

BRUNO ALBERTO MATOS GONÇALVES

**Ensino Profissional: Expectativas dos Novos Alunos e
Avaliação do Desempenho dos Formadores**

Projecto de Dissertação

**Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e
Secundario**

ORIENTADORA: Professora Doutora Ágata Cristina Marques Aranha
MESTRANDO: Bruno Alberto Matos Gonçalves



UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
VILA REAL, JUNHO de 2010

Relatório Dissertativo (Tese) de mestrado elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre do 2º ciclo em ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho, muitas foram as pessoas que colaboraram para que este fosse possível. A todos eles não posso deixar de expressar a minha gratidão pelo seu importante contributo, pelo estímulo, colaboração e entusiasmo que me transmitiram. No entanto, alguns acabaram por ter uma influência mais directa que outros, e, por isso, expresso aqui o meu sincero agradecimento:

À minha Orientadora, Professora Doutora Àgata Aranha, por ter acreditado em mim, pela forma como me soube encorajar e motivar para a realização desta tese, pelos conhecimentos que transmitiu, pelo seu apoio e profissionalismo enquanto Orientadora;

O maior agradecimento, é sem dúvida à minha família, em especial aos meus pais, Por todo o amor, carinho, amizade e compreensão demonstrada ao longo da minha vida, e pelo facto de me terem proporcionado um futuro melhor. Estarei eternamente reconhecido e agradecido por tudo o que fizeram por mim.

Por último, à minha Gang, por todo o apoio e colaboração que sempre disponibilizaram, pela força, pela amizade e pela motivação que sempre me transmitiram. Serão amigos para a vida inteira.

A todos o meu muito obrigado!

RESUMO

As Escolas Profissionais (EP's) iniciaram o seu Projecto Educativo em Portugal, no ano de 1989, e têm desempenhado um papel fundamental na educação e formação dos jovens, que concluem o 9º ano e pretendem enveredar por uma via profissionalizante.

Deste modo, o nosso estudo pretende perceber o que leva os alunos a frequentar o ensino profissional. Para isso foi aplicado a todos os sujeitos da amostra, dois questionários, adaptados por nós, que visa verificar o diagnóstico de expectativas dos formandos e a qualidade de formação e desempenho dos formadores.

A procura do Ensino Profissional, ano após ano, por parte de formandos mais jovens, significa que o ensino profissional é encarado como uma possibilidade de estudo e de estruturação futura da trajectória pessoal e formativa.

A procura da excelência nas escolas é uma preocupação de longa data, uma vez que, a estas compete a formação das mulheres e homens de amanhã, e dos conhecimentos e competências destes, depende em muito, o futuro desenvolvimento do país.

Assim sendo, a principal finalidade desta avaliação é proporcionar elementos de reflexão que possam ser utilizados a nível interno para a (re) construção dos seus "olhares" sobre a formação no sentido de elevar, ainda mais, a qualidade da mesma e atingir os níveis de sucesso desejados.

Palavras-chave: Ensino Profissional; Expectativas Formandos; Avaliação Desempenho dos formadores.

ABSTRACT

The Vocational Schools have started their Educational Project in 1989 and they have played an important role in education and training of young people who complete the ninth grade and want to follow a vocational road.

This way, our study pretends to understand the reason why our students attend Vocational Schools. To obtain that answer, it has been applied to all sampled individuals, two questionnaires, adapted by us, which aims to verify the students' expectations and the performance and training of the vocational teacher.

The increasing search for vocational education, year after year, by younger students, means that the vocational teaching is seen as a study opportunity and as a way of structuring their personal and academic course in the future.

The continuous search for excellence in schools has always been a major concern, since it is their responsibility training the women and men of tomorrow, because the future development of our country depends on their knowledge and abilities.

Therefore, the main purpose of this assessment is to provide elements of reflection that can be used to “re”build the way of looking upon training to further enhance quality and achieve the desired success levels.

Key words: Vocational Education; Students' expectations; performance and training of the vocational teachers.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE TABELAS	VIII
ÍNDICE DE QUADROS	X
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
1. INTRODUÇÃO	2
1.1. ENQUADRAMENTO DO TEMA	2
1.2. OBJECTIVOS	7
2. REVISÃO DE LITERATURA	9
2.1. A ESCOLA	9
2.2. A ESCOLA DE MASSAS E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES	
11	
2.3. A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO	13
2.4. ENSINO PROFISSIONAL	19
2.5. ENSINO PROFISSIONAL E INSUCESSO ESCOLAR	20
2.6. ENSINO PROFISSIONAL E DESEMPREGO JOVEM	21
2.7. ENSINO PROFISSIONAL E LIMITAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR	25
2.8. O ENSINO PROFISSIONAL NO CONTEXTO EDUCATIVO	
NACIONAL	26
2.9. UMA MODALIDADE ESPECIAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: AS	
ESCOLAS PROFISSIONAIS	30
2.9.1. GÉNESE	31
2.9.2. MODELO PEDAGÓGICO	33
2.9.3. PESSOAL DOCENTE	35
2.10. AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO DOS FORMANDOS	35

2.10.1.	AFERIÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DOS FORMANDOS (AVALIAR REACÇÕES).....	37
2.10.2.	O QUE É AVALIAR?	37
2.10.3.	CONCEITO DE AVALIAÇÃO	37
2.10.4.	IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO	38
2.10.5.	FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO	38
2.10.6.	PARA QUÊ AVALIAR	39
2.10.7.	O QUE SE AVALIA	39
2.10.8.	MODELO DE KIRKPATRICK.....	40
2.10.9.	AVALIAÇÃO DE REACÇÃO	41
2.10.10.	AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	41
2.10.11.	AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTO.....	41
2.10.12.	AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS.....	41
2.10.13.	AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	42
2.11.	LIMITAÇÕES DA AVALIAÇÃO	42
2.11.1.	Avaliação de reacção.....	42
2.11.2.	Avaliação de aprendizagem.....	42
2.11.3.	Avaliação do Comportamento	43
3.	METODOLOGIA	45
3.1.	AMOSTRA	45
3.2.	INSTRUMENTO	46
3.2.1.	QUESTIONÁRIO ADAPTADO	46
3.3.	PROCEDIMENTOS	46
3.4.	PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS.....	48
4.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	50
4.1.	FONTES DE INFORMAÇÃO PRIVILEGIADAS.....	50
4.2.	AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DOS FORMANDOS.....	55
4.3.	Avaliação da Formação.....	65
5.	CONCLUSÕES E PROPOSTAS DE INVESTIGAÇÃO	68
5.1.	CONCLUSÕES	68
5.2.	PROPOSTAS DE INVESTIGAÇÃO.....	72

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 75
ANEXOS 79

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Fontes de informação sobre a Etap e os seus cursos	51
Tabela 2 – Razões/Motivos da escolha do ensino profissional e do curso que frequenta	53
Tabela 3 – Expectativas em relação: à escola (Etap), ao ensino profissional e ao curso escolhido.....	54
Tabela 4 – O curso tem correspondido/correspondeu às tuas expectativas? (CAMINHA).....	55
Tabela 5 – O curso tem correspondido/correspondeu às tuas expectativas? (VILA NOVA DE CERVEIRA)	56
Tabela 6 – O curso tem correspondido/correspondeu às tuas expectativas? (VILA PRAIA DE ÂNOCRA).....	56
Tabela 7 – O curso tem correspondido/correspondeu às tuas expectativas? (VALENÇA).....	56
Tabela 8 – Os temas abordados foram/têm sido:.....	57
Tabela 9 – O tempo dedicado à exposição teórica foi/tem sido:	58
Tabela 10 – O tempo dedicado à exposição prática foi/tem sido:	58
Tabela 11 – Qualidade e adequação da documentação distribuída	59
Tabela 12 – Qualidade dos suportes pedagógicos utilizados.....	59
Tabela 13 – Diversificação dos suportes pedagógicos.....	60
Tabela 14 – Qualidade das Instalações	60
Tabela 15 – Qualidade do relacionamento com os colegas da turma	60
Tabela 16 – Qualidade do relacionamento com os formadores	61
Tabela 17 – Qualidade do Plano de Actividades.....	61
Tabela 18 – Limpeza das Instalações.....	62
Tabela 19 – Qualidade do Serviço de Reprografia.....	62
Tabela 20 – Apoio administrativo disponível.....	63
Tabela 21 – Qualidade geral do atendimento nos diferentes serviços	63
Tabela 22 – Qualidade das refeições servidas na cantina (CAMINHA).....	64

Tabela 23 – Qualidade das refeições servidas na cantina (VILA PRAIA DE ÂNCORA)	64
Tabela 24 – Qualidade do bar da escola.....	65
Tabela 25 – Avaliação da formação ministrada durante curso	65
Tabela 26 – Importância das competências adquiridas para a inserção profissional.....	66

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Taxas de desemprego de jovens em países da OCDE	22
Quadro 2 – Promotores das Escolas Profissionais	32
Quadro 3 - Gráfico referente à análise descritiva da nacionalidade, género e habilitações literárias.	45

LISTA DE ABREVIATURAS

CRSE *Comissão de Reforma do Sistema Educativo*

EP *Escolas Profissionais*

ETAP *Escola Tecnológica Artística Profissional*

LBSE *Lei de Bases do Sistema Educativo*

ME *Ministério da Educação*

PAP *Prova de Aptidão Profissional*

SPSS *Statistical Package for the Social Science*

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1. ENQUADRAMENTO DO TEMA

A Escola, como muitas outras instituições sociais, tem vivido momentos de grande dinamismo no nosso país, sobretudo nos últimos 30 anos. A verdade óbvia é que a Escola de hoje é muito diferente da Escola de há 30, diferente da Escola de há 20 e mesmo um pouco diferente da Escola de há dez anos a esta parte. O que quem frequentou a Escola há 30 anos atrás “via” na Escola é, com certeza, diferente da percepção de quem nos dias de hoje a frequenta. Sendo fundamental a percepção dos alunos, também será relevante a percepção, nos planos evolutivo, actual e prospectivo, de todos os outros actores e colectivos que intervêm directa ou indirectamente na Escola. As mudanças na forma como pais, professores, funcionários e serviços de administração percebem, entendem e sentem a Escola são importantes para se definir o que se quer fazer na e com a Escola e, logo, fundamental, para que esta a todos acolha e a todos diplome, certifique e qualifique.

Tratar da permanência na Escola ou evitar que dela se saia de forma precoce, cedo em idade ou cedo naquilo que seria a finalidade de por lá se estar, é objecto deste Plano que, por maioria de razão, se centra no aluno sem, contudo, esquecer outros intervenientes no processo de educação e formação.

Permanecer não implicará forçosamente gostar, ainda que ajude, mas importará sobretudo perceber o sentido dessa permanência, que sobreleva o factor afectivo.

No século XX, designadamente a partir da Segunda Guerra Mundial, a ciência e a tecnologia transformaram-se num enorme empreendimento socioeconómico, usualmente designado por R&D (Research & Development) ou I&D (Investigação & Desenvolvimento), empreendimento para cujo sucesso se necessitaria duma massificação formativa, só possível de ser assegurada pela Escola, em sentido alargado, o que fará nela incluir as instituições de formação.

E como é que essa massificação se produziu no plano curricular? Passou-se dum predomínio absoluto das disciplinas clássicas para, ainda no final do século XIX, uma

educação com componentes mais pragmáticas, vista já como essencial para viver num mundo que começava a ser dominado pela indústria, pela tecnologia e pela ciência. A mudança processou-se de forma gradual com a introdução do estudo da ciência e de outras disciplinas modernas nos currículos dos diversos níveis de ensino e com uma redução do estudo das disciplinas clássicas (Raizen, 1991).

Por essa época, já os defensores da mudança argumentavam que os cidadãos do século XIX enfrentavam desafios importantes que o sistema educativo de então ignorava. Questões como a pobreza, a saúde pública, a criminalidade, a liberdade religiosa não eram tratadas na educação clássica. Uma nova educação, com base científica, poderia capacitar os cidadãos a lidar com este conjunto de questões de forma mais adequada. Por outro lado, os defensores duma educação clássica defendiam-na como fundamento para a compreensão plena do conjunto de ideias expressas na literatura moderna (incluindo a científica) e como contribuindo de forma evidente para a disciplina mental e para o emprego coordenado das faculdades mentais individuais.

A mudança que se propunha permitiria a aquisição de conhecimentos úteis, duma capacidade de raciocinar sobre o mundo natural induzindo à compreensão e à transformação desse mundo. Youmans citando Mill, afirmava que este tipo de ensino capacitava as pessoas duma metodologia de acesso à verdade através da observação, experimentação e raciocínio, com utilidade para a vida quotidiana (De Boer, 1991).

Este argumento da utilidade quotidiana da aprendizagem escolar foi também defendido por outros autores, designadamente Huxley e Spencer (cits. Por DeBoer, 1991). Estes autores situaram a defesa deste argumento na necessidade do sistema educativo ter de acompanhar a evolução de outros sistemas sociais, como o produtivo. A modernização da sociedade implicaria a modernização da Educação, a “cientificação” e “tecnologização” da sociedade, obrigaria a um ensino que contemplasse as questões científicas e tecnológicas. Spencer (1859, cit. por Hurt, 1991) refere que na Educação em geral, o aspecto mais importante reside na utilidade, no valor prático daquilo que se ensina e que se aprende. Para este autor, a indústria, a vida e o desenvolvimento social eram processos

dependentes da ciência, logo deveriam ser tidos em conta quando se ensinasse ciência e a Escola deveria estar sintonizada com estas preocupações.

