

**Grupo de Avaliação e Acompanhamento da  
Implementação da Reforma do Ensino Secundário**



# Estudo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário

## Quarto Relatório

### Equipa técnica:

M. Isabel Duarte - coordenadora

Alexandre Calado (ISCTE)

Ana Paula Jordão (ME-DGIDC)

Conceição Gonçalves (ME-GEPE)

José Manuel Carvalho (ME-DGIDC)

Maria Álvares (ISCTE)

Pedro Estêvão (ISCTE)

Lília Aguiar (ANQ) – trabalho de campo

Paulo Pedroso – consultor

Nelson Matias - consultor

Lisboa, 20 de Dezembro 2007



## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>SUMÁRIO EXECUTIVO.....</b>   | <b>iv</b> |
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>   | <b>1</b>  |
| <br>  |           |
| <b>SECÇÃO I .....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>1. ÁREA DE PROJECTO - Orientações e medidas de apoio .....</b>   | <b>6</b>  |
| 1.1. As Orientações .....   | 6         |
| 1.2. A formação de professores.....   | 10        |
| <b>2. ÁREA DE PROJECTO – Estratégias de organização .....</b>   | <b>11</b> |
| 2.1. Selecção dos professores.....  | 12        |
| 2.2. Estruturas de coordenação.....   | 12        |
| <b>3. ÁREA PROJECTO-Operacionalização: temas, condições, desenvolvimento</b>  | <b>15</b> |
| 3.1. Condições e recursos .....   | 15        |
| 3.2. Temas, produtos e o seu processo de escolha .....  | 17        |
| 3.3. Intervenção do professor no desenvolvimento do projecto.....   | 19        |
| 3.4. Intervenção de outros professores .....  | 21        |
| 3.5. Utilização das TIC.....  | 21        |
| 3.6. Estabelecimento de parcerias.....  | 22        |
| <b>4. ÁREA DE PROJECTO – Avaliação das aprendizagens.....</b>   | <b>23</b> |
| <b>5. ÁREA DE PROJECTO – Considerações sobre os efeitos da inserção da AP<br/>no currículo e na organização das escolas .....</b>                   | <b>27</b> |
| <br>  |           |
| <b>SECÇÃO II .....</b>  | <b>30</b> |
| <b>1.CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES-Apresentação da Oferta</b>  | <b>33</b> |
| 1.1. A dupla assimetria da oferta .....   | 33        |
| 1.2. Dos cursos tecnológicos aos cursos profissionais: mutações na estrutura da<br>oferta profissionalmente qualificante das escolas visitadas..... | 35        |
| 1.3. O posicionamento das escolas visitadas no contexto da evolução da oferta a<br>nível nacional.....  | 37        |
| <b>2. CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES – Discursos sobre a<br/>construção da oferta educativa e formativa nas escolas .....</b>               | <b>42</b> |
| 2.1. Análise documental .....   | 44        |
| 2.2. Processo de definição da oferta educativa e formativa .....  | 46        |



|   |            |
|---|------------|
| 2.3. Gestão do pessoal docente .....  | 50         |
| 2.4. Gestão do pessoal não docente e recursos materiais, físicos e financeiros... | 55         |
| 2.5. Objectivos para as ofertas profissionalmente qualificantes .....             | 56         |
| <b>3. CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES – Área Tecnológica</b>               |            |
| <b>Integrada e Provas de Aptidão .....</b>  | <b>59</b>  |
| 3.1. O Projecto Tecnológico.....  | 60         |
| 3.2. Socialização na vida profissional .....                                      | 61         |
| 3.3. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade .....                          | 63         |
| 3.4. Desenvolvimento de competências de trabalho em equipa.....                   | 63         |
| 3.5. A relação do Projecto com a Prova de Aptidão Tecnológica .....               | 64         |
| 3.6. Notas finais sobre a Área Tecnológica Integrada .....                        | 66         |
| <b>4. CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES – Implementação da</b>               |            |
| <b>Formação em Contexto de Trabalho .....</b>                                     | <b>68</b>  |
| 4.1. Modos de concretização da formação em contexto de trabalho.....              | 68         |
| 4.2. O sucesso da FCT .....   | 75         |
| 4.3. Indícios de sucesso dos estágios nas escolas visitadas.....                  | 77         |
| 4.4. Factores promotores do sucesso.....  | 79         |
| 4.5. Factores de Sucesso dos Estágios nas Escolas Visitadas .....                 | 79         |
| 4.6. Balanço da Experiência .....   | 82         |
| <br>  |            |
| <b>SECÇÃO III .....</b>   | <b>84</b>  |
| <br>  |            |
| <b>Recomendações.....</b>   | <b>84</b>  |
| <br>  |            |
| I – ÁREA DE PROJECTO.....   | 85         |
| II – CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES .....                                 | 86         |
| III – EXAMES NACIONAIS .....  | 94         |
| IV – ACOMPANHAMENTO e MONITORIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO .....                             | 101        |
| <br>  |            |
| <b>NOTA METODOLÓGICA.....</b>   | <b>103</b> |
| <br>  |            |
| <b>ANEXO .....</b>  | <b>108</b> |
| <br>  |            |
| <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>   | <b>114</b> |



## AGRADECIMENTO

Neste final de um caminho percorrido, nem sempre como previsto, mas sempre com a mesma determinação face à importância que o nível secundário de educação tem para a sociedade portuguesa em geral e para os jovens em particular, é devido um agradecimento a todos os interlocutores envolvidos neste trabalho de avaliação. Ele só foi possível com o envolvimento de largas dezenas de pessoas que ofereceram os seus inestimáveis contributos para a sua concretização.

Agradece-se, antes de mais e principalmente, a todos os interlocutores das dezasseis escolas envolvidas: alunos, pais, professores, técnicos e agentes do meio. Agradece-se, sobretudo, a forma profissional, motivada e paciente com que responderam às muitas e variadas solicitações colocadas pela equipa de avaliação.

Um agradecimento é também devido a todos os peritos e a todos os técnicos e decisores de organismos centrais e regionais do Ministério da Educação contactados que, com uma agenda sempre preenchida, encontraram em todas as situações disponibilidade para responder às nossas solicitações.

## SUMÁRIO EXECUTIVO

Este documento sistematiza a informação recolhida nas visitas, efectuadas entre Abril e Maio de 2007, às 16 escolas envolvidas no estudo que tem vindo a ser realizado pelo Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário (GAAIRES). Sistematiza também a informação recolhida em entrevistas a decisores políticos e a peritos em educação. Estrutura-se em três partes, que correspondem às áreas temáticas sobre as quais incidiu o processo de avaliação nesta fase: Área de Projecto (AP), Cursos Profissionalmente Qualificantes (CPQ) e Recomendações, sendo que, nesta última secção, se inclui um capítulo sobre os Exames Nacionais (EN).

A partir da abordagem realizada junto das escolas ao processo de implementação e operacionalização da AP dos cursos científico-humanísticos, por um lado, e da Área Tecnológica Integrada (ATI) dos cursos tecnológicos, por outro, e apesar de se encontrarem ambas as áreas curriculares no seu primeiro ano de funcionamento, foi possível elencar um conjunto de desafios e orientações que alimentaram as recomendações apresentadas no final deste relatório.

### ÁREA DE PROJECTO

1. Entre as medidas de apoio criadas pelo Ministério da Educação (ME), o documento *Orientações – Área Projecto dos Cursos Científico-Humanísticos e Projecto Tecnológico dos Cursos Tecnológicos* foi um instrumento de suporte ao desenvolvimento da Área de Projecto bem sucedido, especialmente no que diz respeito à definição do objecto, das metodologias e das aprendizagens esperadas. No entanto, o documento é considerado, pelos seus utilizadores, vago e parco

- quanto às orientações sobre procedimentos para avaliação e classificação das aprendizagens.
2. A formação de professores oferecida pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)/ME, no âmbito das medidas de apoio acima referidas, independentemente da sua qualidade, teve uma abrangência limitada, o que terá comprometido os seus objectivos: o momento em que ocorreu sobrepôs-se às actividades lectivas, concorrendo para a adesão de um número restrito de professores.
  3. No contexto das escolas, foram desenvolvidas estratégias organizacionais e/ou individuais para responder às dificuldades com que os professores se confrontaram na implementação desta área curricular. As respostas de natureza mais individual surgem especialmente em escolas em que apenas 1 ou 2 professores são responsáveis pela AP e em que não existe uma estrutura formal de coordenação da mesma. Estas respostas assentam, principalmente, na mobilização das redes de contactos pessoais dos professores e visam tomar contacto com abordagens à AP desenvolvidas por outros professores da mesma ou de outras escolas. As respostas que passam pela constituição de grupos, formais ou informais, de apoio à implementação da AP têm lugar em escolas maiores, onde um número mais alargado de professores de AP o permite. Nestes casos, as estratégias passam fundamentalmente pela constituição de estruturas pedagógicas de coordenação da AP.
  4. A carência de recursos materiais e financeiros de suporte às actividades no âmbito da AP foi sentida por professores, alunos e Presidentes de Conselho Executivo (PCE) como um óbice ao desenvolvimento de projectos.
  5. A maioria dos projectos desenvolveu temas relacionados com a natureza dos cursos, o que se constitui como um saldo positivo.
  6. A actividade dos professores de AP centrou-se na orientação dos alunos e na monitorização dos projectos. A intervenção de outros professores não directamente responsáveis pela AP é pontual e, quando acontece, não decorre de uma estratégia de conselho de turma mas sim de solicitações localizadas e individuais.
  7. A avaliação das aprendizagens foi identificada pelos entrevistados como o domínio gerador de maiores inseguranças. A AP, pela natureza do seu objecto e da sua metodologia de trabalho, exige o recurso a técnicas e instrumentos de avaliação diversificados, preconizados como essenciais para a avaliação dos saberes curriculares e para a integração da avaliação nas oportunidades de aprendizagem.

Tal exigência, apesar das dificuldades mencionadas, parece fazer da AP um espaço privilegiado para a experimentação e desenvolvimento daquelas práticas.

8. As principais aprendizagens proporcionadas pela AP e percebidas enquanto tal por vários professores, alunos e PCE em diversas escolas, são de natureza transversal - gestão da informação, planeamento do trabalho de projecto, trabalho em equipa e capacidade para enfrentar problemas. As aprendizagens de domínio específico traduziram-se em ganhos de diversos níveis, em função de experiências mais ou menos positivas de AP vividas pelos alunos.

## **CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES**

### **Oferta**

A oferta nas 16 escolas acompanhadas seguiu, no geral, as tendências verificadas, de acordo com os dados do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), nas escolas do continente. Há um crescimento do número de alunos inscritos no ensino secundário, bem como da oferta de cursos profissionalmente qualificantes.

1. Nestas escolas aumentou a oferta de cursos profissionalmente qualificantes, mas o peso dos alunos dos cursos científico-humanísticos é ainda largamente maioritário.
2. Os dados relativos aos dois últimos anos lectivos permitem a identificação de um processo de rápida substituição dos cursos tecnológicos pelos cursos profissionais como esteio da oferta profissionalmente qualificante das escolas.

### **Definição da Oferta**

3. No final do primeiro ano de alargamento de outras ofertas profissionalmente qualificantes à generalidade das escolas, verifica-se que estas tenderam a apropriar-se daquelas com o objectivo fundamental de prevenir o abandono escolar e de combater o insucesso escolar. Sintomático desta interpretação restrita de objectivos é o facto de surgirem de modo pouco discriminado, nas representações dos interlocutores, as diferenças entre as várias ofertas: cursos tecnológicos, cursos profissionais e cursos de educação e formação (CEF).
4. No processo de definição da oferta educativa e formativa, as escolas consideraram como critérios mais relevantes: (1) o quadro docente da escola; (2) os recursos

materiais e físicos; e (3) a “tradição” de oferta da escola. O processo referido mantém assim uma lógica essencialmente interna. Estes critérios foram, no entanto, conjugados com as dinâmicas de definição das redes locais e regionais da oferta, no âmbito das quais as Direcções Regionais de Educação (DRE) assumiram um papel de pressão no sentido da abertura de cursos profissionais.

5. Para a abertura de turmas em cursos profissionais e CEF, as escolas desenvolveram duas estratégias principais: (1) implementação na escola de CEF ao nível do ensino básico, cujos alunos teriam como sequência “normal” a integração num curso profissional ou num CEF de tipo 5; (2) identificação e contacto com alunos com um percurso escolar marcado pelo insucesso ou pelo abandono, de modo a integrá-los em CEF de tipos 5 ou 6.
6. O impacto que o alargamento da oferta das vias profissionalizantes teve no corpo docente das escolas assumiu duas configurações distintas:
  - a. por um lado, constituiu uma solução para a escassez de componente lectiva de alguns grupos de docência, o que foi recebido por alguns docentes, mais como uma imposição do que como um desafio;
  - b. por outro, constituiu uma oportunidade para alguns docentes partilharem competências e capitais que já detinham e que puderam mobilizar para a organização de cursos profissionalmente qualificantes, contribuindo ao mesmo tempo para a continuidade da oferta deste tipo de formações e combatendo a escassez de componente lectiva nos seus departamentos curriculares.

Como a amplitude do tipo de ofertas que é possível garantir é em larga medida condicionada pela configuração do corpo docente de cada escola, sendo este constituído, na sua quase totalidade, por professores do quadro, as escolas não podem justificar a contratação de outros docentes para diversificar as ofertas, sem garantirem a atribuição de componente lectiva para a totalidade dos docentes.

7. As limitações ao nível dos recursos materiais, físicos, financeiros e do pessoal não docente não foram referidas pelos interlocutores como impeditivas para a implementação da oferta planeada pelas escolas. Esta situação deriva, principalmente, do facto de a oferta ter sido definida em grande medida pelos recursos materiais e físicos existentes nas escolas. Se por um lado, esta situação tende a tornar o processo circular, ela traduz também uma preocupação com a rentabilização dos recursos existentes.

## Área Tecnológica Integrada (ATI)

8. Os documentos de enquadramento do Projecto Tecnológico (PT) atribuem a esta área curricular objectivos muitas vezes pouco claros e de coerência reduzida entre si.
9. Estes mesmos documentos de enquadramento – em particular as *Orientações para a Área de Projecto / Projecto Tecnológico* (DGIDC 2006b) – induziram uma excessiva colagem à AP dos cursos científico-humanísticos e ignoraram elementos específicos do PT, que lhe conferiam sentido e justificavam um tratamento diferenciado – a montante, a contiguidade com uma disciplina de especificação e, a jusante, uma experiência em contexto de trabalho real.
10. Apenas algumas escolas conseguiram articular o PT com o estágio e potenciar a familiarização com a realidade do mercado trabalho inerente a esta componente da ATI. Pelo contrário, foram frequentes as situações em que o projecto foi desenvolvido com reduzida ou nula consideração da informação, dos problemas e da experiência do estágio.
11. Ainda mais reduzido foi o número de casos em que ocorreram práticas interdisciplinares significativas, sendo generalizada a assumpção quase exclusiva, pelo professor responsável pela ATI, do desenvolvimento e acompanhamento dos projectos.
12. O objectivo da promoção das competências de trabalho em equipa no âmbito do PT revela-se problemático face a um horizonte imediato, que é constituído por experiências de cariz individual: o estágio e, sobretudo, a Prova de Aptidão Tecnológica (PAT). Em muitos dos casos em que aquele objectivo foi tido em conta, acabou perversamente por contribuir para um dos problemas da operacionalização da ATI: a sobrecarga dos alunos destes cursos com a elaboração em simultâneo de produtos mais ou menos autónomos, sem ganhos visíveis do ponto de vista da formação.
13. O objectivo do PT que melhor foi concretizado no terreno foi a preparação para a PAT, ao conferir aos alunos – nos casos em que constituiu a base, ou mesmo o conjunto do produto a defender na PAT – competências por eles julgadas como relevantes para um bom desempenho nesta prova.

## Estágios

14. Os estágios revelaram-se, no geral, uma experiência bem sucedida, recolhendo apreciações muito positivas, principalmente, por parte de alunos e das entidades que os acolheram. Os seus objectivos substantivos, definidos legalmente, apresentaram um grau de concretização coerente com a fase de implementação, tendo contribuído para a aquisição de competências profissionais, por parte do aluno, de forma a: (1) facilitar a sua integração no mercado de trabalho e (2) promover a abertura das escolas às actividades económicas, sociais e culturais.
15. As escolas revelaram maleabilidade na organização temporal dos estágios, adaptando-se às necessidades de contexto, aos condicionalismos das empresas ou aos casos específicos de alunos. A este respeito, o modelo dos cursos profissionais é considerado ainda mais adequado do que o dos cursos tecnológicos, por permitir a realização de estágios ao longo dos três anos do percurso formativo alargando, assim, os períodos disponíveis para a realização de estágios.
16. Não deixaram de ser referidos pelos responsáveis das escolas alguns obstáculos à execução dos estágios, relacionados, em especial, com a identificação de locais para a sua concretização: um número insuficiente de entidades disponíveis para receber todos os alunos candidatos a estágio foi um dos aspectos mais frequentemente sublinhados. A inexistência de contrapartidas para as entidades acolhedoras, ou de apoios directos aos alunos mais carenciados para a realização do estágio, nomeadamente para alimentação e transporte, não facilitou este processo.
17. A concepção e organização dos estágios revelaram-se ainda pouco estruturadas, demasiado confinadas aos professores responsáveis e aos seus contactos pessoais, só ocasionalmente sustentadas numa política institucional de promoção da ligação das escolas ao mercado de trabalho.

## APRESENTAÇÃO

O relatório que agora se apresenta dá conta do trabalho desenvolvido, entre Março e Dezembro de 2007, pelo Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário (GAAIRES), no âmbito do protocolo assinado entre o ISCTE, o PRODEP e o Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação.

Os resultados aqui apresentados decorrem do tratamento e da análise da informação recolhida: (1) na segunda ronda de visitas, realizadas nos meses de Abril e Maio, às dezasseis escolas envolvidas no processo de avaliação em curso e (2) nas entrevistas a decisores políticos e a peritos em currículo e em avaliação.

O relatório apresenta três produtos, que correspondem às áreas sobre as quais incidiu o processo de avaliação nesta fase: Área de Projecto (AP) dos cursos científico-humanísticos, Cursos Profissionalmente Qualificantes (CPQ) e Recomendações, onde se inclui um capítulo sobre Exames Nacionais.

### SECÇÃO I – ÁREA DE PROJECTO

- *1. Orientações e medidas de apoio*

Análise das medidas de apoio concebidas pelo ME à implementação da AP, designadamente orientações e formação de professores;

- *2. Estratégias de organização e gestão*

Análise das formas encontradas pelas escolas para responderem ao desafio colocado pela implementação desta área curricular, no âmbito das dinâmicas de liderança e dos órgãos de gestão intermédia;

- *3. Operacionalização – temas, condições e desenvolvimento*

Análise das potencialidades e dos constrangimentos manifestados pelas escolas no que se refere às condições e recursos, escolha dos temas, intervenção dos professores, utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e estabelecimento de parcerias;

- *4. Avaliação das aprendizagens*

Análise dos posicionamentos dos vários interlocutores, nomeadamente professores e alunos, face aos desafios colocados pela AP no que concerne à avaliação das aprendizagens;

- *5. Considerações sobre os efeitos da inserção da AP no currículo e na organização das escolas*

## **SECÇÃO II – CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES**

- *1. Caracterização da oferta*

Contextualização da oferta profissionalmente qualificante das escolas consideradas no estudo, no quadro da evolução deste tipo de oferta a nível nacional;

- *2. Discursos sobre a construção da oferta educativa e formativa nas escolas*

Análise dos objectivos e da identidade atribuídos aos cursos profissionalmente qualificantes a partir da legislação e dos documentos orientadores da Reforma do Ensino Secundário (RES) e das ofertas de educação e formação, bem como do posicionamento dos vários interlocutores junto das escolas. Procurou-se identificar situações de coerência, complementaridade e/ou sobreposição entre as diferentes ofertas;

- *3. Área Tecnológica Integrada e Provas de Aptidão*

Balanço da experiência de implementação da área tecnológica integrada do 12º Ano dos cursos tecnológicos a partir dos relatos dos vários actores envolvidos, nomeadamente professores, alunos e monitores de estágio. Foi dedicada particular atenção à operacionalização do projecto tecnológico;

- *4. Implementação da Formação em Contexto de Trabalho*

Balanço da experiência de implementação da formação em contexto de trabalho, no âmbito, fundamentalmente, dos estágios. Procurou-se sinalizar oportunidades e dificuldades resultantes do enquadramento legal e das orientações dos serviços centrais do ministério, das práticas das escolas e dos contextos onde são desenvolvidos os estágios, bem como soluções e estratégias delineadas pelas escolas para a resposta a estes desafios.

## **SECÇÃO III – RECOMENDAÇÕES**

- *1. Área de Projecto*
- *2. Cursos profissionalmente qualificantes*
- *3. Exames nacionais*
- *4. Acompanhamento do nível secundário de educação*



## **SECÇÃO I**

### **ÁREA DE PROJECTO**

## ÁREA DE PROJECTO

---

A Área de Projecto (AP), conforme foi definida no âmbito da Reforma do Ensino Secundário (RES), concretizou-se pela primeira vez no ano lectivo de 2006/2007. Esta é uma área curricular “nova” no que diz respeito ao seu peso na matriz curricular. Os objectivos que pretende alcançar e as abordagens que propõe decorrem do paradigma educacional em que assenta a história recente do sistema educativo português e foram objecto de experiências com carácter semelhante. A Área Escola, ainda que com um estatuto curricular e impacto diferentes da AP – não lhe foi atribuída carga horária semanal e não tinha implicações na conclusão do ensino secundário – foi um ensaio da criação de um espaço de confluência e integração de saberes tal como a AP.

A proposta de uma área curricular não disciplinar para o ensino secundário começou a ser concebida aquando da *Revisão Participada do Currículo*, em que intervieram os mais diversificados parceiros da educação. Ainda que não tenham sido definidos nesse período de auscultação os contornos específicos de operacionalização da AP, a sua finalidade e papel no currículo do ensino secundário foram discutidos e reconhecidos no meio da educação. A AP iniciou-se, assim, num cenário em que já era expectável a sua introdução na matriz curricular do ensino secundário e em que os seus objectivos eram familiares aos actores educativos.

No entanto, a introdução da AP não deixa de ser uma mudança planeada e de decisão externa à escola, o que a define como uma inovação<sup>1</sup>. Ela surge como uma proposta do Ministério da Educação (ME) para melhorar, neste caso, o currículo, a quem cabe criar as condições desejáveis para o sucesso da sua introdução. O papel do ME, fundamental na fase inicial desta mudança, passa por, entre outras condições, garantir que:

- A abordagem à mudança pretendida seja clara e bem estruturada;
- Os agentes dessa mudança compreendam o sentido da inovação;
- Os agentes de mudança tenham, antes do seu início, uma preparação específica.

Nas fases posteriores da mudança – a implementação e a institucionalização – o seu papel é ainda muito significativo como factor de sucesso. Na fase de implementação é desejável que mantenha o apoio, transfira responsabilidades para as escolas e controle a execução da AP; na fase de institucionalização, a acção fundamental de quem introduziu a mudança

---

<sup>1</sup>Hopkins *et al.* (1994) definem quatro tipos de mudanças: a mudança *Intencional* e a *Inovação* – ambas são mudanças planeadas, sendo a primeira de origem interna e a segunda de origem externa -; o *Desenvolvimento e crescimento pessoal* e a mudança *Ambiental*, são de natureza incremental, o primeiro é interno e o segundo externo.

é garantir que esta seja absorvida pelas estruturas de gestão organizacional e pedagógica das escolas.

Foi tendo em consideração este enquadramento teórico, bem como o contexto em que a AP surge no sistema educativo português, que o GAAIRES avaliou a sua introdução no currículo do ensino secundário. A apresentação de resultados concentra-se em cinco temáticas:

- *Orientações e medidas de apoio*
- *Estratégias de organização e gestão*
- *Operacionalização – temas, condições e desenvolvimento*
- *Avaliação das aprendizagens*
- *Considerações sobre os efeitos da inserção da AP no currículo e na organização das escolas*

Para cada uma das dimensões de desenvolvimento da AP apreciadas nesta avaliação serão considerados como referentes o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, e o documento *Orientações – Área Projecto dos Cursos Científico-Humanísticos e Projecto Tecnológico dos Cursos Tecnológicos (2006 b)*. O corpus da avaliação será, portanto, comparado com os mesmos, do que resultarão os juízos sobre conformidade, eficiência e eficácia que o GAAIRES se propôs formular.

## 1. ÁREA DE PROJECTO - Orientações e medidas de apoio

---

A introdução da AP no ensino secundário foi acompanhada pela divulgação de um documento - *Orientações – Área Projecto dos Cursos Científico-Humanísticos e Projecto Tecnológico dos Cursos Tecnológicos* – e por acções de formação para professores promovidas pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)/ME. Estas medidas de apoio ao lançamento da AP foram iniciadas no final do ano escolar de 2005/2006, com a disponibilização do documento no *site* da DGIDC, e prolongadas até ao início do ano lectivo seguinte, com a realização das acções de formação.

### 1.1. As Orientações

A análise do documento acima mencionado<sup>2</sup>, que daqui em diante será referido apenas por *Orientações*, evidencia a sua utilidade múltipla:

- É um instrumento de definição e caracterização da AP, pois reitera o lugar da AP na educação dos jovens do ensino secundário e consagra as finalidades previstas para a mesma pela RES;
- É, simultaneamente, um instrumento pedagógico de apoio à operacionalização da AP, pois apresenta orientações sobre a construção das oportunidades de aprendizagem e sobre os procedimentos de monitorização e avaliação das aprendizagens;
- É, ainda, um instrumento de organização e avaliação da própria AP, pois contém os referentes desejáveis para a sua concretização.

As *Orientações* são um documento coerente. Evidenciam uma visão de ensino e aprendizagem consistente com a que é proposta pela RES; revelam uma visão de implementação do currículo que assenta na competência e experiência dos professores para arquitectarem as oportunidades de aprendizagem e para escolherem os seus próprios instrumentos de monitorização e avaliação.

A sua estrutura analítica é consentânea com a explicitação pormenorizada de objectivos, competências e procedimentos e, ainda que longa, esta estrutura potencia a clareza da informação.

---

<sup>2</sup>Este documento, também objecto de análise na secção Oferta Profissionalmente Qualificante, enquanto enquadrador do Projecto Tecnológico dos cursos tecnológicos, será objectivado, nesta secção, exclusivamente enquanto enquadrador da Área de Projecto dos cursos científico-humanísticos.

O documento *Orientações*, em suporte digital, foi enviado pela DGIDC/ME via correio electrónico institucional aos órgãos de gestão das escolas e disponibilizado à generalidade do público interessado na página da DGIDC na Internet.

Todos os envolvidos na educação de nível secundário foram tidos como destinatários desta informação, mas os seus leitores privilegiados foram os professores a quem foi atribuída a leccionação da AP e os Conselhos Executivos e Pedagógicos. Os primeiros estudaram-nas e utilizaram-nas a um nível instrucional<sup>3</sup> – preparação de aulas e de instrumentos de avaliação - ou grupal - coordenação de actividades e concertação de práticas. Os segundos, quando as utilizaram, fizeram-no a um nível institucional – decisão acerca da distribuição de serviço docente, no caso dos Conselhos Executivos (CE). Os Conselhos Pedagógicos (CP), quando intervieram, fizeram-no fundamentalmente na aprovação formal de critérios de classificação.

A maior parte dos alunos entrevistados tomou conhecimento da AP quando iniciou o ano lectivo: alguns sabiam que iriam ter AP, outros tomaram conhecimento da situação apenas quando se confrontaram com os seus horários. Os pormenores sobre as finalidades, a metodologia de trabalho, os produtos e os procedimentos de avaliação na AP foram-lhes transmitidos pelos professores responsáveis por essa área, que partilharam com eles excertos das *Orientações* (Cf. Quadro 1) e também algumas inquietações, quer pela sua novidade, nalguns casos, quer pelo seu nível de exigência, noutros.

Apesar de o documento orientador ter sido divulgado apenas em Agosto de 2006, a maior parte dos destinatários considerou que a informação tinha chegado atempadamente. Contudo, a opinião acerca do aprofundamento e especificação da informação varia entre os professores, especialmente, no que respeita à avaliação das aprendizagens. Estes salientaram um défice de especificação acerca dos procedimentos de avaliação e dos padrões de exigência como óbice a uma avaliação mais objectiva e justa. A falta de exemplos que viabilizassem a avaliação das aprendizagens de acordo com as características defendidas nas *Orientações* é tida como uma lacuna do documento (Cf. Quadro 1).

Relativamente ao défice de especificação acerca dos procedimentos de avaliação das aprendizagens referido pelos professores nesta avaliação, terá de se considerar o posicionamento das duas partes envolvidas, num contínuo onde se mede o grau de

---

<sup>3</sup>Roldão (1998) define três níveis de decisão curricular: o instrucional – relativo à construção das situações de aprendizagem pelos professores; o grupal – relativo ao trabalho dos grupos de docentes, seja estes de natureza disciplinar ou funcional; e o nível institucional – relativo aos órgãos de decisão de topo.

normatividade das orientações curriculares: o dos professores, cuja cultura profissional impele a uma procura de materiais reproduzíveis e adaptáveis (Hargreaves, 1998, Curado *et al.*, 2004) e o dos conceptores de currículo (patente nas *Orientações*), cujo alinhamento com as perspectivas contemporâneas de currículo conduz a desenhos curriculares mais abertos e à confiança na competência profissional dos docentes para a sua concretização.

O posicionamento dos docentes é muito variável entre as escolas, assim como serão o seu saber em avaliação das aprendizagens e a segurança com que encaram a elaboração e utilização de novos instrumentos. O posicionamento do ME, patente nas *Orientações*, é claramente o de traçar referentes de aprendizagem, de instrução e de avaliação, mas deixando ao professor a definição das estratégias de operacionalização.



## Quadro 1. Referentes

### – Discursos sobre as Orientações –

|  |  |  |                       |   |
|--|--|--|-----------------------|---|
| <p>A informação é clara. Percebi perfeitamente o que se pretendia. Poderia haver talvez uma ilustração de exemplos, do que se pretende. Não se é muito explícito sobre a negociação dos temas. Maior clareza em dizer não apenas retoricamente o que se quer, mas concretizar especificamente. (Prof.)</p>         | <p>Clareza</p>   | <p>Documentos orientadores – as orientações são fáceis de entender. Surgiram-me algumas dúvidas, se estava ou não a respeitar o que lá estava. Mas no geral acho que está bom. As orientações são explícitas. (Prof.)</p>  |                       |   |
| <p>Provavelmente, seria necessário mais coordenação a nível de escola e interescolas; não no sentido de directivas, mas no sentido de intercâmbio, para saberem o que se faz nas restantes escolas. (Prof.)</p>  | <p>Outras fontes de informação</p>   | <p>Recebi o documento com antecedência mas só fui colocada nesta escola em Setembro. E só depois de a AP ter começado (3 semanas depois quando já tinham feito contactos, etc.) fui chamada à Direcção Regional para a apresentação do ENE. (Prof)</p> <p>No final do ano passado, já tinha recebido alguma informação no ano anterior. No início do ano. Vou buscar a informação à DGIDC na net. (Prof)</p> <p>Legislação e documentos orientadores. Circular. (Prof)</p> | <p>Tempestividade</p> | <p>O problema que se pôs a nível da AP, recebemos a informação oficial em Setembro e as aulas já estavam a começar. Já tínhamos os horários feitos, quando recebemos essa informação. (PCE)</p> |
| <p>Trocámos informações entre colegas que tinham estado na reunião do ENE [metodologia de fomento do empreendedorismo entre os jovens]. (Prof.)</p>  | <p>Tivemos um recurso – uma formação - a escola organizou uma acção de formação interna sobre trabalho de projecto – o formador foi um professor da escola (Prof.)</p> |  |                       |   |
| <p>Tive de recorrer a mais informação sobre metodologia de projecto, etc. O que deu jeito no documento foi a calendarização. (Prof.)</p>   | <p>S<br/>u<br/>g<br/>e<br/>s<br/>t<br/>õ<br/>e<br/>s</p>   | <p>A AP deveria ter mais indicações, algumas sugestões (Prof.)</p>   |                       |   |
| <p>Tencionaríamos fazer [a avaliação da AP] se tivéssemos instrumentos para essa avaliação, alguns parâmetros; coisas que possam ser aplicadas e que permitam uma leitura, se as coisas estão ou não a ser correctamente executadas. Já lhe disse que a nível da AP o acompanhamento não tem sido muito. (PCP)</p> |  |  |                       |   |
| <p>A informação não era assim tão clara como isso. Olhámos para a informação que nos enviaram, tirada do site do ministério. Antes de recebermos essa documentação nós discutimos – e pensávamos que era algo muito diferente. (Aluno)</p>   | <p>Informação aos alunos</p>   | <p>Ouvi falar em AP no início do ano. (Aluno)</p> <p>A professora de FQ explicou tudo ao pormenor e depois começaram a pensar o tema. (Aluno)</p>  |                       |   |

## **1.2. A formação de professores**

A formação de professores dinamizada pela DGIDC/ME<sup>4</sup> decorreu entre finais de Outubro e finais de Novembro de 2006, tendo-se realizado quatro acções de formação na modalidade de curso de formação (Algarve, Coimbra, Lisboa e Porto) e abrangendo cerca de cento e vinte professores. O número de candidatos à frequência destas acções excedeu largamente o número de vagas existentes, o que indicia o reconhecimento, por parte dos professores, da necessidade de formação/informação relativa a esta área.

