



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Maria da Conceição Vicente da Costa Aires

**OS CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE
TRABALHO PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO: PERCEÇÕES DOS
TUTORES E DOS PROFESSORES ORIENTADORES
– UM ESTUDO DE CASO**

**Dissertação no âmbito do Mestrado em Administração Educacional,
orientada pela Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos e
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra**

outubro de 2020

Agradecimentos

Para realizar esta dissertação contei com a colaboração de algumas pessoas a quem gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Doutora Armanda Matos, pelo acompanhamento que me deu e pelo rigor científico com que orientou esta dissertação.

Em segundo lugar, agradeço aos tutores das empresas que foram entrevistados e aos professores que participaram no focus group e que se disponibilizaram a partilhar comigo as suas experiências na orientação e acompanhamento dos alunos na formação em contexto de trabalho. O meu agradecimento a todos eles pela disponibilidade e pelo contributo responsável, pertinente e ético. Sem eles, não teria sido possível a recolha de dados, nem a obtenção de conclusões, ou seja, sem eles este estudo não teria qualquer significado.

Um agradecimento também à Diretora do Agrupamento de Escolas que me permitiu o acesso a informação essencial à recolha de dados.

Por fim, um agradecimento muito especial à minha filha e ao meu marido, a quem eu dedico esta dissertação. Agradeço-lhes todo o apoio, coragem e muita compreensão na minha luta para conciliar a realização deste estudo com o meu trabalho, privando-os da minha companhia.

Resumo

Vivemos neste século XXI num contexto de complexidade, incerteza e mudança, o que se reflete no mundo do trabalho. Assim, este mostra-se cada vez mais exigente relativamente às competências que os trabalhadores devem evidenciar, sendo que as competências técnicas já não são suficientes. De facto, é imperativo que os jovens desenvolvam igualmente competências pessoais e interpessoais para enfrentar e dar resposta às solicitações das organizações. Esta é uma preocupação de quem educa os jovens e dedica, diariamente, tempo em tarefas com esta missão.

Os alunos dos cursos profissionais realizam uma transição da vida escolar para a vida profissional, através de um estágio ou formação em contexto de trabalho, em que a escola realiza parcerias com organizações locais, nomeadamente com empresas. Antes desta transição, os alunos já realizaram formação na sociedade, em diferentes contextos de aprendizagem, nomeadamente com agentes como a família e como a escola, os quais iniciam e lançam os alicerces essenciais à sua futura integração profissional. A referida transição permite pôr em prática as competências aprendidas e desenvolvidas com estes agentes, e desenvolver outras competências que são essenciais à realização profissional dos futuros trabalhadores e ao sucesso e desenvolvimento sustentado das organizações. Nesta fase o aluno é acompanhado, orientado e avaliado por tutores das organizações, que fazem a ponte com a escola, através de professores orientadores.

Este trabalho apresenta um estudo de caso sobre as perceções que os tutores e os professores orientadores dos alunos de um agrupamento de escolas do centro do país têm relativamente ao contributo desta fase do percurso escolar para a formação do aluno. Dito de outra forma, a investigação aqui descrita pretendeu averiguar se a formação em contexto de trabalho acrescenta valor à formação dos alunos e a que nível é que isso ocorre, na perceção de quem dá continuidade à sua formação nesta fase. Com este objetivo, foram realizadas entrevistas aos tutores das empresas, onde os alunos realizam a formação em contexto de trabalho, e um *focus group* com os professores orientadores desta formação. A análise dos resultados permite concluir que a Formação em Contexto de Trabalho (FCT) contribui significativamente para a formação do aluno, verificando-se muitas vantagens para vários intervenientes, sendo que os alunos são os principais beneficiários. Eles têm a possibilidade de aplicar os conhecimentos teóricos, contactando com a realidade, obtêm mais conhecimento do mundo do trabalho, aprendendo e desenvolvendo muitas competências, não só técnicas, mas também pessoais e interpessoais, ficando mais preparados para

ingressar no mercado de trabalho. Porém, o estudo também permite concluir que existem alguns constrangimentos que limitam o contributo da FCT. Com base nos resultados obtidos, são apresentadas algumas propostas de melhoria da FCT.

Palavras-chave: cursos profissionais, formação em contexto de trabalho, competências, tutor, professor orientador

Abstract

We live in this 21st century in a context of complexity, uncertainty and change, which is reflected in the world of work. Thus, this world is increasingly demanding regarding the skills that workers must demonstrate, and technical skills are no longer sufficient. In fact, it is imperative that young people also develop personal and interpersonal skills to face and respond to requests from organizations. This is a concern for those who educate young people and devote daily time to tasks with this mission.

The students of professional courses make a transition from school to professional life, through an internship or training in a work context, in which the school establish partnerships with local organizations, namely with companies. Before this transition, students have already undergone training in society, in different learning contexts, namely with agents such as the family and the school, who initiate and lay the foundations essential for their future professional integration. This transition allows to put into practice the skills learned and developed with these agents, and to develop other skills that are essential to the professional fulfillment of future workers and to the success and sustained development of organizations. In this phase, the student is accompanied, guided and evaluated by tutors from the organizations, who make the bridge with the school, through guiding teachers.

This work presents a case study about the perceptions that tutors and teachers guiding students from a group of schools in the center of the country have regarding the contribution of this phase of the school path to the formation of the student. In other words, the research described here aimed to ascertain whether training in the workplace adds value to the training of students and at what level does this occur, in the perception of those who guide their training at this stage. With this objective, interviews were conducted with the tutors of the companies where students carry out training in the workplace, and a focus group with the teachers who guide this training. The analysis of the results allows to conclude that the Training in Work Context (FCT) contributes significantly to the students' training, with many advantages for several stakeholders, with the students being the main beneficiaries. They have the possibility to apply theoretical knowledge, contact reality, obtain more knowledge about the world of work, to learn and develop many skills, not only technical but also personal and interpersonal, thus becoming more prepared to enter the labor market. However, the study also allows us to conclude that there are some constraints that limit the contribution of FCT. Based on the results obtained, some proposals for improving the FCT are presented.

Keywords: professional courses, training in the workplace, skills, tutor, guiding teacher

Índice

Índice de tabelas	vii
Índice de figuras	vii
Índice de anexos	viii
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo I – Contextos e percursos de educação e formação – os cursos profissionais	7
1. Os Cursos Profissionais em Portugal	11
1.1. História dos cursos profissionais.....	11
1.2. A oferta educativa e formativa de cursos profissionais.....	16
1.3. Funcionamento dos cursos profissionais	19
1.3.1. Matriz dos cursos profissionais.....	20
1.3.2. A Formação em Contexto de Trabalho	22
1.3.3. Parcerias entre escolas e outras organizações.....	27
1.3.4. Fases da realização do estágio	30
2. A FCT e o desenvolvimento das competências	45
2.1. Conceito de competência.....	45
2.2. Classificação das competências	50
2.3. Componentes das competências.....	52
2.4. As competências exigidas ao profissional do século XXI.....	53
3. A empregabilidade e os cursos profissionais	56
3.1. Conceito de Empregabilidade	56
3.2. A empregabilidade e os cursos profissionais	58
3.3. Recrutamento e seleção de candidatos	62
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	67
Capítulo II – Conceção e planeamento da investigação.....	69
1. Problema e objetivos da investigação	69
2. Metodologia	71
2.1. Natureza do estudo	72

2.2. Campo de análise e participantes	73
2.3. Técnicas de recolha de dados	75
2.3.1. Entrevista	76
2.3.2. Consulta documental	79
2.3.3. <i>Focus Group</i>	80
2.4. Procedimentos.....	83
2.4.1. Na entrevista	84
2.4.2. Na consulta documental	86
2.4.3. No <i>Focus Group</i>	87
Capítulo III – Apresentação e Análise dos resultados	89
1. Técnicas de análise de dados	89
2. Apresentação e análise dos resultados.....	92
2.1. Perceções dos tutores dos alunos na FCT.....	92
2.1.1. Vantagens dos cursos profissionais.....	93
2.1.2. Desvantagens dos cursos profissionais.....	94
2.1.3. Relação dos cursos profissionais com a empregabilidade.....	95
2.1.4. Formação em Contexto de Trabalho	95
2.1.5. A importância desta investigação	107
2.2. Perceções dos professores orientadores dos alunos na FCT	108
2.2.1. Vantagens dos cursos profissionais.....	109
2.2.2. Desvantagens dos cursos profissionais.....	111
2.2.3. Relação dos cursos profissionais com a empregabilidade.....	113
2.2.4. Formação em Contexto de Trabalho	114
2.2.5. Importância desta investigação	123
Capítulo IV - Discussão dos resultados	125
Conclusões.....	143
Referências bibliográficas	151
ANEXOS.....	156

Índice de tabelas

Tabela 1 - Descritores do nível 4 de qualificações do QNQ	18
Tabela 2 - Distribuição dos alunos e tutores da FCT por cursos profissionais no Agrupamento de Escolas no ano letivo 2018/2019	74
Tabela 3 - Categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo realizada às entrevistas aos tutores da FCT	93
Tabela 4 - Indicadores da subcategoria "Parcerias entre a escola e a empresa", de acordo com a perceção dos tutores.....	95
Tabela 6 - Categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo realizada ao focus group que integrou os professores orientadores dos alunos na FCT.....	108
Tabela 7 - Indicadores da subcategoria "Competências adquiridas e desenvolvidas" na perspetiva dos professores orientadores.....	118
Tabela 8 - Indicadores da subcategoria "Orientação e acompanhamento dos alunos nas empresas", na perspetiva dos professores orientadores	122

Índice de figuras

Figura 1 - Indicadores da subcategoria "Plano de Formação"	97
Figura 2 - Indicadores da subcategoria "Competências adquiridas e desenvolvidas"	97
Figura 3 - Propostas de melhoria para que mais competências sejam adquiridas e desenvolvidas	100
Figura 4 - Indicadores da subcategoria "Avaliação de desempenho".....	102
Figura 5 - Pontos fortes da FCT apontados pelos tutores	104
Figura 6 - Razões da importância desta investigação	107
Figura 7 - Indicadores da subcategoria "Vantagens dos cursos profissionais para os alunos".....	109
Figura 8 - Indicadores da subcategoria "Vantagens dos cursos profissionais para as empresas"	110
Figura 9 - Indicadores da subcategoria "Desvantagens dos cursos profissionais para os alunos".....	112
Figura 10 - Subcategorias da categoria "FCT"	114
Figura 11 - Indicadores da subcategoria "Parceria entre a escola e a empresa".....	115
Figura 12 - Indicadores da subcategoria "Pontos fortes da FCT"	120

Figura 13 - Vantagens dos cursos profissionais apontadas por tutores e professores126

Índice de anexos

Anexo 1: Consentimento Informados dos Entrevistados (Tutores)	157
Anexo 2: Consentimento Informado dos Professores orientadores da FCT	158
Anexo 3: Consentimento Informado da Diretora do Agrupamento de Escolas	159
Anexo 4: Guião da Entrevista	160
Anexo 5: Guião do <i>Focus Group</i>	164
Anexo 6: Tabela de Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Tutores.....	168
Anexo 7: Tabela de Análise de conteúdo ao <i>Focus Group</i> dos professores	193

Introdução

A preparação dos alunos para o seu futuro, seja profissional, seja familiar, seja social, é uma preocupação de quem trabalha com eles diariamente e de quem se esforça por contribuir para essa construção diária.

Esta preparação não se constrói de um momento para o outro. Tem de ser feita numa forma contínua, gradual e permanente, devendo dar preparação para os desafios e riscos que os alunos/jovens defrontarão na sociedade, como defendem Pombo, César, Lopes e Alves (2015) e o Relatório Delors¹(1996).

As mudanças que ocorrem na sociedade são uma constante, o que resulta de avanços técnicos que se traduzem em revoluções industriais, e que têm repercussões a todos os níveis, nomeadamente no mundo do trabalho, contribuindo para aumentar a preocupação já referida. Há autores que se preocupam muito com estas mudanças e com as suas consequências ao nível laboral: Pires (1994) alega que o modelo Taylorista entrou em crise, devido à introdução de novas tecnologias, o que altera a forma das empresas trabalharem com os seus colaboradores; Delors (1996) refere-se à substituição do Taylorismo pelo trabalho de equipa e pela personalização de tarefas; Camara, Guerra e Rodrigues (2007) referem-se às mudanças sociais e económicas que são constantes; Silva e Moinhos (2007) apontam a prática de novos modelos de organização do trabalho assente num sistema de grandes responsabilidades para os trabalhadores, em que eles deixam de realizar tarefas repetitivas, exigindo-lhes que controlem o seu ritmo de trabalho, devendo ser mais autónomos e envolvendo-se mais no processo produtivo; Boieiro e Gala (2015) também mencionam a evolução das formas de organização do trabalho desde a década de 70/80 do século XX até à atualidade, resultado das evoluções técnicas.

Estes autores, entre outros, são consensuais ao defenderem que os avanços técnicos se têm refletido nas formas de organizar o trabalho. Consequentemente, autores como Manfredi (1998) referem que as competências exigidas aos trabalhadores já não são as

¹Este relatório, cujo título é “Educação um tesouro a descobrir”, foi escrito em 1996 por Delors, por isso se chama Relatório Delors. Este relatório resulta dos trabalhos realizados e das conclusões obtidas por uma Comissão coordenada por Delors e encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A Comissão foi criada em 1993 por 14 especialistas de renome, provenientes de várias regiões do mundo e abrangendo várias dimensões da vida. O relatório consultado neste trabalho foi a tradução brasileira feita por José Carlos Eufrazio em 1998 pela Dany Editora Ltda.

mesmas. Já não chega saber e saber-fazer. Talvera e Pérez-González (2007) exploraram contributos de vários autores e concluíram exatamente o mesmo que Manfredi (1998) referiu, ou seja, já não se pretende que o trabalhador tenha apenas conhecimento técnico, pretende-se também que ele queira fazer, saber ser e estar. São necessárias, cada vez mais, as competências pessoais, interpessoais, socioemocionais, transversais, *soft skills*, enfim, uma série de competências não técnicas, cujo nome varia consoante o autor e estão relacionadas com o saber-estar ou o saber-ser.

Deste modo, torna-se imprescindível estudar, em concreto, como se deve processar a formação dos alunos na escola, que continuidade se deve dar ao processo de formação ou de socialização, referido por Pombo, César, Lopes e Alves (2015), para que a sua entrada no mundo do trabalho seja feita de uma forma adaptada às necessidades do mercado e, portanto, às exigências do século XXI, eliminando ruturas no processo de formação dos jovens e permitindo a tal continuidade, já referida, do processo de socialização.

Se os alunos chegarem ao mundo do trabalho sem as competências essenciais que satisfaçam as necessidades das empresas, então dificilmente terão emprego. É neste contexto que também é analisado o conceito de empregabilidade. Segundo Azevedo (2006), este conceito está relacionado com a capacidade do indivíduo para obter e manter um emprego decente no mundo do trabalho. Mas há autores que aprofundam o estudo deste tema como, por exemplo, Gazier (s/d, citado por Alves, 2007), que considera que o indivíduo tem que desenvolver competências e, para isso, tem de investir na sua formação.

Ora, Nóvoa (2019) alerta para que a escola se adapte aos novos tempos, pois, segundo ele, e de acordo com o que já foi dito anteriormente, o contexto em que vivemos atualmente mudou completamente. O autor lança um desafio à escola, sublinhando que ela deve ter coragem para abrir caminhos que não são possíveis de abrir de outra forma, pois só ela é que consegue dar acesso a diferentes visões e imagens da vida que favorecem a articulação com o trabalho realizado por toda a sociedade.

Segundo Azevedo (2014), a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), criada em 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), é um dos principais referenciais a este nível. Esta lei já definia, nessa altura, a necessidade de os alunos desenvolverem competências que seriam o suporte cognitivo para prosseguir estudos, mas também para a inserção no mundo do trabalho. Delineava-se já, nesta lei, de acordo com Azevedo (2014), a necessidade de realizar parcerias com organizações para dar resposta à evolução tecnológica.

No seguimento desta LBSE, foram criadas, em 1989 (Decreto-lei nº 26/1989), as escolas profissionais para lecionarem cursos profissionais, porque era crucial aumentar a

qualificação dos recursos humanos para dar resposta às necessidades de desenvolvimento local e regional.

Hoje, após algumas reformas no ensino, existem os cursos profissionais nos estabelecimentos de ensino públicos desde 2004 (Decreto-lei nº 74/2004 de 26 de março). Estes são, assim, hoje, uma oferta formativa lecionada nas escolas profissionais e públicas que incluem uma formação em contexto de trabalho, componente que é articulada entre os próprios estabelecimentos públicos e/ou privados e as organizações locais, em áreas relacionadas com o curso. Esta componente curricular permite fazer a transição do contexto educativo para o contexto laboral. Mas será esta fase uma mais-valia para os alunos? Será que ela acrescenta valor aos alunos? Que contributo tem esta componente para a formação dos alunos? Ora, a investigadora, que também é professora, sente preocupação com o percurso dos alunos, que deve ser gradativo, progressivo, assegurando a continuidade na aquisição e desenvolvimento de competências, pois estas serão necessárias à sua empregabilidade, ao seu futuro desempenho profissional e, conseqüentemente, à sua realização pessoal e profissional.

O estudo que aqui apresentamos teve como objetivo, precisamente, conhecer o contributo da formação em contexto de trabalho para a formação do aluno. A investigadora questionou-se: quem mais e melhor sabe como decorre e é feita esta formação? A resposta foi imediata, pois quem orienta e acompanha os alunos durante esta fase são os tutores das empresas e quem faz a articulação com a escola são os professores orientadores. Portanto, o grande objetivo desta investigação é conhecer o contributo da formação em contexto de trabalho para a formação do aluno, mas de acordo com a perceção de quem está no terreno, que são estes dois atores. Depois, refletiu-se sobre a necessidade de compreender em profundidade este contributo, por isso optou-se por fazer um estudo circunscrito aos alunos que estagiaram num ano letivo determinado (ano letivo 2018/2019), num agrupamento de escolas do centro do país. Foi feito, pois, um estudo de caso, recorrendo a diferentes técnicas de recolha de dados, como as entrevistas aos tutores dos alunos nas empresas, um *focus group* com os professores orientadores destes alunos e uma consulta documental que serviu de preparação às primeiras técnicas. Assim, o capítulo I deste trabalho apresenta uma revisão da literatura sobre os temas que envolvem esta problemática e que são os contextos e percursos de educação e formação no âmbito dos cursos profissionais. Começa-se por fazer uma introdução para contextualizar a temática. O ponto um do capítulo debruça-se sobre os cursos profissionais, especificando-se a sua história, a oferta educativa e formativa destes cursos e o seu funcionamento. Quanto a este último aspeto, foi explicada a matriz dos cursos,

a componente técnica em foco neste trabalho – Formação em Contexto de Trabalho (FCT), as parcerias que as escolas têm de fazer para que os alunos possam realizar esta FCT e, por fim, as fases da realização da FCT. O ponto dois é dedicado à FCT e ao desenvolvimento de competências, dado que estas são cada vez mais exigidas e diversificadas, como já foi dito anteriormente. Assim, é apresentada uma evolução do conceito de competências, depois apresentam-se algumas classificações e componentes das competências, finalizando este ponto com uma descrição, de acordo com diferentes autores, das competências que são exigidas ao profissional do século XXI. O ponto três é dedicado ao estudo da empregabilidade numa forma geral para, depois, incidir sobre a empregabilidade dos alunos dos cursos profissionais. Assim, é feita uma revisão do conceito de empregabilidade, de acordo com alguns autores, segue-se uma análise da empregabilidade dos alunos dos cursos profissionais e, por fim, são abordadas as técnicas usadas pelas empresas para recrutar e seleccionar os candidatos, que são os alunos possuidores de um certificado de nível 4 – curso profissional.

Terminada a parte I, prossegue-se com a parte II que se dedica ao estudo empírico e que contem dois capítulos – capítulo II e capítulo III. O capítulo II é dedicado à conceção e planeamento da investigação. São definidos o problema e o objetivo desta investigação, assim como os objetivos específicos. Explica-se a natureza do estudo, ou seja, que a investigação consiste num estudo de caso, adotando-se uma abordagem do tipo qualitativo, descreve-se o campo de análise e os participantes, as técnicas de recolha de dados usadas na investigação e os procedimentos seguidos pela investigadora.

O capítulo III é dedicado à apresentação e análise de dados. É explicada a análise categorial de conteúdo, pois é a técnica usada para o tratamento e análise de dados das entrevistas e do *focus group*. Depois são apresentados os resultados desta análise, em primeiro lugar, as resultantes da perceção dos tutores e só depois os dos professores orientadores da FCT. É feita a sua interpretação e a sua discussão. Quanto à discussão, feita no capítulo IV, resumiram-se os principais resultados do estudo, explicou-se o seu significado e fez-se uma relação com a teoria. Por fim, apresentam-se as principais conclusões desta investigação, fazendo-se referência às suas implicações para a prática, e mencionam-se algumas limitações, fazendo-se sugestões para estudos futuros.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Contextos e percursos de educação e formação – os cursos profissionais

Introdução

O relatório Delors (1996) refere que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (p. 99). Portanto, o autor, como coordenador do projeto, destaca que a educação permite um desenvolvimento integral do indivíduo, o qual é feito ao longo de toda a nossa vida, desde o seu nascimento até à sua morte e é um processo realizado por vários agentes, nomeando a família, a escola ou mesmo a comunidade. Assim, Delors (1996) defende um continuum educativo, reforçando a importância da educação do ser humano e de ela ser um processo permanente, traduzindo-se na construção “do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir” (p. 104)

. Além disso, o mesmo autor ainda pormenoriza que este é um processo “de apropriação singular e de criação pessoal” e “implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas” (p. 107), inscrevendo-se simultaneamente em vários campos, e, por isso, abrangendo, também, o campo laboral.

Neste mesmo contexto, também Pombo, César, Lopes e Alves (2015), referem-se a um processo que tem início no nascimento do indivíduo e só termina com a sua morte. Caracterizam este processo, também, como sendo permanente e contínuo e chamam-lhe de socialização. Porém, acrescentam que este processo, embora se faça ao longo de toda a vida, é realizado com diferentes “intensidades e em contextos diferentes” (p. 71). Assim, distinguem a socialização primária da socialização secundária. Quanto à socialização primária é a primeira, logo após o nascimento, e os autores referidos defendem que ela consiste numa aprendizagem mais intensa, dado que a criança está mais preparada, biologicamente, para assimilar muita informação. Ela é feita, nomeadamente com a família e com os educadores. Quanto à socialização secundária, os autores referidos referem que, embora ela ocorra a partir da infância, na sequência da primeira socialização, ela prolonga-se até ao final da vida. Logo, o indivíduo defronta-se com várias situações que lhe proporcionam aprendizagem, desde que passa pela escola, pelo mundo do trabalho, pela convivência com os amigos, pelas atividades de lazer, etc. Os autores supracitados acabam por defender que a escola “é um agente decisivo na nossa sociedade, proporcionando a chamada educação formal (...) integrada no sistema educativo” (p. 160). Assim, os

estabelecimentos de ensino e/ou formação educam ao nível formal, através do ensino/aprendizagem de um currículo predefinido, desenvolvendo competências técnicas, mas também, segundo os mesmos autores, educam ao nível informal, ensinando regras de comportamento. Os mesmos autores concluem que “a diversificação dos cursos de formação (profissional ou outra)” (p. 161), entre outros fatores, refletem a importância da escola na formação dos indivíduos. Os autores têm, também consciência de que a preparação dos recursos humanos de um país depende da instituição escola, sendo necessário que haja investimento nesta área, pois é um fator essencial para o desenvolvimento do país.

Assim como Pombo, César, Lopes e Alves (2015) não distinguem a socialização da educação, também o relatório Delors (1996), já mencionado, não faz distinção explícita entre educação e formação, dando a entender que a educação e a formação (inicial) são conceitos aproximados. No entanto, Delors (1996) refere variadíssimas vezes a formação profissional, entendendo-se que há uma distância entre o saber (possuir conhecimentos) e o saber-fazer (saber aplicar os conhecimentos concretos e operacionais numa determinada profissão). O autor esforça-se por passar a mensagem, concluída pela referida comissão, de que as sociedades têm de adaptar a educação ao mundo do trabalho, referindo mesmo que ao nível secundário, fazem-se ensinamentos teóricos, preparando os jovens para o ensino superior, “deixando à margem, mal equipados para o trabalho e para a vida, os que não têm sucesso, que abandonam ou que não encontram lugar no ensino superior” (Delors, 1996, pp. 135-136). Depois, o autor continua com o seu raciocínio, e sugere que os países se devem preocupar com a preparação dos jovens para a vida ativa. O autor dá até o exemplo da formação em alternância lecionada na Alemanha, que conduz a que muitos jovens consigam emprego nas empresas onde realizaram a sua formação (profissional), ou seja, onde podem aplicar conhecimentos, aprendendo a fazer. E isto é que representa a formação profissional, o saber fazer numa profissão, quando se adapta a educação, que o jovem foi assimilando, ao trabalho.

Considerando a formação em alternância como aquela que concilia a escola e a empresa na aprendizagem, permitindo um complemento uma da outra (Delors, 1996), então os cursos profissionais, lecionados em Portugal, nesta perspetiva, são um exemplo de complementaridade entre a formação teórica e a formação prática, havendo alternância entre formação inicial em sala de aula, numa escola que ministra cursos profissionais, e formação em contexto de trabalho (em fábricas, oficinas, escritórios, laboratórios, no comércio, etc.), variando consoante a área de especialização do curso. Neste tipo de sistemas de ensino, os alunos acabam por tomar consciência das dificuldades e oportunidades que o mundo do

trabalho lhes traz, podendo conhecer-se, melhor, a si próprios - os seus gostos, dificuldades e potencialidades -; podem pôr em prática os conhecimentos que aprendem em sala de aula; começam por se inserir mais cedo e melhor na vida ativa e, tudo isto, favorece o seu amadurecimento como pessoas e como profissionais (Delors, 1986).

Continuando ainda na mesma linha de pensamento do Relatório Delors mencionado, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI defende a existência de uma diversidade de cursos e com mais flexibilidade entre eles, que permita a transferência entre as diferentes categorias de ensino e a possibilidade de enveredar por experiências profissionais e não só para o ensino superior. A existência destes sistemas permitiria não só reduzir o insucesso escolar como também adequar melhor a oferta e procura de emprego.

Por outro lado, no relatório supracitado defende-se que a formação profissional é de tal forma urgente e fundamental que já não deve preparar só os jovens para os empregos existentes atualmente, pois, dadas as rápidas e constantes mudanças a que assistimos, tem de haver uma capacidade das escolas e das organizações de adaptar a formação “a empregos que ainda nem sequer podemos imaginar” (Delors, 1996, p. 136).

A Portaria nº 74-A/2013 de 15 de fevereiro, que “estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais”, relata, no seu preâmbulo, esta necessidade da formação profissional que pretende ser satisfeita, em Portugal, com os cursos profissionais, destacando a necessidade de articulação com organizações através de parcerias.

O século XXI caracteriza-se pela substituição do trabalho prescrito, inerente ao Taylorismo, pelo trabalho de equipa e pela “personalização das tarefas” (Delors, 1996, p. 94), o que exige imaginação, resolução de problemas, querer-fazer, criatividade, etc. Portanto, o saber-fazer mencionado anteriormente não se refere só ao nível técnico, mas também ao nível comportamental que é preciso experienciar “no terreno”.

O que foi dito anteriormente vai ao encontro do provérbio africano que diz que é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança ou, dito de outra forma, por Delors (1996), “É a coletividade, em seu conjunto, que deve sentir-se responsável pela educação de seus membros” (p. 112) ou a educação é “uma produção constante da sociedade que passa a ser inteiramente responsável por ela” (p. 117). Também Pombo, César, Lopes e Alves (2015) fazem esta constatação, reforçando que os agentes de socialização são todos os grupos a que pertencemos, assim como Nóvoa (2019), que salienta que toda a sociedade se deve esforçar

por educar. Não são só as escolas que educam, elas “são apenas uma parte (muito importante e insubstituível) dos recursos educativos de uma comunidade” (Azevedo, 2006, p. 8). Por isso, as organizações (empresas, laboratórios, autarquias locais, etc), como parte integrante e essencial da sociedade, têm de dar o seu contributo e estender a educação à formação profissional. De alertar, no entanto, que a formação profissional é algo que tem de ser permanente (Delors, 1986), até porque, como consideram Camara, Guerra e Rodrigues (2007), as constantes mudanças sociais e económicas exigem respostas adequadas e, portanto, é necessário que a formação profissional seja uma prática constante das empresas.

Também Nóvoa (2019) alerta que a escola não pode ser só aquele período de preparação para a vida como foi considerado durante muito tempo, pois o contexto em que vivemos atualmente mudou completamente. Ele atreve-se, mesmo, a sugerir que “a escola tem de ser mais do que a vida” (Nóvoa, 2019, p. 11). O modelo escolar que existiu nos séculos XX e XXI não se pode eternizar. Assim, o autor lança um desafio à escola, sublinhando que ela deve ter coragem para abrir caminhos que não são possíveis de abrir de outra forma, pois só ela é que consegue dar acesso a diferentes visões e imagens da vida que favorecem a articulação com o trabalho realizado por toda a sociedade. Os modelos de ensino devem focar-se no ensino/aprendizagem a pensar, a refletir, a questionar o porquê das coisas, a raciocinar sobre as vantagens e desvantagens de determinadas qualidades do ser humano, com vista ao saber aplicar.

Na mesma linha de pensamento, Costa e Couvaneiro (2019) defendem que a escola só cumpre bem a sua missão, se abrir portas à comunidade e se a própria comunidade entrar na escola e contribuir para que os alunos aprendam melhor, o que se pode traduzir, segundo os mesmos autores, por uma “imagem de uma escola sem muros” (p. 158) e exemplificam a sua perspetiva com as visitas de estudo a um museu, a um monumento, a uma empresa, pois, quando estas são bem organizadas, preparadas e vividas, são “uma oportunidade de aprofundar conhecimentos” (p. 158), permitindo um “cruzamento entre currículo formal e oportunidades extramuros” (p. 162). As várias organizações sociais facilitam aos alunos uma interpretação e aplicação daquilo que se aprende entre as quatro paredes da escola, dando sentido aos conteúdos apreendidos, facilitando a sua formação inicial e preparando-os para a formação profissional.

Tendo por base todas as considerações e vantagens apresentadas, anteriormente, e a tomada em consideração de que os cursos profissionais são uma formação em alternância, que visa, precisamente, preparar os alunos para o mundo do mercado, serão caracterizados, de seguida, os cursos profissionais lecionados em Portugal, começando-se por uma breve

descrição da sua história, a oferta educativa e formativa dos cursos profissionais e o seu funcionamento. De seguida aborda-se a FCT e o desenvolvimento das competências, sendo abordado o próprio conceito, classificação e componentes das competências e quais as competências exigidas ao profissional do século XXI. Finalmente, é abordada a empregabilidade e os cursos profissionais, apresentando várias perspetivas do conceito de empregabilidade, a empregabilidade dos cursos profissionais e, por fim, como é que os recém-formados em cursos profissionais, os candidatos às vagas nas organizações, são recrutados e selecionados.

1. Os Cursos Profissionais em Portugal

Dada a importância e pertinência dos cursos profissionais que foi realçada e justificada na introdução, este ponto divide-se em três subpontos. Primeiro, foca-se no estudo do seu surgimento em Portugal e todo o seu percurso até à atualidade, nomeadamente em termos legislativos. Em segundo lugar são apresentados os organismos criados ao longo do tempo com responsabilidade na gestão da oferta educativa e formativa dos cursos, assim como o nível de qualificação a que os alunos ficam habilitados.

Porém, é crucial perceber como é que funcionam os cursos profissionais. Por isso, o terceiro subponto dedica-se à descrição e explicação do funcionamento destes cursos.

1.1. História dos cursos profissionais

A origem dos cursos profissionais remonta à época da revolução industrial. Esta fez crescer a “preocupação com o ensino científico e técnico” (Cardim, 1999, p. 43), o que também se fez sentir em Portugal, sendo criada a primeira escola industrial em 1852, no Porto. Este ensino técnico era realizado em escolas industriais e comerciais e iniciava-se logo após os quatro anos do ensino primário. Era constituído por um ciclo preparatório que durava dois anos e por um curso de formação que podia durar 3 a 4 anos. De então para cá, sofreu muitas alterações e, até 1986, “a formação profissional manteve (...) uma reduzida expressão no efetivo global dos profissionais qualificados e semiquilificados” (Cardim, 1999, p. 46), o que se repercutiu no ingresso no mercado de trabalho e, portanto, na baixa qualificação para o desempenho das respetivas profissões.

De acordo com Cerqueira e Martins (2011), a partir da segunda metade do século XX, o ensino secundário foi alvo de múltiplas reformas, decorrentes de uma crescente

valorização da qualificação dos jovens e da sua entrada no mercado de trabalho, nomeadamente no pós-25 de abril. Estas autoras referem que este facto se deve “a inúmeras solicitações quer de carácter social, cultural, quer económico ou político” (Cerqueira & Martins, 2011, p. 125) que reconhecem a relação entre educação e mercado de trabalho.

Porém, Azevedo (2014) considera que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 46 aprovada em 14 de outubro de 1986, e que ainda se mantém em vigor com algumas alterações e aditamentos - constitui um dos “principais referenciais para o ordenamento do novo modelo de nível secundário de ensino e de formação” (p. 11). Embora a escolaridade obrigatória definida neste diploma fosse só o 9º ano de escolaridade, ou seja, o ensino básico, o artigo 9º deste diploma definia objetivos para o ensino secundário que era lecionado nas escolas secundárias. Assim, o ensino secundário deveria, de acordo com a alínea a) desenvolver determinadas competências que seriam o “suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa”, de acordo com a alínea e) “Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade” e, de acordo com a alínea f), “favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho”. O artigo 19º do mesmo diploma define os objetivos da formação profissional: complementa a preparação para a vida ativa, iniciada no ensino básico e “visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais”, com o objetivo de responder à evolução tecnológica e às necessidades de desenvolvimento do país. Assim, segundo Cardim (1999) “a formação profissional é legalmente enquadrada pela LBSE” (p. 49).

O referido artigo 19º da LBSE foi consolidado na publicação do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro, diploma que criou as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior. Este diploma justifica o aumento da oferta da formação profissional, através de uma rede de escolas profissionais, com o contexto da integração europeia e do desafio do desenvolvimento económico e social, considerando que “a elevação da qualificação dos recursos humanos do País constitui um imperativo e investimento inadiável” (p. 246), reforçando-se, no artigo 4º deste diploma, que se pretende dar resposta às necessidades de desenvolvimento local e regional.

As escolas profissionais, criadas neste novo Decreto-Lei de 1989, são estabelecimentos privados de ensino tutelados pelo Ministério da Educação que passam a ministrar os cursos profissionais, organizados em módulos de duração variável. Os planos

de estudo eram propostos pelas escolas, incluíam já as componentes de formação científica, sociocultural e técnica e um estágio cuja organização e forma dependiam “das possibilidades localmente oferecidas” (p. 247). Os alunos que tivessem aproveitamento obteriam um certificado de qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3 e, respetivamente, um certificado equivalente ao 10º, 11º ou 12º anos do sistema regular de ensino que era ministrado nos estabelecimentos públicos.

Entretanto, começa a ser delineada a reforma do ensino secundário e, em 2003, o Ministério da Educação (ME) elabora um “Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário”, onde estabelece vários objetivos, sendo que um deles é a consolidação da diversidade da oferta no ensino secundário, pretendendo-se alargar a lecionação dos cursos profissionais às escolas secundárias públicas. Por outro lado, determina-se que o ensino destes cursos “incidirá sobre o desenvolvimento de competências visando uma boa inserção no mercado de trabalho” (ME, 2003, p. 11). O Conselho Nacional de Educação (CNE) emite um parecer (Parecer nº 6/2003) a este documento, dando ênfase ao sucesso obtido pelos cursos profissionais lecionados nas escolas profissionais e enumerando os seus aspetos positivos. Neste parecer, destaca os bons resultados obtidos, não só ao nível da procura crescente destes cursos, como também no que se refere aos elevados índices de empregabilidade dos formandos e a aproximação entre os estabelecimentos de ensino e o tecido económico e social local e regional. Porém, concorda com o ME, entendendo que estes cursos devem ser lecionados também nas escolas secundárias, aumentando a diversidade de oferta de percursos nestas escolas e salvaguardando a “universalização do acesso ao nível secundário” (CNE, 2003, p. 11802).

Ouvido o CNE e muitas outras entidades sociais e profissionais, foi aprovado o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, que faz uma reforma no ensino secundário, integrando os cursos profissionais nas escolas secundárias públicas, colocando-os a par com os cursos científico humanísticos, cursos tecnológicos e cursos artísticos especializados. Estes cursos profissionais assentam numa estrutura modular dos conteúdos da formação e são organizados de acordo com um referencial de formação, aprovado para a família profissional em que se integram, sendo agrupados por áreas de formação, com base na classificação internacional. Constituem uma modalidade de formação de dupla certificação, dado que pretendem a inserção dos alunos na vida ativa e permitem o prosseguimento de estudos. São, assim, vocacionados para a formação inicial dos jovens.

O alargamento dos cursos profissionais às escolas públicas tem suscitado algumas críticas por parte de Azevedo (2010) que considera que, embora haja escolas que estejam “a

fazer um bom aproveitamento desta oportunidade de ampliação das suas ofertas educativas” (p. 29), há escolas que não têm “qualquer cultura de ensino profissional” (p. 29) e, por isso, não têm condições para lecionar estes cursos. Estas escolas não estão a dar uma boa imagem dos cursos, tiram-lhes o crédito que o ensino profissional obteve no passado e estão a “criar ‘caixotes do lixo’ para onde empurram os adolescentes e jovens com maiores dificuldades e aproveitamento escolar até ao 9º ano” (p. 29). Portanto, este autor denuncia que estes cursos destinam-se “prioritariamente aos “alunos do insucesso”” (p. 30), pretendendo reduzir o abandono escolar, “mas não estão a reduzir o insucesso” (p. 30).

É também desta forma que Costa (2010) comenta a imagem que passa para a sociedade dos cursos profissionais, dizendo que nestes estão “os “excluídos do sistema”” (p. 55), porque são encaminhados pelos professores e diretores de turma que “aconselham, sugerem às famílias, certamente com boas intenções” (p. 55), mas que têm ideias falsas sobre estes cursos e, por outro lado, desconhecem a realidade dos cursos. Por isso, estes alunos não fazem estes cursos por vontade própria, mas porque há este encaminhamento.

Apesar destes pontos negativos, Azevedo (2010) continua a defender o “alargamento dos cursos profissionais aos jovens que frequentam as escolas secundárias” (p. 28), alertando, no entanto, para a necessidade de haver um maior cuidado ao nível da formação de professores e diretores e ao nível da disponibilidade de equipamentos e instalações.

Em 2012, o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho revoga o Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março e faz uma revisão da estrutura curricular do ensino básico e secundário com o objetivo de aumentar a qualidade do ensino e o sucesso escolar. O diploma define uma oferta educativa com várias opções de escolha para realizar o ensino secundário, adaptadas a diferentes percursos de educação, indo ao encontro do público-alvo que é diversificado. Neste âmbito proporciona-se aos alunos dois caminhos distintos - o prosseguimento de estudos superiores ou a obtenção de uma qualificação profissional -, tendo sempre em conta a formação integral do indivíduo.

Uma das opções de escolha dos alunos para realizar o ensino secundário é a frequência de um curso profissional, de acordo com o artigo 6º, nº 1 d) do referido diploma. Este tipo de curso é definido como sendo vocacionado para a qualificação profissional, privilegiando, assim, a inserção do aluno no mercado de trabalho, embora também permita o prosseguimento de estudos superiores. O artigo 21º f) esclarece que as escolas devem “reorientar o percurso dos alunos que revelam insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade escolar, após uma avaliação da situação e posterior encaminhamento para um percurso que lhe confira certificado de qualificação profissional”

(p. 3480). Neste sentido, o referido diploma considera que se pode combater o insucesso escolar e assegurar a escolaridade obrigatória, através dos cursos que permitem obter uma qualificação profissional. Assim, o diploma encaminha os alunos com insucesso escolar e com desinteresse pela escola para os cursos profissionais. O artigo 16º do mesmo diploma aprova as matrizes de todos os cursos do ensino secundário, incluindo os cursos profissionais, as quais se anexam ao referido diploma.

Outra opção de escolha dos alunos após o 3º ciclo é um curso vocacional de nível secundário. Esta opção é uma alternativa ao ensino secundário profissional e ao ensino secundário regular e depende da adaptação ao passado académico do aluno, aos seus interesses e aos seus perfis vocacionais. É uma oferta formativa mais técnica para aqueles que se encontram em risco de abandono escolar, nomeadamente, e corresponde também a uma qualificação do Quadro Nacional de Qualificações de nível 4. Estes cursos foram criados, apenas em regime de experiência-piloto, pela Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto. Funcionam em escolas em que o projeto técnico-pedagógico obteve parecer favorável dos serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência. A partir do ano letivo 2014-2015, a apresentação destas candidaturas passou a ser feita em conformidade com o Despacho n.º 5945/2014, de 7 de maio. No entanto, estes cursos apenas dão continuidade aos estudos dos alunos que frequentaram os cursos vocacionais do ensino básico. De acordo com a Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto, estes cursos vocacionais de nível secundário pretendem “criar condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória, a redução do abandono escolar precoce e o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades”, permitindo a integração no mercado de trabalho e ainda o prosseguimento de estudos. Neste sentido, para concretizar esta oferta, é indispensável uma ligação da escola com empresas que tenham necessidades concretas de recursos humanos com uma determinada qualificação. Deste modo, quase 50% do número de horas do currículo do curso (1400 horas num total de 3000 horas) devem ser cumpridas nas empresas, através de um estágio formativo, em articulação com a escola, em modelo de alternância.

A Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro é o diploma que regulamenta os cursos profissionais, estabelecendo as normas da sua organização, do seu funcionamento, da avaliação e da sua certificação. Assim, o artigo 2º, n.º 2 define que os cursos profissionais se enquadram no Catálogo Nacional de Qualificações, sendo agrupados por áreas de educação e formação, de acordo com a classificação nacional de áreas de educação e formação.

O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, surge para fazer ajustamentos ao Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, dada a preocupação do XIX governo constitucional com a

promoção do sucesso escolar e com o aumento da qualidade do ensino. Nos cursos profissionais é aumentada a carga horária da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) para 600 a 840 horas, com o objetivo de “desenvolver a componente técnica da formação, permitindo aos alunos uma aplicação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de novas aptidões que facilitem quer a sua integração no mundo do trabalho quer o prosseguimento de estudos” (p. 4013).

O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, estabelece uma nova reforma do ensino básico e secundário nas escolas públicas e privadas, incluindo as escolas profissionais, com o objetivo de que todos os alunos desenvolvam as capacidades e atitudes que permitam alcançar as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este diploma é regulamentado, ao nível dos cursos profissionais, pela Portaria nº 235-A/2018, de 23 de agosto.

Este último diploma procede a algumas alterações à legislação anterior, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular, do desenvolvimento dos domínios de autonomia curricular (DAC) e do funcionamento da componente de Cidadania e Desenvolvimento no quadro da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania. O diploma ainda destaca a alteração na fórmula de cálculo da classificação final de curso e a extinção da classificação final de curso para efeitos de prosseguimento de estudos, retirando-se a obrigatoriedade de os alunos dos cursos profissionais realizarem os exames nacionais dos cursos científico-humanísticos. Relativamente à realização da FCT e da Prova de Aptidão Profissional, não se registam alterações.

A referida portaria produz efeitos a partir do ano letivo de 2018/2019 para o 1º ano do ciclo de formação (10º ano), a partir do ano letivo de 2019/2020 para o 2º ano do ciclo de formação (11º ano) e a partir do ano letivo de 2020/2021 para o 3º ano do ciclo de formação (12º ano).

1.2. A oferta educativa e formativa de cursos profissionais

Valente (2017) aponta um desajustamento entre as competências mais procuradas e valorizadas pelos empregadores e aquelas que estão a ser certificadas pelas escolas, defendendo que deve haver um planeamento da oferta dos cursos. Este é um trabalho que está a ser desenvolvido, segundo a autora, desde 2015, pelo Sistema de Antecipação de Necessidades implementado pela ANQEP.

A Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio, que operacionaliza o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, já definia, no artigo 8º b), que a oferta formativa dos cursos profissionais se deve adequar, quer aos perfis profissionais atuais e futuros, resultantes da globalização, quer às áreas prioritárias e estratégicas fundamentais ao desenvolvimento económico e social do país. Assim, o diploma definia que a criação dos cursos profissionais podia ser proposta pelas escolas, preferencialmente em rede, as quais deveriam apresentar uma fundamentação sobre a relevância social da qualificação proposta e da designação do curso, assim como o perfil de desempenho à saída do curso, para além de todo o plano de estudos e articulação com a formação em contexto de trabalho. A definição e publicitação dos critérios de ordenamento da rede de oferta de formação inicial eram feitas pela Agência Nacional para a Qualificação. Estes critérios eram aplicados pelas entidades responsáveis pela promoção e apreciação de cursos.

Em 2007 é instituído o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) pelo Decreto-Lei nº 496/2007, de 31 de dezembro (com alterações produzidas pelo Decreto-Lei nº 14/2017, de 26 de janeiro). Do SNQ fazem parte a Agência Nacional para a Qualificação (denominada no diploma de 2017 por Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional - ANQEP), os estabelecimentos de ensino básico e secundário, entre outros. Este diploma de 2007 determina vários objetivos a cumprir, realçando-se a estruturação de “uma oferta relevante de formação inicial e contínua, ajustada às necessidades das empresas e do mercado de trabalho, tendo por base as necessidades atuais e emergentes das empresas e dos sectores económicos” (artigo 2º, nº1 d)). É também criado o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). Este último é um instrumento dinâmico, pois é submetido a constantes atualizações, e agrega as qualificações baseadas em competências, identificando, para cada uma, os respetivos referenciais de competências e de formação e o nível de qualificação de acordo com o QNQ.

O Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) estrutura-se em 8 níveis de qualificação², caracterizados em função de 3 domínios para a definição dos resultados de aprendizagem: conhecimentos, aptidões e atitudes. Assim, os cursos profissionais, atualmente, são de nível 4, pois os resultados de aprendizagem dos alunos diplomados nestes cursos devem corresponder a conhecimentos, aptidões e atitudes específicas, de acordo com os descritores traçados no Quadro 1. Este nível de qualificação, de acordo com a mesma fonte referida em rodapé, corresponde à qualificação: “nível secundário obtido por percursos

² Informação consultada em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/>, a 29 de maio de 2020.

de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional – mínimo de 6 meses”. Ora, isto significa que o aluno que concluir o nível secundário (12º ano) através destes cursos profissionais, está habilitado para seguir dois caminhos (por isso é de dupla certificação): pode prosseguir estudos para um curso do ensino superior que inclua um estágio de 6 meses, no mínimo, mas obtém, também, um certificado de técnico profissional de vendas, de mecatrónica, de designer técnico, etc, consoante o curso profissional que tenha frequentado, podendo ingressar no mercado de trabalho.

O CNQ integra 274 qualificações para 39 áreas de educação e formação, sendo que destas, 125 conferem o nível 4 de qualificação do QNQ¹.

Este catálogo, de acordo com a fonte consultada em rodapé, facilita a identificação e a antecipação de necessidades de qualificações e de competências, num contexto de acelerada mudança e de novas exigências à adaptabilidade dos trabalhadores e das empresas, promovendo um maior envolvimento de todos os intervenientes.

O CNQ está articulado com o Quadro Europeu das Qualificações (QEQ) e com o Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação (ECVET). O QEQ foi adotado em 2008 pelo Parlamento Europeu e Conselho e representa um quadro de referência comum aos países da UE, permitindo comparar e fazer a correspondência dos sistemas de qualificações dos diferentes países. Desta forma, promove-se a mobilidade dos alunos e trabalhadores entre os países da UE.

Tabela 1 - Descritores do nível 4 de qualificações do QNQ

(Adaptado de <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/QNQ>)

Níveis de qualificação	Resultados da aprendizagem correspondentes		
	Conhecimento	Aptidões	Atitudes
Nível 4	Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho.	Gerir a própria actividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho, geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração. Supervisionar as actividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades e matéria de avaliação e melhoria das actividades em contextos de estudo ou de trabalho.

A Lei nº 82-A/2014 de 31 de dezembro³ que aprovou as Grandes Opções do Plano para 2015, reforçou a necessidade e a importância de o país dispor de diagnósticos de necessidades de formação, com base na análise dos dados sobre emprego e desemprego e na audição dos atores socioeconómicos de cada território. O objetivo destes diagnósticos seria ajustar melhor as qualificações produzidas e as procuradas. Consequentemente, a formação ministrada seria valorizada pelas empresas, dada a melhoria na competitividade e na produtividade que acarreta para o seu desempenho. Este diploma ainda evidenciou o envolvimento do tecido empresarial como um fator chave para a Formação em Contexto de Trabalho (FCT). Neste contexto foi criado o Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações (SANQ), já referido anteriormente, que incide sobre a dimensão prospetiva das necessidades de qualificações, identificando-as e indicando as áreas e saídas profissionais prioritárias, possibilitando a definição da rede de ofertas formativas e a atualização do CNQ. Por outro lado, este sistema permite aprofundar o diagnóstico a nível regional no quadro das Comunidades Intermunicipais (CIM), dada a articulação que estas realizam com vista à criação de uma proposta de rede local de oferta educativa e formativa. Segundo Valente (2017), o envolvimento das CIM tem sido crescente, permitindo incluir todas as escolas de todos os municípios, e a sua ação “tem sido crucial para um planeamento mais atempado e adequado de cursos profissionais” (p. 26), o que terá consequências na orientação dos jovens estudantes e nos empregadores, ao nível da valorização das qualificações que irão ao encontro das suas necessidades.

1.3. Funcionamento dos cursos profissionais

Dado que este trabalho de investigação consiste no estudo de um caso, realizado durante o ano letivo de 2018/2019, abrangendo as turmas que estudavam no 11º e 12º anos, a legislação que será mencionada daqui para a frente será a que existia até esse momento, o que exclui o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, e a Portaria nº 235-A/2018, de 23 de agosto.

Assim, neste tópico, começa-se, num primeiro ponto, por apresentar e explicar a matriz curricular destes cursos, não só para dar a conhecer os seus objetivos e as disciplinas que os integram, mas, principalmente, para posicionar a FCT na sua estrutura, dado que é a componente focada nesta investigação. Depois, num segundo ponto, faz-se uma introdução

³ Informação consultada em <http://sanq.anqep.gov.pt/>, a 29 de maio de 2020.

com um enquadramento da FCT nas organizações, apresentando-se de seguida o conceito, a duração, as modalidades e os objetivos da FCT. Num terceiro, apresenta-se a necessidade da escola estabelecer parcerias com organizações para que os alunos possam realizar a FCT. Por fim, e num quarto ponto é traçado, minuciosamente, todo o percurso e respetivos intervenientes da FCT.

Houve a preocupação de fazer uma comparação entre o que a legislação de suporte aos cursos profissionais define e o que alguns autores defendem ou estudaram sobre as diferentes fases da realização da FCT ou da formação em geral. O objetivo desta comparação e, nalguns casos, até o confronto, é conhecer e dar a conhecer diferentes perspetivas para além da legislação.

1.3.1. Matriz dos cursos profissionais

Embora exista uma diversidade de tipologias de cursos de dupla certificação em Portugal, sobressai uma matriz curricular comum a todos os cursos, o que é esquematizado no anexo VI do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho.

Esta matriz inclui três componentes de formação e os respetivos tempos letivos para o ciclo de formação que é de três anos. Corresponde a uma formação inicial que, segundo Delors (1996), “deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo” (p. 91).

As três componentes integrantes da matriz são as seguintes, de acordo com a descrição realizada no artigo 16º do referido diploma:

- Componente de formação sociocultural “que visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos” (p. 3479) e é constituída pelas disciplinas de Português, Língua Estrangeira I, II ou III, Área de Integração (AI), Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) e Educação Física. Esta componente é igual em todos os cursos profissionais;

- Componente de formação científica “que visa a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e aptidões de base do respetivo curso” (p. 3479), incluindo disciplinas “que suportam os perfis profissionais específicos” (Costa, 2010, p. 49) e que são “instrumentais e estruturantes dos perfis de saída de cada curso” (Costa, 2010, p. 50);

- Componente de formação técnica que visa “a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e aptidões de base do respetivo curso e integram (...) formas específicas de concretização da aprendizagem em contexto de trabalho” (p. 3479), ou seja,

esta componente, para além das disciplinas de natureza tecnológica e técnica, integra também a Formação em Contexto de Trabalho (FCT). Esta é realizada no contexto do tecido socioeconómico envolvente sob a forma de estágio, sempre que possível “em atividades práticas no domínio profissional respectivo” (Costa, 2010, p. 49).

A Portaria nº 74-A/2013, de 26 de junho, que complementa o Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho, estabelece, para além da FCT, uma Prova de Aptidão Profissional (PAP) que integra a avaliação sumativa interna. Esta prova consiste, de acordo com o artigo 6º desta portaria, na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto e respetivo relatório final de realização, que demonstre os conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação. Deve ser realizada com a orientação de um ou mais professores.

A conclusão do curso profissional exige, assim, a aprovação em todas as disciplinas definidas no plano de estudos do curso frequentado e a aprovação na FCT e na PAP, de acordo com o artigo 30º do referido diploma.

Deste modo, os cursos profissionais pretendem contribuir para a formação integral dos jovens, tal como os cursos científico-humanísticos e, além disso, “facultar-lhes contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional que lhes permita uma adequada inserção sócio-profissional” (Costa, 2010, p. 49).

A componente sociocultural integra a disciplina Área de Integração que surgiu em 1990, de acordo com a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGEV) e que não tem paralelo nos cursos científico-humanísticos. Esta disciplina agrega um conjunto de conhecimentos de diferentes ciências sociais, “reunindo saberes ancorados sobretudo na Filosofia, na Geografia, na Sociologia e na História” (Azevedo, 2014, p. 16), mas também na Economia e no Direito, o que nos transporta “para uma ideia de transversalidade” (DGEV, 2004/2005, p. 2), permitindo aos alunos uma melhor compreensão do mundo contemporâneo e um “desenvolvimento de competências capacitantes para a inserção na vida social e num mercado de trabalho em evolução e transformação” (DGEV, 2004/2005, p. 2). Segundo Azevedo (2014), esta disciplina foi um dos pilares da inovação pedagógica, a par do sistema modular em que se organizam os cursos profissionais.

De acordo com o programa desta disciplina (DGEV, 2004/2005), pretende-se que os conteúdos científicos e culturais propostos para lecionação desenvolvam nos alunos, “curiosidade, iniciativa, criatividade no encontro de soluções, responsabilidade na realização de projetos, sentido de cooperação na partilha de processos e produtos” (p. 2).

Para além de desenvolver a capacidade de integrar conhecimentos de várias ciências sociais, a disciplina permite “aproximar estes conhecimentos de experiências de vida dos

alunos e aplicá-los a uma melhor compreensão e ação sobre o mundo contemporâneo” (DGEV, 2004/2005, p. 4). Para atingir este objetivo, o programa da disciplina aponta para a utilização de estratégias ativas de aprendizagem, favorecendo o estímulo em simultâneo das competências cognitivas e das competências socioafetivas.

A disciplina inclui, pois, a possibilidade de mobilizar exemplos reais e experiências práticas. Esta prática, segundo a OCDE (2015) é uma das “melhores abordagens para aumentar o senso da responsabilidade, a capacidade de trabalho em equipe e autoconfiança das crianças” (p. 14).