Da discussão entre disciplinas clássicas e disciplinas científicas resultou a integração destas últimas no sistema educativo, facto que, à primeira vista, motivaria um congestionamento nas ofertas de formação dos currícula propostos pelas escolas. Este facto obrigou a uma reorganização dos currícula, não só diminuindo o número de alguns temas para poder incluir outros, mas também introduzindo novas práticas, discussão ou “arrumação” recorrente quando se fala em Educação.

O mundo (científico, tecnológico e social) tem sofrido alterações profundas ao longo destas últimas décadas, algumas delas com particular relevância para o ensino, designadamente: a massificação do ensino de nível secundário que conduziu a um tipo de ensino mais geral e menos selectivo, frequentado por número elevado de sujeitos; uma educação capaz de possibilitar ao indivíduo uma aprendizagem autónoma; a integração de diferentes aspectos da vida social e da vida cívica nos currícula; a introdução de novas tecnologias de informação e comunicação como uma parte fundamental do processo educativo; a educação/aprendizagem ao longo da vida como expressão de vontades do Estado, do colectivo e do indivíduo. E é nesse mundo e para esse mundo que a Escola tem que encontrar respostas.

As Escolas Profissionais (EP's) iniciaram o seu Projecto Educativo em Portugal, no ano de 1989, e têm desempenhado um papel fundamental na educação e formação dos jovens, que concluem o 9º ano e pretendem enveredar por uma via profissionalizante.

Os Projectos Educativos das EP's consolidaram-se, por um lado, em virtude das suas direcções terem investido na qualidade dos recursos humanos, contratando docentes ligados às empresas, e, por outro, graças à procura dos cursos profissionais, por parte dos jovens, que ultrapassou todas as expectativas - neste momento, são mais de 27000 a frequentar o ensino profissional.

O sucesso das EP's reside na diversidade dos seus Projectos Educativos e na forte ligação ao meio onde se inserem, o que permite responder às suas necessidades e às expectativas dos jovens, fortemente ligadas às novas tecnologias.

As EP's proporcionam um ambiente de estudo de grande qualidade, profissionalismo e acompanhamento individualizado, no percurso educativo, integrando uma forte componente prática, estágios curriculares e elaboração da Prova de Aptidão Profissional (PAP), que é um projecto de índole individual, avaliado por um júri constituído, essencialmente, por representantes dos sindicatos e do meio empresarial.

Concluído o curso profissional – plano curricular mais a PAP – os jovens ficam habilitados com o 12º ano, sendo-lhes atribuído um diploma profissional de nível III da União Europeia.

É na consecução do estágio e na apresentação da PAP que as respostas do meio empresarial são mais visíveis, contratando os nossos jovens diplomados. Perante os resultados, verificamos que a formação é adequada às necessidades do meio. No entanto, deve ser ajustada, no sentido de permitir uma formação em banda larga que permita aos jovens a aquisição de outras competências susceptíveis de contribuir, ainda mais, para a sua inserção no mercado de trabalho.

O Ministério da Educação (ME) acompanha o funcionamento das EP's, mas tem descurado a divulgação dos cursos nelas professados, nomeadamente junto das empresas e suas associações. Em face disso, são as próprias Escolas que se têm encarregado dessa tarefa, através das suas UNIVAS. Os estudos realizados revelam índices de sucesso elevados, difíceis de atingir

pelos outros subsistemas de ensino secundário, pelo que o ME deve continuar a apoiar o ensino profissional. (in jornal "Público" 2000).

Este trabalho está dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, é apresentada uma introdução sobre o tema, dissertando sobre a sua importância. Ainda na introdução em sub-parâmetros é feita a apresentação dos objectivos e a estrutura do trabalho.

No segundo capítulo, com o intuito de facilitar o entendimento do tema em estudo, será elaborada uma investigação detalhada da literatura científica dedicada a esta área do conhecimento, repartindo o capítulo em três partes distintas, de forma a simplificar a leitura e separação dos temas.

Assim, na primeira parte faremos uma abordagem histórica referente ao papel da escola para os alunos, analisando as massas de igualdades de oportunidades.

A segunda parte do capítulo será inteiramente à lei de bases do sistema educativo e às suas características específicas.

Para finalizar, a revisão de literatura, abordaremos o ensino profissional no contexto educativo nacional.

No terceiro capítulo, caracterizaremos a nossa amostra, assim como a identificação da metodologia e procedimentos estatísticos empregues na realização deste trabalho, que se materializou na aplicação de um instrumento para a consecução dos objectivos.

No quarto capítulo, serão apresentados e analisados os dados obtidos no estudo, e discutidos os resultados mais importantes, tendo em consideração os objectivos do trabalho.

No quinto capítulo, serão extraídas as principais conclusões do nosso estudo, bem como apresentaremos algumas propostas para futuros trabalhos.

1.2. OBJECTIVOS

Com o nosso estudo pretendemos perceber o que leva, os alunos a frequentar o ensino profissional.

Para verificar o que leva os alunos a ingressarem no ensino profissional definimos as seguintes hipóteses:

H0- A vocação pela profissão, pelo curso escolhido é o principal motivo que leva os alunos a se inscreverem no ensino profissional.

H1- Existem diferenças significativas nos tipos de instalações de ensino para escolher a ETAP.

H2- Existem diferenças significativas na formação de professores que levam os alunos a preferir determinado estabelecimento de ensino.

REVISÃO DE LITERATURA

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. A ESCOLA

De facto, a escola pode - e deve – constituir, para o aluno, o primeiro passo na construção de uma segurança feita da tomada de consciência das suas aspirações mas também da situação concreta em que se encontra e dos constrangimentos que lhe são impostos, realizando então as suas escolhas com uma certa margem de liberdade. (Fonseca, 1995)

A escola tem sido pressionada para um papel cada vez mais decisivo na preparação para a vida activa. Essa preparação para o mercado de trabalho passou mesmo a ser considerada pelos jovens portugueses como a mais importante das funções da escola, conforme foi expresso no “ Inquérito {Juventude Portuguesa” promovido pelo Instituto de Estudos para o desenvolvimento de 1982 (Alves Pinto, 1986). Pesquisas recentes apontam que um grande número de adolescentes e adultos envolvidos na criminalidade ou até mesmo no uso de drogas tiveram uma história escolar complicada caracterizada por dificuldades na escola primária, auto conceito negativo, exclusão social entre outros. (Topczewiski, 2003)

A escola é fundamental para o aluno, é a base da vida, tanto profissional como social. É a instituição mais importante, porque é em grande parte através dela que se adquire conhecimentos, é o lugar de formação e a educação deve ser disponibilizada para todos.

De acordo com Dubet (2001), uma das principais interrogações dos alunos, da qual muito depende o sentido a dar à Escola, mais ou menos motivacional, provavelmente até um pouco instrumental, é a seguinte: Para que serve a Escola? Segundo o autor, esta questão não precede nem antecede outras, também de dúvida generalizada sobre as instituições sociais basilares, como a

Família ou a Igreja, e anotamos nós próprios que a dúvida é um processo construtivo, e que importa viável, de atribuição de sentido. O fundamental num processo dubitativo não será a dissipação mas uma atribuição viável, capaz de orientar, capaz de fundamentar um percurso de vida. A Escola tem sido uma contribuinte importantíssima e uma acompanhante constante das mudanças sociais, por vezes precursora e outras vezes dando sequência e consolidando-as. A evolução da Escola, sobretudo do sentido do que se ensina e do que se aprende, é possível de análise a partir duma descrição histórica do desenvolvimento do ensino da ciência. Por essa descrição, verificam-se muitas das mudanças ocorridas e a viabilidade das mesmas, designadamente nas actividades mais concretas de ensino-aprendizagem.

Segundo Aikenhead (1994), nos últimos séculos registaram-se acontecimentos importantes que afectaram o contexto social do mundo ocidental e a própria natureza da ciência, bem como a da Escola.

Em suma, temos na actualidade, em consequência de três momentos históricos, uma ciência institucionalizada, profissionalizada e socializada numa Escola igualmente institucionalizada, profissionalizada e socializada.

A educação formal ou académica é função da escola e o objectivo é juntamente com a educação familiar criar bases nos jovens em todas as áreas. Pais e escola devem educar juntos para um bem maior.

A criação de um verdadeiro cidadão, construtor de um futuro melhor para as próximas gerações, depende da relação que existe entre escola, pais, aluno, sociedade. De modo a satisfazer a sua necessidade psicológica primordial, isto é, a de se destacar, de impor a própria personalidade e reafirmar a individualidade, o adolescente esforça-se, estuda, desenvolve determinado assunto, brilha em certas matérias e aplica-se em desporto, para que possa ser

respeitado pelos colegas e ser o número um em alguma coisa (Formosinho & Fernandes, 1987).

2.2. A ESCOLA DE MASSAS E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

O período após o fim da Segunda Guerra Mundial caracterizou-se por um aumento generalizado da procura de educação nos países industrializados. Esta crescente procura social de educação é acompanhada por um aumento da oferta educativa na sequência das teorias do capital humano que atribuíam à formação de recursos humanos a condição principal no desenvolvimento económico, devendo assim existir uma correspondência directa entre a oferta de recursos humanos e as necessidades da economia.

Independentemente da origem social dos cidadãos, o acesso à educação tornou-se um direito para todos e a escola apenas para alguns tornou-se uma escola de massas. Os Estados prolongaram sucessivamente a duração da escolaridade obrigatória mantendo os jovens mais tempo na escola. Por outro lado, os estados democráticos assumiram a ideia de que a educação escolar seria o melhor meio de superar as desigualdades sociais, igualizando as oportunidades dos indivíduos através dos princípios da democratização e da ideologia meritocrática. O acesso à educação, pertença de um grupo social restrito, generalizou-se e o sucesso de cada um é atribuído ao seu mérito, às suas capacidades e à sua vontade.

Em Portugal o fenómeno da escola de massas é mais recente e tem tentado recuperar o tempo perdido em relação aos outros países. O aumento da procura de educação esteve directamente relacionado com o incremento da industrialização e o conseqüente crescimento económico. A elevação dos níveis

de vida permitiu às famílias um maior investimento na educação dos seus membros, numa perspectiva de que mais educação traria maiores oportunidades sociais. Segundo Sérgio Grácio (1986), “a subida dos níveis de vida que, *grosso modo*, se deve ter verificado em todas as classes sociais, vai diminuir os custos directos do investimento educativo para as famílias, ao mesmo tempo que aumenta o seu rendimento antecipado”. Com a democratização da sociedade portuguesa após 1974 assistiu-se a um significativo aumento da frequência escolar em geral e do ensino secundário em particular.

Mas com a escola de massas tornou-se visível um outro fenómeno: o insucesso escolar e, na decisão de permanecer ou não no sistema escolar, o (in) sucesso tem um peso significativo e diferenciado consoante a posição social. Raymond Boudon (1973), citado por Sérgio Grácio (1986), afirma: A sobrevivência de um adolescente no sistema escolar depende dos recursos económicos da família mas igualmente do seu aproveitamento escolar, variável que por sua vez terá um peso muito diferenciado consoante a posição social da família. Com efeito, as decisões desta, quer se trate do prolongamento dos estudos ou da ida para um outro ramo de ensino nos diferentes momentos da trajectória escolar do adolescente, dependem tanto mais estritamente do aproveitamento escolar quanto mais baixa for a posição social.

A democratização da escola garante a igualdade de oportunidades no acesso mas fica comprometida a igualdade no sucesso e na saída do percurso escolar “dado que grande número de jovens sai da escola com conhecimentos e competências insuficientes, enquanto outros, cada vez em maior número, se iniciam nas formas elaboradas e complexas do saber” (OCDE, 1989: 65), criando desigualdades cada vez mais profundas.

No passado, o ensino técnico e profissional em Portugal, apesar de ter propiciado alguma mobilidade social ascendente aos jovens de classes mais

desfavorecidas, foi um ensino socialmente desvalorizado. Essencialmente frequentado por jovens que não podiam seguir o ensino liceal e que precocemente se viam obrigados a fazer uma escolha, caracterizava-se por formações relacionadas com trabalhos de rotina oficial.

Actualmente, as formações técnicas e profissionais ainda são frequentemente conotadas com formações para alunos mal sucedidos. Mas a definição de novos objectivos, os reajustamentos curriculares, a permeabilidade e equivalência do ensino técnico e profissional e ensino geral têm tentado contribuir para uma revalorização social daquelas formações.

2.3. A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

Tão importantes como os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema são as virtualidades da Lei para activar e mobilizar a realização de um projecto nacional que corresponda ao desafio que a modernidade e o estado actual de democratização da educação e do desenvolvimento do nosso País nos fazem. (Campos, 1989: 27)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986, veio estabelecer o quadro geral do sistema educativo consonante com a Constituição da República e pôr fim a uma política de medidas avulsas adoptadas nos últimos anos de modo a viabilizar uma reforma global e articulada do sistema educativo.