Os professores que participaram no presente estudo referiram como condicionantes da abrangência desta formação quer a sobreposição das acções de formação às actividades lectivas, que comprometeu ou mesmo impossibilitou a sua frequência por parte de muitos professores, quer o número restrito de participantes admitidos por acção, o que inviabilizou, igualmente, a sua participação mais alargada.

Assim, a experiência de formação não foi directa para a maior parte destes professores, ficando estes com uma noção do seu impacto confinada ao património que aportou à escola, sob a forma de materiais utilizados nas acções, classificados, apesar de tudo, como relevantes e úteis. No sentido de colmatar a falta de formação/informação, alguns dos professores entrevistados procuraram entre os seus pares (quer os da escola quer os de outras escolas) o apoio e a informação de que careciam para a implementação da AP. As respostas institucionais à necessidade de apoio formal para a implementação da AP foram isoladas; no universo das escolas estudadas pelo GAAIRES, apenas uma organizou uma acção de formação, com o apoio do Centro de Formação de Associação de Escolas local, para responder a necessidades manifestadas pelos seus professores de AP.

---

<sup>4</sup>Informação recolhida nos Serviços da DGIDC.

## 2. ÁREA DE PROJECTO – Estratégias de organização

As *Orientações* relativas à implementação da AP prevêem uma resposta institucional das organizações escolares que contempla diferentes níveis de decisão curricular: estabelecem referentes que visam desde o perfil dos docentes a quem deve ser atribuída a AP à definição do papel das estruturas de gestão executiva e pedagógica da escola. Indicam, ainda, algumas estratégias organizacionais como a “constituição de uma bolsa de professores orientadores da AP...”, a atribuição da competência de coordenação global da AP ao CP, e sugerem o esforço de melhoria dos recursos disponíveis na escola (Cf. Quadro 2). Estas estratégias visam contribuir para a institucionalização da mudança ao garantirem que esta se incorpora nas estruturas da organização escolar, envolvendo-a para que todos os recursos necessários sejam mobilizados (Hopkins *et al.*, 1994).

### Quadro 2. Referentes

#### – Estruturas e perfil do professor de AP –

|   |                               |  |
|---|-------------------------------|--|
| Criação de espaços físicos para desenvolvimento dos projectos; disponibilização de laboratórios, máquinas e outros equipamentos   | <b>Gestão</b>                 | A escola deverá esforçar-se por melhorar o seu centro de recursos integrados e canalizar recursos financeiros e físicos para que os alunos possam desenvolver e apresentar os seus trabalhos.                                    |
| AP deve ser atribuída, preferencialmente, a um professor do Conselho de Turma, que pertença ao grupo de professores que leccionam, no 12º ano, ou leccionaram, nos 10º e 11º anos, uma das disciplinas que conferem identidade ao curso em causa. | <b>Competências</b>           | Professor com competência na área do trabalho de projecto; com conhecimento adequado do meio cultural, social e económico em que a escola se insere.   |
| O Conselho de Turma deve cooperar no apoio aos projectos dos alunos que fazem parte do plano anual de trabalho do conselho de turma.  | <b>Estruturas pedagógicas</b> | Compete ao CP a coordenação global da AP, criando estruturas flexíveis de acompanhamento – levantamento de espaços, equipamentos e instalações existentes e avaliação global do processo de realização dos trabalhos desta área. |
| Constituição de uma bolsa de professores orientadores de AP que inclua professores afectos à natureza dos cursos científico-humanísticos oferecidos na escola.  |                               |  |

O estudo dos casos desta avaliação conduziu à identificação da dimensão das escolas e do papel dos seus CE como as variáveis que influenciam de forma mais relevante as

estratégias organizacionais de concretização da AP. Analisam-se seguidamente a sua influência na selecção dos professores e na constituição de estruturas de coordenação.

### **2.1. Selecção dos professores**

O perfil do professor de AP é definido pelas *Orientações* – lecciona ou leccionou uma das disciplinas, que conferem identidade ao curso, à turma e tem competência na área de trabalho de projecto. Esta orientação foi frequentemente respeitada, havendo o cuidado de escolher para os diferentes cursos professores das respectivas áreas científicas estruturantes. As escolas de maior dimensão tiveram a possibilidade de escolher os professores a quem atribuíram a AP, conciliando a disponibilidade de horário dos professores e a distribuição de serviço pelos grupos de docência da escola com as características pretendidas. As suas escolhas foram maioritariamente determinadas pelo perfil. Exceptuaram-se as situações em que a atribuição da AP a um dado professor acarretava sobrecarga do seu horário ou em que o défice de horas de certos grupos de docência implicava um reequilíbrio da distribuição do serviço docente.

*Os critérios [de selecção dos professores de AP] existem, mas, depois, temos de conciliar esses critérios com a experiência pedagógica e com os recursos humanos disponíveis. (PCE)*

Nas escolas de menor dimensão, i.e., aquelas em que existem apenas uma ou duas turmas de 12º ano, tornou-se mais difícil a aplicação do critério do perfil do docente, tal como definido nas *Orientações*, tendo a selecção sido determinada pelos docentes disponíveis.

### **2.2. Estruturas de coordenação**

A constituição de estruturas de coordenação da AP só foi possível em escolas de maior dimensão. Formal ou informalmente, os professores de AP associaram-se num grupo de gestão pedagógica, assumiram a responsabilidade de aferir critérios acerca da complexidade dos projectos e dos níveis de exigência do seu desenvolvimento, trabalharam, também, conjuntamente na elaboração de instrumentos de monitorização dos projectos.

*Criámos uma estrutura de coordenação dos professores da AP de modo a que eles possam, em grupo, resolver as dificuldades que esta área coloca no dia-a-dia. Os professores juntam-se muito, na escola ou fora da escola, para uniformizarem critérios quanto à AP; não só planificam a parte pedagógica, mas igualmente outras dimensões, visita fora da escola, etc. (PCE)*

As estruturas formais de coordenação da AP – i.e., aquelas que estão empossadas pelo órgão executivo da escola – encontradas no estudo de caso múltiplo desta avaliação são de dois tipos: as que foram constituídas especificamente para o efeito e as que, existentes na escola, acresceram às suas competências a responsabilidade da concretização da AP.

Nas escolas de menor dimensão a impossibilidade de associação levou os professores a procurarem apoio na sua rede individual de contactos e nos CE, para se sentirem (mais) “confortáveis” na implementação de uma área curricular não disciplinar nova. Quando verificado, foi neste tipo de escolas que o papel activo do CE assumiu maior relevância e se constituiu como a estratégia organizacional fundamental, uma vez que os departamentos curriculares não se debruçaram sobre uma área que envolvia apenas um (ou dois) dos seus professores. Estes CE serviram, principalmente, de chancela do valor curricular da AP e da sua importância para a vida da escola. Mostraram interesse pelo desenvolvimento do trabalho e estiveram disponíveis para apoiar a resolução de constrangimentos na implementação da AP, potenciando condições favoráveis ao sucesso da introdução de mudanças nas organizações escolares (Bolívar, 2003; Hargreaves e Hopkins, 1991).

O papel dos CE foi, também, relevante em escolas de maior dimensão. As escolas de maior dimensão com experiências bem sucedidas de AP – quer quanto à sua implementação quer quanto aos ganhos percebidos por professores e alunos - juntam a outras características vários tipos de líderes, mas todos eles com uma atitude positiva relativamente à AP:

- Líderes pró-activos – aqueles que, entre outras características, apostam no reconhecimento e celebração de boas práticas, na distribuição de responsabilidade e no encorajamento da liderança dos outros (MacBeath e MaGlynn, 2002) – e que, além disso, mostram interesse e disponibilidade, participando nas iniciativas da AP;
- Líderes formais – ratificam as decisões dos grupos responsáveis pela AP, viabilizam as iniciativas, concedendo as autorizações necessárias e desbloqueando constrangimentos formais.

Quando a falta de estruturas de coordenação (formais ou informais) não foi colmatada pelos CE, nem pelos CP - casos em que os professores afirmam (...) *A coordenação intra-escola falhou um bocadinho. Devíamos reunir de vez em quando.* (Prof.) ou (...) *Não houve orientações do pedagógico, nem de outras estruturas.* (Prof.) - a concertação, por exemplo, da abrangência e complexidade dos projectos ou do seu grau de exigência ficou comprometida.

A importância do papel dos líderes foi evidenciada pelos resultados desta avaliação, não só pela forma como facilitou processos bem sucedidos em escolas pequenas, mas, também, pelo facto de o desinteresse ou alheamento dos CE relativamente à AP, em escolas de

maior dimensão, estar também associado a experiências com resultados parcos na implementação da AP, tanto no que respeita ao processo como às aprendizagens.

Quando intervieram no âmbito da AP, os CP fizeram-no a propósito dos critérios de classificação dos alunos. Em algumas escolas a acção do CP pode ter incluído um processo de debate, como testemunham os seguintes interlocutores:

*No início o CP acompanhou todo o trabalho da AP; havia um coordenador que apresentou no Pedagógico a AP. O CP debateu a avaliação da AP; eu participei na primeira reunião do grupo de professores de AP, mas daí em diante o trabalho foi desenvolvido muito mais por eles, estando o CP sempre a par do que ia sendo feito. (PCE)*

*Agora, em relação à AP do 12º ano, houve, de facto, debates sobre a forma de avaliação, uma proposta, que acabou por não ser feita pelo coordenador de departamento e acabou por ser feita pela coordenadora pedagógica do ensino secundário e pela professora de AP do 12º ano, e foi levada ao pedagógico (...). (PCP)*

### 3. ÁREA PROJECTO – Operacionalização: temas, condições e desenvolvimento

---

Relativamente à operacionalização da AP há que referir antes de mais os constrangimentos decorrentes das representações que dela tinham *a priori* presidentes de conselho executivo e/ou pedagógico, professores e alunos, na medida em que:

- era uma inovação no currículo do ensino secundário;
- existia uma experiência de implementação de uma área curricular não disciplinar com a mesma designação, no ensino básico, vista como pouco profícua.

*Gostava de deixar também um reparo: o nome da disciplina sofre muito porque é imediatamente relacionada com a AP no básico. Os alunos encaram a disciplina como secundária, porque se habituaram no básico a uma avaliação qualitativa e a um trabalho mais lúdico (Prof.);*

*As pessoas pensam que é mais uma entretenha (Aluno).*

Não obstante, foi também consensual, *a posteriori* – a partir do desenvolvimento efectivo do trabalho relacionado com a AP – o reconhecimento das potencialidades desta área curricular não disciplinar, nomeadamente no que se refere à promoção da autonomia dos alunos, do seu espírito de tolerância e das suas capacidades de pesquisa.

#### 3.1. Condições e recursos

Alguns dos referentes acerca dos recursos necessários à eficaz implementação da AP, enunciados nas *Orientações*, são os que se indicam no quadro seguinte (Quadro 3):

### Quadro 3. Referentes

#### – Recursos –

|   |                                  |  |
|---|----------------------------------|--|
| Fontes de informação diversas   | <b>Fontes</b>                    | Garantia de acesso à Internet  |
| Identificação de recursos, nomeadamente materiais, para o desenvolvimento dos projectos.  |                                  |  |
| Possibilidade de concentração numa tarde ou manhã da AP de turmas do mesmo curso ou de cursos afins com a finalidade de aproveitar sinergias resultantes de um trabalho conjunto. | <b>Tempo</b>                     | Carga horária semanal concentrada num único bloco e, preferencialmente, em contra-horário.                                     |
| Canalização de recursos financeiros e físicos para que os alunos possam desenvolver e apresentar os seus trabalhos  | <b>Financiamento e parcerias</b> | Celebração de protocolos e parcerias com entidades exteriores à escola, proporcionando o acesso a aprendizagens significativas |

A maioria dos entrevistados considerou a carência de recursos materiais e financeiros como um constrangimento à operacionalização da AP. De entre os mencionados, destacam-se, pela sua recorrência:

Meios informáticos – falta de computadores, redes digitais em número insuficiente ou pouco eficazes, dificuldades de ligação à Internet

*Todos os professores que têm a área de projecto tiveram a necessidade de pesquisar e de investigar. Todos os alunos tiveram uma fase de investigação, de pesquisa. O recurso é o computador. E nós não tivemos computador para toda a gente. Nem pouco mais ou menos. (PCE)*

*Não havia Internet na escola. Depois bloquearam sites e palavras que não permitem entrar nos sites. [...] Só uma das aulas é que era com computadores – entretanto fizeram uma participação em conselho executivo e conseguiram resolver a situação (um mês e tal depois). (Aluno)*

Materiais perecíveis

*Depois esquecem-se de que precisamos de recursos. Os alunos têm que pagar fotocópias, materiais, etc. (Prof.)*

Salas específicas apetrechadas

Suporte financeiro para custear saídas de campo de alunos e professores

*É importante a AP, capacidade e iniciativa, mas é importante que haja mais recursos. (Prof.)*

*As deslocações não foram pagas [...] em relação aos materiais, a escola não podia pagar aquilo que precisámos. (Aluno)*

Foram ainda referidas outras dificuldades que parecem decorrer da falta de concertação entre as diversas instâncias de gestão escolar, a saber: condições de saídas dos alunos da escola para a realização de trabalho de campo; impossibilidade de os professores acompanharem os alunos todos quando fazem trabalho de campo; (des)articulação entre os horários.

Tendo sido também mencionada a necessidade de alteração dos temas, dada a escassez de recursos materiais, pode, neste caso, supor-se que não teria havido uma completa apropriação da metodologia de trabalho de projecto, no âmbito da qual a identificação dos recursos para o desenvolvimento de projectos, nomeadamente dos recursos materiais, se constitui como uma tarefa fundamental.

### **3.2. Temas, produtos e o seu processo de escolha**

Para o desenvolvimento curricular da AP são indicadas, entre outras, no documento orientador, recomendações relativas à:

- selecção dos temas a explorar pelos projectos, de que são exemplo, o interesse dos alunos; o contributo para a “orientação escolar e profissional dos mesmos”; o contributo para o desenvolvimento de aprendizagens “relativas à participação em empreendimentos colectivos e à definição de critérios de decisão.”;
- constituição dos grupos de trabalho, considerada “uma fase essencial de todo o processo, uma vez que o tema/problema do projecto e o grupo de trabalho que o vai realizar não podem ser impostos, mas têm de resultar da adesão consciente dos alunos”.

O processo de selecção dos temas, de acordo com a informação recolhida, decorreu de acordo com o perfil dos professores, com as características das turmas, e com o tipo de relacionamento existente entre professores e alunos. É, assim, possível tipificar três situações:

(1) Proposta dos professores, processo que revestiu as seguintes formas:

- proposta/imposição de um tema geral, que depois se desdobra em vários subtemas a trabalhar pelos grupos, podendo aqueles ser objecto de alguma negociação;
- proposta/imposição de vários temas pelo professor;

- imposição de um tema à turma – todos os grupos trabalham o mesmo tema; inserem-se nesta forma os casos em que a AP foi perspectivada como uma extensão de disciplinas estruturantes do curso, correspondendo o trabalho dos alunos ao desenvolvimento de tarefas de suporte e concretização daquelas disciplinas (e.g. desenvolvimento de actividades experimentais de Físico e Química A dos 10º e 11º anos).

(2) Proposta dos alunos, processo que revestiu as seguintes formas:

- os alunos propõem temas que são depois debatidos, de acordo com a sua área vocacional, interesses ou exequibilidade;
- os alunos propõem temas que os professores aceitam, considerando o interesse dos alunos como critério prevalecente.

(3) Negociação entre professores e alunos, sob a forma de elaboração de listagem de temas debatidos em pequeno e grande grupo.

Independentemente do formato assumido na escolha dos temas, constata-se nos projectos identificados que: a maioria desenvolveu temas relacionados com a natureza dos cursos (é de salientar que uma maioria significativa destes projectos é orientada por professores cuja formação académica se insere na área científica dos cursos frequentados pelos alunos); grande parte dos professores deixa aos alunos margem de liberdade suficiente para trabalharem temas que os motivem; os alunos preferem trabalhar temas cujo produto venha a ter visibilidade nas escolas ou em temas relacionados com o seu futuro académico.

Por outro lado, e de acordo com situações identificadas como de menor grau de satisfação relativamente à experiência vivida em AP, regista-se que: um número significativo de projectos desenvolveu temas que podem articular-se com qualquer curso (por exemplo, prosseguimento de estudos: listagens de cursos e condições de acesso); muitos projectos desenvolveram temas tão abrangentes, que dificilmente são concretizáveis num projecto ou num produto; diversos alunos veicularam o sentimento de alguma desigualdade de oportunidades, entre as várias turmas, no processo de escolha dos temas, bem como no seu desenvolvimento; diversos professores referiram ter sentido bastantes dificuldades no acompanhamento dos alunos, quando existiam demasiados temas e subtemas na mesma turma.

As estratégias para a constituição dos grupos, cuja dimensão variou até um máximo de seis elementos, decorreram sobretudo das afinidades entre alunos ou entre temas trabalhados, não se tendo verificado um número significativo de casos de composição dos grupos por imposição dos professores. Em certas situações, no entanto, houve

necessidade de proceder a alterações nos grupos, sobretudo devido às reformulações dos temas, ou por dificuldades de conciliação dos interesses pessoais dos seus elementos.

Casos houve em que foi permitido o tratamento de um tema por um único aluno, situações que deverão merecer alguma atenção, já que essa opção pode comprometer o desenvolvimento das competências ligadas à cooperação e ao trabalho em equipa, especialmente visadas pela AP.

Relativamente aos produtos dos projectos desenvolvidos, é de registar que alguns acabaram por representar mesmo uma mais valia para a escola ou para uma instituição parceira: decoração de uma rotunda, uma estufa, o cartão de acesso aos serviços da escola, a decoração da ala infantil de um hospital. Corresponderam, assim, a realizações que perduram para além da passagem destes alunos pela escola e podem reverter efectivamente para melhorias nas entidades envolvidas, desafio que, aliás e conforme referido acima, terá motivado a escolha de alguns alunos.

### **3.3. Intervenção do professor no desenvolvimento do projecto**

O papel do professor da AP é caracterizado nas *Orientações*, onde se enunciam os referentes da sua actuação e que aqui se apresentam de modo sistematizado (Quadro 4):

**Quadro 4. Referentes  
– Papel do professor –**

|   |                      |   |
|---|----------------------|---|
| Compete ao professor de AP orientar e monitorizar o desenvolvimento do projecto ao longo das suas fases; interpretar o sentir e a vontade dos alunos na identificação dos seus projectos pessoais, equilibrando expectativas e realidade contextual | <b>Monitorização</b> | Cabe ao professor supervisionar o processo de constituição dos grupos de trabalho de modo a que as dificuldades que possam surgir sejam realmente enfrentadas e ultrapassadas pelos alunos. |
| Identificar saídas profissionais relacionadas com os projectos dos alunos; aprofundar e sustentar as opções escolares e profissionais dos alunos.   | <b>Enquadramento</b> |   |
| Professor de AP deve articular o seu trabalho com outros professores e com especialistas do meio.   | <b>Articulação</b>   | Compete ao professor de AP, sobre os projectos escolhidos pelos alunos, solicitar o apoio específico dos restantes professores da turma, nas suas disciplinas ou valências.                 |
| Informar o Conselho de Turma sobre os projectos escolhidos pelos diferentes grupos de trabalho.   |                      |   |

A intervenção dos professores a quem foi atribuída a leccionação da AP concretizou-se sobretudo na orientação dos alunos e na monitorização dos projectos, nomeadamente, através de:

- apoio à calendarização das actividades

*É necessário o apoio do professor, é necessário o seu envolvimento [...] papel de orientar para que não se dispersassem. Torná-los realistas, o tempo é este, portanto é dentro dele que têm que desenvolver o trabalho. (Prof.)*

*O meu papel é ir respondendo às necessidades. Vou também orientando, pondo limites, estabelecendo datas. (Prof.)*

- acompanhamento das etapas de execução do projecto e de realização do produto (reformulação dos temas, reorientação, pontos de situação)

*Fiz um esquema das etapas que iríamos percorrer para desenvolvermos o projecto; fiz-lhes uma grelha – uma espécie de planificação – onde constava o tema do projecto, os seus objectivos, os recursos de que iríamos necessitar. (Prof.)*

- apoio generalizado à procura de materiais, bibliografia, esclarecimento de dúvidas, promoção de contactos com entidades externas, transporte

*A professora de AP trabalha tanto como nós: é muito activa e empenhada. (Aluno)*

Os constrangimentos sentidos pelos professores que intervieram directamente na AP remetem, sobretudo, para as dificuldades inerentes ao acompanhamento, em simultâneo, de múltiplos projectos que convocam temas de várias áreas científicas, algumas das quais diferentes da área científica de formação do próprio professor.

*A dificuldade esteve em que tive de ir estudar muita coisa de Física e se fosse Biologia era facilitado. (Prof.)*

*Eu não posso obrigar um professor de História a ajudar-me, falta a sensibilização para a AP. (Aluno)*

Este é um desafio que remete directamente para a necessidade de se recorrer à colaboração mais activa de professores com formação noutras áreas científicas. No caso de alguns professores, esta foi já uma solução a que recorreram com sucesso, mas trata-se claramente de uma prática ainda pouco consequente, como adiante se explicita. A antecipação destas dificuldades e a tentativa de as evitar poderá ter estado, aliás, na origem da opção pela imposição de um tema geral à turma, nos casos em que foi esse o processo que presidiu à selecção do tema.

### **3.4. Intervenção de outros professores**

A participação de outros professores na AP não foi sistemática, nem resultou de uma estratégia concertada em conselho de turma (CT), ou em conselho pedagógico (cf. referentes relativos à participação de outros professores - Quadros 2. e 4.). Quando ocorreu, traduziu um envolvimento deliberado e individual, pontual na maior parte dos casos, e em resposta a solicitações directas por parte dos alunos ou dos professores responsáveis pela AP.

*As colaborações com outros professores são pontuais – em CT pedimos ajuda aos professores de Química; mas são participações pontuais. (Prof.)*

A intervenção mais frequente foi a de professores de Português, para auxiliar a redacção de relatórios e a revisão de textos, de Matemática, para apoio à análise estatística de dados e de TIC, quando houve necessidade de utilização de recursos informáticos. Os casos de não participação enunciados nas entrevistas referem-se, sobretudo, a situações em que os professores se escusaram a participar alegando, regra geral, a necessidade de cumprimento dos respectivos programas e de preparação dos alunos para os exames.

*Foram feitas reuniões com mais incidência em Dezembro e eu pedi a colaboração dos professores, português e matemática disseram que não, porque tinham que cumprir o programa. (Prof.)*

### **3.5. Utilização das TIC**

As TIC foram utilizadas transversalmente e não foram referidas dificuldades, por parte dos alunos, na utilização destas ferramentas. Elas constituíram-se como o recurso mais frequentemente mencionado no desenvolvimento dos projectos, designadamente:

- na pesquisa (Internet);
- na comunicação (correio electrónico);
- como ferramenta (*software* específico para artes visuais e audiovisuais, para edição e publicação de materiais);
- na apresentação dos projectos/produtos;
- na realização de produtos (*blogs, websites, filmes*).

### **3.6. Estabelecimento de parcerias**

A procura de parcerias e de contacto com especialistas externos à escola é uma das orientações para o desenvolvimento da AP (Cf. Quadro 4.). Os presidentes de conselho executivo/directores pedagógicos, bem como os professores e os alunos entrevistados reconhecem a articulação com o meio, como uma condição necessária ao desenvolvimento dos projectos.

Esta necessidade levou à rentabilização de parcerias já existentes, quer de natureza formal quer informal, e ao estabelecimento de outras, especificamente para o efeito. Nesta situação, em algumas escolas foram os alunos que fizeram os necessários contactos, sob orientação dos professores de AP. De acordo com a informação recolhida junto das escolas, muitas das entidades contactadas não terão correspondido ao que lhes era solicitado, o que terá exigido uma intervenção mais directa dos professores ou mesmo dos conselhos executivos. As escolas com património no trabalho em parceria e com mais tradição de articulação com o meio viram a sua tarefa facilitada.

#### 4. ÁREA DE PROJECTO – Avaliação das aprendizagens

O documento *Orientações* estabelece a natureza e os procedimentos da avaliação, conforme se explicita no Quadro 5.

**Quadro 5. Referentes**  
**– Natureza e procedimentos da avaliação –**

|   |                                 |  |
|---|---------------------------------|--|
| Natureza eminentemente formativa – contínua e sistemática.  | <b>Natureza e procedimentos</b> | Assente em princípios de diálogo, transparência, fidelidade curricular, contextualização e equidade. |
| Executada com espírito positivo, que acredite nos conhecimentos, capacidades e competências do aluno.   |                                 | Suportada por uma diversidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados.                        |
| Expressa numa classificação a atribuir no final de cada período lectivo numa escala de 0 a 20 valores, integrando toda a informação recolhida tanto acerca do processo como do produto. | <b>Classificação</b>            | O produto não tem valor autónomo face ao processo que o originou.                                    |

A avaliação das aprendizagens representa, no contexto da avaliação e acompanhamento do desenvolvimento desta área curricular não disciplinar, o aspecto mais sensível e mais controverso para os seus mais directos intervenientes, a saber alunos e professores.

*Esta foi a grande dificuldade do ano. Há discrepâncias enormes entre as turmas e é com as notas que eles se preocupam.* (Prof.)

*Problemas existiram também com a avaliação no início do ano: grandes discrepâncias de notas. Uns fartam-se de trabalhar e outros não fazem nada e têm a mesma nota. Que percentagem era para o quê? No primeiro período o professor nem sabia bem, porque os professores não entravam em consenso.* (Aluno)

De salientar a quase inexistência de resposta por parte de outros interlocutores, nomeadamente presidentes de conselho executivo e presidentes de conselho pedagógico, quando questionados sobre esta matéria. Esta parece ter sido, na maior parte dos casos, uma questão atribuída pela gestão pedagógica, implícita ou explicitamente, exclusivamente aos professores responsáveis pela leccionação da AP.

Antes mesmo de qualquer apresentação da informação recolhida e analisada neste domínio, parece ser de registar uma certa ambiguidade, evidenciada pela generalidade dos interlocutores, entre a avaliação e monitorização do desenvolvimento dos projectos e dos produtos e a avaliação do desempenho dos alunos, sendo a primeira parte integrante da segunda, mas não a esgotando, nem se esgotando nela.

O facto de a avaliação ser um procedimento indispensável e sempre presente ao longo das etapas da metodologia do trabalho de projecto, constitui talvez razão suficiente para esta confusão a que nem sempre o próprio documento orientador é alheio e que se manifesta na referência aos relatórios de progresso, por exemplo. O discurso, tanto no caso dos professores como dos alunos, não permite destriçar a finalidade desse instrumento que tanto pode aplicar-se ao desempenho do aluno, do grupo ou à monitorização do projecto.

*Eu tenho relatórios intercalares no final do período, sobre as expectativas, o cumprimento do planeado, etc. (Prof.)*

*Todas as etapas são avaliadas (...) Eles definiram os critérios de avaliação do produto final. Definiram no início do ano. Os relatórios das visitas, o avanço do produto. Estava tudo negociado. (Prof.)*

Para lá desta ambiguidade não assumida reflexivamente pelos professores, é possível identificar como apreensão comum, percorrendo todo o discurso destes interlocutores, a contabilização da classificação da AP no cálculo da classificação final do ensino secundário, apreensão que potencia os receios próprios de quem avalia, designadamente o do perigo da iniquidade, e subjaz às dificuldades denunciadas.

Dos constrangimentos referidos são de salientar os que decorrem: (1) da identificação do objecto de avaliação; (2) do estabelecimento de critérios de avaliação; (3) da construção de instrumentos de avaliação; (4) e do processo de avaliação propriamente dito.

- (1) Tratando-se de uma área não disciplinar, vocacionada para o desenvolvimento de uma “visão integradora do saber”, para a promoção da “orientação escolar e profissional” dos alunos, facilitando “a sua aproximação ao mundo do trabalho”, a AP não dispõe de conteúdos programáticos que constituam um referencial de conhecimentos a avaliar, à semelhança do que ocorre nas outras disciplinas. Em vez disso, o documento orientador apresenta uma lista de aprendizagens essenciais, a desenvolver no contexto da realização de projectos, qualquer que seja o domínio do conhecimento em que estes se situem. São estas aprendizagens que expressam, sobretudo, competências associadas à gestão da informação e ao trabalho em equipa que se afiguram, de acordo com os professores, de difícil identificação;

*Área de Projecto não é a nossa área. Não fomos formados para isso, nem tivemos uma formação de preparação. Aqui não há sequer componente programática, (...).* (Prof.)

*[...] mas mesmo assim, se eu tiver que escolher entre avaliar na AP e nas disciplinas para a qual tenho formação, prefiro a segunda.* (Prof.)

*Há escolas que fazem testes sobre as Orientações.* (Prof.)

- (2) A necessidade de critérios de avaliação específicos uniformes – cuja ausência no documento orientador é sobejamente lamentada – e a dificuldade na sua definição no âmbito da AP são concomitantes ao constrangimento acima enunciado e recorrentemente assinaladas por professores e alunos, tendo mobilizado, na generalidade dos casos, um esforço de concertação dos professores.

*No documento sugerem elementos de avaliação mas não chega. É o problema de quantificação e de contar para a média* (Prof.)

*É extremamente difícil pegar em parâmetros e atribuir uma classificação; conta muito o empenho.* (Prof.)

*A elaboração dos critérios de avaliação e a atribuição de um peso ao empenho, etc... é o principal problema, em particular para alunos do 12.º ano que estão a concorrer para ir para a universidade.* (Prof.)

*Tivemos uma necessidade enorme de uniformizar alguns critérios (...).* (Prof.)

*Em termos de avaliações cada professor tem os seus critérios para a disciplina. Os valores têm critérios distintos.* (Aluno)

*O grande problema é a sensação de injustiça, resultante da disparidade de critérios.* (Prof.)

- (3) A construção e/ou utilização de instrumentos de avaliação adequados levanta problemas, conduzindo, como no caso anterior, a algumas iniciativas por parte dos professores.

*(...) não há instrumentos de avaliação pré-definidos que vão ser comuns a todas as turmas. Sentimo-nos um bocadinho a navegar. (...) E esse foi um esforço que se fez muito no início. (...) estabelecer alguns instrumentos comuns para termos uma avaliação séria.* (Prof.)

*Pensei já em como poderia melhorar para o ano – talvez construir um portefólio, estabelecer uma grelha, construir instrumentos para avaliar o trabalho dos alunos.* (Prof.)

*As grelhas de avaliação, com indicadores e espaço para auto e hetero-avaliação, ajudaram muito; os alunos tiveram conhecimento dos instrumentos que serviriam para a avaliação e isso foi importante. (Prof.)*

*No fundo eu inventei um júri [de] que fui buscar a ideia aos tecnológicos, para que fosse apresentado [o trabalho] aos pais e à comunidade escolar. (Prof.)*

- (4) Como consequência e corolário do acima exposto o processo de avaliação das aprendizagens nesta área curricular é vivenciado com ansiedade por professores e alunos, não obstante as iniciativas e o empenhamento dos primeiros. De referir ainda a falta de segurança mencionada por professores, atribuída ao seu isolamento.

*É que isto conta para a avaliação do aluno e temos de ter muito cuidado para evitar a arbitrariedade e o prejuízo dos alunos. (Prof.)*

*Mas mesmo assim considero que os parâmetros não são tão objectivos como nas outras disciplinas. Os alunos não estão todos na mesma fase de desenvolvimento. E estamos a falar de um trabalho de grupo, que não é sempre tão fácil de avaliar – é difícil num contexto de sala de aula destrinçar quem faz o quê no grupo, (...) (Prof.)*

*O problema maior é ser capaz de avaliar dentro dos grupos. Identificar quais os melhores trabalhos não é difícil, dentro de cada grupo é que é mais difícil. (Prof.)*

*O professor não acompanha o trabalho feito fora da aula. (Aluno)*

*Mas a avaliação é bastante injusta. Como não somos “remunerados” [reconhecidos/recompensados] ficamos desmotivados. Tínhamos expectativas maiores. (Aluno)*

*A avaliação devia ser qualitativa ou então não ser contabilizada. (Aluno)*

*A questão da avaliação é muito complicada e outro professor a trabalhar comigo, ajudar-me-ia a planear melhor um projecto. (Prof.)*

*Temos muitas dificuldades, por não sabermos se estamos a orientar as coisas devidamente. (Prof.)*

Quanto a propostas de formas possíveis de sanar este mal-estar relativamente ao processo de avaliação das aprendizagens no âmbito da AP foi possível identificar: a produção de orientações específicas para avaliação nesta área curricular e a formação em avaliação, especificamente para esta área curricular.