Valente (2017) refere-se a todo o currículo destes cursos de dupla certificação, salientando que ele favorece “uma formação inicial de jovens com uma forte ligação ao mundo do trabalho através do desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão e da formação em contexto de trabalho” (p. 27). É, no entanto, nesta FCT que, de acordo com esta autora, existe uma “valorização das aprendizagens” (p. 27), dada a interação que é feita com o mundo empresarial.

1.3.2. A Formação em Contexto de Trabalho

A FCT é realizada em organizações, normalmente empresas, as quais possuem recursos materiais e humanos. Estes recursos têm de ser geridos, logo é preciso, também, gerir pessoas que são recursos que não são dispensáveis numa organização (Almeida, 2008). Esta missão de gerir os recursos humanos compete a um departamento específico nas organizações que é o Departamento dos Recursos Humanos (DRH), tendo a seu cargo um grande desafio, dado que as pessoas (fator humano) têm especificidades que os outros recursos (capital, equipamentos, materiais, espaço, etc) não possuem e “apresentam particularidades que as tornam um dos recursos estratégicos mais decisivos para a concretização dos objetivos organizacionais” (Almeida, 2008, p. 271). Por estes motivos, este departamento tem assumido cada vez mais importância dentro das organizações, ocorrendo um alargamento das suas funções. Assim, hoje em dia, os recursos humanos não são só pessoas que têm de desempenhar aquelas tarefas que são repetitivas, como acontecia na fase do Taylorismo, por exemplo. Hoje, os recursos humanos “compreendem todo o conjunto de talentos, habilidades, conhecimentos e potencial de desenvolvimento que cada indivíduo encerra” (Almeida, 2008, p. 270). Assim, atualmente, é este departamento que intervém na formação dos recursos humanos, assim como do seu “recrutamento e seleção, avaliação do desempenho, gestão de remunerações e incentivos” (Cardim, 2012, p. 11).

Compete, então, ao DRH cumprir fins específicos, destacando-se o desenvolvimento dos recursos humanos que consiste, segundo Almeida (2008), em “promover planos de formação, apoiar ações de desenvolvimento pessoal e organizar planos de carreira” (2008, p. 275). Outras atividades passam por descrever conteúdos funcionais e afetar pessoas às tarefas, gerir sistemas de remunerações e de incentivos, promover boas condições de trabalho, acompanhar e avaliar o desempenho dos trabalhadores (Almeida, 2008).

É neste contexto que Coelho Júnior (2011) estuda a gestão do desempenho, explicando que esta consiste no desenvolvimento de ações, por parte do DRH, que se traduzem no planeamento, execução, monitorização, avaliação e revisão do desempenho.

Neste enquadramento, a FCT realizada pelos alunos dos cursos profissionais nas organizações é da responsabilidade do DRH. E, de acordo com Valente (2017), é necessário precisar aspetos da FCT, nomeadamente, “identificar as competências a desenvolver e os resultados de aprendizagem a alcançar nestes contextos, de acordo com standards” (p. 27); preparar e acompanhar os alunos, assegurando-lhes condições para a realização desta formação; garantir a qualidade das aprendizagens e disponibilizar instrumentos que as avaliem. A mesma autora refere que a melhoria contínua destes aspetos permitirá valorizar esta componente dos cursos profissionais.

Para Camara, Guerra e Rodrigues (2007), esta gestão do desempenho assume primordial importância na GRH, dado que ela é determinante “para a retenção, motivação e desenvolvimento dos colaboradores” (p. 443). Portanto, a gestão feita pelo DRH é fundamental para atrair e desenvolver os indivíduos que mais podem contribuir para o desenvolvimento e sucesso da organização.

Salienta-se, no entanto, que há autores que apontam o facto de ainda existirem, atualmente, algumas organizações “que se encontram numa fase de evolução muito limitada” (Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2008, p. 9) no desenvolvimento destas etapas da gestão do desempenho, apesar de existirem outras organizações que investem nesta área.

Conceito, duração e modalidades

A FCT é a formação no local de trabalho e, segundo Cardim (2012), assume a forma de estágio, o qual consiste na “presença de um formando ou técnico, numa organização, à qual não está contratualmente ligado de forma permanente, com o objetivo essencial de completar ou aprofundar a respetiva formação de base” (p. 122). Há, portanto, organizações que facultam todas as condições para que os estagiários ou formandos complementem e

aprofundem a formação inicial adquirida na escola. O estágio resulta, pois, da “recepção de estagiários oriundos de escolas ou centros de formação” (Cardim, 2012, p. 123), a quem as organizações oferecem a possibilidade de colocarem em prática os conhecimentos que aprenderam em contexto de sala de aula, ainda na condição de estudante.

Quanto à duração da FCT, Almeida (2008) alega que, num sentido restrito, a formação é um processo de curto prazo, mas se tivermos em conta o desenvolvimento pessoal do indivíduo e não um mero estágio, então já estamos perante um processo de longo prazo. Porém, Cardim (p. 123) pormenoriza mais esta questão, defendendo que a duração dos estágios é variável, podendo ir de 2 a 12 meses, consoante os seus objetivos, programa de atividades e disponibilidades da organização. No entanto, aponta para um período de 6 meses como aquele que “permite uma integração mínima e a realização ou acompanhamento de trabalhos já com alguma profundidade” (p. 123).

A Portaria nº 74-A/2013, de 26 de junho, estabelece uma duração diária de formação de sete horas, um máximo de trinta e cinco horas semanais, o que deve ser ajustado ao horário de funcionamento da organização que acolhe o aluno na FCT (artigo 3º, nº 7). Tendo em conta estes elementos e a referência do período de 6 meses de Cardim (2012), mencionado anteriormente, pode dizer-se que ele aponta para 840 horas (24 semanas em média, a 35 horas cada), o tempo necessário para que o aluno tenha condições mínimas de formação – integração na organização, realização de trabalho e respetivo acompanhamento.

O Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho estabelece 420 horas para a FCT, num total de 3100 horas de formação para o curso. Porém, em julho de 2013, é aprovado o Decreto-Lei nº 91/2013 que faz ajustamentos ao decreto-lei anterior, com o objetivo de fortalecer “o desempenho dos alunos” e proporcionar “um maior desenvolvimento das suas capacidades” (p. 4013). Com este ajustamento é alargada a carga horária da FCT para 600 a 840 horas, num total de 3200 a 3440 horas de formação, sendo reduzida a carga horária das disciplinas da componente técnica em 80 horas. As 840 horas estabelecidas como máximo para a duração da FCT correspondem ao mínimo defendido por Cardim (2012).

Com o alargamento da carga horária da FCT pretende-se facilitar “aos alunos uma aplicação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de novas aptidões” (Conselho de Ministros, 2013, p. 4013), permitindo um melhor acesso à entrada no mercado de trabalho e ao prosseguimento de estudos.

Ao nível da escola, a FCT é regida pelo regulamento dos cursos profissionais, aprovado pelos órgãos competentes da escola, onde estão refletidas todas as regras e disposições definidas na legislação em vigor. Este regulamento deve definir,

obrigatoriamente (artigo 5º da Portaria nº 74-A/2013, de 26 de junho) o regime aplicável à operacionalização da FCT, o que inclui as diferentes modalidades ou etapas de concretização. Neste contexto, a escola pode optar por dividir as horas da FCT nas organizações pelos três anos do curso, por dois anos ou por apenas um ano, podendo ocorrer ao longo do ano letivo ou nos últimos meses do ano letivo ou, excepcionalmente, assumir, parcialmente, a forma de prática simulada. Porém, é o regulamento dos cursos profissionais que define “o regime aplicável às modalidades encontradas pela escola para a operacionalização da FCT” (artigo 5º, nº 2 da Portaria nº 74-A/2013).

O agrupamento de escolas onde este trabalho de investigação foi realizado e que consistiu num estudo de caso que reporta ao ano letivo de 2018/2019, apenas abrangeu as turmas do 11º e 12º anos, uma vez que, embora o Regulamento dos Cursos Profissionais não especifique, como a referida portaria obriga, o regime nem a modalidade da FCT pelos quais optou, a investigadora tem conhecimento, pela experiência profissional que tem na escola e pela recolha de dados que obteve, que a escola optou por realizar os estágios nos dois últimos anos do curso (11º e 12º anos), ocorrendo nos últimos meses do ano letivo. Assim, a obrigatoriedade exigida pelo artigo 5º da Portaria nº 74-A/2013, de 26 de junho não é cumprida. O regulamento apenas refere que a FCT se realiza “em posto de trabalho, em empresas ou noutras organizações, podendo, excepcionalmente, assumir parcialmente a forma de prática simulada, nos termos do ponto 3 do artigo 3.º da Portaria 74-A/2013.” (nº3 do artigo 28º)⁴. No entanto, o referido regulamento faz uma salvaguarda, definindo, no nº 2 do artigo 29º, que “O âmbito e duração das parcerias/protocolos é definido caso a caso e tem em conta as áreas de atividade e objetivos a atingir.”.

Objetivos da formação

O Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho refere que esta componente curricular “visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir” (p. 3490), sendo objeto de regulamentação própria, o que é feito pela Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro que reforça estes objetivos no artigo 3º, nº1, O nº 11 deste mesmo artigo acrescenta que esta aquisição e desenvolvimento incluem competências e conhecimentos “no âmbito da saúde e segurança no trabalho”, em todas as modalidades. Todos estes objetivos estão refletidos no

⁴ Informação consultada em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/>, a 29 de maio de 2020.

Regulamento dos Cursos Profissionais do Agrupamento de Escolas em estudo. No entanto, este diploma ainda pormenoriza mais estes objetivos, enumerando os objetivos ao nível técnico, como por exemplo aplicar os conhecimentos adquiridos, em atividades concretas, no mundo do trabalho, exercitando aptidões e competências; e enumerando, objetivamente, que também são objetivos da FCT desenvolver a autonomia, o espírito empreendedor e sentido de responsabilidade profissional; cooperar com os outros, desenvolver a capacidade de iniciativa, de resolução de problemas e o sentido de responsabilidade.

Sendo assim, para além das competências técnicas, o aluno ainda tem que desenvolver competências sociais, relacionais e organizacionais.

Portanto, a legislação refere objetivos muito específicos para a FCT, incluindo, pois, as competências relacionais e organizacionais, o que está relacionado com os comportamentos consigo próprio e com a própria organização.

Mas, há autores que defendem estes mesmos objetivos para a formação dos colaboradores das empresas, embora não se refiram à FCT. Por exemplo, Camara, Guerra e Rodrigues (2007) entendem que a formação direciona-se para a “aquisição de conhecimentos ou adoção de atitudes e comportamentos” (p. 559), assim como para o seu reforço. Para os autores, esta aquisição e/ou reforço devem ser relevantes, não só para o formando, ao nível de desenvolvimento pessoal e profissional, mas também para a organização. Neste sentido, a formação, segundo os autores, deve ser encarada pela organização como um investimento, dada a relevância que reveste para si própria. Estes autores justificam a importância crescente da formação na área comportamental por motivos relacionados com as rápidas mudanças que se têm registado nas últimas décadas, obrigando “a preparar a força de trabalho para a mudança e para actuar com um novo paradigma” (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2007, p. 558). Os empresários, segundo os mesmos autores, querem ganhar produtividade e eficácia para desenvolver a empresa, por isso consideram que, paralelamente ao alargamento dos conhecimentos técnicos é necessária uma alteração de comportamentos e uma revolução de mentalidades, o que só é possível através da formação.

Considera-se, assim, que existe aqui uma ligação muito forte entre o que a legislação pretende dos estagiários e, depois, o que os empregadores pretendem dos seus colaboradores, dado que estes últimos passam primeiro pelo estágio e o objetivo é que fiquem preparados para serem colaboradores.

1.3.3. Parcerias entre escolas e outras organizações

De acordo com o nº 2 do artigo 3º da Portaria nº 74-A/2013, “a FCT realiza-se em empresas ou noutras organizações”. Estas são denominadas de entidades de acolhimento e devem “desenvolver atividades profissionais compatíveis e adequadas ao perfil profissional visado pelo curso frequentado pelo aluno” (artigo 3º, nº 4). Assim, as escolas têm de estabelecer “relações de cooperação com o tecido económico e social envolvente, nomeadamente com as empresas e as autarquias locais” (artigo 30º, nº 3 e) da Portaria nº 74-A/2013). Esta cooperação deve ser formalizada, antes do início da FCT, através da celebração de um “protocolo enquadrador” (artigo 3º, nº 4), que é um documento que representa o acordo, o compromisso, o contrato de formação celebrado entre as duas partes, com vista à realização da FCT, não gerando, nem titulando “relações de trabalho subordinado” (artigo 3º, nº 10).

As organizações que assinam os protocolos com as escolas são identificadas, selecionadas e distribuídas pelos alunos pelo diretor de curso, de acordo com o artigo 8º da portaria supracitada. As possíveis organizações com as quais as escolas podem estabelecer parcerias podem ser as próprias escolas, as empresas, as universidades, os hospitais, os sindicatos, as agências de viagem, os lares, a Proteção Civil, os Bombeiros, as Juntas de Freguesia, as Câmaras Municipais, etc. No entanto, o diploma legislativo supracitado dá grande relevância às empresas e às autarquias para a realização da FCT dos alunos que estudam nos cursos profissionais.

Martins (2009) aponta para a necessidade da escola “promover e manter parcerias com o meio que a envolve” (p. 64), ou seja, como refere Costa (2010, p. 50), deve haver “um trabalho de estreita cooperação entre os dois pólos da formação, uma parceria dinâmica e complementar”. É uma parceria complementar, porque as empresas garantem o contacto com a prática profissional, dando continuidade ao que se inicia na escola, representando um “compromisso que a maioria das empresas cumpre empenhadamente” (Costa, 2010, p. 51), apesar de não receberem nada em troca. Porém, Troger (2004, citado por Costa, 2010) refere que as empresas poupam com esta cooperação, dado que os alunos já recebem a formação inicial na escola e já adquiriram uma formação pessoal e sociocultural que serve de base para a sua integração no estágio. Neste sentido, a função da empresa é “o acompanhamento, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de competências específicas” (Costa, 2010, p. 51). Neste contexto, “A empresa torna-se assim o prolongamento da escola” (Costa, 2010, p. 53), em que o aluno se integra, se adapta à realidade, reagindo com as situações com que se

defronta, “conforme as atitudes, os valores, os conhecimentos que adquiriu e que resultam da sua experiência passada” (Durand, 1982, citado por Costa, 2010, p. 53), ou seja, a adaptação às situações reais das empresas é “moldada pelos valores transmitidos pela escola” (Costa, 2010, p. 53). No entanto, Costa (2010) declara que os tutores que orientam os alunos nas empresas podem colaborar com a escola, no sentido em que podem dar “sugestões quanto aos conteúdos e competências a desenvolver” (p. 52), permitindo um maior ajustamento entre aquilo que os alunos aprendem na escola e as necessidades das empresas.

Também Zay (1996, citado por Alves & Varela, 2012) refere que, devido à massificação do ensino, se solicita a parceria entre a escola e as organizações das comunidades locais, pois surgiram problemas que a escola não consegue resolver sozinha, como são os casos do insucesso escolar e das dificuldades de inserção social e profissional dos jovens.

Esta necessidade já era apontada em 1986 na Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 9º e), onde se define que o ensino secundário tem por objetivo “facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade (...)”. Neste sentido, o mesmo diploma estabelece que o sistema educativo se deve organizar de forma a “descentralizar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (artigo 3º g)). Há, portanto, um apelo claro deste diploma à participação da comunidade na vida educativa.

A este propósito, Alves e Varela (2012) afirmam que se assiste, a partir da década de 80, a uma mudança de paradigmas na educação, passando-se de uma atuação baseada no cumprimento de normas, em que a escola apenas estava aberta à comunidade, para uma atuação “de parceria baseada na negociação entre atores sociais a quem é reconhecido o poder de estabelecer contratos” (p. 37). Neste contexto, Dias (2003, citado por Alves & Varela, 2012) refere-se ao conceito de “escola em parceria”, no sentido em que existem relações horizontais entre escola e organizações locais, permitindo uma maior participação e responsabilização destas relativamente ao conceito anterior. Nesta mudança de paradigmas, impõe-se uma perspetiva sistémica que traduz o facto de a escola não conseguir resolver sozinha os seus problemas, dado que a escola é uma organização e, como tal, é um sistema aberto, recebendo inputs da comunidade que “são transformados em outputs (resultados) que são projectados no meio” (Petit & Dubois, 1998, p. 18). Por outro lado, qualquer organização deve desenvolver “actividades orientadas para a adaptação ao

ambiente que é uma condição sine qua non tanto do desenvolvimento da organização como da sua sobrevivência” (Petit & Dubois, 1998, p. 19), tendo em conta que a sociedade está sempre em constante mudança.

Em 2008 foi promulgado o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril que faz uma revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas e que reforça o papel não só das famílias como também da comunidade na direção dos estabelecimentos de ensino. No seu preâmbulo refere-se que “é indispensável promover a abertura das escolas e a sua integração nas comunidades locais” (p. 2342). Assim, o diploma cria um órgão, o Conselho Geral, em substituição da Assembleia Geral que já tinha sido criada anteriormente, no qual tem representação também a comunidade local, “nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas” (p. 2342).

A mudança de paradigmas que ocorreu em Portugal insere-se num contexto europeu de reformas em que a tendência era a autonomia das escolas, realçando-se a necessidade destas se relacionarem mais com a comunidade local (Eurydice, 2007, citado por Alves & Varela, 2012).

De acordo com Amaro (1999, citado por Martins, 2009), as parcerias, em termos gerais, consistem na colaboração entre vários atores que partilham um objetivo, negociando estratégias e disponibilizando recursos, com vista à concretização desse objetivo. Porém, Martins (2009) ainda recorre à definição de parceria aplicada ao contexto escolar, estabelecida por Diogo (1998), a qual reforça o papel dos valores da participação dos atores e o ideal democrático na melhoria da qualidade das decisões e dos serviços prestados.

O conceito de parceria pode ser correlacionado com outro, o de parceria (Canário, 1995, citado por Martins, 2009), se a negociação entre os parceiros implicar a paridade entre eles, ou seja, se ambos tiverem compromissos e ambos retirarem benefícios ao contribuírem para objetivos comuns, embora tenham objetivos próprios. Mas, para poderem negociar desta forma devem ter alguma margem de autonomia, o que inclui a autonomia dos alunos. Estes devem ter a capacidade de “participarem nas decisões que lhe dizem respeito, construindo o seu projeto pessoal de formação, pela responsabilização dos compromissos assumidos” (Martins, 2009, p. 67).

Na sequência da definição de parceria, Martins (2009) alerta para não serem esquecidos os objetivos educativos inerentes a este conceito, devendo ser evitada “a informalidade dos contactos entre parceiros e a proliferação de parcerias “folclóricas”” (p. 67). Por isso, o essencial, de acordo com este autor, é “responder aos problemas e às

solicitações provenientes do seu exterior” (p. 67) que são, nomeadamente, a aquisição de competências necessárias à integração no mercado de trabalho.

1.3.4. Fases da realização do estágio

Após análise dos artigos 3º e 4º da Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro, depreende-se que a FCT segue um conjunto de trâmites, ou seja, há um conjunto de fases que têm de ser seguidas, obrigatoriamente, pelos intervenientes neste processo. Assim, todo o processo é antecedido e previsto pela assinatura de um protocolo enquadrador entre a entidade de acolhimento e a escola (artigo 3º, nº 4); depois a elaboração de um plano de trabalho individual (artigo 3º, nº 5); segue-se a organização e desenvolvimento da FCT (artigo 3º, nº 5) que consiste em atribuir ao aluno as tarefas previstas e acordadas no plano de formação (artigo 4º, nº 3 c)), fazendo-se, concomitantemente um acompanhamento da execução do plano (artigo 4º, nº 1 f)) pelo tutor da empresa e pelo professor orientador e um acompanhamento do aluno na elaboração de relatórios intercalares e de um relatório final (artigo 4º, nº 2 d)); por fim faz-se a avaliação do desempenho do aluno (artigo 4º, nº 2 c) e nº 4 h)) e o processo culmina com a proposta, pelo professor orientador, ao conselho de turma, da classificação do aluno, depois de ouvir a proposta do tutor da empresa (artigo 4º, nº 2 e)).

Porém, Cardim (2012) descreve 4 fases para a realização do estágio: integração, realização das atividades em serviços definidos, execução de relatório e avaliação. Depreende-se que este estágio a que o autor se refere corresponde à FCT dos cursos profissionais, ou de outros cursos com estruturas semelhantes que incluem estágio, pois ele define o estágio, como já foi referido neste trabalho, no item *Conceito, duração e modalidades*. O autor especifica mesmo que o estágio resulta da aceitação de estagiários que vêm de centros de formação ou de escolas, sendo que o objetivo é complementar ou aprofundar, no local de trabalho, a formação teórica ou a teórico-prática ministrada nesses centros ou escolas, não existindo nenhum contrato permanente entre a organização e o estagiário. Acrescenta ainda, que esta é uma oportunidade que a organização dá ao estagiário, sendo que um dos objetivos é conhecer formandos que poderão, futuramente, integrar os quadros da organização. Portanto, esta definição enquadra-se no estágio realizado pelos alunos dos cursos profissionais, logo, na FCT.

Integração do estagiário

Se compararmos a legislação supracitada e a perspectiva de Cardim (2012), constatamos que o autor estipula uma fase de integração, não mencionada no diploma

legislativo, ou seja, ele considera que o estágio se deve iniciar com uma reunião com fins de integração, nas organizações, onde o supervisor (pressupõe-se que corresponde ao tutor referido na legislação) tem um papel ativo na informação ao estagiário sobre as responsabilidades e papéis de cada um dos intervenientes neste processo, assim como dos regulamentos internos da organização e da sua história. O supervisor pode, após esta reunião, fazer uma visita guiada ao estagiário pelas instalações da organização, permitindo que este tome contacto com os colaboradores e os serviços da organização, ficando, assim, familiarizado, com todo o contexto onde irá estagiar. O autor não se refere à assinatura do protocolo que é um procedimento burocrático definido na referida portaria, no entanto ele dá importância à integração do estagiário, vincando a necessidade de ele conhecer o contexto material e humano onde vai trabalhar.

Assinatura do protocolo entre a escola e a organização

Esta fase já foi analisada no ponto 1.3.3. Parcerias entre escolas e outras organizações.

Elaboração do plano de formação

A elaboração do plano de formação corresponde a uma das etapas da gestão de desempenho desenvolvida pelo DRH das organizações e definida na portaria em análise, tal como já foi referido.

A portaria supracitada determina, no nº 5 do artigo 3º, que a FCT deve obedecer a um plano de trabalho, delineado para cada um dos alunos pelas duas partes envolvidas (entidade de acolhimento e escola), devendo ser assinado pelos órgãos competentes de ambas, pelo aluno e pelo encarregado de educação, se o aluno for menor. O artigo 4º, nº 4 da referida portaria define que o aluno da FCT deve colaborar na elaboração do seu plano individual de trabalho, o que vai ao encontro do que é defendido por Coelho Júnior (2011) quando reflete no artigo que escreve Gestão do Desempenho Humano no Trabalho: Interfaces Teóricas, Etapas Constitutivas e Implicações Práticas. Este autor refere que os avaliadores e os avaliados “planejem conjuntamente” (p. 8) o desempenho, o que permite o envolvimento de ambos. Este envolvimento de ambas as partes garante que haja mais possibilidades de eliminar ou minimizar obstáculos que possam surgir durante a execução do plano e que permitam uma maior mobilização (Coelho Júnior, 2011), neste caso do aluno, para atingir os objetivos definidos.

O plano de trabalho, de acordo com a portaria supracitada, faz parte integrante do contrato de formação, descrito anteriormente, e deve especificar: objetivos, conteúdos, programação, período e horário de estágio, local de realização das atividades, os

responsáveis e as formas de monitorização e acompanhamento e os direitos e deveres dos diversos intervenientes. Também Coelho Júnior (2011) refere, quando faz a sua reflexão sobre Gestão do Desempenho Humano no Trabalho: Interfaces Teóricas, Etapas Constitutivas e Implicações Práticas que é neste planeamento que se definem “expectativas e metas de desempenho comumente associadas a indicadores comportamentais” (p. 1), devendo ser previstos, de igual modo, o “sistema de responsabilidades, sistema de autoridades, sistema de comunicações e sistema de decisão” (p. 8), assim como critérios de monitorização e de avaliação, o que vai ao encontro do que está definido na portaria em análise. O referido autor ainda alerta para que, nesta fase, se tenha em consideração “fatores situacionais relacionados ao ambiente de trabalho do indivíduo como fator de impacto em seu desempenho” (p. 9) e dá como exemplo a disponibilidade dos recursos materiais ou financeiros e o clima social que deve existir no local de trabalho, nomeadamente o apoio e a confiança que os outros colaboradores possam prestar. Sobre a disponibilidade das condições logísticas, a portaria referida estabelece que é da responsabilidade da entidade de acolhimento, ou seja, da organização, assegurar a sua disponibilidade (artigo 4º, nº 3 g)).

Cardim (2012) defende que a preparação e planeamento da formação no local de trabalho são fundamentais para “melhorar grandemente a sua eficácia” (p. 116). Embora existam organizações que proporcionem formação a formandos sem definirem um plano e programa e esta não é a forma mais correta de se agir, pois acaba por ser uma “formação exclusivamente espontânea” (p. 116), cujas consequências se traduzem em “má qualidade de desempenho, falta de rigor, rotina e resistência à mudança” (p. 116). Os formandos aprendem sempre, porque vão fazendo experiências e tentativas até conseguirem obter sucesso. Não existe, pois, acompanhamento organizado e os formandos acabam por desenvolver as suas aprendizagens por si próprios, de acordo com o seu raciocínio e sucessivos ensaios, sem que tenham alguma orientação. É um processo que leva tempo, causa desperdícios e não é eficaz nem eficiente em termos de ensino e, consequentemente, de aprendizagem. Por estes motivos, o autor defende, tal como Coelho Júnior (2011), a definição clara das responsabilidades de cada um, formando e formadores, das tarefas a realizar e das contribuições que se esperam de cada um. Portanto, a elaboração do plano de trabalho, “recurso organizativo tradicional” (p. 116), torna-se vital para o sucesso da aprendizagem dos formandos, atingindo-se os objetivos pretendidos. Esta preparação da formação, segundo o autor, é um esforço que se deve ter, é um investimento que deve ser feito, pois há vantagens. Há uma recuperação deste investimento, dado que a aprendizagem é feita mais rapidamente e de uma forma mais consolidada, não se causam desperdícios, nem

materiais, nem ao nível de tempo, o que permite que ambos, estagiários e empresas, ganhem com isso, o que se repercute, quer no rendimento da empresa, quer no desenvolvimento de competências do estagiário, sendo visível não só no curto prazo, como também no médio e longo prazo, se o estagiário for um futuro colaborador. O autor ainda sugere que o grupo de trabalho onde se vai integrar o formando deve ser envolvido neste processo, dado que a melhor forma de encarar o formando é assumir que ele poderá vir a ser um futuro colega de trabalho e, isso, ajuda na integração do formando.

Como planear as atividades e tarefas a ensinar? Cardim (2012) também faz sugestões, apontando para o facto de a preparação prévia do ensino/aprendizagem ter em conta alguns princípios fundamentais. Assim, propõe que o trabalho a ensinar se faça por funções, dividindo as operações e as tarefas a desempenhar, devendo ensinar uma operação de cada vez e “progredindo do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstracto” (p. 119). Na mesma linha de ideias, Almeida (2008) considera que as funções a desempenhar pelos indivíduos são “uma peça fundamental na produtividade de cada organização” (p. 282). Por isso, para que sejam atribuídas, têm de estar bem definidas, o que se torna cada vez mais necessário, devido às constantes alterações nas tecnologias. Compete ao DRH fazer a sua descrição – inventário de tarefas, responsabilidades e exigências, requisitos e padrões de desempenho (Almeida, 2008).

Se Cardim (2012) propõe uma estratégia para ensinar as tarefas e as operações e Almeida (2008) defende que estas devem estar bem definidas no plano de formação. Camara, Guerra e Rodrigues (2007) complementam estes princípios, defendendo que os objetivos fixados no plano de trabalho “devem ser quantificados, calendarizados e alcançáveis” (p. 443). Portanto, daqui se conclui que o plano de formação é um documento que deve ser muito bem pensado e muito completo para que a formação, que operacionaliza este plano, seja um processo com coerência, que permita obter resultados positivos, compensando o esforço, quer da organização, quer do estagiário.

Desenvolvimento da FCT

Segue-se, segundo Cardim (2012), a fase de realização das atividades em serviços definidos que corresponderá à execução do plano mencionada na referida portaria. Ele sublinha que os estágios devem ser orientados por um plano, logo pressupõe que as atividades a serem desenvolvidas foram definidas nesse plano. De acordo com a Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro (artigo 4º, nº 3, alíneas c, e e g), as entidades de acolhimento atribuem, ao aluno, as tarefas planificadas, permitindo executar o plano de trabalho definido, devendo assegurar todas as condições logísticas e a informação necessária ao

desenvolvimento da FCT, nomeadamente no que diz respeito à integração socioprofissional do aluno na entidade de acolhimento. Também Cardim (2012) especifica que a organização deve-se comprometer em proporcionar todas as condições e informações necessárias à realização do estágio.

Quanto às atividades a desenvolver pelo estagiário, o diploma supracitado não pormenoriza, apenas refere que os alunos devem estagiar em atividades profissionais que sejam compatíveis e adequadas ao perfil do curso frequentado pelo aluno (nº 4 do artigo 3º). Já Cardim (2012) clarifica que deve haver que, nas atividades a desenvolver, deve haver uma rotatividade de tarefas pelas diferentes áreas da organização e por diferentes setores de uma mesma área. Este procedimento, segundo o autor, tem vantagens para o estagiário, porque lhe proporciona “uma visão mais abrangente das tarefas, das suas possibilidades, dos métodos de execução e das eventuais deficiências” (p. 124). Porém, o autor também esclarece que as vantagens não são só para os estagiários. Também as empresas beneficiam com este procedimento, dado que elas passam a conhecer os formandos que melhor se adequaram às tarefas, nas diferentes situações, sendo um indicador que, no futuro, possa ser útil quando se pretender recrutar colaboradores, com vista ao alargamento do quadro de pessoal com conhecimentos técnicos específicos. Dito de outra forma, a empresa tem a possibilidade de ficar a conhecer os possíveis candidatos a colaboradores, assim como as suas capacidades e fragilidades.

Petit e Dubois (1998) escrevem sobre as relações entre o indivíduo e as organizações em geral e não especificamente sobre uma situação de estágio ou de FCT. E, a propósito da execução das tarefas, fase que estamos a analisar, estes autores explicam que há uma “adaptação recíproca” (Petit & Dubois, 1998, p. 24) entre o indivíduo e a organização, dado que o indivíduo é integrado num sistema formal que possui um regulamento interno, as descrições de funções e de postos de trabalho, as notas de serviço, os relatórios de atividade, etc. Paralelamente, criam-se também “relações recíprocas de troca baseadas numa necessidade prática e numa convivência” (Petit & Dubois, 1998, p. 29), são as chamadas relações informais que são do tipo afetivo, as quais não estão previstas no organigrama da organização. Porém, segundo Petit e Dubois (1998) estas relações podem ser afetadas por aspetos formais como a “natureza das tarefas a executar, distância entre os postos de trabalho, existência ou não de uma sala de repouso para o pessoal, autorização ou proibição de se deslocar e de falar durante as horas de trabalho, etc.” (p. 29). Ora, isto são questões que também se podem colocar ao estagiário, dado que ele é um indivíduo, é mais uma pessoa

que é integrada numa organização que possui uma estrutura formal e informal, à qual se tem de adaptar e que já existia antes da sua chegada à organização.

Segundo Coelho Júnior (2011), no estudo que realizou sobre Gestão de Desempenho Humano no Trabalho: interfaces teóricas, etapas constitutivas e implicações práticas, na realização das tarefas, ou seja, na execução do plano por um colaborador, existem fatores que podem condicionar o desempenho dos indivíduos – características individuais (por exemplo, motivação e grau de satisfação com a tarefa), características da tarefa (por exemplo, a agilidade, a facilidade e o conhecimento técnico que o indivíduo possui para desempenhar determinada tarefa) e contexto de trabalho. Portanto, o bom ou mau desempenho na realização das tarefas pelo indivíduo pode não depender dele, mas de outras variáveis que ele não controla, mas que são limitadoras ou facilitadoras do seu desempenho.

Também Bendassolli (2012) se refere aos fatores que condicionam a integração do indivíduo no contexto de trabalho. Neste âmbito, o autor refere que as ações concretizadas pelos indivíduos, ou seja, o desempenho dos indivíduos no trabalho, integram “diversas dimensões psicossociais, como a individual (habilidades, competências, disposições, afetos), a interpessoal e a situacional” (p. 172). Neste sentido, o autor refere que o desempenho é um “fenômeno multicausal” (p. 174), dado que depende de muitas variáveis, implicando “uma complexa interação de dimensões psicológicas, sociais, organizacionais e situacionais” (p. 174).

Acompanhamento da execução do plano de formação

A monitorização é uma forma de acompanhar o estagiário, na sua execução de tarefas, na sua integração na organização, logo, no seu desenvolvimento de competências, e é simultânea com a execução do plano de trabalho já descrito anteriormente, sendo de “natureza formativa” (Coelho Júnior, 2011, p. 10).

As duas partes, organização e escola, têm de designar os responsáveis pela monitorização e acompanhamento do aluno na FCT. Na organização ou entidade de acolhimento deve ser designado um tutor, na escola deve ser designado, pela direção, um professor orientador, depois de ouvido o diretor de curso, de entre os professores que lecionam as disciplinas de formação técnica. (Portaria nº 74-A/2013 de 15 de fevereiro, 2013).

O professor orientador designado na escola deve, de acordo com o artigo 4º, nº 2 b) da Portaria nº 74-A/2013, “acompanhar a execução do plano de trabalho do aluno, nomeadamente através de deslocações periódicas aos locais em que a mesma se realiza, pelo menos duas vezes por período de FCT”. Por sua vez, o tutor da organização deve, de acordo

com o mesmo diploma, no artigo 4º, nº 3 d), “Colaborar no acompanhamento” do aluno durante a FCT.

Cardim (2012) defende que o estagiário deve ser orientado e acompanhado, durante a execução de tarefas, por um técnico a quem chama de supervisor. No entanto, se o estagiário rodar por diferentes serviços, como ele propõe, deve ter um supervisor em cada serviço onde se realizem essas atividades, que se responsabilizará pelo cumprimento dos objetivos definidos para a sua área. Estes diferentes supervisores serão coordenados por um coordenador geral. Este tem a função de responsabilizar os supervisores “enquanto co-responsáveis pelo alcance dos objetivos em cada atividade específica” (p. 126). O autor ainda considera essencial “a preparação cuidada do supervisor” (p. 121), pois é ele que “analisa e orienta a execução, dando autonomia crescente” (p. 121) ao formando, devendo estar sempre disponível para o apoiar, quando tal se mostre necessário.

Ora, Botti e Rego (2008) fizeram uma revisão de vários autores na comunidade científica internacional sobre os conceitos de percetor, supervisor, tutor e mentor na área da saúde, mas, segundo a sua reflexão, esta revisão aplica-se a todos os outros profissionais. Concluíram que estes conceitos, embora pareçam simples e com limites bem definidos, apresentam “várias facetas complexas e frequentemente contraditórias” (p. 364). Por isso, fizeram uma proposta de “conceitos mais precisos” (p. 364). Assim, as principais diferenças que apontam para distinguir estes profissionais focam-se no local onde atuam, nos papéis que desempenham e nos requisitos que lhes são exigidos. O tutor atua em ambientes escolares, devendo “guiar, facilitar o processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno” e “Atuar na revisão da prática profissional” (p. 371), devendo, para isso, ser competente no desenvolvimento “do aprender a aprender” dos alunos. Por isso, tutor é um professor que orienta e apoia os alunos na procura de conhecimento, dando também conselhos, servindo como “guardião” (p. 367). O supervisor atua em situação real, no local de trabalho, mas também em situações fora do ambiente de trabalho. Neste sentido, preocupa-se em vigiar o formando no exercício de determinada atividade, certificando-se de que ele desempenha bem as suas tarefas. Para isso, o supervisor deve dominar muito bem estas tarefas profissionais e deve ter a capacidade de provocar a reflexão do formando sobre o seu desempenho diário. O percetor, além de atuar apenas no ambiente de trabalho, agrupa os papéis do tutor e do supervisor, na medida em que ensina a desempenhar as tarefas no local de trabalho, através “de instruções formais e com determinados objetivos e metas” (p. 371), incorporando os saberes que aprendeu na escola e no próprio trabalho. Assim, o percetor deve ter não só competência pedagógica como também competência profissional. O mentor é um

profissional que atua fora do ambiente de trabalho, competindo-lhe “Guiar, orientar e aconselhar na realização dos objetivos pessoais, buscando o desenvolvimento interpessoal, psicossocial, educacional e profissional” (p. 371) de um jovem que está a iniciar a sua carreira, a quem denominam de “mentoreado”. Portanto, o mentor é o único destes profissionais que, segundo os autores, não deve avaliar, mas deve possuir capacidades que passam por saber “ouvir, questionar e estimular justificações” (p. 371).

Bellodi (2006) refere que a palavra mentor tem origem na Odisseia de Homero. A autora explica que esta obra relata que Ulisses viajou para uma viagem épica e confiou o seu filho Telémaco a Mentor, que era seu amigo. Este desempenhou um papel muito importante na formação de Telémaco, no seu desenvolvimento, amadurecimento e encorajamento, o que permitiu “a transição para a vida adulta” (p. 33) do jovem. A mesma autora ainda fala no verbo mentorear que significa orientar, guiar, ensinar, inspirar e encorajar “em direção à independência, à autonomia, à construção de sua própria identidade” (p. 33). Porém, sublinha que, quando menciona, no seu livro, a palavra tutor, “compreenda-se papel de mentor; onde se lê Tutoria, entenda-se como relação de Mentoring” (p. 34). Portanto, para a autora, a tutoria ou mentoring é uma forma de relacionamento entre duas pessoas - uma com mais experiência e conhecimento que ajuda outra, que é mais jovem e que está a iniciar a sua vida, no seu desenvolvimento pessoal ao nível académico e não num local de trabalho.

No entanto, Camara, Guerra e Rodrigues (2007) distinguem o mentoring do coaching. Para os autores, a relação de mentoring que ocorre entre mentor e mentorado no meio empresarial é dirigida a quadros superiores, os quais são encarados como talentos que precisam de um desenvolvimento permanente da sua carreira. Assim, o mentorado “assume um papel de protegido, de discípulo e encontra no mentor o seu mestre e protector” (p. 728). Os objetivos desta relação, segundo os autores, estão relacionados com a vida na empresa, abrangendo aspetos profissionais e pessoais relacionados com a profissão, como por exemplo a “adaptação à cultura e ambiente social na organização/sucursal/departamento”, “acompanhar os estados motivacionais do talento, estimulando-os”(p. 729), etc. Quanto ao coaching, Chiavenato (2002, citado por Camara, Guerra, & Rodrigues, 2007) refere que a palavra coach deriva do seu significado em inglês que pode ser treinador e que os ingleses adotaram este conceito, no século XIX, para designar tutor, porque foi uma fase em que havia grande preocupação dos professores com os resultados e sucesso escolar dos alunos. O mundo empresarial adotou este conceito para processos “de relacionamento entre treinador e treinado” (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2007, p. 732) numa perspectiva de formação dos colaboradores das empresas. O treinador pode ser uma pessoa qualquer (colega

de trabalho, consultor externo), mas, normalmente, é o próprio chefe do colaborador que desempenha este papel. Os objetivos deste acompanhamento são a melhoria do desempenho e do comportamento do treinado, através de um processo formativo, havendo momentos de reflexão, desenvolvimento de competências por imitação/observação e por interação com iguais.

Avaliação do desempenho

A avaliação do desempenho do colaborador é uma das etapas da gestão de desempenho, como já foi referido, ganhando maior significado com o surgimento do capitalismo. No entanto, ela sempre foi, desde a antiguidade, utilizada para controlar os trabalhadores (Brandão & Guimarães, 2001).

Também o desempenho do aluno durante a FCT é avaliado, de acordo com a Portaria nº 74-A/2013). Esta define no seu artigo 4º, nº 1 f), que a escola tem a responsabilidade de, em colaboração com a entidade de acolhimento, não só acompanhar a execução do plano de trabalho, como também fazer a avaliação de desempenho dos alunos.

Da parte da escola quem avalia o desempenho do aluno na FCT é o professor orientador que colabora “com o tutor designado pela entidade de acolhimento” (artigo 4º, nº 2 c)). Também é ele que propõe ao conselho de turma de avaliação a classificação do aluno na componente da FCT, depois de ouvir o tutor (artigo 4º, nº2 e)). Portanto, a entidade de acolhimento colabora na avaliação do desempenho do aluno na FCT (artigo 4º, nº 3 d)). É no regulamento da FCT das escolas que se fixa “a fórmula de apuramento da respetiva classificação final, incluindo o peso relativo a atribuir às suas diferentes modalidades ou etapas de concretização” (artigo 5º, nº2).

Mas em que consiste avaliar o desempenho? O que é desempenho e o que é avaliar?

Para atingir os objetivos definidos no plano de estágio, os indivíduos realizam um conjunto de ações numa organização, envolvendo “uma interação complexa com a realidade” (Bendassolli, 2012, p. 173). Estas ações humanas ou comportamentos que os indivíduos revelam, e que podem ser observados sob a forma de resultados, constituem o desempenho no trabalho (Bendassolli, 2012). Desempenho é, pois, uma “categoria comportamental” (Bendassolli, 2012, p. 172) que gera valor para os próprios indivíduos e para a organização. Ora, este significado do desempenho é partilhado por muitos autores que se dedicam ao estudo deste conceito (Bendassolli, 2012).

Nesta sequência de ideias, por exemplo, Coelho Júnior (2011) descreve, no artigo que escreve sobre Gestão do Desempenho Humano no Trabalho: Interfaces Teóricas, Etapas Constitutivas e Implicações Práticas, que existe, por parte do indivíduo, um conjunto de

esforços para executar “certos tipos de comportamentos previamente planejados e esperados” (p. 2), o que vai ao encontro do referido “consenso” entre muitos autores.

Bendassolli (2012) fez uma revisão da literatura relativa ao desempenho e verificou que são citadas, com frequência, duas meta-dimensões do desempenho: a dimensão da tarefa e a dimensão contextual. Quanto à dimensão da tarefa, ela corresponde a um conjunto de ações do indivíduo, do ponto de vista técnico, para realizar tarefas necessárias ao cumprimento dos objetivos definidos. A dimensão contextual corresponde às ações que, não tendo sido determinadas previamente e previstas, se concretizam, ou seja, não são tarefas do ponto de vista técnico, mas atividades que “apoiam o ambiente social, organizacional e psicológico em que os objetivos organizacionais são perseguidos” (Bendassolli, 2012, p. 173), estando mais ligadas a aspectos motivacionais e de personalidade.

Nesta revisão da literatura, Bendassolli (2012) estudou vários modelos de desempenho no trabalho desenvolvidos por vários autores, de entre os quais destacamos aqui dois: o modelo de desempenho ativo e o modelo de desempenho como conceito dinâmico e multidimensional.

O modelo de desempenho ativo foi desenvolvido, de acordo com Bendassolli (2012), por autores como Frese e Zapf (1994), Roe (1999), Frese e Fay (2001) e Sonnentag (1998). Segundo Bendassolli (2012) é preciso considerar dois princípios para compreender este modelo: “os seres humanos são ativos por natureza, ou seja, são seres de ação (...) essa ação é sempre orientada por um objetivo” (p. 177). Assim, o indivíduo age para atingir objetivos, mas esta ação está organizada em sequência. Inicia-se com a definição de objetivos, passando, “depois pela elaboração de um plano ou projeto de ação, o qual é também executado e monitorado” (p. 177) e, por fim, é completada pela avaliação. O desempenho ativo é, então, intencional e é resultado de ações que são movidas pela autoiniciativa, proatividade e persistência (Bendassolli, 2012). Este modelo remete-nos para as fases da realização do estágio que estão a ser relatadas, mas acrescenta as qualidades que movem o indivíduo para o seu desempenho.

O modelo de desempenho como conceito dinâmico e multidimensional foi desenvolvido por Murphy (1989a, 1989b, citado por Bendassolli, (2012). Bendassolli (2012) descreve que Murphy observou que a aprendizagem se faz ao longo do tempo, passando por estágios de desempenho – estágio de transição e estágio de manutenção. O estágio de transição ocorre quando o indivíduo se encontra perante tarefas que são novas para ele, exigindo habilidades cognitivas; o estágio de manutenção não exige tanto estas habilidades, dado que o indivíduo já desempenha as tarefas “num nível automático e apresenta maior

estabilidade de desempenho” (Bendassolli, 2012, p. 177), mas exige outras habilidades ao nível da motivação, interesses e valores. A seguir ao estágio da manutenção gerar-se-á outro estágio de desempenho. Este modelo também nos remete para os grandes objetivos da FCT, ou seja, aplicar a situações reais o que foi aprendido em termos teóricos e, por isso, o aluno defronta-se com tarefas que são uma novidade, dado que nunca as executou, mas, depois precisa de desenvolver outras competências de carácter comportamental, relacional, social.

Avaliar é “um processo de recolha e tratamento de informação permitindo estabelecer um juízo de valor sobre uma dada intervenção formativa, tendo em vista a sua correção” (Cardim, 2012, p. 141), dado que é preciso analisar a conformidade dos objetivos planeados com aquilo que foi realizado.

Também Brandão e Guimarães (2001) consideram que avaliar significa “comparar os resultados alcançados com os esperados” (p. 12), apontando a necessidade de existirem mecanismos de acompanhamento para reparar desvios. Acrescentam ainda que se avalia o trabalhador ao nível dos resultados obtidos na sequência do trabalho executado, mas também ao nível da manifestação de conhecimentos, habilidades e atitudes que se tornaram relevantes para atingir os objetivos individuais e organizacionais. Neste sentido, “é possível perceber a relação de interdependência” (Brandão & Guimarães, 2001, p. 14) e de complementaridade entre a gestão de desempenho e a gestão de competências. Por isso, para estes autores, “melhor seria cunhar o termo gestão de desempenho baseado nas competências” (Brandão & Guimarães, 2001, p. 14).

Bendassolli (2012) ainda realça que “Resultado não é desempenho” (p. 173), pois o resultado é uma consequência do desempenho, dado que as ações dos indivíduos “geram modificações no ambiente, nas pessoas e nas coisas” (p. 173). Estas modificações operadas pelos indivíduos durante o seu desempenho podem aproximar-se ou distanciar-se dos objetivos definidos. Assim, avaliar consiste “em identificar informações válidas, precisas e sistemáticas acerca do quanto o desempenho do indivíduo está de acordo com o esperado” (Coelho Júnior, 2011, p. 11).

Almeida (2008) dá ainda outro contributo à definição de avaliação de desempenho, acrescentando que ela é um processo que deve ser “sistemático e periódico” (p. 303), permitindo comparar os resultados alcançados por cada indivíduo com os objetivos previamente definidos, apurando-se os desvios. E são estes desvios que devem ser corrigidos.

Quer Almeida (2008), quer Coelho Júnior (2011), referem-se à avaliação como algo que deve ser sistemático, ou seja, que deve ser contínuo e fazer-se de uma forma organizada,

devendo todas as etapas da gestão de desempenho estarem articuladas, desde logo o plano de trabalho, que foi definido previamente, deve estar “alinhado com os critérios de verificação de desempenho” (Coelho Júnior, 2011, p. 11).

Sousa, Duarte, Sanches e Gomes (2008) esclarecem que a avaliação informal é feita com muita frequência, podendo ser “realizada a qualquer momento, sem recurso a critérios nem métodos de avaliação” (p. 129). A questão da periodicidade só é colocada quando se fazem avaliações formais.

A Portaria nº 74-A/2013 não estabelece períodos para a avaliação, mas aponta para a elaboração de instrumentos de avaliação - relatórios intercalares (artigo 4º, nº 4 h) -, remetendo a definição da duração destes períodos para o que for estabelecido no regulamento da FCT da escola. A mesma portaria ainda define que, no final da formação, deve ser elaborado um outro relatório - relatório final (artigo 4º, nº 4 h)). Compete ao professor orientador acompanhar o aluno na elaboração destes relatórios intercalares e final (artigo 4º, nº 2 c)). Esta fase da elaboração de relatórios e da avaliação do desempenho do estagiário é também mencionada por Cardim (2012), o que coincide com o disposto na legislação.

Uma das responsabilidades do aluno é “participar nas reuniões de acompanhamento e avaliação da FCT para que for convocado” (artigo 4º, nº 4 b) da portaria em análise), subentendendo-se que o avaliado se encontra com o seu avaliador para debaterem eventuais desvios no cumprimento dos objetivos e possíveis estratégias de melhoria em vários momentos e no final da FCT. A legislação dos cursos profissionais não esclarece mais este ponto.

No entanto, Camara, Guerra e Rodrigues (2007) clarificam a importância da entrevista de avaliação e da autoavaliação do avaliado. Esta deve ser entregue antes da entrevista para ajudar “o avaliador a preparar-se melhor para discutir os pontos em que não há acordo entre ele e o avaliado” (p. 440).

Sublinha-se, aqui, a importância da comunicação como um fator fundamental no desempenho das tarefas (Petit & Dubois, 1998). Por um lado, a comunicação permite à organização atingir os seus objetivos, através da troca de informações que podem conter instruções, explicações, ordens de trabalho; por outro lado, a comunicação permite exprimir sentimentos, opiniões, perceções, facilitando a interação entre os profissionais (entre avaliados e avaliadores ou somente entre os avaliados, os próprios colaboradores de diferentes níveis hierárquicos), dando-lhes satisfação e criando um clima saudável, o que é indispensável à sobrevivência da organização (Petit & Dubois, 1998).

Colocam-se as questões: como avaliar? Quem avalia? Com que critérios? Com que instrumentos?

Existem diferentes formas. As formas bilaterais de gestão e de avaliação de desempenho envolvem apenas o avaliador e o avaliado, possibilitando a discussão “em conjunto” (Brandão & Guimarães, 2001, p. 12). Assim, se só o avaliador avalia o avaliado, “estamos perante uma avaliação a 90°” (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2007, p. 417). Porém, o avaliado pode avaliar, em termos formais, o avaliador, “nomeadamente, em termos de qualidade de supervisão recebida, acompanhamento e feedback” (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2007, p. 417), o que traduz a avaliação a 180°. As formas multilaterais da avaliação de desempenho que “propõem a utilização de múltiplas fontes” (Brandão & Guimarães, 2001, p. 12) permitem o envolvimento de outros na avaliação, como por exemplo os pares (avaliação a 270°), ou, mais recentemente, os clientes externos ou internos (avaliação a 360°). As formas multilaterais são apenas ferramentas de avaliação, dado que nem os pares, nem os clientes interferem na definição dos objetivos. No entanto, o feedback (através de um inquérito anónimo) dado por eles ao avaliado é importante ao nível “de gestão de pessoas (quando aplicável), de relações interpessoais, de competências técnicas e de comportamentos” (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2007, p. 418).

Anteriormente à avaliação bilateral, predominava a “avaliação de mão única” (Brandão & Guimarães, 2001, p. 12), segundo a qual havia uma avaliação unilateral feita pelo avaliador sobre os “pontos fortes e fracos do subordinado” (Brandão & Guimarães, 2001, p. 12). Neste tipo de avaliação inclui-se aquela que era usada na fase do Taylorismo, cujo objetivo era “disciplinar o trabalhador e interferir no seu modo de realizar o trabalho” (Brandão & Guimarães, 2001, p. 12). Para isso usavam-se escalas de avaliação, controlando-se os tempos de execução e os movimentos dos trabalhadores, sem que estes pudessem opinar.

As técnicas e instrumentos descritos anteriormente têm sido usados na avaliação de desempenho ao longo do século XX, tendo sido desenvolvidos, aperfeiçoados e adequados ao estímulo do trabalhador para adotar e reforçar determinadas atitudes (Brandão & Guimarães, 2001).

Bendassolli (2012) menciona que a eficiência se refere “à avaliação do resultado do desempenho” (p. 173), sendo necessário definir critérios, pois, por um lado temos as ações dos indivíduos que produzem alterações (desempenho) e, por outro lado, temos a necessidade de medir os resultados desse desempenho. No entanto, segundo este autor, esta

eficiência não é objetiva e é “afetada por outras variáveis que muitas vezes fogem ao controlo do indivíduo” (p. 173).

No mesmo sentido, Cardim (2012) menciona a dificuldade em eleger critérios e indicadores que demonstrem o valor da formação, afirmando que se adotam estratégias que envolvem a “opinião dos participantes sobre a sua realização e interesse” (p. 142). O autor refere, ainda, que os resultados das aprendizagens dos alunos são “fortemente condicionados” (p. 142) pela lógica de gestão de cada uma das organizações e pelo clima organizacional. Logo, algumas aprendizagens podem não ser possíveis nem concretizadas, devido “À indiferença gestionária” (p. 142), mas também devido às “dificuldades ligadas à metodologia de identificação de objetivos e resultados” (p. 142). Neste contexto, o autor alerta que a utilidade e qualidade da formação depende, pois, do empenho e “implicação forte das direções empresariais” (p. 143).

Também Coelho Júnior (2011) considera que a avaliação de desempenho é influenciada pela “subjetividade e a desejabilidade social” (p. 11), levando à ocorrência de erros de julgamento. Estas situações, segundo este autor, devem-se a distorções resultantes de variáveis tais como a falta de motivação para avaliar, o desconhecimento do plano de trabalho e até traços de personalidade dos avaliadores. Assim, o autor defende a construção de “medidas pautadas em indicadores de comportamento definidos pela organização e que estejam relacionados ao cargo” (p. 11).

No mesmo sentido, Ramos e Bento (2016) afirmam que existe uma “precária objectividade” (p. 114) nos métodos de avaliação de desempenho por causas como “julgamento dos avaliadores, processo e política de organização e inflexibilidade do método” (p. 114). Por outro lado, o facto de se insistir no uso dos métodos tradicionais é um erro, pois estes incidem “quase que exclusivamente” (p. 114) nas tarefas que o indivíduo desempenha, desvalorizando-se “as competências pessoais” (p. 114). Estas autoras ainda alertam para “a necessidade de mudança nos parâmetros das avaliações” (p. 114), devendo haver uma aposta “na avaliação de desempenho pelas competências” (p. 114), dado que os profissionais não devem só possuir o potencial, devem também pô-lo em ação.

Uma indicação de Camara, Guerra e Rodrigues (2007) para a avaliação do desempenho é que ela não deve ser discricionária, ou seja, deve basear-se “em factos concretos e resultados mensuráveis, pondo de lado a amizade ou simpatia (ou vice-versa) que tenha pelo avaliado” (p. 435).

A Portaria nº 74-A/2013 não fixa os critérios de avaliação, remetendo esta definição para o Regulamento da FCT de cada uma das escolas. No entanto, a portaria estabelece que

a entidade de acolhimento deve controlar a pontualidade e a assiduidade dos alunos (artigo 4º, nº 3 f)), subentendendo-se que este controlo seja útil para a avaliação do desempenho do aluno na FCT. Estes dois parâmetros são reforçados nas responsabilidades do aluno, onde se estabelece explicitamente que o aluno deve “Ser assíduo e pontual” (artigo 4º, nº 4 f)) e que deve “Justificar as faltas perante o diretor de turma, o diretor de curso e o tutor” (artigo 4º, nº 4 g)). De salientar, ainda, que a assiduidade do aluno não pode ser inferior a 95% da carga horária prevista para a FCT (artigo 9º).

Outro critério de avaliação, implícito na referida portaria que regulamenta os cursos profissionais, é o cumprimento do plano de trabalho que surge no diploma como uma das responsabilidades do aluno (artigo 4º, nº 4 c)).

