massificação da escola básica (...) não corresponde a massificação da escolaridade de topo (...). A outra barreira é que à massificação do acesso não tem correspondido a massificação do sucesso logo na escola básica, e, mesmo quando ele está aparentemente garantido por parâmetros administrativos, não o está, de facto, quer em termos de competências adquiridas, quer em termos do prosseguimento normal do curso de estudos, quer em termos do valor social dos diplomas ou qualificações obtidos” (pp.1215-1216).

Perante o avolumar dos problemas e das críticas ao sistema educativo foram, como se sabe, empreendidas variadas reformas que se propunham solucionar os problemas e corrigir as disfuncionalidades, com os resultados conhecidos.

2. As políticas de combate ao insucesso e abandono escolar

Após 2ª Guerra Mundial, acreditava-se que o crescimento económico estava dependente de um maior investimento na educação. O aumento da duração da escolaridade obrigatória, que se verificou então em alguns países da Europa, provocou uma progressiva expansão do sistema educativo, que conduziu à massificação do ensino, à uniformização de processos, à uniformidade curricular e a uma pedagogia uniforme (Formosinho, 1992).

Segundo Pires (1988), a massificação e a uniformidade, fez com que a escola de massas não contemplasse as diferenças que existem entre os alunos, impondo-lhes conteúdos uniformes, o mesmo grau de exigência nos resultados, nos programas e na avaliação, que teve por consequência o crescimento do insucesso.

Na verdade, o “currículo uniforme pronto-a-vestir”, decidido centralmente, seja de “tamanho único” ou de “tamanhos estandardizados”, trás consigo uma pedagogia uniforme, “pedagogia burocrática” que elabora normas pedagógicas de aplicação universal, partindo do princípio de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico, terão de se sujeitar às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar (Formosinho, 1999).

Sobre o assunto Martins (1993) escreveu:



“a escola democrática, ao pretender ser lugar de uniformização, introduz currículos universais, conotados com o perfil médio de aluno e privilegiando um saber clássico, geral e enciclopédico, isto é, propõe objetivos pouco pragmáticos, tendo em conta as realidades diferenciadas que são os alunos que as frequentam” (p. 15).

Outro problema da escola de massas reside no facto de acolher alunos portadores de culturas distintas, de diferentes códigos sociolinguísticos e de diferentes antecedentes e indicadores sociais de educabilidade. Para Bordieu e Passeron (1970), quanto menor a distância entre a cultura escolar e a cultura do meio de pertença, maior será a taxa de sucesso.

Pires, Fernandes e Formosinho (1991) apontam os “fatores socioculturais como as principais causas das carências do aluno que acede à educação escolar numa situação de desvantagem”, relacionando a causa do insucesso escolar com fatores como “a cultura informal da família e do meio ambiente, habitat do aluno (cidade/campo), nível económico da família” (p. 189).

Na linha dos autores anteriores, Benavente e Correia (1981) concluíram, em resultado de um estudo que realizaram, que os alunos originários das camadas sociais mais baixas predominavam no grupo dos que possuíam um percurso escolar com situações de insucesso escolar. A seletividade social expressava-se assim, na época, pela associação entre origem social e aproveitamento escolar.

O problema do insucesso escolar⁴⁸ cresceu de importância e assumiu grande relevo no debate sobre o sistema de ensino, com a noção de que não bastava garantir a igualdade de acesso à escola para que daí resultasse uma maior igualdade de oportunidades.

Benavente e Correia (1981), inserindo-se numa “Perspetiva Sociológica”⁴⁹, definem o insucesso escolar como um fenómeno relacional em que estão implicados alunos, família, escola, professores e política educativa, e igualmente como um fenómeno multifacetado, massivo, constante, seletivo e cumulativo.

Fernandes (1991) chama a atenção para o facto de a designação “insucesso escolar” ser vulgarmente utilizada pelos professores, responsáveis de administração e políticos para

⁴⁸ No âmbito da sociologia da educação, surgiram duas fortes correntes teóricas ligadas ao estudo do insucesso escolar. A “corrente funcionalista”, que, adotando uma perspetiva integradora da escola, considera que as causas do insucesso são exógenas à instituição escolar; e a “corrente da reprodução das desigualdades sociais”, que remete o insucesso escolar para fatores endógenos à instituição escolar (Duarte, 2000). Destas duas correntes, emergiram a “teoria dos dotes individuais” (surgida após o final da 2ª Guerra Mundial) a “teoria do handicap sociocultural” (surgida nos finais dos anos 60) e a “teoria socioinstitucional” (a partir dos anos 70), que representam uma evolução nas explicações do insucesso escolar (Gonçalves, 2002).

⁴⁹ Segundo a “Perspetiva Sociológica”, o insucesso escolar ocorre em resultado de uma separação entre a cultura que é transmitida pela escola e aquela de que os alunos são portadores. Nestes dois tipos de culturas dominam diferentes saberes, um conhecimento não letrado associado à família, à cultura de origem e, no ensino oficial, um conhecimento escrito, surgindo o insucesso escolar quando o saber não letrado predomina face ao transmitido pela escola (Duarte, 2000).



caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares⁵⁰, defendendo que existe insucesso escolar nas situações em que a socialização ou a personalidade não foram devidamente desenvolvidos.

Formosinho (1991), embora considere que se lhe podem atribuir vários significados, entende o sucesso escolar como o sucesso do aluno certificado pela escola.

O que é indesmentível é que fracasso escolar contribui para a saída antecipada dos alunos da escola, o que é particularmente grave, porque se trata de uma saída desqualificada que entra no mercado de trabalho sem qualquer qualificação profissional, acabando esta desqualificação por representar um fator de pobreza persistente.

O relatório da União Europeia de 2008 sobre os objetivos para a educação até 2010 (definidos na Estratégia de Lisboa) sobre os sistemas de educação da União aponta Portugal como tendo os piores resultados em abandono escolar (36,3%) e onde menos alunos completam o secundário - só 53,4% da população portuguesa entre os 20 e os 24 anos completou o secundário. Em 2010, o abandono escolar precoce em Portugal foi de 32,7% nos rapazes e de 24,6% nas raparigas.

Com o objetivo de reverter a situação do insucesso e abandono escolar em Portugal, os vários governos têm concebido e aplicado medidas políticas ao nível do sistema educativo.

Esta preocupação está patente desde logo na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, de 1986. Após a sua publicação foram implementadas medidas e programas de intervenção com vista a concretizar as orientações nela expressas em termos de promoção do sucesso educativo e de combate ao abandono escolar.

Até ao final da década de 1980, foram aplicadas medidas e programas centrados no sucesso escolar e na prevenção do abandono escolar, que mais tarde, face ao efeito limitado, evoluíram para novas medidas, viradas para o apoio das iniciativas das escolas. Apesar de todas terem tido a pretensão de contribuir para a resolução destes dois problemas centrais do sistema educativo português, destacamos pelo impacto as seguintes:

- Criação em 1987, do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), com o objetivo de combater o insucesso escolar verificado principalmente em zonas rurais e em meios socioculturais desfavorecidos;
- Em 1991, o Programa de Educação Para Todos (PEPT), implementado na sequência do PIPSE, pretendia acelerar a universalização do acesso à escolaridade básica

⁵⁰ De acordo com Eurydice (1995), as taxas de insucesso correspondem à percentagem de alunos que ficam retidos no ano de escolaridade que frequentam face ao total de alunos matriculados nesse mesmo ano, em virtude da incapacidade de o aluno atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos.



de nove anos, incidindo numa política de igualdade de oportunidades no ensino básico e num acesso generalizado ao ensino secundário;

- Também em 1991, é criado o Serviço de Psicologia e Orientação com vista à realização de ações de apoio psicológico e de orientação escolar e profissional (Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio);

- Em 1996, são instituídos os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que partem da assunção da discriminação positiva, visando uma integração social e educativa de crianças de meios desfavorecidos;

- Também em 1996, são criados os Currículos Alternativos, dirigidos a grupos específicos de alunos do ensino básico com perfil de potenciais casos de abandono, em que é pretendido criar ambientes de aprendizagem facilitadores do desenvolvimento de pedagogias diferenciadas;

- Em 1997, entra em vigor a Rede Única e Integrada de Ensino Pré-Escolar, dando-se início à expansão da rede pública deste nível de ensino com a gratuidade de ensino dos 3 aos 5 anos de idade;

- Em 1999, é criado o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), que procura dar uma segunda oportunidade para a escolarização, inserindo-se numa das medidas do programa de eliminação do trabalho infantil;

- Em 2001, é feita a Reformulação da Organização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), que concedeu a possibilidade de diversificação da oferta educativa pela Escola, como forma de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão social;

- Em 2002, são criados os Cursos de Educação e Formação (Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de abril). No seguimento do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, estes cursos pretendem oferecer uma qualificação educativa e formativa aos jovens com 15 ou mais anos que se encontram em risco de abandono escolar, que já abandonaram o ensino antes de concluírem o 12º ano, ou que, mesmo possuindo o ensino secundário completo, pretendam adquirir uma qualificação profissional para ingresso no mundo do trabalho. Os cursos resultam da articulação entre os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho (Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho);

- Em 2005, é criado o Programa de Incentivo e Apoio à Leitura e à Escrita da Língua Portuguesa em Contexto Escolar;

- O Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, define princípios e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento dos alunos do ensino básico;



- Em 2006, são criados os Percursos Curriculares Alternativos no ensino básico (Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro), visando promover uma oferta educativa dirigida aos alunos que apresentem insucesso escolar repetido ou risco de abandono precoce até aos 15 anos de idade;

- O Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, estabelece os princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das Atividades Curriculares e Extracurriculares a desenvolver pelas escolas e agrupamentos no domínio do ensino do Português como Língua Não Materna;

- O Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de março, introduz alterações ao Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, incluindo na avaliação sumativa, para além dos elementos recolhidos através da avaliação formativa e das provas globais, os exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, no final do 3º ciclo. Cria ainda os exames de equivalência à frequência nos anos terminais do 2º e 3º ciclo do ensino básico;

- O Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho, estabelece os princípios da escola a tempo inteiro e estabelece o programa de generalização do ensino do inglês (3º e 4º ano) e outras atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo;

- Iniciativa Novas Oportunidades, que pretende alargar a oferta formativa de cariz profissional nas escolas profissionais e nas escolas secundárias públicas para os jovens com mais de 15 anos que não concluíram o 9º ano de escolaridade, através de Cursos de Educação e Formação e dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Portaria n.º 817/2007, de 27 de julho);

- A Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, abriu a possibilidade de os estabelecimentos de ensino assinarem contratos de autonomia com as Direções Regionais de Educação, através da atribuição de competências com diferentes níveis de profundidade, que dependerão dos objetivos e das condições específicas de cada escola ou agrupamento de escolas, em diferentes áreas: Organização pedagógica; Organização curricular; Recursos humanos; Ação social escolar; Gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

O supracitado Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, estipula que, para o combate ao insucesso académico repetido e/ou problemas de inclusão na comunidade educativa, compete à Escola, no desenvolvimento da sua autonomia e do seu Projeto Educativo conceber, propor medidas específicas e gerir a oferta curricular.

Este normativo confirmou a possibilidade de as escolas diversificarem a sua oferta formativa. Uma das iniciativas que aumentou o espectro da oferta formativa das escolas foram os Cursos de Educação e Formação que, podem ser entendidos, como uma resposta



ao cumprimento do desígnio da “escola inclusiva” e que surgiram para fazer face “ao elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida ativa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional (...)” (Despacho Conjunto n.º 453/04, de 27 de julho, ME e MTSS).

O impacto destes cursos num território escolar onde foram implementados é, recordamos, o objeto do estudo empírico adiante apresentado.



Capítulo IV – Os Cursos de Educação e Formação de Jovens

1. Breve história da educação e formação profissional em Portugal

Tanto em Portugal como em outros países, desde há muito tempo que se colocou o problema do ensino profissional e a preocupação com as aprendizagens técnicas. A própria escola elementar surge ligada à necessidade de prover pessoas qualificadas para acompanhar as atividades económicas. Todavia, durante muito tempo, os sistemas escolares pareceram desligados da formação técnica.

Em Portugal, foram implementadas, ao longo dos tempos, políticas educativas de cariz profissionalizante. É atribuída ao Marquês de Pombal a criação do ensino profissional no âmbito da designada *Reforma Pombalina* do ensino; no entanto, só cem anos mais tarde foi criada a primeira escola industrial, no Porto, pela Associação Industrial Portuense.

De seguida, procederemos uma análise mais pormenorizadamente dos momentos mais significativos da história do ensino técnico e formação profissional em Portugal, até ao aparecimento dos Cursos de Educação e Formação, e uma breve apresentação do quadro normativo e os princípios e finalidades desta oferta formativa.

1.1. O ensino profissional da Idade Média ao fim da 1ª República

De acordo com Marques (1985), “existiram escolas nas igrejas catedrais portuguesas, pelo menos desde o século XI”, sendo que, “para além destas escolas episcopais, funcionavam ainda salas de aula em muitos mosteiros” (p.177).

A primeira universidade é criada em Lisboa por D. Dinis, em 1290, e confirmada pelo Papa Nicolau IV, através da bula “*De statu regni Portugaliae*”. Em 1308, o mesmo Rei transferiu-a para Coimbra e depois de várias vezes deslocada, foi instalada definitivamente naquela cidade por D. João III, em 1537.

Na Idade Média, no quadro de uma sociedade trinitária e fortemente hierarquizada, onde o nascimento determinava o grupo social de pertença para a vida pela fraca mobilidade social, as crianças do povo aprendiam a trabalhar a terra ou uma arte ou ofício. Este trabalho manual dos artífices era tido como desprestigiante.

Marques (1985) defende que em Portugal a associação dos artífices em corporações só surgiu nos finais do século XIV. A preocupação com a preparação dos



futuros artífices e mesterais levou as corporações a criar algo parecido com o que designamos hoje “ensino profissional”. A aprendizagem do ofício passava de pais para filhos e acontecia, quase sempre, na família. Também acontecia, após a celebração de um contrato de aprendizagem, o aprendiz ir viver para casa do mestre.

O processo de ensino-aprendizagem do ofício assentava no exemplo do mestre, reproduzido *ad nauseam* pelo aprendiz.

Em profissões mais importantes e sensíveis, como parteiras, carpinteiros navais, sapateiros, boticários, moedeiros, o reconhecimento da competência profissional e a correlativa condição de mestre obtinha-se, após a realização de um exame qualificante e certificador imposto pelos monarcas - “Carta de Exame”.

Na baixa Idade Média⁵¹, com o desenvolvimento da burguesia mercantil surgem as escolas municipais ou comunais e o ensino particular laico. O ensino, que permanecia monopólio da igreja, começa a laicizar-se pois a “emergência e a generalização da escola secular na generalidade do espaço europeu está, portanto, muito relacionada com o crescimento comercial, com o desenvolvimento das cidades, com o aumento da burguesia e com a sua capacidade de impor-se como força social e política” (Ferreira, 2005, p. 183).

A partir do século XV, com o “Renascimento”⁵², a Europa conheceu um intenso movimento de renovação das letras, das ciências e das artes. No século seguinte, a expansão europeia, o racionalismo, o desenvolvimento científico e a acumulação de capital criam condições para processos de mudança social e económica.

Na altura, os Jesuítas dirigiam colégios e universidades por toda a Europa, exercendo uma forte influência nas sociedades e nas cortes. A sua pedagogia tinha como objetivo último fazer prevalecer a ideia de verdade absoluta, o que obviamente servia à causa da ortodoxia católica e ao absolutismo régio (Ferreira, 2005, p. 187).

A escrita passa a ser associada ao progresso e desenvolvimento, ocorrendo um surto alfabetizador e escolarizador que leva ao aparecimento de um sistema de ensino organizado e estruturado, um modelo altamente institucionalizado e com legitimação nacional (Teodoro, 2001; Candeias, 2001).

Os cientistas e filósofos passam a ter nos artesãos o modelo e a visão das artes mecânicas, até então consideradas menores ou servis, altera-se.

⁵¹ A forma mais comum de divisão da Idade Média em períodos para fins didáticos é a utilizada pelos medievalistas franceses como Jacques Le Goff e Georges Duby. Para estes especialistas, a Alta Idade Média corresponde a um período que vai da queda do Império Romano do Ocidente, em 476, até o ano 1000. A Baixa Idade Média corresponde ao período de 1300 a 1450, ou seja, ao século e meio que antecede o Renascimento.

⁵² Delemeau (1983) considera o Renascimento enquanto “promoção do Ocidente numa época em que a civilização da Europa ultrapassou, de modo decisivo, as civilizações que lhe eram paralelas” (p.20). Encarado numa perspectiva de “desfio e resposta” (p.21) o Renascimento “deu um extraordinário salto para diante”, (p.23) e “foi, especialmente, progresso técnico” (p.23).



Em Portugal, manteve-se a habitual depreciação do trabalho das artes mecânicas e a e dos seus saberes.

Os regimentos das confrarias e corporações revelam preocupação com a organização dos ofícios, reforçando o seu papel na definição dos itinerários, regulamentando-os e fixando as obrigações recíprocas dos “irmãos”.

A Revolução Científica e a renovação cultural ocorridas na Europa nos séculos XVII e XVIII confinaram-se a grupos de intelectuais que formavam uma cultura de elites. A maioria da população permanecia analfabeta, sendo, por isso, muito lenta a divulgação das inovações técnicas e científicas junto do povo. No entanto, “por razões que se cruzam com interesses religiosos, económicos e nacionalistas, as regiões protestantes da Europa apresentam uma instrução popular mais generalizada que as regiões católicas” (Ferreira, 2005, p. 189).

Com a aceleração do progresso tecnológico e a lenta mas efetiva difusão de novas técnicas, as formas tradicionais de aprendizagem começam a revelar-se desfasadas das novas exigências. Os monarcas, procurando garantir uma qualificação técnica base, impõem na formação dos novos mestres das áreas de atividade consideradas mais sensíveis (comércio, arquitetura, escultura) a frequência de aulas para a aprendizagem de certas matérias. Nesta formação profissional começa a impor-se um ensino orientado por tratados de carácter técnico.

No século XVIII, um conjunto de novas ideias como a liberdade, igualdade, justiça e tolerância sobressaltam a Europa, era o advento do liberalismo. A ciência, a tecnologia e a educação seriam os agentes que “permitiriam libertar a energia criativa do homem de modo a colocar os recursos da natureza ao serviço do bem-estar da humanidade” (Sebastião, 1998, p. 311). Opera-se uma mudança nas conceções do trabalho, deixando de ser visto como atividade servil, própria das classes inferiores, e a sua importância é defendida por Adam Smith na obra “Pesquisa sobre a nação e as causas da riqueza das nações” de 1775. Para os economistas clássicos dos séculos XVIII e XIX, a educação desenvolve aptidões e atitudes tendentes ao progresso económico e como tal deveria ser generalizada.

As ideias iluministas chegaram a Portugal através dos chamados “estrangeirados”, emigrantes como os médicos Ribeiro Sanches e Jacob de Castro Sarmiento, o físico João Jacinto de Magalhães, o botânico Avelar Brotero, o diplomata Francisco Xavier de Oliveira e o pedagogo Luís António Verney.



O Marquês de Pombal, também ele, um estrangeirado tocado pelas “Luzes”⁵³, enquanto ministro plenipotenciário do Rei D. José I, implementou um conjunto de reformas com o objetivo de modernizar o país e aproximá-lo do desenvolvimento europeu.

As primeiras medidas, tomadas entre 1759 e 1772, orientaram-se para o domínio económico e depois para a instrução pública e ensino, criando “pela primeira vez um ensino oficial, isto é, o ensino régio gratuito” (Fernandes, 1989, p. 64), influenciado pelas ideias pedagógicas de Verney.

É de realçar o carácter visionário de algumas das suas medidas de fomento industrial acompanhadas de outras no âmbito da formação profissional. São exemplos disso a fundação das manufaturas sob proteção do Estado, acompanhadas pela criação de estruturas de aprendizagem, que aproveitavam os artífices contratados no estrangeiro.

Em alguns estabelecimentos do Estado, como a Imprensa Régia, a Real Fábrica das Sedas, ou o Arsenal, criaram-se escolas profissionais. Numa iniciativa inédita em toda a Europa é criado um imposto, “Subsídio Literário”, que incidia em alguns produtos para o financiamento das despesas com a educação.

Em 1759, o defensor do “Despotismo Esclarecido”⁵⁴, após a expulsão dos Jesuítas, realizou uma reforma que atingiu os vários graus de ensino.

O ensino técnico, que era ministrado por corporações de artífices ou agremiações religiosas, passa, por ordem de Pombal, a ser controlado pelo Estado. Por sua iniciativa foram decretadas a criação das “Aula de Comércio”⁵⁵, que, segundo Gomes (1989), marcou o início do ensino técnico em Portugal, e da “Aula de Náutica”, em 1764. De acordo com os estatutos, o curso destinava-se a alunos maiores de catorze anos e tinha a duração de três anos. O seu plano de estudos incluía a aritmética, pesos e medidas. Os que completassem os três anos do curso obtinham uma Certidão. No ano de 1768, D. José instituiu a “Aula de Desenho e Fábrica de Estuques” e a “Aula Oficial de Gravura Artística”.

Com Pombal, pela primeira vez, o Estado acabava com o monopólio das ordens religiosas, iniciando a laicização do ensino e assumindo a responsabilidade de o custear. Com a queda do seu governo em 1777, algumas reformas ficaram por concretizar e a educação em Portugal pouco evoluiu até à Revolução Liberal.

⁵³ “As luzes pombalinas resultam de uma ascensão política e de uma acção governativa despótica que tem por objectivo uma metamorfose racional e pragmática do País” (In, Serrão, 1992, vol. 4, p.86).

⁵⁴ “A expressão *Despotismo Esclarecido* ou *Iluminado* tem servido para designar, habitualmente, a última fase do absolutismo antes da Revolução Francesa. (...) Hartung considera-o também como a fase final «da história da sociedade hierarquizada dos Estados absolutos cuja evolução se desenvolveu desde a Idade Média». A sua localização cronológica varia de país para país e é função das fases anteriores”. (...) A força da lei escrita passa a assentar numa lógica de direito natural; não é, portanto, admissível que quem quer que seja se possa recusar a obedecer a uma lei que emana da «justa necessidade»” (In, Serrão, 1992, vol. 2, p.291).

⁵⁵ Cujo alvará data de 19 de maio de 1759.



Em 1780, surge outra instituição com preocupações profissionalizantes, a “Casa Pia”, criada pelo Intendente de Polícia Pina Manique, com o intuito de retirar das ruas de Lisboa órfãos e crianças desamparadas. Esta instituição ensinava às crianças que acolhia os princípios de vários mesteres e manufaturas, tais como o fabrico de brins, cabos, lonas, tecidos. Possuía oficinas de sapateiro, alfaiate, carpinteiro, latoeiro, ferreiro, canteiro e relojoeiro.

Se o século XVIII foi o “Século da Razão”, o seguinte foi o “Século da Ciência”.

A burguesia que era a classe dominante quer política quer economicamente, depois das revoluções liberais que lideraram sabe que, “sobretudo, deve dominar os saberes que lhe asseguram a administração do poder” (Ferreira, 2005, p. 193).

As ideias liberais, que em Portugal vingaram tardiamente, apelavam a uma ampla instrução da população, pois, segundo os pressupostos ideológicos que sustentavam, a instrução dos povos seria a melhor defesa do regime democrático e a condição para o próprio progresso do país. Ao longo do século XIX, encontramos inúmeras tentativas falhadas para retirar o país do atraso em que se encontrava.

A *Revolução Liberal de 1820* trouxe o desejo de retomar as ideias sobre instrução da população e a *Constituição de 1822* reconhece o direito à educação. O conceito de obrigatoriedade escolar surge com a *Carta Constitucional de 1826*. Procurou-se relançar o ensino artístico, com a criação de uma Academia e um Ateneu. Para a promoção e divulgação dos novos progressos científicos e técnicos aplicados às diferentes artes, foi criada, em 1822, a “Sociedade Promotora da Industria Nacional”.

Em 1836, no âmbito das *Reformas de Passos Manuel*, foram publicados dois diplomas que marcaram uma viragem na educação em Portugal: o “Regulamento Geral da Instrução Primária” e o diploma que criava o “Conselho de Instrução Pública”. Para Nóvoa (1987), é esta reforma que institui a obrigatoriedade do ensino primário que passava a ser gratuito para todos os cidadãos.

Em 1837, Silva Passos cria no Porto o Conservatório Portuense de Artes e Ofícios, com regulamentação idêntica à do Conservatório de Lisboa. Mantiveram-se até 1852 como estabelecimentos oficiais no domínio da instrução industrial, com o objetivo de ligar o ensino às necessidades tecnológicas da indústria.

Quanto ao ensino superior, com o objetivo de acabar com o monopólio da Universidade de Coimbra, é preconizada a criação de Escolas do Ensino Superior em Lisboa e no Porto. São criadas a Escola Politécnica de Lisboa e a Academia Politécnica do Porto.



O movimento da Regeneração, iniciado pelo Duque de Saldanha em 1851, inaugurou um período de algum desenvolvimento num país em que a pequena burguesia e os operários trabalhavam nas oficinas artesanais, “cujo sistema de produção pouco se alterara desde a Idade Média” (Sá, 1978, p. 35).

Fontes Pereira de Melo, Ministro das obras Públicas, pretendeu ligar todas as instituições de ensino à obra de fomento industrial e agrícola que iniciara no país. Entre as resoluções tomadas, são de destacar as que conduziram à criação de novos estabelecimentos de formação: o “Instituto Agrícola de Lisboa”, o “Instituto Industrial de Lisboa” e a “Escola Industrial do Porto”.

Por decreto de 30 de dezembro de 1852, é criado o ensino industrial, distribuído por três graus: o elementar, o secundário e o complementar (vocacionado para uma formação técnica profissionalizante). Fontes Pereira de Melo procurava atrair os jovens não profissionalizados e sobretudo operários sem especialização com o objetivo de fazer deles profissionais habilitados, desde o operário aos oficiais, mestres, diretores de estabelecimentos fabris.

Para Costa (1990), o ano de 1853 foi o de preparação das estruturas para a arrancada efetiva do ensino industrial oficial no país. A reforma do ensino de António Augusto Aguiar decretada em 1884, ao criar uma rede efetiva de escolas industriais e escolas de desenho industrial, que alargaram o ensino para além de Lisboa e Porto, teve o mérito de implementar o que nunca passara do papel. Em 1886, Emídio Navarro empreende uma nova reforma no ensino profissional sendo a grande novidade a criação do *Ensino Profissional Feminino*.

Para uma avaliação do estado do ensino oficial nesta altura, é precioso o discurso do professor e deputado João de Andrade Corvo, proferido em abril de 1866 na Câmara dos Deputados, citado por Saraiva e Guerra (1998, p. 78): “É preciso tudo. Não basta reformar só um ou outro ponto da instrução pública. É preciso reformá-la toda”.

A revolução de 5 de outubro de 1910 implantou os valores republicanos em Portugal, que assentavam na defesa do municipalismo, do federalismo, do associativismo, do sufrágio universal, do predomínio do legislativo sobre o executivo, da defesa da liberdade dos cidadãos.

Os governos republicanos⁵⁶ empreenderam uma série de reformas para lançar as bases do novo regime e foi no domínio da educação, encarada, fundamentalmente, como a necessidade de todos acederem a um nível mínimo de instrução, que apresentaram as mais

⁵⁶ Segundo Nóvoa (1988), se o século XIX tem sido considerado o “Século da Escola”, em Portugal este prolonga-se pela 1ª República, período em que a crença na educação atinge o seu auge.



importantes propostas. A principal, foi a de criar um sistema público de educação que permitisse combater as elevadas taxas de analfabetismo - cerca de 70% da população.

Preocupados com a decadência do sistema escolar português e com o seu atraso face à maioria dos países europeus, os primeiros governos republicanos iniciaram uma reforma faseada dos vários graus de ensino. A reforma do ensino primário, realizada em 1911, englobou o ensino infantil e o ensino normal primário e teve como mentores João de Barros e João de Deus.

No ensino superior, são criadas 1911 as Universidades de Lisboa e do Porto. As reformas estenderam-se ao ensino comercial e industrial, sendo de destacar o desdobramento do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa em duas escolas: o Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior do Comércio.

Abriram-se os primeiros jardins de infância, museus, bibliotecas, e universidades populares.

Em 7 de julho de 1913, é instituído por decreto o Ministério da Instrução Pública.

Os dirigentes republicanos empenharam-se na promoção do ensino técnico, o que levou, como refere Grácio (1998), à crescente “popularidade das escolas industriais e comerciais”.

Não obstante as expectativas e o esforço, a situação educativa do País não melhorou e, em 1920, mais de metade da população portuguesa continuava analfabeta. Em 1926, as escolas elementares industriais e comerciais eram frequentadas por 13085 alunos, sendo 2262 do sexo feminino; os Institutos Industriais e Comerciais, por 594 alunos; o Instituto Superior e de Comércio, por 345 alunos e o Instituto Superior Técnico, por 282 alunos. As escolas do ensino agrícola eram frequentadas nesse ano por 453 alunos.

1.2. O ensino técnico do Estado Novo até 1974

As dificuldades económicas e a instabilidade política e social da 1ª República criaram as condições para que se desenvolvesse e viesse a vingar um regime ditatorial de inspiração fascista. O ciclo político liderado por Salazar batizado de *Estado Novo* teve como características marcantes o autoritarismo, o corporativismo, o conservadorismo e o colonialismo, sustentado num forte aparelho ideológico e repressivo.

Inicialmente, o regime deu pouca importância à educação, tendo decretado a extinção do ensino infantil oficial, reduzido o ensino obrigatório para três anos e abolido as “Escolas Móveis de Alfabetização”. O combate ao analfabetismo deixa de ser uma



prioridade até porque a ignorância da leitura e da escrita evitava a contaminação por doutrinas consideradas perniciosas.

Enquanto instrumento do aparelho ideológico do Estado, a doutrinação sobrepõe-se a qualquer visão da escola enquanto entidade formativa ou instrutiva, e aquela não podia deixar de sofrer os efeitos da cartilha fascista. Na nova organização sociopolítica e católica, observadora da trindade Deus, Pátria e Família, o Estado utilizou a “escola nacionalista” como instrumento para formar cidadãos ordeiros e conformados.

O desinteresse com a formação da mão-de-obra votou o ensino técnico ao abandono. Apesar disso, terá sido na década de 30 que terá surgido a expressão “Formação Profissional” para expressar o ensino técnico formal para profissões ao nível da cadeia operativa, sendo os jovens o público-alvo (Cardim, 2005).

Havia, no entanto, por parte da “Comissão de Reforma do Ensino Técnico”, a preocupação de que o investimento na formação dos alunos não tivesse o resultado pretendido: proporcionar ao comércio e, sobretudo, à indústria a mão de obra de que ela carecia.

Em 1948, através da publicação do Decreto-Lei n.º 36.356/1947, de 18 de junho, é feita a reforma do ensino técnico-profissional, industrial e comercial. Segundo Grácio (1986), esta reforma teve uma dupla intenção: por um lado, adequar a escola às necessidades do desenvolvimento económico, promovendo a qualificação da mão de obra e, por outro, o enquadramento e o controlo da procura de ensino e das expectativas de ascensão social.

Na opinião do autor (Grácio, 1986),

“a verdadeira inovação da reforma de 1948 consistiu na introdução do ciclo preparatório do ensino técnico, com dois anos de duração e de educação e pré-aprendizagem geral e com características de orientação profissional, onde a disciplina de Trabalhos Manuais ocupou 6 horas semanais de aulas no 1º e 2º anos” (pp. 43-44).

Grácio (1986) considera que esta reforma marcou o início de uma meritocracia mitigada “já que se pode admitir que uma parte do sistema escolar pode funcionar como um meio de ascensão social para as classes populares, ascensão em todo o caso limitada pela própria natureza do ensino técnico” (ibidem, pp. 43-44).

A expansão dos cursos técnicos, apesar do seu êxito para a indústria de metalomecânica e elétrica, envolveu pouco mais de um quarto da população estudantil (Grácio, 1986).



Em 1955, o Ministro da Educação⁵⁷ reconhece a necessidade de formar mão de obra qualificada para responder às exigências do avanço da técnica, surgido após a 2ª Guerra Mundial. As relações entre a educação e a economia revelam a tomada de consciência de um problema do qual o *Estado Novo* se alheara e a nova aposta será a da formação profissional.

Na década de 60, são incrementados os debates sobre o atraso educacional do país e a insuficiência da formação profissional disponibilizada pelo sistema de ensino face às necessidades da indústria.

Galvão Teles, com base no relatório “Projeto Regional do Mediterrâneo” (OCDE), realizou importantes reformas, como o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, a criação do “Ciclo Preparatório” e a “Telescola”. Desde o primeiro nível da escolaridade estão presentes preocupações profissionalizantes.

Em 1962, com o Decreto-Lei n.º 44.506/62, de 10 de agosto, é criado o “Fundo de Desenvolvimento da Mão de Obra” com o qual se procurou fazer a reconversão dos adultos desempregados. Ainda nesse ano, surge o Decreto-Lei n.º 44.538/62, de 23 de agosto, que cria o “Instituto de Formação Profissional Acelerada”, e a Portaria n.º 21.060/65, de 10 de outubro, cuja principal missão era aumentar o nível profissional dos trabalhadores.

Em 1971, é apresentado o “Projeto do Sistema Escolar” e as Linhas Gerais da “Reforma do Ensino Superior”, aprovado pela Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que ficou conhecida como a *Reforma Veiga Simão*. Esta foi condicionada pelas rápidas mudanças demográficas, económicas e sociais que se impuseram a partir das décadas de 1950 e 1960 e que levaram a um aumento da “procura de ensino” (Grácio, 1998). Procurava-se a equiparação entre o ensino técnico e liceal, já que o ideal de progresso era estabelecido na relação entre educação e crescimento económico.

A reforma alterava a estrutura do ensino básico, que se apresentava dividida em dois ciclos com quatro anos cada e o secundário com dois ciclos de dois anos cada. Previa a diversificação do sistema escolar e equiparava o ensino técnico ao ensino liceal, garantindo, pela primeira vez, aos alunos do ensino técnico o acesso ao ensino superior (Grácio, 1998).

⁵⁷ Na segunda metade do século XX, podem distinguir-se três fases na evolução do sistema educativo português. De 1950 a 1960, verifica-se a acomodação do sistema de ensino à realidade socioeconómica do pós-guerra. Entre 1960 e 1974, verifica-se uma maior abertura do sistema, com a tomada de consciência do atraso educacional do país. Na terceira fase, de 1974 a 1997, com a mudança de regime surgem novos desafios e o sistema de ensino irá conhecer importantes transformações qualitativas e quantitativas.



Stoer (1986) considera que a *Reforma Veiga Simão* “foi o indicador concreto do colapso da ideologia educacional dominante da era de Salazar” (p. 28) e “abriu caminho para o planeamento e a política educativa na década de setenta” (ibidem, p. 48).

1.3. O ensino técnico-profissional desde os anos 80

Com o colapso da ideologia salazarista em 1974 e a mudança de regime, altera-se o contexto político da educação formal, afirmando-se mais fortemente, e mais diferenciadamente, correntes de opinião favoráveis à democratização do ensino (Grácio, 1981). Nasce o objetivo de uma escola democrática e a divisão do ensino secundário em técnico (comercial e industrial) e liceal passa a ser vista como a expressão de uma escola promotora de desigualdades sociais.

Tido como um ensino do modelo fascista, e atendendo a que a “política educativa prossegue caminhos menos sujeitos a uma lógica própria construída a partir do pensamento pedagógico e mais os que as dinâmicas socioeconómicas e políticas disponibilizam” (Ferreira e Seixas, 2006, p.260), o ensino técnico foi menosprezado e retirado dos currículos portugueses (Circular nº 1/75, de 19 de junho), tornando-se o ensino liceal (formação geral) o modelo institucionalizado. Deu-se a unificação do ensino secundário e a eliminação quase total do ensino técnico.

Estas medidas,

“devem ser encaradas como tentativas de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais que se inscrevem no desenvolvimento de um modelo de escola democrática, donde não está ausente a preocupação de estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo da produção” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990, p. 26).

Esta marca ideológica implicou que, de 1974 à década de 90, o planeamento da educação em conformidade com a evolução dos mercados fosse abandonado.

Na segunda metade da década de 1980, a política educativa, ultrapassados os ideais revolucionários, sofre a influência da ideologia neoliberal. Para além da expansão e modernização, havia agora a preocupação com a qualidade, eficácia, eficiência, racionalização, avaliação e responsabilização. Ao longo dessa década, acentua-se a tendência para encarar a qualificação profissional como parte integrante dos objetivos da política educativa. No discurso político, é enfatizada a necessidade de se “darem respostas a esse desafio, tornando um verdadeiro motor exógeno de desenvolvimento do país” (Teodoro, 1995, p. 49).



A educação orientada para a evolução da economia surge com a *Reforma Seabra*, em 1983. O *leitmotiv* da reforma foi a perspetiva de entrada de Portugal na CEE e o facto de não satisfazermos as exigências europeias em termos de educação.

José Augusto Seabra, sustentando a tendência vocacionalista da educação e acentuando o discurso sobre a modernização, caracterizada pela “racionalidade económica, a otimização, a eficácia e a eficiência como elementos nucleares” (Lima, 2002a, p. 21), através do Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro, apresenta “uma experiência-piloto a ser avaliada e como início de uma mutação estrutural do sistema de ensino, não só ao nível do secundário, mas também a montante e a jusante deste” (Grácio, 1998, p.225). Esta “experiência” assinala o regresso da educação e formação no ensino secundário com a “reinstucionalização de uma via vocacional” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990, p. 27). Era o *novo* “vocacionalismo” de que falam os autores ou o “profissionalismo” de que fala Azevedo (1999), expresso nos cursos técnico-profissionais (de três anos e destinados a quadros médios) e nos cursos profissionais (de um ano e destinados a formar operários para execução de tarefas). Portugal procurava adequar as competências profissionais produzidas pela escola às necessidades económicas.

A reforma de 1983, ao relançar o ensino técnico-profissional no ensino secundário, pretendia, por um lado, atenuar a pressão provocada pela procura sobre o ensino superior e, por outro, encaminhar uma parte dos jovens para outras opções que não a universidade.

O ensino técnico-profissional (ETP) é lançado como experiência pedagógica, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 47 587/67, de 10 de março, a ser avaliada no final de três anos, e inicia-se logo no ano letivo de 1983-1984. O novo ensino técnico teve uma fraca procura face às expectativas iniciais e, por isso, alguns cursos não chegaram a entrar em funcionamento.

É nesta linha de influência do “vocacionalismo” que António Teodoro (2001), se refere à atuação do IX governo constitucional, em que se “elegeu o relançamento dos ensinos técnico-profissional e profissional como a prioridade das prioridades da sua ação política” (p.145).

A *Lei de Base do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) estabeleceu o quadro geral do sistema educativo, criando uma reforma global e articulada do sistema educativo, obrigando as escolas básicas e secundárias a assegurar o funcionamento dos cursos profissionais, estabelecendo protocolos com empresas e autarquias (alínea b) do n.º6, do Artigo 19.º da Lei supracitada). Criava-se aqui uma relação entre formação e emprego.

Em 1989, aproveitando os recursos financeiros disponibilizados pela Comunidade Europeia para desenvolver o ensino profissional, tecnológico e artístico (Programa de



Desenvolvimento da Educação em Portugal - PRODEP) e na prossecução da estratégia de implementação de um sistema de formação profissional, nasceu, através do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, um subsistema do ensino secundário profissionalizante com a criação das escolas profissionais, públicas e privadas, com “tutela mista entre o Ministério da Educação e outros promotores públicos ou privados” (Barroso, 2003, p.71), fundamentais para a afirmação definitiva do ensino profissionalmente qualificante.

Esta oferta de ensino foi projetada para facultar acesso a um diploma profissional de certificação de qualificação de nível III (técnicos intermédios) equivalente ao diploma do ensino secundário.

No âmbito do combate ao défice de habilitações da população portuguesa, é criada a *Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos*, através do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro, com o objetivo de implementar cursos de dupla certificação (certificação escolar e profissional).

Entre os projetos desta agência, extinta em 2002, contam-se a criação dos *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* e dos *Cursos de Educação e Formação de Adultos*.

Em 2005, surge a *Iniciativa Novas Oportunidades*, e, em 2007, é criada a *Agência Nacional para a Qualificação*, tutelada pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social e pelo Ministério da Economia.

A *Estratégia de Lisboa* fez aumentar a ambição nos objetivos da qualificação. Neste âmbito, a publicação dos Despachos Conjuntos n.º 279/2002, de 12 de abril e n.º 453/2004, de 27 de julho, vai levar à criação de *Cursos de Educação e Formação para jovens*.

Os *Cursos de Educação e Formação* entraram em vigor no ano letivo de 2004/2005 e desenvolveram-se em escolas do ensino público, ensino particular e/ou cooperativo, centros de gestão direta e participada do *Instituto de Emprego e Formação Profissional* e outras entidades formadoras, sob a tutela do Ministério do Trabalho e Segurança Social e do Ministério da Educação.

2. Quadro normativo

Como atrás dissemos, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* representou um momento de viragem para a educação e formação profissional em Portugal.

É o *Programa de Integração de Jovens na Vida Ativa* que, em 1997, cria os primeiros Cursos de Educação e Formação (CEF), com a duração de um ano letivo. O



objetivo do programa era o de permitir aos jovens que não tivessem o nono ano de escolaridade a obtenção da equivalência e facultar-lhes uma formação profissional.

Em 1998, o inquérito realizado pelo Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional (DETEFP) em colaboração com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Instituto Nacional de Estatística, apurou que,

“43.077 menores tinham actividade económica. Destes, 34.064 eram familiares não remunerados. Do total de crianças com actividade económica, 78,1% frequentavam regularmente a escola, 35,3% dos inquiridos que declaram trabalhar têm quinze anos, e 17,6% têm 14 anos. Também o número de horas diárias de trabalho foi analisado, sendo a percentagem mais elevada a relativa às crianças que trabalham uma a três horas por dia (43,3%) (dados só do continente)”.

O Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de julho, do Ministério da Educação (ME) e do Ministério do Trabalho e Segurança Social (MTSS), cria os Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (9.ºAno +1). Permitia que jovens com quinze anos de idade e em risco de abandono escolar concluíssem a escolaridade básica e frequentassem um ano de formação profissional que conferia uma qualificação de nível 2.

Em 1998, surge o *Programa para Erradicação do Trabalho Infantil*, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de julho. Os objetivos eram prevenir o abandono escolar, o trabalho infantil e a inserção precoce dos jovens no trabalho.

O Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro, dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, criou o *Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)*, com o objetivo de assegurar aos jovens em risco “a conclusão da escolaridade obrigatória, mediante a respetiva certificação, articulada com a possibilidade de uma certificação profissional, imediata ou futura num horizonte de médio prazo”. (Roldão et al., 2008, p. 12). Alguns destes objetivos foram retomados com os *Percursos Curriculares Alternativos*, criados pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro, que tem como público-alvo jovens até aos 15 anos que frequentam o ensino básico e em risco de exclusão escolar.

Em 1999, o Ministério da Educação através Despacho n.º 19971/99, de 20 de outubro, criou o *Programa 15-18*, considerado o precursor dos Cursos de Educação e Formação. Era um percurso de educação e formação que permitia aos jovens a obtenção de uma qualificação profissional de nível 1 e nível 2, e da certificação do 1º, 2º ou 3º Ciclo do Ensino Básico. Era da responsabilidade das escolas a estruturação dos programas, a definição de objetivos, plano curricular, horários. O percurso curricular era composto por disciplinas teóricas e outras práticas que permitissem a aquisição de competências para o



exercício de uma atividade profissional. A carga horária total era de 2780 horas, com um mínimo de 120 horas para o Estágio em contexto de trabalho.

Em 2001, é publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos do ensino básico, tendo como objetivo estratégico “a garantia de uma educação de base para todos (...), objetivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão” (Preâmbulo). Na sequência do diploma anterior, surge o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, que procura uma maior ligação entre a escola e os centros de formação de modo a conseguir uma maior adaptação ao desenvolvimento científico e tecnológico e à evolução do mercado de trabalho. Define a oferta formativa para jovens entre os 15 e 18 anos, em risco de abandono, sem concluírem o ensino básico, com o objetivo de lhes proporcionar uma formação profissional qualificante de nível 1 ou 2. Constituiu o primeiro enquadramento legal dos *Cursos de Educação e Formação* para jovens.

O Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro (Lei Orgânica do Ministério da Educação), no ponto 2, apontava como um dos objetivos estruturais da reforma da educação a,

“ qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para a vida ativa, embora preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e das vias gerais da educação escolar de carácter universal e contrariando a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida ativa”.

Em março de 2002, no âmbito da *Estratégia de Lisboa* (2000), a União Europeia propôs-se transformar a Europa numa referência mundial da qualidade dos sistemas de formação e ensino e definiu como objetivo estratégico converter a sua economia na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, até ao ano 2010. Foram fixados três objetivos estratégicos para os sistemas de educação e formação - melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação; facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação; abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação - que levaram à estruturação de um referencial único com uma oferta educativa e formativa abrangente, valorizando a qualificação e a certificação de competências profissionais.

Os Cursos Educação e Formação atuais, enquadrados na modalidade de Formação Profissional de Jovens e de Adultos, surgem neste âmbito com o Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, dos Ministérios de Educação e da Segurança Social e do Trabalho.



Estes cursos são ainda regulamentados pelo Despacho Conjunto n.º 287/2005, de 4 de abril, dos referidos ministérios (que estabelece as condições de acesso às provas de avaliação sumativa externa e especifica os modelos de certificado), e pelo Despacho Normativo n.º 29/2008, de 5 de junho (que introduz alterações ao Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de outubro, regulando o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março).

A Recomendação de 23 de abril de 2008 do *Parlamento* e do *Conselho Europeu* criou o “Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida”, que procurava dotar a Europa de maior competitividade e coesão social e apoiando a estratégia de emprego. O Quadro Europeu de Qualificações tem como objetivos: funcionar como um ponto de referência para os tipos sistemas de qualificação, baseado nos resultados da aprendizagem; funcionar como um instrumento para a comparação das qualificações; promover a confiança mútua; funcionar como um ponto de referência para a garantia da qualidade; fornecer uma referência para o desenvolvimento das qualificações ao nível setorial e nacional.

A Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, transpôs para Portugal a supracitada recomendação, criando o *Quadro Nacional de Qualificações* que,

“adota os princípios do *Quadro Europeu de Qualificações* (QEQ) no que diz respeito à descrição das qualificações nacionais em termos de resultados de aprendizagem, de acordo com os descritores associados a cada nível de qualificação, promovendo, assim, a transparência, a comparabilidade e a valorização das qualificações e a mobilidade das pessoas no espaço europeu. O QNQ constitui-se como um quadro integrador das diferentes modalidades de educação e formação profissional e de escolaridade, referenciando, em cada nível de qualificação, competências de diferente natureza, consagrando, deste modo, uma noção mais abrangente do conceito de qualificação”.

Os Cursos de Educação e Formação sobre os quais incide o nosso estudo inserem-se no nível 2 de formação - conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo-aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples que permitam trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia.

Esta aposta no ensino de cariz profissionalizante é apoiada através de mecanismos de financiamento, nomeadamente, o *Programa Operacional do Potencial Humano*



(POPH)⁵⁸, que substituiu o PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal).

