

Isabel Cristina de Almeida Santos

**Formação e emprego: Representações de alunos e professores
de uma Escola Profissional de Viseu sobre a relação
Escola/Emprego – Um estudo de caso**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE – INFANTE D.HENRIQUE

PORTO 2008

Isabel Cristina de Almeida Santos

**Formação e emprego: Representações de alunos e professores
de uma Escola Profissional de Viseu sobre a relação
Escola/Emprego – Um estudo de caso**

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção
do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação

**Orientadora: Professora Doutora Maria José Cardoso Monteiro de
Sá - Correia**

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE – INFANTE D.HENRIQUE

PORTO 2008

RESUMO

O presente estudo insere-se na problemática do ensino profissional, no que se refere à relação escola/emprego.

Procurou-se apresentar algumas reflexões teóricas, no sentido de contextualizar, a nível de evolução histórica, esta modalidade de ensino, inserindo-a num contexto europeu. No seguimento dessas reflexões acrescentámos outras, no que concerne à situação do ensino profissional na Alemanha, Inglaterra e Espanha.

Com este estudo pretendeu-se analisar as representações que os alunos e professores de uma escola profissional de Viseu têm em relação à ligação escola/emprego.

Privilegiando o inquérito por questionário, procurámos dar resposta às questões formuladas, tanto para os alunos como para os professores, recorrendo à inferência estatística no sentido de validar ou infirmar as hipóteses que colocámos.

Das representações apresentadas pelos alunos e professores destacam-se como factores importantes nesta modalidade de ensino, a sua utilidade prática e a formação de carácter prático, bem como os estágios/formação em contexto de trabalho.

Salienta-se ainda o facto de, tanto os alunos como os professores, apresentarem a percepção de que o ensino profissional prepara os alunos de forma a saírem com uma melhor preparação para o mundo do trabalho.

Palavras – chave: Formação profissional; Representações, alunos, professores, emprego.

ABSTRACT

The present study is integrated in a set of problems concerning the professional education, referring to the relation school/employment.

It was intended to report some theoretical reflections, in order to contextualize this kind of education, at a level of historical evolution, set in a European context. Following those reflections, other reflections have been added, regarding the situation of the professional education in Germany, England and Spain.

With this study it was aimed to analyze the representation of teachers and students of a professional school in Viseu in what concerns to the connection school/employment.

Favouring the questionnaire inquiry, we tried to give an answer to the formulated questions both for students and for teachers, where we used some statistical tests, in a way that we validate or invalidate the assumptions that we conceived.

Out of the representations that were reported by students and teachers, some important factors in this kind of education are pointed out, such as: its practical utility and practical teaching, as well as the traineeship and teaching in a context of work.

It Should be enhanced that both students and teachers are aware the professional education prepares the students in a way that they leave the school with a better approach and a better preparation for the world of work.

KEY – WORDS: Professional education, Representations, students, teachers, employment.

AGRADECIMENTOS

Quero exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, particularmente:

À Professora Doutora Maria José Sá - Correia, minha orientadora, pelas sugestões, apoio e rigor com que orientou esta dissertação, bem como por tão grande atenção e generosidade por que pautou a sua orientação.

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio, dedicação e incentivo incomensuráveis.

Ao Fernando, companheiro em todas as horas, pela atenção, disponibilidade, carinho e apoio prestados.

À Escola Profissional do estudo de caso, pela disponibilidade demonstrada desde o início deste trabalho, em particular aos professores e alunos que responderam aos inquéritos, e à Direcção Pedagógica, ajudando a levar a cabo esta investigação.

Aos meus amigos e colegas pelo voto de confiança, estímulo e por acreditarem na concretização desta etapa da minha vida.

À Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins pelo incentivo e voto de confiança na concretização deste trabalho.

À minha filha,
Constança

As escolas profissionais emergem na fronteira do sistema educativo. Geraram um conjunto de inovações em vários domínios, designadamente nas relações com os actores sociais e económicos, com o mundo do trabalho, na flexibilidade da formação e na autonomia da escola, na capacidade de gerar novos recursos (não apenas de natureza financeira) e de os gerir. (Marques, 1993:pp. 15-16)

SIGLAS:

CEDEFOP – Centro Europeu de investigação e de documentação sobre o ensino e formação profissional

CET`S – Cursos de Especialização Tecnológica

CSPOVA - Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Activa

CT – Cursos Tecnológicos

EP – Escola Profissional

ETP – Ensino Técnico-Profissional

FMI – Fundo Monetário Internacional

GETAP – Gabinete para a Educação Tecnológica Artística e Profissional

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

P - Profissional

PAP – Prova de Aptidão Profissional

PRODEP – Programa de Desenvolvimento de Educação em Portugal

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

TP – Técnico-profissional

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

ABREVIATURAS:

n- número

p.- página

pp – páginas

cit - citado

KS – Kruskal - Wallis

ANOVA – Análise de Variâncias (abreviado do inglês – Analysis of Variance)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Parte I Enquadramento Teórico	9
Capítulo I – O ensino profissional na Europa	10
1.1 – O Ensino Profissional: enquadramento geral	11
1.2 – Breve história do ensino profissional em Portugal.	17
1.2.1– Primeiros passos do ensino Técnico e Profissional: A Aula de Comércio	17
1.2.2 – O Ensino industrial em Portugal no século XIX	18
1.2.3– A República e a expansão do ensino técnico e profissional.	20
1.2.4 – A Educação, o ensino técnico e profissional e o Estado Novo.	20
1.2.5 – A democracia de Abril e os percursos do ensino técnico e profissional.	22
1.2.6 -A Reforma de 1983 e a reconstrução da fileira técnica	24
1.2.7– A Lei de Bases do Sistema Educativo e a consolidação do ensino técnico e profissional.	26
1.2.8 – A reforma curricular de 1989, o novo ensino tecnológico e a aprendizagem em alternância.	28
1.2.9- Situação actual.	29
1.3- O ensino profissional na Alemanha e Inglaterra	31
1.4 – O ensino Profissional em Espanha.	35
Capítulo II – Educação/formação e emprego/ profissão	37
2.1 – A educação e o mercado de trabalho: breves considerações	37
2.1.1 – A relação educação/emprego	39
2.2 – Abordagem de um estudo de caso comparativo: Portugal e Espanha	40
2.2.1– Análise comparativa das duas instituições de ensino/formação profissional em Portugal e Espanha.	40
2.2.1.1– Caracterização das Instituições	40
2.2.1.2– Oferta Formativa/Educativa	42
2.2.1.3– Objectivos dos Cursos	43
2.2.1.4 - Duração dos Cursos: Componente Técnica e Formação em Contexto de Trabalho	44
2.2.1.5-Saídas Profissionais	46
Parte II Investigação Empírica	48
Capítulo III – Questões Metodológicas	50

3.1– Definição do Problema	50
3.2– Objectivos da Investigação	51
3.3 - Hipóteses	51
3.4– Descrição e justificação da metodologia	53
3.4.1 – Instrumento de recolha de dados	58
3.4.1.1 – O Inquérito por Questionário	59
3.5– Validade da investigação	61
3.6 – Descrição do contexto de investigação	62
3.6.1 – A população	62
3.6.2 – A amostra	62
3.6.2.1 - Caracterização da Escola	63
3.6.2.2 – Caracterização da amostra dos alunos	65
3.6.2.2.1.- Dados pessoais dos alunos	66
3.6.2.3 – Caracterização da amostra dos professores	71
3.6.2.3.1. Dados pessoais e académicos dos professores	71
Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados	78
4.1. –. Trajectória escolar	78
4.2 – Opinião sobre o curso	88
4.3 – Da trajectória escolar dos alunos	96
4.4 -Opinião sobre o curso /a formação profissionalizante	98
4.5 – Testagem das hipóteses.	103
4.5.1-- Hipóteses relativas aos inquéritos dos alunos.	103
4 5.2– Hipóteses relativas aos inquéritos dos professores.	126
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
LEGISLAÇÃO	144
ANEXOS	145

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Oferta formativa – Escola Profissional –Portugal (região centro)	42
Tabela 2- Oferta formativa – Instituto Técnico – Espanha (Burgos)	42
Tabela 3 – Saídas Profissionais - Escola Profissional Portugal / Instituto Técnico Espanha	46
Tabela 4 – Distribuição dos alunos por idades	67
Tabela 5- Estatísticas relativas à idade dos alunos	68
Tabela 6 – Freguesias de residência dos alunos	68
Tabela 7 – Habilitações literárias dos pais	69
Tabela 8 – Profissão do pai	70
Tabela 9 – Profissão da mãe	70
Tabela 10 – Distribuição dos professores por idade	72
Tabela 11 – Estatísticas relativas à idade dos professores	73
Tabela 12 – Freguesias de residência dos professores	73
Tabela 13 – Distribuição por anos de serviço	75
Tabela 14 – Estatísticas relativas aos anos de serviço dos professores	76
Tabela 15- Distribuição das disciplinas leccionadas pelos professores	76
Tabela 16 – Relação entre as variáveis reprovações e habilitações dos pais.	80
Tabela 17 – Razões apontadas pelos alunos para as reprovações	82
Tabela 18 – Outras razões apontadas pelos alunos para as reprovações	83
Tabela 19 – Razões apontadas para interrupção dos estudos	84
Tabela 20 – Outras razões apontadas para deixar de estudar	84
Tabela 21 – Duração da interrupção de estudos	84
Tabela 22 – Estatísticas relativas ao tempo de interrupção	85
Tabela 23 – Situações dos alunos durante a interrupção	86
Tabela 24 – Outras situações dos alunos durante a interrupção	86
Tabela 25 – Razões que influenciaram a decisão de voltar a estudar	88
Tabela 26 – Razões da opção dos alunos por esta modalidade de ensino	88
Tabela 27 – Outras razões apresentadas pelos alunos	89
Tabela 28 – Cursos pretendidos pelos alunos	90
Tabela 29 – Estabelecimentos de ensino referidos pelos alunos	90
Tabela 30 – Grau de satisfação em relação ao curso frequentado	91
Tabela 31 – Aspectos mais positivos do curso frequentado	92

Tabela 32 – Aspectos mais negativos do curso frequentado	93
Tabela 33 – Sugestões de melhoria da formação ministrada	94
Tabela 34 – Módulos onde ocorreram mais reprovações	97
Tabela 35 – Razões que os professores atribuem para as reprovações dos alunos	97
Tabela 36 – Acções de formação frequentadas pelos professores	98
Tabela 37 – Opinião dos professores sobre os cursos ministrados pela escola	99
Tabela 39 – Aspectos mais positivos da formação profissionalizante	100
Tabela 40 – Aspectos mais negativos da formação profissionalizante	101
Tabela 41 – Aspectos a mudar para melhorar a formação ministrada	102
Tabela 42 – Diferença entre a mediana das respostas dos alunos finalistas e a mediana das respostas dos alunos em frequência à questão 16	104
Tabela 43 - Valores médios das respostas dos alunos finalistas e dos alunos em frequência à questão 16	105
Tabela 44 – Comparação das respostas dos alunos finalistas com as respostas dos alunos em frequência à questão 17	106
Tabela 45 - Diferença entre a mediana das respostas dos alunos finalistas e a mediana das respostas dos alunos em frequência à questão 20	108
Tabela 46 - Valores médios das respostas dos alunos finalistas e dos alunos em frequência à questão 20	108
Tabela 47 – Aspectos positivos do curso segundo os alunos finalistas e os alunos em frequência	110
Tabela 48 - Aspectos negativos do curso segundo os alunos finalistas e os alunos em frequência	111
Tabela 49 – Sugestões para melhoria da formação ministrada	112
Tabela 50 – Intervalos de confiança dos itens relacionados com a obtenção de emprego	113
Tabela 51 – Intervalos de confiança dos itens relacionados com o exercício de uma profissão ou prosseguimento de estudos	115
Tabela 52 – Intervalo de confiança para a questão sobre a razão trabalhar como motivo para as reprovações, tendo em conta apenas os alunos que já reprovaram	116
Tabela 53 – Relação entre as habilitações literárias do pai e a opção por um ensino profissionalizante	117
Tabela 54 – Relação entre as habilitações literária da mãe de a opção por um ensino profissionalizante	117

Tabela 55 - Diferença entre a mediana das respostas dos alunos e a mediana das respostas das alunas à questão 16	118
Tabela 56 – Valores médios das respostas à questão 16, por sexo	118
Tabela 57 - Comparação das respostas dos rapazes com as respostas das raparigas à questão 17	119
Tabela 58 - Diferença entre a mediana das respostas dos alunos e a mediana das respostas das alunas à questão 20	121
Tabela 59 – Valores médios das respostas à questão 20, por sexo	121
Tabela 60– Aspectos positivos do curso segundo os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino	123
Tabela 61 – Aspectos negativos do curso segundo os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino	124
Tabela 62 – Sugestões de melhoria da formação ministrada segundo os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino	125
Tabela 63 – Intervalos de confiança para as habilitações literárias dos professores	126
Tabela 64 – Intervalos de confiança para os anos de serviço dos professores	127
Tabela 65 – Intervalos de confiança para as categorias dos professores	127
Tabela 66 – Intervalos de confiança para a questão relacionada com a justificação das reprovações nos módulos das suas disciplinas, devido à ausência de métodos de estudo/trabalho dos alunos.	128
Tabela 67 – Intervalos de confiança relacionados com a frequência de acções de formação profissional	128
Tabela 68 – Intervalos de confiança relativamente às representações dos professores acerca da facilidade de empregabilidade dos alunos por frequentarem a escola profissional	129
Tabela 69 – Intervalos de confiança para as questões relacionadas com o grau de satisfação dos alunos, no que toca à formação profissionalizante	130

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Duração dos cursos em horas	44
Gráfico 2 – Duração da componente técnica	45
Gráfico 3 – Duração da formação em contexto de trabalho	45
Gráfico 4 – Grupo(total dos alunos)	66
Gráfico 5 – Distribuição dos alunos por sexo	66
Gráfico 6 – Histograma das idades	67
Gráfico 7 – Diagrama das idades	67
Gráfico 8 – Distribuição dos professores por sexo	71
Gráfico 9 – Histograma da idade	72
Gráfico 10 – Diagrama da idade	72
Gráfico 11 – Habilitações literárias dos professores	73
Gráfico 12 – Instituições onde os professores obtiveram o grau académico	74
Gráfico 13 – Distribuição dos professores por categoria	74
Gráfico 14 – Histograma por anos de serviço	75
Gráfico 15 - Diagrama por anos de serviço	75
Gráfico 16 – Reprovações ao longo da trajectória escolar	79
Gráfico 17 – Frequência relativa % de alunos com reprovações em função das habilitações do pai	81
Gráfico 18 - - Frequência relativa% de alunos com reprovações em função das habilitações da mãe	81
Gráfico 19 – Reprovações por anos de escolaridade e anos em que se deram	82
Gráfico 20 – Alunos que interromperam ou não os estudos	83
Gráfico 21 – Histograma da distribuição do tempo de interrupção	85
Gráfico 22 – Diagrama da distribuição do tempo de interrupção	85
Gráfico 23 – Frequência de cursos de formação profissional de curta duração	87
Gráfico 24 – Frequência do curso como primeira opção	89
Gráfico 25 – Médias dos itens relativos ao grau de satisfação	91
Gráfico 26 – Projectos escolares e profissionais após conclusão do curso	95
Gráfico 27 – Níveis de reprovações dos alunos segundo as representações dos próprios docentes	96
Gráfico 28 – Frequência de acções de formação	98

Gráfico 29 – Valores das médias relativas à percepção dos professores quanto à formação profissionalizante dos alunos	100
Gráfico 30 – Percentagem de respostas afirmativas	105
Gráfico 31 – Respostas á questão 17 em frequências absolutas	106
Gráfico 32 – Respostas à questão 17 em frequências relativas	107
Gráfico 33 - Valores médios das respostas dos alunos finalistas e dos alunos em frequência à questão 20	109
Gráfico 34 – Respostas afirmativas à questão 16, por sexo	119
Gráfico 35 – Respostas á questão 17 em função do sexo, em frequências absolutas	120
Gráfico 36 – Respostas á questão 17 em função do sexo, em frequências relativas	120
Gráfico 37 - Valores médios das respostas dos rapazes e das raparigas à questão 20	122

INTRODUÇÃO

O ensino técnico e profissional surgiu e desenvolveu-se por necessidade do sistema produtivo resultante da revolução industrial durante o século XIX de forma não integrada no ensino clássico e humanista existente verificando-se, até, uma distinção profunda quanto aos conteúdos e fins a que ambos se destinavam e também quanto à origem dos alunos que os frequentavam. Assim, enquanto o ensino humanista era frequentado pela aristocracia e pela alta burguesia, o ensino técnico e profissional destinava-se quase em exclusivo às classes populares urbanas ou às classes rurais de maiores aspirações (Rocha, 1987).

Estes princípios de correspondência entre conteúdos e necessidades funcionais e entre a sua frequência pelos alunos dos grupos sociais mais desfavorecidos manteve-se ao longo de todo o século XX e disso deram conta vários estudos durante o último quartel deste século (Boudelot e Establet, 1971; Bourdieu e Passeron, 1964, 1970; Cruzeiro e Antunes, 1979; Martins, 1991; Pardal, Franco, Dias, Novaes e Sousa, 2003).

O subsistema das Escolas Profissionais em Portugal passou por um longo processo, de cerca de uma década, em que tiveram lugar diversas tentativas de reestruturação da oferta de ensino/formação de nível secundário. Assim, num primeiro momento, entre 1980 e 1989, assistimos a inovações que vão no sentido da diferenciação de vias no seio de uma mesma instituição, a escola secundária, na senda de modelos tradicionalmente adoptados neste nível de ensino.

A criação do subsistema de Escolas Profissionais em 1989 é promovida no contexto da Reforma do Sistema Educativo como uma modalidade alternativa de escolarização de nível secundário, essencialmente votada à aproximação dos jovens face aos contextos de trabalho e às realidades produtivas. Pretendeu-se criar formações terminais, local ou sectorialmente relevantes e integradas, proporcionando a qualificação de técnicos e trabalhadores polivalentes e favorecendo a empregabilidade dos jovens.

As escolas profissionais, apareceram como uma alternativa de formação académica, técnica, tecnológica e profissional que proporcionou aos jovens perspectivas a diferentes níveis: de inserção qualificada no mundo do trabalho, de prossecução de estudos superiores, de sucesso e valorização pessoais.

Nos dias de hoje, a questão da qualidade e do sucesso das escolas profissionais apresenta-se-nos como um factor de considerável importância, que assenta no facto deste nível de ensino poder oferecer a formação de técnicos qualificados, imediatamente inseríveis numa actividade profissional. Como tal, somos levados a considerar que este possa ser o norte orientador de grande parte das escolas, uma vez que será a qualidade das práticas profissionais dos diplomados bem como a sua plena inserção no mercado de trabalho, que irão atribuir às escolas o símbolo de qualidade e a satisfação do dever cumprido.

Dotadas de autonomia, desenvolvem-se em torno de projectos inovadores, orientadores de toda a actividade escolar, com o intuito de proporcionar à comunidade envolvente respostas às suas necessidades.

Pensamos que se procurou com o lançamento do projecto do ensino profissional, a par de uma resposta que a sociedade já exigia, vocacionada para o ingresso no mercado de trabalho, a construção de um subsistema alternativo e inovador sob o ponto de vista institucional e organizacional.

A sociedade actual tem-se caracterizado por rápidas mudanças sociais, tecnológicas e económicas, sendo atribuído aos sistemas educativos, pela generalidade dos governos e instituições internacionais, o mandato de acompanhar essas mudanças.