A portaria em análise refere que os responsáveis pela avaliação do desempenho dos alunos são o professor orientador (artigo 4º, nº 2 c)) em colaboração com o tutor da organização (artigo 4º, nº 3 d)). O aluno deve participar nas reuniões de avaliação, mas só se for convocado (artigo 4º, nº 4 b)).

O trabalho realizado neste ponto dois pretendeu dar a conhecer e a refletir sobre todo o percurso que os alunos dos cursos profissionais, desde o 10º ano até ao 12º ano, têm de fazer, destacando-se uma componente fundamental e que é central nesta investigação - a FCT. Muitos autores e organizações internacionais, como a UNESCO e a OCDE, defendem a necessidade de os países criarem sistemas de ensino alternativos aos que existem e apenas permitem o prosseguimento de estudos. Propõem sistemas de ensino que permitam aos alunos concluir o 12º ano e seguirem um rumo profissional, como é o caso dos cursos profissionais. Foram apontadas vantagens não só para a sociedade, como também para as organizações e para os jovens estudantes.

A componente central desta investigação é o principal elemento diferenciador destes cursos relativamente aos cursos científico-humanísticos, pois permite aos alunos ter contacto direto com o mundo do trabalho, podendo fazer formação profissional numa organização e adaptando-se à profissão, à organização, a todo um contexto laboral. Neste contexto, estes alunos podem adquirir e/ou desenvolver competências, quer técnicas, quer comportamentais, exigidas nas organizações, nomeadamente nas empresas.

As organizações precisam de colaboradores habilitados, competentes, experientes e conhecedores, pois vivemos, atualmente, num mundo em mudança, em que a competitividade e a concorrência são fatores de risco para as organizações, pondo em causa a sua sobrevivência. Estas para sobreviverem são obrigadas a munir-se de recursos humanos capazes de enfrentar estes riscos, torná-los um desafio e superar as dificuldades. Assim, cada

vez mais, se torna importante que os colaboradores tenham não só formação técnica, mas também formação comportamental, ou seja, cada vez mais, os recursos humanos têm de ter competências a estes dois níveis, desenvolvê-las, alargá-las, reforçá-las, atualizá-las. Segundo alguns autores, como Camara, Guerra e Rodrigues (2007), isto só é possível através da formação profissional. Ora, a FCT é uma forma de fazer formação profissional que, embora enfrente alguns obstáculos, traz imensas vantagens, preparando os alunos ao nível das suas competências, tornando pertinente este estudo.

Competência é um conceito que foi variando ao longo dos anos, por isso vai ser analisada essa evolução no próximo ponto, assim como as suas componentes e classificação. O último subponto do ponto 3 aborda as competências que estão a ser exigidas no mercado de trabalho na atualidade.

2. A FCT e o desenvolvimento das competências

2.1. Conceito de competência

No final da Idade Média a palavra competência associava-se à linguagem jurídica e significava a faculdade que alguém ou instituição tinha para fazer um determinado julgamento. Por extensão, a palavra passou a ser utilizada para dar reconhecimento social sobre a capacidade de alguém se pronunciar sobre certos assuntos. Depois, evoluiu para a sua utilização “para qualificar pessoas capazes de realizar um bom trabalho” (Ramos & Bento, 2016, p. 88).

Ainda hoje, expressões como qualificação e competência são usadas, frequentemente, como equivalentes e sinónimos. Porém, de acordo com Manfredi (1998), “tais conceitos expressam sentidos e intenções diferentes” (p. 2). Esta autora concluiu, após um levantamento cuidadoso, que o conceito de qualificação é usado no âmbito das ciências sociais, enquanto o conceito de competência se encontra ligado aos conceitos de capacidades e habilidades, estando mais no âmbito das ciências humanas, como a Psicologia, a Educação e a Linguística.

O conceito de qualificação surgiu nos anos 50 e 60 ligado ao conceito de desenvolvimento socioeconómico, quando se sentiu a necessidade de gerir os investimentos do Estado na educação, de forma a adequar o sistema educacional às necessidades socioeconómicas. Manfredi (1998) afirma que este conceito “foi elaborado a partir dos cânones da “Teoria do Capital Humano”” (p. 3) e tem como matriz o modelo

taylorista/fordista de organização do trabalho. Nesta ótica “a qualificação é concebida como sendo “adstrita” ao posto de trabalho e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador” (Manfredi, 1998, p. 4). Portanto, o importante é que os trabalhadores estejam preparados unicamente para realizar as tarefas específicas da profissão que lhes estão destinadas e prescritas pelos seus superiores. Assim, dá-se muito poder à socialização formal que é feita na escola. Quanto mais elevado for o nível de habilitações escolares, maior o acesso a posições hierárquicas mais qualificadas.

Sobre este conceito, Ceitil (2016) refere que um indivíduo era considerado qualificado para um determinado cargo ou função se possuísse um “conjunto de formações reconhecidas como válidas para garantir a qualidade do seu desempenho no exercício desse cargo ou função” (p. 26). Neste sentido, o autor considera que as qualificações são atributos extra-pessoais, não sendo garantido que o indivíduo tenha um desempenho competente só pelo facto de possuir um diploma, por exemplo de um curso profissional. Ceitil (2016) critica esta perspetiva, porque considera as qualificações como sendo competências, mas “descontextualizadas das práticas quotidianas” (p. 27).

Delors (1996) refere que a noção de qualificação profissional se tornou “um pouco obsoleta” (p. 93), pois os progressos técnicos alteram os processos de produção e, conseqüentemente, alteram-se as exigências feitas aos trabalhadores. As tarefas manuais são substituídas por tarefas intelectuais, predominando tarefas como a conceção, comando, manutenção e vigilância de máquinas, em detrimento de tarefas prescritas. Neste sentido, cada vez mais, os empregadores exigem uma “espécie de coquetel individual” (p. 94), ou seja, exigem uma mistura que combina a qualificação (adquirida pela formação técnica e profissional) com o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa e a capacidade de iniciativa, o que, segundo o autor, junta o saber-estar ao saber e ao saber-fazer.

Neste contexto, Manfredi (1998) refere que, desde a década de 80, o conceito de qualificação tem vindo a ser substituído pelo de competência, cuja matriz é o modelo de competência que é um modelo “neofordista” ou “pós-fordista”. Assim, a noção de competência surge como sendo mais abrangente, não se limitando ao saber-fazer, mas a todo um conjunto de “saberes e formas de agir em contextos de trabalho e outros contextos sociais” (Manfredi, 1998, p. 20). Esta evolução tem origem nos avanços científicos e tecnológicos produzidos desde a segunda metade do século XX até à atualidade. Estes permitiram a introdução de novas tecnologias nos mercados e aceleraram a internacionalização da economia, provocando alterações económicas e sociais cada vez mais

rápidas. Destas alterações destacam-se “a redução dos empregos industriais e a crescente terciarização, a evolução da organização do trabalho” (Pires, 1994, p. 4) para novos modelos que vieram substituir o modelo Taylorista de organização científica do trabalho, o qual entra em crise. Neste sentido, Fleury e Fleury (2001) defendem que a competência é algo que “o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa” (p. 186) e definem competência como sendo “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo” (p. 188). Portanto, este saber agir do trabalhador cria valor económico à organização, levando ao seu sucesso, e ele, ao investir nas suas competências, está a investir em si próprio como cidadão e, conseqüentemente, num cidadão organizacional. Neste contexto, o indivíduo é “portador e produtor de competências” (Le Boterf, 2003, p. 11).

Do ponto de vista etimológico, “o termo competência vem do latim *competens*: “o que vai com, o que é adaptado a”” (Le Boterf, 2003, p. 52). Ora, esta origem da palavra está de acordo com o que Le Boterf (2003) defende sobre o seu significado. Ele relaciona qualificação e competência, afirmando que a qualificação se reduz a um diploma de formação inicial, não significando que o indivíduo tenha competência. Significa, apenas, que o indivíduo possui recursos que lhe permitem ser competente. Por isso, o profissional tem de agir, tem de aplicar e adaptar os recursos que possui (conhecimentos, capacidades, etc) a uma determinada situação de trabalho, ou seja, o indivíduo só prova que tem capacidades se agir, se desempenhar tarefas e se revelar determinados comportamentos. É necessário, portanto, de acordo com alguns autores, que o profissional ponha em prática o que sabe, devendo mobilizar as suas qualificações para um contexto específico (Brandão & Guimarães, 2001). A competência não pode, pois, ser compreendida se não tivermos em conta a ação.

De acordo com Ramos e Bento (2016), foi David McClelland, especialista nas ciências do Comportamento Operacional, quem teve a iniciativa de desenvolver estudos sobre as competências de trabalho, rompendo totalmente com as concepções tradicionais. Este especialista norte-americano publicou um artigo, em 1972, numa revista americana, onde concluiu, após as suas experiências profissionais, que as competências eram aquilo que distinguia um profissional com desempenho elevado de um profissional com um desempenho médio. Esta conclusão deve-se ao facto de ter constatado que os testes de aptidão e de conhecimento académico (testes de inteligência que permitem medir o Quociente de Inteligência - QI) não demonstravam a eficácia dos candidatos selecionados

para determinado cargo. De acordo com Ceitil (2016), McClelland concluiu que era possível selecionar um candidato com um bom potencial e bom perfil de capacidades, mas que o desempenho que se esperava dele em contexto real não se evidenciava. Assim, McClelland contribuiu para que se olhasse “para as competências como variáveis susceptíveis de melhor predizerem a realização no trabalho” (Ramos & Bento, 2016, p. 92).

De acordo com Ceitil (2016), Boyatzis desenvolveu, em 1982, a linha de investigação de McClelland, estudando quais eram essas competências diferenciadoras, ou seja, quais eram as características que diferenciavam os bons profissionais dos médios profissionais.

A emergência do conceito de competências como um indicador mais preciso para medir o desempenho de um profissional, em detrimento do QI, foi um dos fatores que influenciou a criação do conceito de inteligência emocional, surgindo, assim uma nova área de estudo, a das emoções nas organizações (Ascenso, 2016).

De acordo com Ascenso (2016), Goleman foi o “responsável pela popularização do conceito de inteligência emocional” (p. 254), através do livro intitulado *Inteligência Emocional* que escreveu em 1995 e do livro *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Goleman (2005) considera que a competência emocional “é uma capacidade apreendida, baseada na inteligência emocional, que resulta num desempenho extraordinário no trabalho” (p. 33) e ao longo do tempo foi assumindo nomes diferentes que não eram bem definidos nem muito precisos, como “qualidades pessoais”, “personalidade”, “caráter”, embora o autor considere que o nome mais adequado para estes “talentos humanos” (p. 12) é inteligência emocional. Esta desenvolve-se ao longo de toda a vida, de acordo com as nossas experiências do dia-a-dia, e traduz-se na “forma como nos comportamos, nos damos com as pessoas, trabalhamos em equipa, lideramos” (p. 12). Por isso, inclui na competência emocional quer a competência pessoal, quer a competência social, apresentando um quadro com vinte e cinco competências emocionais repartidas pelas duas. Este autor realizou estudos nesta área e efetuou “uma revisão exaustiva da investigação” (p. 13) que se relaciona com o papel da inteligência emocional dos indivíduos nas organizações e equipas. Concluiu que há uma ideia falsa, divulgada com muita frequência, de que as habilitações académicas constituem o fator principal para o sucesso dos trabalhadores e das empresas. Ele coloca mesmo em causa a “perspetiva tacanha” (p. 13) de que o desempenho do indivíduo no seu trabalho se mede apenas pelas habilitações literárias que possui. Os estudos do autor supracitado permitiram concluir que “o QI [e portanto, o intelecto] fica em segundo lugar, a seguir à inteligência emocional, na determinação de um desempenho profissional extraordinário” (p. 13). Assim, as qualidades dos trabalhadores como a iniciativa, empatia, adaptabilidade,

capacidade de persuasão, resistência, autodomínio, motivação, otimismo e talento nas relações são fundamentais para o sucesso num mercado de trabalho que se apresenta cada vez mais turbulento. Segundo o autor “um grande trabalho começa com grandes sentimentos” (p. 114). Sendo assim, o ponto de partida são os sentimentos, são o gostar de fazer algo, de sentir prazer em desempenhar uma determinada tarefa, o que significa que os incentivos tradicionais não funcionam quando se pretende que o trabalhador tenha o melhor desempenho. Estudos desenvolvidos e descritos pelo autor revelam que os trabalhadores se sentem mais recompensados quando enfrentam desafios que “mexem” com os seus sentimentos, como por exemplo o gostar de ajudar os outros, o sentir-se bem por concluir uma tarefa e ver o trabalho feito, o gosto por continuar a aprender, a curiosidade por assuntos específicos, etc. Por isso, é que as empresas estão a tentar perceber os sentimentos dos seus colaboradores. Se conseguirem detetar esses sentimentos, podem estimulá-los, podem desenvolver as capacidades da inteligência emocional, pois elas são o “ingrediente que falta na receita da competitividade” (p. 17).

Para a criação deste conceito de inteligência emocional contribuiu, também, o aparecimento da teoria das inteligências múltiplas, sendo que a primeira grande investigação foi iniciada por Binet e Simon (Ascenso, 2016) Porém, foi Howard Gardner quem criou o grande paradigma que vem contrariar a ideia de que o indivíduo possui apenas inteligência geral. Este investigador criou uma teoria que traduz a ideia de que o indivíduo possui múltiplas inteligências – sete tipos distintos de inteligência, sendo que dois deles são a inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal. Estes dois tipos de inteligência estão muito próximos do conceito de inteligência emocional, tendo contribuído para que alguns investigadores construíssem este conceito (Ascenso, 2016). Segundo Gardner (1983, citado por Ascenso, 2016), a inteligência intrapessoal tem a ver com o conhecimento que o indivíduo tem de si próprio ao nível das emoções, dado que tem a capacidade de fazer uma reflexão crítica, podendo, por isso, controlar as suas emoções de forma inteligente; a inteligência interpessoal está relacionada com a capacidade que o indivíduo tem de conhecer e compreender o outro e se relacionar com ele, permitindo a existência de relações saudáveis.

Em suma, ao longo dos tempos, o conceito tem sido estudado em diferentes perspetivas, consoante o contexto tecnológico, organizacional, económico, demográfico e cultural, sendo que, a partir dos anos 80, com a crise do capitalismo, o modelo de competências profissionais como comportamentos começa a ser discutido, sendo ainda hoje alvo de discussão, e “tendo ainda muitas arestas para limar” (Ramos & Bento, 2016, p. 90).

É neste contexto atual de discussão que Ceitil (2016) reflete sobre várias perspectivas acerca das competências, realçando aquela que entende as competências como comportamentos ou ações, descrevendo que “a competência só existe, e só pode ser considerada como tal, na acção” (p. 33). Portanto, o indivíduo pode possuir um diploma, pode possuir características pessoais apropriadas para um bom desempenho, mas, no dia-a-dia, durante a sua atividade profissional, essas características não serem observáveis, porque ele não as põe em prática, não as evidencia, não age com base nessas capacidades e diploma que possui. Assim, o autor acrescenta que “as competências são o próprio bom desempenho” (p. 34).

Após reflexão sobre as diferentes perspectivas das competências, Ceitil (2016) propõe uma definição. Para o autor, competências são “modalidades estruturadas de acção, requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto” (p. 41). As pessoas evidenciam comportamentos específicos num local de trabalho, numa forma constante e regular. Estes comportamentos não podem ser uns quaisquer, mas aqueles que são exigidos para uma função específica na prática profissional. As ações devem ser exercidas e possíveis de serem observáveis através de indicadores comportamentais”. Por fim, devem ser validadas, o que significa, para o autor, que os comportamentos devem ter um valor instrumental relativamente a “objetivos operacionais” (Ceitil, 2016, p. 43).

Ramos e Bento (2016) também refletem sobre o conceito, e resumem que as competências são qualidades que estão sempre presentes em toda a vida do indivíduo, por isso são permanentes, embora evoluam consoante as experiências que cada um tem na sua vida diária, na realização das tarefas, na sua vida profissional. Podem ser medidas e quantificadas, logo podem ser observadas. E isso é possível em todas as atividades e não só em algumas em particular.

2.2. Classificação das competências

Como já foi referido, foi David McClelland que teve a iniciativa de desenvolver estudos sobre competências. Custódio (2016) refere que outros autores deram continuidade ao seu trabalho, destacando Boyatzis e o casal Spencer.

Da investigação realizada por Boyatzis (1982, citado por Ramos & Bento, 2016), resultou uma divisão das competências em 5 categorias: motivação, traços de carácter, conceito que o indivíduo tem de si próprio, conhecimentos técnicos e resultantes de experiências pessoais e competências comportamentais e cognitivas. Estas categorias

deveriam ser conjugadas, o que é refletido no seu modelo causal da competência. Assim, há um conjunto de características pessoais (motivações, traços de caráter, conceito de si mesmo e conhecimentos) que, conjugadas, representam a intenção do indivíduo em ser competente, o que se constata só através do comportamento, cujo resultado representa o desempenho.

Na continuação destes estudos sobre competências, surge um novo modelo explicativo que toma a forma de um iceberg e que, segundo Custódio (2016), foi desenvolvido por McBer. Neste contexto, Custódio (2016) descreve este modelo do iceberg de competências, relatando que existe uma linha que divide as competências em duas zonas, assemelhando-se as competências a um iceberg. Uma zona desta massa de gelo está submersa e corresponde às “competências [que] estão relacionadas com a personalidade da pessoa” (Custódio, 2016, p. 81) e que não são visíveis (valores, autoconceito, características físicas e psicológicas, motivação). Estas situam-se a um nível profundo na pessoa, sendo consideradas inputs e sendo difíceis de desenvolver. A outra zona da massa de gelo encontra-se à superfície e corresponde às competências possíveis de observar (habilidades ou *skills*, conhecimento e experiência). É nesta zona observável que se foca o estudo das competências, pois é esta que permite identificar os indivíduos que têm um elevado desempenho, sendo nela que é possível intervir para desenvolver as competências.

Brandão e Guimarães (2001) defendem que o conceito de competência não se aplica só ao indivíduo, mas também à equipa de trabalho e à organização como um todo. Neste contexto, Brandão, Guimarães e Borges-Andrade (2001) defendem que “é possível classificar competências como humanas ou profissionais (aquelas relacionadas a indivíduos ou equipas de trabalho) e organizacionais (aquelas que dizem respeito à organização como um todo ou a uma de suas unidades produtivas)” (p. 66). Sobre estas últimas competências, Sousa, Duarte, Sanches e Gomes (2008) referem que elas “estão refletidas na missão, na visão da organização e nos hábitos de trabalho partilhados das pessoas que fazem parte da organização” (p. 142), dado que resultam da combinação dos saberes individuais e coletivos, dos métodos de gestão, dos métodos de desenvolvimento das pessoas e tecnologias, o que é construído “a partir da história da empresa, da sua cultura, do seu sistema de valores” (p. 142). Portanto, “as organizações também elas podem ter desempenhos de elevada performance” (Ramos & Bento, 2016, p. 103), porque as ações individuais têm uma forte influência, considerando-se que, hoje, “o motor de desenvolvimento das organizações (...) são as pessoas” (Ramos & Bento, 2016, p. 105).

Ceitel (2016) também apresenta uma classificação das competências em transversais e específicas, quando refere que as competências exigidas para determinado contexto não

são as mesmas exigidas para outro contexto profissional. Ora, estas competências são as específicas, pois referem-se a domínios técnicos, os quais dependem da atividade profissional. Porém, há competências que têm lugar em qualquer contexto, independentemente da atividade, ou seja, são “isentas de especificidades profissionais e situacionais” (Ramos & Bento, 2016, p. 108). São “aquelas que são mais universalmente requeridas” (Ceitil, 2016, p. 42) e chamam-se competências transversais. Ceitil (2016) destaca que as competências comportamentais, como por exemplo o trabalho em equipa e a resiliência “podem ser exemplos de competências transversais” (p. 42), porque são as exigidas em qualquer contexto e não só no contexto laboral.

Há também autores que diferenciam as competências *hard* das competências *soft*. As competências *hard* estão relacionadas com o saber-fazer, por isso, são “competências mais técnicas, administrativas, constituídas por aspetos quantitativos” (Ramos & Bento, 2016, p. 108). As competências *soft* são as competências comportamentais como “a comunicação, a motivação, a liderança” (Ramos & Bento, 2016, p. 108). Porém, para Azevedo (2006), as *soft skills* não incluem só as competências comportamentais, como ser responsável, empenhado, dinâmico e motivado. Incluem também as competências de relacionamento interpessoal, como a capacidade de comunicação interpessoal e de diálogo; as competências de enquadramento organizacional, como ser assíduo, pontual, trabalhar em equipa e em cooperação, saber fazer sugestões de melhoria da organização; e competências de autonomia pessoal, como a autonomia, espírito de iniciativa, criatividade, inovação e resolução de problemas.

2.3. Componentes das competências

Ramos e Bento (2016) destacam cinco componentes das competências: saber, saber-fazer, saber-estar, querer-fazer e poder-fazer. Quanto ao saber, descrevem que está relacionado com a posse de conhecimentos que permitem ao indivíduo agir; o saber-fazer relaciona-se com a aplicação destes conhecimentos na resolução de problemas que possam surgir no contexto profissional, o que só é possível se o indivíduo possuir habilidades e destrezas; o saber-estar relaciona-se com as atitudes do indivíduo no desempenho das tarefas; o querer-fazer relaciona-se com a motivação do indivíduo para realizar e desenvolver as tarefas; o poder-fazer relaciona-se com a existência de recursos e meios na organização para que o indivíduo possa desempenhar os seus “comportamentos associados às competências” (p. 109).

2.4. As competências exigidas ao profissional do século XXI

Diz Le Boterf (2003) que “um profissional reconhecido como competente é aquele que sabe agir com competência” (p. 11), isto é, é aquele que sabe combinar os recursos que possui (saber-fazer, aptidões, experiências, etc.) para responder às exigências do atual mercado de trabalho.

No decorrer dos anos 80, segundo Silva e Moinhos (2007), começam a praticar-se modelos de organização do trabalho assentes num “sistema de grande responsabilidade” (p. 174), segundo o qual “os trabalhadores podem controlar o seu ritmo de trabalho e as tarefas a executar” (p. 174), o que lhes permite ter mais autonomia e envolver-se mais no processo de produção. Os próprios modelos organizacionais implementados nas organizações, desde então, “baseiam-se numa estrutura mais aberta e flexível” (Silva & Moinhos, 2007, p. 203) que permite ao trabalhador “apresentar propostas de melhoria e implementar essas melhorias” (Silva & Moinhos, 2007, p. 203). Assim, o trabalhador deixa de ser um simples executante de tarefas que repete diariamente os mesmos gestos, para ser alguém que reflete sobre elas e tenta encontrar a melhor forma de as executar, procurando desafios e comprometendo-se com os processos. Por isso, as empresas atuais esperam “que o trabalhador seja inovador e criativo, isto é, seja empreendedor” (Silva & Moinhos, 2007, p. 203). Não é só o indivíduo que cria o seu próprio negócio que é empreendedor, também o trabalhador pode ser empreendedor no seu local de trabalho, sendo um empreendedor interno, de acordo com Silva e Moinhos (2007). Na mesma linha de pensamento, Boieiro e Gala (2015) consideram que a evolução nas formas de organização do trabalho, que se têm desenvolvido desde as décadas de 70 e 80 do século XX, baseiam-se na atribuição, aos trabalhadores, de mais responsabilidades, e na criação de melhores condições no posto de trabalho. O objetivo das organizações é motivar e satisfazer os trabalhadores, para que eles desenvolvam um melhor trabalho, tendo um melhor desempenho, o que tem consequências na qualidade dos bens que produzem ou dos serviços que prestam e, por isso, na competitividade das empresas.

Estas novas formas de organização do trabalho pretendem responder a um consumidor que é cada vez mais exigente e diferenciado num contexto internacional em que existe grande concorrência e competitividade e em que as novas tecnologias foram introduzidas no trabalho e nas empresas. Nesta medida, as empresas “têm de manter os empregados comprometidos com a empresa e motivados para o trabalho” (Boieiro & Gala, 2015, p. 35).

Silva e Moinhos (2007) defendem que a atitude empreendedora do trabalhador se caracteriza por uma responsabilidade pessoal no desempenho das tarefas que lhe são atribuídas, por uma responsabilidade pessoal na integração das equipas de trabalho em que estão envolvidos, por um espírito de iniciativa e capacidade para tomar decisões adequadas às situações, por assumir riscos, por identificar oportunidades e saber aproveitá-las e por ser persistente, mantendo uma atitude otimista, não desistindo com os insucessos que possam ocorrer. A estas características, Boieiro e Gala (2015) acrescentam, para além de outras, que os trabalhadores empreendedores devem conhecer, valorizar e saber utilizar as novas tecnologias; ter conhecimentos de base, devendo saber ler, escrever e interpretar; serem curiosos, no sentido em que queiram sempre saber mais, procurando aspetos que surjam no dia-a-dia com os quais não estão familiarizados, mas que estejam ligados à sua realidade social e profissional, sendo mesmo perguntadores e observadores, e reflitam sobre novas formas e técnicas de desempenhar as tarefas, desenvolvendo a criatividade e o gosto pelas atividades que desenvolvem. Porém, estes autores defendem que, para que os trabalhadores ajam desta forma, devem ter, ou deveriam ter tido, uma educação e qualificação de qualidade. Os autores realçam que essas características alicerçam-se durante a educação e qualificação e são fundamentais, pois os recursos humanos de uma organização “são o motor fundamental para a inovação e criatividade da sociedade” (Boieiro & Gala, 2015, p. 53).

Exigem-se, pois, atuações e comportamentos diferentes aos trabalhadores, isto é, exige-se um perfil de competências completamente diferente daquele que existia na primeira metade do século XX. Até à 2ª Guerra Mundial, o trabalhador apenas cumpria as ordens dadas superiormente, executava tarefas repetitivas e simples que lhes eram ensinadas, não lhes exigindo qualquer tipo de iniciativa, nem raciocínio sobre procedimentos que permitissem dar sugestões de novas formas de desempenhar as tarefas. Estes formas de organizar o trabalho nas organizações correspondem aos modelos do tipo taylorista e fordista,

Segundo Talavera e Pérez-González (2007), já não se pretende, apenas, que o trabalhador tenha conhecimento técnico das suas funções profissionais (saber e saber fazer), pretende-se, também, que ele queira fazer e saiba ser e estar. Por outras palavras, estes autores, depois de explorarem os contributos de outros, referem que estes comportamentos exigidos no desempenho de tarefas profissionais dependem da posse de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de traços de personalidade. Assim, o mundo do trabalho evoluiu de tal forma que os trabalhadores têm de desenvolver também competências socioemocionais, como referem Talavera e Pérez-González (2007).

Também Vieira (2019) considera que o mundo do trabalho é cada vez mais exigente, pois os trabalhadores têm que demonstrar mais competências para além das técnicas, ou seja, para além das *hard skills*. Segundo esta autora, estas “já não são suficientes para garantir o sucesso profissional” (p. 37). É imprescindível, desenvolver competências de ordem social, as *soft skills*.

Neste mesmo sentido, encontram-se as organizações internacionais. Um trabalho da OCDE sobre as competências que estimulam o bem-estar e o progresso social concluiu que as crianças devem desenvolver um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para “enfrentar melhor os desafios do século 21” (OCDE, 2015, p. 13). A UNESCO, no seu relatório “A Educação, um tesouro a descobrir” salienta que as políticas de educação e formação devem incidir sobre o aprender a ser, ou seja, com as atitudes que os indivíduos devem desenvolver ao longo da vida, na sociedade, junto dos grupos de pertença. Os indivíduos devem, ao longo de toda a sua vida, conhecer-se a si próprios, para depois desenvolverem relações com os outros e compreender o meio que os rodeia. Delors (1996) sublinha que a educação deve fornecer aos jovens “referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos.” (p. 100). Só assim, saberão ser eles próprios, com os seus sentimentos, imaginação, talentos e, como dizia Nelson Mandela, serem donos do seu próprio destino, o que é cada vez mais essencial neste século XXI, como também sublinha Delors (1996).

Neste enquadramento, também a UE, desde a Cimeira de Lisboa de 2000, tem-se empenhado em “definir melhor os rumos concretos a seguir” (Azevedo, 2006, p. 4) para a Europa se tornar num espaço competitivo e criar mais e melhor emprego. Assim, considera-se que as competências-chave são “o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes transferíveis e multifuncionais de que todos os indivíduos precisam para a sua realização pessoal, para a inclusão social e para o emprego” (Azevedo, 2006, p. 5), dando-se ênfase, não só aos conhecimentos técnicos, mas também às atitudes que possam ser canalizadas para o mercado de trabalho.

Do que foi dito anteriormente, depreende-se que as competências exigidas neste século XXI são, pois, muito rigorosas, múltiplas, complexas, diversificadas, sendo que a educação e a formação são indispensáveis para as alicerçar. Mas, depois dos alicerces construídos, os indivíduos não devem parar, mas continuar a desenvolver capacidades de autonomia e de adaptação para “construírem as paredes e o telhado”, continuando, permanentemente, a sua formação para melhorarem cada vez mais o seu desempenho no

trabalho. Só este percurso é que permitirá prosseguir caminhos de sucesso ao nível profissional e pessoal, ou seja, permitirá a empregabilidade.

O tópico seguinte começa por abordar este conceito, o da empregabilidade, como é que ele tem sido encarado por diferentes autores; depois é feita uma análise à empregabilidade dos alunos que concluem os cursos profissionais e, por fim, são expostas as diferentes técnicas e instrumentos que as organizações usam para recrutar e selecionar os recém-formados dos cursos profissionais para os integrar nos seus quadros.

Almeida (2007) conclui que a estratégia adequada para reforçar a empregabilidade é a implementação de políticas de formação profissional “orientadas para o desenvolvimento integrado de competências específicas e de competências transversais” (p. 57), e incentivadoras da adoção de formas de organização do trabalho, por parte das empresas, que valorizem mais o capital humano.

3. A empregabilidade e os cursos profissionais

3.1. Conceito de Empregabilidade

Empregabilidade é uma palavra que, segundo Alves (2007), “dispensa, à partida, qualquer tipo de definição” (p. 60), havendo, de acordo com a mesma autora, um consenso generalizado sobre isso. No entanto, a autora considera que este “consenso é apenas aparente” (p. 60), pois verifica que têm sido produzidas e aplicadas várias definições no campo científico.

Para Almeida (2007), a origem da palavra provém dos anglo-saxónicos que a utilizavam “para distinguir a população empregável da não empregável” (p. 53), no início do século XX, momento a partir do qual o conceito se alastrou por todo o mundo ocidental, nomeadamente pelas organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas (ONU) e União Europeia (UE).

Atualmente, a empregabilidade é entendida numa forma objetiva e simples “como a capacidade para obter e manter um emprego decente no mundo do trabalho” (Azevedo, 2006, p. 5). No entanto, há autores que se têm debruçado sobre o estudo, em profundidade, deste conceito. Assim, Alves (2007) e Almeida (2007) apoiam-se nas contribuições de Bernard Gazier para estudarem a evolução do conceito de empregabilidade. Gazier identifica sete

noções diferentes. E destas, os dois autores referidos dão grande ênfase à empregabilidade de iniciativa e à empregabilidade interativa.

A empregabilidade de iniciativa, segundo Almeida (2007), nasceu na década de 80 nos EUA. Gazier (s/d, citado por Alves, 2007) define este conceito como “as capacidades individuais para ‘vender’ as qualificações no mercado de trabalho”, ou seja, o conceito dá ênfase ao indivíduo, dado que ele precisa de desenvolver competências, como a criatividade, responsabilidade, capacidade para construir e mobilizar recursos, que lhe permitirão ter um novo emprego ou manter o emprego atual (Alves, 2007). Portanto, este conceito traduz a ideia de que os indivíduos devem ser flexíveis, sendo capazes “de se deslocar entre empregos” (Alves, 2007, p. 62) e de investirem nas suas capacidades, de acordo com aquilo que é exigido no mercado de trabalho, pois já “não lhes basta, como há algumas décadas atrás, realizar as tarefas que lhes são exigidas” (p. 62).

É, também, numa perspetiva de ênfase no indivíduo, que Azevedo (2006) entende este conceito, ou seja, para o autor, a empregabilidade é uma capacidade do cidadão para se manter empregado ou para criar o seu próprio emprego. Assim, o autor apela “para um estado permanente de competitividade de cada indivíduo para com os demais” (p. 16), sendo que, é ele que assume, individualmente, os riscos decorrentes dos seus “itinerários biográficos” (p. 16), que são realizados, cada vez mais, isoladamente.

A empregabilidade interativa, embora também se foque no indivíduo, valoriza também outros aspetos que interagem, acrescentando “uma dimensão interactiva e colectiva na determinação da empregabilidade” (Almeida, 2007, p. 53). Estes fatores são as regras de funcionamento no mercado de trabalho, as dinâmicas dos ciclos económicos, a empregabilidade dos restantes membros do grupo profissional de pertença (Almeida, 2007) e as estratégias empresariais (Alves, 2007). Este conceito faz, assim, uma interação entre capacidades pessoais e mercado de trabalho.

A este propósito, McQuaid e Lindsay (2005, citados por Almeida, 2007) apontam para três dimensões que determinam a empregabilidade – os fatores individuais, as circunstâncias pessoais e fatores externos. Para estes autores, segundo Almeida (2007), os fatores individuais compreendem habilitações escolares; qualificações profissionais; competências sociais, comportamentais, de resolução de problemas e de adaptação a novas situações. Segundo Almeida (2007), os autores alertam que este fator reflete, em parte, alguns princípios da Teoria do Capital Humano, dado que valoriza o papel da formação. As circunstâncias pessoais incluem as circunstâncias familiares (por exemplo necessidade de cuidar de crianças ou idosos), a cultura de trabalho (por exemplo se o trabalho é encorajado

na família ou no grupo de amigos) e o acesso aos recursos (por exemplo acesso aos transportes, acesso ao consumo ou acesso à informação). A terceira dimensão, os fatores externos estão relacionados com as dinâmicas do mercado de trabalho, as formas contratuais, as condições de trabalho e as políticas de recrutamento das empresas.

Almeida (2007), na sequência dos contributos dos autores referidos anteriormente, reflete sobre o papel dos contextos de trabalho na promoção da empregabilidade dos indivíduos, pois este fenómeno não depende só do indivíduo ou dos poderes públicos. Depende também da política de gestão dos recursos humanos, passando a ser, também, “uma responsabilidade das organizações” (p. 54). As políticas de formação profissional são uma forma das empresas valorizarem as competências dos indivíduos, “existindo uma relação entre empregabilidade e investimento em formação” (Almeida, 2007, p. 54). No entanto, tudo depende dos contextos nacionais, dos tipos de empresas e das formas de organização do trabalho. Sobre este último aspeto, Almeida (2007) recorre a alguns autores para argumentar que o indivíduo deve ser reflexivo e desenvolver a autonomia, a capacidade de iniciativa, deve ir para além do trabalho prescrito, ou seja, a formação dos indivíduos promovida pelas empresas deve dar valor ao desenvolvimento das competências comportamentais para que a sua empregabilidade seja maior. As organizações que procedem desta forma são as organizações qualificantes.

Porém, Lopes (2000, citado por Almeida, 2007) denuncia que em Portugal predomina o modelo Taylorista que só permite a aquisição de competências técnicas, o que empobrece a aprendizagem, embora exista uma minoria de empresas Portuguesas que segue um modelo pós-Taylorista, garantindo a possibilidade de “manter e aumentar a empregabilidade de muitos trabalhadores” (Lopes, 2000, citado por Almeida, 2007).

Almeida (2007) conclui que a estratégia adequada para reforçar a empregabilidade é a implementação de políticas de formação profissional “orientadas para o desenvolvimento integrado de competências específicas e de competências transversais” (p. 57), e incentivadoras da adoção de formas de organização do trabalho, por parte das empresas, que valorizem mais o capital humano.

3.2. A empregabilidade e os cursos profissionais

De acordo com Azevedo (2006), é evidente a relação direta que existe entre o nível de habilitações literárias e a acessibilidade a um emprego e até mesmo a um emprego estável.

O autor formula esta conclusão a partir de vários estudos que analisou, que revelam que a taxa de desemprego é maior para os jovens que concluíram o 9º ano e menor para os que concluíram o ensino secundário, sendo ainda menor para os que têm um curso superior.

No entanto, Azevedo (2006) constata que, nos finais do século XX, princípios do século XXI, numa fase de crise económica, aumenta o número de licenciados desempregados, pois alguns empregadores preferem “recrutar jovens escolarmente pouco qualificados, mais baratos e menos exigentes no que se refere às condições contratuais.” (p. 23). Neste contexto, degrada-se a inserção profissional dos licenciados e estes começam a não ter emprego. A inserção profissional é definida como “o processo pelo qual os indivíduos que nunca tinham feito parte da população activa acedem a uma posição estabilizada no mercado de emprego” (Vernières, 1997, citado por Azevedo, 2006).

Em contrapartida, de acordo com Azevedo (2003, citado por Azevedo, 2006), aumenta o número de jovens que procuram uma inserção profissional no mercado de trabalho, mas que possuem menos qualificações, sendo este o caso dos que possuem diplomas técnicos e profissionais de nível intermédio.

Este aumento da procura de trabalho, por parte dos alunos diplomados em cursos profissionais, resulta do aumento dos alunos matriculados nestes cursos, desde que os cursos profissionais começaram a ser lecionados nos estabelecimentos de ensino público, “chegando a cerca de 115 mil alunos matriculados em 2014/2015, ou seja, três vezes mais do que o número de alunos que registava dez anos antes” (Valente, 2017, p. 19). Daqui decorre que os cursos profissionais têm contribuído para uma progressiva qualificação dos jovens e, conseqüentemente, um aumento da procura de trabalho no mercado por parte destes jovens.

Para além do número de alunos que têm vindo a abranger, da diversidade de cursos oferecidos e da rede alargada de escolas que os lecionam, estes cursos tornam-se bastante reconhecidos no meio empresarial e nas famílias, dado o seu carácter de dupla certificação (escolar e profissional), conferindo o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações, que se encontra alinhado com o Quadro Europeu de Qualificações. Assim, estas ofertas de formação têm-se afirmado na sociedade portuguesa, nomeadamente devido a esta dupla função, ou seja, devido à sua “capacidade de formar para as transições para o mercado de trabalho e no próprio sistema educativo” (Valente, 2017, p. 21), o que reflete fatores de atratividade.

Por outro lado, o CEDEFOP (2012, citado por Valente, 2017) afirma que as ofertas de dupla certificação, em particular, as dos cursos profissionais, têm permitido, aos jovens,

encontrar emprego mais rapidamente do que os alunos que concluem os cursos científico-humanísticos, embora ambos tenham o 12º ano de escolaridade, mas os primeiros incluem um estágio, como já foi referido, enquanto os segundos são vocacionados para o prosseguimento de estudos.

Isto porque o potencial das qualificações intermédias se tornou elevado em Portugal, visto que estas são as mais adequadas aos “modelos e conteúdos de trabalho intensivos em tecnologia” (Valente, 2017, p. 24), permitindo fazer a substituição da mão-de-obra pouco qualificada por mão-de-obra mais qualificada.

Mas, Azevedo (2006) conclui que, hoje, não se pode falar numa transição do jovem da escola para o emprego, muito menos de uma transição estável. A transição é entendida, pelo autor, como “o período que medeia entre a conclusão da formação inicial e a obtenção de um emprego estável, a tempo inteiro” (p. 28). O que hoje existe, segundo o autor, é um conjunto de transições, dado que os jovens experimentam múltiplas formas de inserção profissional e até familiar. O tradicional percurso que o jovem percorria desde o fim do curso e a sua inserção num emprego estável e numa família, com filhos e casa própria, é algo que já não existe. Os jovens deparam-se com instabilidades no mercado de trabalho, que podem ser maiores ou menores, mas que representam “transições” (Azevedo, 2006, p. 27), podendo passar por contratos precários, desemprego, experimentação de diferentes atividades e empregos, etc.

Neste enquadramento, Valente (2006) apresenta dados do Inquérito “Jovens do Pós-Secundário 2014” do Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário que descrevem o percurso dos jovens após a conclusão do 12º ano. Assim, em 2014, 81,3% dos jovens provenientes dos cursos científico-humanísticos encontrava-se a estudar no pós-secundário; dos jovens que tinham concluído um curso profissional, 72,3% estavam a trabalhar, à procura de emprego ou a estudar e a trabalhar. Só 22,9% destes jovens provenientes dos cursos profissionais é que continuavam só a estudar. Esta fatia dos 72,3% encontra-se em “transições”, nas palavras de Azevedo (2006).

Também a OCDE (2016, citada por Valente, 2017) salienta a relevância do ensino profissional ao nível da empregabilidade no seu relatório *Education at a Glance*. A autora explica as conclusões deste relatório, dizendo que a grande valorização destes cursos se deve ao facto de eles proporcionarem, aos alunos, uma dupla certificação, ou seja, se, por um lado, os cursos dão acesso a uma qualificação escolar ao nível do ensino secundário, permitindo-lhes prosseguir estudos, por outro lado, também dão acesso a uma qualificação profissional

numa determinada área de trabalho, o que é reconhecido pelos jovens, pelas suas famílias e empregadores.

Valente (2017) também se baseia nos estudos feitos, em 2012, pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP). Este organismo da UE promove o desenvolvimento do ensino e da formação profissional, e, nestes estudos que realizou, segundo Valente (2017), o organismo fez projeções de emprego para Portugal para um período de 2015 a 2025, para diferentes níveis de qualificação. Assim, para os indivíduos com qualificações médias, os resultados das projeções são muito significativos, esperando-se um crescimento do emprego na ordem dos 24,2%. Neste sentido, a autora Valente (2017) refere que estas projeções da CEDEFOP apontam para a “possibilidade de virem a ser criadas, na próxima década, cerca de 600 mil oportunidades de emprego que exigirão qualificações a este nível (p. 25).

Porém, a mesma autora alerta para a necessidade de fazer ajustamentos entre “as competências que formamos e as que as empresas procuram” (p. 25). Segundo a autora, estes desajustamentos encontram-se, predominantemente, nas *soft skills*, isto é, nas atitudes e comportamentos que os trabalhadores devem manifestar como complemento do saber científico e técnico. A autora refere que estas *soft skills* são “essenciais do ponto de vista da empregabilidade” (p. 26), dado que são muito procuradas e valorizadas. Acrescenta, ainda que elas são naturalmente desenvolvidas fora da escola, no entanto a educação tem um papel importante no seu desenvolvimento neste tipo de cursos mais vocacionados para a inserção no mundo do trabalho, pelo que deve haver um planeamento da oferta, tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho.

Está em curso a implementação, da competência da ANQEP, de um Sistema de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissionais que está alinhado com os princípios do Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training – EQAVET). A sua ação foca-se, nomeadamente, na melhoria e avaliação de resultados da educação e formação em termos de empregabilidade e na adequação da oferta à procura de educação e formação profissional, contribuindo, assim para combater o desemprego.

De acordo com Valente (2017), este sistema de garantia de qualidade que deve ser adotado por todas as instituições de ensino que têm ofertas de dupla certificação, “privilegia três dos dez indicadores previstos: a taxa de conclusão por curso, a taxa de colocação após a conclusão do curso e a utilização no local de trabalho das competências adquiridas” (p. 27).

A autora considera que a avaliação contínua destes indicadores contribui para a melhoria da qualidade destas ofertas e para a sua atratividade.

3.3. Recrutamento e seleção de candidatos

O processo de recrutamento e seleção de recursos humanos consiste em “encontrar as pessoas certas para ocupar lugares vazios na estrutura funcional da organização” (Almeida, 2008, p. 291), sendo, geralmente, conduzido pelo DRH (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2007).

O recrutamento é um processo, é um conjunto de trâmites, que se inicia com “a decisão de preencher um cargo vago” (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2007, p. 383) e vai até ao “apuramento dos candidatos que correspondem ao perfil da função e reúnem condições para ingressar na Empresa” (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2007, p. 383). A seleção é outro processo, consistindo apenas na escolha do candidato que corresponde a esse perfil e a correspondente oferta do cargo (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2007). Para a seleção, procede-se à “comparação entre os requisitos exigidos pela função e as competências e características oferecidas pelos candidatos” (Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2008, p. 63). Assim, a seleção é um processo incluído noutro processo, o do recrutamento de recursos humanos.

O perfil do candidato diz respeito “ao quadro de competências pessoais e à experiência profissional que correspondem às exigências habituais mínimas para o desempenho da função” (Almeida, 2008, p. 294).

Os lugares vazios (vagas) podem resultar de três situações: da rotação interna, da rotação externa ou da criação de novos lugares resultante do desenvolvimento da atividade da organização. Para ocupar estas vagas, a organização pode proceder ao recrutamento interno (recrutar entre os trabalhadores da organização), ao recrutamento externo (recrutar de entre candidatos que não pertencem à organização) ou recrutamento misto (resulta da combinação dos dois anteriores). Ambos têm vantagens e desvantagens, pois se o recrutamento interno permite aproveitar o investimento na formação e no reforço da experiência profissional, evitando risco de inadequação cultural dos profissionais externos à organização, o recrutamento externo permite renovar o quadro de competências existente, contribuindo para trazer novas ideias e aproveitando os conhecimentos e as experiências adquiridas anteriormente pelos candidatos, através do investimento pessoal ou de outras organizações na sua formação (Almeida, 2008).

O recrutamento externo pode recorrer a várias fontes: recrutamento académico, centros de emprego, empresas especializadas, anúncios, candidaturas espontâneas, anteriores processos de recrutamento e de seleção, recrutamento *online* e fontes informais (Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2008).

Quanto ao recrutamento académico, as empresas podem recrutar candidatos, através de simples contactos ou de parcerias com as escolas, “permitindo um maior conhecimento mútuo entre o potencial empregador e o potencial candidato” (Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2008, p. 61). Com efeito, no que se refere especificamente aos cursos profissionais a Portaria nº 74-A/2013 estabelece que as escolas também devem ter a capacidade de negociar a “inserção profissional dos futuros diplomados” (artigo 30º, nº 3 e)). Por outro lado, é “cada vez mais frequente as empresas solicitarem listagens com os nomes de alunos finalistas para estágios” (Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2008, p. 61).

Quanto aos cursos profissionais, são frequentes outras formas de recrutar candidatos, pois há empresas que não recorrerem às fontes referidas anteriormente (parcerias com as escolas, existência de listagens de alunos que concluíram os cursos profissionais), ou porque não mantêm comunicação com as escolas, nem estabelecem parcerias com elas, o que acontece nos meios onde não existe articulação entre o meio académico e o meio laboral, ou porque pretendem eliminar custos no processo de recrutamento. Assim, algumas empresas recorrem às fontes informais. Estas consistem em perguntar, por exemplo, aos colaboradores da empresa, se “conheces alguém para trabalhar aqui?” (Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2008, p. 63). Esta é uma fonte que, na gíria popular, se chama de “cunha”, “tendo junto de muita gente uma leitura pejorativa” (Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2008, p. 63), embora estes autores considerem que o objetivo é aproveitar as redes de informação da organização, reduzindo drasticamente os custos inerentes a todo o processo de recrutamento. Porém, a sua eficácia, segundo estes mesmos autores “é medida pelo desempenho no trabalho propriamente dito” (Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2008, p. 63), como nos outros casos.

Também Camara, Guerra e Rodrigues (2007) falam neste tipo de fonte, ou seja, num sistema em que a empresa pede aos colaboradores para recomendarem um amigo ou conhecido que reúna as condições para integrar a vaga. No entanto, os autores sublinham que este pedido de recomendação feito pela empresa não impede que este amigo não seja submetido ao concurso interno realizado para o recrutamento. Por outro lado, quem faz a indicação do amigo ou conhecido, segundo estes autores, tem muita responsabilidade na proposta que faz à empresa, porque também não quer indicar um candidato que “o vá deixar ficar mal” (p. 390). Trata-se, no entanto, segundo os autores, de os colaboradores

identificarem alguém que seja mais compatível com a cultura da empresa e com o perfil profissional exigido. Os autores referem que este é um processo que tem também as vantagens de ser mais rápido e de apresentar custos mais baixos.

A primeira fase da seleção pretende eliminar do processo os candidatos que não reúnam um mínimo de condições para ocupar o cargo, o que é feito através da análise do Curriculum Vitae (CV) do candidato. Duma forma geral, as candidaturas são formalizadas, através da entrega, por parte dos candidatos, deste documento que deve ser objetivo e “constitui um resumo biográfico do percurso académico, profissional e pessoal do candidato” (Almeida, 2008, p. 298). Outro documento que deve acompanhar o CV do candidato é a Carta de Apresentação que é um documento pessoal e, contrariamente ao CV, é subjetivo. Nesta carta, o candidato deve indicar a fonte que lhe deu conhecimento da vaga, devendo salientar as suas motivações para a candidatura.

Na segunda fase da seleção existem já menos candidatos, utilizando-se métodos que são vários e podem ser utilizados isoladamente ou combinados: análise curricular, testes psicológicos, testes de personalidade, testes de aptidão física, testes de competências específicas, testes de simulação, entrevistas, Assessment Centres (Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2008). Com estes métodos pretende-se “conhecer melhor as competências, os conhecimentos e o potencial de cada candidato” (Almeida, 2008, p. 299).

De acordo com Camara, Guerra e Rodrigues (2007), “A entrevista é a peça fundamental do processo de recrutamento” (p. 395) e há várias técnicas possíveis, sendo que “a mais evoluída e eficaz é a Targeted Selection (Seleção Orientada), desenvolvida pela DDI (Development Dimensions International)” (p. 397). Esta técnica permite prever o comportamento futuro do indivíduo, através do comportamento passado, ou seja, o candidato é questionado, na entrevista, sobre situações concretas, pelas quais tenha passado e, a partir das suas respostas, o entrevistador faz uma análise pelo método STAR (estrela). Sousa, Duarte, Sanches e Gomes (2008) chamam entrevista comportamental a este método de seleção, pois, de acordo com as respostas, o entrevistado é classificado numa escala comportamental. Estes autores ainda referem que o entrevistado pode ser confrontado com questões que impliquem “a mobilização de competências da tomada de decisões, de liderança, resolução de conflitos, gestão do stress, comunicação, entre outras” (p. 69).

Os *Assessment Centres* são centros de avaliação, feitos internamente ou por subcontratação, onde um grupo de candidatos é submetido a um conjunto de testes “que pretendem simular situações reais” (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2007, p. 398), perante as quais os candidatos reagem e solucionam, o que é avaliado por um conjunto de observadores

ou interlocutores treinados. É um método muito rico, dado que permite observar várias dimensões comportamentais e competências, no entanto é caro, nomeadamente se for feito fora da empresa, e moroso, sendo só usado quando está em causa a avaliação de um grande grupo de candidatos.

Neste primeiro capítulo que constitui o enquadramento teórico do tema “Contextos e percursos de educação e formação – os cursos profissionais” foi demonstrada a pertinência e importância dos cursos profissionais, focando-se o primeiro ponto do capítulo no estudo do seu surgimento e de todo o seu percurso até à atualidade, nomeadamente em termos legislativos. No segundo ponto foram apresentados os organismos criados ao longo do tempo com responsabilidade na gestão da oferta educativa e formativa dos cursos, assim como o nível de qualificação a que os alunos ficam habilitados se se obtiverem a conclusão num destes cursos. No terceiro ponto descreveu-se e explicou-se o funcionamento destes cursos e, por fim, no ponto quatro foi abordada a empregabilidade dos alunos dos cursos profissionais, averiguando-se quais as técnicas que as empresas usam para recrutar e selecionar os candidatos.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo II – Conceção e planeamento da investigação

1. Problema e objetivos da investigação

A desvinculação dos alunos do contexto educativo e a apropriação de um papel de trabalhador/profissional constitui uma transição muito radical que pode dificultar a integração dos jovens no mercado de trabalho. Há todo um conjunto de exigências ao nível das competências a que os profissionais devem responder, tendo os alunos de estar preparados. Só esta preparação permitirá dar uma resposta a este mercado, que é cada vez mais rigoroso, e alcançar a realização pessoal e profissional. Por outro lado, as competências não se preparam no curto prazo, mas precisam de ser construídas, paulatinamente, desde muito cedo, não só na escola, mas com outros agentes, como a família, as organizações e a restante comunidade.

Teoricamente, os cursos profissionais permitem fazer a transição do contexto educativo para o contexto laboral, através da realização da FCT, dando aos alunos uma verdadeira oportunidade para desenvolver competências, através do contacto com a realidade laboral, facilitando a obtenção de experiências e de treino numa organização, onde a atividade económica a desenvolver está inteiramente ligada à área de formação ministrada nas escolas.

Porém, nós, enquanto investigadora, e também professora, sentimos preocupação com o futuro dos nossos alunos. Estes assumirão, no futuro, um papel de trabalhadores, necessitando de possuir competências para desempenhar uma profissão e de serem admitidos numa organização para esse desempenho, podendo contribuir não só para o sucesso da organização, como também para o seu sucesso pessoal e profissional. Esta preocupação tornou-se o problema desta investigação. Por isso, pretendemos conhecer o contributo da FCT para a formação dos alunos dos cursos profissionais, através das perceções de quem os acompanha e orienta de perto, que são os tutores e os professores orientadores. Assim, pretende-se investigar se a FCT traz mais valia para os alunos; como é que a FCT contribui para a sua formação; se há aquisição e/ou desenvolvimento de competências; que competências; como são orientados os alunos para melhorar as suas competências e se esta mais valia na formação do aluno é um fator associado à sua futura empregabilidade.

Neste contexto de preocupações, o presente estudo tem como ponto de partida a pergunta: quais as percepções dos tutores e professores orientadores da FCT sobre o contributo da mesma para a formação dos alunos dos cursos profissionais? Esta pergunta de partida permite-nos, “expressar o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 30). Foi, assim, estabelecido o “primeiro fio condutor” para iniciar este estudo e estruturá-lo com coerência (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 29).

Houve a preocupação de formular uma pergunta de partida que respeite um conjunto de qualidades, de condições, de critérios que a tornem correta sob o ponto de vista científico – qualidades de clareza, exequibilidade e de pertinência (Quivy & Campenhoudt, 1992). Neste sentido, procurámos formular uma questão explícita e precisa, exequível, dado que é possível ser investigada com base em “recursos pessoais, materiais e técnicos” (p. 35) que existem e podem ser usados, e pertinente, dado que traduz uma preocupação moral. No entanto será abordado “o real em termos de análise, e não de julgamento” (p. 37), procurando-se, sim, compreender este mesmo real.

A partir da questão principal foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer a percepção dos tutores e dos professores orientadores da FCT sobre as vantagens e desvantagens dos cursos profissionais;
2. Conhecer, de acordo com a perspectiva dos tutores e dos professores orientadores da FCT, a forma como se estabeleceu a parceria entre escola e empresa para realizar a FCT.
3. Compreender o processo de elaboração do plano da FCT, com base na perspectiva dos tutores e dos professores orientadores da FCT.
4. Conhecer as percepções dos tutores e dos professores orientadores da FCT sobre as competências adquiridas e desenvolvidas pelos alunos na FCT.
5. Conhecer os motivos, apontados pelos tutores e pelos professores orientadores da FCT, para que algumas competências não sejam desenvolvidas e/ou adquiridas pelos alunos na FCT.
6. Identificar dificuldades sentidas pelos tutores na formação dos alunos durante a FCT, com base na perspectiva dos tutores e dos professores orientadores da FCT.
7. Conhecer os critérios e os instrumentos usados pelos tutores e pelos professores orientadores da FCT na avaliação dos alunos que realizaram a FCT
8. Identificar pontos fortes da FCT, com base na perspectiva dos tutores e dos professores orientadores da FCT.

9. Conhecer a percepção que os tutores e os professores orientadores da FCT têm acerca do contributo do aluno, como profissional, para o desenvolvimento da atividade da empresa.
10. Conhecer a percepção dos tutores e dos professores orientadores da FCT, sobre a relação entre esta componente curricular e a empregabilidade.
11. Perceber qual é a percepção que os tutores e os professores orientadores da FCT têm acerca da relação entre o desempenho dos alunos na FCT e a sua empregabilidade após a conclusão do curso.
12. Conhecer a formação dos tutores para orientar os alunos na FCT, de acordo com a sua perspetiva e com a perspetiva dos professores orientadores da FCT.