A LBSE veio fixar uma nova organização do sistema educativo, determinar os apoios e complementos educativos que visam contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, determinar a organização dos recursos tanto humanos como materiais, estabelecer os princípios de administração do sistema educativo, determinar os meios de desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, estabelecer o papel do ensino particular e cooperativo e apontar disposições finais e transitórias relativas à nova lei.

Não tendo sido introduzidas grandes modificações na estrutura do sistema de ensino, foram, no entanto, operadas algumas transformações. O ensino básico, constituído por três ciclos, articulados entre si, é prolongado para nove anos, constituindo a nova escolaridade obrigatória. O ensino secundário, integrando um único ciclo, foi repartido por três anos – 10º, 11º e 12º anos – e passou a constituir, por um lado, um nível de preparação técnica e tecnológica com vista à entrada no mundo do trabalho e, por outro, um nível de preparação para o ensino superior.

O ensino secundário contempla a existência de cursos orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, garantindo a permeabilidade entre eles, a fim de evitar uma possível discriminação entre os dois tipos de cursos e facilitar a correcção de trajectórias escolares. Todos eles contêm uma componente de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e uma componente de formação de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza de cada curso.

No que respeita à certificação, a Lei prevê a atribuição de um diploma após a conclusão com aproveitamento do ensino secundário que certificará a formação adquirida. Para os cursos predominantemente orientados para a vida activa, o diploma certifica também a qualificação para efeitos do exercício de actividades profissionais determinadas (artigo 10º).

A nova Lei de Bases viria a clarificar e a reequacionar o ensino técnico e profissional. Reformula e regulamenta a formação profissional considerada como uma das modalidades especiais e parte integrante de educação escolar (artigo 16º) que, “para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, de forma a

responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica” (artigo 19º). Segundo Lemos Pires (1999)

A formação profissional, como modalidade especial de educação escolar, pretende ser uma resposta alternativa ao esquema de formação profissional desenvolvida na instituição escolar tradicional e, de certo modo, ultrapassar uma certa falência deste modelo e a sua rigidez formal. Por outro lado não constitui uma escola paralela à escola regular tradicional, com implicações nos respectivos estatutos sociais, nem é um sucedâneo das aprendizagens informais, aleatórias e singulares existentes à margem do sistema escolar.

Têm acesso à formação profissional os indivíduos que tenham concluído a escolaridade obrigatória, os que não a concluíram até à idade limite e os trabalhadores que pretendam o aperfeiçoamento ou a reconversão profissionais, sejam quais forem os níveis de formação escolar atingidos. As acções de formação profissional desenvolvem-se aos níveis de iniciação, qualificação, aperfeiçoamento ou reconversão profissional.

Face à LBSE, os cursos profissionais do ensino secundário deixam de ter enquadramento pela sua duração de apenas um ano e por se aproximarem mais da “modalidade especial de educação escolar” afastando-se do sistema “escolar regular” (Azevedo, 1991).

O artigo 59º da LBSE, a propósito do desenvolvimento da lei, designa, na alínea f) do nº 1, a formação profissional como um dos domínios sobre os quais o Governo fará publicar no prazo de um ano sobre a data da lei, sob a forma de decreto-lei, a legislação complementar.

Em Janeiro de 1986 foi nomeada, pelo Governo, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) com o objectivo de elaborar “uma série de documentos preparatórios, promover colóquios e debates [e] mobilizar a

sociedade em geral para a dinâmica da reforma” (Alves, 1999). Neste contexto foi elaborado por um grupo de trabalho coordenado por Joaquim Azevedo, membro da CRSE, um Projecto de Organização da Formação Profissional no Âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo (CRSE, Documentos Preparatórios 1, 1987) que se destinava a criar um quadro de inteligibilidade para a formação profissional. No documento são propostas dezoito áreas de formação que “representam somente uma tentativa de ordenamento do sistema profissional, compreendendo, porém, quer a dimensão de preparação para o exercício (formação) quer a de exercício profissional propriamente dito”²⁴. É proposta uma estrutura de cinco níveis de qualificação profissional em conformidade com a adoptada nas Comunidades Europeias. Assim, os níveis 1 e 2 exigem uma formação básica de nove anos, o nível 3 uma formação pós-básica de nível secundário e os níveis 4 e 5 uma formação pós-secundária de nível superior. O documento contempla ainda a definição de perfis de formação relativos a cada uma das famílias de profissões ou profissões-tipo. A construção dos perfis profissionais pressupõe “uma análise sociotécnica que se ocupa tanto das competências técnicas exigidas pelo desempenho das profissões quanto dos contextos onde são exercidas”.

Tomando em consideração as propostas apresentadas pela CRSE e o contributo resultante do debate nacional, assim como o parecer do Conselho Nacional de Educação, o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, veio definir os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, como estava previsto na alínea e) do nº 1 do artigo 59º da LBSE. A nova estrutura curricular fundamenta-se nas seguintes opções: valoriza-se o ensino da língua portuguesa; é criada uma área de formação pessoal e social; procura-se imprimir ao currículo uma perspectiva interdisciplinar; define-se o conceito de avaliação numa óptica formativa; reforçam-se as estruturas de apoio educativo e incentiva-se a iniciativa local. As várias componentes curriculares organizam-se “nas suas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e

desportiva, visando a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida activa quanto para a prossecução dos estudos”.

O ensino secundário, contempla a existência de Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos (CSPOPE), denominados Cursos Gerais e de Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Activa (CSPOVA), habitualmente designados por Cursos Tecnológicos, contendo na sua estrutura global componentes de formação geral, específica e técnica. A componente de formação geral, comum a todos os cursos, engloba as disciplinas de Português, Introdução à Filosofia, Língua Estrangeira I ou II, Educação Física e Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões).

Os cursos tecnológicos conferem, após a sua conclusão, para além do diploma de estudos secundários, o diploma de qualificação profissional de nível 3, permitindo o ingresso no mercado de trabalho como técnico intermédio e possibilitando também a candidatura ao ensino superior.

A concepção da formação inserida no sistema educativo é profundamente alterada com a criação dos cursos tecnológicos. Eles visam uma formação de banda larga, potenciadora da flexibilidade e da polivalência e contrária à especialização, seguindo uma estratégia de dignificação do ensino técnico-profissional.

O plano curricular tanto dos cursos gerais como dos cursos tecnológicos compreende uma componente geral, comum aos dois tipos de cursos, uma componente específica e uma componente técnica, para além da área-escola. Estas componentes possuem pesos diferentes consoante o tipo de curso; a formação específica apresenta um maior peso nos cursos de carácter geral enquanto nos cursos tecnológicos o maior peso vai para a formação técnica.

No contexto da existência de uma LBSE e na sequência dos trabalhos da CRSE é criado, em Novembro de 1988, no Ministério da Educação, o Gabinete para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP) “com atribuições de concepção, orientação e coordenação no âmbito do ensino não superior”. No diploma legal de criação do GETAP consta no seu preâmbulo: O Ministério da Educação, enquanto coordenador da política educativa e em estreita colaboração com outros ministérios, procurará, através do novo serviço central, desenvolver e adoptar um quadro de referência que racionalize e oriente as acções do ensino técnico, artístico e profissional, constituindo um paradigma para as formações sistemáticas, regulares ou não, proporcionadas pela educação escolar, normal ou especial.

Entre outras atribuições, cabe ao GETAP identificar, no âmbito da educação escolar, as grandes áreas de formação e os níveis de iniciação e qualificação profissional, as respectivas condições de certificação e os correspondentes perfis de formação; construir os perfis de formação que melhor se adequam às diferentes necessidades e propor os itinerários de formação e as condições de permeabilidade entre os cursos e as modalidades de formação em articulação com o Ministério do Emprego e da Segurança Social, os parceiros sociais e as autarquias locais.

Junto do GETAP funciona um conselho consultivo nacional para o ensino tecnológico, artístico e profissional e funcionam também conselhos consultivos regionais com representantes de outros ministérios, dos parceiros sociais e das associações de pais.

O GETAP foi posteriormente extinto e as suas atribuições foram transferidas para o Departamento do Ensino Secundário (DES) em Maio de 1993.

2.4. ENSINO PROFISSIONAL

O ensino técnico e profissional teve como principal objectivo fornecer ao mercado de trabalho a mão-de-obra especializada num nível intermédio da estrutura de emprego. Mas, actualmente, espera-se que contribua também para o desenvolvimento económico e para a minimização do desemprego jovem, reduza o insucesso escolar e seja uma forma de normalizar o acesso ao ensino superior, atenuando a pressão da procura ao desviar os alunos para outras alternativas.

No passado, o ensino técnico constituiu um meio de selecção escolar precoce reproduzindo, maioritariamente, a origem social. Os jovens pertencentes às classes mais baixas eram orientados para este tipo de ensino tendo em vista a necessidade de um emprego a curto prazo. O ensino técnico promovia uma formação de espectro estreito, sem grandes possibilidades de adaptação a novas situações nem ao progresso tecnológico e não dava acesso directo ao ensino superior. As marcas classistas e sociais do ensino técnico tornaram-no num ensino desprestigiado relativamente ao ensino liceal.

Pereira (1981), referindo-se à realidade portuguesa, considera escandalosa a discriminação imposta pela existência de duas vias paralelas de ensino, em concreto, a coexistência do ciclo preparatório do ensino secundário e do ciclo preparatório técnico e a criação do ciclo complementar do ensino primário (5ª e 6ª classes) para os que projectavam entrar mais cedo na vida activa. Para este autor, “assistiu-se, assim, a uma generalizada desafeição pelo ensino técnico e profissional, considerado menos nobre e menos digno, até porque não permitia o prosseguimento de estudos a nível superior”.

Alpiarça (1981) aponta ao ensino técnico uma estrutura demasiado rígida e de programas densos, obrigando os alunos a abandoná-lo muito antes da sua conclusão e considera este sistema educativo elitista e retrógrado.

Actualmente observam-se sinais de mudança. A reformulação dos seus objectivos, a alteração dos conteúdos curriculares, com o reforço e valorização da formação geral, e as equivalências escolares constituem condições para um reconhecimento social do ensino técnico e profissional. Este tipo de ensino pode assumir-se como uma alternativa ao sistema formal de ensino para jovens que não querem ou não podem optar pelo ensino superior. O ensino técnico e profissional pode constituir uma contribuição para as respostas aos problemas que subsistem: o abandono e o insucesso escolares, a dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho, os desajustamentos entre a habilitação académica e a actividade profissional.

2.5. ENSINO PROFISSIONAL E INSUCESSO ESCOLAR

A democratização do ensino e o princípio de igualdade de oportunidades não impediram que um número significativo de jovens não atingisse os objectivos que lhes permitiriam obter sucesso escolar. Garantir apenas a igualdade de oportunidades no acesso tornou-se insuficiente e incapaz de diminuir as desigualdades sociais.

As desigualdades no sucesso escolar têm causas que se encontram frequentemente para lá da escola. A origem social dos alunos está intimamente ligada aos resultados escolares e “muitos jovens oriundos de meios menos favorecidos não conseguem, durante a sua escolaridade, o sucesso correspondente às capacidades reveladas” (OCDE, 1989).

O insucesso e o conseqüente abandono escolar leva a que um número significativo de jovens deixe o sistema sem as qualificações necessárias para ingressar no mundo do trabalho. Estes jovens vão ocupar os empregos menos qualificados ou, pior ainda, engrossar as fileiras dos desempregados já que,

frequentemente, “o insucesso na escola prefigura o insucesso no mercado de trabalho” (OCDE, 1989).

Mas o insucesso escolar também resulta, em parte, “de um currículo único e uniforme, fundado na eleita matriz dos saberes académicos, auto-sustentados na lógica da abstracção e da formalidade” (Azevedo, 1991), inadapável às aspirações e ou capacidades de alguns alunos. Há jovens que não gostam de ir à escola, têm pouco interesse pelo estudo, qualquer que seja o critério de avaliação (OCDE, 1989).

O ensino técnico e profissional pode constituir-se como uma resposta ao insucesso escolar que se verifica no ensino secundário. A componente técnica e profissional do currículo e a ligação da escola ao mundo do trabalho, através dos estágios nas empresas, podem ser elementos positivos para os alunos que têm dificuldade em adaptar-se a um ensino mais académico. A componente prática do programa “torna a vida quotidiana na escola mais atraente para muitos jovens, e contribui para manter o interesse dos alunos em dificuldade” (OCDE, 1989).

Assim, o ensino técnico e profissional ao nível secundário, como alternativa à via de ensino, “poderá levar ao aumento da escolarização mantendo no sistema jovens que o abandonariam se essas alternativas não existissem” (Marques, 1994).

2.6. ENSINO PROFISSIONAL E DESEMPREGO JOVEM

Na Europa do pós-guerra, a formação de recursos humanos qualificados era a condição fundamental para o desenvolvimento económico. Mas, aos sistemas educativos são também cometidas funções de promoção da mobilidade social e promoção profissional. No entanto, a elevada procura de educação, sem que a

estrutura social acompanhe a estrutura educativa, tem levado a uma desvalorização dos diplomas escolares e conseqüentemente à diminuição das esperanças dos que procuram a educação como meio de ascensão social. A descida das taxas de crescimento, a contínua automação dos processos produtivos e a reestruturação da economia capitalista (Azevedo, 2000) accionaram a subida do desemprego, afectando em particular os jovens (Quadro 1).