“O ensino é constantemente influenciado e adaptado pela evolução cultural, económica e social. Está ligado, de forma complexa, ao desenvolvimento económico e social, e a sua contribuição para este desenvolvimento faz parte das pesadas tarefas que lhe são cometidas”. (OCDE, 1989,p.11)

As relações educação/economia e educação/mercado de trabalho têm-se alterado nos últimos anos. Definiram-se novos perfis profissionais e escolares, alargou-se o conceito de formação profissional e alteraram-se modelos educativos, exigindo-se ao ensino em geral, e ao ensino técnico e profissional em particular, a adequação dos seus objectivos.

Frequentemente, os termos ensino técnico, ensino profissional e formação profissional são utilizados como equivalentes. Azevedo (2000) justifica esta equivalência “na medida em que na sua concepção e na sua implantação, no sistema educativo, predomina uma perspectiva ocupacional e terminal, a preparação para o exercício profissional mais imediato” (p. 40). Na Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em 1989,

“a expressão «ensino técnico e profissional» designa todas as formas e todos os graus do processo de educação onde intervêm, além da aquisição de conhecimentos gerais, o estudo de técnicas

conexas e a aquisição de competências práticas, do saber-fazer, de atitudes e de elementos de compreensão relacionados com as profissões que podem exercer-se em diferentes sectores da vida económica e social” (UNESCO.p. 191).

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

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

A criação do 12º ano profissionalizante e o relançamento do ensino técnico-profissional, para além de serem o resultado de pressões empresariais, revestiram também uma forma de desviar uma parte dos candidatos ao ensino superior para outros destinos. Como refere Sérgio Grácio “mais do que o problema económico das carências de mão-de-obra, esteve em jogo, nestas medidas, o problema político colocado pelas dezenas de milhares de rejeições regularmente operadas pela limitação no acesso aos cursos universitários” (1992,p.5).

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

A formação profissional, que estava prevista inicialmente para funcionar logo a seguir ao ensino unificado, não chegou a ser organizada devido, segundo Alpiarça, “aos

condicionalismos do processo e às indecisões que acompanharam o lançamento da nova estrutura de ensino secundário” (1981,p. 116).

Referindo-se à realidade portuguesa, Pereira (1981) considera escandalosa a discriminação imposta pela existência de duas vias paralelas de ensino, em concreto, a coexistência do ciclo preparatório do ensino secundário e do ciclo preparatório técnico e a criação do ciclo complementar do ensino primário (5^a e 6^a classes) para os que projectavam entrar mais cedo na vida activa. Para este autor, “assistiu-se, assim, a uma generalizada desafeição pelo ensino técnico e profissional, considerado menos nobre e menos digno, até porque não permitia o prosseguimento de estudos a nível superior” (p. 123).

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

Investigar sobre as representações de alunos e professores acerca do ensino profissional e suas relações, parece-nos algo relevante, na medida em que esta modalidade de ensino se torna cada vez mais uma aposta dos decisores políticos enquanto alternativa no actual sistema educativo em Portugal.

Na região de Viseu é significativo o número de escolas desta modalidade de ensino, sendo seis, o número das escolas mais representativas, o que denota preocupação com a formação profissional dos jovens da região.

Assim, a nossa investigação visa perceber e analisar as representações dos alunos e professores integrados numa Escola profissional. Pretendemos conhecer as razões que levaram os alunos a optar por esta modalidade de ensino; qual a representação que têm desta modalidade de ensino, no que toca ao curso que frequentam, aos professores e o que gostariam de mudar, bem como os projectos escolares e profissionais depois de concluído o curso.

É nossa intenção conhecer, por outro lado, as representações dos professores em relação à sua actividade enquanto professores/formadores, à opinião em relação aos

cursos/formação profissionalizante; à percepção que têm dos alunos quanto ao grau de satisfação no que se refere à formação profissionalizante; aos aspectos positivos e negativos deste tipo de formação e o que em seu entender mudariam na formação ministrada.

Esperamos que este estudo traga algum contributo ao ensino profissional. Tendo desempenhado a função de docente/formadora, ao longo de 10 anos, de 1998 a 2008, na escola em estudo, vivemos uma realidade onde está bem vincada a preocupação pela formação para inserção na vida activa. Assim, pretendemos analisar as representações de alunos e professores de uma escola profissional de Viseu sobre esta modalidade de ensino. Embora limitado a uma escola profissional de Viseu com um Pólo à distância de 30 quilómetros, o nosso estudo poderá contribuir para dar a conhecer à Escola profissional as representações dos seus alunos e docentes. Desde sempre foi nossa preocupação procurar informação sobre esta temática, uma vez que consideramos o ensino profissional uma mais valia para o sistema de ensino português. Nesta perspectiva, o objectivo do nosso trabalho de investigação consiste em caracterizar o ensino profissional, sob a perspectiva da relação formação/emprego, a partir da revisão da literatura, da nossa experiência enquanto professora/formadora e sobretudo, a partir das representações de alunos e professores de uma escola profissional de Viseu sobre a relação escola/emprego, através dos questionários a aplicar.

Perante a problemática escolhida a nossa pergunta de partida foi: **“Quais as representações que os alunos e professores de uma escola profissional de Viseu têm em relação à ligação Escola/emprego?”**

Decorrente da pergunta de partida, passamos a apresentar as hipóteses, em primeiro lugar relativas aos alunos, seguindo-se as que se equacionaram para os professores.

Hipóteses relativas aos alunos:

- – Não há diferenças significativas entre as representações dos alunos que já terminaram a formação e os que ainda frequentam a escola.
- - A escola “M” promove uma formação conducente à obtenção mais fácil de um emprego
- A escola “M” prepara para o exercício de uma profissão ou prosseguimento de estudos.

- – Os alunos da escola profissional “M” apresentam um número elevado de reprovações anteriores por razões que se prendem com trabalhos a desempenhar.
- – A opção por um ensino profissionalizante está relacionada com as habilitações literárias dos pais.
- – Há diferenças significativas entre as respostas fornecidas pelos alunos e pelas alunas nomeadamente no que concerne às questões do bloco C (opinião sobre o curso).

Para os professores equacionámos as seguintes hipóteses:

- – A escola “M” possui nos seus quadros maioritariamente professores licenciados e com vários anos de serviço.
- – Os professores da escola “M” são em grande parte vinculados á escola.
- – Os professores da escola “M”apontam existirem várias reprovações nos módulos das suas disciplinas devido à ausência de métodos de estudo/trabalho dos alunos.
- Uma grande percentagem dos docentes da escola “M” frequentou acções de formação profissional ao longo da sua carreira.
- A maior parte dos professores da escola “M” pensa que os alunos que estudam na escola profissional arranjam emprego com mais facilidade.
- -Os professores da escola “M” pensam que os estágios /formação em contexto de trabalho conferem aos alunos maior grau de satisfação no que se refere à sua formação profissionalizante

Assim, a nossa preocupação reside na análise das representações dos alunos e professores acerca da escola onde se encontram e da modalidade de ensino aí ministrada, e ainda na relação que estabelecem entre escola/emprego.

O nosso estudo cujo tema é: “**Formação e emprego: Representações de alunos e professores de uma escola profissional de Viseu sobre a relação Escola/emprego – Um estudo de caso**” está dividido em duas partes: Enquadramento Teórico e Investigação Empírica, precedidos da Introdução ao estudo.

Na Introdução, que agora apresentamos, é nossa intenção incluir os elementos de apresentação do tema e do trabalho de investigação: o interesse, a relevância do estudo e as suas limitações, o tema, o enquadramento teórico do assunto tratado, a definição do problema, a indicação do objectivo do nosso trabalho, a explicitação das hipóteses que

pretendemos confirmar ou infirmar, bem como a indicação geral da estrutura do trabalho de investigação.

No primeiro capítulo da primeira parte, pretendemos conhecer o que já foi estudado no domínio da investigação a realizar, que servirá de suporte teórico à área de estudo da dissertação. Iremos realizar um levantamento teórico relacionado com a temática em estudo fazendo um enquadramento geral do ensino profissional a que se seguirá uma breve perspectiva diacrónica desta modalidade de ensino, passando em revista histórica os principais momentos por que este tipo de ensino passou, desde a sua criação até à actualidade.

Ainda no primeiro capítulo, faremos uma abordagem ao sistema de ensino profissional na Alemanha, Inglaterra e Espanha, perspectivando-o num contexto europeu e comparando-o com o de Portugal.

O segundo capítulo tem como principal enfoque as relações entre Emprego/Formação e Emprego/Profissão. Teceremos neste capítulo breves considerações sobre a relação educação/emprego e iremos fazer uma abordagem de um estudo comparativo, por nós realizado em 2005, entre a escola profissional onde leccionamos e um Instituto de formação profissional em Espanha, com o qual a nossa escola tinha uma proposta de intercâmbio dos nossos alunos com os desse Instituto, para possíveis estágios em empresas dos dois países. O objectivo da inclusão deste estudo é caracterizar a formação profissional num país vizinho, estabelecendo pontos de comparação com a formação ministrada em Portugal.

A segunda parte diz respeito à Fundamentação Empírica. A Revisão da Literatura constitui um ponto de partida, ou seja, forneceu informação para a elaboração dos questionários a aplicar aos intervenientes no contexto do nosso estudo.

No terceiro capítulo pretendemos dar a conhecer as opções metodológicas que tomámos e o instrumento de recolha de dados a que recorreremos. Assim, iremos descrever e justificar a metodologia seguida no trabalho, iremos proceder à descrição e justificação da escolha do instrumento de recolha de dados; seguidamente iremos redigir considerações sobre a validade do instrumento e procuraremos esclarecer os leitores acerca da população em estudo, bem como da amostra de participantes utilizada, procedendo à caracterização da mesma.

No quarto capítulo procedemos à Apresentação, Análise e Discussão dos Dados, apresentando ao leitor a informação sobre as respostas que os dados obtidos nos forneceram, no que concerne às questões inicialmente formuladas.

Seguem-se as Conclusões gerais a que chegámos, bem como as limitações decorrentes do estudo realizado e algumas sugestões para novas investigações e para aplicação prática dos resultados obtidos.

Depois de registada a Bibliografia a que recorremos, anexaremos o instrumento de recolha de dados e outras informações julgadas pertinentes.

Parte I

Enquadramento Teórico

Capítulo I – O ensino profissional na Europa

O enquadramento que aqui pretendemos fazer tem especial destaque para Portugal, mas entendemos ser necessário relacioná-lo com outros países europeus.

Em quase todos os países europeus e durante vários séculos, após a criação das guildas (corporações que, a partir do século XII, passaram a reunir as pessoas que nas cidades ou vilas trabalhavam no mesmo ramo ou ofício), o trabalho dos artesãos, bem como o seu ensino e formação profissional eram muito semelhantes.

No entanto, as diversidades de modelos de educação e formação profissional na Europa também se faziam notar, como nos dá conta Wollschlager (2004,p.9) na Revista Europeia de Formação Profissional, apresentando para tal as seguintes razões:

“i) a abolição do sistema de guildas na sequência de convulsões políticas, ii) os diferentes ritmos a que, nos vários países, se processou a industrialização, iii) a influência de movimentos políticos, filosóficos, culturais e religiosos.”

Ao longo dos tempos houve a necessidade, referida pelo Conselho de Ministros, da criação de um Centro Europeu de investigação e de documentação sobre o ensino e formação profissional, vindo a nascer em 1975 o Cedefop, com sede em Berlim.

Aparece mais tarde, em 1995, a Fundação Europeia para a Formação. Trata-se de uma agência comunitária que desenvolve trabalho para vários países da UE, promovendo e dando assistência à reforma e modernização dos seus sistemas de ensino profissional. Esta Fundação trabalha em estreita colaboração com o Cedefop.

A preocupação conjunta em atingir a realização e a harmonia na vida pessoal e profissional é notória pelo surgimento do processo de Bruges (Outubro de 2001) e a “Declaração de Copenhaga”, (Novembro de 2002) onde se pode ler que:

“Na última década, o desenvolvimento económico e social na Europa tem progressivamente revelado a necessidade de uma dimensão europeia para a educação e a formação. Acresce ainda que a transição para uma economia baseada no conhecimento e capaz de promover um crescimento sustentado, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social, levanta novos desafios ao desenvolvimento dos recursos humanos.”

Esta Declaração foi adoptada por ministros da educação de 31 países europeus sobre o reforço da cooperação europeia em matéria de ensino e formação profissional.

Por tudo isto nos parece legítimo afirmar que se nota uma gradual preocupação por este nível de ensino, como resposta às necessidades dos países em prole dos que pretendem ingressar na vida activa ou adquirir uma mais qualificada formação a nível profissional.

Neste trabalho, e como estamos num contexto europeu, escolhemos fazer referência a Espanha por pertencer à Península Ibérica e daremos ainda especial atenção a Inglaterra e Alemanha pela sua preocupação com o ensino profissional no sistema educativo, e que virá na sequência do enquadramento deste tipo de ensino que é o nosso ponto de partida.

1.1 – O Ensino Profissional: enquadramento geral

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

Durante o ano de 1988, dirigentes do Ministério da Educação e do Ministério do Emprego e da Segurança Social, “sob proposta e cuidada orientação do Eng. Roberto Carneiro” (Azevedo, 1991,p 145), debateram e elaboraram o que viria a ser o Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro que estabelecia a disciplina jurídica das escolas profissionais. Estas escolas são criadas no âmbito do ensino não superior e com elas pretende-se:

“Dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nível nacional e aos níveis local e regional; proporcionar novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social aos jovens que tenham concluído a sua escolaridade básica, desenvolvendo uma política de redução progressiva das desigualdades de oportunidades; racionalizar recursos existentes a nível local e regional e também recursos disponíveis em vários departamentos do Estado (recursos físicos – instalações e equipamentos – e recursos humanos)”. (Marques, 1990,p. 43)

Com o aparecimento das escolas profissionais (D.L 26/89 de 21/1) encontramos perante uma redefinição do papel do estado na educação

Na articulação entre o Estado e a iniciativa local, “as escolas profissionais são paradigmáticas daquilo que é um sistema em que a sociedade civil e o Estado se articulam no prosseguimento de fins de natureza clara e inequivocamente pública” (Azevedo, 1992,p.10). O sistema educativo e os seus agentes deixam de ser a esfera única onde se desenvolve o ensino e “a criação e o funcionamento de escolas e cursos

passam a depender muito mais estritamente das realidades circundantes incluindo as empresariais” (Grácio, 1998, pp. 234 - 235).

Inicialmente, as escolas profissionais eram criadas através de contratos-programa celebrados entre o Estado – representado pelo GETAP – e os promotores locais cabendo assim “às comunidades locais o poder de criar, projectar e dirigir autonomamente os seus projectos educativos” (Azevedo, 1991, p 153). No contrato-programa eram definidas as responsabilidades de cada uma das entidades intervenientes e eram definidos também os planos de estudo, os recursos materiais e todas as estruturas de gestão da escola.

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

Segundo Marques (1990) estas escolas estruturam-se em torno do conceito de “partenariado sócio - educativo”, o que significa que na construção da oferta formativa há um apelo do estado e um co-responsabilização por parte da sociedade.

As escolas profissionais destinam-se essencialmente a ministrar cursos integrados no ensino secundário e são o resultado de iniciativas autónomas, locais ou de carácter associativo, no sentido de intervir na qualificação dos recursos humanos. Os cursos profissionais ministrados nestas escolas são, na sua maioria, cursos de nível III que atribuem diplomas equivalentes ao diploma do ensino secundário regular e destinam-se a indivíduos com o 9º ano de escolaridade.

Para Beatriz Canário (1992) as escolas profissionais reúnem “à partida boas condições para a afirmação de projectos educativos próprios”, bem como diferenciados, com autonomia e ligação ao meio económico

Alguns autores desenvolvem um discurso crítico em relação às escolas profissionais. Stoer (1991) refere-se a este projecto como o projecto da “derrota admitida”, fundamentando que o projecto é de facto:

a) a confirmação de um ensino de “segunda oportunidade”, isto é, um projecto construído na base de um sistema discriminatório (especialmente no que diz respeito à educação tecnológica); b) um projecto que se opõe à noção da construção da cidade educativa, porque defende a escola terminal que canaliza os jovens precocemente para

um mercado de trabalho superficialmente problematizado, o que, (...) promove a produção de um «subproduto desvalorizado» (não necessariamente em termos sociais); c) um projecto baseado na noção de capital humano em vez de culturas humanas; d) um projecto sociologicamente ingénuo face ao local; e) um projecto que se assume como prioridade, quando no contexto global e para assegurar a operacionalização do princípio de igualdade de oportunidades e da efectiva interiorização dos direitos humanos e sociais básicos, as prioridades são outras (ex: desenvolvimento da escola de massas); f) um projecto que se origina no Estado mas que pretende proclamar-se como uma aposta na iniciativa local; g) um projecto que aponta para a desescolarização de alguns – os mais frágeis – em nome de inovação; h) um projecto de escola - mercado contemplado no âmbito de uma política educativa liberalizante onde se defende a gestão privada dos recursos públicos; i) um projecto que prolonga para os anos 90 o discurso dos anos 80.” (p. 65) Neste contexto, assumem que as políticas educativas da década de oitenta privilegiaram o eixo escola - economia esquecendo a ligação educação - democracia tornada clara nos anos setenta. Stoer (1986) define esta ligação como uma “forma de escolarização baseada na comunidade e significando 1) que a educação (...) desempenha um papel vital na construção e na manutenção duma sociedade democrática e 2) que para o ensino ser democrático tem de ser participado e igualitário” (p. 202).

Afastando-se da ideia de que “a criação das escolas profissionais é obra da iniciativa autónoma de instituições locais” (Azevedo, 1994,p.92), consideram que “a principal força impulsionadora (...) parece ter sido o próprio Estado” (Antunes, 2001,p.170), prosseguindo uma política educativa de emprego, a que a sociedade civil e a economia responderam favoravelmente. Por outro lado, ao ser criada mais uma via alternativa, o ensino secundário regular conservaria a sua característica de nível preparatório para a universidade, selectivo do ponto de vista académico e consequentemente selectivo do ponto de vista social. O ensino secundário passaria, assim, a oferecer aos seus utentes “um conjunto de serviços e bens de desigual valor” (Antunes, 2001, p.172).

Mas, os impulsionadores das escolas profissionais consideram-nas “uma real alternativa, positiva, ao sistema regular de ensino” (Silva, 1997, p.35) capaz de “responder cabalmente às exigências de formação de uma camada crescente de jovens que, por razões diversas, não concretizam as suas expectativas e necessidades noutros sistemas de formação” (Alves e Porfírio, 1996, p.17). Não subestimando o risco de se tornarem “num subproduto desvalorizado, acessível aos que são rejeitados pela

educação regular” (Azevedo, 1991,p. 148), consideram que as escolas profissionais podem vir a ser uma “alternativa de formação socialmente valorizada e um modelo educativo para mais sucesso pessoal e social, para mais democracia e mais desenvolvimento, participando activamente nos processos de modernização empresarial” (Azevedo, 1991, p. 149).

Não negando a aproximação do sistema educativo ao mercado de trabalho, defendem o primado da finalidade educativa da formação, rejeitam uma aprendizagem estritamente profissional (Silva, 1997) e advogam uma formação de sólido lastro sócio-cultural, científico e tecnológico (Azevedo, 1991).

Os cursos inscritos no ensino tecnológico e profissional, embora claramente dirigidos à preparação para o exercício profissional, têm de possibilitar a cada jovem o desenvolvimento de um leque alargado de competências. (Azevedo, 1999,p.49)

Consideram, também, que a diversificação de vias alternativas “não assenta na hierarquização de percursos de formação [mas antes] pressupõe a sua equivalência global” (Azevedo, 1994,p.108).