Com a presente investigação procurou-se alcançar estes objetivos específicos, através da recolha e tratamento de dados, concretizados no âmbito de uma metodologia que descrevemos a seguir.

2. Metodologia

Este estudo é num estudo de caso, na medida em que “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (Stake, 2009, p. 18).

A este propósito, Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994) refere que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto (...)”.

Bogdan e Biklen (1994) referem que os estudos de caso podem ser representados “como um funil” (p. 89), cuja base mais larga representa o início de estudo e a parte mais estreita as conclusões finais. Durante a investigação, o investigador procede à recolha de dados, explora-os e vai tomando decisões sobre quais os aspetos mais pertinentes a aprofundar, ou seja, vai delimitando o seu objeto de investigação.

Yin (2001) define estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.” (p. 22). Este mesmo autor considera que, “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.” (Yin, 1983, citado por Yin, 2001, p. 12). Portanto, Yin define o estudo de caso como uma investigação que se apoia em experiências vividas e na observação de um contexto real, o que contribui para a compreensão deste mesmo contexto. Ainda define três

condições em que deve assentar a escolha do estudo de caso ou outra estratégia para uma investigação: “(a) no tipo de questão de pesquisa proposto, (b) na extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais efetivos e (c) no grau de enfoque em acontecimentos históricos em oposição a acontecimentos contemporâneos” (p. 15). Assim, o presente estudo possui um objetivo geral, traduzido sob a forma de pergunta de partida. O estudo desta questão não exige controlo da investigadora sobre eventos comportamentais efetivos e focaliza acontecimentos contemporâneos. Justifica-se, pois, na presente investigação, o recurso a um estudo de caso, sendo o caso da FCT dos cursos profissionais de um agrupamento no ano letivo 2018/2019.

2.1.Natureza do estudo

Amado e Ferreira (2017) consideram que o ponto central da investigação em geral é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas ações” (pp. 42-43). Por isso, a investigação em curso sobre a FCT dos cursos profissionais de um agrupamento de escolas é uma investigação com uma abordagem qualitativa, identificando-a, também, como investigação “*social-construtivista*” (p. 42). É neste sentido que se enquadra esta investigação, dado que se pretende conhecer as perceções, opiniões e perspetivas dos tutores da FCT e dos professores orientadores da FCT, criadas com base na “relação com os outros e com os contextos *em que e com que* interagem” (Amado & Ferreira, 2017, p. 43), ou seja, as perceções que formaram na interação com os alunos durante a FCT e com outros intervenientes neste contexto, como por exemplo com o próprio agrupamento de escolas.

Estes autores ainda fazem alusão ao investigador interpretativo que é aquele que particulariza e não generaliza, pois estuda casos únicos, tendo em conta “critérios de compreensão e de pertinência (...) estando arredada a preocupação pelas generalizações” (p. 46). Pretende-se, pois, estudar um caso, sendo o ponto de partida a compreensão das especificidades que são pertinentes para o estudo do caso.

Outros autores vão no mesmo sentido, mas especificam outros aspetos, realçando, nomeadamente, a forma como são captados os dados do real para o compreender melhor. Stake (2007) defende que o modelo qualitativo permite tratar a singularidade dos casos e contextos individuais para que se chegue à sua compreensão. Refere que, para os investigadores, a observação é a principal fonte de conhecimento, permitindo compreender melhor a realidade, dado que é possível ao investigador entender melhor, através daquilo

que capta e com a sua interpretação. Neste âmbito, os investigadores, “enquanto se encontram lá” podem fazer um relato naturalista e da sua experiência “para que os leitores participem eles próprios numa reflexão semelhante” (p. 59). Isto significa que Stake (2007) caracteriza o estudo qualitativo de empírico – estudo orientado para o que se passa no terreno, colocando a ênfase em coisas observáveis, incluindo as observações feitas pelos informadores.

Também Bogdan e Biklen (1994) referem que este tipo de investigação “permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 48). Esta compreensão é possível através da análise dos dados realizada pelo investigador, o que é obtido, “respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Assim, para tratar a singularidade e a compreender é preciso ter como fonte direta de dados o ambiente natural, pois os investigadores “entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

2.2.Campo de análise e participantes

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), é preciso “circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (p. 159). Assim, o campo de análise refere-se à FCT dos alunos dos cursos profissionais de um Agrupamento de Escolas público português do centro do país, realizada no ano letivo 2018/2019. De acordo com a tabela 2, os alunos que realizaram a FCT foram 56, repartidos pelos quatro cursos lecionados neste agrupamento e a frequentar dois anos letivos, o 11º ano e o 12º ano, sendo que os participantes no estudo foram os tutores e os professores orientadores do estágio destes alunos .

A opção pelo estudo deste caso ficou a dever-se à maior facilidade na recolha de dados, visto que a investigadora desempenha a sua atividade profissional no agrupamento de escolas onde são lecionados os referidos cursos profissionais. Assim, os participantes no estudo estavam mais próximos da investigadora, o que reduziu as suas limitações relacionadas com o tempo que poderia dedicar ao estudo, dado que acumula funções de professora com as funções de investigadora.

A FCT desenvolveu-se em organizações do concelho onde se situa o agrupamento, havendo proximidade e facilidade para investigar este caso específico. A investigadora esteve próxima, diariamente, com os participantes neste estudo e com os alunos, através da

lecionação de disciplinas que integram o currículo dos cursos profissionais. O facto de a investigadora escolher um campo de investigação que se situa no meio onde trabalha, “não constitui, *a priori*, nem um inconveniente, nem uma vantagem” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 160), embora tenha um grau de liberdade com “os contactos e as informações com que pode razoavelmente contar” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 160).

Tabela 2 - Distribuição dos alunos e tutores da FCT por cursos profissionais no Agrupamento de Escolas no ano letivo 2018/2019

Nível de escolaridade Cursos Profissionais	11º Ano		12º ano	
	Nº alunos	Nº tutores	Nº alunos	Nº tutores
Técnico de Mecatrónica	13	13	13	7
Técnico de Design Gráfico	8	7	9	8
Técnico de Logística	---	---	10	10
Técnico de Proteção Civil	---	---	3	2
Total	21	20	35	27

O agrupamento de escolas fez parceria com 32 organizações para os alunos realizarem a FCT. Destas organizações, 31 são empresas e uma é uma Câmara Municipal. Os alunos foram orientados por 47 tutores destas organizações, de acordo com a tabela 2, e por quatro professores que também eram os diretores de curso, sendo um de cada um dos cursos lecionados. Os participantes neste estudo, e a nossa fonte de dados foram 8 tutores e 4 professores orientadores da FCT.

Delimitada a população, “nem sempre é possível, ou sequer útil, reunir informações sobre cada uma das unidades que a compõem” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 161). A disponibilidade destes tutores afetou a nossa decisão (Bell, 2004), dado que a recolha de dados desta investigação decorreu, também, na fase de isolamento social, provocada pelo Covid19, o que trouxe constrangimentos às empresas, alterando o normal funcionamento da atividade económica e, conseqüentemente, a disponibilidade dos tutores. Por outro lado, alguns tutores não dispõem de ferramentas digitais que possibilitem a realização da entrevista por videoconferência ou, simplesmente, não as dominam. Assim, todos os professores orientadores (que foram 4) colaboraram na investigação por videoconferência, através da plataforma zoom, assim como 4 dos tutores. Os outros 4 tutores que participaram na entrevista estiveram em sessão presencial, cara a cara com a investigadora.

Sobre os intervenientes na entrevista, Albarello et al (2005) defendem que o número de pessoas selecionadas para participarem num estudo qualitativo é limitado, pois “a questão

da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca” (p. 103), dado que o critério para determinar a amostra é averiguar se o contributo que os participantes vão dar para a investigação é pertinente e adequado para responder aos objetivos da investigação. Neste sentido, é preciso ter-se o cuidado de diversificar as pessoas entrevistadas e garantir que os aspetos importantes estão garantidos. Por outro lado, é preciso evitar “um nível de saturação das informações” (Albarello et al., 2005, p. 104), dado que há pontos em comum nos entrevistados e na própria realização da FCT, o que diminui a heterogeneidade deste contexto.

De acrescentar que o nome do Agrupamento de Escolas público português escolhido para o estudo, assim como o nome das organizações, dos tutores e dos professores orientadores, não é revelado por questões éticas, pois um princípio geral que deve orientar a investigação da maioria dos investigadores qualitativos é o anonimato dos sujeitos para que a informação recolhida não cause qualquer tipo de transtorno ou prejuízo a esses mesmos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

2.3. Técnicas de recolha de dados

Bogdan e Biklen (1994) entendem que dados são todos os elementos recolhidos pelos investigadores e sobre os quais se vão debruçar, ou seja, são os elementos que servem de matéria-prima à análise que os investigadores efetuam. Segundo estes autores, “Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes.” (p. 149). Porém, estes autores ainda complementam esta definição, referindo que os dados ainda podem ser elementos que outros criaram e que são encontrados pelo investigador, como por exemplo as fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais.

Os autores referidos anteriormente referem ainda que “os dados são simultaneamente as provas e as pistas” (p. 149) que servem para os investigadores se orientarem na investigação, para aprofundarem o seu estudo acerca dos aspetos que pretendem explorar, permitindo ligar “a investigação qualitativa a outras formas de ciência” (p. 149), desde que a recolha destes dados seja feita de uma forma sistemática e rigorosa.

Mas qual a melhor técnica de recolha de dados? E que técnicas utilizar? Bell (2004) considera que se devem “conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer” (p. 95). De seguida, aconselha a formular uma pergunta inicial “o que preciso de saber e porquê?” (p. 95) e só depois o investigador deve pensar em “qual é a

melhor maneira de recolher dados?” e “quando dispuser desta informação, o que farei com ela?” (p. 95).

Complementarmente, Yin (2001) defende que o investigador deve recolher os dados reais que vão ao encontro dos objetivos definidos e, neste sentido, “não controla o ambiente da coleta de dados” (p. 94). Por outro lado, defende que um bom estudo de caso deve utilizar “o maior número possível de fontes” (p. 107), ou seja, o autor considera que, quanto mais fontes o investigador utilizar, maiores são as probabilidades de ele se dedicar “a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes” (p. 121). O autor ainda reforça que, se não for assim, “estará se perdendo uma vantagem inestimável da estratégia de estudo de caso” (p. 123). O referido autor defende, assim, que na maior parte dos estudos, a sua qualidade está relacionada com a variedade de fontes usadas, lembrando que, no passado, se ignorou este princípio, o que foi um grande erro, prejudicando a qualidade da investigação. Porém, este mesmo autor explica que isto representa uma grande responsabilidade para o investigador, principalmente porque este tem de saber muito bem articular estas fontes diversas.

Depois de ponderar todos estes conselhos e princípios, optámos por usar técnicas documentais e técnicas não documentais de recolha de dados. Quanto às técnicas documentais, foi usada a consulta documental de fontes secundárias. Estas, de acordo com Pombo, César e Lopes (2015) são fontes que já existem e que foram criadas por outras razões que não as da investigação em curso. As fontes secundárias consultadas foram o Regulamento dos Cursos Profissionais do Agrupamento de Escolas em estudo, as listas dos alunos que realizaram a FCT no ano letivo 2018/2019 com as correspondentes entidades de acolhimento e tutores da FCT e respetivos contactos. Quanto às técnicas não documentais, usou a entrevista e o focus group que são técnicas de inquirição.

Yin (2001) indica a triangulação como fundamento lógico para o uso de várias fontes de evidência, o que permite “o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*” (p. 99), podendo o investigador dedicar-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitude. Por outro lado, várias fontes de evidências fornecem várias avaliações do mesmo fenómeno.

2.3.1. Entrevista

Moser e Kalton (1971, citados por Bell, 2004, pp. 137-138) descrevem a entrevista como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair

determinada informação do entrevistado” . Também Bogdan e Biklen (1994) referem que a entrevista é uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, tendo uma delas o papel de dirigir a mesma, sendo que o seu objetivo é obter informações sobre a(s) outra(s). No caso desta investigação, o objetivo é obter informações, junto dos tutores da FCT, sobre a FCT realizada pelos 56 alunos do agrupamento de escolas escolhido, durante o ano letivo 2018/19.

Os tutores da FCT são os entrevistados, pois, de acordo com Amado e Ferreira (2017), estes devem ser as pessoas que “estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar” (p. 216). Estes entrevistados têm algo em comum – ambos acompanharam e orientaram os alunos durante o processo do estágio.

Quivy e Campenhoudt (1992) consideram que na entrevista se estabelece “uma verdadeira troca” (p. 193) em que o entrevistado exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações e ou as suas experiências, enquanto que o entrevistador facilita essa expressão, através das suas perguntas e das suas reações, evitando que ele se afaste dos objetivos da investigação, o que lhe permite aceder a um elevado grau de autenticidade e de profundidade.

Grawitz (1990, citado por Albarello et al, 2005) vai mais longe e descreve a entrevista como uma arte e não simplesmente como um meio pelo qual um entrevistador obtém informações de um entrevistado. Segundo este autor, a entrevista constitui um processo de interações entre entrevistador e entrevistado e, se as informações vão do entrevistado para o entrevistador, o valor da comunicação, por sua vez, dependerá tanto, se não mais, de entrevistador como de entrevistado. Albarello et al (2005) defendem que o êxito das entrevistas depende, quer da capacidade do interlocutor para explorar e comunicar os seus pensamentos, quer da aptidão do entrevistador para descodificar e para favorecer um nível de expressão satisfatório.

A entrevista semidiretiva foi a escolhida para recolher dados nesta investigação, por constituir o instrumento de recolha de dados mais adequado para dar resposta aos objetivos definidos e por ser o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de normas veiculadas, de valores e de representações (Albarello et al, 2005). Também Quivy e Campenhoudt (1992) ajudam a justificar esta opção ao considerarem que esta técnica é a mais adequada à análise do funcionamento de uma organização e às relações que se estabelecem entre as pessoas dessa organização, assim como à

análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências

normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc. (pp. 194-195)

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas variam quanto ao grau de estruturação. Assim, num extremo está a entrevista estruturada que é aquela em que o entrevistador estrutura o conteúdo de uma forma muito rígida e no outro extremo está a entrevista não estruturada que é aquela em que o entrevistador dá total abertura ao entrevistado para ele falar, sendo ele que controla o estudo e o conteúdo da entrevista. No nível intermédio situam-se as entrevistas semiestruturadas, às quais Albarello et al (2005) chamam de entrevista semidiretiva. Foi este nível intermédio o escolhido para ser usado nesta investigação, como já foi referido.

A propósito do tipo de entrevista escolhido, Bell (2004) relata que a maioria das entrevistas realizadas na recolha de dados é a que se situa “algures entre o ponto completamente estruturado e o ponto completamente não estruturado do *continuum* de formalidade” (p. 140). Também Quivy e Campenhoudt (1992) aludem que é o mais utilizado na investigação social, explicando que a entrevista é semidiretiva, porque não é inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Há um conjunto de perguntas-guias a propósito das quais é essencial receber uma informação da parte do entrevistado, no entanto não é imperativo seguir rigidamente a ordem das perguntas tal como foram organizadas no guião pré-definido (Quivy & Campenhoudt, 1992). É extremamente positivo deixar o entrevistado falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O entrevistador apenas reencaminha a entrevista para os objetivos sempre que o entrevistado deles se afastar (Quivy & Campenhoudt, 1992), ou seja, o entrevistador segue a linha de pensamento do entrevistado e, ao mesmo tempo, zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objeto de estudo (Albarello et al, 2005). Segundo Bogdan e Biklen (1994) as boas entrevistas são aquelas cujos entrevistados falam livremente sobre os seus pontos de vista, esclarecendo com exemplos e detalhes que dão riqueza à informação.

Quando ao guião da entrevista elaborado neste estudo para recolha de dados (Anexo 4) o primeiro bloco é de legitimação da entrevista, ou seja, é onde se explicam os objetivos da investigação, se garante o anonimato e confidencialidade dos dados, explica o procedimento, informa o uso de gravador e agradece a disponibilidade do entrevistado. Os restantes blocos servem para a entrevistadora se orientar durante a entrevista, focando-se nos temas da investigação. O último bloco pretende “captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista” (Amado & Ferreira, 2017, p. 218) e agradecer a colaboração do entrevistado.

Assim, o guião da entrevista evidencia 12 temas: 1- legitimação da entrevista, 2 – vantagens e desvantagens dos cursos profissionais, 3- estabelecimento da parceria entre escola e empresa, 4 – elaboração do plano da FCT, 5 – competências adquiridas e desenvolvidas na FCT, 6 – obstáculos ao desenvolvimento e aquisição de competências durante a FCT, 7 – avaliação do desempenho dos alunos na FCT, 8 – pontos fortes da FCT, 9 – contributo do aluno como formando para a atividade da empresa, 10 – relação entre a FCT e a empregabilidade, 11 – formação dos tutores e 12 – síntese e metarreflexão sobre a própria entrevista e agradecimentos.

2.3.2. Consulta documental

Segundo Bell (2004) “documento” é um termo geral que designa uma impressão deixada num objeto físico por um ser humano e que dá informações aos investigadores para o seu objeto de estudo. Neste sentido, um documento é uma fonte de informação que pode ser escrita (imprensa, obras literárias, arquivos públicos, documentos oficiais, entre outros) ou não escrita (obras de arte, fotografias, filmes, diapositivos, etc). Albarello et al (2005) citam o exemplo de sociólogos que tiveram a ideia de espionar os caixotes do lixo antes da sua recolha, funcionando o lixo como fonte de informação: “Diz-me o que deitas fora, dir-te-ei quem és.” (Albarello et al., 2005, p. 19). Assim, é possível dispor de uma diversidade de documentos consoante os objetivos da investigação. Porém, os tipos mais comuns de documentos na investigação educacional são os impressos (Bell, 2004).

Quivy e Campenhoudt (1992) destacam as variantes de documentos mais frequentemente utilizados na investigação social: dados estatísticos e documentos provenientes de instituições e de organismos públicos e privados (leis, estatutos e regulamentos, atas, publicações, etc). O importante nestes documentos é controlar a sua autenticidade e exatidão das informações que contêm, “bem como a sua adequação aos objetivos e às exigências do trabalho de investigação” (p. 202), ou seja, há necessidade, segundo estes autores, de ter o cuidado de verificar se o conteúdo dos documentos corresponde ao campo de análise da investigação.

Yin (2001) destaca como pontos fortes o facto de a documentação ser uma fonte exata, estável (pode ser consultada várias vezes), discreta (não foi criada como resultado do estudo de caso) e possui uma ampla cobertura. No entanto, aponta a sua baixa capacidade de recuperação, pode refletir as ideias preconcebidas do autor e o acesso aos documentos pode ser negado.

Albarello et al (2005) consideram que “não existe investigação sem documentação” (p. 15). Por sua vez, Bell (2004) defende que a consulta documental, nuns casos serve para complementar a informação obtida por outros instrumentos, noutros casos serve como instrumento exclusivo na pesquisa de informação. Quivy e Campenhoudt (1992) apresentam os objetivos para os quais a consulta documental é particularmente adequada.

Tendo em conta a linha de pensamento destes autores, a presente investigação utiliza documentos para extraír dados que complementem a informação recolhida pelas outras técnicas, porque eles são úteis para a “análise da mudança nas organizações” e no “estudo das ideologias, dos sistemas de valores e da cultura no seu sentido mais lato” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 203) e por se serem fontes exatas, estáveis e discretas.

A consulta documental realizada neste trabalho de investigação incidiu, como já foi referido, sobre o Regulamento dos Cursos Profissionais do Agrupamento de Escolas, nomeadamente sobre os documentos que o integram, como o Plano de Trabalho Individual, Protocolo de Colaboração entre a organização e o agrupamento de escolas, Ficha de Assiduidade e de Avaliação do aluno, Relatório quinzenal e Relatório final da FCT. Estes documentos permitiram uma melhor preparação para a elaboração do guião das entrevistas e do focus group. Foram também consultados outros documentos internos do Agrupamento de Escolas, pois foi necessário conhecer a lista dos alunos que realizaram a FCT, quais os seus tutores, onde a realizaram e respetivos contactos. Esta informação permitiu contactar as empresas que estabeleceram protocolo com a escola e pedir colaboração aos tutores dos alunos para as entrevistas.

2.3.3. Focus Group

Duarte, Veloso, Sebastião e Marques (2012) consideram que o focus group é “um instrumento de recolha de informação empírica” (p. 79), ou seja, os autores querem dizer que é um instrumento que permite recolher dados, através do contacto com pessoas que conhecem e vivenciam a realidade social, tendo muito conhecimento sobre essa mesma realidade, o que lhes permite obter um melhor entendimento desta mesma realidade. Assim, integra-se nas “metodologias qualitativas, a par das entrevistas individuais e da observação participante” (p. 7) e pode ser usado em complemento com outras técnicas.

Amado e Ferreira (2017) descrevem que se trata de uma técnica que consiste no envolvimento de “um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado” (p. 227) e acrescentam outro aspeto importante que é o

facto de existir um moderador nesta entrevista que “estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em foco” (pp 227-228), ou seja, há uma pessoa que regula esta entrevista, que é o entrevistador, no sentido de evitar sair do tema que é o foco da discussão.

Vários autores destacam a grande característica diferenciadora desta técnica relativamente às outras que é a interação entre as pessoas sujeitas à entrevista, sendo que é no seio desta interação que surgem “as atitudes, as crenças e os sentimentos das pessoas” (Ferreira, 2004, p. 104). Quando as pessoas se encontram em interação é possível surgir uma “muito maior multiplicidade de opiniões e de processos emocionais, muito mais limitados em situação de entrevista individual” (Ferreira, 2004, p. 104). O investigador tem, pois, acesso aos valores dos entrevistados relativamente a determinados temas, o que é possível não só através das respostas de cada um dos entrevistados, como também através da observação da linguagem não verbal.

Amado e Ferreira (2017) vão mais longe e explicam que é no interior do grupo, durante a discussão ou entrevista, que se concebe “o principal meio e fonte de produção de dados” (p. 228), porque a interação permite lembrar as pessoas de pormenores das suas experiências que, individualmente, não lhes ocorreria. Galego e Gomes (2005) realçam, também, este aspeto, explicando que “o sujeito objeto de observação, vai transformando as suas estruturas cognitivas, através das relações recíprocas” (p. 179) que vai estabelecendo durante a entrevista, facilitando uma auto-descoberta e emancipação da parte dos sujeitos entrevistados. Cria-se uma “dinâmica de grupo” (Galego & Gomes, 2005) durante a entrevista e o investigador pode analisar as redes de relações que vão ocorrendo.

Também Aigner (2002) defende que os grupos focais (expressão que usa para o focus group) não consistem em meras respostas e perguntas entre investigadores e participantes. O autor diz que a técnica exige processos de interação, discussão e elaboração de conclusões dentro do grupo acerca de temas propostos pelo investigador, havendo “participação dirigida e consciente” (p. 2), permitindo uma troca de experiências. Assim, quem dirige a entrevista deve criar, previamente, um guião de perguntas que reflitam os objetivos da investigação. Este autor adianta, ainda, que a entrevista a fazer “é aberta e estruturada” (p. 3), assumindo a forma de uma conversa em grupo.

O *focus group* realizado nesta investigação pretende captar a tal matéria-prima necessária à investigação. Segundo Holstein e Gubrium (1997, citados por Santos, 2017), os respondentes da entrevista são os “criadores” (p. 13) do conhecimento e na nossa investigação, eles são os professores orientadores da FCT, os quais correspondem, neste caso

específico, aos diretores de curso dos cursos ministrados no Agrupamento de Escolas que orientaram alunos em FCT (alunos que se encontravam no 11º e 12º anos). De acordo com a Portaria nº 74-A/2013 de 15 de fevereiro, no seu artigo 3º, nº 12, os professores orientadores da FCT são os professores que lecionam as disciplinas da componente de formação técnica, sendo designados pela direção da escola. Neste caso, os designados foram os professores da componente técnica que também eram os diretores de curso.

O grupo dos participantes deve ser homogéneo, pois, segundo Merton et al. (1990) e Carey (2007), ambos citados por Santos (2017), é importante que os participantes tenham características comuns, dado que as pessoas têm mais facilidade em partilhar informações com outras semelhantes. Neste caso, são todos professores, diretores de curso e orientadores da FCT. Assim, para Merton et al. (1990, citados por Santos, 2017), o critério mais relevante é a homogeneidade educacional, sendo que a idade e a ocupação também são pertinentes. Porém, deve haver um “equilíbrio entre a homogeneidade e a heterogeneidade” (Galego & Gomes, 2005, p. 180), no sentido em que deve garantir-se a diversidade de opiniões para estimular a discussão, “sem, todavia, tornar-se demasiado heterogéneo” (Santos, 2017), por forma a evitar conflitos que ponham em causa a investigação. Também foi assegurada esta característica, pois há aspetos que diferenciam estes participantes, dado que têm áreas de formação diferentes, experiências profissionais diferentes e contacto com organizações diferentes.

Amado e Ferreira (2017) dizem que “dentro do possível, os participantes não devem conhecer-se uns aos outros” (p. 231). Este aspeto não é cumprido, dado que os professores se conhecem, lecionaram todos na mesma escola durante o ano letivo em que o estudo se foca. No entanto, no momento da recolha dos dados, só dois destes professores é que se encontravam a lecionar no agrupamento de escolas onde decorre o atual estudo.

O entrevistador, chamado de moderador e até de facilitador, é um elemento chave do focus group, pois o seu papel é determinante na condução da entrevista, consoante os objetivos da investigação, logo, de acordo com os objetivos do focus group. O seu papel principal é ser “condutor de um grupo de discussão” (Aigeren, 2002, p. 25).

Regra geral, o entrevistador “deve ser um mero espetador” (Santos, 2017, p. 8), porque o objetivo é permitir que os participantes troquem as suas ideias e gerem uma discussão que seja produtiva. De acordo com Carey (2007, citado por Santos, 2017), o moderador deve manter-se neutro, ou seja, não deve dar indicações, nem verbais, nem não verbais, do seu acordo ou desacordo com o que está a ser discutido pelo grupo, até porque o seu papel não é corrigir nem ensinar os intervenientes, mas sim obter informação. Assim,

deve realizar uma escuta ativa (Ruane, 2005, citado por Santos, 2017) e ser “uma esponja” (Krueger, 1993, citado por Santos, 2017), no sentido em que deve absorver todas as informações dadas pelos participantes.

Por outro lado, o moderador deve motivar todos os elementos do grupo a participarem na discussão e, neste sentido, é um facilitador do debate, incentivando a participação de todos, incluindo os mais tímidos e limitando os mais extrovertidos. O papel do moderador é, pois, garantir que todos intervenham, que todos contribuam com a sua opinião, tendo oportunidade de manifestar os seus sentimentos, as suas opiniões, enfim, as suas perceções.

2.4. Procedimentos

A presente investigação designa-se de investigação do “cavaleiro solitário” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 108), dado que a investigadora trabalhou sozinha na recolha e análise dos dados.

Todo o trabalho de campo foi realizado no contexto natural, pois, como defendem os autores Bogdan e Biklen (1994), o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre.

A recolha de dados foi feita em “território privado” (Stake, 2007, p. 74), implicando uma invasão da privacidade. Por isso, previamente, a investigadora contactou a Direção do Agrupamento de Escolas, os professores e os tutores, utilizando a abordagem objetiva, dado que pediu a sua autorização para realizar a investigação e pediu a sua colaboração. Informou-os sobre os objetivos do estudo e dos motivos que estiveram na origem da sua seleção, sendo combinado o dia, a hora e a data para a realização das entrevistas e do focus group. Foi-lhes assegurado o seu anonimato, por uma questão ética, e foram informados que tudo o que fosse dito na entrevista e no focus group seria tratado de uma forma confidencial. Tudo isto que foi transmitido oralmente, foi refletido no Consentimento Informado que todos assinaram (Anexo 1, Anexo 2 e Anexo 3). Nesta linha de pensamento, foi atribuída uma identificação fictícia aos tutores (entrevistados): T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7 e T8, aos participantes no focus group (professores): P1, P2, P3 e P4, e o Agrupamento de Escolas é simplesmente assim denominado.

2.4.1. Na entrevista

O guião da entrevista (Anexo 4) foi elaborado de forma a servir os objetivos propostos e a auxiliar a entrevistadora na condução da entrevista. Foi elaborado com base nas diretrizes de Amado e Ferreira (2017), os quais propõem a definição de blocos, sendo que cada um tem um tema. Para cada bloco ou tema definem-se objetivos, aos quais correspondem questões orientadoras e perguntas de recurso, que devem ser usadas quando o entrevistado não desenvolve ou não explicita aquilo que a entrevistadora pretende. Há, assim, a necessidade de fazer uma “preparação profunda para a entrevista” (p. 216). Dado que se trata de uma entrevista semidiretiva e não de um questionário, este guião é um “referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (p. 216).

As perguntas formuladas no guião tiveram como base a experiência profissional da investigadora, a revisão da literatura realizada na área da investigação e contactos informais com pessoas com experiência em orientar a FCT e conhecedoras da área. Estas perguntas foram ainda formuladas de acordo com as regras aconselhadas por vários autores e resumidas por Amado e Ferreira (p. 219), dado que as respostas dependem da qualidade das perguntas. Assim, a investigadora desenvolveu perguntas abertas, evitando perguntas que exijam um sim ou um não; perguntas singulares, contendo apenas uma ideia em cada uma delas; perguntas claras, usando uma linguagem conhecida dos entrevistados e perguntas neutras. O formato aberto das perguntas pretendia, assim, evitar respostas curtas, com pouca especificidade, e incentivar o entrevistado a aprofundar certos aspectos particularmente importantes dos temas (Quivy & Campenhoudt, 1992). Em relação ao número de questões, procurou-se que tivessem a extensão adequada de modo a que fossem as suficientes para obter as informações necessárias para a realização do estudo e não se tornassem cansativas para os entrevistados. Quanto à ordem da apresentação das questões, esta foi feita tendo em conta uma sequência gradativa dos temas em estudo.

A investigadora fez dois testes-ensaio do guião, como aconselha Amado e Ferreira (2017), para “saber se os objetivos previstos foram ou não alcançados” (p. 217).

Há autores que se referem, não a blocos, mas sim a categorias. Por exemplo, para Bardin (1995) as categorias são rúbricas ou classes que reúnem elementos que possuem características comuns e, por isso, a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento” (p. 117) de acordo com critérios previamente definidos. Ainda segundo este

autor, o critério da categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático, léxico e expressivo. Stake (2009) defende que “as categorias de codificação e as potenciais correspondências” (p. 99) são, normalmente, tomadas antes de os dados serem recolhidos.

Por referência a estes autores, na elaboração do guião das entrevistas foi usado o critério semântico, ou seja, foram usados temas que exprimem as circunstâncias do tempo e modo como foi realizada a FCT. Estas categorias possuem as qualidades exigidas por Bardin (1995): exclusão mútua (cada elemento não pode existir em mais de uma categoria)), homogeneidade, pertinência (reflete as intenções da investigação), objetividade e fidelidade (os elementos devem ser codificados da mesma maneira, mesmo quando são submetidos a várias análises) e produtividade (quando as categorias fornecem dados férteis).

Quanto à realização da entrevista, foram seguidas as orientações de Albarello et al (2005) que referem que os preliminares da entrevista são de grande importância. Assim, a entrevistadora pôs os entrevistados à vontade, recordando o acordado entre ambos: os objetivos da investigação, o quadro institucional, o modo de seleção dos entrevistados, a duração, etc. Em suma, “trata-se de agir de modo que o entrevistado se sinta associado à investigação e compreenda que o seu ponto de vista é importante.” (p. 111). Dando cumprimento a estes procedimentos, a entrevistadora acompanhou a progressão do pensamento de cada um dos entrevistados, ouvindo cuidadosamente como se estivesse a “desvendar um mistério” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 137), capturando “o humor e os componentes afetivos” e compreendendo “o contexto a partir do qual o entrevistado está percebendo o mundo” (Yin, 2001, p. 64), sem abusar da confiança dos interlocutores, tentando ser imparcial, evitando interromper e desviar a conversa, fazendo de vez em quando a pergunta idiota de recapitulação para se assegurar de que o que foi dito foi mesmo dito e tentando ser flexível e paciente (Bogdan & Biklen, 1994).

Amado e Ferreira (2017) referem que a entrevista pode assumir várias formas, nomeando algumas dessas formas - “cara a cara, pelo telefone ou e.mail” (p. 209). Assim, dadas as circunstâncias em que a investigação decorreu, devido à pandemia do Covid19, a investigadora fez quatro entrevistas cara a cara (T1, T2, T3 e T4), cumprindo as orientações referidas anteriormente. Porém, as restantes 4 foram feitas por videoconferência, como já foi referido, tentando assegurar as mesmas condições.

Quanto à técnica de registo dos dados recolhidos nas entrevistas, vários são os procedimentos possíveis de serem utilizados, nomeadamente registos manuscritos, gravações vídeo e gravações áudio. Dado que os sujeitos aceitaram que a entrevista fosse gravada, recorreu-se ao registo no gravador áudio, o que permitiu ir ao encontro daquilo que

Bogdan e Biklen (1994) preconizam, ou seja, sempre que esta técnica é a base principal que sustenta a metodologia da investigação, devem-se gravar as entrevistas. Este método de registo permitiu à entrevistadora recolher dados fidedignos, não correndo o risco de alterar a informação dada pelos entrevistados e permitiu a verificação das entrevistas sempre que foi necessário.

2.4.2. Na consulta documental

Segundo Bogdan e Biklen (1994), também a consulta documental, como técnica de recolha de dados, é trabalho de campo, pois “a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações” (p. 114) e, no próprio acesso do documento, o investigador desenvolve uma relação com as pessoas que possuem e cedem o material. Esta relação, que já pode já existir ou não, é aprofundada, permitindo um maior acesso às fontes e acaba por implicar essas pessoas na investigação. Elas próprias se comprometem a “ajudar” naquilo que for necessário à investigação.

Os documentos consultados no Agrupamento de Escolas são, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), documentos oficiais, dado que são produzidos pela própria escola, nos quais “os investigadores podem ter acesso à “perspetiva oficial”” (p. 180). No caso do Regulamento dos Cursos Profissionais, a investigadora facilmente teve acesso ao documento, através do site do Agrupamento de Escolas. Quanto aos outros documentos, o acesso foi privado, tendo sido pedida autorização à Direção para a sua consulta, o que tornou esta “abordagem objetiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 115).

Stake (2007) refere que a recolha de dados através de documentos deve ser feita com a “mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar” (p. 84). Por isso, a investigadora preocupou-se em encontrar “pistas”, como refere Stake (2007, p. 84) que fossem compatíveis com os objetivos da investigação.

O investigador pode recolher dados em documentos com uma determinada intenção: “Ou tenciona estudá-los por si próprios” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 201) da mesma forma que analisa as respostas a uma entrevista, por exemplo, ou “espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objeto” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 201). A intenção da investigadora foi esta última, ou seja, a investigadora recolheu informações nos documentos que lhe permitiram desenvolver todo o projeto. Assim, no Regulamento dos Cursos Profissionais, foi possível identificar o processo formal, segundo o qual decorre a FCT, assim como os documentos usados em cada fase, os direitos e deveres dos alunos e as

responsabilidades da escola e das empresas. Foram “pistas” que foram analisadas antes da definição dos objetivos e da elaboração do guião da entrevista e do guião do focus group, contribuindo, também, para a revisão bibliográfica feita pela investigadora. Este procedimento vai ao encontro das orientações dadas por Stake (2007) quando refere que “As perguntas de investigação devem ser cuidadosa e antecipadamente formuladas” (p. 84) e por Quivy e Campenhoudt (1992) quando estes referem que a recolha de dados em documentos que já existem deve ser realizada “na fase exploratória” (p. 204).

As listas de alunos, dos tutores, dos locais de estágio e respetivos contactos foram úteis para comunicar com as empresas e respetivos tutores, o que foi feito antes da realização das entrevistas, como é natural. Estes documentos usados resultaram de um registo realizado pelos diretores de curso e as informações que continham eram adequadas “aos objetivos e às exigências do trabalho de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 202).

Durante a consulta documental, a investigadora preocupou-se com a “autenticidade” e “exactidão” (Quivy & Campenhoudt, 1992, pp. 202-203) das informações constantes nestes documentos, assim como com a conformidade entre o que os documentos estabelecem e “o campo de análise da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 203).

Portanto, foi a própria natureza desta investigação que orientou a investigadora “para as fontes particulares que lhe podem interessar” (Bell, 2004, p. 102).

2.4.3. No *Focus Group*

Como referem Amado e Ferreira (2017), no focus group “Há aspetos em grande parte comuns à entrevista de investigação semidiretiva” (pp. 229-230), como a elaboração de um guião, as regras para a formulação das questões e da confidencialidade. Porém, “também há algumas especificidades que convém ter em conta” (p. 230). Por isso, a moderadora tentou estimular as linhas de pensamento dos participantes, criando um clima favorável à partilha de ideias e sentimentos de cada um, dado que não se pretende que os participantes concordem uns com os outros, mas que haja uma partilha de experiências pessoais que os professores tiveram, principalmente, no decurso da FCT, quer na interação que tiveram com os alunos, quer na interação com os seus tutores.

Como já foi referido, e à semelhança da entrevista, foi elaborado, também, um guião, o qual se encontra no Anexo 5.

A aplicação desta técnica foi feita de acordo com o horário e a disponibilidade dos participantes (Yin, 2001), que são professores, realizando-se na interrupção letiva posterior ao 2º período, porque são “pessoas-chave” (p. 94) para esta investigação.

A bibliografia aponta para um número muito diversificado de participantes, indo “dos 4 aos 15!” (Amado & Ferreira, 2017, p. 232) sendo que, neste estudo, participaram 4 professores, dado que era exatamente o número de orientadores da FCT durante o ano letivo 2018/2019 naquele Agrupamento de Escolas.

“Há estudos que podem contemplar estímulos financeiros aos participantes” (Amado & Ferreira, 2017, p. 232), no entanto, neste estudo esta questão não se colocou, dado que o estímulo foi simplesmente moral e simbólico, no sentido em que os participantes se consideraram muito lisonjados e agradecidos por poder participar nesta investigação, tendo a oportunidade de trocar e partilhar experiências vividas, contribuindo para uma melhoria das suas ações no terreno.

A moderadora teve de desenvolver e pôr em ação as suas capacidades, nomeadamente o “saber ouvir, falar pouco e não avançar com os seus pontos de vista” (Amado & Ferreira, 2017, p. 232), dar tempo a cada um dos participantes para se exprimir, facilitar a interação entre os participantes e evitar a inibição de alguns. Uma das vantagens da moderadora foi estar “por dentro da cultura dos investigados” (Amado & Ferreira, 2017, p. 232), o que lhe permitiu entender melhor os pontos de vista que cada um dos participantes apresentou.

A sessão foi áudio-gravada com a autorização dos participantes para, posteriormente, a transcrever. A moderadora esteve atenta, durante a videoconferência para observar e registar as reações às respostas de cada um.

A condição de comodidade dos participantes, que alguns autores indicam como importante para a sua descontração, foi assegurada, dado que cada um dos participantes estava no seu conforto em casa, não tendo sido necessária nenhuma deslocação, nem adaptação a um novo espaço (Amado & Ferreira, 2017).

Capítulo III – Apresentação e Análise dos resultados

1. Técnicas de análise de dados

Os dados provenientes da recolha, através do focus group e das entrevistas, têm de ser, segundo Bell (2004), para além de registados, “analisados e interpretados” (p. 183), dado que as informações simplesmente descritas não terão qualquer significado para um investigador ou para um leitor. É preciso, pois, segundo este mesmo autor, organizar a informação em categorias para poder analisá-la e interpretá-la.

Bogdan e Biklen (1994) referem que “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática” (p. 205) da informação recolhida pelo investigador, não só para ele compreender melhor a realidade social, como também para dar a conhecer aos outros o que ele compreendeu, permitindo a estes melhorar a sua compreensão sobre os dados que encontrou.

Stake (2009) declara que é preciso analisar a informação recolhida para lhe dar significado, mas não se trata de dividir a informação em introdução, desenvolvimento e conclusão, mas em partes que são importantes, quer para os investigadores, quer para os leitores. Segundo este mesmo autor existe “muita arte e muito processamento intuitivo na busca do significado” (p. 88).

A análise de dados baseia-se em explorar, aprofundar, esmiuçar em pormenor os dados recolhidos, podendo-se criar categorias e construir tabelas com essas categorias. Porém, esta é uma tarefa particularmente difícil, porque no passado não foram bem definidas as estratégias e as técnicas para fazer esta análise de dados (Yin, 2001), ou seja, não foi dada a atenção merecida a estas estratégias e técnicas (Bogdan & Biklen, 1994).

Porém, Yin (2001) defende que não importa qual a estratégia específica escolhida, o que é importante é que a análise seja feita de acordo com quatro princípios que fundamentam a boa ciência social: que se baseie em todas as evidências relevantes, que abranja todas as principais interpretações concorrentes, que se dedique aos aspetos significativos do caso e que se utilizem conhecimentos prévios.

Também Bardin (1995) considera que os dados recolhidos possuem “um sentido que convém desvendar” (p. 14), o que deve ser feito através da análise de conteúdo. Depois, explica que este tipo de análise é um conjunto de técnicas usadas para analisar as informações recolhidas pelo investigador, ou seja, é um conjunto de técnicas “adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (p. 31). Especifica-as, mencionando

esse conjunto de técnicas: a análise categorial, a análise de avaliação, a análise da enunciação, a análise da expressão, a análise das relações e a análise do discurso. E acrescenta que a análise categorial é a mais antiga e a mais utilizada, motivo pelo qual é também aplicada nesta investigação. Por outro lado, a sua aplicação também se deve à influência da opinião de alguns autores conceituados. Destaca-se a opinião de Quivy e Campenhoudt (1992) que argumentam que esta técnica quando é aplicada a uma mensagem que possui muita riqueza de análise, satisfaz “harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (p. 225).

A análise categorial baseia-se na categorização, que, segundo Bardin (1995), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto” (p. 117) em categorias que, por sua vez, são “rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos” (p. 117). O critério para categorizar pode ser, segundo este autor, semântico e, portanto, por temas, critério que foi seguido neste trabalho, como já foi referido. A análise temática é, pois, segundo Bardin (1995) uma das possibilidades de categorização. O processo utilizado para a categorização foi “o procedimento por “caixas”” (Bardin, 1995, p. 119), dado que organizámos os guiões da entrevista e do focus group de acordo com temas em blocos, o que é uma possibilidade de trabalho também defendida por Amado, Costa e Crusoé (2017). Estes últimos autores propõem que se podem fazer, também, listas de subtemas ao “refletir sobre o tipo de informação que procurava ao fazer as entrevistas” (p. 320) e, portanto, no nosso trabalho definimos subcategorias para cada uma das categorias. As subcategorias têm um sentido mais restrito do que o das categorias, pois, como defendem Amado, Costa e Crusoé (2017), pretende-se que as subcategorias “fiquem subordinadas àquela e que a informação que estas contêm seja fundamental para um melhor entendimento da categoria” (p. 335).

Na presente investigação tivemos o cuidado de organizar todo o material recolhido num dossier transcrito para formato digital (Microsoft word) e de o ler mais do que uma vez: transcrições das entrevistas, transcrições do focus group e documentos mencionados, para ter uma visão completa e abrangente sobre o fenómeno em estudo. Passou-se depois à análise deste corpo documental, tendo por base as categorias e subcategorias que se estabeleceram. De seguida, procedeu-se à determinação da unidade de contexto, ou seja, “a extensão dos documentos dentro da qual se vai apreender o significado exato da unidade de registo” (Amado, Costa, & Crusoé, 2017, pp. 316-317), sem que se exclua texto importante que revele “as opiniões, atitudes e preocupações dos seus autores” (Amado, Costa, & Crusoé, 2017, p. 317). Para evitar este risco de exclusão e aproveitar a riqueza de informação que

recolhemos, consideramos todo o corpo documental como unidade de contexto. Sobre esta unidade, executámos operações de recorte para seleccionar as unidades de registo que correspondem, segundo Bardin (1995), “ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base” (p. 104). Assim, a partir da unidade de contexto, decidimos “procurar e recortar a mais pequena parcela da comunicação com um sentido próprio, em função dos objetivos do trabalho” (Amado, Costa, & Crusoé, 2017, p. 317). Cada uma das unidades de registo ficou identificada, no início, com um código constituído por uma letra e um número que permite identificar a sua origem (T para tutor, P para professor, acompanhados de um número que corresponde à ordem em que a entrevista foi dada, no caso dos tutores, e à identificação atribuída pela investigadora, no caso do focus group).

Entre as categorias (e as subcategorias) e as unidades de registo, a investigadora criou indicadores que são “expressões construídas (...) que resumem ou expressam o traço geral de uma ou, preferentemente, de várias unidades de registo” (Amado, Costa, & Crusoé, 2017, p. 334), por isso, os indicadores foram construídos com base em expressões “encontradas naquelas mesmas unidades” (Amado, Costa, & Crusoé, 2017, p. 335).

Apesar dos temas das entrevistas e do focus group terem sido uma referência para a categorização, houve necessidade de proceder a “vários ensaios sucessivamente corrigidos, por tentativa e erro” (Amado, Costa, & Crusoé, 2017, p. 335), dado que as categorias devem refletir “com exaustividade e precisão, o sentido das unidades de registo e dos indicadores” (Amado, Costa, & Crusoé, 2017, p. 335). A coluna dos indicadores foi delineada, em primeiro lugar, como um rascunho do texto (Amado, Costa, & Crusoé, 2017) e, a partir destes, foram feitos vários ensaios até que foram definidas as subcategorias e as categorias mais adequadas, permitindo que a sua leitura desse sentido ao que foi retirado da análise das unidades de registo.

Deste modo, à medida que se foi avançando, foi essencial “muita atenção e sucessivas revisões do processo” (Amado, Costa, & Crusoé, 2017, p. 322), construindo-se uma matriz que “confere visibilidade e confirma todo o processo” (Amado, Costa, & Crusoé, 2017, p. 336).

A análise categorial de conteúdo dos dados recolhidos foi realizada, separadamente, uma para os dados recolhidos nas entrevistas aos tutores dos alunos, cuja matriz se encontra no anexo 6, e outra para os dados recolhidos no focus group que integrou os professores orientadores da FCT, cuja matriz se encontra no anexo 7.

As matrizes refletem 5 categorias que “traduzem o verdadeiro sentido dos dados” (Amado, Costa, & Crusoé, 2017, p. 339), e que se adequam aos objetivos: vantagens dos cursos

profissionais, desvantagens dos cursos profissionais, relação dos cursos profissionais com a empregabilidade, formação em contexto de trabalho (FCT) e importância desta investigação. A FCT é a categoria que possui mais subcategorias, pois os objetivos da investigação focam-se neste tema, o que justifica este número de subcategorias. Existem, no entanto, algumas diferenças nas subcategorias e indicadores entre as duas matrizes, dado que as unidades de registo são diferentes.

2. Apresentação e análise dos resultados

Agora, trata-se de “dar à luz’ os resultados” (Amado & Vieira, 2017, p. 380) categorizados, apresentá-los, descrevê-los, analisá-los e interpretá-los, seguindo as matrizes construídas e expostas nos anexos referidos anteriormente e, portanto, são feitas inferências a partir dos dados, pois este é um dos objetivos da análise de conteúdo (Amado, Costa, & Crusoé, 2017).

Foi seguida a sugestão de alguns autores citados por Bogdan e Biklen (1994) que consiste em usar auxiliares visuais, como por exemplo as tabelas e os diagramas, que são apresentados de seguida e que permitem compreender mais facilmente os resultados. Estes auxiliares visuais resumem as categorias, subcategorias e indicadores que, segundo Amado e Vieira (2017) podem constituir subdivisões (neste caso subpontos e alíneas) para melhor descrição, interpretação e compreensão.

Procurou-se “conferir um sentido (uma interpretação) aos diversos indicadores obtidos” (Amado & Vieira, 2017, p. 398), mas tendo sempre a preocupação de “registar fielmente o ‘ponto de vista’ ou ‘perspetiva’” (Amado & Vieira, 2017, p. 398) dos tutores e dos professores orientadores, assegurando a credibilidade interpretativa.

2.1. Perceções dos tutores dos alunos na FCT

Na análise realizada identificaram-se 5 categorias, como já foi referido, que permitem que o corpus das entrevistas seja “pertinente” (Amado, Costa, & Crusoé, 2017, p. 334) em relação aos objetivos definidos. Cada uma das categorias foi subdividida em subcategorias, de acordo com o que foi esquematizado na tabela 3. As subcategorias representam “um recurso para explicitar melhor todo o sentido da categoria” (Amado, Costa, & Crusoé, 2017, p. 335).

Tabela 3 - Categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo realizada às entrevistas aos tutores da FCT

Categorias	Subcategorias
Vantagens dos cursos profissionais	-Para os alunos -Para as empresas -Para as famílias -Para a sociedade
Desvantagens dos cursos profissionais	-Para os alunos
Relação dos cursos profissionais com a empregabilidade	- Requisitos para a empregabilidade
Formação em Contexto de Trabalho	- Parceria entre a escola e a empresa - Plano de formação - Competências adquiridas e desenvolvidas - Dificuldades na aquisição e desenvolvimento de competências - Propostas para a melhoria na aquisição e desenvolvimento de competências - Avaliação de desempenho - Pontos fortes - Contribuição do aluno para a atividade da empresa - Empregabilidade dos alunos que realizam a FCT na empresa - Formação dos tutores
A importância desta investigação	- Melhoria da qualidade dos cursos - Continuidade dos cursos - Projeção dos cursos

2.1.1. Vantagens dos cursos profissionais

Os tutores dos alunos apresentaram vantagens dos cursos profissionais para os alunos, para as empresas, para as famílias e para a sociedade.

Vantagens para os alunos

Os tutores consideram que os cursos profissionais são vantajosos para os alunos, pois eles são os principais beneficiários. Por um lado, os alunos têm a possibilidade de praticar, através da FCT, ou seja, estes cursos “são muito importantes porque têm estes estágios que preenchem uma lacuna, pois no passado, efetivamente, não existiam” (T3) e, por isso, os alunos têm “uma primeira aprendizagem” (T4) numa determinada área, tendo a “oportunidade de contactar com a realidade” (T6), “compreender o mundo empresarial e aplicação técnica e real de determinados conceitos teóricos” (T8). É, pois, uma “aprendizagem mais prática e objetiva” (T8). Por outro lado, estes alunos ficam mais preparados para o mercado de trabalho, o que decorre da razão anterior, dado que, como refere um dos entrevistados, os alunos “saem do estágio mais preparados para o mercado de trabalho” (T5)

Vantagens para as empresas

Os tutores salientaram que estes cursos “têm muitas vantagens” (T4) para as empresas, são “uma mais-valia para as empresas no futuro” (T5), representando, assim um investimento na formação. “Mas só se forem aproveitados pelo aluno” (T5), uma vez que “As empresas precisam de colaboradores treinados para o básico” (T7), embora tenham, também, de possuir um “know-how mais técnico que permite um desenvolvimento mais rápido nas suas funções” (T8).

Por outro lado, as empresas também beneficiam com a FCT porque, “através dos estágios, podem partilhar valor adquirido com o aluno” (T7).

Vantagens para as famílias

Também as famílias, na perspetiva dos tutores, têm vantagens em que os seus filhos façam cursos profissionais, na medida em que estes podem “ser uma ajuda e uma oportunidade para o futuro dos seus filhos” (T6). Por isso, “as famílias reconhecem o trabalho que eles fazem aqui” (T1), nas empresas.

Vantagens para a sociedade

A lecionação dos cursos profissionais também traz vantagens para a sociedade, na perspetiva dos tutores dos alunos, pois

1^a) há uma melhoria nos comportamentos dos alunos, ou seja, “A sociedade beneficia porque eles saem daqui com melhores comportamentos” (T1);

2^a) estes alunos podem ter um contributo para os resultados económicos do país, como responde T6: “pode ser a solução da continuidade com melhores resultados para a economia”;

3^a) estes cursos são uma garantia de formação especializada, visto que “garantem uma valorização, um caminho no progresso até à sua especialização” (T7).

2.1.2. Desvantagens dos cursos profissionais

Os tutores consideram que as desvantagens destes cursos se focam apenas nos alunos, não apontando desvantagens para outros. Assim, por um lado, “alguns alunos que até poderiam ter competências para seguir para o ensino superior e não seguem” (T6) e, por isso, acomodam-se, não prosseguindo estudos e não melhorando as suas qualificações; por outro lado, há uma falta de valorização destes cursos pela sociedade, ou seja, “não são valorizados o suficiente, precisam de ganhar currículo na sociedade” (...) “são vistos somente como uma

via para tirar o 12º ano de escolaridade, não como um meio para a arte de especialização” (T7), o que degrada a imagem destes alunos.

2.1.3. Relação dos cursos profissionais com a empregabilidade

Na ótica dos tutores, existe uma relação entre estes cursos e a empregabilidade, pois eles cumprem requisitos que satisfazem as necessidades do mercado de trabalho:

1º) incluem a FCT que é uma referência para os empregadores: “A experiência que levam daqui é importante para outros empregadores” (T1), “Se precisar de um funcionário, prefiro um rapaz ou uma rapariga que tenha estes cursos e que já desenvolveu o estágio aqui ou noutras empresas” (T4), “as empresas ficam mais bem servidas com um colaborador que frequentou um estágio” (T5), “a FCT é uma componente primordial na referência em futura necessidade da empresa, quer no setor onde foi efetuada ou como indicação para outra área” (T7). Portanto, a frequência de um estágio nos cursos profissionais “Influencia bastante a sua empregabilidade ao absorverem o máximo possível de conhecimentos que possam contribuir para um melhor desempenho da sua atividade profissional” (T8).

2º) incluem uma formação inicial que dá algumas bases para o estágio. Portanto, “o estágio tem muito valor para os alunos, mas que já tenha algumas bases” (T4), significando que, se o aluno não tiver estas bases, o estágio perde valor, pondo em causa a empregabilidade. Estas situações podem acontecer, “porque às vezes as escolas “empurram” os alunos para estes cursos” (T6).

2.1.4. Formação em Contexto de Trabalho

Parceria entre a escola e a empresa

A tabela 4 resume os indicadores desta subcategoria.

Tabela 4 - Indicadores da subcategoria "Parcerias entre a escola e a empresa", de acordo com a perceção dos tutores

Parceria entre a escola e a empresa					
Iniciativa da escola	Iniciativa das empresas	Formalização da parceria	Integração do aluno	Exigências feitas pela empresa	Acompanhamento pelos professores orientadores

A parceria estabelecida, segundo a maior parte dos tutores, é da iniciativa da escola, ou seja, os tutores respondem, na sua maioria que “Foi a escola que me contactou” (T4) e alguns tutores têm conhecimento, porque “A diretora dos recursos humanos partilhou o comunicado da escola em realizar uma FCT na empresa” (T7).

No entanto, há um tutor que revela que a iniciativa foi da empresa, devido às suas intenções: “cheguei aqui há 12 anos para trabalhar e sempre trabalhei com escolas secundárias e profissionais” (...) “Quando cheguei aqui fui atrás desta parceria e fiz pressão junto dos Recursos Humanos” (T3).

A parceria formaliza-se através da assinatura de um protocolo: “No início assino um protocolo com as escolas” (T2). O aluno é integrado, começando por ir à empresa uma primeira vez com o professor orientador: “O aluno veio uma primeira vez com o professor e apresentou-o” (T4), embora aconteçam situações em que não existe esta preparação: “mas já aconteceram casos em que telefonaram numa sexta-feira para o aluno iniciar na segunda-feira e não há nenhuma preparação” (T2). Nesta primeira vez que os alunos vão à empresa, “integramo-los, normalmente temos um plano de integração; apresentamo-los à equipa” (T3).