## 5. ÁREA DE PROJECTO – Considerações sobre os efeitos da inserção da AP no currículo e na organização das escolas

---

As finalidades da AP, que constam tanto do *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário* (ponto 4.1.2.5), como das *Orientações* para a sua concretização, apontam numa direcção muito precisa: a de um jovem diplomado do ensino secundário ser capaz de mobilizar conhecimentos e competências de domínio específico (Matemática, História, Economia, etc.) e de utilizar métodos e ferramentas de trabalho adequadas na resolução de situações que se assemelhem às do mundo do trabalho.

Os efeitos da inserção da AP no currículo do 12º ano devem, por definição das finalidades da própria AP, traduzir-se quer em ganhos de aprendizagem para os alunos quer em enriquecimento da organização escolar.

Uma primeira leitura daquilo que os interlocutores (presidentes de conselho executivo; presidentes de conselho pedagógico, professores e alunos) consideram – antes do termo do primeiro ano de funcionamento da AP – terem sido as aprendizagens potenciadas por esta área curricular, e apesar da diversidade e heterogeneidade das experiências, permite identificar os seguintes domínios:

- gestão da informação – busca e selecção de informação;
- planeamento do trabalho de projecto – identificação das tarefas a realizar, prioridade das mesmas, calendarização;
- trabalho em equipa – distribuição de tarefas e responsabilidades;
- contacto com entidades externas à escola – identificação das entidades pertinentes.

Quanto às aprendizagens de domínio específico, haverá que relacioná-las com as diferenças entre as oportunidades de AP vividas pelos alunos, nomeadamente:

- potencial do tema para suportar projectos;
- capacidade do professor para “abrir janelas” de abordagem dos temas;
- intervenção do professor na monitorização do desenvolvimento dos projectos;
- estímulo e apoio dos professores;
- recursos e parcerias.

O facto de a recolha de informação ter ocorrido no início do 3º período lectivo do ano de implementação da AP impossibilita a apresentação de resultados conclusivos relativos às aprendizagens efectivas dos alunos e também ao enriquecimento da organização escolar. No entanto, e salvaguardada a necessidade de aferição e controlo da informação agora recolhida, é possível sinalizar:

- no discurso de alguns professores entrevistados, o reconhecimento do interesse da AP, no âmbito do desenvolvimento de competências transversais de trabalho de pesquisa e de desenvolvimento de projectos, considerando que esta área curricular não disciplinar pode ser também uma oportunidade de aquisição de alguns conhecimentos de domínio específico e, simultaneamente, de preparação dos alunos para o tipo de trabalho que irão ter de realizar no ensino superior;
- no discurso de outros professores, a inserção da AP no currículo retira a possibilidade de os alunos terem uma disciplina de domínio específico relacionada com o curso que frequentam [de referir que, ao tempo, o Decreto-lei nº 272/2007, de 26 de Julho, ainda não havia sido publicado].

\*\*\*\*\*

A informação sistematizada neste relatório apresenta um retrato da AP, tal como esta foi percebida pelo GAAIRES junto das escolas abrangidas pela presente avaliação. A análise efectuada para cada dimensão – *Orientações e medidas de apoio, Estratégias de organização, Operacionalização, Avaliação das aprendizagens* e Efeitos da inserção da AP no currículo e na organização das escolas – oferece uma visão da AP que indicia que o perfil do professor, a dinâmica de escola, o papel do líder e as estruturas de coordenação são factores relevantes no desenvolvimento da AP. De entre estes factores, o perfil do professor parece ser o mais relevante para o sucesso da AP, surgindo os outros factores como elementos facilitadores ou constrangedores do desempenho daquele.

## Factores de sucesso na implementação da Área de Projecto

|                                    | <b>Insuficiente</b>  | <b>Razoável</b>  | <b>Bom</b>   |
|------------------------------------|--|--|--|
| <b>Estratégias organizacionais</b> | <p>A escola não mobiliza estruturas de decisão curricular, nem intermédias nem de topo</p> <p>Ausência de envolvimento dos CE e dos CP.</p>  | <p>A escola mobiliza estruturas curriculares – formais ou informais – para responder à AP</p> <p>Existe envolvimento dos CE – liderança formal, ratificação das decisões dos professores de AP</p> <p>Os CP ratificam as propostas dos professores de AP</p>   | <p>A escola mobiliza estruturas de decisão curricular – formais ou informais – para responder à AP.</p> <p>Existe envolvimento dos CE – liderança pró-activa</p> <p>Os CP discutem e ratificam as propostas dos professores de AP</p>  |
| <b>Operacionalização</b>           | <p>Imposição das temáticas dos projectos pelos professores, sem margem de negociação</p> <p>Temas demasiado abrangentes, dificilmente concretizáveis num projecto ou produto</p> <p>Temas muito generalistas que não invocam a especificidade do saber do curso dos alunos</p> <p>Impossibilidade ou dificuldade de acesso a recursos como computadores e acesso à internet</p> <p>Projectos desenvolvidos individualmente</p> <p>Professor tem dificuldade em seguir a abordagem metodológica do trabalho de projecto</p> | <p>Apresentação de um tema geral e negociação das temáticas dos projectos entre professores e alunos</p> <p>Temas com potencial suficiente para suportar projectos de exploração</p> <p>Temas afectos à especificidade dos cursos</p> <p>Disponibilidade de recursos informáticos</p> <p>Constituição de grupos de trabalho</p> <p>O professor orienta o trabalho pela metodologia de trabalho de projecto</p> | <p>Negociação das temáticas dos projectos entre professores e alunos</p> <p>Temas com elevado potencial para suportar projectos</p> <p>Temas afectos à especificidade dos cursos e que permitem desenvolvimento de saberes de domínio específico</p> <p>Disponibilidade de recursos informáticos e materiais</p> <p>Constituição de grupos de trabalho</p> <p>Colaboração com entidades externas à escola</p> <p>O professor orienta o trabalho pela metodologia do trabalho de projecto, dando particular atenção aos procedimentos de monitorização; está disposto a abordar temas que saem da sua área específica de saber.</p> |
| <b>Avaliação das aprendizagens</b> | <p>Não existe uma proposta comum de avaliação das aprendizagens</p> <p>Dificuldade na elaboração e utilização de instrumentos adequados à avaliação das competências própria da AP</p>   | <p>Existe articulação dos critérios de avaliação das aprendizagens</p> <p>Elaboração e utilização de instrumentos adequados à avaliação das competências próprias da AP</p>  | <p>Existe articulação dos critérios de avaliação das aprendizagens</p> <p>São utilizados instrumentos de monitorização e avaliação das aprendizagens e dos projectos comuns a várias turmas (o que potencia a equidade)</p>  |
| <b>Ganhos percebidos</b>           | <p>Os projectos não contribuem para aprendizagens no domínio específico dos cursos</p> <p>A escola não fomenta a divulgação dos produtos dos projectos de AP</p>   | <p>Aprendizagem das competências de investigação – pesquisa e tratamento da informação – e de desenvolvimento de trabalho de projecto; distribuição de tarefas</p> <p>A escola divulga os resultados dos projectos de AP; alguns revertem para o quotidiano da própria escola.</p>   | <p>Aprendizagem das competências de investigação – pesquisa e tratamento da informação – e de desenvolvimento de trabalho de projecto.</p> <p>Os projectos geram oportunidades de desenvolvimento de saberes de domínio específico dos cursos.</p> <p>Os projectos possibilitam contacto com o mundo do trabalho.</p> <p>A escola divulga os resultados dos projectos de AP; faz disso um evento que envolve a comunidade escolar.</p>   |

## **SECÇÃO II**

### **CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES**

## **CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES**

---

A resposta no terreno às orientações que preconizam a diversificação da oferta de formação e o aumento do número de alunos inscritos em cursos profissionalmente qualificantes tomará como referência, neste relatório, as dezasseis escolas estudo de caso que têm vindo a ser acompanhadas desde o início da avaliação. Ainda que o painel não possa ser considerado representativo das escolas com oferta de ensino secundário do território nacional e, portanto, esteja inviabilizada a extrapolação, considera-se que este exercício poderá constituir uma aproximação para o melhor entendimento da relação entre a oferta efectivamente disponibilizada e o posicionamento das escolas face à oferta e aos seus objectivos.

A presente secção do relatório resulta, assim, do tratamento da informação recolhida relativa aos cursos profissionalmente qualificantes, sendo dada particular ênfase aos cursos tecnológicos. Esta opção do GAAIRES requer uma justificação particular, uma vez que foi tomada num quadro de crescimento da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas, tendência que se começou a sentir no ano lectivo de 2006/07 e que se acentuou em 2007/08. Com efeito, e não obstante esta tendência, os cursos tecnológicos eram, à data das visitas e por larga margem, a oferta profissionalmente qualificante mais comum nas escolas visitadas ao nível do 12º Ano. Concentrando-se sobre estes cursos, o GAAIRES esperava não só recolher informação relativa a um maior número de contextos tão heterogéneos entre si quanto possível, como obter uma visão de conjunto sobre um ciclo completo – algo que não era ainda possível de ser obtido face aos cursos profissionais, dado o carácter recente da sua implementação na grande maioria das escolas visitadas.

Assim, embora a análise sobre os cursos profissionais e os cursos de educação e formação esteja restringida à caracterização da oferta e às estratégias para a sua definição por parte das escolas, o GAAIRES considera que tal não limita a pertinência das conclusões desta secção do relatório quanto ao conjunto dos cursos profissionalmente qualificantes, uma vez que os problemas e dificuldades sentidos e as boas práticas desenvolvidas pelas escolas na operacionalização de cursos tecnológicos – v.g. organização e acompanhamento de estágios, identificação de parceiros e construção de parcerias ou obtenção dos equipamentos necessários a uma formação de qualidade – são em grande parte comuns e transferíveis entre as várias ofertas profissionalmente qualificantes.

De referir igualmente que se optou por não aprofundar temas exclusivamente relevantes para o Ensino Artístico Especializado, uma vez que estes foram já objecto de avaliação própria em trabalho recente (Fernandes, Ó e Ferreira, 2007).

## **1. CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES – Apresentação da Oferta**

---

O corrente capítulo tem três objectivos. Em primeiro lugar, pretende-se caracterizar quantitativamente a oferta das escolas visitadas pelo GAAIRES no ano lectivo de 2006/07, destacando-se as características desta oferta que sustentam algumas das opções metodológicas da equipa. Em segundo lugar, procura-se efectuar um esboço da evolução desta oferta desde o lançamento da RES no que respeita aos cursos profissionalmente qualificantes. Finalmente, procede-se à inserção destes dados num contexto mais vasto, procurando-se salientar os pontos em que as escolas visitadas se aproximam ou se afastam das tendências de nível nacional.

### **1.1. A dupla assimetria da oferta**

O leque de escolas com o qual o GAAIRES trabalhou apresentava, no ano lectivo 2006/07 uma oferta duplamente assimétrica. A primeira assimetria refere-se à desproporção entre cursos científico-humanísticos e os cursos profissionalmente qualificantes. Com efeito, nas dezasseis escolas consideradas nesta análise, os alunos inscritos em cursos científico-humanísticos – com o curso de ciências e tecnologias a assumir particular destaque – representaram mais de dois terços do total de alunos, proporção que aumenta para quatro quintos se se excluir do cálculo a Fundação Escola Profissional de Setúbal e a Escola Secundária Soares dos Reis, cujas ofertas se restringem, por definição, respectivamente ao Ensino Profissional e ao Ensino Artístico Especializado.

A segunda assimetria é detectável no interior da oferta profissionalmente qualificante. Com excepção das já referidas escolas especializadas, todas as escolas visitadas ofereciam pelo menos um curso tecnológico. Em contraste, a abrangência dos restantes cursos profissionalmente qualificantes era consideravelmente menor, sendo oferecidos cursos profissionais em sete escolas e cursos de educação e formação apenas em quatro (cf. Quadro 1).

Quadro 1. - Alunos matriculados no ensino secundário segundo a oferta nas escolas em estudo no ano lectivo de 2006/2007

|   | TOTAL       | CCH         | CT          | CP         | CEF       | EAE        |
|---|-------------|-------------|-------------|------------|-----------|------------|
| <b>E.S. Alves Martins (Viseu)</b>         | <b>1382</b> | <b>1313</b> | <b>69</b>   | <b>0</b>   | <b>0</b>  | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 95,0%       | 5,0%        | 0          | 0,0%      | 0,0%       |
| <b>E.S. Carlos Amarante (Braga)</b>       | <b>1323</b> | <b>1086</b> | <b>145</b>  | <b>92</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 82,1%       | 11,0%       | 7,0%       | 0,0%      | 0,0%       |
| <b>E.S. de Loulé</b>                      | <b>1190</b> | <b>893</b>  | <b>279</b>  | <b>10</b>  | <b>8</b>  | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 75,0%       | 23,4%       | 0,8%       | 0,7%      | 0,0%       |
| <b>E.S. Aurélia de Sousa (Porto)</b>      | <b>667</b>  | <b>632</b>  | <b>10</b>   | <b>25</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 94,8%       | 1,5%        | 3,7%       | 0,0%      | 0,0%       |
| <b>E.S. Sebastião da Gama (Setúbal)</b>   | <b>565</b>  | <b>447</b>  | <b>88</b>   | <b>30</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 79,1%       | 15,6%       | 5,3%       | 0,0%      | 0,0%       |
| <b>E.S. Sá da Bandeira (Santarém)</b>     | <b>479</b>  | <b>378</b>  | <b>76</b>   | <b>0</b>   | <b>25</b> | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 78,9%       | 15,9%       | 0          | 0,0%      | 0,0%       |
| <b>Externato de Penafirme (T. Vedras)</b> | <b>367</b>  | <b>354</b>  | <b>13</b>   | <b>0</b>   | <b>0</b>  | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 96,5%       | 3,5%        | 0,0%       | 0,0%      | 0,0%       |
| <b>E.S. Gil Vicente (Lisboa)</b>          | <b>351</b>  | <b>234</b>  | <b>54</b>   | <b>63</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 66,7%       | 15,4%       | 17,9%      | 0,0%      | 0,0%       |
| <b>E.S. Azevedo Neves (Amadora)</b>       | <b>251</b>  | <b>114</b>  | <b>101</b>  | <b>36</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 45,4%       | 40,2%       | 14,3%      | 0,0%      | 0,0%       |
| <b>E.S. Fonseca Benevides (Lisboa)</b>    | <b>209</b>  | <b>30</b>   | <b>169</b>  | <b>0</b>   | <b>10</b> | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 14,4%       | 80,9%       | 0,0%       | 4,8%      | 0,0%       |
| <b>E.S. Montejunto (Cadaval)</b>          | <b>194</b>  | <b>121</b>  | <b>14</b>   | <b>39</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 62,4%       | 7,2%        | 20,1%      | 0,0%      | 0,0%       |
| <b>EB 2, 3/S Cunha Rivara (Arraiolos)</b> | <b>133</b>  | <b>104</b>  | <b>15</b>   | <b>0</b>   | <b>14</b> | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 78,2%       | 11,3%       | 0,0%       | 10,5%     | 0,0%       |
| <b>Colégio de Campos (V.N. Cerveira)</b>  | <b>106</b>  | <b>57</b>   | <b>49</b>   | <b>0</b>   | <b>0</b>  | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 53,8%       | 46,2%       | 0,0%       | 0,0%      | 0,0%       |
| <b>EB 2, 3/S Mora</b>                     | <b>80</b>   | <b>71</b>   | <b>9</b>    | <b>0</b>   | <b>0</b>  | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 88,8%       | 11,3%       | 0,0%       | 0,0%      | 0,0%       |
| <b>Total s/ Escolas Especializadas</b>    | <b>7297</b> | <b>5834</b> | <b>1091</b> | <b>295</b> | <b>57</b> | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 80,0%       | 15,0%       | 4,0%       | 0,8%      | 0,0%       |
| <b>Escola Profissional de Setúbal</b>     | <b>446</b>  | <b>0</b>    | <b>0</b>    | <b>446</b> | <b>0</b>  | <b>0</b>   |
|   | 100,0%      | 0,0%        | 0,0%        | 100,0%     | 0,0%      | 0,0%       |
| <b>E.S. Soares dos Reis (Porto)</b>       | <b>578</b>  | <b>0</b>    | <b>0</b>    | <b>0</b>   | <b>0</b>  | <b>578</b> |
|   | 100,0%      | 0,0%        | 0,0%        | 0,0%       | 0,0%      | 100,0%     |
| <b>Total Escolas em Estudo</b>            | <b>8321</b> | <b>5834</b> | <b>1091</b> | <b>741</b> | <b>57</b> | <b>578</b> |
|   | 100,0%      | 70,1%       | 13,1%       | 8,9%       | 0,7%      | 6,9%       |

Fonte: Dados de inscrições recolhidos nas escolas

Estas duas características da oferta das escolas visitadas acabavam por remeter para dois elementos particularmente pertinentes no estudo da resposta do sistema de ensino – e em particular da escola pública – aos desafios da expansão da oferta profissionalmente qualificante.

Desde logo, esta oferta era indiciadora da prevalência de um modelo organizativo e pedagógico de escola, que apresentava como objectivo hegemónico a preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos de nível superior. Mas, ao mesmo tempo,

configurava uma primeira experiência generalizada de implementação e gestão de um tipo de curso profissionalmente qualificante – os cursos tecnológicos.

Importa sublinhar este último ponto, uma vez que ele constitui o fundamento para a opção do GAAIRES de privilegiar, neste documento, o estudo aprofundado da organização e funcionamento dos cursos tecnológicos. Com efeito, os cursos tecnológicos constituíram, para muitas destas escolas, um primeiro embate com os problemas inerentes à organização de uma oferta deste tipo, como a organização, monitorização e avaliação de estágios, de projectos tecnológicos ou de provas de aptidão. Mais ainda, à data em que decorreram as visitas às escolas, os cursos tecnológicos constituíam a única oferta profissionalmente qualificante sobre a qual era possível recolher informação sobre estes planos em praticamente todas as escolas e para o conjunto do ciclo.

### **1.2. Dos cursos tecnológicos aos cursos profissionais: mutações na estrutura da oferta profissionalmente qualificante das escolas visitadas**

A opção metodológica acima referida não colide, na opinião do GAAIRES, com o reconhecimento da mutação na estrutura da oferta profissionalmente qualificante que se começava a sentir em 2006/07 e que se acentuou já em 2007/08: a ascensão dos cursos profissionais à condição de principal esteio da oferta profissionalmente qualificante nas escolas visitadas – em detrimento dos cursos tecnológicos. Esta tendência era já visível em termos absolutos em 2006/07 através do número de alunos inscritos em cada um dos anos do ensino secundário (Quadro 2) e, de forma mais aguda, na distribuição de matrículas pelos vários tipos de curso no ano inicial do ciclo (Quadro 3).

Quadro 2. - Alunos matriculados no ensino secundário segundo a oferta por ano de escolaridade, nas escolas estudo de caso em 2006/07

| <b>Tipo de oferta</b>            | <b>10º Ano</b> | <b>11º Ano</b> | <b>12º Ano</b> | <b>Total</b> |
|----------------------------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| Cursos Científico – Humanísticos | 2269           | 1941           | 1624           | 5834         |
| Cursos Tecnológicos              | 381            | 370            | 340            | 1091         |
| Cursos Profissionais             | 463            | 169            | 109            | 741          |
| Ensino Artístico Especializado   | 221            | 193            | 164            | 578          |

Fonte: Dados de inscrições recolhidos nas escolas

Quadro 3 – Distribuição de inscritos no ano inicial do ciclo, por tipo de curso<sup>5</sup>

| <b>Ano Inicial do Ciclo</b>      | <b>2004/2005</b> | <b>2005/2006</b> | <b>2006/2007</b> |
|----------------------------------|------------------|------------------|------------------|
| Cursos Científico – Humanísticos | 70,5             | 72,0             | 72,9             |
| Cursos Tecnológicos              | 25,3             | 20,9             | 12,2             |
| Cursos Profissionais             | 4,2              | 7,1              | 14,9             |

Fonte: Dados de inscrições recolhidos nas escolas

<sup>5</sup> Foram excluídos desta comparação os CEF, uma vez que não há uma correspondência inequívoca entre os tipos de CEF e os anos do ciclo. Dado o carácter residual dos CEF, considerou-se que a sua exclusão não afecta as conclusões retiradas.

Esta mutação é, todavia, muito recente. Apesar de a possibilidade legal de abertura de cursos profissionais nas escolas públicas constituir uma das inovações da RES, esta parece ter sido uma via pouco explorada pela escola pública nos primeiros dois anos lectivos após o seu lançamento. Este facto é notório no conjunto de escolas públicas visitadas, tanto no que respeita ao número de escolas com oferta de ensino profissional como relativamente à quantidade e diversidade de cursos nelas oferecidos e ao número de alunos inscritos.

Com efeito, no ano lectivo de 2005/06, apenas a Escola Secundária Carlos Amarante, a Escola Secundária de Loulé e a Escola Secundária Gil Vicente incluíam cursos profissionais na sua oferta, num total de quatro cursos. Em contraste, no ano lectivo de 2006/07 estava já disponível pelo menos um curso profissional em quatro outras escolas - Escola Secundária Aurélia de Sousa, Escola Secundária Azevedo Neves, Escola Secundária Sebastião da Gama e Escola Secundária de Montejunto - tendo as Escolas Secundárias de Loulé e Gil Vicente aumentado o número de cursos disponíveis (cf. Quadro 4).

Quadro 4. – Oferta de cursos profissionais nas escolas públicas visitadas (comparação 2005/06 - 2006/2007)

| <b>Escola</b>                   | <b>2005/2006</b>                 | <b>2006/2007</b>   |
|---------------------------------|----------------------------------|--|
| <b>Loulé</b>                    | Técnico de Frio e Climatização   | Técnico de Frio e Climatização   |
| <b>Azevedo Neves</b>            | -                                | Técnico de Banca e Seguros<br>Técnico Animador Sociocultural   |
| <b>Gil Vicente</b>              | Gestão de Sistemas Informáticos  | Animador Social<br>Turismo<br>Gestão de Sistemas Informáticos  |
| <b>Carlos Amarante</b>          | Mecânica<br><br>Construção Civil | Mecânica<br>Construção Civil<br>Organização e Preparação de Obra<br>Manutenção Industrial e Electromecânica<br>Instalações Eléctricas<br>Electrónica e Automação |
| <b>Aurélia de Sousa</b>         | -                                | Técnico de Turismo   |
| <b>Sebastião da Gama</b>        | -                                | Técnico Electrotécnica<br>Técnico de Comércio  |
| <b>Montejunto –<br/>Cadaval</b> | -                                | Informática de Gestão  |

Fonte: Dados de inscrições recolhidos nas escolas

Este crescimento na oferta de cursos profissionais nas escolas públicas tem, como seria de esperar, correspondência no número de alunos neles inscritos. Este número sextuplica entre 2004/05 e 2006/07, passando de 132 matrículas no primeiro ano de implementação da RES, para 317 em 2005/06 e atingindo os 741 alunos em 2006/07 (cf. Quadro 5).

Refira-se também o carácter claramente residual da oferta de CEF de tipos 5 e 6 por comparação com o ensino profissional e com ensino tecnológico, não constituindo o número de inscritos nesta modalidade nas escolas visitadas mais do que 3% do total de matrículas em cursos profissionalmente qualificantes no ano lectivo 2006/07.

Quadro 5. - Alunos matriculados no ensino secundário segundo a oferta, nas escolas estudo de caso entre 2004/05 e 2006/07

|                                | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 |
|--------------------------------|---------|---------|---------|
| Cursos Científico-Humanísticos | 2243    | 3939    | 5834    |
| Cursos Tecnológicos            | 804     | 1040    | 1091    |
| Cursos Profissionais           | 132     | 317     | 741     |
| CEF tipos 5 e 6                | 0       | 18      | 57      |
| Total                          | 3179    | 5314    | 7723    |

Fonte: Dados de inscrições recolhidos nas escolas

Finalmente, merece menção o crescimento significativo do número de alunos inscritos no conjunto das ofertas de nível secundário nas escolas estudadas, que se situou na ordem dos 242% entre 2004/05 e 2006/07. No entanto, a ausência de um conhecimento aprofundado do contexto demográfico específico das áreas servidas por estas escolas – que se encontra fora do âmbito deste estudo – impede a análise e a produção de conclusões sobre este tipo de dados.

### **1.3. O posicionamento das escolas visitadas no contexto da evolução da oferta a nível nacional**

Sendo certo que as características da oferta das escolas visitadas as tornam adequadas para o estudo das respostas a alguns dos desafios colocados pelo processo de expansão das ofertas profissionalmente qualificantes, é importante, sobretudo do ponto de vista analítico, considerar em que medida estas características se enquadram na evolução da oferta a nível nacional.

Desde logo, o crescimento de alunos inscritos no nível secundário de educação verificado nas escolas visitadas tem correspondência numa tendência a nível nacional – ainda que aqui ele ocorra numa ordem de grandeza bastante inferior e com um caso de crescimento negativo entre 2004/05 e 2005/6. Além disso, tal como sucede no plano local, devem ser colocadas reservas ao tratamento deste tipo de dados sem o devido enquadramento demográfico.

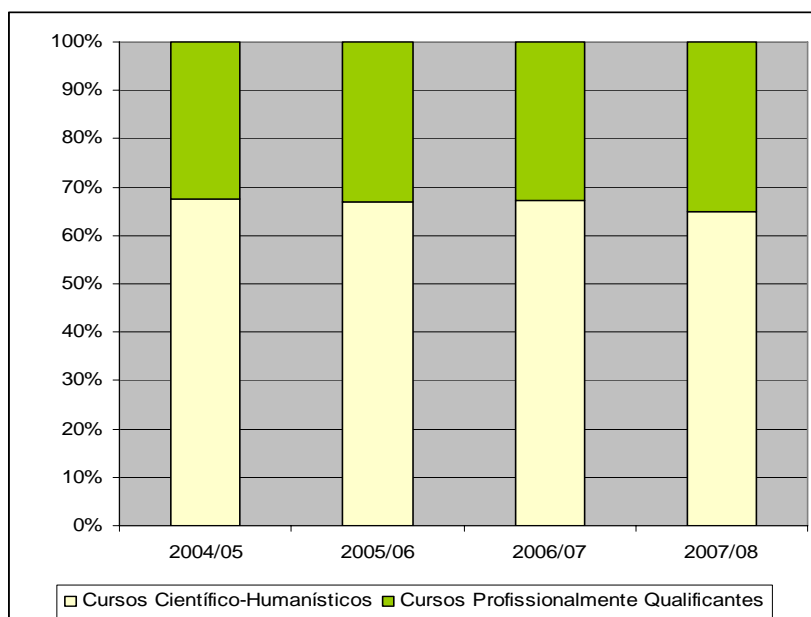
Quadro 6. - Taxa de crescimento de alunos inscritos no ensino secundário – total nacional (%)

| 2004/05 –<br>2005/06 | 2005/06 –<br>2006/07 | 2006/07 –<br>2007/08 |
|----------------------|----------------------|----------------------|
| -8,6%                | 5,2%                 | 1,9%                 |

Fonte: Dados GEPE-ME

Também a preponderância quantitativa dos cursos científico-humanísticos no conjunto da oferta de nível secundário encontrada nas escolas acaba por reflectir de alguma forma o que sucede no plano nacional – ainda que neste caso, a assimetria não seja tão acentuada, situando-se na ordem dos 67%.

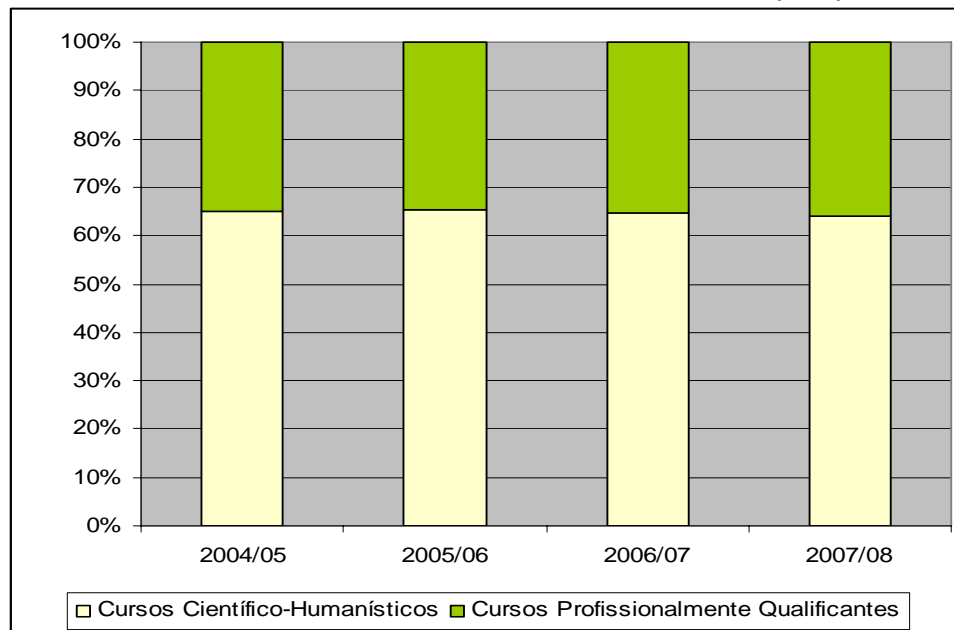
Gráfico 1 – Distribuição do número de inscritos por modalidade de ensino secundário (excluindo ensino recorrente)



Fonte: Dados GEPE-ME

Mesmo considerando apenas as inscrições no ano inicial do ensino secundário (um indicador mais sensível de alterações de tendência, por se tratar do início do ciclo) o panorama de estabilização da proporção entre cursos científico-humanísticos e cursos profissionalmente qualificantes não parece alterar-se (Gráfico 2) ainda que o patamar dessa proporção se revele um pouco mais baixo, situando-se na ordem dos 64% de inscritos nos cursos científico humanísticos.

Gráfico 2 – Alunos inscritos no ano inicial do ensino secundário por tipo de curso

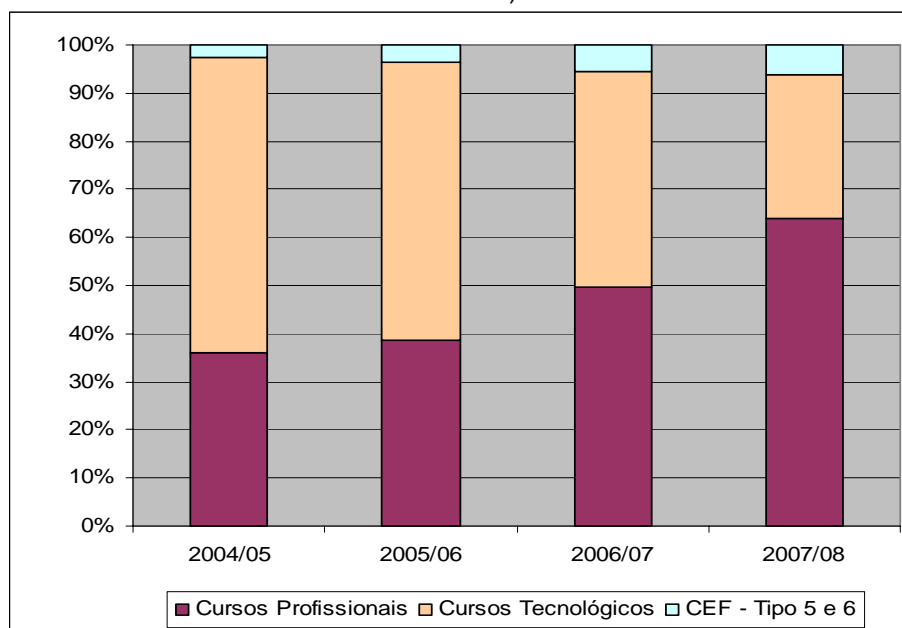


Fonte: Dados GEPE-ME

Importa referir que a relativa inalterabilidade desta proporção no período considerado não favorece o cumprimento de um objectivo mais lato de equilíbrio entre as duas modalidades. Afigura-se assim necessária uma aceleração significativa deste processo de reequilíbrio, de forma a ser possível alcançar a meta, preconizada pelo programa Novas Oportunidades, de 50% de alunos do nível secundário inscritos em cursos profissionalmente qualificantes no ano lectivo de 2010/11.