Os projectos educativos das escolas profissionais, considerados, à partida, como estruturas organizacionais, devem incluir a criação e funcionamento de mecanismos de inserção na vida activa, com a finalidade de promover a integração e o acompanhamento dos jovens. Deste modo, a formação desenvolve-se a partir do próprio projecto educativo da escola, segundo um modelo de estrutura modular. Todos os cursos incluem um período de formação em contexto de trabalho, directamente ligado a actividades práticas no domínio profissional respectivo e em contacto com o tecido sócio - económico envolvente que, sempre que possível deve ter a forma de estágio.

O ensino profissional, apesar de muitas vezes ser utilizado como sinónimo de formação profissional, como refere Azevedo (1998), autonomiza-se desta pelo facto de, em muitos países, a sua arquitectura curricular e as suas relações de dependência institucional o aproximarem do modelo escolar e o colocarem sob a tutela dos respectivos ministérios da educação.

A educação profissionalizante é, em todos os países da União Europeia, um dos campos privilegiados de actuação dos decisores políticos no domínio da educação/formação.

Portugal inicia, a partir da década de oitenta e na sequência da extinção do ensino técnico, em meados dos anos 70, um processo de reconstrução de uma fileira profissionalizante.

As alterações que se verificaram nos sistemas educativos da maior parte dos países da União Europeia, a partir da década de 70, tiveram subjacente uma concepção instrumentalista e economicista da educação. Esta perspectiva técnico-instrumental da educação tem vindo a ser designada por alguns cientistas sociais portugueses como Stoer, Stoleroff e Correia (1990) por um novo “vocacionalismo”.

Na opinião de Azevedo (1998) este termo deveria ser substituído por “profissionalismo”.

O profissionalismo designa, tal como o vocacionalismo, as correntes do pensamento e de acção que em política advogam a necessidade da educação responder aos imperativos da economia.

No início dos anos 80, como advoga Stoer (1986), já em pleno período de normalização, verificam-se as primeiras acções no sentido de reconstruir uma fileira técnica, no âmbito do sistema de ensino, e de desenvolver a formação profissional inicial e contínua inserida no mercado de emprego.

Esta reconstrução de uma oferta no domínio técnico é o resultado da adopção, por parte do Estado, de políticas de cariz mais ou menos voluntarista e não tanto a consequência de pressões oriundas do tecido empresarial, o qual, segundo inquéritos realizados nos anos 60 ou na década de 80, como refere Grácio (1986) mostrou pouca apetência pela formação profissional.

O processo de reconstrução de uma oferta formativa vocacionada para a preparação profissional dos jovens iniciou-se em 1981, com a criação da via profissionalizante no 12º ano, que constituiu uma tentativa, que acabou por se mostrar ineficaz, de conter a pressão crescente sobre o ensino superior, e intensificou-se com o lançamento do ensino técnico-profissional em 1983.

A diversificação das ofertas formativas que tem vindo a caracterizar a esfera da educação profissionalizante, o modelo de co-participação dos actores sociais, tradicionalmente afastados do sistema de educação/formação, que algumas modalidades potenciam, a arquitectura curricular em que assentam e o número de jovens que as frequentam, constituem-se nalguns dos elementos mais marcantes das recentes transformações que têm atravessado o universo educativo português.

O ensino profissional, apesar de muitas vezes ser utilizado, como refere Azevedo (1998), como sinónimo de “formação profissional” autonomiza-se desta pelo facto de, em muitos países, a sua arquitectura curricular e as suas relações de

dependência institucional o aproximarem do modelo escolar e o colocarem sob a tutela dos respectivos Ministérios da Educação.

Em alguns países, como alude Alves (1993), as formações que se inscrevem no modelo escolar são objecto de uma estratificação e de uma hierarquização social.

No entanto, é com os cursos tecnológicos que se introduzem alterações significativas e profundas na concepção da formação ministrada no sistema educativo. Eles visam uma formação alargada que privilegia a família das profissões, com apetência pela formação contínua e uma mais fácil inserção na vida activa bem como uma melhor adaptação à mudança.

A experiência inicial do ensino profissional em Portugal, como dá conta Azevedo (1991) conheceu algumas limitações. A entrada do PRODEP I – Programa para o desenvolvimento da Educação em Portugal, veio possibilitar um maior investimento por parte do Estado em estruturas educativas e equipamentos.

As limitações da inserção profissional dos jovens diplomados dos primeiros cursos profissionais ocorrem num contexto de desvalorização do valor de troca de títulos escolares de que são portadores, em resultado quer da sua massificação quer da concorrência a que estão sujeitos por parte dos diplomados do ensino superior. Esta situação no dizer de Fonseca (1999) faz com que “seja crítico o reconhecimento da importância deste grau de escolaridade no acesso à vida profissional” (p.101).

Em comunhão com Azevedo (1999,p.74) somos levados a afirmar que as escolas profissionais demonstraram, nos últimos anos, algumas coisas “bem importantes na sociedade portuguesa.” Entre elas destacam-se: “i) que são uma ocasião de realização pessoal e de inclusão social para muitos adolescentes e jovens, uma boa parte deles “perdidos” no enredo dos modelos únicos do ensino regular; ii) que constituem uma oportunidade de qualificação profissional para muitos milhares de jovens, qualificação esta que representa um verdadeiro passaporte para o emprego; iii) que é possível juntar vontades de instituições locais, públicas e privadas, estabelecer parcerias activas e duradouras, mobilizar recursos e energias não estimadas em prol do bem comum, de uma formação ao serviço de dinâmicas sociais locais de desenvolvimento; iv) que, para uma instituição ser educativa, humanamente educativa, não precisa de ser pública e estatal, nem carece de ser dirigida exclusivamente por professores, v) que a procura social não está “totalmente” dominada pelos mitos subjacentes às formações liceais e universitárias, havendo muitos milhares de famílias que preferem investir na via profissional da educação; vi) que a inscrição local dos projectos educativos das escolas

profissionais lhes conferem congruência com o tecido social local e potenciam o grau de adequabilidade dos seus diplomados; vii) que não há qualquer evidência de que os modelos de avaliação e progressão praticados no ensino regular geral sejam os mais eficientes e que o “sistema modular” pode ser tão ou mais formativo, devidamente enquadrado numa certa (re)organização pedagógica das escolas; viii) que a dimensão é uma característica fundamental nas instituições educativas, não devendo nunca exceder uma escala que viabilize o relacionamento humano entre formadores e formandos e entre os formandos”.

Assim, assiste-se a uma nova aposta nos sistemas educativos, centrada sobre um tipo específico de educação: a educação de matriz profissionalizante.

1.2 – Breve história do ensino profissional em Portugal.

1.2.1– Primeiros passos do ensino Técnico e Profissional: A Aula de Comércio

O ensino português foi durante muitos anos dirigido e controlado pelos Jesuítas. Ao longo dos séculos XVIII e XIX existia no país um ensino secundário, essencialmente preocupado com a reprodução de alguns conhecimentos elementares e com a sua memorização.

A forma como a educação foi vista na escola, como nos dá conta Carvalho (1986), ultrapassando as paredes desta, constitui “ parte integrante” da cultura das elites da época, às quais pertenciam os Jesuítas. Neste contexto, não se enquadraria uma perspectiva de ensino profissionalizante.

Até à Revolução Liberal de 1820, o ensino profissional foi assegurado pelas corporações de artes e ofícios e outras associações de carácter religioso e caritativo.

No entanto, desde a segunda metade do século XVIII vemos os poderes públicos interessados em reformular e promover este tipo de ensino. Exemplo desta nova atitude é a criação, pelo Marquês de Pombal, da Aula de Comércio.

Alguns autores, como Carvalho (1986) e Gomes (1989) são unânimes em considerar que o início do ensino técnico em Portugal ocorreu com a Aula de Comércio, em Lisboa, cujo alvará data de 19 de Maio de 1759. Ela constituiu um esforço no dizer

de Carvalho (1986,p.458) de melhoria do “desempenho das actividades comerciais no que respeita ao conhecimento de regras contabilísticas”.

De acordo com os estatutos da Aula de Comércio, o curso aí leccionado destinava-se a alunos maiores de catorze anos e tinha a duração de três anos.

O seu plano de estudos incluía a aritmética, pesos e medidas das diferentes praças comerciais. Os que completassem os três anos do curso da Aula de Comércio obtinham uma “certidão” que concedia vantagens no acesso ao emprego, uma vez que deveriam ser preferidos, como menciona o artigo 16 dos seus estatutos:

“infalivelmente (...) em todos os provimentos de nomeação da Junta, assim da contadoria, como da secretaria, e ainda de quaisquer empregos, em que não estiver determinada outra preferência”.

Deste modo, parece-nos possível destacar a Aula de Comércio como representando o ponto de partida do processo de escolarização deste tipo de ensino.

1.2.2 – O Ensino industrial em Portugal no século XIX

Em meados do século XIX, Portugal continental contava com 3,5 milhões de habitantes com uma distribuição desigual da sua população.

Nesta altura o país era orientado por políticos de pendor liberal e pretendia modernizar-se e explorar as suas potencialidades económicas. Desejava ver desenvolvida a indústria, introduzindo novos inventos e mais mecanismos, apostando na formação dos respectivos operários, mestres e dirigentes, que na maioria eram analfabetos, tal como a maioria da população nacional.

Apesar do ensino primário oficial existir desde 1772, como refere a Carta da lei de 6 de Novembro desse ano, as escolas secundárias eram acessíveis à nobreza e à burguesia, não acontecendo o mesmo aos operários, tanto por falta de condições para as frequentarem, como por não encontrarem nelas utilidade directa.

Pelo decreto de 18 de Novembro de 1836 foi criado um Conservatório em Lisboa, cujo principal objectivo seria a instrução prática em todos os processos industriais, por meio da imitação.

Em 5 de Janeiro de 1837, Silva Passos, cria no Porto o Conservatório Portuense de Artes e Ofícios com fim, método de organização e regulamentação idênticos aos que tinha prescrito para o Conservatório de Lisboa. Os dois conservatórios de Artes e Ofícios mantiveram-se até fins de 1852, como estabelecimentos oficiais no domínio da

instrução industrial generalizada, com o objectivo de ligar o ensino às necessidades tecnológicas da indústria.

O Primeiro - Ministro das Obras Públicas Comércio e Indústria, Fontes Pereira de Melo, substituiu-os ao desencadear a instrução teórica e prática nesse domínio, como subsistema do ensino oficial do reino. O governo criou, então, por decreto de 30 de Dezembro de 1852, o ensino industrial distribuído por 3 graus: o elementar, o secundário e o complementar e estava vocacionado para uma formação técnica profissionalizante, em que a componente científica se situa mais ao nível dos conhecimentos gerais, estabelecendo uma relação mais próxima entre as necessidades da indústria e os currículos escolares numa perspectiva de especialização.

Com as disposições de 1852, Fontes Pereira de Melo procurava atrair os jovens não profissionalizados e sobretudo operários de limitados conhecimentos básicos e especiais. Procura fazer deles um conjunto de profissionais habilitados, desde o simples operário aos oficiais, mestres, directores de estabelecimentos fabris.

O ano de 1853 foi, como advoga Costa (1990,p.49), o de “preparação das estruturas para a arrancada efectiva do ensino industrial, oficial no país”.

A legislação sobre o ensino industrial em Portugal, no século XIX, visava em primeiro lugar o fomento da indústria fabril com vista ao desenvolvimento nacional. A instrução e a formação profissional constituíram o segundo objectivo do Governo.

De acordo com o estudo de Joaquim Ferreira Gomes (1978), a criação de várias escolas Industriais e de Desenho Industrial, um pouco por todo o país, distribuiu-se pelos consulados no Ministério das Obras Públicas Comércio e Indústria de António Augusto de Aguiar (1883 – 1886); Emídio Navarro (1886 – 1889) e Eduardo José Coelho.

Nos anos de 1880 assistimos ao nascimento, no nosso país, de uma rede escolar de ensino técnico com um elevado volume de frequência de alunos, chegando a ultrapassar os 3000.

Na década de 1890 continuaram a ser criadas escolas técnicas, embora poucas tenham sido efectivamente postas a funcionar.

1.2.3– A República e a expansão do ensino técnico e profissional.

Um momento importante de incremento de uma formação com pendor profissionalizante, é o período da 1ª República.

Os republicanos vão defender novas perspectivas pedagógicas para a instrução e consolidar as propostas fundamentais já enunciadas pela Regeneração, para o ensino técnico e profissional.

A primeira iniciativa significativa para a promoção do ensino técnico data de Novembro de 1912, em que o Ministério do Fomento nomeia a comissão com o objectivo de estudar e propor “bases de uma reforma para o ensino profissional”:

Em 1918, o decreto n.5.029 de 1 de Dezembro, publicado durante a presidência de Sidónio Pais, constitui na opinião de Grácio (1998,p.54) “a única grande reforma do técnico elementar realizada durante a 1ª República”. Neste decreto pode observar-se que a fonte de prosperidade das nações “está apenas na escola”. Mas é, antes de mais, a “escola profissional a mais forte alavanca das sociedades”.

Ao longo dos dezasseis anos de vida do regime, os dirigentes republicanos empenharam-se na promoção do ensino técnico, o que ficou ilustrado, como refere Grácio (1998) pelo “substancial aumento da rede escolar” e pela crescente “popularidade das escolas industriais e comerciais”. As escolas orientam-se “pronunciadamente” para estas formações cuja procura pelas fábricas e oficinas aumentava.

1.2.4 – A Educação, o ensino técnico e profissional e o Estado Novo.

No que concerne à educação e formação, o primeiro impulso do Estado Novo é de distanciação em relação às políticas educativas da 1ª República.

Nos primeiros anos do Estado Novo a escola tinha como objectivo central a promoção da “virtude” em detrimento dos conhecimentos ou da aprendizagem profissional. O próprio Salazar tinha, como alude Teodoro (2001,p.188), uma “enorme preocupação em evitar o abandono do trabalho nos campos por parte dos novos escolarizados”.

Havia, no entanto, por parte da Comissão de Reforma do Ensino Técnico, onde se destacou Ferreira Dias, a preocupação de que o investimento na formação dos alunos

não tivesse o resultado pretendido: proporcionar ao comércio e, sobretudo, à indústria a mão - de obra de que ela carecia.

Em 1948 aparece o Decreto - Lei nº 37.028 e particularmente o nº37.029 que vai regulamentar “O Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial” que define a organização estrutural e os currículos do ensino técnico e profissional. Um dos aspectos inovadores desta reforma prende-se com a criação de dois graus para este tipo de ensino. Um 1º grau, constituído por um ciclo preparatório elementar, considerado um momento de pré - aprendizagem e com uma formação geral com características sócio - culturais, com a duração de dois anos. O 2º grau de formação era constituído por cursos de aprendizagem, de formação e aperfeiçoamento profissionais, com a duração máxima de quatro anos.

Na opinião de Sérgio Grácio (1986) a reforma do ensino técnico de 1948 teve dois objectivos fundamentais: por um lado “adequar a escola às necessidades do desenvolvimento económico”, promovendo a qualificação da mão - de obra e, além disso, o “enquadramento e controlo” da procura de ensino e das expectativas de ascensão social.

É já no consulado de Veiga Simão, em 1970, que irá ocorrer a primeira grande transformação do ensino comercial e industrial, após a reforma de 48. Por iniciativa do ministro da educação são criados cursos gerais de ensino secundário técnico. O despacho ministerial de Veiga Simão, de 25 de Julho de 1973, explicitava que era seu objectivo “ corrigir o início prematuro da formação profissional sem apoio numa cultura geral mínima e exclusivamente relacionada com trabalhos de rotina oficial”.

Por sua vez, a reforma implementada através da Lei 5/73 de 25 de Julho, criava condições para uma nova alteração, introduzindo uma escolaridade básica obrigatória de oito anos, constituída por quatro anos de ensino primário e quatro anos de ensino preparatório. Seguiu-se o ensino secundário composto por dois ciclos, de dois anos cada, o 1º ciclo com a designação de curso geral e o 2º ciclo com a designação de curso complementar. A referida lei remetia para mais tarde o início da formação. Só depois de 8 anos de ensino básico, igual para todos, prevendo para aqueles que fossem além do ensino básico, dois momentos possíveis de saída para o mercado de trabalho, um ao fim de 10 anos de escolaridade e outro ao fim de 12, com níveis de formação profissional diferentes, cuja realização podia vir a ser obtida no interior do sistema escolar ou fora dele.

1.2.5 – A democracia de Abril e os percursos do ensino técnico e profissional.

A década de 70 ficou marcada por alterações profundas nos sistemas social e político, que tiveram impacto no sistema educativo. Uma das principais alterações posteriores ao 25 de Abril consistiu na unificação do ensino secundário, levando à extinção do ensino técnico. Verificou-se a unificação do curso geral até ao 9º ano e a implantação de cursos complementares de via única para dois ramos de ensino, a partir de 1978.

Em 1975, com a circular nº 1/75, de 19 de Junho, aboliram-se as diferentes vias do curso geral do ensino secundário e criou-se um tronco comum para todos os alunos deste nível de ensino. O ensino unificado passa a ter, como refere a circular nº 3/75 de 27 de Junho, “uma via única, aberta, sem distinção, quer aos que venham a ingressar na vida activa, quer aos que pretendam prosseguir os estudos superiores”.

Rui Grácio, um dos principais responsáveis pela unificação do ensino secundário em 1975, refere-se à unificação como resultante “de uma decisão política de transparente inspiração democrática” consonante com as decisões que foram tomadas em países europeus escolarmente avançados e com as recomendações de organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE, o Conselho da Europa ou o BIE (1985,p.87) e inspirada em determinadas finalidades assim sintetizadas:

- 1) Adiar para os quinze anos a escolha do rumo escolar que no sistema antecedente teria de fazer-se aos doze.
- 2) Romper com a dualidade ensino liceal - ensino técnico, dualidade que no contexto político-social vigente exprime, ao mesmo tempo que reforça, não apenas a dualidade trabalho intelectual - trabalho manual, mas também, correlativamente, a dualidade dominante - dominado.
- 3) Romper com a dualidade escola - comunidade, educação formal - educação não formal, dualidade que empobrece os dois termos do binário. (Grácio, 1985.pp. 106-107)

Esta unificação, encarada como uma tentativa “de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais” (Stoer, Storeloff e Correia, 1990,pp. 23-24), pretendia “pôr fim à discriminação representada pela existência, a este nível, de um

paralelismo de vias escolares com objectivos muito diferenciados, pressupondo que uma preparação geral básica comum a todos pode e deve permitir o desenvolvimento individual, fundamento de opções esclarecidas nos domínios escolares e profissionais”(Despacho ministerial nº 523/75 de 31 de Dezembro)

Na circular nº 1/75 é definido o novo currículo para o novo primeiro ano do ensino secundário onde se realça o carácter inédito da área curricular de Educação Cívica Politécnica que, no entender de Rui Grácio teve duas preocupações fundamentais:

- 1) Contribuir para a educação da juventude escolar, implicando-a pela intervenção transformadora na comunidade imediata, mobilizando as suas energias criadoras numa prática social generosa e aberta (dimensão cívica);
- 2) Contribuir para a superação da antinomia entre um *saber* alienado do seu investimento prático (dominante nos cursos liceais) e um *fazer* alienado do seu suporte teórico (dominante nos cursos técnicos), contribuir para a articulação entre o estudo escolar e o trabalho social, designadamente o trabalho da produção (dimensão politécnica). (1985,p.113)

Esta área curricular “de feição marcadamente interdisciplinar”, um espaço “especialmente propício a reforçar a função social da escola”, (Grácio, 1985,p.110) é, para alguns autores, “a materialização da preocupação de reforçar a relação da escola com o mundo da produção” (Stoer, Storeloff e Correia, 1990,p. 24).