Não há exigências por parte das empresas, como referiu T3, “Nós não escolhemos os alunos, dizemos que temos capacidade de encaixe para determinado número de alunos e depois a escola é que escolhe os alunos”. Durante a FCT, os professores orientadores fazem um acompanhamento dos alunos, estando sempre presentes quando é necessário: “Sempre que havia qualquer coisa eles vinham logo e excediam as viagens que fossem necessárias” (T1).

Plano de formação

Para realizar a FCT é preciso definir um plano de formação. Os indicadores desta subcategoria encontram-se resumidos na figura 1.

Assim, o plano de formação “já vem feito pela professora, eu dou uma vista de olhos e digo: podemos fazer isso!” (T1), ou seja, embora o plano venha da escola, “definido com base nos temas abordados na escola” (T7), há um trabalho conjunto com o tutor, na empresa, para fazer ajustamentos: “costumo adequar o calendário e as tarefas ao estágio” (T2), “decidi com o professor em termos de horário, de seguro e dessas situações todas” (T4), “sendo complementados com a introdução à tecnologia e instrução de trabalho” (T7). Neste sentido,

pode-se dizer que ambos os parceiros, escola e empresa, dão um contributo para a definição do plano de formação.

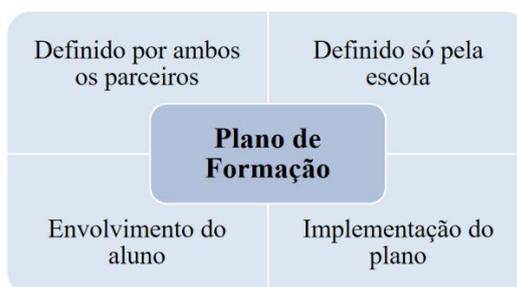


Figura 1- Indicadores da subcategoria "Plano de Formação"

Porém, há dois tutores que não mencionam o seu contributo, recebendo apenas o que é definido pela escola: “O professor trouxe o plano já feito na escola” (T8), “Foi definido pela escola. Eu não defini nem elaborei nada” (T5).

O aluno não é envolvido neste processo: “O aluno não é envolvido, é só entre nós e a escola” (T2).

Na implementação do plano e, por isso, no desenvolvimento das tarefas, diariamente, “todas as atividades que eles fazem são habitualmente acompanhadas por alguém, por um supervisor” (T3) e “um dia o aluno andava com o mecânico, um dia andava comigo ... para conhecer os pontos todos de uma oficina” (T4).

Competências adquiridas e desenvolvidas

Segundo os tutores entrevistados, os alunos tanto adquirem como desenvolvem competências técnicas e comportamentais, o que está refletido na figura 2.



Figura 2 - Indicadores da subcategoria "Competências adquiridas e desenvolvidas"

Quanto às competências técnicas, alguns tutores consideram que os alunos não trazem essas competências da escola, aprendem-nas na empresa, pois respondem que “o nosso sistema de ensino não tem estado a facilitar essas competências (técnicas)” (...)

“aparecem alunos que não sabem” (T2), “Quando chegam aqui, nenhum deles sabe desempenhar tarefa alguma no departamento de manutenção” (T3), “Ele quando cá chegou não sabia mesmo nada, mas mesmo os básicos que, supostamente, deveria ter aprendido no curso, não sabia o que era um voltímetro (...), um chave de bocas” (T4), “aqui aprendeu muita coisa, aprendeu a mexer nos diagnósticos, aprendeu a ver a eletricidade, aprendeu um bocadinho de mecânica, aprendeu muito aqui” (T4), “adquiriram competências na área da manutenção industrial” (T5), “Também aprenderam muitas coisas que não se aprendem nas escolas, mas sim com a prática de anos” (T6).

No entanto, há outros tutores que referem que alguns alunos já tinham adquirido conhecimentos, por isso, este estágio permitiu desenvolvê-los, pondo-os em prática: “desenvolveram competências na área da manutenção preventiva e corretiva, porque já sabiam algumas coisas” (T5), “tiveram a oportunidade de pôr em prática, em algumas situações, o que aprenderam na escola e contactar com a realidade” (T6), “desenvolveram a componente técnica que tinham como base” (T7), tiveram “a oportunidade de ver os seus conhecimentos serem aplicados na prática” (T8).

Quanto à aquisição de competências comportamentais, os tutores mencionam, nomeadamente, comportamentos como a pontualidade (“adquiriram a importância da pontualidade” (T7)), da pró-atividade (“aqui aprendeu a mexer-se mais, a ser mais pró-ativo” (T4)), da responsabilidade e do saber-estar no local de trabalho (“adquiriram (...) o assumir de responsabilidade e a perceção sobre o comportamento e postura a adotar nesse contexto” (T8)). Porém, segundo alguns tutores, estas competências já foram adquiridas por alguns alunos, pelo que tiveram a oportunidade de as desenvolver, de as aperfeiçoar: “já se vê algum nível de maturidade” (...) “conseguem abraçar trabalhos, perceber a responsabilidade que têm nas mãos e encaram de forma positiva o desafio” (T3), “costumam ter uma postura de querer fazer, querer mexer, de não ter problemas de se sujar” (T2).

Dificuldades na aquisição e desenvolvimento de competências

Apesar da FCT ter proporcionado a aquisição e o desenvolvimento de competências, os tutores apontam um conjunto de dificuldades que impediram que os alunos aprendessem e fortalecessem ainda mais competências. Assim, apontam vários motivos para estas dificuldades, o que se encontra sintetizado na tabela 5.

Começam por referir que a aprendizagem feita na empresa “depende das personalidades” (T1) dos alunos, ou seja, das suas características individuais (personalidade,

capacidades cognitivas). Se uns alunos foram “bastante competentes e aplicados” (T3), outros “não aprenderam mais porque, nalguns casos eram imaturos e, por isso, não assumiam cada tarefa com máximo empenho” (T8), fizeram “aqui o que fazem na vida real. Se não querem saber das aulas e vão para o café, aqui fazem a mesma coisa” (T1), ficam alheios ao trabalho, fazendo “uso contínuo do telemóvel” (T7) e outros têm “falta de retenção na aprendizagem” (T7).

Tabela 5 - Indicadores da subcategoria "Dificuldades na aquisição e desenvolvimento de competências" na perceção dos tutores

Dificuldades na aquisição e desenvolvimento de competências					
Características cognitivas e comportamentais dos alunos	Formação inicial insuficiente	Ideia Pré-concebida	Questões logísticas	Falta de tempo por parte das empresas	Duração limitada da FCT

A personalidade dos alunos prejudica os próprios e os colegas. Neste contexto, T2 afirma que “Continuamos a canalizar aquilo que não serve para cursos e estamos a prejudicar aqueles que estão ali mesmo porque querem e têm vocação”, ou seja, no entender deste tutor, a aquisição e o desenvolvimento de competências seriam mais significativos para os alunos que estão vocacionados para estes cursos se não existisse outro grupo de alunos com interesses contrários que os prejudicasse.

Esta falta de vocação salientada por T2 reflete-se logo na formação inicial, o que depois traz repercussões nas aprendizagens que deveriam ser realizadas na FCT. Alguns tutores constataam que há alunos que chegam às empresas sem bases: “o básico chega-nos aqui muito cru” (T2), “ele não sabia mesmo nada e teve de aprender do início” (T4). Assim, o que poderia ser desenvolvido na empresa, não é possível, porque “tivemos que fazer mesmo o básico” (T4) e “isso seria ensinado na escola” (T4).

Há, também, a ideia pré-concebida por parte de alguns alunos de que “a FCT é para conclusão apenas do curso e não para a aquisição de conhecimentos e experiências” (T8) e isso implica falta de esforço e de empenho pelos alunos.

As questões logísticas ligadas ao transporte dos alunos de casa para a empresa são outra questão apontada pelo T3: “nesta faixa etária os alunos ainda não têm carta de condução, não têm meios próprios de locomoção e isto acaba por ser um obstáculo”, dado

que se torna difícil conciliar horários da empresa com os dos transportes, por forma a cumprir os horários da empresa.

Mas, a falta de tempo por parte das empresas para acompanhar os alunos na FCT e a duração desta formação são motivos acentuados por alguns tutores. Alguns denunciam que “não há tempo para os acompanhar, para lhes dar competências, nomeadamente no trabalho de secretária” (T2), “nem sempre é possível fazer um acompanhamento atempado das tarefas já atribuídas, devido ao ritmo normal de trabalho” (T8). Há, assim, uma “falta de complementaridade entre aprendizagem e necessidade de não perder tempo” (T7). A duração da formação “é muito pouco tempo para os alunos se tornarem, minimamente autónomos” (...) “era preciso mais tempo” (T6), “com mais tempo o retorno para eles seria bem maior” (T3), “deveríamos estar mais tempo com ele para lhe ensinar os básicos da eletricidade” (T4). Logo, os alunos “podiam desenvolver mais se os tempos que passam na empresa não fossem tão poucos” (T5), pois “não chegou a três meses” (T4).

Propostas de melhoria na aquisição e desenvolvimento de competências

Uma vez que existem algumas dificuldades na aquisição e desenvolvimento de competências, os tutores apresentam algumas propostas para uma melhoria no funcionamento da FCT que são apresentadas na figura 3.

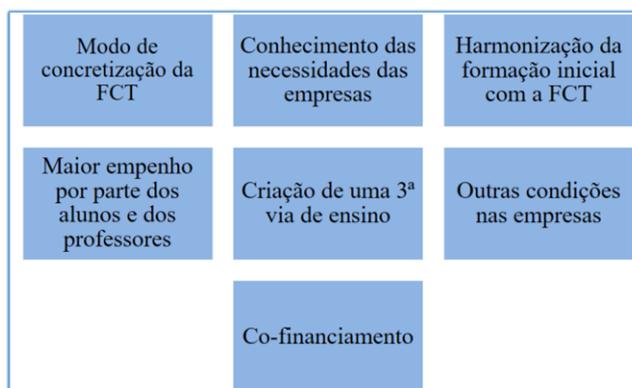


Figura 3 - Propostas de melhoria para que mais competências sejam adquiridas e desenvolvidas

Assim, os tutores propõem que a FCT se concretize de outra forma, em vez de se realizar no final do ano letivo, no 11º ano e no 12º ano, “era eles não fazerem tudo seguido” (T1), embora “isso pode trazer dificuldades quer à escola, quer para a logística da empresa” (T1), ou seja, “Deveria ser repartido pelo ano letivo” (T5). Portanto “o que seria bom em

termos de motivação para eles era intercalar aulas com a empresa.” (T2), devendo criar-se “mais diálogo com as empresas, um canal mais comunicativo, algumas empresas poderiam ir dar formação na escola, ou os alunos virem à própria empresa, portanto, mais articulação.” (T2)

Os tutores também assinalam que as escolas têm de conhecer as necessidades das empresas, mas não é isso que acontece. As escolas têm um problema, “é a questão de não nos ouvirem, de saberem quais são as nossas necessidades”, refere T2. É preciso ultrapassar este problema e as escolas compreenderem que “as perspetivas de futuro passam por algo diferente” (T2). Por exemplo, “Hoje, é preciso mais pessoal de multimédia do que de design bruto, porque há um nicho de mercado e por isso temos de criar alternativas” (T2). Outro exemplo é dado pelo T4 que refere que “até andava à procura de um outro estágio (...) queremos trabalhar o marketing digital”. Daqui a importância da escola lecionar outras áreas que possam ir ao encontro das necessidades das empresas, podendo estar mais atualizadas para que as empresas possam ter mais disponibilidade e aceitação para transmitir e desenvolver conhecimentos e habilidades.

Por outro lado, os tutores salientam que as escolas devem conhecer o modo como as empresas trabalham, para que possa haver uma continuidade na aprendizagem, pois “cada empresa tem a sua metodologia de trabalho e as suas máquinas” (T2) e as escolas têm de “saber o que se passa nas empresas” (T2). Neste contexto, os tutores falam numa melhor harmonização da formação inicial com a FCT, na medida em que “Os professores são excelentes, mas têm uma realidade diferente da realidade de mercado” (...) “Deveria haver um trabalho mais exaustivo, porque isto está constantemente a mudar” (T2), por exemplo, as escolas “ensinam programas que nós não temos aqui” (T2). “Deveria de haver demonstração desde as aulas teóricas de exemplos práticos de projetos possíveis de serem desenvolvidos em contexto de trabalho” (T8), mas, essencialmente, “estes estágios poderiam ser muito bons (...) se viessem com uma base e depois nós pudéssemos pegar nessa base” (T4).

A partir daqui os tutores apelam a um maior empenho por parte dos professores, pois não havendo este “trabalho preparatório” (T2), os alunos “vêm a pensar fazer algumas tarefas e nós não as fazemos” (T2). Por exemplo, “o software está sempre a evoluir e é preciso que os professores se atualizem constantemente” (T2). Mas o maior empenho a que os tutores apelam não deve vir só dos professores, mas também dos alunos: “deveria ter

havido mais empenho dos alunos, dos professores na partilha de conhecimento, na filosofia Kaizen⁵ e na valorização da cadeia de valor” (T7).

Os alunos, segundo os tutores, são uma peça fundamental neste processo, sendo imprescindível “verificar se é isto que, na realidade, os alunos, realmente, querem seguir no futuro” (T6), caso contrário propõem “a existência de uma 3ª via para onde possamos canalizar alunos que não têm vocação para estes cursos” (T2).

Também as empresas poderiam ter outras condições para poderem dar um maior contributo para a formação dos alunos, como é referido pelo T3: “coisas que poderiam melhorar, sobretudo no patrocínio que nós fazemos aos alunos em si”, nomeadamente “era preciso haver situações e oportunidades para os pôr à prova” (T6).

Por fim, o T3 assinala a necessidade de o aluno dos cursos profissionais ser “cofinanciado doutra forma pelas entidades estatais”, se assim fosse “seria muito mais fácil”.

Avaliação de desempenho

Os tutores deram respostas que permitiram tirar inferências sobre quem é que intervém na definição dos critérios de avaliação, que critérios são estes, quem é que os aplica na avaliação de desempenho e quais as consequências do desempenho dos alunos, ou seja, quais os resultados de avaliação. Estes são os indicadores apurados nesta subcategoria e estão sintetizados na figura 4, traduzindo todo o processo de avaliação de desempenho.

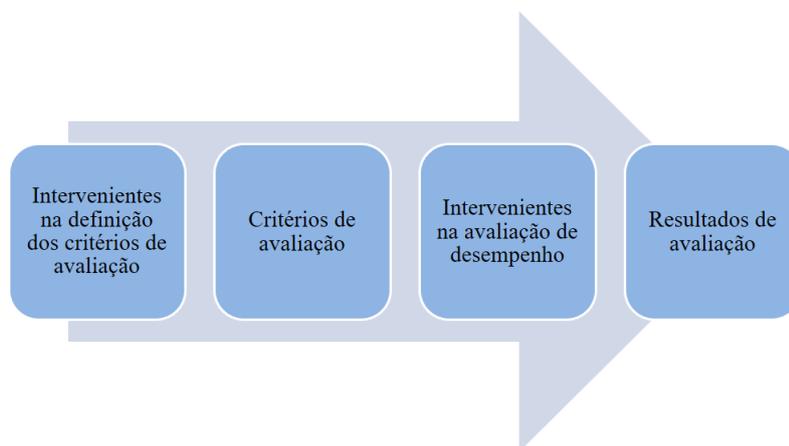


Figura 4 - Indicadores da subcategoria "Avaliação de desempenho"

⁵ Kaizen refere-se a uma filosofia ou a práticas que incidem sobre a melhoria contínua de qualquer processo numa empresa, num negócio. Neste caso, refere-se à melhoria contínua do desempenho das funções pelos estagiários.

No final da FCT, os alunos são avaliados, duma forma geral, apenas pelos tutores (caso de T2, T5, T6 e T8). No entanto, há empresas onde esta avaliação se negocia com os professores orientadores, como aconteceu com o T1. O T4 avaliou o aluno, mas só depois de reunir com ele e de ouvir os seus colegas. O T3 avaliou os alunos em conjunto com a sua equipa, porque, refere, que “apesar de eu ser o tutor destes alunos, acabei por delegar algumas tarefas de acompanhamento nalguns membros da minha equipa e foram eles que diretamente supervisionaram os alunos. Por isso, juntámo-nos, fizemos a respetiva avaliação e depois comunicámos à escola”.

Os critérios de avaliação são definidos pela escola, o que foi respondido duma forma unânime pelos tutores, à exceção do T7 que refere que são “critérios partilhados pela escola e pela empresa”. Os critérios entregues aos tutores pela escola constam de um formulário, que, segundo T3 “está muito bem concebido”.

Que critérios são esses? São mencionados critérios como “a criatividade, originalidade” (T1), “vontade do aluno para aprender” (T5), “assiduidade e o desempenho” (T5), “a maneira como reagiram a certas situações e conseqüente resolução de problemas” (T6), “a predisposição à aprendizagem, o foco, o espírito de equipa e o desempenho na execução das tarefas atribuídas” (T8) e “critérios comportamentais e a sua evolução no tempo” (T7). Portanto, duma forma geral os tutores referem-se a critérios relacionados com as competências transversais, mas também mencionam a manifestação das competências técnicas.

Os resultados da avaliação, que são uma consequência do desempenho dos alunos, são depois enviados para a escola, onde “O professor depois junta esta avaliação à avaliação global” (T3). Os resultados variaram, se “uns não têm conhecimento” (T4), outros “conseguem ter boas notas, mas às vezes, não corresponde ao que é na escola” (T2).

Pontos fortes

Apesar das dificuldades constatadas pelos tutores na FCT, eles assinalam pontos fortes nestes cursos que estão enumerados na figura 5.

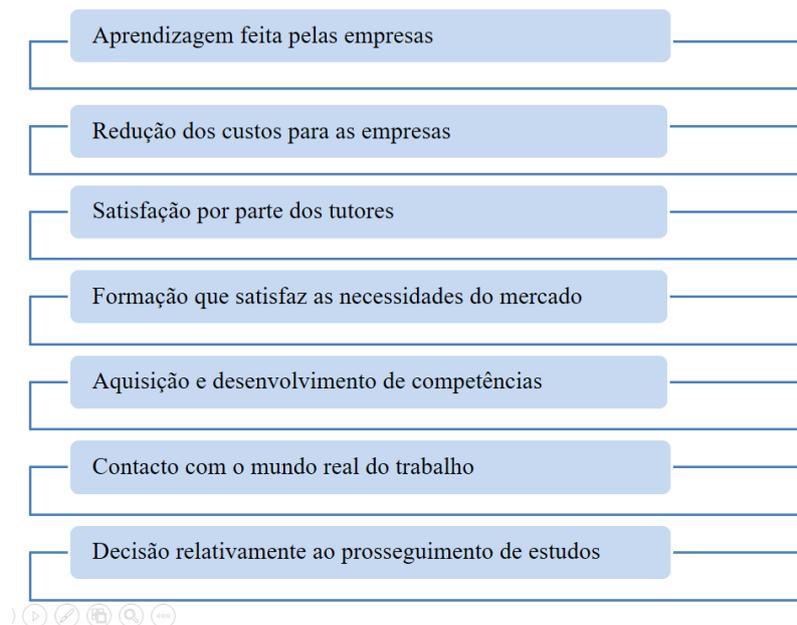


Figura 5 - Pontos fortes da FCT apontados pelos tutores

Desde logo, as empresas ganham com isso, como já foi referido, pois aprendem “sempre alguma coisa, até com os alunos que não são bons exemplos. Beneficiamos sempre com isso” (T2) e, como refere T1, “alguns conhecimentos que me passaram despercebidos e eles sabem, eu aproveito, é lógico” (T1). Depois, as empresas reduzem custos com os estágios, dado que o trabalho feito pelos alunos “acaba por sair bem mais barato do que se tivéssemos que ir ao mercado de trabalho” (T3), “tínhamos que recrutar recursos externos para fazer esse trabalho e que acaba por ficar a custo zero” (T2).

Há um ponto forte ao nível da satisfação de quem ensina, de quem acompanha, como é reconhecido pelo T3 que sentiu que contribuiu “para enriquecer os conhecimentos destes jovens” (T3), o que é algo digno de louvar.

Há um tutor que realça a importância destes estágios na formação de pessoas em profissões difíceis de encontrar na sociedade portuguesa: “hoje em dia é difícil encontrarmos um electricista, um mecânico, é muito difícil” (T4). Assim, a sociedade precisa deles, o mercado de trabalho tem condições para os absorver.

Mas há também pontos fortes para os alunos/estagiários. Eles conseguem adquirir e desenvolver competências só possíveis de o fazer, porque “aprendem com a experiência” (T1), há um “desbloquear da teoria versus prática” (T7), dando-lhes “muita bagagem” (T2), com muita “preparação que levam daqui em diversas áreas” (T5), mostrando-lhes “aquilo com que eles devem contar, com os horários, com o espírito de sacrifício, o vestir a camisola”

(T2) e sentindo-se “capazes e motivados para outros desafios do futuro” (T3). Toda esta experiência “permite-lhes tomar decisões mais sábias” (T3), no caso de quererem prosseguir estudos, dado que conseguiram presenciar tudo o que se faz nas empresas.

Em suma, a possibilidade dos alunos contactarem com o mundo do trabalho “antes de terem que tomar algumas decisões cruciais da vida deles” (T3) e poderem passar “do virtual para a realidade” (T6) e perceber “o que é que cada função desempenha numa empresa” (T3), “mostra-lhes o mundo real do trabalho” (T2).

Contribuição do aluno para a atividade da empresa

Todos os tutores responderam que os alunos contribuem, positivamente, para a atividade da empresa durante a sua FCT. Não há dúvida de que “Uma mão é sempre uma mão” (T2), “há grande contributo” (T3), “ele colaborou em muitas coisas, houve várias situações em que ele deu uma ajuda” (T4), “ajudaram-me no acompanhamento de todo o tipo de trabalho” (T5), garantiram “limpeza, organização, padronização e disciplina” (T7) e deram um “Auxílio no desenvolvimento de tarefas pendentes” (T8). A tudo isto acrescenta-se o facto “de terem alguns conhecimentos das novas tecnologias” (T6), sobre os quais T1 diz que aproveita, mas que “nem sempre” (T6) chega.

Apesar deste contributo descrito, T2 vinca bem que “em termos de conhecimentos técnicos, não há mais-valia, eles não acrescentam nada”.

Empregabilidade dos alunos que realizam a FCT na empresa

Há uma grande recetividade por parte dos tutores para empregar os alunos que realizaram a FCT na empresa, mostrando que esta formação é uma ponte para um emprego garantido. Assim, T1 mostra que “Já precisei de uma pessoa e contratei uma estagiária que esteve aqui e fiquei muito contente” (...) “a contratar alguém será com certeza uma aluna que aqui estagiou”; T2 refere que “recruto quem já esteve aqui a estagiar”; T3 refere que os alunos que estagiaram na empresa só não ficaram porque ainda estavam no 11º ano, mas “este ano se houver abertura da parte deles, se calhar dos três ficariam dois”, porque só têm duas vagas e T7 responde que a empresa pode abrir “o leque de oportunidade na empregabilidade”.

Esta recetividade e conseqüente garantia de emprego deve-se ao facto de ser difícil “arranjar pessoas que sejam profissionais e acho que este é um bom caminho para formarmos profissionais” (T1) e as empresas têm “imensas dificuldades na área do recrutamento, temos

duas vagas em aberto para a área da manutenção e não conseguimos preenchê-las” (T3). Por outro lado, é difícil fixar profissionais, pois, como refere T2 “A fidelização que dantes havia, agora já não existe e temos falta de mão-de-obra”.

Porém, apesar desta grande necessidade de profissionais para preencher vagas nas empresas, estas fazem algumas exigências, nomeadamente o desempenho que os alunos tiveram durante a FCT. Portanto, o desempenho “influencia a sua empregabilidade” (T5), se o aluno “fez uma boa adaptação à empresa e teve um bom desempenho” (T5), então o aluno será recrutado, mas a empresa não recruta se “o aluno mostrou falta de empenho” (T7). Esta oportunidade de os alunos “mostrarem o seu valor” (T8) na FCT permite-lhes ficar “nas empresas onde realizam a FCT” (T8), podendo “ingressar aqui nas nossas instalações”, como refere T3.

Formação dos tutores

Os tutores sentem que possuem formação suficiente para orientar e acompanhar os alunos durante a FCT.

Se T2 responde que “A formação é sempre necessária, mas nos cursos profissionais não sinto necessidades” de formação, T4 sentia, inicialmente, que “teria que ir estudar outra vez (...), mas infelizmente não foi preciso”, porque, concluiu, que os alunos tinham poucos conhecimentos.

Ao nível técnico, T3 refere “Os membros da minha equipa (...) têm competência técnica para os acompanhar”, T7 diz que tem “formação suficiente para fazer acompanhamento na minha área” e T5 e T6 até referem as suas experiências profissionais para demonstrar que têm formação (“tenho dezoito anos de mecânica automóvel e vinte e sete anos de técnico de eletromecânica industrial”(T5) e “tenho 36 anos de profissão na área da Eletricidade à Eletrónica de Manutenção, além de conhecimentos e alguma prática em média tensão” (T6)).

Apesar disso, T3 adianta que “sentimos algumas fragilidades, não só para acompanhamento dos alunos, como também para o nosso dia-a-dia na gestão das equipas e, por isso, nós temos um plano de formação que envolve liderança e gestão de equipa” e T5 refere que “gostaria de estar mais preparado nas áreas de Hidráulica e Pneumática”.

Os tutores T6 e T7 refletem que poderiam fazer formação, mas precisam do feedback da escola e do aluno, o que não tiveram, para “verificar se há alguma lacuna” (T6), ou “se há algo a melhorar?” (T7).

2.1.5. A importância desta investigação

Todos os tutores consideram que esta investigação é importante, dado que ela contribui para melhorar a qualidade dos cursos profissionais, para lhes dar continuidade, porque estes representam uma boa alternativa aos cursos regulares e esta investigação ajuda a dar-lhes projeção. O teor destas três subcategorias, e indicadores de cada uma delas, está contido na figura 6.

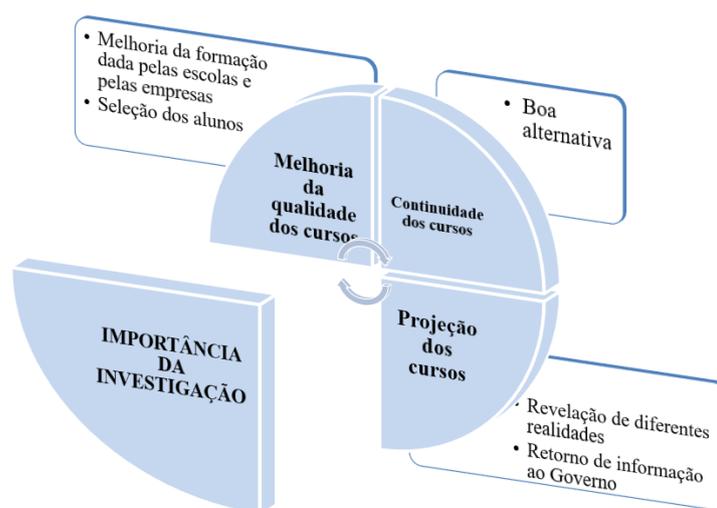


Figura 6 - Razões da importância desta investigação

Esta investigação, na perceção dos tutores, é muito significativa, porque os cursos profissionais são uma boa alternativa e, por isso, devem continuar a ser lecionados, dado o percurso “muito positivo” (T4) que têm revelado. Daqui a importância da investigação, ao poder projetá-los através da “visão” (T7) de cada um dos tutores que dá a conhecer “realidades diferentes” (T3). Há, no entanto, um tutor que, embora considere que a investigação “é uma mais-valia importantíssima” (T2), lamenta se o Governo não tem em conta investigações deste tipo, pois segundo ele “quem deveria olhar para eles [para os cursos] não o faz ... os nossos governos” (T2) e “isto não vai chegar lá acima, ninguém vai escutar” (T2).

Assim, para dar continuidade aos cursos, os tutores defendem que a investigação pode ajudar a “melhorar o desempenho da escola na realização dos estágios” (T5), podendo “continuar a melhorar no futuro” (T3), sendo que as empresas podem integrar essas melhorias “de uma forma correta” (T4), dado que a “educação em Portugal está a levar um

rumo muito negativo” (T2) e é preciso que alguém mostre o sentido em “que temos de caminhar” (T2).

Para o T6, esta investigação reveste-se de importância, porque ela pode ajudar a “repensar o ensino profissional”. Não se podem “empurrar” os alunos para estes cursos só “para manterem muitos cursos ativos nas escolas”, sabendo que eles “não têm muita vocação para os estudos” (T6), o que remete para uma seleção dos alunos, consoante a vocação e o interesse pelos cursos.

2.2. Perceções dos professores orientadores dos alunos na FCT

Os professores que orientaram os alunos, enquanto estes realizavam a FCT nas empresas, foram convidados a fazer um focus group. Aqui, os professores envolveram-se e interagiram entre si, sendo estimulados pela moderadora, permitindo-lhes partilhar pormenores das suas experiências na lecionação dos cursos profissionais nas suas diferentes componentes. Das atitudes, crenças, valores e opiniões que emitiram, foi possível obter um corpus, no qual se identificaram, através da análise categorial, cinco categorias, descritas na tabela 6.

Tabela 5 - Categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo realizada ao focus group que integrou os professores orientadores dos alunos na FCT

Categorias	Subcategorias
Vantagens dos cursos profissionais	-Para os alunos -Para as empresas -Para as famílias -Para a sociedade
Desvantagens dos cursos profissionais	-Para os alunos
Relação dos cursos profissionais com a empregabilidade	- Preenchimento de vagas com os alunos dos CP
Formação em Contexto de Trabalho	- Parceria entre a escola e a empresa - Plano de formação - Competências adquiridas e desenvolvidas - Avaliação de desempenho - Pontos fortes - Contribuição do aluno para a atividade da empresa - Empregabilidade dos alunos que realizam a FCT na empresa - Orientação e acompanhamento dos alunos nas empresas
A importância desta investigação	- Contributo para a melhoria da imagem, do valor e da lecionação dos cursos

Assim, relativamente aos cursos profissionais foi possível investigar cinco categorias: as suas vantagens, as suas desvantagens, a sua relação com a empregabilidade, a FCT que os integra e, por fim, a importância desta investigação sobre estes cursos. Cada uma destas categorias foi subdividida em subcategorias, também presentes na tabela 6. Estas últimas são apresentadas e interpretadas nos subpontos que se seguem. Os indicadores detetados nas correspondentes unidades de registo serão, também, apresentados e interpretados nas alíneas de cada um dos subpontos.

2.2.1. Vantagens dos cursos profissionais

Para os alunos

A análise realizada às unidades de registo permitiu identificar 5 indicadores para esta subcategoria, o que está refletido na figura 7.



Figura 7 - Indicadores da subcategoria "Vantagens dos cursos profissionais para os alunos"

Assim, na ótica dos professores, os alunos têm vantagens quando concluem um curso profissional, porque “eles têm contacto com as empresas” (P1), podendo conhecer “diferentes realidades” (P4). Por outro lado, “eles ficam com muito mais competências, uma vez que nós lhe damos uma grande achega teórica e depois conseguem conciliar com as empresas” (P3). Os alunos obtêm mais formação não só para o mundo do trabalho, mas também para prosseguirem estudos, dado que “desenvolvem um trabalho mais diversificado durante os 3 anos do curso para conseguirem ser alguém no futuro” (P3), tendo uma “bagagem maior e isso será muito mais fácil para fazer uma licenciatura e um mestrado, mas também para o que vem a seguir em termos de trabalho” (P4).

A “aprendizagem mais prática” (P1) resultante da “experiência que os alunos adquirem nestes cursos” (P2), permite-lhes “arranjar trabalho a partir do momento em que se acaba o 12º ano” (P3), até porque “temos uma variedade de oferta onde eles podem trabalhar” (P4). E isto representa vantagens “relativamente aos alunos dos cursos regulares” (P1). Por fim, ainda acrescentam que os alunos ao “terem estágios em diferentes momentos” (P4) têm a possibilidade de “conhecerem e perceberem, até mesmo o gosto pessoal de cada um” (P4) e, portanto, podem refletir sobre os seus gostos, fazendo um conhecimento de si próprios.

Para as empresas

A figura 8 sintetiza os indicadores que traduzem as razões das empresas retirarem benefícios dos cursos profissionais.



Figura 8 - Indicadores da subcategoria "Vantagens dos cursos profissionais para as empresas"

Os professores consideram que as empresas têm a oportunidade de conhecer os alunos, conseguindo “perceber a personalidade...que trabalhos executam” (P1), o que lhes permite recrutar, dado que “eles têm dificuldade em arranjar empregados, pessoas de confiança” (P1). Este conhecimento é “a custo zero” (P1) para as empresas, fazendo desta formação um investimento. Há um retorno muito positivo, porque o conhecimento profissional que os alunos adquirem, acaba “por ser mais enriquecedor para a empresa” (P3) e ao saírem “melhor preparados” (P1), será “mais vantajoso para as empresas” (P1). Depois, todo este trabalho de estágio reflete produção para as empresas, dado que, “se elas tivessem que fazer contratos de trabalho” para realizar esta produção, já tinham que custear essa mão-de-obra.

Para as famílias

Os professores apontam grandes vantagens para as famílias destes alunos, na medida em que o facto de terem “tudo pago” (P1), representa “uma vantagem melhorada” (P1), “desde benesses, senhas, ..., ir às visitas de estudo sem pagar, essas coisas todas. Terem a FCT também com ajudas de custo” (P2). Depois, os pais sentem que os filhos podem aceder mais facilmente ao mercado de trabalho, porque têm a ajuda destes professores, ou seja, “eles acabam por nos colocar a nós, a missão de nós arranjar trabalho para os filhos” (P3) e isso “acaba por ser um descanso” (P3) para eles. Tudo isto são condições proporcionadas por estes cursos que satisfazem os pais.

Para a sociedade

“Eu acho que a sociedade só tem a ganhar” (P3) e, em particular, a comunidade escolar envolve-se muito. Os atores escolares, alunos, professores, encarregados de educação, pessoal não docente, “estão mais interessados em participar” (P2), porque estes alunos desenvolvem atividades na escola que “os outros miúdos também veem e valorizam” (P2) e ficam admirados porque não sabiam que nestes cursos “eles faziam isto” (P2).

2.2.2. Desvantagens dos cursos profissionais

À semelhança dos tutores, também os professores consideraram que os cursos profissionais têm desvantagens só para os alunos. No entanto, os professores descrevem melhor estas desvantagens, considerando que existe uma relação entre elas, dado que umas têm influência sobre as outras, o que está refletido na figura 9.

A figura 9 esquematiza as razões, pelas quais, estes cursos representam desvantagens para os alunos: a forma como os cursos são encarados pela sociedade e pela escola, a forma como os cursos são ministrados e o comprometimento da aprendizagem dos alunos. Estas três razões influenciam-se mutuamente e explicam que os alunos também são prejudicados com estes cursos. Assim, os professores descrevem “situações complicadas” (P1) de mau comportamento de alguns alunos “que impossibilitam a melhor aprendizagem” (P1) de outros, fazendo “com que muitos se desmotivem e que criem alguns problemas” (P1), ou seja, “os outros acabam por ser prejudicados por toda aquela parte” (P1). “Alguns deles acabam por sair precisamente porque o ambiente na sala e a forma como o curso estava a decorrer não era como eles estavam à espera” (P4). Deste modo, o P4 refere “a principal limitação ser o facto de termos na mesma sala alunos diferentes”. De acordo com a perceção

destes professores, esta situação decorre da forma como os cursos profissionais são encarados pela escola, e depois pela sociedade, pois são encaminhados para estes cursos alunos “com dificuldades que não poderiam continuar no ensino regular” (P4), logo estes cursos “são vistos como um escape para os alunos que, ou não têm capacidades, ou têm mau comportamento” (P1), o que é caracterizado pelo P1 como uma “segregação”. Por isso, “Temos muito a publicidade que as escolas fazem e, muitas das vezes, pela parte negativa, que influenciam a tal ida para um CP aqueles que não sabem fazer mais nada” (P3). Consequentemente, a escola não dá valor aos alunos e alguns que se preocupam queixam-se que “nós podíamos ser melhores se a escola zelasse por nós” (P3), porque estes até eram aqueles que trabalhavam, mas “o trabalho deles não era muito reconhecido. Da Direção não vinham ter com eles para lhes dizer: olha, vocês estiveram excelentes!” (P3). Também o P2 constata que “por parte da escola, não houve grande empenho”.

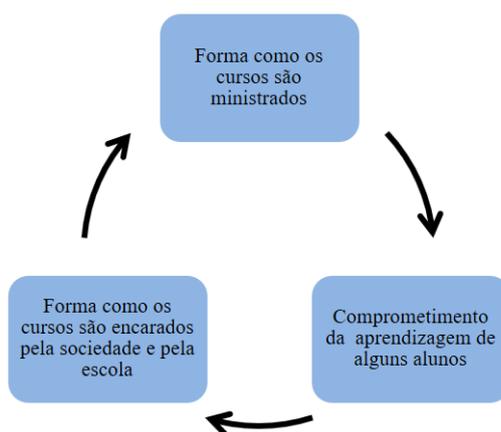


Figura 9 - Indicadores da subcategoria "Desvantagens dos cursos profissionais para os alunos"

Esta forma de olhar para os alunos com pouco empenho e atribuindo pouco valor traz, também, efeitos ao nível da lecionação, dado que não são disponibilizados recursos para um melhor ensino e, conseqüentemente, para uma melhor aprendizagem. Os professores defrontam-se com falta de recursos e P3 diz que “Temos que ir para a escola carregados de coisas para conseguirmos fazer alguma coisa, senão não dá” e “não temos manuais de acesso a certas matérias... não vamos buscar conteúdos a um manual como no regular” (P2). Assim, os alunos já iniciam o curso com desinteresse e desmotivação, mas “Se a escola conseguisse arranjar práticas simuladas, nós conseguíamos cativar mais os nossos formandos” (P3).

Depois, a forma da escola organizar “as turmas dos CP com alunos praticamente desinteressados e que não querem sequer continuar a vida escolar e querem sair da escola” (P4) traz “desvantagens porque não aproveitam as benesses que têm e a mais-valia que eles dão” (P2). Daqui decorre que não se consegue obter qualidade nenhuma no ensino. Os alunos manifestam “falta de interesse” (P4) e “sabem que aquilo é um dado adquirido e então não se esforçam minimamente” (P3), o que reflete “muito mais facilitismo na escola” (P3), mas não deveria ser assim, “devia de haver ali regras rígidas a cumprir” (P3), ou seja, os alunos “não podem fazer o que querem, é preciso estabelecer regras” (P3).

2.2.3. Relação dos cursos profissionais com a empregabilidade

Preenchimento de vagas na empresa com alunos dos cursos profissionais

Quando se coloca a questão aos professores: De que forma é que estes cursos, ao terem uma componente curricular que é o estágio, influenciam na seleção de um candidato para preencher uma vaga numa empresa?. A sua perceção é que as empresas preenchem as vagas com alunos que concluíram um curso profissional. Assim, os professores respondem que as empresas ou admitem para estas vagas os alunos que conhecem, porque realizaram lá o seu estágio ou, se não conhecem alunos nessa situação, recrutam alunos que tenham esta qualificação. P2 refere que “entre muitos candidatos com o 12º ano a uma vaga numa empresa, não tenho a menor dúvida que o empresário desta área, preferirá um aluno com estas competências, pois será sempre uma mais-valia e “jogará pelo seguro””. P3 acrescenta que “as nossas empresas estão cada vez mais à procura de mão-de-obra qualificada”, por isso “as empresas valorizam cada vez mais os cursos profissionais” e, “Na hora da seleção, os cursos profissionais acabam por ser os mais preferidos”.

No entanto, P4 refere que

se o candidato for um aluno ou um ex aluno que tenha realizado a FCT nessa empresa e porventura tenha feito um bom trabalho na empresa, estou convencido de que tem prioridade ou preferência das empresas relativamente a outros concorrentes.

Esta afirmação do P4 é complementada por P1 ao declarar que, se o aluno “já obteve formação da empresa, está em muito melhores condições para poder vir a ocupar o lugar”.

2.2.4. Formação em Contexto de Trabalho

A figura 10 resume as subcategorias da categoria “Formação em Contexto de Trabalho”, resultante da análise de conteúdo ao corpus documental que resultou do focus group aos professores orientadores dos alunos durante a FCT.

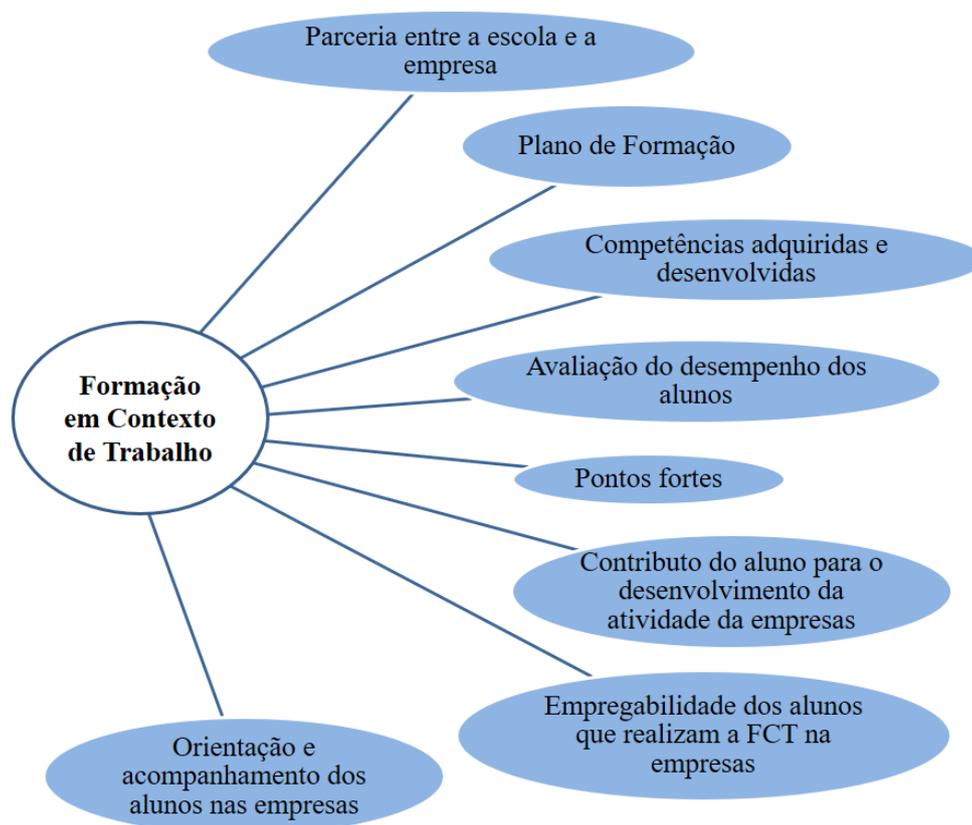


Figura 10 - Subcategorias da categoria "FCT"

Parceria entre a escola e a empresa

As escolas estabeleceram relações de cooperação com organizações que foram, maioritariamente, empresas, para os alunos realizarem a FCT.

Perante a questão colocada aos professores: “Como foi estabelecida a parceria entre a Escola e as empresas onde os alunos realizaram a FCT?”, os professores interagem entre si, descrevendo quem faz a seleção da parceira da escola na FCT, como se estabelece a parceria com as empresas e que exigências é que estas fazem. Estes são os três indicadores desta subcategoria que aparecem discriminados na figura 11.

Portanto, os professores começaram por responder que a empresa, ou outra organização, é selecionada por eles, depois de ouvirem os alunos acerca dos seus gostos e preferências (“peço sempre aos alunos que me deem uma ideia de o que é que gostava de realizar durante a FCT e onde” (P4); “Eles têm também as suas preferências e eu gosto de saber quais” (P3)) e dos contactos informais que já têm (“houve algumas situações em que os alunos tinham contactos com as empresas a partir das mães ou dos pais e perguntaram se podiam ir para essas empresas” (P1)).

No entanto, há empresas que contactaram a escola para este efeito (“Houve algumas empresas que nos contactaram” (P1)) e a própria escola e os próprios professores também possuem um banco de dados de empresas (“Noutros casos já tínhamos uma carteira de contactos de empresas e seleccionámos a partir daí” (P1)) que vai sendo gerada a partir “de anteriores visitas de estudo ou através de outras andanças” (P3).

Tendo por base todo este leque de possibilidades, os professores encaminham os alunos, tentando compatibilizar o seu perfil com as características e exigências das empresas (“Consoante este perfil encaminhá-los para as empresas... e sei qual é o perfil que elas pretendem em termos de personalidade e de capacidades” (P2)). Nalguns casos, os professores aconselham-se com a Direção da escola e com outros colegas antes de escolherem as empresas para a FCT (“antes de entrar em contacto com as empresas, falei com elementos da Direção, conversei com outros colegas, nomeadamente com a P3 para trocarmos algumas impressões” (P4)).

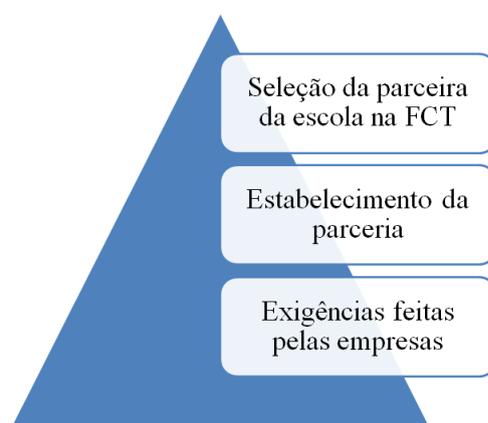


Figura 11 - Indicadores da subcategoria "Parceria entre a escola e a empresa"

Portanto, o estabelecimento da parceria começa com o “contacto com a empresa por volta de janeiro/fevereiro” (P2). Os professores fazem “uma reunião com o responsável dos Recursos Humanos lá da empresa”, dão “a conhecer o curso em termos de módulos que eles

tinham, aquilo que eles estariam aptos a desenvolver e traçamos, logo, nessa reunião, alguns objetivos que ele teria de desenvolver durante o estágio” (P4), ou seja, a empresa toma conhecimento quer do currículo do curso, quer das capacidades dos alunos e são tomadas algumas decisões sobre o que vai constar do plano de formação. Há aqui, nesta reunião, uma preparação da FCT e “depois levo protocolo para assinar, depois levo o aluno ou aluna para a apresentar à empresa e conhecer as pessoas e depois são integrados” (P2).

Porém, há empresas que, antes de assinarem o protocolo de colaboração com a escola, fazem algumas exigências: “querem conhecer os alunos antes, querem falar com eles primeiro” (P1), “umas pedem entrevista, pois têm menos vagas e têm que fazer seleção” (P4). Para além disso, ainda “há empresas que fazem exigências em termos de módulos feitos, se os alunos se portam bem ou não, mas a maior parte das empresas não.” (P1).

Do protocolo de colaboração, assinado entre as duas entidades, constam as obrigações de ambas e do aluno. A escola é representada pelo professor orientador que serve de intermediário e, para isso, faz “visitas à empresa para saber como é que eles estão a portar-se” (P2), estando “em contacto permanente com os alunos” (P2). Nestes contactos, P3 descreve que tomou conhecimento da ocorrência de situações graves com alunos nas empresas “e nesta altura tive que ser diretora de curso, pai, mãe, professora, amiga!”. Neste mesmo sentido, também P2 diz que “a verdade é que não somos só formadores, mas também educadores e tudo o mais”.

Estes contactos presenciais são muito importantes para que os professores tenham o feedback do desempenho dos alunos. No entanto, P3 referiu que também acontece ser contactada por telefone, dizendo que “Se houvesse alguma coisa que corresse menos bem, o próprio tutor me contactava”. A mesma professora confessou que esteve “sempre contactável”. Apesar de toda esta disponibilidade, a professora citada ainda acrescentou que nestas idas às empresas não recebe “nenhum apoio”, o que foi confirmado pelo P2 que acrescenta que os professores se deslocam “por meios próprios, e a qualquer hora”. Estes dois professores revelam total sintonia um com o outro, não só neste aspeto como noutros. Por exemplo, P3 menciona que acontece ser contactada “em horários pós-laborais” para resolver esse tipo de situações que acontecem e P2 descreve que “sempre que havia um problema numa empresa” o professor “ia imediatamente resolver esse problema”.

É desta forma totalmente disponível e empenhada que o professor cumpre as suas responsabilidades resultantes da parceria estabelecida e formalizada pelo protocolo assinado.

Plano de Formação

Este plano, de acordo com os professores, é definido por eles, com base “no referencial de formação” (P3), ou seja, eles referem que já têm “um plano delineado” (P1), já levam “para a empresa tudo pré-formatado” (P1), embora os objetivos definidos para o “aluno X que esteve na M. são diferentes dos objetivos de estágio das alunas que estiveram na Câmara Municipal” (P4), ou seja, os objetivos também são definidos consoante a entidade de acolhimento. Assim, P1 explica que este plano que é “delineado no início não é um plano estanque”, dado que ele passa pelas empresas para mostrar esse plano aos tutores para ver se “concordam e se há alguma coisa que eles queiram incluir nos objetivos”, acrescentando que tentam sempre adaptar o plano àquilo que o tutor da empresa propõe. P3 concorda com esta afirmação de P1, porque, diz ela, dialoga com as empresas, ouve-as, para perceber o que é que as empresas “podem oferecer aos próprios formandos” e, nesse contexto, pode acrescentar mais tarefas, se se justificar Também P2 confessa que está sempre disponível “para articular” com os orientadores dos alunos nas empresas.

Quanto à implementação do plano, os professores sugerem que os alunos passem “por todos os setores da empresa...para eles verem como é que tudo se vai ligar, porque se estiverem só num setor é mais difícil adquirirem tantas competências do que se passarem por todos.” (P3).

Não existe rigor na operacionalização do plano, dado que os professores referem que não impõem “que os planos sejam cumpridos na íntegra” (P2), pois defendem “que o plano seja adaptado consoante as necessidades da própria empresa à época” (P2). Assim, “os alunos onde forem precisos vão para aquele setor e são assim orientados para que os monitores tenham flexibilidade para articular e gerir isto” (P2). Mas, apontam limites para esta flexibilidade, ou seja, “se na empresa me pedem para os alunos carregarem paletes, eu aí digo que esse trabalho não faz parte das competências” (P1). Se os limites forem ultrapassados, então os professores agem, como descreve o P3: “eu retirei um formando da empresa, porque ele estava a ser escravo, só para limpar as prateleiras e não foi esse o contrato que nós fizemos no início”.

Competências adquiridas e desenvolvidas

Da análise de conteúdo realizada resultaram três indicadores para esta subcategoria, os quais se encontram resumidos na tabela 7: quais são as competências que os alunos

adquirem e desenvolvem na FCT, como as adquirem e desenvolvem e quais as dificuldades que os professores identificam na aquisição e desenvolvimento das competências.

Da interação entre os professores surgiram opiniões convergentes que se resumem naquilo que P4 descreveu

os alunos têm a oportunidade de aprender neste mundo do trabalho e melhorar uma série de aptidões características da parte técnica, da parte social, desde o relacionamento interpessoal, cumprimento de regras diferentes daquelas a que já estavam habituados na escola, desde perceber como é que funciona ali o dia-a-dia em termos de hierarquias, gestão de equipas.

Portanto, todos os professores foram unânimes ao dizerem que os alunos “Adquirem e desenvolvem, quer competências técnicas, quer competências comportamentais” (P2), a que P1 chama de “competências sociais e pessoais”.

Tabela 6 - Indicadores da subcategoria "Competências adquiridas e desenvolvidas" na perspetiva dos professores orientadores

Competências adquiridas e desenvolvidas		
Quais são essas competências	Como adquirem e desenvolvem essas competências	Dificuldades na aquisição e desenvolvimento de competências

Porém, os professores referem que os alunos não adquirem nem desenvolvem as mesmas competências, pois “se há uns que são responsáveis, há outros que não são” (P2). Neste sentido, P2 exprime a sua opinião, dizendo que eles são os principais atores desta aquisição e desenvolvimento de competências e, por isso, eles “têm que se envolver”, “têm que fazer um esforço por se integrarem” (P2). Este mesmo professor considera que os alunos só conseguem “mostrar as suas capacidades e o seu modo de ser” se houver, da parte deles, este esforço e envolvimento. De seguida, P2 pormenorizou ainda mais, dando a entender que alguns alunos se envolvem e se esforçam, através da observação que fazem, pois “veem a forma como os outros se comportam, veem como eles falam com as chefias”, realçando, no entanto, que “as empresas também estão lá para lhes facultar algumas competências”, dado que na empresa “é diferente porque põem em ação”. P3 complementa esta opinião, dizendo que cabe às empresas imporem comportamentos e permitirem “a tal experiência” que na

escola não é possível fazer, dado que, segundo P1, são as empresas que possuem as condições para que os alunos ponham em prática aquilo que aprendem na escola, visto que nesta, apesar de existir uma oficina com materiais e ferramentas, “o trabalho acaba por ser simulado”.

No entanto, apesar da aquisição e desenvolvimento de competências ser uma realidade revelada pelos professores, há dificuldades que impedem uma melhor aquisição e um melhor desenvolvimento.

Do lado das empresas há dificuldades, porque elas dispõem de pouco tempo para se dedicarem aos alunos, como refere o P3: “há algumas empresas em que as pessoas não têm tempo para ensinar, para formar” os alunos e “deixam-nos um bocadinho à mercê e eles acabam por desligar” (P3), e “há alguma limitação para eles irem para o terreno” (P4), para os “locais onde tudo se passa” (P4), até porque “as empresas não estão para arriscar o seu material” (P1). Acresce o facto da atividade de certas empresas desenvolverem a sua atividade em horário noturno (“A questão de virem camiões às 4 e 5 horas da manhã. Lógico que nesse horário não está lá nenhum aluno” (P3)). Nem sempre os alunos aceitam estar presentes nas empresas durante a noite.

Um professor ainda se lembrou de um outro pormenor que está ligado à elaboração do relatório. Ele crê que os alunos não refletem sobre o seu comportamento para o poder melhorar: “Se pensassem naquilo que podem evoluir, acho que seria muito determinante para eles” (P1).

Há também professores que apontam as condições do curso como dificuldades para mais aquisição e desenvolvimento de competências. Referem a duração da FCT que “é só 2 ou 3 meses e aquilo passa rápido, mal começam a ambientar-se e já estão a vir embora” (P3) e a necessidade de fazer outro tipo de parcerias “que permitisse que nós fôssemos com os miúdos às empresas para eles fazerem tarefas antes do estágio, os miúdos já estariam mais à vontade no estágio e as empresas também com eles. E vice-versa” (P3).

Pontos fortes

Os professores envolvidos neste focus group debateram entre si quais os pontos fortes da FCT, os quais foram divididos em quatro grupos: aquisição e desenvolvimento de competências, conhecimento do mundo do trabalho para o futuro profissional, autoconhecimento e autorreflexão por parte dos alunos e benefícios usufruídos pelas empresas (figura 12)



Figura 12 - Indicadores da subcategoria "Pontos fortes da FCT"

Os professores expressaram que se constata que a FCT contém uma diversidade de pontos fortes para os alunos. P2 referiu-se à melhoria dos conhecimentos técnicos e “aquisição de outros”, especificando as competências “sociais e atitudinais”, o aprender a “integrar-se numa equipa de trabalho e numa organização” e a serem autónomos. P1 referiu-se a outras competências, descrevendo que os alunos, depois do estágio “trazem outra postura, outra sensibilidade e mais maturidade”, que são admirados pelos outros alunos que ainda não realizaram estágio, porque expõem “o seu saber, adquirido na “sua” empresa””. Também P4 apontou aspetos como o conhecimento de “metodologias diferentes para a realização de alguns trabalhos” e o facto de terem a vantagem de “percecionar vários contextos”.