No *Quadro de Referência Estratégico Nacional* (QREN) - documento que enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013 - um dos eixos prioritários de intervenção é o Eixo 1 - Qualificação Inicial, onde podemos enquadrar a:

“Iniciativa Novas Oportunidades que tem como objetivo fazer do 12º ano o referencial mínimo de escolaridade para todos os jovens e assegurar que as ofertas profissionalizantes de dupla certificação passem a representar metade das vagas em cursos de educação e de formação que permitam a conclusão do secundário” (POPH, 2007, p. 5).

3. Princípios e finalidades

O eixo jovens da *Iniciativa Novas Oportunidades*, lançado em 2005, tinha por meta abranger, até 2010, em cursos de dupla certificação ao nível do 12.º ano de escolaridade, mais de 650.000 jovens (para atingir valores semelhantes à média dos países da OCDE) e por objetivo dar resposta aos baixos níveis de escolarização dos jovens, elevando a sua qualificação através da diversificação das vias de educação e formação, pelo aumento do número de ofertas de natureza profissionalizante. Eram várias as modalidades de formação para alcançar estes objetivos, tais como: cursos de educação formação; cursos profissionais; cursos de aprendizagem; cursos de ensino artístico; cursos de especialização tecnológica.

A ideia era que os sistemas de formação assegurassem um quadro de competências e atitudes que permitissem aos jovens inserir-se na vida ativa com a capacidade de adaptação e mobilidade necessárias às constantes mudanças tecnológicas e sociais.

Com esta oferta de natureza profissionalizante, o Ministério da Educação pretendeu ainda aumentar a oferta de ensino vocacional nas escolas básicas e secundárias da rede pública, e que um número cada vez mais alargado de alunos permanecesse no sistema educativo e atingisse o ensino secundário. O objetivo era a coexistência nas escolas públicas de diversos tipos de ofertas educativas e formativas, como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos.

⁵⁸ O Programa Operacional do Potencial Humano (POPH) é o programa que concretiza a agenda para o potencial humano, prevista no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), que enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013.



Para a implementação dos cursos de dupla certificação foi criada a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P)⁵⁹ com a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação de jovens a nível nacional⁶⁰ e deste com o espaço europeu.

Este organismo situa-se na administração indireta do Estado e é um organismo sob tutela conjunta dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Educação e do Emprego e Formação Profissional⁶¹.

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) desenvolvem-se em escolas do ensino público⁶², escolas do ensino particular e/ou cooperativo, centros de gestão direta e participada do IEFP e outras entidades formadoras sob a tutela do ME e do MTSS.

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, que regulamenta os CEF, a oferta formativa tem como objetivo permitir aos alunos/formandos uma certificação escolar e uma qualificação profissional, assim como o prosseguimento dos estudos do nível básico ou secundário de educação, possibilitando, ainda, o acesso ao ensino superior.

Os CEF destinam-se a jovens com idade igual ou superior a 15 anos e inferior a 23, em risco de abandono escolar e com habilitações escolares inferiores ao 6.º, 9.º ou 12.º anos, ou com o 12.º ano de escolaridade já concluído, mas com ausência de qualificação profissional ou interesse na obtenção de uma qualificação profissional de nível superior à que já possuem.

Cada curso corresponde a uma etapa de educação e formação e o acesso está condicionado pelo nível de habilitação escolar e profissional que os jovens já detêm e a duração das formações do tipo 1 ao tipo 7. A conclusão de cada ciclo de formação confere

⁵⁹ Atualmente com a designação de Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP (ANQEP,IP). De acordo com o preâmbulo do diploma que aprovou a orgânica da ANQ (Decreto-Lei n.º275-C/2007, de 31 de julho), a coordenação deve pautar-se pelos seguintes objetivos: “ A coordenação das políticas de educação e formação, assegurando a coerência e a pertinência da oferta formativa orientada pelo objectivo da dupla certificação, bem como a valorização dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências são pilares fundamentais da estratégia de qualificação da pela Iniciativa Novas Oportunidades. Cabe à ANQEP, IP, promover a sua concretização, pautando a sua acção por um trabalho sustentado e articulado com as entidades certificadoras e com as entidades que asseguram a acreditação e a formação no âmbito das redes de organizações públicas e privadas, nomeadamente, as Direcções Regionais de Educação (DRE), a Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) e o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP)”.

⁶⁰ Concretiza-se através da construção do Catálogo Nacional de Qualificação, no âmbito do Quadro Nacional de Qualificações. Este insere-se no Sistema Nacional de Qualificações definido juridicamente pelo Decreto - Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. Este quadro define de acordo com o art.º 5 do decreto anteriormente referido “a estrutura de níveis de qualificação, incluindo requisito de acesso e à habilitação escolar a que corresponde, tendo em conta o quadro europeu de qualificações, com vista a permitir a comparação dos níveis de qualificação dos diferentes sistemas dos Estados membros”. O Catálogo Nacional de Qualificação é um instrumento de gestão estratégica de qualificações de nível não superior e integra de acordo com o n.º2 do art.º 6 do diploma supracitado “as qualificações baseadas em competências, identificando para cada uma os respetivos referenciais de competências, de formação e um nível de qualificação de acordo com o quadro nacional de qualificações”, competindo à ANQEP,IP, elaborar e atualizar o catálogo.

⁶¹ Numa abordagem da sociologia política podemos enquadrar a ação deste organismo naquilo que Gaudin (2004, p.176) designa de «agências de regulação» que se situam na “pilotagem das políticas públicas”. Para o autor o uso crescente destas agências está ligado ao neoliberalismo e ao espírito do “*new public management*” valorizado à escala europeia pela OCDE.

⁶² Ponto 6 do preâmbulo do Despacho Conjunto N.º 453/2004, de 27 de julho.



uma qualificação escolar e profissional e permite prosseguir estudos e obter formação nos níveis seguintes. A estrutura curricular valoriza o desenvolvimento de saberes e competências para o exercício de uma profissão adequada aos níveis de qualificação visados, tendo em conta a especificidade da respetiva área de formação.

Independentemente da sua tipologia, estes cursos integram sempre quatro componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática. As disciplinas da componente de formação sociocultural são a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Tecnologias da Informação e Comunicação, Cidadania e Mundo Atual, Higiene e Segurança no Trabalho, Educação Física. As da componente científica são Matemática e Físico-Química.

As disciplinas desta componente, estão organizadas com o objetivo de proporcionar um “desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos jovens em formação”, uma “aproximação ao mundo do trabalho e da empresa”, a “sensibilização às questões da cidadania e do ambiente” e o “aprofundamento das questões de saúde, higiene e segurança no trabalho” (alíneas a), b), c) e d) ponto 3, artigo 3.º do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho).

A componente de formação tecnológica organiza-se por unidades ou módulos de formação, associados em disciplinas ou domínios, em função das competências que definem a qualificação profissional visada pelo respetivo curso. As disciplinas são definidas pelo referencial de formação do *Instituto de Emprego e Formação Profissional*, e planeadas em harmonia com as competências e aprendizagens que os alunos devem adquirir.

Quanto à componente de formação prática, estruturada num “Plano Individual de Formação” ou roteiro de atividades a desenvolver em contexto de trabalho (estágio em contexto de trabalho), “visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir, para a inserção no mundo do trabalho e para a formação ao longo da vida” (ibidem, ponto 5, artigo 3.º). Ou seja, tem como objetivos, proporcionar ao aluno/formando: contato com técnicas e tecnologias que se encontram instaladas nas empresas; oportunidade de aplicar em contexto de trabalho os conhecimentos adquiridos; desenvolvimento de hábitos de trabalho, espírito empreendedor e sentido de responsabilidade profissional; viver as relações humanas no contexto de trabalho; conhecimento da organização empresarial.

Na matriz dos cursos tipo 2, nível 2 (lecionados na escola em estudo) no respeitante à carga horária, o despacho supracitado determina que os alunos devem cumprir 2109



horas, ao longo de dois anos letivos, num total de 70 semanas, “das quais 64 a desenvolver em contexto escolar e as restantes 6 em contexto de trabalho, sob a forma de estágio” (ibidem, alínea b), ponto 4, artigo 5.º).

A assiduidade do aluno não pode ser inferior a 90 % da carga horária total de cada disciplina (ibidem, alínea a), ponto 1, artigo 9.º). Para a conclusão da componente de formação prática com aproveitamento, a assiduidade do aluno não pode ser inferior a 95 % da carga horária do estágio (ibidem, alínea b), ponto 1, artigo 9.º).

A avaliação nos cursos CEF é contínua e essencialmente formativa, privilegiando a autoavaliação como estratégia reguladora das aquisições. Os instrumentos de avaliação são, essencialmente, fichas formativas, fichas de avaliação sumativa, observação direta, trabalhos individuais ou de grupo e dossiê individual. A avaliação sumativa no final de cada período letivo é realizada numa escala de 1 a 5 (ibidem, alínea a), ponto 3, artigo 13.º).

No segundo ano do curso, os alunos realizam um estágio em contexto de trabalho, em entidades ou instituições públicas ou privadas, através de um protocolo estabelecido com a entidade formadora (ibidem, ponto 3, artigo 8.º). Os estágios em contexto de trabalho são monitorizados pelos professores diretores dos cursos/turma e pelos professores da formação tecnológica. A entidade ou instituição parceira procede no final a uma avaliação qualitativa do desempenho dos formandos.

Após a conclusão do estágio, os alunos/formandos realizam a Prova de Aptidão Final (PAF) que se concretiza na realização e apresentação de um ou mais trabalhos práticos, perante um júri de natureza tripartida que avalia os conhecimentos e competências, baseados no perfil de competências estabelecido (ibidem, ponto 1, artigo 15.º).

Nas componentes sociocultural, científica e tecnológica, a classificação final obtém-se pela média aritmética simples das classificações obtidas em cada uma das disciplinas ou domínios da formação que as constituem. A classificação final de cada disciplina ou domínio é a classificação obtida no terceiro período letivo do 2.º ano.

A classificação final da componente de formação prática resulta da ponderação das classificações do Estágio (70%) e da PAF (30%) - (ibidem, ponto 2, artigo 17.º).

Para conclusão, com aproveitamento, os alunos/formandos terão de obter uma classificação final não inferior ao nível 3 em todas as componentes de formação: sociocultural, científica e tecnológica, prática em contexto de trabalho e na prova de avaliação final (ibidem, ponto 1, artigo 16.º).



Os alunos que concluírem o curso obtêm o certificado escolar de conclusão do 9.º ano de escolaridade e um certificado profissional nível 2 (ibidem, ponto 1, artigo 18.º).

Os que obtiverem nas componentes de formação sociocultural e científica uma classificação final não inferior a 3, e tenham sido assíduos em todas as componentes, exceto na componente de formação prática, obtêm o certificado escolar de conclusão do 9.º ano de escolaridade (ibidem, ponto 3, artigo 18.º).

Aqueles que obtiverem aproveitamento na componente tecnológica e prática, mas sem aprovação na componente sociocultural ou científica podem, para efeitos de conclusão de curso, realizar um Exame de Equivalência à Frequência a, no máximo, uma disciplina/domínio de qualquer das componentes de formação em que não obteve aproveitamento (ibidem, ponto 5, artigo 18.º).

A conclusão dos CEF, tipo 2, permite o prosseguimento de estudos de nível secundário. No caso de pretenderem prosseguir estudos de nível secundário em cursos científico-humanísticos, na modalidade de ensino regular, realizam, obrigatoriamente, as provas finais de Língua Portuguesa e de Matemática no 9.º ano de escolaridade (ponto 1.5.2, do Despacho normativo n.º6/2012, de 10 de abril).



PARTE II
Estudo Empírico



Capítulo I – O Contexto em Estudo

1. Breve caracterização demográfica

O Agrupamento de Escolas em estudo situa-se no Concelho de Águeda, um dos dezanove municípios do Distrito de Aveiro, Região da Beira Litoral.

O Concelho é constituído por vinte Freguesias, distribuídas por uma área de 334,3 Km², tendo a sede do Concelho sido elevada à categoria de cidade em 1985, pela lei n.º30/85, de 14 de agosto.

Olhando para o tecido socioeconómico e cultural em que o Agrupamento está inserido, verifica-se que é uma zona de implantação de indústrias de pequena dimensão. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009) das 4874 empresas existentes no Concelho em 2009, 4519 tinham menos de 10 funcionários e apenas duas com 250 ou mais funcionários. O Recenseamento Agrícola de 2009 referencia no Concelho 1063 explorações agrícolas, mas apenas 637 com tratores (INE, 2009).

Ao analisarmos os resultados provisórios dos Censos de 2011 (INE, 2011), constata-se que grande parte dos residentes no Concelho tem um baixo nível de competências académicas: analfabetos – 8637; 1º Ciclo – 13569; 2º Ciclo – 7636; 3º Ciclo – 7759; Secundário – 5429; Pós-Secundário – 632; Superior – 4067.

A taxa de repetência por ano de escolaridade no Concelho no ano letivo de 2009/2010 era de 4,5% no 1º Ciclo, 6,5% no 2º Ciclo e 14% no 3º Ciclo. A taxa de desistência aos 14, 15 e 16 anos no mesmo período era de 0%, 5% e 15,7% respetivamente (INE, 2011).

Se analisarmos os dados disponíveis acerca da população das freguesias de abrangência do Agrupamento, verificamos que a taxa de analfabetismo, que, de acordo com os Censos do INE, era de 10% em 2001, subiu para 18% em 2011 (INE, 2011).

Sabendo-se que o desempenho escolar dos alunos é o resultado das dinâmicas de ensino aprendizagem na escola mas também do contexto socioeconómico das famílias a que pertencem, é incontornável, no funcionamento da escola e no sucesso dos seus alunos, o impacto das características sociológicas dos diferentes núcleos populacionais em que a mesma se insere.

A comunidade servida pelo Agrupamento sofre uma diversidade de problemáticas sociais com impacto visível nos contextos escolares, sendo, de entre elas, de destacar: acolhimento de comunidades multiculturais provenientes de acampamentos de etnia



cigana, com a conhecida volatilidade do tempo de permanência e consequente desenraizamento das crianças; bolsas de pobreza, de exclusão social, e casos de desestruturação familiar; relativamente a muitas crianças e jovens, a quase ausência de figuras parentais com autoridade.

Por estes motivos, para um número significativo de alunos, a prioridade da intervenção socioeducativa do Agrupamento incide no seu bem-estar físico e psicológico, inclusão escolar e social, combate ao abandono e, depois, o seu sucesso académico.

2. Caraterização do Agrupamento

A constituição do Agrupamento inseriu-se numa orientação global da política educativa, consagrada num quadro legislativo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos dos vários níveis de educação e de ensino, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado, entretanto, pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, que visava colocar a Escola no centro das preocupações e do interesse das populações e entendê-la como um lugar nuclear do processo educativo. Este novo entendimento de escola exigiu um esforço planeado de ordenamento e de agrupamento de escolas.

No ano letivo de 1999/2000, iniciaram-se os encontros e reuniões preparatórias para a constituição do Agrupamento. A diversidade de população escolar das escolas abrangidas e a possibilidade de serem criadas condições que possibilitassem um percurso escolar sequencial, coerente e articulado, apoiado num trabalho pedagógico conjunto dos diversos professores das escolas envolvidas, foi a base e *leitmotiv* da concretização do processo de constituição do Agrupamento, que ocorreu em julho de 2000 com a tomada de posse da Comissão Instaladora. O processo formal da constituição e organização do Agrupamento deu-se com a eleição do Conselho Executivo, que tomou posse em julho de 2001.

A constituição do Agrupamento pretendeu, fundamentalmente, encontrar uma estrutura que, respeitando a variabilidade funcional e operativa das escolas que o integram, permitisse a existência de um Projeto Educativo comum e contribuísse para uma unidade interna e efetivamente articulada, promotora da elevação do nível educativo da sua comunidade.



2.1. Condições físicas da Escola

O edifício da Escola Sede onde funcionam os Cursos de Educação e Formação foi construído há dezoito anos e é do tipo T/24, com dois blocos de dois pisos cada. Existem locais e estruturas de apoio às aulas normais, aos alunos com Necessidades Educativas Específicas ou com apoios pedagógicos e às atividades de enriquecimento curricular, a saber: Biblioteca Escolar, salas de Informática, sala de Educação Musical, sala de Educação Visual, Laboratório de Ciências Naturais e Físico Químicas, sala de Educação Tecnológica, sala de Serviços de Psicologia e Orientação e dos Apoios Educativos.

O esforço de gestão tem-se traduzido na distribuição equilibrada dos equipamentos no âmbito do Programa Tecnológico da Educação - Rede Lan fixa e Wireless, computadores e vídeo projetores em todas as salas, seis quadros interativos e dois e-beams. A biblioteca, integrada na Rede de Bibliotecas Escolares desde 2009, está bem equipada, possuindo recursos didáticos diversificados.

Para atendimento aos pais, existe um gabinete próprio, dotado com três “guichets” de atendimento personalizado.

No espaço circundante ao edifício, existem campos desportivos, um balneário e zonas próprias para ajardinar e equipar.

2.2. Recursos Humanos

O corpo docente do Agrupamento, constituído por 80 professores e 3 educadoras, é composto por profissionais com experiência e um número significativo exerce funções nas escolas do Agrupamento há mais de dez anos, aspeto que contribui para a existência de um quadro estável.

A distribuição do serviço letivo pelos docentes tem como princípio orientador a promoção da qualidade do ensino e as necessidades dos alunos. É realizada pelo Órgão de Gestão, com base nas orientações legais em vigor e nas propostas dos Departamentos Curriculares apresentadas em Conselho Pedagógico.

Para colmatar situações de ausência do professor, o Agrupamento elabora um Plano Anual de Ocupação Plena dos Tempos Escolares que visa criar as condições necessárias para a ocupação dos alunos da educação pré-escolar ao ensino básico, durante o seu horário letivo.



A população não docente do Agrupamento é constituída por 6 Assistentes Técnicas e 30 Assistentes Operacionais.

Os Assistentes Operacionais, mais diretamente em contacto com os alunos, revelam empenho no exercício das suas funções, são disponíveis e cooperantes e encorajados a assumir uma atitude ativa. Desempenham tarefas importantes junto dos alunos, designadamente no seu acompanhamento, integração e exigência ao nível do cumprimento das regras estipuladas, sendo-lhes facultada formação e envolvidos nas atividades e projetos.

Os serviços administrativos estão organizados por áreas funcionais articuladas entre si e supervisionadas pelo Conselho Administrativo, visando a transparência, eficácia de processos e atendimento personalizado.

2.3. População discente

O Agrupamento que inclui, para além da escola sede com 2º e 3º ciclo, quatro escolas do 1º ciclo e dois Jardins de Infância, é frequentado no ano letivo de 2011/2012, por um total de 804 alunos, distribuídos por 45 turmas (MISI)⁶³. Estão integrados nestas turmas 60 alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente e que beneficiam de medidas de regime educativo especial, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro.

No 3º ciclo, há um total de 207 alunos, com idades entre os onze e os dezoito anos, dos quais 13 frequentam o Curso de Educação e Formação de Serralharia Mecânica, tipo 2, nível 2.

Com a crise económica que atravessamos e a falência de muitas empresas da região, o desemprego aumentou e as famílias de onde provêm os nossos alunos sofreram uma deterioração das condições de vida, o que nos permite compreender o elevado número de casos de alunos abrangidos pelos apoios socioeconómicos no Agrupamento. No ano letivo de 2011/2012, usufruíram da Ação Social Escolar 48,8% dos alunos (MISI).

Os alunos oriundos destas famílias revelam carências afetivas, dificuldades de aprendizagem, falta de motivação, ausência de hábitos de trabalho e regras de comportamento, por conflitos emocionais, problemas disciplinares e comportamentos de

⁶³ Criado pela orgânica do Ministério da Educação aprovada pelo Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de outubro, o Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação - MISI@ - tem como missão criar, manter e garantir o bom funcionamento do sistema integrado de informação do ministério, por forma a assegurar que o sistema de informação se mantenha atualizado, coerente e acessível.



risco, que levam ao insucesso e abrem caminho ao abandono escolar. São, na generalidade, assíduos, havendo, no entanto alguns casos de absentismo e, raros, de abandono escolar.

No contexto da escola, são humildes, acatando as indicações que lhes são dadas, mas revelando ao mesmo tempo pouca motivação e persistência perante as dificuldades.

Muitas famílias, de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos, como atrás referimos, fazem um fraco acompanhamento dos seus educandos e atribuem pouca importância à Escola. Esta atitude tem-se refletido, por exemplo, na ausência de Encarregados de Educação de alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento nas diversas reuniões ou na não comparência na escola, quando convocados pelos Diretores de Turma.

Tem chegado ao Agrupamento um número crescente de alunos de etnia cigana e provenientes de famílias imigrantes, sobretudo de países da Europa de Leste (a diminuir com o acentuar da crise económica), havendo também alunos de origem Árabe. Toda esta diversidade exige capacidade de resposta e uma escola com capacidade de lidar com as diferenças para garantir a inclusão e criar iguais oportunidades a todos.

O Agrupamento tem tentado dar resposta a esta problemática, com a diversificação da oferta educativa e formativa (Cursos de Educação e Formação, Percursos Curriculares Alternativos), Ação Social Escolar, Programas de Ação Tutorial, a criação da figura do Professor Interlocutor com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, implementando Projetos, tais como: “Lançar Pontes”, com o objetivo de melhorar a integração dos alunos de etnia cigana e “Viver um projeto, Construir uma vida” para alunos com Necessidades Educativas Especiais, acompanhamento pelos Serviços de Psicologia e Orientação, Equipa Multiprofissional, Gabinete de Apoio ao Aluno, Desporto Escolar, Biblioteca Escolar, Plano Nacional de Leitura, Novos Programas da Matemática, Clubes, Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido, Testes Intermédios, etc.

2.4. Dimensão estratégica do Projeto Educativo

O Projeto Educativo está relacionado com a cultura organizacional e é,

“o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (alínea a) do n.º1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril).



Num quadro de autonomia escolar, o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) tem como finalidade adequar as orientações da política educativa nacional aos contextos regionais e locais em que as escolas se inserem (Rocha, 1996).

O Projeto Educativo da escola pretende ser “uma imagem antecipada do caminho a seguir para intervir positivamente numa dada realidade” (Leite, Gomes e Fernandes, 2001, p.13).

O Projeto Educativo que serve como referência para todo o estabelecimento de ensino, e um meio de afirmação, deve ser orientado para a ação de modo a ser desenvolvida uma planificação de médio e de curto prazo, operacionalizado sectorialmente e apresentar princípios, estratégias e objetivos tendo em conta as normas nacionais, a especificidade do estabelecimento de ensino e do meio, os interesses e as estratégias dos diversos atores (Canário, 1992).

Neste documento deve estar patente a opção estratégica que a escola irá seguir afirmando os seus valores, objetivos, política, estratégias e finalidades num prazo de três anos (Canário, 1992).

O Projeto Educativo do Agrupamento em estudo apresenta-se sob a designação “Crescimento Sustentado: Eu, a Minha Escola e o Mundo” e assume como missão “satisfazer a procura social da educação pré-escolar e do ensino básico na comunidade por ele servida, conferindo iguais oportunidades de acesso e sucesso escolares àqueles que usufruem da sua oferta educativa” (PEA, p. 42). É um documento de planificação que estrutura e organiza a atividade, o funcionamento e a dinâmica do Agrupamento. Pode ser considerado um retrato da cultura organizacional, pois acolhe os valores e as crenças partilhadas pelos seus atores, os objetivos e estratégias a adotar e toda a conceção da política que orienta a ação dos membros da organização escolar.

Tendo em vista garantir a adequação da ação educativa letiva e não letiva às características do contexto educativo, cultural e organizacional do Agrupamento e procurando que o propósito da organização seja consistente e constante, o Projeto Educativo define uma visão e concebe uma estratégia. Começa com uma análise estratégica do ambiente, definindo a missão e os objetivos, faz uma previsão de recursos, define indicadores e o horizonte de implementação.

Na análise da organização, no ponto “Quem somos?”, procede a uma caracterização detalhada do meio envolvente à organização (recursos tangíveis - físicos, financeiros; recursos intangíveis – humanos, tecnológicos e organizativos), identifica oportunidades e ameaças e faz um diagnóstico dos pontos fortes e fracos.



No ponto “O que queremos ser”, é formulada a estratégia - fase da decisão sobre a forma como deve a organização desempenhar o seu papel na sociedade e apontando de forma clara, a visão, a missão, os valores e os objetivos da gestão do Agrupamento. É perceptível uma hierarquia dos objetivos, que vão desde uma visão alargada do que a organização deverá ser, passando por um conjunto de objetivos mais detalhados descrevendo a missão, e acabando nos objetivos estratégicos, com um grau de especificação mais elevado.

As estratégias definidas funcionam como linhas mestras para a forma como o Agrupamento trabalha para alcançar as suas finalidades.

A visão dos responsáveis pelo Agrupamento é a de “Procurar a convergência das vontades do maior número possível dos diversos atores da Comunidade Educativa, incentivando o seu envolvimento e a riqueza da sua diversidade, através da compreensão de que a ação educativa exige um tratamento global” (PEA, p. 42). A visão formulada olha para o futuro da organização, como se pretende que o Agrupamento seja visto e reconhecido e constitui uma projeção das oportunidades futuras.

Aponta para a concretização de quatro objetivos estratégicos: promover os valores da cidadania e da inclusão escolar e social; formar cidadãos cultos, responsáveis e saudáveis; ser visto como um espaço de inovação pedagógica e organizacional; ser reconhecido como um Agrupamento escolar de referência pela qualidade do serviço público de educação e ensino prestado (PEA, p. 41).

De forma a nortear a sua atuação e alcançar a visão concebida, o Agrupamento propõe-se reforçar as práticas potenciadoras de uma cultura de qualidade pedagógica e organizacional assentes nos seguintes valores: igualdade de oportunidades na aquisição e formação do saber científico e social; educação para a cidadania, para a saúde e preservação Ambiental e cultural; tolerância e reconhecimento do direito à diferença; liberdade, responsabilidade e autonomia; cooperação e solidariedade ativa; espírito crítico construtivo; valorização do conhecimento (PEA, p. 45).

A missão é uma declaração sobre o que a organização é, servindo de critério geral para orientar a tomada de decisões, para definir objetivos e auxiliar na escolha das decisões estratégicas.

A missão assumida, “satisfazer a procura social da educação pré-escolar e do ensino básico na comunidade por ele servida, conferindo iguais oportunidades de acesso e sucesso escolares àqueles que usufruem da sua oferta educativa” (PEA, p.42), estabelece a vocação específica da instituição e a visão estratégica perseguida. Fornece um sentido de



direção e fim e uma visão clara das atividades futuras em relação aos seus serviços e aos seus pontos de diferenciação.

Os valores instituídos, a instituir e a sedimentar estão claramente identificados (PEA, pp. 42-45) e constituem as ideias essenciais em torno das quais a organização é construída e direcionam as ações das pessoas, contribuindo para a unidade e coerência do trabalho.

Os objetivos explicitados (PEA, pp. 50-57) são abrangentes, as metas não foram quantificadas, o que dificulta a avaliação da sua concretização. Estas assentam na prossecução de objetivos/finalidades gerais, segundo quatro eixos de ação prioritários. As áreas de intervenção prioritárias - Educação para a Cidadania; Educação para a Saúde, Sexualidade, Segurança, Desporto e Cultura; Inovação, Qualidade Pedagógica e Organizacional; Autoavaliação - foram estabelecidas com base na análise e reflexão produzida sobre os dados recolhidos na avaliação Interna e Externa. Para cada uma das áreas de intervenção estão definidos objetivos e propostas estratégias de implementação/consecução.

O Projeto Educativo do Agrupamento tem como princípios adicionais, não diretamente explicitados, a criação de valor para o aprendente, a ênfase no valor social, a agilidade organizacional e educativa e a autonomia.

O Projeto Curricular, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno e o Plano de Formação são os principais instrumentos de concretização do Projeto Educativo e harmonizam-se com ele.

O Projeto Educativo contempla igualmente uma fase de avaliação. A Avaliação Institucional é um processo estratégico para a garantia da qualidade no Agrupamento, através do exercício de autoavaliação da responsabilidade do Observatório da Qualidade das Práticas, que utiliza o *Modelo Common Assessment Framework (CAF)*⁶⁴.

3. Razões da criação dos Cursos de Educação e Formação na Escola

Apesar da melhoria significativa nos resultados que era preciso manter, a escola deparava-se, no final do ano letivo de 2006/2007, com algum insucesso escolar especialmente no 7º e 8º ano (15% e 4%, respetivamente) que potenciava o abandono escolar, sem que os alunos concluíssem o então ensino básico obrigatório.

⁶⁴ Modelo de autoavaliação do desempenho organizacional especificamente desenvolvido para ajudar as organizações do setor público dos países europeus a aplicar as técnicas da *Gestão da Qualidade Total*, melhorando o seu nível de desempenho e de prestação de serviços.



Quadro 1 – Resultados da avaliação dos alunos do 7º e 8º ano (2004 a 2007)

Ano Letivo	2004/2005			2005/2006			2006/2007			Média do Insucesso Nos 3 Anos
Ano de Escolaridade	Total de alunos	Alunos retidos	% de insucesso	Total de alunos	Alunos retidos	% de insucesso	Total de alunos	Alunos retidos	% de insucesso	
7º ano	92	17	18	116	33	28	85	13	15	20,3%
8º ano	78	26	33	49	16	33	79	3	4	23,3%
Total	269	51		240	59		247	24		

Fonte – Serviços Administrativos

Sentindo que a democratização do ensino e o princípio de igualdade de oportunidades eram insuficientes para diminuir desigualdades sociais e que o insucesso levava a que um número significativo de jovens corria o risco de abandonar a escola sem as qualificações necessárias para ingressar no mundo do trabalho impunha-se a procura de outras soluções, nomeadamente, ao nível da oferta formativa.

Sabendo que os alunos são diferentes entre si, cabia à escola assegurar que todos eles, independentemente das suas capacidades, interesses, características e necessidades, obtivessem sucesso escolar (Ainscow, 1996). Para dar resposta a alunos com várias retenções, que por isso se encontravam próximo ou fora da escolaridade obrigatória e em risco de abandono escolar, a Direção⁶⁵ da escola, ouvidas as estruturas pedagógicas, incluiu na sua oferta educativa os Cursos de Educação e Formação de nível básico⁶⁶.

Estes percursos formativos regulamentados pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, cumprem o determinado no n.º 3 do artigo 11.º do Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de janeiro, permitindo aos alunos que os frequentam uma certificação escolar e uma qualificação profissional, o prosseguimento dos estudos do nível secundário de educação, possibilitando o acesso ao ensino superior.

Os Cursos de Educação e Formação de jovens funcionaram pela primeira vez na escola no ano letivo de 2007/2008. A primeira candidatura⁶⁷ foi feita em março de 2007 para dois cursos (tipo 2, nível 2, com a duração de dois anos letivos e equivalência ao 9º ano de escolaridade), um de Serralharia Mecânica, outro de Apoio à Família e à

⁶⁵ Acreditando que os cursos CEF podem constituir uma resposta e “um desafio para a educação de hoje, que sente a necessidade de generalizar uma escola inclusiva para todos que assegure o sucesso individualizado de cada um” (Silva, 2007, p. 13).

⁶⁶ “A autorização para o funcionamento dos cursos de educação e formação criados pelo presente despacho, bem como o apoio técnico, acompanhamento a nível regional e enquadramento da formação desenvolvida no âmbito deste despacho, é da competência do Ministério da Educação” (nº4 do Despacho Conjunto n.º453/2004, de 27 de julho).

⁶⁷ Preenchida a candidatura pela escola, os técnicos da DRE (no princípio pertencentes ao Gabinete de Psicologia e Orientação, a partir de 2007 pertencentes à Equipa Multidisciplinar Novas Oportunidades) procediam à sua análise verificando os seus itens constituintes: Identificação das entidades envolvidas; Identificação do Curso; Enquadramento da oferta Formativa, que por sua vez se subdivide em: Contextualização do projeto, Pareceres das entidades enquadradoras da Formação em Contexto de Trabalho e Identificação das entidades envolvidas; finalmente o Plano de Formação e Recursos Físicos disponíveis, bem como a lista de alunos e professores. A partir do ano letivo 2007/2008 com a introdução do Sistema Informação e Gestão (SIGO), agilizou-se o processo de análise das candidaturas.



Comunidade, tentando abranger uma população estudantil masculina e feminina, com 15 ou mais anos, que tinha concluído o 6º, 7º, ou frequentado o 8º ano de escolaridade e apresentava retenções.

Ambos os cursos tiveram um impacto bastante positivo no “*empowerment*” dos alunos, nomeadamente o de Serralharia Mecânica, em que se verificou uma melhoria bastante significativa no comportamento e no aproveitamento. O sucesso académico em ambos os cursos foi de 100%.

Ao nível da Direção, as dificuldades na implementação desta nova oferta formativa prenderam-se com o escasso conhecimento quanto ao funcionamento e financiamento dos cursos e dificuldades no recrutamento de técnicos externos para o curso de Apoio à Família e à Comunidade.

Face ao balanço positivo da implementação dos cursos, a escola optou por apresentar novas candidaturas, em março de 2009, para o funcionamento de dois cursos, apostando desta vez na continuação de um curso de Serralharia Mecânica, com bastante aceitação no mercado de trabalho da área pedagógica da escola, e na criação de um curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos.

Em 2011, a escola candidatou-se, mais uma vez, agora apenas a um curso de Serralharia Mecânica, dada a redução das taxas de insucesso conseguida no terceiro ciclo, bem como a diminuição do número de alunos matriculados e com perfil para os integrar. Nesta última candidatura, os “*Stakeholders*” (alunos, encarregados de educação) exerceram pressão para que o mesmo viesse a funcionar.

Na tomada de decisão do tipo de fileira, foi ponderada a realidade social da região onde a escola se insere, o número e o sector das empresas que a circundam e as suas necessidades reais, numa lógica de “vocacionalismo” local.

A aposta da escola nos cursos CEF, continuando a assentar fundamentalmente nas razões que levaram à sua implementação na escola, resulta da experiência feita e de uma reflexão dos seus órgãos de gestão, procurando aproximar-se de uma conceção de escola moderna, adaptada à realidade do contexto em que se insere e na qual há uma constante necessidade em se adaptar para melhor cumprir com as suas funções, na lógica do que Argyris e Shön (1978) designam de “aprendizagem organizacional” (*learning organization*).

Sabendo que a modernização de uma sociedade assenta no desenvolvimento económico e social e este depende da capacidade de progresso técnico, da organização e das relações entre os diferentes níveis das instituições públicas e privadas, das fontes de financiamento, e fundamentalmente da qualidade do fator humano, a escola procura,



também, assumir um papel ativo no processo de formação dos recursos humanos a fornecer à economia local.

As estratégias de formação da mão de obra qualificada devem ter uma base endógena através de “Clusters” locais que mobilizem os atores/parceiros intervenientes no processo (as escolas, empresas e a comunidade em geral) melhorando a transição da escola para o trabalho.

Neste contexto, a escola contempla o desenvolvimento nos seus alunos dos cursos CEF de atitudes capazes de permitir mobilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, capacidades organizativas, interativas, sociais, éticas e estéticas.



Capítulo II - Metodologia da Investigação

1. Identificação da problemática do estudo.

O quadro teórico e legal anteriormente apresentado permitiu-nos sistematizar os requisitos de funcionamento dos Cursos de Educação e Formação. A pesquisa efetuada trouxe ao nosso conhecimento a existência de estudos sobre os cursos CEF, mas nenhum com uma visão sistematizada de um conjunto de vertentes operacionais e estratégicas que correspondessem a resultados adquiridos ou impactos concretos provocados nas organizações dinamizadoras.

Vimos, assim, a oportunidade de focar o nosso estudo neste tema, com o objetivo de identificar as alterações e adaptações que a Escola em Estudo teve que operar para implementar e acomodar os Cursos de Educação e Formação e as mudanças que estes trouxeram à organização.

O objetivo estava fixado: conhecer, compreender e avaliar o impacto dos Cursos de Educação e Formação na escola onde exercemos a função de Subdiretor, confirmando neste caso a afirmação de Merriam (1988), citada por Carmo e Ferreira (1998), “primeiramente o investigador deverá definir o problema de investigação, o qual será com frequência proveniente da sua própria experiência, ou de situações ligadas à sua vida prática” (p. 217).

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos em que assenta o trabalho empírico. Primeiro faremos uma abordagem teórica à questão da investigação qualitativa em educação; depois apresentaremos o *design* do estudo e a apresentação dos participantes na investigação, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de análise de dados e de apresentação dos resultados. Por fim, apresentaremos os critérios e as técnicas utilizadas para dar credibilidade científica ao estudo.

2. Natureza e objetivos do estudo

2.1. O método: Estudo de Caso

Numa investigação, o investigador tem de se apoiar num conjunto de princípios, processos, métodos e técnicas que o orientem e garantam a validade da informação recolhida e tratada. Para Pardal e Correia (1995), para toda a investigação é necessário um



método que mais não é que uma caracterização do percurso adequado ao objeto de estudo. Gil (1999) refere-se à metodologia como a organização das práticas da investigação, que acontecem desde a formulação inicial das questões até às conclusões e é o caminho que leva ao conhecimento científico.

Quanto ao método a utilizar, que Gil (1999) diz consistir num meio para prosseguir a investigação que permite a seleção de técnicas mediante os objetivos do trabalho, a escolha recaiu no Estudo de Caso, uma vez que não se pretende fazer uma investigação sobre uma amostra, com pretensões a generalização, mas “estudar algo particular que tenha um valor em si mesmo” (Castro, 1995, p. 152).

Para Merriam, citada por Bogdan & Biklen (1994), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Pardal e Correia (1995) acrescentam que os “estudos de caso correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular” (p. 23).

Por seu lado, Afonso (2005) defende que a caracterização de uma investigação como o estudo de caso depende, fundamentalmente, da natureza do seu objeto e não da opção metodológica. Para o autor, esta modalidade de investigação define-se essencialmente pelo estudo de um objeto específico e único.

Nesta nossa investigação, o Estudo de Caso basear-se-á no paradigma qualitativo e incidirá na escola onde desempenhamos funções, através da perspetiva dos que nela interagem como atores do processo educativo. À escolha do paradigma qualitativo não foi estranho o facto de permitir estabelecer uma relação dinâmica entre o mundo real, o sujeito investigado e o sujeito investigador e a sensação, referida por Bogdan e Biklen (1994), que nos dá de que o investigador comporta-se como o viajante que não planeia a viagem.

Carmo e Ferreira (1998) caracterizam um estudo de caso qualitativo como sendo particular, descritivo, heurístico, indutivo e holístico porque se debruça sobre um determinado acontecimento, situação ou fenómeno; elabora uma descrição exhaustiva do objeto em análise; pressupõe a compreensão do fenómeno investigado; os resultados obtidos, em regra, só permitem gerar conclusões a partir de um raciocínio indutivo; e holístico, porque tem em conta a realidade numa perspetiva global.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem cinco características: a fonte dos dados é o ambiente natural e o investigador é o agente da sua recolha; os dados recolhidos são essencialmente de carácter descritivo; o investigador interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; o



investigador procura, principalmente, compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Bogdan e Biklen (1994) consideram o investigador “o instrumento principal” e o “ambiente natural” a “fonte direta de dados” que leva “os sujeitos a expressarem livremente as suas opiniões” (p.16). Para os mesmos autores (1994), a investigação qualitativa implica um papel muito ativo do investigador, que se insere “no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p. 16).

Carmo e Ferreira (1998), realçam que na investigação qualitativa é dada maior importância à compreensão, à interpretação e aos processos do que aos produtos. Ancorando-nos em Pardal e Correia (1995), que defendem que a abordagem qualitativa pode ser complementada pela quantitativa, pelo que, por vezes, são utilizadas em simultâneo e, “ com efeito, nenhum dos pontos de vista em questão anula o valor do outro nem se lhe opõe” (p. 19), iremos socorrer-nos também daquela abordagem metodológica.

Quanto ao roteiro metodológico para orientar a investigação, a pesquisa que realizamos trouxe ao nosso conhecimento um estudo elaborado para a *Agência Nacional para a Qualificação* por Neves et al. (s/d). O roteiro metodológico do relatório, depois de devidamente adaptado, servia à dimensão e objetivos do estudo que nos propúnhamos desenvolver.

O *design* do roteiro utilizado centra-se em três dimensões de análise: Condições de suporte organizacional; Adequação da oferta ao público-alvo e às necessidades das empresas; Sucesso da oferta educativa - que se subdividem em categorias e subcategorias.

2.2. As técnicas de recolha e tratamento de dados

Depois de obtida a autorização do Diretor da Escola em Estudo, recolhemos a informação sistematizada nos diversos instrumentos e técnicas previstas.

A etapa de recolha de dados e análise de documentos necessários à compreensão da realidade específica foi facilitada pelo facto de os cursos CEF na escola estarem no âmbito das responsabilidades delegadas no Subdiretor que é aqui o investigador.

Para Oliveira (2002), as técnicas são um conjunto de processos destinados à obtenção de dados. O método concretiza-se por via das técnicas, as quais, por seu lado, só ganham sentido quando enquadradas numa matriz teórica.



A este propósito, Bogdan e Taylor (1986) referem, que nos métodos qualitativos, o investigador deve estar envolvido no campo de ação dos investigados e por admitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implica uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos a utilizar.

Tendo em conta o exposto, e porque “o pesquisador pode recorrer a uma grande diversidade de técnicas” (Pardal e Correia, 1995, p. 23), contemplamos uma diversidade de instrumentos de recolha de dados que possibilitassem um bom nível de fiabilidade, triangulando os resultados obtidos.

O processo foi estruturado na recolha de informação numa diversidade de fontes (primárias e secundárias), através de instrumentos específicos: entrevistas, inquéritos por questionário e análise documental.

Optamos pela entrevista semiestruturada que privilegia a descrição e análise do “objeto em estudo”, valorizando a perspetiva dos sujeitos da investigação sem os desenraizar, ou seja, “preservando os seus contextos ecológicos naturais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa e exige alguns cuidados (Carmo e Ferreira, 1998). Entre os aspetos relevantes a ter em conta, destacam-se: o planeamento; a escolha do entrevistado; o contacto antecipado com o entrevistado para lhe explicar o propósito da conversa e os procedimentos a seguir; a sua disponibilidade em conceder a entrevista; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado a confidencialidade das respostas e da sua identidade; por fim, a preparação específica, que consiste em organizar o guião com as questões importantes.

A elaboração das questões é para Bourdieu (1998) o que mais determina o grau de cumprimento dos objetivos a que o investigador se propõe. As perguntas, devem permitir um equilíbrio entre a sequência do pensamento do entrevistado e os objetivos do investigador. Até porque, “quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais (...) a entrevista ultrapassa o seu âmbito qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135).

Assim, as questões colocadas devem permitir “um grau de liberdade e de adaptabilidade na recolha de informação junto do entrevistado” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 167). Bourdieu (1998), concorda no que se refere ao método de realização da entrevista, que este não seja marcado pelo rigor nem por uma aplicação inflexível das características de cada tipologia de entrevista.

No nosso estudo optamos pela entrevista semiestruturada “conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista” (Afonso, 2005, p. 99),



porque permite um equilíbrio entre perguntas abertas e perguntas fechadas, possibilitando ao entrevistador “uma amplitude de temas considerável” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135). Permite, ainda, que o entrevistado exprima as suas ideias e opiniões em liberdade e “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135).

As entrevistas foram realizadas nas instalações da escola, no terceiro período do ano letivo de dois mil e onze a dois mil e doze. Decorreram num ambiente informal e descontraído, com os entrevistados a terem a liberdade de imprimir o sentido e amplitude às suas respostas, como recomendam Bogdan e Biklen (1994).

Utilizamos o Inquérito por Questionário como técnica em complemento à Entrevista, uma vez que podíamos abranger um maior número de opiniões. Utilizámos como instrumento de recolha de dados, questionários utilizados noutras investigações, adaptados para este estudo - nomeadamente o questionário aplicado aos alunos por Figueiredo (2009) - tendo em conta a natureza das variáveis e as características da amostra.

O Inquérito pode ser definido “como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 2001, pp.7-8), e é “um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar” (Hoz, 1985, p. 58).

Os questionários podem conter questões fechadas ou abertas, havendo nestas uma resposta mais pessoal, no entanto acresce a dificuldade no tratamento. O questionário aplicado privilegiou as questões fechadas, devido à sua capacidade de objetivar informação.

Os questionários utilizados contêm questões padronizadas que garantem o anonimato e afastam a influência do investigador aquando da recolha de dados.

Os inquéritos por questionário (Anexo 5) aplicados aos Docentes, aos Docentes das equipas pedagógicas, Assistentes técnicos e Operacionais, Encarregados de Educação e alunos constam de duas partes; uma primeira parte para caracterização do entrevistado e a segunda, com o bloco de questões.

As questões colocadas são do tipo fechado, com cinco possibilidades de resposta numa “escala de Likert” (1 – Discordo totalmente; 2 – Não concordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente), conforme o inquirido considere mais adequado.

Foi realizado um pré teste a cinco inquiridos de cada questionário, pretendendo-se saber se todas as questões seriam compreendidas, não seriam difíceis de responder, a



ordem seria a mais correta, que seriam pertinentes e não redundantes e que todas as questões teriam propostas todas as respostas passíveis de serem respondidas.

Do pré teste resultou a necessidade de alterar a redação da primeira pergunta do questionário aplicado aos docentes e a renumeração das questões relativas à caracterização dos encarregados de educação.

A análise documental foi outro método de investigação a que recorremos para a recolha de informações imprescindíveis à compreensão global do contexto em análise. Assim, foram consultados os documentos estruturantes do Agrupamento, tais como, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular, o Regulamento Interno, o Regulamento Interno dos cursos CEF, o Plano de Formação, os relatórios do Diretor dos Cursos, atas da atual equipa pedagógica, o Relatório de Autoavaliação Institucional, o Relatório da Avaliação Externa (IGE), e dados quantitativos fornecidos pelos serviços administrativos.

Na análise dos dados, não perdendo de vista o enquadramento, lemos mais do que uma vez todos os documentos respeitando a fidelidade do testemunho dos atores. Foi realizada uma análise indutiva e dedutiva e os resultados foram apresentados procurando reconstruir as perspetivas dos inquiridos.

Sendo o universo de inquiridos reduzido, o tratamento de dados baseou-se numa tradução qualitativa da quantificação das respostas obtidas, não tendo sido realizada uma análise estatística aprofundada, típica deste tipo de instrumento de investigação.

2.3. Validade e fiabilidade do Estudo

Sabíamos, à partida, o perigo que representava ter como campo de investigação o nosso local de trabalho. O maior risco seria o de conciliar o papel de investigador com o de elemento da Direção da escola com a tutela dos Cursos de Educação e Formação.

Para certificar a credibilidade de todas as nossas interpretações resultantes da análise dos inquéritos, os dados apurados foram validados pelos participantes, porque, como salientam Lincoln e Guba (1985), citados por Martins (2006), para que haja rigor científico e que um estudo seja considerado válido é necessário que “tanto os dados, como as interpretações que constituem cada caso, sejam submetidas ao escrutínio daqueles que inicialmente fornecem a informação” (p. 172).

Segundo Carmo e Ferreira (2008), “a validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes



traduzam a realidade estudada” (p. 236), e poderá ser garantida por triangulação, fazendo uso dos estudos de vários investigadores, diferentes métodos ou várias fontes de dados.

A validade interna do nosso estudo será assegurada pela triangulação dos dados obtidos nas diversas fontes através de diferentes técnicas e pela discussão dos resultados com os orientadores da dissertação.

Em termos de validade externa, dado que a população somente envolve professores, assistentes, alunos e encarregados de educação de uma escola, o estudo não permite generalizações seguras dos resultados obtidos.