Ao longo da década de 80 foram feitas várias experiências no âmbito do ensino técnico e profissional, umas entretanto abandonadas, outras ainda em vigor na actualidade, com necessidade de reestruturação como o designado sistema de aprendizagem, o ensino tecnológico e o ensino profissional.

Com o despacho normativo nº 194-A/83 de 19 de Outubro dá-se a reintrodução do ensino técnico no sistema regular de ensino, da responsabilidade, do então ministro, José Augusto Seabra. Este despacho criou dois tipos de cursos: os cursos técnico – profissionais e os cursos profissionais. O ensino básico e secundário atravessava, entretanto, uma situação algo conturbada, em especial no que concerne ao ensino tecnológico. Segundo Azevedo (1991;p.34) as soluções passariam

“Pelo maior ajustamento na organização da rede escolar entre a oferta de cursos, a procura e as necessidades do mercado de trabalho, pela redefinição dos perfis profissionais num processo que incluía a sua negociação com os empresários e pelo reforço da formação no âmbito das novas tecnologias”

1.2.6 -A Reforma de 1983 e a reconstrução da fileira técnica

A reforma de 1983, ao relançar o ensino técnico-profissional no ensino secundário, visava atenuar a pressão exercida pela procura sobre o ensino superior, mas, ao invés de outras medidas tomadas anteriormente, pretendia transferir para mais cedo na estrutura do sistema escolar o encaminhamento de uma parte dos jovens para outras opções que não fosse a universidade. Procurava, assim, “*repartir* no tempo o processo resfriador das aspirações, através de um dispositivo destinado a substituir a decepção dos primeiros contactos com o mercado de emprego e o repentino cercear das trajectórias escolares, pela persuasão, pela maneira suave” (Grácio, 1998,p.227), e ajustar de uma melhor forma os projectos profissionais dos jovens, embora os promotores da reforma apresentassem como razões do seu lançamento a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada necessária ao desenvolvimento económico e a necessidade de seguimento de uma política de emprego para os jovens. O Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de Outubro, na sua introdução explicita que:

“A política de educação do Governo dá prioridade à institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico, que permit(isse) a satisfação das necessidades do país em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens”.

Segundo Joaquim de Azevedo (1991) esta reforma “deveu-se fundamentalmente à conjugação de uma série de factores de pressão quer de ordem interna ao próprio sistema e ao país quer de ordem externa” (p. 22)

O ensino técnico-profissional (ETP) é lançado como experiência pedagógica, ao abrigo do Decreto-Lei nº 47 587, de 10 de Março de 1967, a ser avaliada no final de três anos, e inicia-se logo no ano lectivo de 1983-1984 num contexto de “agir sem tardar” como refere o Despacho Normativo nº 194-A/83 de 21 de Outubro.

Esta experiência, marcada como início de uma mudança no sistema educativo, tinha como referência alguns princípios orientadores. Assim, pretendia-se que o ensino profissional fosse dirigido para profissões de cariz técnico mas alicerçado “numa base cultural e humanista”, e que fosse acompanhado de outras medidas, nomeadamente “a reformulação das componentes vocacionais e tecnológicas do ciclo unificado, a criação de um serviço de orientação escolar e profissional, o desenvolvimento do ensino superior politécnico [e] o empenhamento do Ministério da Educação na elaboração e realização de projectos de formação profissional extra-escolar com outros departamentos do Estado e instituições não estatais”. (idem)

No novo enquadramento legal foram criados cursos técnico - profissionais (TP) e cursos profissionais (P), que seriam ministrados após o 9º ano de escolaridade. Os cursos TP, com a duração de três anos, visavam a formação de profissionais qualificados de nível intermédio. Incluía nos planos de estudo componentes de formação geral, formação específica e formação técnico-profissional podendo conter estágios de aproximação à vida activa. Estes cursos conferiam um diploma do ensino secundário, um diploma de formação técnico-profissional e permitiam o acesso ao ensino superior.

Os cursos P, com a duração de um ano, completado por um estágio profissional de seis meses, destinavam-se à qualificação profissional de trabalhadores para os diferentes sectores de actividade e conferiam um diploma de formação profissional. Apresentavam currículos essencialmente centrados na formação profissional e permitiam também o acesso ao ensino superior, mas os seus titulares necessitavam de mais três anos de escolaridade em regime nocturno.

O novo ensino técnico revelou uma fraca procura face às expectativas iniciais. Alguns dos cursos não chegaram a entrar em funcionamento devido à escassa procura e outros funcionaram com uma reduzida frequência apesar de o número de escolas secundárias com cursos do ETP e o número de alunos que os frequentaram terem tido uma evolução crescente.

Os intervenientes activos no processo de lançamento e acompanhamento da experiência apontam algumas razões para explicar a falta de atractividade do ETP:

- o “fantasma” da via profissionalizante e os medos gerados pela frustração de sucessivas experiências pedagógicas;
- a falta de “coerência social” e de certificação das formações do ETP;
- a situação de hostilidade do mercado de emprego;

- a “pressão” do prestígio social do ensino superior;
- os programas inadequados aos cursos e as cargas horárias excessivas;
- o inconsistente sistema de divulgação de informações sobre as escolhas vocacionais e os cursos técnicos e profissionais oferecidos pelo sistema educativo. (Azevedo, 1991,p. 43)

Joaquim de Azevedo, coordenador da avaliação da experiência pedagógica, reconhece ter sido este “um modelo sem autonomia e sem dinâmica própria, que apostou num ensino técnico decalcado da «via de ensino» e simultaneamente paralelo, e que se viu obrigado a agitar a bandeira do acesso ao ensino superior (apesar de se apontar, na «letra da lei», para um tipo de ensino eminentemente terminal)” (Azevedo, 1991,p.25)

1.2.7– A Lei de Bases do Sistema Educativo e a consolidação do ensino técnico e profissional.

No início dos anos 80, como refere Stoer (1986) já em “pleno período de normalização” verificam-se as primeiras acções no sentido de reconstruir uma fileira técnica, no âmbito do sistema de ensino, e de desenvolver a formação profissional inicial e contínua inserida no mercado de trabalho.

O ano de 1986 foi marcado por dois acontecimentos chave com repercussões que podemos considerar importantes para a evolução futura do sistema de ensino, particularmente para a componente técnica e profissional. Um desses acontecimentos foi a aprovação, em 14 de Outubro, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que definiu o enquadramento estável para a educação, nomeadamente o lugar do ensino técnico e profissional de nível secundário. O outro foi a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia, facto que se revelaria de grande importância, nomeadamente no domínio do financiamento.

A LBSE (lei nº46/86 de 14 de Outubro) consagra, no art.6º, um “ ensino básico universal gratuito e obrigatório de nove anos e integra definitivamente o 12º ano no ensino secundário, que a partir daí terá a duração de três anos.

Na sequência do processo de reconstrução de uma oferta de formação profissional inicial, a Lei de Bases do Sistema Educativo veio possibilitar a existência de Escolas Profissionais. A sua criação efectiva é consagrada pelo DL 26/89 de 21/01 (posteriormente revogado pelo DL 70/93 de 10/03).

Inscritas no quadro das “modalidades especiais de ensino”, e constituindo um projecto educativo inovador em Portugal, estas escolas destinam-se preferencialmente a jovens que tenham concluído o 9º ano de escolaridade. Visam a formação de técnicos intermédios e profissionais qualificados, de modo a responder a carências dos mercados de trabalho locais e regionais. Filiando-se numa concepção de política educativa que defende a igualdade de oportunidades, esta modalidade de formação pretende assegurar, tal como os cursos tecnológicos e técnicos, a possibilidade de prosseguimento de estudos através da atribuição de um diploma de equivalência escolar do 12º ano. Ao mesmo tempo que proporciona uma inserção qualificante no mercado de emprego, certificada por um diploma de aptidão profissional de nível III, com equivalência à conclusão dos estudos secundários permitindo a continuação dos estudos no ensino superior.

Com as escolas profissionais encontramos-nos perante a redefinição do papel do Estado na educação. Elas estruturam-se, no dizer de Marques (1990) em torno do conceito de “partenariado sócio – educativo”. Isto significa que, na construção desta oferta formativa há o apelo do Estado a uma “co-responsabilização” por parte da sociedade. Os promotores (autarquias, empresas, associações empresariais e sindicais) intervêm directamente no processo educativo tendo em conta os interesses do desenvolvimento local e regional. As escolas profissionais fundem-se, assim, em dinâmicas protagonizadas por actores sociais territorialmente situados.

De acordo com o Dec – Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro, a matriz das escolas profissionais ministradas no sistema de ensino profissional, engloba as seguintes componentes: sócio - cultural, científica, técnica, tecnológica e prática, bem como formação em contexto de trabalho. Cria um novo regime jurídico que reafirma a natureza jurídica das Escolas Profissionais como estabelecimentos privados de ensino, geridos com ampla autonomia, apoiados por fundos públicos e auto-sustentados. O regime de criação, por contrato programa entre os promotores e o Ministério da Educação, é substituído por um regime de liberdade de criação sujeito a autorização prévia de funcionamento, de acordo com os critérios estabelecidos. A figura de entidade promotora dá origem à figura de entidade proprietária, clarificando a relação entre estas entidades e as escolas em termos jurídicos.

1.2.8 – A reforma curricular de 1989, o novo ensino tecnológico e a aprendizagem em alternância.

A reforma curricular resultante do Decreto – Lei nº 286/89 de 29 de Agosto veio consagrar a eliminação dos cursos profissionais e a substituição dos cursos técnico – profissionais pelos cursos secundários predominantemente orientados para a vida activa (CSPOVA) ou cursos tecnológicos (CT), simplificados, com menor carga horária e uma estrutura curricular mais próxima da dos cursos secundários. Para além dos cursos tecnológicos, a oferta orientada para a inserção na vida activa, no ensino secundário, comporta ainda os cursos técnicos do ensino recorrente.

A LBSE define o ensino recorrente como constituindo uma “modalidade especial de educação”. À semelhança dos cursos tecnológicos, a oferta deste tipo de ensino contém igualmente uma via direccionada, preferencialmente, para o prosseguimento de estudos (curso geral) e uma outra, que visa sobretudo dotar os alunos de qualificação profissional de nível III, embora possibilitando igualmente o acesso ao ensino superior (cursos técnicos).

No entanto, fora do sistema escolar tutelado pelo Ministério da Educação, há que considerar ainda a experiência acumulada nesta área de formação pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), dependente do Ministério de Emprego. O IEFP vem desenvolvendo a sua actividade desde 1985 no âmbito da Lei da Aprendizagem, através do Decreto - Lei nº 102/84 de 29/3. Segundo o modelo de formação em alternância – na empresa e em outro local de formação expressamente concebido para esse fim – o sistema de aprendizagem através da organização dos seus cursos em três componentes de formação – geral, tecnológica e prática – proporciona simultaneamente uma formação profissional de “operário qualificado ou afins” e a equivalência ao diploma escolar.

Mas, apesar do seu crescimento, o ensino técnico-profissional continuava sitiado por um contexto adverso que lhe retraía a procura. Segundo Azevedo (1999), nesse contexto sobressaem: a matriz liceal das escolas secundárias, a cultura profissional liceal da maior parte dos professores, as debilidades dos recursos atribuídos, o facto de não estar orientado para as mais altas credenciais escolares e a falta de divulgação empenhada desta oferta formativa junto da população. No entanto, o contexto adverso pode ter origem em alguns sectores da opinião pública que, segundo Sérgio Grácio

(1986), consideram o ensino técnico como uma *boa coisa* na condição de se destinar aos outros ou aos filhos dos outros.

1.2.9- Situação actual.

O ensino técnico - profissional de nível secundário, após um período de grande instabilidade e de incerteza, recuperou uma posição mais estável no sistema de ensino.

Luís Valadares Tavares (2002,p.82) identifica a

“Generalização e o melhoramento do ensino profissional como uma das opções estratégicas para Portugal que permitirá responder às necessidades da sociedade, à heterogeneidade de escolhas vocacionais dos jovens e à necessidade de melhoria do sucesso académico no ensino superior”.

Algumas das medidas recentemente tomadas pelo Ministério da Educação de Portugal no ano lectivo de 2004 – 2005, parecem apontar no sentido da introdução de alterações significativas no domínio do ensino tecnológico e profissional. No que se refere ao ensino profissional, o Documento Orientador da Revisão Curricular do ensino profissional consubstancia a base de uma reforma deste subsistema de ensino que o governo implantou no ano lectivo de 2004 – 2005.

A revisão curricular do ensino profissional, de acordo com o Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional rege-se pelas seguintes linhas orientadoras:

- “ A racionalização, articulação e transparência da oferta de formação profissionalmente qualificante, nomeadamente através da criação de um Catálogo Modular de Formação Profissional actualizados periodicamente;
- A concepção de Referenciais de Formação que garantam a aquisição de competências transversais e específicas dos perfis profissionais a considerar, de acordo com o modelo de desenvolvimento curricular, que engloba as referenciais de profissão, a construção do perfil de formação e as referenciais de formação;
- A prioridade da oferta formativa dos cursos de qualificação profissional de nível 3, sendo os cursos que conferem qualificação profissional de

nível 2 e/ou equivalência ao 9º ano de escolaridade oferecidos no âmbito da Educação - Formação”(pp.21-23).

No seguimento da análise deste Documento Orientador, urge ainda referir que a rede de ofertas pretende colmatar as dificuldades e satisfazer ao longo do país, uma oferta de ensino e formação de nível secundário que vá ao encontro das necessidades reais das populações e das entidades empregadoras. Para tal, a aposta vai no sentido de otimizar a gestão global modular e a formação em contexto de trabalho, atribuindo um maior reforço à autonomia pedagógica de cada escola. A organização da formação encontra-se tripartida nas seguintes componentes: sócio -cultural, científica e técnica.

No que se refere à formação em contexto de trabalho, deve ter-se em linha de conta a dinâmica e especificidade de cada Escola/Curso no entanto, a totalidade das horas atribuídas pode ser gerida com autonomia e revestindo a forma de estágio.

No que diz respeito à matriz curricular, foi proposta fundamentalmente a redução do número de disciplinas e carga horária total. Nos três anos de formação, com a reforma, passará a haver uma carga horária total de 3100 horas, em vez das 3600, distribuídas por uma componente de formação sócio-cultural, científica e componente de formação técnica.

É de salientar ainda, como refere o Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional:

“ o reforço da estrutura modular, como característica dos referenciais de formação profissionais, ou seja, a sua organização em módulos, entendidos estes como unidades de aprendizagem autónomas, integradas num todo coerente(...) para facilitar a superação de dificuldades na consecução dos objectivos da formação, permitindo aos alunos a capacidade de participarem na gestão das suas próprias aprendizagens, através da negociação com o professor ou formador , se a conclusão dos módulos aconselhar soluções diferenciadas.

O Processo de avaliação em estrutura modular, contínuo, permanente, transparente e flexível, essencialmente formativo e diagnóstico, não selectivo, mas exigente e eficaz, capaz de dinamizar uma relação pedagógica no decurso das aprendizagens que permita descobrir e desenvolver capacidades. Este processo permite compatibilizar a diversidade e os ritmos próprios de cada aluno, orientando as suas aprendizagens em função das competências a adquirir ou a reforçar em cada módulo, tornando-se indutor da construção de um percurso de auto – realização profissional que

se antecipa e projecta através da realização de uma Prova de Aptidão Profissional (Pap), tem carácter sumativo final, e é mobilizadora de saberes e competências adquiridos ao longo da formação e avaliado por um júri externo de composição tripartida” (pp.27-28).

Assim, afigura-se-nos legítimo afirmar que o desenvolvimento de parcerias entre as escolas e o mundo do trabalho parece ocupar um lugar estratégico neste processo de melhoria da qualidade e da imagem do ensino técnico – profissional.

1.3- O ensino profissional na Alemanha e Inglaterra

O sistema de formação profissional alemão tem, na sua origem, uma forte influência das corporações de artesãos da Idade Média.

Só na década de 70 do século XIX, as autoridades públicas dos estados germânicos, passaram a intervir na formação profissional de artesãos, escriturários e operários, centrando o seu envolvimento financeiro e jurídico nos estabelecimentos de ensino obrigatório e de ensino superior.

No entanto, o ensino e formação profissional foi legalmente introduzido na Alemanha em 1897, como nos dá conta Norbert Wollschlager (2004) num trabalho elaborado para a Revista Europeia sobre a Formação Profissional.

Tal situação ficou a dever-se às seguintes razões:

- Um mercado internacional muito competitivo que levou a um aumento no que toca à procura de trabalhadores qualificados para postos de trabalho industriais e administrativos.
- Como o movimento operário estava a tornar-se cada vez mais forte, o governo decidiu agir para incutir entre os jovens a sua visão política conservadora. O mundo tradicional das corporações profissionais era visto como uma boa base para a integração social e política dos aprendizes.

Muitos aprendizes foram frequentando, ao longo do século XIX as “escolas de acompanhamento” em regime pós laboral ou aos domingos. Aí faziam uma revisão dos programas da escola primária e ministrava-se o conhecimento teórico específico para poderem trabalhar num determinado sector.

Assim, no final do Século XIX estas escolas tinham-se transformado em “escolas profissionais” e os estudantes recebiam, para além do ensino e formação profissional, educação cívica.

Actualmente, a aprendizagem faz-se no local de trabalho e na escola de formação profissional, por isso se designa este modelo de formação profissional “sistema dual”.

O êxito do sistema de formação profissional alemão está na forte ligação da formação profissional com o sistema educacional do país, uma vez que é este que fornece uma educação básica consistente.

Destaca-se, enquanto modelo bem sucedido de formação profissional na Alemanha, a aprendizagem dual que, inserida no âmbito da educação formal, conta com a participação marcante das empresas. Resultante da combinação da formação escolar com a preparação para o trabalho, a aprendizagem dual conta com a instrução prática na empresa e formação teórica nas escolas profissionais de tempo parcial, atendendo às regras estabelecidas pelo governo federal. Na sua concepção, o modelo dual está estruturado para resolver os problemas de aprendizagem e de transição da escola para o trabalho, alicerçando-se numa formação proporcionada numa unidade produtiva combinada à instrução teórica dada na escola.

Nesta linha de pensamento “qualquer tentativa de comparar a abordagem específica alemã, que mantém o sistema de formação profissional auto-referencial independente das escolas e das empresas, com outros “sistemas” poderá redundar num mal entendido etnocêntrico, uma vez que não existem em regra, pontos comuns comparáveis”.(Georg, 1997, citado por Greinert, 2004, p.19)

Esta modalidade de formação profissional conta com a ingerência dos empresários e dos trabalhadores, através das suas associações e /ou sindicatos de categoria e também do governo, presente através dos Ministérios do Trabalho e da Educação, nos seus diferentes níveis (nacional e regionais).

Como destaca Georg (1994) esta característica imprime ao modelo um forte consenso na direcção da sua manutenção. Do lado da empresa o modelo dual possibilita a sua influência na definição dos conteúdos, da sua organização; do lado do Estado desonera-se o orçamento, uma vez que a maior parte dos custos da formação é repassado às empresas. Quanto aos trabalhadores o modelo permite uma co-participação em acções de interesse colectivo.