Quadro 1 – Taxas de desemprego de jovens em países da OCDE

	1970	1973	1976	1978	1980	1982
Alemanha	0,4	1,0	5,2	4,8	4,2	10,3
Espanha	–	5,1	10,7	18,6	28,5	36,9
EUA	9,9	9,9	14,0	11,7	13,3	17,0
Finlândia	3,2	4,7	8,5	16,6	10,0	11,6
França	3,2	4,0	10,1	11,0	15,0	20,3
Itália	10,2	12,6	14,5	24,8	25,2	29,8
Japão	2,0	2,3	3,1	3,8	3,6	4,4
Noruega	–	5,6	5,7	5,9	5,4	8,2
Portugal	6,4	5,1	9,3	17,0	17,9	18,1
Reino Unido	2,9	3,2	11,8	12,7	15,1	21,4
Suécia	2,9	5,2	3,7	5,5	5,1	7,6

Extraído de: Azevedo, J. (2000). O Ensino Secundário na Europa. Porto: Edições ASA, p. 197.

Os valores do desemprego jovem e os perigos de exclusão a ele associados têm contribuído para que aquele fenómeno seja considerado um dos principais problemas a exigir reflexão e decisões políticas na área da educação.

Quando há uma estagnação no mercado de trabalho, o desemprego atinge também os que estão devidamente qualificados, mas “a falta de diplomas aumenta consideravelmente as oportunidades de estar e ficar sem trabalho” (OCDE, 1989). O ensino pode contribuir para a diminuição do desemprego, não sendo esse, no entanto, o seu objectivo principal. O seu papel em relação ao

mercado de trabalho consiste em preparar os jovens para a vida activa, fornecendo-lhes os conhecimentos e as qualificações que correspondam às exigências desse mesmo mercado (OCDE, 1989).

Mas se é verdade que os diplomas conferem aos seus titulares vantagens aquando da selecção feita pelos empregadores, não é menos verdade que a proliferação de diplomas deixa que os mesmos não possam realizar a sua função de filtro, sendo necessário possuir outras habilitações de nível mais elevado ou fazer funcionar outros critérios (OCDE, 1989).

Perante a crise de desemprego e particularmente de desemprego jovem, as políticas educativas dos anos oitenta orientaram-se para a profissionalização do ensino secundário, criando vias profissionalizantes equiparadas ao ensino secundário geral. Ao atribuírem à falta de qualificações dos jovens uma parte das responsabilidades no desemprego juvenil, centraram as respostas “na aproximação entre a educação e a formação profissional e os empregadores” (Pedroso, 1996).

Neste contexto, vários países criaram ou reforçaram as vias de cariz profissionalizante, assegurando um ensino em ligação com a actividade profissional, na defesa da ideia de que a escola, ao assegurar uma formação que permitisse aos jovens desempenharem um trabalho, contribuiria para a diminuição do desemprego.

Esta opção e os seus pressupostos foram alvo de numerosas críticas. A aproximação do sistema educativo ao mercado de trabalho é criticada por se considerar que essa aproximação favorece a construção, por grupos sociais e forças políticas, de um mandato para o sistema educativo, que designaram de “novo vocacionalismo”² (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990) e o abandono de preocupações democratizantes. Stoleroff define esse mandato como “um programa que procura realizar um projecto de preparação de recursos humanos

de médio e longo prazo correspondendo à estratégia dominante de desenvolvimento socioeconómico” (1991), fornecendo ao mercado de trabalho a mão-de-obra qualificada em função das necessidades daquele mesmo mercado e das prioridades dos empregadores.

Louise Fitzgerald, citada por Azevedo (2000), ao analisar alguns estudos sobre a empregabilidade dos diplomados pelo ensino profissional, concluiu que este não traz vantagens significativas em relação ao ensino geral. Poderá haver uma diferença inicial a favor dos diplomados do ensino profissional que com o tempo vai diminuindo. A autora acrescenta, ainda, que “a preparação para a vida profissional e para o trabalho (...) não é sobretudo um problema de conteúdos de ensino, geral *versus* profissional, mas uma questão de processo educativo, ou seja, atitudes, comportamentos e competências”. Mas, nos anos noventa, a educação para o trabalho vai passar por um processo de reconceptualização. Surge um novo conceito de profissionalismo, o profissionalismo liberal ou neoprofissionalismo, que “vê a educação para o trabalho num sentido social mais lato – social, económico e tecnológico – com ênfase no desenvolvimento das capacidades de iniciativa e de empreendimento laboral” (Azevedo, 2000) e que substitui progressivamente o profissionalismo pragmático da década anterior. É neste quadro que os sistemas educativos têm orientado as suas políticas: redução do número de especializações técnico-profissionais, introdução de troncos comuns de formação, aumento da componente geral em todos os percursos e estabelecimento de sistemas de equivalências entre cursos e as vias de ensino geral e ensino profissional (Azevedo, 2000).

Conferir qualificações demasiado especializadas conduz a uma eficácia curta no mercado de trabalho, de duração cada vez mais imprevisível. O desenvolvimento de uma sólida formação geral é um factor de adaptação à evolução do emprego e que o ensino profissional não pode dispensar ao definir os seus currículos. Capacidades gerais, como a de adaptação e a de aprender a aprender são cada vez mais valorizadas pelos empregadores. As

qualificações demasiado especializadas, num mundo de mudanças rápidas, desactualizam-se e tornam-se pouco rentáveis no mercado de trabalho.

O “Grupo de Reflexão sobre a Educação e a Formação” considerou, já em 1996, que “a evolução rápida das profissões e a necessidade de conhecimentos de base requerem a adopção do seguinte princípio geral: nenhuma formação geral pode dispensar a preparação para uma competência profissional, nenhuma formação profissional pode dispensar a consolidação das competências de base que são dadas pelo ensino geral” (Cit. por Azevedo, 2000).

Um ensino em ligação com a actividade profissional e simultaneamente valorizador da formação geral pode constituir um meio facilitador de inserção no mercado de trabalho.

2.7. ENSINO PROFISSIONAL E LIMITAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR

A crescente procura social de educação e conseqüente aumento da frequência escolar tornou o ensino secundário num ensino de massas conduzindo um número cada vez maior de alunos ao ensino superior.

Com a democratização da sociedade portuguesa após 1974 assistiu-se também a um significativo aumento da frequência do ensino secundário. Com a unificação deste nível de ensino, convertida num processo de licealização, muitos jovens que chegavam ao fim deste percurso escolar passam a procurar como saída o ingresso no ensino superior. Contudo, com o crescente número de alunos que finaliza o ensino secundário, o ensino superior passa a não ter capacidade de acolher um número cada vez maior de candidatos, apesar das

medidas políticas – instituição do ano propedêutico, instauração do *numerus clausus*, criação do 12º ano e da sua via profissionalizante – que foram sucessivamente bloqueando o seu acesso. Mas estas medidas, situadas num nível muito avançado do sistema, travam abruptamente as expectativas dos jovens e acabam por carecer de legitimidade social.

A diversificação da oferta do ensino secundário, e conseqüente criação de vias profissionais alternativas, correspondeu a uma política de orientação, num ponto mais recuado do sistema escolar, de uma parte dos jovens para outros percursos que não conduzissem necessariamente ao ensino superior.

A opção deliberada dos jovens por ocupações profissionais intermédias, substituindo os bloqueios de entrada na universidade por opções conscientes pelo ensino profissional, pode constituir um factor de regularização do acesso ao ensino superior.

2.8. O ENSINO PROFISSIONAL NO CONTEXTO EDUCATIVO NACIONAL

Na segunda metade dos anos setenta e nos anos oitenta foram tomadas algumas medidas no sistema educativo português que vieram transformá-lo profundamente: a unificação do ensino secundário, o estabelecimento do *numerus clausus* para o ingresso no ensino superior, a criação do 12º ano e o relançamento do ensino técnico-profissional.

O ensino técnico, sinalizado pela estigmatização social, sem o mesmo valor social do ensino liceal, marcando precocemente a opção dos jovens, sem permitir o acesso directo ao ensino superior e assente em formações de

espectro estreito, não resistiu às políticas de igualização de oportunidades e é erradicado do sistema com a unificação do ensino secundário.

A criação do 12º ano profissionalizante e o relançamento do ensino técnico-profissional, para além de serem o resultado de pressões empresariais, revestiram também uma forma de desviar uma parte dos candidatos ao ensino superior para outros destinos. Como refere Sérgio Grácio “mais do que o problema económico das carências de mão-de-obra, esteve em jogo, nestas medidas, o problema político colocado pelas dezenas de milhares de rejeições regularmente operadas pela limitação no acesso aos cursos universitários” (1992).

Os anos oitenta foram marcados pelas críticas à licealização do ensino, à unificação do ensino secundário, e aos seus princípios igualitários, e pela preocupação de preparar os jovens para o mundo do trabalho. A limitação do acesso ao ensino superior, o insucesso escolar e o conseqüente abandono por muitos jovens do sistema escolar, a falta de preparação para ingressarem no mercado de trabalho e a falta de técnicos intermédios reclamados pelas empresas, são factores favoráveis ao aparecimento de novos modelos de formação nos quais se incluem o Sistema Aprendizagem e as Escolas Profissionais.

Os Cursos Profissionais funcionam nas Escolas Profissionais, públicas ou privadas, em todo o país, e são uma modalidade de educação que se caracteriza por uma forte ligação com o mundo profissional. Valorizam o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o sector empresarial local.

A estrutura curricular organiza-se por módulos, o que permite uma maior flexibilidade e o respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem.

A Revisão Curricular do Ensino Profissional prevê o seu funcionamento em escolas secundárias da rede pública e em centros de formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Os Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional. Tendo em conta o teu perfil pessoal, a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o sector empresarial local.

Os Cursos Profissionais podem ser o percurso mais indicado para quem:

- conclui o 9º ano de escolaridade ou formação equivalente;
- procura um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho;
- não exclui a hipótese de, mais tarde, prosseguir estudos.

Os Cursos Profissionais são percursos que cumprem vários objectivos:

- contribuem para desenvolver competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão;
- privilegiam as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais;
- preparam-te para acederes a formações pós-secundárias ou ao ensino superior, se for essa a tua vontade.

Estes cursos têm uma estrutura curricular organizada por módulos, o que permite maior flexibilidade e respeito pelos teus ritmos de aprendizagem.

O plano de estudos inclui três componentes de formação:

- Sociocultural;
- Científica;
- Técnica.

A componente de formação Técnica inclui obrigatoriamente uma formação em contexto de trabalho.

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	TOTAL DE HORAS (a) / CICLO DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Português	320h
	Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220h
	Área de Integração	220h
	Tecnologias da Informação e Comunicação	100h
	Educação Física	140h
Científica	2 a 3 disciplinas (c)	500h
Técnica	3 a 4 disciplinas (d)	1180h
	Formação em Contexto de Trabalho (e)	420h
Carga horária total/ Curso		3100h

(a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga horária anual de forma a otimizar a gestão global modular e a formação em contexto de trabalho.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

(c) Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.

(d) Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.

(e) A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

Estes cursos culminam com a apresentação de um projecto, designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), no qual demonstrarás as competências e saberes que desenvolveste ao longo da formação.

A conclusão, com aproveitamento, de um Curso Profissional confere-te:

- um diploma de nível secundário de educação;
- um certificado de qualificação profissional de nível 3.

A conclusão de um Curso Profissional permite-te o prosseguimento de estudos/formação num Curso de Especialização Tecnológica ou o acesso ao ensino superior, mediante o cumprimento dos requisitos previstos no regulamento de acesso ao ensino superior.

Os Cursos Profissionais podem funcionar:

- escolas profissionais, públicas ou privadas;
- escolas secundárias da rede pública.

2.9. UMA MODALIDADE ESPECIAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: AS ESCOLAS PROFISSIONAIS

As escolas profissionais emergem na fronteira do sistema educativo. Geraram um conjunto de inovações em vários domínios, designadamente nas relações com os actores sociais e económicos, com o mundo do trabalho, na flexibilidade

da formação e na autonomia da escola, na capacidade de gerar novos recursos (não apenas de natureza financeira) e de os gerir. (Marques, 1993: 15-16)

2.9.1. GÉNESE

No seguimento das tendências a que se assistiu desde o início da década de 80 na política educativa portuguesa e numa situação favorável de existência de recursos provenientes dos fundos estruturais para a formação profissional, foram criadas, em 1989, as Escolas Profissionais. Surgem como uma alternativa ao sistema formal de ensino para os jovens que tenham concluído o 9º ano de escolaridade, constituindo uma das modalidades de educação escolar, como está previsto nos artigos 16º e 19º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Durante o ano de 1988, dirigentes do Ministério da Educação e do Ministério do Emprego e da Segurança Social, “sob proposta e cuidada orientação do Eng. Roberto Carneiro” (Azevedo, 1991), debateram e elaboraram o que viria a ser o Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro, que estabelecia a disciplina jurídica das escolas profissionais. Estas escolas são criadas no âmbito do ensino não superior e com elas pretende-se: dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nível nacional e aos níveis local e regional; proporcionar novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social aos jovens que tenham concluído a sua escolaridade básica, desenvolvendo uma política de redução progressiva das desigualdades de oportunidades; racionalizar recursos existentes a nível local e regional e também recursos disponíveis em vários departamentos do Estado (recursos físicos – instalações e equipamentos – e recursos humanos). (Marques, 1990)

Segundo os seus impulsionadores, as escolas profissionais devem ser criadas como resposta a uma necessidade regional e local e surgindo, não de uma

iniciativa isolada do Ministério da Educação, mas de parcerias sociais e económicas com, nomeadamente, autarquias, empresas, cooperativas, sindicatos e outros conhecedores dos interesses locais (Quadro 14).