Toda esta aquisição e desenvolvimento de competências são feitos em contacto com “o mundo do trabalho”, a “conhecer empresas e empresários” (P2), o que “facilita muito a entrada no mundo do trabalho” (P2).

Esta experiência no mundo do trabalho permite aos alunos uma autorreflexão com vista ao seu autoconhecimento, na medida em que “conseguem analisar se realmente a área onde estão é o que querem seguir para o futuro” (P3), podendo também “refletirem que é importante aprender primeiro na teórica, para depois se ser um bom profissional” (P3).

Mas os professores interagem entre si e concluem que também há pontos fortes para as empresas. Por um lado, estas podem “desde cedo ‘moldar’ os seus futuros profissionais” (P3). Por outro lado, podem “conhecer candidatos com competência técnica de base para uma determinada função, o que de uma forma geral nem sempre é fácil” (P2). Com a FCT, as empresas ainda podem receber destes alunos “know-how atualizado para implementar nas

suas empresas, tudo a custo zero” (P3), dado que estes alunos “são portadores de um conjunto de informações e conhecimentos que, às vezes, não estão ainda implementados na rotina das empresas ou noutras organizações. Com os alunos nas empresas, poderão vir a ser desenvolvidos” (P4).

Contributo do aluno para o desenvolvimento da atividade da empresa

Os professores caracterizaram o contributo do aluno para o desenvolvimento da atividade da empresa de positivo, dado que “o seu trabalho é ‘mão-de-obra’ barata” (P2), ajudaram “as empresas a atualizar os conhecimentos dos seus funcionários” (P1) para os conseguir acompanhar, fizeram “um trabalho útil e oportuno e se não fosse o facto de eles terem lá estado a estagiar, era um trabalho que continuava por fazer” (P4) e “transmitiram novos conhecimentos de forma a algumas empresas poderem reciclar/reorganizar algumas funções” (P3).

Empregabilidade dos alunos que realizam a FCT na empresa

A opinião dos professores é que a FCT que os alunos realizam na empresa é uma ponte para a sua empregabilidade, ou seja, a FCT é um requisito determinante para os alunos terem emprego na empresa onde estagiaram. Como descreve P1: “A seleção do candidato por parte da empresa é fortemente influenciada pelo estágio curricular, uma vez que a empresa ao conhecer os alunos sabe com aquilo que pode contar dessa pessoa, o que é determinante quando se recruta alguém para trabalhar”. E P3 acrescenta que “Há casos em que, logo no 11º ano, eles em vez de continuarem o curso, poderiam ter ficado a trabalhar na empresa. As empresas não assediaram tanto porque compreendem que eles tenham que fazer o 12º ano. Mas dizem: se não fosse o 12º ano, nós ficávamos com este aluno”. Mas, “Muitas das vezes, os alunos sentem-se tentados a ficar e a abandonar o curso” (P1). Porém, P4 alerta que isso acontece “se fizeram um bom trabalho... acredito que temos ali, naquela pessoa, uma prioridade ou alguma base” para recrutar e dar emprego ao aluno.

Orientação e acompanhamento dos alunos nas empresas

Quem orienta e acompanha os alunos durante a FCT nas empresas são os tutores. Com o objetivo de conhecer a perceção dos professores sobre a formação destes intervenientes, a moderadora do focus group incentivou os professores a interagirem e darem a sua opinião sobre “de que forma é que os tutores estão preparados para orientar os alunos na FCT?”. Surgiram opiniões que caminharam para quatro indicadores: quem são os tutores,

as dificuldades que eles sentiram no decurso da FCT, qual a sua formação e que necessidades de formação é que eles possuem. Estes indicadores são apresentados na tabela 8.

Tabela 7 - Indicadores da subcategoria "Orientação e acompanhamento dos alunos nas empresas", na perspetiva dos professores orientadores

Orientação e acompanhamento dos alunos nas empresas			
Quem são os tutores	Dificuldades sentidas pelos tutores na FCT	Formação dos tutores	Necessidades de formação dos tutores

Segundo os professores, “A pessoa que acompanha o aluno na empresa, nem sempre é aquela que vem no documento que assinamos” (P1), ou seja, “Podemos dizer que aqui há dois tutores. Há um no papel e há outro que orienta o aluno no terreno” (P1). O P1 está a referir-se ao supervisor que é a pessoa que orienta a ação dos alunos na realização das tarefas, sendo que o responsável é o tutor, aquele que assina o protocolo da formação. Assim, “Às vezes, este que assina é o diretor dos Recursos Humanos (RH), ou o engenheiro da secção ou outra coisa. E na realidade quem faz a tutoria é outro empregado qualquer” (P1).

O diálogo dos professores permitiu concluir que as necessidades de formação dos tutores estão relacionadas com as dificuldades que enfrentaram no decurso da FCT e, por esse motivo, segundo os professores, os tutores “não estão preparados, deveriam fazer uma reciclagem” (P1). Eles descreveram que as dificuldades dos tutores resultaram da “irresponsabilidade e a falta de educação que alguns alunos têm e não deviam” (P2), há aqueles “miúdos que têm um comportamento, assiduidade e pontualidade irregulares” (P3) e os tutores “têm tarefas já destinadas para eles fazerem, logo de manhã, por exemplo, e depois eles falham” (P3). “Se eles são mais responsáveis e facilitam a vida aos tutores, as situações são mais estáveis. Se eles precisam de mais tempo para os cigarritos ou não cumprirem em termos de assiduidade e com as tarefas que são previamente estipuladas, então estes vão dar um bocadinho mais de trabalho” (P4).

Neste sentido, os professores apontam que os tutores não têm “formação indicada para lidar com gente mais jovem” (P2), “para acompanhar estas dificuldades dos jovens que todos os dias encontramos na escola” (P1). Assim, “as pessoas que acompanham os nossos

alunos não estão devidamente habilitadas e preparadas” (P4). Estas afirmações remetem para dificuldades dos tutores ao nível da transmissão e correção de atitudes e comportamentos adequados ao mundo do trabalho, não remetem para a preparação técnica. Deste modo, referem que as necessidades de formação se centram “a esse nível, para lidar melhor com os alunos” (P2).

2.2.5. Importância desta investigação

Contributo para a melhoria da imagem, do valor e da lecionação dos cursos

Com o objetivo de captar o sentido que os professores dão aos objetivos e a esta dinâmica do focus group, a investigadora perguntou: “Que pensam dos objetivos desta investigação?” e “Como veem o contributo que podem dar à mesma?”. Os professores afirmaram que acharam que esta dinâmica permitiu uma troca de experiências e que foi “muito interessante estar a debater com os colegas, estarmos a fazer este cruzamento e partilha de informações” (P2) e que “Este conhecimento é importante para podermos melhorar” (P1) e a “ter uma nova visão das coisas nesta partilha com os colegas” (P1). Decorre daqui que os professores percecionam um contributo desta investigação para a sua prática letiva. Porém, alegaram que o cruzamento de experiências que fizeram também é importante para “ser dado a conhecer, até à própria escola para ela ver onde poderia melhorar...Até mesmo com outras escolas no âmbito destes cursos. E até abriremos um bocadinho isto para a nossa sociedade” (P3), e “é importante que seja partilhado, até mesmo com as empresas para elas também melhorarem” (P1). Em suma, esta partilha de ideias facilitada por esta investigação representa propostas de melhoria para todos: escolas, empresas e sociedade em geral, podendo até esclarecer “a realidade dos CP” (P4), pois esta “deveria ser vista de uma forma muito mais positiva” (P4), dadas as vantagens que tem e isso não acontece “Até porque há ideias preconcebidas que deveriam ser modificadas” (P3). Desta forma, os cursos profissionais poderão chegar aos olhos dos outros com mais valor e com melhor imagem.

Capítulo IV - Discussão dos resultados

Relembra-se que o objetivo desta investigação é conhecer o contributo da FCT para a formação dos alunos dos CP, através das percepções de quem os acompanha e orienta de perto, que são os tutores e os professores orientadores. A partir deste objetivo principal, foram definidos doze objetivos específicos, cujos resultados obtidos na investigação serão apresentados de seguida, tendo em conta estes objetivos, sendo, simultaneamente, feita a sua discussão à luz da fundamentação teórica desenvolvida anteriormente.

O objetivo 1 é conhecer a percepção dos tutores e dos professores sobre as vantagens e as desvantagens dos CP. Quer tutores, quer professores declararam haver vantagens destes cursos para os alunos, para as empresas, para as famílias e para a sociedade. Na sua percepção, estas vantagens decorrem, quase sempre, da existência de um estágio, ou seja, da Formação em Contexto de Trabalho. Elas encontram-se sintetizadas na figura 13, sendo possível visualizar uma articulação e complementaridade entre as respostas dos tutores e as respostas dos professores, fazendo-se a comparação lado a lado.

Ambos foram unânimes em responder que nestes cursos os alunos têm a possibilidade de contactar com a realidade, com as empresas, podendo aplicar os conhecimentos teóricos e ficando mais preparados para o mundo do trabalho. Trata-se de vantagens já previstas na LBSE de 1986 e apontadas por Delors (1996).

Os professores ainda referem que estas vantagens não são obtidas pelos alunos dos cursos regulares. Além do mais, os alunos podem perceber, através desta prática, quais as áreas que mais gostam, podendo optar por uma determinada área ou por prosseguir estudos, o que vai ao encontro do que defendem Boieiro e Gala (2015), ou seja, que as pessoas devem gostar do que fazem.



Figura 13 - Vantagens dos cursos profissionais apontadas por tutores e professores

As empresas, segundo os tutores, beneficiam com a existência destes cursos, porque proporcionam formação que depois será útil para a empresa, o que traduz investimento na formação com retorno positivo. Neste sentido respondem também os professores, considerando que, o facto de as empresas conhecerem os alunos durante a FCT e as suas competências favorece a sua seleção para uma possível vaga de emprego. Esta vantagem foi assinalada por Cardim (2012) que relembra que um dos objetivos da receção do aluno na organização é, sem dúvida, alargar o quadro da empresa com pessoal que possua conhecimentos técnicos específicos e, por isso, tem a possibilidade de conhecer formandos que sejam “potencialmente recrutáveis” (p. 123).

Também os professores consideram que as empresas ganham muito com a FCT, dado que há produção feita pelos alunos, sem custos para as empresas e, portanto, há um investimento com retorno e sem custos associados.

As famílias beneficiam, dado que não suportam os custos, os filhos recebem subsídios de refeição, de transporte, para os livros, e têm acesso mais fácil ao mercado de trabalho, de acordo com os professores. A oportunidade proporcionada pelos cursos para um futuro profissional também é apontada pelos tutores.

A sociedade beneficia com estes cursos, segundo os tutores, pois eles permitem formação especializada e formação pessoal que pode contribuir para melhorar os resultados económicos do país. Ora, esta conclusão vai ao encontro do objetivo da LBSE de 1986 (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) que aponta para a qualificação como um investimento, sendo que esta é um imperativo que não poderá ser adiado, dadas as necessidades de desenvolvimento económico e social do país e, em concreto, o desenvolvimento local e regional.

Os professores não se referem à sociedade, mas à comunidade escolar, a qual acaba por visualizar a realização de atividades destes alunos na escola, tomando conhecimento de funções para as quais os alunos ficam habilitados.

Quanto às desvantagens apontadas, os tutores referem que, na sociedade, os cursos são desvalorizados, sendo apenas vistos como uma via para concluir o 12º ano e não como uma especialização como realmente deveria ser. Adiantam ainda que, embora os alunos possam prosseguir estudos, muitas das vezes não o fazem, acomodando-se, indo logo trabalhar.

Os professores que contribuíram para este estudo apontam o facto de as escolas criarem turmas heterogéneas, em termos de capacidades e de comportamentos revelados pelos alunos, o que se repercute no aproveitamento e motivação dos alunos com bom comportamento e com vocação para os cursos. A escola faz uma “segregação” (P1) ao encaminhar para estes cursos os alunos que têm mau comportamento e falta de capacidades, evitando que eles façam um percurso no ensino regular, o que representa “um escape para os alunos” (P1). Ora, esta separação vem prejudicar os outros que demonstram bons comportamentos e capacidades cognitivas e que pretendem concluir com sucesso estes cursos. Decorre daqui que a escola atribui pouco valor aos cursos, disponibilizando poucos recursos para os professores trabalharem com eles, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que têm interesse e empenho no curso, impedindo uma aprendizagem de qualidade e transmitindo uma imagem degradada dos cursos para a sociedade. A situação ainda se degrada mais, pois os professores tentam baixar o nível para que todos consigam aprender, o que provoca “muito mais facilitismo na escola” (P3) e não deveria ser assim, muito pelo contrário, deveria haver mais rigor e regras mais rígidas (P3).

Ora, o Decreto-Lei nº 139/2012 estabelece, no seu artigo 21º f), exatamente este objetivo, ou seja, encaminhar os alunos que tinham insucesso escolar repetido no seu percurso até ao 9º ano e problemas de integração na escola. Portanto, a escola está a seguir orientações legislativas. No entanto, tal como Azevedo (2010) refere, é preciso haver uma cultura de ensino profissional, pois, caso contrário, a escola cria “caixotes do lixo” (p. 72).

Também Costa (2010) critica esta situação, dizendo que os cursos profissionais são os cursos dos “excluídos do sistema” (p. 55).

É certo que estes alunos com fraco aproveitamento escolar e com problemas comportamentais têm de concluir a escolaridade obrigatória. Porém, os resultados desta investigação vão ao encontro daquilo que os dois autores, referidos anteriormente, defendem. Assim, os alunos “com dificuldades que não poderiam continuar no ensino regular e foram encaminhados para estes cursos” (P4) criam “situações complicadas [de mau comportamento de alguns alunos] que impossibilitam a melhor aprendizagem dos alunos” (...) “fazem com que muitos se desmotivem e que criem alguns problemas” (P1) e acabam por sair, “a meio do campeonato, desistiram” (P4), “estavam contrariados em termos de curso” (P4), “Mas foi uma turma sempre extremamente difícil, não apenas pelo desinteresse” (P4). E as situações não ocorrem só dentro da sala de aula, por exemplo P4 descreve uma situação em que um aluno “se recusou a sair do autocarro para visitar uma empresa. Isto é manifesta falta de interesse que ele tinha. Nós chamámo-lo e ele chegou a ser mal-educado”. De acordo com estas perceções e com os contributos dos autores citados anteriormente, consideramos que estes alunos deveriam repensar o seu percurso escolar.

Em resumo, de acordo com as perceções dos tutores e dos professores orientadores, estes alunos não só não aprendem, como não permitem que os colegas da turma aprendam mais, se tivessem melhores condições nas aulas e noutros contextos de aprendizagem. Os alunos que não querem aprender criam confusões e conflitos com os professores e com os seus colegas nos tempos em que poderiam estar a aprender. Assim, entrando na linha de pensamento de Azevedo (2010), o “caixote do lixo” contamina os caixotes que não o são.

O objetivo 2 da investigação é conhecer a forma como se estabeleceu a parceria entre a escola e a empresa, na perspetiva dos tutores e dos professores. A investigação apurou, através da perceção dos tutores, que na maior parte dos casos, a iniciativa da parceria é da escola, sendo assinado um protocolo de formação entre as duas entidades para formalizar a sua cooperação. O aluno é apresentado à empresa e pode ser logo integrado, mas só um tutor referiu que a empresa tem um plano de integração: “primeiro integramo-los, normalmente temos um plano de integração, apresentamo-lo à equipa” (T3). Cardim (2012) refere que esta deve ser a primeira fase da realização do estágio, a integração do aluno, pois o estagiário visita as instalações e contacta com o pessoal do serviço onde será colocado. Este estudo revela que a maior parte das empresas salta esta fase. Há mesmo um tutor que refere que “já aconteceram casos em que telefonaram numa sexta-feira para o aluno iniciar na segunda-feira e não há nenhuma preparação.” (T2).

A ponte com a escola é feita através dos professores orientadores que se deslocam às empresas, as vezes que forem necessárias, sendo que a legislação (Portaria nº 74-A/2013) exige pelo menos duas deslocações periódicas, por período de FCT, o que denota a dedicação e responsabilidade destes atores.

Estes resultados vão ao encontro das declarações dos professores, que respondem que são eles que escolhem a empresa para a realização da FCT, distribuindo os alunos por cada uma das empresas. Esta escolha é feita depois de ouvirem os alunos, de consultarem um banco de dados da escola ou um conjunto de contactos que possuem, resultante da sua prática profissional. Tentam compatibilizar o perfil do aluno com as características e exigências das empresas. Algumas empresas querem conhecer o aluno antes da formalização da parceria, para saber a parte curricular que concluiu na escola ou para conhecer o seu comportamento, e outras querem fazer entrevista ao aluno. Os professores, tal como foi dito pelos tutores, ainda confessam a sua total disponibilidade para fazer visitas às empresas, deslocando-se as vezes que forem necessárias para resolver alguns problemas com os alunos. Acrescentam, no entanto, que fazem as deslocações por meios próprios, em qualquer horário, o que demonstra a dedicação e responsabilidade descritas anteriormente.

O objetivo 3 da investigação é compreender o processo de elaboração do plano de FCT de acordo com as perceções dos tutores e dos professores. De acordo com os atores auscultados, o plano de formação é predefinido na escola pelos professores. No entanto, estes fazem ajustamentos com os tutores, sem envolver o aluno, ao nível do horário, do seguro e das tarefas a desenvolver pelos alunos.

A falta de envolvência do aluno é uma lacuna, pois o envolvimento do avaliado permite reduzir ou eliminar os obstáculos que possam ocorrer durante a FCT (Coelho Júnior, 2011).

O plano é implementado, numa forma geral, por um responsável pelo aluno na empresa e o aluno realiza tarefas em diversas secções, passando “por todos os setores da empresa” (P3), “para conhecer os pontos todos de uma oficina” (T4), adquirindo mais competências, o que é apontado por Cardim (2012), também, como uma vantagem para o aluno.

Os professores acrescentaram que não exigem rigor na implementação do plano, pois pretendem dar flexibilidade às empresas, consoante as suas necessidades, permitindo aos alunos conhecer toda a dinâmica da empresa. No entanto, esta flexibilização, embora com vantagens, pode comprometer a qualidade da aprendizagem porque, se não estiverem planificados os objetivos e as tarefas, implica um desempenho de forma espontânea (Cardim,

2012), em que os alunos aprendem, mas não aprendem com tanto rigor, logo com mais qualidade.

Porém, apesar desta flexibilidade, os professores colocam-lhe limites, dado que não permitem que se abuse dos direitos dos alunos, o que é importante no cumprimento do protocolo de formação, onde estes direitos são estipulados.

O objetivo 4 da investigação é conhecer as perceções dos tutores e dos professores sobre as competências adquiridas e desenvolvidas pelos alunos na FCT. O estudo mostrou que os alunos adquirem e desenvolvem quer competências técnicas, quer competências comportamentais, segundo tutores e professores. Há professores que também se referem a competências sociais e pessoais.

Para os tutores, alguns alunos já chegam às empresas com conhecimentos técnicos e ali põem-nos em prática, desenvolvendo-os. No entanto, há outro conjunto de alunos que não têm esses conhecimentos, chegam às empresas sem nenhuma base técnica, “ele quando cá chegou não sabia mesmo nada” (T4), tendo de as aprender nas empresas. Os tutores acusam esta situação, dizendo que estas competências já deveriam vir da escola. O mesmo se passa com as competências que denominam de comportamentais. Uns alunos já as adquiriram e aqui desenvolvem-nas, nomeadamente a maturidade, responsabilidade, o querer-fazer. Outros aprendem essas competências nas empresas, nomeadamente pontualidade, pró-atividade, responsabilidade, saber-estar.

Os professores referem que as empresas têm melhores condições para a prática, para porem em ação os conhecimentos, enquanto nas escolas só é possível fazer uma prática simulada. Assim, afirmam que os alunos têm de se envolver, “têm que fazer um esforço por se integrarem” (P2), para aprender e desenvolver competências e, portanto, não podem ter um papel passivo, devendo preocupar-se em desenvolver competências que vão “desde o relacionamento interpessoal, cumprimento de regras diferentes daquelas a que já estavam habituados na escola, desde perceber como é que funciona ali o dia-a-dia em termos de hierarquias, gestão de equipas. E é muita coisa que eles podem desenvolver e aperfeiçoar no momento da FCT.”” (P4). Já Silva e Moinhos (2019) afirmam que os trabalhadores, hoje em dia, devem demonstrar mais competências para além das técnicas, ao ponto de serem empreendedores internos, perspectiva que os resultados desta investigação vão ao encontro. Também outros autores (e.g., Ramos & Bento; 2016; Talavera & Pérez, 2007) e) defendem que cada vez mais as competências integram o querer-fazer, sendo fundamental haver motivação para realizar as tarefas.

Os professores constataam que os alunos aprendem, porque há autoformação (P3), e porque observam os outros (P2), e, por isso, veem como é que os outros se comportam e tentam imitá-los. Também aprendem, porque as empresas lhes “facultam algumas competências” (P2), mas há outros alunos em que as empresas têm de lhes impor (P3) determinadas regras para que eles cumpram e, assim, aprendam. Portanto, estes resultados, que revelam a necessidade de “imposição” (P3) de regras, dado que os alunos não têm capacidade para serem pontuais, para terem iniciativa, para serem responsáveis, para saberem estar no local de trabalho, são coerentes com a perspetiva de Valente (2017), que aponta para o facto dos desajustamentos das competências se verificarem nas soft skills. Valente (2017) alerta que estas se afirmam, no século XXI, como indispensáveis ao desempenho no trabalho. Neste caso são imprescindíveis ao desempenho na FCT, dado serem apontadas por professores e tutores, que constataam que uma parte dos alunos não as adquiriu na escola e deveria trazer já essa “bagagem” para ser desenvolvida na empresa.

Nesta sequência, e quanto a este objetivo, o estudo demonstrou que a complementaridade que deve existir entre a escola e a empresa, defendida por Costa (2010), não se verifica com todos os alunos. Esta autora considera que a empresa deve dar continuidade à formação moldada na escola, que consiste numa formação inicial baseada na formação pessoal e na formação sociocultural que servem de base ao trabalho na empresa. Ora, os resultados deste estudo mostram que os tutores são de opinião que alguns alunos ainda não adquiriram conhecimentos técnicos básicos, nem competências sociais e culturais, alertando a escola para esta situação. Assim, pode dizer-se que os participantes consideram que a escola não está a fazer a sua parte. E isso tem repercussões na empresa, dado que esta não consegue dar continuidade à formação que deveria ter sido adquirido na escola, pois não consegue desenvolver as competências dos alunos, uma vez que ainda não foram adquiridas as bases fundamentais. Portanto, as empresas não recebem nenhuma contrapartida financeira, nenhum subsídio do Estado para proporcionar estes estágios aos alunos. No entanto, encaram estas FCT como um investimento, no sentido em que dão formação que poderá dar frutos positivos no futuro, pois, se o aluno for recrutado, estará já preparado e integrado na empresa. Ou se for recrutado por outra empresa, esta FCT será um contributo para o desenvolvimento local, regional ou nacional. Mas, verificando-se esta situação em que os alunos chegam às empresas sem terem adquirido os conhecimentos técnicos, sociais e culturais, acabam por não conseguir cumprir a sua missão. Estas empresas acabam por não dar a tal formação profissional, porque falta aos alunos a formação inicial que deveria ter sido feita na escola. Portanto, a missão das empresas fica comprometida.

O objetivo 5 da investigação é conhecer os motivos, apontados pelos tutores e professores, para que algumas competências não fossem desenvolvidas e/ou adquiridas pelos alunos durante a FCT.

O estudo mostra que alguns alunos fazem os cursos por vocação e gosto, outros revelam falta de interesse e comportamentos desadequados, o que se reflete na sua aprendizagem e na aprendizagem dos outros, quer na formação inicial, quer na FCT, o que já foi referido anteriormente e reflete os principais motivos para que algumas competências não fossem desenvolvidas e/ou adquiridas pelos alunos durante a FCT. Neste contexto, consideramos que deveria haver uma seleção de alunos para garantir a qualidade deste ensino e conseqüente valorização, pois, segundo T6 não se pode “empurrar” para estes cursos os alunos que não têm vocação para os estudos ou para manterem muitos cursos ativos nas escolas”.

Por outro lado, de acordo com os tutores, existe uma ideia pré-concebida de que o estágio serve apenas para concluir o curso, o que leva os alunos a não se esforçarem e empenharem, logo a não aprenderem nem desenvolverem competências. São apontadas também, quer por professores, quer por tutores, a falta de tempo por parte das empresas e a baixa duração da FCT para desenvolver a autonomia e outras competências dos alunos. A legislação estabelece um mínimo de 600 horas para a FCT, no entanto os professores e os tutores têm a percepção de que este tempo não é suficiente. Por exemplo T6 refere que “era preciso mais tempo”, pois “com mais tempo o retorno para eles seria bem maior” (T3). Este resultado vai ao encontro da perspectiva de Cardim (2012) que defende que o tempo mínimo de formação deve ser de 840 horas para que o aluno se integre e adquira e desenvolva competências. Por outro lado, há tutores que sugerem outro tipo de organização da FCT, por exemplo, T1 sugere que seria melhor os alunos “não fazerem tudo seguido”, o estágio “deveria ser repartido pelo ano letivo” (T5) ou então criar-se uma forma de levar as empresas às escolas para darem lá formação e as escolas irem às empresas com os alunos para obterem formação (T2).

Quanto à falta de tempo apontada pelos entrevistados, trata-se de algo que poderia ser colmatado se as empresas tivessem um incentivo financeiro ou fiscal por parte do Governo.

Um outro motivo apontado pelos professores para que os alunos não desenvolvessem ou aprendessem mais competências diz respeito ao facto de algumas empresas não proporcionarem o contacto direto com toda a realidade económica, porque, como refere P4, as empresas “não estão para arriscar o seu material”.

Com base nos resultados obtidos para dar resposta aos objetivos 4 e 5, infere-se que nem os alunos aprendem e desenvolvem competências que deveriam, por causa das razões apontadas, nem as empresas obtêm as vantagens que poderiam obter. Portanto, a transferência, integração e mobilização dos conhecimentos, recursos e habilidades, referidas por Fleury e Fleury (2001), não são suficientes para atribuir o valor económico esperado às empresas, nem o valor social esperado aos alunos que estão a estagiar. Estes poderiam ser portadores e produtores de competências (Fleury & Fleury, 2001), mas na verdade só alguns é que são e não são como poderiam ser, caso existissem outras condições.

Conhecer a perspetiva dos tutores e dos professores acerca das dificuldades sentidas pelos tutores na formação dos alunos durante a FCT constituiu o sexto objetivo orientador do nosso estudo. Os motivos pelos quais os alunos não desenvolveram ou adquiriram algumas competências, apontados pelos tutores e professores orientadores, (objetivo 5) correspondem, precisamente, às dificuldades que os tutores sentiram, principalmente a irresponsabilidade, a falta de educação e a falta de iniciativa dos alunos.

Ora, já foi referido anteriormente, a propósito do objetivo quatro desta investigação que a escola não está a cumprir a sua missão, de acordo com as perspetivas dos tutores e dos professores orientadores, levando-nos a afirmar que o que Costa (2010) defende não se verifica, ou seja, não existe complementaridade entre a escola e a empresa. No entanto, se os professores também apontam estas dificuldades, significa que este agente não é o único que está a falhar. Quando a criança inicia a escola, já tem um passado, já tem conhecimentos e competências que deve desenvolver na escola, porque já interagiu com a família e com outros agentes e socialização, logo já iniciou a sua socialização primária.

Muitos autores (Delors, 1996; Pombo, César, Lopes & Alves, 2015; Nóvoa, 2019) defendem que a educação das crianças compete a toda a sociedade, nomeadamente à família, cujo papel não deve ser desvalorizado (OCDE, 2015). Aliás, P2 sublinha que há “uma parte que não depende de nós, mas dos pais que deveriam incentivar estes miúdos para que sejam mais responsáveis.”

Está claro que, desde o nascimento que os pais devem desenvolver um relacionamento com os filhos que ofereça estabilidade, pois isso determina o seu desenvolvimento futuro, não só ao nível emocional, como também cognitivo (Goleman, 2006). Portanto, os pais têm uma grande responsabilidade na formação das suas crianças, o que se refletirá na idade jovem e adulta. Assim, se se verificam condutas desadequadas por parte dos alunos, que dificultam a sua integração nas empresas e, posteriormente, na

sociedade, podemos concluir que estas dificuldades resultam de uma responsabilidade partilhada entre esta e a família na formação das crianças.

A OCDE (2015) afirma que a criança se desenvolve consoante o contexto de aprendizagem onde está integrada durante a infância e a adolescência, o que aponta não só para o papel da escola, mas também da família e toda a sociedade, revelando o consenso generalizado de que toda a comunidade educa (Azevedo, 2006; Delors, 1996; Nóvoa, 2019; Pombo, César, Lopes & Alves, 2015).

Tendo isto em consideração, poderá concluir-se que todo o percurso feito antes da FCT está comprometido para alguns alunos, não se concretizando o efeito cumulativo da educação e pondo em questão toda a comunidade, o que torna inexecutável construir um telhado sem que os alicerces estejam edificados.

O estudo também permitiu conhecer propostas feitas pelos tutores para melhorar as condições necessárias a mais e melhor aquisição e desenvolvimento de competências.

Assim, os tutores propõem uma melhor formação inicial lecionada nas escolas e adquirida pelos alunos, mais empenho por parte dos alunos e uma melhor harmonização da formação inicial com a FCT. Este estudo revelou que os professores devem estar mais atualizados. Ora, sabemos que estes profissionais têm, obrigatoriamente, de fazer formação contínua, sendo, não só um direito como, também, um dever. A formação ao longo de toda a vida também se aplica aos professores. Sugere-se, no entanto, que as empresas também possam colaborar a este nível, podendo dar formação aos professores, por exemplo em novas técnicas, novo software, novas máquinas, etc. O saber das empresas pode ser transmitido aos professores para que estes estejam mais atualizados e possam articular melhor a formação inicial com a FCT, preparando melhor os alunos na formação inicial. Esta sugestão permite operacionalizar o dinamismo e complementaridade que caracterizam uma parceria entre duas organizações (Costa, 2010).

Os tutores ainda sugerem que a FCT deve ser concretizada de outra forma e não só no final dos 11º e 12º anos. Foi referido que a Portaria nº 74-A/2013 de 26 de junho estabelece várias possibilidades para a FCT, podendo esta ocorrer num só ano e ao longo do ano letivo, ou em dois anos ou nos três anos do curso. A opção é feita pela escola, no entanto, propõe-se que a faça depois de dialogar com as empresas ou com outras organizações que são as suas parceiras.

Os tutores sugerem, também, outras possibilidades para concretizar a parceria, como por exemplo as empresas darem formação aos alunos nas escolas ou os alunos deslocarem-se às empresas para obter formação, complementando a formação dada na escola. Esta é

mais uma sugestão para implementar e demonstrar que a parceria é “dinâmica e complementar” (Costa, 2010, p. 50), podendo negociar-se estratégias e disponibilizando recursos umas às outras, pois as organizações têm objetivos comuns e ambas ganham com o que for negociado em colaboração.

Outra dificuldade sentida pelos tutores no acompanhamento dos estágios prende-se com o comportamento dos alunos. Quanto aos alunos que não têm comportamentos adequados, nem vocação para estes cursos, o estudo sugere que seja criada uma “3ª via de ensino” (T2), porque estes alunos não deveriam frequentar os cursos profissionais, dado que não aproveitam e prejudicam os outros colegas, devendo, pois, ser feita uma seleção.

Diante dos argumentos expostos, é imprescindível que seja criada, ou reformulada, uma terceira oferta formativa que dê resposta a estes alunos, proporcionando mais qualidade de ensino-aprendizagem, quer a eles próprios, quer aos que têm condições para ingressar nos cursos profissionais. Há experiências-piloto de cursos vocacionais no ensino secundário (Portaria nº 276/2013 de 23 de agosto), no entanto eles nunca foram, para além destas experiências, implementados. Esta é, no entanto, uma oferta formativa mais técnica, com mais horas de estágio nas empresas, estando previsto um encaminhamento para estes cursos, através de um processo de avaliação vocacional.

Este estudo também concluiu que as escolas devem ouvir as empresas e conhecer as suas necessidades, as suas técnicas e as máquinas que usam. Neste âmbito, os tutores identificaram, como suas necessidades, outras áreas de formação diferentes daquelas em que a escola está a formar, mostrando que a escola está alheia às suas necessidades. Indicaram que necessitam de pessoas qualificadas em marketing digital e em multimédia e responsabilizaram a escola por ela só lecionar os cursos de design gráfico e de mecatrónica. No entanto, foi criado o Sistema de antecipação de Necessidades de Qualificações (SANQ), o qual se dedica à prospeção das necessidades de qualificações, não só com base em dados estatísticos, como também com base na audição dos atores socioeconómicos, ou seja, as empresas são ouvidas para dizerem quais são as suas necessidades, o que permite aprofundar o trabalho realizado pelas Comunidades Intermunicipais (CIM). Assim, será que este diagnóstico está a ser feito e bem feito? O melhor ajustamento das qualificações produzidas pelas escolas e das procuradas pelas empresas depende de todo este trabalho que deve ser sério e leal aos seus objetivos. O SANQ também deveria permitir atualizar o CNQ, de acordo com a evolução que ocorre ao nível técnico, económico, cultural e social. No entanto, P4 refere que “muitas vezes, reparo que há referenciais que já estão desatualizados” e, por isso,

tem de elaborar o plano de formação com base no contacto que teve com a empresa onde coloca os seus alunos a estagiar.

O objetivo 7 desta investigação consiste em conhecer os critérios e os instrumentos usados na avaliação dos alunos durante a FCT, de acordo com a perspectiva dos tutores e professores. Os resultados mostram que os critérios são definidos pela escola e cedidos às empresas num formulário, que, segundo os tutores, está “bem concebido” (T3). Contempla critérios como a criatividade, originalidade, saber resolver problemas, predisposição para a aprendizagem, foco, espírito de equipa, execução de tarefas e a sua evolução no tempo, ou seja, têm em conta, não só as *hard skills*, como também as *soft skills*. Estas últimas são aquelas que são consideradas, cada vez mais, como imprescindíveis para o mundo do trabalho que está repleto de uma “enorme incerteza” (Azevedo, 2006). São tidas em conta, assim, as competências comportamentais, as de enquadramento organizacional e as de autonomia pessoal, se tivermos em conta a classificação de Azevedo (2006). Os tutores ainda se referem à evolução do desempenho dos alunos no tempo, ou seja, a aprendizagem é feita ao longo do tempo (Murphy, 1989, citado por Bendassolli, 2012), e conseqüentemente os comportamentos expressos pelos alunos devem ser sistemática e periodicamente avaliados (Almeida, 2008). Porém, os tutores não se referem à forma como avaliam esta evolução, pois não mencionam os relatórios intercalares previstos na Portaria nº 74-A/2013, subentendendo-se que esta avaliação ao longo do tempo é feita de uma forma informal.

Após a aplicação dos critérios, obtêm-se os resultados da avaliação que são enviados para a escola e que contribuem com 80% para a avaliação desta componente que é a FCT. Para os restantes 20% da avaliação da FCT contribui o relatório final realizado pelo aluno e avaliado pelo professor.

Duma forma geral, quem avalia, quem faz os juízos de valor, quem aplica estes critérios, são, unicamente, os tutores, embora alguns professores digam que fazem, às vezes, sugestões (P1) para garantir o equilíbrio e a justiça entre todos os alunos (P4). Os professores explicam esta sua ação, argumentando que “a questão da avaliação é muito subjetiva” (P3) e, embora os critérios sejam iguais para todos, “há tutores que são muito mais rígidos do que outros” (P3). Por outro lado, consideram que é justo serem os tutores a fazerem a avaliação, porque “Eu não estou em contacto com eles, não estou na empresa, não sei como é que os alunos se comportam” (P1), apenas há “perguntas que vou fazendo sobre aquilo que o aluno fez, se melhorou alguma coisa ou não, só neste sentido! De resto é tudo da parte do tutor que o orientou.” (P3).

Predomina, pois, a avaliação unilateral, de mão única, a 90°, em que os alunos não são envolvidos nem mais nenhum interveniente, o que é característico do sistema Taylorista. Existem casos em que os tutores negociam com os professores e só um tutor é que disse que ouviu o aluno antes da avaliação e outro respondeu que avaliou em conjunto com a sua equipa que integra os supervisores. Portanto, ocorre, apenas, pontualmente, a avaliação multilateral e não se dá importância à autoavaliação do aluno, o que é relevante (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2007), nem à sua participação nas reuniões de avaliação como está estabelecido na legislação (Portaria nº 74-A/2013). Também ninguém refere a avaliação do avaliador, numa avaliação a 180 °, a qual poderia permitir um feedback às empresas do trabalho realizado pelos tutores, de uma eventual necessidade de melhoria e em que aspetos é que essa melhoria deveria ser feita.

Se avaliar é fazer um juízo de valor sobre os desvios que se encontram entre os objetivos planeados e aquilo que é realizado, tendo em vista a sua correção (Cardim, 2012), ninguém aponta desvios nem formas de os corrigir. A portaria que regulamenta os cursos estabelece a realização de relatórios intercalares, precisamente com o objetivo de apurar os desvios e, a partir daí, corrigi-los, o que não é referido nem por professores, nem por tutores. Por outro lado, após o relatório final elaborado pelos alunos e entregue ao professor orientador, para além de não ser dado nenhum feedback ao tutor que permita proceder a melhorias em futuras FCT, também não se conhece como é que os desvios apurados são corrigidos, o que enfraquece o processo de formação. Aliás, depreende-se que não existe nenhuma correção, pois, após a FCT, os alunos concluem o curso, não se vislumbrando nenhuma fase para aperfeiçoamento. O único feedback dado aos alunos é a nota final de FCT.

O objetivo 8 deste estudo é identificar os pontos fortes da FCT, de acordo com a perceção de professores e tutores. O objetivo 1 pretendia conhecer as vantagens dos cursos profissionais, sendo que os resultados deste estudo apontam para vantagens, benefícios, quase sempre ligados à FCT. Agora pretende-se conhecer as vantagens da FCT que têm mais peso, que mais sobressaem, as que são mais poderosas.

Neste âmbito, ambos os intervenientes no acompanhamento da FCT apresentam como ponto forte a aquisição e o desenvolvimento de competências dos alunos e o conhecimento do mundo do trabalho que conseguem obter nesta formação. Ora, estes pontos mais intensos estão do lado dos alunos. Os professores acrescentam um ponto forte ao nível do autoconhecimento dos alunos, dado que eles tomam conhecimento da atividade profissional e das tarefas que têm de realizar, podendo refletir sobre os seus reais gostos.

Do lado das empresas, os tutores e professores apontam, com grande peso, o facto de a FCT proporcionar às empresas conhecer pessoas que possuem um know-how útil para trabalhar na sua atividade, podendo integrar os seus quadros. Os tutores apontam para outros pontos fortes que estão do lado das empresas, nomeadamente a ausência de custos que elas têm com os estágios e a formação especializada de uma mão-de-obra que fica preparada para desempenhar funções em profissões onde ela é rara.

O objetivo 9 é conhecer a perceção dos tutores e dos professores sobre o contributo do aluno como profissional para o desenvolvimento da atividade da empresa.

O estudo mostrou que os alunos contribuíram de uma forma positiva para a atividade da empresa, quer na perceção dos tutores, quer na perceção dos professores. No entanto, os tutores revelam que este contributo resumiu-se a uma colaboração, a uma ajuda e a um auxílio, porque em termos de conhecimentos técnicos “eles não acrescentam nada” (T2), o que vai ao encontro do que já foi revelado pelo estudo ao nível das competências técnicas dos alunos, referido a propósito do objetivo 4. Portanto, toda a ação e o comportamento demonstrados pelos alunos encontram-se ao nível do estágio de transição (Murphy, 1989a, citado por Bendassolli, 2012), fase em que o aluno se encontra perante tarefas que são novas para ele, exigindo-lhe habilidades cognitivas, mas demonstrando falta de estabilidade no desempenho. Esta contribuição do desempenho do aluno para a produtividade é algo que só ganha valor ou não, consoante as opiniões emitidas, como defende Bendassolli (2012). Neste sentido, os professores emitem a sua opinião, julgando que este contributo é útil e oportuno, pois, se assim não fosse, algumas tarefas não se realizariam, além de que é uma mão-de-obra que não tem custos para as empresas.

Coelho Júnior (2011) considera que, no desempenho, há comportamentos que expressam desenvolvimento de esforços, podendo gerar valor, quer para o indivíduo, quer para a empresa. Ora, a ajuda que as empresas apontam representa mão-de-obra sem custos, como é referido pelos professores. Portanto, há aqui uma poupança de recursos que as empresas fazem, porque não pagam salários aos alunos/estagiários. Os bens são produzidos, os serviços são prestados com menor custo, permitindo um maior lucro à empresa e isto é valor económico acrescido na organização, é um contributo para a atividade e valor da organização. Subentende-se que as empresas têm outras expectativas, ao referirem que, em termos técnicos, não existe uma mais-valia para as empresas, esperando aprender conhecimentos técnicos com os alunos, o que, segundo eles, não acontece. Por outro lado, como já foi analisado, alguns alunos aprendem e aperfeiçoam competências e, por isso, ampliam o seu valor, havendo uma capitalização na sua formação.

O objetivo 10 é conhecer se a FCT, enquanto componente curricular, está associada à empregabilidade, na percepção dos tutores e dos professores. E o objetivo 11 é conhecer, de acordo com a percepção dos professores e dos tutores, se o desempenho realizado pelos alunos na FCT está ligado à sua empregabilidade após a conclusão do curso.

O estudo mostrou que existe uma relação direta entre os cursos profissionais e a empregabilidade, ou seja, se um jovem possui um curso profissional, então é a ele que se dá preferência para preencher a vaga de emprego na empresa. porque a FCT é uma “referência em futura necessidade da empresa” (T7), dado que “as empresas ficam mais bem servidas com um colaborador que frequentou um estágio” (T5), estando em “melhores condições para poder vir a ocupar o lugar” (P1), sendo este o preferido “relativamente a outros concorrentes” (P4). Assim, quer tutores, quer professores consideram que as empresas preferem recrutar pessoas que concluíram um curso profissional, dado que este inclui uma componente curricular que é a FCT, a qual complementa uma formação inicial que dá bases aos alunos. A posse de um curso profissional proporciona ao indivíduo uma vantagem significativa na sua empregabilidade.

No entanto, se esta FCT foi realizada na própria empresa, ainda maior é esta relação, pois há conhecimento aprofundado do aluno e do desempenho que ele teve durante esse estágio, dado que o aluno “já obteve conhecimento aprofundado da empresa” (P1). Portanto, se os empresários precisarem de profissionais, não só preferem quem possui um curso profissional, como ainda preferem quem estagiou na empresa, ou seja, “recruto quem já esteve aqui a estagiar” (T2), porque é difícil “arranjar pessoas que sejam profissionais e este é um bom caminho para formarmos profissionais” (T1).

Salienta-se, porém, ser imprescindível que o aluno tenha mostrado, durante o estágio que realizou na empresa, uma boa adaptação e um bom desempenho na FCT, ou seja, só “se fizeram um bom trabalho” (P4) é que são os preferidos. Caso contrário, não se dá preferência a um ex-aluno no recrutamento pela empresa. Esta conclusão, formulada com base na informação obtida no estudo, dá resposta também ao objetivo 11 e reforça a ideia já analisada noutros pontos de que podem aparecer alunos que não tenham um bom desempenho, “porque às vezes as escolas “empurram” os alunos para estes cursos” (T6), o que faz com que eles não obtenham bases na formação inicial, chegando às empresas sem possibilidade de desenvolverem competências e mostrando dificuldades em aprender outras competências.

Ora, estes resultados são coerentes com os contributos de diversos autores referidos no capítulo I deste trabalho. Não basta possuir um diploma de nível 4, é preciso que o indivíduo revele a sua competência na ação, no comportamento (Ceitil, 2016), mobilizando

e transferindo para a prática os saberes teóricos e as atitudes pessoais e sociais. Daqui decorre que as empresas, embora queiram selecionar os ex-alunos dos cursos profissionais, porque é garantido que adquiriram e desenvolveram competências durante a FCT, ainda dão mais preferência aos ex-alunos que realizaram o estágio na sua empresa, pois tiveram a oportunidade de acompanhar o saber, o saber-fazer e o saber-estar do aluno, visionando e acompanhando o seu desempenho.

Os resultados deste estudo também estão em sintonia com o conceito da empregabilidade interativa estudada por Gazier (s/d, citado por Alves, 2007). De acordo com este autor, a empregabilidade interativa foca-se nas capacidades nos indivíduos, mas também noutros aspetos que interagem com estas capacidades, nomeadamente o mercado de trabalho. É o que acontece com os alunos desta investigação, dado que os tutores referiram que é difícil encontrar candidatos que possuam formação técnica, sentindo dificuldades na área do recrutamento, o que é colmatado por estes cursos. Deste modo, o mercado de trabalho encontra-se desequilibrado entre as vagas de emprego que tem para oferecer e os potenciais candidatos com formação adequada ao perfil profissional exigido, apesar de, nos últimos anos, ter aumentado o número de diplomados. Neste contexto, são importantes as competências dos candidatos, mas também o mercado de trabalho. Consequentemente, há uma valorização destes alunos pelas empresas e estas responsabilizam-se por colaborar na sua formação, investindo, sem contrapartidas financeiras, proporcionando formação que será aproveitada pela empresa com o preenchimento das vagas em aberto. Assim, as empresas efetuam um recrutamento externo, através do contacto com estes alunos ou por intermédio da escola, dos professores, reduzindo custos neste processo, dado que já conhecem os alunos, eliminando ou simplificando os métodos de seleção.

Por fim, o objetivo 12 é conhecer a formação dos tutores para orientar os alunos na FCT, de acordo com a sua perspetiva e com a perspetiva dos professores orientadores da FCT. Este estudo revelou que o tutor nem sempre é a pessoa que orienta a execução das tarefas pelos alunos, mas é ele que é sempre o responsável, assinando o protocolo de formação. Deste modo, na prática, quem orienta a realização das tarefas pode não ser o tutor, mas um ou mais supervisores, o que vai ao encontro do que Cardim (2012) nos descreve sobre a existência de um supervisor em cada área da empresa por onde o aluno passa para estagiar.

Os tutores entrevistados revelam que não têm necessidades de formação para fazer este acompanhamento, mas referem-se apenas à formação técnica. Relativamente a outro

tipo de formação, ligada a aspetos relacionais e de gestão de equipas, só um tutor é que acrescenta que a empresa tem um plano de formação que permite colmatar estas fragilidades.

Mas os professores apontam exatamente a necessidade de os tutores terem formação nos aspetos mencionados por este último tutor, e justificam essa necessidade pelas dificuldades que eles sentiram no percurso da FCT, para se relacionarem com os alunos e levá-los a cumprir regras de comportamento, surgindo, por vezes conflitos entre ambos. Todavia, os tutores ainda referem que poderiam realizar algum tipo de formação, mas que essa deveria ser indicada pelas escolas ou pelos alunos, através do feedback sobre o decurso da FCT, o que não acontece, como já foi referido.

Ora, parece-nos que o conceito de tutor utilizado na legislação não é o mais adequado. O tutor é um professor que orienta, que apoia os alunos e dá conselhos (Botti & Rego, 2008). Mas, a empresa não é uma escola, logo o tutor não é um professor. É claro que a empresa é um local formativo e, nesse sentido, o tutor é um formador. No entanto, para considerarmos o meio empresarial, seria mais adequado utilizar o contributo de Chiavenato (2002, citado por Camara, Guerra & Rodrigues, 2007). Este autor refere o coach, que significa treinador em inglês, e que é aplicado ao meio empresarial, no âmbito de um processo formativo, sendo que os objetivos do coaching são a melhoria do desempenho e do comportamento do aprendiz ou do treinado. O coach proporciona reflexão ao treinado sobre o seu desempenho e desenvolvimento de competências. Estas também são as funções da pessoa que orienta o aluno durante a FCT, ou seja, aquele que é denominado na legislação por tutor. Ou então, poderia seguir-se a proposta de Cardim (2012), que justifica que o acompanhamento e orientação dos estagiários são feitos por um ou mais supervisores, sendo estes coordenados por um coordenador geral, não se referindo a este como tutor, mas como supervisor. Este conceito de supervisor é algo que está implementado nalgumas empresas, como respondeu T3: “todas as atividades que eles fazem são habitualmente acompanhadas por alguém, por um supervisor”, no entanto ao coordenador geral chamam-lhe tutor.

Tutor seria, talvez, a designação mais adequada para aplicar ao professor orientador da FCT, porque ele atua em ambientes escolares, devendo ser competente no desenvolvimento do aprender a aprender e em dar conselhos (Botti & Rego, 2008). Por outro lado, Bellodi (2006) acrescenta que o tutor não se encontra no local de trabalho, mas acompanha o aluno ao nível académico e ao nível do desenvolvimento pessoal. Ora, o professor não se encontra no local de trabalho para acompanhar o aluno, desloca-se à empresa as vezes que forem necessárias, mostrando total disponibilidade, como já foi

referido. Ele intervém na FCT para guiar o aluno para um bom desempenho técnico e pessoal, dando-lhe conselhos, sendo como que um guardião.

Foram apresentados os resultados obtidos na investigação para cada um dos objetivos definidos, sendo feita, simultaneamente, a sua discussão, fundamentando-a com a literatura revista no capítulo I.

De seguida, são apresentadas as conclusões do estudo, assim como propostas para melhorar o contributo da FCT na formação do aluno em vários aspetos. São apresentadas também algumas limitações do trabalho.

Conclusões

Na origem desta investigação encontra-se a nossa preocupação com a formação dos alunos, dado que após a sua saída da escola terão de ingressar no mundo do trabalho, que traduz não só um meio de sobrevivência, mas também de realização pessoal.

Quer em termos científicos, quer em termos de senso comum, reconhece-se que a formação não se constrói num ano nem em dois. É um processo contínuo, permanente e gradual, que “nunca está acabado” (Delors, 1996, p. 99) e dá muita responsabilidade, consciente e inconsciente, aos diferentes agentes com quem o indivíduo interage ao longo da sua vida.

Neste sentido, a família começa por ser a “célula fundamental da vida social” (Oliveira, Pais, Góis, & Cabrito, 2006, p. 184), devendo ter continuidade noutros agentes, nomeadamente na escola, onde se aprendem e desenvolvem não só conhecimentos técnicos, mas também comportamentais. De seguida vêm as organizações como as empresas que podem e devem “continuar o trabalho iniciado pela escola” (Delors, 1996, p. 99). Porém, este trabalho será mais eficaz se as escolas lecionarem cursos que alternem a formação inicial com uma formação no trabalho (Delors, 1996).

Os cursos profissionais são uma oferta formativa, em alternativa aos cursos científico-humanísticos, que possuem uma componente técnica, a qual deve ser articulada com as organizações, por meio de uma Formação em Contexto de Trabalho (FCT). Esta funciona como um patamar que permite fazer a transição entre o mundo escolar e o mundo do trabalho. É neste contexto que surge o objetivo principal desta investigação - conhecer a perceção dos tutores e dos professores que orientaram a FCT dos alunos de um agrupamento de escolas do centro do país, sobre o contributo desta FCT para a formação do aluno.

Para desenvolver a investigação, foi feito um estudo de caso, e usou-se a entrevista e o focus group como técnicas de recolha de dados, as quais permitiram obter informação que foi analisada, interpretada e discutida, de modo a contribuir para uma compreensão em profundidade deste fenómeno social. Participaram na investigação 4 professores orientadores da FCT e 8 tutores, que acompanharam os alunos durante o ano letivo 2018/2019.

Com base na investigação, concluímos que os cursos profissionais têm muitas vantagens para as empresas, para as famílias e para a própria sociedade, mas os alunos são os principais beneficiários, o que deriva do facto de estes cursos integrarem a FCT como componente curricular. Para além de os alunos terem a possibilidade de aplicar os

conhecimentos teóricos, contactando com a realidade, obtêm mais conhecimento do mundo do trabalho, aprendendo e desenvolvendo muitas competências e ficando mais preparados para ingressar num futuro trabalho. Estas são as vantagens que a FCT proporciona aos alunos, o que é apontado pelos tutores e professores, mas são também os pontos fortes que estes reconhecem na FCT. Neste contexto, quer professores, quer tutores revelam que alguns alunos já chegam às empresas com conhecimentos técnicos e comportamentais, podendo aqui desenvolvê-los, mas há outros alunos que chegam às empresas sem saberem “mesmo nada” (T4). Os participantes referem, como exemplo, que uns alunos demonstram ser responsáveis, querem fazer, encaram os desafios de forma positiva, mas outros tiveram de aprender na FCT a serem pontuais, a saberem estar no local de trabalho, a serem pró-ativos, a empenharem-se, a terem iniciativa, a serem educados, etc, o que dificulta o trabalho do tutor e o desenvolvimento de competências. Neste âmbito, a investigação apurou que as organizações (principalmente as empresas) ensinam e desenvolvem o que lhes é possível, consoante as competências demonstradas pelos alunos que lá chegam para realizar a FCT. E, em relação a alguns alunos, constata-se que não possuem as competências basilares. Consideramos que esta ausência se deve a lacunas ao nível da missão de formar por parte de toda a sociedade, nomeadamente por parte da família e da escola, considerando que vários autores (Delors1996); Nóvoa, 2019; Pombo, César, Lopes e Alves, 2015) e) defendem que toda a sociedade tem essa missão. Segundo alguns tutores e professores, há alunos que não possuem formação pessoal, interesses, comportamentos adequados e vocação para estes cursos. Por isso, de acordo com os mesmos, não deveriam frequentar os cursos profissionais, porque não aproveitam e prejudicam os outros, devendo ser feita uma seleção destes alunos e o encaminhamento para uma outra via de ensino.

Mas, para além desta dificuldade sentida pelos tutores nas empresas (Costa, 2010), há ainda outros obstáculos que impedem que os alunos desenvolvam mais competências. As empresas possuem pouco tempo para se dedicarem à formação; há outras empresas que têm receio de “arriscar o seu material” (P4) no treino dos alunos, impedindo que eles tenham um contacto maior com a atividade da empresa; outras empresas mantêm atividade durante a noite (nem sempre os alunos aceitam estar na empresa a estas horas) e a própria duração da FCT é considerada insuficiente.

No entanto, as empresas beneficiam com a FCT dos alunos que demonstram competências, ficando a conhecê-los, podendo vir a recrutá-los para eventuais vagas na empresa. Constata-se, pois, aqui uma relação muito forte entre alunos que realizaram a FCT e a sua empregabilidade, como é salientado por diversos autores (e.g., Valente, 2017), sendo

esta ainda mais garantida se a FCT foi feita na empresa. Mas, se “o aluno mostrou falta de empenho” (T7), a empresa não recruta. Assim, a FCT torna-se bastante importante para as empresas, porque este conhecimento dos alunos permite-lhes recrutá-los para vagas que possuem, o que reduz as dificuldades que sentem, com muita frequência, em encontrar profissionais preparados para ocupar lugares intermédios.

Por outro lado, a investigação permitiu ainda concluir que as empresas também beneficiam por outro motivo. Embora não recebam nenhum incentivo financeiro por proporcionarem estes estágios, acabam por obter mão-de-obra a custo zero, representando, pois, um investimento. Apesar disto, os tutores consideram que o contributo dos alunos da FCT resume-se a um auxílio, a uma ajuda, mas efetivamente não têm de lhes pagar para os bens serem produzidos ou os serviços prestados.

Para concretizar a FCT, a escola estabelece parcerias com as organizações (principalmente empresas), sendo ela, de uma forma geral, que tem iniciativa e as seleciona. As duas entidades de formação assinam um protocolo onde constam os direitos e deveres de cada um dos intervenientes neste processo: os alunos; a escola, através dos professores orientadores que acompanham os alunos e vão às empresas as vezes que sejam necessárias; e as empresas, através dos tutores. É definido, de uma forma geral, por ambos os parceiros, um plano de formação, onde se estabelecem horários, duração, tarefas a executar e objetivos a atingir, concretizados em competências que os alunos devem manifestar. No final da FCT é realizada a avaliação do desempenho dos alunos ao longo do período definido e nos horários previstos.