O período de aprendizagem varia de dois a três anos e meio e coincide com a escola secundária superior (10º,11º,12º anos), quando a maioria dos alunos-aprendizes está no período de educação obrigatória. Estes alunos passam um dia da semana numa escola vocacional pública, especializada no seu ofício e no resto da semana tomam parte num programa de treinamento no local de trabalho do seu empregador, orientados por um mestre e centrado no estudo de um ofício. Durante este período recebem um salário de aprendiz que aumenta no decorrer do curso.

Há na Alemanha outros modelos de formação profissional como o curso de formação profissional básica, que tem por objectivo proporcionar conteúdos teóricos e práticos do ramo de carácter geral e que abarcam as facetas de um ofício, e as escolas profissionais específicas, que oferecem uma formação que varia de um a três anos. Uma vez concluídos os cursos, certifica-se o trabalhador. As escolas profissionais de tempo completo, como é destacado por Ábramo (1996) estão presentes sob diferentes modalidades: Escolas de Iniciação Profissional, Escolas Secundárias Especializadas e Escolas Especializadas.

Um outro cenário que nos parece importante referir, é o que se verifica no sistema britânico. A formação profissional aí praticada está presente em diferentes instituições educativas, tanto privadas quanto públicas, e também nas empresas. A preocupação com a formação profissional é resultante das mudanças no contexto económico, vivenciadas desde a segunda metade da década de 70, quando se deu a passagem de uma sociedade de base industrial para outro modelo, alicerçado nos serviços.

No Estado inglês existiram instituições e iniciativas educacionais surgidas de particulares, como nos dá conta Bowen (1985), constituindo assim um sistema independente e voluntário. Existiram, por exemplo, duas organizações antagónicas e ligadas a distintas confissões religiosas, que se ocupavam da educação "dos pobres", utilizando um sistema conhecido como de "ensino mútuo".

É necessário fazer aqui uma diferenciação entre o ensino profissional elementar para operários, de carácter geralmente instrumental, que requer, às vezes, só um mínimo de instrução, e o ensino profissional superior, encarregado de formar os profissionais para o comando do processo produtivo, que exige, geralmente, nível superior ou universitário. Tomando como referência o processo de construção do sistema educacional francês, Petitat (1994) refere que a própria origem das instituições destinadas a um e a outro tipo de formação aconteceu já de forma separada/dualista, o

que reflectia a redefinição das relações entre trabalho manual e intelectual que acontecera com o advento do capitalismo. A este respeito assinala o autor:

"As primeiras escolas técnicas elementares, frágil ponte entre o mundo da ciência e o dos artesãos, logo se transformam numa correia de transmissão no interior de um exército industrial em expansão, no qual conhecimentos científicos estratificados contribuem para legitimar as hierarquias de salários e de poder. A transformação do modo de transmissão dos conhecimentos técnicos embasa e organiza uma mutação capital em seu modo de produção e de utilização". (p.137)

No sistema britânico destacam-se, actualmente, dois modelos de formação profissional: a educação tecnológica nas escolas e a formação modular. A primeira, de carácter formal, tem por eixo a preocupação com o ensino de tecnologias, provocada pela necessidade de rever a educação secundária através da incorporação de aspectos fundamentais no desenvolvimento da sociedade contemporânea, a partir da ciência e da tecnologia. É essencial para a formação profissional a noção de que uma formação para o trabalho precisa de uma base científica e tecnológica sólidas. Segundo defende Cepal (1994), dentro deste modelo destacam-se dois enfoques. O primeiro deles parte do design e dá prioridade à criatividade, numa formação que combina estratégias de ensino tradicionais com métodos e conteúdos modernos. Incorporam-se as tradicionais "artes manuais", parte do ensino de ofícios e a formação industrial ao ensino de tecnologias. O segundo enfoque, ao enfatizar a ligação "ciência, tecnologia e sociedade", dá prioridade à observação de produtos tecnológicos e à remontagem dos mesmos, relacionando a aprendizagem de tecnologias com as ciências sociais.

A formação modular, outro modelo vigente e introduzido pelas instituições que desenvolvem a formação profissional fora das empresas, vai ao encontro de um melhor aproveitamento dos recursos e maior flexibilidade para atender às mudanças e às necessidades das situações particulares dos trabalhadores. Assim, as tarefas que são comuns a várias ocupações definem uma série de módulos onde se aprendem as "competências" e afins. São as tarefas específicas de cada ocupação que dão forma a outro conjunto de módulos de aprendizagem. Com a formação dos conjuntos de módulos há os "itinerários de formação profissional" para cada ocupação, dispostos também em módulos, alguns deles agrupados sequencialmente. Na sua prática, esses módulos podem ser seguidos com ritmos, prazos e em centros de formação escolhidos pelo estudante, permitindo tanto a formação por etapas como a integração de formação em qualquer momento. Segundo Cepal (1994), essa estrutura flexível parece ser capaz de atender às necessidades originadas pelas inovações tecnológicas específicas, mas pela crítica, que aponta para a ausência de uma estrutura definida, e leva a crer que se

instituiu um “supermercado de formação”, que oferece uma gama variada de produtos aos seus clientes.

1.4 – O ensino Profissional em Espanha.

A Lei Orgânica 8/1985 de 3 de Junho, reguladora do direito à educação, determina que todos os espanhóis têm direito à educação básica que lhes permita o desenvolvimento da sua própria personalidade e a realização de uma actividade útil à sociedade. Esta educação será obrigatória e gratuita ao nível da educação geral básica e, neste caso na formação profissional de primeiro grau, assim como nos outros níveis que a lei estabeleça.

A lei 1/1986 de 7 de Janeiro defende que se crie o Conselho Geral de Formação Profissional adscrito ao Ministério do Trabalho e da Segurança Social como órgão Consultivo, de participação institucional e de acesoramento do governo em matéria de formação profissional regrada e ocupacional. Este Conselho terá várias competências, entre as quais informar acerca dos projectos e planos de estudo e títulos correspondentes aos diversos graus de especialização da formação profissional.

A partir de 1 de Outubro de 1990, a Lei Orgânica sobre a organização geral do sistema educativo, definiu a estrutura do sistema educativo não universitário e propôs uma nova concepção dos programas, apresentando um prolongamento efectivo do ensino obrigatório até aos 16 anos, a remodelação do sistema educativo e o melhoramento da qualidade de ensino.

Entre os 16 e os 18 anos os alunos poderão, após concluir a educação obrigatória, obter um título de bacharel e título de técnico, seguindo ciclos formativos de grau médio de formação profissional específica.

A formação profissional compreende o conjunto de ensinamentos que, dentro do sistema educativo, capacitam para o desempenho qualificado das distintas profissões e conduzem à qualificação profissional.

Este tipo de formação, no âmbito do sistema educativo, tem como finalidade a preparação dos alunos para actividades no campo profissional, proporcionando-lhes uma formação polivalente que lhes permita adaptar-se às modificações laborais que podem produzir-se ao longo de toda a sua vida, no mundo do trabalho. Tem ainda como finalidades compreender a organização e as características do sector correspondente,

assim como os mecanismos de inserção laboral e adquirir uma identidade e maturidade profissional motivadora de futuras aprendizagens e adaptações na mudança das qualificações.

Durante o ensino secundário obrigatório todos os alunos recebem uma formação base de carácter profissional. A formação profissional específica compreende um conjunto de ciclos formativos com uma organização modular de duração variável constituída por áreas de conhecimento teórico - práticas, em função de diversos campos profissionais.

Todo o ensino de formação profissional específica inclui um período de formação em empresa. Esta fase da formação requer a participação de um membro do pessoal da empresa ou da instituição.

Em 19 de Junho surgiu a Lei Orgânica 5/2002, das Qualificações e da Formação Profissional que tem por finalidade facultar a integração das diversas formas de certificação e acreditação das competências e das qualificações profissionais. O seu principal objectivo é responder com eficácia e transparência às necessidades sociais e económicas através de diversas modalidades formativas, assim como a oferta de formação sustentada com fundos públicos, favorecerá a formação ao longo de toda a vida.

O Sistema Nacional de Qualificações e Formação Profissional pretende promover e desenvolver as ofertas de formação profissional, através do Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais, bem como a evolução e acreditação das correspondentes competências profissionais, de forma que se favoreça o desenvolvimento profissional e social das pessoas e se cubram as necessidades do sistema produtivo.

Capítulo II – Educação/formação e emprego/ profissão

2.1 – A educação e o mercado de trabalho: breves considerações

No período do pós-guerra difundiu-se a ideologia da forte relação positiva entre a educação e a economia. Numa visão otimista, defendia-se a contribuição da educação para o desenvolvimento económico.

As teorias funcionalistas dos anos cinquenta e sessenta advogavam que o sistema educativo contribuiria como garante da manutenção da ordem social, seja porque assumia o papel de transmissor de códigos culturais, seja porque provisionava e seleccionava os recursos humanos requeridos pelo mercado de trabalho, apostado na expansão económica (Azevedo, 2000). Nesta perspectiva, os Estados tornaram prioritário o investimento na educação escolar aumentando a oferta e estimulando a procura de educação. Verificou-se o aumento da escolaridade obrigatória, a generalização do ensino secundário bem como o crescimento do ensino superior. Os cidadãos são chamados a procurar uma formação qualificante e universal que lhes possibilite trabalhar em qualquer parte do mundo e os Estados são chamados a fomentar essa mesma educação universal, reestruturando e reformando os sistemas educativos.

Vários economistas, entre eles Gary Becker e Theodore Schultz, reforçaram a função técnica da educação, difundindo a teoria de que o investimento na educação constituiria a forma privilegiada de incrementar o crescimento económico e advogando que a riqueza económica de um país residiria na qualificação dos seus recursos humanos. Segundo Becker (1993), a educação e a formação são os investimentos mais importantes no capital humano. O investimento no capital humano, para além de aumentar a produtividade individual, levaria ao rápido desenvolvimento económico, sendo assim considerado como um investimento produtivo.

A larga difusão da teoria do capital humano teve também o contributo de instituições intergovernamentais como a OCDE, o FMI ou Banco Mundial assim como das suas investigações em torno da relação entre crescimento económico e desenvolvimento de recursos humanos

Já na década de noventa, Schultz, volta a afirmar a sua tese “de que é o capital humano que aumenta a produtividade do capital físico e da força laboral e que o

incremento dos rendimentos das economias modernas se deve à proliferação do capital humano” (Cit. por Azevedo, 2000,p. 69).

Assim, a teoria do capital humano é posta na primeira fila das políticas económicas mundiais, atribuindo-se à escola um papel preponderante como forma de aumentar as competências e a qualidade da mão-de-obra. Tendo como base a ideia de que o ensino, ao conferir conhecimentos e competências técnicas, contribuiria para a produtividade económica (OCDE, 1989), os Estados investiram significativamente na educação, com vista à formação de recursos humanos qualificados que potenciassem o desenvolvimento económico, e a formação profissional passou a assumir um papel mais relevante. O sistema educativo passa, assim, a ser também regulado pelas necessidades do mercado de trabalho, aumentando a interdependência entre a educação e a economia.

As políticas educativas em Portugal foram também marcadas pela teoria do capital humano. O Projecto Regional do Mediterrâneo (1965), os estudos produzidos no âmbito do Gabinete de Estudos e Planeamento de Acção Educativa, no Ministério da Educação e do Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra, no então Ministério das Corporações, a reforma Veiga Simão e todos os pressupostos de modernização do sistema educativo como um todo, são alguns factos que confirmam o papel relevante da educação na formação do capital humano (Teodoro, 1994). A política educativa dos anos oitenta e noventa com o relançamento do ensino profissionalizante retoma, assim, a teoria do capital humano.

Azevedo (2000) apelida estas concepções que estabelecem a relação entre o sistema de ensino e o sistema económico de “demasiado lineares” (p. 70). Olhando os acontecimentos da década de setenta – o choque petrolífero, a inflação e a conseqüente crise da economia capitalista - constatam-se períodos de recessão e de abrandamento no crescimento económico “no próprio momento em que, segundo as teorias, os países deveriam recolher os frutos de uma expansão rápida do ensino” (OCDE, 1989,p.42).

A educação, por si só, não é o factor determinante do desenvolvimento económico. Este é o resultado de vários factores onde se enquadram também os contextos e as estruturas sociais. Page afirma:

“A educação não é automaticamente factor de mudança e de progresso. [...] De toda a maneira, a educação não pode senão criar um potencial humano susceptível pela sua formação de jogar um papel positivo no desenvolvimento. Esse papel não pode tornar-se efectivo senão quando a economia é capaz de absorver utilmente os indivíduos formados e na medida em que as estruturas da economia favoreçam a propagação dos efeitos do desenvolvimento”. (Cit. por Teodoro, 1994. p.48)

Ao nível individual, a escolarização tornou-se o veículo principal de mobilidade social e um meio para ascender na estrutura de emprego. Mas a escolarização de massas também teve os seus efeitos perversos, em resultado da contradição entre as estratégias dos indivíduos e as estruturas que a sociedade oferece. O excesso de diplomados de um dado nível teve como consequência o desajustamento entre as qualificações académicas e a actividade profissional.

Mas a relação entre a educação e a economia estabelece-se nos dois sentidos. A economia estende a sua influência à educação, especialmente quando nos referimos ao mercado de trabalho. Este influencia a escolha dos alunos, preocupa os professores e modifica as políticas educativas.

2.1.1 – A relação educação/emprego

A adaptação dos sistemas de ensino às mudanças socio-económicas e às alterações verificadas nas estruturas do trabalho tem sido algo moroso, já que “a educação, em geral, caminha com permanente atraso em relação ao emprego” (Azevedo, 2000,p.85).

O aumento do número de diplomados, em consequência da expansão da procura social de educação como factor de mobilidade social ascendente, traduz-se numa desvalorização dos diplomas e numa não correspondência entre níveis educativos e postos de trabalho o que, inevitavelmente, vai ter consequências na motivação dos alunos, tanto nas suas expectativas profissionais como no investimento pessoal ao nível escolar. A partir de um certo grau de crescimento dos sistemas escolares, se a estrutura social não acompanhar a estrutura educativa ocorre uma desvalorização dos diplomas, diminuindo as esperanças sociais dos que procuram a educação como meio de ascensão social e, como refere Sérgio Grácio, “à fase da *procura optimista* segue-se assim a da *procura desencantada de educação*” (1986,p.127). Algumas fracções têm aumentado cada vez mais o seu investimento escolar na tentativa de protegerem o valor dos seus diplomas e de resistirem a trajectórias sociais descendentes.

O desajustamento verifica-se, também, na medida em que a procura social individual de educação se faz “à revelia dos requisitos dos empregadores e da economia” (Azevedo, 2000,p.95) e o aumento de escolarização para níveis cada vez mais elevados não tem, frequentemente, correspondência no tecido produtivo da

economia. Esta situação confronta os jovens com a necessidade de aceitarem empregos subqualificados em relação às suas habilitações e leva os empregadores a elevarem o nível de habilitação requerido para determinado emprego, aumentando assim a exclusão dos portadores de habilitações inferiores.

A educação, tida como um bem de investimento, é frequentemente sub-utilizada no local de trabalho, não existindo uma correspondência directa entre o investimento em educação e os rendimentos auferidos pelos indivíduos.

2.2 – Abordagem de um estudo de caso comparativo: Portugal e Espanha

O interesse e inclusão deste estudo deve-se ao facto de a nossa Escola Profissional, situada na região centro de Portugal, ter estabelecido com um Instituto Técnico, que ministra cursos profissionais, situado na região de Burgos em Espanha, uma proposta de intercâmbio dos nossos alunos com os desse Instituto, para possíveis estágios em empresas nos dois países.

Por este motivo pareceu-nos pertinente incluir neste trabalho de investigação sobre a formação e o emprego, um estudo de caso comparativo que efectuámos em 2005, para uma cadeira de mestrado.

A importância da sua inclusão nesta parte do nosso trabalho, deve-se ainda ao facto de se tratar de uma análise feita num país vizinho ao nosso, que nos parece, ajudará a perceber as diferenças no que toca à temática em estudo.

2.2 1– Análise comparativa das duas instituições de ensino/formação profissional em Portugal e Espanha.

2.2.1.1– Caracterização das Instituições

As Instituições escolhidas referem-se a uma Escola Profissional da região centro, em Portugal e a um Instituto Técnico da região de Burgos, em Espanha. Por razões de preservação do direito de identidade, não serão mencionados os nomes das referidas instituições.

A Escola Profissional portuguesa que estará em análise, é uma instituição de natureza privada, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Esta escola está, assim organizada, há cerca de 6 anos e conta com um corpo docente formado por 40 professores distribuídos pela sede da escola e um Pólo a cerca de 30 quilómetros, vistos como profissionais autónomos e responsáveis, que utilizam, com qualidade e de forma empenhada, as suas capacidades em função da formação integral dos alunos.

A escola está inserida numa região privilegiada a nível de acessos, o que facilita a deslocação dos alunos que a pretendem frequentar, vindos até de outras regiões do país.

Esta escola pretende proporcionar uma via alternativa de ensino, cuja conclusão permite, quer uma certificação de Nível III e nível IV da União Europeia, quer o prosseguimento de estudos. Pretende garantir uma formação de qualidade aos jovens nas vertentes humana, científica e técnica, capaz de os integrar na vida activa e/ou prosseguimento de estudos. Faculta aos alunos uma sólida formação profissional, através da promoção do trabalho em equipa e do contacto com o mundo do trabalho, designadamente através da realização de estágios. Perspectiva ainda criar, desenvolver e manter formas de colaboração com entidades socio-económicas, com vista à concretização de projectos de formação de indivíduos qualificados que respondam às necessidades do desenvolvimento integrado da região.

O Instituto Técnico espanhol, em análise, é um centro educativo com acordo de formação profissional, localizado em Burgos, e que conta com um aval de há mais de 50 anos de experiência no campo formativo. A gestão deste Instituto equivale a uma Fundação composta pela Câmara de Comércio de Miranda, a Federação de empresários e por 30 empresas da região. Trata-se de um centro integral de Formação Profissional que promove por igual o desenvolvimento humano e técnico das pessoas e que estará prioritariamente ao serviço das empresas e da sociedade da região onde se encontra inserido. Ministra cursos de Grau Médio e Superior que conferem aos alunos o diploma de Técnico e a possibilidade de continuação de estudos superiores ingressando numa universidade.

Para tal, conta com uma equipa formada por 26 professores, que actualizam permanentemente os seus conhecimentos teóricos e técnicos, graças a uma estreita relação com as empresas. Este centro educativo aposta num ensino de qualidade, em que os alunos aprendem com as ferramentas que manejarão no futuro.

O município onde este Instituto se encontra pertence à comunidade de Castilla Y Leon.

A Fundação está aberta a qualquer empresa que partilhe o interesse do Instituto pelo futuro da região.

O seu sistema de gestão permite uma capacidade de resposta imediata às necessidades das empresas da região, ou seja, através da oferta educativa regrada ou com a programação de cursos específicos.