2.4. População em estudo

Segundo Vale (2000), neste tipo de abordagem metodológica, a seleção dos participantes está sujeita a critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo.

A nossa escolha teve como principal critério a representatividade de todos os profissionais da escola que, direta ou indiretamente, mantêm/mantiveram uma relação profissional com os cursos CEF, os alunos enquanto destinatários diretos da oferta formativa e os respetivos encarregados de educação.

Foram entrevistados o Diretor da Escola, o Diretor dos Cursos CEF e a responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação, atores diretamente comprometidos com os cursos e os melhores conhecedores do processo de implementação e modo de funcionamento.

Foram inquiridos através de um questionário docentes da escola que exercem no ensino regular (30), os docentes pertencentes à equipa pedagógica do curso CEF em funcionamento e aqueles que tendo lecionado nos cursos anteriores continuam a lecionar na escola (14), os assistentes técnicos e operacionais (20), os alunos do curso em funcionamento (13) e os respetivos encarregados de educação (13), visando deste modo um grupo de participantes abrangente, com uma maior variedade de perspetivas.

Por fim, lembramos que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a proximidade do investigador do objeto e dos participantes do estudo deve ser vista, como uma vantagem, por não ser um elemento estranho no ambiente, podendo tirar partido da relação de proximidade.



Feita a caracterização do contexto em estudo, a identificação da problemática, natureza e objetivos do estudo - com explicitação da metodologia, as técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa utilizados, a caracterização da população em estudo - o capítulo seguinte destina-se à apresentação e análise dos resultados.



Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados

1. Introdução

Neste capítulo iremos apresentar os resultados obtidos com o intuito de responder à questão que motivou a investigação. Partindo das questões do insucesso e do abandono numa escola, o estudo que encetámos pretende captar as alterações resultantes da introdução dos Cursos de Educação e Formação numa escola que, até então, dispunha da oferta educativa do ensino básico tradicional, através de análise documental e da percepção que os diferentes atores implicados no processo educativo têm sobre o assunto.

O capítulo está estruturado em três partes correspondentes às dimensões em análise do roteiro metodológico apresentado no quadro 2, que se dividem em categorias e em subcategorias. Na primeira parte, apresentam-se as condições de suporte organizacional. Na segunda, reflete-se sobre a adequação da oferta formativa ao público-alvo e às necessidades das empresas. Por fim, é ensaiada uma avaliação do sucesso da nova oferta educativa.

Esta investigação, que seguiu o método qualitativo, é de cariz descritivo e propõe-se estudar, compreender e explicar a situação atual do seu objeto. Foram empregues instrumentos de investigação complementares de modo a que possibilitassem, com triangulação dos resultados obtidos, um bom nível de fiabilidade. Para tal, como já dissemos, foram efetuadas entrevistas, inquéritos por questionário, análise documental a relatórios e atas. Para o tratamento e análise das entrevistas, e tendo em conta os nossos objetivos, recorreremos à análise de conteúdo. Os questionários aplicados foram analisados em separado por serem de atores distintos; foi efetuada apenas uma análise estatística descritiva e construímos diversos quadros, que facultaram uma informação estruturada.

A narrativa de apresentação dos resultados observa a ordem do referido roteiro e não a ordem das perguntas dos questionários (as suas dimensões temáticas não visavam uma análise que obedecesse a uma ordem sequencial). Tendo em conta que a apresentação dos dados não é sequencial, antes se subsume à pertinência e exigência da narrativa, e que os quadros com o respetivo tratamento estatístico são extensos, optámos por os apresentar em anexo (Anexo 1).



Quadro 2 - Matriz de relação entre as dimensões da análise e as categorias e subcategorias da avaliação do Projeto

Dimensões da Análise	Categorias	Subcategorias
Condições de suporte organizacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestão dos recursos e monitorização da oferta 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos humanos, físicos e equipamentos ▪ Dispositivos de acompanhamento dos Cursos ▪ Monitorização da qualidade da oferta
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação das equipas pedagógicas ▪ Atividades de ensino-aprendizagem e métodos pedagógicos ▪ Organização curricular e pedagógica ▪ Capacidade de resposta da organização
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redes e relações dos atores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relações e funcionamento dos atores na escola ▪ Formas de aproximação à rede de atores externos
Adequação da oferta formativa ao público-alvo e às necessidades das empresas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleção dos cursos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Critérios da implementação e da escolha dos Cursos ▪ Adequação da oferta formativa à procura e perfil dos alunos ▪ Adequação da oferta formativa face à rede da oferta na região
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relação escola/empresas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parcerias com as empresas e mecanismos de mediação ▪ Oferta dos Cursos e as necessidades das empresas ▪ Fornecimento de mão de obra qualificada ao tecido empresarial local/regional
Sucesso da oferta educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atração e capacitação dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Captação de mais jovens para a escola ▪ Medidas de inclusão escolar ▪ Informação e orientação vocacional ▪ Contributo dos Cursos de Educação e Formação para o sucesso escolar dos alunos ▪ Contributo dos Cursos de Educação e Formação no desenvolvimento pessoal dos alunos ▪ Contributo dos cursos para o prosseguimento de estudos e/ou inserção profissional
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudança nas representações face aos cursos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visibilidade dos cursos CEF na comunidade educativa ▪ Atratividade e valorização da oferta formativa de dupla certificação ▪ Qualidade da implantação e a mudança nas imagens face aos Cursos ▪ Imagens e representações coletivas e a condição de aluno dos cursos CEF



Os entrevistados e os inquiridos no âmbito da investigação são identificados nos quadros 3 e 4. O quadro 3 apresenta também o código que convencionamos atribuir aos entrevistados para efeitos de identificação quando convocados/invocados no âmbito da apresentação e análise de dados.

Quadro 3 – Atores entrevistados

Código	Cargo
A1	Diretor da Escola
A2	Diretor dos Cursos
A3	Psicóloga responsável pelo SPO

Quadro 4 – Atores inquiridos

Função/Qualidade
Docentes (Ensino Regular)
Docentes das Equipas Pedagógicas
Assistentes Técnicos e Operacionais
Encarregados de Educação dos alunos a frequentar o curso em funcionamento
Alunos a frequentar o Curso de Educação e Formação

2. Apresentação dos resultados

2.1. Condições de suporte organizacional

2.1.2. Gestão dos recursos e monitorização da oferta

2.1.2.1. Recursos humanos, físicos e equipamentos

A. Pessoal docente

Os docentes pertencentes à equipa pedagógica do curso em funcionamento (Curso de Serralharia Mecânica) e os que lecionaram nos dois cursos que terminaram no ano letivo 2010/2011 e ainda se encontram a exercer funções na escola foram inquiridos no âmbito deste trabalho através de um questionário. A caracterização da amostra é feita com base nas seis questões constantes da primeira parte do instrumento. Com estas questões recolhemos informações acerca da idade, do sexo, habilitações literárias, tempo de serviço,



grupo disciplinar, experiência na lecionação dos cursos CEF. A informação sobre a situação contratual dos docentes foi verificada junto dos serviços administrativos.

De acordo com os dados do quadro abaixo apresentado, os docentes, na sua maioria, têm uma situação contratual estável, pertencendo doze (85,7%) ao Quadro de Nomeação Definitiva, um (7,1%) ao Quadro de Zona Pedagógica e um (7,1%) é contratado.

Quanto à experiência de lecionação nos cursos CEF na escola, podemos ver no quadro 5, que cinco (35,7%) docentes têm um ano de lecionação, três (21,4%) têm dois anos e outros tantos três anos, um (7,1%) tem quatro anos e dois (14,3%) têm cinco anos, o que significa que lecionaram em todos os cursos dinamizados na Escola.

Quadro 5 - Caracterização dos docentes que integram / integraram as equipas pedagógicas

	Sexo	Idade	Grupo Disciplinar	Tempo de Serviço (anos)	Experiência Profissional com os CEF (anos)	Situação Contratual
A	Feminino	30	550	5	3	P.Q.N.D
B	Feminino	32	500	7	1	P. Contratada
C	Feminino	38	330	15	5	P.Q.N.D
D	Masculino	40	910	15	1	P.Q.N.D
E	Masculino	43	620	14	5	P.Q.Z.P
F	Feminino	43	500	18	1	P.Q.N.D
G	Feminino	44	500	16	2	P.Q.N.D
H	Feminino	45	330	21	2	P.Q.N.D
I	Feminino	46	510	15	2	P.Q.N.D
J	Feminino	48	520	23	1	P.Q.N.D
K	Feminino	48	300	21	4	P.Q.N.D
L	Feminino	48	420	24	3	P.Q.N.D
M	Feminino	49	300	23	1	P.Q.N.D
N	Masculino	54	510	18	3	P.Q.N.D

Dos catorze professores, onze (78,6%) são do sexo feminino e apenas três (21,4%) pertencem ao sexo masculino (quadro 6). Verifica-se, assim, que a população da amostra é maioritariamente do sexo feminino.

Quadro 6 – Distribuição dos docentes das equipas pedagógicas por sexo

Sexo	Frequência	Percentagem
Masculino	3	21,4
Feminino	11	78,6
Total	14	100

As idades variam entre os 30 e os 54 anos; o quadro 7 mostra como os inquiridos se distribuem em função das idades. Esta distribuição revela que quatro participantes (28,6%)



estão entre os 30 e os 41 anos, nove (65,7%) encontram-se entre os 42 e os 53 anos e apenas um (7,1%) entre os 54 e os 59 anos de idade.

Quadro 7 – Distribuição dos docentes das equipas pedagógicas por idade

Idade	Frequência	Percentagem
30-35	2	14,3
36-41	2	14,3
42-47	5	37,1
48-53	4	28,6
54-59	1	7,1
Total	14	100

No quadro 8 vemos que, no que concerne ao tempo de serviço, dois docentes (14,3%) têm entre 5 e 10 anos, cinco (37,1%) entre 11 e 16 anos e quatro (28,6%) entre 17 e 22 anos. Importa realçar que três (21,4%) têm mais de 23 anos de serviço.

Quadro 8 – Distribuição dos docentes das equipas pedagógicas por anos de serviço

Tempo de Serviço	Frequência	Percentagem
5-10	2	14,3
11-16	5	37,1
17-22	4	28,6
23-28	3	21,4
Total	14	100

B. Pessoal não docente

Os cinco Assistentes Técnicos e quinze Operacionais a quem foram aplicados os questionários são os que desempenham funções na Escola Sede do Agrupamento (Escola em Estudo) e lidaram com todos os alunos que frequentaram os Cursos de Educação e Formação, estando familiarizados com o funcionamento desta oferta educativa.

Dos quinze Assistentes Operacionais, catorze (93,3%) são do sexo feminino e um (7,7%) do sexo masculino (quadro 9). As idades variam entre os 38 e os 56 anos: uma (7,1%) tem menos de 40 anos; oito (57,1%) situam-se entre os 40 e os 50 anos; e cinco (35,7%) têm mais de 50 anos.

Trata-se de profissionais experientes. De acordo com os dados do quadro 9, apenas duas (13,3%) têm 15 ou menos anos de serviço, seis (40%) têm 17 anos e sete (46,7%) têm 20 ou mais anos de serviço nas funções de assistente operacional.



A formação académica abrange quatro ciclos: 1º ciclo, um (7,7%); 2º ciclo, seis (46,2%); 3º ciclo, três (23,1%); ensino secundário, três (23,1%).

Todos os Assistentes Operacionais apresentam uma situação contratual estável com “contratos sem termo”.

Quadro 9 - Caracterização dos Assistentes Operacionais

	Sexo	Idade	Habilitações Literárias	Tempo de Serviço (anos)	Experiência Profissional com os CEF (anos)	Situação Contratual
A	Masculino	a)	a)	17	5	Contrato sem termo
B	Feminino	40	9º Ano	17	5	Contrato sem termo
C	Feminino	44	6º Ano	20	5	Contrato sem termo
D	Feminino	45	a)	17	5	Contrato sem termo
E	Feminino	38	6º Ano	15	5	Contrato sem termo
F	Feminino	42	6º Ano	17	5	Contrato sem termo
G	Feminino	56	4º Ano	17	5	Contrato sem termo
H	Feminino	49	12º Ano	14	5	Contrato sem termo
I	Feminino	44	6º Ano	21	5	Contrato sem termo
J	Feminino	54	9º Ano	22	5	Contrato sem termo
K	Feminino	53	6º Ano	23	5	Contrato sem termo
L	Feminino	49	12º Ano	17	5	Contrato sem termo
M	Feminino	52	6º Ano	20	5	Contrato sem termo
N	Feminino	42	9º Ano	20	5	Contrato sem termo
O	Feminino	55	12º Ano	21	5	Contrato sem termo

a) Não respondeu

Quanto às cinco Assistentes Técnicas, a idade varia entre os 29 e os 52 anos, estando a maioria (60%) na casa dos 30 anos. Apresentam habilitações literárias ao nível do 12º ano (60%) e licenciatura (40%). Relativamente ao tempo de serviço, verifica-se que uma (20%) assistente tem 6 anos, uma (20%) tem 10, duas (40%), 11 e uma (20%), 18 anos de serviço. A natureza do vínculo contratual é “contrato sem termo”.

Quadro 10 - Caracterização dos Assistentes Técnicos

	Sexo	Idade	Habilitações Literárias	Tempo de Serviço (anos)	Experiência Profissional com os CEF (anos)	Situação Contratual
A	Feminino	52	12º	18	5	Contrato sem termo
B	Feminino	39	12º	11	5	Contrato sem termo
C	Feminino	39	12º	10	5	Contrato sem termo
D	Feminino	33	Licenciatura	11	5	Contrato sem termo
E	Feminino	29	Licenciatura	6	5	Contrato sem termo



É de salientar, pelo que representa para a construção de equipas de trabalho estáveis, o facto de todos os Assistentes Técnicos e Operacionais apresentarem uma situação contratual que é sinónimo de estabilidade profissional.

Sobre estes profissionais que dão apoio aos cursos, os encarregados de educação inquiridos são unânimes em considerá-los competentes e com boa formação (53,8% concorda e 46,2% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 9).

O contributo dos assistentes para a qualidade da ação educativa foi mencionado no Relatório da Avaliação Externa realizada ao Agrupamento em 2010, nele se dizendo:

“Os assistentes operacionais exercem uma ação relevante junto das crianças e dos alunos, designadamente no acompanhamento, integração e cumprimento das normas de conduta (...)” (IGE, 2010, p. 10).

Numa apreciação à sua missão junto dos alunos dos cursos CEF, os assistentes consideram que, através do seu trabalho, dão um contributo importante para o funcionamento dos cursos e para o sucesso dos alunos (70% concorda e 5% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 8). Quanto à comunicação entre os diferentes profissionais ligados aos cursos, consideram ser boa, existindo uma vontade comum orientada para o sucesso dos alunos (70% concorda e 10% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 8).

Relativamente ao acerto e eficácia na gestão dos recursos humanos realizada pela Direção da escola, é elucidativa a opinião sobre o assunto lavrada no relatório da Avaliação Externa e que transcrevemos:

“A direção tem em conta as competências pessoais e profissionais do pessoal docente e não docente na gestão dos recursos humanos. A distribuição do serviço docente rege-se, fundamentalmente, por critérios pedagógicos (p. ex., continuidade das equipas, perfil do director de turma, coordenador do curso de educação e formação e da turma de Percursos Curriculares Alternativos). A gestão do pessoal não docente é efectuada de acordo com o desempenho profissional, garantindo o bom funcionamento dos diferentes sectores.

Os profissionais conhecem bem as suas áreas de ação e as regras de funcionamento do Agrupamento, sendo de realçar as boas relações interpessoais que estabelecem entre si e com os alunos” (IGE, 2010, p. 10).

C. Recursos físicos e equipamentos

A escola dispõe de boas condições de funcionamento, os espaços estão bem conservados e, em geral, respondem às necessidades, garantindo também a acessibilidade a utentes com mobilidade condicionada. De acordo com o relatório da avaliação externa:



“As instalações escolares dispõem de boas condições de funcionamento, estão bem conservadas e adequam-se às actividades educativas” (IGE, 2010, p. 4).

O Plano Tecnológico da Educação permitiu a modernização dos ambientes de aprendizagem e dos equipamentos da escola no domínio das tecnologias de informação e comunicação. Ao dotar a escola com equipamentos de videovigilância, rede de Internet por fibra ótica, Wireless, computadores, quadros interativos e Data-show em todas as salas de aula, foi ao encontro da necessidade então sentida de ferramentas que potenciassesem o desenvolvimento de competências na economia do conhecimento e novas tecnologias, como se pode ler no relatório de autoavaliação elaborado pelo Observatório da Qualidade das Práticas:

“Os dados registados indicam reconhecimento pelo investimento ao nível dos recursos tecnológicos, sendo visível o incentivo à sua utilização. Tanto docentes como alunos e encarregados de educação afirmam o uso das TIC como recurso pedagógico, confirmando informações recolhidas através dos painéis de entrevista. Há uma percentagem de encarregados de educação que embora pequena, diz desconhecer se há investimento e rentabilização dos recursos tecnológicos” (OQP, 2011, p. 16).

A Biblioteca Escolar, integrada na rede de bibliotecas escolares, encontra-se bem equipada, funcionando como um polo centralizador de experiências de aprendizagem, contribuindo para valorizar e promover a leitura junto dos alunos.

A segurança é garantida no estabelecimento escolar e são realizados regularmente exercícios de evacuação e de emergência da responsabilidade da Comissão de Segurança. Apenas não são devidamente asseguradas as condições de segurança na deslocação ao pavilhão gimnodesportivo situado fora da Escola, tendo os alunos que se deslocar pela via pública.

“O espaço escolar é reconhecidamente seguro, são visíveis resultados do investimento que tem sido feito e afirma-se que a Escola incentiva e promove comportamentos e uma cultura de segurança” (OQP, 2011, p.18).

A adequação dos espaços físicos e equipamentos às especificidades dos Cursos de Educação e Formação e às necessidades de qualificação da oferta formativa foi, desde o início da implementação da oferta, tida pelos responsáveis como fundamental no processo de qualidade. Esta ideia alicerçou-se em duas razões: por um lado, as situações de inadequação ou falta dos recursos físicos e humanos são um obstáculo à manutenção dos



curso; por outro, a consciência de que os espaços de trabalho que a escola dispunha condicionavam a qualidade da oferta.

Relativamente aos espaços, apesar dos esforços realizados, a sua adequação e qualidade não está resolvida na escola. As intervenções no espaço de trabalho da componente técnica garantem, apenas de forma satisfatória, o cumprimento das condições exigidas para o Curso de Serralharia Mecânica em funcionamento. A solução passou pela adaptação de uma sala de aula normal a espaço oficial, não sendo potenciador de uma oferta formativa de maior qualidade ao nível do que a escola se propõe oferecer e ministrar. Uma melhor qualidade das instalações teria um impacto muito positivo na formação e também na melhoria da imagem da oferta.

Neste aspeto, não despendendo, constata-se uma falta de coerência entre a programação e aposta nesta área de oferta e as opções de investimento e melhoria ao nível das infraestruturas. A situação irá, previsivelmente, alterar-se dentro de pouco tempo em resultado de obras de remodelação da escola promovidas pela Câmara Municipal de Águeda.

Quanto aos equipamentos, o investimento tem sido feito em ferramentas e máquinas a par de outros equipamentos específicos indispensáveis para a lecionação das disciplinas da componente tecnológica. O Diretor dos Cursos na entrevista que nos concedeu (Anexo 4) deixa perceber que embora os considere suficientes, não vendo neles uma limitação a uma formação de qualidade, defende que um maior investimento a este nível se traduziria numa melhor capacitação técnica dos alunos:

“É apenas de registar que deveria existir mais e melhores meios mecânicos, para que os alunos concluíssem os seus cursos ainda melhor preparados” (A2).

Confrontada na entrevista (Anexo 4) com a questão da qualidade e adequação do espaço oficial, a Psicóloga responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) preferiu enfatizar a importância das equipas de trabalho e não as condições físicas para o processo de qualidade da oferta:

“A escola dotou-se com os equipamentos possíveis, mas julgo que o grande investimento da escola foi criar equipas técnico-pedagógicas com perfil para os alunos CEF. As dinâmicas das equipas pedagógicas foram fundamentais para resolver os problemas que foram surgindo” (A3).

Quando questionados sobre os equipamentos utilizados nas aulas práticas, os alunos que frequentam o curso em funcionamento e que foram auscultados no âmbito da



investigação através de um questionário (Anexo 5), consideraram, como se pode constatar no quadro 11, na esmagadora maioria, que são muito suficientes (92,3%).

Quadro 11 – Apreciação dos alunos aos equipamentos das aulas práticas

Os equipamentos utilizados pelos alunos nas aulas práticas são:	Nº	%
• Muito suficientes	12	92,3
• Pouco suficientes	1	7,7
• Nada suficientes	0	0
Total	13	100

Em relação a esta matéria, apesar de as opiniões manifestadas não serem muito penalizadoras, parece ser opinião comum de que muito pode ser melhorado. Os professores consideram as instalações e equipamentos adequados (docentes: 13,3% não concorda, 46,7% concorda e 10% concorda totalmente; docentes das equipas pedagógicas: 28,6% nem concorda nem discorda e 64,3% concorda - Anexo 1, quadro 7). Entre os assistentes, 5% não concorda, 27,8% não concorda nem discorda e 66,7% concorda que são adequados (Anexo 1, quadro 8). Já os encarregados de educação mostram-se satisfeitos, concordando amplamente que as instalações e equipamentos afetos aos cursos são adequados ao seu bom funcionamento: 15,4% não concorda nem discorda e 46,2% concorda e 30,8% concorda totalmente (Anexo 1, quadro 9).

A dotação financeira pelo POPH possibilita o acesso a recursos que permitem a aquisição de consumíveis e equipamentos, o pagamento da alimentação e do transporte dos alunos, a organização de visitas de estudo, etc. No entanto, o Diretor da escola na entrevista (Anexo 4) considerou o modelo de financiamento limitador e burocrático:

“A escola adaptou-se às exigências do curso chegando a recorrer a técnicos exteriores, nomeadamente na parte financeira onde as questões burocráticas aconselham prudência” (A1).

A apreciação dos docentes das equipas pedagógicas sobre os recursos financeiros disponíveis para o funcionamento dos cursos, embora díspar, é positiva (15,4% não concorda, 61,6% concorda e 7,7% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 4).

A rentabilização dos recursos físicos e humanos existentes na escola tem pesado no critério da escolha dos cursos, justificando a manutenção da oferta na área da Serralharia Mecânica como confirma o Diretor da escola:

“A oferta do curso de serralharia foi pensada tendo em conta os recursos existentes, nomeadamente um engenheiro mecânico que esteve na origem da criação dos cursos” (A1).



Sobre a questão da rentabilização dos recursos físicos e humanos por via da criação dos cursos CEF, entre os docentes, 46,7% concorda e 46,7%, concorda totalmente - Anexo 1, quadro 7. Os docentes das equipas pedagógicas, com conhecimento mais aprofundado destas questões, também consideram que a oferta é pensada em função da rentabilização dos recursos físicos e humanos existentes (21,4% concorda e 71,4%, concorda totalmente - Anexo 1, quadro 7) e que a afetação de recursos humanos tem sido realizada com critério e assertividade (57,1% concorda e 28,6% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 7).

Apesar do muito que há a fazer, em particular ao nível das infraestruturas e espaços da formação técnica dos cursos, o reconhecimento dos docentes à capacidade da escola de adaptar a sua organização às exigências de funcionamento dos cursos CEF traduz-se numa avaliação muito positiva da oferta (nos docentes, 56,7% concorda e 43,3% concorda totalmente; nos docentes das equipas pedagógicas, 64,3% concorda e 28,6% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 7).

A partilha de recursos físicos e humanos com outras escolas e empresas locais é uma prática inexistente. No entanto, às empresas parceiras que recebem os formandos para a realização da componente prática, a escola já disponibilizou como contrapartida a utilização das suas instalações para a realização de seminários ou eventos, assim como manifestou abertura para afetar os recursos humanos de que dispõe à dinamização de ações de formação ou *workshops*, destinados aos seus colaboradores.

Como as empresas parceiras não conhecem os equipamentos de que a escola dispõe para a formação, a apreciação que fazem acerca da adequação da formação às exigências da sua atividade resulta fundamentalmente da avaliação que fazem dos conhecimentos teóricos e práticos dos formandos durante o período da formação prática. É de salientar que nunca foram reportados pelas empresas casos de formandos que evidenciassem desconhecimento ou falta de treino no uso de equipamentos.

2.1.2.2. Dispositivos de acompanhamento dos cursos

Ao nível da Direção da Escola, a supervisão desta oferta formativa é realizada pelo Subdiretor, que reúne no início do ano letivo com o Diretor dos Cursos para estabelecer a programação anual e calendarizar ações e procedimentos inerentes ao seu funcionamento. Ao longo do ano, os dois responsáveis realizam reuniões semanais de articulação, antes das reuniões das equipas pedagógicas, destinadas à realização de balanços, correções e ajustes.



O acompanhamento dos cursos por parte da Direção concretiza-se em termos formais, para além das reuniões semanais com o Diretor dos Cursos, pelo controlo das atas das equipas pedagógicas e análise dos relatórios do Diretor dos Cursos. Assume ainda formas mais informais como a troca de opiniões sobre as dinâmicas dos cursos com os professores das equipas pedagógicas, com os assistentes e encarregados de educação. É particularmente privilegiado o contato direto com os formandos, que se traduz na deslocação à sala de aula nas sessões de trabalho da componente tecnológica para aferição dos progressos realizados e incentivo às boas práticas ou simples conversas durante os intervalos das aulas.

As estruturas de acompanhamento associadas aos cursos, para além do Diretor dos Cursos e das equipas pedagógicas, são os Serviços Especializados de Apoio Educativo, constituído pelos Serviços de Psicologia e Orientação, Educação Especial e Equipa Multiprofissional. O primeiro tem um papel fulcral no despiste vocacional e orientação profissional dos alunos, no acompanhamento dos estágios profissionais, bem como na resolução de situações mais problemáticas. No seu conjunto, estes apoios especializados visam, nomeadamente, responder às necessidades educativas especiais dos alunos que revelem limitações decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da autonomia e do relacionamento interpessoal. Os alunos dispõem também do Gabinete de Apoio ao Aluno.

O Observatório da Qualidade das Práticas, responsável pela autoavaliação institucional, garante a monitorização da qualidade de desempenho da organização, assegura na perspetiva da constante melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, o tratamento estatístico e a análise dos resultados escolares através da elaboração, no final de cada período letivo, do SITARA⁶⁸, analisado em sede de Conselho Pedagógico e no Conselho Geral.

O Conselho Pedagógico realiza, ainda, um acompanhamento e um balanço contínuo da implementação dos cursos, com base na informação veiculada pelo Diretor dos Cursos, que tem assento no órgão. Como afirmou o Diretor:

“Existe o acompanhamento da Direção através do Subdiretor e do Conselho Pedagógico, onde o Diretor de Curso está presente” (A1).

⁶⁸ O Sistema Integrado de Tratamento e Análise dos Resultados da Avaliação, inclui dados estatísticos sobre: análise qualitativa dos resultados da avaliação por ano de escolaridade; análise estatística dos resultados da avaliação por ano de escolaridade; análise dos dados apurados nos relatórios do trabalho desenvolvido nas Áreas Curriculares Não Disciplinares; transição por ano de escolaridade; abandono por ano de escolaridade; assiduidade; participações de carácter disciplinar por ano de escolaridade; resultados da aplicação dos Planos do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro; resultados da aplicação da Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto; resultados da frequência dos Apoios Pedagógicos Acrescidos e Salas de Estudo Específicas; outros dados apurados nos Conselhos de Turma e lavrados em ata.



No início de cada período letivo e no final do ano, o Conselho Pedagógico procede a uma análise detalhada do funcionamento e dos resultados da avaliação dos cursos, com base num relatório e no tratamento estatístico dos resultados da avaliação apresentados pelo Diretor dos Cursos.

2.1.2.3. Monitorização da qualidade da oferta

Os dispositivos institucionais de acompanhamento e monitorização dos cursos CEF contemplam: visitas de acompanhamento às entidades formadoras por parte das Direções Regionais da Educação; visitas da ANQEP, IP⁶⁹, no contexto de auditorias decorrentes da certificação das entidades formadoras e dos sistemas de controlo do financiamento público da formação; apoio técnico à distância através de diferentes canais de comunicação.

A escola nunca foi monitorizada pela ANQEP, IP, para efeitos de certificação ou controlo. Apenas foram enviados no ano da implementação da oferta, inquéritos de avaliação dos cursos, dos quais não foi recebido *feedback*.

Quando houve necessidade de apoio técnico, foi privilegiado o contato telefónico com técnicos da ANQEP, IP, da Direção Regional da Educação, e da Equipa de Apoio às Escolas.

A Direção Regional de Educação do Centro⁷⁰ faz um acompanhamento anual, à distância, junto da escola, para aferir o decurso das atividades inerentes à formação, esclarecer eventuais dúvidas e identificar necessidades. Em 2010, promoveu uma atividade de acompanhamento através da Equipa de Apoio às Escolas de Estarreja, da qual deveria ter sido lavrado um relatório que, embora prometido, nunca foi enviado.

No que diz respeito à escola, após cinco anos desde a implementação dos Cursos de Educação e Formação, os responsáveis consideram a oferta consolidada e o desafio passou a ser o da melhoria da qualidade. A este propósito o Diretor dos Cursos diz:

“A escola dotou-se com alguns mecanismos de garantia de qualidade para a aprendizagem dos alunos. Não os ideais mas os indispensáveis para as aprendizagens, tendo em conta as dificuldades financeiras, o tipo de níveis a lecionar e as suas futuras colocações profissionais” (A2).

⁶⁹A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP,I.P.), criada pelo Decreto-Lei n.º276- C/2007, de 31 de julho, é um instituto público integrado na administração indireta do Estado, sob a tutela dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade Social. Tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências. A agência insere-se nas correntes neoliberais do *New Public Management*.

⁷⁰ Trata-se de uma estrutura desconcentrada, isto é, “são serviços periféricos da administração directa do Estado, dotados de autonomia administrativa”(n.º1 do artº1 do Decreto Regulamentar n.º 31/ 2007, de 29 de março).



Os dados da avaliação dos resultados dos primeiros formandos em termos de empregabilidade ou de prosseguimento de estudos e de incorporação efetiva de competências eram importantes para aferir o sucesso desta via de ensino promovida pela Escola. Em relação ao conhecimento das trajetórias dos alunos após a conclusão do curso, como não foram criados mecanismos formais de acompanhamento da situação dos ex-formandos, os dados existentes são de natureza empírica não sendo, portanto, credíveis para uma avaliação dos impactos. Não obstante, a escola, através do Diretor dos Cursos, mantém contatos com os ex-alunos com vista a dispor de informação atualizada acerca da sua situação.

“A escola assegura a integração dos jovens na vida ativa, dialogando periodicamente através do Diretor dos Cursos com as empresas e com os próprios ex-alunos, por forma a manter sempre uma estreita relação e acompanhamento” (A2).

A recolha, análise e tratamento deste tipo de informação pressupõe a existência de uma estrutura permanente e especializada que, de forma programada e sistemática, proceda a este trabalho. Em cumprimento das disposições legais, a escola criou uma equipa responsável pela autoavaliação institucional (Observatório da Qualidade das Práticas) que iniciou a monitorização e avaliação da qualidade da oferta e aferição dos resultados dos cursos que irão, de futuro, possibilitar uma avaliação atualizada dos impactos dos cursos CEF nos alunos e na organização.

O Conselho Pedagógico analisa de forma constante e sistemática os resultados escolares dos alunos, procede a balanços periódicos do desenvolvimento dos cursos, adota estratégias de intervenção e recomenda linhas de atuação futuras. Esta atividade de acompanhamento e monitorização promovida por este órgão foi enfatizada no relatório de autoavaliação.

“Com vista à consecução do seu objectivo estratégico – diminuir o insucesso e aumentar a qualidade do sucesso – os resultados dos alunos do Agrupamento são sujeitos a tratamento estatístico e analisados sistematicamente pelos órgãos de administração e gestão, bem como pelas estruturas de orientação educativa, sendo identificados neste processo os pontos fortes e pontos fracos e delineadas propostas de melhoria e medidas de correcção” (OQP, 2011, p. 20).

No final de cada ano letivo, são apresentados no Conselho Pedagógico um conjunto de instrumentos de avaliação qualitativa relativos a todas as áreas do trabalho desenvolvido: Serviços de Psicologia e Orientação, Projetos Curriculares de Turma, relatório intermédio do Projeto Educativo, relatório do Plano Anual de Atividades,



relatório do Plano de Formação; relatório das tutorias. É também elaborado e apresentado um relatório com o balanço global relativo ao funcionamento dos cursos ao longo do ano letivo.

Estes mecanismos de monitorização têm garantido a qualidade dos cursos, que é bastante reconhecida pelos atores locais e que disso mesmo deram conta nos painéis que integraram no âmbito da avaliação externa realizada à escola em 2010, que levou os inspetores a registar no relatório de avaliação como ponto forte:

“Qualidade de formação proporcionada pelo curso de educação e formação de Serralharia Mecânica, ilustrada pela elevada procura por parte dos alunos, a oferta de estágios das empresas e pelo grau de empregabilidade” (IGE, 2010, p. 13).

2.1.3. Organização pedagógica

2.1.3.1. Formação das equipas pedagógicas

A existência de recursos humanos adequados e a sua gestão eficaz têm-se revelado muito importantes para a qualidade da oferta formativa. A escola tem gerido com acerto os recursos que possui, afetando aos cursos CEF os profissionais mais experientes e com o perfil técnico e humano mais adequado às funções.

O cuidado da Direção na escolha dos docentes a integrar nas equipas pedagógicas é confirmado pelo Diretor e reconhecido pela psicóloga:

“A gestão dos recursos humanos é muito própria passando por uma criteriosa análise dos perfis dos professores” (A1).

“ Sim, se não tem experiência tem perfil para este tipo de turmas” (A3).

No entanto o Diretor dos Cursos alerta para o facto de:

“As equipas pedagógicas nem sempre se têm mantido estáveis ao longo do tempo devido à rotatividade dos professores. O único que se tem mantido desde o início dos cursos, sou eu” (A2).

“Nem sempre as equipas pedagógicas são constituídas por professores com experiência de CEF, o que por vezes ocasiona trabalho acrescido ao Diretor dos Cursos” (A2).

Existe um critério prioritário na escolha dos docentes, que é o de privilegiar os docentes do quadro da escola, ou colocados numa lógica plurianual.



Depois de uma primeira experiência mal sucedida no Curso de Apoio Familiar e à Comunidade, os órgãos de gestão optaram por dinamizar ofertas em áreas que não implicassem o recurso à contratação de formadores externos e, por esta via, rentabilizar também os recursos humanos da escola.

A afetação, que tem sido realizada, dos recursos humanos aos cursos recebe o apoio dos docentes inquiridos que lecionam no ensino regular (56,7% concorda e 33,3% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 7), os quais reconhecem, claramente, a experiência dos colegas afetos à lecionação daqueles cursos (73,3% concorda e 16,7% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 7).

Ainda sobre a afetação do pessoal às diferentes funções promovida pela Direção, convocamos o que a propósito diz o relatório de avaliação interna, da responsabilidade do Observatório da Qualidade das Práticas:

“Verifica-se também concordância significativa relativamente aos critérios e ao processo de atribuição de funções, afirmando-se que a Direção distribui funções de acordo com o perfil das pessoas e que atua de forma democrática” (OQP, 2011, p. 62).

Assumindo que a articulação entre os elementos da equipa pedagógica é essencial, enquanto elemento diferenciador da qualidade desta oferta, a Direção procura, sempre que possível, manter a mesma equipa pedagógica ao longo dos dois anos de duração da formação e vê no Diretor dos Cursos o elemento que garante a articulação da equipa pedagógica, devendo inspirar nos pares capacidade de liderança, coordenação, motivação e de resolução de problemas.

O Diretor dos Cursos de Educação e Formação é, nos termos do n.º 2 do Artigo 90.º do Regulamento Interno do Agrupamento, designado pelo Diretor e, de acordo com o n.º 4, tem como competências: a convocação e coordenação das reuniões da equipa pedagógica; a articulação entre as diferentes componentes de formação e entre as diferentes disciplinas; tudo o que se relaciona com a preparação da formação em contexto de trabalho e com o plano de transição para a vida ativa, tendo em consideração a devida articulação com os serviços de psicologia e orientação. Ainda de acordo com o artigo 36º do referido Regulamento, o Diretor dos Cursos tem assento no Conselho Pedagógico.

Nos anos que a escola leva de experiência desta oferta formativa, a escolha para este cargo tem recaído num docente do grupo 240 que tem como formação de base o curso de Engenharia Mecânica e que esteve sempre ligado aos cursos CEF, com um papel decisivo na sua implementação. A oferta acabou por ser estruturada ancorando-se neste recurso que leciona todas as disciplinas da componente técnica dos cursos de Serralharia



Mecânica. Desde que foi implementada a oferta formativa na escola, sempre funcionou um curso de Serralharia Mecânica, atendendo à ao perfil dos alunos candidatos, à manutenção da procura local de mão de obra nesta área e à qualidade do recurso que o docente representa. Em termos de perfil, caracteriza-se por um desconcertante pragmatismo e vincada liderança, grande capacidade empreendedora e de mobilização, associada a uma personalidade forte e carismática muito admirada pelos alunos/formandos, com quem estabelece uma relação muito aberta e direta, que estes retribuem com uma amizade incondicional e uma confiança total. Os alunos nas turmas, por ação do Diretor dos Cursos, acabam por criar um forte espírito de pertença e uma identidade e cultura própria. Convém lembrar que muitos dos jovens que ingressam nestes cursos apresentam à entrada um perfil atitudinal e comportamental muito desconforme face ao critério do “aluno médio”. Com um estilo e um tom que vacila entre a autoridade de um “bom pai” e o autoritarismo, o docente consegue alterar a postura do mais “desaforado” dos jovens.

A admiração de que o professor é credor junto dos alunos é testemunhada por um dos formandos no questionário que preencheu:

“(…) só o professor diz tudo. É um orgulho trabalhar com o professor A. P.”.

A dependência da escola em relação ao docente pode, contudo, representar um risco para a sustentabilidade da oferta. E o risco parece colocar-se a curto prazo face ao seu pedido de aposentação.

Quanto aos professores das equipas pedagógicas, estes reconhecem uma nova forma de organização em que o elemento unificador é o Curso/Turma, diferente do modelo de organização tradicional com base nos departamentos curriculares. As reuniões da equipa constituem o principal espaço de partilha de experiências sobre a gestão do plano de formação, planificação, faltas, avaliação, hétero-formação. O artigo 5º do Regulamento Interno dos Cursos⁷¹, que fixa as atribuições da equipa pedagógica, já prevê estas práticas colegiais e cooperativas quando diz, no n.º2, “As reuniões periódicas da equipa pedagógica são um espaço de trabalho entre todos os elementos da equipa, propício à planificação, formulação/reformulação e adequação de estratégias pedagógicas e comportamentais ajustadas ao grupo turma, de forma a envolver os alunos neste processo de ensino-aprendizagem”. Este trabalho cooperativo (*Team teaching*) tem propiciado a criação de espírito de equipa e de identidade própria, que se traduz, por exemplo, em momentos de

⁷¹ O Regulamento Interno dos Cursos foi aprovado em Conselho Pedagógico e,“(…) define o regime de funcionamento do Curso de Educação e Formação ministrado nesta Escola, e estabelece os direitos e os deveres dos intervenientes nesta oferta formativa assim como o funcionamento das estruturas responsáveis pela organização dos mesmos, estabelecendo o quadro de normas e regras a que todos os membros devem obedecer” (p. 2).



confraternização, como é o caso do já tradicional almoço de leitão no final de cada curso com os alunos e, por vezes, as famílias. Os docentes das equipas pedagógicas consideram que as relações colegiais entre eles são importantes para o bom funcionamento dos cursos (14,3% concorda e 78,6% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 7).

Este espaço de troca e partilha de saberes, experiências e, por vezes, angústias ficou reduzido por via das alterações ao Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, introduzidas pelo Despacho n.º 12.568/2010, de 4 de agosto⁷², que eliminou o tempo semanal (uma hora e trinta minutos) de equiparação ao serviço letivo semanal. Como forma de minimizar o problema e garantir esse espaço necessário ao bom funcionamento dos cursos, a Direção da escola optou por alocar um tempo semanal da componente não letiva de cada docente para esse efeito.

Um aspeto que suscita preocupação prende-se com as necessidades sentidas ao nível da formação específica por parte dos professores que integram a equipa atual, visível nos resultados à questão “Os professores que lecionam este tipo de cursos têm formação específica”, em que 14,3% discorda totalmente, 50% não concorda e apenas 14,3% concorda - Anexo 1, quadro 7. As necessidades de formação dizem respeito à gestão dos programas, estratégias pedagógicas e resolução de conflitos. Os professores referem a inexistência de oferta de formação, quer no Plano de Formação do Agrupamento, quer ao nível da formação contínua disponibilizada pelos Centros de Formação.

O Diretor dos Cursos reconhece o problema da falta de oferta de formação, identificando os problemas com que os docentes têm que lidar indicando a estratégia que tem seguido para a sua atenuação:

“As dificuldades que os professores encaram na sua fase inicial são várias, desde comportamentos e cumprimento de regras pelos alunos, à preparação das aulas e estudo das estratégias corretas para ensinar aquele tipo de alunos, o material didático, etc” (A2).

“A escola não dispõe de formação para os professores para que lecionem melhor as suas disciplinas que, por vezes, divergem da sua formação inicial. Essa formação é realizada pelo Diretor dos Cursos sempre que o professor em causa a solicite ou que o Diretor dos Cursos verifique a sua necessidade” (A2).

Apesar das dificuldades manifestadas pelos docentes atribuídas à falta de formação específica, a competência dos docentes é reconhecida pela maioria dos assistentes (35%

⁷² O diploma introduziu alterações significativas ao artigo 7.º do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, relativamente às condições de funcionamento dos cursos e de trabalho dos docentes. Para além da alteração mencionada, é de realçar o facto de o diretor de curso passar a acumular as funções de diretor de turma com direito a dois tempos equiparados a funções letivas e, pelo menos, um tempo da componente não letiva de trabalho de estabelecimento. Anteriormente, apenas para o desempenho do cargo de diretor de curso, tinha direito a três horas (dois tempos), equiparado a serviço letivo, por cada turma que dirigisse.



não concorda nem discorda, 40% concorda e 15% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 8). No entanto, todos os encarregados de educação lhes reconhecem competência, boa formação e experiência (53,8% concorda e 46,2% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 9).

2.1.3.2. Atividades de ensino-aprendizagem e métodos pedagógicos

O desenvolvimento de cada curso é, como já foi referido, assegurado por uma equipa pedagógica, coordenada pelo Diretor de Curso, a qual integra os professores das diversas disciplinas, a psicóloga e um docente da Educação Especial. Compete à equipa pedagógica a organização, realização e avaliação das aprendizagens, a articulação interdisciplinar e o acompanhamento do percurso formativo dos alunos, promovendo o seu sucesso educativo.

“O CEF é desenvolvido por uma equipa pedagógica, à qual compete a organização, realização e avaliação do curso, nomeadamente o acompanhamento do percurso formativo dos formandos, promovendo o sucesso e, através de um plano de transição para a vida ativa, uma adequada inserção no mercado de trabalho ou em percursos subsequentes” (PCA, p.22).

Nas reuniões semanais, as equipas debatem questões pedagógicas e disciplinares, em particular estratégias e recursos de ensino, adequação de processos e procedimentos, visando a recuperação, consolidação e aprofundamento dos conhecimentos para o sucesso pessoal e escolar dos alunos. Concebem um ensino programado com a intervenção coerente e adequada das diversas disciplinas, partindo da especificidade dos alunos, com a construção de um perfil de formação adequado. Para além do acesso ao conhecimento e às competências, é monitorizada a evolução ao nível das atitudes e dos valores: a participação, a responsabilização, o espírito crítico, a pontualidade, etc.

Disto mesmo nos dá conta o Diretor dos Cursos a propósito do curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos no relatório de balanço do final do primeiro ano de formação (2009):

“Durante o ano lectivo, os professores /formadores diversificaram as estratégias adaptando-as aos respectivos conteúdos a leccionar, tentando assim criar nos alunos regras e algum gosto pelas práticas lectivas, incentivando-os no sentido deste curso ser uma mais-valia para a sua vida futura”.



O trabalho metódico que as equipas desenvolvem no acompanhamento das aprendizagens, dos comportamentos e do bem-estar dos formandos está bem expresso numa ata de reunião do ano letivo 2011/2012, da qual transcrevemos uma parte:

“No que se refere ao segundo ponto da ordem de trabalhos, a equipa considera que o comportamento da turma mantém-se desajustado, destacando-se pela negativa os alunos número: cinco, (...); seis, (...); nove, (...); e doze, (...).

Relativamente ao aproveitamento, a equipa afirma que ainda não se verificam melhorias significativas. No entanto, merece ser digno de registo o caso do aluno número quatro, (...), pelo seu comportamento assertivo e empenho nas atividades escolares. A formadora de Inglês salientou que o discente número treze, (...), continua a evidenciar muitas dificuldades no domínio da língua, mas não tem trabalhado com interesse e empenho no sentido de as superar, sendo que inclusivamente não realizou a apresentação oral para avaliação, apesar da docente lhe ter dado mais tempo para preparar este trabalho.

A equipa mostra-se preocupada relativamente às perturbações abdominais que o aluno número dois, (...), apresenta e que, por vezes, o impedem de estar concentrado, chegando mesmo a ser necessário sair da sala de aula para se deslocar à casa de banho. O Diretor de Turma vai efetuar diligência no sentido de averiguar a situação e encaminhar o aluno para uma avaliação médica” (Ata de reunião da equipa pedagógica do curso de Serralharia Mecânica realizada a 10/02/2012).

A adequação das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito dos cursos é apreciada positivamente pelos docentes que nele lecionam ou lecionaram, destacando a proximidade e o acompanhamento mais individualizado prestado aos alunos como um elemento fortemente valorizado (71,4% concorda e 24,4% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 4). Todos os docentes são de opinião que o ensino-aprendizagem e os métodos pedagógicos utilizados assentam em atividades atrativas e inovadoras, apoio direto aos alunos, práticas de ensino experimentais e participativas (85,7% concorda e 14,3% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 7). Consideram ainda, embora de forma menos expressiva, que os conteúdos lecionados nos cursos são, em geral, úteis e adequados (28,6% não concorda, 50% concorda e 14,2% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 4). Quanto aos critérios de avaliação utilizados, que constam do Projeto Curricular do Agrupamento (PCA), são considerados adequados aos objetivos deste tipo de cursos e aos alunos que os frequentam (28,6% não concorda, 50% concorda e 14,2% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 4), o mesmo acontecendo com a carga horária (28,6% não concorda, 50% concorda e 14,2% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 4).

As atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos cursos, visam um acompanhamento mais individualizado dos alunos e os métodos pedagógicos assentam em



atividades lúdicas e atrativas, no apoio direto aos alunos, e em práticas de ensino experimentais.

“Na parte de formação específica o professor/formador fornece aos alunos ideias elucidativas de determinados projetos com o intuito destes desenvolverem determinadas atividades. Os conteúdos são lecionados de forma lúdica, com métodos pedagógicos adaptados à prática em questão, criando no aluno a expectativa do saber aprender para depois saber executar” (A2).

“Os professores por vezes complementam determinados conteúdos com visitas de estudo, visualização de filmes e outras atividades de índole lúdico-cultural” (A2).