Quadro 2 – Promotores das Escolas Profissionais

	1989	1990	1991	1992	1993	Total
Câmaras Municipais	14	18	19	15	11	77
Ent. Ad. Pública	6	10	8	6	4	34
E. Privadas	23	21	6	9	6	65
Associações	33	19	17	8	2	79
Ass. Empresariais	11	8	10	12	1	42
Sin./Ass. Sindicais	4	8	0	3	2	17
Outros	4	2	1	5	0	12
Total	95	86	61	58	26	326

Extraído de: Alves; J. M. (1996). Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais. Um Estudo de Quatro Situações. Porto: Porto Editora, p. 44.

Ao Estado cabe um papel definido segundo três vertentes complementares: catalisador, congregando e apoiando as iniciativas locais, regulador, definindo as grandes linhas orientadoras e articulando cada projecto com os objectivos da política nacional e mediador, dinamizando novas iniciativas, corrigindo assimetrias geográficas e sociais e colmatando lacunas na oferta de formação (Azevedo, 1991) de forma a garantir a qualidade do serviço prestado.

Nesta articulação entre o Estado e a iniciativa local, “as escolas profissionais são paradigmáticas daquilo que é um sistema em que a sociedade civil e o Estado se articulam no prosseguimento de fins de natureza clara e inequivocamente pública” (Azevedo, 1992). O sistema educativo e os seus agentes deixam de ser a esfera única onde se desenvolve o ensino e “a criação e o funcionamento de escolas e cursos passam a depender muito mais

estritamente das realidades circundantes incluindo as empresariais” (S. Grácio, 1998).

Inicialmente, as escolas profissionais eram criadas através de contratos-programa celebrados entre o Estado – representado pelo GETAP – e os promotores locais cabendo assim “às comunidades locais o poder de criar, projectar e dirigir autonomamente os seus projectos educativos” (Azevedo, 1991). No contrato-programa eram definidas as responsabilidades de cada uma das entidades intervenientes e eram definidos também os planos de estudo, os recursos materiais e todas as estruturas de gestão da escola.

O Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de Janeiro, introduz um novo regime jurídico de criação de escolas, “substituindo o regime de criação por contrato-programa entre promotores e o Ministério da Educação por um regime de liberdade de criação sujeito a autorização prévia de funcionamento”. As escolas profissionais privadas podem assim ser criadas por pessoas singulares, por pessoas colectivas ou ainda por outros Estados e organizações internacionais de que Portugal faça parte.

A evolução do número de escolas profissionais reflecte um crescimento no período entre 1989 e 1993, após o qual esse número parece estabilizar, situação que se manteve nos anos seguintes até 2002, ano em que se verificou a criação de mais 15 escolas.

2.9.2. MODELO PEDAGÓGICO

Na perspectiva dos impulsionadores das escolas profissionais também o modelo pedagógico quis marcar a diferença: todos os planos de estudo dos cursos incluem três componentes de formação, sócio-cultural, científica e técnica – tecnológica ou artística –, em proporção variável consoante o nível de

qualificação profissional. Pretende-se assim uma formação de *espectro largo* que possibilite aos jovens um desenvolvimento pessoal integral.

A componente sociocultural, com cerca de metade da carga horária e composta pelas disciplinas de Português e Língua Estrangeira e pela Área de Integração, contribui para o desenvolvimento de atitudes e competências transversais facultando a construção de identidades pessoais e projectos socioprofissionais.

A formação científica possibilita o conhecimento das ciências de base que enquadram e suportam as tecnologias próprias de cada curso “rejeitando a perspectiva da «formação para a profissão» ou a «formação para o posto de trabalho» ” (Marques, 1993), sem contudo descuidar a formação técnica essencial para o desempenho de competências profissionais, proporcionando a realização de estágios e de experiências de trabalho.

A estrutura modular dos programas pretende facilitar a aprendizagem, respeitando o ritmo de cada aluno através de um ensino personalizado, privilegiando uma avaliação formativa que garanta “uma formação potenciadora do sucesso de cada um” (Azevedo, 1991).

Pretendeu-se, acima de tudo, introduzir uma pedagogia diferenciada, capaz de responder a diferentes formas e ritmos de aprendizagem, capaz de conduzir à autonomia e à responsabilização dos jovens, preparando-os não apenas para um “embate” inicial bem sucedido no mercado de trabalho, mas tornando-os capazes de gerir um itinerário profissional ao longo da vida. (Conselho Nacional de Educação, 1998).

O sistema de avaliação prevê também uma prova final de aptidão profissional cuja natureza é definida por portaria do Ministro da Educação.

Aos alunos que concluíam, com aproveitamento, os cursos profissionais ser-lhes-á conferido um nível de qualificação e o direito a certificação profissional de nível III, para além de um diploma equivalente ao diploma do ensino secundário regular, dando-lhes possibilidade de prosseguirem estudos no ensino superior.

2.9.3. PESSOAL DOCENTE

A selecção do pessoal docente orienta-se pelo “princípio da adequação dos perfis dos candidatos às exigências profissionais previamente definidas”⁴⁸ requerendo para a docência das componentes de formação sociocultural e científica professores e formadores com “as habilitações legalmente exigidas para os graus correspondentes do ensino secundário regular” e para a docência da componente de formação técnica, preferencialmente, “formadores que tenham uma experiência profissional ou empresarial efectiva”, usufruindo da sua experiência e das suas competências específicas. Segundo Joaquim de Azevedo (1991), o professor/formador da escola profissional, a par “de uma formação específica na área que lecciona, (...) deverá possuir formação pedagógica, conhecer as finalidades do projecto educativo das escolas profissionais, adequar-se às modalidades específicas do ensino aprendizagem, inserir-se na comunidade e nas dinâmicas locais, ser aberto à inovação e ter gosto pelo trabalho contínuo em equipa de professores”.

2.10. AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO DOS FORMANDOS

Avaliar é...

“...**determinar** a eficácia de determinado projecto de Formação”. (D. Kirkpatrick)

*“... **medir** os efeitos de determinado programa em relação aos objectivos pré-estabelecidos, visando reunir informação suficiente de apoio à tomada de decisões que resultem na introdução de melhorias nos programas que se encontrem a decorrer ou intervenções formativas futuras”. (C. Weiss)*

*“... uma **recolha** sistemática de informação sobre um conjunto de dimensões/componentes de um projecto de formação sobre os quais se emitem juízos de valor com vista à utilização dos resultados produzidos.”*

(Michael Patton)

“... uma acção sistemática que permite determinar o valor, o mérito e/ou sentido de determinada actividade ou processo de intervenção.” (Jack Philips)

A procura da excelência nas escolas é uma preocupação de longa data, uma vez que a estas compete a formação das mulheres e homens de amanhã, e dos conhecimentos e competências destes depende, em muito, o futuro desenvolvimento do país.

Assim sendo, a principal finalidade desta avaliação é proporcionar elementos de reflexão que possam ser utilizados a nível interno para a (re) construção dos seus “olhares” sobre a formação no sentido de elevar, ainda mais a qualidade da mesma e atingir os níveis de sucesso desejados.

Os objectivos da presente avaliação são:

- ✓ Promover a melhoria da qualidade da formação, da organização da escola e dos seus níveis de eficiência e eficácia.
- ✓ Assegurar o sucesso formativo baseado numa política de qualidade, exigência e responsabilidade.
- ✓ Incentivar acções e processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados da escola.
- ✓ Garantir a credibilidade do desempenho da escola.

2.10.1. AFERIÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DOS FORMANDOS (AVALIAR REACÇÕES)

“A avaliação no seio da actividade de aprendizagem e de formação é, portanto, uma necessidade tanto para o formador como para os formandos. Aquilo que se faz deve ser avaliado, tendo-se em atenção não só o processo final mas também a via de formação.” (Bartolomeis, 1999)

2.10.2. O QUE É AVALIAR

- Avaliar é elaborar um juízo de valor, quantitativo ou qualitativo, sobre uma acção. Mas a interpretação da definição da avaliação varia de autor para autor.
- Avaliar é um procedimento metodológico indispensável à vida dos indivíduos.
- É a prever alternativas em função da experiência anterior, a seleccionar informação relevante, a tomar decisões e a agir em conformidade que todos nós construímos o nosso percurso de vida.
- Identificar disfunções.
- Identificar pontos fracos e fortes.
- Verificar o alcance dos objectivos.
- Melhorar a qualidade da formação.

2.10.3. CONCEITO DE AVALIAÇÃO

A avaliação é um processo dinâmico sistemático e rigoroso que acompanha o acto formativo e permite a recolha e tratamento dessas informações.

Constitui um instrumento fundamental de acompanhamento e aferição de resultados e dos objectivos atingidos.

Permite um conhecimento real da qualidade do desempenho dos agentes envolvidos.

“A avaliação serve não apenas para determinar o grau de êxito dos objectivos mas também para fornecer informações que ajudem a tomar decisões, isto é, deve ‘iluminar’ o próprio processo.” (Carlinda Leite et al, 2001)

“A avaliação corresponde a discrepâncias entre a realidade observada e o ideal.” (in Estrela e Nóvoa, org. 1993)

“O interesse social da avaliação associa-se à mudança e à necessidade e possibilidade de escolher entre alternativas.” (Hamilton, 1977)

“Em rigor, deve entender-se que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir ou qualificar, nem muito menos corrigir. Avaliar não é tão pouco classificar, nem examinar, nem aplicar testes.” (Méndez, 2001)

“Em educação avaliamos para conhecer.” (Méndez, 2001)

2.10.4. IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO

A avaliação é, de facto, uma necessidade e, por isso mesmo, uma realidade omnipresente no dia-a-dia daqueles que em circunstâncias diversas, assumem papéis e responsabilidades que são inerentes à própria condição de seres humanos que interagem em projectos e programas de índole sociocultural.

2.10.5. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

A avaliação tem várias funções das quais se podem salientar as seguintes:

- Indicar os resultados.
- Identificar os problemas decorrentes das práticas pedagógicas.
- Diagnosticar as necessidades dos formandos.

- Sugerir as necessidades dos formandos.
- Sugerir novos métodos e técnicas pedagógicas ou recursos didácticos.
- Predizer os resultados e facilitar uma orientação.
- Motivar os formandos e os formadores para a consecução dos objectivos
- Orientar os esforços dos formandos na definição dum trajecto pessoal de aprendizagem.

2.10.6. PARA QUÊ AVALIAR

Avalia-se para que haja acção.

A avaliação da formação permite verificar o grau de qualidade dessa mesma formação e assim regular todo o processo formativo.

Pode-se considerar que a avaliação tem três etapas fundamentais, que de tão complementares, são indissociáveis:

1. Recolha de informação
2. Tratamento e interpretação da informação
3. Reflexão sobre os resultados

Estas etapas conduzem às suas três finalidades principais:

- Informativa
- Valorativa
- Interventiva

2.10.7. O QUE SE AVALIA

Toda a acção dos formandos. Podem-se avaliar várias componentes do processo de formação: as condições físicas das instalações, a coordenação do curso, as qualidades do formador, o interesse dos temas, os métodos pedagógicos utilizados, os auxiliarem pedagógicos utilizados, entre outros.

É extremamente útil recolher informações sobre as condições em que decorre a formação e avaliar o grau de satisfação dos participantes, mas é imprescindível analisar os progressos efectuados pelo formando.

CREDIBILIDADE DO PROCESSO AVALIATIVO ESTÁ DEPENDENTE DE:

- A forma como os formandos encara os resultados da avaliação.
- A satisfação que a organização demonstra com o desempenho dos formandos, após a formação.
- A resposta que formadores e formandos demonstram em relação à *performance* do formador.
- A imagem que todos dão de si e do sistema de formação para o meio envolvente.

A avaliação é um processo contínuo, deve-se estabelecer:

- Um ponto de partida
- Um caminho a percorrer que encene o processo, os meios e os instrumentos.
- Um ponto de chegada.
- Uma forma planificada de controlar os resultados.
- Os efeitos da formação no posto de trabalho.

2.10.8. MODELO DE KIRKPATRICK

Distingue 4 níveis de avaliação:

Avaliação de reacção

Avaliação de aprendizagem

Avaliação de comportamento

Avaliação de resultados

2.10.8.1. AVALIAÇÃO DE REACÇÃO

Grau de satisfação relativamente a:

- Adequação da formação às necessidades e expectativas
- Qualidade dos conteúdos, dos métodos, suportes pedagógicos e da documentação entregue
- Performance* do formador, à acção de formação e à entidade formadora
- Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em situações de trabalho

2.10.8.2. AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

- Visa aferir os conhecimentos, o “saber fazer” adquiridos pela formação
- Consiste também em aferir a aquisição de conhecimentos, tendo como ponto de partida os objectivos definidos inicialmente

2.10.8.3. AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTO

- Trata-se de avaliar o exterior do processo formativo, no sentido de verificar quais os conhecimentos e competências, adquiridas na formação, que o formando utiliza no seu posto de trabalho.