2.2.1.2– Oferta Formativa/Educativa

As duas Instituições em análise apresentam um leque variado de cursos e ciclos formativos de nível III e IV, no caso português, e de grau médio e superior, no caso espanhol, como se pode verificar nas tabelas a seguir apresentadas:

Escola Profissional – Portugal (Região Centro)	
Cursos de Formação Profissional de Nível III U.E.	Cursos de Especialização Nível IV U.E.
<ul style="list-style-type: none"> 🚧 Técnico de Informática de Gestão 🚧 Técnico de Multimédia 🚧 Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas 🚧 Técnico de Informação BAD 🚧 Técnico de Electrónica, Telecomunicações, Áudio, Vídeo e TV 🚧 Técnico de Gestão 🚧 Técnico de Mecânica Gás 	<ul style="list-style-type: none"> 🚧 CET de Desenvolvimento de Produtos Multimédia

Tabela 1 – Oferta formativa – Escola Profissional –Portugal (região centro)

Instituto Técnico – Espanha (Burgos)	
Formação Inicial	
Grau Médio	Grau Superior
<ul style="list-style-type: none"> 🚧 Gestão Administrativa 🚧 Mecânica 🚧 Instalação e Manutenção Electromecânica 	<ul style="list-style-type: none"> 🚧 Comércio Internacional 🚧 Administração e Finanças 🚧 Produção Mecanizada 🚧 Manutenção de Equipamento Industrial 🚧 Desenvolvimento de Projectos Mecânicos

Tabela 2- Oferta formativa – Instituto Técnico – Espanha (Burgos)

Ao relacionarmos a oferta formativa/ educativa desenvolvida pelas duas Instituições de ensino, em estudo, nota-se uma aproximação, a nível de designação de cursos no que concerne às famílias profissionais nas áreas de Gestão e Mecânica.

Deste modo iremos concentrar o nosso estudo estabelecendo uma relação entre estes dois cursos ministrados pelas duas instituições de ensino/formação profissional.

2.2.1.3– Objectivos dos Cursos

A Escola Profissional portuguesa em estudo apresenta, como se viu anteriormente, um leque variado de ofertas formativas de nível III e IV. No entanto este estudo vai direccionar-se para os cursos, cujas nomenclaturas são similares às do Instituto Técnico espanhol, por serem de famílias profissionais mais aproximadas.

O curso Técnico de Mecânica/Gás insere-se na família profissional Mecânica e direcciona os aprendentes para o mundo das redes de gás, dos sistemas de aquecimento doméstico e industrial, dos convectores, termoacumuladores, painéis solares, caldeiras de aquecimento, em estreita observância do Projecto e das disposições regulamentares aplicáveis à actividade e as relativas normas de higiene e segurança no trabalho. O profissional de gás é o profissional qualificado para programar, organizar, coordenar e executar a instalação, a conversão e a reparação de redes de distribuição e de utilização de gás de acordo com as normas, regulamentos de segurança e regras de boa prática aplicáveis.

O Curso Técnico de Gestão visa formar técnicos de elevado potencial, com capacidade de intervenção prática, em funções de gestão corrente intermédias, entre as chefias e os restantes quadros da empresa.

O Instituto Técnico espanhol, em análise, apresenta ciclos de formação de grau Médio e Superior. Os que mais se aproximam dos cursos da Escola Profissional portuguesa são o ciclo formativo de Gestão Administrativa e o de Mecânica.

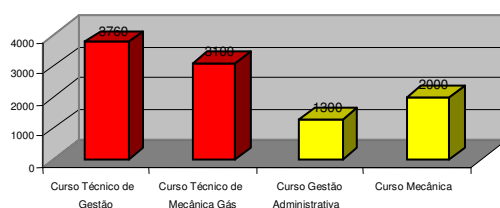
O ciclo formativo de Gestão Administrativa tem por objectivo formar profissionais capazes de efectuar operações de gestão no âmbito público e privado, conforme as normas de organização interna, na legislação vigente, de forma eficaz e com qualidade de serviço, bem como tomar decisões pessoais com sentido crítico e raciocínio lógico.

O ciclo formativo de Mecânica pretende que o técnico seja capaz de realizar as diversas operações nos processos de mecânica, controlando os produtos obtidos, assim como o funcionamento do equipamento posto em movimento e parado, responsabilizando-se pela manutenção dos equipamentos, obtendo a produção em condições de qualidade, segurança e prazos exigidos.

2.2.1.4 - Duração dos Cursos: Componente Técnica e Formação em Contexto de Trabalho

A Escola Profissional em análise insere nos cursos que ministra um conjunto de disciplinas que fazem parte das áreas sócio – cultural; científica, técnica, tecnológica e prática. Essas disciplinas obedecem a uma carga horária que varia de acordo com as necessidades de cada curso, nomeadamente os cursos Técnico de Gestão e Técnico de Mecânica/Gás, Gestão Administrativa.

No Instituto Técnico espanhol este estudo comparativo direcciona-se para os cursos de grau médio, Gestão Administrativa e de grau superior, Mecânica

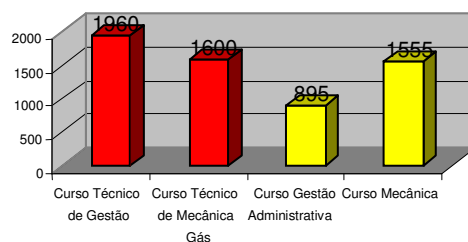


■ Escola Profissional portuguesa ■ Instituto Técnico espanhol

Gráfico 1 – Duração dos cursos em horas

Como se pode verificar através do gráfico 1, os Cursos da Escola Profissional portuguesa utilizam um total de 3760 horas para formação, em Gestão, e um total de 3100, em Mecânica.

No que concerne aos cursos do Instituto Técnico espanhol verifica-se que são cursos de menor duração, sendo que o curso de Gestão Administrativa utiliza 1300 horas no total de formação, enquanto que o curso de Mecânica tem uma duração total de 2000 horas e são cursos de grau superior.

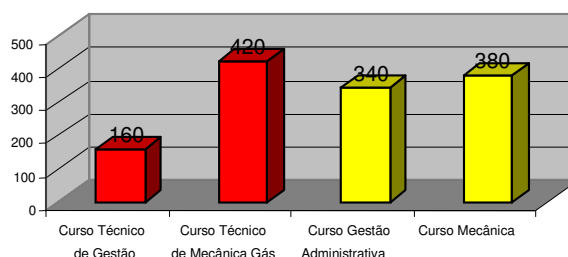


■ Escola Profissional portuguesa ■ Instituto Técnico espanhol

Gráfico 2 – Duração da componente técnica

No que se refere à duração da componente técnica, como se pode ver no gráfico 2, os cursos da Escola Profissional portuguesa utilizam 1960 e 1620 horas nos cursos Técnico de Gestão e Técnico de Mecânica/Gás respectivamente.

O Instituto Técnico Espanhol dispensa 895 horas para a componente técnica no curso Gestão Administrativa e no curso de Mecânica o número de horas utilizado na componente técnica é de 1555.



■ Escola Profissional portuguesa ■ Instituto Técnico espanhol

Gráfico 3 – Duração da formação em contexto de trabalho

Quanto à duração da formação em contexto de trabalho, como ilustra o gráfico 3, a Escola Profissional portuguesa insere os seus alunos durante 160 e 420 horas em empresas, nos sectores dos cursos Técnico de Gestão e Técnico de Mecânica/Gás respectivamente.

Os cursos do Instituto Técnico espanhol utilizam horas para formação em contexto de trabalho diversificada para os dois cursos em análise. Assim, no curso de Gestão Administrativa são utilizadas 340 horas, enquanto que no curso de Mecânica utiliza 380.

É de salientar ainda que este Instituto utiliza 65 horas para formação e orientação laboral nos cursos de Gestão Administrativa e Mecânica.

2.2.1.5-Saídas Profissionais

Saídas Profissionais	Escola Profissional – Portugal	<i>Curso Técnico de Gestão</i>	<ul style="list-style-type: none"> 🚧 Técnico de Operações Contabilísticas 🚧 Técnico de Interpretação Fiscal 🚧 Técnico de Gestão de Dados 🚧 Técnico de Gestão de Pessoal 🚧 Técnico de Gestão Económico Financeira 🚧 Técnico de Controlo de Qualidade 🚧 Técnico de Informática Aplicada
		<i>Curso Técnico Mecânica Gás</i>	<ul style="list-style-type: none"> 🚧 Técnico de Instalação e Manutenção de Gás 🚧 Técnico Montagem, Inspeção de Equipamentos e Redes de Aquecimento/Gás 🚧 Soldador de Rede/Gás 🚧 Técnico de Trabalhos em Instalações de Redes de Cobre
	Instituto Técnico – Espanha	<i>Curso Gestão Administrativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> 🚧 Auxiliar Administrativo 🚧 Empregado de Tesouraria 🚧 Auxiliar de Arquivou 🚧 Caixeiro 🚧 Administrador Comercial 🚧 Empregado de Seguros 🚧 Administrativo Bancário
		<i>Curso Mecânica</i>	<ul style="list-style-type: none"> 🚧 Torneiro 🚧 Rectificador 🚧 Fresador 🚧 Modelista 🚧 Programador de Máquinas – Ferramentas

Tabela 3 – Saídas Profissionais - Escola Profissional Portugal / Instituto Técnico Espanha

Como se pode verificar na tabela 3, as duas instituições de ensino/ formação profissional apresentam uma perspectiva variada de saídas profissionais, nos cursos em análise.

Deste modo, os alunos que frequentarem estes cursos, poderão ver alargadas as suas perspectivas no mundo do trabalho. Para além de serem técnicos com qualificação têm ainda a possibilidade, se preferirem, de prosseguirem os seus estudos a nível superior.

Conclusão

O estudo realizado permite-nos identificar algumas convergências quando comparamos as duas instituições de ensino/formação profissional, escolhidas para análise.

Assim, e no que se refere à oferta formativa/educativa é possível encontrar nomenclaturas comuns a nível de famílias profissionais, no que concerne aos cursos de nível III ministrados pela Escola Profissional portuguesa e os cursos de grau médio no Instituto Técnico espanhol. Nestes cursos foi possível verificar que havia uma maior divergência, quando os comparámos em termos da duração, nomeadamente no tempo gasto nas componentes técnicas e na formação em contexto de trabalho. Os cursos ministrados por ambas as instituições desenvolvem-se por um número total de horas diferenciado, motivo que causa diferença na distribuição das suas componentes de formação.

A Escola Profissional portuguesa inclui na formação uma componente sócio-cultural, o que não acontece no Instituto Técnico espanhol, direccionando-se esta instituição mais para a formação técnica.

Nas duas instituições é notória a preocupação em formar técnicos com qualidade, preparando os alunos para o mundo do trabalho, prestando-lhes formação a nível teórico e inserindo-os, na prática, em contexto de trabalho. Perspectivam-lhes ainda várias saídas profissionais de acordo com a sua formação, sem lhes barrar, caso o pretendam, o acesso ao ensino superior.

Parte II

Investigação Empírica

Ao analisarmos trabalhos efectuados numa perspectiva crítica, demos conta que há alguns estudos que conferem pertinência à investigação que pretendemos realizar e que as questões abordadas vão ao encontro do nosso problema.

Um dos autores que conferiu particular relevância para a abordagem da temática do nosso trabalho foi Joaquim Azevedo, destacando-se a obra *A Educação Tecnológica dos anos 90* datada de 1991 e uma outra do mesmo autor, de 2000, *O Ensino Secundário na Europa*.

Com a revisão da literatura pudemos constatar que há vários estudos sobre o ensino profissional, mas poucos se debruçam nas representações dos alunos, conjuntamente com as representações dos professores, com o intuito de explorar as percepções que têm deste nível de ensino.

Assim, a revisão da literatura ajudou a traçar algumas rotas em relação ao que pretendíamos investigar e orientou a nossa reflexão, relativamente aos diferentes aspectos que se coadunam com o estudo que se pretende levar a cabo.

O capítulo seguinte vem no seguimento da apresentação da reflexão que já referimos e incidirá sobre a metodologia do nosso estudo, com a apresentação, descrição e justificação da metodologia seguida neste trabalho, a justificação dos instrumentos de recolha de dados e ainda, algumas considerações sobre a validade da investigação, bem como a descrição do contexto de investigação.

Capítulo III – Questões Metodológicas

3.1– Definição do Problema

O ensino profissional tem vindo a ser, nos países da União Europeia, um dos campos privilegiados de actuação dos decisores políticos no domínio da educação/formação.

A Lei de bases do sistema educativo veio possibilitar a existência de Escolas Profissionais. A sua criação efectiva é consagrada pelo D.L 26/89 de 21/2 (posteriormente revogado pelo D.L 70/93 de 10/3).

As Escolas Profissionais aparecem, assim, definidas como alternativa de formação académica, técnica, tecnológica e profissional que proporcionam aos jovens perspectivas de inserção qualificada no mundo do trabalho, de prossecução de estudos superiores, de sucesso e valorização pessoais.

O ensino profissional tem procurado modificar os seus objectivos e os seus currículos de modo a contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens, aliando “uma sólida formação geral a uma cultura tecnológica e a um saber-fazer” (Cabrito, 1994,p.14).

A diversificação de ofertas formativas que caracteriza a esfera da educação profissionalizante, a estrutura em que assentam os cursos ministrados, a inserção dos alunos no mercado de trabalho e a sua receptibilidade por parte das empresas constituem algumas das principais preocupações que vêm atravessando este universo educativo.

Na região de Viseu é significativo o número de escolas desta modalidade de ensino, o que denota uma crescente preocupação com a formação profissional dos jovens da região.

Há a salientar o facto de o tecido empresarial, nesta região, se encontrar em franco desenvolvimento

O nosso estudo propõe centrar-se nas representações que os alunos e professores de uma Escola Profissional de Viseu têm, no que concerne às relações existentes entre a escola e o emprego.

Convém lembrar assim a pergunta de partida:

Quais as representações que os alunos e professores de uma escola profissional de Viseu têm em relação à ligação Escola/ emprego?

3.2– Objectivos da Investigação

Relativamente ao objectivo geral procuramos:

✓ Caracterizar as representações que alunos e professores têm em relação à ligação entre a escola e o mundo do trabalho.

Quanto aos objectivos específicos, procuramos:

- ✓ Caracterizar os alunos, em termos de trajectória escolar e origem social;
- ✓ Caracterizar as representações dos discentes sobre os cursos ministrados pela escola;
- ✓ Conhecer as expectativas dos alunos face ao futuro;
- ✓ Conhecer os projectos escolares e profissionais dos alunos finalistas;
- ✓ Caracterizar os professores relativamente aos dados pessoais e académicos;
- ✓ Saber sobre o exercício da função de professor no que toca à trajectória escolar dos seus alunos;
- ✓ Caracterizar as representações que os professores têm sobre os cursos da escola.

3.3 - Hipóteses

Num processo de investigação de um problema, a hipótese pode ser apresentada, segundo Tuckman (2000) como “proposta de solução provisória”, sendo depois da responsabilidade da investigação científica corroborá-la ou verificar da sua falsidade. Para Pardal (1995) a hipótese é um “instrumento orientador da investigação” que facilita a selecção de dados e a organização da sua análise. Esta ideia é também salientada por Tuckman (2000), para quem, ao iniciarmos uma investigação devemos elaborar, desde o princípio uma hipótese, pois a hipótese é um instrumento que vai permitir a selecção dos dados e a organização da sua análise. No mesmo seguimento, para Quivy e

Campanhodu (2005, pp. 119-120), a hipótese fornece à investigação “um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que é formulada, substitui nessa função a questão de pesquisa, mesmo que esta deva permanecer na nossa mente”.

As hipóteses equacionadas neste trabalho surgem na sequência da problemática referida e, como se trata de um estudo feito a alunos e professores, distinguimos um conjunto de hipóteses para cada um destes grupos (alunos e professores).

Assim, equacionámos para os alunos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Não há diferenças significativas entre as representações dos alunos que já terminaram a formação e os que ainda frequentam a escola.

Hipótese 2 - A escola “M” promove uma formação conducente à obtenção mais fácil de um emprego.

Hipótese 3 –. A escola “M” prepara para o exercício de uma profissão ou prosseguimento de estudos.

Hipótese 4 – Os alunos da escola profissional “M” apresentam um número elevado de reprovações anteriores por razões que se prendem com trabalhos a desempenhar.

Hipótese 5 – A opção por um ensino profissionalizante está relacionada com as habilitações literárias dos pais.

Hipótese 6 – Há diferenças significativas entre as respostas fornecidas pelos alunos e pelas alunas nomeadamente no que concerne às questões do bloco C (opinião sobre o curso).

Para os professores as hipóteses são as seguintes:

Hipótese 1 – A escola “M” possui nos seus quadros maioritariamente professores licenciados e com vários anos de serviço.

Hipótese 2 – Os professores da escola “M” são em grande parte vinculados á escola.

Hipótese 3 – Os professores da escola “M” apontam existirem várias reprovações nos módulos das suas disciplinas devido à ausência de métodos de estudo/trabalho dos alunos.

Hipótese 4 – Uma grande percentagem dos docentes da escola “M” frequentou acções de formação profissional ao longo da sua carreira.

Hipótese 5 – A maior parte dos professores da escola “M” pensa que os alunos que estudam na escola profissional arranjam emprego com mais facilidade.

Hipótese 6 -Os professores da escola “M” pensam que os estágios /formação em contexto de trabalho conferem aos alunos maior grau de satisfação no que se refere à sua formação profissionalizante

3.4– Descrição e justificação da metodologia

Para atingir o objectivo que anteriormente referimos, optou-se inicialmente por um estudo de tipo descritivo e interpretativo através da análise dos inquéritos dos alunos e professores e, posteriormente, procurámos comparar as opiniões/representações de dois grupos intervenientes neste estudo – alunos do 1º, 2º e 3º anos e alunos que receberam diploma (finalistas) – utilizando o programa de gestão e análise de dados de inquéritos *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

É fundamental que todo o investigador em educação se preocupe com a questão da fiabilidade e validade dos métodos a que recorre, sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo, porque, tal como referem Morse *et al*, (2002) sem rigor a investigação “não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade”.

Falar da investigação num dado domínio científico é como que ver reflectido num espelho aquilo que, num dado momento, preocupa, interessa e intriga os investigadores nessa área ou domínio do conhecimento; nesse sentido, é também uma forma de procurar justificação para as opções feitas em termos de temáticas, referenciais teóricos e paradigmáticos, todo um conjunto de factores (valores, aceções e tendências) a que se costuma chamar de “paradigma de investigação” (Kuhn, 1970).

Falar de finalidades/objectivos da investigação é ter em conta factores vários em que se incluem a epistemologia que inspira o investigador, o paradigma dominante em

que recebeu formação e em que desenvolve o seu trabalho, e são eles que inspiram, e dos quais derivam, as orientações metodológicas que o investigador depois adopta no desenvolvimento do seu estudo. Falar de paradigmas é falar de referenciais para a investigação, ou seja, é equacionar os motivos (finalidades, interesses) que levam o investigador a desenvolver a sua pesquisa: Que procuro quando investigo? Verdade? Conhecimento? Informação? Compreender? Explicar? Emancipar? As respostas podem ser encontradas nos três paradigmas da investigação educativa referidos na literatura: o paradigma positivista/quantitativo, o interpretativo/qualitativo e o crítico/emancipatório.

O paradigma quantitativo interessa-se, essencialmente, por *controlar e prever* os fenómenos, o qualitativo por *compreender* e o crítico por *intervir* na situação ou contexto. Embebidas num destes paradigmas, estarão sempre as opções metodológicas do investigador que, por sua vez, irão condicionar o tipo de resultados procurados e encontrados numa qualquer investigação (Koetting, 1983).

Do ponto de vista metodológico, o nosso estudo seguiu a estratégia da aplicação de inquéritos por questionário, dirigidos a alunos e professores de uma escola profissional de Viseu e o tratamento estatístico dos dados.

Fernandes (1991) refere que um conceito – chave da investigação quantitativa é determinar até que ponto os resultados obtidos são generalizáveis à população e que isso implica utilização de técnicas mais ou menos sofisticadas para seleccionar e dimensionar as amostras experimentais.