Estas estratégias de ensino colhem uma apreciação favorável por parte de grande parte dos alunos que frequentam o curso em funcionamento que, como se pode verificar no quadro seguinte, consideram os professores do curso muito diferentes dos que tiveram no ensino normal (61,5%).

Quadro 12 – Apreciação da diferença entre os professores do curso e os do ensino regular

	Nº	%
· Muito	8	61,5
· Pouco	5	38,5
· Nada	0	0
Total	13	100

Quando convidados a concretizar as diferenças apontando três de entre um conjunto de hipóteses escolheram maioritariamente: “Preparam bem as aulas” (28,2%); “São mais atenciosos” (25,6%); “Respeitam os alunos” (17,9%).

Quadro 13 – Qualidades dos professores que lecionam no curso

	Nº	%
· São mais atenciosos	10	25,6
· Preparam bem as aulas	11	28,2
· Respeitam os alunos	7	17,9
· São autoritários	2	5,1
· São menos exigentes	3	7,7
· São mais exigentes	3	7,7
· Preocupam-se muito com os resultados dos alunos	3	7,7
· Preocupam-se pouco com o resultado dos alunos	0	0
· Outra. Qual?	0	0
Total	13	100



Nas aulas, as técnicas e materiais de ensino que, segundo os alunos, os professores mais utilizam, são, como se pode ver no quadro abaixo, os trabalhos práticos (38,5%), materiais audiovisuais (30,8%) e os trabalhos de grupo (23,1%).

Quadro 14 – Metodologias mais utilizadas nas aulas

	Nº	%
▪ Exposição oral dos conteúdos das disciplinas	1	7,7
▪ Materiais áudio visuais	4	30,8
▪ Trabalhos de grupo	3	23,1
▪ Trabalhos práticos	5	38,5
Total	13	100

Quanto à avaliação dos conhecimentos os, trabalhos individuais, com 46,2% das opiniões, as provas escritas e os trabalhos de grupo, com 23,1%, são as modalidades utilizadas com mais frequência.

Quadro 15 – Modalidades de avaliação mais utilizadas pelos professores

	Nº	%
▪ Provas escritas	3	23,1
▪ Testes de escolha múltipla	1	7,7
▪ Trabalhos de grupo	3	23,1
▪ Trabalhos individuais	6	46,2
▪ Provas práticas	0	0
Total	13	100

Os docentes, de acordo com o Projeto Curricular de Agrupamento, seguem o modelo de avaliação contínua e essencialmente formativa, privilegiando a autoavaliação como estratégia reguladora das aquisições. Os instrumentos de avaliação são, essencialmente, fichas formativas, fichas de avaliação sumativa, observação direta, trabalhos individuais ou de grupo.

“A avaliação é contínua e reveste um carácter regulador, proporcionando um reajustamento do processo de ensino aprendizagem e a delineação de estratégias diferenciadas de recuperação (...). A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica (...). A avaliação sumativa tem como principais funções a classificação e a certificação, de acordo com a escala definida na escola e expressa-se de 1 a 5” (PCA, p.35).

2.1.3.3. Organização curricular e pedagógica

A estrutura curricular dos Cursos de Educação e Formação visa o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão adequada aos níveis de qualificação e



compreende quatro componentes de formação⁷³: sociocultural, científica, tecnológica e componente de formação prática. As disciplinas da componente de formação sociocultural são a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Tecnologias da Informação e Comunicação, Cidadania e Mundo Atual, Higiene e Segurança no Trabalho, Educação Física. As da componente científica são Matemática e Físico-Química. A componente de formação tecnológica é composta por disciplinas que são definidas pelo referencial de formação do *Instituto de Emprego e Formação Profissional*. No caso do Curso de Serralharia Mecânica em funcionamento na escola, as disciplinas que a integram são: Trabalhos oficinais de bancada – Serralharia; Maquinagem de peças e montagem de conjuntos mecânicos; Montagem e ajustagem de conjuntos mecânicos. Por opção pedagógica, as disciplinas da componente tecnológica são lecionadas pelo mesmo docente.

A operacionalização do currículo é planificada pelas equipas pedagógicas de modo a proporcionar o desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos alunos, a sensibilização às questões da cidadania e do ambiente e o aprofundamento das questões de saúde, higiene e segurança no trabalho⁷⁴.

Na matriz dos cursos tipo 2, nível 2, a carga horária, de acordo com o despacho conjunto que regula a oferta, é de 2109 horas, num total de 70 semanas, ao longo de dois anos letivos.

No respeitante ao curso a funcionar na escola, o Plano de Formação (Anexo 2) faz a seguinte distribuição da carga horária: componente sociocultural: 798 horas; componente científica: 333 horas; componente tecnológica: 768 horas; estágio/formação em contexto de trabalho, 210 horas; num total de 2109 horas. Prevê uma carga horária semanal para os alunos de 41 tempos letivos em cada um dos dois anos do Curso (distribuídos da seguinte forma: Componente Sociocultural - Língua Portuguesa (5 tempos no primeiro ano e 3 no segundo), Língua Estrangeira – Inglês (4 tempos em cada um dos anos), Tecnologias da Informação e Comunicação (2 tempos em cada um dos anos), Cidadania e Mundo Atual (4 tempos em cada um dos anos), Higiene e Segurança no Trabalho (1 tempo em cada um dos anos), Educação Física (2 tempos em cada um dos anos). Na componente científica: Matemática (4 tempos no primeiro ano e 5 no segundo) e Físico-Química (3 tempos no primeiro ano e 2 no segundo). Na componente tecnológica: Trabalhos oficinais de bancada – Serralharia (6 tempos no primeiro ano e 8 no segundo); Maquinagem de peças e

⁷³ Os programas curriculares das diferentes disciplinas das componentes de formação sociocultural, científica e tecnológica dos Cursos de Educação e Formação de Jovens estão disponíveis *on-line* no endereço: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

⁷⁴ De acordo com o ponto 3, do artigo 3.º do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho.



montagem de conjuntos mecânicos e Montagem e ajustagem de conjuntos mecânicos (5 tempos em cada um dos anos).

De acordo com o n.º2 do artigo 10.º Regulamento Interno dos cursos CEF da escola, as aulas previstas e não lecionadas são recuperadas através de: a) Prolongamento da atividade letiva diária/semanal, desde que não ultrapasse as 7 horas diárias e tenha a concordância por parte do encarregado de educação ou do aluno, quando maior; b) Diminuição do tempo de interrupção das atividades letivas relativas ao Natal e à Páscoa; c) Permuta entre docentes, dando conhecimento ao Diretor de Curso e às Assistentes Operacionais responsáveis pelo registo de assiduidade. No caso de a reposição se efetuar nos termos das alíneas a) e b), tem de haver concordância do encarregado de educação.

A compensação das horas não lecionadas e a permuta entre docentes são registadas no livro de ponto da turma. A gestão da compensação das horas em falta é planeada em reunião da equipa pedagógica e comunicada pelo Diretor de Curso à Direção da escola.

No final do primeiro e segundo períodos, as equipas pedagógicas procedem ao registo das horas de formação já ministradas por cada professor e dão conhecimento ao Diretor dos Cursos da data de conclusão das atividades letivas, com a maior precisão possível.

No caso de falta não prevista de um formador, o referido Regulamento prevê, no n.º 7 do artigo 5º, que “o tempo letivo da disciplina que ficou por lecionar pode e deve ser ocupado por outro docente”. Posteriormente, o professor ausente repõe o número equivalente às faltas dadas. Não sendo possível a reposição durante o período normal das aulas, o Diretor dos Cursos articula com os professores a reposição nos termos das alíneas do n.º 2 do supracitado artigo 10º do Regulamento Interno dos Cursos.

Sempre que decorre uma atividade extracurricular na escola, o formador da disciplina que tem lugar no horário da atividade poderá decidir acerca da participação na mesma. A decisão deverá ter por base o enquadramento da atividade extracurricular no âmbito da disciplina, assim como a disponibilidade letiva. Caso a atividade extracurricular se enquadre no âmbito de outra disciplina, o Regulamento aconselha a realização de permuta.

Quanto à componente de formação prática, realizada no segundo ano dos Cursos, é estruturada num “Plano Individual de Formação” a desenvolver no estágio em contexto de trabalho e visa a aplicação em contexto de trabalho dos conhecimentos adquiridos; o contato com técnicas e tecnologias com as quais não se teve contato em situação de sala de aula; o desenvolvimento de hábitos de trabalho e sentido de responsabilidade profissional; conhecimento da organização empresarial.



Os estágios realizam-se entre a segunda quinzena de maio e o final do mês de junho em empresas da região mediante a celebração de um protocolo.

As atividades a desenvolver por cada formando durante a formação prática em contexto real de trabalho regem-se por um Plano Individual de Estágio que inclui os objetivos do estágio, a programação das atividades, o horário a cumprir, a data de início e de conclusão do estágio e as competências a desenvolver. Existe um Regulamento da Formação em contexto de trabalho, contendo as normas de funcionamento, um modelo de um Plano Individual de Estágio e o Protocolo⁷⁵ acordado entre a escola e a empresa que recebe o formando.

“(…) A escola elabora protocolos e regulamentos para gerir as relações com as empresas” (A2).

O acompanhamento técnico-pedagógico e a avaliação de cada formando durante a formação prática em contexto de trabalho são assegurados pelo acompanhante de estágio, nomeado de entre os professores da componente tecnológica, em estreita articulação com o monitor da entidade enquadradora. Todo o processo é monitorizado pelo Diretor dos Cursos e a psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação.

O currículo prescrito para os cursos é complementado com atividades de enriquecimento curricular abrangentes que se apresentam em consonância com os saberes e a aprendizagem e a valorização da dimensão cívica no desenvolvimento pessoal.

“São desenvolvidos vários projetos e atividades de natureza cultural, científica e desportiva, que proporcionam novos saberes e experiências educativas (p. ex., Programa de Educação para a Saúde, Eco-Escolas, Escola Eletrão, Desporto Escolar, Pegada Ecológica, Escola Alerta, Redemat, Seguranet)” (IGE, 2010, p. 9).

“(…) A escola apoia actividades direccionadas para a promoção da saúde e sexualidade, promoção de comportamentos e cultura de segurança, incentivo à prática desportiva e educação para a defesa do património histórico-cultural e ambiental” (OQP, 2011, p. 30).

Quando questionados sobre a participação nas atividades extracurriculares, 69,2% dos alunos afirmaram gostar muito.

Quadro 16 – Apreciação da participação nas atividades extracurriculares

	Nº	%
▪ Muito	9	69,2
▪ Pouco	4	30,8
▪ Nada	0	0
Total	13	100

⁷⁵ Ver Anexo n.º 6.



Todavia, 76,9% têm a percepção que a sua participação é pouco valorizada pela comunidade escolar. Esta percepção parece resultar do aparente baixo retorno em termos de reconhecimento face ao nível de envolvimento que têm na preparação e desmantelamento dos suportes físicos das atividades de enriquecimento curricular. Os alunos dos cursos de serralharia, orientados e supervisionados pelo Diretor dos Cursos, são responsáveis pela logística das atividades que exigem maiores meios como, por exemplo, o Dia da Escola, o Dia do Agrupamento, o final de período e de ano letivo, etc. São também estes alunos que fazem trabalhos de manutenção da escola a diversos níveis, pelo que é normal vê-los a circular pela escola no âmbito dessa incumbência. É de realçar a responsabilidade e o grau de comprometimento com que executam todas as tarefas que lhes são confiadas. A mudança que esta postura representa na maior parte dos jovens não passa despercebida aos outros atores e é fortemente valorizada.

Quadro 17 – Valorização da participação dos alunos CEF nas atividades extracurriculares

	Nº	%
· Muito	3	23,1
· Pouco	10	76,9
· Nada	0	0
Total	13	100

Sobre a organização curricular, os encarregados de educação, quando questionados, afirmam conhecer as diferenças entre os Cursos de Educação e Formação e o ensino regular (61,5% concorda e 30,8% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 6), consideram razoável o número de horas semanais do curso (61,5% concorda e 30,8% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 6) e concordam que os cursos têm uma distribuição razoável entre a teoria e a prática (46,2% concorda e 30,8% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 6). Como aspetos distintivos dos Cursos face ao ensino regular, referem o ensino mais individualizado (76,9% concorda e 7,7% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 6), as atividades de ensino-aprendizagem e os métodos pedagógicos utilizados pelos professores nos Cursos mais atrativos e inovadores (61,5% concorda e 30,8% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 10).

O acerto das decisões que têm sido tomadas relativamente à organização curricular e pedagógica está expresso nas taxas de conclusão verificadas nos Cursos dinamizados.

“Nos cursos de educação e formação, as taxas de conclusão nos últimos três anos (90,6%, 100% e 100%, respetivamente) são expressivas, destacando-se a qualidade de formação no curso de



Serralharia Mecânica, ilustrada pela elevada oferta de estágios por parte das empresas e pelo nível de empregabilidade (100%)” (IGE, 2010, p. 6).

É de realçar que o sucesso da estratégia de articulação curricular também decorre da coerência com o Projeto Educativo do Agrupamento que, a propósito das finalidades, prevê, no Eixo 3, “Inovação, Qualidade Pedagógica e Organizacional”, como objetivo estratégico o de promover o sucesso escolar de todos e a diversificação dos percursos de aprendizagem (PEA, p. 41). A relação existente entre os Cursos de Educação e Formação e o Projeto Educativo é amplamente reconhecida pelos professores (nos docentes, 43,3% concorda e 50% concorda totalmente; nos docentes das equipas pedagógicas, 35,7% concorda e 57,1% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 7) e assistentes (55,6% concorda e 11,1% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 8).

2.1.3.4. Capacidade de resposta da organização

Os desafios do ambiente interno e externo exigem das organizações uma capacidade de resposta rápida às mudanças. As organizações veem-se confrontadas com a necessidade de adequar os seus modelos organizacionais para responder às novas e futuras condições dominantes na sua área de negócio. A existência de uma visão estratégica assente em valores partilhados (*Shared Values*), na coordenação do trabalho, na otimização dos processos de trabalho, e na rentabilização das competências e recursos disponíveis condiciona ou otimiza os resultados organizacionais.

A visão estratégica da organização em estudo está inscrita no Projeto Educativo e é operacionalizada através do Projeto Curricular de Agrupamento, do Plano Anual de Atividades, do Regulamento Interno e do Plano de Formação, sendo que estes revelam coerência com os objetivos estratégicos e servem de suporte ao planeamento das atividades.

“A visão e a estratégia do Agrupamento são orientadas pelos princípios, objetivos, metas e eixos prioritários de acção inscritos no Projecto Educativo” (IGE, 2010, p. 11).

“As linhas orientadoras de acção, inscritas no Projecto Educativo e operacionalizadas no Projecto Curricular de Agrupamento, revelam coerência com os objectivos gerais de desenvolvimento e servem de suporte ao planeamento das actividades” (IGE, 2010, p. 4).

A capacidade de resposta e adaptação ao ambiente externo e interno é visível e começa com a organização do ano escolar, com a Direção e demais órgãos de gestão a fazerem uma programação atempada e adequada, tendo em conta os normativos legais e os



recursos financeiros, físicos e humanos existentes. A utilização dos espaços da escola, equipamentos e outros recursos é programada de modo a serem afetos às atividades letivas no âmbito das diferentes ofertas formativas, ao desenvolvimento de projetos ou de atividades de enriquecimento curricular.

“A direcção, em articulação com as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (...), programa o ano escolar, tendo em conta os recursos existentes e os critérios de distribuição de serviço (...)” (IGE, 2010, p. 9).

No Conselho Geral, está representada toda a comunidade educativa. Este órgão tem exercido as suas funções de acordo com a lei, organizando-se de forma a garantir a audição regular dos diferentes atores e parceiros com interesses na escola.

“O Conselho Geral exerce uma influência significativa em múltiplos domínios de acção, assumindo-se como um órgão estratégico, com responsabilidades efectivas na definição das linhas orientadoras da actividade do Agrupamento” (IGE, 2010, p. 12).

O Conselho Pedagógico, cujas decisões são reflexo das propostas dos Departamentos, devidamente expostas e fundamentadas por cada um dos seus representantes, acompanha e avalia a execução das suas deliberações e recomendações, e mobiliza as estruturas de orientação educativa, dinamizando uma informação permanente ao corpo docente e não docente.

Os Departamentos e Grupos Disciplinares promovem a articulação com outras estruturas educativas com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica, promovem o trabalho cooperativo dos docentes, na organização e atualização de materiais didáticos e recursos, a planificação conjunta de atividades letivas, por ano e disciplina.

A Direção revela disponibilidade para colaborar com os diferentes intervenientes e promove a ação dos profissionais segundo orientações coerentes com os objetivos definidos. Fomenta um ambiente de confiança e entreajuda, preocupando-se em promover eventos suscetíveis de contribuir para a criação de um bom Clima e uma Cultura de Escola.

Existe forte colaboração entre os responsáveis dos diversos órgãos e as lideranças intermédias assumem um papel importante na motivação e mobilização dos diferentes atores e na articulação entre níveis de educação e ensino.

“(...) os titulares de órgãos e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica assumem um importante papel na motivação e mobilização dos diferentes actores em torno dos objectivos e da definição e implementação de algumas estratégias de melhoria” (IGE, 2010, p. 11).



Preocupados com a sustentabilidade do progresso da organização, no ano letivo 2009-2010, e na sequência da aprovação do Projeto Educativo, foi constituída uma equipa de autoavaliação (Observatório da Qualidade das Práticas), que iniciou a implementação de um processo sistemático de avaliação interna, segundo o modelo *Common Assessment Framework* (CAF). O processo de autoavaliação permitiu ao Agrupamento conhecer pontos fortes e fracos da sua ação educativa que resultou num Plano de Melhoria elaborado pela Direção e apresentado no Conselho Pedagógico e Conselho Geral.

A escola, através dos seus diversos órgãos, funciona, numa lógica de “Escola Aprendiz” (*learning organization*), e tem mantido uma visão de conjunto, com abertura à inovação, com um planeamento que envolve os diversos atores internos, tendo como foco o aluno. Os atores não são meros espectadores, são agentes de mudanças, comprometidos com a organização. Esta cultura de participação da comunidade escolar permitiu implementar a diversidade da oferta formativa (em particular os cursos CEF) e dos apoios educativos através de respostas adequadas a problemas persistentes e da satisfação das expectativas dos alunos e das famílias.

“São concretizadas algumas iniciativas e projectos inovadores para lidar com problemas persistentes (p. ex., projectos Lançar Pontes Falar de Nós; Viver um Projecto - Construir uma Vida; Pegada Amiga), com uma aposta clara na diversificação da oferta educativa (...) e no desenvolvimento da educação para a cidadania (...)” (IGE, 2010, p. 12).

Paralelamente à definição de uma rede interna articulada, a escola, como iremos ver, desenvolveu uma rede externa envolvendo a comunidade e as instituições locais e regionais e o tecido empresarial.

2.1.4. Redes e relações dos atores

2.1.4.1. Relações e funcionamento dos atores na escola

Como já foi referido, no início do ano letivo, o Diretor dos Cursos reúne com o responsável da Direção pelo seu acompanhamento para estabelecerem a programação e calendarizar as ações e procedimentos inerentes ao seu funcionamento. Durante o ano, realizam reuniões semanais para balanço das atividades.

No que diz respeito à rede de relações e funcionamento dos atores dos cursos, o Diretor dos Cursos é o responsável pela coordenação dos professores que integram as equipas pedagógicas, verifica a adequação dos recursos materiais, elabora a requisição dos



materiais necessários e supervisiona todas as questões logísticas. Efetua ainda o controlo do cumprimento das cargas horárias das diferentes disciplinas e, mensalmente ou sempre que solicitado pela assessoria financeira aos cursos CEF, procede à entrega de mapas a enviar para o POPH, no âmbito do apoio financeiro.

O Diretor dos Cursos, para além das diligências apontadas, e no âmbito das suas competências: preside às reuniões das equipas pedagógicas; assegura a articulação pedagógica; promove a comunicação e formas de trabalho cooperativo; assegura a articulação entre os professores e os alunos, pais e encarregados de educação; com a colaboração dos docentes, coordena as atividades, os conteúdos, as estratégias e os métodos de trabalho (atendendo às características da turma e à especificidade de cada aluno); coordena o processo de avaliação dos alunos; verifica e ajusta as horas de cada disciplina; coordena com os professores e alunos a reposição de aulas; estabelece a comunicação entre as empresas de estágio e a Escola (no segundo ano dos cursos); seleciona as empresas para a formação em contexto de trabalho; prepara a celebração dos protocolos; distribui os alunos pelas empresas e faz o seu acompanhamento; assegura os procedimentos necessários à realização da Provas de Avaliação Final (no segundo ano dos cursos); informa os alunos das saídas profissionais dos cursos ou ofertas formativas no secundário.

Na escola, a articulação entre professores acontece preferencialmente nas reuniões das equipas pedagógicas ou de forma informal. A acumulação com a lecionação no ensino regular, por vezes em diversos níveis, a preparação de materiais para as aulas, o desempenho de cargos, nomeadamente o de Diretor de Turma, deixa-lhes pouco tempo para se dedicarem a iniciativas de inovação de processos.

As reuniões das equipas pedagógicas têm, desde a publicação do Despacho n.º 12568/2010, de 4 de agosto, periodicidade trissemanal. Nelas participam os professores, a psicóloga e, por vezes, os encarregados de educação, e, entre muitas outras questões, destaca-se a análise sistemática e constante do desempenho dos alunos nos domínios atitudinal e de aproveitamento. Para além das reuniões ordinárias, as equipas reúnem sempre que surgem problemas no funcionamento dos cursos, em regra por questões de natureza disciplinar que exigem medidas e resposta imediatas.

Os encarregados de educação estão representados em todas as estruturas de gestão da escola, Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Conselhos de Turma, e organizam-se autonomamente através da Associação de Pais e Encarregados de Educação. Nas vestes desta associação são parceiros ativos na elaboração e implementação do Plano Anual de



Atividades, contribuindo para a concretização do Projeto Educativo e realizando um acompanhamento muito próximo e atento de todas as dimensões da vida da escola.

“A presença efectiva dos representantes dos pais no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral, bem como a de outros elementos da comunidade, tem permitido que as tomadas de decisão incorporem contributos diversificados (p. ex., na discussão e aprovação dos documentos orientadores e na elaboração do Plano Anual de Actividades). Os pais expressam satisfação pela qualidade do serviço educativo e pela informação que lhes é prestada” (IGE, 2010, P. 11).

A maioria dos encarregados de educação dos formandos comparece nas reuniões para que são convocados ao longo do ano pelo Diretor dos Cursos, e muitos deslocam-se à escola tanto nos tempos de atendimento como em outros, mesmo não sendo solicitados.

“A participação dos pais (...) é fortemente promovida. No início do ano lectivo são realizadas reuniões de pais com o Director, (...) com os directores de turma para prestar informações sobre os documentos orientadores da acção educativa e o funcionamento dos estabelecimentos e serviços” (IGE, 2010, P. 10).

Os encarregados de educação dos atuais formandos evidenciam um grau de satisfação elevado em relação à organização e funcionamento do curso que os educandos frequentam, confirmado pelos dados dos inquéritos (30,8% concorda e 61,5% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 9). É ainda observável o conhecimento dos mecanismos de decisão seguidos na tomada de medidas no caso concreto dos seus educandos, evidenciando satisfação relativamente à criação e funcionamento de canais que propiciam o seu envolvimento na vida académica dos filhos, pela qualidade da comunicação (46,2 % concorda e 38,5% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 9) e quantidade de informação que a escola fornece (53,8 % concorda e 30,8% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 9).

2.1.4.2. Formas de aproximação à rede de atores externos

Existe um grande esforço da Direção em chamar à escola e levar a escola junto de atores externos, como parceiros necessários ao cumprimento dos desígnios do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), como sejam, por exemplo, a prossecução da política de inclusão e a concretização de iniciativas e projetos destinados aos alunos, como reconhece o relatório de avaliação externa:



“Em colaboração com os diversos responsáveis dos órgãos de coordenação educativa e supervisão pedagógica e com os parceiros, a direcção procura promover uma cultura de participação da comunidade educativa (...)” (IGE, 2010, p. 11).

A rede de atores externos é considerável, e é constituída, nomeadamente, pelas empresas e instituições que colaboram na implementação dos Planos Individuais de Transição dos alunos de Currículo Específico Individual e dos estágios dos alunos dos Cursos de Educação e Formação.

A estratégia de aproximação à rede de atores externos levou à celebração de protocolos para intervenção técnica, destacando-se o Centro de Saúde e o CENSI para o funcionamento da Equipa Multiprofissional e a CERCIAAG através do Centro de Recursos para a Inclusão. Foram estabelecidas redes formais e informais com estruturas sociais e institucionais como a Segurança Social, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens e a Câmara Municipal de Águeda. A colaboração e articulação com a Câmara Municipal concretizam-se a diversos níveis e nos momentos mais importantes do Plano Anual de Atividades do Agrupamento ou nos momentos protocolares a vereadora do pelouro da educação está, habitualmente, presente. Para o reforço e valorização das aprendizagens, a escola conta ainda com as Juntas de Freguesia da área de influência, por exemplo, na atribuição de prémios aos alunos do Quadro de Valor e Mérito, entregues em cerimónia com a presença de toda a comunidade e parceiros institucionais. Tal como se diz no relatório de avaliação externa:

“O Agrupamento promove a participação e o envolvimento dos (...) parceiros locais” (IGE, 2010, p. 4).

“O Agrupamento é reconhecido externamente pela política de inclusão que desenvolve, pela qualidade dos cursos de educação e formação e pela boa articulação que consegue estabelecer com instituições locais (...)” (IGE, 2010, p. 11).

“O Agrupamento tem um bom envolvimento com o meio onde está inserido, revelando capacidade para mobilizar recursos e pessoas em benefício das condições de aprendizagem e da integração dos alunos” (IGE, 2010, p. 12).

O Plano Anual de Atividades é o documento estratégico de aproximação da escola à comunidade. Do conjunto de propostas e atividades salienta-se o Dia do Agrupamento, assumido como janela de oportunidade na abertura e aproximação à comunidade, onde são apresentados os resultados das atividades escolares e de enriquecimento curricular e os projetos desenvolvidos. Permite trazer à escola um grande número de atores externos



como, por exemplo: presidentes das juntas de freguesia; vereadora da educação; representantes das associações; presidente da CPCJ de Águeda; Instituto Português do Sangue; Grupo de Operações Especiais da Guarda Prisional; artesãos; professores universitários para dinamização de palestras; representantes das empresas parceiras na concretização dos estágios dos Cursos de Educação e Formação, etc.

A aproximação aos atores externos passa ainda pela incorporação no Plano de Formação de ações de formação por si propostas (em particular pelos encarregados de educação).

“O plano de formação anual inclui várias propostas de ações da comunidade escolar e de entidades externas” (IGE, 2010, p. 4).

Os principais atores locais participam na vida da escola ao mais alto nível por via da representação nos órgãos de administração e gestão (Conselho Geral e Conselho Pedagógico), onde têm revelado um grande comprometimento.

A Associação de Pais e Encarregados de Educação, assumida pela escola como principal parceiro, revela um assinalável empenho, mostrando firmeza nas convicções e capacidade de compromisso na procura de soluções, constituindo uma parceria ativa na implementação do Plano Anual de Atividades, contribuindo fortemente para a concretização do Projeto Educativo.

“É evidente o reconhecimento dos encarregados de educação de que são incentivados a participar na dinâmica da escola” (OQP, 2011, p.70).

Esta aproximação aos atores tem contribuído para a afirmação de uma imagem positiva do Agrupamento, que é visto como dinâmico, com práticas inovadoras e que oferece um serviço de qualidade.

A articulação da escola com outros atores locais como Associações Empresariais ou Centros de Formação, é pouco frequente. A relação com outras escolas da região a propósito da oferta formativa decorre no âmbito da articulação em atividades destinadas a informar e sensibilizar os jovens que frequentam os cursos para as ofertas disponíveis nas Escolas Secundárias. É promovida a partilha de experiências com alunos de outras escolas, nomeadamente, no início ou final dos cursos, como estratégia de motivação ou como meio de descoberta vocacional para o prosseguimento de estudos.



2.2. Adequação da oferta formativa ao público-alvo e às necessidades das empresas

2.2.1. Seleção dos cursos

2.2.1.1. Critérios da implementação e da escolha dos cursos

Os Cursos de Educação e Formação foram incluídos na oferta formativa da escola⁷⁶, como resposta aos problemas de aprendizagem e insucesso e ao risco de abandono escolar que envolviam um número significativo de alunos, com vista ao cumprimento de um maior número de anos de escolaridade.

“O processo de implementação dos cursos iniciou-se no ano letivo 2007/2008, com o objetivo de dar resposta a um grupo de jovens que apresentavam dificuldade de aproveitamento no ensino regular e de comportamento” (A1).

“Os cursos foram criados para dar resposta ao abandono e insucesso dos alunos e criar-lhes expectativas de futuro” (A2).

O arranque dos cursos deu-se no ano letivo de 2007/2008, com dois cursos a funcionar.

“O processo de implementação dos cursos CEF, iniciou-se no ano letivo de 2007” (A2).

“Todo o trabalho de preparação começou em 2007, para os cursos iniciarem em 2007/2008” (A3).

A proposta para a implementação dos cursos saiu do órgão de gestão, tendo sido envolvidos nas diferentes fases da estruturação do processo, os diversos órgãos e estruturas da escola e uma equipa de professores encarregues da elaboração da candidatura.

“Os órgãos e pessoas envolvidas na decisão de criação da nova oferta educativa foram o Conselho Executivo, Conselho pedagógico, Diretores de Turma e o Professor A.P.” (A1).

“Na Escola, para além de mim estiveram envolvidos o Órgão Diretivo da Escola (principalmente a professora C. M. e o professor A. P.) e ainda o contributo precioso da psicóloga da escola (Dr.^a R. C.)” (A2).

A escolha dos cursos na fase de implementação foi feita com a observância de três critérios: perfil dos alunos a integrar; as características e necessidades do tecido empresarial; a formação dos recursos humanos disponíveis.

⁷⁶ De acordo com o n.º 4 do Despacho Conjunto n.º453/2004, de 27 de julho, “A autorização para o funcionamento dos cursos de educação e formação criados pelo presente despacho, bem como o apoio técnico, acompanhamento a nível regional e enquadramento da formação desenvolvida no âmbito deste despacho, é da competência do Ministério da Educação.”



“Os critérios foram: rentabilização dos recursos humanos; oferta educativa diferenciada como forma de melhorar os índices de comportamento e aproveitamento” (A1).

“A escola escolheu os cursos a implementar tendo como base de apoio o perfil e necessidades dos alunos a quantidade e perfil das empresas a laborar na região e o seu tipo de produção” (A2).

“Os critérios são essencialmente o perfil dos alunos, tendo em conta o seu percurso escolar, perfil vocacional tendo sempre como objetivo o desenvolvimento de competência no âmbito do saber-ser, saber-estar, saber-fazer e saber-saber” (A3).

“ Tivemos em consideração o tecido empresarial da zona de Aguada de Cima e fizemos o levantamento de empresas para realizar da FCT e das suas necessidades de formação. Tivemos também em consideração um estudo realizado no âmbito do programa Juventude em Ação sobre as necessidades de formação de Aguada de Cima e Aguada de Baixo” (A3).

Nos cursos seguintes, no processo de escolha passou a ter peso um quarto critério, o da empregabilidade.

“Tem influência as suas necessidades formativas ou as áreas com maiores índices de empregabilidade” (A1).

“Os critérios usados na criação dos cursos são baseados principalmente no perfil dos alunos e nas ofertas de trabalho tendo como base o tecido empresarial local” (A2).

Na fase de arranque, no que respeitou à escolha da oferta, a condicionante era a formação inicial dos professores dos departamentos, uma vez que existem referenciais que caracterizam os cursos. Assim, a escolha de um curso em detrimento de outro, passou, também, pela avaliação realizada pela equipa responsável pela elaboração da candidatura em articulação com os grupos disciplinares de modo a apurar a capacidade de abordagem dos conteúdos por quem os iria lecionar. Fixada a escolha, a proposta de funcionamento de dois cursos (Serralharia Mecânica e Apoio Familiar e à Comunidade), foi apresentada no Conselho Pedagógico que analisou a viabilidade e os aprovou, tendo a decisão sido comunicada à Assembleia de Escola (atual Conselho Geral).

Relativamente à implementação desta oferta formativa na escola, há a destacar que os atores envolvidos na implementação dos cursos não relacionam a opção da implementação da oferta com razões de natureza corporativa, como seja, a falta de horários ou mais horas para os professores. No entanto, quando questionados sobre o assunto, os docentes não deixaram de reconhecer que a existência dos cursos é importante para os professores da escola (docentes, 13,8% não concorda nem discorda, 48,3% concorda,



37,9% concorda totalmente; docentes das equipas pedagógicas, 14,3% não concorda nem discorda 21,4% concorda, 57,1% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 7).

Outra razão não negligenciável que presidiu à criação destes cursos relaciona-se com o carácter de novidade da oferta, na altura. A sua implementação foi vista como um desafio para os atores e a concretização da aposta traduziria a sua capacidade dinamizadora, tornando a escola mais “atractiva” numa lógica de quase-mercado.

2.2.1.2. Adequação da oferta formativa à procura e perfil dos alunos

O perfil modal de entrada nos Cursos de Educação e Formação promovidos pela escola é o do aluno que acumulou repetências e, em alguns casos, interrompeu mesmo o percurso escolar. A maioria dos jovens que frequentaram os quatro Cursos de Educação e Formação que funcionaram na escola desde a sua implementação eram, como se pode ver no quadro 18, do sexo masculino, 27 rapazes (58,7%) e 19 raparigas (41,3%), o que se explica pelo facto de a escolha da oferta ter recaído no Curso de Serralharia Mecânica, por duas vezes, e todos eles terem sido frequentados só por rapazes. Na fase de implementação dos cursos (ano letivo 2007/2008) funcionou um Curso de Apoio Familiar e à Comunidade que foi frequentado só por raparigas (14). Apenas o Curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos que funcionou no biénio 2009/2011, teve uma constituição mista.

Como o quadro 18 também mostra, nos quatro cursos dinamizados, apenas um aluno (2,2%) não obteve no final do curso a dupla certificação. Uma aluna do Curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, não tendo cumprido com o dever de assiduidade e sendo maior de idade (21 anos), foi excluída por faltas.

Quadro 18 - Dados sobre os alunos que frequentaram os cursos CEF ministrados na escola

Período Funcionamento	Cursos	Alunos				Situação dos Alunos no Final do Curso
		Nº Alunos	Média Idades (Início do Curso)	Sexo		
				M	F	
2007/2009	Serralharia Mecânica	13	13,3	13	-	Todos os alunos obtiveram a dupla certificação
	Apoio Familiar e à Comunidade	14	15,2	-	14	Todos os alunos obtiveram a dupla certificação
2009/2011	Serralharia Mecânica	10	14,4	10	-	Nove alunos obtiveram a dupla certificação; Um aluno obteve o 3º ciclo do ensino básico.
	Instalação e Operação de Sistemas Informáticos	9	15,4	4	5	Oito alunos obtiveram a dupla certificação; Um excluído por faltas



Para conhecermos melhor o perfil dos alunos que se inscrevem nos Cursos de Educação e Formação da escola, vamo-nos socorrer da amostra constituída pelos alunos matriculados no Curso de Serralharia Mecânica que teve início no ano letivo 2011/2012, inquiridos no âmbito deste trabalho.

Os jovens, na maior parte, vivem em agregados familiares de constituição tradicional, sendo que onze (84,6%) vivem com ambos os pais e nove (69,2%) com mais um irmão(ã) como se pode constatar nos quadros 19 e 20. Apenas dois (15,4%) vivem só com um dos progenitores.

Quadro 19 – Pessoas com quem vivem os alunos

Com Quem Vive	Nº	%
Pais	11	84,6
Pai	1	7,7
Mãe	1	7,7
Outros	0	0
Total	13	100

Quadro 20 - Número de elementos dos agregados familiares

Nº de Pessoas do Agregado	Nº	%
3 Pessoas	1	7,7
4 Pessoas	9	69,2
5 Pessoas	3	23,1
Outros	0	0
Total	13	100

A caracterização profissional dos agregados familiares, apresentada no quadro 21, permite concluir que todos os encarregados de educação do sexo masculino desempenham uma profissão abrangida no grupo profissional “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares”. Nenhum desenvolve uma atividade associada ao “colarinho branco”, identificados como melhor pagos e socialmente mais reconhecidos - Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa e Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas. No mesmo quadro, podemos verificar que os pais (pai) são maioritariamente operários (69,3%), logo seguidos do grupo de trabalhadores da construção civil (23,1%).

As mães, na sua maioria, desempenham uma profissão da categoria “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares” (66,7%) e quatro (33,2%) na categoria de “Pessoal dos Serviços e Vendedores”.

Quanto à situação face ao emprego, a grande maioria dos pais são trabalhadores por conta de outrem, apenas três (12%) trabalham por conta própria. A diferença entre sexos



evidencia-se nos trabalhadores com atividades do sector terciário que são todos femininos. Quanto aos desempregados há assinalar um pai (3,8%) e duas mães (8%).

Quadro 21 - Profissões e situação face ao emprego dos pais

Setor de Atividade	Profissão	Pai		Mãe		P/ Conta Própria		P/ Conta de outrem		Situação Profissional					
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Desempregado				Reformado	
										Pai	%	Mãe	%	Mãe	%
Primário	Agricultor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Subtotal Setor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Secundário	Pedreiro/Pintor	1	7,7	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0
	Construção Civil	2	15,4	0	0	0	0	2	8	0	0	0	0	0	0
	Desenhador	1	7,7	0	0	0	0	2	8	0	0	0	0	0	0
	Operário fabril	4	30,8	5	41,7	0	0	7	28	0	0	3	12	1	3,8
	Metalúrgico	3	23,1	3	25	0	0	7	28	1	4	0	0	0	0
	Serralheiro Mecânico	1	7,7	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0
	Soldador	1	7,7	0	0	0	0	1	4	1	4	0	0	0	0
	Subtotal Setor	13	100	8	66,7	1	4	20	80	2	8	3	12	1	3,8
Terciário	Educadora	0	0	1	8,3	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0
	Vendedora	0	0	1	8,3	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0
	Comerciante	0	0	1	8,3	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0
	Cabeleireira	0	0	1	8,3	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0
	Subtotal Setor	0	0	4	8,3	2	8	2	8	0	0	0	0	0	0
Total	13	100	12	100	3	100	22	100	2	100	3	100	1	100	

Os dados mostram que os alunos são oriundos de famílias pertencentes a estratos socioeconómicos e culturais relativamente baixos. Uma parte significativa dos pais (38,5%) possui como instrução somente o 1º ciclo do ensino básico e 46,2%, o 2º ciclo. A percentagem de pais com o 3º ciclo fica-se nos 11,5% e com o ensino secundário, nos 3,8%. Nenhum dos pais possui formação de nível superior (quadro 22).

Quanto à idade dos encarregados de educação, a maioria situa-se entre os 41 e os 50 anos (61,5%), três (23,1%) têm menos de 41 anos e dois (15,4%) mais de 50 anos (quadro 22).



Quadro 22 - Grupo etário do encarregado de educação e nível de escolaridade dos pais

Grupo etário encarregado de educação	<30		30 - 35		36 - 40		41 - 50		> 50		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	0	0	2	15,4	1	7,7	8	61,5	2	15,4	13	100

Nível de escolaridade dos pais	1ºciclo		2ºciclo		3ºciclo		Secundário		Superior		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	10	38,5	12	46,2	3	11,5	1	3,8	0	0	26	100

Face ao exposto não podemos deixar de lembrar que, para alguns investigadores, o nível socioeconómico e cultural das famílias é um fator propiciatório ou quase preditivo do insucesso escolar. De acordo com Martins (1993), as taxas de insucesso atingem, por ordem decrescente, “os filhos dos assalariados agrícolas, operários, agricultores com exploração, empregados dos serviços, patrões, quadros médios e, por último, os filhos de quadros superiores e profissões liberais” (p.13).

Tendo em conta os dados apresentados, parece legítimo inferir que a situação familiar de grande parte dos alunos será de alguma dificuldade económica, dado a maior parte dos pais desenvolverem atividades associadas a baixas remunerações e instabilidade laboral.

Em relação aos alunos, a maioria tem 16 ou mais anos (69,2%), encontrando-se acima da idade normal para o nível de ensino que frequentam ou frequentariam se se encontrassem no ensino regular, o que se explica por um percurso académico marcado por insucesso e retenções.

Quadro 23 - Idade e sexo dos alunos

Idades	Sexo				Média de Idades
	Masculino		Feminino		
	N	%	N	%	
14 anos	1	7,7	0	0	15,7
15 anos	3	23,1	0	0	
16 anos	7	53,8	0	0	
17 anos	2	15,4	0	0	



A comparação, com base nos dados fornecidos pela MISI, entre a idade média dos alunos que frequentaram no ano letivo de 2011/2012 o Curso de Serralharia Mecânica (15,7) e os que frequentaram o 7º e 8º ano no ensino regular (12,7 e 13,6 respetivamente) – anos que frequentariam se não tivessem ingressado no curso – permite confirmar que na Escola em Estudo os jovens que optam por esta oferta encontram-se bastante desfasados em termos de faixa etária esperada para o ano que frequentam. Ao analisarmos o histórico académico (quadro 24), verificamos que, à exceção de um aluno (7,7%), todos tiveram um passado escolar marcado pelo insucesso que se traduziu em reprovações: 53,8% reprovaram duas vezes e 30,8%, três vezes. Os anos em que se verificam maior número de reprovações são os do início do 2º e 3º ciclo (5º ano, 38,5%; 7º ano, 53,8%), seguidos do 2º ano (30,8%) e 6º ano (30,8%). Em média, todos os alunos reprovaram duas vezes até ingressarem no curso CEF.

Apesar do insucesso escolar que apresentam, isso não levou ao afastamento de nenhum aluno da escola, uma vez que todos os alunos fizeram a passagem do ensino regular para o curso CEF de forma direta, sem interrupções, no seu percurso escolar.

Quadro 24 - Trajetórias escolares

Nº de Retenções	Nº de Alunos	Anos de Escolaridade							
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
0	1	-	-	-	-	-	-	-	-
1	1	1	-	-	-	-	-	-	-
2	7	-	1	2	-	4	1	5	1
3	4	-	3	1	1	1	3	2	1
Total	13	1	4	3	1	5	4	7	2

Relativamente às justificações que estes jovens adiantam para explicar o seu insucesso escolar, quando convidados a escolher de entre diversas hipóteses as três que melhor justificavam as reprovações, as mais apontadas foram, como se pode ver no quadro 25: “Não estudava” (23,1%); “Desinteresse pela escola” (20,5%); “Não estava com atenção nas aulas” (17,9%). De acordo com as opiniões expressas, verificamos uma aceitação das causas do insucesso imputáveis aos próprios, sendo que razões imputáveis à escola e aos professores como “Más condições infraestruturais da escola” (2,6%), “As matérias lecionadas não tinham interesse” (2,6%), “Os professores não explicavam bem a matéria” (2,6%) ou “Os professores não ajudavam o suficiente” (2,6%) terem sido mencionadas apenas por um aluno.



Quadro 25 – Motivos das retenções

	Nº	%
• Desinteresse pela escola	8	20,5
• Más condições infraestruturais da escola	1	2,6
• Dificuldades de relacionamento com funcionários e professores	0	0
• As matérias lecionadas não tinham interesse	1	2,6
• Os professores não explicavam bem a matéria	1	2,6
• Os professores não o ajudavam o suficiente	1	2,6
• Não compreendia o que era perguntado nos testes	1	2,6
• Tinha muitas disciplinas para estudar	0	0
• As disciplinas eram muito teóricas	3	7,7
• Não estava com atenção nas aulas	7	17,9
• Passava muitas horas na escola	0	0
• Tive problemas de saúde	0	0
• Tinha falta de condições de estudo em casa	0	0
• Não achava a escola importante	6	15,4
• Não estudava	9	23,1
• Outra. Qual?	1	2,6
Total	39	100

Constatamos que outras variáveis capazes de se relacionarem com o insucesso escolar e que são habitualmente referidas, como dificuldades de relacionamento, a carga letiva, a não compreensão do código utilizado pelos professores, ou o modo como a escola está estruturada, não foram equacionadas por nenhum dos alunos. Apenas um aluno adiantou outra razão: “Não me apetecia estar na escola”. Parece ser ainda de salientar que o motivo “Não achava a escola importante” teve 15,4% de escolhas, o que talvez se compagine com o nível sociocultural de origem dos alunos.

Os docentes, admitindo que os alunos que optam por integrar os cursos CEF têm menos aptidões para estudar do que os seguem o percurso normal (docentes, 63,3% concorda e 30%, concorda totalmente; docentes das equipas pedagógicas, 57,1% concorda e 28,6% - Anexo 1, quadro 1), reconhecem, por unanimidade, que os cursos CEF têm permitido o sucesso escolar a alunos que de outro modo teriam dificuldade em obter o 9º ano (docentes, 26,6% concorda e 73,3% concorda totalmente; docentes das equipas pedagógicas, 35,7% concorda e 64,3%, concorda totalmente - Anexo 1, quadro 1). Reconhecem também que os cursos ministrados se têm mostrado adequados ao perfil dos alunos (docentes, 63,3% concorda e 36,6% concorda totalmente; no caso dos docentes das equipas, 57,1% concorda e 21,4% concorda totalmente- Anexo 1, quadro 1).

Por seu lado, os assistentes que acompanham o percurso dos alunos na escola e, em muitos casos, os conhecem desde crianças por razões de vizinhança, consideram que os



curso CEF têm permitido o sucesso escolar a alunos com um percurso de insucesso (10% não concorda e 80% concorda – Anexo 1, quadro 2), que de outro modo teriam dificuldade em obter o 9º ano (60% concorda e 25% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 3).

Os encarregados de educação manifestaram total concordância quando questionados se os educandos gostam do curso que estão a frequentar (30,1% concorda e 69,2% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 3) e consideram que o curso é ajustado ao perfil (46,2% concorda e 38,5% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 3).

Os alunos que ingressam nos cursos CEF apresentam um perfil motivacional e escolar que, de uma forma geral, aponta para a procura de um ensino de cariz prático, que lhes permita concluir o 9º ano e ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho. Quando questionados sobre o que pretendiam fazer quando terminassem o curso, 76,9% dos alunos respondeu “Arranjar emprego e ir só trabalhar” e 23,1%, “Arranjar emprego e continuar a estudar”. Nenhum declarou pretender “Continuar só a estudar”.

Quadro 26 – Planos para depois de terminar o curso

	Nº	%
▪ Arranjar emprego e ir só trabalhar	10	76,9
▪ Arranjar emprego e continuar a estudar	3	23,1
▪ Continuar só a estudar	0	0
▪ Outra. Qual?	0	0
Total	13	100

Em relação às razões que apontam para a vontade de ingresso imediato no mercado de trabalho (com duas opções de escolha), 42,3% dos alunos apontaram como primeira razão “Querer ser independente”, 38,5% “Achares que é o melhor para ti”, 15,4% “Não gostares de estudar” e um aluno (3,8%), indicou a vontade dos pais “É um desejo dos teus pais”.