A informação recolhida através das entrevistas e do *focus group* permitiu-nos obter resultados sobre os critérios de avaliação. Estes são definidos pela escola, mas aplicados pelos tutores, embora os professores façam, às vezes, algumas sugestões, dado que a avaliação é muito subjetiva, como referem os autores Coelho Júnior (2011) e Ramos e Bento (2016). De acordo com os resultados da investigação, os tutores consideram que o formulário dos critérios de avaliação cedido pela escola está bem concebido. No entanto, não se referem à avaliação periódica, apenas à final, sem envolver o aluno e afirmam, ainda, que na maior parte das vezes não são ouvidos os colaboradores que estiveram ao lado do aluno.

Os resultados da investigação indicam que a formação dos alunos na FCT é uma realidade, nomeadamente através da capitalização da aprendizagem e aperfeiçoamento das competências, o que, na sua perspetiva, poderia ser mais intensificado se não existissem todas as dificuldades mencionadas e algumas lacunas no processo da FCT.

Após a obtenção destes resultados, consideramos que é necessário que se façam melhorias em todo este processo, de modo a potenciar a transmissão de conhecimentos e o aperfeiçoamento das competências dos alunos, como por exemplo: a identificação de desvios no desempenho, com base na avaliação de desempenho dos alunos e a sua correção, dando feedback ao aluno para que ele possa melhorar e permitindo que este dê feedback ao tutor sobre possíveis melhorias no processo; a maior compatibilização entre formação inicial feita pela escola e a FCT feita pelas empresas, negociando estratégias mais adequadas para ambas e para uma melhor qualidade na FCT; maior disponibilidade de tempo das empresas, podendo ser atribuídas a estas determinados benefícios e incentivos pelo Estado; mais e melhores ajustamentos entre empresas e escola ao nível da distribuição da formação pelo ano letivo; definição de critérios mais rigorosos no Regulamento dos Cursos Profissionais que permita que os alunos fiquem melhor preparados para entrar na FCT, com mais módulos concluídos nas diferentes componentes curriculares; entre outras.

A investigação permite, ainda, realçar o papel destes dois atores (tutores e professores) neste processo, os quais se dedicam “de corpo e alma”, responsabilizam-se e empenham-se na sua formação, mas sentem-se frustrados por não conseguirem melhores resultados, o que, de acordo com o que foi mencionado, não depende unicamente deles.

Salienta-se, ainda, a importância que os professores atribuem a esta investigação pela possibilidade que tiveram, no *focus group*, de cruzar e trocar experiências, o que contribui, na sua perspetiva, para uma melhoria na sua prática letiva. Segundo eles e os tutores, este estudo permite melhorar a qualidade dos CP, dado que os resultados serão transmitidos à escola, às outras escolas, às famílias, às empresas e a toda a comunidade. Assim, é possível sensibilizar todos para a qualidade que estes cursos podem ter, tendo em conta a formação que podem proporcionar aos alunos. Desta forma, também é possível alterar os preconceitos que existem sobre estes cursos. Consequentemente, torna-se viável a sua continuidade, dado serem uma boa alternativa de formação. Neste sentido, é preciso “repensar o ensino profissional” (T6), porque “a educação em Portugal está a levar um rumo muito negativo” (T2) e é imprescindível mudar. Não se pode “empurrar” os alunos para estes cursos só “para manterem muitos cursos ativos nas escolas” (T6), sabendo que há alunos que “não têm muita vocação para os estudos” (T6), devendo exigir-se uma seleção mais criteriosa dos alunos e uma criação de vias alternativas, consoante a motivação, vocação, interesses e comportamentos dos alunos, para que se possa melhorar a qualidade do ensino. Por outro lado, pode-se realizar uma melhor avaliação das necessidades formativas, de acordo com as necessidades efetivas e reais das empresas, devendo estas serem mesmo auscultadas, como

se pressupõe, o que levará a uma oferta formativa mais compatível com o que as empresas necessitam para o desenvolvimento da sua atividade e com os gostos e vocações dos alunos.

Esperamos que os resultados obtidos nesta investigação contribuam para orientar e mudar as práticas usadas na FCT dos cursos profissionais.

Os cursos profissionais têm uma imagem degradada, segundo Azevedo (2010), transmitindo à sociedade que não há qualidade neste tipo de ensino. Este estudo esclarece que pode haver qualidade no ensino/aprendizagem, quando os alunos que estudam nestes cursos são alunos que têm vocação para eles, estão ali por gosto e têm comportamentos adequados, encarando este processo numa forma séria. Neste sentido, este estudo aponta para a necessidade de uma terceira via de ensino, alternativa aos cursos regulares e aos cursos profissionais, que permita a alguns alunos obterem formação com mais gosto e empenho. Ora, esta 3ª via já existe, mas apenas num modelo de experiência-piloto. São os cursos vocacionais do ensino secundário que oferecem um estágio formativo alargado nas organizações locais, sendo que a parte letiva do curso é muito menor do que a dos cursos profissionais. No entanto, há um inconveniente nesta oferta, dado que apenas podem ingressar nesses cursos os alunos que frequentaram os cursos vocacionais do 3º ciclo. Assim, consideramos fundamental que seja feita uma reflexão sobre esta necessidade ao nível das instâncias responsáveis pelas políticas educativas, no sentido de se encontrar um caminho exequível para estes alunos.

Em termos práticos, reforça-se que, se houvesse uma seleção criteriosa dos alunos, com base na vocação, interesses e objetivos dos alunos, haveria mais e melhor aprendizagem pelos alunos nos cursos profissionais. Este trabalho de seleção pode ser realizado pelo Serviço de Psicologia e Orientação que existe nas escolas. As turmas integrariam comportamentos e atitudes mais homogêneas e mais adequadas à aprendizagem, permitindo um melhor clima na escola e um melhor contexto de aprendizagem. Os alunos teriam uma melhor complementaridade de formação nas empresas, chegariam lá com competências base apreendidas, com alicerces sólidos, podendo desenvolvê-los, potenciando as vantagens apontadas pela investigação.

Não podemos, no entanto, esquecer que “As escolas são apenas uma parte” (Azevedo, 2006, p. 8) importante para a aquisição e o desenvolvimento de competências, pois toda a sociedade educa. Assim, recomenda-se que todas as organizações se envolvam nesta missão, destacando-se o papel das famílias. Estas devem compreender que o seu papel é importante na socialização dos seus filhos, pois “ninguém se desenvolve sozinho” (Azevedo, 2006, p. 8). Finalmente, é fundamental valorizar a escola como um organização

que tem a “capacidade de ouvir, respeitar e apreciar os pequenos passos do desabrochar humano e cidadão, de valorizar e estimular um trabalho rigoroso e profissionalmente muito exigente” (Azevedo, 2006, p. 8) e que trabalha em prol da formação integral da criança/jovem.

A forma como a avaliação de desempenho dos alunos é realizada pelas empresas que proporcionam a FCT dos alunos deste agrupamento de escolas pode ser alterada, trazendo melhorias não só ao desempenho dos alunos, como, também, às empresas e respetivos tutores, proporcionando-lhes conhecimento sobre aspetos que poderiam trazer mais sucesso para o processo formativo. Deste modo, recomenda-se a concretização de uma avaliação intercalar que permita identificar desvios e definir correções que possam ser operacionalizadas no mesmo período da formação, o uso de instrumentos de autoavaliação do aluno e a avaliação a 180°. Esta última permitirá dar feedback ao tutor acerca dos aspetos que poderá alterar no futuro, melhorando a monitorização e o acompanhamento de futuros alunos.

A colaboração das organizações na FCT tem muito valor e é imprescindível, traduzindo a ponte do mundo escolar com o mundo laboral, o que permite dar continuidade à formação necessária à inserção social e profissional dos jovens. Neste sentido, recomenda-se que a nível governamental sejam atribuídos incentivos a estas organizações que potenciem as vantagens já verificadas, permitindo mais disponibilidade por parte das empresas para cumprir a sua missão.

Por fim, com base nos resultados desta investigação pode-se ainda concluir que é essencial investir numa melhor comunicação entre escola e organizações, que facilite a obtenção de respostas mais ajustadas da FCT às situações reais de cada organização. Há sugestões feitas por tutores que vão no sentido de a empresa se deslocar à escola para dar formação e vice-versa, o que denota a imprescindibilidade de maior simbiose e colaboração entre as duas organizações, fundamentais a todo este processo formativo.

Apesar da importância atribuída pelos professores e tutores ao nosso estudo e das contribuições que o mesmo possa dar para melhorar a imagem e a qualidade dos CP, o mesmo apresenta algumas limitações. Tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa, que visa estudar em profundidade um caso concreto, recorreremos a um pequeno grupo de participantes, que não é representativo da população de tutores e professores orientadores que acompanham os alunos. Assim, é de referir que foram entrevistados 8 tutores, abrangendo todos os cursos lecionados na escola (Mecatrónica, Design Gráfico, Logística e Proteção Civil) e 4 professores orientadores. Foi a seleção de tutores possível,

dado o momento em que decorreu a investigação, que coincidiu com o confinamento, devido à pandemia de Covid-19, mas permitiu “obter a chamada saturação dos dados” (Amado & Vieira, 2017, p. 361). Não permitiu, no entanto, criar condições iguais para todos os entrevistados, sendo que 4 entrevistas foram feitas presencialmente e outras 4 foram feitas à distância. Por muitos cuidados que a investigadora tivesse tido, existem sempre diferenças nas condições proporcionadas nos dois casos. Por exemplo, recomenda-se “não cortar nem interferir” (Amado & Ferreira, 2017, p. 223) na gestão da entrevista. O certo é que, algumas das vezes, devido às condições de audição que eram instáveis, devido à fraca intensidade da internet, a investigadora intervinha para que o entrevistado repetisse o que estava a dizer, pois sentia dificuldades em controlar a situação.

Uma outra limitação prende-se com o facto de termos ouvido professores e tutores, mas não os alunos, atores centrais em toda esta fase do processo de formação inicial e profissional.

Tendo em conta estas limitações, consideramos que investigações futuras poderiam analisar as perceções destes alunos recém-diplomados, sobre as competências que aprenderam e desenvolveram na escola e na organização, assim como as suas motivações e interesses em concluir um curso profissional. Além do mais, seria imprescindível fazer um estudo de natureza quantitativa, com o objetivo de conhecer o nível de sucesso escolar destes alunos e respetiva empregabilidade, pois cada vez mais surgem exigências externas à escola para conhecer estes dados, como acontece, por exemplo, com o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional (EQAVET). Estes estudos quantitativos poderiam, assim, complementar esta investigação,

Referências bibliográficas

Albarello, L., Digneffe, F., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P., & Hiernaux, J.-P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Almeida, A. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, nº 2, 51- 58.

Almeida, F. (2008). Gestão de Recursos Humanos. Em J. Lisboa, A. Coelho, F. Coelho, & F. Almeida, *Introdução à Gestão de Organizações, 2ª edição* (pp. 261-326). Porto: Grupo Editorial Vida Económica.

Alves, M., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (2), 31-61.

Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, nº 2, 59- 68.

Amado, J., & Ferreira, S. (2017). III - 1. A entrevista na investigação em educação. Em J. Amado (coord.), *Manual da investigação qualitativa em educação* (pp. 209-234). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Vieira, C. (2017). V - 2. Apresentação dos dados: interpretação e teorização. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 379-419). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2017). IV - 1. A técnica de análise de conteúdo. Em J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 303-353). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ascenso, J. (2016). Capítulo 10 - Competências Emocionais. Em M. Ceitel, *Gestão e Desenvolvimento de Competências* (pp. 239-288). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Azevedo, J. (2006). A Educação e as "Novas competências para todos". *Formar*, nº 56, 3-9.

Azevedo, J. (2006). *Imprevisíveis itinerários de transição: A expressão de uma outra sociedade (aula de agregação)*. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa.

Azevedo, J. (2010). Escolas profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, nº 72, 25-31.

Azevedo, J. (2014). *O ensino profissional em Portugal, 1989-2014: Os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas*. Consultado em 24/10/2019: Disponível em http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas_profissionais_Livro_VFfinal.pdf.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bellodi, P. (2006). Introdução. Em P. Bellodi, M. Martins, & colaboradores, *Tutoria - Mentoring na formação médica* (pp. 31-38). S. Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bendassolli, P. (2012). Desempenho no trabalho: Revisão da literatura. *Psicologia Argumento*, V. 30, nº 78, 171-186.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Boieiro, D., & Gala, E. (2015). *Área de Integração - O mundo do trabalho. Unidade temática 6 (ensino profissional)*. Lisboa: Raíz Editora.
- Botti, S., & Rego, S. (2008). Perceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são os seus papéis? *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32 (3), 363-373.
- Brandão, H., & Guimarães, T. (2001). Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, nº 1, 8-15.
- Brandão, H., Guimarães, T., & Borges-Andrade, J. (2001). Competências relevantes à qualidade no atendimento bancário. *Revista de Administração Pública*, V. 35, nº 6, 61-81.
- Camara, P., Guerra, P., & Rodrigues, J. (2007). *Novo Humanator - Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cardim, J. (1999). *O sistema de formação profissional em Portugal. Breve descrição*. Luxemburgo: Instituto para à Inovação na Formação / Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.
- Cardim, J. (2012). *Gestão da Formação nas Organizações*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, lda.
- Ceitel, M. (2016). Capítulo 1 - Enquadramento geral e perspectivas de base sobre o conceito de competências. Em M. Ceitel, *Gestão e desenvolvimento de competências* (pp. 21-37). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Ceitel, M. (2016). Capítulo 2 - Proposta de definição do conceito de competências. Em M. Ceitel, *Gestão e desenvolvimento de competências* (pp. 39-44). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Cerqueira, M., & Martins, A. (2011). A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 123-145.
- Coelho Júnior, F. (2011). Gestão do Desempenho Humano no Trabalho: Interfaces Teóricas, Etapas Constitutivas e Implicações Práticas. *Artigo submetido ao III Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*, (pp. 1-15).

- Conselho de Ministros. (22 de abril de 2008). Decreto-Lei nº 75/2008. *Diário da República*, 1ª série, nº 79, pp. 2341-2356.
- Conselho de Ministros. (2012). Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República*, 1ª Série - nº 129, 3476-3491.
- Conselho de Ministros. (2013). Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República*, 4013-4015.
- Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs. Competências*. Lisboa: Guerra & Paz, Editores, S.A.
- Costa, M. (2010). O Ensino profissional: um desafio para os professores. *Medi@ções, revista online*, vol.1 - nº 2, 46-59.
- Custódio, P. (2016). A gestão de competências e a gestão de conhecimento. Em M. Ceitil, *Gestão e Desenvolvimento de Competências* (pp. 67-81). Lisboa: Edições Sílabo.
- Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de janeiro. (1989). *Diário da República - I série*, nº 18, 246-249.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- DGEV. (2004/2005). *Programa - componente de formação sociocultural. Disciplina de Área de Integração*.
- Fleury, M., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *RAC, edição especial*, pp. 183-196.
- Goleman, D. (2005). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas e debates - Atividades Editoriais, Lda.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Social. A nova ciência das relações humanas*. Barcelos: Círculo de Leitores.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Manfredi, S. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, v. 19, nº 64, 1-25.
- Martins, E. (2009). Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. *Educação Unisinos*, 13 (1), 63-75.
- ME. (2003). *Reforma do Ensino Secundário. Documento Orientador da Revisão Curricular - Ensino Secundário*. Disponível em http://www.geopor.pt/gne/prog/rev_sec_def.pdf - consultada a 28/10/2019.

- Nóvoa, A. (2019). Prefácio. Em J. Costa, & J. Couvaneiro, *Conhecimentos vs. Competências* (pp. 9-14). Lisboa: GUERRA E PAZ, EDITORES, S.A.
- OCDE. (2015). *Estudos da OCDE sobre competências: Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana.
- Oliveira, M. L., Pais, M. J., Góis, M. M., & Cabrito, B. G. (2006). *Sociologia 12º Ano*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Petit, F., & Dubois, M. (1998). *Introdução à Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pires, M. L. (1994). As novas competências profissionais . *Formar, nº 10*, 4-19.
- Pombo, A. P., César, F., Lopes, J. T., & Alves, M. (2015). *Pensar a Sociologia 12º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Portaria nº 74-A/2013 de 15 de fevereiro. (2013). *Diário da República, 1ª Série - nº 33*, 976-(2) - 976(9).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, E., & Bento, S. (2016). Capítulo 5: As competências: quando e como surgiram. Em M. Ceitil, *Gestão e Desenvolvimento de Competências* (pp. 85-118). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Silva, E., & Moinhos, R. (2007). *Área de Integração. II - A Sociedade*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Sousa, M., Duarte, T., Sanches, P., & Gomes, J. (2008). *Gestão de Recursos Humanos - Métodos e Práticas*. Lisboa: Lidel - edições técnicas, Lda.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Talavera, E., & Pérez-González, J. (2007). Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional, nº 40*, 90-113.
- Valente, A. C. (2017). As ofertas de dupla certificação e o seu contributo para a empregabilidade dos jovens em Portugal. *Dirigir & Formar, nº 15*, 17-29.
- Vieira, D. (janeiro-março de 2019). Transição para (ou durante) a vida profissional: quais as competências mais importantes e como desenvolvê-las? *Dirigir & Formar, nº 22*, 36-38.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos (2ª Edição)*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo 1: Consentimento Informados dos Entrevistados (Tutores)

Título do estudo: Contributo da Formação em Contexto de Trabalho para a formação do aluno: percepções dos tutores e dos professores orientadores - Um estudo de caso

Consentimento Informado

No âmbito do Mestrado em Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontro-me a realizar uma investigação sobre o contributo da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) para a formação dos alunos dos cursos profissionais sob a orientação da Professora Doutora Armanda Matos.

A investigação tem como objetivos conhecer a perceção dos tutores e dos professores orientadores da FCT sobre as vantagens e desvantagens dos cursos profissionais, sobre a forma como decorre a FCT nas empresas, como são avaliados os alunos, quais as dificuldades sentidas no seu decurso, quais os seus pontos fortes e qual a sua relação com a empregabilidade após a conclusão do curso.

Neste contexto, venho solicitar a sua colaboração, mediante uma entrevista individual.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins de investigação, sendo assegurado o anonimato dos participantes.

Com o intuito de facilitar o registo dos dados da entrevista solicito a sua autorização para gravar, em áudio, a entrevista.

Informo, ainda, que tem o direito de parar a entrevista a qualquer momento e de não responder a questões que não queira.

Fico, desde já, disponível para disponibilizar quaisquer informações adicionais sobre a investigação através do *e-mail* mariaires@sapo.pt.

Agradecendo antecipadamente a sua colaboração, apresento os nossos melhores cumprimentos.

Eu, _____, declaro que tomei conhecimento e compreendi todas as informações contidas neste documento e que aceito participar na entrevista, permitindo o registo áudio da mesma e a utilização e o tratamento da informação recolhida para fins da investigação.

Data: ____/____/2020

(Assinatura do/a entrevistado)

(Assinatura da investigadora: Maria da Conceição Aires)

Anexo 2: Consentimento Informado dos Professores orientadores da FCT

Título do estudo: Contributo da Formação em Contexto de Trabalho para a formação do aluno: perceções dos tutores e dos professores orientadores - Um estudo de caso

Consentimento Informado

No âmbito do Mestrado em Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontro-me a realizar uma investigação sobre o contributo da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) para a formação dos alunos dos cursos profissionais sob a orientação da Professora Doutora Armanda Matos.

A investigação tem como objetivos conhecer a perceção dos tutores e dos professores orientadores da FCT sobre as vantagens e desvantagens dos cursos profissionais, sobre a forma como decorre a FCT nas empresas, como são avaliados os alunos, quais as dificuldades sentidas no seu decurso, quais os seus pontos fortes e qual a sua relação com a empregabilidade após a conclusão do curso.

Neste contexto, venho solicitar a sua colaboração, mediante a participação num focus group. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins de investigação, sendo assegurado o anonimato dos participantes.

Com o intuito de facilitar o registo dos dados do focus group solicito a sua autorização para gravar, em áudio, a sua participação.

Informo, ainda, que tem o direito de parar o focus group a qualquer momento e de não responder a questões que não queira.

Fico, desde já, disponível para disponibilizar quaisquer informações adicionais sobre a investigação através do *e-mail* mariaires@sapo.pt.

Agradecendo antecipadamente a sua colaboração, apresento os nossos melhores cumprimentos.

Eu, _____, declaro que tomei conhecimento e compreendi todas as informações contidas neste documento e que aceito participar no focus group, permitindo o registo áudio do mesmo e a utilização e o tratamento da informação recolhida para fins da investigação.

Data: ____/____/2020

(Assinatura do/a participante no focus group)

(Assinatura da investigadora: Maria da Conceição Aires)

Anexo 3: Consentimento Informado da Diretora do Agrupamento de Escolas

Título do estudo: Contributo da Formação em Contexto de Trabalho para a formação do aluno: perceções dos tutores e dos professores orientadores - Um estudo de caso

Consentimento Informado

No âmbito do Mestrado em Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontro-me a realizar uma investigação sobre o contributo da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) para a formação dos alunos dos cursos profissionais sob a orientação da Professora Doutora Armanda Matos.

A investigação tem como objetivos conhecer a perceção dos tutores e dos professores orientadores da FCT sobre as vantagens e desvantagens dos cursos profissionais, sobre a forma como decorre a FCT nas empresas, como são avaliados os alunos, quais as dificuldades sentidas no seu decurso, quais os seus pontos fortes e qual a sua relação com a empregabilidade após a conclusão do curso.

Neste contexto, venho solicitar a sua colaboração, através da sua autorização para consulta da lista das empresas onde os alunos realizaram a sua FCT no ano letivo 2018/2019 e dos respetivos tutores e a consulta do Regulamento dos Cursos Profissionais deste Agrupamento. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins de investigação, sendo assegurado o anonimato de todos os participantes, incluindo o Agrupamento de Escolas.

Fico, desde já, disponível para disponibilizar quaisquer informações adicionais sobre a investigação através do *e-mail*: *mariaires@sapo.pt*.

Agradecendo antecipadamente a sua colaboração, apresento os nossos melhores cumprimentos.

Eu, _____, declaro que tomei conhecimento e compreendi todas as informações contidas neste documento e que autorizo a consulta dos documentos referidos, permitindo o tratamento da informação recolhida para fins da investigação.

Data: ____/____/2020

(Assinatura da Diretora do Agrupamento de Escolas)

(Assinatura da investigadora: Maria da Conceição Aires)

Anexo 4: Guião da Entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistadora: Maria da Conceição Aires

Entrevistados: Tutores dos alunos que realizaram a FCT

Data: a combinar

Hora: a combinar

Local: na própria empresa

Recursos: Gravador

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Legitimação de entrevista		Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	
BLOCO 2 – Vantagens e desvantagens dos cursos profissionais	Conhecer a perceção dos tutores da FCT sobre as vantagens e desvantagens dos cursos profissionais (objetivo 1)	- Na sua opinião, quais as vantagens dos cursos profissionais para os alunos destes cursos, para as suas famílias, para as empresas e para a sociedade? - Na sua perspectiva, quais as desvantagens ou limitações dos cursos profissionais para os alunos destes cursos, para as suas famílias, para as empresas e para a sociedade?	
BLOCO 3 – Estabelecimento da parceria entre Escola e Empresa	Conhecer, de acordo com a perspectiva dos tutores, a forma como se estabeleceu a parceria entre Escola e Empresa. (objetivo 2)	- Como foi estabelecida a parceria entre a Escola e a Empresa para os alunos realizarem aqui a FCT?	- Quem fez os primeiros contactos para estabelecer uma parceria? A escola? A empresa? Ou houve algum intermediário? - A empresa sentiu necessidade de conhecer os alunos antes de os admitir para o estágio? Como procedeu? - Como foi elaborado e assinado o protocolo de colaboração entre a empresa e a escola?
BLOCO 4 – Elaboração do plano da FCT/preparação da FCT (estágio)	Compreender o processo de elaboração do plano da FCT (estágio). (objetivo 3)	- Como foi definido o plano de estágio?	- Como foram definidos os objetivos, as tarefas a desempenhar pelos alunos; o período, horário e local de estágio?

		<p>- Quem definiu o plano de estágio?</p> <p>- De que forma é que a escola e a empresa colaboraram na definição do plano de estágio?</p> <p>- De que forma é que os alunos foram envolvidos na definição do plano de estágio?</p>	<p>- Quem definiu o plano de estágio? Foi a empresa ou a escola? Ou houve colaboração entre as duas?</p> <p>- Houve colaboração dos alunos na definição dos objetivos, das tarefas a desempenhar, do período, do horário e do local de estágio?</p>
<p>BLOCO 5 – Competências adquiridas e desenvolvidas na FCT (estágio)</p>	<p>Conhecer as perceções dos tutores sobre as competências adquiridas e desenvolvidas pelos alunos na FCT (objetivo 4).</p>	<p>- Na sua opinião, que competências é que os alunos adquiriram na FCT?</p> <p>- Na sua opinião, que competências é que os alunos desenvolveram na FCT?</p> <p>- Que outras competências é que seria importante os alunos adquirirem e/ou desenvolverem na FCT?</p>	<p>- Os alunos aprenderam conhecimentos técnicos, específicos da função, ou já sabiam executar as (algumas) tarefas?</p> <p>- De que forma é que os alunos aperfeiçoaram os conhecimentos técnicos?</p> <p>- Os alunos evidenciaram, logo de início, na sua ação diária, competências transversais? Em que medida houve necessidade de lhes ensinar determinadas atitudes como: respeitar e escutar o outro, trabalhar em equipa, ser tolerante, ser persistente, ter iniciativa, gerir bem o tempo, empenhar-se, ser flexível, ser pontual e assíduo, ter iniciativa, ter empatia,</p> <p>- Como avalia o grau de motivação que os alunos traziam para o estágio? A empresa necessitou de os motivar para o estágio? Como?</p> <p>- De que forma é que os alunos se adaptaram à cultura da empresa?</p>
<p>BLOCO 6 – Obstáculos ao desenvolvimento e aquisição de competências durante a FCT (estágio)</p>	<p>Conhecer os motivos, apontados pelos tutores, para que algumas competências não fossem desenvolvidas e/ou adquiridas pelos alunos na FCT (objetivo 5)</p> <p>Identificar dificuldades sentidas pelos tutores na</p>	<p>- O que seria necessário fazer-se para que os alunos pudessem desenvolver essas outras competências?</p> <p>- Quais as dificuldades ou os principais obstáculos ao</p>	<p>- Que condições deveriam existir para que outras competências fossem adquiridas e/ou desenvolvidas?</p> <p>- As dificuldades que sentiu no acompanhamento e orientação</p>

	formação dos alunos durante a FCT (objetivo 6).	desenvolvimento e aquisição de competências durante a FCT? - Que dificuldades sentiu no acompanhamento e orientação dos alunos na sua FCT?	dos alunos estão relacionadas com os alunos, com a escola ou com a empresa?
BLOCO 7 – Avaliação do desempenho dos alunos na FCT (estágio)	Conhecer os critérios e os instrumentos usados na avaliação dos alunos que realizaram a FCT (objetivo 7)	- E sobre os critérios de avaliação, quem os definiu? A escola? A empresa? As duas? - Que critérios de avaliação foram mais importantes na avaliação do desempenho do aluno na FCT? - Que instrumentos de avaliação são utilizados pela empresa para avaliar o desempenho dos alunos durante a sua FCT? - Quem intervém na avaliação dos alunos?	- Como é avaliado o desempenho do aluno na FCT? Com que critérios? Quem os definiu? - E que instrumentos é que utilizam para avaliar o desempenho do aluno? - O aluno faz autoavaliação? Com que periodicidade? - Os colaboradores da empresa que trabalharam ao lado do aluno têm alguma palavra a dizer na sua avaliação? - Têm em consideração a opinião, por exemplo, dos clientes, na avaliação do desempenho do aluno? - Os professores são envolvidos na avaliação? Como?
BLOCO 8 – Pontos fortes da FCT (estágio)	Identificar pontos fortes da FCT na perspetiva dos tutores (objetivo 8).	- Na sua opinião, quais foram os pontos fortes da FCT dos alunos? Porquê?	- Quais as vantagens/benefícios é que a FCT tem para os alunos? E para esta empresa? E para si como tutor?
BLOCO 9 – Contributo do aluno como formando para a atividade da empresa	Conhecer a perceção dos tutores sobre o contributo do aluno como profissional para o desenvolvimento da atividade da empresa (objetivo 9).	- Em que medida é que os alunos contribuíram para a atividade da empresa? - Que tipo de contributos deram?	
BLOCO 10 – Relação entre a FCT (estágio) e a empregabilidade	Conhecer, de acordo com a perspetiva dos tutores, se a FCT, enquanto componente curricular, está associada à empregabilidade. (objetivo 10) Conhecer, de acordo com a perspetiva dos tutores, se o desempenho realizado	- A FCT está associada, duma forma geral, à futura empregabilidade dos alunos? - Em que medida é que o desempenho dos alunos na FCT nesta empresa influencia a sua empregabilidade? - Já recrutaram alunos que realizaram aqui a FCT? Quais as	- Quando procedem ao recrutamento de novos trabalhadores dão prioridade aos

	pelos alunos na FCT está ligado à sua empregabilidade após a conclusão do curso. (objetivo 11).	razões que levaram ao seu recrutamento?	candidatos que realizaram aqui a FCT? Porquê? - Esse recrutamento está relacionado com o facto de já conhecerem o aluno e o seu desempenho? Ou porque investiram na sua formação e é preciso poupar nas despesas de formação?
BLOCO 11 - Formação dos tutores	Conhecer a formação dos tutores para orientar os alunos na FCT, de acordo com a sua perspectiva. (objetivo 12)	- Considera que possui formação suficiente para orientar e acompanhar os alunos na sua FCT? Porquê? - Que necessidades de formação é que sente para desempenhar a função de tutor dos alunos que realizam a FCT?	
BLOCO 12 – Síntese e metarreflexão sobre a própria entrevista; agradecimentos	Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista	Que pensa dos objetivos desta investigação e como vê o contributo que pode dar à mesma?	

Nota: Modelo de guião adoptado de Amado, J. S. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Anexo 5: Guião do Focus Group

GUIÃO DO FOCUS GROUP

Moderadora: Maria da Conceição Aires

Entrevistados: Professores orientadores da FCT

Data: 09/04/2020

Hora: 15 horas

Local: Por videoconferência através da plataforma zoom

Recursos: Gravador, computador, internet

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Legitimação de entrevista		Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	
BLOCO 2 – Vantagens e desvantagens dos cursos profissionais	Conhecer a perceção dos professores orientadores da FCT sobre as vantagens e desvantagens dos cursos profissionais (objetivo 1)	- Na vossa opinião, quais as vantagens dos cursos profissionais para os alunos destes cursos, para as suas famílias, para as empresas e para a sociedade? - Na vossa perspetiva, quais as desvantagens ou limitações dos cursos profissionais para os alunos destes cursos, para as suas famílias, para as empresas e para a sociedade?	
BLOCO 3 – Estabelecimento da parceria entre Escola e Empresa	Conhecer, de acordo com a perspetiva dos professores orientadores da FCT, a forma como se estabeleceu a parceria entre Escola e Empresa. (objetivo 2)	- Como foi estabelecida a parceria entre a Escola e as empresas onde os alunos realizaram a FCT?	- Quem fez os primeiros contactos para estabelecer uma parceria? A escola? A empresa? Ou houve algum intermediário? - Como procederam para selecionar os alunos para as diferentes empresas? - As empresas impuseram requisitos na seleção dos alunos? Quais? - E vocês, que requisitos usaram para colocar os alunos nas empresas? - Como foi elaborado e assinado o protocolo de colaboração entre a empresa e

			a escola? Foi na empresa? Foi na escola? O aluno esteve presente?
BLOCO 4 – Elaboração do plano da FCT/preparação da FCT (estágio)	Compreender o processo de elaboração do plano da FCT (estágio). (objetivo 3)	<p>- Como foi definido o plano de estágio?</p> <p>- Quem definiu o plano de estágio?</p> <p>- De que forma é que a escola e a empresa colaboraram na definição do plano de estágio?</p> <p>- De que forma é que os alunos foram envolvidos na definição do plano de estágio?</p>	<p>- Como foram definidos os objetivos, as tarefas a desempenhar pelos alunos; o período, horário e local de estágio?</p> <p>- Foi a empresa ou a escola? Ou houve colaboração entre as duas?</p> <p>- Houve colaboração dos alunos na definição dos objetivos, das tarefas a desempenhar, do período, do horário e do local de estágio?</p>
BLOCO 5 – Competências adquiridas e desenvolvidas na FCT (estágio)	Conhecer as perceções dos professores orientadores da FCT sobre as competências adquiridas e desenvolvidas pelos alunos na FCT (objetivo 4) .	<p>- Na vossa opinião, que competências é que os alunos adquiriram na FCT?</p> <p>- Na vossa opinião, que competências é que os alunos desenvolveram ou aperfeiçoaram na FCT?</p>	<p>- Os alunos aprenderam conhecimentos técnicos, específicos da função na FCT, ou já sabiam executar as (algumas) tarefas?</p> <p>- De que forma é que os alunos aperfeiçoaram os conhecimentos técnicos?</p> <p>- Os alunos evidenciaram, logo de início, na sua ação diária, competências transversais? Em que medida houve necessidade de lhes ensinar determinadas atitudes como: respeitar e escutar o outro, trabalhar em equipa, ser tolerante, ser persistente, ter iniciativa, gerir bem o tempo, empenhar-se, ser flexível, ser pontual e assíduo, ter iniciativa, ter empatia,</p> <p>- Como avalia o grau de motivação que os alunos tinham para o estágio?</p> <p>- Tiveram necessidade de os motivar? Como?</p> <p>- Ou foi a empresa que os motivou? Como?</p>

			<p>- Ou eles já tinham motivação?</p> <p>- Em que medida é que os alunos se adaptaram à cultura da empresa?</p> <p>- Adaptaram-se bem ou sentiram dificuldades? Quais?</p>
<p>BLOCO 6 – Obstáculos ao desenvolvimento e aquisição de competências durante a FCT (estágio)</p>	<p>Conhecer os motivos, apontados pelos professores orientadores da FCT, para que algumas competências não fossem desenvolvidas e/ou adquiridas pelos alunos na FCT (objetivo 5)</p> <p>Identificar dificuldades sentidas pelos tutores na formação dos alunos durante a FCT, na perspetiva dos professores orientadores (objetivo 6).</p>	<p>- Na vossa opinião, quais foram os principais obstáculos ao desenvolvimento e aquisição de mais competências durante a FCT?</p> <p>- O que seria necessário fazer-se para que os alunos pudessem aprender e/ou desenvolver outras competências?</p> <p>- Na vossa opinião, que dificuldades é que os tutores sentiram no acompanhamento e orientação dos alunos durante a FCT?</p>	<p>- Que condições deveriam existir para que outras competências fossem adquiridas e/ou desenvolvidas?</p> <p>- As dificuldades que os tutores sentiram no acompanhamento e orientação dos alunos estão relacionadas com os alunos, com a escola ou com a empresa? Ou com outros aspetos?</p>
<p>BLOCO 7 – Avaliação do desempenho dos alunos na FCT (estágio)</p>	<p>Conhecer os critérios e os instrumentos usados na avaliação dos alunos que realizaram a FCT (objetivo 7)</p>	<p>- Como é avaliado o desempenho do aluno na FCT?</p> <p>- Quem intervém na avaliação do desempenho dos alunos na FCT?</p> <p>- De que forma é que vocês são envolvidos na avaliação do desempenho do aluno na FCT?</p>	<p>- Com que critérios?</p> <p>- Quem definiu os critérios?</p> <p>- Quais os critérios mais importantes?</p> <p>- Que instrumentos são usados na avaliação?</p> <p>- Quem aplica esses critérios? A escola, a empresa, as duas?</p> <p>- O aluno faz autoavaliação? Com que periodicidade?</p> <p>- Vocês são envolvidos na avaliação? Como?</p>
<p>BLOCO 8 – Pontos fortes da FCT (estágio)</p>	<p>Identificar pontos fortes da FCT na perspetiva dos professores orientadores da FCT (objetivo 8).</p>	<p>- Na vossa opinião, quais foram os pontos fortes da FCT dos alunos nas empresas?</p>	<p>- Quais as vantagens/benefícios que a FCT teve para os alunos? E para as empresas? E para vocês como professores orientadores?</p>

<p>BLOCO 9 – Contributo do aluno como formando para a atividade da empresa</p>	<p>Conhecer a perceção dos professores orientadores da FCT sobre o contributo do aluno como profissional para o desenvolvimento da atividade da empresa (objetivo 9).</p>	<p>- Em que medida é que os alunos contribuíram para a atividade da empresa durante a FCT?</p> <p>- Que tipo de contributos deram?</p>	
<p>BLOCO 10 – Relação entre a FCT (estágio) e a empregabilidade</p>	<p>Conhecer, de acordo com a perspetiva dos professores orientadores da FCT, se esta, enquanto componente curricular, está associada à empregabilidade. (objetivo 10)</p> <p>Conhecer, de acordo com a perspetiva dos professores orientadores da FCT, se o desempenho realizado pelos alunos na FCT está ligado à sua empregabilidade após a conclusão do curso. (objetivo 11).</p>	<p>- De que forma é que estes cursos (os profissionais), ao terem uma componente curricular que é o estágio, influenciam na seleção de um candidato para preencher uma vaga numa empresa?</p> <p>- Em que medida é que o desempenho dos alunos na FCT influencia a sua empregabilidade nas empresas onde realizaram a FCT?</p>	<p>Há associação entre empregabilidade e FCT?</p> <p>- A escola tem recebido contactos para recrutar ex-alunos?</p> <p>- Muitos, poucos ou nenhuns?</p> <p>- Que alunos?</p> <p>- Os que realizaram lá na empresa a FCT?</p> <p>- Ou qualquer um, desde que tenha feito a FCT?</p>
<p>BLOCO 11 - Formação dos tutores</p>	<p>Conhecer a formação dos tutores para orientar os alunos na FCT, de acordo com a perspetiva dos professores orientadores da FCT. (objetivo 12)</p>	<p>- Na vossa opinião, de que forma é que os tutores estão preparados para orientar os alunos na FCT?</p>	
<p>BLOCO 12 – Síntese e metarreflexão sobre a própria entrevista; agradecimentos</p>	<p>Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista</p>	<p>- Que pensam dos objetivos desta investigação?</p> <p>- Como vêm o contributo que podem dar à mesma?</p>	

Nota: Modelo de guião adoptado de Amado, J. S. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Anexo 6: Tabela de Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Tutores

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Vantagens dos cursos profissionais	Vantagens para os alunos	Existência de uma prática	T1- “acho que é importante a prática” T3- “são muito importantes porque têm estes estágios que preenchem uma lacuna, pois no passado, efetivamente, não existiam” T4- “terem uma primeira aprendizagem desta área e doutras áreas” T6- “Para os alunos, vão ter oportunidade de contactar com a realidade” T8- “compreender o mundo empresarial e aplicação técnica e real de determinados conceitos teóricos” (...) “aprendizagem mais prática e objetiva”
		Preparação para o mercado de trabalho	T4- “tanto para os jovens entrarem no mercado de trabalho” T5- “saem do estágio mais preparados para o mercado de trabalho”
		Principais beneficiários	T2- “os principais beneficiários são os alunos, embora nem sempre eles aproveitem” (...) “Os alunos precisam de saber aquilo que querem.”
	Vantagens para as empresas	Investimento na formação	T4- “tem muitas vantagens” (...) “para nós, empresas” T5- “ser uma mais-valia para as empresas no futuro” (...) “Mas só se forem aproveitados pelo aluno.” T7- “As empresas precisam de colaboradores treinados para o básico”

Vantagens dos cursos profissionais	Vantagens para as empresas		T8- “ao know-how mais técnico que permite um desenvolvimento mais rápido nas suas funções.”
		Partilha de valor com os alunos	T7- “As empresas, através dos estágios, podem partilhar valor adquirido com o aluno”
	Vantagens para as famílias	Reconhecimento do trabalho realizado nas empresas	T1- “As famílias reconhecem o trabalho que eles fazem aqui. A mãe da aluna X veio cá no ano passado várias vezes.”
		Oportunidade para o futuro	T6- “para a família pode ser uma ajuda e uma oportunidade para o futuro dos seus filhos”
	Vantagens para a sociedade	Melhora os comportamentos	T1- “A sociedade beneficia porque eles saem daqui com melhores comportamentos.”
		Contributo para os resultados económicos do país	T6- “para a sociedade pode ser a solução da continuidade com melhores resultados para a economia”
Garantia de formação especializada		T7- “Uma sociedade forte está dependente da formação contínua dos seus trabalhadores, os cursos profissionais garantem uma valorização, um caminho no progresso até à sua especialização”	
Desvantagens dos cursos profissionais	Desvantagens para os alunos	Acomodação e não prosseguimento de estudos	<p>T6- “alguns alunos que até poderiam ter competências para seguir para o ensino superior e não seguem”</p> <p>T8- “muitos alunos não progredirem para um percurso académico por terem, com o curso profissional, uma aptidão para trabalhar.”</p>

Desvantagens dos cursos profissionais	Desvantagens para os alunos	Falta de valorização pela sociedade	T7- “não são valorizados o suficiente, precisam de ganhar currículo na sociedade” (...) “são vistos somente como uma via para tirar o 12º ano de escolaridade, não como um meio para a arte de especialização.”
Relação com a empregabilidade	Requisitos para a empregabilidade	A FCT é uma referência	<p>T1- “A experiência que levam daqui é importante até para outros locais.”</p> <p>T4- “Se precisar de um funcionário, prefiro um rapaz ou uma rapariga que tenha estes cursos e que já desenvolveu o estágio aqui ou noutras empresas”</p> <p>T5- “Sabendo que o aluno tem um CP, então claro que as empresas ficam mais bem servidas com um colaborador que frequentou um estágio.”</p> <p>T7- “a FCT é uma componente primordial na referência em futura necessidade da empresa, quer no setor onde foi efetuada ou como indicação para outra área.”</p> <p>T8- “Influencia bastante a sua empregabilidade, ao absorverem o máximo possível de conhecimentos que possam contribuir para um melhor desempenho da sua atividade profissional.”</p>
		Formação inicial é outro requisito	<p>T4- “o estágio tem muito valor para os alunos, mas que já tenha algumas bases.”</p> <p>T6- “Nem sempre, porque às vezes as escolas “empurram” os alunos para estes cursos.”</p>
			T1- “Foi a escola que me contactou, pois faço trabalhos de fotografia para eles (escola) e eles também têm fotografia no curso.”

Formação em Contexto de Trabalho	Parceria entre a escola e a empresa	Iniciativa da escola	<p>T2- “Eu estive sempre ligado à escola, porque fui um aluno do 1º curso de Design aqui da escola. Quando abri a empresa em 2006, fui convidado pela escola”</p> <p>T4- “Foi a escola que me contactou”</p> <p>T5- “Foi a escola que contactou a empresa para a realização da FCT.”</p> <p>T6- “A escola contactou a empresa.”</p> <p>T7: “A diretora de recursos humanos partilhou o comunicado de intenção da Escola em realizar uma FCT na empresa”</p>
		Iniciativa da empresa	T3- “Eu cheguei aqui há 12 anos para trabalhar e sempre trabalhei com escolas secundárias e profissionais” (...) “Quando cheguei aqui fui atrás desta parceria e fiz pressão junto dos Recursos Humanos.”
		Formalização da parceria	T2- “No início assino um protocolo com as escolas”
		Integração do aluno	<p>T2- “o professor traz o aluno inicialmente para o apresentar, mas já aconteceram casos em que telefonaram numa sexta-feira para o aluno iniciar na segunda-feira e não há nenhuma preparação.”</p> <p>T4- “O aluno veio uma primeira vez com o professor e apresentou-o”</p> <p>T4- “Ele integrou-se bem, deu-se bem com toda a gente, também era educado, prestava-se bem ao que era preciso e sim, integrou-se muito bem.”</p> <p>T3- “primeiro integramo-los, normalmente temos um plano de integração; apresentamo-los à equipa”</p>

Formação em Contexto de Trabalho		Exigências feitas pela empresa	T3- “Nós não escolhemos os alunos, dizemos que temos capacidade de encaixe para determinado número de alunos e depois a escola é que escolhe os alunos.”
		Acompanhamento pelos professores orientadores	T1- “Sempre que havia qualquer coisa eles (professores) vinham logo e excediam as viagens que fossem necessárias.”
	Plano de Formação	Definido por ambos os parceiros	<p>T1- “já vem feito pela professora, eu dou uma vista de olhos e digo: podemos fazer isso!”</p> <p>T2- “costumo adequar o calendário e as tarefas ao estágio, porque os estágios têm uma carga horária que não é compatível com o horário da empresa, aqui trabalhamos 8 horas por dia e os estágios funcionam 7 horas por dia.”</p> <p>T3- “Eu fiz o plano de estágio junto com o professor orientador, definimos aqui um plano.” (...) “definimos aqui os objetivos e havia um determinado número de horas a lecionar aqui</p> <p>T4- “Veio o plano da escola e depois definimos as tarefas” (...) “decidi com o professor em termos de horário, de seguro e dessas situações todas”</p> <p>T7- “foi definido com base nos temas abordados na escola, que são similares ao praticado na empresa, sendo complementados com a introdução à tecnologia e instrução de trabalho”.</p>
		Definido só pela escola	<p>T5- “Foi definido pela escola. Eu não defini nem elaborei nada.”</p> <p>T8- “O professor trouxe o plano já feito na escola.”</p>

Formação em Contexto de Trabalho	Plano de Formação	Envolvimento do aluno	T2- “O aluno não é envolvido, é só entre nós e a escola”
		Implementação do plano	T4- “um dia o aluno andava com o mecânico, um dia andava comigo ... para conhecer os pontos todos de uma oficina.” T3- “todas as atividades que eles fazem são habitualmente acompanhadas por alguém, por um supervisor”
	Competências adquiridas e desenvolvidas	Competência técnicas adquiridas	T2- “o nosso sistema de ensino não tem estado a facilitar essas competências (técnicas)” (...) “aparecem alunos que não sabem” T3- “Quando chegam aqui, nenhum deles sabe desempenhar tarefa alguma no departamento de manutenção” T4- “Ele quando cá chegou não sabia mesmo nada, mas mesmo os básicos que, supostamente, deveria ter aprendido no curso, não sabia o que era um voltímetro, não sabia o que era um planquiz, a chave de fendas sabia, mas uma chave de bocas não sabia.” T4- “Aqui aprendeu muita coisa, aprendeu a mexer nos diagnósticos, aprendeu a ver a eletricidade, aprendeu um bocadinho de mecânica, aprendeu muito aqui.” T5- “os alunos adquiriram competências na área da manutenção industrial” T6- “Também aprenderam muitas coisas que não se aprendem nas escolas, mas sim com a prática de anos.”

Formação em Contexto de Trabalho	Competências técnicas desenvolvidas	<p>T6- “Tiveram a oportunidade de pôr em prática, em algumas situações, o que aprenderam na escola e contactar com a realidade”</p> <p>T7- “desenvolveram a componente técnica que tinham como base.”</p> <p>T8- “Igualmente essencial é a oportunidade de ver os seus conhecimentos serem aplicados na prática”</p>
	Competências comportamentais adquiridas	<p>T2- “Houve aí um caso que eu não pude acompanhar e deleguei... depois disseram-me que ela não quis arrancar o vinil porque dava cabo das unhas e pensei: está certo! Há líquidos e produtos que estragam o verniz, mas pronto, foi só este caso”</p> <p>T3- “Quando não vêm com motivação, eu penso que isso já será uma característica pessoal”</p> <p>T4- “Ele era educado, caladinho, no seu canto, mas aqui aprendeu a mexer-se mais, a ser mais pró-ativo, que é isso que interessa aqui no mercado de trabalho” (...) “tem que chegar à frente, tem que mostrar interesse ... e depois, a partir de uma certa altura, ele mostrou isso” (...) “esta parte melhorou muito”</p> <p>T4- “Ele foi bem educado, sempre a horas, sempre impecável, mas precisei de o picar mais para ver se o rapaz chegava mais à frente, se era mais pró-ativo.”</p> <p>T4- “Não creio que tenha motivação para este ser o trabalho dele, creio que era simplesmente para acabar a parte escolar.”</p> <p>T7- “Adquiriram a importância da pontualidade”</p>

Formação em Contexto de Trabalho			T8- “Adquiriram (...) sobretudo, o contacto com a realidade no mercado de trabalho, o assumir de responsabilidades e a perceção sobre o comportamento e postura a adotar nesse contexto”
		Competências comportamentais desenvolvidas	<p>T1- “Corrijo-os quando não se dirigem bem a um cliente e contribuo para um melhor alinhamento deles em relação à sociedade.”</p> <p>T2- “Normalmente não há falta de educação nem de postura, mas às vezes chegava à avaliação da PAP e ficava surpreendido e levantava-me a tampa.”</p> <p>T2- “Costumam ter uma postura de querer fazer, querer mexer, de não ter problemas de se sujar” (...) “temos que fazer de tudo e nunca ninguém se recusou a fazer o que pedia.”</p> <p>T2- “Em termos de forma de estar, de motivação, eles encaram de uma forma muito positiva”</p> <p>T3- “já se vê algum nível de maturidade” (...) “conseguem abraçar trabalhos, perceber a responsabilidade que têm nas mãos e encaram de forma positiva o desafio”</p> <p>T8- “e desenvolveram, sobretudo, o contacto com a realidade no mercado de trabalho, o assumir de responsabilidades e a perceção sobre o comportamento e postura a adotar nesse contexto”</p>
		Características individuais dos alunos	<p>T1- “Dos alunos, depende das personalidades. Eles fazem aqui o que fazem na vida real. Se não querem saber das aulas e vão para o café, aqui fazem a mesma coisa.”</p> <p>T3 – “eles foram bastante competentes e aplicados.”</p>

Formação em Contexto de Trabalho	Dificuldades na aquisição e desenvolvimento de competências		<p>T7- “uso contínuo de telemóvel.”</p> <p>T8- “Os alunos não aprenderam mais porque, nalguns casos eram imaturos e, por isso, não assumiam cada tarefa com máximo empenho”</p> <p>T2- “Continuamos a canalizar aquilo que não serve para cursos e estamos a prejudicar aqueles que estão ali mesmo porque querem e têm vocação.”</p> <p>T7- “falta de retenção na aprendizagem”</p>
		Questões logísticas	T3- “as dificuldades que, maioritariamente, são encontradas são as deslocações, por exemplo, porque nesta faixa etária os alunos ainda não têm carta de condução, não têm meios próprios de locomoção e isto acaba por ser um obstáculo”
	Dificuldades na aquisição e desenvolvimento de competências	Falta de tempo por parte das empresas	<p>T2- “não há muito tempo para os acompanhar, para lhes dar competências, nomeadamente no trabalho de secretária” (...) “Um grande problema é a falta de tempo para haver acompanhamento.”</p> <p>T7- “falta de complementaridade entre aprendizagem e necessidade de não perder tempo”</p> <p>T8- “Nem sempre consegui dar um bom acompanhamento, por vezes, por causa da falta de disponibilidade de tempo para atribuição de novas tarefas”</p> <p>T8- “nem sempre é possível fazer um acompanhamento atempado das tarefas já atribuídas, devido ao ritmo normal de trabalho.”</p>
			T3- “há outras áreas que poderiam ter sido exploradas, mas o tempo é limitado. Com mais tempo o retorno para eles seria bem maior.”

	Dificuldades na aquisição e desenvolvimento de competências	Duração limitada da FCT	<p>T4- “ele também esteve aqui pouco tempo, não chegou a 3 meses e o diário de uma oficina é sempre a correr” (...) “deveríamos estar mais tempo com ele para lhe ensinar os básicos da eletricidade”</p> <p>T5- “podiam ainda desenvolver mais se os tempos que passam na empresa não fossem tão poucos.”</p> <p>T6- “As horas que estão aqui no estágio são muito pouco tempo para os alunos se tornarem, minimamente, autónomos” (...) “era preciso mais tempo”</p>
		Formação inicial insuficiente	<p>T2- “o básico chega-nos aqui muito cru.”</p> <p>T4- “isso seria ensinado na escola, fazer as contas da eletricidade, a voltagem, um amperímetro, como é que isso funciona” (...) “Ele não sabia mesmo nada e teve de aprender do início.”</p> <p>T4- “A maior dificuldade que senti foi que eu tinha uma ideia anterior com que ele poderia vir aqui fazer e nós iríamos ajudá-lo, mas não deu para fazer isso porque tivemos que fazer mesmo o básico.”</p> <p>T5- “por vezes, o que aprendem na escola não tem muito a ver com o ambiente de trabalho.”</p>
		Ideia pré-concebida	<p>T8- “há, por vezes a ideia de que a FCT é para conclusão apenas do curso e não para aquisição de conhecimentos e experiências.”</p>
	Propostas para a melhoria na aquisição e	Modo de concretização da FCT	<p>T1- “a única coisa que mudava, mas isso pode trazer dificuldades quer à escola, quer para a logística da empresa, era eles não fazerem tudo seguido.”</p> <p>T5- “Deveria ser repartido pelo ano letivo”</p>

Formação em Contexto de Trabalho	desenvolvimento de competências		<p>T2- “o que seria bom em termos de motivação para eles era intercalar aulas com a empresa.”</p> <p>T2- “deveria de haver mais diálogo com as empresas, um canal mais comunicativo, algumas empresas poderiam ir dar formação na escola, ou os alunos virem à própria empresa, portanto, mais articulação.”</p>
	Propostas para a melhoria na aquisição e desenvolvimento de competências	Conhecimento das necessidades das empresas	<p>T2- “haver, da parte dos sistemas de ensino, a aceitação para saber o que se passa nas empresas e quais são as nossas necessidades.” (...) “é a questão de não nos ouvirem, de saberem quais são as nossas necessidades”</p> <p>T2- “É preciso ver quais são as nossas necessidades, porque cada empresa tem a sua metodologia de trabalho e as suas máquinas.”</p> <p>T2- “fazia mais sentido e até cativava mais alunos, outras áreas, porque há empresas com tanta empregabilidade e esta área (design) está lotada e as perspetivas de futuro passam por algo diferente.” (...) “Hoje é preciso mais pessoal de multimédia do que de design bruto, porque há um nicho de mercado e por isso temos de criar alternativas.”</p> <p>T4- “eu até andava à procura de um outro estágio, por exemplo, queremos trabalhar o marketing digital e não temos tempo nem sabemos”</p>
Formação em Contexto de Trabalho		Harmonização da formação inicial com a FCT	<p>T2- “Também há escolas que têm cursos de multimédia, mas ensinam programas que nós não temos aqui.”</p> <p>T2- “As escolas não desenvolvem a forma de resolver quando o botão falha. É preciso outras abordagens que o livro não ensina e o livro só traz o botão.”</p>

	Propostas para a melhoria na aquisição e desenvolvimento de competências	Harmonização da formação inicial com a FCT	<p>T2- “Os professores são excelentes, mas têm uma realidade diferente da realidade do mercado.”</p> <p>T4- “estes estágios poderiam ser muito bons se fossem realmente ... se viessem com uma base e depois nós pudéssemos pegar nessa base ... e então introduzi-los, mas tinham de chegar cá com alguma coisa, porque senão ... nós estamos este tempo todo para começar do início e a verdade é que raramente há tempo para isso.”</p> <p>T8- “mais produtivo para o estagiário, que os mesmos desenvolvessem à priori projetos/ideias do que gostariam de fazer e aplicar na empresa, desenvolvendo assim o sentido crítico, de proatividade e iniciativa.”</p> <p>T8- “deveria de haver demonstração desde as aulas teóricas de exemplos práticos de projetos possíveis de serem desenvolvidos em Contexto de Trabalho.”</p> <p>T2- “deve haver um trabalho mais exaustivo, porque isto está constantemente a mudar.”</p>
		Maior empenho por parte dos alunos e professores	<p>T7- “deveria ter havido mais empenho dos alunos, dos professores na partilha de conhecimento, na filosofia kaizen e na valorização da cadeia de valor.”</p> <p>T2- “não houve o tal trabalho preparatório e eles vêm a pensar fazer algumas tarefas e nós não as fazemos.” (...) “não adequam tarefas nem os cursos às necessidades da empresa e daquilo que ela lhes pode oferecer.” (...) “Por isso, não levam daqui nenhuma bagagem nem conhecimento daquilo que eles pretendiam.”</p>

Formação em Contexto de Trabalho			T2- “O software está sempre a evoluir e é preciso que os professores se atualizem constantemente”
		Criação de uma 3ª via de ensino	T2- “Estou a referir a existência de uma 3ª via para onde possamos canalizar alunos que não têm vocação para estes cursos.” T6- “verificar se é isto que, na realidade, os alunos, realmente, querem seguir no futuro.”
		Outras condições nas empresas	T3- “coisas que poderiam melhorar, sobretudo no patrocínio que nós fazemos aos alunos em si.” T6- “era preciso haver situações e oportunidades para os pôr à prova.”
		Co-financiamento	T3- “Se fosse co-financiado doutra forma pelas entidades estatais, seria muito mais fácil.”
	Avaliação do desempenho	Intervenientes na definição de critérios de avaliação	T1- “Os critérios já vêm definidos na ficha que a professora traz” T2- “ dão-nos (os professores) umas fichas com os parâmetros e mediante estes fazemos” T3- “Os critérios utilizados são da escola e o formulário também é da escola, basicamente, só preenchemos de acordo com os critérios da escola.” T3- “ Este formulário está muito bem concebido.” T4- “T4: Utilizei uma tabela que a escola tinha.” T5- “Os critérios de avaliação foram definidos pela escola.”