Pressupõe-se, assim, que a investigação quantitativa está associada ao positivismo e ao funcionalismo estrutural, sendo necessário que se trabalhe uma amostra representativa, ampla precisa e aleatória, com controlo e operacionalização de variáveis (dependentes, independentes), dados quantitativos, planos de trabalho detalhado e estruturado, estatística descritiva, inferência estatística e elaboração de propostas de investigação detalhadas e específicas, no que concerne aos objectivos e aos procedimentos, especificação de hipóteses e generalização dos resultados.

Nesta perspectiva, Quivy e Campenhoudt (2005) defendem que os dados recolhidos na abordagem quantitativa são úteis no âmbito de uma análise estatística de dados, com recurso a programas informáticos de gestão e análise de dados, que permitem comparar as respostas globais das diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre as variáveis.

Fernandes (1991, p.65) refere que “a formulação e a testagem de hipóteses constituem características das investigações de tipo quantitativo”, por exemplo,

utilizam-se testes habitualmente reconhecidos como eficazes, tais como a Análise de Variância (ANOVA), que utilizámos no nosso estudo e que é uma extensão do teste – t de Student (Maroco. 2003, pp.120-129), quando não se verifica o pressuposto da homogeneidade de variâncias ou normalidade de distribuições, aplicámos o teste de Kruskal – Wallis. Para realizar o cruzamento entre uma variável nominal e variáveis quantitativas, estas podem ser determinadas pelos valores médios obtidos para cada classe da variável qualitativa, sendo o teste de hipóteses adequado a ANOVA, que não é mais do que uma extensão do teste t de Student, para variáveis com mais do que duas classes, quando se cumpre o pressuposto da normalidade ou para amostras de grande dimensão. A questão central reside em saber se a população tem, ou não, médias iguais, ou seja, se a variável quantitativa apresenta os mesmos valores médios para as várias categorias da variável qualitativa.

A ANOVA, sendo um teste paramétrico, exige que as variáveis em estudo provenham de amostras grandes ou, caso contrário, que apresentem uma distribuição normal, o que será verificado posteriormente, pois a amostra apresenta grupos com pequena dimensão.

O teste ANOVA coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : As médias da variável quantitativa nas categorias da variável nominal são iguais.
- H_1 : As médias da variável quantitativa nas categorias da variável nominal são diferentes.

O resultado do teste à homogeneidade de variâncias é extremamente importante no procedimento da ANOVA, uma vez que permite verificar um pressuposto (igualdade de variâncias nas categorias da variável qualitativa) que tem de ser cumprido para validar a análise subsequente. Este teste consiste em verificar se as variâncias podem ser consideradas iguais nas várias categorias do factor, colocando as seguintes hipóteses:

- H_0 : As variâncias da variável quantitativa são iguais nas categorias da variável nominal.
- H_1 : As variâncias da variável quantitativa são diferentes nas categorias da variável nominal.

Quando não se verifica o pressuposto da homogeneidade de variâncias ou o pressuposto da normalidade, em vez da ANOVA tem de aplicar-se o teste não

paramétrico equivalente: o teste de Kruskal-Wallis, que testa a igualdade das medianas para todos os grupos.

O teste de Kruskal-Wallis coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : Não existe diferença entre as medianas da variável quantitativa, para cada uma das categorias das variáveis nominais.
- H_1 : Existe diferença entre as medianas da variável quantitativa, para cada uma das categorias das variáveis nominais.

Quando o valor de prova é superior ao valor de referência de 5%, não se rejeita a hipótese nula, caso contrário rejeita-se esta e aceita-se a hipótese alternativa.

Para realizar o cruzamento entre as variáveis quantitativas e a variável qualitativa nominal dicotómica pode utilizar-se o teste paramétrico *t de Student*, por forma a verificar a significância das diferenças entre os valores médios observadas para ambos os grupos da variável nominal dicotómica

O teste t coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : Não existe diferença entre a média das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável nominal.
- H_1 : Existe diferença entre a média das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável nominal.

Para aplicar um teste estatístico paramétrico, é também necessário verificar o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis, o que pode ser realizado com o teste K-S (Kolmogorov-Smirnov com a correcção de Lilliefors), que colocam a hipótese nula da variável seguir uma distribuição normal, pois para aplicar alguns dos testes estatísticos, nomeadamente os paramétricos, é necessário verificar este pressuposto.

Todos estes testes serão abordados, mais à frente, aquando da apresentação e análise dos resultados do nosso estudo.

No dizer de Estrela (1992,p.102) “a abordagem quantitativa tem necessidade de interpretações qualitativas que tornem os dados numéricos significativos e a abordagem qualitativa, que pretende captar o vivido e o contínuo, necessita de o arrumar e, de certa forma , de o *coisificar* para passar ao plano da análise”.

O estudo que efectuámos poderá ser considerado um estudo de caso, pois não pretendemos um estudo universal nem uma generalização. Como refere Bassey, “o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado” (Cit. por Bell, 1997,p.24) interessando sobretudo a interacção de factores

e acontecimentos. Segundo Bell, “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso” (1997,p.23).

O fenómeno social é considerado como algo singular que tem um valor em si mesmo, exigindo uma proximidade com o investigador que assim tem possibilidade de realizar uma análise mais aprofundada e conseqüentemente mais enriquecedora. Segundo Yin, o estudo de caso representa “a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo «como» e «porquê», quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real” (2001: 19). Para este autor, o estudo de caso exige que o investigador tenha presente na sua pesquisa algumas habilidades básicas: fazer boas perguntas, ser um bom ouvinte, ser capaz de se adaptar às situações, ter uma noção clara das questões que estão a ser estudadas e ser imparcial em relação a noções pré-concebidas (Yin, 2001: 81).

Segundo Carvalho (1995,p.155) o estudo de caso é “uma estratégia de investigação através da qual se pretende realizar a análise exaustiva de um problema, de um tema, de uma pessoa, de um grupo, de uma organização, ou de qualquer outra unidade social”. O investigador, ao usar a estratégia de estudo de caso, pode escolher a técnica ou técnicas mais convenientes para o seu estudo, em função da especificidade do seu estudo, não se excluindo desta forma a utilização de instrumentos quantitativos. Refere ainda Carvalho que a “intenção principal é a de descrever, em profundidade, os aspectos estruturais e dinâmicos diacrónicos e sincrónicos subjectivos e objectivos, para obter dados que ilustrem os problemas que motivam a investigação”.(Ibidem)

Para Yin (1987,p.23) o estudo de caso:

“ (...) é um estudo empírico que investiga um fenómeno actual dentro do seu contexto de realidade quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Assim, procurámos desenvolver o nosso estudo em profundidade no âmbito das representações que alunos e professores de uma escola profissional de Viseu têm sobre a relação escola/emprego. Este estudo terá a vantagem de ajudar a entender um contexto da vida real, ligado com a nossa própria realidade, que poderá trazer mais valias para o nosso conhecimento pessoal e profissional.

Se estabelecermos uma ligação entre a teoria, a prática e a investigação, o estudo de caso, como refere Yin (idem, p.74), “induz à acção e fá-lo de imediato: aos estudados

é dada a possibilidade de alterarem o seu desempenho, de acordo com o *feedback* fornecido”.

Marcelo (1991) menciona algumas características do estudo de caso, que passam pela totalidade, particularidade, realidade, participação, negociação, confidencialidade e acessibilidade. O autor explica estas características referindo que o estudo de caso apresenta uma visão mais completa do que outras metodologias de investigação, uma vez que se trata de um relato profundo de uma determinada situação. Para além dessa questão, este tipo de investigação assume-se como uma visão particular, procurando descobrir o que há de mais essencial e característico na situação em estudo, na busca do global dentro do particular.

Tendo como objecto de estudo uma entidade bem definida – o caso – este tipo de investigação deve preservar a confidencialidade dos participantes, procurando compreender como é o universo de investigação, do ponto de vista dos participantes, a negociação das diferentes interpretações deve ser considerada.

Muitas vezes, a intenção fundamental do estudo é proporcionar uma visão global, com a perspectiva de contribuir para o crescimento de outros, ao produzir informação de fácil entendimento, relatando com pormenor a situação em estudo, o investigador facilita uma melhor compreensão da realidade e o conhecimento que origina pode ser aplicado em casos similares, podendo servir de suporte à interpretação dos mesmos métodos de investigação; sendo um estudo que se concentra num determinado contexto, a participação é uma característica desta estratégia porque os intervenientes se situam entre o “mundo da prática e o mundo da investigação” (Idem, p.15).

No estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados que são recolhidos em diferentes momentos e situações e dessa variedade de informações, poderá “confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (Ludke e André: 1986,p. 19).

Neste estudo foi utilizado como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário.

3.4.1 – Instrumento de recolha de dados

Perspectivando as técnicas de investigação como um “conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados

na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa” (Almeida e Pinto, 1982,p. 78), seleccionámos, de entre as técnicas empíricas de pesquisa mais usuais, a que nos parece adequar-se ao estudo em questão, fazendo o desejável tratamento da informação obtida.

Como tal, optámos por eleger o inquérito por questionário, por nos parecer o mais adequado tendo em vista os objectivos do estudo que pretendíamos realizar.

3.4.1.1 – O Inquérito por Questionário

O Inquérito por Questionário é uma técnica não documental, não participante que é constituída por uma série de perguntas estruturadas, por escrito, relativas a uma temática específica.

Para o nosso trabalho, optámos por um Inquérito por Questionário de administração directa que nos permitiu uma análise através de métodos quantitativos, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005). Para estes autores a vantagem desta técnica de recolha de dados reside na possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados.

Quivy e Campenhoudt (2005, p.190) acrescentam ainda que:

“(…) para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições : rigor na recolha da amostra, formulação clara e inequívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário, honestidade e confiança profissional dos entrevistadores”.

Para o nosso estudo, realizámos três questionários diferentes: um para alunos que se encontravam a frequentar os 1º, 2º e 3º anos, no ano lectivo 2006/2007, outro para os alunos que concluíram o curso (nível III) e que receberam o diploma em 2007, designados de finalistas, e ainda um terceiro questionário direccionado aos professores. Para a construção destes questionários baseámo-nos num já realizado por Alves et al. (2001), no âmbito de uma investigação conduzida pelo Observatório do Emprego e Formação Profissional. Deste trabalho de construção, resultou a inclusão de alguns itens existentes no original e a introdução de novos itens inexistentes no mesmo questionário. Tal decorreu, essencialmente, da necessidade de integrar aspectos que se nos afiguraram pertinentes no nosso quadro conceptual e, por outro lado, atender às exigências e ao contexto do nosso campo de investigação.

O tipo de questões utilizado foi seleccionado em função da informação pretendida. Considerámos que a oferta limitada de opções poderia ajudar os inquiridos a decidirem qual a resposta mais adequada, funcionando como indicações auxiliares da memória, avançando informação que provavelmente poderia ser esquecida. No entanto, para que este tipo de questão não constituísse uma restrição ao tipo de resposta que os inquiridos pudessem fornecer, foi dada a possibilidade de acrescentarem opiniões alternativas (Ghiglione e Matalon, 1992).

Assim, distribuámos um total de 188 questionários aos alunos que frequentavam os 1º, 2º e 3º anos, sendo que o total de alunos no nível III é de 365 no ano lectivo 2006/2007; aos alunos que receberam o diploma em 2007 distribuámos 45, sendo eles no total 80, e aos professores foram distribuídos 18 inquéritos, num total de 35 que leccionava só o nível III.

Deste modo, optámos por distribuir questionários a sensivelmente 50% da população e contámos com a colaboração de alguns docentes da escola para a sua distribuição nas salas de aulas, que depois de recolhidos no-los entregaram.

Para os professores fizemos uma distribuição em mão, e depois foram entregues à medida que iam sendo preenchidos.

É de salientar que o número total de alunos na escola é superior ao que esteve em estudo, mas apenas privilegiámos os que frequentam o nível III, pois é aí que recai a nossa principal atenção para este estudo. Por outro lado, era um nível que já tinha alunos diplomados, o que nos proporcionaria uma possibilidade de comparação.

No que se refere ao corpo docente, direccionámos a nossa atenção para os professores que apenas leccionavam no nível III.

Procurámos elaborar os questionários de modo a haver a maior correspondência possível entre os que foram aplicados aos alunos e aos professores. Para tal, colocámos o mesmo número de blocos em todos os questionários, para que na fase da discussão dos resultados pudéssemos confrontá-los.

Incluímos perguntas estruturadas pela facilidade de tratamento das respostas no entanto, também esteve presente nas nossas expectativas a liberdade de expressão e espontaneidade das respostas às perguntas não estruturadas, pelo que incluímos nos três inquéritos questões que permitiam que os inquiridos emitissem as suas opiniões.

No cabeçalho de todos os inquéritos indicámos o âmbito do nosso estudo, bem como o seu interesse estritamente científico e referimos que o anonimato e a

confidencialidade das respostas estavam garantidos, solicitando aos inquiridos que não se identificassem em nenhum lugar.

Em todos eles foram colocadas algumas questões organizadas de acordo com uma escala de Likert de quatro pontos.

Assim, os inquéritos distribuídos estão estruturados em três blocos. Para os alunos que frequentavam os 1º, 2º e 3º anos, no ano lectivo 2006/2007 e para os que receberam o diploma (designados por finalistas) em 2007, os inquéritos continham um bloco A- relativo a Dados Pessoais e Familiares, B – sobre a Trajectória Escolar e C que se referia à Opinião sobre o Curso.

O inquérito distribuído aos professores continha igualmente três blocos: Bloco A respeitante aos Dados Pessoais e Familiares; bloco B sobre a Trajectória Escolar dos Alunos e bloco C - Opinião sobre o curso/formação profissionalizante.

O inquérito dos alunos dos 1º, 2º e 3º anos continha um total de 23 itens; o dos alunos que receberam diploma (finalistas) tinha 24 e o dos professores 17.

3.5– Validade da investigação

No que respeita à validade interna do estudo, enquanto qualidade fundamental do teste, pensa-se que foi assegurada por uma forma de validação baseada na homogeneidade. Pretendeu-se a utilização de um questionário conducente a respostas que pressupomos possam garantir a fiabilidade e seriedade de todos os intervenientes.

Em termos de validade externa e dado que a população somente envolve professores e alunos de uma Escola, não permite enveredar por generalizações seguras dos resultados daí decorrentes, mas podem considerar-se indicadores de uma realidade que é indispensável quando se trabalha a relação Escola/emprego.

Os resultados podem contribuir para complementar os estudos similares ou para estimular mais a investigação neste campo.

3.6 – Descrição do contexto de investigação

3.6.1 – A população

O universo do nosso estudo é constituído por um total de 233 alunos, 188 pertencentes aos 1º, 2º e 3º anos e 45 que receberam diploma (finalistas) e ainda por 35 professores que leccionavam o nível III.

3.6.2 – A amostra

No que diz respeito à caracterização da amostra, começámos por proceder à caracterização da escola em estudo para depois passarmos à caracterização dos alunos e professores que correspondem à amostra do nosso estudo.

Convém referir que em termos de estatística descritiva apresentaremos, para as variáveis de caracterização, gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas e, para as variáveis das várias escalas, as tabelas de frequências e as estatísticas relevantes.

As variáveis da escala de medida foram analisadas através das categorias apresentadas. Para as variáveis da escala de medida, apresentam-se alguns dados significantes, como:

- Os valores médios obtidos (para as questões numa escala de 1 a 4, um valor superior a 2,5 é superior à média da escala).
- Os valores do desvio padrão que representam a dispersão absoluta de respostas perante cada questão.
- O coeficiente de variação, que ilustra a dispersão relativa das respostas: quanto maior, maior é a dispersão de respostas.
- Os valores mínimos e máximos observados.
- Gráficos ilustrativos dos valores médios das respostas dadas às várias questões.

A apresentação dos dados correspondentes à caracterização da amostra dos alunos e dos professores seguiu a ordem como se distribuem as respostas às questões colocadas nos inquéritos (cf anexos 1,2 e3)

3.6.2.1 - Caracterização da Escola

A Escola Profissional em estudo foi criada ao abrigo do Decreto - lei nº 04/98 de 08 de Janeiro e tem como proprietária uma Fundação de Acção Social. A escola tem sede em Viseu e um Pólo que dista cerca de 30 km. É uma instituição de natureza privada, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

A escola encontra-se sedeadada na cidade de Viseu, numa zona onde os limites do urbano e do rural se esbatem, onde os gestos, os hábitos, as culturas, se interpenetram.

A maioria dos alunos que esta escola acolhe é proveniente do próprio concelho de Viseu e portadores de vivências semelhantes. Embora alguns sejam provenientes de outros concelhos e mesmo de outras zonas, acabam por fazer uma integração sem grandes dificuldades sociais, psicológicas e/ou pedagógicas.

Por razões decorrentes de uma situação favorável ao distrito de Viseu, em termos de acessibilidades, recursos naturais e humanos, verificou-se um forte investimento na modernização e desenvolvimento do sector secundário, seguido de uma fortíssima expansão, diversificação e modernização do sector terciário, com especial relevo para os sectores do Ensino Superior, Serviços de Saúde e da utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os objectivos da escola são:

- Proporcionar uma via alternativa de ensino, cuja conclusão permite, quer uma certificação de Nível III da União Europeia, quer o prosseguimento de estudos.
- Oferecer percursos qualificantes de Educação/Formação que permitam a reorientação de percursos formativos a jovens em risco de insucesso e abandono escolar sem qualificação académica e profissional, proporcionando-lhes a possibilidade de obterem uma certificação profissional de nível II ou III da U.E. e uma equivalência a habilitações académicas de nível básico ou secundário.
- Garantir uma formação de qualidade aos jovens nas vertentes humana, científica e técnica, capaz de os integrar na vida activa ou prosseguimento de estudos.
- Facultar aos alunos uma sólida formação profissional, através da promoção do trabalho em equipa e do contacto com o mundo do trabalho, designadamente através da realização de estágios.

- Participar na tarefa de requalificação e certificação de adultos activos ou desempregados em busca de reconversão social.
- Criar, desenvolver e manter formas de colaboração com entidades do tecido sócio – económico, com vista à concretização de projectos de formação de indivíduos qualificados que respondam às necessidades do desenvolvimento integrado da região.

A estrutura orgânica da escola é constituída por um Conselho Geral, enquanto órgão deliberativo; um Conselho de Administração, órgão executivo; e um Conselho Pedagógico que é um órgão de orientação pedagógica.

Actualmente a escola ministra cursos de Educação e Formação de nível 2 (tipo 3) e de nível 3 (tipo 5 e 6) e ainda cursos de nível III (conferem equivalência ao 12º ano).

Os cursos de Educação e Formação 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 da 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 duração destes cursos varia entre um a dois anos. Os de nível 2 (tipo 3) têm a duração de um ano; os de nível 3, tipo 5 têm a duração de dois anos e os de nível 6 duram um ano.

Para o nível 2, tipo 3, a escola ministra os cursos de Operador de Informática e Empregado/Assistente comercial. No nível 3, tipo 5, há o curso de Instalação e Gestão de Redes de Informática. Quanto ao tipo 6 a oferta passa pelos cursos de Instalação e Manutenção de Sistemas Informáticos, Multimédia e Recepcionista de Hotel.

A escola apresenta ainda um vasto leque de ofertas de cursos profissionais de nível III. Entre eles encontramos o curso de Informática; Gestão de Equipamentos Informáticos; Comunicação; Multimédia; BAD (Biblioteca, Arquivo e Documentação); Electrónica, Automação e Computadores; Electrónica, Áudio Vídeo e Tv; Electrónica e Telecomunicações; Energias Renováveis, Mecânica/Gás e Gestão. Estes cursos são destinados a jovens que concluíram o 3º ciclo do ensino básico ou equivalente (9º ano de escolaridade) e que pretendem obter uma qualificação profissional que lhes permita desempenhar uma profissão, bem como prosseguir estudos no ensino superior.