Quadro 27 – Razões para não prosseguir os estudos

	Nº	%
▪ Não gostares de estudar	4	15,4
▪ Não poderes continuar a estudar	0	0
▪ Achares que é o melhor para ti	10	38,5
▪ É um desejo dos teus pais	1	3,8
▪ Queres ser independente	11	42,3
▪ Estudar não compensa	0	0
▪ Outra. Qual?	0	0
Total	26	100

No entanto, os encarregados de educação manifestaram de forma expressiva, vontade de ver os educandos continuar os estudos após a conclusão do curso (53,8%,



concorda e 23,1%, concorda totalmente – Anexo 1, quadro 3). Um encarregado de educação (7,7%) manifestou a vontade de que o educando não continue os estudos depois de terminar o curso, o que coincide com a afirmação anterior de um dos alunos que dizia ser esse o desejo dos pais. É ainda notória a discrepância entre o que os encarregados de educação supõem ser a intenção dos filhos face ao prosseguimento de estudos e a vontade por eles manifestada nos questionários. A maioria dos pais afirmou que os educandos pensam continuar a estudar depois de terminar o curso (38,5%, concorda e 23,1%, concorda totalmente – Anexo 1, quadro 3).

As trajetórias pós-formação dos jovens dos cursos já dinamizados indicam uma preferência mais acentuada pela inserção no mercado de trabalho, em detrimento do prosseguimento de estudos, embora se verifiquem casos de transição de jovens que ingressam nos Cursos Profissionais. É de assinalar que a opção pelo ingresso no mercado de trabalho era favorecida pela escolaridade obrigatória⁷⁷ de 9 anos ou 15 anos de idade, então vigente.

2.2.1.3. Adequação da oferta formativa face à rede da oferta na região

A coordenação estratégica da oferta de formação é realizada numa dimensão regional tendo em conta o mercado de trabalho.

A organização do Sistema de Educação e Formação depende de um compromisso em que intervêm diversos atores em parceria como as Direções Regionais de Educação, Escolas, Autarquia, Empresas ANQEP, IP.

A estruturação da rede de oferta dos Cursos de Educação e Formação na região onde a escola se insere é coordenada pela Direção Regional de Educação do Centro, com base em informação sobre a estrutura da oferta formativa, dinâmicas do mercado de trabalho e orientações elaboradas e fornecidas pela ANQEP, IP., que assegura a atualização do Catálogo Nacional de Qualificações⁷⁸, principal instrumento de regulação curricular. A oferta de cursos é fixada em reuniões da “rede”, onde, para além das escolas públicas, estão as escolas privadas, os centros de formação e o representante da autarquia. Nestas reuniões, são apresentados dados sobre a empregabilidade por curso respeitante à

⁷⁷ A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, determinava no artigo 6º, um ensino básico obrigatório de nove anos que terminava aos 15 anos. A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, no artigo 2º, considera em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

⁷⁸ O Catálogo Nacional de Qualificações é um instrumento de gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior. Promove a regulação da oferta formativa de dupla certificação e integra as qualificações baseadas em competências, identificando para cada uma os respetivos referenciais de competências, de formação e um nível de qualificação de acordo com o quadro nacional de qualificações (Portaria n.º 781/2009, de 23 de julho).



região, fornecidos pela ANQEP, IP., a continuidade ou descontinuidade da oferta, renovação da oferta. As propostas das escolas em abrir os cursos são então negociadas tendo em conta os dados apresentados.

O aumento de propostas de funcionamento destes cursos por parte das escolas obrigou a uma maior intervenção da entidade responsável pela coordenação, no sentido de impedir a duplicação de ofertas e garantir a sua complementaridade. A coordenação passa por contatos prévios com as escolas, promovidos por técnicos da Direção Regional da Educação do Centro, com o objetivo de proceder a um levantamento das propostas e assim preparar os trabalhos da reunião em que se fixa a rede.

Estabelecida a rede de oferta, as escolas apresentam a Candidatura Pedagógica⁷⁹ na plataforma SIGO⁸⁰, e elaboram uma candidatura financeira, sem a qual dificilmente será viável o funcionamento dos cursos, a submeter à apreciação e aprovação do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), para afetação de verbas provenientes do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN).

2.2.2. Relação escola/empresas

2.2.2.1. Parcerias com as empresas e mecanismos de mediação

A criação de “redes” é fundamental na operacionalização e sustentação dos cursos de Educação e Formação e afigura-se um domínio onde a escola tem tido sucesso.

A escola tem desenvolvido, ao longo dos últimos anos, parcerias com inúmeras entidades que têm contribuído, de forma muito positiva, para que se alcancem os objetivos estratégicos do Projeto Educativo, quer na procura de uma escola mais inclusiva, quer na resposta às necessidades da população discente, nomeadamente no que concerne à contribuição para a realização dos estágios dos cursos de dupla certificação. Como já referimos é reconhecido o espírito de abertura da escola e o esforço da Direção em desenvolver e aprofundar as parcerias com outras instituições e entidades.

Para assegurar a formação em contexto de trabalho, a escola teve, mais uma vez, de sair dos seus muros e socorrer-se da rede de atores externos, que tradicionalmente estavam mais afastados, como as empresas.

⁷⁹ Os itens constituintes da candidatura estão presentes no Guia de Orientações, e estão disponíveis on-line (no sítio www.novasoportunidades.gov.pt).

⁸⁰ Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) gere os percursos de qualificação de dupla certificação de adultos e as redes nacionais de ofertas de educação-formação. É a base para a informação estatística relativa à Iniciativa Novas Oportunidades.



“Foram estabelecidos protocolos e parcerias com diversos parceiros estratégicos, no sentido de propiciar um melhor serviço educativo e garantir novas oportunidades formativas” (IGE, 2010, p. 12).

No que diz respeito aos locais de estágio, a escola estabeleceu critérios de seleção das entidades: “Protocolos anteriores”; “O grau de interesse manifestado em acolher os formandos”; “A localização da Entidade”.

As parcerias são formalizadas numa cerimónia, mediante a assinatura de protocolos. Para estes eventos é convidada a comunidade escolar, e os principais atores/parceiros da comunidade educativa, servindo para ampliar as “redes”. Estes atos solenes são publicitados na página Web do Agrupamento e nos jornais locais, com o objetivo de dar a conhecer as boas práticas da instituição e como forma de retribuição aos parceiros por via do reconhecimento pelas “Boas práticas de responsabilidade social”.

Apesar do esforço e da relevância que a escola atribui à publicitação das boas práticas, pelo reconhecimento da importância que tem para a afirmação de uma boa imagem, a equipa responsável pela avaliação externa registou que o bom envolvimento com o meio, materializado, nomeadamente, nas parcerias e protocolos, não é, apesar de tudo, devidamente publicitado junto da comunidade.

“Foram também estabelecidos diversos protocolos e parcerias estratégicos que têm permitido propiciar um melhor serviço educativo e garantir novas oportunidades formativas. Porém, a divulgação destas ações não é consistente com a dimensão do trabalho realizado” (IGE, 2010, p. 5).

O processo de aproximação às empresas não tem constituído problema, constatando-se, na maior parte dos casos, grande receptividade para o acolhimento dos formandos. Por vezes, o problema resulta do facto de as empresas, conhecedoras da boa preparação que os cursos facultam aos alunos (particularmente o de Serralharia Mecânica), pretenderem formandos em número superior àquele que a escola previa lá colocar. Esta abertura das empresas para a realização dos estágios é reconhecida pelos docentes das equipas pedagógicas e pelos assistentes (64,3% dos docentes das equipas concorda e 28,6% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 10; 60% dos assistentes concorda e 25% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 11).

É o Diretor dos Cursos quem estabelece o primeiro contacto com as empresas, dando a conhecer a oferta formativa e o perfil dos estagiários.

“O diretor de curso com as competências delegadas pela Direção faz os contatos para posterior assinatura dos protocolos com as empresas” (A1).



“A negociação com as empresas relativamente aos estágios é feita através do Diretor dos Cursos, que recorrendo aos seus conhecimentos pessoais, contacta via telefone ou pessoalmente os responsáveis das empresas solicitando-lhes a colocação para o estagiário. De seguida formaliza-se o acordo de formação através de um protocolo, o qual é assinado por um responsável da empresa, o encarregado de educação do aluno, quando este é de menor idade, e o diretor da escola” (A2).

“É feito pelo diretor de curso, pois é o profissional que melhor conhece as características técnicas dos alunos” (A3).

É também o Diretor dos Cursos quem distribui os alunos pelas empresas para a realização dos estágios.

“O Diretor dos Cursos, sendo o professor da componente específica, estuda a apetência de cada aluno, e seleciona a empresa da área de acordo com o perfil do aluno. A partir daí, desenvolve as aprendizagens na área em que tem mais vocação” (A2).

“Tem havido um certo engenho da minha parte em coordenar as aprendizagens dos alunos com o exigido nas empresas da região, selecionando o local para a realização da formação em contexto de trabalho com base no perfil de cada aluno” (A2).

A articulação com as empresas durante o estágio é assegurada através de reuniões preparatórias realizadas pelo interlocutor da escola (Diretor dos Cursos) e reuniões de acompanhamento durante o período da componente de formação prática.

No período de estágio, o acompanhamento dos jovens é feito por um Acompanhante de Estágio⁸¹ que faz a articulação com o Monitor⁸² da formação prática.

“Normalmente as mediações que a escola estabelece com as empresas são feitas através do professor/formador da componente específica que por sua vez é o orientador de estágio e que tem coincidido com o Diretor dos Cursos” (A2).

O acompanhante da formação prática é ainda o responsável pelo apoio ao formando nas suas aprendizagens e na preparação da Prova de Aptidão Final (PAF)⁸³.

A escola tem uma grande preocupação com o acompanhamento prestado aos alunos, que se traduz numa articulação regular do Diretor dos Cursos com as empresas através de visitas que servem para verificar o comportamento, as dificuldades ou

⁸¹ Nomeado entre os professores da componente tecnológica, a quem compete articular com o monitor da formação prática indicado pela empresa, o acompanhamento do aluno no que respeita a assiduidade, comportamento, cumprimento de objetivos, etc.

⁸² Escolhido pela empresa, é o elemento que assegura o acompanhamento dos formandos em contexto de estágio.

⁸³ De acordo com o n.º 1 do artigo 15.º do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, “A prova de avaliação final (PAF) assume o carácter de prova de desempenho profissional e consiste na realização, perante um júri, de um ou mais trabalhos práticos, baseados nas actividades do perfil de competências visado, devendo avaliar os conhecimentos e competências mais significativos”.



competências reveladas pelos estagiários e proceder, juntamente com o acompanhante de estágio, aos ajustes que as exigências do trabalho da empresa impõem.

Em relação ao histórico das parcerias com as empresas o Diretor do Curso considera que:

“Tem havido uma boa relação entre a escola e as empresas o que é vantajoso para os alunos e por conseguinte para toda a comunidade educativa. Até à data não tem havido quaisquer constrangimentos” (A2).

A ligação da escola com as empresas passa ainda por visitas dos alunos no primeiro ano da formação e pela presença dos seus representantes nos júris⁸⁴ das (PAF).

2.2.2.2. Oferta dos cursos e as necessidades das empresas

A adequação da oferta dos cursos às necessidades das empresas locais e regionais está, à partida, assegurada pela forma como a rede da oferta é definida a nível regional. A estruturação da rede de oferta dos Cursos de Educação e Formação é, como vimos, coordenada pela Direção Regional de Educação do Centro, com base em informação sobre a estrutura da oferta formativa e dinâmicas do mercado de trabalho e empregabilidade fornecida pela ANQEP, IP.

Para os responsáveis da escola, a escolha da área do curso está, à partida, definida externamente pela natureza do tecido industrial e grau de empregabilidade, e internamente, pelos recursos humanos, físicos e materiais instalados.

“Como é evidente sempre foi preocupação da escola que os alunos tivessem alguma possibilidade de emprego e neste caso na área de serralharia mecânica” (A1).

Os condicionalismos externos e internos apontados, o reconhecimento da capacidade e qualidade formativa da escola e a dinâmica que o mercado ainda apresenta em gerar oportunidades de emprego, por via da procura e aposta em mercados externos por parte das empresas locais, têm levado à manutenção da aposta no Curso de Serralharia Mecânica.

“A aposta mantém-se ao nível do curso de serralharia mecânica, visto que mantém bons níveis de empregabilidade na região” (A1).

⁸⁴ Ibidem, alínea c) do n.º 3 do artigo 15.º, “Um representante das associações empresariais ou das empresas de sectores afins ao curso, que tem de representar as confederações patronais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social, sempre que a formação vise o acesso ao CAP”.



“Tem sido sempre preocupação da escola criar cursos de formação vocacionados para a vida ativa dos seus alunos e tendo como preocupação as necessidades do tecido empresarial, auscultando as empresas sobre a previsão de necessidades futuras de mão de obra” (A2).

Os atores da comunidade escolar desconhecem a forma como a rede de ofertas é contratualizada, mas relativamente à questão da adequação das áreas de formação dos cursos ministrados à natureza e necessidades do tecido industrial, a opinião é muito positiva. Os professores concordam por larga maioria que existe essa relação (docentes 46,7% concorda e 50% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 10; nos docentes das equipas pedagógicas, 57,1% concorda e 42,9% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 10), concordam também, que a escola tem a preocupação de adequar a oferta às necessidades que se perspetivam no futuro (docentes 43,3% concorda e 50% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 10; nos docentes das equipas pedagógicas, 50% concorda e 42,9% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 10).

Opinião igualmente muito favorável foi manifestada pelos assistentes, que reconhecem existir relação entre as ofertas de formação da escola e as atividades económicas do tecido empresarial (60% concorda e 20% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 11).

Os encarregados de educação, quando questionados sobre a preocupação da escola em adequar a sua oferta dos cursos às necessidades das empresas, foram unânimes no reconhecimento (60% concorda e 20% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 12).

No entanto, a psicóloga conhecendo a preocupação da escola em adequar a formação ministrada ao mercado, alerta para um problema que se vai colocar dentro de pouco tempo relativamente à relação escola-empresas/escola-mercado de trabalho e que resulta do facto de, atualmente, serem poucos os alunos a frequentar a escola com perfil de integração nos cursos CEF, que se conjuga com o aumento da escolaridade obrigatória.

“Julgo que tem essa preocupação, contudo considero que em próximos ano letivos será mais difícil ter alunos com perfil de CEF. Por um lado porque fomos dando resposta a este público por outro também reflexo do alargamento da escolaridade obrigatória” (A3).

A adequação da oferta formativa ao mercado foi também objeto de análise por parte do Observatório da Qualidade das Práticas, no âmbito da avaliação institucional, e no relatório final, apresentado no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral, registou:

“Considera-se haver adequação da oferta formativa e qualificante às necessidades do meio, às expectativas das famílias e ao perfil dos alunos” (OQP, 2011, p. 69).



2.2.2.3. Fornecimento de mão de obra qualificada ao tecido empresarial local/regional

Os avanços técnicos e tecnológicos e a respetiva integração nos sistemas produtivos, a disseminação das tecnologias de informação e comunicação, as novas formas de organização do trabalho, as mudanças nos processos produtivos, as exigências com a qualidade, higiene e segurança no trabalho e as competências técnicas específicas que são hoje necessárias num mercado altamente exigente, fazem do capital humano uma variável competitiva fundamental para empresas que têm que recrutar mão de obra cada vez mais qualificada.

Na comunidade escolar, os atores fazem, como vimos, uma avaliação bastante positiva da relação entre a formação ministrada e o tipo de produção instalada na região, nomeadamente em relação à capacidade da oferta para responder às necessidades do mercado de trabalho e para atrair as empresas para a formação. A escola tem apostado em criar e sedimentar uma imagem de parceira capaz de fornecer mão de obra qualificada ao tecido empresarial. O Diretor da escola e o Diretor dos Cursos enfatizaram, nas entrevistas, esta capacidade da organização:

“É do conhecimento da comunidade e reconhecido pelas empresas a boa formação prática dos alunos destes cursos” (A1).

“Sim. A escola tem-se afirmado como fornecedor de mão de obra qualificada para o tecido empresarial da região onde se insere. Isto é tanto evidente que no momento presente existem empresas a aguardar que alguns alunos concluem os seus cursos” (A2).

“Para as empresas da região este tipo de cursos foi e é considerado uma mais-valia, podendo-se afirmar que após a conclusão dos respetivos cursos uma parte significativa dos alunos tem colocação na empresa onde realizaram os estágios” (A2).

Opinião igualmente favorável é partilhada pelos encarregados de educação que reconhecem a qualidade da formação ministrada na escola e a mais-valia que tem representado na inserção dos alunos na vida ativa (61,5% concorda e 30,5% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 12) e na obtenção de mão de obra por parte das empresas (53,8% concorda e 38,5% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 12).



2.3. Sucesso da oferta educativa

2.3.1. Atração e capacitação dos alunos

2.3.1.1. Visibilidade dos cursos CEF na comunidade educativa

Nos cinco anos de experiência dos Cursos de Educação e Formação na escola em estudo, a promoção da oferta formativa a nível local e regional assentou na criação e divulgação de um conjunto de recursos pensados em função dos públicos-alvo, que se traduziram numa boa aceitação e bons níveis de sucesso em termos de atratividade.

Quadro 28 - Formas de divulgação dos cursos por público-alvo

Público-Alvo	Formas de Divulgação
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões de esclarecimento dinamizadas pelo Diretor de Curso/Turma e a Psicóloga • Informação e Orientação vocacional pelo Serviço de Psicologia e Orientação • Convite a ex-alunos para testemunharem a sua experiência • Cartazes e desdobráveis • Página Web do Agrupamento • Jornais regionais
Pais e encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento do Diretor de Curso/Turma • Serviço de Psicologia e Orientação • Sessões de esclarecimento com a Direção da Escola • Cartazes e desdobráveis • Dia do Agrupamento • Jornais regionais
Comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Cartazes e desdobráveis • Página Web do Agrupamento • Jornais regionais • Exposições de trabalhos realizados pelos alunos • Através dos padres nas missas
Entidades empregadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Contatos pelo Diretor dos Cursos • Convite para o Dia do Agrupamento • Visitas de estudo às empresas

Entre as iniciativas de divulgação mais utilizadas salientam-se pelo impacto no público-alvo: divulgação dos cursos na Página Web do Agrupamento; elaboração e distribuição de folhetos; afixação de cartazes nos estabelecimentos comerciais; dinamização de reuniões de informação com alunos e encarregados de educação; divulgação dos cursos pelos padres nas homílias; sensibilização de pais e alunos para divulgação oral nas comunidades onde vivem.



Na entrevista, o Diretor da escola, quando questionado sobre as formas de divulgação dos cursos, confirmou o recurso a uma pluralidade de meios, alguns originais como é o caso das missas:

“A divulgação é feita através da Associação de Pais, pelos Diretores de Turma, na Página Web da Escola, desdobráveis, cartazes e pelos padres nas missas” (A1).

“Como meios de divulgação e sensibilização a escola teve como suporte a divulgação através dos encarregados de educação e alunos, publicação nos jornais locais, distribuição de panfletos, publicação na página de Internet da escola e autarquias locais” (A2).

As diversas formas de divulgação têm contribuído para a afirmação dos cursos e para a construção de uma imagem positiva da oferta formativa na comunidade.

Questionados sobre os meios utilizados pela escola para a divulgação dos cursos, os inquiridos consideraram-nos eficazes: entre os docentes, 63,3% concorda e 16,7% concorda totalmente; entre os docentes das equipas pedagógicas, 71,4% concorda e 5% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 7; entre os assistentes, 55% concorda e 7,1% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 8; em relação aos encarregados de educação, 53,8% concorda e 15,4% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 9.

Para além das técnicas promocionais, importa auscultar as palavras da psicóloga proferidas na entrevista pelo facto de, aos meios de divulgação referidos, acrescentar o conhecimento das boas práticas implementadas nos cursos e os resultados positivos alcançados com as primeiras experiências como elemento fundamental da sua afirmação.

“(…) Na comunidade a divulgação e sensibilização foi realizada pelos resultados alcançados pelos primeiros cursos, deixou-se de olhar com tantas reticências para os CEF quer pelos professores, assistentes operacionais, alunos e encarregados de educação” (A3).

2.3.1.2. Captação de mais jovens para a escola

A melhoria da qualificação dos portugueses levou as autoridades a fazer do 12º ano o referencial mínimo de escolaridade para todos os jovens, com os Cursos Educação e Formação a dar um contributo para a concretização deste desígnio enquanto via facilitadora da progressão dos alunos, diminuindo o abandono e insucesso escolar e, deste modo, concorrendo para a sua manutenção na escola e a chegada de mais jovens ao nível secundário.



À pergunta “Esta oferta educativa permitiu a captação de mais jovens para a escola”, 6,7% dos docentes referiu não concordar, 20% concordar e 20% concordar totalmente - Anexo 1, quadro 7; entre os docentes das equipas pedagógicas, 7,1% referiu não concordar 64,3% concordar e 14,3% concordar totalmente - Anexo 1, quadro 8; os encarregados de educação também concordam por maioria, 15,4% nem concorda nem discorda, 30,8% concorda e 46,2% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 9.

A capacidade de atração de alunos para a escola revelada pelos diversos cursos implementados – mau grado a redução do número de alunos com perfil para os integrar, quer por via do “descongestionamento” que os cursos promoveram nas fileiras dos alunos do 7º e 8º ano tocados pelo insucesso, quer por via das sucessivas alterações ao Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, que tornaram as condições de funcionamento dos cursos mais restritivas – é um indicador positivo da aceitação e reconhecimento dos cursos CEF, e de que a aposta na dupla certificação para fixar ou fazer voltar os alunos à escola foi acertada.

Existem casos de sucesso de alunos que foram recuperados para a escola através dos cursos, que representaram uma nova oportunidade de formação a quem abandonara o ensino regular. Esta capacidade de atrair alunos mesmo de outras escolas e de fazer regressar alunos em abandono é confirmada pelos entrevistados:

“Através desta oferta foi possível a captação de alguns alunos de escolas dentro e fora do concelho de Águeda” (A1).

“Sim. Mas poderia ainda tornar-se mais atrativa se não existisse tanta filosofia na sua apresentação /divulgação” (A2).

“(…) em 2007/2009 (1ºs cursos) uma aluna que estava em abandono e não tinha terminado o 3º ciclo regressou à escola. Em (2009/2011) (2º curso) um jovem que estava em abandono e não tinha terminado o 3º ciclo regressou à escola. Em 2011/2012 tivemos o ingresso de dois alunos de outros agrupamentos de escolas” (A3).

2.3.1.3. Medidas de inclusão escolar

O Agrupamento a que a Escola em Estudo pertence insere-se num meio, que já foi anteriormente objeto de caracterização demográfica e de que salientamos a prevalência de baixos níveis de qualificação escolar e profissional da população e o impacto de uma diversidade de problemáticas sociais que, relativamente aos jovens, se traduz em sinais de pobreza e de exclusão social. Por estes motivos, a prioridade da intervenção socioeducativa



da escola incide na inclusão escolar e social dos seus alunos. A preocupação com a inclusão e a constante melhoria do ensino e aprendizagem levou os responsáveis a adotar um conjunto de estratégias diferenciadas, como a intensificação da relação escola-família, o reforço e a agilização da comunicação entre as diversas estruturas educativas e destas com as instituições sociais e judiciais, a diversificação dos percursos formativos e a reorganização e reforço dos apoios educativos.

“A inclusão dos alunos é muito valorizada, sendo implementadas medidas de diferenciação pedagógica eficazes” (IGE, 2010, p. 4).

“Algumas das iniciativas empreendidas nos domínios da integração de alunos, da diversificação da oferta educativa e da educação para a cidadania são inovadoras” (IGE, 2010, p. 5).

“São proporcionadas diferentes modalidades de apoio educativo, nomeadamente apoio técnico especializado, tutorias, apoios pedagógicos, apoios educativos, salas de apoio específicas (...) apoios a alunos cuja língua materna não é o português e clube de Matemática” (IGE, 2010, p. 8).

Os apoios educativos (equipa multiprofissional, Serviços de Psicologia e Orientação e Educação Especial) são monitorizados por um órgão de coordenação presidido pelo Subdiretor, que reúne trimestralmente com os responsáveis de cada estrutura para proceder a um balanço das atividades realizadas, verificar os progressos obtidos, os problemas que persistem e decidir a afetação de recursos para a sua superação.

O abandono escolar registou uma diminuição entre 2007 e 2011.

“O abandono escolar de 2007-2008 a 2009-2010 (0,5%, 0,3% e 0,0%, respectivamente) registou uma diminuição sistemática, a ponto de no último ano lectivo não se ter verificado nenhum caso” (IGE, 2010, p. 6).

Esta situação resultou das estratégias adotadas pela escola, nomeadamente o envolvimento da direção e todas as estruturas pedagógicas, o acompanhamento adequado dos casos de risco pelo professor interlocutor para o abandono e pelos Diretores de Turma junto das famílias, com a colaboração das estruturas locais - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Centro Social Infantil de Aguada de Baixo - e a abertura dos Cursos de Educação e Formação e de Percursos Curriculares Alternativos.

As aprendizagens dos alunos são reconhecidas e estimuladas, com a entrega de prémios, pela participação em torneios e concursos, em cerimónia pública, bem como a atribuição dos prémios de “Quadro de Valor e Mérito”, que contribuem, igualmente, para a valorização e impacto das aprendizagens nos alunos, nas famílias e noutros membros da comunidade local.



Ao longo do período da implementação dos cursos, apenas se verificou o abandono de uma aluna que frequentou o Curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, com 21 anos, casada, excluída por faltas motivadas pelas dinâmicas familiares. Os outros casos que ditaram uma diminuição das fileiras resultaram de pedidos de transferências para outras escolas, motivadas também pelas dinâmicas das respetivas famílias e um aluno que foi institucionalizado por decisão judicial.

O melhor índice de aferição do sucesso das medidas de inclusão escolar de que nos podemos socorrer talvez seja a satisfação manifestada no inquérito pelos alunos do curso em funcionamento: doze (92,3%) afirmaram que o curso é aquilo que esperavam, apenas um (7,7%) respondeu negativamente, justificando o gorar das expectativas em relação ao curso com “Matérias pouco interessantes”.

Quadro 29 – O curso e o cumprimento das expectativas

O curso que frequentas é aquilo que esperavas?	Nº	%
· Sim	12	92,3
· Não	1	7,7
Total	13	100

Quadro 30 – Razões para não estar a gostar do curso

	Nº	%
· Matérias pouco interessantes	1	7,7
· A escola não está preparada para este curso	0	0
· O curso é uma chatice	0	0
· Estás contrariado no curso	0	0
· Acabas e não tens emprego	0	0
· Não tem futuro	0	0
· Outra. Qual?	0	0
Total	13	100

Ainda sobre a eficácia das medidas de inclusão da escola face aos alunos de maior risco de abandono, parece ser relevante o facto da maior parte dos alunos do curso (66,7%) considerar serem melhor tratados na escola que os colegas do percurso regular, como se pode constar no quadro seguinte.

Quadro 31 – Perceção dos alunos relativamente ao tratamento recebido na escola

Quem é melhor tratado na escola?	Nº	%
· Alunos dos Cursos de Educação e Formação	8	66,7
· Alunos do Ensino Regular	3	25
· Outros	1	8,3
Total	12	100



2.3.1.4. Informação e orientação vocacional

A informação e orientação vocacional dos jovens realizam-se, essencialmente, através do Serviço de Psicologia e Orientação, unidade especializada de apoio educativo que assegura o acompanhamento do aluno ao longo do processo educativo. Desenvolve a sua atuação em três áreas: apoio psicológico e psicopedagógico; apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa; orientação escolar e vocacional/profissional. Antes de ingressarem nos cursos CEF ou na preparação da passagem para o ensino secundário, disponibilizando informação sobre as ofertas existentes, os perfis de formação dos vários cursos.

A psicóloga desenvolve um trabalho de acompanhamento e orientação vocacional centrado na apreciação da adequação do perfil do aluno quanto ao seu grau de motivação para frequentar o curso, expectativas e conhecimentos de base:

“ Sim. São disponibilizados aos alunos mecanismos de orientação vocacional através do SPO e formação específica” (A2).

“(…) no processo de seriação e no 2º ano dos cursos, os alunos beneficiam de programa de orientação escolar e profissional” (A3).

“(…) existe uma avaliação do perfil vocacional dos candidatos para aferir os seus interesses vocacionais bem como a motivação para ingresso nos cursos” (A3).

O acompanhamento dos formandos no seu percurso escolar e a monitorização da empregabilidade dos que pretendem entrar no mercado de trabalho são outras atividades que a psicóloga desenvolve. São realizadas sessões de informação e orientação com recurso a profissionais convidados ligados a diferentes áreas, alunos de outras escolas ou antigos alunos dos cursos ministrados na escola, visitas de estudo a empresas e a feiras de emprego e formação e são dinamizadas palestras.

A existência de uma psicóloga responsável pelo apoio aos cursos nomeadamente ao nível da orientação vocacional é percecionada como uma mais-valia para a escola pelos professores das equipas pedagógicas (57,1% concorda e 35,7% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 7) e a sua ação e o seu trabalho é do conhecimento dos encarregados de educação (61,5% concorda e 23,1% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 9).



2.3.1.5. Contributo dos Cursos de Educação e Formação para o sucesso escolar dos alunos

O insucesso dá lugar ao desânimo, fazendo com que não haja investimento nas tarefas escolares, o que propicia comportamentos desviantes em resultado da construção de uma autoimagem negativa. Os cursos CEF da escola foram a oportunidade dos alunos definirem um projeto de vida ajustado e realista às suas características e potencialidades. Foi a oportunidade de terem sucesso e dessa forma reabilitarem o seu autoconceito, autoestima e sentido de autoeficácia. Para muitos, foi um reencontro com a escola e a reabilitação para os estudos, tendo continuado a formação em cursos profissionais e, para alguns, a oportunidade de um ingresso qualificado no mercado de trabalho. Para as famílias, foi a oportunidade de sentirem que os seus educandos tinham um rumo que lhes permitia ter sucesso e esperança no futuro. Isto mesmo é confirmado pelos encarregados de educação dos atuais formandos: 7,7% discorda totalmente, 46,2% concorda e 38,5% concorda totalmente (Anexo 1, quadro 3) que os alunos não tinham anteriormente vontade de estudar e que este tipo de percurso formativo permite o sucesso escolar a alunos cujo percurso foi de insucesso (7,7% discorda totalmente, 53,8%, concorda e 38,5% concorda totalmente - Anexo 1, quadro 3).

O peso do histórico de fracasso académico, o conseqüente desinvestimento nas aprendizagens e a negação da escola por parte de alguns alunos criam contextos pessoais para os quais os Cursos de Educação e Formação, quando implementados e desenvolvidos com qualidade, podem constituir uma resposta regeneradora. Esta é a opinião manifestada pelo Diretor dos Cursos e pela psicóloga da escola:

“A existência dos Cursos de Educação e Formação nesta escola foi o fator principal para a redução da taxa de insucesso e o abandono escolar” (A2).

“Nestes cursos não tem havido insucesso. Por vezes, a existência do insucesso de alguns alunos em algumas disciplinas na fase inicial dos cursos deve-se à ênfase dada pelo professor à parte comportamental do aluno, esquecendo-se de o motivar. Quando estas situações acontecem, o Diretor dos Cursos, de imediato dialoga com o professor em questão, fornecendo-lhe indicações, tendo por base o efeito Pigmalião” (A2).

“Os CEF são a oportunidade dos alunos terem sucesso académico, dessa forma melhoram a sua autoconfiança e sentido de autoeficácia. Os CEF permitiram a muitos alunos a definição de um projeto de vida, alunos que estavam sem «rumo» sentiram que tiveram professores que acreditaram e investiram neles e isso permitiu mudar de rumo. O que teria acontecido a muitos



destes alunos se não ingressassem num CEF? Provavelmente teríamos situações de abandono, insucesso repetido e indisciplina em escalada. O sucesso promove a estabilidade emocional e reforça o desejo de aprender, crescer e investir em novos desafios” (A3).

Quanto aos alunos, o sucesso escolar é notório. Quando questionados sobre os resultados escolares após o ingresso no curso, doze (92,3%) responderam que melhorou a todas as disciplinas e um (7,7%) afirmou ter melhorado nas disciplinas práticas.

Quadro 32 – Resultados escolares após o ingresso no curso

	Nº	%
· Melhoraram a todas as disciplinas	12	92,3
· Melhoraram às disciplinas práticas	1	7,7
· Pioraram a todas as disciplinas	0	0
· Pioraram às disciplinas teóricas	0	0
· Mantiveram-se iguais aos do ensino regular	0	0
Total	13	100

Nos cinco anos de experiência dos cursos CEF na escola, as taxas de conclusão dos alunos com a dupla certificação são expressivas. Apenas um aluno (2,2%), que estava fora da escolaridade obrigatória, não obteve a certificação profissional pelo facto de se ter ausentado para o estrangeiro e não ter defendido a PAF. Apenas três alunos se apresentaram como autopropostos na época de setembro para garantir a certificação profissional com a apresentação das PAF.

Parece evidente o carácter de segunda hipótese dos Cursos de Educação e Formação, o que mostra a sua capacidade para recuperar e manter na escola jovens com idades desfasadas do ano de escolaridade, com várias reprovações, desmotivados, com perfil de abandono ou que interromperam o percursos escolar e regressaram para experimentar o sucesso escolar.

2.3.1.6. Contributo dos Cursos de Educação e Formação no desenvolvimento pessoal dos alunos

A dimensão cívica assume grande preponderância no Projeto Educativo do Agrupamento, sendo a educação para a cidadania uma área de intervenção prioritária, trabalhada, nomeadamente, através de atividades de enriquecimento curricular e projetos implementados. Os alunos são auscultados sobre diversas vertentes do funcionamento da escola através da recolha de sugestões, em pontos existentes em todos os setores da escola,



sendo publicado, periodicamente, o tratamento de dados das sugestões e a resposta às mesmas, e através do diálogo frequente com os titulares dos órgãos e estruturas, em assembleias de delegados e de turmas ou nas reuniões periódicas com a Associação de Estudantes onde os alunos dos cursos têm sempre forte representação. São desenvolvidas ações que contribuem para o sentido de pertença (p. ex., bandeira do Agrupamento, logótipo da escola, utilização de equipamento desportivo com a imagem da escola, utilização de fardas personalizadas na componente tecnológica com a identificação do curso e o logotipo da escola).

São incentivados a participar na vida escolar, designadamente nas inúmeras atividades culturais e ações de natureza solidária que reforçam o espírito de solidariedade, responsabilidade, interculturalidade e convivência democrática.

“São promovidas também algumas iniciativas para a valorização dos sucessos no domínio do desenvolvimento cívico, designadamente através da atribuição de alguns prémios e da publicação na página da internet e nos jornais locais dos resultados alcançados nesta área” (IGE, 2010, p. 6).

“A área da educação para a cidadania é particularmente trabalhada, havendo um princípio de envolvimento dos alunos, responsabilizando-os na vida escolar (...)” (OQP, 2011, p. 29).

O comportamento dos formandos é, em geral, mais problemático no primeiro ano dos cursos, no qual revelam muitas dificuldades quer ao nível do saber quer ao nível do saber ser/estar dentro e fora da sala de aula. Para além de revelarem dificuldades na compreensão, interpretação e expressão oral e escrita, demonstram falta de concentração e atenção nas atividades propostas, pouca autonomia e falta de perseverança na realização das tarefas e desrespeito pelas regras estabelecidas. Nesta fase, as equipas pedagógicas costumam ser unânimes no reconhecimento de um reduzido interesse e empenhamento nas aprendizagens, associado a um comportamento indisciplinado com inobservância das regras de sala de aula, que dificulta as dinâmicas pedagógicas e condiciona as aprendizagens. Disto mesmo nos dá conta o Diretor do Curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, no já referido Relatório de balanço do final do primeiro ano do curso:

“Caracterizados pelas dificuldades nas aprendizagens e com um perfil desajustado ao sistema de ensino tradicional, oriundos de famílias com grandes carências sócio-económicas, foi bastante difícil inculcar nestes alunos espírito de equipa e criar-lhe alguns hábitos e métodos de trabalho”.

Nesta fase, parte do tempo e esforço dos professores na sala de aula e nas reuniões das equipas pedagógicas canaliza-se para a identificação, adoção, e aplicação de medidas



corretivas e de promoção de condutas corretas (p. ex., a divulgação formal dos direitos e deveres dos alunos constantes do Regulamento Interno e do Regulamento dos Cursos, a uniformização de critérios e de procedimentos de atuação comuns, a atuação concertada dos atores no cumprimento das normas de funcionamento, convite aos alunos para participarem nas reuniões das equipas pedagógicas onde são confrontados com os resultados do seu processo de ensino-aprendizagem), e recurso a estruturas de prevenção e mediação de conflitos (p. ex., apoio da psicóloga escolar, Cantinho da Meditação, tutorias, Gabinete de Apoio ao Aluno). Voltamos a socorrer-nos do relatório do Diretor do Curso atrás referido para sustentar estas afirmações.

“Este ano lectivo foi principalmente para trabalhar atitudes e valores, comportamentos e emoções e que as condições para que o trabalho num segundo ano se desenvolva de uma forma serena e positiva, estão agora criadas. Cada um destes alunos é um “caso especial” (...) com total ausência de valores, desvalorização da escolaridade e a Escola será a única forma de lhes transmitir algo de positivo e será este o único meio de lhes facultar a possibilidade de criarem um projecto de vida”.

No final dos cursos, o perfil comportamental e a postura cívica evidenciada pelos formandos é bem diferente do de entrada como enfatiza o Diretor dos Cursos quando diz:

“Nesta escola, os cursos CEF, tem dado um excelente contributo no desenvolvimento pessoal e social dos alunos principalmente no saber-ser e no saber-estar e na relação com os outros” (A2).

“Em geral, quase a totalidade dos empresários são perentórios em afirmar que os formandos, embora tenham uma formação técnica bastante satisfatória, têm uma excelente educação” (A2).

A escola assume que processos de responsabilização são fundamentais para dar cumprimento à educação para a cidadania e desenvolvimento pessoal e, por seu lado, apoia atividades direcionadas para a promoção da saúde e sexualidade, promoção de comportamentos e cultura de segurança, incentivo à prática desportiva e educação para a defesa do património histórico-cultural e ambiental. Para tal, estabelece protocolos (centro de saúde local/regional), promove ações de formação para a comunidade escolar, desenvolve uma política de Cultura Desportiva de Escola (através do Desporto Escolar e da área disciplinar de Educação Física), implementa e dinamiza Clubes e Projetos (alimentação, sexualidade, desporto escolar, meio ambiente, saúde, segurança), organiza em parceria com outras entidades e técnicos campanhas de sensibilização e prevenção, desenvolve ações visando a promoção de comportamentos de segurança.

“A comunidade educativa foi questionada sobre as estratégias de promoção do desenvolvimento pessoal e social, constantes do Projeto Educativo, tendo manifestado a sua opinião (...) Perante



as respostas obtidas, podemos concluir que tanto alunos como docentes reconhecem o papel desempenhado pela Escola ao operacionalizar o seu Projeto Educativo para o desenvolvimento pessoal e social” (OQP, 2011, pp. 30-31).

O reconhecimento da prioridade atribuída pela escola ao desenvolvimento pessoal dos alunos, a diversidade e qualidade das atividades desenvolvidas para o potencializar, que o relatório de autoavaliação afirmava existir por parte da comunidade educativa, é confirmado por aqueles que, juntamente com os alunos, são a parte mais interessada nos resultados do processo educativo, os encarregados de educação: 46,2% concorda e 46,2% concorda totalmente (Anexo 1, quadro 3) que os Cursos de Educação e Formação têm dado um bom contributo no desenvolvimento pessoal dos alunos.

2.3.1.7. Contributo dos cursos para o prosseguimento de estudos e/ou inserção profissional

Embora a análise do processo de implementação dos Cursos de Educação e Formação na Escola em Estudo se situe a nível meso (dimensão Escola/Organização), consideramos não ser de negligenciar alguns subsídios para o nível micro, dimensão do contributo dos cursos para a inserção profissional e prosseguimento de estudos dos jovens.

Os atores da escola têm constituída uma visão positiva da formação ministrada e da capacitação conferida pelos Cursos de Educação e Formação, que são assumidos como uma vantagem para o ingresso na vida ativa devido: à boa imagem da formação ministrada junto das empresas; à aproximação da formação conferida às dinâmicas e necessidades do tecido económico local; ao histórico de sucesso dos cursos na integração de ex-alunos no mercado de trabalho.

Esta visão é partilhada pelos alunos inquiridos, que valorizam a pertinência da oferta formativa por ir ao encontro das suas motivações e permitir o desenvolvimento de competências para o ingresso na vida ativa, dos quais, 84,6% considera que, quando terminar o curso, estará bem preparado para a atividade que pretende exercer.

Quadro 33 – Qualificação para o trabalho

Consideras que quando terminares o curso estarás bem preparado para a atividade que pretendes exercer?	Nº	%
• Muito	11	84,6
• Pouco	2	15,4
• Nada	0	0
Total	13	100



Os professores das equipas pedagógicas reconhecem a eficácia dos cursos CEF na inserção dos alunos no mercado de trabalho (21,4% não concorda nem discorda, 57,1% concorda e 21,4%, concorda totalmente – Anexo 1, quadro 1). O reconhecimento dos assistentes não é igualmente expressivo (5% discorda totalmente, 10% não concorda, 35% não concorda nem discorda, 40% concorda e 10%, concorda totalmente – Anexo 1, quadro 2).

Os encarregados de educação consideram que os cursos ministrados na escola preparam os jovens para o mercado de trabalho (15,4% não concorda nem discorda, 15,4% concorda e 69,2% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 6); que os estágios realizados durante a componente de formação prática são uma boa oportunidade para arranjar emprego (30,8% concorda e 69,2% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 6) e que existem saídas profissionais para as áreas de formação dinamizadas nos cursos (30,8% concorda e 69,2% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 12).

O Diretor da escola, assente na informação que chega à escola através das várias fontes (professores, assistentes, ex-alunos) e do seu conhecimento pessoal, está convicto do contributo dos cursos na promoção do sucesso na obtenção de emprego por parte dos ex-alunos. Diz ele:

“A inserção destes alunos tem sido muito elevada nos cursos de serralharia, isto antes da alteração à legislação do aumento da escolaridade” (A1).

O Diretor dos Cursos é a este respeito bastante perentório, afirmando que:

“Os cursos têm-se revelado muito eficazes na inserção dos alunos na vida ativa. Até à data uma parte importante dos alunos obteve emprego nas empresas ou instituições da região, conforme os cursos que foram lecionados” (A2).

A psicóloga que também faz o acompanhamento de muitos dos formandos após a frequência destes cursos confirma a sua eficácia na integração dos jovens na vida ativa, e adianta outro contributo da escola aos alunos:

“Sim, uma vez que temos a integração e manutenção no mercado de trabalho de jovens que terminaram os cursos” (A3).

“Ajustar o perfil profissional e pessoal dos alunos às empresas e às atividades que nelas vão desenvolver. Em alunos que estejam em condições de ingressar o mercado de trabalho são integrados em empresas com possibilidade de poderem posteriormente celebrar contrato de trabalho” (A3).



Não obstante esta visão globalmente positiva dos atores, não existem como se disse indicadores credíveis ou estudos de avaliação sobre os alunos que optaram por trabalhar ou prosseguiram os estudos (opções de estudo, sucesso obtido). Todavia, importa ter presente que o primeiro ano de implementação foi o ano letivo 2007/2008, tendo a maior parte dos alunos, na lógica de prosseguimento de estudos, seguido para o ensino secundário, pelo que o estudo dos resultados da implementação dos cursos no plano dos impactos nas trajetórias dos alunos após a sua formação, pudesse ser considerado, até agora, extemporâneo.

Em suma, as informações existentes sobre o assunto são de natureza empírica, obtidas em contatos esporádicos com os ex-formandos por parte dos professores e assistentes e por via da ligação que o Diretor dos Cursos mantém com alguns deles. A informação aponta, em particular no caso dos alunos que frequentaram os cursos de Serralharia Mecânica, para alguns alunos que, tendo idade legal, ficaram a exercer uma atividade profissional na empresa onde realizaram o estágio e para a relativa facilidade na obtenção de trabalho na área de formação nos outros alunos quando pretenderam entrar no mercado de trabalho.

2.3.2. Mudança nas representações face aos cursos

2.3.2.1. Atratividade e valorização da oferta formativa de dupla certificação

Quando foram implementados na escola, os Cursos de Educação e Formação estavam algo estigmatizados na comunidade educativa e até na comunidade escolar, apesar de melhor conhecedora das suas idiossincrasias, devido, principalmente, à tradicional valorização da aquisição de saberes disciplinares (saber-saber) em detrimento do desenvolvimento de competências (saber-fazer), e das imagens associadas ao contingente de formandos que os integraram.

O Diretor da escola confirmou e justificou, na entrevista, esta desconfiança inicial:

“Tendo em conta o perfil de alguns alunos e o seu historial, principalmente dos externos, houve por parte de elementos da comunidade educativa e escolar algumas reservas pelo menos ao nível da disciplina” (A1).

Por seu lado o Diretor dos Cursos reconhecendo o estigma que estava associado aos cursos CEF, afirma não ter havido sinais de resistência na escola à implementação desta oferta formativa:



“Estes cursos desde a sua fase de implantação na escola tiveram uma forte aceitação por parte dos encarregados de educação” (A2).

“A atratividade dos cursos junto dos alunos, pais e encarregados de educação tem sido excelente” (A2).

Com o passar do tempo, assistiu-se a uma mudança com a consolidação de uma imagem positiva. Para isso, contribuiu a capacidade de captação de alunos em abandono escolar e a recuperação que os cursos operaram nos alunos que os frequentaram, tanto a nível comportamental como académico, levando-os ao prosseguimento de estudos ou garantindo um posto de trabalho nas empresas onde realizaram o estágio, sinónimo de reconhecimento por parte das empresas da qualidade da formação ministrada. O relatório da avaliação externa confirma o sucesso dos cursos, ao dizer:

“(…) a criação de cursos de educação e formação têm permitido dar resposta a grupos de alunos que não apresentam sucesso no currículo regular” (IGE, 2010, p.3).

“Os cursos de educação e formação têm taxas de conclusão expressivas, salientando-se o reconhecimento de qualidade do curso de Serralharia Mecânica” (IGE, 2010, p.3).

O Diretor dos Cursos vai mais longe na defesa da atratividade que a oferta formativa tem junto dos diversos atores da comunidade educativa ao afirmar:

“A iniciativa de criação dos cursos foi considerada muito boa, tanto para a escola porque veio dar resposta a um número de casos problemáticos, como para alguns alunos que até aquela data não encontravam na escola qualquer resposta para os seus interesses. Passaram a encará-la como um elo de ligação para o seu futuro” (A2).

Sobre a inclusão deste percurso na oferta formativa já se disse que assentou numa estratégia que pretendia alcançar vários objetivos: atrair alunos e contrariar a tendência de insucesso e risco de abandono escolar ou de afastamento para outras escolas com ofertas mais atrativas, responder aos anseios das famílias quanto ao percurso académico dos seus educandos e às necessidades de mão de obra qualificada por parte das empresas. Na opinião do Diretor dos Cursos e da responsável pelo SPO, a atratividade dos cursos e a sua valorização aumentaram quando se tornou notório, que:

“As vantagens destes cursos são inúmeras, principalmente para os alunos, fornece-se-lhes uma formação profissional direcionando-os para novos horizontes, combatendo assim a marginalidade juvenil. Para a escola, combate-se o insucesso e abandono escolar, originando no contexto escolar mais harmonia e progresso” (A2).



“Para os alunos foi a oportunidade de definir um projeto de vida ajustado e realista às suas características e potencialidades. Para eles foi a oportunidade de terem sucesso e dessa forma reabilitarem o seu autoconceito, autoestima e sentido de autoeficácia. Para muitos alunos foi um reencontro com a escola, uma vez que muitos alunos continuaram a sua formação em cursos profissionais ao passo que outros foi a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho. Para as famílias foi a oportunidade de sentirem que os seus educandos têm um rumo que lhe permite ter sucesso e esperança no futuro. (...) Para as empresas foi uma resposta às suas necessidades de formação” (A3).