Finalmente, o movimento de substituição dos cursos tecnológicos pelos cursos profissionais, como base da oferta profissionalmente qualificante, observado nas escolas e a condição residual dos CEF são consonantes com a tendência a nível nacional – sendo que no plano nacional o primeiro era já mais acentuado à data das vistas às escolas, ao ponto de ter sido nesse ano lectivo que o número de matrículas em cursos profissionais ultrapassou o número de matrículas em cursos tecnológicos. Os dados mais recentes confirmam a consistência desta tendência, com as inscrições em cursos profissionais a alcançarem os 64,1% do total de inscrições no ano inicial dos cursos profissionalmente qualificantes, contra 29,6% de inscrições nos cursos tecnológicos – representando quase uma inversão face à situação no ano de lançamento da RES (2004/05) em que se registavam, respectivamente, 36,1% e 61,2% de matrículas em cada uma destas ofertas. Já os CEF, se bem que tenham registado um crescimento significativo – de 2,7% de inscrições em 2004/05 para 6,3% em 2007/08 –, continuam a ser uma oferta quantitativamente marginal no contexto destes cursos (cf. Gráfico 3).

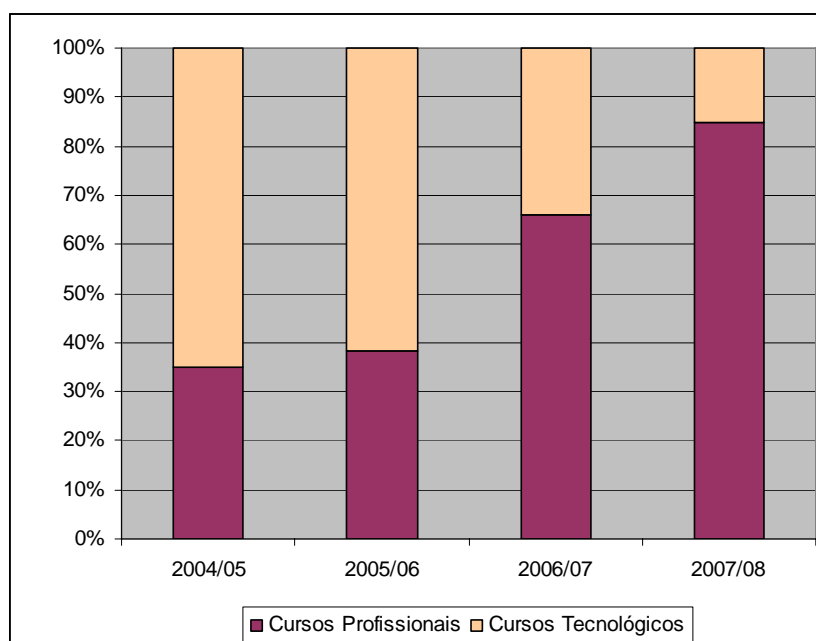
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos inscritos por tipo de curso profissionalmente qualificante (total nacional)



Fonte: Dados GEPE – ME

Sofisticando a análise, através da consideração das inscrições à entrada do ciclo, torna-se clara a forma extremamente rápida com que este movimento de substituição se está a desenrolar.

Gráfico 4 – Distribuição de alunos inscritos por tipo de curso profissionalmente qualificante<sup>6</sup>



Fonte: Dados GEPE - ME

<sup>6</sup> Sobre a exclusão dos CEF da comparação, cf. nota 5

Em síntese, é possível afirmar que, as escolas visitadas seguem, com pequenas variantes, as tendências da evolução da oferta de ensino secundário a nível nacional, a saber:

- Crescimento no número de alunos inscritos no nível secundário de educação, cuja interpretação adequada carece de dados de outra índole para além dos recolhidos durante as visitas (em particular demográficos).
- Predomínio dos cursos científico-humanísticos nas ofertas das escolas públicas, testemunhando ainda a persistência de um modelo organizativo e estratégico que elege o prosseguimento de estudos como objectivo hegemónico do nível secundário de educação.
- Rápida substituição dos cursos tecnológicos pelos cursos profissionais como esteio da oferta profissionalmente qualificante.

## **2. CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES – Discursos sobre a construção da oferta educativa e formativa nas escolas**

---

A análise dos discursos dos responsáveis entrevistados nas escolas relativamente à oferta educativa e formativa tem como objectivo a identificação e a clarificação do entendimento e das respostas destes interlocutores face ao desafio de alargamento e diversificação da oferta profissionalmente qualificante nas escolas. Recorde-se que este desafio foi proposto como um dos desígnios da RES, constituindo ainda, hoje, uma forte aposta dos serviços centrais e regionais do ME. Isso mesmo é expresso no documento *Novas Oportunidades*, elaborado em conjunto com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, e que estabelece os principais objectivos e metas para a oferta profissionalmente qualificante para os vários níveis de ensino em Portugal, a atingir nos próximos anos.

No processo de tratamento dos discursos recolhidos junto dos interlocutores entrevistados nas escolas, tomou-se como referência dois tipos de informação: um que diz respeito às práticas dos diversos responsáveis nas escolas no decorrer do processo de definição e implementação das novas ofertas, e outro que toma como referência a perspectiva destes interlocutores relativamente a estas, com o intuito de captar as representações consensualizadas e/ou mobilizadoras ao nível das escolas sobre as mesmas ofertas.

Ainda que a definição e a implementação da oferta sejam condicionadas pelas representações dos responsáveis, a distinção entre aqueles dois tipos de informação justifica-se na medida em que as políticas relativas à oferta profissionalmente qualificante de cada escola (isto é, o seu posicionamento face a esta oferta) não decorrem única e imediatamente das representações existentes sobre as mesmas. Sendo certo que cada escola constitui o principal dinamizador da oferta que efectivamente implementa, a sua definição decorre também da interacção de um conjunto de outros factores, dos quais se destaca o processo negocial com os serviços centrais e regionais do ME. Da mesma forma, na leitura do presente documento há também que contextualizar os discursos dos responsáveis entrevistados com um conjunto de outros factores que podem ajudar a enquadrar semelhantes perspectivas.

O tratamento da informação revelou como actores-chave neste processo, ao nível das escolas, o Presidente do Conselho Executivo (PCE), o Presidente do Conselho Pedagógico (PCP) e os responsáveis pelos cursos profissionalmente qualificantes. Nesse sentido, a informação trabalhada neste capítulo privilegiará como principais fontes de informação estes

actores, sendo ainda complementada com documentos que foram recolhidos nas escolas e com outros documentos de enquadramento recolhidos junto de outros serviços do ME.

Como vimos no capítulo anterior, a diversificação da oferta educativa e formativa, designadamente no que se refere à implementação de cursos profissionalmente qualificantes, encontrou alguma substância nas escolas públicas precisamente no ano lectivo que terminou. De facto, as escolas públicas confrontaram-se com a necessidade de gerir a transição de planos de estudo, com impactos ao nível de todas as formações ministradas, sendo-lhes ainda solicitado, em certos casos, que respondessem com um conjunto de novas competências. Nesse sentido, a definição e organização simultânea das várias ofertas educativas e formativas reveste-se de alguma novidade para a generalidade das escolas, constituindo portanto um desafio de peso.

Desta constatação podemos retirar duas implicações. A um primeiro nível, o entendimento dos objectivos definidos para as ofertas profissionalmente qualificantes nesta primeira fase de implementação poderá enformar decisivamente o modo como as mesmas serão futuramente encaradas pela comunidade educativa e pelos agentes do meio, o que confere a este momento uma preponderância estratégica. A um segundo nível, face ao carácter de novidade que este processo encerra para a generalidade das escolas, afigura-se como particularmente pertinente perceber em que medida implicou alterações nas dinâmicas das escolas ao nível da definição e organização da oferta<sup>7</sup>.

Para o melhor entendimento do posicionamento das escolas relativamente à oferta educativa e formativa, considera-se essencial a definição de uma matriz de referência, assente nos objectivos formalmente veiculados nos documentos de referência e na legislação que enquadram as várias ofertas profissionalmente qualificantes. Nesta linha de raciocínio, este exercício ocupará o primeiro ponto deste capítulo, contextualizando as restantes dimensões de análise.

Tomando como referência o desafio de diversificação e alargamento da oferta profissionalmente qualificante nas escolas, definiram-se como dimensões de análise as áreas definidas pela equipa de avaliação como fundamentais para a concretização deste desafio, que são: (1) o processo de definição da oferta educativa e formativa; (2) a gestão do pessoal docente; (3) a gestão do pessoal não docente e dos recursos materiais, físicos e financeiros.

---

<sup>7</sup>Face ao enfoque definido, não iremos aprofundar neste ponto a informação recolhida em duas escolas que compõem os estudos de caso – a Escola Profissional Fundação de Setúbal e a Escola Secundária Soares dos Reis –, na medida em que são escolas de oferta especializada, sendo as questões que levantam relativamente à oferta de ordem diversa em relação ao resto da amostra, justificando assim um tratamento autónomo.

Para aferir do potencial de mudança das recentes alterações introduzidas no sistema, a análise da informação recolhida tomará como referência o *Segundo Relatório* do GAAIRES<sup>8</sup>, nos pontos em que dá conta das estratégias das escolas a este nível.

### **2.1. Análise documental**

Com o presente capítulo pretende-se, através da análise dos documentos produzidos pelos serviços centrais do ME (cuja listagem consta na bibliografia), reconstruir os objectivos estabelecidos politicamente para as várias ofertas profissionalmente qualificantes consideradas neste relatório. Nesse sentido, foram analisados os documentos de referência que enquadram os cursos profissionais, os cursos tecnológicos e os cursos de educação e formação, tomando como enfoque os objectivos que justificam e definem cada uma das ofertas, permitindo a análise da coerência interna das mesmas, bem como a análise comparada dos objectivos de cada oferta face às restantes.

Numa primeira leitura da informação analisada destaca-se a ausência de uma definição clara dos objectivos estabelecidos para cada oferta profissionalmente qualificante. Outro aspecto saliente é a inexistência de referências concretas a documentos ou factores que suportem claramente os objectivos definidos, assumindo-se a evidência das directrizes definidas.

Ainda que cada oferta aponte para determinados objectivos associados a essa oferta, verifica-se que o tipo de formulação e o nível de concretização dos mesmos é distinto de oferta para oferta. Associada a esta ausência de clareza na definição dos objectivos para cada uma das ofertas profissionalmente qualificantes consideradas na análise, evidencia-se a ausência de uma concepção englobante das mesmas, em que os seus objectivos fossem ponderados e estabelecidos de forma articulada e integrada.

O supracitado é particularmente evidente na comparação entre os objectivos estabelecidos para os cursos tecnológicos. A legislação que regulamenta os cursos tecnológicos (Portaria n.º 550-A/2004, de 21 de Maio) distingue esta oferta pela sua orientação numa dupla perspectiva: a inserção no mercado de trabalho e o prosseguimento de estudos de nível superior. Uma maior concretização destes objectivos surge no documento *Operacionalização dos Cursos Tecnológicos – Guia de Orientações*, em que é enunciado um conjunto de objectivos específicos, associados a medidas a concretizar.

O documento postula assim, como objectivos específicos para os cursos tecnológicos, garantir: 1) a mobilidade e a adaptabilidade dos alunos ao mercado de trabalho; 2) a

---

<sup>8</sup>“Estudo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário”, GAAIRES, Outubro 2006

preparação e a orientação dos alunos para um dado sector de actividade; 3) o desenvolvimento de competências sociais – cooperação, trabalho em equipa e assumir de novos papéis; 4) o desenvolvimento de competências e práticas profissionais e de experiências que facilitem a integração no mercado de trabalho; e 5) a associação de rigor e de exigência a uma maior visibilidade externa.

Note-se que estes objectivos se orientam fundamentalmente para competências associadas à integração no mercado de trabalho, sendo desvalorizados objectivos associados ao prosseguimento de estudos ao nível do ensino superior. Esta opção, tendo em conta a evolução das formulações entre a publicação da portaria e a publicação do guia de orientações, acaba por concretizar a orientação dos cursos tecnológicos para um modelo curricular e para objectivos que se aproximam dos estabelecidos para os cursos profissionais.

Isto mesmo é visível quando se atende aos objectivos expressos na portaria que regulamenta os cursos profissionais (Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio), que assume esta oferta como “vocacionada para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção qualificada no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos”. Tal como nas formulações mais recentes de objectivos para os cursos tecnológicos, a inserção qualificada no mercado de trabalho assume um papel preponderante nos objectivos desta oferta. O mesmo é expresso na página de Internet da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), onde são definidos como objectivos específicos para os cursos profissionais: 1) o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão; 2) a orientação das ofertas formativas para a resposta às necessidades de trabalho locais e regionais; e 3) a preparação para o acesso a formações pós-secundárias ou ao ensino superior.

A análise da documentação demonstra assim que estas ofertas não se apresentam como alternativas entre si, mas sim como uma via alternativa face aos cursos científico-humanísticos. A diferença entre estas duas ofertas decorria, mais do que dos objectivos que pretendem atingir, do facto de os cursos profissionais estarem tradicionalmente associados às escolas profissionais privadas e os cursos tecnológicos às escolas públicas. Com a expansão dos cursos profissionais para as escolas públicas, a questão da sobreposição entre as duas ofertas colocou-se de uma forma particularmente premente, questão que irá ser abordada no próximo ponto.

Com um enfoque marcadamente distinto em relação às ofertas já abordadas, os cursos de educação e formação, tal como se encontra concretizado no preâmbulo do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, “destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da

conclusão de escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho".

A orientação que define os CEF estabelece assim como objectivo central para esta oferta o combate ao abandono escolar e a percursos prolongados de insucesso escolar. Nesse mesmo sentido, na página de Internet da ANQ esta oferta é apresentada como um incentivo ao prosseguimento de estudos, permitindo simultaneamente a obtenção de competências profissionais, conjugando os interesses dos alunos com as necessidades do mercado de trabalho local.

Para a concretização deste objectivo, e retomando o preâmbulo do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, com os cursos de educação e formação pretendeu-se criar "(...) uma modalidade de formação e qualificação diversificada, flexível e perspectivada como complementar, face a modalidades existentes, com o objectivo de assegurar um *continuum* de formação, estruturada em patamares sequenciais de entrada e de saída que fomentem a aquisição progressiva de níveis mais elevados de qualificação". Como é evidenciado na citação anterior, os CEF não são perspectivados como uma alternativa face às restantes ofertas de ensino secundário existentes – tal como se apresentam as restantes ofertas – mas como uma oferta complementar, que é capaz de reintegrar os alunos no sistema educativo, permitindo-lhes com o mínimo prejuízo terminar o seu percurso educativo, garantindo-lhes com esta opção uma certificação profissional.

Conclui-se, portanto, que esta oferta tem um campo de intervenção mais localizado, na medida em que o seu objectivo se centra primeiramente na finalidade de combater o abandono escolar, através da reintegração dos alunos no sistema educativo. Por isso mesmo, os objectivos dos CEF centram-se nas condições detidas pelos alunos no momento do seu ingresso nesta oferta – sejam estas um percurso marcado pelo insucesso escolar ou a necessidade de adquirir uma qualificação profissional após a frequência de um curso científico-humanístico –, diferenciando-se dos cursos profissionais e tecnológicos, cujos objectivos se centram no perfil de saída dos alunos e nas condições que estes detêm para a integração no mercado de trabalho ou para o prosseguimento estudos no ensino superior.

## **2.2. Processo de definição da oferta educativa e formativa**

A informação recolhida aponta no sentido de o alargamento e a diversificação da oferta educativa e formativa nas escolas visitadas ter tido como principal força motriz as orientações emanadas dos serviços centrais do ME. É referido pela generalidade das escolas que, no processo de negociação da rede, as DRE deram orientações para a

promoção de cursos profissionais e de CEF, restringindo a abertura de turmas de 10<sup>o</sup> ano dos cursos tecnológicos – ainda que se tenham verificado algumas excepções, sendo o curso tecnológico de desporto a mais proeminente<sup>9</sup>.

Em continuidade com o discurso já registado no *Segundo Relatório* do GAAIRES, as escolas afirmaram que a margem negocial que têm com as DRE na negociação da rede é muito limitada, criticando a sua preponderância enquanto factor de definição da oferta. É ainda feita referência à reduzida flexibilidade do processo de negociação de rede, que em certos casos não é capaz de prevenir situações de sobreposição da oferta, culminando com o fim de uma oferta por insuficiência de número de alunos em cada escola em que é oferecido. Constituindo este um discurso frequente na generalidade das escolas, no caso das escolas pequenas situadas em zonas isoladas, os discursos dos responsáveis entrevistados indicaram uma maior margem negocial.

Apesar de funcionarem na dependência dos Directores Regionais de Educação, os Gabinetes Novas Oportunidades foram objecto de avaliação muito diferente, tendo sido referida frequentemente pelos responsáveis das escolas a manutenção de uma relação mais distendida com estes organismos no processo de candidatura para a oferta de cursos profissionais e CEF.

Contudo, saliente-se que o processo de candidatura para cursos profissionais e CEF decorre do processo de negociação de rede, na medida em que as escolas definem com a DRE a capacidade da escola (entenda-se o número de turmas que podem abrir) para o ano lectivo seguinte, dependendo deste acordo, a candidatura para a abertura de novos cursos.

A contradição aparente entre as críticas às DRE e à rigidez no processo de negociação de rede, por um lado, e a avaliação favorável do trabalho dos Gabinetes Novas Oportunidades no que respeita aos cursos profissionais e CEF, pode ser justificada pelo facto de algumas das escolas referirem terem sido compelidas pelas DRE a abrir cursos profissionais e CEF, quando a sua primeira opção passaria por cursos científico-humanísticos ou, em alternativa, cursos tecnológicos. O melhor relacionamento com os Gabinetes – apesar da sua ligação estreita com as DRE – acaba assim por surgir já noutra plano menos conflitual que o da decisão da obrigatoriedade da abertura de cursos profissionais.

Para a definição da oferta proposta, das modalidades e cursos colocados à consideração das DRE e dos Gabinetes Novas Oportunidades, a generalidade das escolas referiu tomar em consideração os seguintes critérios: (1) o quadro docente da escola; (2) recursos materiais e físicos; (3) a “tradição” de oferta da mesma – simultaneamente condicionada e

---

<sup>9</sup>De facto, no caso do curso tecnológico de desporto, tal excepção revelou-se fundamental para a manutenção de uma oferta claramente procurada, não existindo, nas outras ofertas profissionalmente qualificantes uma formação semelhante.

condicionadora do quadro docente da escola; (4) a oferta educativa e formativa existente na zona/região; (5) a procura, por parte dos alunos; e (6) a sensibilidade que as escolas têm do que são as necessidades do mercado de trabalho. Saliente-se que entre os critérios enunciados, aqueles que encontram uma resposta mais frequente são precisamente os três primeiros, o que reforça a leitura de que este processo é planeado e concretizado de dentro para fora, seguindo uma lógica essencialmente internalista. Por outro lado, verifica-se também que o desafio de diversificação da oferta profissionalmente qualificante não foi acompanhado pela criação de novos mecanismos ou modalidades de identificação e definição da oferta, ajustados às características das novas formações.

É certo que os critérios tidos em consideração pelas escolas cobrem os aspectos basilares a ter em conta na ponderação da oferta, contudo é detectável uma certa inércia associada a este processo. Ilustrativo disso mesmo, é a quase inexistência de referências a mecanismos de promoção da adequação da oferta às necessidades do mercado de trabalho da zona/região, que embora tenham surgido com maior preponderância no discurso dos responsáveis nesta ronda de visitas, ainda coexistem com uma fraca articulação efectiva com o mercado de trabalho local ou regional. O olhar para o meio envolvente continua a ser marcadamente sensitivo.

A limitação de reabertura (no 10º ano) de cursos tecnológicos teve como resultado mais evidente a candidatura, por parte de várias escolas, a cursos profissionais que integravam as mesmas áreas de formação dos cursos tecnológicos que já ofereciam. Esta opção é demonstrativa, por um lado, do peso que o quadro de docentes de cada escola tem na definição da oferta, e, por outro, da referida inércia associada ao processo de definição da oferta por parte das escolas. Refira-se, positivamente, que o cenário descrito não assume contornos absolutos, tendo sido recolhidos exemplos de escolas que tomaram as orientações dos serviços centrais do ME como uma oportunidade estratégica de redefinirem a sua oferta profissionalmente qualificante. A este nível, a equipa de avaliação recolheu experiência de elaboração de candidaturas a cursos profissionalmente qualificantes decorrentes de processos articulados com Câmaras Municipais, outras entidades públicas e empresas privadas.

Um dos aspectos mais salientes destas experiências de articulação com o meio consiste no estabelecimento, como ponto de partida para a oferta, de oportunidades de estágio para os alunos. Esta é uma garantia capital para a oferta de um curso, servindo em muitos casos de força motriz do mesmo. Nestes casos, o ónus da definição da oferta assenta principalmente no perfil de saída dos alunos e no potencial de integração no mercado de trabalho. Estas experiências apresentam um grau positivo de inovação, até pelo facto de inverterm o

sentido normalizado de definição da oferta educativa e formativa, incentivando um diálogo efectivo das escolas com o meio envolvente.

O caso das escolas pequenas que se localizam numa zona/região periférica assume no discurso dos interlocutores entrevistados contornos particulares face às restantes. A diversificação da oferta, nestes casos, encontrou dois obstáculos. Por um lado, o número de candidatos ao nível secundário de educação é reduzido, o que dificulta a definição de ofertas que correspondam ao mesmo interesse formativo e profissional dos potenciais alunos, encontrando assim constrangimentos em atingir o número mínimo de alunos para formar uma turma. Por outro lado, os responsáveis das escolas apontaram limitações decorrentes da existência de um tecido empresarial envolvente pouco dinâmico, que coloca maiores dificuldades na obtenção de estágios e na futura inserção profissional dos alunos.

Maior novidade nas práticas desenvolvidas nas escolas relativamente à definição da oferta verifica-se ao nível das estratégias de promoção dos cursos profissionalmente qualificantes. Em várias das escolas visitadas, os responsáveis entrevistados apontaram para dois tipos de estratégias de composição de turmas de cursos profissionais e CEF. Uma primeira estratégia passa pela implementação na escola de CEF ao nível do ensino básico, que terá como prolongamento “normal” a integração destes alunos num curso profissional ou num CEF de tipo 5. É também referida a recepção por parte das escolas com ensino secundário de listagens da oferta de CEF de ensino básico na região envolvente, com o objectivo de corresponderem com uma oferta profissionalmente qualificante na área de formação já iniciada pelos alunos. Uma segunda estratégia, direccionada ainda para os CEF, passa pela identificação e contacto com alunos que têm um percurso escolar marcado pelo insucesso ou que abandonaram a escola, de modo a que estes integrem CEF de tipo 5 ou tipo 6. Nestes casos, os responsáveis entrevistados referiram estratégias personalizadas de contacto com os alunos e/ou encarregados de educação no sentido de estes alunos integrarem este tipo de oferta.

Nestas estratégias identificamos dois tipos de resposta. O primeiro tipo passa essencialmente por formar fileiras ao nível dos cursos profissionalmente qualificantes para um conjunto alargado de alunos que encontra dificuldades em obter aproveitamento na oferta de prosseguimento de estudos. A consequência mais evidente desta opção será o reforço da definição da oferta de prosseguimento de estudos como oferta de elite e a consequente desvalorização, dificilmente recuperável, dos cursos profissionalmente qualificantes. Face aos diferentes objectivos das ofertas e níveis de exigência associados – que para além do veiculado formalmente na lei, são instituídos muito em função das bases de conhecimento detidas pelos alunos – corre-se o risco de se estabelecer um desfasamento acentuado entre as duas vias formativas, que limita, desde o ensino básico, o

percurso escolar dos alunos. Neste sentido, há que questionar e aferir em que medida é que esta opção – principalmente no que diz respeito aos cursos profissionais – não colocará em causa a possibilidade de flexibilização dos percursos escolares dos alunos, contrariando assim uma das principais propostas prevista na RES.

Por sua vez, o segundo tipo de estratégia aponta uma dinâmica positiva por parte das escolas na reorientação e recuperação de alunos para o sistema educativo e formativo, através dos CEF. Respondendo claramente ao preconizado nos documentos enquadradores dos CEF, com a implementação deste tipo de estratégia as escolas também conseguem garantir a existência de horários lectivos para o seu quadro docente, bem como equipar as escolas com novos materiais didácticos e pedagógicos.

### **2.3. Gestão do pessoal docente**

Como ficou claro na análise do processo de definição da oferta educativa e formativa, a configuração do quadro docente existente em cada escola constitui-se como um factor preponderante nas possibilidades que cada escola tem de organizar a sua oferta. Esta situação é atribuída, segundo os responsáveis auscultados, à conjugação de duas tendências já amplamente identificadas.

A um primeiro nível, tem-se assistido nos últimos anos a uma tendência de diminuição do número de alunos no sistema de ensino, consequência das quebras demográficas. Segundo a informação recolhida nas *Séries Cronológicas – Alunos – 1985-2005* editadas pelo GIASE (actual GEPE), o número de alunos em Portugal continental para o ensino secundário diminuiu consecutivamente entre os anos lectivos de 1995/96 e 2005/06. No primeiro ano lectivo referido atingiu mesmo o valor máximo de alunos neste nível de ensino, com 456 219 alunos, situando-se no último ano referido em 326 182 alunos. Refira-se que esta tendência sofreu uma inversão no ano lectivo passado (2006/07)<sup>10</sup>, registando um aumento de 11 264 alunos no ensino secundário, cifrando-se em 337 446 alunos (cf. Quadro 7).

A um segundo nível, verifica-se na generalidade das escolas visitadas o preenchimento dos quadros docentes, sendo marginal o número de professores contratados. Esta última situação foi ainda acentuada com as alterações decorrentes do Novo Estatuto da Carreira Docente, que entrou em vigor no ano lectivo de 2006/07, e legislação subsequente, na qual ficou prevista a diminuição do número de actividades equiparadas a actividades lectivas (por exemplo, as actividades relacionadas com núcleos e clubes das escolas), verificando-se também a diminuição do tempo de redução de actividade lectiva pelo envolvimento em outras actividades (por exemplo, cargos de coordenação de departamentos curriculares ou

---

<sup>10</sup>Estes últimos dados foram recolhidos no Recenseamento Escolas 2006/2007, editado pelo GEPE.

coordenação de directores de turma). Os professores que leccionam o ensino secundário passam a cumprir 22 horas lectivas semanais, contra as 20 horas lectivas anteriormente estabelecidas. O preenchimento do quadro docente de uma escola se, por um lado, é um garante de estabilidade e de continuidade do trabalho pedagógico na escola, por outro, pode resultar em alguma menor flexibilidade no tipo de ofertas educativas e formativas que a escola pode oferecer.

Quadro 7. - Alunos inscritos no sistema de ensino e no ensino secundário em Portugal Continental entre os anos lectivos de 1985/86 e 2006/07

| Nível de Ensino<br>Ano lectivo | Total     | Ensino<br>Secundário | Diferença /<br>ano anterior |
|--------------------------------|-----------|----------------------|-----------------------------|
| 1985/86                        | 1 879 204 | 212 352              |                             |
| 1986/87                        | 1 874 048 | 232 416              | 20 064                      |
| 1987/88                        | 1 895 334 | 265 471              | 33 055                      |
| 1988/89                        | 1 872 735 | 263 325              | - 2 146                     |
| 1989/90                        | 1 887 582 | 295 063              | 31 738                      |
| 1990/91                        | 1 895 985 | 336 336              | 41 273                      |
| 1991/92                        | 1 968 076 | 383 159              | 46 823                      |
| 1992/93                        | 1 916 100 | 395 524              | 12 365                      |
| 1993/94                        | 1 932 127 | 418 796              | 23 272                      |
| 1994/95                        | 1 931 119 | 436 295              | 17 499                      |
| 1995/96                        | 1 890 805 | 456 219              | 19 924                      |
| 1996/97                        | 1 847 920 | 437 212              | - 19 007                    |
| 1997/98                        | 1 818 754 | 421 485              | - 15 727                    |
| 1998/99                        | 1 788 288 | 400 296              | - 21 189                    |
| 1999/00                        | 1 776 251 | 396 937              | - 3 359                     |
| 2000/01                        | 1 762 375 | 393 298              | - 3 639                     |
| 2001/02                        | 1 724 039 | 376 904              | - 16 394                    |
| 2002/03                        | 1 700 598 | 365 281              | - 11 623                    |
| 2003/04                        | 1 694 241 | 361 812              | - 3 469                     |
| 2004/05                        | 1 676 370 | 356 192              | - 5 620                     |
| 2005/06                        | 1 649 138 | 326 182              | - 30 010                    |
| 2006/07                        | 1 669 470 | 337 446              | 11 264                      |

Fonte: Dados GEPE-ME

Apesar das dificuldades previstas no preenchimento dos horários lectivos dos docentes do quadro das escolas visitadas, os PCE entrevistados não revelaram a existência de problemas graves na distribuição do serviço lectivo. A solução encontrada foi garantir a implementação de ofertas educativas e formativas capazes de assegurar atribuição de componente lectiva à diversidade de professores do quadro. Não tendo sido identificadas dificuldades formais no preenchimento das componentes lectivas do quadro docente, verificou-se contudo a necessidade de gerir algumas situações de descontentamento face aos horários e turmas atribuídos. Em algumas escolas foi referido por parte dos responsáveis pela gestão da escola que muitos dos professores preferem não leccionar cursos profissionais ou CEF, dando primazia aos cursos científico-humanísticos. Um PCE



observa mesmo que as representações negativas associadas aos cursos profissionalmente qualificantes constituem um constrangimento para os docentes aceitarem esse desafio.

Face a isso mesmo, os mesmos responsáveis assumiram a necessidade de adaptarem os professores para a nova aposta nos cursos profissionalmente qualificantes. Com esse objectivo, foi referido transversalmente nas várias escolas visitadas que a atribuição de serviço docente foi realizada em colaboração com os grupos disciplinares, seguindo como critério fundamental o perfil dos docentes, não sendo atribuído serviço docente em função de lógicas automáticas de antiguidade ou de situação na carreira. Por outro lado, o potencial descontentamento manifestado por alguns docentes confrontou-se sempre com a ausência de uma alternativa, em função das limitações já referidas na atribuição de horários.

Em sentido inverso, o incentivo ao aumento e diversificação das ofertas profissionalmente qualificantes nas escolas constituiu também uma força motriz para um outro conjunto de professores que se organizou e preparou o processo de candidatura a vários cursos profissionalmente qualificantes. As entrevistas aos responsáveis dos conselhos executivos mostram como a generalidade da oferta profissionalmente qualificante tem a sua raiz na iniciativa de grupos de professores, que tiveram experiência de leccionação ao nível das formações técnicas, técnico-profissionais e tecnológicas, ou que tiveram algum contacto no meio empresarial. A formação específica em áreas profissionalizantes também foi referida como um capital mobilizado por professores para organizarem a oferta de um curso profissionalmente qualificante. A dinâmica verificada no corpo docente passa também pelo incentivo dos conselhos executivos, que confrontam os departamentos curriculares com a necessidade de se organizarem em ofertas educativas e formativas, no sentido de garantirem a existência de carga lectiva nos seus grupos disciplinares.

Este tipo de prática encontra correspondência no processo de nomeação de docentes para o exercício de cargos de gestão intermédia. A generalidade dos responsáveis entrevistados identifica como critérios fundamentais para a indicação de determinado docente para estes cargos o perfil do docente em causa, avaliando aqui a sua disponibilidade, empenhamento e sensibilidade para o exercício do cargo em causa, bem como a experiência anterior no exercício deste tipo de cargos. Sendo esta a resposta mais recorrente nas entrevistas realizadas, foi também mencionado em algumas escolas a necessidade de – em determinadas situações – nomearem docentes com o intuito de completarem assim os seus horários. Refira-se que esta última situação é contraditória com as exigências e protagonismo que estes cargos ocupam na organização, implementação e sucesso dos cursos profissionalmente qualificantes.

Em suma, o impacto que a expansão das ofertas profissionalmente qualificantes teve no corpo docente das escolas visitadas assumiu duas configurações distintas. Por um lado,



estas ofertas constituíram uma solução para a previsível escassez de horários lectivos a serem atribuídos, ainda que tenha sido recebida numa primeira fase por alguns docentes mais como uma imposição do que como um desafio. Por outro, o incentivo à expansão destes cursos constituiu uma oportunidade para outros docentes mobilizarem competências e capitais partilhados na organização de cursos profissionalmente qualificantes, contribuindo ao mesmo tempo para a continuidade da oferta deste tipo de formações e combatendo a escassez de componente lectiva nos seus departamentos curriculares.