2.10.8.4. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

- Situa-se no domínio da validação da formação.
- Pretende-se validar a articulação entre o sistema de formação e os resultados em relação aos objectivos organizacionais.
- Implica uma clara definição dos objectivos organizacionais a médio prazo.
- Deve ser feita entre 5 a 10 anos após a formação.

2.10.8.5. AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

- O objectivo desta avaliação é medir os resultados em termos de aprendizagens obtidas pelos formandos no final da acção ou em momentos privilegiados.
- A avaliação pedagógica torna possível a quantificação dos progressos conseguidos por cada participante sendo por vezes designada por classificação atendendo às consequências que acarreta, para os formadores.

2.11. LIMITAÇÕES DA AVALIAÇÃO

2.11.1. Avaliação de reacção

- Por um lado limita-se a recolher a opinião/satisfação dos formandos sobre a formação.
- As opiniões dos formandos podem sofrer muitas influências exógenas à formação.
- É uma avaliação unilateral.
- Não permite saber qual o grau de aplicabilidade nem dos efeitos que poderá provocar na organização.

2.11.2. Avaliação de aprendizagem

- Subjectividade de avaliação

2.11.3. Avaliação do Comportamento

- Resistência à mudança por parte dos colegas de trabalho e por parte das próprias chefias.
- Ausência de meios para pôr em prática os novos conhecimentos.
- Entre outros

3. METODOLOGIA

3. METODOLOGIA

3.1. AMOSTRA

O Inquérito foi aplicado às turmas de nível III e II (ano lectivo 2009.2010) da ETAP – Caminha, Vila Praia de Âncora, Vila Nova de Cerveira e Valença.

Foram distribuídos 200 questionários, tendo sido recolhidos 156, o que significa uma taxa de retorno de 78 %.

Participaram neste estudo 156 alunos, de várias nacionalidades, sendo 104 Portugueses (66,7%) e os restantes 52 Estrangeiros indiferenciados (43,3%).

Quanto à distribuição do sexo, esta é heterogénea em que, 124 são do sexo masculino (79,5%) e 32 do sexo feminino (20,5%).

No quadro n.º3 encontra-se resumida a análise descritiva da amostra segundo a nacionalidade, género e habilitações literárias.

Quadro 3 - Gráfico referente à análise descritiva da nacionalidade, género e habilitações literárias.

		Frequência	%
Nacionalidade	Portuguesa	104	66,7
	Estrangeira	52	43,3
Género	Feminino	32	20,5
	Masculino	124	79,5

3.2. INSTRUMENTO

Foi aplicado, a todos os sujeitos da amostra, dois questionários, adaptados por nós, que visa verificar o diagnóstico de expectativas dos formandos e a qualidade de formação e desempenho dos formadores.

3.2.1. QUESTIONÁRIO ADAPTADO

De modo a podermos verificar o diagnóstico de expectativas, procedemos à adaptação do questionário PS - SOIP - 03 Inquérito Expectativas para o presente estudo. Questionário este, que se baseia unicamente no diagnóstico das expectativas dos alunos.

No segundo questionário relativamente ao desempenho dos formadores procedemos à adaptação do questionário PS - SOIP - 01 - Avaliação Desempenho. Questionário este, que se baseia unicamente no desempenho dos vários formadores.

3.3. PROCEDIMENTOS

No Início do ano lectivo foi aplicado a todas as novas turmas um inquérito que procura avaliar/diagnosticar três dimensões:

- a) Fontes de Informação utilizadas pelos jovens na recolha de informação sobre o ensino profissional, sobre o curso escolhido e sobre a ETAP;
- b) Principais razões/motivos que estiveram na base da sua escolha;
- c) Expectativas em relação ao Ensino Profissional, Curso e ETAP.

➤ **CURSO/ESCOLA**

Conteúdos Programáticos

- Temas abordados
- Tempo dedicado à exposição teórica
- Tempo dedicado à exposição prática
- Aquisição de novos conhecimentos

Organização da Formação

- Qualidade e adequação da documentação distribuída
- Qualidade dos suportes pedagógicos utilizados (videorprojector, tv, ...)
- A adequação dos suportes pedagógicos aos assuntos abordados
- A diversificação dos suportes pedagógicos utilizados
- A qualidade das instalações e equipamentos da escola
- A qualidade do relacionamento com os colegas da turma
- A qualidade do relacionamento com os formadores
- A qualidade do plano de actividades

Serviços

- Limpeza das instalações
- Qualidade das refeições servidas na cantina da escola
- Qualidade do bar da escola
- Qualidade do serviço da reprografia
- Apoio administrativo disponível
- Qualidade geral do atendimento nos diferentes serviços

➤ **AVALIAÇÃO DESEMPENHO DOS FORMADORES**

- Clareza na apresentação dos objectivos pedagógicos/de aprendizagem a alcançar
- Capacidade de motivação dos alunos
- Interesse pelas dificuldades dos alunos

- Desenvolvimento de metodologias/estratégias adequadas ao grupo/turma e às matérias em estudo
- Interesse pelas características individuais
- Proposta de actividades de pesquisa
- Demonstração das aplicações práticas das matérias em estudo
- Apresentação de estratégias de apoio à rentabilização dos saberes adquiridos
- Gestão do tempo

3.4. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Para efectuarmos a análise estatística dos dados recolhidos, utilizamos um PC portátil “Toshiba” e o *software* SPSS 16.0 *for Windows*.

Para a caracterização da amostra em estudo, foram utilizadas estatísticas descritivas (frequência, percentagem).

Para analisar as percepções dos clientes em função da nacionalidade, género e habilitações literárias foi usado o *t-test* para amostras independentes.

O limite de confiança escolhido na análise dos resultados é de 95% ($p < 0,05$)

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo serão apresentados e discutidos os dados referentes à análise efectuada durante o nosso estudo.

4.1. FONTES DE INFORMAÇÃO PRIVILEGIADAS

A orientação vocacional e profissional é um processo que engloba essencialmente três vertentes, nomeadamente o auto-conhecimento dos interesses, capacidades e valores profissionais, o conhecimento das diversas oportunidades de formação, bem como do mundo das profissões.

Embora a escolha e a construção do projecto vocacional/profissional seja eminentemente pessoal, é indiscutível a importância que os pais, familiares, professores, psicólogos, entre outros, podem exercer no esclarecimento das dúvidas e na diminuição das preocupações que possam surgir.

Divulgar informação sobre a oferta formativa e esclarecer dúvidas relacionadas com o Ensino Profissional, constituíram os grandes objectivos da campanha de marketing desenvolvida pela ETAP – Escola Profissional, junto das EB2,3 da região durante o ano lectivo 2008/2009.

Os dados resultantes das respostas ao inquérito – **“Inquérito de Diagnóstico das Expectativas dos Novos Alunos”** - aplicado no início do Ano Lectivo 2009.2010, aos alunos que frequentam a ETAP pela primeira vez, indicam-nos que as principais fontes de informação por eles são as seguintes: **Tabela 1.**

Tabela 1 – Fontes de informação sobre a Etap e os seus cursos

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Alunos da Etap	18,9	18,9	18,9
	Antigos alunos da Etap	13,8	13,8	32,7
	Professores da antiga escola	6,6	6,6	39,3
	Profissionais de Orientação - Psicólogos	17,9	17,9	57,1
	Sessões esclarecimento realizadas na antiga escola	3,1	3,1	60,2
	Mostra	12,2	12,2	72,4
	Desdobráveis	15,8	15,8	88,3
	Página internet da Etap	11,7	11,7	100,0
	Total	100,0	100,0	

A fonte mais privilegiada é, sem dúvida, a informação facultada pelos pares/amigos. Os novos alunos apontam como fontes mais importantes “Alunos da ETAP” (18,9%) e “Antigos Alunos da ETAP” (13,8%).

Os nossos novos alunos apontam como segunda fonte mais útil na recolha de informação os Serviços de Psicologia e Orientação.

O Serviço de Orientação e Inserção Profissional da ETAP (vulgo SOIP), tem procurado colaborar com os SPO de diversas escolas. Essa colaboração visa fundamentalmente:

- Contornar as dificuldades enfrentadas pelos alunos do básico, decorrentes da falta de informação sobre as opções ao nível do ensino secundário/profissional;

- Colaborar com os Gabinetes de Orientação Vocacional na identificação de estratégias de comunicação com o público-alvo e organização de iniciativas de divulgação de ofertas formativas.

O SOIP, no transacto ano lectivo, realizou um Encontro de Orientação Vocacional – *Todos Diferentes, Todos Profissionais*, que teve como principais objectivos:

- a) **Dar a conhecer a realidade/actividade da escola;**
- b) **Divulgar os seus cursos e espaços de formação;**
- c) **Delinear estratégias de colaboração;**
- d) **Partilhar experiências;**
- e) **Registar sugestões;**
- f) **Estreitar relacionamentos.**

Os técnicos presentes representavam as seguintes instituições: EB2,3 de Castelo de Neiva, EB2,3 Carteadado Mena, EB2,3/S Monte da Ola, EB2,3 Abelheira, EB2,3 Dr. Pedro Barbosa, EB2,3 de Freixo e EB1,2,3 de Fragoso. Posteriormente, nessas e noutras instituições de ensino foi efectuado trabalho de informação/divulgação, de referenciar:

- Sessões de esclarecimento junto dos alunos do 3.º ciclo na EB2,3 da Abelheira, na EB2,3 Frei Bartolomeu dos Mártires e dos Externato das Neves;
- Sessão de esclarecimento dirigida a Pais/Encarregados de Educação na EB2,3 da Abelheira;
- Participação em Feiras/Mostras de Cursos e Profissões nas seguintes escolas EB2,3/S de Valença (durante dois dias), EB2,3 de Freixo, EB1,2,3 de Fragoso, EB2,3 António Feijó (durante dois dias) e na ES de Ponte de Lima;
- Organização de visita de uma turma da ES de Ponte de Lima à Unidade de Formação de Valença;

- Contacto continuado com os colegas dos SPO no sentido de esclarecer dúvidas ou facultar informação.

Em suma, tem-se apostado num trabalho sério e válido de colaboração junto das escolas da região. Um dado curioso é que a segunda fonte de informação mais apontada, pelos nossos novos alunos, é: “Técnicos de Orientação/Psicólogos”(17,9%). De referenciar, ainda, que 6,6% refere a fonte “Professores da antiga escola”, que muitas vezes desempenham funções de orientadores vocacionais.

Razões da escolha do Ensino Profissional

Tabela 2 – Razões/Motivos da escolha do ensino profissional e do curso que frequenta

	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Gosto pela Profissão/Vocação para o curso escolhido	43,4	43,4	43,4
Desejo da Família	5,2	5,2	48,6
Opinião de Amigos	5,2	5,2	53,8
Via mais adequada de entrada no mercado de trabalho	41,6	41,6	95,4
Opinião/Informações recolhidas sobre o ensino profissional em visitas/sessões de esclarecimento	4,6	4,6	100,0
Total	100,0	100,0	

A procura do ensino profissional ano após ano por parte de formandos mais jovens (a média das idades dos novos alunos é 16 anos), significa que o ensino profissional é encarado como uma possibilidade de estudo e de estruturação futura da trajectória pessoal e formativa. Este aspecto tem implicações na melhoria da taxa de conclusão e no crescimento do índice de prosseguimento de estudos. Paralelamente, continua a ser relevante a formação alternativa do

ensino profissional, sem o qual inúmeros jovens não teriam condições de acesso a uma profissão.

Pela leitura da tabela 2 constata-se que a razão mais frequentemente apontada pelos jovens como primeira motivação para a escolha do ensino profissional e do respectivo curso foi o gosto/vocação para a profissão a que o curso dará acesso (43,4%), sendo igualmente valorizada a obtenção de uma qualificação profissional que permitirá uma mais fácil inserção no mercado de trabalho (41,6).

Expectativas dos Novos Alunos

As principais expectativas dos novos alunos são: a aquisição de competências técnicas na área profissional escolhida; encontrar uma escola com boas instalações; frequentar um ensino mais prático; frequentar uma escola e curso com actividades formativas interessantes; realizar estágios de qualidade e obter uma dupla certificação – **Tabela 3**. Seria de esperar que “Ter facilidade de Inserção no Mercado de Trabalho” fosse uma das expectativas principais dos novos alunos. Contudo, como a dupla certificação é um dado importante para estes alunos, podemos concluir que muitos dos jovens ainda têm dúvidas quanto ao que farão após a conclusão do curso – começar a trabalhar ou prosseguir estudos.