A recetividade dos cursos CEF pelos atores da comunidade escolar é atualmente um dado adquirido. De acordo com os dados dos inquéritos, todos os professores e encarregados de educação consideram que se deve manter esta oferta formativa e que ela é importante para a escola (nos docentes 23,3% concorda e 73,3% concorda totalmente; nos docentes das equipas pedagógicas, 21,4% concorda e 78,6% concorda totalmente; nos encarregados de educação, 7,7% concorda e 92,3% concorda totalmente; – Anexo 1, quadros 7, 9). Os assistentes também se manifestaram favoráveis à manutenção dos cursos CEF (66,7% concorda e 11,1% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 8), defendendo ser importante para a escola a existência dos cursos (70% concorda e 15% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 8).

Para o Diretor dos Cursos e para a psicóloga, a imagem inicial não muito favorável que a comunidade construiu relativamente aos cursos mudou porque:

“A comunidade escolar considera uma mais-valia a dupla certificação, considerando-a um incentivo pelo esforço praticado por este tipo de alunos” (A2).

“(...) valoriza e reconhece a dupla certificação, uma vez que capacita os alunos para o ingresso no mundo do trabalho ou para a progressão dos estudos nos cursos profissionais” (A3).

Quando questionados sobre as razões da escolha do curso para os educandos, a maioria dos encarregados de educação afirmou que se deveu à “boa fama” de que goza na comunidade (58,3% concorda e 16,7% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 3), e em relação ao reconhecimento dos cursos CEF pela comunidade educativa, 61,5% concorda e 30,8% concorda totalmente (Anexo 1, quadro 9). Entre os assistentes, a percentagem dos consideram que os cursos têm o reconhecimento da comunidade escolar e educativa é igualmente elevada (60% concorda e 25% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 11).

Estes dados traduzem a imagem que passou a estar associada aos cursos, por via da qualidade da formação neles ministrada ao nível cívico e técnico e não passou



despercebido aos inspetores responsáveis pela Avaliação Externa, que fizeram constar do relatório:

“O Agrupamento é reconhecido externamente pela política de inclusão que desenvolve, pela qualidade dos cursos de educação (...)” (IGE, 2010, p.11).

Quanto aos alunos, podemos aferir das razões da atração pelos cursos, ouvindo o que sobre o assunto nos dizem os atuais formandos (quadro 34). Para eles, a oferta formativa é sinónimo de poderem ter mais hipóteses de no futuro arranjar emprego (17,9%), representa uma via mais adequada de terminarem o 9º ano (15,4%), atraí-los a dimensão prática das aprendizagens (12,8%). O conselho dos pais e professores e o terem ouvido falar bem do curso também foi importante na decisão de alguns alunos em integrarem o curso (12,8%).

Quadro 34 – Motivações dos alunos para a escolha do curso CEF

	Nº	%
• Foste aconselhado pelos teus pais	5	12,8
• Foste aconselhado pelos professores	5	12,8
• Foste aconselhado pela psicóloga da escola ou outros técnicos	4	10,6
• Foste influenciado por colegas	1	2,6
• Foste influenciado por informação afixada na escola	0	0
• Neste curso não é preciso estudar muito	0	0
• É mais fácil terminar o 9º ano	6	15,4
• É um curso mais prático	5	12,8
• Não sabias bem o que querias	0	0
• Ouviste falar bem deste curso	5	12,8
• Pensas que tens mais hipóteses de arranjar emprego	7	17,9
• Outra. Qual?	1	2,6
Total	39	100

Na opinião da psicóloga, a grande motivação dos alunos para os cursos está relacionada com aquilo que eles representam: uma verdadeira e nova oportunidade de se conciliarem com a escola, de acreditarem que ela lhes pode dar uma resposta educativa que os conduz ao sucesso e assim construírem um projeto de vida ajustado. Nas suas palavras:

“Os cursos são encarados pelos alunos como um «mudar de rumo» pois sentem que o modelo tradicional só os confronta com as suas dificuldades. Os alunos têm sempre a expectativa que com os cursos podem ter sucesso e por consequência investir mais no percurso escolar” (A3).



2.3.2.2. Qualidade da implantação e a mudança nas imagens face aos cursos

As resistências da comunidade face aos cursos, de que falamos anteriormente, e a desconfiança inicial por parte dos pais e encarregados de educação relativamente à oferta e à hipótese da sua frequência pelos educandos foram-se esbatendo, como testemunhou a psicóloga:

“Julgo que a visibilidade para os pais dos alunos CEF foi o sucesso em termos de notas e a motivação crescente. Para os outros pais acho que teve impacto no sentido de perceberem que a escola tentou encontrar respostas para as suas problemáticas. Os primeiros cursos foram fundamentais para os pais de outros alunos olharem para os CEF como uma resposta integrada e ajustada. Nesse sentido nos cursos seguintes os EE já conheciam a dinâmica dos cursos e olharam para estes cursos como resposta educativa para os seus educandos” (A3).

Com a experiência acumulada e o exemplo de boas práticas, a visão dos cursos como uma via alternativa formativa aumentou e passaram a representar para os pais e encarregados de educação,

“(…) a oportunidade de sucesso para os filhos e a proximidade dos cursos com o mundo do trabalho” (A3).

Em relação às resistências internas à organização, nomeadamente a posição inicial dos professores face aos cursos, a psicóloga afirmou:

“Resistência não diria, mas alguma desconfiança ou receio, pois em 2007/2008 era uma realidade completamente nova, mas julgo que o facto das reuniões das equipas serem semanais ajudou a construir verdadeiras equipas de trabalho” (A3).

Ainda segundo a mesma responsável a principal razão da apreensão inicial dos docentes que integraram as primeiras equipas pedagógicas prendia-se com,

“(…) o desafio da diferenciação pedagógica aliado a uma formação onde o objetivo inicial seria a colocação no mercado de trabalho, constituindo um novo paradigma dentro do «modelo tradicional»” (A3).

O Diretor dos Cursos, reconhecendo algum incómodo inicial por parte dos docentes, motivada pelo receio em lecionar nos cursos, enfatiza a mudança desta atitude, afirmando:

“(…) existiu na parte inicial alguma reação por parte de alguns professores escalados para a leção nos cursos” (A2).



“Recentemente existe uma certa motivação em alguns professores em integrar as equipas pedagógicas o que nos cursos anteriores não se verificava” (A2).

Sobre a imagem que hoje em dia está associada aos cursos o responsável supra referido é da opinião que:

“Criou-se no seio de toda a comunidade escolar incluindo as autarquias locais uma imagem de uma escola de sucesso. Mais importante ainda foi a imagem que transbordou para além dos espaços escolares como sendo um espaço (a escola) que por um lado fornece uma boa formação / educação a todos os jovens e, por outro lado, dá resposta à carência de mão de obra minimamente qualificada sentida pelas empresas da região que tanto enaltecem os alunos principalmente na parte educacional” (A2).

A visão atual dos diversos atores relativamente aos cursos é transversalmente positiva e traduz-se também, no caso dos alunos, no reconhecimento da importância da formação e capacitação e na vantagem obtida no posicionamento face à obtenção de um bom emprego. Solicitados a escolher duas de entre várias hipóteses que melhor traduzissem as expectativas de repercussão dos cursos nas suas vidas, 30,8% optaram pela hipótese “Arranjar um bom emprego”, 23,1% “Concluir o terceiro ciclo (9º ano de escolaridade)” e 15,4% “Ter um nível de vida melhor que a dos teus pais”.

Quadro 35 – Expectativas quanto à repercussão do curso nas suas vidas

	Nº	%
• Ter um nível de vida semelhante à dos teus pais	4	15,4
• Ter um nível de vida melhor que a dos teus pais	5	19,2
• Arranjar um bom emprego	8	30,8
• Concluir o terceiro ciclo (9º ano de escolaridade)	6	23,1
• Ser independente	3	11,6
• Outra. Qual?	0	0
Total	26	100

Convidados a dar a opinião sobre o curso que frequentam, todos os alunos manifestaram uma opinião muito positiva.

“ Este curso tem sido uma mais-valia e tem-me ajudado muito a crescer e também a conhecer novos métodos de trabalho”.

“ Só o professor diz tudo. É um orgulho trabalhar com o professor A. P”.

“ Este curso é bom para aprender o básico”.

“A minha opinião é que é um bom curso e deveria continuar a existir”.

“Este curso é um curso preciso para um emprego que se pode vir a ter mais tarde”.



- “Este curso é bom e tem futuro”.
- “É um curso muito bom”.
- “É um pouco complicado mas bom”.
- “É um meio de acabar mais fácil a escola”
- “Saímos preparados para o mundo do trabalho”.
- “ É um bom curso, com bons professores. É uma boa equipa”.
- “Aprendo a ser homem na vida”.
- “ O curso é uma boa maneira de entrar no mundo do trabalho e ter sucesso”.

A apreciação positiva relativamente à frequência do curso não se compagina com o gosto pela frequência da escola, com 69,2% a afirmar que gosta “pouco” da escola. Este dado parece reforçar o poder de atração dos cursos e a capacidade de manter os alunos na escola apesar de a apreciarem pouco.

Quadro 36 – Gosto pela escola que frequenta

	Nº	%
· Muito	3	23,1
· Pouco	9	69,2
· Nada	1	7,7
Total	13	100

Como última imagem relacionada com a qualidade da implementação dos cursos, refira-se que, quando questionados sobre se a escola prestava um bom serviço educativo aos alunos desta via de ensino, os profissionais que exercem funções na escola manifestaram de forma expressiva a sua concordância; nos docentes, 43,3% concordam e 50% concorda totalmente; os docentes das equipas pedagógicas, 57,1% concordam e 35,7% concorda totalmente (Anexo 1, quadro 3); nos assistentes, 85% concordam e 15% concorda totalmente (Anexo 1, quadro 8).

2.3.2.3. Imagens e representações coletivas e a condição de aluno dos cursos CEF

A preocupação daqueles que têm por função educar é a de transmitir saberes e modelos de conduta que devem ser seguidos/adotados em função das pessoas e das circunstâncias para uma integração social eficaz e bem-sucedida. É do desvio à norma socialmente aceite que nascem imagens e representações das quais decorrem opiniões e juízos de valor. Tanto as imagens quanto as representações têm uma função de justificação antecipada e/ou retrospectiva dos comportamentos.



O processo de ensino-aprendizagem traz inscrito em si uma marca de dominação que Bordieu e Passeron (1970) designam por “violência simbólica”, ou seja, uma imposição camuflada de hábitos, símbolos e valores da cultura dominante.

Os professores e os assistentes, tal como qualquer outro ator do processo educativo, também sofreram a influência daquela dominação, aprenderam a ser o que são nas experiências que viveram e acumularam ao longo da vida.

Como o processo educativo depende da interação e da vinculação entre os atores, ele é, em grande parte, um processo emotivo. Logo, para que se crie um clima de confiança e entendimento, é preciso que se construa uma relação de respeito.

É à luz deste pressupostos e neste contexto que nascem as imagens e representações mútuas no espaço da escola. No caso em estudo, para conhecermos as imagens dos atores sobre os alunos dos cursos CEF, damos de seguida voz e espaço aos sujeitos do processo educativo.

Relativamente aos professores, consideram que a opção dos alunos pela frequência do curso resultou da sua livre escolha e não de qualquer tipo de pressão exercida pela organização (nos docentes, 16,6% não concorda nem discorda, 53,3% concorda e 30% concorda totalmente; nos docentes das equipas pedagógicas, 28,6% não concorda nem discorda, 42,9% concorda e 28,6% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 1), e que quando o fizeram estavam informados e conscientes do que iriam encontrar neste percurso formativo (nos docentes, 16,6% não concorda nem discorda, 66,6% concorda e 10% concorda totalmente; nos docentes das equipas pedagógicas, 28,6% não concorda nem discorda, 57,1% concorda e nenhum concorda totalmente – Anexo 1, quadro 1).

As representações dos docentes relativamente aos alunos antes do ingresso destes nos cursos eram, em regra, a de alunos problemáticos em termos disciplinares (nos docentes, 13,3% não concorda, 56,6% concorda e 26,6% concorda totalmente; nos docentes das equipas pedagógicas, 71,4% concorda e 14,3% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 1), cujo comportamento e postura se alteraram com a frequência dos cursos (nos docentes, 20% não concorda nem discorda, 40% concorda e 40% concorda totalmente; nos docentes das equipas pedagógicas, 64,3% concorda e 21,4% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 1), passando a apresentar comportamentos assertivos e a capacidade para estabelecer uma boa relação com os colegas da escola (nos docentes, 63,3% concorda e 23,3% concorda totalmente; nos docentes das equipas pedagógicas, 14,3% não concorda nem discorda, 71,4% concorda e 7,1% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 1) e com os professores (nos docentes, 33,3% não concorda nem discorda, 46,6% concorda e 16,6% concorda totalmente; nos docentes das equipas pedagógicas, 15,4% não concorda, 23,1%



não concorda nem discorda, 53,8% concorda e 7,7% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 1).

Entre os assistentes, as imagens que possuem dos discentes que frequentam os cursos CEF é a de que os consideram alunos com menos aptidões para os estudos (30% não concorda nem discorda, 45% concorda e 20% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 2). Não manifestam uma posição clara quanto ao facto dos alunos que frequentam os cursos provocarem mais problemas de natureza disciplinar que os demais (15% não concorda, 40% não concorda nem discorda, 35% concorda e 10% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 2) concordando, embora por escassa maioria, quanto ao impacto positivo que a frequência dos cursos exerceu na melhoria dos comportamentos dos alunos que os integraram (10% não concorda, 45% não concorda nem discorda, 35% concorda e 10% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 2). Manifestam concordar que os alunos dos cursos CEF revelam um bom relacionamento com os outros colegas da escola (5% discorda totalmente, 45% não concorda nem discorda, 40% concorda e 10% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 2) e com os professores (5% discorda totalmente, 30% não concorda nem discorda, 60% concorda e 5% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 2). A manutenção dos equipamentos escolares por parte dos alunos dos cursos de Serralharia é tida por importante e valorizada pelos (10% não concorda nem discorda, 50% concorda e 40% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 8). A maioria dos assistentes considera que a criação da oferta formativa foi uma resposta educativa que permitiu resolver problemas de comportamento e melhorar o ambiente da escola (5% discorda totalmente, 35% não concorda nem discorda, 60% concorda – Anexo 1, quadro 8).

Quanto aos encarregados de educação, reconhecem que a matrícula e ingresso dos educandos no curso que frequentam foi resultado de um ato de livre vontade (7,7% não concorda nem discorda, 15,4% concorda, 76,9% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 3) Não concordam, embora de forma pouco expressiva, que os alunos que frequentam os cursos CEF apresentassem anteriormente um mau comportamento na escola (7,7% discorda totalmente, 46,2% não concorda, 15,4% nem concorda nem discorda, 23,1% concorda, 7,7% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 3) mas, reconhecem de forma bastante expressiva, que o comportamento dos filhos na escola melhorou com a frequência do curso (7,7% não concorda, 30,1% concorda, 61,6% concorda totalmente – Anexo 1, quadro 3).

Quanto à relação dos alunos que frequentam cursos CEF com a escola, foi particularmente interessante, neste estudo, verificar algumas transformações. Parece-nos irrefutável que as experiências que estes jovens vivenciam com a frequência desta oferta



formativa leva-os a reconstruir a autoimagem enquanto alunos, a rever as suas escolhas e objetivos académicos, revelando mais assertividade e autonomia. As suas representações em relação à escola mudaram e reconhecem que a frequência do curso lhes deu uma oportunidade de reconciliação com os estudos e com a escola.

A implementação dos Cursos de Educação e Formação na Escola em Estudo deu a muitos jovens que não gostavam dela uma experiência vivida que os levou a valorizar os saberes e as competências pessoais e a construir uma identidade pessoal e um projeto de vida que rejeita a simples reprodução da posição profissional da família e a aspirarem a um bom emprego e a um nível de vida melhor que o dos pais.



CONCLUSÕES



Agora que o trabalho se aproxima do fim, não podemos deixar - depois da experiência feita - de concordar com Horácio (2009) “A adversidade desperta em nós capacidades que, em circunstâncias favoráveis, teriam ficado adormecidas”. Depois do longo caminho percorrido estamos mais confortáveis e pensamos que temos condições para concluir.

Na primeira parte da viagem, a análise das políticas educativas e dos processos de regulação do sistema educativo adotados em Portugal depois da Revolução dos Cravos permitiu compreender que os modos de regulação surgidos nas últimas décadas do século passado, muito por força da ação de instâncias supranacionais, romperam com os modelos burocráticos, defendendo a descentralização das competências educativas do Estado para escalões intermédios e, marcadas pela influência da economia, substituíram o Estado prestador do serviço pelo Estado avaliador, com a submissão da educação às leis da concorrência. Esta análise permitiu perceber algumas práticas empresariais (metáfora da Escola como Empresa) e a preocupação com a *performance* da organização por parte da Direção da Escola em Estudo no âmbito da sua autonomia (preocupação com a eficiência na gestão dos recursos, com o desempenho escolar dos alunos, com a provisão de serviços, qualidade, custo, confiabilidade e disponibilidade) que o Estado nas vestes de “Estado-Avaliador” monitorizou através de uma Avaliação Externa realizada em 2010, numa lógica de “*accountability*”.

Foi no âmbito da agenda educativa globalmente estruturada para o espaço da União Europeia (Dale, 2001) que encontramos a emergência de novas formas de atuação comuns no campo educativo nos Estados membros, que Nóvoa (2005) situa no processo de “unionização” das políticas educativas e Antunes (1999) designa por “europeização da educação”. O aparecimento dos Cursos de Educação e Formação, cujo impacto da implementação numa escola analisamos neste trabalho, dá-se no âmbito da “Estratégia de Lisboa” (2000), que se propunha transformar a Europa numa referência mundial da qualidade dos sistemas de formação e ensino até ao ano de 2010, com a construção de um Espaço Europeu do Ensino Superior e a definição de um Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQpALV), favorecendo a criação de emprego qualificado para responder à mudança resultante da globalização e dos desafios de uma nova economia baseada no conhecimento.

O reflexo destas políticas traduziu-se no reforço das competências do ensino de atividades manuais no ensino básico e numa orientação clara de reforço a nível dos Cursos



Profissionais e da criação de Escolas Profissionais, que Alves (2008) considera o triunfo de uma conceção vocacionalista, com a valorização do eixo escola-mercado de trabalho.

Refletimos sobre a escola enquanto organização pois era a esse nível, ao nível meso do sistema educativo, que íamos focar o nosso olhar. As diversas imagens e metáforas de análise das organizações educativas formuladas pelos teóricos das organizações permitiram perceber os diversos modelos de funcionamento e, no caso da Escola em Estudo, o estudo empírico permite aproximá-la de uma articulação das imagens de “Escola como Burocracia” e “Escola como Democracia”, o modo de funcionamento díptico da escola como organização de que fala Lima (1991). Afastando-se da visão formalista, uniforme, individualista e mecanicista, podemos, no entanto, encontrar na escola marcas do “modelo burocrático” como a ênfase nas normas que orientam os comportamentos individuais como forma de atingir objetivos pré-definidos, refletindo por parte dos órgãos de gestão a vontade/necessidade de garantir o que Costa (1996), designa por certeza face ao futuro, a correta adequação dos meios aos fins, processos de decisão e de planeamento estáveis. Por outro lado, a escola evidencia uma organização democrática a nível organizacional e pedagógico onde todos têm oportunidade de participar, direta ou indiretamente, na sua gestão. A decisão é colegial e partilhada, existe um conjunto comum de valores e crenças aceites por todos os membros plasmados no Projeto educativo. São fomentados e valorizados comportamentos e atitudes que criem um bom clima organizacional e assim motivar e satisfazer todos os atores. É a escola enquanto “Comunidade Educativa” (Formosinho, 1989; Matos, 2000), marca da imagem organizacional da escola como democracia.

Também vimos que à “escola de massas”, com a sua heterogeneidade social e cultural, é exigido que seja uma “escola inclusiva”, capaz, nas palavras de Perrenoud (2001), de dar uma resposta educativa adequada compreendendo que os alunos não são iguais em termos cognitivos, sociais e culturais. O currículo uniforme de “tamanho único” de que nos fala Formosinho (1999), potencia o insucesso e o abandono escolar. As diferenças entre os alunos impõem à escola uma mudança nos seus métodos pedagógicos, culturais e organizacionais.

Ancorando-se nestas ideias e vendo nelas uma das causas do insucesso dos alunos dos dois primeiros anos do terceiro ciclo, os responsáveis pela organização educativa estudada decidiram deitar mão de ofertas educativas diversificadas para os alunos com insucesso e em risco de abandono escolar, disponibilizando Cursos de Educação e Formação e Percursos Curriculares Alternativo.



Os Cursos de Educação e Formação implementados na escola a partir do ano letivo de 2007/2008 passaram a representar, como o Estudo Empírico procurou mostrar, para jovens pouco identificados com a escola, uma oportunidade de reconstruírem um percurso académico com sucesso, através de uma via qualificante com ligação ao mundo do trabalho. O modelo curricular, sem descurar a formação de base para o prosseguimento de estudos, reflete a orientação para o mundo do trabalho numa lógica vocacionalista. Ao permitirem a obtenção de uma certificação académica e uma qualificação profissional, oferecem uma oportunidade aos jovens da escola de conseguirem formação académica e profissional e assim se apresentarem melhor preparados no mercado de trabalho.

Numa escola onde os órgãos de gestão de topo e intermédios refletem continuamente e de forma articulada sobre as variáveis de tipo individual, do tipo pessoal e do tipo escolares-organizacionais, acreditando que, sendo uma escola diferente, os alunos podem ser diferentes, “*school make difference*”, numa lógica que a aproxima do *Movimento das Escolas Eficazes*, os atores acreditam que com o seu empenho o “produto defeituoso” que a organização produz (os alunos com insucesso) pode ser corrigido e, por essa via, a instituição ser reconhecida como uma organização de sucesso.

No estudo empírico, recorremos a olhares múltiplos para analisar e conhecer o impacto da implementação dos Cursos de Educação e Formação numa escola - “escola como objeto de estudo” (Canário, 1994).

Num esforço de síntese sobre a avaliação do impacto da implementação da nova oferta formativa na escola, diremos que, nas representações dos docentes inquiridos, é largamente consensual que: a introdução da oferta educativa na escola foi importante porque permitiu a captação de mais jovens; os meios de divulgação dos cursos são eficazes; os recursos físicos e humanos que lhes foram afetados são adequados; as equipas pedagógicas estabelecem boas relações colegiais e são constituídas por professores com experiência que mobilizam atividades de ensino-aprendizagem e métodos pedagógicos atrativos; os Serviços de Psicologia e Orientação apoiam os cursos em várias áreas de que se destaca a orientação escolar e vocacional/profissional; a escola tem sabido adaptar a sua organização às exigências do seu funcionamento; devem manter-se na oferta da educativa e formativa da escola os Cursos de Educação e Formação.

Os assistentes, por seu lado, enfatizam: a importância da existência dos cursos para a escola; o facto do empenho de todos os atores na implementação e desenvolvimento da oferta formativa ter vindo a garantir o seu sucesso; o contributo da implementação dos cursos na resolução de problemas de comportamento e para a melhoria do ambiente



escolar; a escola presta um bom serviço educativo aos alunos que frequentam os cursos, pelo que a oferta manutenção deve manter-se.

Nas imagens dos encarregados de educação sobre os cursos, é de destacar o facto de considerarem que: o curso que os educandos frequentam está bem organizado e funciona bem: as condições materiais e humanas afetas ao funcionamento dos cursos são adequadas; os professores que integram as equipas pedagógicas estão bem preparados e são competentes; os docentes recorrem a atividades atrativas e inovadoras; os assistentes que dão apoio aos cursos são competentes; o reconhecimento da “boa fama” que os cursos têm junto da comunidade; a opinião que a escola deverá manter esta oferta educativa, pelo número de jovens que tem atraído, e pela eficácia no que respeita à inserção dos alunos na vida ativa.

Quanto aos alunos, que justificam o insucesso que marca a sua carreira académica com razões que lhes são imputáveis, consideram que: os seus resultados escolares melhoraram após o ingresso nos cursos; vêm na oferta formativa uma via de terminar o 9º ano de forma mais fácil; optaram por ela por ouvirem falar bem dos cursos e estes representarem uma melhor hipótese de conseguir emprego porque estarão melhor preparados para a atividade que pretendem exercer; os professores recorrem a métodos e técnicas diferentes das utilizadas no ensino regular; os equipamentos afetos ao curso são adequados; e, reconhecendo que não gostam da escola, afirmam gostar do curso que frequentam.

A mudança nas imagens e representações presentes nos atores face aos cursos de dupla certificação, que deve ser entendida a nosso ver, por um lado, como o reconhecimento da qualidade da implementação da oferta formativa na escola, e por outro, como a capacidade da organização se mobilizar e arranjar soluções para resolver os seus problemas, numa lógica de “aprendizagem organizacional” (*learning organization*).

Por fim, relativamente à organização e à manutenção dos Cursos de Educação e Formação na sua oferta formativa, pensamos que devem ser objeto de ponderação algumas questões que podem, num futuro próximo, hipotecar a sua qualidade, sustentabilidade ou viabilidade, a saber:

- A existência de um défice na oferta de formação específica para os professores que integram as equipas pedagógicas, cujas habilitações nem sempre coincidem com a área das disciplinas que lecionam, obriga-os a uma autoaprendizagem dos conteúdos a transmitir e das tecnologias a utilizar nas disciplinas que lecionam, ou o recurso ao auxílio e consulta técnica dos colegas;



- A alteração legislativa que retirou o tempo semanal de reunião das equipas pedagógicas equivalente a serviço letivo e o alargamento da sua periodicidade poderá hipotecar, de forma grave, a qualidade do seu funcionamento ao não permitir a programação das atividades e o acompanhamento próximo do percurso de cada aluno, típico e necessário neste tipo de oferta formativa se a escola não continuar a adotar estratégias de compensação que as assegurem;
- Para a capacitação dos alunos, tendo em conta as suas características, é fundamental uma boa orientação vocacional cuja continuação não está garantida devido ao vínculo precário da psicóloga responsável pelo Serviço de Psicologia e Orientação que acarreta a incerteza do funcionamento do serviço ano após ano;
- Os cursos foram implementados na escola para permitir que alunos com características específicas completassem a sua escolaridade com a conclusão do ensino básico. O aumento da escolaridade obrigatória poderá tornar para alguns alunos os cursos CEF menos atrativos, pelo facto de a sua conclusão já não coincidir com a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho;
- É necessário um investimento contínuo para que as famílias se envolvam efetivamente no percurso escolar dos educandos pelo que se deverão manter ou melhorar os mecanismos favorecedores deste envolvimento já existentes;
- Os Cursos de Educação e Formação funcionam em instalações pouco adequadas, havendo a necessidade de equipar a escola com instalações específicas para os ministrar;
- Os cursos CEF na escola estão, a vários níveis, excessivamente dependentes para o seu funcionamento do atual Diretor dos Cursos;
- A imagem organizacional da escola como burocracia, observável em diversos procedimentos de gestão dos cursos adotados pela atual direção deve ser mantida no futuro face às exigências do funcionamento da componente pedagógica e a complexidade do modelo de financiamento, para se evitar a repetição de problemas vivenciados anteriormente;
- O esforço da escola para manter uma oferta escolar diversificada, criando vias de escolarização adequadas a todos os alunos, poderá estar em risco por via das sucessivas alterações legislativas que têm imposto critérios de funcionamento dos cursos CEF cada vez mais restritivos, com a degradação das condições de trabalho a diversos níveis.



BIBLIOGRAFIA



Afonso, A. J. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional: Centro de estudos em educação*. Braga: Universidade do Minho.

Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, pp. 33-48.

Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: Elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22, pp. 35-46.

Afonso, N (2005). *Investigação em educação*. Porto: Edições Asa.

Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula – Um guia para a formação de professores*. Lisboa: UNESCO.

Alves, N. (2008). Políticas de educação-formação para jovens: tensões e contradições. *Perspectiva*, 26 (1), pp. 209-230.

Alves, N., Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 169, pp. 981-1010.

Amaral, S. M. M. (2002). *Dinâmica demográfica e escolaridade obrigatória. O caso particular da região de Beja na transição do milénio*. Tese de Mestrado em Demografia e Sociologia da População. Lisboa: ISCTE.

Antunes, F. (1999). A Comunidade/União Europeia e a transnacionalização da educação: elementos para debate. In A. Estrela, J. Ferreira (Orgs.). *Educação e política*. Actas do II Congresso Internacional da AIP ELF/AFIRSE, vol. 2, pp. 855-868. Lisboa: AFIRSE Portuguesa/ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Argyris, C., e Donald, S. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Massachusetts: Addison-Welsey Publishing Company.

Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.

Bacharach, S e Mundell, B. (2000). Políticas organizacionais na escola. In M.J. Sarmiento (org.) *Autonomia da escola*, pp. 123-156. Porto: Asa



Barroso, J. (Coord.) (1988). *Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In João Barroso (Org.). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma á reforma de um mito. In T. E. Ambrósio, T. D. Hameline, J. Barroso (Orgs.). *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*, pp.63-94. Porto: Edições Asa.

Barroso, J. (2003a). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, vol. 24, 82, pp. 63-92.

Barroso, J. (2003b). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*, pp. 10-48. Porto: Edições Asa.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa da Educação*, 17 (2), pp. 49-83.

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 92, pp. 725-751.

Barroso, João (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 27.

Benavente, A., Correia, M. A. P. (1981). *Obstáculos ao sucesso na Escola Primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Bogdan, R., & Taylor, S. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.



- Bourdieu, P. (1998). *O poder simbólico* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Brunet, L. (1992). Clima de escola e eficácia da escola. In A. Nóvoa. *As Organizações escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*, pp. 123-140. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- Canário, R. (1992). O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local. In R. Canário (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1994). Centros de formação de associação de escolas: Que futuro. In A. Amiguiño e R. Canário (Orgs.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*, pp. 13-58. Lisboa: Colecção Educa.
- Canário, R. (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português. In S.R. Stoer, L. Cortezão, J.A Correia (Orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*, pp. 23-89. Porto: Edições Afrontamento.
- Cardim, J. C. (2005). *Formação profissional: problemas e políticas*. Lisboa: ISCSP.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Chapman, J., Aspin, D. (1991). *The Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management: Synthesis Report of Expert Papers*. Paris: OCDE.



Chauvel, M. A. (2001). *The History of Marketing Thought and “The Great Transformation” of Polanyi: How To Conciliate Social and Economic Interests*. In: BALAS – Annual Conference. San Diego.,

Correia, J. A. (2000). Da educação tecnológica ao ensino profissional: os mitos dos discursos vocacionalistas. *A Página da Educação*, 94, p. 7.

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

Costa, M. A. N. (1990). *O ensino industrial em Portugal de 1852 a 1900*. Lisboa: s/ed.

Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

Dale, R. (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, p. 133-170.

Delemeau, J. (1983). *A Civilização do Renascimento* (vol.1). Lisboa: Editorial Estampa.

Duarte, M.I.R. (2000). *Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ellström, P.E. (1984). *Rationality, Anarchy, and the Planning of Change in Educational Organizations*. Dissertação de Doutoramento. Linköping: Linköping University.

Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

EURYDICE. (1995). *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia. Documentos síntese EURYDICE*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Felipe, N. B. (1989). *Organización Escolar: Teoría sobre las Corrientes Científicas*. Barcelona: Editorial Humanitas.

Fernandes, A. S. (1991). O Insucesso Escolar. In *A Construção Social da Educação Escolar*. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, pp. 187-232. Rio Tinto: Edições Asa.



Fernandes, R. (1989). Notas sobre a situação educativa em Portugal no século XVIII – A propósito de José Anastácio da Cunha. *O Professor*, 121, pp. 61-66.

Ferreira, A. G. (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 9, pp. 177-198.

Ferreira, A. G., Seixas, A. M. (2006). Dimensões ideológicas em discursos político-educativos governamentais produzidos em Portugal nas duas últimas décadas do século XX. In, *Estudos do século XX*, 6, pp. 255-282.

Figueiredo, M.M.A. (2009). *Os Cursos de Educação e Formação – Um estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Formosinho, J. (1989). De serviço de estado a comunidade educativa: uma nova concepção organizacional para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), pp. 53-86.

Formosinho, J. (1991). A Igualdade em Educação. In *A Construção Social da Educação Escolar*, pp. 169-186. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições Asa.

Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 5(3), pp. 23-48.

Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas. *Revista Saber e Educar*, 2, p. 2.

Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In J. Formosinho, *et al.*. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.

Friedberg, E. (1992). Organização. In R. Boudon (Org.). *Tratado de Sociologia*, pp. 343-378. Porto: Edições Asa.

Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.



Garrido, H. (1997). Educação e formação ameaçam crescimento. Relatório da Comissão europeia sobre a economia portuguesa. *Jornal Público, Caderno Economia*, 24 de março, pp. 2-3.

Ghiglione, R., Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4ª Ed.). Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.

Gomes, J. (1989). *O Marquês de Pombal e as reformas do ensino*. (2ªed.), vol. 8. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica. Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

Gonçalves, J. M. S. (2002). *O insucesso escolar no concelho de Viseu. Uma anomalia social e educativa*. Tese de Mestrado. ISCTE/ESP do Instituto Politécnico de Viseu.

Grácio, R. (1981). Perspectivas futuras. In M. Silva, M.I. Tamen (Coord.). *Sistema de ensino em Portugal*, pp. 649-696. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio, S. (1986). *A Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grácio, S. (1998). Ensino privado em Portugal. Contributo para uma discussão. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 27, pp. 129-153.

Grade, L. (2008). A evolução do conceito de escola como organização. In L. A Grade (Org.). *Centralidade do Projeto Educativo*, pp. 53-58. Lisboa: Edições Colibri.

Grave-Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hall, R. H. (1984). *Organizações: estruturas e processos*. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil, Lda.

Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa: Diccionario Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya.



Husén, T., Postlethwaite, N. (1985). Theories of Educational Organization. In T. Húsen, N. Postlethwaite (eds.) *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, Vol. IX, pp. 5251-5259. Oxford: Pergamon Press.

Leite, C., Gomes L., Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

Lima, L. C. (1991). Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), pp. 1-20. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Lima, L. C. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Cadernos de organização e gestão escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lima, L. C. (1992a). Organizações educativas e administração educacional em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp. 1-8.

Lima, L. C. (1992b). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. C. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, pp. 119-139.

Marinheiro, T. A. (2000). *Sucesso escolar e variáveis de funcionamento das escolas básicas 1 do concelho de Espinho*. Conclusão do Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Marques, A. H. O. (1985). *História de Portugal*. (12^a ed.), vol. 1. Lisboa: Palas Editores.

Martin-Moreno Cerrillo, Q. (1989). *Organizaciones Educativas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Martins, A. M. (1993). Insucesso escolar e apoio sócio-educativo. In A problemática do insucesso escolar, *Cadernos de análise sócio-organizacional da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.



- Martins, G. A. (2006). *Estudo de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa*. São Paulo, Atlas.
- Matos, M. (2000). A Comunidade Educativa. *A página da Educação*, 94, p. 23.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas.
- Neves, A. O., et al. (s/d). *Avaliação Externa do impacto da expansão dos cursos profissionais no sistema nacional de qualificações*. Instituto de Estudos Sociais e Económicos. Instituto de Estudos Sociais e Económicos.
- Nóvoa, A. (1987). *Les temps des professeurs*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1988). A república e a escola: das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), pp. 29-60.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*, pp. 13-43. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2005). Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. In A. Nóvoa & M. Lawn (eds.), *L'Europe Réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, pp. 197-224. Paris: L'Harmattan.
- Oliveira, C. C. (2002). Educação não formal empresarial. In *Formação e Inovação*, 7.
- Pardal, L., e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed Editora.



Pires, E. L. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), pp. 27-43.

Pires, E. L., Fernandes, A. S., e Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Rio Tinto: Edições Asa.

Rocha, A. P. (1996). *Projecto Educativo de Escola – Administração Participada e Inovadora*. Porto: Edições Asa.

Rosas, F., Brito, J. M. (coord.) (1996). *Dicionário de História do Estado Novo*. (vol. 1). Lisboa: Círculo de Leitores.

Sá, V. (1978). *A crise do liberalismo*. Livros Horizonte.

Santos, B. S. (2002). *Reinventar a democracia* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Saraiva, J. H., Guerra, M. L. (1998). *Diário da História de Portugal*, (Vol. 3). Lisboa: Difusão Cultural.

Schein, E. (1990). Organizational Culture. In *American Psychologist*, vol. 45, 2, pp. 109-119.

Sebastião, J. (1998). Os dilemas da escolaridade. In J.M. Viegas, A.F. Costa (Org.). *Portugal, que modernidade?*, pp. 311-327. Oeiras: Celta Editora.

Sebastião, J., Correia, S.V.C. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In J.L. Viegas, H. Carreiras, A. Malamud (Orgs.). *Instituições e política. Portugal no Contexto Europeu*, vol. I, pp. 107-136. Oeiras: CIES-ISCTE/Celta Editora.

Serrão, J. (Coord.) (1992). *Dicionário de História de Portugal*, (6 vol.). Porto: Livraria Figueirinhas.

Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, A. S. (1994). Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas, *Análise Social*, vol. XXIX, 129, 5.º, pp. 1211-1227.



Silva, A. S. (2002). «Acesso» e «sucesso»: factos e debates na democratização da educação em Portugal. In M. M. Vieira, J. Pintassilgo, B. Melo. *Democratização escolar. Intenções e Apropriações*. Lisboa: CIE/FCUL.

Silva, P. N. (2009). *Dicionário de Citações*. Lisboa: Âncora Editora.

Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. R., Stoleroff, A. D., Correia, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica de acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 11-53.

Teodoro, A. (1995). Reforma Educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 4, pp. 49-70.

Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou a globalização de baixa intensidade. In S.R. Stoer, L. Cortezão, J.A. Correia (Orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A., Aníbal, G. (2008). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Education*, 48, pp. 73-91.

Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e de materiais manipuláveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Worsley, P. (1970). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.



LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei n.º 2025/47, de 19 de junho
- Decreto n.º 37029/48, de 25 de agosto
- Decreto-Lei n.º 44506/62, de 10 de agosto
- Decreto-Lei n.º 44538/62, de 23 de agosto
- Decreto-Lei n.º 47254/65, de 10 de outubro
- Portaria n.º 21060/65, de 10 de outubro
- Decreto-Lei n.º 178/71, de 30 de abril
- Lei n.º 5/73, de 25 de julho
- Decreto-Lei n.º 519-A2/79, de 29 de dezembro
- Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro
- Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de março
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
- Decreto-Lei n.º 397/88, de 8 de novembro
- Decreto-Lei n.º 26/89, 21 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de outubro
- Portaria n.º 1272/95, de 25 de outubro
- Decreto-Lei n.º 115/97, de 12 de maio
- Despacho-Conjunto n.º 123/97, de 7 de julho
- Lei n.º 115-A /98, de 5 abril
- Decreto-Lei n.º 387/99, 28 de setembro
- Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro
- Despacho n.º 19971/99, de 20 de outubro
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro
- Despacho conjunto n.º 279/2002, de 12 de abril
- Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro
- Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro
- Retificação n.º 1673/2004, de 7 de julho
- Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho
- Despacho Conjunto n.º 287/2005, de 4 de abril
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto
- Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 276-C/2007, 31 de julho



- Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, 18 de setembro
- Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de outubro
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
- Despacho Normativo n.º 29/2008, de 5 de junho
- Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

FONTES

- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.)
- Carta Educativa do Concelho de Águeda
- INE - CENSOS 2011
- MISI
- Projeto Educativo do Agrupamento (2009)
- Projeto Curricular do Agrupamento (2009)
- Recomendações de apoio à organização e funcionamento das ofertas educativas e formativas de dupla certificação de jovens
- Recomendação n.º 2/2012 do Conselho Nacional da Educação, sobre “ O estado da educação 2011 – A qualificação dos portugueses”
- Regulamento Interno dos Cursos de Educação e Formação
- Relatório de Autoavaliação do Observatório de Qualidade das Práticas (2011)
- Relatório da Avaliação Externa (IGE-2010)



ANEXOS

ANEXO 1 – Quadros de tratamento estatístico dos questionários

Quadro 1 – Imagens dos docentes relativamente aos alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação

Questões Formuladas	Discordo totalmente				Não concordo				Nem concordo nem discordo				Concordo				Concordo totalmente				Totais			
	Docentes		Docentes Equipas		Docentes		Docentes Equipas		Docentes		Docentes Equipas		Docentes		Equipas		Docentes		Docentes Equipas		Docentes		Docentes Equipas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
* Os alunos matriculam-se em Cursos de Educação e Formação conscientes do que vão encontrar.	0	0	1	7,1	2	6,6	1	7,1	5	16,6	4	28,6	20	66,6	8	57,1	3	10	0	0	30	100	14	100
* Os alunos matriculam-se nos cursos CEF de livre vontade.	0	0	0	0	0	0	0	0	5	16,6	4	28,6	16	53,3	6	42,9	9	30	4	28,6	30	100	14	100
* A maioria dos alunos que optam por integrar Cursos de Educação e Formação têm menos aptidões para estudar, do que os que seguem o ensino regular.	0	0	0	0	2	6,6	1	7,1	0	0	1	7,1	19	63,3	8	57,1	9	30	4	28,6	30	100	14	100
* Em regra os alunos que optam por integrar cursos CEF, tinham mais problemas disciplinares do que os que seguem o ensino regular.	0	0	0	0	4	13,3	1	7,1	1	3,3	1	7,1	17	56,6	10	71,4	8	26,6	2	14,3	30	100	14	100
* Os alunos que estudam nos cursos CEF têm, em geral, uma boa relação com os seus professores.	0	0	0	0	1	3,3	2	15,4	10	33,3	2	23,1	14	46,6	7	53,8	5	16,6	1	7,7	30	100	13	100
* Os alunos que estudam nos cursos ministrados nesta escola têm uma boa relação com os demais colegas.	0	0	0	0	1	3,3	1	7,1	3	10	2	14,3	19	63,3	10	71,4	7	23,3	1	7,1	30	100	14	100
* Os alunos com problemas de comportamento melhoram a postura com a frequência dos cursos.	0	0	0	0	0	0	1	7,1	6	20	1	7,1	12	40	9	64,3	12	40	3	21,4	30	100	14	100
* Os cursos CEF têm permitido o sucesso escolar a alunos que de outro modo teriam dificuldade em obter o 9º ano.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	26,6	5	35,7	22	73,3	9	64,3	30	100	14	100
* Os Cursos têm-se revelado adequados aos alunos que os frequentam.	0	0	0	0	0	0	1	7,1	0	0	2	14,3	19	63,3	8	57,1	11	36,3	3	21,4	30	100	14	100
* Os alunos dos cursos CEF seguem os estudos ou uma via profissional na mesma área de estudos que frequentam.	a)	a)	0	0	a)	a)	2	14,3	a)	a)	8	57,1	a)	a)	4	28,6	a)	a)	0	0	a)	a)	14	100
* Os cursos CEF têm-se revelado eficazes no que respeita à inserção dos alunos na vida ativa.	a)	a)	0	0	a)	a)	0	0	a)	a)	3	21,4	a)	a)	8	57,1	a)	a)	3	21,4	a)	a)	14	100

a) Não constava no questionário

Quadro 2 – Imagens dos Assistentes relativamente aos alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação

Questões Formuladas	Discordo totalmente		Não concordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Totais	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº R	%
• Os alunos que se matriculam em Cursos de Educação e Formação estão conscientes do que vão encontrar.	0	0	2	10	10	50	8	40	0	0	20	100
• Os alunos que integram Cursos de Educação e Formação gostam dos cursos que frequentam.	0	0	0	0	8	40	12	60	0	0	20	100
• Na generalidade os alunos que optam por integrar Cursos de Educação e Formação têm menos aptidões para estudar, do que os que seguem o ensino regular.	0	0	1	5	6	30	9	45	4	20	20	100
• Em regra os alunos que optam por integrar Cursos de Educação e Formação, tinham mais problemas disciplinares do que os que seguem o ensino regular.	0	0	3	15	8	40	7	35	2	10	20	100
• Os alunos depois de integrarem os cursos melhoram o comportamento.	0	0	2	10	9	45	7	35	2	10	20	100
• Os alunos que frequentam os cursos CEF têm por objetivo a continuação de estudos após a sua conclusão.	0	0	2	10	11	55	7	35	0	0	20	100
• Com a frequência dos cursos CEF os alunos ganham motivação para continuar a estudar após a conclusão do curso.	0	0	2	10	12	60	6	30	0	0	20	100
• Os cursos CEF têm permitido o sucesso escolar a alunos que de outro modo teriam dificuldade em obter o 9º ano.	0	0	0	0	3	15	12	60	5	25	20	100
• Este tipo de curso permite o sucesso escolar a alunos com um percurso de insucesso.	0	0	2	10	2	10	16	80	0	0	20	100
• Os alunos que estudam nos Cursos de Educação e Formação têm, em geral, uma boa relação com os outros colegas.	1	5	0	0	9	45	8	40	2	10	20	100
• Os alunos que estudam nos Cursos de Educação e Formação têm, em geral, uma boa relação com os seus professores.	1	5	0	0	6	30	12	60	1	5	20	100
• Os alunos matriculam-se nos cursos CEF de livre vontade.	0	0	0	0	11	61,1	7	38,9	0	0	18	100
• Os Cursos de Educação Formação têm-se revelado eficazes no que respeita à inserção dos alunos na vida ativa.	1	5	2	10	7	35	8	40	2	10	20	100
• O contributo dos Cursos de Educação e Formação no desenvolvimento pessoal dos alunos é muito positivo.	0	0	2	10	8	40	7	35	3	15	20	100

Quadro 3 – Imagens dos encarregados de educação relativamente aos educandos /alunos que frequentam Cursos de Educação e Formação

Questões Formuladas	Discordo totalmente		Não concordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Totais	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	N	%	Nº R	%
• O meu educando matriculou-se no Curso de Educação e Formação de livre vontade.	0	0	0	0	1	7,7	2	15,4	10	76,9	13	100
• A escolha do Curso que o meu educando frequenta deveu-se à “boa fama” de que goza na comunidade.	2	16,7	0	0	1	8,3	7	58,3	2	16,7	12	100
• O meu educando dá-se bem com os outros colegas.	0	0	0	0	1	7,7	4	30,1	8	61,6	13	100
• O comportamento do meu educando na escola melhorou após a entrada no Curso.	0	0	1	7,7	0	0	4	30,1	8	61,6	13	100
• O meu educando gosta do Curso que está a frequentar.	0	0	0	0	0	0	4	30,1	9	69,2	13	100
• O Curso que o meu educando frequenta é ajustado ao seu perfil.	0	0	0	0	2	15,4	6	46,2	5	38,5	13	100
• O meu educando pensa continuar a estudar depois de terminar o Curso de Educação e Formação que atualmente frequenta.	1	7,7	1	7,7	3	23,1	5	38,5	3	23,1	13	100
• Pretendo que o meu educando continue a estudar depois de acabar o Curso.	1	7,7	0	0	2	15,4	7	53,8	3	23,1	13	100
• O meu educando virá a ter a profissão que está a aprender no Curso que frequenta.	0	0	0	0	4	30,1	6	46,2	3	23,1	13	100
• Os alunos que escolheram matricular-se em Cursos de Educação e Formação, não tinham anteriormente vontade de estudar.	1	7,7	1	7,7	0	0	6	46,2	5	38,5	13	100
• Os alunos que escolheram matricular-se em Cursos de Educação e Formação, eram anteriormente mal comportados na escola.	1	7,7	6	46,2	2	15,4	3	23,1	1	7,7	13	100
• Os Cursos de Educação Formação dão um bom contributo para o desenvolvimento pessoal dos alunos.	0	0	0	0	1	7,7	6	46,2	6	46,2	13	100
• Este tipo de Curso permite o sucesso escolar a alunos com um percurso de insucesso.	1	7,7	0	0	0	0	7	53,8	5	38,5	13	100