Formação em Contexto de Trabalho	Avaliação do desempenho		<p>T6- “A escola é que definiu os critérios”</p> <p>T7- “Critérios partilhados pela escola e empresa”</p> <p>T8- “Foi a escola que definiu tudo isso.”</p>
		Intervenientes na avaliação de desempenho	<p>T1- “A avaliação é sempre sem a presença do aluno e negociando com a professora.” (...) “Negociamos – ele vale um 16 ou 18...”</p> <p>T2- “Alguns (professores) dão total liberdade para eu fazer a avaliação”</p> <p>T2- “Outros (professores) dão-nos os parâmetros e faço com o aluno e com o professor.”</p> <p>T3- “: A avaliação não foi feita nem com o professor, nem com o aluno, mas foi feita em conjunto com a minha equipa, porque apesar de eu ser o tutor destes alunos, acabei por delegar algumas tarefas de acompanhamento nalguns membros da minha equipa e foram eles que, diretamente supervisionaram os alunos. Por isso, juntámo-nos, fizémos a respetiva avaliação e depois comunicámos à escola.”</p> <p>T4- “Eu fiz uma reunião com ele, anteriormente, a perguntar-lhe qual era o objetivo dele, foi aí que ele me disse que queria terminar a escolaridade e eu percebi logo que era para acabar a escolaridade, não era para seguir trabalho.”</p> <p>T4- “Os meus colegas não participaram na avaliação escrita, participaram verbalmente.”</p> <p>T5- “A avaliação é feita pelo tutor”</p> <p>T6- “Fui eu que os avaliei”</p>

Formação em Contexto de Trabalho	Avaliação do desempenho	Intervenientes na avaliação de desempenho	T7- “ Quem avalia são o Tutor, chefes de equipa e colaboradores.” T8- “Somos nós, tutores, que avaliamos.”
		Critérios de avaliação	T1- “ como a criatividade, originalidade que são aspetos importantes nesta atividade.” T4- “vários parâmetros e eu fui avaliando esses parâmetros e lá está ... a avaliação que eu dei foi ... a vontade dele era muita, a prestação era boa, o conhecimento era médio, para não dizer um bocadinho mais abaixo, melhorou um bocado desde que cá esteve” T5- “para mim, o mais importante, é a vontade do aluno para aprender.” T5- “principalmente, tive em conta a assiduidade e o desempenho do aluno” T6- “os (critérios) mais relevantes são a maneira como reagiram a certas situações e conseqüente resolução de problemas.” (...) “e, muitas vezes, por pequenos pormenores, como comportamentos, reações e respostas a perguntas casuais sobre diversos assuntos ligados à resolução de problemas”
		Critérios de avaliação	T7- “ sendo basicamente critérios comportamentais e a sua evolução no tempo os mais importantes na avaliação.” T8- “ Mas, os mais importantes são a predisposição à aprendizagem, o foco, o espírito de equipa e o desempenho na execução das tarefas atribuídas.”
			T2- “Se eu consigo motivar os alunos, eles conseguem ter boas notas, mas às vezes, não corresponde ao que é na escola.”

Formação em Contexto de Trabalho		Resultados da avaliação	<p>T3- “fizemos a respetiva avaliação e depois comunicámos à escola” (...) “O professor depois junta esta avaliação à avaliação global.”</p> <p>T3- “As classificações até foram muito boas”</p> <p>T4- “Eu perguntei-lhes (aos colegas da equipa) como é que ele se tinha portado e a questão era sempre esta ... pronto! É educado, ajuda, mas daí para a frente não tem conhecimento.”</p> <p>T4- “a avaliação que lhe dei, creio que foi à volta de 12/13, de 0 a 20.”</p>
	Pontos fortes	Aprendizagem feita pelas empresas	<p>T1- “alguns conhecimentos que me passaram despercebidos e eles sabem, eu aproveito, é lógico”</p> <p>T2- “nós empresas, aprendemos sempre alguma coisa, até com os alunos que não são bons exemplos. Beneficiamos sempre com isso.”</p>
		Redução de custos para as empresas	<p>T3- “o trabalho que eles cá deixam feito. Esse é o maior retorno, porque tínhamos que recrutar recursos externos para fazer esse trabalho e que acaba por ficar a custo zero.”</p> <p>T3- “Existe aqui um investimento na formação deles, mas acaba por sair bem mais barato do que se tivéssemos que ir ao mercado de trabalho.”</p>
		Satisfação por parte dos tutores	<p>T3- “Para mim, enquanto tutor, acaba por ser o retorno, quer dizer, o feeling que eu tenho de contribuir para enriquecer os conhecimentos destes jovens”</p>

Formação em Contexto de Trabalho	Pontos fortes	Formação que satisfaz as necessidades do mercado	T4- “Estes estágios podem vir a ser muito importantes, tanto para a escola, como para o mercado de trabalho, porque hoje em dia é muito difícil nós encontrarmos um electricista, um mecânico, é muito difícil.”
		Aquisição e desenvolvimento de competências	T1- “precisamos também de canalizadores, electricistas e eles aprendem com a experiência” T2- “dá-lhes muita bagagem (...) mostra-lhes aquilo com que eles devem contar, com os horários, com o espírito de sacrifício, o vestir a camisola” T3- “Sentem-se capazes e motivados para outros desafios do futuro” T5- “a preparação que levam daqui em diversas áreas da manutenção.”
		Contacto com o mundo real de trabalho	T2- “mostra-lhes o mundo real do trabalho” T3- “a possibilidade de contactar com o mundo do trabalho antes de terem que tomar algumas decisões cruciais da vida deles” T3- “eles perceberem o que é que cada função desempenha numa empresa, porque conseguem ver o trabalho de cada um não só na área da manutenção, mas acabam por contactar com todos os departamentos da empresa e percebem mais ou menos o que cada um faz” T6- “O passarem do virtual para a realidade, porque, às vezes, o que em teoria parece difícil, não é, e vice-versa.” T7- “O desbloquear da teoria versus prática, porque permite abrir o horizonte no contexto de trabalho, garantindo evolução.”

Formação em Contexto de Trabalho		Decisão relativamente ao prosseguimento de estudos	T3- “isso permite-lhes tomar decisões mais sábias nos cursos que querem ingressar”
	Contribuição do aluno para a atividade da empresa	Contributo positivo	<p>T1- “Eles também contribuem para a atividade da empresa, eles têm mais conhecimento do que eu na informática e eu aproveito.”</p> <p>T2- “Uma mão é sempre uma mão”</p> <p>T3- “há grande contributo” (...) “O trabalho que eles deixam finalizado era trabalho que tinha de ser feito por recursos externos que tínhamos que recrutar e assim fica mais barato para a empresa.”</p> <p>T4- “Contribuiu um pouco, ele colaborou em muitas coisas, houve várias situações em que deu uma ajuda.”</p> <p>T5- “Os alunos deram um grande contributo aqui na empresa, porque ajudaram-me no acompanhamento de todo o tipo de trabalho.”</p> <p>T6- “Tem a particularidade de terem alguns conhecimentos das novas tecnologias”</p> <p>T7- “Como o resto da equipa, garantindo limpeza, organização, padronização e disciplina.”</p> <p>T8- “Auxílio no desenvolvimento de tarefas pendentes.”</p> <p>T8- “Num caso particular, excelentes conhecimentos práticos fundamentais para a criação e desenvolvimento de documentos essenciais ao departamento.”</p>

Formação em Contexto de Trabalho		Ausência de contributo	<p>T2- “em termos de conhecimentos técnicos, não há mais-valia, eles não acrescentam nada”</p> <p>T6- “mas às vezes, pensam que isso (conhecimentos das novas tecnologias) chega, mas nem sempre!”</p>
	Empregabilidade dos alunos que realizam a FCT na empresa	Emprego garantido	<p>T1- “Já precisei de uma pessoa e contratei uma estagiária que esteve aqui e fiquei muito contente.”</p> <p>T1- “Mas a contratar alguém será com certeza uma aluna que aqui estagiou.”</p> <p>T2- “Recruto quem já esteve cá a estagiar, têm sido trabalhos pontuais, mas procuro esses alunos porque já os conheço.”</p> <p>T2- “Houve um aluno que estagiou e depois trabalhou, depois preferiu ir para o desemprego e receber o subsídio”</p> <p>T3- “Os alunos que estiveram cá no ano passado ainda estavam no 11º ano. Este ano se houver abertura da parte deles, se calhar dos três ficariam dois.”</p> <p>T7- “A FCT pode filtrar a aptidão do aluno e direcioná-lo para uma tarefa na empresa onde este se pode encaixar melhor, abrindo assim o leque de oportunidade na empregabilidade”</p>

Formação em Contexto de Trabalho	Empregabilidade dos alunos que realizam a FCT na empresa	Garantia de emprego quando há bom desempenho	<p>T3- “Esta é também uma vantagem dos estágios, porque o facto de nós sermos uma empresa em constante crescimento, nós temos a possibilidade de avaliar quais os alunos que, no futuro, podem ingressar aqui nas nossas instalações”</p> <p>T5- “no caso de um aluno que tenha um bom desempenho na empresa, onde faz o estágio, influência a sua empregabilidade”</p> <p>T5- “Já foi recrutado um aluno que fez cá o estágio, porque fez uma boa adaptação à empresa e teve um bom desempenho”</p> <p>T6- “Já aconteceu por uma vez, porque o tutor na área da mecânica gostou e porque a empresa na altura estava a precisar de um funcionário na área.”</p> <p>T7- “na minha área não (recrutou), porque o aluno mostrou falta de empenho.”</p> <p>T8- “A FCT permite o desenvolvimento da experiência profissional, permite uma oportunidade aos alunos de mostrarem o seu valor, podendo eventualmente ficarem nas empresas onde realizam a FCT.”</p>
			<p>T1- “agora ela foi para o ensino superior”</p> <p>T1- “Eu tenho dificuldades em arranjar pessoas que sejam profissionais e acho que este é um bom caminho para formarmos profissionais.”</p> <p>T2- “depois foi apertar parafusos para outra empresa” (...) “nestas empresas têm turnos e eles acabam por ter tardes ou manhãs inteiras que vão para o café”</p>

Formação em Contexto de Trabalho		Dificuldades no preenchimento de vagas pelas empresas	<p>T2- “A fidelização que dantes havia já não existe e temos falta de mão-de-obra” (...) “eles estão à procura de outras iniciativas e não se fixam” (...) “temos de estar constantemente à procura de profissionais”</p> <p>T3- “Neste momento estamos com imensas dificuldades na área do recrutamento, temos duas vagas em aberto para a área da manutenção e não conseguimos preenchê-las.”</p>
	Formação dos tutores	Possuem formação suficiente	<p>T1- “Até agora não precisei”</p> <p>T1- “Para os orientar como pessoas tenho experiência com o público, lido com muita gente, faço batizados, casamentos, tenho filhos e netos.”</p> <p>T2- “A formação é sempre necessária, mas nos cursos profissionais não sinto necessidades.”</p> <p>T3- “Os membros da minha equipa que acompanharam os alunos são os chefes de equipa e são as pessoas mais competentes na manutenção e, por isso, têm muita competência técnica para os acompanhar”</p> <p>T4- “Eu julguei que teria que ir estudar outra vez para isso, mas cheguei a um momento em que vi que não era preciso, porque eles vêm de um 3º ano de um curso profissional” (...) “mas infelizmente não foi preciso, os seus conhecimentos eram poucos.”</p> <p>T5- “tenho dezoito anos de mecânica automóvel e vinte e sete anos de técnico de eletromecânica industrial”</p> <p>T6- “Acompanho bem a formação dos alunos, mesmo tendo terminado os estudos antes do superior, tenho 36 anos de profissão na área da</p>

Formação em Contexto de Trabalho	Formação dos tutores		<p>Eletricidade à Eletrónica de Manutenção, além de conhecimentos e alguma prática em média tensão.”</p> <p>T7- “Sim, tenho formação suficiente para fazer acompanhamento na minha área. Ao longo do tempo fui adquirindo o equilíbrio na componente teórica/prática, formação contínua e a importância da valorização do recurso humano no contexto empresarial.”</p>
		Necessidades de formação	<p>T1- “Às vezes vou a workshops”</p> <p>T3- “sentimos algumas fragilidades, não só para o acompanhamento dos alunos, como também para o nosso dia-a-dia na gestão das equipas e, por isso, nós temos um plano de formação que envolve liderança e gestão de equipa”</p> <p>T5- “Para desempenhar melhor as funções de tutor, gostaria de estar mais preparado nas áreas de Hidráulica e Pneumática.”</p>
		Falta de feedback dos alunos/escola	<p>T6- “Poderia fazer formação, mas especificamente não sei, só em conjunto com a escola é que se pode verificar se há alguma lacuna.”</p> <p>T7- “só vejo falta do retorno de informação a quem deu a FCT, o que achou o aluno da empresa, do tutor, existe algo a melhorar?”</p>

Formação em Contexto de Trabalho			
Importância da investigação	Melhoria da qualidade dos cursos	Melhoria da formação pelas escolas e pelas empresas	<p>T2- “Todos os estudos são válidos, porque o sentido da educação em Portugal está a levar um rumo muito negativo, de alfabetos letrados. É preciso mostrar esse rumo que estamos a tomar e ver em que sentido é que temos de caminhar.”</p> <p>T3- “Podemos medir aquilo que está bem e o que não está bem para podermos continuar a melhorar no futuro.”</p> <p>T4- “vai ter que haver um ponto de partida muito bom”</p> <p>T4- “as empresas vão ter que integrá-lo de uma forma correta”</p>

Importância da investigação			T5- “Esta investigação é boa ideia, porque até ajuda a melhorar o desempenho da escola na realização dos estágios.”
		Seleção dos alunos	T6- “Acho uma excelente ideia. Quero frisar só um ponto: tem que se repensar o ensino profissional – não podendo ser todos engenheiros, nem “empurrar” para estes cursos os alunos que não têm muita vocação para os estudos ou para manterem muitos cursos ativos nas escolas.”
	Continuidade dos cursos	Boa alternativa	T1- “Se o objetivo é estudar alternativas para o ensino normal, eu acho que sim.” T4- “está a questionar-me a mim, de certeza que tem que questionar na escola, noutras empresas e ai chegar ao fim a uma conclusão.” (...) “que é isto, é muito positivo” T4- “Acho que esta investigação vale a pena, porque é através destes estudos que vamos aferir a veracidade destes programas, se são positivos, ou se são negativos”
	Projeção dos cursos	Revelação de diferentes realidades	T3- “A investigação é útil, porque ao entrevistar vários tutores vai encontrar realidades diferentes.” T7- “espero que a minha visão seja válida para a investigação.”
		Retorno de informação ao governo	T2- “acho que é uma mais-valia importantíssima, mas admito que o seu estudo não seja valorizado, o que é uma pena, isto não é para a desmotivar, mas quem deveria olhar para eles não o faz...os nossos governos” T2- “Temo que seja chuva no molhado, isto não vai chegar lá acima, ninguém vai escutar.”

Anexo 7: Tabela de Análise de Conteúdo do focus Group aos Professores Orientador

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Vantagens dos cursos profissionais	Vantagens para os alunos	Contacto com as empresas	<p>P1 – “eles têm contacto com as empresas”</p> <p>P3- “conciliar com as empresas”</p> <p>P4- “conhecerem diferentes realidades”</p> <p>P1- “têm uma ligação às empresas”</p>
		Formação e prosseguimento de estudos	<p>P3- “eles ficam com muito mais competências, uma vez que nós lhe damos uma grande achega teórica e depois conseguem conciliar com as empresas”</p> <p>P3- “acabamos por direccionar mais o ensino para aquilo que é útil” (...) “a nível da aquisição de competências, eles levam uma bagagem para conseguirem ser alguém mais no futuro”</p> <p>P3- “desenvolvem um trabalho mais diversificado durante os 3 anos do curso e acabam por fazer um bocadinho de cada coisa”</p> <p>P4- “eles vão já com uma bagagem maior e isso será muito mais fácil para fazer uma licenciatura e um mestrado, mas também para o que vem a seguir em termos de trabalho.” (...)</p> <p>P2- “os nossos alunos, com a bagagem que levam daqui, não é pouca, é bastante” (...) “os nossos alunos sentem-se mais motivados, não só</p>

Vantagens dos cursos profissionais	Vantagens para os alunos		<p>a parte prática que é motivante, mas também o à vontade com que nós pomos os alunos” (...) “e que a escola está a fazer o papel que lhe compete”</p> <p>P2 – “saem com mais bagagem (...) para, se quiserem, seguir a via do ensino superior”</p> <p>P1- “têm uma aprendizagem mais prática”</p> <p>P2- “experiência que os alunos adquirem nestes cursos”</p>
		Ingresso no mercado de trabalho	<p>P1 – “e depois ingressar no mundo do trabalho é muitíssimo mais fácil”</p> <p>P1- “estes alunos arranjam sempre outras vias e normalmente não têm problema em arranjar trabalho”</p> <p>P3 – “consegue-se logo arranjar trabalho a partir do momento em que se acaba o 12º ano”</p> <p>P2- “saem com mais bagagem para o mercado de trabalho”</p> <p>P4- “temos uma variedade de oferta onde eles podem trabalhar”</p>
		Comparação com os cursos regulares	<p>P1 - “relativamente aos alunos dos cursos regulares” (...)</p> <p>P3 – “têm mais vantagens do que os alunos do ensino regular”</p> <p>P2- “muitos que estavam na apresentação e que eram de cursos regulares estavam a olhar para aquilo do tipo “o que é que é isto”? E os meus alunos, se estivessem aqui punham logo o dedo no ar”</p>

Vantagens dos cursos profissionais		Autoconhecimento	P4- “terem estágios em diferentes momentos permite também conhecerem e perceberem, até mesmo o gosto pessoal de cada um e até o à vontade que sentem em determinadas tarefas”
	Vantagens para as famílias	Satisfação dos pais com as condições proporcionadas	<p>P1 – “têm tudo pago” (...) “é também uma vantagem melhorada”</p> <p>P1- “em relação aos pais, eles querem o melhor para os filhos e, por isso, as vantagens também servem para os próprios pais.”</p> <p>P3- “acaba por ser um descanso” (...) “acabam por nos colocar, a nós, a missão de nós arranjarmos trabalho para os filhos”</p> <p>P2- “verificava que era uma das coisas que mais motivava os pais. Tinham um à vontade de expor dúvidas, etc, que bem aproveitada, porque nem todos aproveitam, digamos dedicados como nós gostaríamos, esse à vontade é uma mais-valia para estes cursos.”</p> <p>P4- “próprios pais a quererem também os CP”</p> <p>P2 – “Desde benesses, senhas, ... desde ir às visitas de estudo sem pagar, essas coisas todas. Terem a FCT também com ajudas de custo”</p>
	Vantagens para as empresas	Conhecimento do aluno por parte das empresas	<p>P1- “tem muitas vantagens porque elas têm dificuldades em arranjar empregados, pessoas de confiança”</p> <p>P1- “conseguem perceber a personalidade da pessoa, que trabalhos executam” (...) “a vantagem é mais em termos de conhecer as pessoas”</p> <p>P4- “Sinal que eles têm lá deixado uma boa imagem (...) e que também os efeitos colaterais disto... é o prestígio da escola que deixamos”</p>

Vantagens dos cursos profissionais	Vantagens para as empresas	Investimento na formação do aluno	<p>P3- “adquirem experiência profissional, acabando por ser mais enriquecedor para a empresa”</p> <p>P2- “Quando estão em FCT, também reparo que não só a nossa formação fez efeito imediato, como também esse à vontade é uma coisa preponderante e relevante e as empresas gostam disso”</p> <p>P1- “Se os alunos saíssem melhor preparados, também seria mais vantajoso para as empresas.”</p>
		Mão-de-obra barata e Formação a custo zero	<p>P1 - “aquela vantagem de terem mão-de-obra barata”</p> <p>P2- “elas têm uma mão-de-obra barata, isso é o ponto número um”</p> <p>P1- “têm a facilidade de os conhecer a custo zero”</p> <p>P3- “Enquanto se elas tivessem que fazer contratos de trabalho, tinham que fazer um período experimental e esse aí já tinha que sair do meu bolso.</p>

	Vantagens para a sociedade	Envolvência da comunidade escolar	<p>P3- “eu acho que a sociedade só tem a ganhar”</p> <p>P2- “A comunidade escolar também participa, estão mais interessados em participar”</p> <p>P2- “Eles demonstram à escola e os outros miúdos também vêm e valorizam.” (...) “os meus alunos comentaram que foi interessantíssimo – olha não sabia que eles faziam isto lá!”</p>
Desvantagens dos cursos profissionais	Desvantagens	Forma como são encarados pela escola e pela sociedade	<p>P1- “hoje, ainda, os CP são vistos como um escape para os alunos que, ou não têm capacidades, ou têm mau comportamento”</p> <p>P1- “Aqui não, são vistos como um escape. Mas começa a mudar.”</p> <p>P1- “Esta abertura para o ensino superior pode trazer vantagens para esta segregação”</p> <p>P4- “mas depois por outros problemas associados, com dificuldades que não poderiam continuar no ensino regular e foram encaminhados para estes cursos.”</p> <p>P3- “a tal limitação, que é uma das principais – é a publicidade que uma escola pode fazer aos CP” (...) “Temos muito a publicidade que as escolas fazem e, muitas das vezes, pela parte negativa, que influenciam a tal ida para um CP aqueles que não sabem fazer mais nada.”</p> <p>P2 – “Há uns anos atrás, os alunos piores iam para os CP, eu acho que, hoje em dia, já não é assim”</p>

Desvantagens dos cursos profissionais	Desvantagens	Forma como são encarados pela escola e pela sociedade	<p>P3- “nós podíamos ser melhores se a escola zelasse por nós. E não! Eles estão um bocadinho na retaguarda. Senti isso da parte deles! Agora não estou na escola, mas vi que os miúdos eram colocados um bocadinho de parte.”</p> <p>P3- “porque eles trabalhavam e o trabalho deles não era muito reconhecido. Da direção não vinham ter com eles para lhes dizer: olha, vocês estiveram excelentes!”</p> <p>P2- “a questão da logística e da proteção civil, que eram os cursos novos na escola, eu reparei que não houve grande divulgação, ou seja, por parte da escola, não houve grande empenho”</p>
		Comprometimento da aprendizagem de alguns alunos	<p>P1- “temos situações complicadas [de mau comportamento de alguns alunos] que impossibilitam a melhor aprendizagem dos alunos” (...) “fazem com que muitos se desmotivem e que criem alguns problemas”</p> <p>P1- “há os outros que têm mau comportamento e temos que andar ali a formar, mas os outros acabam por ser prejudicados por toda aquela parte.”</p> <p>P4- “a principal limitação ser o facto de termos na mesma sala alunos diferentes”</p> <p>P4- “alguns deles acabaram por sair precisamente porque o ambiente na sala e a forma como o curso estava a decorrer não era como eles estavam à espera.”</p> <p>P4- “Trabalhar com uma turma motivada em que todos estão a remar para o mesmo lado e depois trabalhar com meia dúzia de alunos num lado da sala e uma dúzia do outro lado é totalmente diferente.”</p>

Desvantagens dos cursos profissionais	Desvantagens	Forma como os cursos são ministrados	<p>P2- “aqueles que não estão motivados há desvantagens porque não aproveitam as benesses que têm e a mais-valia que eles dão.”</p> <p>P4- “Mas foi uma turma sempre extremamente difícil, não apenas pelo desinteresse (...)” (...) “Aquele grupo era mesmo bastante difícil.”</p> <p>P4- “de como organizam as turmas nos CP com alunos praticamente desinteressados e que não querem sequer continuar a vida escolar e querem sair da escola.”</p> <p>P4- “Eu tinha 95% de alunos na sala de aula que estavam contrariados em termos de curso” (...) “eles saíram a meio do campeonato, desistiram”</p> <p>P4- “que se recusou a sair do autocarro para visitar uma empresa. Isto é manifesta falta de interesse que ele tinha. Nós chamámo-lo e ele chegou a ser mal-educado”</p> <p>P4- “O problema era quando esta falta de interesse era generalizada.”</p>
---------------------------------------	--------------	--------------------------------------	--

Desvantagens dos cursos profissionais	Desvantagens	Forma como os cursos são ministrados	<p>P3- “devia de haver ali regras rígidas a cumprir. E, além disso, a questão do facilitismo” (...) “há muito mais facilitismo na escola” (...) “E sabem que aquilo é um dado adquirido e então não se esforçam minimamente.” (...) “não podem fazer o que querem, é preciso estabelecer regras”</p> <p>P3- “Nós, muitas das vezes, queríamos trabalhar e não tínhamos recursos” (...) “Ao nível da logística não tínhamos recursos” (...) “é impossível eu ter os miúdos durante 3 a 4 horas sem ser em laboratório.” (...) “Temos que ir para a escola carregados de coisas para conseguirmos fazer alguma coisa, senão não dá!”</p> <p>P2- “não temos os manuais de acesso a certas matérias, porque não temos” (...) “porque não vamos buscar conteúdos a um manual como no regular.”</p> <p>P3- “se a escola conseguisse arranjar práticas simuladas, nós conseguíamos cativar mais os nossos formandos.”</p>
---------------------------------------	--------------	--------------------------------------	--

Relação com a empregabilidade	Preenchimento de vagas na empresa com alunos dos cursos profissionais	Se conhecem os alunos por terem realizado a FCT na empresa	<p>P1- “o aluno já criou um conhecimento dos setores da empresa, do trabalho a desempenhar, das pessoas, e em certos casos já obteve formação da empresa, está em muito melhores condições para poder vir a ocupar o lugar.”</p> <p>P4- “Se o candidato for um aluno ou um ex aluno que tenha realizado a FCT nessa empresa e porventura tenha feito um bom trabalho na empresa, estou convencido de que tem prioridade ou preferência das empresas relativamente a outros concorrentes.”</p> <p>P4- “também deve ter sido uma pessoa responsável, empenhada e com vontade de melhorar os processos da própria empresa e será uma mais-valia a sua contratação.”</p>
		Se os alunos têm qualificações – um curso profissional	<p>P2- “os alunos terão muito mais “ bagagem” para trabalhar em qualquer empresa das diversas áreas do Design e Artes Gráficas, como Técnicos, visto que levam da escola o comprovativo da conclusão do seu Curso, o Certificado de Habilitações e o Diploma do Curso”</p> <p>P2- “entre muitos candidatos com o 12º ano a uma vaga numa empresa, não tenho a menor dúvida que o empresário desta área, preferirá um aluno com estas Competências, pois será sempre uma mais-valia e “jogará pelo seguro”.”</p> <p>P3- “as nossas empresas estão cada vez mais à procura de mão-de-obra qualificada, assim como noções básicas sobre variadas áreas profissionais”</p> <p>P3- “Não querem pessoas que vão muito “tenrinhas” para o local de trabalho.”</p>

<p>Relação com a empregabilidade</p>	<p>Preenchimento de vagas na empresa com alunos dos cursos profissionais</p>		<p>P3- “as empresas valorizam cada vez mais os cursos profissionais, uma vez que lhes proporcionam esta componente, pois além destes oferecerem um estágio em cada ano (nos 10º, 11º ou 12º) ou apenas nos últimos 2 anos, acabam por adquirir mais experiência profissional”</p> <p>P3- “Na hora da seleção, os cursos profissionais acabam por ser os mais preferidos (é claro que também depende da função a desempenhar na empresa), uma vez que acabam por pagar menos.”</p> <p>P3 – “este aluno vive mais para a prática e quer ganhar uns “trocos”.”</p>
<p>Formação em Contexto de Trabalho (FCT)</p>	<p>Parceria entre a escola e a empresa</p>	<p>Seleção da parceira da escola na FCT</p>	<p>P4- “peço sempre aos alunos que me dêem uma ideia de o que é que gostavam de realizar durante a FCT e onde.”</p> <p>P1 – “Noutros casos já tínhamos uma carteira de contactos de empresas e seleccionámos a partir daí”</p> <p>P1 – “Houve algumas empresas que nos contactaram.”</p> <p>P1- “houve algumas situações em que os alunos tinham contactos com as empresas a partir das mães ou dos pais e perguntaram se podiam ir para essas empresas.”</p> <p>P3- “eu já tinha contacto com elas através de anteriores visitas de estudo ou através de outras andanças.”</p> <p>P3- “Eles têm também as suas preferências e eu gosto de saber quais as atividades onde é que eles gostariam de desempenhar funções.” (...) “coloquei a estagiar em locais que os alunos até queriam e depois tive a surpresa de não estarem a fazer um bom trabalho.”</p>

Formação em Contexto de Trabalho (FCT)	Parceria entre a escola e a empresa		<p>P4 – “antes de entrar em contacto com as empresas, falei com elementos da direção, conversei com outros colegas, nomeadamente com a P3 para trocarmos algumas impressões” (...)“estabeleço os contactos que tenho que estabelecer em sintonia com a direção da escola.”</p> <p>P2- “Consoante este perfil encaminho-os para as empresas que eu conheço, há 10 anos a esta parte, pela minha experiência profissional. Tenho usado praticamente as mesmas empresas e sei qual é o perfil que elas pretendem em termos de personalidade e de capacidades.”</p>
		Estabelecimento da parceria	<p>P4 – “tivemos uma reunião com o responsável dos Recursos Humanos lá da empresa. Dei a conhecer o curso em termos de módulos que eles tinham, aquilo que eles estariam aptos a desenvolver e traçamos, logo, nessa reunião, alguns objetivos que ele teria de desenvolver durante o estágio.”</p> <p>P4 – “Eu já a conhecia e foi o que facilitou o contacto. Eu também dei algumas informações sobre as alunas – o que elas podiam realizar, as limitações que algumas tinham, etc.”</p> <p>P2- “Os procedimentos são o contacto com a empresa por volta de janeiro/fevereiro, depois levo protocolo para assinar, depois levo o aluno ou aluna para a apresentar à empresa e conhecer as pessoas e depois são integrados”</p>

<p>Formação em Contexto de Trabalho (FCT)</p> <p>Formação em Contexto de Trabalho (FCT)</p>	<p>Parceria entre a escola e a empresa</p>	<p>Exigências feitas pelas empresas</p>	<p>P4 – “dependendo da entidade que vai receber, umas pedem entrevista, pois têm menos vagas e têm que fazer seleção”</p> <p>P1- “Há empresas que colocam limitações – querem conhecer os alunos antes, querem falar com eles primeiro.”</p> <p>P1- “Outras nem por isso, aceitam os alunos à primeira, não se importam com quem eles são e logo se vê.”</p> <p>P1- “há empresas que fazem exigências em termos de módulos feitos, se os alunos se portam bem ou não, mas a maior parte das empresas não.”</p> <p>P1- “Uma grande parte quis fazer entrevista. Outra não.”</p> <p>P1- “Algumas só querem conhecer os alunos por causa da imagem. Se verem alunos com piercings, se calhar, não vão aceitar.”</p> <p>P2 – “Nunca ninguém me pediu entrevista”</p> <p>P2- “onde costumo colocar em estágio, sei que não posso pôr lá alunos muito desportivos, que não podem ir para a empresa de t-shirt ou de mangas escavadas ou com havaianas”.</p>
---	--	---	---

<p>Formação em Contexto de Trabalho (FCT)</p>		<p>Forma como o professor orientador cumpriu as responsabilidades resultantes da parceria</p>	<p>P2- “Eu depois faço visitas à empresa para saber como é que eles estão a portar-se. Estou em contacto permanente com os alunos.”</p> <p>P2- “sempre que havia um problema numa empresa, eu ia imediatamente resolver esse problema. Porque há coisas que têm que ser pessoalmente, não podem ser por telefone. Eu deixava de passar os problemas para a direção, porque eu própria os resolvia.”</p> <p>P2- “Em qualquer situação, eu ia por meios próprios, e a qualquer hora ia às empresas resolver os problemas com os alunos ou com os monitores. E isso deixou de acontecer, porque restringiram as idas às empresas – disseram que só devíamos fazer duas visitas por cada 250 horas ou 300 horas da FCT.”</p> <p>P3- “Houve aqui situações graves e nesta altura tive que ser diretora de curso, pai, mãe, professora, amiga!”</p> <p>P3- “Estive sempre contactável e nas tais idas às empresas não tive nenhum apoio, neste momento ainda não recebi nada. Eu fui com o meu próprio carro em horários pós laborais resolver esse tipo de situações e nunca deixei nenhum formando para trás”</p> <p>P3- “Se houvesse alguma coisa que corresse menos bem, o próprio tutor me contactava a dizer: passa-se isto assim, assim, posso dar mais esta tarefa, ele é capaz de fazer? Estava sempre tudo controlado!</p> <p>P2- “Mas a verdade é que não somos só formadores, mas também educadores e tudo o mais.</p>
---	--	---	--

<p>Formação em Contexto de Trabalho (FCT)</p>	<p>Plano de formação</p>	<p>Como é definido o plano</p>	<p>P3- “Quanto às atividades, baseei-me no referencial de formação, foi a base, mas acho que este não é para cumprir à risca porque, muitas vezes, reparo que há referenciais que já estão desatualizados.”</p> <p>P3- “As empresas dizem-me para eu acrescentar mais tarefas, no caso de elas não estarem neste guião.”</p> <p>P3- “Não faço imposição e escuto a parte das empresas, o que é que elas podem oferecer aos próprios formandos.” (...) “Temos que delinear com cada empresa por onde é que eles podem passar.”</p> <p>P1- “Portanto, nós temos já um plano delineado, passo pelas empresas para ver se elas concordam e se há alguma coisa que eles queiram incluir nos objetivos e, se houver, nós adaptamos, fazemos essa adaptação quando é necessário. Doutro modo, já levamos para a empresa tudo pré formatado.”</p> <p>P4- “já levava umas ideias para objetivos de estágio e depois, em conversa com o responsável, fizemos alguns ajustes, mas tendo sempre por base aquilo que já está previsto no referencial, que já está definido em termos de cada módulo, naquilo que já existe em termos de perfil de saída do curso e depois ter em conta as diferentes realidades”</p> <p>P2- “cá estou eu para articular com ele, com o monitor, e poder propor, como disse a P3, para o aluno percorrer todas as secções, digamos, rodar por várias atividades e várias tarefas para ter uma bagagem maior”</p>
---	--------------------------	--------------------------------	--

Formação em Contexto de Trabalho (FCT)	Plano de Formação		<p>P1- “esse plano delineado no início, não é um plano estanque.” (...) “No fundo é um plano no papel.”</p> <p>P4- “Os objetivos de estágio do aluno X que esteve na M. são diferentes dos objetivos de estágio das alunas que estiveram na Câmara Municipal.”</p>
		Como é implementado o plano	<p>P2- “determinadas competências que os alunos levam, não podem pô-las em prática. São as empresas que orientam e que fazem o seu plano à mercê das circunstâncias e do trabalho que vai surgindo”</p> <p>P3- “. Muitas vezes, também digo se eles puderem passar por todos os setores da empresa, seria o ideal. Era a tal complementaridade para eles verem como é que tudo se vai ligar, porque se estiverem só num setor é mais difícil adquirirem tantas competências do que se passarem por todos.”</p> <p>P2- “os alunos onde forem precisos vão para aquele setor e são assim orientados para que os monitores tenham flexibilidade para articular e gerir isto.”</p> <p>P1- “se na empresa me pedem para os alunos carregarem paletes, eu aí digo que esse trabalho não faz parte das competências.”</p> <p>P3- “Só não podemos deixar que a empresa acabe por se aproveitar dos nossos formandos para fazer estes trabalhos reles.”</p> <p>P3- “eu retirei um formando da empresa, porque ele estava a ser escravo, só para limpar as prateleiras e não foi esse o contrato que nós fizemos no início.”</p>

Formação em Contexto de Trabalho (FCT)			<p>P2- “Eu também não imponho que os planos sejam cumpridos na íntegra e sou a primeira a dizer para que o plano seja adaptado consoante as necessidades da própria empresa à época”</p> <p>P2- “aquilo que vai no plano é apenas uma amostra daquilo que os alunos sabem fazer.” (...)“deixo ao critério, muitas das vezes, das empresas, essa gestão”</p>
	Competências adquiridas e desenvolvidas	Quais as competências adquiridas e desenvolvidas	<p>P2- “Adquirem e desenvolvem, quer competências técnicas, quer competências comportamentais.”</p> <p>P1- “eles tanto desenvolvem competências sociais e pessoais, como técnicas, como também as adquirem.”</p> <p>P3- “Mas também adquirem os dois tipos de competências.”</p> <p>P4- “alguns alunos têm a oportunidade de aprender neste mundo do trabalho e melhorar uma série de aptidões características da parte técnica, da parte social, desde o relacionamento interpessoal, cumprimento de regras diferentes daquelas a que já estavam habituados na escola, desde perceber como é que funciona ali o dia-a-dia em termos de hierarquias, gestão de equipas. E é muita coisa que eles podem desenvolver e aperfeiçoar no momento da FCT.”</p>
		Como adquirem e desenvolvem as competências	<p>P2- “Adquirem porque as empresas também estão lá para lhes facultar algumas competências.”</p> <p>P2- “eu acho que as alunas também têm que fazer um esforço por se integrarem, têm que dar o litro. Devem-se esforçar e serem responsáveis.”</p>

<p>Formação em Contexto de Trabalho (FCT)</p>	<p>Competências adquiridas e desenvolvidas</p>	<p>Como adquirem e desenvolvem as competências</p>	<p>P2- “Mas se há uns que são responsáveis, há outros que não são e eles têm que se envolver no âmbito da empresa, ou seja, integrar-se no perfil da empresa.”</p> <p>P2- “Quando se envolvem, mostram as suas capacidades e o seu modo de ser que é muito importante. E depois já têm outra motivação.”</p> <p>P3- “eles também não querem pisar o risco e vêem os colaboradores da própria empresa a atuarem na empresa e eles próprios vão-se habituando a esse ritmo de trabalho. Eles acabam por aprender, há uma autoformação.”</p> <p>P1- “Adquirem competências técnicas porque na escola, apesar de termos a oficina, o trabalho acaba por ser simulado. Na prática eles fazem trabalhos que nós não conseguimos fazer na escola.”</p> <p>P2- “Depois também desenvolvem outras coisas, porque ao fazermos com eles na escola, eles vão melhorando lá e treinando.”</p> <p>P2- “Em termos pessoais e sociais, eles adquirem uma série de competências novas, por exemplo: observam os outros a trabalhar, vêem a forma como eles se comportam, vêem como eles falam com as chefias. Bem, tudo isso leva a novas aquisições de competências sociais e pessoais.”</p> <p>P2- “E depois, também desenvolvem, porque ao estarem na escola conosco, nós já dizemos como é que eles se devem comportar, mas depois é diferente porque põem em ação.”</p>
---	--	--	---

Formação em Contexto de Trabalho (FCT)	Competências adquiridas e desenvolvidas	Como adquirem e desenvolvem as competências	<p>P3- “A questão da responsabilidade, a pontualidade na própria empresa, tudo isso se vai adquirindo com a tal experiência e com a imposição das empresas.”</p> <p>P3- “eles começam a moldar o seu próprio comportamento, o seu desenvolvimento pessoal ao longo do 10º ano.”</p> <p>P3- “Há casos que já levam um know-how muito grande para a própria empresa. As próprias empresas dizem que é interessante como é que eles já levam alguma coisa.”</p> <p>P2- “Eles vão buscar as experiências que tiveram nas empresas e transportam-nas para as aulas.”</p> <p>P4- “mas desenvolveram um trabalho de gabinete, planeamento preventivo”</p> <p>P2- “alguns até são voluntariosos e perguntam o que é que há para fazer e não se encostam a um canto à espera que os chamem”</p> <p>P2- “relativamente ao comportamento, aqueles que se portavam pior em sala de aula, são normalmente aqueles que até têm melhor desempenho.”</p>
		Dificuldades na aquisição e desenvolvimento de competências	<p>P4- “há alguma limitação para eles irem para o terreno.” (...) “Podiam ter aprendido mais se estivessem presentes nos locais onde tudo se passa.” (...) “eles não estão presentes, o que é difícil de fazer à distância.”</p> <p>P1- “Por vezes acaba por ser uma prática simulada, em que as empresas não estão para arriscar o seu material”</p>

<p>Formação em Contexto de Trabalho (FCT)</p>	<p>Competências adquiridas e desenvolvidas</p>	<p>Dificuldades na aquisição e desenvolvimento de competências</p>	<p>P2- “o que deveria ter sido melhorado é uma parte que não depende de nós, mas dos pais que deveriam incentivar estes miúdos para que sejam mais responsáveis.”</p> <p>P2- “o que não corre bem é a irresponsabilidade e a falta de educação que alguns alunos têm e não deviam.”</p> <p>P3- “Eles não têm iniciativa. Nós íamos à luta, enquanto eles agora se acomodam, esperam que as coisas caiam do céu.”</p> <p>P1- “outras limitações que eu vejo, são os comportamentos dos alunos”</p> <p>P3- “Como é óbvio há miúdos que não respeitam e nós aí também somos chamados à atenção de que eles não estão a ser pontuais e assíduos, não estão a fazer o trabalho com empenho, não estão a cumprir.”</p> <p>P2- “temos as empresas a dizerem: ele não sai do mesmo sítio, está sempre à espera de que lhe digam o que deve fazer, mas sabe que é para fazer aquilo; depois chega atrasado...”</p> <p>P3- “A questão de virem camiões às 4 e 5 horas da manhã. Lógico que nesse horário não está lá nenhum aluno. Havia alguns alunos que, se calhar, até nem se importavam de fazer esse horário, mas outros sim.”</p> <p>P3- “Depois também temos a tal limitação dos transportes.”</p> <p>P3- “se houvesse uma parceria que permitisse que nós fôssemos com os miúdos às empresas para eles fazerem tarefas antes do estágio, os miúdos já estariam mais à vontade no estágio e as empresas também com eles. E vice-versa”</p>
---	--	--	--

Formação em Contexto de Trabalho (FCT)		Dificuldades na aquisição e desenvolvimento de competências	<p>P3- “A FCT é só 2 ou 3 meses e aquilo passa rápido, mal começam a ambientar-se e já estão a vir embora.”</p> <p>P3- “há algumas empresas, em que as pessoas não têm tempo para ensinar, para formar” (...) “Os alunos limitam-se a ver e assim não conseguem adquirir competências.” (...) “deixam-nos um bocadinho à mercê e eles acabam por desligar...”</p> <p>P1- “Se pensassem naquilo que podem evoluir, acho que seria muito determinante para eles.”</p>
	Avaliação do desempenho dos alunos	Avaliação realizada pelo tutor	<p>P1- “quem avalia são os tutores. Eu não estou em contacto com eles, não estou na empresa, não sei como é que os alunos se comportam”</p> <p>P1- “Deixo que o tutor dê a nota que representa 80% da nota da FCT e o resto é para o relatório final.”</p> <p>P4- “Eu também faço o mesmo.”</p> <p>P1- “Depois há os critérios que estão definidos ao nível de escola.”</p> <p>P3- “A questão da avaliação é muito subjetiva” (...) “Há tutores que são muito mais rígidos do que outros”</p>
		Avaliação realizada pelo professor orientador	<p>P1- “A minha participação na avaliação é dar sugestões quando vejo que a nota é demasiado alta ou demasiado baixa.”</p> <p>P2- “Eu faço precisamente a mesma coisa que faz o P1.”</p> <p>P3- “Eu também só participo na avaliação na parte do relatório e das perguntas que vou fazendo sobre aquilo que o aluno fez, se melhorou</p>

Formação em Contexto de Trabalho (FCT)			<p>alguma coisa ou não, só neste sentido! De resto é tudo da parte do tutor que o orientou.”</p> <p>P4- “o aluno poderia ter feito mais do que na realidade fez, a avaliação final é igual ou superior à de outro aluno que teve melhor desempenho. Nestes casos nós temos que falar para que as notas estejam equilibradas e justas, principalmente justas!</p>
	Pontos fortes	Aquisição e desenvolvimento de competências dos alunos	<p>P3- “os alunos conseguirem visualizar e praticar nas empresas tudo o que nós falamos ao longo do curso, dentro de uma sala de aula”</p> <p>P2- “Há a melhoria dos seus conhecimentos técnicos e aquisição de outros”</p> <p>P2- “melhoria das suas competências sociais e atitudinais, aprendem a integrar-se numa equipa de trabalho e numa organização, melhoram a sua autonomia” (...) “aprendem a saber estar em equipas fortemente hierarquizadas.”</p> <p>P1- “os mais importantes são o facto dos alunos, após os momentos dedicados ao estágio, trazerem outra postura, outra sensibilidade e mais maturidade. Essa experiência fá-los agir e dialogar, demonstrando muitas vezes, com exemplos trazidos exatamente dos seus lugares de estágio. Ajudam mais os seus colegas e recebem admiração por parte destes, ao expor o seu saber, adquirido na “sua “ empresa.”</p> <p>P4- “poder apresentar novas ideias para implementar nestes locais de estágio.”</p>

Formação em Contexto de Trabalho (FCT)	Pontos fortes		P4- “acabam por conhecer metodologias diferentes para a realização de alguns trabalhos e podem perceber vários contextos.”
		Autoconhecimento e autorreflexão por parte dos alunos	P3- “refletirem que é importante aprender primeiro na teórica, para depois se ser um bom profissional” P3- “conseguem analisar se realmente a área onde estão é o que querem seguir para o futuro, pois nesta fase ainda têm algum tempo para mudanças”
		Conhecimento do mundo do trabalho para o futuro profissional	P2- “conhecem o mundo de trabalho” (...) “conhecer empresas e empresários facilita muito a entrada no mundo do trabalho”
		Benefícios usufruídos pelas empresas	P3- “na vertente das empresas, poderem desde cedo “moldar” os seus futuros profissionais, assim como receber know-how atualizado para implementar nas suas empresas, tudo isto a custo zero.” P4- “são portadores de um conjunto de informações e conhecimentos que, às vezes, não estão ainda implementados na rotina das empresas ou noutras organizações. Com os alunos nas empresas, poderão vir a ser desenvolvidos” P2- “Para as empresas é muito importante conhecer candidatos com competência técnica de base para uma determinada função, o que de uma forma geral nem sempre é fácil.”
			P3- “ela foi bastante expedita, autónoma, tinha iniciativa e o próprio tutor confiou nela como fosse colaboradora da empresa” (...) “o tutor escutava muito as suas sugestões”

<p>Formação em Contexto de Trabalho (FCT)</p>	<p>Contributo do aluno para o desenvolvimento da atividade da empresa</p>	<p>Contributo positivo</p>	<p>P3- “os alunos ajudaram bastante no dia-a-dia das empresas”</p> <p>P3- “transmitiram novos conhecimentos de forma a algumas empresas poderem reciclar/reorganizar algumas funções”</p> <p>P1- “apesar de, na maioria dos casos não contribuírem de uma forma determinante para o trabalho das empresas, têm um papel bastante importante, porque ajudam as empresas a atualizar os conhecimentos dos seus funcionários para conseguir acompanhar os alunos, através de um maior esforço dos seus funcionários no cumprimento das normas, para dar exemplos positivos aos alunos.”</p> <p>P2- “os alunos acabam por contribuir sempre para o bom funcionamento de qualquer empresa, pois o seu trabalho é “ mão-de-obra gratuita”.”</p> <p>P2- “contribuem para uma maior produção e, por conseguinte, mais lucros para as empresas.”</p> <p>P2- “seu desempenho foi de tal ordem produtivo, que os empresários contratam-nos em tempo de férias e reiteram a sua vontade de os colocar no seguinte.”</p> <p>P4- “disseram-me que eles tinham feito um trabalho útil e oportuno e se não fosse o facto de eles terem lá estado a estagiar, era um trabalho que continuava por fazer.”</p> <p>P4- “As alunas que estiveram na Câmara fizeram demonstrações e deram informações ao nível do suporte básico de vida e os colaboradores disseram que, até esse dia, nunca tinham tido a</p>
---	---	----------------------------	---

Formação em Contexto de Trabalho (FCT)			possibilidade de fazer as manobras do suporte básico de vida com um manequim.”
	Empregabilidade dos alunos que realizaram a FCT na empresa	A FCT é um requisito determinante para a empregabilidade do aluno na empresa	<p>P1- “A seleção do candidato por parte da empresa é fortemente influenciada pelo estágio curricular, uma vez que a empresa ao conhecer os alunos sabe com aquilo que pode contar dessa pessoa, o que é determinante quando se recruta alguém para trabalhar”</p> <p>P1- “Grande parte das empresas sim, empregam estes alunos ou então dizem que se tivessem capacidade para os empregar que recorria a eles.”</p> <p>P1- “Mesmo quando eles estão no 11º ano, já começam a seduzir os alunos para eles ficarem lá. Muitas das vezes, os alunos sentem-se tentados a ficar e a abandonar o curso.”</p> <p>P2- “Algumas empresas precisam de colocar mais gente e, por isso, contactam estes alunos.”</p> <p>P4- “a FCT já é importante, porque se dão a conhecer e se fizeram um bom trabalho, ou seja, se este trabalho correr bem, acredito que temos ali, naquela pessoa, uma prioridade ou alguma base.”</p> <p>P3- “Há casos em que, logo no 11º ano, eles em vez de continuarem o curso, poderiam ter ficado a trabalhar na empresa. As empresas não assediaram tanto porque compreendem que eles tenham que fazer o 12º ano. Mas dizem: se não fosse o 12º ano, nós ficávamos com este aluno”</p>
			P1- “Podemos dizer que aqui há dois tutores. Há um no papel e há outro que orienta o aluno no terreno.”

Formação em Contexto de Trabalho (FCT)	Orientação e acompanhamento dos alunos nas empresas	Quem são os tutores	<p>P1- “A pessoa que acompanha o aluno na empresa, nem sempre é aquela que vem no documento que assinamos. Às vezes, este que assina é o diretor dos Recursos humanos (RH), ou o engenheiro da secção ou outra coisa. E na realidade quem fez a tutoria é um outro empregado qualquer.”</p> <p>P3- “, há vários tipos de tutores. Aqueles que levam a coisa mesmo à risca”</p>
		<p>Dificuldades sentidas pelos tutores</p> <p>Dificuldades sentidas pelos tutores</p>	<p>P1- “as dificuldades que eles tiveram têm a ver com os tais comportamentos dos alunos.”</p> <p>P3- “a principal dificuldade que têm é naqueles miúdos que têm um comportamento, assiduidade e pontualidade irregulares e que eles têm tarefas já destinadas para eles fazerem logo de manhã, por exemplo, e depois eles falham.”</p> <p>P3- “a grande dificuldade é os tutores terem de gerir as tarefas com a falta de presença deles. Pronto! Mas não é o geral.”</p> <p>P4- “as dificuldades dos tutores vão depender essencialmente do comportamento e das características de cada aluno. Se eles são mais responsáveis e facilitam a vida aos tutores, as situações são estáveis. Se eles precisam de mais tempo para os cigarritos ou não cumprirem em termos de assiduidade e com as tarefas que são previamente estipuladas, então estes vão dar um bocadinho mais de trabalho.”</p> <p>P2- “O que o P1 disse, eu sublinho por baixo. E o mesmo com a P3. Mas o P1 vai mais ao meu encontro.” (...) “o que não corre bem é a irresponsabilidade e a falta de educação que alguns alunos têm e não deviam.”</p>

	Orientação e acompanhamento dos alunos nas empresas	Formação dos tutores	<p>P1- “Eu acho que nem sempre estão preparados para acompanhar estas dificuldades dos jovens que todos os dias encontramos na escola.”</p> <p>P1- “Eu acho que não estão preparados, deveriam fazer uma reciclagem”</p> <p>P2- “a verdade é que nem sempre estão preparados para receber os alunos, nem têm, digamos, a formação indicada para lidar com gente mais jovem”</p> <p>P4- “as pessoas que acompanham os nossos alunos não estão devidamente habilitadas e preparadas” (...) “Quando isto acontece, o papel dos professores das disciplinas técnicas tem uma importância maior.” (...) “Vamos aproveitar os recursos e meios que há no local, mas a orientação vai ser, em grande parte, nossa, dos professores.”</p>
		Necessidades de formação dos tutores	<p>P2- “é preciso formação a esse nível, para lidar melhor com os alunos.”</p> <p>P1- “um aluno que foi maltratado numa empresa, porque se calhar o tutor tinha pouca formação, sei lá! Não tinha paciência!”</p> <p>P3- “O departamento dos RH é aquele que é menos valorizado dentro de uma empresa.” (...) “E a parte do setor humano, se está motivado ou não, se tem competências ou não, é um caso à parte.”</p>
			<p>P2- “é muito interessante estar a debater com os colegas, estarmos a fazer este cruzamento e partilha de informações”</p> <p>P2- “Até para sabermos se estamos ainda a fazer bem, ajuda a fazermos reciclagem, mas também para sabermos o feedback que temos dos alunos”</p>

Importância desta investigação	Contributo para a melhoria da imagem, do valor e da lecionação dos cursos	Cruzamento e partilha de informações	<p>P1- “Este conhecimento é importante para podermos melhorar.” (...) “até nos ajuda a melhorar, nós próprios”</p> <p>P1- “Passamos a ter uma nova visão das coisas nesta partilha com os colegas.”</p>
		Propostas de melhoria	<p>P3- “o que foi aqui debatido pode ser dado a conhecer, até à própria escola para ela ver onde poderia melhorar.” (...) “Até mesmo com outras escolas no âmbito destes cursos. E até abrirmos um bocadinho isto para a nossa sociedade.”</p> <p>P4- “acho que este estudo deve ser partilhado com as escolas, com a sociedade, com os professores para que se consiga melhorar no mínimo espaço de tempo possível.”</p> <p>P1- “é importante que seja partilhado, até mesmo com as empresas para elas também melhorarem.”</p> <p>P4- “. É preciso melhorar os meios e os recursos para que os CP vinguem, por isso devem ser bem aproveitados. É isso que nós queremos e para que trabalhamos.”</p>
		Esclarecimento da realidade dos cursos	<p>P4- “Trocar opiniões, porque a realidade dos CP é esta e deveria ser vista de uma forma muito mais positiva.”</p> <p>P3- “Até porque há ideias preconcebidas que deveriam ser modificadas.”</p>