O cenário descrito confirma portanto que a oferta de formações inovadoras em relação à oferta tradicional da escola ou que respondam a necessidades específicas e circunscritas no tempo, é em larga medida condicionada pela configuração do quadro docente de cada escola, que determina a amplitude do tipo de ofertas que são ou não possíveis de garantir.

Esta situação é agravada pelo facto de o corpo docente na generalidade das escolas visitadas corresponde, na sua quase totalidade, ao seu quadro docente.

Mesmo as dinâmicas positivas, recolhidas nas escolas, de mobilização para a organização de cursos profissionalmente qualificantes, ocorrem sempre dentro de um balizamento predeterminado pelo quadro docente da escola. Sublinhe-se que estas limitações são particularmente evidentes nas componentes técnicas e profissionalizantes dos currículos, onde, para cada área de formação é necessário a existência de docentes com um grau de especialização e *know-how* claramente orientado para determinada profissão (ou tipo de profissão). Neste sentido, identifica-se alguma contradição entre a transitoriedade e o carácter inovador associados às formações profissionalmente qualificantes e a inflexibilidade na definição da oferta decorrente do corpo docente, maioritariamente estável, de cada escola.

Com o intuito de dotar as escolas com maiores competências na gestão do corpo docente, foi publicado em 15 de Fevereiro de 2007 o Decreto-Lei n.º 35/2007, que consagra na sua formulação a possibilidade de as escolas recorrerem à contratação directa de pessoal docente. Esta possibilidade procura assim responder, tal como é consagrado na alínea b) do primeiro ponto do artigo 2.º, às “necessidades transitórias no domínio da leccionação, por técnicos especializados, de disciplinas de natureza profissional, tecnológica, vocacional ou artística dos ensinos básico e secundário que não se enquadre nos grupos de recrutamento (...)”. O preâmbulo do referido Decreto-Lei enquadra esta opção legislativa na constatação de que a “necessidade de aprofundar o modelo de autonomia das escolas (...) tem apontado para o reforço do papel das escolas na organização da oferta educativa e formativa por estas proporcionada enquanto parte integrante do respectivo projecto educativo, originando a emergência, em cada ano escolar, de necessidades de serviço

docente com carácter tendencialmente variável e esporádico cuja programação deve ser cometida directamente aos respectivos órgãos de gestão e administração".

O Decreto-Lei supracitado vem assim permitir às escolas o recrutamento de técnicos especializados para a leccionação das componentes profissionais, técnicas, tecnológicas e vocacionais dos cursos profissionalmente qualificantes, estando estas dotadas das competências de identificação de necessidades, lançamento de concurso e selecção de profissionais. Questionados acerca desta novidade legislativa, os PCE das escolas visitadas tenderam a responder positivamente às alterações previstas, considerando que desta forma as escolas são dotadas de competências que lhes permitem escolher de forma mais qualificada os seus profissionais. Alguns deles argumentam mesmo que este é o caminho correcto ao nível da contratação de profissionais, com a análise de currículo e entrevista, orientando as escolhas para as necessidades específicas que têm de formação.

Ainda que o referido Decreto-lei encontre uma resposta positiva por parte das escolas, não é possível aferir ainda da eficácia da mesma, na medida em que só no presente ano lectivo (2007/2008) será possivelmente colocada em prática. Constituindo em potência um instrumento que permitirá às escolas dotar-se das competências em falta que garantam a qualidade e flexibilidade necessárias nas componentes profissionalizantes dos cursos em análise, será importante verificar o nível e os modos de aplicação desta legislação.

Coloca-se ainda como questão, a verificar na aplicação das novas possibilidades de recrutamento, saber em que medida esta possibilidade vem de facto dinamizar a configuração do corpo docente das escolas. Se é certo que possibilita a contratação de profissionais com outras competências, por outro lado não responde directamente ao preenchimento dos quadros docentes. Em várias das escolas visitadas foi referido pelos responsáveis dos conselhos executivos que, na organização das ofertas profissionalmente qualificantes, a opção passou sempre por evitar a contratação de profissionais exteriores para a leccionação das disciplinas específicas, recorrendo-se sempre que possível aos recursos internos. Esta situação aponta para caminhos distintos entre o que são as práticas actuais das escolas e aquilo que este Decreto-Lei sugere na sua formulação, o que apenas poderá ser verificado com maior propriedade no próximo ano lectivo.

Relativamente aos modos de aplicação, e face ao desafio que constitui esta legislação ao nível das práticas de gestão das escolas, afigura-se como pertinente acompanhar processos de contratação nos termos previstos neste normativo, de forma a perceber como esta legislação contribui para alterações no planeamento, organização e concretização da oferta profissionalmente qualificante.



#### **2.4. Gestão do pessoal não docente e dos recursos materiais, físicos e financeiros**

O levantamento dos vários recursos internos das escolas – nomeadamente, os recursos materiais, físicos e financeiros, bem como o pessoal não docente – constitui um processo fundamental para a definição e organização da oferta. Isso mesmo ficou patente no ponto *Processo de definição da oferta educativa e formativa*, em que os recursos materiais e físicos são indicados pela generalidade das escolas como factores preponderantes na consideração da oferta. Para além desta recolha, questionou-se ainda as escolas sobre as limitações que identificavam ao nível deste tipo de recursos e as soluções que encontravam para as ultrapassar. Refira-se que este questionamento não assumiu um carácter genérico, considerando apenas as limitações que são tidas como factores impeditivos à implementação e à concretização de ofertas profissionalmente qualificantes.

A um nível global, a informação recolhida aponta no sentido de que este tipo de recursos não tem vindo a constituir um obstáculo intransponível para a implementação da oferta planeada pelas escolas. De facto, na generalidade das entrevistas aos PCE, a questão das limitações colocadas ao nível dos vários tipos de recursos é abordada por estes mais como um desafio do que como uma fatalidade. O cenário descrito não invalida que tenham sido identificadas limitações ao nível dos recursos, mas o discurso de vários dos responsáveis é investido de um comprometimento na solução das situações mais débeis, assumindo uma postura activa na identificação de soluções.

Por outro lado, há que ter em consideração que, colocando a questão dos recursos em termos da oferta, as respostas obtidas tendem a enfatizar a circularidade do processo de definição da oferta. Sendo a oferta determinada em grande medida pelos recursos materiais e físicos existentes, para as ofertas efectivamente disponibilizadas os recursos absolutamente necessários para a sua implementação já existem nas escolas. A carência de recursos tenderia a acentuar-se em casos em que as escolas passassem a oferecer cursos distintos dos já disponibilizados.

Concretizando o supracitado, no que respeita às carências consideradas pelos responsáveis como condicionantes da oferta são encontradas referências em apenas seis escolas do conjunto da amostra. As limitações enunciadas remetem para os diferentes tipos de recursos considerados na análise, o que pode ser indiciador de que as carências existentes não tenderão a verificar-se transversalmente numa determinada área, mas corresponderão a situações específicas de cada escola. Assim, a informação recolhida aponta para carências ao nível: dos recursos materiais, especificamente na área dos equipamentos informáticos; dos recursos físicos, num caso pela falta de qualidade do espaço e das instalações da escola, noutro caso pela falta de oficinas; dos recursos financeiros que limitam, num caso, os apoios possíveis à concretização da formação em contexto de

trabalho e, noutro, as condições para a diversificação da oferta educativa e formativa; e do pessoal não docente, considerado por uma escola como a sua principal limitação.

Para fazer face às limitações existentes, várias escolas indicaram a montagem de estratégias diversas no sentido de angariarem recursos em falta. A panóplia de práticas identificadas pode ser organizada em três categorias distintas. Uma primeira categoria consiste na obtenção de apoios junto de diferentes entidades, particularmente as instituições públicas, que cedem espaços, materiais e, em certos casos, profissionais. Foram recolhidas experiências de articulação com a câmara municipal, com os bombeiros, com o centro de emprego e com entidades bancárias. Na segunda categoria incluímos os recursos financeiros recolhidos pelas escolas que decorrem do aluguer de espaços próprios ao público externo à escola, designadamente os pavilhões desportivos e as salas. Como refere um PCE, “fazemos casamentos, baptizados, festas, de forma a garantir recursos”. A terceira categoria consiste nos recursos financeiros e materiais obtidos através de programas nacionais e europeus. Neste particular, recolhemos experiências de financiamentos no âmbito do PRODEP, dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, do Fundo Social Europeu e do programa Parque Escolar.

Já no que diz respeito às áreas de investimento a médio prazo relativamente aos recursos, a informação recolhida junto dos responsáveis pelos conselhos executivos das escolas visitadas, a informação recolhida é bastante escassa. Foram poucas as escolas em que os seus responsáveis indicaram estratégias consistentes a médio e longo prazo a este nível. Nos casos em que foram identificadas tais estratégias, estas passam essencialmente por reforçar as condições existentes ao nível dos recursos informáticos.

### **2.5. Objectivos para as ofertas profissionalmente qualificantes**

No *Segundo Relatório* do GAAIRES, escrevia-se que a “(...) valorização desta aposta nas ofertas profissionalmente qualificantes resulta fundamentalmente de duas razões. [1] Por um lado, particularmente sublinhado pelos agentes do meio, esta é uma forma de potenciar a adequação das competências desenvolvidas às necessidades do mercado de trabalho e, por outro, [2] frequentemente referido por encarregados de educação, alguns professores, alunos e presidentes de conselhos executivos, esta é também uma forma de prevenir o abandono, de promover o sucesso educativo e de garantir que os alunos que não se revelam vocacionados para o prosseguimento de estudos terminem o secundário com uma certificação de competências”. No final do primeiro ano de expansão destas ofertas para a generalidade das escolas e, na sequência do que foi descrito naquele capítulo, verifica-se que a resposta das escolas tende a situar-se essencialmente no segundo objectivo. Neste

sentido, as ofertas profissionalmente qualificantes acabam por concretizar o que já eram as expectativas formuladas pelos actores internos às escolas, o que poderá ser visto como indiciador de uma ainda fraca visibilidade e expressão nas escolas do que são as expectativas do mercado de trabalho face a estas ofertas.

Sintomático desta interpretação estrita dos objectivos das várias ofertas profissionalmente qualificantes considerados na análise, é o facto de surgir de modo pouco discriminado nas representações dos vários actores entrevistados sobre estas ofertas as diferentes modalidades: cursos tecnológicos, cursos profissionais ou CEF.

Em suma, procurando sintetizar o discurso recolhido junto dos responsáveis entrevistados, os cursos profissionais e os CEF estabelecem como principal objectivo (e praticamente o único) o combate ao insucesso escolar e à saída precoce do sistema. Surgindo como iniciativa externa dos serviços centrais e regionais do ME, permitem responder a duas necessidades prementes das escolas. Por um lado, as escolas precisam de alunos para se manterem dinâmicas, sendo reconhecido pelos vários responsáveis entrevistados que um modelo de oferta apenas baseado nos cursos científico-humanísticos é uma aposta perdida. Por outro lado, e associada à necessidade anterior, as escolas encontram nestas ofertas a possibilidade de responderem com uma oferta adequada a um conjunto alargado de alunos que viam como “perdidos”. Com uma procura reduzida e largamente concentrada nos cursos científico-humanísticos, as três modalidades agora disponíveis – CEF, cursos tecnológicos e cursos profissionais – são implementadas com vista a esse mesmo objectivo, concorrendo numa mesma base de recrutamento, já de si estreita, não se apresentando, no modo como estão a ser apropriados, como uma alternativa para os alunos que, embora favoráveis a um percurso de dupla certificação, desejam deixar em aberto as suas possibilidades de prosseguimento de estudos ao nível do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, uma formação qualificante.

Como foi referido, salvo raras excepções, de acordo com os responsáveis entrevistados, os alunos que integram estas ofertas são os que vêm de um percurso ao nível do ensino básico e do ensino secundário marcado pelo insucesso ou que já tinham abandonado o sistema.

Recuperando a reconstrução dos objectivos formalmente estabelecidos para cada oferta desenvolvida nesse capítulo, identifica-se, no entendimento predominante nas escolas sobre os objectivos para as diferentes ofertas profissionalmente qualificantes, uma inflexão nas prioridades estabelecidas formalmente nos documentos de referência, concretamente no que respeita aos cursos tecnológicos e aos cursos profissionais. Ainda que sejam necessárias algumas cautelas nesta asserção, na medida em que a expansão dos cursos profissionais para as escolas públicas teve o seu início no ano lectivo que passou, os sinais recolhidos nas escolas relativamente ao modo como foi definida e implementada a oferta,

colocam algumas interrogações sobre o modo como, na sua concretização, estas ofertas serão capazes de reorientar as suas prioridades, no sentido de promoverem uma aproximação qualificada em relação ao mercado de trabalho.

A orientação vocacional dos alunos reveste-se por isso de uma importância estratégica, garantindo a manutenção de ofertas diversificadas, ajustadas aos objectivos definidos, sustentando diferenciados perfis de entrada e de saída, de acordo com diferentes bases de recrutamento. O planeamento eficaz da rede é assim um elemento chave, permitindo que as ofertas profissionalmente qualificantes – particularmente no que respeita à relação entre os cursos tecnológicos e profissionais e os CEF – tendam para uma lógica de articulação, definida em função de objectivos de qualificação profissional mais gerais e de definição mais participada, e não a partir de iniciativas atomizadas das escolas.

### **3. CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES – Área Tecnológica Integrada e Provas de Aptidão**

---

A Área Tecnológica Integrada (ATI) é uma componente curricular do 12º Ano dos cursos tecnológicos composta por: 1) uma disciplina de especificação; 2) o desenvolvimento de um Projecto Tecnológico (PT); 3) a realização de um estágio. Do ponto de vista organizativo, a sua leccionação é atribuída a um professor em cada turma, sendo este docente responsável tanto pela orientação dos projectos, como pela leccionação da disciplina de especificação e pela organização e acompanhamento dos alunos nos estágios.

A ATI constitui uma inovação dos cursos tecnológicos, criados pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, em relação aos seus predecessores e pode ser vista como uma das principais medidas de recalibração do carácter excessivamente genérico dos cursos tecnológicos regulados pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, organizando os novos cursos no sentido de um maior direccionamento das formações tecnológicas para uma profissão ou família de profissões, em particular no seu ano terminal (ME, 2003; DGIDC, 2006a).

Em coerência com esta intenção, os documentos orientadores da RES (Portaria n.º 550-A/2006, de 24 de Maio; ME, 2003; DGIDC, 2006a; DGIDC 2006b) atribuem à ATI dois objectivos fundamentais:

- Aprofundar e desenvolver as competências adquiridas ao longo do curso, tendo em vista a preparação para uma profissão ou família de profissões
- Permitir um fluxo recíproco de informação e aprendizagem entre a escola e o contexto de trabalho

Em paralelo a estes objectivos substantivos, é ainda atribuído um objectivo instrumental à ATI nestes documentos, constituindo-a como "espaço privilegiado para o desenvolvimento do produto" (Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, art. 18º. §2; DGIDC, 2006b: 27) a apresentar na Prova de Aptidão Tecnológica (PAT). Assim, embora não seja formalmente uma componente da ATI, a PAT surge de tal forma associada a esta área curricular que justifica um tratamento nela contextualizado.

O presente capítulo concentra-se em dois pontos: (1) a operacionalização do PT e a sua relação com os objectivos definidos para esta componente da ATI; e (2) a operacionalização das PAT, em particular no que respeita à sua relação com as várias componentes da ATI, como o estágio e o próprio PT.

De referir que, pela sua importância para os trajectos formativos dos alunos e pela novidade que a sua organização representou para a maioria das escolas estudadas, a análise da informação recolhida sobre a operacionalização dos estágios será objecto de tratamento separado no capítulo seguinte.

### **3.1. O Projecto Tecnológico**

O PT apresenta a particularidade de ser um elemento curricular cujo enquadramento e objectivos foram sendo – e não sem contradições – estabelecidos em diferentes tempos e em diferentes documentos. Não se encontra assim uma explicitação clara dos objectivos atribuídos ao PT num só documento, nem *a fortiori* da sua relação com as restantes componentes do currículo. Metodologicamente, este facto implicou a necessidade de se proceder a uma reconstituição dos objectivos imputados ao PT a partir da análise comparada da legislação e de vários documentos de enquadramento que reportavam ao PT, produzidos pelos serviços do ME entre 2003 e 2006.

No Documento Orientador da RES, é estabelecido que o PT deverá ser concretizado "na confluência dos contributos escolares e do contexto de trabalho" (ME, 2003: 15). Ora pela sua índole intensiva, o estágio constituiu-se, na grande maioria das escolas visitadas, como a experiência mais aprofundada de relacionamento com o contexto real de trabalho ao dispor dos alunos durante o seu curso. Assim, embora não seja muito clara, esta formulação parece vincular o PT a uma integração de elementos – experiências, dados ou problemas – resultantes do estágio. Esta interpretação é reforçada pelo objectivo imputado ao PT, no posterior documento de *Operacionalização dos Cursos Tecnológicos*, de "promover a sua [do aluno] aproximação ao mundo do trabalho" (DGIDC, 2006a: 2); e, ainda mais tarde, nas *Orientações para Área de Projecto e Projecto Tecnológico*<sup>11</sup>, com o sublinhar da "valorização da preparação para o ingresso no mercado de trabalho" (DGIDC, 2006b: 5) como característica do PT. A partir destas múltiplas formulações, pode-se considerar que um primeiro objectivo do PT será a *socialização dos alunos na vida profissional*.

Nos mesmos documentos, o PT é colocado no mesmo plano que a Área de Projecto (AP) dos cursos científico-humanísticos, em relação a vários elementos. Assim, insiste-se que o PT é, à semelhança da AP, "um espaço de confluência e integração de saberes e competências adquiridas ao longo do curso" (ME, 2003: 15) ou tendo como objectivo "desenvolver uma visão integradora do saber" (DGIDC, 2006a: 48). Pode-se assim, a partir

---

<sup>11</sup>Nesta secção o documento *Orientações para Área Projecto e Projecto Tecnológico* foi analisado tendo como referência exclusivamente o Projecto Tecnológico. As questões relacionadas com Área Projecto foram analisadas na secção precedente.

destas formulações, apresentar como segundo objectivo do PT o *fomento do carácter inter e transdisciplinar das aprendizagens dos alunos*.

Ao mesmo tempo, insiste-se, em mais do que um documento, que esta integração deve ser prosseguida através de “metodologias de trabalho em equipa”. Esta preponderância do desenvolvimento das competências de trabalho em equipa como uma das características do PT é reforçada nos documentos Operacionalização dos Cursos Tecnológicos (2006a: 5) e Orientações para a Área Projecto e PT como o “fomentar do trabalho cooperativo” (DGIDC, 2006b: 5). Pode assim considerar-se que um terceiro objectivo do PT é o *desenvolvimento de competências de trabalho em equipa pelos alunos*.

O sentido, coerência e concretização destes três objectivos serão explorados abaixo à luz da informação recolhida nas escolas.

Importa ainda referir que o documento *Orientações para a Área de Projecto e Projecto Tecnológico* atribuiu ao PT uma pletora de novos objectivos que não estavam presentes em documentos anteriores. Entre eles encontram-se: a promoção da orientação escolar e profissional dos alunos (DGIDC, 2006b: 3 e 8); o desenvolvimento do gosto pela investigação e pela descoberta (DGIDC: 2006b: 5); a aproximação dos alunos à escola e sociedade em que esta se insere (DGIDC, 2006b: 6); e a promoção de uma cultura de liberdade, participação, reflexão, qualidade e avaliação (DGIDC, 2006b: 8).

Todavia, este último documento encontra-se estruturado de uma forma que levanta a questão da pertinência de tais objectivos para o PT. Com efeito, o texto do documento refere-se à AP e ao PT quase como sinónimos, ignorando as características distintivas deste último – como o facto de estar fortemente ligado, a montante, a uma disciplina em particular (a disciplina de especificação) e, a jusante, a uma experiência concreta em contexto de trabalho (o estágio) – e que justificariam tratamento diferenciado. Em vez disso, os problemas, preocupações e as sugestões apresentadas no documento parecem ter como referente predominante o universo dos cursos científico-humanísticos<sup>12</sup> e não o PT – razão pela qual se colocam reservas sobre a pertinência daqueles objectivos que não se encontram definidos em documentos anteriores.

### **3.2. Socialização na vida profissional**

Como vimos acima, os vários documentos orientadores investem o PT de um objectivo de socialização e aproximação aos saberes profissionais. Nesta óptica, dada a presença de um tempo de estágio na ATI, seria de esperar que ele se constituísse como uma componente

---

<sup>12</sup>A excepção é uma breve referência à articulação entre PT e PAT no final do documento (DGIDC, 2006b: 27).

de eleição para a estruturação e concretização do PT – fosse pela definição de temas, pela solução de problemas colocados em contexto de trabalho, pelo envolvimento do monitor de estágio ou pela incorporação no PT da reflexão do aluno sobre a experiência de estágio.

No entanto, isto esteve longe de ser a regra nas escolas visitadas. Das catorze escolas visitadas que possuíam oferta de cursos tecnológicos, apenas em quatro o projecto se encontrava pelo menos razoavelmente articulado com o estágio<sup>13</sup>. Nestes casos, a concretização oscilou entre o levantamento de informação sobre temas pertinentes para o curso nos locais de estágio (v.g. estratégias de comercialização e de marketing); a construção de uma narrativa da prática das actividades do estágio, no qual a manutenção de um diário de campo era uma peça fundamental; o relato do planeamento, execução e balanço de uma dada actividade solicitada pela entidade acolhedora do estágio; ou a concepção de equipamentos para resolução de problemas identificados nos locais de estágio.

Nas restantes escolas, o PT, não obstante a qualidade intrínseca de algumas realizações, surge como mais ou menos desligado da experiência de estágio; o seu tema é frequentemente escolhido ou determinado sem uma preocupação face ao contexto e às características das actividades de estágio – ocupando estas um lugar marginal, quando não completamente irrelevante, face ao PT.

Dois factores parecem ter contribuído de forma decisiva para esta falta de articulação. Desde logo, a sobrecarga do PT com objectivos por vezes de difícil compatibilização entre si – algo particularmente visível no documento final de orientações vocacionado para a AP dos cursos científico-humanísticos e de pertinência questionável para realidade do PT – colocou muitas vezes os docentes perante o dilema de resposta a múltiplos imperativos e, logo, à inevitável subalternização de uns em relação aos outros. Não raras vezes, o objectivo de socialização e aproximação aos saberes profissionais acabava assim por ser um dos sacrificados.

Por outro lado, a definição dos temas dos projectos e o seu desenvolvimento ocorria muitas vezes antes que a definição dos estágios ou mesmo das entidades acolhedoras de cada aluno estivessem definidas. Este facto acabava por tornar muitas vezes o PT pouco adaptado e/ou pertinente face às características e à diversidade de situações de estágio, obrigando frequentemente ao abandono da intenção de conciliação, mesmo quando esta existia. Ou seja, nestas condições, o PT acabava, de forma algo perversa, por se tornar um elemento concorrencial com o estágio em termos de disponibilidade e atenção do aluno e

---

<sup>13</sup>Em duas delas resultando mais da iniciativa do docente de um curso em particular do que de uma política transversal aos cursos oferecidos

não por potenciar aquela experiência – como seria de esperar face à própria ideia de integração de aprendizagens na base da ATI.

### **3.3. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**

O segundo objectivo atribuído ao PT nos documentos orientadores referia-se à promoção da interdisciplinaridade e integração dos saberes ao longo do curso. No entanto, é preciso referir que este objectivo era constringido pela forte contiguidade entre o PT e a disciplina de especificação, que se manifestava: (1) do ponto de vista normativo, nas orientações que recomendavam o desenvolvimento de projectos balizados pela disciplina de especificação (v.g. DGIDC, 2006a: 48); (2) do ponto de vista prático, na leccionação do PT e da disciplina de especificação pelo mesmo docente – o professor de ATI.

Se considerarmos ainda a tendência para a segmentação ao longo de linhas disciplinares que é ainda característica do ensino secundário<sup>14</sup>, não é surpreendente que se tenha registado apenas uma excepção, entre as escolas que integram a análise do GAAIRES, ao cenário do professor de ATI como o único docente envolvido de forma significativa e continuada na planificação, acompanhamento e desenvolvimento de actividades referentes aos PT.

A excepção em si constitui um exemplo interessante de trabalho articulado entre docentes de diferentes disciplinas, traduzido num complemento ao acompanhamento do professor de ATI por parte de professores de outras disciplinas cujas competências específicas eram pertinentes para o tema do PT (Educação Física, Português ou Inglês). É de referir, no entanto, que este caso ocorreu num curso – o tecnológico de Informática – que se prestava particularmente a uma articulação deste tipo, dada a transversalidade inerente à utilização das TIC.

De facto, dada a já referida forte contiguidade com a disciplina de especificação, e num cenário em que é desejável que o PT esteja orientado para uma experiência de estágio – ela própria característica do exercício de uma profissão – é questionável que o momento de elaboração de um PT seja o mais adequado para compensar défices de interdisciplinaridade que não tenham sido corrigidos ao longo do curso.

### **3.4. Desenvolvimento de competências de trabalho em equipa**

O terceiro objectivo que a análise comparada dos documentos orientadores do PT permitiu reconstruir refere-se à intenção de desenvolver competências de trabalho em equipa nos

---

<sup>14</sup>Cf. Avaliação da Área de Projecto, GAAIRES.

alunos. Neste contexto, poderá surgir como surpreendente que na grande maioria das escolas (nove das catorze com oferta de cursos tecnológicos) se tenha optado pelo desenvolvimento de Projectos Tecnológicos eminentemente individuais e não elaborados em grupo.

No entanto, este facto torna-se mais compreensível se se considerar que a orientação para o trabalho em equipa se torna discrepante com dois momentos contíguos do PT que são vivenciados de forma eminentemente individual: o estágio e a PAT. No caso do estágio, é frequente os alunos encontrarem-se dispersos por entidades acolhedoras durante o estágio – enfrentando cada um problemas característicos e que poderão não ser comuns aos encontrados pelos seus colegas noutros contextos. Neste sentido, parece pouco proveitoso limitar o que pode ser o benefício de uma experiência individual obrigando a que o aluno a insira num projecto de grupo que terá, por definição, de se concentrar em elementos comuns das experiências aos seus autores. Não é assim por acaso que esta opção pelo PT construído individualmente se verifica em todas as escolas onde a experiência de estágio surge como preponderante para o desenvolvimento do PT.

No caso da PAT a sua condição de momento de avaliação individual, parece igualmente beneficiar pouco de uma insistência em metodologias de trabalho em equipa no PT, espaço onde frequentemente se desenvolveu o produto a defender naquela prova<sup>15</sup>.

Assim, importa questionar se a insistência na metodologia de trabalho em grupo não surge como deslocada no PT, uma vez que acaba por obrigar a considerar um objectivo instrumental (a própria metodologia em grupo) muitas vezes à custa de um objectivo substantivo (a potenciação da experiência em contexto real de trabalho). Mais ainda: se as competências de trabalho em equipa são indiscutivelmente importantes para a integração do aluno no mercado de trabalho, elas deverão ser trabalhadas ao longo dos três anos do curso nas várias disciplinas, não fazendo grande sentido que se defina como terreno preferencial para o seu desenvolvimento uma componente terminal do percurso de ensino secundário, que se pretende fortemente integrada com dois momentos de cariz individual – o estágio e a PAT.

### **3.5. A relação do Projecto com a Prova de Aptidão Tecnológica**

Conforme se explicitou no início deste capítulo, os documentos orientadores investem o PT na condição de “espaço privilegiado” para o desenvolvimento do produto a apresentar na PAT.

---

<sup>15</sup> Este ponto torna-se relevante se considerarmos, como é mostrado abaixo, que a Prova de Aptidão, ao constituir-se como horizonte de realização, influenciou sobre o desenrolar do PT muito mais frequentemente do que o estágio.

Deve ser notado que, à data das visitas, as PAT não se tinham realizado ainda em nenhuma das escolas visitadas, sendo que numa parte significativa destas o seu modelo não estava ainda totalmente definido. Não é assim possível discutir, com base na informação recolhida, a forma como as escolas organizaram a PAT – sendo que esta prova se constituía como um momento relevante de envolvimento de entidades externas na escola e de credibilização dos próprios cursos tecnológicos. No entanto, a partir do discurso e das percepções dos vários actores sobre a PAT, foi possível recolher indícios de cumprimento consideravelmente generalizado desta função pelo PT.

Com efeito, em oito das catorze escolas com oferta de cursos tecnológicos visitadas, foi manifestada a intenção por parte de alunos e professores de apresentação e defesa na PAT dos produtos – no seu todo ou em parte – desenvolvidos no tempo de PT. Não foi rara, inclusivamente, a utilização da PAT – cujos objectivos e normas mínimas são, em contraste com o PT, definidos de forma bastante clara e inequívoca na legislação e nos documentos orientadores – como baliza para o desenvolvimento dos projectos; conversamente, em mais do que uma escola visitada foi referido pelos alunos a importância do desenvolvimento do projecto e das competências aí adquiridas para lidar com a nova experiência de preparação da defesa da PAT.

No entanto, um número ainda considerável de escolas e directores de curso optaram por um modelo de PAT que implicava o desenvolvimento de um produto específico. Em duas das escolas visitadas – embora sintomaticamente se tratassem de casos onde existia uma maior indefinição face ao modelo de prova a criar – chegou mesmo a ser afirmado que os produtos a apresentar na PAT “não teriam nada a ver” com os produtos desenvolvidos no PT.

Deve ser reconhecido que, apesar de não ser óbvia, a opção de desenvolver dois produtos diferentes é inteiramente compreensível face ao enquadramento legal e às orientações constantes nos documentos referentes ao PT e à PAT produzidos pelos serviços do ME. De facto, apesar de a articulação entre os dois momentos ser fortemente recomendada, a possibilidade de defesa, na PAT, do produto elaborado como PT nunca é explicitada; pelo contrário, a Portaria n.º 550-A/2004 parece sugerir o desenvolvimento de dois produtos autónomos, ao postular a existência de uma Prova de Projecto separada da Prova de Aptidão (art. 11º, §3, alínea e).

Este facto chama a atenção para aquele que é, no entender do GAAIRES, um dos problemas da ATI: a multiplicação desnecessária de momentos avaliativos<sup>16</sup>. Num cenário em que a articulação com a experiência de estágio foi pouco conseguida, o aluno poderá ver-se obrigado à elaboração de dois ou três produtos diferentes para avaliação num curto

---

<sup>16</sup>A discussão do problema da multiplicação e sobreposição de avaliações e o seu efeito sobre o sucesso dos estágios prossegue no capítulo seguinte.

espaço de tempo – o último trimestre do ano lectivo – o que não só configura uma sobrecarga de trabalho e aumento de grau de dificuldade, sem benefícios visíveis do ponto de vista da qualidade da formação, como poderá acarretar consequências nefastas nos níveis de sucesso dos alunos. A relação entre PT e PAT é exemplar a este respeito: são questionáveis as vantagens de uma avaliação do PT separada da prova de aptidão, tanto mais quanto é expectável e inteiramente lógica a presença do professor no júri da prova. Deve certamente ser possibilitado ao aluno, se assim o desejar, o desenvolvimento de um projecto autónomo de PAT – e até da formação em contexto de trabalho, o que permitirá salvaguardar situações em que o aluno pudesse ser prejudicado por problemas de organização do estágio. Mas tal percurso dificilmente poderá ser justificável enquanto norma exigível.

### ***3.6. Notas finais sobre a Área Tecnológica Integrada***

O PT é caracterizado por objectivos muitas vezes pouco claros e que colocam interrogações ao nível da sua coerência interna. Além disso, a sua operacionalização terá sido prejudicada por um documento específico (DGIDC, 2006b) que induziu uma excessiva colagem à Área de Projecto dos cursos científico-humanísticos e ignorou elementos específicos do PT, que lhe conferiam sentido e justificavam um tratamento diferenciado – a montante, a contiguidade com uma disciplina de especificação e, a jusante uma experiência em contexto de trabalho real. Nestas condições, não surpreende que os objectivos do PT tenham ficado, em boa parte, por atingir – pelo menos neste primeiro ano de implementação. Desde logo, apenas uma minoria das escolas conseguiu articular o PT com o estágio e potenciar a socialização com a vida profissional inerente a esta componente da ATI. Pelo contrário, foram frequentes as situações em que o projecto foi desenvolvido com reduzida ou nula consideração da informação, dos problemas e da experiência do estágio. Ainda mais reduzido foi o número de casos em que ocorreram práticas interdisciplinares significativas, sendo generalizada a assumpção quase exclusiva, pelo professor responsável pela ATI, do desenvolvimento e acompanhamento dos projectos. Finalmente, o objectivo da promoção das competências de trabalho em equipa no âmbito do PT não só foi abandonado em muitas escolas, como se revela desadequado face a um horizonte imediato, que é constituído por experiências de cariz individual: o estágio e, sobretudo, a Prova de Aptidão Tecnológica (PAT). Em muitos casos em que foi activamente perseguido, acabou perversamente por contribuir para um dos problemas da operacionalização da ATI: a multiplicação de momentos avaliativos e a sobrecarga dos alunos destes cursos com a elaboração de produtos mais ou menos autónomos, sem ganhos visíveis do ponto de vista da formação.