Quadro 4 – Opinião dos docentes relativamente aos Cursos de Educação e Formação

Questões Formuladas	Discordo totalmente				Não concordo				Nem concordo nem discordo				Concordo				Concordo totalmente				Totais			
	Docentes		Docentes Equipas		Docentes		Docentes Equipas		Docentes		Docentes Equipas		Docentes		Docentes Equipas		Docentes		Docentes Equipas		Docentes		Docentes Equipas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº R	%	Nº R	%
• Os critérios de seleção dos alunos a integrar nos Cursos de Educação e Formação são acertados.	0	0	0	0	0	0	1	7,1	6	20,7	3	21,4	15	51,7	9	64,3	8	27,6	1	7,1	29	100	14	100
• Os critérios de avaliação utilizados são adequados aos objetivos deste tipo de Cursos e aos alunos que os frequentam	0	0	0	0	0	0	2	14,2	7	23,3	0	0	14	46,7	10	71,4	9	30	2	14,2	30	100	14	100
• O ensino nos Cursos de Educação e Formação é mais individualizado do que no ensino regular,	a)	a)	0	0	a)	a)	1	7,1	a)	a)	0	0	a)	a)	10	71,4	a)	a)	3	21,4	a)	a)	14	100
• Os conteúdos lecionados nos Cursos de Educação e Formação são, em regra, úteis e adequados.	a)	a)	0	0	a)	a)	4	28,6	a)	a)	1	7,1	a)	a)	7	50	a)	a)	2	14,2	a)	a)	14	100
• A carga horária dos Cursos de Educação e Formação é adequada.	a)	a)	0	0	a)	a)	0	0	a)	a)	1	7,1	a)	a)	13	92,6	a)	a)	0	0	a)	a)	14	100
• Os cursos CEF preparam os jovens para o mercado de trabalho.	a)	a)	0	0	a)	a)	0	0	a)	a)	1	7,1	a)	a)	11	78,6	a)	a)	2	14,2	a)	a)	14	100
• Os financiamentos dos Cursos de Educação e Formação são suficientes para o seu bom funcionamento.	a)	a)	0	0	a)	a)	2	15,4	a)	a)	2	15,4	a)	a)	8	61,6	a)	a)	1	7,7	a)	a)	13	100
• Os estágios profissionalizantes realizados pelos alunos no final destes Cursos são uma boa porta de entrada no mundo do trabalho.	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6,7	0	0	15	50	9	64,3	13	43,3	5	35,7	30	100	14	100

a) Não constava no questionário

Quadro 5 - Opinião dos assistentes relativamente aos Cursos de Educação e Formação

Questões Formuladas	Discordo totalmente		Não concordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Totais	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº R	%
• Existem diferenças fundamentais entre os cursos CEF e o Ensino Regular.	0	0	0	0	4	21,1	14	73,7	1	5,3	19	100
• Em regra, os alunos integrados nos Cursos de Educação e Formação têm perfil para este tipo de percurso formativo.	0	0	1	5	7	35	12	60	0	0	20	100
• O ensino dos Cursos de Educação e Formação é mais individualizado e apoiado do que no ensino regular	0	0	1	5	9	45	8	40	2	10	20	100
• Considero que os cursos ministrados se adequam ao perfil dos alunos.	1	5,3	2	10,5	11	57,9	4	21,1	2	10,5	19	100
• Os cursos CEF têm contribuído para prevenir o abandono escolar.	0	0	1	5	5	25	11	55	3	15	20	100
• Este tipo de cursos prepara os jovens para o mercado de trabalho.	0	0	0	0	6	30	10	50	4	20	20	100
• Os cursos CEF permitiram obter recursos materiais para equipar a escola.	0	0	1	5	6	30	9	45	4	20	20	100
• Os estágios profissionalizantes realizados pelos alunos no final dos cursos são uma boa porta de entrada no mundo do trabalho.	0	0	0	0	7	35	11	55	2	10	20	100

Quadro 6 - Opinião dos encarregados de educação relativamente aos Cursos de Educação e Formação

Questões Formuladas	Discordo totalmente		Não concordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Totais	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº R	%
• Os encarregados de educação sabem em que consistem os cursos CEF.	0	0	0	0	0	0	10	76,9	3	23,1	13	100
• Conheço as diferenças entre os Curso de Educação e Formação e o Ensino Regular.	0	0	0	0	1	7,7	8	61,5	4	30,8	13	100
• Considero razoável o número de horas semanais do Curso que o meu educando frequenta.	0	0	0	0	1	7,7	8	61,5	4	30,8	13	100
• Considero que os Cursos de Educação Formação têm uma distribuição horária equilibrada entre a teoria e a prática.	0	0	0	0	3	23,1	6	46,2	4	30,8	13	100
• Penso que o ensino dos Cursos de Educação e Formação é mais individualizado que o do ensino regular.	0	0	0	0	2	15,4	10	76,9	1	7,7	13	100
• Este tipo de Cursos prepara os jovens para o mercado de trabalho.	0	0	0	0	2	15,4	2	15,4	9	69,2	13	100
• Os estágios profissionalizantes realizados pelos alunos no final destes Cursos são uma boa oportunidade para arranjar emprego.	0	0	0	0	0	0	4	30,8	9	69,2	13	100

Quadro 7 – Opinião dos docentes relativamente aos Cursos de Educação e Formação ministrados na Escola

Questões Formuladas	Discordo totalmente				Não concordo				Nem concordo nem discordo				Concordo				Concordo totalmente				Totais				
	Docentes		Docentes Equipas		Docentes		Docentes Equipas		Docentes		Docentes Equipas		Docentes		Docentes Equipas		Docentes		Docentes Equipas		Docentes		Docentes Equipas		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº R	%	Nº R
• Existe relação entre a existência dos Cursos de Educação e Formação e o Projeto Educativo do Agrupamento.	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6,7	1	7,1	13	43,3	5	35,7	15	50	8	57,1	30	100	14	100	
• A escola cria regras de funcionamento específicas para estes cursos.	0	0	0	0	0	0	0	0	6	20	0	0	7	23,3	7	50	17	56,7	7	50	30	100	14	100	
• A afetação dos recursos humanos aos cursos CEF tem sido realizada com critério e assertividade.	0	0	0	0	0	0	0	0	3	10	2	14,3	17	56,7	8	57,1	10	33,3	4	28,6	30	100	14	100	
• A escola tem conseguido adaptar a sua organização às exigências de funcionamento dos cursos CEF.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7,1	17	56,7	9	64,3	13	43,3	4	28,6	30	100	14	100	
• A oferta destes cursos é pensada de modo a rentabilizar a capacidade (recursos físicos e humanos) instalada na Escola.	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6,7	1	7,1	14	46,7	3	21,4	14	46,7	10	71,4	30	100	14	100	
• As equipas pedagógicas são constituídas por professores com experiência de cursos CEF.	0	0	0	0	0	0	1	7,1	3	10	2	14,3	22	73,3	10	71,4	5	16,7	1	7,1	30	100	14	100	
• As atividades de ensino-aprendizagem e os métodos pedagógicos assentam em atividades atrativas e inovadoras, apoio direto aos alunos, práticas de ensino experimentais e participativas.	a)	a)	0	0	a)	a)	0	0	a)	a)	0	0	a)	a)	12	85,7	a)	a)	2	14,3	30	100	14	100	
• O serviço de psicologia e orientação apoia os cursos nomeadamente ao nível da orientação vocacional.	a)	a)	0	0	a)	a)	0	0	a)	a)	1	7,1	a)	a)	8	57,1	a)	a)	5	35,7	30	100	14	100	
• Esta oferta educativa permitiu a captação de mais jovens para a escola.	0	0	0	0	2	6,7	1	7,1	6	20	2	14,3	6	20	9	64,3	6	20	2	14,3	30	100	14	100	
• A existência de Cursos de Educação e Formação é importante para a escola.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	46,7	5	35,7	16	53,3	9	64,3	30	100	14	100	
• A existência de Cursos de Educação e Formação é importante para os professores da escola.	0	0	0	0	0	0	1	7,1	4	13,8	2	14,3	14	48,3	3	21,4	11	37,9	8	57,1	29	100	14	100	

• As relações colegiais entre os professores que lecionam nos Cursos de Educação e Formação da escola são importantes para o bom funcionamento destes.	a)	a)	0	0	a)	a)	0	0	a)	a)	1	7,1	a)	a)	2	14,3	a)	a)	11	78,6	30	100	14	100
• Os professores que lecionam em Cursos de Educação e Formação apresentam maior desgaste.	0	0	0	0	5	16,7	2	14,3	10	33,3	2	14,3	13	43,3	5	35,7	2	6,7	5	35,7	30	100	14	100
• As instalações, equipamentos e materiais da escola são adequadas ao bom funcionamento dos Cursos de Educação e Formação.	0	0	0	0	4	13,3	1	7,1	9	30	4	28,6	14	46,7	9	64,3	3	10	0	0	30	100	14	100
• Os professores que lecionam este tipo de cursos têm formação específica.	a)	a)	2	14,3	a)	a)	7	50	a)	a)	3	21,4	a)	a)	2	14,3	a)	a)	0	0	30	100	14	100
• Os assistentes operacionais que dão apoio a este tipo de cursos, têm formação específica necessária para o fazer.	a)	a)	2	14,3	a)	a)	7	50	a)	a)	5	35,7	a)	a)	0	0	a)	a)	0	0	30	100	14	100
• A comunicação entre a escola e os encarregados de educação é eficiente.	a)	a)	0	0	a)	a)	0	0	a)	a)	1	7,1	a)	a)	11	78,6	a)	a)	2	14,3	30	100	14	100
• A escola fornece regularmente aos encarregados de educação informação acerca do percurso escolar dos seus alunos.	a)	a)	0	0	a)	a)	0	0	a)	a)	0	0	a)	a)	10	71,4	a)	a)	4	28,6	30	100	14	100
• A escola presta um bom serviço educativo aos alunos que frequentam os cursos CEF.	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6,7	1	7,1	13	43,3	8	57,1	15	50	5	35,7	30	100	14	100
• Os meios utilizados pela escola para a divulgação e sensibilização dos cursos junto da comunidade são eficazes.	0	0	0	0	0	0	1	7,1	6	20	2	14,3	19	63,3	10	71,4	5	16,7	1	7,1	30	100	14	100
• A escola deve manter os cursos CEF na sua oferta educativa.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,3	0	0	7	23,3	3	21,4	22	73,3	11	78,6	30	100	14	100

a) Não constava no questionário

Quadro 8 - Opinião dos assistentes relativamente aos Cursos de Educação e Formação ministrados na Escola

Questões Formuladas	Discordo totalmente		Não concordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Totais	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº R	%
•Para a escola, é importante a existência de Cursos de Educação e Formação.	1	5	0	0	2	10	14	70	3	15	20	100
•Os meios utilizados pela escola para a divulgação e sensibilização dos cursos junto da comunidade são eficazes.	0	0	1	5	7	35	11	55	1	5	20	100
•A escola de manter os cursos CEF na sua oferta educativa.	0	0	0	0	4	22,2	12	66,7	2	11,1	18	100
•O empenho de professores, assistentes e encarregados de educação têm garantido o sucesso dos cursos.	0	0	1	5	0	0	17	85	2	10	20	100
•Os professores que lecionam em Cursos de Educação e Formação apresentam maior desgaste.	1	5	4	20	6	30	7	35	2	10	20	100
•Os professores que lecionam este tipo de cursos, revelam competência e formação específica.	1	5	1	5	7	35	8	40	3	15	20	100
•Os assistentes dão um contributo importante para o funcionamento dos cursos e para o sucesso dos alunos que os frequentam.	1	5	0	0	4	20	14	70	1	5	20	100
•A oferta dos cursos pela escola é pensada de modo a adequar-se ao perfil dos candidatos.	0	0	2	10	8	40	10	50	0	0	20	100
•A comunicação entre os diferentes profissionais ligados aos cursos é boa, existindo uma vontade comum orientada para o seu sucesso.	0	0	0	0	4	20	14	70	2	10	20	100
•A criação dos cursos CEF permitiu resolver problemas de comportamento e melhorar o ambiente na escola.	1	5	0	0	7	35	12	60	0	0	20	100
•As instalações, equipamentos e materiais da escola são adequadas ao bom funcionamento dos cursos CEF.	0	0	1	5	5	27,8	12	66,7	0	0	18	100
•A manutenção que os alunos do curso de serralharia fazem nos equipamentos escolares é importante.	0	0	0	0	2	10	10	50	8	40	20	100
•Existe relação entre a existência dos Cursos de Educação e Formação na escola e o Projeto Educativo do Agrupamento.	0	0	0	0	6	33,3	10	55,6	2	11,1	18	100
•Existiu/existem sinais de resistência/desagrado à implementação dos CEF.	0	0	5	29,4	10	58,8	2	11,8	0	0	17	100
•A escola presta um bom serviço educativo aos alunos que frequentam os cursos CEF.	0	0	0	0	0	0	17	85	3	15	20	100

Quadro 9 - Opinião dos encarregados de educação relativamente aos Cursos de Educação e Formação ministrados na Escola

Questões Formuladas	Discordo totalmente		Não concordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Totais	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº R	%
• Os meios utilizados pela escola para a divulgação e sensibilização dos cursos junto da comunidade são eficazes.	0	0	0	0	4	30,8	7	53,8	2	15,4	13	100
• As instalações, equipamentos e materiais da escola, são adequadas ao bom funcionamento do curso.	0	0	1	7,7	2	15,4	6	46,2	4	30,8	13	100
• Considero que o curso está bem organizado e funciona bem.	0	0	1	7,7	0	0	4	30,8	8	61,5	13	100
• Os professores que lecionam no curso são competentes, têm boa formação e são experientes.	0	0	0	0	0	0	7	53,8	6	46,2	13	100
• As atividades de ensino-aprendizagem e os métodos pedagógicos utilizados pelos professores do curso são atrativos e inovadores.	0	0	0	0	1	7,7	8	61,5	4	30,8	13	100
• Os assistentes operacionais que dão apoio ao curso são competentes e têm boa formação.	0	0	0	0	0	0	7	53,8	6	46,2	13	100
• A comunicação entre a escola e os encarregados de educação é boa.	0	0	0	0	2	15,4	6	46,2	5	38,5	13	100
• Recebo regularmente informação acerca do percurso escolar do seu educando.	0	0	0	0	2	15,4	7	53,8	4	30,8	13	100
• A oferta dos cursos pela escola é pensada de modo a adequar-se ao perfil dos candidatos.	0	0	0	0	1	7,7	7	53,8	5	38,5	13	100
• A escola disponibiliza aos alunos do curso mecanismos de orientação vocacional.	0	0	0	0	2	15,4	8	61,5	3	23,1	13	100
• Estes cursos têm atraído mais jovens para a escola.	0	0	1	7,7	2	15,4	4	30,8	6	46,2	13	100
• Os Cursos de Educação Formação ministrados na escola são reconhecidos pela comunidade educativa.	0	0	0	0	1	7,7	8	61,5	4	30,8	13	100
• A existência destes cursos é sentida como importante para alunos, pais, professores e empresas.	0	0	0	0	0	0	6	46,2	7	53,8	13	100
• A escola deverá manter esta oferta educativa.	0	0	0	0	0	0	1	7,7	12	92,3	13	100

Quadro 10 – Opinião dos docentes relativamente à relação dos cursos que a escola dinamiza com o tecido empresarial local

Questões Formuladas	Discordo totalmente				Não concordo				Nem concordo nem discordo				Concordo				Concordo totalmente				Totais			
	Docentes		Docentes Equipa		Docentes		Docentes Equipa		Docentes		Docentes Equipa		Docentes		Docentes Equipa		Docentes		Docentes Equipa		Docentes		Docentes Equipa	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº R	%	Nº R	%
* Existe relação entre as áreas de formação dos Cursos de Educação e Formação da escola e as atividades económicas do tecido empresarial da região.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7,1	0	0	14	46,7	8	57,1	15	50	6	42,9	30	100	14	100
* Existem saídas profissionais para os alunos, nas regiões limítrofes à escola.	0	0	0	0	0	0	0	0	7	23,3	2	14,3	17	56,7	7	50	6	20	5	35,7	30	100	14	100
* As empresas têm influência na escolha dos cursos a dinamizar.	a)	a)	0	0	a)	a)	3	21,4	a)	a)	3	21,4	a)	a)	5	35,7	a)	a)	3	21,4	30	100	14	100
* A escola cria regulamentos para gerir as relações com as empresas.	a)	a)	0	0	a)	a)	0	0	a)	a)	1	7,1	a)	a)	11	78,6	a)	a)	2	14,3	30	100	14	100
* Existem mecanismos de mediação entre a escola e as empresas relacionadas com os cursos ministrados.	a)	a)	0	0	a)	a)	0	0	a)	a)	2	14,3	a)	a)	7	50	a)	a)	5	35,7	30	100	14	100
* A escola tem a preocupação de adequar a oferta às necessidades atuais e futuras do tecido empresarial.	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6,7	1	7,1	13	43,3	7	50	15	50	6	42,9	30	100	14	100
* As empresas e outras entidades empregadoras estão sensibilizadas para acolher os alunos dos Cursos de Educação e Formação, em estágios profissionalizantes.	0	0	0	0	0	0	0	0	6	20	1	7,1	15	50	9	64,3	9	30	4	28,6	30	100	14	100

a) Não constava no questionário

Quadro 11 - Opinião dos assistentes relativamente à relação dos cursos que a escola dinamiza com o tecido empresarial local

Questões Formuladas	Discordo totalmente		Não concordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Totais	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº R	%
• As áreas de formação dos Cursos de Educação e Formação da escola relacionam-se com as atividades económicas do tecido empresarial da região.	0	0	0	0	4	20	12	60	4	20	20	100
• Existem saídas profissionais para os alunos nas áreas de formação dos cursos ministrados, nas regiões limítrofes à escola.	0	0	0	0	8	40	10	50	2	10	20	100
• As empresas e outras entidades empregadoras mostram abertura para acolher os alunos dos Cursos de Educação e Formação, nomeadamente, em estágios profissionalizantes.	0	0	0	0	4	20	10	50	6	30	20	100
• Os Cursos de Educação Formação ministrados na escola são reconhecidos pela comunidade escolar e educativa.	0	0	0	0	3	15	12	60	5	25	20	100

Quadro 12 - Opinião dos encarregados de educação à relação dos cursos que a escola dinamiza com o tecido empresarial local

Questões Formuladas	Discordo totalmente		Não concordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Totais	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº R	%
• A escola tem a preocupação de adequar a oferta dos cursos às necessidades do tecido empresarial.	0	0	0	0	0	0	7	53,8	6	46,2	13	100
• A escola tem conseguido afirmar-se como fornecedor de mão-de-obra qualificada no tecido empresarial da região onde se insere.	0	0	0	0	1	7,7	7	53,8	5	38,5	13	100
• Os Cursos de Educação Formação ministrados na escola têm-se revelado eficazes no que respeita à inserção dos alunos na vida ativa.	0	0	0	0	1	7,7	8	61,5	4	30,8	13	100
• Existem saídas profissionais para os alunos que frequentam o curso no Concelho onde residem.	0	0	0	0	0	0	4	30,8	9	69,2	13	100

ANEXO 2 – Plano de Formação do Curso em funcionamento na Escola

APRESENTAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO - CEF

Entidade: Escola Básica 2/3 de

Itinerário de qualificação: Serralharia Mecânica

Tipo: Tipo 2

Desenho Curricular - Tipo 1, 2 e 3

Componentes de Formação	Áreas de Competência	Disciplinas / Domínios / Unidades	Número de horas/tempos de formação													
			1.º Ano - 2011/2012					2.º Ano - 2012/2013					Total			
			Plano Curricular/ Horas	Total/ Horas	FCT	Total / Tempos	Tempos Lectivos/ semana	Plano Curricular	Desdobramentos	Total/ Horas	FCT	Total / Tempos	Tempos Lectivos/ semana	Plano Curricular	Desdobramentos	Total / Tempos
Sociocultural I	Línguas, Cultura e Comunicação	Língua Portuguesa		123,75	165	5,0			68,25		91	3,0	192,00		256	
		Língua Estrangeira: Inglês	99	132	4,0			93,00		124	4,0	192,00		256		
		Tecnologias de Informação e Comunicação		49,5	66	2,0			46,50		62	2,0	96,00		128	
		Total - Línguas, Cult. e Comunicação		272,25	363	11,0			207,75		277	9,0	480,00		640	
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Mundo Actual		99	132	4,0			93,00		124	4,0	192,00		256	
		Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho		24,75	33	1,0			5,25		7	1,0	30,00		40	
		Educação Física		49,5	66	2,0			46,50		62	2,0	96,00		128	
		Total - Cidadania e Sociedade		173,25	231	7,0			144,75		193	7,0	318,00		424	
	Total - Sociocultural		445,5	594	18,0			352,50		470	16,0	798,00		1064		
	Científica	Ciências Aplicadas	Matemática Aplicada		99	132	4,0			111,00		148	5,0	210,00		280
Disciplina Específica 2 ⁽¹⁾ : Físico-Química			74,25	99	3,0			48,75		65	2,0	123,00		164		
Total - Científica		173,25	231	7,0			159,75		213	7,0	333,00		444			
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Disciplina 1 ⁽²⁾ : Trabalhos oficinais de bancada - Serr	148,5	198	6,0			171,50		229	8,0	320,00	0	427		
		Disciplina 2 ⁽²⁾ : Maquinagem de peças e montagem de	123,75	165	5,0			100,25		134	5,0	224,00	0	299		
		Disciplina 3 ⁽²⁾ : Montagem e ajustagem de conjuntos n	123,75	165	5,0			100,25		134	5,0	224,00	0	299		
		Disciplina 4 ⁽²⁾ :	0					0,00		0	0,0	0,00	0	0		
	Total - Tecnológica		396	0	528	16,0		372,00		496	18,0	768,00	0	1024		
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho								210					210		
Total (Curso)			1014,75		1353	41,0		0	884,25	210	1179	41,0	1899,00	0	2532	210
			1072					1037					2109			

ANEXO 3 - Guiões das Entrevistas

A1 – GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistado	Diretor da Escola
Finalidade	Analisar o impacto dos Cursos de Educação e Formação na Escola que dirige
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar os objetivos do estudo • Garantir a confidencialidade da informação prestada • Solicitar autorização para gravar a entrevista
Objetivo	<p>1. Conhecer o impacto da Implementação dos Cursos de Educação e Formação na Escola através da análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Condições de suporte organizacional: <ul style="list-style-type: none"> • Gestão dos recursos e monitorização da oferta • Organização pedagógica • Redes e relações dos atores . Adequação da oferta formativa ao público-alvo e às necessidades das empresas: <ul style="list-style-type: none"> • Seleção dos cursos • Relação escola/empresas . Sucesso da oferta educativa: <ul style="list-style-type: none"> • Atração e capacitação dos alunos • Mudança nas representações face aos cursos
Assuntos	Questões
I – Implementação da oferta formativa na escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando se iniciou o processo de implementação dos cursos CEF? 2. Quais os órgãos e pessoas que estiveram envolvidas na decisão de criação dos cursos CEF? 3. Que grupos/pessoas/cargos ou estruturas participaram no processo de implementação? 4. Tinham conhecimento das necessidades de formação na região? Houve alguma articulação com os centros de emprego? 5. Como é que a escola escolheu os cursos a dinamizar? (que órgãos foram envolvidos?) 6. Qual é o papel do SPO na decisão dos cursos a implementar? 7. Houve/Há concertação com as escolas da zona no momento de decisão da implementação desta medida? Quem promoveu/promove estas reuniões e quais são os objetivos? 8. Quais são os critérios da escola para a abertura de novos cursos? 9. Durante o processo de implementação, qual o apoio da estrutura organizacional do ministério da educação?
II - Sentidos e representações sobre os cursos CEF	<ol style="list-style-type: none"> 10. Qual é a importância desta iniciativa para alunos, pais, professores e empresas? 11. Que vantagens/ desvantagens a escola vê nesta oferta formativa? 12. Qual é a visibilidade dos cursos junto dos pais e encarregados de educação? 13. Quais os meios de divulgação e sensibilização da comunidade para os cursos CEF? 14. Qual é a atratividade dos cursos junto dos alunos, pais e encarregados de educação?

	<p>15. Que valor atribui a comunidade à dupla certificação conferida por esta oferta formativa?</p> <p>16. Qual o contributo dos Cursos de Educação e Formação no desenvolvimento pessoal dos alunos?</p>
III – Funcionamento dos cursos	<p>17. A escola cria regras de funcionamento específicas para estes cursos?</p> <p>18. Em relação à gestão/distribuição dos recursos (humanos e financeiros) estes cursos têm exigências diferentes?</p> <p>19. A escola dotou-se com mecanismos de garantia de qualidade: equipamentos escolares, dispositivos de acompanhamento etc.?</p> <p>20. A Escola tem conseguido adaptar a sua organização às exigências de funcionamento dos cursos CEF?</p> <p>21. A oferta é pensada de modo a rentabilizar a capacidade (recursos físicos e humanos) instalada na escola?</p> <p>22. As equipas técnico-pedagógicas são constituídas por professores com experiência de cursos CEF?</p> <p>23. As atividades de ensino-aprendizagem e os métodos pedagógicos assentam em atividades atrativas e inovadoras, apoio direto aos alunos, práticas de ensino experimentais e participativas?</p> <p>24. A oferta é pensada de modo a adequar-se ao perfil dos candidatos?</p> <p>25. Os cursos revelam-se adequados aos alunos que os frequentam?</p> <p>26. São disponibilizados aos alunos mecanismos de orientação vocacional?</p> <p>27. Esta oferta mostrou-se atrativa na captação de mais jovens para a escola?</p> <p>28. Quais são as outras medidas de inclusão escolar utilizadas pela escola?</p> <p>29. Houve sinais de resistência na escola à implementação desta oferta formativa?</p> <p>30. Na sua opinião qual é a importância da experiência de insucesso escolar na forma de encarar o curso pelos alunos?</p> <p>31. Que iniciativas desenvolve a escola para assegurar a integração dos jovens na vida ativa?</p> <p>32. Em relação às empresas envolvidas como têm reagido a esta iniciativa?</p> <p>33. Qual é o papel das empresas no desenvolvimento dos cursos?</p> <p>34. As empresas têm influência na escolha dos cursos a dinamizar?</p> <p>35. A relação com as empresas traz vantagens/constrangimentos para a escola?</p> <p>36. Em relação aos estágios, como é feita a negociação com as empresas?</p> <p>37. Quais as relações e mecanismos de mediação que a escola estabelece com as empresas relacionadas com os cursos ministrados?</p> <p>38. A escola cria regulamentos para gerir as relações com as empresas?</p> <p>39. A escola tem a preocupação de adequar a oferta às necessidades atuais e futuras do tecido empresarial?</p> <p>40. A escola tem conseguido afirmar-se como fornecedor de mão de obra qualificada no tecido empresarial da região onde se insere?</p> <p>41. Existem parcerias da escola com outras instituições?</p> <p>42. Os Cursos de Educação Formação têm-se revelado eficazes no que respeita à inserção dos alunos na vida ativa?</p>
IV – Espaço para aspetos não abordados	<p>43. Há algum assunto que não tenha sido abordado que queira acrescentar a esta entrevista?</p>
V - Agradecimentos	<p>Agradecer o tempo dispensado para a entrevista</p>

A2 – GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistado	Diretor dos Cursos de Educação e Formação
Finalidade	Analisar o impacto dos Cursos de Educação e Formação na Escola onde leciona
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicar os objetivos do estudo ▪ Garantir a confidencialidade da informação prestada ▪ Solicitar autorização para gravar a entrevista
Objetivo	<p>1. Conhecer o impacto da Implementação dos Cursos de Educação e Formação na Escola através da análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Condições de suporte organizacional: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestão dos recursos e monitorização da oferta ▪ Organização pedagógica ▪ Redes e relações dos atores . Adequação da oferta formativa ao público-alvo e às necessidades das empresas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleção dos cursos ▪ Relação escola/empresas . Sucesso da oferta educativa: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atração e capacitação dos alunos ▪ Mudança nas representações face aos cursos
Assuntos	Questões
I – Implementação da oferta formativa na escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando se iniciou o processo de implementação dos cursos CEF? 2. Quais os órgãos e pessoas que estiveram envolvidas na decisão de criação dos cursos CEF? 3. Que grupos/pessoas/cargos ou estruturas participaram no processo de implementação? 4. Tinham conhecimento das necessidades de formação na região? Houve alguma articulação com os centros de emprego? 5. Como é que a escola escolheu os cursos a dinamizar? (que órgãos foram envolvidos?) 6. Qual o papel do SPO na decisão dos cursos a implementar? 7. Houve/Há concertação com as escolas da zona no momento de decisão da implementação desta medida? Quem promoveu/promove estas reuniões e quais são os objetivos? 8. Quais são os critérios da escola para a abertura de novos cursos? 9. Durante o processo de implementação, qual o apoio da estrutura organizacional do ministério da educação?

<p>II - Sentidos e representações sobre os cursos CEF</p>	<p>10. Qual é a importância desta iniciativa para alunos, pais, professores e empresas)?</p> <p>11. Qual é a importância desta iniciativa para os vários atores e estruturas da comunidade escolar?</p> <p>12. Que vantagens/ desvantagens vê nesta iniciativa (cursos)?</p> <p>13. Qual é a visibilidade dos cursos junto dos pais e encarregados de educação?</p> <p>14. Quais os meios de divulgação e sensibilização da comunidade para os cursos CEF?</p> <p>15. Qual é a atratividade dos cursos junto dos alunos, pais e encarregados de educação?</p> <p>16. Que valor atribui a comunidade à dupla certificação conferida por esta oferta formativa?</p> <p>17. Qual o contributo dos Cursos de Educação e Formação no desenvolvimento pessoal dos alunos?</p> <p>18. Considera que a existência de Cursos de Educação e Formação nesta escola tem contribuído para o aumento da taxa de sucesso escolar?</p>
<p>III – Funcionamento dos cursos</p>	<p>19. Em relação à gestão/distribuição dos recursos (humanos e financeiros) estes cursos têm exigências diferentes?</p> <p>20. A escola dotou-se com mecanismos de garantia de qualidade: equipamentos escolares, dispositivos de acompanhamento etc.?</p> <p>21. A Escola tem conseguido adaptar a sua organização às exigências de funcionamento dos cursos CEF?</p> <p>22. As equipas pedagógicas têm-se mantido estáveis ao longo do tempo?</p> <p>23. As equipas pedagógicas são constituídas por professores com experiência de cursos CEF?</p> <p>24. A Escola fornece regularmente aos professores, formação complementar, para que melhor lecionem disciplinas que divergem da sua formação inicial?</p> <p>25. Que dificuldades encaram os professores que lecionam neste tipo de cursos?</p> <p>26. Sente que na generalidade, os docentes se encontram motivados a integrarem as equipas técnico-pedagógicas?</p> <p>27. A escola recorreu à requisição de novos professores, portadores de formação específica, para a docência neste curso?</p> <p>28. As atividades de ensino-aprendizagem e os métodos pedagógicos assentam em atividades atrativas e Inovadoras, apoio direto aos alunos, práticas de ensino experimentais e participativas?</p> <p>29. Os professores destes cursos costumam promover atividades extra curriculares, sejam elas visitas de estudo, atividades de final de período ou dinamização de clubes?</p> <p>30. Os alunos dos cursos CEF dinamizam regularmente atividades para a comunidade escolar?</p> <p>31. A oferta é pensada de modo a adequar-se ao perfil dos candidatos?</p> <p>32. Os cursos revelam-se adequados aos alunos que os frequentam?</p> <p>33. São disponibilizados aos alunos mecanismos de orientação vocacional?</p> <p>34. Esta oferta mostrou-se atrativa na captação de mais jovens para a escola?</p> <p>35. Quais são as outras medidas de inclusão escolar utilizadas pela escola?</p> <p>36. Houve sinais de resistência na escola à implementação desta oferta formativa?</p> <p>37. Na sua opinião qual é a importância da experiência de insucesso escolar na forma de encarar o curso pelos alunos?</p> <p>38. Que iniciativas desenvolve a escola para assegurar a integração dos jovens na vida ativa?</p> <p>39. Em relação às empresas envolvidas com têm reagido a esta iniciativa?</p> <p>40. Qual é o papel das empresas no desenvolvimento dos cursos?</p> <p>41. As empresas têm influência na escolha dos cursos a dinamizar?</p> <p>42. A relação com as empresas traz vantagens/constrangimentos para a escola?</p> <p>43. Em relação aos estágios, como é feita a negociação com as empresas?</p> <p>44. Quais as relações e mecanismos de mediação que a escola estabelece com as empresas</p>

	<p>relacionadas com os cursos ministrados?</p> <p>45. A escola cria regulamentos para gerir as relações com as empresas?</p> <p>46. A escola tem a preocupação de adequar a oferta às necessidades atuais e futuras do tecido empresarial?</p> <p>47. A escola tem conseguido afirmar-se como fornecedor de mão de obra qualificada no tecido empresarial da região onde se insere?</p> <p>48. Existem parcerias da escola com outras instituições?</p> <p>49. Os Cursos de Educação Formação têm-se revelado eficazes no que respeita à inserção dos alunos na vida ativa?</p> <p>50. Regra geral, com que ideia dos alunos ficam os empresários que lhes oferecem estágios?</p>
IV – Espaço para aspetos não abordados	<p>51. Há algum assunto que não tenha sido abordado que queira acrescentar a esta entrevista?</p>
V - Agradecimentos	<p>Agradecer o tempo dispensado para a entrevista</p>

A3 – GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistado	Psicóloga responsável pelo Serviço de Psicologia e Orientação - SPO
Finalidade	Analisar o impacto dos Cursos de Educação e Formação na Escola onde exerce funções
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicar os objetivos do estudo ▪ Garantir a confidencialidade da informação prestada ▪ Solicitar autorização para gravar a entrevista
Objetivo	<p>1. Conhecer o impacto da Implementação dos Cursos de Educação e Formação na Escola através da análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Condições de suporte organizacional: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestão dos recursos e monitorização da oferta ▪ Organização pedagógica ▪ Redes e relações dos atores . Adequação da oferta formativa ao público-alvo e às necessidades das empresas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleção dos cursos ▪ Relação escola/empresas . Sucesso da oferta educativa: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atração e capacitação dos alunos ▪ Mudança nas representações face aos cursos
Assuntos	Questões
I – Implementação da oferta formativa na escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando se iniciou o processo de implementação dos cursos CEF? 2. Quais os órgãos e pessoas que estiveram envolvidas na decisão de criação dos cursos CEF? 3. Que grupos/pessoas/cargos ou estruturas participaram no processo de implementação? 4. Tinham conhecimento das necessidades de formação na região? Houve alguma articulação com os centros de emprego? 5. Como é que a escola escolheu(e) os cursos a dinamizar? (que órgãos estiveram/são envolvidos?) 6. Qual o papel do SPO na decisão dos cursos a implementar? 7. Houve/Há concertação com as escolas da zona no momento de decisão da implementação desta medida? Quem promoveu/promove estas reuniões e quais são os objetivos? 8. Quais são os critérios da escola para a abertura de novos cursos?
II - Sentidos e representações sobre os cursos CEF	<ol style="list-style-type: none"> 9. Qual é a importância desta iniciativa para alunos, pais, professores, escola - sistema de ensino, empresas...)? 10. Que vantagens/ desvantagens a escola vê nesta iniciativa (cursos)? 11. Qual é a visibilidade dos cursos junto dos pais e encarregados de educação? 12. Quais os meios de divulgação e sensibilização da comunidade para os cursos CEF? 13. Qual é a atratividade dos cursos junto dos alunos, pais e encarregados de educação? 14. Que valor atribui a comunidade à dupla certificação conferida por esta oferta formativa? 15. Qual o contributo dos Cursos de Educação e Formação no desenvolvimento pessoal dos alunos?

<p>III – Funcionamento dos cursos</p>	<p>16. A escola dotou-se com mecanismos de garantia de qualidade: equipamentos escolares, dispositivos de acompanhamento etc.?</p> <p>17. A Escola tem conseguido adaptar a sua organização às exigências de funcionamento dos cursos CEF?</p> <p>18. A oferta é pensada de modo a rentabilizar a capacidade (recursos físicos e humanos) instalada na Escola?</p> <p>19. As equipas técnico-pedagógicas são constituídas por professores com experiência de cursos CEF?</p> <p>20. As atividades de ensino-aprendizagem e os métodos pedagógicos assentam em atividades atrativas e inovadoras, apoio direto aos alunos, práticas de ensino experimentais e participativas?</p> <p>21. A oferta é pensada de modo a adequar-se ao perfil dos candidatos?</p> <p>22. Os cursos revelam-se adequados aos alunos que os frequentam?</p> <p>23. São disponibilizados aos alunos mecanismos de orientação vocacional?</p> <p>24. Esta oferta mostrou-se atrativa na captação de mais jovens para a escola?</p> <p>25. Quais são as outras medidas de inclusão escolar utilizadas pela escola?</p> <p>26. Houve sinais de resistência na escola à implementação desta oferta formativa?</p> <p>27. Na sua opinião qual é a importância da experiência de insucesso escolar na forma de encarar o curso pelos alunos?</p> <p>28. Que iniciativas desenvolve a escola para assegurar a integração dos jovens na vida ativa?</p> <p>29. Em relação às empresas envolvidas com têm reagido a esta iniciativa?</p> <p>30. Qual é o papel das empresas no desenvolvimento dos cursos?</p> <p>31. As empresas têm influência na escolha dos cursos a dinamizar?</p> <p>32. A relação com as empresas traz vantagens/constrangimentos para a escola?</p> <p>33. Em relação aos estágios, como é feita a negociação com as empresas?</p> <p>34. Quais as relações e mecanismos de mediação que a escola estabelece com as empresas relacionadas com os cursos ministrados?</p> <p>35. A escola tem a preocupação de adequar a oferta às necessidades atuais e futuras do tecido empresarial?</p> <p>36. A escola tem conseguido afirmar-se como fornecedor de mão de obra qualificada no tecido empresarial da região onde se insere?</p> <p>37. Existem parcerias da escola com outras instituições?</p> <p>38. Os Cursos de Educação Formação têm-se revelado eficazes no que respeita à inserção dos alunos na vida ativa?</p>
<p>IV – Espaço para aspetos não abordados</p>	<p>39. Há algum assunto que não tenha sido abordado que queira acrescentar a esta entrevista?</p>
<p>V - Agradecimentos</p>	<p>Agradecer o tempo dispensado para a entrevista</p>

ANEXO 4 – Transcrição das entrevistas

ENTREVISTA AO DIRETOR DA ESCOLA (A1)

1. O processo de implementação dos cursos iniciou-se no ano letivo 2007/2008, com o objetivo de dar resposta a um grupo de jovens que apresentavam dificuldade de aproveitamento no ensino regular e de comportamento.
2. Os órgãos e pessoas envolvidas na decisão de criação da nova oferta educativa foram o Conselho Executivo, Conselho pedagógico, Diretores de Turma e o Professor A.P..
3. Todas as áreas (Inglês, Matemática, Físico-Química, Português... Serviços de Psicologia e Orientação, professor A.P. .
4. Havia a noção/conhecimento da necessidade de técnicos para a área de serralharia mecânica. Houve contatos com o centro de emprego de Águeda.
5. O Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico com base no levantamento/ pesquisa das necessidades das empresas.
6. Fundamental no despiste vocacional/seleção e sensibilização dos jovens.
7. Com exceção da E.B. 2 3 de Valongo do Vouga, não existia em mais nenhuma escola do concelho este tipo de oferta. No entanto houve publicidade/contatos com as escolas, com o intuito de captação de jovens dessas áreas.
8. Os critérios foram: rentabilização dos recursos humanos; oferta educativa diferenciada como forma de melhorar os índices de comportamento e aproveitamento.
9. A D.R.E.C. deu o apoio necessário na área pedagógica (construção do currículo) e financeira.
10. Foi da maior importância esta iniciativa por parte da escola, porque deu resposta a alunos com insucesso repetido e em situação ou em risco de abandono escolar, professores e empresas no fornecimento de jovens com formação prática.
11. A escola só viu vantagens nesta iniciativa. Dava resposta aos alunos a quem o currículo regular não correspondia às expectativas possibilitando o sucesso.
12. A visibilidade é positiva...
13. A divulgação é feita através da Associação de Pais, pelos Diretores de Turma, na Página Web da Escola, desdobráveis, cartazes e pelos padres nas missas.
14. É considerável... é muito boa, tendo em conta o *feedback* que nos dão.
15. De fundamental importância porque é um reconhecimento para a empregabilidade.
16. Essencial no sentido de uma maior responsabilidade pessoal e social.
17. A escola criou e aprovou um regulamento próprio no Conselho Pedagógico.
18. A gestão dos recursos humanos é muito própria passando por uma criteriosa análise dos perfis dos professores. A gestão financeira também é diferente visto que tem regras específicas de contabilidade.
19. Existe o acompanhamento da Direção através do Subdiretor e do Conselho Pedagógico, onde o Diretor de Curso está presente.
20. A escola adaptou-se às exigências do curso chegando a recorrer a técnicos exteriores, nomeadamente na parte financeira onde as questões burocráticas aconselham prudência.
21. A oferta do curso de serralharia foi pensada tendo em conta os recursos existentes, nomeadamente um engenheiro mecânico que esteve na origem da criação dos cursos.
22. Sim, parte dos professores já lecionaram em cursos C.E.F.
23. Sim, principalmente as áreas mais práticas mas também as outras, sendo estas organizadas com o sentido mais funcionais e viradas para a vida profissional.
24. Esta oferta foi pensada de modo a adequar-se ao perfil dos candidatos ...

25. Essencialmente o curso de serralharia mecânica.
26. Todos os alunos tiveram o apoio do Serviço de Psicologia e Orientação pela psicóloga do Agrupamento.
27. Através desta oferta foi possível a captação de alguns alunos de escolas dentro e fora do concelho de Águeda.
28. As tutorias, os Percursos Curriculares Alternativos, Apoio psicológico, equipa multiprofissional, Educação Especial.
29. Tendo em conta o perfil de alguns alunos e o seu historial, principalmente dos externos, houve por parte de elementos da comunidade educativa e escolar algumas reservas pelo menos ao nível da disciplina.
30. Os alunos optaram por esta oferta tendo em conta as dificuldades de aprendizagem no ensino regular sendo este puramente teórico para um com um cariz mais prático.
31. A escola ao desenvolver protocolos com instituições de cariz social, empresas da região da área metalúrgica com visitas e estágios profissionais.
32. As empresas têm tido uma abertura e aceitação muito razoável aos cursos.
33. As empresas têm um papel fundamental no desenvolvimento dos cursos nomeadamente ao assegurar os estágios profissionais.
34. A aposta mantém-se ao nível do curso de serralharia mecânica, visto que mantém bons níveis de empregabilidade na região.
35. A relação entre a escola e as empresas tem sido muito positiva.
36. O diretor de curso com as competências delegadas pela Direção faz os contatos para posterior assinatura dos protocolos com as empresas.
37. As relações e os mecanismos de mediação entre a escola e as empresas são cordiais e interventivas havendo sempre abertura para correções/adaptações mediante as necessidades.
38. Existe um protocolo entre a escola e as empresas onde se estabelece o que cada um pode esperar do outro e deve cumprir.
39. Como é evidente sempre foi preocupação da escola que os alunos tivessem alguma possibilidade de emprego e neste caso na área de serralharia mecânica.
40. É do conhecimento da comunidade e reconhecido pelas empresas a boa formação prática dos alunos destes cursos.
41. Existem outras parcerias com a Liga dos Amigos de Aguada de Cima, A.B.A.R.C.A, S.E.N.S.I., Universidade de Aveiro, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra,
42. A inserção destes alunos tem sido muito elevada nos cursos de serralharia, isto antes da alteração à legislação do aumento da escolaridade.

ENTREVISTA AO DIRETOR DOS CURSOS (A2)

1. O processo de implementação dos cursos CEF, iniciou-se no ano letivo de 2007.
2. Os Cursos de Educação e Formação de Jovens foram criados nesta escola, para dar resposta ao abandono e insucesso escolar. Na criação dos cursos estive eu, que era então o professor Interlocutor da escola em colaboração com a Direção Regional de Educação do Centro (principalmente as técnicas superiores Fernanda Roseiro, Ana Ester e Dr. Rui Oliveira). Na Escola, para além de mim estiveram envolvidos o Órgão Diretivo da Escola (principalmente a professora C. M. e o professor A. P.) e ainda o contributo precioso da psicóloga da escola (Dr.^a R. C.).
3. Participaram no processo de implementação dos Cursos na escola o professor Interlocutor A. P., a Psicóloga R. C. e o Órgão Diretivo. Para além destes estiveram envolvidos as professoras Fernanda Roseiro e Ana Ester e ainda o Dr. Rui Oliveira das Novas Oportunidades da DREC.
4. Os cursos foram criados para dar resposta ao abandono e insucesso dos alunos e criar-lhes expectativas de futuro. Na fase inicial não existiu qualquer articulação com os centros de emprego, mas existiu um diálogo amplo da minha parte com o tecido empresarial da região. Principalmente nas empresas do ramo metalomecânico, isto, por ser engenheiro mecânico com larga experiência prática.
5. A escola escolheu os cursos a implementar tendo como base de apoio o perfil e necessidades dos alunos a quantidade e perfil das empresas a laborar na região e o seu tipo de produção. Estiveram envolvidos neste projeto a escola, Junta de Freguesia de Aguada de Cima e o tecido empresarial local.
6. O SPO realiza o estudo psicológico do aluno tendo como base o perfil, a sua faixa etária, as capacidades cognitivas e o seu interesse pela escola.
7. Tem havido e há uma certa preocupação na criação dos cursos, tendo como base o perfil dos alunos, as necessidades das empresas da região, e a recolha e análise de informação sobre a existência dos mesmos cursos nas escolas vizinhas. Esta concertação anteriormente era feita pelo órgão de gestão e pelo diretor dos cursos, presentemente também é feita pelo SPO.
8. Os critérios usados na criação dos cursos são baseados principalmente no perfil dos alunos e nas ofertas de trabalho tendo como base o tecido empresarial local.
9. O apoio dado pelo Ministério da Educação na implementação dos cursos tem sido muito bom, talvez por as técnicas superiores das novas oportunidades da DREC serem conhecidas do diretor dos Cursos de Formação da escola e terem nele total confiança.
10. A iniciativa de criação dos cursos foi considerada muito boa, tanto para a escola porque veio dar resposta a um inúmero de casos problemáticos, como para alguns alunos que até aquela data não encontravam na escola qualquer resposta para os seus interesses. Passaram a encará-la como um elo de ligação para o seu futuro. Relativamente aos pais menos formados e de comportamentos arrogantes e por vezes agressivos, moderaram as suas posturas, porque do outro lado encontraram uma pessoa (Diretor dos Cursos) rígida, sabendo lidar com cada situação em particular, dando sempre a resposta mais adequada ao momento do diálogo. Para os professores, a escola deixou de ser aquela que todos os professores temiam em lecionar, principalmente ser professor de um curso CEF. Para as empresas da região este tipo de cursos foi e é considerado uma mais-valia, podendo-se afirmar que após a conclusão dos respetivos cursos uma parte significativa dos alunos tem colocação na empresa onde realizaram os estágios.
11. Criou-se no seio de toda a comunidade escolar incluindo as autarquias locais uma imagem de uma escola de sucesso. Mais importante ainda foi a imagem que transbordou para além dos espaços escolares como sendo um espaço (a escola) que por um lado fornece uma boa formação / educação a todos os jovens e, por outro lado, dá resposta à carência de mão de obra minimamente qualificada sentida pelas empresas da região que tanto enaltecem os alunos principalmente na parte educacional.