Tabela 3 – Expectativas em relação: à escola (Etap), ao ensino profissional e ao curso escolhido

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Escola com boas instalações	71	13,0	13,0	13,0
	Ensino mais prático	62	11,3	11,3	24,3
	Escola com bons equipamentos pedagógicos	49	8,9	8,9	33,2

Escola/curso com actividades formativas interessantes	62	11,3	11,3	44,5
Plano de actividades diversificado	16	2,9	2,9	47,4
Adquirir competências técnicas na área profissional escolhida	72	13,1	13,1	60,6
Estágios de qualidade	61	11,1	11,1	71,7
Realizar estágios no estrangeiro	52	9,5	9,5	81,2
Facilidade na inserção no MT	48	8,8	8,8	90,0
Dupla certificação	55	10,0	10,0	100,0
Total	548	100,0	100,0	

4.2. AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DOS FORMANDOS

A principal finalidade do presente processo de avaliação é proporcionar elementos de reflexão que possam ser utilizados a nível interno para a (re) construção dos seus “olhares” sobre a formação no sentido de elevar ainda mais a sua qualidade e, conseqüentemente, atingir os níveis de excelência desejados.

4.2.1. Avaliação Global do curso

Tabela 4 – O curso tem correspondido/correspondeu às tuas expectativas? (CAMINHA)

	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid De forma satisfatória	73,6	73,6	73,6
Totalmente	26,4	26,4	100,0
Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Nada satisfatório; 1=Pouco satisfatório; 2=De forma Satisfatória; 3=Totalmente

Tabela 5 – O curso tem correspondido/correspondeu às tuas expectativas? (VILA NOVA DE CERVEIRA)

	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Pouco	3,5	3,5	3,5
De forma satisfatória	47,8	47,8	51,3
Totalmente	48,7	48,7	100,0
Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Nada satisfatório; 1=Pouco satisfatório; 2=De forma Satisfatória; 3=Totalmente

Tabela 6 – O curso tem correspondido/correspondeu às tuas expectativas? (VILA PRAIA DE ÂNOCRA)

	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Pouco	9,7	9,7	9,7
De forma satisfatória	69,4	69,4	79,0
Totalmente	21,0	21,0	100,0
Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Nada satisfatório; 1=Pouco satisfatório; 2=De forma Satisfatória; 3=Totalmente

Tabela 7 – O curso tem correspondido/correspondeu às tuas expectativas? (VALENÇA)

	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid De forma satisfatória	66,7	66,7	66,7
Totalmente	33,3	33,3	100,0

	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid De forma satisfatória	66,7	66,7	66,7
Totalmente	33,3	33,3	100,0
Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Nada satisfatório; 1=Pouco satisfatório; 2=De forma Satisfatória; 3=Totalmente

Os jovens formandos que procuram o ensino profissional fazem-no, em larga medida, porque procuram um ensino mais prático. Assim sendo, a avaliação efectuada diz-nos que as expectativas iniciais dos formandos, nessa dimensão, foram satisfatoriamente concretizadas.

4.2.2. Conteúdos Programáticos

Pela leitura das **tabelas 8,9,10** (relatório – dossier satisfação clientes), verifica-se que a avaliação efectuada em todas as dimensões consideradas para os conteúdos programáticos foi satisfatória.

Tabela 8 – Os temas abordados foram/têm sido:

	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Pouco Interessantes	2,1	2,1	2,1
Interessantes	68,9	68,9	71,0
Muito Interessantes	29,0	29,0	100,0
Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Nada Interessantes; 1=Pouco Interessantes; 2=Interessantes; 3=Muito Interessantes

Tabela 9 – O tempo dedicado à exposição teórica foi/tem sido:

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco suficiente	5,7	5,7	5,7
	Suficiente	61,7	61,7	67,4
	Mais que Suficiente	32,6	32,6	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Insuficiente; 1=Pouco suficiente; 2=Suficiente; 3=Mais que suficiente

Tabela 10 – O tempo dedicado à exposição prática foi/tem sido:

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Insuficiente	0,6	0,6	0,6
	Pouco suficiente	13,2	13,2	13,8
	Suficiente	59,3	59,3	73,1
	Mais que Suficiente	26,9	26,9	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Insuficiente; 1=Pouco suficiente; 2=Suficiente; 3=Mais que suficiente

4.2.3. Organização da Formação

No que diz respeito à organização da formação verifica-se que a avaliação está dividida entre o satisfatório e o muito satisfatório – **Tabelas 11, 12, 13, 14,15, 16 e 17**. Nesta secção sobressai a avaliação bastante positiva efectuada à dimensão do relacionamento interpessoal apontada, por muitos teóricos, como tendo um papel crucial na motivação e no conseqüente sucesso académico escolar. No relacionamento Formador/Formando é imperativo criar uma real empatia, usando o

diálogo, a interactividade. Como tal, **é natural os formandos valorizarem algumas qualidades humanas do formador como a simpatia, o carisma, a sensibilidade ou ainda o sentido de humor.**

Tabela 11 – Qualidade e adequação da documentação distribuída

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Fraca	7,2	7,2	7,2
	Boa	64,4	64,4	71,6
	Muito boa	28,4	28,4	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Muito fraca; 1=Fraca; 2=Boa; 3=Muito Boa

Tabela 12 – Qualidade dos suportes pedagógicos utilizados

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito fraca	0,3	0,3	0,3
	Fraca	4,8	4,8	5,1
	Boa	48,8	48,8	53,9
	Muito boa	46,1	46,1	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Muito fraca; 1=Fraca; 2=Boa; 3=Muito Boa

Tabela 13 – Diversificação dos suportes pedagógicos

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouca	5,4	5,4	5,4
	Alguma	66,8	66,8	72,2
	Plena	27,8	27,8	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Nenhuma; 1=Pouca; 2=Alguma; 3=Plena

Tabela 14 – Qualidade das Instalações

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito fraca	1,2	1,2	1,2
	Fraca	9,9	9,9	11,1
	Boa	55,1	55,1	66,2
	Muito boa	33,8	33,8	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Muito fraca; 1=Fraca; 2=Boa; 3=Muito Boa

Tabela 15 – Qualidade do relacionamento com os colegas da turma

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito fraca	0,6	0,6	0,6
	Fraca	7,5	7,5	8,1
	Boa	42,2	42,2	50,3
	Muito boa	49,7	49,7	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Muito fraca; 1=Fraca; 2=Boa; 3=Muito Boa

Tabela 16 – Qualidade do relacionamento com os formadores

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Fraca	2,4	2,4	2,4
	Boa	44,9	44,9	47,3
	Muito boa	52,7	52,7	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Muito fraca; 1=Fraca; 2=Boa; 3=Muito Boa

Tabela 17 – Qualidade do Plano de Actividades

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Fraca	1,8	1,8	1,8
	Boa	64,7	64,7	66,5
	Muito boa	33,5	33,5	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Muito fraca; 1=Fraca; 2=Boa; 3=Muito Boa

4.2.4. Serviços

No ano lectivo transacto “Os serviços” apresentavam-se como a dimensão onde se verificava uma maior dispersão nas opiniões dos formandos. Este ano, porém, a avaliação foi bastante mais positiva – em todos os parâmetros desta dimensão.

Tabela 18 – Limpeza das Instalações

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito fraca	7,5	7,5	7,5
	Fraca	18,9	18,9	26,3
	Boa	48,5	48,5	74,9
	Muito boa	25,1	25,1	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Muito fraca; 1=Fraca; 2=Boa; 3=Muito Boa

Tabela 19 – Qualidade do Serviço de Reprografia

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito fraca	0,9	0,9	0,9
	Fraca	11,1	11,1	12,0
	Boa	50,9	50,9	62,9
	Muito boa	37,1	37,1	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Muito fraca; 1=Fraca; 2=Boa; 3=Muito Boa

Tabela 20 – Apoio administrativo disponível

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito fraco	4,2	4,2	4,2
	Fraco	7,8	7,8	12,0
	Satisfatório	55,1	55,1	67,1
	Muito Bom	32,9	32,9	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Muito fraco; 1=Fraco; 2=Bom; 3=Muito Bom

Tabela 21 – Qualidade geral do atendimento nos diferentes serviços

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito fraca	1,2	1,2	1,2
	Fraca	5,1	5,1	6,3
	Boa	57,8	57,8	64,1
	Muito boa	35,9	35,9	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Muito fraca; 1=Fraca; 2=Boa; 3=Muito Boa

Tabela 22 – Qualidade das refeições servidas na cantina (CAMINHA)

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito fraca	7,5	7,5	7,5
	Fraca	24,5	24,5	32,1
	Boa	49,1	49,1	81,1
	Muito boa	18,9	18,9	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Muito fraca; 1=Fraca; 2=Boa; 3=Muito Boa

Tabela 23 – Qualidade das refeições servidas na cantina (VILA PRAIA DE ÂNCORA)

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito fraca	1,6	1,6	1,6
	Fraca	12,9	12,9	14,5
	Boa	66,1	66,1	80,6
	Muito boa	19,4	19,4	100,0
	Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Muito fraca; 1=Fraca; 2=Boa; 3=Muito Boa

Tabela 24 – Qualidade do bar da escola

	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Muito fraca	1,9	1,9	1,9
Fraca	1,9	1,9	3,8
Boa	41,5	41,5	45,3
Muito boa	54,7	54,7	100,0
Total	100,0	100,0	

ESCALA: 0=Muito fraca; 1=Fraca; 2=Boa; 3=Muito Boa

4.3. Avaliação da Formação

Quando inquiridos sobre a qualidade da formação ministrada durante os seus cursos, verifica-se que os 53 formandos respondentes avaliam-na entre o satisfatório e o muito satisfatório e, 75% desses mesmos formandos, consideram que as competências adquiridas foram importantes no momento da sua contratação – tabela 25 e 26.

Tabela 25 – Avaliação da formação ministrada durante curso

	Frequência	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Satisfatória	24	45,3	45,3	45,3
Muito Satisfatória	29	54,7	54,7	100,0
Total	53	100,0	100,0	

ESCALA 1=Nada Satisfatória; 2=Pouco Satisfatória; 3=Satisfatória; 4=Muito Satisfatória

Tabela 26 – Importância das competências adquiridas para a inserção profissional

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Não Resposta	8	15,1	15,1	15,1
	Pouco Importantes	5	9,4	9,4	24,5
	Importantes	25	47,2	47,2	71,7
	Muito Importantes	15	28,3	28,3	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

ESCALA 1=Nada Importantes; 2=Pouco Importantes; 3=Importantes; 4=Muito Importantes

5. CONCLUSÕES E PROPOSTAS DE INVESTIGAÇÃO

5. CONCLUSÕES E PROPOSTAS DE INVESTIGAÇÃO

5.1. CONCLUSÕES

Em relação à temática as principais expectativas dos novos alunos são: a aquisição de competências técnicas na área profissional escolhida; encontrar uma escola com boas instalações; frequentar um ensino mais prático; frequentar uma escola e curso com actividades formativas interessantes; realizar estágios de qualidade e obter uma dupla certificação.

Seria de esperar que “Ter facilidade de Inserção no Mercado de Trabalho” fosse uma das expectativas principais dos novos alunos. Contudo, como a dupla certificação é um dado importante para estes alunos, podemos concluir que muitos dos jovens ainda têm dúvidas quanto ao que farão após a conclusão do curso – começar a trabalhar ou prosseguir estudos.

Da avaliação têm sido desenvolvidas bastantes perspectivas. Segundo várias opiniões, para que qualquer organização adquira vantagem competitiva, num mercado onde a oferta é muito vasta, terá que entender e conhecer as tendências do mercado, as necessidades e motivações que levam os alunos a procurarem um serviço numa dada organização, neste caso particular, uma escola profissional.

UNIDADE DE FORMAÇÃO – Caminha

PONTOS FORTES

- Qualidade e profissionalismo dos professores
- Estágios
- Componente prática
- Relacionamento entre alunos e professores
- Escola bem organizada e estruturada
- Visitas de estudos

PONTOS FRACOS

- Equipamentos
- Funcionário administrativo (José Manuel)
- Poucas actividades
- Pouca variedade de produtos no bar

UNIDADE DE FORMAÇÃO – Vila Praia de âncora

PONTOS FORTES

- Relacionamento Interpessoal
- Apoio dos Professores
- Acompanhamento aos alunos durante o seu percurso escolar
- Qualidade da Formação

PONTOS FRACOS

- Pouco espaço
- Instalações
- Limpeza das Instalações

UNIDADE DE FORMAÇÃO – Vila Nova de Cerveira

PONTOS FORTES

- Exigência
- Preocupação com os alunos
- Métodos de Ensino
- Equipamentos
- Forte ligação Professor/Aluno
- Qualidade dos materiais de ensino
- Aulas práticas
- Capacidade para motivar os alunos

PONTOS FRACOS

- Excesso de carga horária
- Limpeza
- Estar situada em Vila Nova de Cerveira
- Falta de cantina
- Falta de Bar

UNIDADE DE FORMAÇÃO – Valença

PONTOS FORTES

- Bom ambiente
- Actividades de enriquecimento curricular
- Apoio dos professores
- Instalações
- Subsídios
- Loja Pedagógica
- Material Pedagógico

PONTOS FRACOS

- Falta de cantina
- Falta de actividades desportivas
- Poco Espaço

O objectivo geral do presente estudo, centra-se nas perspectivas dos novos alunos da escola profissional ETAP e na avaliação da qualidade de formação prestada pelos formadores da escola.