Significativamente, o objectivo que melhor foi concretizado foi a preparação para a PAT, com o PT – nos casos em que constituiu a base ou mesmo o conjunto do produto a defender na PAT – a conferir aos alunos competências por eles julgadas como relevantes para um bom desempenho nesta prova.

## **4. CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES – Implementação da Formação em Contexto de Trabalho**

---

A monitorização das experiências de concretização da formação em contexto de trabalho que se procura sistematizar neste capítulo reveste-se de três objectivos. Em primeiro lugar, importa descrever os modos de concretização desta experiência nas escolas visitadas, detectando os principais temas, problemas e respostas aos obstáculos detectados.

Relatada a experiência, surge como necessário avaliar o seu sucesso, tendo por base os objectivos estabelecidos nos documentos orientadores. Nesse sentido, optou-se pela construção de um modelo analítico que explicitasse as várias dimensões que estes objectivos comportam. A construção deste modelo compreendeu duas fases: (a) a definição pela equipa das características de um estágio bem sucedido à luz destes objectivos; (b) a reconstrução, a partir da informação recolhida durante as visitas às escolas, de factores que estivessem relacionados, de forma plausível, com tais características ou com a sua ausência. Assim enquadrados, é possível concretizar “indicadores de sucesso” dos estágios e listar um conjunto de dimensões que se constituem como “evidências de sucesso”, que permitam avaliar a forma como decorreu a experiência no conjunto de escolas acompanhadas e detectar as principais dimensões em que se joga a qualidade dos estágios.

### ***4.1. Modos de concretização da formação em contexto de trabalho***

Pouco experimentadas na promoção da cooperação com o meio empresarial, um dos principais desafios que a oferta de cursos profissionalmente qualificantes representou para as escolas foi o da organização e desenvolvimento da Formação em Contexto de Trabalho (FCT), na modalidade de estágio. No conjunto de escolas visitadas pelo GAAIRES, apenas três possuíam experiência consolidada na implementação de modelos de estágio.

As recentes experiências de estágio da amostra em estudo, e que são alvo desta análise, encontram-se para já, sobretudo ligadas aos cursos tecnológicos da RES, que atingiram no ano lectivo 2006/07 o 12º ano. Em três escolas visitadas, foi recolhida informação acerca de estágios nos cursos profissionais e pontualmente informação de experiências relativas a cursos de educação e formação (CEF) de tipos 5 e 6. Especificamente no que diz respeito aos estágios, nas dimensões analisadas neste capítulo não foram detectadas diferenças transversais que pareçam decorrer da modalidade de curso.

No total das quinze escolas consideradas na análise, entre alunos com estágio previsto até ao final do ano lectivo e alunos que já o tinham realizado, o número de estudantes envolvidos em experiências de contacto com o mercado de trabalho no ano lectivo de 2006/2007 excedeu os 400.

Também os modelos de organização da experiência assumiram variadas formas, inclusive dentro da mesma escola, segundo a modalidade, turma ou caso específico de empresa ou aluno. As escolas demonstraram maleabilidade, ajustando-se ao contexto de acção, mas os responsáveis pela formação identificaram alguns elementos que, consideraram, limitaram as possibilidades de ajustamento.

Na maioria dos cursos o estágio iniciou-se já perto do final do 1º ou no início do 2º período. Na altura da segunda visita do GAAIRES às escolas, os estágios não tinham sido iniciados em três escolas, e numa quarta, apenas começado recentemente. A coincidência do estágio com o período final de formação foi frequentemente referida como resultando numa excessiva concentração dos momentos avaliativos e na sobreposição do período de experiência de trabalho com o de realização de exames de acesso ao ensino superior, razão pela qual algumas escolas negociaram o período de estágio com as entidades receptoras, procurando salvaguardar o final do ano para a realização das provas, apresentação do projecto e, em certos casos, prova de ingresso para o acesso ao ensino superior.

No que diz respeito à adequabilidade do calendário de estágio, e do ponto de vista das entidades parceiras, foram pontuais as referências a desadequações no modelo adoptado. Aliás, a não conformidade com um modelo de estágio ajustado às entidades resultou na recusa destas em colaborar com as escolas e, portanto, este ajustamento impõem-se como critério para garantir margem no número de estágios disponíveis para os alunos candidatos.

Com ritmos distintos, ajustados a diferentes necessidades, as entidades auscultadas valorizaram, de um modo geral, estágios compactos, associados ao desenvolvimento de um projecto concreto ou num período particularmente propício para o sector. A generalidade dos monitores e representantes de entidades auscultadas (um total de 33) reconheceram mais valias na distribuição dos estágios em períodos relativamente concentrados no tempo (duas a três semanas), em regime de tempo inteiro e, quando possível, ao longo dos últimos dois anos de formação. Justificaram com a necessidade de se criar um certo ritmo de trabalho, permitindo que os alunos acompanhem um projecto nas suas várias etapas.

Desta forma, para promover a qualidade dos estágios, a adequação das modalidades às necessidades dos sectores de actividade deverá ser compatibilizada com uma articulação dos momentos avaliativos que garanta uma disposição temporal também ajustada às necessidades dos alunos. Por comparação com o modelo dos cursos tecnológicos, o

modelo de organização da formação em contexto de trabalho nos cursos profissionais mostra-se mais ajustado. Permitindo uma maior flexibilidade na organização dos estágios por parte das escolas, estende os períodos disponíveis para a sua realização, que podem assim ser distribuídos ao longo do percurso formativo, atenuando a concentração de momentos avaliativos no final do ano de conclusão e ajustando-se ao modelo de estágio considerado adequado por monitores e alunos.

Não existe um perfil definido de entidades receptoras de estágio mas entre os parceiros habituais encontraram-se os serviços públicos locais, uma opção que surge mais frequentemente nas situações em que se registaram maiores dificuldades de detecção de outras entidades receptoras de estágios.

Se nas escolas com experiência na organização da formação em contexto de trabalho existia já uma bolsa de contactos e uma rede de relações institucionais densa que facilitam a identificação de locais de estágio, nas escolas para as quais esta foi a primeira experiência, a detecção apresentou-se difícil e a solução passou frequentemente pela capitalização de contactos pessoais de professores, alunos, famílias e dos responsáveis pelos órgãos de gestão da escola. A procura activa de oportunidades de estágio entre os alunos é encorajada mas os professores responsáveis ATI foram, na maioria dos casos, responsáveis pela detecção dos locais, contacto com as entidades, elaboração dos instrumentos orientadores e definição do modelo de distribuição dos alunos. Os conselhos executivos e pedagógicos, embora a par de todo o processo, foram pouco interventivos na preparação dos estágios, pronunciando-se fundamentalmente sobre os critérios de distribuição entre alunos e parâmetros de avaliação.

Os acordos estabelecidos entre escolas e entidades receptoras de estagiários assumiram objectivos limitados. Para além das tradicionais colaborações com autarquias e instituições locais para transporte e alimentação de alunos, os restantes protocolos formalmente assumidos circunscreveram-se, numa perspectiva utilitarista, à disponibilização de locais de estágios, não sugerindo a existência de um envolvimento estruturado das escolas no meio económico e social envolvente enquanto parceiros efectivos de formação.

Se alguns professores responsáveis pela ATI e responsáveis dos cursos consideraram que as empresas demonstram pouca disponibilidade e interesse em colaborar nos estágios, verificou-se que estas, quando instigadas a participar, tendem a aderir; e foram precisamente as escolas que se revelaram mais pró-activas na promoção da sua relação com o meio as que melhor resposta obtiveram por parte das empresas e entidades contactadas.

Foram referidas, particularmente em contextos de fragilidade do tecido empresarial local ou de forte concorrência por locais de estágio<sup>17</sup>, situações em que número de postos sinalizados era igual ao de alunos candidatos, obrigando a que alunos fossem colocados em experiências de estágio que não apresentam garantias de adequabilidade.

A inexistência de uma bolsa de entidades torna-se um obstáculo ao estabelecimento de critérios de selecção, como a obediência a um determinado perfil de entidade, ajustado à formação, encurtando também a margem de negociação das escolas para promover, junto das entidades, condições de estágio mais favoráveis.

A fraca acessibilidade, que resulta da não participação das despesas relacionadas com o transporte e alimentação dos alunos, em particular nas deslocações mais longas e em situações materiais em que essas despesas representam um encargo significativo, foi um problema muito abordado, que limitou o conjunto de locais à disposição, para além de gerar situações de potencial conflito com alunos e famílias. Apenas num caso se verificou existirem condições para protocolar com as entidades de estágio o pagamento do transporte e alimentação dos alunos estagiários. Noutras situações, a solução passou por promover a articulação com outras escolas, próximas do local de estágio, garantido assim as refeições dos alunos.

O problema da inevidência das contrapartidas para as entidades de estágio em colaborar com as escolas na formação de novos técnicos qualificados, que enfraquece o poder negocial das escolas, foi um outro aspecto referido por responsáveis de cursos e representantes dos parceiros de estágio, tendo sido sugerida a conceptualização de alguns benefícios para as entidades cooperantes, nomeadamente fiscais. No entanto, surge como mais provável que o plano onde se pode construir a evidência da utilidade do estágio para os empregadores seja composto por, entre outros elementos: (a) demonstrações da relevância das formações através do desempenho dos alunos em estágio e já durante o seu percurso profissional, criando e gerindo uma imagem de qualidade associada àquelas e à escola; (b) captação para a docência na escola – aproveitando as condições do já referido Decreto-Lei nº 35/2007 - de profissionais com experiência no mercado de trabalho com vista não só à actualização e inovação das práticas pedagógicas mas também ao aproveitamento do seu capital social, tanto para a divulgação das formações como para colocação de alunos; (c) trabalho continuado de detecção de oportunidades e divulgação das formações por parte dos dirigentes e docentes.

---

<sup>17</sup> A este propósito salienta-se a iniciativa de duas escolas visitadas que, inseridas em contextos em que Instituições do Ensino Superior (IES) se impunham como concorrentes pelos mesmos locais de estágio, transformam a ameaça em oportunidade e promovem, entre si, protocolos de colaboração para estágios.

As limitações ao número de locais de estágio à disposição surgem associadas à questão já discutida anteriormente<sup>18</sup>, dos critérios de definição da oferta profissionalmente qualificante nas escolas visitadas. A lateralidade que as necessidades do tecido económico local assumem na listagem de critérios referidos pelas escolas na definição da sua oferta formativa, origina situações que indiciam que os cursos implementados se encontram desadequados ao tecido económico local, confinando o número de entidades disponíveis para colaborar.

Ainda que referindo dificuldades e manifestando alguma inquietação face ao futuro, as escolas visitadas garantiram oportunidades de estágio suficientes para o número de alunos candidatos. A inexistência de exigências específicas por parte das empresas, mesmo nas raras situações em que está prevista uma entrevista, minimizou alguns dos problemas referidos, facilitando um enfoque na adequação do estágio à situação do aluno e, assim, contribuindo para a imagem positiva que a experiência gerou entre estes. Em muitos casos, o relacionamento pessoal e próximo de professores – em particular docentes de disciplinas técnicas – e responsáveis do curso e da escola com empresas e instituições locais foi também um factor coadjuvante, promotor da adequabilidade do perfil do aluno ao local de estágio.

Para a distribuição dos estágios pelos alunos foram tidos em conta, por algumas escolas, um conjunto de critérios objectivos, entre os quais a classificação dos alunos (por exemplo, média do ano anterior, média ou nota da disciplina de especificação no 1º período) e a distância do local de estágio face à área de residência, que serviam para a construção de uma lista ordenada, colocada à consideração do conjunto de candidatos. Outros critérios estiveram também presentes, tendo sido referido o perfil do aluno e as suas intenções de percurso, distribuindo os lugares, tidos pelos professores responsáveis pela ATI como mais promissores, pelos alunos que pretendem integrar em breve o mercado de trabalho. São pontuais as situações em que não foram auscultados alunos na distribuição dos locais de formação.

Na preparação dos estágios os coordenadores e orientadores focalizaram os seus esforços na elaboração de documentos enquadradores (protocolos de estágio, fichas de avaliação, registos de presenças), e na realização de reuniões de definição do modelo de colaboração, em que os instrumentos eram postos à consideração das entidades de estágio.

A existência de actividades de preparação de estágio, promotoras do contacto prévio dos monitores com a turma de candidatos, e o conhecimento de potenciais oportunidades entre os alunos não foi frequente nos cursos sobre os quais foi recolhida informação: (1) a

---

<sup>18</sup>Cf. Ponto 2, Secção II.



realização de visitas de estudo a entidades com as quais estava previsto o protocolo; (2) a negociação de projectos e objectivos de estágio com a participação de alunos; (3) a definição de conteúdos programáticos com as entidades receptoras; (4) a realização de módulos sobre competências para o emprego; e (5) a definição de um período de pré-estágio são algumas actividades desenvolvidas, valorizadas pelas entidades acolhedoras mas apenas experimentadas por um grupo reduzido de escolas com maior tradição no ensino técnico. Em algumas situações, os alunos estabelecem o 1º contacto com a entidade acolhedora poucos dias antes ou no primeiro dia de trabalho, levantando a questão sobre as reais possibilidades de os alunos fazerem uma escolha informada relativamente ao local onde farão o seu estágio, mesmo quando são auscultados para esse efeito.

No que se refere ao acompanhamento dos alunos em estágio, verifica-se que nas doze escolas em que a formação em contexto de trabalho já se havia iniciado há algum tempo, os professores orientadores realizaram, na opinião de alunos e entidades de estágio, um acompanhamento muito próximo e atento que contribuiu para o sucesso da experiência.

Como obstáculos, os responsáveis identificaram a falta de disponibilidade de alguns monitores para reunir e a sobrecarga e dificuldades logísticas que representam para os professores orientadores do estágio a visita regular a todos os alunos, em particular nas situações em que existe um elevado número de alunos para acompanhar ou dispersão dos locais de estágio. Nessas situações, os professores orientadores optaram por promover modelos de acompanhamento que articulam várias formas de contacto – telefone, correio electrónico e plataformas *online* de comunicação – e tipos de apoio.

O acompanhamento dos estágios revestiu-se, nas escolas que compõem a amostra, de dois objectivos essenciais. Por um lado, o apoio aos alunos no esclarecimento de dúvidas técnicas, grosso das tarefas de acompanhamento, e por outro, a verificação do cumprimento do plano de estágio e a resolução de situações problemáticas detectadas por monitores e alunos na experiência. São pontuais as situações em que foi necessária a intervenção do orientador na solução de problemas relacionados com o não cumprimento do protocolo de estágio ou com o desempenho dos alunos. O já referido facto, de uma parte dos estágios ser realizado em empresas e instituições que fazem parte do círculo de relacionamento de docentes, foi também apontado como facilitador de um acompanhamento mais próximo.

A adequação dos conhecimentos técnicos leccionados no curso às funções exercidas no estágio é uma evidência de sucesso que assume grande variabilidade. Na mesma turma existem diferentes opiniões consoante a experiência vivida mas, em nove escolas, detectam-se apreciações consistentes que apontam para situações em que a experiência de trabalho é considerada como sendo de aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso. Uma solução adoptada, ainda que por poucas escolas, e que se revelou bem sucedida, foi a

da conceptualização da prova de aptidão enquanto prova de conclusão da aplicação das aprendizagens escolares num estágio subordinado a um projecto. Esta estratégia promove, por um lado, a adequabilidade das funções exercidas no estágio às competências leccionadas no curso e, por outro, reduz a multiplicação de instrumentos de avaliação.

As questões que surgem associadas a alguma descoincidência entre competências desenvolvidas na sala de aula e a função exercida são, sobretudo, interpretadas por alunos e entidades de estágio como resultantes de fragilidades dos planos de estudo. É referida por monitores de estágio e alunos: (1) a ausência de matérias relevantes nos programas das disciplinas; (2) o cariz demasiado teórico do curso; ou (3) a realização do estágio num momento em que conhecimentos necessários ainda não haviam sido abordados nas aulas.

O fomento da relação com instituições e empresas, diversificando momentos e intenções de cooperação, alargada ao debate sobre a oferta e planos de estudo bem como à estabilização dos protocolos de estágio anterior ao início do ano lectivo, de forma a permitir uma planificação das aulas adaptada às necessidades específicas das empresas, foi referido como um factor de sucesso dos estágios. O fomento da concepção e implementação de programas de colaboração das escolas com empresas e instituições de âmbito alargado surge, de novo, como um factor que se reveste de grande eficácia na promoção da qualidade da FCT. O Quadro 8 sintetiza os principais problemas e soluções encontradas pelas escolas.

Quadro 8. - Principais problemas, suas consequências e soluções das escolas

| Tema  | Problema  | Consequências  | Solução das escolas  |
|---|---|--|--|
| <b>Deteção de locais de estágio</b>                     | Fragilidade das relações com empresas locais;<br>Elevada concorrência pelos mesmos locais de estágio;<br>Insuficiência do parque empresarial local; | Dificuldades de deteção de locais de estágio;<br>Inexistência de critérios na escolha de parceiros FCT -risco de desadequação entre competências do curso e competências exigidas no estágio;<br>Inexistência de margem de negociação de condições de estágio; | Utilização sistemática das mesmas entidades para responder às solicitações (entidades públicas);<br>Utilização dos contactos pessoais dos responsáveis da escola;  |
| <b>Articulação entre escolas e parceiros de estágio</b> | Desajustamento entre calendários e formas de estágio definidas pelas escolas e necessidades específicas dos sectores;                               | Recusa de estágios por parte de entidades de estágio;<br>Frac produtividade dos estágios;  | Adequação das formas e modalidades de estágio às necessidades das empresas;  |
| <b>Acessibilidade</b>                                   | Inexistência de apoios ao período de formação em contexto de trabalho;  | Sobrecarga das famílias com despesas de transporte e alimentação dos alunos em situação de estágio;<br>Restrição das entidades nas quais é possível realizar estágio;  | Limitação a locais de estágios perto das escolas/ residência dos alunos;<br>Utilização de contactos das escolas (pedidos de colaboração) para garantir a alimentação dos alunos;<br>Protocolar com entidades de estágio o apoio de alimentação e transporte; |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>Acompanhamento</b>  | Indisponibilidade das empresas para as actividades de acompanhamento;<br>Sobrecarga e dificuldades logísticas, resultado de elevado número de alunos em estágio e/ ou dispersão dos locais de estágio; | Dificuldades em reunir com monitores para discutir os estágios;<br>Insuficiente acompanhamento dos estagiários por parte dos orientadores;<br>Disparidade entre a percepção de orientadores e alunos face à forma como decorreu o estágio; | Acompanhamento baseado em contactos telefónicos e correio electrónico com alunos e visitas à empresa, agendadas com o monitor;<br>Acompanhamento por contacto com alunos nos estágios em alternância e com monitores para resolução de problemas identificados; |
| <b>Adequação entre competências desenvolvidas na sala de aula e exercidas no estágio</b> | Desajustamento entre competências desenvolvidas na sala de aula e as competências solicitadas no local de estágio por não constarem do currículo ou por desajustamento temporal                        | Redução das possibilidades de estágio futuras;<br>Insatisfação de alunos e/ ou entidades face ao estágio;  | Negociação e definição dos estágios com as entidades, antes do início do ano lectivo, permitindo planificar de acordo com os projectos de estágio;  |

Frequentemente surgem entre os alunos referências ao estágio como um período fundamental da sua formação, de aprendizagens muito significativas e que, inclusive, colmata algumas lacunas na formação. Mesmo em situações em que a experiência não corresponde às expectativas dos alunos, que sentem não estar a aplicar os conhecimentos que possuem, é salientada a importância deste momento na formação, pelo treino de competências sociais e competências para o emprego.

#### **4.2. O sucesso da FCT**

Os documentos orientadores da RES (Portaria n.º 550-A/2006, de 21 de Maio; ME, 2003; DGIDC, 2006) atribuem ao estágio um conjunto de objectivos que podem ser divididos em dois tipos: *instrumentais* e *substantivos*. O enfoque desta análise centra-se no segundo tipo.

O primeiro tipo de objectivos, designados como objectivos *instrumentais* compreende os atributos do estágio que remetem para o currículo e para a coerência entre os seus elementos<sup>19</sup>. São eles:

1. O apoio ao desenvolvimento do Projecto Tecnológico;
2. A integração e consolidação dos conhecimentos e competências desenvolvidos ao longo do curso.

Os objectivos do segundo tipo, denominados *substantivos*, e que são explorados nesta análise remetem para os impactos do estágio sobre o trajecto dos alunos pós-secundário e sobre as práticas correntes da escola, e são:

3. A aquisição de competências profissionais, por parte do aluno, de forma a facilitar a sua integração no mercado de trabalho;
4. A promoção da abertura das escolas às actividades económicas, sociais e culturais

<sup>19</sup>Os objectivos instrumentais, como vimos, foram explorados no capítulo anterior.

locais e regionais;

5. O desenvolvimento de competências no âmbito da saúde, higiene e segurança no trabalho.

O terceiro objectivo aglutina em si duas dimensões que não são inteiramente sobreponíveis: (a) a aquisição de competências e conhecimentos específicos de contextos profissionais reais; e (b) a conferência de uma vantagem na integração no mercado de trabalho.

Relatos de alunos, monitores de estágio e professores responsáveis pela ATI propriamente dita constituem-se como principais fontes de informação acerca da primeira dimensão, surgindo como indicadores privilegiados a capacidade de resposta dos alunos às solicitações dos monitores de estágio, e os elementos do *balanço* e *reflexão* dos vários intervenientes sobre a experiência de estágio que respeitavam a *aplicação de conhecimentos técnicos e aquisição de novas competências*.

A segunda dimensão é de mais difícil exploração no âmbito do corrente estudo. Tanto o facto do ano lectivo de 2006/07 ter sido o primeiro ano lectivo de implementação dos estágios nos cursos tecnológicos, como a própria metodologia e âmbito temporal do estudo, obstam à realização de uma análise longitudinal que permita sinalizar os ganhos efectivos da frequência do estágio do ponto de vista da facilitação da integração no mercado de trabalho.

Todavia, crê-se que alguma da informação recolhida nas escolas permite antever resultados do estágio no aumento das perspectivas de integração no mercado de trabalho. Assim, optou-se por considerar como indicadores a perspectiva de *continuidade* no local de estágio após a conclusão do curso, a *sinalização de oportunidades de emprego* que tenha ocorrido durante ou através do estágio e a própria *percepção subjectiva* dos alunos, professores e entidades quanto às possibilidades dos alunos obterem emprego após a conclusão do curso.

Relacionando-se não tanto com o aumento das perspectivas de integração no mercado de trabalho, mas sobretudo com a promoção da qualidade dessa integração, foi também tido em conta, na análise do alcance na concretização do terceiro objectivo, o efeito do estágio sobre os projectos de vida dos alunos, compreendendo tanto indícios de contributo desta experiência para a *confirmação* de uma opção por uma profissão ou família de profissões, como de *reorientação vocacional*, seja pela procura de outras profissões, seja pela opção pelo prosseguimento de estudos.

Por sua vez, o quarto objectivo, de promoção da abertura das escolas ao meio envolvente evidencia-se, na amostra em estudo, na *construção e demonstração da relevância* das formações de nível secundário para esse mesmo meio. Esta é aferida tendo por base, por

um lado, indícios de *intenção de manutenção ou aprofundamento* da relação com a escola por parte das entidades acolhedoras de estagiários, através, por exemplo, da recepção de alunos em anos lectivos subsequentes ou da cedência de instalações ou equipamentos para as actividades da escola, e, por outro, as referências a *contributos efectivos* dos alunos em estágio para as actividades nas entidades acolhedoras.

#### **4.3. Indícios de sucesso dos estágios nas escolas visitadas**

Como já foi referido, numa parte das escolas visitadas os estágios ainda não haviam começado e, noutros casos, a experiência não tinha terminado ou era ainda muito recente, situação que colocou limitações à análise do seu sucesso e razão pela qual a presente análise apenas se debruça sobre os resultados obtidos em doze escolas<sup>20</sup>. Ainda assim, os dados recolhidos servem para substanciar um balanço provisório no progresso dos objectivos do estágio, tendo por base as escolas visitadas, e sistematizar um conjunto de indicadores da sua prossecução.

Com base no conjunto de indicadores recolhidos existem elementos que levam a considerar o sucesso dos estágios nas escolas que compõem a amostra.

No que se refere ao primeiro objectivo substantivo dos estágios – aquisição de competências profissionais, por parte do aluno, de forma a facilitar a sua integração no mercado de trabalho – os indícios levam a aceitar a ideia de que o estágio contribuiu para a concretização parcial, pelo menos da primeira dimensão do objectivo explicitado. Apenas em duas escolas existem apreciações de alunos que remetem para a não aplicação de conhecimentos técnicos adquiridos no curso no local de estágio, não se tendo verificado existir nenhuma situação em que alunos e monitores de estágio considerassem que a experiência não resultou na aquisição de novas competências. O estágio foi referido como um período muito importante, considerando-se, por vezes, que colmata lacunas na formação. Na maioria dos casos foi sublinhada a aprendizagem de conteúdos técnicos, mas também são frequentes as referências à aquisição de competências sociais e pessoais.

A segunda dimensão em que se desdobra o primeiro objectivo substantivo – o aumento das perspectivas de integração dos alunos no mercado de trabalho, por via da experiência – não assume um comportamento tão homogéneo. Em seis escolas a informação não se revelou conclusiva por falta de unanimidade, sendo que em quatro escolas existem entidades de estágio que reconhecem existir espaço no mercado de trabalho para o tipo de oferta em consideração, e em três é referido que a concorrência de alunos com formação superior

---

<sup>20</sup> Em alguns casos, a informação recolhida não se revela suficientemente clara ou existem diferenças evidentes entre cursos da mesma escola pelo que se optou por considerar “inconclusiva” e retirar da análise.



limita as perspectivas de obtenção de emprego dos alunos finalistas recebidos em estágio. No caso das entidades públicas é sistematicamente sublinhada a impossibilidade de contratação dos alunos estagiários, aspecto que coloca em questão a adequação destas instituições enquanto parceiros da FCT quando não são equacionados contributos dessas entidades para a promoção da integração futura dos alunos, como a elaboração de cartas de recomendação ou o fomento do apoio das UNIVAS, por exemplo.

Ainda em relação ao objectivo de facilitação da integração dos alunos no mercado de trabalho, mas desta feita por via da orientação ou reorientação de percursos pós secundário, existem evidências que apontam para o contributo dos estágios na concretização deste objectivo. Na esmagadora maioria dos casos, os alunos consideraram que a experiência de estágio clarificou os seus projectos de futuro. As situações são variadas mas, no geral, de acordo com os alunos, este período serviu para *confirmar* intenções precedentes – fossem estas de continuação de estudos ao nível do ensino superior – a maioria – ou de ingresso no mercado de trabalho a curto prazo. Acrescente-se que o estágio recolhe por parte dos alunos avaliações bastante positivas e, mesmo nos casos em que se confirmaram intenções prévias de prosseguimento de estudos, os alunos perspectivam a experiência como uma mais-valia.

No que diz respeito ao segundo objectivo dos estágios, a promoção da abertura das escolas às actividades económicas, sociais e culturais locais e regionais, também existem elementos que apontam para progressos no sentido da sua concretização. No total das 12 escolas, em todas as situações para as quais há informação (oito escolas), foi manifestada a intenção das empresas auscultadas em estender a colaboração aos próximos anos lectivos, sendo claramente identificados também contributos e consequências do trabalho dos alunos nas situações de estágio.

Quadro 9. - Indicadores de sucesso dos estágios nas escolas visitadas

| Indicadores / Escolas |  | E1       | E2       | E3       | E4       | E5       | E6       | E7       | E8       | E12      | E13      | E14      | E15      |
|-----------------------|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Objectivo 3           | Aplicação de competências Técnicas   | Positivo |          | Negativo |          | Positivo | Positivo | Positivo |          | Positivo | Negativo |          |          |
|                       | Aquisição de competências técnicas e/ou sociais por parte dos alunos         | Positivo | Positivo | Positivo | Positivo | Positivo | Positivo | Positivo | Positivo | Positivo | Positivo | Positivo |          |
|                       | Aumento de perspectivas de integração do aluno no mercado de trabalho        | Negativo | Negativo |          |          | Positivo |          | Positivo | Positivo |          | Negativo |          | Positivo |
|                       | Orientação ou reorientação de percursos pós-secundário                       | Positivo | Positivo | Positivo |          |          | Positivo |          | Positivo |          | Positivo |          |          |
| Objectivo 4           | Manifestação de vontade de continuar a receber alunos por parte das empresas | Positivo | Positivo |          | Positivo | Positivo |          | Positivo | Positivo |          | Positivo |          | Positivo |
|                       | Contributo e consequências do trabalho do aluno para as empresas             | Positivo |          | Positivo | Positivo | Positivo |          | Positivo | Positivo |          |          | Positivo | Positivo |

Legenda: Predominantemente Positivo

Predominantemente Negativo

Sem informação conclusiva

Verifica-se, pois, a existência de indícios de concretização parcial dos dois objectivos substantivos definidos que apoiam a conclusão de que, nas escolas acompanhadas neste estudo, a implementação dos estágios se revelou bem sucedida.

#### **4.4. Factores promotores do sucesso**

Uma vez conceptualizada a noção de sucesso nos estágios, é possível, recuperando as informações recolhidas nas escolas, reconstruir factores promotores desse êxito. Neste ponto da análise, interessa sistematizar a informação sobre os modos de organização da formação em contexto de trabalho, repescando aqueles que foram considerados, pelos diversos interlocutores auscultados, os factores de sucesso da experiência.

Existem dois tipos de factores em que se joga a qualidade dos estágios: (1) factores contextuais e (2) factores que se relacionam com a capacidade organizativa das escolas.

O primeiro tipo de factores é particularmente importante no que se refere à capacidade de detecção de oportunidades de estágio, prendendo-se com a (1) existência de obstáculos no acesso à situação de estágio; e (2) com a existência de margem no número de estágios disponíveis face aos alunos candidatos.

Os factores que se prendem com a capacidade organizativa das escolas manifestam-se na sua capacidade de promover (1) a articulação dos momentos avaliativos; (2) a articulação dos conteúdos dos diversos instrumentos de avaliação dos alunos; (3) a adequação das modalidades de estágio às especificidades dos sectores; (4) a existência de actividades de preparação dos alunos para o estágio; (5) a existência de medidas de adequação do perfil dos alunos às situações de estágio; (6) o acompanhamento próximo de professores e monitores; e (7) a adequação das competências desenvolvidas em sala de aula à função exercida no estágio.

Os dois tipos de factores listados – factores contextuais e organizativos – são de natureza distinta, embora exista uma clara relação entre eles. As questões de contexto impõem-se como um dado às escolas mas, na verdade, depende muito da sua capacidade organizativa ultrapassar dificuldades de partida ou potenciar vantagens iniciais.

#### **4.5. Factores de Sucesso dos Estágios nas Escolas Visitadas**

No confronto dos factores supracitados com a informação recolhida nas escolas, verifica-se que os factores contextuais não parecem assumir particular relevância na capacidade de resposta da estrutura organizativa de cada escola, para criar soluções para os problemas

que lhe são colocados pelos públicos a que se dirige e pelo meio económico e social – Aquilo que no segundo relatório se designou por *plasticidade organizacional*.

Considerando o número de alunos em estágio, dimensão da escola e a sua localização (rural/urbano), não se identificam diferenças no sucesso dos estágios, que parece depender fundamentalmente da capacidade das escolas em se ajustarem a novas necessidades.

No que se refere à sua capacidade de resposta, as escolas mostraram maior dificuldade em conceber e montar um esquema ajustado de implementação das ofertas, garantindo a articulação interna, do que em relacionar-se com o meio social e económico. Os conhecimentos leccionados no curso revelaram-se adequados às funções exercidas no estágio, colocando em evidência, perante entidades de estágio, a qualidade da preparação técnica fornecida pelo curso.

Um elemento crítico no relacionamento com os parceiros é, contudo, a adequação das modalidades de estágio às especificidades do sector, aspecto que se revela também em relação com a capacidade organizativa, especificamente, na preparação atempada da experiência, garantido a negociação do calendário com as entidades de estágio.

É no arranque, na preparação e montagem da experiência de formação em contexto de trabalho que se detectam maiores obstáculos, concretamente na articulação entre os seus conteúdos e os momentos avaliativos – que remete para o tema abordado no capítulo anterior – e na existência de actividades de preparação do estágio.