12. As vantagens destes cursos são inúmeras principalmente para os alunos, fornece-se-lhes uma formação profissional, direcionando-os para novos horizontes, combatendo assim o marginalidade juvenil. Para a escola, combate-se o insucesso e abandono escolar, originando no contexto escolar mais harmonia e progresso. Desvantagens não existem. É apenas de registar que deveria existir mais e melhores meios mecânicos, para que os alunos concluíssem os seus cursos ainda melhor preparados.
13. Estes cursos desde a sua fase de implantação na escola tiveram uma forte aceitação por parte dos encarregados de educação.
14. Como meios de divulgação e sensibilização a escola teve como suporte a divulgação através dos encarregados de educação e alunos, publicação nos jornais locais, distribuição de panfletos, publicação na página de Internet da escola e autarquias locais.
15. A atratividade dos cursos junto dos alunos, pais e encarregados de educação tem sido excelente.
16. A comunidade escolar considera uma mais-valia a dupla certificação, considerando-a um incentivo pelo esforço praticado por este tipo de alunos.
17. Nesta escola, os cursos CEF, tem dado um excelente contributo no desenvolvimento pessoal e social dos alunos principalmente no saber-ser e no saber-estar e na relação com os outros.
18. A existência dos Cursos de Educação e Formação nesta escola foi o fator principal para a redução da taxa de insucesso e o abandono escolar.
19. Estes cursos têm exigências diferentes em relação à gestão dos recursos humanos e financeiros.
20. A escola dotou-se com alguns mecanismos de garantia de qualidade para a aprendizagem dos alunos. Não os ideais mas os indispensáveis para as aprendizagens, tendo em conta as dificuldades financeiras, o tipo de níveis a lecionar e as suas futuras colocações profissionais. Tem havido um certo engenho da minha parte em coordenar as aprendizagens dos alunos com o exigido nas empresas da região, selecionando o local para a realização da formação em contexto de trabalho com base no perfil de cada aluno.
21. A escola tem conseguido minimamente adaptar a sua organização às exigências de funcionamento dos cursos CEF.
22. As equipas pedagógicas nem sempre se têm mantido estáveis ao longo do tempo devido à rotatividade dos professores. O único que se tem mantido desde o início dos cursos, sou eu.
23. Nem sempre as equipas pedagógicas são constituídas por professores com experiência de CEF, o que por vezes ocasiona trabalho acrescido ao Diretor dos Cursos.
24. A escola não dispõe de formação para os professores para que lecionem melhor as suas disciplinas que, por vezes, divergem da sua formação inicial. Essa formação é realizada pelo Diretor dos Cursos sempre que o professor em causa a solicite ou que o Diretor dos Cursos verifique a sua necessidade.
25. As dificuldades que os professores encaram na sua fase inicial são várias, desde comportamentos e cumprimento de regras pelos alunos, à preparação das aulas e estudo das estratégias corretas para ensinar aquele tipo de alunos, o material didático, etc.
26. Recentemente existe uma certa motivação em alguns professores em integrar as equipas pedagógicas o que nos cursos anteriores não se verificava.
27. Não. A escola no curso em funcionamento não teve necessidade de recorrer a novos professores com formação específica.
28. Sim. Na parte de formação específica o professor/formador fornece aos alunos ideias elucidativas de determinados projetos com o intuito destes desenvolverem determinadas atividades. Os conteúdos são lecionados de forma lúdica, com métodos pedagógicos adaptados à prática em questão, criando no aluno a expectativa do saber aprender para depois saber executar.
29. Sim. Os professores por vezes complementam determinados conteúdos com visitas de estudo, visualização de filmes e outras atividades de índole lúdico-cultural.
30. Sim. Sempre que o momento se proporcione os alunos CEF dinamizam atividades extensivas a toda a comunidade escolar.
31. Sim. A oferta é sempre pensada a adaptar-se ao perfil do candidato.

32. Sim. Os cursos são sempre adequados aos alunos que os frequentam, tendo em atenção o seu perfil e a futura oferta de emprego.
33. Sim. São disponibilizados aos alunos mecanismos de orientação vocacional através do SPO e formação específica.
34. Sim. Mas poderia ainda tornar-se mais atrativa se não existisse tanta filosofia na sua apresentação /divulgação.
35. A criação de Percursos Curriculares Alternativos.
36. Não. Que tenha conhecimento apenas existiu na parte inicial alguma reação por parte de alguns professores escalados para a lecionação nos cursos.
37. Nestes cursos não tem havido insucesso. Por vezes, a existência do insucesso de alguns alunos em algumas disciplinas na fase inicial dos cursos deve-se à ênfase dada pelo professor à parte comportamental do aluno, esquecendo-se de o motivar. Quando estas situações acontecem, o Diretor dos Cursos, de imediato dialoga com o professor em questão, fornecendo-lhe indicações, tendo por base o efeito Pigmalião.
38. A escola assegura a integração dos jovens na vida ativa, dialogando periodicamente através do Diretor dos Cursos com as empresas e com os próprios ex-alunos, por forma a manter sempre uma estreita relação e acompanhamento.
39. As empresas envolvidas têm reagido de uma forma bastante positiva, acarinhando a iniciativa.
40. As empresas têm um papel preponderante na formação prática dos formandos. O Diretor dos Cursos, sendo o professor da componente específica, estuda a apetência de cada aluno, e seleciona a empresa da área de acordo com o perfil do aluno. A partir daí, desenvolve as aprendizagens na área em que tem mais vocação. Em regra são formandos dedicados que, inclusive, cativam os responsáveis da empresa.
41. Sim. As empresas da região são uma mais-valia na escolha dos cursos a dinamizar, tendo em conta as condições humanas e físicas da escola.
42. Tem trazido só vantagens. Tem havido uma boa relação entre a escola e as empresas o que é vantajoso para os alunos e por conseguinte para toda a comunidade educativa. Até à data não tem havido quaisquer constrangimentos.
43. A negociação com as empresas relativamente aos estágios é feita através do Diretor dos Cursos, que recorrendo aos seus conhecimentos pessoais, contacta via telefone ou pessoalmente os responsáveis das empresas solicitando-lhes a colocação para o estagiário. De seguida formaliza-se o acordo de formação através de um protocolo, o qual é assinado por um responsável da empresa, o encarregado de educação do aluno, quando este é de menor idade, e o diretor da escola.
44. Normalmente as mediações que a escola estabelece com as empresas são feitas através do professor/formador da componente específica que por sua vez é o orientador de estágio e que tem coincidido com o Diretor dos Cursos.
45. Sim. A escola elabora protocolos e regulamentos para gerir as relações com as empresas.
46. Tem sido sempre preocupação da escola criar cursos de formação vocacionados para a vida ativa dos seus alunos e tendo como preocupação as necessidades do tecido empresarial, auscultando as empresas sobre a previsão de necessidades futuras de mão de obra.
47. Sim. A escola tem-se afirmado como fornecedor de mão de obra qualificada para o tecido empresarial da região onde se insere. Isto é tanto evidente que no momento presente existem empresas a aguardar que alguns alunos concluam os seus cursos.
48. Sim. Existem mais parcerias da escola com outras instituições tanto de índole pública como privada.
49. Os cursos têm-se revelado muito eficazes na inserção dos alunos na vida ativa. Até à data uma parte importante dos alunos obteve emprego nas empresas ou instituições da região, conforme os cursos que foram lecionados.
50. Em geral, quase a totalidade dos empresários são perentórios em afirmar que os formandos, embora tenham uma formação técnica bastante satisfatória, têm uma excelente educação.

51. Existe. Quero aqui realçar que ninguém é insubstituível. Afirmo, que ao longo destes anos como professor nesta escola ajudei a mudar a má imagem que a escola tinha, transformando-a num espaço em que as crianças se sentem seguras, livres de agressões e ameaças, não ignorando pequenas guerrilhas dos alunos ou até mesmo alguma frase mal-intencionada.

ENTREVISTA À PSICÓLOGA (A3)

1. Todo o trabalho de preparação começou em 2007, para os cursos iniciarem em 2007/2008.
2. O Professor A. P., o Professor T., a psicóloga e órgão de gestão em articulação com os Diretores de Turma.
3. O Professor A. P., o Professor T., a psicóloga e órgão de gestão em articulação com os Diretores de Turma.
4. Tivemos em consideração o tecido empresarial da zona de Aguada de Cima e fizemos o levantamento de empresas para realizar da FCT e das suas necessidades de formação. Tivemos também em consideração um estudo realizado no âmbito do programa Juventude em Ação sobre as necessidades de formação de Aguada de Cima e Aguada de Baixo.
5. Os cursos foram escolhidos tendo em conta o perfil dos alunos, as necessidades das empresas/instituições. Estiveram envolvidos no processo os professores acima referidos, SPO, DT e órgão de gestão.
6. Papel do SPO foi no sentido de ajustar a escolha do curso ao perfil vocacional dos alunos.
7. Julgo que esta reunião tem lugar no âmbito da rede escolar.
8. Os critérios são essencialmente o perfil dos alunos, tendo em conta o seu percurso escolar, perfil vocacional tendo sempre como objetivo o desenvolvimento de competência no âmbito do saber-ser, saber-estar, saber-fazer e saber-saber. A escola tem também em consideração o feedback das empresas que receberam alunos nas FCT.
9. Para os alunos foi a oportunidade de definir um projeto de vida ajustado e realista às suas características e potencialidades. Para eles foi a oportunidade de terem sucesso e dessa forma reabilitarem o seu autoconceito, autoestima e sentido de autoeficácia. Para muitos alunos foi um reencontro com a escola, uma vez que muitos alunos continuaram a sua formação em cursos profissionais ao passo que outros foi a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho. Para as famílias foi a oportunidade de sentirem que os seus educandos têm um rumo que lhe permite ter sucesso e esperança no futuro. Para os professores foi o desafio da diferenciação pedagógica aliado a uma formação onde o objetivo inicial seria a colocação no mercado de trabalho, constituindo um novo paradigma dentro do «modelo tradicional». Para as empresas foi uma resposta às suas necessidades de formação.
10. A vantagem a necessidade de encontrar uma resposta educativa para um grupo de alunos com percurso académico marcado pelo insucesso (no mínimo duas retenções no percurso escolar), este insucesso dá lugar ao desânimo aprendido não existindo investimento nas tarefas escolares existindo por consequência alguns problemas de indisciplina. Os CEF permitiram aos alunos definirem um projeto de vida e por consequência um maior envolvimento, reduzindo o insucesso e indisciplina. Não encontro desvantagens.
11. Julgo que a visibilidade para os pais dos alunos CEF foi o sucesso em termos de notas e a motivação crescente. Para os outros pais acho que teve impacto no sentido de perceberem que a escola tentou encontrar respostas para as suas problemáticas. Os primeiros cursos foram fundamentais para os pais de outros alunos olharem para os CEF como uma resposta integrada e ajustada. Nesse sentido nos cursos seguintes os encarregados de educação já conheciam a dinâmica dos cursos e olharam para estes cursos como resposta educativa para os seus educandos.
12. A divulgação dos CEF foi realizada junto dos Diretores de Turma e pelo Serviço de Psicologia e Orientação, no sentido de sensibilizar os alunos com perfil de integrar os cursos. Foi sempre explicada a estrutura curricular dos cursos, critérios de avaliação e saídas profissionais. Na comunidade a

divulgação e sensibilização foi realizada pelos resultados alcançados pelos primeiros cursos, deixou-se de olhar com tantas reticências para os CEF quer pelos professores, assistentes operacionais, alunos e encarregados de educação.

13. Junto dos alunos o maior atrativo é a estrutura curricular e a dimensão dada ao saber-fazer, associado ao trabalho da equipa técnico-pedagógica que privilegia uma relação de proximidade junto dos alunos e encarregados de educação. Para os pais e encarregados de educação o atrativo é a oportunidade de sucesso para os filhos e a proximidade dos cursos com o mundo do trabalho.
14. Julgo que comunidade valoriza e reconhece a dupla certificação, uma vez que capacita os alunos para o ingresso no mundo do trabalho ou para a progressão dos estudos nos cursos profissionais.
15. Os CEF são a oportunidade dos alunos terem sucesso académico, dessa forma melhoram a sua autoconfiança e sentido de autoeficácia. Os CEF permitiram a muitos alunos a definição de um projeto de vida, alunos que estavam sem «rumo» sentiram que tiveram professores que acreditaram e investiram neles e isso permitiu mudar de rumo. O que teria acontecido a muitos destes alunos se não ingressassem num CEF? Provavelmente teríamos situações de abandono, insucesso repetido e indisciplina em escalada. O sucesso promove a estabilidade emocional e reforça o desejo de aprender, crescer e investir em novos desafios.
16. A escola dotou-se com os equipamentos possíveis, mas julgo que o grande investimento da escola foi criar equipas técnico-pedagógicas com perfil para os alunos CEF. As dinâmicas da equipa pedagógicas foram fundamentais para resolver os problemas que foram surgindo.
17. Julgo que sim, como referi por exemplo na escolha dos professores e nas atividades realizadas pelos CEF que participam muito nas dinâmicas da escola, dotando estes alunos com o sentimento de pertença em relação à escola.
18. Sim a oferta também em consideração os recursos humanos e físicos existentes na escola.
19. Sim, se não tem experiência tem perfil para este tipo de turmas.
20. Sim, o grande desafio em termos pedagógicos é a diferenciação pedagógica.
21. Sim, existe uma avaliação do perfil vocacional dos candidatos para aferir os seus interesses vocacionais bem como a motivação para ingresso nos cursos.
22. Sim pois o processo de seriação é bem trabalhado no sentido de responsabilizar os alunos pela sua escolha incutindo neles a noção de compromisso.
23. Sim no processo de seriação e no 2º ano dos cursos, os alunos beneficiam de programa de orientação escolar e profissional.
24. Sim, em 2007/2009 (1ºs curso) uma aluna que estava em abandono e não tinha terminado o 3º ciclo regressou à escola. Em (2009/2011) (2º curso) um jovem que estava em abandono e não tinha terminado o 3º ciclo regressou à escola. Em 2011/2012 tivemos o ingresso de dois alunos de outros agrupamentos de escolas.
25. Participação nas dinâmicas da escola, participação no plano anual de atividades por parte dos alunos CEF. Outras medidas da escola: projetos como “Lançar Pontes Falar de Nós”; “Viver um projeto construir uma vida”; turma de percursos curriculares alternativos.
26. Resistência não diria, mas alguma desconfiança ou receio, pois em 2007/2008 era uma realidade completamente nova, mas julgo que o facto das reuniões das equipas serem semanais ajudou a construir verdadeiras equipas de trabalho.
27. Os cursos são encarados pelos alunos como um «mudar de rumo» pois sentem que o modelo tradicional só os confronta com as suas dificuldades. Os alunos têm sempre a expectativa que com os cursos podem ter sucesso e por consequência investir mais no percurso escolar.
28. Ajustar o perfil profissional e pessoal dos alunos às empresas e às atividades que nelas vão desenvolver. Em alunos que estejam em condições de ingressar o mercado de trabalho são integrados em empresas com possibilidade de poderem posteriormente celebrar contrato de trabalho.
29. De forma bastante positiva, permitiu aproximar a escola ao tecido empresarial. Estas parcerias também se revelaram uteis na colocação de alunos CEI em PIT.

30. Tem um papel importante na medida em que recebem os alunos nas FCT e em visitas de estudo. O diálogo com as empresas também permite ajustar a formação às reais necessidades do mercado de trabalho.
31. Tem influência as suas necessidades formativas ou as áreas com maiores índices de empregabilidade.
32. Vantagens: permite contatos para os PIT dos alunos CEI, aproxima as empresas da escola e sensibiliza os empresários para as nossas problemáticas.
33. É feito pelo diretor de curso, pois é o profissional que melhor conhece as características técnicas dos alunos.
34. É feito pelo diretor de curso
35. Julgo que tem essa preocupação, contudo considero que em próximos ano letivos será mais difícil ter alunos com perfil de CEF. Por um lado porque fomos dando resposta a este público por outro também reflexo do alargamento da escolaridade obrigatória.
36. Sim, uma vez que temos a integração e manutenção no mercado de trabalho de jovens que terminaram os cursos.
37. No âmbito dos PIT dos alunos com Currículo Específico Individual.
38. Sim pelo desenvolvimento de competências técnicas e humanas.
39. Não

ANEXO 5 - Questionários aplicados

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

O presente questionário integra-se num projeto de investigação sobre os *Cursos de Educação e Formação no Agrupamento de Escolas* em que leciona, no âmbito da Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Procura-se, através dele, conhecer a opinião dos docentes sobre várias dimensões dos Cursos de Educação Formação em que lecionam.

Assinale com um (x) o quadrado correspondente ao grau que caracteriza a sua opinião face à afirmação, tendo em atenção a seguinte escala: **1 – Discordo totalmente; 2 – Não concordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente.**

As suas respostas são importantes. Antecipadamente grato pela colaboração.

(Por favor, não se identifique, pois o questionário é ANÓNIMO)

A – Identificação

1. Idade: _____
2. Sexo: _____
3. Habilitações literárias: _____
4. Tempo de serviço: _____
5. Grupo disciplinar a que pertence: _____
6. Experiência na leção dos Cursos de Educação Formação _____ anos

B - Questões relacionadas com os alunos

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Os alunos matriculam-se em Cursos de Educação e Formação conscientes do que vão encontrar.					
• Os alunos matriculam-se nos cursos CEF de livre vontade.					
• A maioria dos alunos que optam por integrar Cursos de Educação e Formação têm menos aptidões para estudar, do que os que seguem o ensino regular.					
• Em regra os alunos que optam por integrar Cursos de Educação e Formação, tinham mais problemas disciplinares do que os que seguem o ensino regular.					
• Os alunos que estudam nos Cursos de Educação e Formação têm, em geral, uma boa relação com os seus professores.					
• Os alunos que estudam nos Cursos de Educação e Formação, ministrados nesta escola têm uma boa relação com os demais colegas.					
• Os alunos com problemas de comportamento melhoram a postura com a frequência dos cursos CEF.					
• Os cursos CEF têm permitido o sucesso escolar a alunos que de outro modo teriam dificuldade em obter o 9º ano.					
• Os cursos têm-se revelado adequados aos alunos que os frequentam.					

	1	2	3	4	5
B - Questões relacionadas com os alunos (Continuação)	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Os alunos dos Cursos de Educação e Formação, seguem os estudos ou uma via profissional na mesma área de estudos que frequentam.					
• Os Cursos de Educação Formação têm-se revelado eficazes no que respeita à inserção dos alunos na vida ativa.					

	1	2	3	4	5
C - Questões relacionadas com os Cursos de Educação e Formação	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Os critérios de seleção dos alunos a integrar nos Cursos de Educação e Formação são acertados.					
• Os critérios de avaliação utilizados são adequados aos objetivos deste tipo de Cursos e aos alunos que os frequentam					
• O ensino nos Cursos de Educação e Formação é mais individualizado do que no ensino regular.					
• Os conteúdos lecionados nos Cursos de Educação e Formação são, em regra, úteis e adequados.					
• A carga horária dos Cursos de Educação e Formação é adequada.					
• Os cursos CEF preparam os jovens para o mercado de trabalho.					
• Os financiamentos dos Cursos de Educação e Formação são suficientes para o seu bom funcionamento.					
• Os estágios profissionalizantes realizados pelos alunos no final destes cursos são uma boa porta de entrada no mundo do trabalho.					

	1	2	3	4	5
D - Questões relacionadas com os Cursos de Educação e Formação ministrados na Escola em estudo	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Existe relação entre a existência dos Cursos de Educação e Formação e o Projeto Educativo do Agrupamento.					
• A escola cria regras de funcionamento específicas para estes cursos.					
• A afetação dos recursos humanos aos cursos CEF tem sido realizada com critério e assertividade.					
• A escola tem conseguido adaptar a sua organização às exigências de funcionamento dos Cursos de Educação e Formação.					
• A oferta destes cursos é pensada de modo a rentabilizar a capacidade (recursos físicos e humanos) instalada na Escola.					
• As equipas pedagógicas são constituídas por professores com experiência de Cursos de Educação e Formação.					
• As atividades de ensino-aprendizagem e os métodos pedagógicos assentam em atividades atrativas e inovadoras, apoio direto aos alunos, práticas de ensino experimentais e participativas.					
• O serviço de psicologia e orientação apoia os cursos nomeadamente ao nível da orientação vocacional.					
• Esta oferta educativa permitiu a captação de mais jovens para a escola.					

D - Questões relacionadas com os Cursos de Educação e Formação ministrados na Escola em estudo (Continuação)

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• A existência de Cursos de Educação e Formação é importante para a escola.					
• A existência de Cursos de Educação e Formação é importante para os professores da escola.					
• As relações colegiais entre os professores que lecionam nos Cursos de Educação e Formação da escola são importantes para o bom funcionamento destes.					
• Os professores que lecionam nos Cursos de Educação e Formação apresentam maior desgaste.					
• As instalações, equipamentos e materiais da escola são adequadas ao bom funcionamento dos Cursos de Educação e Formação.					
• Os professores que lecionam este tipo de cursos têm formação específica.					
• Os assistentes operacionais que dão apoio a este tipo de cursos, têm formação específica necessária para o fazer.					
• A comunicação entre a escola e os encarregados de educação é eficiente.					
• A escola fornece regularmente aos encarregados de educação informação acerca do percurso escolar dos seus alunos.					
• A escola presta um bom serviço educativo aos alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação.					
• Os meios utilizados pela escola para a divulgação e sensibilização dos cursos junto da comunidade são eficazes.					
• A escola deve manter os Cursos de Educação e Formação na sua oferta educativa.					

E - Questões relacionadas com o local onde se insere a escola em estudo

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Existe relação entre as áreas de formação dos Cursos de Educação e Formação da escola e as atividades económicas do tecido empresarial da região.					
• Existem saídas profissionais para os alunos, nas regiões limítrofes à escola.					
• As empresas têm influência na escolha dos cursos a dinamizar.					
• A escola cria regulamentos para gerir as relações com as empresas.					
• Existem mecanismos de mediação entre a escola e as empresas relacionadas com os cursos ministrados.					
• A escola tem a preocupação de adequar a oferta às necessidades atuais e futuras do tecido empresarial.					
• As empresas e outras entidades empregadoras estão sensibilizadas para acolher os alunos dos Cursos de Educação e Formação, em estágios profissionalizantes.					

AGRADEÇO A SUA COLABORAÇÃO

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

O presente questionário integra-se num projeto de investigação sobre os *Cursos de Educação e Formação no Agrupamento de Escolas* em que leciona, no âmbito da Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Procura-se, através dele, conhecer a opinião dos docentes sobre várias dimensões dos Cursos de Educação Formação ministrados na escola em que lecionam.

Assinale com um (x) o quadrado correspondente ao grau que caracteriza a sua opinião face à afirmação, tendo em atenção a seguinte escala: **1 – Discordo totalmente; 2 – Não concordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente.**

As suas respostas são importantes. Antecipadamente grato pela colaboração.

(Por favor, não se identifique, pois o questionário é ANÓNIMO)

A – Identificação

1. Idade: _____ 2: Sexo _____ 3. Habilitações literárias: _____

4. Tempo de serviço: _____

5. Grupo disciplinar a que pertence: _____

B - Questões relacionadas com os alunos

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Os alunos matriculam-se em Cursos de Educação e Formação conscientes do que vão encontrar.					
• Os alunos matriculam-se nos cursos CEF de livre vontade.					
• A maioria dos alunos que optam por integrar Cursos de Educação e Formação têm menos aptidões para estudar, do que os que seguem o ensino regular.					
• Em regra os alunos que optam por integrar Cursos de Educação e Formação, tinham mais problemas disciplinares do que os que seguem o ensino regular.					
• Os alunos que estudam nos Cursos de Educação e Formação têm, em geral, uma boa relação com os seus professores.					
• Os alunos que estudam nos Cursos de Educação e Formação, ministrados nesta escola têm uma boa relação com os demais colegas.					
• Os alunos com problemas de comportamento melhoram a postura com a frequência dos cursos CEF.					
• Os cursos CEF têm permitido o sucesso escolar a alunos que de outro modo teriam dificuldade em obter o 9º ano.					
• Os cursos têm-se revelado adequados aos alunos que os frequentam.					

	1	2	3	4	5
C - Questões relacionadas com os Cursos de Educação e Formação	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Os critérios de seleção dos alunos a integrar nos Cursos de Educação e Formação são acertados.					
• Os critérios de avaliação utilizados são adequados aos objetivos deste tipo de cursos e aos alunos que os frequentam					
• Os estágios profissionalizantes realizados pelos alunos no final destes cursos são uma boa porta de entrada no mundo do trabalho.					

	1	2	3	4	5
D - Questões relacionadas com os Cursos de Educação e Formação ministrados na Escola em estudo	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Existe relação entre a existência dos Cursos de Educação e Formação e o Projeto Educativo do Agrupamento.					
• A escola cria regras de funcionamento específicas para estes cursos.					
• A afetação dos recursos humanos aos Cursos de Educação e Formação tem sido realizada com critério e assertividade.					
• A escola tem conseguido adaptar a sua organização às exigências de funcionamento dos Cursos de Educação e Formação.					
• A oferta destes cursos é pensada de modo a rentabilizar a capacidade (recursos físicos e humanos) instalada na escola.					
• As equipas pedagógicas são constituídas por professores com experiência de Cursos de Educação e Formação.					

	1	2	3	4	5
D - Questões relacionadas com os Cursos de Educação e Formação ministrados na Escola em estudo (Continuação)	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Esta oferta educativa permitiu a captação de mais jovens para a escola.					
• A existência de Cursos de Educação e Formação é importante para a escola.					
• A existência de Cursos de Educação e Formação é importante para os professores da escola.					
• Os professores que lecionam nos Cursos de Educação e Formação apresentam maior desgaste.					
• As instalações, equipamentos e materiais da escola são adequadas ao bom funcionamento dos Cursos de Educação e Formação.					
• A escola presta um bom serviço educativo aos alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação.					
• Os meios utilizados pela escola para a divulgação e sensibilização dos cursos junto da comunidade são eficazes.					
• A escola deve manter os cursos CEF na sua oferta educativa.					

E - Questões relacionadas com o local onde se insere a escola em estudo

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Existe relação entre as áreas de formação dos Cursos de Educação e Formação da escola e as atividades económicas do tecido empresarial da região.					
• Existem saídas profissionais para os alunos, nas regiões limítrofes à escola.					
• A escola tem a preocupação de adequar a oferta às necessidades atuais e futuras do tecido empresarial.					
• As empresas e outras entidades empregadoras estão sensibilizadas para acolher os alunos dos Cursos de Educação e Formação, em estágios profissionalizantes.					

AGRADEÇO A SUA COLABORAÇÃO

QUESTIONÁRIO AOS ASSISTENTES TÉCNICOS/OPERACIONAIS

O presente questionário integra-se num projeto de investigação sobre os *Cursos de Educação e Formação no Agrupamento de Escolas* em que trabalha, no âmbito da Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Procura-se, através dele, conhecer a opinião dos Assistentes Técnicos /Operacionais sobre várias dimensões dos Cursos de Educação Formação lecionados na Escola.

Assinale com um (x) o quadrado correspondente ao grau que caracteriza a sua opinião face à afirmação, tendo em atenção a seguinte escala: **1 – Discordo totalmente; 2 – Não concordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente.**

As suas respostas são importantes. Antecipadamente grato pela colaboração.

(Por favor, não se identifique, pois o questionário é **ANÓNIMO**)

A – Identificação

1. Idade: _____ 2. Sexo _____ 3. Habilitações literárias: _____

4. Tempo de serviço: _____

5. Função que desempenha: _____

6. Experiência no contato com alunos dos Cursos de Educação Formação _____ anos

B - Questões relacionadas com os alunos

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Os alunos que se matriculam em Cursos de Educação e Formação estão conscientes do que vão encontrar.					
• Os alunos que integram Cursos de Educação e Formação gostam dos Cursos que frequentam.					
• Na generalidade os alunos que optam por integrar Cursos de Educação e Formação têm menos aptidões para estudar, do que os que seguem o ensino regular.					
• Em regra os alunos que optam por integrar Cursos de Educação e Formação, tinham mais problemas disciplinares do que os que seguem o ensino regular.					
• Os alunos depois de integrarem os cursos melhoram o comportamento.					
• Os alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação têm por objetivo a continuação de estudos após a sua conclusão.					
• Com a frequência dos Cursos de Educação e Formação os alunos ganham motivação para continuar a estudar após a conclusão do Curso.					
• Os Cursos de Educação e Formação têm permitido o sucesso escolar a alunos que de outro modo teriam dificuldade em obter o 9º ano.					
• Este tipo de curso permite o sucesso escolar a alunos com um percurso de insucesso.					

B - Questões relacionadas com os alunos (continuação)

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Os alunos que estudam nos Cursos de Educação e Formação têm, em geral, uma boa relação com os outros colegas.					
• Os alunos que estudam nos Cursos de Educação e Formação têm, em geral, uma boa relação com os seus professores.					
• Os alunos matriculam-se nos Cursos de Educação e Formação de livre vontade.					
• Os Cursos de Educação Formação têm-se revelado eficazes no que respeita à inserção dos alunos na vida ativa.					
• O contributo dos Cursos de Educação e Formação no desenvolvimento pessoal dos alunos é muito positivo.					

C - Questões relacionadas com os Cursos de Educação e Formação

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Existem diferenças fundamentais entre os Curso de Educação e Formação e o Ensino Regular.					
• Em regra, os alunos integrados nos Cursos de Educação e Formação têm perfil para este tipo de percurso formativo.					
• O ensino dos Cursos de Educação e Formação é mais individualizado e apoiado do que no ensino regular					
• Considero que os cursos ministrados se adequam ao perfil dos alunos.					
• Os cursos CEF têm contribuído para prevenir o abandono escolar.					
• Este tipo de cursos prepara os jovens para o mercado de trabalho.					
• Os Cursos de Educação e Formação permitiram obter recursos materiais para equipar a escola.					
• Os estágios profissionalizantes realizados pelos alunos no final dos cursos são uma boa porta de entrada no mundo do trabalho.					

D - Questões relacionadas com os Cursos de Educação e Formação ministrados na Escola em estudo

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Para a escola, é importante a existência de Cursos de Educação e Formação.					
• Os meios utilizados pela escola para a divulgação e sensibilização dos cursos junto da comunidade são eficazes.					
• A escola deve manter os cursos CEF na sua oferta educativa.					
• O empenho de professores, assistentes e encarregados de educação têm garantido o sucesso dos cursos.					
• Os professores que lecionam em Cursos de Educação e Formação apresentam maior desgaste.					
• Os professores que lecionam este tipo de cursos revelam competência e formação específica.					

D - Questões relacionadas com os Cursos de Educação e Formação ministrados na Escola em estudo (Continuação)

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Os assistentes dão um contributo importante para o funcionamento dos cursos e para o sucesso dos alunos que os frequentam.					
• A oferta dos cursos pela escola é pensada de modo a adequar-se ao perfil dos candidatos.					
• A comunicação entre os diferentes profissionais ligados aos cursos é boa, existindo uma vontade comum orientada para o seu sucesso.					
• A criação dos cursos CEF permitiu resolver problemas de comportamento e melhorar o ambiente na escola.					
• As instalações, equipamentos e materiais da escola são adequadas ao bom funcionamento dos cursos CEF.					
• A manutenção que os alunos do curso de serralharia fazem nos equipamentos escolares é importante.					
• Existe relação entre a existência dos Cursos de Educação e Formação na escola e o Projeto Educativo do Agrupamento.					
• Existiu/existem sinais de resistência/desagrado à implementação dos cursos CEF.					
• A escola presta um bom serviço educativo aos alunos que frequentam os cursos CEF.					

E - Questões relacionadas com o local onde se insere a escola em estudo

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• As áreas de formação dos Cursos de Educação e Formação da escola relacionam-se com as atividades económicas do tecido empresarial da região.					
• Existem saídas profissionais para os alunos nas áreas de formação dos cursos ministrados, nas regiões limítrofes à escola.					
• As empresas e outras entidades empregadoras mostram abertura para acolher os alunos dos Cursos de Educação e Formação, nomeadamente, em estágios profissionalizantes.					
• Os Cursos de Educação Formação ministrados na escola são reconhecidos pela comunidade escolar e educativa.					

AGRADEÇO A SUA COLABORAÇÃO

**QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
DOS ALUNOS A FREQUENTAR OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

O presente questionário integra-se num projeto de investigação sobre os *Cursos de Educação e Formação no Agrupamento de Escolas* que o seu educando frequenta, no âmbito da Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Procura-se, através dele, conhecer a opinião dos Encarregados de Educação sobre várias dimensões dos Cursos de Educação Formação frequentados pelos seus educandos.

Assinale com um (x) o quadrado correspondente ao grau que caracteriza a sua opinião face à afirmação, tendo em atenção a seguinte escala: **1 – Discordo totalmente; 2 – Não concordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente.**

As suas respostas são importantes. Antecipadamente grato pela colaboração.

(Por favor, não se identifique, pois o questionário é ANÓNIMO)

A – Identificação

1. Idade _____ 2. Sexo _____ 3. Habilitações literárias _____
 4. Profissão _____
 5. Situação profissional _____

B - Questões relacionadas com o seu educando/alunos do curso

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• O meu educando matriculou-se no Curso de Educação e Formação de livre vontade.					
• A escolha do Curso que o meu educando frequenta deveu-se à “boa fama” de que goza na comunidade.					
• O meu educando dá-se bem com os outros colegas.					
• O comportamento do meu educando na escola melhorou após a entrada no Curso.					
• O meu educando gosta do Curso que está a frequentar.					
• O Curso que o meu educando frequenta é ajustado ao seu perfil.					
• O meu educando pensa continuar a estudar depois de terminar o Curso de Educação e Formação que atualmente frequenta.					
• Pretendo que o meu educando continue a estudar depois de acabar o Curso.					
• O meu educando virá a ter a profissão que está a aprender no Curso que frequenta.					
• Os alunos que escolheram matricular-se em Cursos de Educação e Formação, não tinham anteriormente vontade de estudar.					
• Os alunos que escolheram matricular-se em Cursos de Educação e Formação, eram anteriormente mal comportados na escola.					

**B - Questões relacionadas com o seu educando/alunos do curso
(Continuação)**

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Os Cursos de Educação Formação dão um bom contributo para o desenvolvimento pessoal dos alunos.					
• Este tipo de Curso permite o sucesso escolar a alunos com um percurso de insucesso.					

C - Questões relacionadas com os Cursos de Educação e Formação

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Os encarregados de educação sabem em que consistem os cursos CEF.					
• Conheço as diferenças entre os Curso de Educação e Formação e o Ensino Regular.					
• Considero razoável o número de horas semanais do Curso que o meu educando frequenta.					
• Considero que os Cursos de Educação Formação têm uma distribuição horária equilibrada entre a teoria e a prática.					
• Penso que o ensino dos Cursos de Educação e Formação é mais individualizado que o do ensino regular.					
• Este tipo de Cursos prepara os jovens para o mercado de trabalho.					
• Os estágios profissionalizantes realizados pelos alunos no final destes Cursos são uma boa oportunidade para arranjar emprego.					

D - Questões relacionadas com os Cursos de Educação e Formação ministrados na Escola em estudo

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Os meios utilizados pela escola para a divulgação e sensibilização dos cursos junto da comunidade são eficazes.					
• As instalações, equipamentos e materiais da escola, são adequadas ao bom funcionamento do curso.					
• Considero que o curso está bem organizado e funciona bem.					
• Os professores que lecionam no curso são competentes, têm boa formação e são experientes.					
• As atividades de ensino-aprendizagem e os métodos pedagógicos utilizados pelos professores do curso são atrativos e inovadores.					
• Os assistentes operacionais que dão apoio ao curso são competentes e têm boa formação.					
• A comunicação entre a escola e os encarregados de educação é boa.					
• Recebo regularmente informação acerca do percurso escolar do seu educando.					
• A oferta dos cursos pela escola é pensada de modo a adequar-se ao perfil dos candidatos.					
• A escola disponibiliza aos alunos do curso mecanismos de orientação vocacional.					

D - Questões relacionadas com os Cursos de Educação e Formação ministrados na Escola em estudo (Continuação)

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• Estes cursos têm atraído mais jovens para a escola.					
• Os Cursos de Educação Formação ministrados na escola são reconhecidos pela comunidade educativa.					
• A existência destes cursos é sentida como importante para alunos, pais, professores e empresas.					
• A escola deverá manter esta oferta educativa.					

E - Questões relacionadas com o local onde se insere a escola em estudo

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Não concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
• A escola tem a preocupação de adequar a oferta dos cursos às necessidades do tecido empresarial.					
• A escola tem conseguido afirmar-se como fornecedor de mão-de-obra qualificada no tecido empresarial da região onde se insere.					
• Os Cursos de Educação Formação ministrados na escola têm-se revelado eficazes no que respeita à inserção dos alunos na vida ativa.					
• Existem saídas profissionais para os alunos que frequentam o curso no Concelho onde residem.					

AGRADEÇO A SUA COLABORAÇÃO

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

O presente questionário integra-se num projeto de investigação sobre os *Cursos de Educação e Formação no Agrupamento de Escolas* que frequentas, no âmbito da Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Procura-se, através dele, conhecer a opinião dos alunos sobre várias dimensões do curso que frequentam.

Escreve a tua opinião quando pedida.

Exprime, a tua resposta, assinalando com um (x) no quadrado respetivo ou escrevendo a tua opinião quando pedida.

As tuas respostas são importantes. Antecipadamente grato pela tua colaboração.

(Por favor, não te identifiques, pois o questionário é ANÓNIMO)

A – Identificação

1. Idade _____

2. Número de pessoas do teu agregado familiar _____

3. Com quem vives neste momento? _____

4. Qual é ou foi a profissão dos teus pais?

Pai: _____

Mãe: _____

5. Indica o grau de instrução dos teus pais: (assinala com um X)

Grau de instrução	Pai	Mãe
▪ Não sabe ler nem escrever		
▪ Primeiro ciclo		
▪ Segundo ciclo		
▪ Terceiro ciclo		
▪ Ensino secundário		
▪ Ensino Politécnico		
▪ Ensino Superior Universitário		

6. Qual é a situação profissional dos teus pais? (assinala com um X)

Situação Atual	Pai	Mãe
▪ Trabalhador(a) por conta própria		
▪ Trabalhador(a) por conta de outrem		
▪ Desempregado(a)		
▪ Beneficiário(a) do Rendimento Mínimo		
▪ Pensionista		
▪ Reformado(a)		
▪ Falecido(a)		

B – Percurso Escolar

7. No teu percurso escolar até entrares para o CEF repetiste algum ano? Sim Não

8. Se sim, em que ano(s) de escolaridade? _____

9. Em teu entender repetiste um determinado ano de escolaridade porque: (escolhe 3 razões - (assinala X).

▪ Desinteresse pela escola	
▪ Más condições infraestruturais da escola	
▪ Dificuldades de relacionamento com funcionários e professores	
▪ As matérias lecionadas não tinham interesse	
▪ Os professores não explicavam bem a matéria	
▪ Os professores não o ajudavam o suficiente	
▪ Não compreendias o que era perguntado nos testes	
▪ Tinhas muitas disciplinas para estudar	
▪ As disciplinas eram muito teóricas	
▪ Não estavas com atenção nas aulas	
▪ Passavas muitas horas na escola	
▪ Tiveste problemas de saúde	
▪ Tinhas falta de condições de estudo em casa	
▪ Não achavas a escola importante	
▪ Não estudavas	
▪ Outra. Qual?	

C- Impacto/ Cultura de escola /Comunidade escolar

10. Gostas da escola? Muito Pouco Nada

11. Gostas de participar nas atividades extracurriculares da Escola?

Muito Pouco Nada

12. Sentes que a tua participação nessas atividades é valorizada?

Muito Pouco Nada

13. Quem é melhor tratado na escola?

Alunos CEF Alunos Ensino Regular Outros

14. Conheces os documentos estruturantes e as regras de funcionamento da Escola? (assinala com X)

	Muito	Pouco	Nada
▪ Projeto Educativo			
▪ Regulamento Interno			
▪ Plano Anual de Atividades			
▪ Projeto Curricular			
▪ Critérios Gerais de Avaliação			

15. Assinala com um **X** o que consideras ser o teu grau de cumprimento relativamente às regras de funcionamento da Escola:

	Muito	Pouco	Nada
Horários			
Regras de funcionamento dos serviços			
Regras de utilização dos espaços comuns			
Regras de disciplina			

D – Razões/influência de escolha do CEF

16. Escolheste o curso que frequentas porque: (escolhe 3 Opções)

· Foste aconselhado pelos teus pais	
· Foste aconselhado pelos professores	
· Foste aconselhado pela psicóloga da escola ou outros técnicos	
· Foste influenciado por colegas	
· Foste influenciado por informação afixada na escola	
· Neste curso não é preciso estudar muito	
· É mais fácil terminar o 9º ano	
· É um curso mais prático	
· Não sabias bem o que querias	
· Ouviste falar bem deste curso	
· Pensas que tens mais hipóteses de arranjar emprego	
· Outra. Qual?	

E – Avaliação do curso

17. Se não tivesses optado por este curso: (assinala só 1 opção)

· Continuavas a estudar na via normal	
· Deixavas de estudar	
· Arranjavas um emprego qualquer	
· Outra situação. Qual?	

18. Depois que te inscreveste neste curso os teus resultados escolares: (assinala só 1 opção)

· Melhoraram a todas as disciplinas	
· Melhoraram às disciplinas práticas	
· Pioraram a todas as disciplinas	
· Pioraram às disciplinas teóricas	
· Mantiveram-se iguais aos do ensino regular	

19. Os professores deste curso são diferentes dos que tiveste no ensino regular?

Muito Pouco Nada

20. Os professores deste curso: (assinala 3 opções)

· São mais atenciosos	
· Preparam bem as aulas	
· Respeitam os alunos	
· São autoritários	
· São menos exigentes	
· São mais exigentes	
· Preocupam-se muito com os resultados dos alunos	
· Preocupam-se pouco com o resultado dos alunos	
· Outra. Qual?	

21. Durante as aulas, que técnicas e materiais de ensino utilizam os professores com mais frequência? (assinale só 1 opção)

· Exposição oral dos conteúdos das disciplinas	
· Materiais áudio visuais	
· Trabalhos de grupo	
· Trabalhos práticos	

22. Os professores do curso, para avaliar os conhecimentos dos alunos utilizam com mais frequência: (assinale só 1 opção)

· Provas escritas	
· Testes de escolha múltipla	
· Trabalhos de grupo	
· Trabalhos individuais	
· Provas práticas	

23. Os equipamentos utilizados pelos alunos nas aulas práticas são:

Muito suficientes Pouco suficientes Nada suficientes

24. Consideras que quando terminares o curso estarás bem preparado para a atividade que pretendes exercer? Muito Pouco Nada

25. No âmbito deste curso tens tido contato com o mundo do trabalho?

Muito Pouco Nada

26. Se respondeste Muito ou Pouco, diz em que tipo de iniciativas promovidas pela escola participaste?

· Estágios	
· Visitas de estudo a empresas	
· Palestras relacionadas com o curso	
· Outra. Qual?	

27. O curso que frequentas é aquilo que esperavas? Sim Não

28. Se respondeste não, isso deve-se:

▪ Matérias pouco interessantes	
▪ A escola não está preparada para este curso	
▪ O curso é uma chatice	
▪ Estás contrariado no curso	
▪ Acabas e não tens emprego	
▪ Não tem futuro	
▪ Outra. Qual?	

29. Dá a tua opinião acerca deste curso _____

F – Perspetivas futuras

30. Quando terminares o curso pretendes:

▪ Arranjar emprego e ir só trabalhar	
▪ Arranjar emprego e continuar a estudar	
▪ Continuar só a estudar	
▪ Outra. Qual?	

31. Se depois de terminares o curso pretendes só trabalhar, isso deve-se a: (assinala 2 opções)

▪ Não gostares de estudar	
▪ Não poderes continuar a estudar	
▪ Achares que é o melhor para ti	
▪ É um desejo dos teus pais	
▪ Quereser ser independente	
▪ Estudar não compensa	
▪ Outra. Qual?	

32. Este curso vai permitir-te: (assinala 2 opções)

▪ Ter um nível de vida semelhante à dos teus pais	
▪ Ter um nível de vida melhor que a dos teus pais	
▪ Arranjar um bom emprego	
▪ Concluir o terceiro ciclo (9º ano de escolaridade)	
▪ Ser independente	
▪ Outra. Qual?	

AGRADEÇO A TUA COLABORAÇÃO

ANEXO 6 – Protocolo de Formação



Protocolo de Cooperação

Atendendo às medidas conducentes à promoção e à melhoria da qualificação escolar e profissional dos jovens;

Considerando e tendo presente a necessidade de reforçar e diversificar a oferta de cursos de carácter profissionalizante e de promover a aceitação e a valorização social destas vias de formação e educação;

Tendo presente também a necessidade de dar aos alunos uma nova oportunidade no que diz respeito ao seu percurso formativo e à urgência de combater o abandono escolar, é realizado o seguinte protocolo de cooperação com as seguintes cláusulas:

Cláusula 1.^a (Identificação)

A Escola EB 2,3 de, com sede na Rua, 3750-.....,, a leccionar Cursos de Educação e Formação para Jovens, desde 27 de Abril de 2007, através de Despacho Conjunto n.º 453 / 2004, homologado pelo Ministério da Educação em 04 de Maio deste mesmo ano, celebra o Protocolo de Cooperação com a Empresa,

Cláusula 2.^a (Objectivos)

Constituem objectivos do presente Protocolo:

- Contribuir para a elevação dos níveis de qualificação profissional dos Jovens;
- Promover dispositivos de Educação e Formação, conducentes à certificação de competências desenvolvidas em contextos formais, não formais e informais, com o objectivo de elevar os níveis de qualificação da população;
- Estimular a procura da qualificação, como condição de sucesso do trajecto pessoal, social e comunitário, mobilizando as populações para o desafio da aprendizagem;
- Estabelecer um primeiro contacto sobre a possibilidade de acolhimento dos formandos para a realização da Formação em Contexto de Trabalho do curso de Serralharia Mecânica;

Cláusula 3.^a
(Compromissos)

Para a concretização dos objectivos supra definidos, os Outorgantes assumem igualmente o compromisso de:

- Comungar com os princípios subjacentes ao presente Protocolo, empenhando-se concertadamente na sua execução e divulgação;
- Disponibilizar informação sobre a oferta formativa e respectivas componentes curriculares;
- Partilhar recursos e meios necessários, dentro das suas possibilidades, de forma a uma maior rentabilidade, eficácia e eficiência;
- Participar em reuniões para designadamente, trocar informações, apresentar sugestões e proceder a uma avaliação da evolução do cumprimento dos objectivos.

Cláusula 4.^a
(Duração)

O presente protocolo será válido pelo prazo de três anos, automaticamente renovado por iguais períodos, salvo denúncia por qualquer das partes, com a antecedência mínima de três meses.

Cláusula 5.^a
(Vigência)

O presente protocolo entra em vigor depois de assinado por ambos os outorgantes, sendo feito em duplicado, ficando um exemplar em poder de cada um deles.

....., 19 de Maio de 2011

O primeiro outorgante: _____

O segundo outorgante: _____