Os resultados obtidos no nosso estudo, permitem-nos acrescentar as seguintes conclusões:

A fonte mais privilegiada é, sem dúvida, a informação facultada pelos pares/amigos. Os novos alunos apontam como fontes mais importantes “Alunos da ETAP” (18,9%) e “Antigos Alunos da ETAP” (13,8%).

A procura do ensino profissional ano após ano por parte de formandos mais jovens (a média das idades dos novos alunos é 16 anos), significa que o ensino profissional é encarado como uma possibilidade de estudo e de estruturação futura da trajectória pessoal e formativa.

A procura da excelência nas escolas é uma preocupação de longa data, uma vez que a estas compete a formação das mulheres e homens de amanhã, e dos conhecimentos e competências destes depende, em muito, o futuro desenvolvimento do país.

Assim sendo, a principal finalidade desta avaliação é proporcionar elementos de reflexão que possam ser utilizados a nível interno para a (re) construção dos seus “olhares” sobre a formação no sentido de elevar, ainda mais a qualidade da mesma e atingir os níveis de sucesso desejados.

É natural os formandos valorizarem algumas qualidades humanas do formador como a simpatia, o carisma, a sensibilidade ou ainda o sentido de humor.

O ambiente de trabalho em que decorreu a formação foi, na opinião da totalidade dos formandos, boa, se não mesmo excelente. A excelência das

relações humanas (relacionamento vivido entre formandos e entre estes e os formadores) contribui, em muito, para o bem-estar e sucesso formativo. Neste sentido, tem toda a pertinência o seguinte Provérbio Chinês: “Diz-me e eu esquecerei, Ensina-me e eu lembrar-me-ei, Envolve-me e eu aprenderei”.

Uma empresa/instituição sobrevive com prosperidade quando consegue criar e manter clientes satisfeitos.

Desta forma, é fundamental para uma escola conhecer os seus alunos: idade, género, concelho de residência e escola de proveniência. Mas, mais do que isso é preciso conhecer a forma como têm vindo a estruturar/definir o seu projecto académico e profissional, quais os seus objectivos e expectativas. Só assim é possível delinear e desenhar as acções necessárias que atendam às características específicas dos nossos alunos e, conseqüentemente, ajudar, formar e satisfazer. Pois, não podemos esquecer que as experiências vividas numa instituição de ensino marcarão indelevelmente a forma de ser, de estar e de actuar dos futuros profissionais e cidadãos.

5.2. PROPOSTAS DE INVESTIGAÇÃO

No seguimento deste estudo, onde se provou que a qualidade percebida na perspectiva dos alunos deverá ser um ponto fundamental na gestão de qualquer organização para que esta sobreviva num mercado concorrencial, parece-nos de todo pertinente deixarmos aqui algumas propostas de investigação futura:

- Alargar este estudo a outras escolas do país

- Realizar um estudo comparativo de avaliação da percepção da qualidade dos serviços, na perspectiva dos alunos, comparando escolas profissionais nacionais e internacionais.

- Realizar um estudo comparativo de avaliação da percepção da qualidade dos serviços, na perspectiva dos formadores, comparando escolas profissionais nacionais e internacionais.

- É necessário procurar **estratégias de trabalho inovadoras, actividades diversificadas e materiais apelativos** para as aulas, de forma a suscitar o interesse e motivar a participação dos alunos, facilitar a aprendizagem e alargar o campo dos conhecimentos.

- O treino, a reciclagem e a padronização dos serviços são primordiais para a satisfação dos nossos formandos. Reflexões sobre possíveis mudanças a nível dos serviços trarão retornos valiosos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALPIARÇA, J. C. (1981). *Evolução do Ensino Técnico Profissional nos Últimos 30 Anos. Seminário sobre Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social*. Lisboa: Moraes Editores.

ALVES, M.P.C. (2004). *Currículo e Avaliação, Uma Perspectiva Integrada*. Porto: Porto Editora.

ARANHA, À. (2008). *Métodos Qualitativos, investigação por questionário. Mestrado em supervisão pedagógica*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

AZEVEDO, J. (1991). *A Educação Tecnológica nos Anos 90*. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, J. (1992a). *Expectativas Escolares e Profissionais dos Jovens do 9º Ano*. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, J. (1992b). *A Formação Profissional*. *Revista Educação*, 5, pp. 5-12.

AZEVEDO, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, J. & ALVES, J. M. (1999). *Imagens do Ensino Secundário*.

COWLING, A. & MAILER, C. (1998). *Gerir os Recursos Humanos*. Lisboa: Edições Dom Quixote.

CAMPOS, B. P. (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições ASA.

- CAMPOS, V. F. (1992). *TQC: controle da qualidade total (no estilo japonês)*. 6.ed. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni.
- COMISSÃO DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1987). *Documentos Preparatórios 1*. Lisboa: GEP.
- COMISSÃO DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Relatório Final*. Lisboa: GEP.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1998). *O Ensino Secundário em Portugal. Recomendação nº 3/98*. Texto Policopiado.
- CONSTANTINO, J. (1998). Towarda a Standard of Quality in local sports policies. Actas do 6º Congresso da European Association for Sport Management, 0,23-0,28.
- CORREIA, A. (2001). A qualidade como factor estratégico dos serviços de desporto. In Correia, A.; Costa, C.; Mamede, P. & Sacavém, A. (Eds.), *Serviços de Qualidade no Desporto: Piscinas, Polidesportivos e Ginásios* (11-28). Lisboa: Instituto Nacional de Formação do Desporto.
- FONSECA, A. (1995). Que Formação para o Século XXI? *Formar 15*, pp. 44-49. Lisboa: IEFP.
- GRÁCIO, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, S. (1998a). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.

- GRÁCIO, S. (1998b). Educação e Emprego: Reflexões Suscitadas pela Semana da Educação. PINTO, J. M. & DORNELAS, A. (coords.). *Educação, Formação e Trabalho*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- LUNDY, O. & COWLING, A. (1996). *Strategic Human Resource Management*. Routledge.
- MAGER, R. (1979). O planeamento do ensino profissional. Editora Globo. Porto Alegre.
- MARQUES, M. (1990). As Escolas Profissionais: Um Novo Modelo de Formação. *Inovação*, volume 3, nº 3, pp. 43–51.
- MARQUES, M. (1993). *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: um Campo Potencial de Inovação*. Lisboa: EDUCA.
- MARQUES, M. (1994). *A Decisão Política em Educação. O Partenariado Sócio-Educativo como Modelo Decisional*. Porto: Edições Afrontamento.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1994). *Sistema Educativo Português: Situação e Tendências*. Lisboa: ME/DAPP.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996a). *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*. Lisboa: ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996b). *Dinâmicas, Memórias e Projectos das Escolas Profissionais*. Porto: ME/DES.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997a). *Estatísticas da Educação 1995*. Lisboa: ME/DAPP.

- OCDE (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições ASA.
- PERFEITO, M. (2004). Os currículos de Educação física em Portugal de 1900 a 1999. Mestrado em Promoção/Educação para a Saude. UTAD, Vila real.
- PEDROSO, P. (1996). Formação em Alternância: Analisar os Conceitos, Orientar as Práticas. *Formar 17*. Lisboa: IEFP, pp. 6-15.
- PEREIRA, J. S. (1981). Formação Profissional Escolar e Extra-Escolar. *Seminário sobre Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social*. Lisboa: Moraes Editores.
- PROTOCOLO, N. (2004). Jovens no desporto: um pódio para todos. Abandono da prática desportiva no âmbito da natureza. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real .
- RODGERS, R. & HUNTER, J. (1991). *Impact of Managing by Objectives on Organizational Productivity*. *Journal as Applied Psychology*, 76, pp. 322-336.
- SOUSA, J. (1999). Desenvolvimento e formação dos alunos. Ministério da Educação.
- STOER, S., STOLEROFF, A. & CORREIA, J. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 11-53.

ANEXOS

ANEXO I
QUESTIONÁRIO SOIP - 03 Inquérito Expectativas

Nome:.....

Concelho de Residência:

Curso que frequentas:

I - ESCOLHA DO ENSINO PROFISSIONAL, DO CURSO E DE OUTROS ASPECTOS ASSOCIADOS

1. Qual a escola que frequentaste no ano lectivo anterior?

2. Quando te candidataste ao ensino profissional qual o curso que constava na tua primeira opção?

3. Como obtiveste informação sobre esta escola profissional - ETAP - e cursos nela ministrados?

Informações obtidas junto de alunos que frequentam a Escola	<input type="checkbox"/>
Informações obtidas junto de alunos que já frequentaram a Escola	<input type="checkbox"/>
Informações obtidas junto de Professores da tua antiga escola	<input type="checkbox"/>
Informações obtidas junto de Profissionais de Orientação - Psicólogos	<input type="checkbox"/>
Sessões de informação realizadas na tua antiga escola	<input type="checkbox"/>
Visita à exposição realizada anualmente pela ETAP- Mostra do Ensino Profissional	<input type="checkbox"/>
Informações recolhidas em desdobráveis	<input type="checkbox"/>
Página da Internet da ETAP	<input type="checkbox"/>
Outra.		
Qual?.....		

4. Quais as razões que te motivaram na escolha do Ensino Profissional e do Curso que frequentas?

Gosto pela profissão/vocação para o curso escolhido	<input type="checkbox"/>
Desejo da família	<input type="checkbox"/>
Opinião de amigos	<input type="checkbox"/>
Via mais adequada de entrada no mundo do trabalho	<input type="checkbox"/>
Opinião/Informações recolhidas sobre o ensino profissional em visitas/sessões de esclarecimento	<input type="checkbox"/>
Outra.		
Qual?.....		

5. Quais são as expectativas em relação: à escola (ETAP), ao ensino profissional e ao curso que frequentas?

Frequentar uma escola com boas instalações	<input type="checkbox"/>
Frequentar uma escola com bons equipamentos pedagógicos	<input type="checkbox"/>
Frequentar uma escola onde seja privilegiado um ensino mais personalizado e prático	<input type="checkbox"/>
Frequentar uma escola/curso com actividades de formação interessantes e de qualidade	<input type="checkbox"/>
Frequentar uma escola/curso cujo plano de actividades extra-curriculares seja diversificado	<input type="checkbox"/>

Adquirir competências técnicas na área profissional que escolhi	<input type="checkbox"/>
Realizar estágios de qualidade	<input type="checkbox"/>
Ter a possibilidade de realizar estágios no estrangeiro	<input type="checkbox"/>
Desenvolver competências teóricas e práticas que me possibilitem uma mais fácil inserção profissional	<input type="checkbox"/>
Obter uma dupla Certificação/Qualificação que me permita escolher entre começar a trabalhar (enquanto técnico de Nível II/Nível III) ou prosseguir estudos (secundários ou superiores)	<input type="checkbox"/>

OUTRAS EXPECTATIVAS

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO II
QUESTIONÁRIO SOIP - 01 Avaliação Desempenho dos Formadores

1. Relativamente ao desempenho dos formadores	1.1. Foi claro(a) na apresentação dos objectivos propostos para cada módulo?				1.2. Conseguiu motivar os formandos?				1.3. Demonstrou interesse pelas dificuldades de aprendizagem dos formandos?			
	Nada Claro	Pouco claro	Claro	Totalmente Claro	De forma Insuficiente	Pouco Suficiente	Suficiente	De forma Excelente	De forma Insuficiente	Pouco Suficiente	Suficiente	De forma Excelente
PROFESSORES	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Manuela Rodrigues												
Cristiana Montes												
Ângela Oliveira												
Mónica Costa												
Nuno Vieitas												
Moisés Moreira												
Graciete Videira												
Cristina Nunes												
José Vieira												
Noémia Moreira												
Paulo Alves												
1. Relativamente ao desempenho dos formadores	1.4. Recorreu a diferentes estratégias para a abordagem dos conteúdos?				1.5. Utilizou instrumentos e recursos diferenciados para a abordagem dos conteúdos?				1.6. Teve em conta as características individuais dos formandos e propôs actividades motivadoras?			
	De forma Insuficiente	Pouco Suficiente	Suficiente	De forma Excelente	De forma Insuficiente	Pouco Suficiente	Suficiente	De forma Excelente	De forma Insuficiente	Pouco Suficiente	Suficiente	De forma Excelente
PROFESSORES	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Manuela Rodrigues												
Cristiana Montes												
Ângela Oliveira												
Mónica Costa												
Nuno Vieitas												
Moisés Moreira												
Graciete Videira												
Cristina Nunes												
José Vieira												
Noémia Moreira												
Paulo Alves												

1. Relativamente ao desempenho dos formadores	1.7. Prpôs trabalhos de pesquisa e apelou ao sentido crítico dos formandos?				1.8. Demonstrou ao grupo/turma as aplicações práticas das matérias em estudo?				1.9. Geriu o tempo de forma a cumprir o estabelecido?			
	De forma Insuficiente	Pouco Suficiente	Suficiente	De forma Excelente	De forma Insuficiente	Pouco Suficiente	Suficiente	De forma Excelente	De forma Insuficiente	Pouco Suficiente	Suficiente	De forma Excelente
PROFESSORES	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Sandra Ranhada												
Cristiana Montes												
Ângela Oliveira												
Nuno Vieitas												
Daniel Cruz												
Graciete Videira												
Cristina Nunes												
José Vieira												
Noémia Moreira												
Paulo Alves												