No segundo relatório<sup>21</sup>, constatou-se que o discurso das escolas relativamente aos cursos profissionalmente qualificantes, em particular o de professores e dirigentes, estava especialmente focalizado nas questões relativas à equidade no acesso ao ensino superior. No momento actual, as escolas parecem ter secundado estas apreensões e, das nove escolas em que existe informação conclusiva acerca deste factor são, em cinco, detectáveis sobreposições do período de estágio com o das avaliações finais, da realização das provas de aptidão e exames de acesso ao ensino superior.

No desenvolvimento da formação em contexto de trabalho foram pouco frequentes as referências a problemas. Em todos os casos para os quais existe informação, o acompanhamento dos orientadores do estágio e dos monitores foi considerado muito próximo e foram também listadas medidas que visam promover a adequação do perfil do aluno à situação de estágio, em que assume destaque o conhecimento aprofundado dos primeiros relativamente ao grupo de alunos e às entidades de estágio.

---

<sup>21</sup>“Estudo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário”, GAAIRES, Outubro 2006; pp. 51



qualificante<sup>22</sup>, sem outra explicação salvo diferenças no perfil do professor responsável. Verifica-se, pois a necessidade de promover um maior envolvimento das estruturas executivas e consultivas, promovendo a discussão interna, a partilha de experiências e soluções entre docentes responsáveis pelos estágios, colocando as questões de organização e gestão dos estágios entre os temas de debate interno e também no plano das relações institucionais entre escolas e entidades do meio.

#### **4.6. Balanço da Experiência**

Ainda que com um carácter provisório e limitado ao conjunto de escolas acompanhadas ao longo deste estudo, é possível fazer um primeiro balanço da experiência de estágio nos cursos profissionalmente qualificantes.

Foram dados alguns passos na concretização dos objectivos substantivos do estágio: (a) a aquisição de competências profissionais, por parte do aluno, de forma a facilitar a sua integração no mercado de trabalho; e (b) a promoção da abertura das escolas às actividades económicas, sociais e culturais.

As apreciações relativas ao estágio, em particular de alunos e de parceiros, são bastante positivas: este foi considerado um período importante na formação, e em que aplicam conhecimentos detidos e adquirem outros, específicos do contexto de inserção profissional. As possibilidades de integração imediata, segunda dimensão do primeiro objectivo é limitada nalgumas áreas de estudo e em determinados contextos, mas, cumprindo o estágio funções de orientação ou reorientação vocacional pelo contacto que promove com os contextos reais de inserção profissional, potenciam maior qualidade em inserções profissionais posteriores.

O segundo objectivo, a promoção da abertura das escolas às actividades económicas, sociais e culturais, revela indícios de concretização. Considerando as intenções das entidades de estágio auscultadas, que gostariam de continuar a colaborar na organização de estágios, que perspectivam a experiência como trazendo benefícios para todos os envolvidos e se mostram disponíveis estender a colaboração a outras vertentes, existem condições para aprofundar o relacionamento das escolas com as empresas e com outras entidades do meio envolvente.

A maioria das escolas visitadas possuía pouca experiência na organização de estágios, mas demonstrou capacidade de concretização e, ainda que de uma forma pouco organizada e estruturada, garantiu a qualidade na execução. Este é, talvez, o aspecto em que se detectam maiores obstáculos.

---

<sup>22</sup>Razão pela qual em muitos casos a informação foi classificada como “inconclusiva”

A concepção e organização dos estágios revela-se ainda muito internalista, pouco planeada e claramente dependente do desempenho individual de um ou dois docentes e não assente numa política institucional, em metodologias estabelecidas e elementos sustentáveis e transferíveis. Na maioria dos casos, as relações entre escolas e entidades do meio situam-se ao nível micro, dos actores atomizados que utilizam as redes de relações pessoais para garantir locais de estágio.

É fundamental para garantir a sustentabilidade das relações estabelecidas que as escolas invistam maior esforço colectivo na preparação dos estágios de forma a ter estabilizado, no início do ano lectivo, acordos com as entidades receptoras de estagiários, permitindo a planificação ajustada, a abordagem dos conteúdos mais adequados e um calendário de acordo com as necessidades específicas dos sectores de actividade.

A ausência de uma lógica de parceria de empresas e escolas na formação de novos técnicos qualificados e de estratégias organizadas para promover essa relação, limita a relação entre actores à procura de empresas para responder a necessidades das escolas centradas, quase exclusivamente, na implementação da formação em contexto de trabalho. Esta situação reduz o poder negocial da escola, que se coloca no papel de principal interessado na parceria. Por outro lado, a parceria assim configurada torna-se lateral na actividade da escola, não se enquadrando no projecto educativo, limitando a participação mais alargada das entidades do meio nas actividades escolares.

A superação de um dos principais obstáculos detectados, a acessibilidade do estágio, passará, nomeadamente, por garantir apoio nas situações necessárias, não obstante a necessidade de se generalizar o acesso, e pela capacidade das escolas de integração numa rede de relações de parceria com empresas e instituições, envolvendo e co-responsabilizando os diferentes interlocutores.



## **SECÇÃO III**

### **Recomendações**



As presentes *Recomendações*, para além de darem conta dos resultados do percurso realizado pelo GAAIRES no âmbito da Área de Projecto e dos Cursos Profissionalmente Qualificantes, visam também o tratamento de outros temas que surgiram no decorrer do processo de avaliação e que, dada a sua pertinência no quadro actual do ensino secundário, não podem deixar de ser referidos: os exames nacionais e a necessidade de monitorização da implementação no terreno das medidas legislativas que, entretanto foram tomadas pelo Ministério da Educação.

## ***I – ÁREA DE PROJECTO***

A avaliação da Área de Projecto (AP) incidiu sobre várias dimensões da sua implementação – tais como recursos disponíveis para alunos e professores desenvolverem os seus projectos, estratégias de interacção com entidades externas à escola, aplicação da metodologia do trabalho de projecto e avaliação das aprendizagens dos alunos –, mas incidiu, igualmente, sobre questões relacionadas com o seu lugar e pertinência no plano de estudos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário.

Da avaliação sobrevém, tal como concluído no presente relatório de avaliação, que a AP tem pertinência no currículo do ensino secundário. O seu espaço como área de integração de saberes e de desenvolvimento de competências transversais de concretização de projectos, assim como os objectivos que pretende alcançar, são uma das finalidades da formação dos jovens que concluem o ensino secundário. Nas várias entrevistas é consensual a sua continuação, pelo menos enquanto se mantiver a actual disciplinarização acentuada do ensino secundário, dado que esta área curricular não disciplinar possibilita a congregação de saberes e competências adquiridos nas outras disciplinas e potencia práticas de interdisciplinaridade.

No sentido de melhorar a sua implementação e os seus resultados o GAAIRES recomenda a continuidade da Área de Projecto no currículo dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário e no formato actual, quer no que diz respeito ao ano de escolaridade em que é leccionada, quer quanto à carga horária.

A manutenção da AP nos seus contornos mais gerais não obsta a que alguns ajustamentos devam ser feitos com o intuito de (1) melhorar a consecução dos objectivos da sua inserção no currículo do ensino secundário, (2) proporcionar aprendizagens mais ricas e significativas para os percursos dos alunos e (3) garantir equidade na sua operacionalização. Nesse sentido, afigura-se pertinente a divulgação e discussão sobre experiências de implementação da AP. A divulgação de boas práticas é uma estratégia de melhoria eficaz em grupos de profissionais que pretendem construir saber e referentes num domínio específico e esta é exactamente uma necessidade para o desenvolvimento da AP. A divulgação de práticas e produtos da AP poderá proporcionar a construção de um património de experiências e projectos, assim como de métodos pedagógicos e de procedimentos de avaliação das aprendizagens.

Assim, o GAAIRES recomenda a constituição de comunidades de prática, incentivadas pelo ME, através da criação de um portal, onde: (1) as escolas divulguem práticas e produtos; (2) sejam disponibilizados materiais (instrumentos de avaliação e outros); (3) seja dinamizado um fórum de discussão.

## **II – CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES**

Tanto os dados quantitativos referentes à distribuição dos alunos pelos cursos profissionalmente qualificantes como os dados de natureza qualitativa recolhidos nas escolas e em entrevistas a peritos e a decisores políticos, permitem a constatação de uma alteração estratégica significativa na estrutura da oferta de educação/formação de nível secundário. O acréscimo na oferta de cursos profissionais é o principal responsável por esta alteração, cursos que, nas escolas públicas, funcionaram até 2005/06 apenas num conjunto reduzido de escolas e em regime de experiência pedagógica<sup>23</sup>. Em contraste, a partir de 2006/07 torna-se notório o movimento de substituição dos cursos tecnológicos pelos cursos profissionais como esteio da oferta profissionalmente qualificante oferecida na escola pública e – dado o objectivo, traçado pelo XVII Governo Constitucional através da Iniciativa Novas Oportunidades, de paridade no número de alunos inscritos nestas vias e nos cursos científico-humanísticos até 2010 – da estratégia de expansão deste tipo de formações.

<sup>23</sup> Ao abrigo do despacho n.º 14758/2004 de 23 de Julho.

A via privilegiada para a concretização deste movimento de substituição foi sobretudo regulativa, i.e. consistiu na colocação de fortes restrições à abertura de cursos tecnológicos no momento da definição em rede das ofertas das escolas, não tendo existido um momento formal de explicitação pública desta opção por parte do Ministério da Educação.

Refira-se que, se tal ausência de explicitação é passível de ser questionada pela incerteza – algum ruído – que criou a este respeito nas escolas, ela parece justificada com a preocupação em evitar uma descredibilização prematura e, até certo ponto, um desinvestimento acelerado das escolas nos cursos tecnológicos ainda em curso – dois fenómenos que penalizariam fortemente os alunos neles inscritos e que só terminariam o seu ciclo de formação no final dos anos lectivos de 2006/07 e de 2007/08.

O movimento de substituição dos cursos tecnológicos pelos cursos profissionais enquanto esteio da oferta profissionalizante pública surge, assim, ao GAAIRES como inteiramente válido, dados:

- a) os bons resultados obtidos por estas formações nas escolas privadas desde o início da década de 90 nos planos da qualidade, da credibilidade no mercado de trabalho e dos níveis de empregabilidade dos alunos por elas certificados
- b) a necessidade de clarificação estratégica e de simplificação de um enquadramento em que conviviam lado a lado duas ofertas – cursos profissionais e cursos tecnológicos – cujos objectivos, em larga medida, se sobrepunham.

No entanto, importa considerar igualmente que tal mudança estratégica acarreta problemas face aos quais importa agir.

Um primeiro problema decorre do facto de, embora sendo largamente sobreponível, o elenco de cursos profissionais não cobre ainda assim a totalidade das áreas profissionais para as quais se dirigiam os cursos tecnológicos. É o que sucede relativamente ao curso tecnológico de desporto.

Um segundo problema decorre do elevado grau de especialização de alguns cursos profissionais face ao curso tecnológico correspondente. É o que sucede, nomeadamente, ao curso tecnológico de acção social – de que foram observadas concretizações interessantes durante as visitas – e cujas competências a conferir se encontram espartilhadas por três cursos profissionais: animador sociocultural; técnico de apoio à infância; e técnico de apoio psicossocial.



Neste sentido, o GAAIRES recomenda que a substituição dos cursos tecnológicos pelos cursos profissionais se processe de forma faseada, compreendendo:

- Uma primeira fase em que serão mantidos os cursos tecnológicos com elevadas taxas de sucesso, em áreas que: (a) não encontrem correspondência no elenco de cursos profissionais aprovados pelo Ministério da Educação; ou (b) em que o elenco de cursos disponíveis apenas permita uma substituição do curso tecnológico por alternativas excessivamente especializadas.
- Uma segunda fase em que se concretiza a integração destes cursos – ou de outros equivalentes – no ensino profissional. Esta integração deverá compreender não apenas a inclusão dos mesmos no elenco de cursos aprovados pelo Ministério da Educação como, se necessário, de alterações na estrutura curricular destes cursos.

Naturalmente, a manutenção em funcionamento dos cursos tecnológicos na primeira fase implica a necessidade de suprimento das lacunas identificadas pelo GAAIRES nas visitas às escolas, em particular:

- Uma definição mais parcimoniosa dos objectivos da ATI e uma clarificação das linhas orientadoras do seu funcionamento, com a redução do enfoque na transdisciplinaridade e na promoção de competências de trabalho em grupo a ser conjugada com o fortalecimento da componente de socialização com a vida profissional. A ATI deverá assim concretizar-se no acompanhamento e no apoio à elaboração de um único projecto individual – a enriquecer pela experiência de estágio – e destinado a ser avaliado na PAT. Esta opção deverá prevenir a fragmentação de iniciativas e a proliferação de momentos avaliativos que muitas vezes se verificou nas escolas visitadas, sem benefícios visíveis para as aprendizagens dos alunos.
- Uma intervenção nesta área que vise a optimização sustentada da qualidade destas experiências, particularmente pelo investimento na riqueza pedagógica nas oportunidades de estágio, na coordenação entre professores responsáveis e monitores de estágio e no desenho de estratégias de parcerias com as empresas, face ao reconhecimento dos estágios (nos cursos tecnológicos) como experiências bem sucedidas - quer por parte de



alunos quer por parte de entidades parceiras. Considerando a importância dos estágios no âmbito dos cursos profissionais em fase de expansão no ensino secundário, um dos principais desafios das escolas será o de reflectirem acerca das experiências de estágio, incorporando as aprendizagens no seu património colectivo e garantindo a sustentabilidade e o alargamento das relações estabelecidas.

- Uma garantia de acesso dos alunos dos cursos tecnológicos aos apoios ao estágio já disponíveis para os alunos do ensino profissional – em particular subsídios para deslocações e alimentação dos alunos, a serem conferidos durante a sua duração.

Como vimos anteriormente, a estratégia de implementação dos cursos profissionais baseou-se na promoção generalizada da sua oferta. Actualmente o grande desafio que se coloca ao sistema será o de garantir a qualidade sustentada destas formações, instituindo mecanismos dela promotores.

Este desafio remete, desde logo e, em particular, no que diz respeito à implementação dos cursos profissionalmente qualificantes, para as questões da autonomia e responsabilização das escolas, enquanto elementos estratégicos de promoção da qualidade dos cursos profissionais.

A possibilidade de recrutamento directo, pelas escolas, de docentes com currículos e experiências que se ajustam ao projecto de educação-formação da instituição é um dos factores consensualmente apontados pelos vários entrevistados como sendo fundamental para promover a qualidade do ensino profissionalmente qualificante. No entender dos presidentes de conselho executivo auscultados, alterações ao regime de contratação como as preconizadas no Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro, são positivas já que são assim atribuídas às escolas competências que lhes permitem escolher de forma mais qualificada os seus profissionais. Neste contexto, é mesmo argumentado que seria esta a estratégia a seguir, baseando-se a contratação de docentes na análise de currículo e em entrevista, orientando as escolhas para as necessidades de formação específicas.

A autonomia pedagógica é outro elemento que emerge no discurso relativo à estratégia de promoção da qualidade dos cursos profissionais nas escolas secundárias da rede pública. Esta autonomia é, inclusive, um dos elementos que justifica os bons rendimentos escolares das escolas profissionais privadas, conforme referido por Azevedo *et al* (2003).

A ampliação de margens de diferenciação, permitindo a adaptação curricular de conteúdos e/ou alteração de sequências e ritmos de leccionação, é apontada como forma de promover uma maior adequabilidade dos perfis de saída às necessidades regionais ou sectoriais das empresas. Tal condição contribui para a promoção da empregabilidade dos diplomados, para a melhoria da visibilidade social destes cursos e para o alargamento do âmbito de colaboração entre escolas e actores locais, outro elemento fundamental na garantia da qualidade das formações, que será aprofundado adiante.

A autonomia pedagógica é também fundamental para fazer frente a um elemento que, de forma geral, é apontado como uma desvantagem das escolas secundárias da rede pública face às profissionais privadas e que se prende com a especificidade da sua organização escolar, evidente numa configuração por departamentos curriculares, que privilegia a coordenação disciplinar e a articulação vertical de programas. Acresce que o trabalho interdisciplinar e de acompanhamento centrado na turma/ grupo de alunos, que privilegie um modelo de articulação horizontal, orientado para o desenvolvimento de competências ajustadas ao perfil de saída e às necessidades do mercado de trabalho, é condição necessária para a promoção da qualidade sustentada da formação, como aliás se constatou no decurso das visitas de estudo de caso realizadas por esta equipa.

O percurso que será ainda necessário percorrer no sentido da afirmação progressiva da autonomia das escolas, e, assim, da maior responsabilização face a resultados alcançados, deverá implicar ganhos progressivos na sua capacitação ao nível da gestão estratégica de um projecto de escola, nomeadamente: na clarificação da intencionalidade da sua acção; na definição clara de objectivos; na rentabilização de estratégias e de recursos mobilizáveis; na capacidade reflexiva decorrente dos processos de auto-avaliação.

Assim, na esteira do Relatório Final da Assessoria Técnica para a Expansão do Sistema da Oferta Profissionalmente Qualificante (Pedroso, 2004), recomenda o GAAIRES que a aposta na promoção da qualidade sustentada dos cursos profissionalmente qualificantes passe pela adopção do Concurso Público para o financiamento da formação, baseado em candidaturas de Projectos de Educação e Formação Profissional (PEFP), avaliadas tendo em conta um conjunto de indicadores que remetam para a pertinência do projecto definido e para o desempenho da unidade organizacional de formação profissional, e que permitam aceder a um modelo de financiamento baseado na celebração de Contratos-Programa proporcionando maior flexibilidade na organização e gestão de recursos humanos, financeiros e materiais.

Um dos principais desafios que se colocam à implementação de um modelo baseado na autonomia e responsabilização é o de garantir a eficácia do sistema de acompanhamento e monitorização que o sustenta, actualmente ainda em fase de expansão ao universo das escolas.

Por outro lado, as mudanças que se pretendem imprimir têm tanto de novidade para as escolas como para os próprios serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, pelo que, para além de um sistema de monitorização de desempenho, é fundamental criar um sistema de apoio e aprendizagem mútua, que se baseie em informações e reflexões conjuntas e aprofundadas, que tenha por base um relacionamento próximo e colaborativo entre escolas e equipas de apoio, que transcenda o nível escola e se baseie na unidade territorial estabelecida, sem prejuízo da existência de elementos que impliquem a intervenção a um nível mais geral, como a definição de perfis de formação, o levantamento de necessidades e o estabelecimento de prioridades de formação e qualificação, com a tradução mais particular para o contexto local/regional.

Assim, recomenda o GAAIRES a constituição de Unidades de Apoio Territorializado que apoiem a concepção, implementação e avaliação dos projectos de Educação-Formação, nos seus vários domínios: científico, técnico e de gestão de recursos (conforme recomendação para o “*Acompanhamento do nível secundário de ensino*”, abaixo apresentada).

Por outro lado, compete ao Estado, como regulador, promover a autonomia das escolas e, conseqüentemente, garantir as condições para a assumpção do seu maior grau de responsabilização ao nível dos resultados obtidos nas diferentes modalidades de educação/formação. Torna-se necessária, neste pressuposto, a criação de condições que proporcionem não só a monitorização e acompanhamento das escolas e das suas práticas, como também um apoio territorializado nas diferentes áreas estratégicas de actuação das mesmas.

Nesse sentido, recomenda o GAAIRES a implementação das *démarches* necessárias para a constituição de Unidades de Apoio Territorializado: (1) tendo como âmbito de actuação um conjunto de escolas de um dado espaço – pode corresponder ao das NUTIII nos territórios de maior dimensão demográfica; (2) capitalizando algumas estruturas, mais ou menos formais já existentes, nomeadamente as Equipas de Apoio às Escolas – EAE – ou os protocolos de colaboração entre escolas e universidades ou empresas; (3) actuando ao

nível do apoio à concepção, implementação e avaliação dos projectos de Educação-Formação, nos seus vários domínios: científico, técnico e de gestão de recursos

O levantamento de necessidades e o estabelecimento de prioridades de formação e qualificação tanto ao nível nacional como regional e local é um processo dinâmico e multilateral. A sua complexidade torna ilusória a expectativa de que um tipo de actores se constitua como elemento preponderante neste processo. Com efeito, é quimérico pensar-se que tais actividades podem ser desempenhadas adequadamente apenas por serviços centrais, aplicando modelos homogéneos ao conjunto do país. Do mesmo modo, as escolas, isoladamente consideradas, dispõem em geral de pouca capacidade para promover levantamentos adequados de necessidades de formação das comunidades em que estão inseridas – e menos ainda capacidade prospectiva e de influência sobre as prioridades de formação e perfis de qualificações privilegiados pelas entidades empregadoras.

Neste sentido, importa fortalecer um sistema de informação e comunicação entre as comunidades educativas e as estruturas de decisão e gestão central e regional, onde: (a) conflua informação estratégica de âmbito político, técnico, legislativo e estatístico da competência dos organismos centrais do ministério, bem como a informação, sensibilidade e aspirações contextuais – tal como o capital social – característicos das organizações e instituições que operam num plano local e regional; (b) se concretize uma participação efectiva, conseqüente e vinculativa dos vários actores – organismos estatais, instituições de formação, parceiros sociais, representantes das populações e organizações diversas - na determinação de uma resposta adequada às diferentes necessidades – tanto correntes como, sobretudo, futuras - de formação e qualificação, nas várias regiões do território nacional.

Nesse sentido, recomenda o GAAIRES

- A extensão da rede escolar, que deverá passar a envolver no processo de negociação e de definição da oferta, para além das DRE e das escolas públicas, as escolas profissionais privadas, os centros de formação profissional das associações empresariais e sindicais e outras instituições de formação/ensino. A rede poderá assim operar tanto a nível de NUT II como a níveis ainda mais descentralizados (e.g. NUTS III);
- O aprofundamento do âmbito do trabalho em rede, de forma a abarcar outros níveis para além da simples definição da oferta, como a partilha de equipamentos ou o



intercâmbio de docentes e técnicos entre as várias instituições de ensino/formação. Um dos espaços para este aprofundamento é criado pela própria estrutura curricular dos cursos profissionais. Esta estrutura configura uma oportunidade clara de parceria entre escolas públicas e escolas profissionais privadas, entre outras, dispondo as primeiras dos recursos humanos necessários à leccionação da componente sócio-cultural do currículo e as segundas dos técnicos capazes de assegurarem a leccionação, com qualidade, da sua componente técnica.

No contexto das ofertas profissionalmente qualificantes, os CEF – tal como se encontra veiculado na legislação sobre a matéria – têm um enfoque marcadamente distinto, nos seus objectivos e finalidades, relativamente aos cursos tecnológicos e aos cursos profissionais. Concretamente, esta modalidade de oferta orienta os seus objectivos para o combate ao abandono escolar, definindo como população alvo principal os jovens que se encontram em risco de abandono escolar ou que já abandonaram o sistema de educação antes da conclusão da escolaridade de doze anos. Nesse sentido, os CEF deveriam ser orientados para segmentos de população muito minoritários, que se encontram em situação eminente de exclusão escolar e social.

Outra característica que importa destacar nesta modalidade de oferta é o facto desta ser perspectivada nos documentos legais como complementar às restantes modalidades existentes de educação e formação. Os CEF não foram concebidos idealmente como uma alternativa – ao nível da construção do percurso formativo dos alunos – face às restantes ofertas; em vez disso, apresentam-se como uma rede que permite a reintegração dos alunos no sistema educativo, permitindo-lhes terminar o seu percurso formativo com a obtenção de uma certificação profissional.

Apesar da clareza da definição dos objectivos para esta modalidade e do acolhimento generalizado dos mesmos junto de actores institucionais e de peritos, algumas características do seu processo de implementação constituem motivo de recomendação por parte do GAAIRES.

As visitas de estudo de caso evidenciaram, tal como as entrevistas realizadas junto dos directores regionais de educação, a tendência das escolas para constituírem fileiras ao nível dos CEF. Ou seja, as escolas estabelecem como procedimento de definição da oferta a abertura de cursos CEF de ensino secundário que sequenciam cursos do mesmo tipo já existentes na mesma escola para o ensino básico, encarrilhando os alunos ao longo de todo o percurso formativo nesta modalidade de oferta. Neste cenário, os CEF deixam de se configurar como complementares relativamente às restantes ofertas para, à revelia dos

objectivos que lhes estavam consagrados, se tornarem em mais um segmento do nível secundário.

Ora, ao constituir-se como mais uma opção segmentada e sendo dirigida a uma população específica – neste caso jovens em perigo de exclusão escolar e social – corre-se o risco de se estabelecer um desfasamento acentuado entre esta modalidade de oferta e as restantes e, desta forma, de se limitar fortemente, desde o ensino básico, o espectro de possibilidades dos alunos quanto ao seu percurso escolar. Verificando-se este cenário, há que questionar e aferir de que forma esta opção não limita a flexibilidade dos percursos dos alunos, que foi definida como uma das principais propostas da RES.

Neste sentido, recomenda o GAAIRES que a abertura de cursos de educação e formação ao nível do ensino secundário deve ser condicionada no que respeita ao Tipo 4, de forma a evitar a generalização de fileiras no que respeita a esta oferta entre o ensino básico e o ensino secundário. Ou seja, a abertura de CEF de Tipo 4 deve ser exclusiva de situações de excepção, em que se tornem por demais evidentes as vantagens educativo-pedagógicas de manter os alunos neste tipo de modalidade de oferta. O processo de verificação da pertinência de abertura de CEF de ensino secundário – e aqui inclui-se os Tipos 4, 5 e 6 – deve ser discutido e ponderado em sede de definição da oferta, sendo esta a instância privilegiada para controlar os efeitos perversos da sua generalização a situações e populações que não correspondem aos objectivos e perfis definidos.

### **III – EXAMES NACIONAIS**

Sem negligenciar o intenso e ainda actual debate em torno do equilíbrio entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação para a aprendizagem, associada a primeira à avaliação sumativa externa sob a forma de exames nacionais, enquanto prestação de contas, e a segunda à avaliação formativa desenvolvida no interior das salas de aula, enquanto instrumento de melhoria das aprendizagens, este capítulo ocupa-se dos exames nacionais do ensino secundário em vigor, encarados nas suas funções de certificação de aprendizagens, de regulação do sistema e de seriação para efeitos de acesso ao ensino superior.

Os testemunhos recolhidos junto de actores institucionais e de peritos, relativamente à pertinência deste modelo, podem distribuir-se num eixo cujos extremos são a inexistência de exames nacionais e a extensão destes à totalidade das disciplinas do currículo do ensino secundário. De referir, no entanto, que a perspectiva mais consensual é a de que o modelo actual responde com razoável eficácia às necessidades que estiveram na sua génese, sendo genericamente percebido como credível. São reconhecidos, apesar disso, os efeitos, por vezes perversos, que os exames nacionais têm no desenvolvimento do currículo, nas práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos, testemunhados na literatura da especialidade e referidos pelo GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional (2002) num estudo sobre o desempenho dos alunos nos exames do 12.º ano.

### **Pertinência dos exames nacionais**

A implementação da avaliação sumativa externa no ensino secundário a partir de 1996, sob a forma de provas de exame nacional, pretendeu dar resposta a um conjunto de necessidades que seguidamente enunciamos:

- 1) Necessidade de regulação do sistema educativo, mediante verificação do grau de cumprimento dos objectivos fixados para o nível secundário de educação, e de monitorização das aprendizagens dos alunos, mediante aferição de conhecimentos, competências e capacidades. Esta necessidade, explicitamente assumida nos normativos legais, investe a avaliação, particularmente a avaliação externa, da finalidade de obtenção de dados comparáveis que permitem agregar resultados e tomar decisões tendentes à melhoria do sistema educativo (Stiggins 2002).
- 2) Necessidade de credibilização, mediante certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, da formação de nível secundário. Tendo esta necessidade surgido num contexto de menor reconhecimento externo da formação ministrada no ensino secundário, a introdução dos exames nacionais teve um impacto positivo no sistema, constituindo desde então um elemento de valorização e reconhecimento externo deste nível de ensino. Isto deve-se ao facto de a natureza desta resposta estar associada a uma percepção dominante do rigor da testagem mediante provas a nível nacional, da responsabilidade dos serviços centrais do ME.

O processo de auscultação movido junto de actores institucionais e peritos permitiu aferir que as necessidades que estiveram na base da implementação dos exames nacionais mantêm a sua actualidade e pertinência.



Nesse sentido, a organização geral do sistema educativo, tal como ela se concretiza actualmente, não permite configurar alternativas que substituam com vantagem o modelo dos exames nacionais, designadamente no que este modelo representa enquanto garantia possível de equidade, simultaneamente na conclusão do ensino secundário e no acesso ao ensino superior. Acresce que o peso relativo da classificação de exame na classificação final da disciplina (30%) não compromete excessivamente o valor da avaliação interna, desenvolvida ao longo do ciclo.

### **Testes intermédios**

Como instrumento de regulação do sistema, por um lado, e de monitorização das aprendizagens dos alunos, por outro, a avaliação pode igualmente visar o reforço dessas aprendizagens, permitindo um acompanhamento do desempenho dos alunos e do cumprimento dos programas. Tal finalidade parece estar a ser conseguida através dos testes intermédios.

Estes testes, cujas provas e critérios de classificação produzidos pelo GAVE são aplicados pelas escolas (quando estas o pretendam), são percebidos por alunos e professores primeiramente como tirocínio para os exames nacionais. No entanto, o seu potencial enquanto contributo para a melhoria do sistema educativo deve ser enfatizado, sobretudo na medida em que: (1) possibilitam o processo de *feedback* de processos e produtos da aprendizagem dos alunos e da aplicação e desenvolvimento dos programas dos professores, evidenciando a componente de acompanhamento do desempenho dos alunos e dos professores; (2) permitem a dinamização do currículo; (3) viabilizam a introdução de alguma inovação nos instrumentos didácticos e nas práticas pedagógicas; (4) proporcionam oportunidades de familiarização de professores e de alunos com as provas de exame; (5) propiciam o treino de competências habitualmente testadas em situação de exame; (6) possibilitam a adaptação das provas em função da aferição das dificuldades dos alunos e da sua evolução; (7) permitem a antecipação, apuramento e conseqüente resolução de problemas que se colocam na elaboração e correcção das provas de exame.

Assimilando o supracitado, em que são evidenciadas as mais valias dos testes intermédios, que ultrapassam largamente a função de preparação e ensaio dos exames nacionais, propõe-se a ponderação do reforço da utilização deste instrumento e a sua generalização às restantes disciplinas do currículo do ensino secundário que não são ainda objecto deste tipo de provas, incluindo as que não são sujeitas a exame nacional.



## **Incidência dos Exames**

A certificação das aprendizagens adquiridas pelos alunos durante a sua formação no ensino secundário, como finalidade geral da avaliação, remete para um entendimento das provas de exame enquanto provas destinadas a uma avaliação global daquelas aprendizagens. Em consequência, as provas de exame nacional incidem, no caso das disciplinas bienais da componente de formação específica dos cursos científico-humanísticos, sobre o(s) programa(s) dos anos em que é leccionada a disciplina durante o ciclo. Esta situação introduz alguma incongruência no sistema, porquanto as provas das disciplinas trienais, sejam da componente de formação geral (Português), sejam da componente de formação específica (trienal estruturante), apenas incidem sobre o programa correspondente ao último ano do ciclo.

Considerando o papel de monitorização das aprendizagens, assumido pela modalidade de avaliação intercalar, semi-externa, concretizada nos testes intermédios, que acompanha todo o ciclo nas várias disciplinas sujeitas a exame nacional, e a dualidade de procedimentos relativos às disciplinas trienais e bienais, afigura-se oportuna a uniformização no sentido de que as provas de exame nacional apenas incidam sobre conteúdos temáticos específicos do ano terminal das disciplinas.

O sentido da uniformização pretendida encontra ainda reforço em três argumentos que consideramos nesta proposta. Em primeiro lugar, para efeitos de regulação e monitorização das aprendizagens dos alunos não é essencial que os exames incidam sobre todas as disciplinas, como aliás não acontece, nem que incidam sobre todo o ciclo dessas disciplinas, isto na medida em que este processo se consubstancia numa forma de sondagem a realizar em determinados momentos – definidos como fulcrais – e que permitem produzir um quadro de informação pertinente para a globalidade do processo. Em segundo lugar, a elaboração de provas de exame sobre conteúdos e temáticas correspondentes ao programa do ano terminal de uma disciplina, convoca inevitavelmente as aprendizagens estruturantes e fundamentais desenvolvidas ao longo de todo o ciclo. Por último, a eficácia deste tipo de sistema depende em muito da sua agilização e habituação por parte dos vários actores envolvidos, sendo que o modelo de exames nacionais, desde que foi implementado, teve como incidência o ano terminal das disciplinas que são alvo de exame, exceptuando os casos recentes das disciplinas bienais da componente de formação específica previstas nos cursos científico-humanísticos criados pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

Em face do exposto, entende-se que as provas de exame nacional de todas as disciplinas que dele são objecto, embora convocando as aprendizagens estruturantes e fundamentais daquelas disciplinas, desenvolvidas ao longo de todo o ciclo, devem incidir sobre os conteúdos e temáticas previstos para o ano terminal nos respectivos programas.

### **Número de exames**

A resposta à questão relativa ao número de exames e ao critério de escolha das disciplinas que devem ser objecto de exame reuniu algum consenso entre os especialistas consultados. É entendimento da generalidade dos entrevistados – tanto actores institucionais como peritos – que o número actual de exames é adequado e bem assim o critério que presidiu à escolha das disciplinas: na componente de formação geral, o Português, na componente de formação específica, as disciplinas trienal e bienais estruturantes.

### **Ingresso**

De acordo com a informação e os argumentos recolhidos, e no alinhamento do raciocínio que temos vindo a desenvolver, a utilização dos exames nacionais do ensino secundário como provas de ingresso no ensino superior afigura-se pertinente no contexto do modelo actual, considerando que:

- 1) a existência de exames nacionais de ensino secundário destitui de sentido um processo autónomo de elaboração de provas de ingresso, por parte do ensino superior, o que corresponderia a uma duplicação de provas a prestar pelos alunos e a uma complexificação excessiva do processo de acesso ao ensino superior;
- 2) a não existirem exames nacionais de ensino secundário, o ónus da construção de instrumentos de acesso transferir-se-ia para o ensino superior, sem que isso se traduzisse necessariamente em vantagens óbvias para os alunos. Pelo contrário: (1) no caso de os exames incidirem sobre conteúdos que os alunos aprenderam no ensino secundário correr-se-ia o risco de desadequação das provas e reduzir-se-ia o espectro de potencialidades que os exames trazem ao nível da monitorização e regulação do ensino secundário. Para além disso, seria complexo para o sistema do ensino superior montar todo um sistema de exames de raiz, mesmo recolhendo a experiência acumulada pelo GAVE; (2) no caso de os exames incidirem sobre matérias específicas dos cursos a que os alunos se pretendem candidatar, as provas seriam da responsabilidade das faculdades, o que propiciaria uma maior desigualdade no acesso ao ensino superior, sendo privilegiados os alunos cujas famílias

têm capitais económicos suficientes para proporcionar aos seus filhos aulas específicas de preparação para esses exames e mesmo condições para se candidatarem a várias faculdades.

3) Os exames nacionais no seu duplo papel têm uma função de credibilização não só do ensino secundário, mas também do processo de acesso ao ensino superior, ao introduzirem um instrumento de avaliação que é percebido pela opinião pública como objectivo e normalizador das classificações internas do ensino secundário. Estas representações positivas dos exames não devem ser descuradas na acção política.

A atribuição do processo de exames ao ensino secundário – e portanto ao Ministério da Educação – não significa porém que a Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES), unidade orgânica do Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior, não deva ter uma participação activa neste processo. As entrevistas realizadas permitiram apurar que o papel da DGES é marginal em todo o processo, limitando-se à selecção dos exames que constituem provas de ingresso. Uma maior articulação entre os serviços – e consequentemente entre os ministérios – traria óbvias vantagens ao processo, designadamente no que se refere: 1) a uma maior credibilização do processo; 2) ao potenciar de uma melhor adequação entre as competências dos alunos à saída do ensino secundário e as competências esperadas pelas instituições de ensino superior relativamente aos mesmos alunos; 3) ao potenciar da introdução de elementos de inovação resultantes da troca de experiências entre os serviços e os técnicos; 4) ao ajustamento das necessidades, em termos de provas a disponibilizar, de cada um dos níveis de ensino.

Mantendo-se o modelo actual de exames com o objectivo de certificar as aprendizagens dos alunos que concluem o ensino secundário, afigura-se plausível a sua utilização enquanto provas de ingresso no ensino superior. Noutra plano de intervenção, considera-se indispensável uma articulação efectiva e formalizada entre os serviços responsáveis dos dois níveis de ensino no que concerne a esta matéria, designadamente em domínios como: 1) a elaboração de provas de exame e dos critérios de correcção; 2) a monitorização da validade científica dos exames; 3) a testagem da exequibilidade das provas de exame; 4) a selecção de disciplinas sobre as quais devem incidir os exames nacionais.

### **Fases de exames e fases de candidatura**

O processo de auscultação movido pelo GAAIRES permitiu igualmente apurar – relativamente ao processo de acesso ao ensino superior – a pertinência da revisão do actual modelo que articula determinadas fases de realização de exames com a candidatura a



diferentes fases de acesso ao ensino superior. De facto, o enquadramento legal vigente determina que, em cada ano, na primeira fase dos concursos de acesso ao ensino superior apenas sejam utilizadas como provas de ingresso os exames nacionais do ensino secundário realizados na primeira fase de exames do ano de candidatura ou de anos lectivos anteriores, ou os exames realizados na segunda fase de exames do ano de candidatura ou de anos lectivos anteriores por alunos que, estando habilitados a realizá-los na primeira fase, tenham optado por fazê-los apenas na segunda fase. Esta situação impossibilita a candidatura à primeira fase num determinado ano de um aluno que, tendo realizado todos os exames na primeira fase de exames e descontente com alguma classificação, tenha optado por repetir um dos exames na segunda fase, pretendendo melhorar a classificação obtida e assim aumentar a probabilidade de ingressar no curso desejado.

A informação recolhida permitiu concluir que o fundamento desta restrição radica na maior dificuldade em garantir a correcção das provas em tempo útil para permitir o cumprimento dos prazos da primeira fase de candidatura, considerando as limitações colocadas ao período de marcação de férias autorizado aos docentes do ensino secundário, professores a quem incumbe a correcção e classificação das provas. A correcção de um número de provas previsivelmente aumentado em consequência da opção massiva dos alunos pela repetição de provas na segunda fase, para efeitos de melhoria de classificação, obrigaria ao recrutamento de professores até mais tarde no ano escolar (fim do mês de Julho e princípio do mês de Agosto), o que implicaria o adiamento do período de férias para o mês de Setembro.

Recomenda-se o desenvolvimento de um processo de discussão e articulação entre os serviços e os ministérios para a revisão destas limitações, ponderando o investimento de recursos, humanos e financeiros, por parte do Ministério da Educação, no sentido de ultrapassar o obstáculo identificado. A alteração desta situação introduziria a simplificação e a pacificação do processo, possibilitando aos alunos mais oportunidades para obter a classificação desejada nas provas de exames, sem serem prejudicados nas prioridades de acesso às faculdades pretendidas, considerando que o proveito a retirar desta situação supõe um acréscimo de esforço por parte do aluno. Igualmente ponderada deverá ser a extensão desta possibilidade aos alunos que, por falta de aproveitamento na avaliação interna, se candidatam como autopostos aos exames nacionais, permitindo-lhes a realização destes na primeira fase e a sua repetição na segunda fase, para efeitos de melhoria de classificação e garantindo igualdade de oportunidades entre todos os alunos no acesso ao ensino superior. A inexistência de classificação interna de frequência com

uma ponderação de 70% na classificação final da disciplina parece ser suficiente para impedir a perversão desta possibilidade, transformando-a num expediente facilitador e desresponsabilizante.

#### ***IV – ACOMPANHAMENTO e MONITORIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO***

Ao longo do ano de 2007 foi publicada legislação com muita relevância para o ensino secundário, de onde se destaca:

- Decreto-lei nº 272/2007, de 26 de Julho: reestrutura o currículo dos cursos científico-humanísticos<sup>24</sup>;
- Portaria nº 1322/2007<sup>25</sup>, de 4 de Outubro: regulamenta o Decreto-lei nº 272/2007, de 26 de Julho;
- Despacho Normativo nº 36/2007, de 8 de Outubro: estabelece as normas para a reorientação do percurso formativo dos alunos, assim como para as mudanças de curso;
- Decreto-lei nº 357/2007, de 29 de Outubro: determina o processo de conclusão e de certificação do nível secundário de educação.

Os normativos referidos introduziram reajustamentos relevantes no sistema, nomeadamente, (1) a extinção dos cursos científico-humanísticos de ciências sociais e humanas e de línguas e literaturas e a consequente criação do curso de línguas e humanidades, (2) o reforço das componentes prática e experimental no ensino das ciências, (3) os procedimentos relativos à reorientação dos percursos formativos dos alunos, (4) a implementação de medidas facilitadoras da permeabilidade, (5) a certificação e conclusão do nível secundário de educação de alunos provenientes de cursos e modalidades anteriores aos actualmente existentes.

Para além destes reajustamentos, enquanto decorria o processo de acompanhamento da implementação da reforma do ensino secundário foram identificadas, em particular no último ano, outras transformações que não foram passíveis de aprofundamento avaliativo no decurso do presente trabalho e que, pela sua importância estratégica, se devem constituir também como novos objectos de acompanhamento e avaliação, a saber:

---

<sup>24</sup> Alteração que decorreu directa ou indirectamente, das recomendações produzidas pelo GAAIRES em Fevereiro de 2007

<sup>25</sup> Idem

-A expansão dos cursos profissionais na rede pública de escolas secundárias é um tema que implicará a prossecução do acompanhamento que inclua também a avaliação das metodologias de monitorização implementadas.

- O desenvolvimento dos Cursos de Educação Formação, tanto no nível secundário, como no nível básico de educação, por ser recente, considera-se dever ser alvo de um especial enfoque no futuro, colocando-se também em discussão as alternativas para a promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida, nomeadamente a adequabilidade do modelo de ensino recorrente actualmente existente.

Todas estas dinâmicas tornam ainda mais premente a necessidade, consensualmente referida pelos diversos interlocutores, de se melhorar a articulação entre os vários níveis de educação e de ensino, nomeadamente entre o ensino básico e o ensino secundário e evidente a indispensabilidade de promover o acompanhamento do ensino básico. No que diz respeito a este nível de ensino, para além do acompanhamento da reforma e dos reajustamentos que se estão a produzir e da já referida necessidade de monitorizar e avaliar a implementação dos Cursos de Educação Formação, é central aferir dos impactos das diversas alterações no que diz respeito à formatação dos projectos de escola e seus impactes no ensino secundário.

É também fundamental perspectivar a evolução do sistema no sentido de verificar em que medida ele está preparado para os novos desafios, nomeadamente os inscritos no Quadro de Referência da Estratégia Nacional, Plano Operacional Potencial Humano, pelo que, a par com o acompanhamento e monitorização da qualidade do ensino secundário (incluindo a diversificação das vias e a valorização das vias profissionais) e da promoção da qualificação profissional na rede escolar pública, é essencial aferir o contributo da política educativa no que diz respeito à promoção da coesão social e inclusão, focalizando os trabalhos de avaliação também na experiência de implementação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) bem como da Escola Móvel. Assim,

Propõe-se a criação de um grupo de trabalho tecnicamente habilitado que possa dar seguimento ao trabalho de acompanhamento e avaliação do GAAIRES, com sede na Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, por forma a capitalizar a experiência adquirida, garantindo o acompanhamento e monitorização da implementação das medidas acima referidas e o aprofundamento do estudo de matérias resultantes de alterações em curso.



## NOTA METODOLÓGICA

O Quadro de Referência 2007, já apresentado no 3º Relatório do GAAIRES concilia três vértices de avaliação da RES – *Sistema de Gestão, Sistema de Educação e Formação e Sistema de Informação e Comunicação* – com três níveis de decisão curricular – *Política Educativa, Organização Escolar e Ensino e Aprendizagem* (em anexo).

No cruzamento dos sistemas e dos níveis de decisão definem-se os domínios que são objecto de avaliação nesta fase de trabalho do GAAIRES – Área de Projecto, nos cursos científico-humanísticos, e oferta profissionalmente qualificante nas escolas que constituem a amostra do estudo. Eles são estudados segundo referenciais de pertinência e coerência, no que diz respeito à concepção da reforma, referenciais de eficiência, que visam a gestão e a sustentabilidade da implementação da referida reforma, e referenciais de eficácia, orientados para os resultados alcançados em termos da formação e qualificação dos jovens e da qualidade do ensino.

Ao nível macro da decisão, o da **Política Educativa**, a análise do GAAIRES recai sobre dois domínios que se inserem no *Sistema de Gestão* – o processo de implementação da área de Projecto e das Ofertas Profissionalmente Qualificantes no âmbito da RES, i.e., as medidas de sustentabilidade concebidas e implementadas para viabilizar a reforma, e a governabilidade da rede de oferta educativa. No que diz respeito ao *Sistema de Educação e Formação*, a decisão política tem um espectro de abrangência mais largo: cobre domínios de concepção, como o desenho curricular, os programas e o sistema de avaliação das aprendizagens, domínios de identidade e estatuto, em que cabem a análise da especificidade deste ciclo de ensino, da sua articulação, quer com os outros níveis de ensino quer com o mundo do trabalho.

A decisão de nível meso, a que compete à **Organização Escolar**, é de natureza institucional. Todas as decisões tomadas pela escola para implementação da RES têm lugar a este nível. Se nos concentrarmos no *Sistema de Gestão*, ficam em apreciação os domínios que dizem respeito à gestão, rentabilização e mobilização de recursos, sejam estes de natureza humana, física, material ou financeira, à oferta formativa, à política de formação, às estruturas e instrumentos de gestão da escola e à relação com o meio e ao estabelecimento de parcerias. Ainda que não sejam decisões isoladas da escola, pois envolvem outros decisores, como as DRE ou as escolas que fazem parte da mesma rede, e estejam subordinadas à política educativa, estas são respostas individualizadas das várias instituições escolares a uma mesma proposta de RES.

A decisão de nível meso acerca do *Sistema de Educação e Formação* recai sobre um conjunto de domínios que possibilita ao GAAIRES estabelecer o “estado da arte” da implementação da RES. Por um lado, são domínios que remetem para os procedimentos desenvolvidos por cada escola para concretizar eficazmente o currículo do ensino secundário – gestão curricular, operacionalização da formação em contexto de trabalho, dinâmica formativa dos professores ou estratégias de promoção do sucesso; por outro, são domínios que revelam a distribuição dos jovens pelas diferentes modalidades de educação e formação ou a utilização dos mecanismos de mobilidade horizontal.

O nível do **Ensino e Aprendizagem** é o da instrução, aquele em que cada professor, ou grupo de professores, decide o que vai ensinar, em que momento e como; isto significa que cabem aqui as decisões de gestão do currículo que revertem para a qualidade das aprendizagens e do ensino e que revertem, portanto, para o espaço micro do sistema educativo – a sala de aula – e para o seu objectivo primordial – fazer aprender. A monitorização do sucesso das aprendizagens e o acompanhamento do trabalho dos docentes são domínios desta natureza que permitem caracterizar o *Sistema de Gestão* a este nível micro. Os domínios relativos às práticas de ensino e de avaliação das aprendizagens, ao sucesso dos alunos e às estratégias desenvolvidas para o conseguir são, por sua vez, partes analíticas do objecto em estudo que possibilitam a avaliação do *Sistema de Educação e Formação*.

Nesta explicitação do Quadro de Referência 2007, falta ainda justificar o cruzamento dos três níveis de decisão com o *Sistema de Informação e Comunicação*. Os domínios considerados pelo GAAIRES são os mesmos a nível macro, meso ou micro – conteúdo, destinatários e qualidade da informação e dispositivos de comunicação –, pois estes são transversais. Embora a informação tenha conteúdos, interlocutores e destinatários diferenciados, a finalidade é avaliar se a informação necessária chegou a quem deveria chegar, no tempo devido, com a clareza consentânea com os seus destinatários e a coerência devida aos normativos da RES. Assim, os domínios são os mesmos, quer esteja em causa a decisão curricular de nível político, a institucional ou a instrucional.

A partir deste Quadro de Referência e para cada um dos domínios em estudo nesta fase elaboraram-se questões de avaliação, cuja resposta assenta numa diversificação de fontes de informação e de metodologias de recolha que consubstancia a matriz do *design* (em anexo) desta avaliação da RES.

A recolha de informação focada agora nas respostas, por parte das dezasseis escolas que constituem a amostra do estudo, às novidades introduzidas pelo decreto-lei nº 74/2004, de 26 de Março, que foram operacionalizadas pela primeira vez no ano lectivo de 2006/07 – Área de Projecto nos cursos científico-humanísticos e Área Tecnológica Integrada (em

particular o Projecto Tecnológico e o Estágio) nos cursos tecnológicos no contexto das ofertas profissionalmente qualificantes – teve lugar nos meses de Abril e Maio de 2007. Tendo em consideração a ênfase dada aos cursos profissionalmente qualificantes – em particular no quadro do programa Novas Oportunidades – procurou-se, igualmente recolher informação sobre a receptividade e trabalho das escolas no sentido da concretização de tais orientações, bem como sobre as condições para o sucesso destes cursos nas escolas com ensino secundário.

As fontes de informação privilegiadas foram os documentos enquadradores oficiais (normativos ou documentos orientadores) os conselhos executivos e os conselhos pedagógicos das escolas, os professores, os alunos e os parceiros do meio em que as escolas estão inseridas, processo que envolveu um total de cerca de quatrocentos interlocutores. O processo de recolha recorreu fundamentalmente a entrevistas individuais, a grupos de focagem e à recolha documental.

Acrescem a estas fontes os decisores políticos, os gestores políticos e ainda os peritos em currículo e em avaliação. Foram realizadas as seguintes entrevistas:

- Luís Capucha, Director-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- Vasco Alves, ex Director-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- Elvira Florindo, Presidente do Júri Nacional de Exames;
- Clara Correia, Presidente da Agência Nacional para a Qualificação;
- Alexandra Figueiredo, ex Presidente da Comissão Instaladora da Direcção-Geral de Formação Vocacional;
- João Mata, Director-Geral do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação;
- Carlos Pinto Ferreira, Director-Geral do Gabinete de Avaliação Educacional;
- Morão Dias, Director-Geral do Ensino Superior;
- Meira Soares, Presidente da Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior;
- Jorge Morais, Director-Geral dos Recursos Humanos da Educação;
- Joaquim Leitão, Director Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo;
- Margarida Moreira, Directora Regional de Educação do Norte;
- Engrácia Castro, Directora Regional de Educação do Centro;
- José Verdasca, Director Regional de Educação do Alentejo;
- Libório Correia, Director Regional de Educação do Algarve;



- Domingos Fernandes, Professor Associado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa;
- Joaquim Azevedo, Professor Associado da Universidade Católica Portuguesa;
- Roberto Carneiro, Professor Associado da Universidade Católica Portuguesa;
- Albino Lopes, Professor Associado do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

## **ANEXO**

### **COMPARAÇÃO DE SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEUS: OFERTA E CERTIFICAÇÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO**

## COMPARAÇÃO DE SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEUS: Oferta e certificação no ensino secundário

---

Com a finalidade de compreender melhor os mecanismos de avaliação, progressão e certificação dos alunos do ensino secundário em Portugal, procedeu-se a uma análise comparativa de vários sistemas educativos europeus. A partir da informação disponível na *Eurybase – The Information Database on Education Systems in Europe*<sup>26</sup>, confrontaram-se oito sistemas educativos – *Áustria, Escócia, Espanha, Finlândia, França, Irlanda, Noruega, Reino Unido, República Checa* – com o modelo português. A selecção teve em conta a diversidade de tradições – sistemas anglo-saxónicos, germânicos e francófonos –, o sucesso de alguns sistemas educativos que num passado recente têm vindo a revelar-se eficazes – de que são exemplo a Finlândia e a Noruega – e a transformação dos sistemas educativos de países da antiga Europa de Leste – por exemplo, da República Checa.

O ensino secundário encontra-se dividido em 2 ciclos – *Lower e Upper secondary*, em quase todos os países analisados, à excepção de Portugal e da Noruega; o número de anos da totalidade do ensino secundário varia entre os 6 e os 8 anos, bem como varia a distribuição de anos pelos dois ciclos – nalguns casos o primeiro ciclo é de 4 ou 5 anos e o segundo de 2 ou 3, mas regra geral a divisão é equitativa, 3 anos para cada ciclo (cf. Quadro 1). Na comparação realizada visámos apenas o último ciclo do ensino secundário, aquele que corresponde ao ensino secundário português.

### **Oferta: modalidades e instituições**

A oferta de nível secundário nos vários países europeus revela uma tendência generalizada: a convivência de modalidades direccionadas para prosseguimentos de estudos, semelhantes aos cursos científico-humanísticos, e de modalidades profissionalmente qualificantes.

Nos vários países da Europa aqui em análise, o último ciclo do ensino secundário é ministrado em escolas secundárias e em escolas profissionais ou nouro tipo de instituições vocacionadas para a formação profissionalmente qualificante. A diferença entre os vários países reside na oferta das escolas secundárias. Em Portugal, as escolas secundárias tanto oferecem cursos gerais como cursos profissionalmente qualificantes; o mesmo acontece na

---

<sup>26</sup> Informação acessível em de [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).

Escócia, na Noruega ou no Reino Unido. Em qualquer destes países, Portugal incluído, existem instituições especializadas em ofertas profissionalmente qualificantes, designadas de formas diferentes – *Escolas Profissionais* ou *Vocacionais* ou *Further Education Institutions*. Em França existe uma separação das modalidades entre o *Lycée Général e Technologique* e o *Lycée Professionnel*, tal como na Áustria em que a especialização de instituições de acordo com o tipo de modalidades que oferecem ocorre desde os anos iniciais de escolarização das crianças, ou na Finlândia.

### **Modalidades: sistemas de referencialização**

A maior parte dos países divide a oferta entre o que designa por cursos gerais e cursos vocacionais, como já foi aqui notado. É também comum, entre os países analisados, a distinção entre os sistemas de referencialização de cada uma das modalidades. Os cursos gerais têm como referentes um currículo e os programas das várias disciplinas que os constituem. Avaliações internas e externas, metodologias de ensino e saberes são regulamentados por esse currículo (seja este nacional ou nacional com *nuances* regionais). A referencialização das modalidades designadas por vocacionais combina uma componente “personalizada” – definida por cada instituição, pelos seus professores de acordo com os seus alunos – com uma componente nacional – que são os perfis de competências das várias profissões.

Estas são duas lógicas diferentes de referencialização: a primeira estabelece conteúdos de aprendizagem e metodologias de ensino (o grau de especificação varia entre os países e mesmo entre as disciplinas), a segunda estabelece um perfil do diplomado, deixando as decisões pedagógicas para as instituições/professores. Estes dois sistemas são, também geralmente, definidos e controlados por entidades diferentes; o ónus de certificação dos cursos gerais é da competência dos ministérios da educação, enquanto o dos cursos vocacionais é da competência dos ministérios do trabalho.

A Escócia e o Reino Unido são contra-exemplos desta tendência, pois têm sistemas de referencialização definidos e controlados pela mesma autoridade, independentemente do tipo de cursos. Na Escócia tem vindo a ser desenvolvido um sistema nacional de qualificações que diz respeito quer aos cursos gerais quer aos vocacionais. A finalidade foi aproximar as duas modalidades de modo a que as duas fossem referencializadas pela mesma entidade - a *Scottish Qualifications Authority* (SQA). A SQA estabeleceu um conjunto de competências-chave e de competências específicas cuja importância, como referentes de qualidade, é, actualmente, reconhecida pelas instituições de ensino superior e pelos empregadores. No Reino Unido existe a *National Qualification Framework* que abrange qualificações vocacionais e gerais académicas.

## Certificação

Em Espanha os alunos obtêm o certificado de conclusão do ensino secundário (*Bachiller*) com base nas classificações obtidas internamente; constando do certificado a designação do curso concluído e a média obtida. Este é o requisito de certificação para qualquer das modalidades – geral, vocacional ou especializada. Apenas realizam exames os alunos que pretendam concorrer ao ensino superior ou a cursos vocacionais avançados (de nível pós-secundário), os exames são, portanto, de acesso e não de certificação do ensino secundário. O mesmo sucede na Noruega (cf. Quadro 1).

Na Áustria, na Escócia, na Irlanda, no Reino Unido e na República Checa a situação é oposta à da Espanha e da Noruega, pois para obterem o certificado de conclusão do ensino secundário os alunos têm de realizar provas de exame, independentemente da modalidade que frequentaram. Na Escócia, existe, no entanto, a possibilidade de um aluno não realizar provas externas, caso tenha recebido prémios por mérito a um certo número de disciplinas.

Em França apenas os alunos dos cursos profissionais não realizam exames para conclusão: os alunos que frequentam os cursos gerais e tecnológicos têm de realizar exames – o *Baccalauréat Général* e o *Baccalauréat Technologique*. Os alunos dos cursos profissionais concluem o ensino secundário dando provas de terem adquirido um conjunto de competências que estão oficialmente estabelecidas para cada profissão, sendo-lhes conferido o *Baccalauréat Professionnel*.

Na Finlândia e em Portugal a situação é semelhante à da França, pois os alunos dos cursos gerais realizam exames para conclusão do ensino secundário e os alunos dos cursos profissionais/vocacionais não. Em Portugal, contudo, os alunos dos cursos tecnológicos não realizam exames para conclusão ao contrário do que acontece em França.

Quadro 1 – Duração do ensino secundário e regime de certificação

|                 | Ensino Secundário<br>Ciclos e Modalidades   | Exames para conclusão<br>Sim / Não |                                   |                                   |
|-----------------|---|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
|                 |   | Geral / CH                         | Profissionalmente<br>qualificante |                                   |
|                 |   |                                    | Tecnológico<br>s                  | Profission<br>ais/Vocac<br>ionais |
| Portugal        | 1 ciclo, 3 anos<br>científico-humanístico,<br>Tecnológico, Profissional,<br>Especializado | Sim                                | Não                               | Não                               |
| Áustria         | 2 ciclos, variável<br>Geral, Vocacional,<br>Educadores, Saúde                             | Sim                                | ---                               | Sim                               |
| Escócia         | 2 ciclos, 4+2 anos<br>Geral, Vocacional   | Sim                                | ---                               | Sim                               |
| Espanha         | 2 ciclos, 3+3 anos<br>Geral, Vocacional,<br>Especializado                                 | Não                                | Não                               | Não                               |
| Finlândia       | 2 ciclos, 5+3 anos<br>Geral, Vocacional,<br>Aprendizagem                                  | Sim                                | ---                               | Não                               |
| França          | 2 ciclos, 4+3 ou 4 anos<br>Geral, Tecnológico,<br>Profissional                            | Sim                                | Sim                               | Não                               |
| Irlanda         | 2 ciclos, 3+2 anos<br>Geral, Vocacional   | Sim                                | ---                               | Sim                               |
| Noruega         | 1 ciclo, 3 anos<br>Geral, Vocacional  | Não                                | ---                               | Não                               |
| Reino Unido     | 2 ciclos, 5+2 anos<br>Geral, Vocacional   | Sim                                | ---                               | Sim                               |
| República Checa | 2 ciclos, 4+4 anos<br>Geral, Vocacional   | Sim                                | ---                               | Sim                               |

## Exames

Nalguns dos países os exames têm, além da função de certificação, uma função de recuperação das disciplinas “em atraso”. Por norma, nos sistemas educativos europeus aqui estudados, um aluno transita de ano de escolaridade com o seu grupo/turma no final de cada ano lectivo. A repetição de um ano de escolaridade tem carácter excepcional. Este princípio é acompanhado por medidas de recuperação das aprendizagens, entre as quais figuram os exames (internos ou externos).

Um aluno que não tenha concluído com sucesso uma disciplina em Junho, pode, assim, realizar uma prova em Setembro (ou até ao final de Dezembro) de modo a colmatar o atraso e continuar a acompanhar a sua turma. As provas externas, referenciadas a *standards*, são mais comuns nos sistemas anglo-saxónicos enquanto as provas internas são utilizadas pelos outros sistemas.

No Reino Unido e em Portugal existe ainda outro tipo de provas. São provas elaboradas externamente, mas os seus resultados revertem para o processo de ensino-aprendizagem, não tendo qualquer papel de certificação. Dizem respeito a várias disciplinas, são produzidas pelas entidades responsáveis pela avaliação externa em cada um destes países e são disponibilizadas ao longo do ano, regra geral, uma por cada período lectivo. Servem, não só de regulação do ensino e da aprendizagem, mas, igualmente, de regulação dos programas das várias disciplinas.

### ***Nota metodológica***

A informação acerca dos sistemas educativos teve por base a caracterização dos mesmos disponibilizada na *Eurybase*; esta informação reporta a anos diferentes, conforme a actualização feita pelos países. A maior parte dos documentos disponibilizados na base de dados diz respeito a 2006/07, no entanto, outros são anteriores. Apresenta-se seguidamente o ano a que se referem os documentos disponibilizados por cada país.

|   |                |
|---|----------------|
| <i>Escócia, Espanha, França, Portugal, Reino Unido, República Checa</i> | <i>2006/07</i> |
| <i>Áustria, Noruega</i>   | <i>2005/06</i> |
| <i>Finlândia</i>  | <i>2004/05</i> |
| <i>Irlanda</i>  | <i>2003/04</i> |



## BIBLIOGRAFIA

- Azevedo, J. et al. (2003). *O ensino profissional em Portugal. Contributos para a formulação de uma estratégia para o seu desenvolvimento*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Barbosa, J. & Neves, A. (2005). *Fantasma, mitos e ritos da avaliação das aprendizagens*. No prelo
- Bettencourt, A.M. (coord.) (2007). *Qualidade do ensino e prevenção do abandono nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND)*. Relatório Intercalar. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- Carneiro, R. (coord.) (2001). *O futuro da educação em Portugal. Tendências e oportunidades – Um estudo de reflexão prospectiva*, Tomo I, II, III e IV, Lisboa:DAPP/ME.
- CNE, (2005). *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: Autor.
- Curado, A. P., Gonçalves, C., Góis, E., Vicente, L. e Alaiz, V. (2003). *Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente?*. Lisboa: ME.
- DGFV/ME. (2006). *Monitorização dos cursos profissionais de nível secundário em escolas da rede pública – Relatório Nacional*. Lisboa: Autor.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (coord.). Ó, J.R. do e Ferreira, M.B. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Acedido em 22/10/2007 em [http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/13FB52B4-147E-46EE-BF12-750F327A8888/0/Rel\\_Avaliacao\\_EnsSec\\_Artistico.pdf](http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/13FB52B4-147E-46EE-BF12-750F327A8888/0/Rel_Avaliacao_EnsSec_Artistico.pdf)
- Fernandes, D. (2007). *Relatório da Disciplina de Questões Críticas da Avaliação para as Aprendizagens*. Provas de Agregação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa. 203 pp.
- Gabinete de Avaliação Educacional – GAVE (2002). *Contributo para uma melhor compreensão do desempenho dos alunos nos exames do 12.º ano*. Mem Martins: Gabinete de avaliação Educacional do Ministério da Educação
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill Portugal.
- Hargreaves, D. e Hopkins, D. (1991). *The empowered school*. London: Cassel.

- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1998). *School improvement in an era of change*. London: Cassel.
- Justino, D. et al. (2006). *A Reforma do Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- MacBeath, J. e McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools*. London: Routledge/Falmer.
- Pedroso, P. (coord.) (2007). *Expansão do Sistema da Oferta Profissionalmente Qualificante – Relatório Final de Assessoria Técnica*. Lisboa: ISCTE
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- Stiggins, R. J. (2002). *Assessment crisis: The absence of assessment for learning*. Acedido em 26/07/2007 em <http://www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm>

#### **Documentos orientadores:**

- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006a). Operacionalização dos Cursos Tecnológicos – Guia de Orientações. Lisboa : DGIDC
- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006b). Orientações: Área de Projecto dos Cursos Científico-Humanísticos / Projecto Tecnológico dos Cursos Tecnológicos.
- Direcção-Geral de Formação Vocacional (2005). Cursos de Educação e Formação - Guia de Orientações. Lisboa: DGFV

#### **Documento de referência:**

- Ministério da Educação (2003a). Documento Orientador da Revisão Curricular – Ensino Secundário. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (2003b). Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional: Linhas Orientadoras. Lisboa : ME
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2005). *Novas Oportunidades: Aprender Compensa*. Lisboa: MTSS e ME.

#### **Documentos de enquadramento legal:**

- Despacho-Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho, e a correspondente rectificação nº 1673/2004, que regulamentam os Cursos de Educação Formação



- Portaria nº 550-A/2004, de 21 de Maio, e as alterações consagradas na Portaria nº 260/2006, de 14 de Março, que regulamentam os Cursos Tecnológicos
- Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio, e as alterações consagradas na Portaria nº 797/2006, de 10 de Agosto, que regulamentam os Cursos Profissionais
- Despacho nº 14758/2004 (2ª Série), de 23 de Julho, que define as condições de gestão pedagógica e organizacional a observar pelas escolas públicas que se proponham ministrar cursos profissionais.