Nesta escola podemos ainda encontrar Cursos de Especialização Tecnológica (CET's), tais como Produtos de multimédia, de nível 4, que são percursos formativos pós-secundários, de curta duração, que incluem formação científico-tecnológica e sócio-cultural, complementada por formação em contexto de trabalho em diversas empresas da região, ao abrigo de protocolos celebrados.

Como referimos anteriormente a escola em estudo tem um Pólo que dista cerca de 30 quilómetros da sede. Assim, entendemos ser pertinente apresentar uma breve contextualização desse mesmo Pólo.

Encontra-se localizado numa vila de onde são provenientes a maior parte dos alunos, mas a escola é frequentada por alunos provenientes de outros concelhos limítrofes e, dada a grande distância a que se encontram das suas casa, alguns deles ficam alojados na vila onde se encontra a escola. Esta vila possui alguns monumentos do século XVIII, bem como algumas referências a nível de artesanato e gastronomia, sem esquecer uma estância termal a 4 quilómetros desta vila.

O Pólo da escola em estudo encontra-se sedado no edifício onde inicialmente funcionou uma escola preparatória e foi inaugurado pelo então Ministro da Educação Dr. Veiga Simão em dezassete de Dezembro de 1971.

A escola, na sua totalidade, é detentora de um corpo docente jovem, dinâmico e altamente qualificado, sendo mais de 65% detentores de profissionalização para o Ensino Secundário, quer nas áreas de formação Sócio - Cultural e Científica, quer nas áreas Técnicas e Práticas, mantendo uma parte significativa de ligações directas ao mundo empresarial.

Destes docentes/formadores perto de uma dezena são detentores de Mestrados ou Pós-Graduações concluídos ou em fase de conclusão.

3.6.2.2 – Caracterização da amostra dos alunos

A população em estudo é constituída por um total de 445 alunos, 365 alunos que frequentaram em 2006/2007 o 1º, 2º e 3º anos (nível III) e 80 alunos que terminaram em 2006 (nível III) e receberam o diploma em 2007, referidos como finalistas.

A amostra é constituída por 233 alunos, 188 alunos dos alunos em frequência (51,5% da população) e 45 alunos finalistas (56,3% da população).

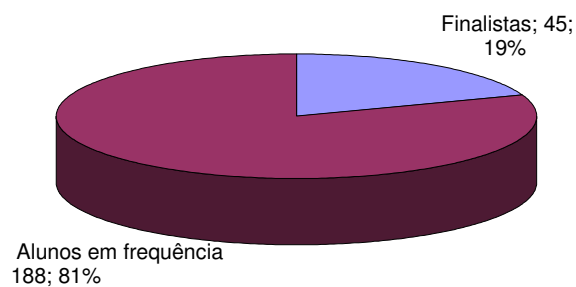


Gráfico 4 – Grupo (total dos alunos)

Mais de 20% dos alunos são alunos em frequência.

3.6.2.2.1.- Dados pessoais dos alunos

1. Sexo:

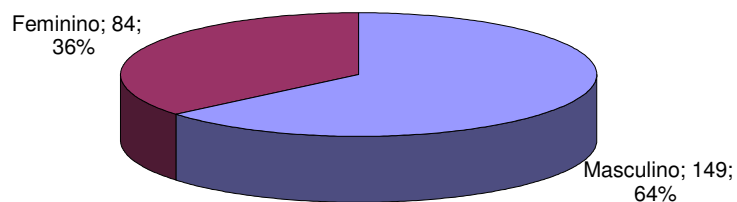


Gráfico 5 – Distribuição dos alunos por sexo

A maioria da amostra, perto de dois terços, é constituída por alunos do sexo masculino.

2. Idade:

	Frequência	Porcentagem
15	16	6.9
16	16	6.9
17	38	16.3
18	46	19.7
19	36	15.5
20	40	17.2
21	13	5.6
22	19	8.2
23	7	3.0
25	1	.4
30	1	.4
Total	233	100.0

Tabela 4 – Distribuição dos alunos por idades

No histograma e diagrama tipo caixa seguintes, ilustra-se a distribuição da idade.

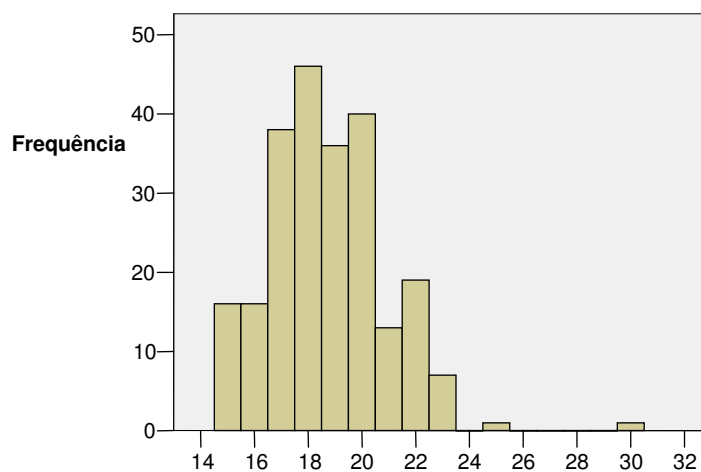


Gráfico 6 – Histograma das idades

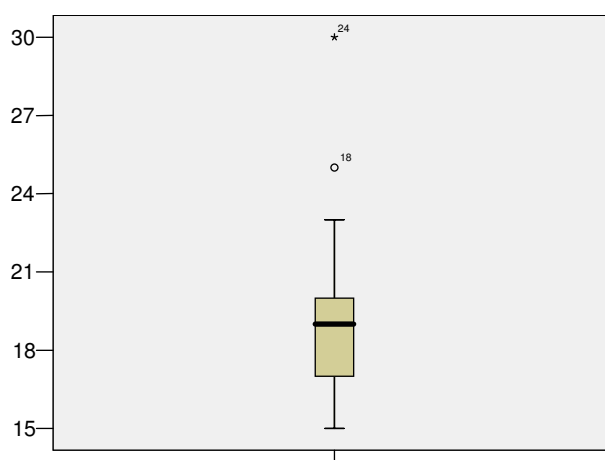


Gráfico 7 – Diagrama das idades

A maioria das idades estão concentradas entre os 17 e os 21 anos, sendo as duas idades superiores, 25 e 30 anos, consideradas com outliers (casos extremos).

Vejam os como se apresenta a idade em termos estatísticos

Idade	Desvio		Coef.	Mínimo	Máximo
	Média	Padrão	Varição		
	18.7	2.2	11.7%	15	30

Tabela 5- Estatísticas relativas à idade dos alunos

A idade apresenta um valor médio de 18,7 anos, com uma dispersão de valores superior a 10%: o coeficiente de variação é de 11,7%. Os valores mínimo e máximo são 15 e 30 anos.

3. Freguesia de residência

Freguesias	Freq.	%	Freguesias	Freq.	%	Freguesias	Freq.	%
Viseu	46	19.7	Nespereira	2	0.9	Fragosela	1	0.4
Castro Daire	39	16.7	Penalva do Castelo	2	0.9	Gosende	1	0.4
Não responde	16	6.9	Pinheiro	2	0.9	Marzovelos	1	0.4
Nelas	8	3.4	Rio de Loba	2	0.9	Mões	1	0.4
S.João de Lourosa	8	3.4	Tondela	2	0.9	Moledo	1	0.4
Sátão	7	3.0	Vila Nova de Paiva	2	0.9	Oliveira de Frades	1	0.4
Mangualde	5	2.1	Açores	1	0.4	Parada de Ester	1	0.4
Silgueiros	5	2.1	Alcafache	1	0.4	Piães	1	0.4
Coração de Jesus	4	1.7	Algodres	1	0.4	Picão- Castro Daire	1	0.4
S.Miguel de Vila Boa	4	1.7	Almeida	1	0.4	Reriz	1	0.4
Bodiosa	3	1.3	Almofala	1	0.4	Resende	1	0.4
Côta	3	1.3	Beijós	1	0.4	S. Pedro de France	1	0.4
Lageosa do Dão	3	1.3	Beselga	1	0.4	S.cristóvão de noqueira	1	0.4
Ranhados	3	1.3	Cabanas de Viriato	1	0.4	S.Pedro de France	1	0.4
Repeses	3	1.3	Cabo Verde	1	0.4	S.Salvador	1	0.4
Santa Maria	3	1.3	Calde	1	0.4	Santa Comba Dão	1	0.4
São José	3	1.3	Carregal do Sal	1	0.4	Santar	1	0.4
Abraveses	2	0.9	Couto de Cima	1	0.4	São João de Lourosa	1	0.4
Carvalhal Redondo	2	0.9	Cujó	1	0.4	São Jorge	1	0.4
Cavernães	2	0.9	Esmolfe	1	0.4	Satão	1	0.4
Cepões	2	0.9	Fail	1	0.4	Silvã de Cima	1	0.4
Ferreira de Aves	2	0.9	Figueiredo de Alva	1	0.4	Vila Chã de Sá	1	0.4
Lamego	2	0.9	Fornos de Algodres	1	0.4	Vila Nova do Campo	1	0.4
Lordosa	2	0.9	Fornos de Maceira					
			Dão	1	0.4	Vouzela	1	0.4
Mundão	2	0.9				Total	233	100.0

Tabela 6 – Freguesias de residência dos alunos

As freguesias de residência principais, dos alunos em estudo, estão situadas em Viseu e, de seguida, em Castro Daire.

4. *Habilitações literárias do pai e da mãe:*

	Habilitações literárias do pai		Habilitações literárias da mãe	
	Freq.	%	Freq.	%
Nunca Frequentou a Escola	3	1.3	8	3.5
Primeiro Ciclo (4ª classe)	111	49.1	99	43.8
Ensino Preparatório	19	8.4	31	13.7
Ensino Secundário Unificado (9º Ano)	40	17.7	44	19.5
Ensino Complementar ou Equivalente	23	10.2	18	8.0
Bacharelato	5	2.2	1	.4
Licenciatura	5	2.2	5	2.2
Pós-Graduação	1	.4		
Mestrado	2	.9	3	1.3
Doutoramento			2	.9
Não Sabe	17	7.5	15	6.6
Total	226	100.0	226	100.0

Tabela 7 – Habilitações literárias dos pais

Existem 7 não respostas, 3% da amostra, quer para os pais, quer para as mães.

Quanto à distribuição das habilitações literárias do pai e da mãe apresentam pequenas diferenças, com a frequência do primeiro ciclo e ensino complementar a ser superior para o pai e a frequência do ensino preparatório e secundário unificado a ser superior para a mãe.

5.a) Profissão do pai:

Profissão	Freq.	%	Profissão	Freq.	%	Profissão	Freq.	%
Não responde	28	12.0	carpinteiro	2	0.9	Funcionário da pt	1	0.4
Motorista	16	6.9	contabilista	2	0.9	Guarda Nocturno	1	0.4
Comerciante	13	5.6	Falecido	2	0.9	jornalista	1	0.4
Trolha	11	4.7	gerente	2	0.9	Juntista	1	0.4
Agricultor	9	3.9	gestor	2	0.9	Manutenção de hotéis	1	0.4
Empresário	9	3.9	Marceneiro	2	0.9	Medidor Orçamentista	1	0.4
Funcionário Público	9	3.9	operário	2	0.9	Mergulhador	1	0.4
Pedreiro	8	3.4	Professor	2	0.9	Mestre de Obra	1	0.4
Emigrante	7	3.0	sapateiro	2	0.9	operador	1	0.4
Serralheiro	7	3.0	avicultor	1	0.4	operador de robótica	1	0.4
Desempregado	6	2.6	caixeiro	1	0.4	Operario construção civil	1	0.4
Reformado	6	2.6	Canalizador	1	0.4	operário fabril	1	0.4
Construtor civil	5	2.1	carregador	1	0.4	padeiro	1	0.4
Mecânico	5	2.1	Chefe dos CTT	1	0.4	Pescador	1	0.4
camionista	4	1.7	Construtor Civil	1	0.4	Pintor	1	0.4
Electricista	4	1.7	contrastador	1	0.4	Pintor auto	1	0.4
Empregado fabril	4	1.7	Cozinheiro	1	0.4	Político	1	0.4
Jardineiro	4	1.7	Detido	1	0.4	segurança privado	1	0.4
Polícia	4	1.7	distribuidor de pão	1	0.4	taxista	1	0.4
Bancário	3	1.3	Empregado de Mesa	1	0.4	Técnico de Hig. Segur.	1	0.4
Encarregado de obras	3	1.3	empregado escritório	1	0.4	técnico oficial de contas	1	0.4
GNR	3	1.3	Empregado Fabril	1	0.4	tipógrafo	1	0.4
Médico	3	1.3	Empresário	1	0.4	trabalhador público	1	0.4
Vendedor	3	1.3	engenheiro	1	0.4	trabalho de limpeza	1	0.4
auxiliar de montagem	2	0.9				Total	233	100

Tabela 8 – Profissão do pai

No que se refere ao pai, as profissões predominantes são motorista, comerciante, trolha, agricultor, empresário, funcionário público, pedreiro, etc.

5.b) Profissão da mãe:

Profissão	Freq.	%	Profissão	Freq.	%	Profissão	Freq.	%
		41.						
Doméstica	96	2	Empregada de limpeza	3	1.3	Empregada restaurante	1	0.4
Não responde	12	5.2	Funcion. de lar 3ª idade	3	1.3	empresária	1	0.4
Desempregada	10	4.3	operária fabril	3	1.3	encarregada	1	0.4
Professora	8	3.4	auxiliar de lar	2	0.9	Encar. serviços auxiliares	1	0.4
Auxiliar acção educativa	6	2.6	escriturária	2	0.9	Estudante	1	0.4
Comerciante	6	2.6	operária	2	0.9	falecida	1	0.4
Empregada de balcão	6	2.6	ajudante de cozinha	1	0.4	Florista	1	0.4
Empregada doméstica	6	2.6	auxiliar médica	1	0.4	funcionária do hospital	1	0.4
empregada fabril	6	2.6	Auxiliar serviços admin.	1	0.4	funcionaria telecom	1	0.4
Funcionária Pública	6	2.6	Auxiliar técnica	1	0.4	jardineira	1	0.4
Assistente								
Administrativa	5	2.1	avicultora	1	0.4	Jornalista	1	0.4
Cozinheira	5	2.1	cabeleireira	1	0.4	Médica	1	0.4
Reformada	5	2.1	comercial	1	0.4	motorista	1	0.4
Secretária	4	1.7	Contabilista	1	0.4	Pasteleira	1	0.4
Auxiliar de acção médica	3	1.3	costureira fabril	1	0.4	POP	1	0.4
Costureira	3	1.3	educadora de infância	1	0.4	promotora de vendas	1	0.4
emigrante	3	1.3	empregada comércio	1	0.4	radiologista	1	0.4
						Total	233	100

Tabela 9 – Profissão da mãe

No que diz respeito à mãe, quase metade são domésticas, a categoria seguinte é desempregada e as profissões predominantes são professora, auxiliar de acção educativa, comerciante, empregada de balcão, empregada doméstica, empregada fabril, funcionária pública, etc.

Terminada a apresentação da amostra dos alunos, no que concerne aos dados pessoais e familiares, correspondente ao bloco A do inquérito, vamos agora proceder à caracterização da amostra dos professores, seguindo os itens constantes no inquérito relativo aos docentes. Estes dados são relativos ao bloco A do inquérito dos professores e que, tal como no dos alunos, se referem aos dados pessoais e familiares.

3.6.2.3 – Caracterização da amostra dos professores

A população em estudo é constituída por 35 professores.

A amostra é constituída por 18 professores (51,4% da população).

3.6.2.3.1. Dados pessoais e académicos dos professores

1. Sexo:

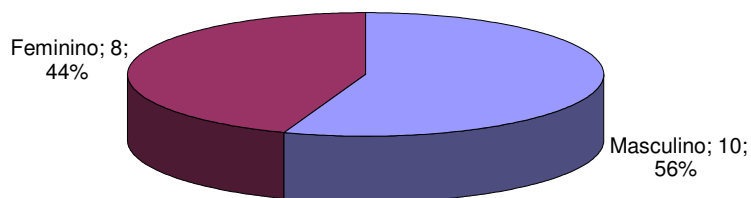


Gráfico 8 – Distribuição dos professores por sexo

Mais de metade da amostra é constituída por professores do sexo masculino.

2. Idade:

Idade	Freq.	%
28	2	11.1
29	2	11.1
30	1	5.6
31	1	5.6
32	1	5.6
33	2	11.1
34	1	5.6
35	2	11.1
36	2	11.1
41	2	11.1
42	1	5.6
55	1	5.6
Total	18	100.0

Tabela 10 – Distribuição dos professores por idade

No histograma e diagrama tipo caixa seguintes, ilustra-se a distribuição da idade.

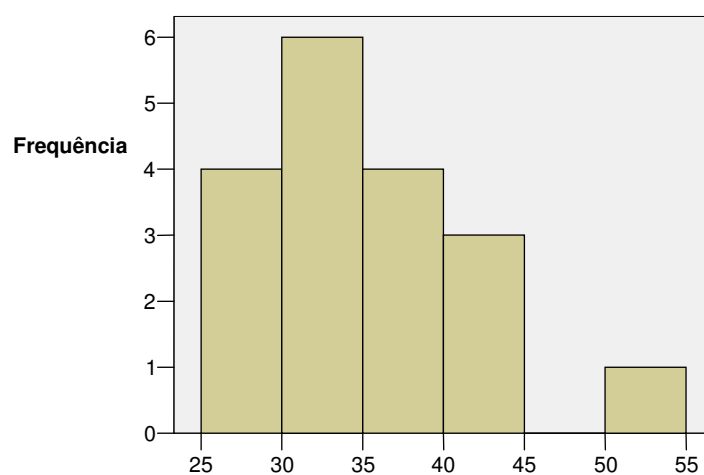


Gráfico 9 – Histograma da idade

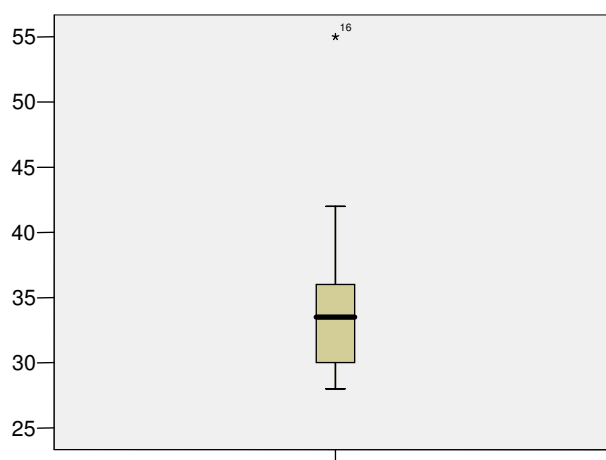


Gráfico 10 – Diagrama da idade

As idades distribuem-se entre os 28 e os 42 anos, de forma relativamente uniforme, sendo a idade superior, 55 anos, considerada com *outlier*.

Observemos como se distribui a idade dos professores em termos estatísticos

	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Idade	34.9	6.65	19.0%	28	55

Tabela 11 – Estatísticas relativas à idade dos professores

A idade apresenta um valor médio de 34,9 anos, com uma dispersão de valores de quase 20%: o coeficiente de variação é de 19,0%. Os valores mínimo e máximo são 28 e 55 anos.

3. Freguesia de residência

	Freq.	%
Viseu	3	16.7
Abraveses	2	11.1
Campo	2	11.1
Coração de Jesus	2	11.1
Repeses	2	11.1
Rio de Loba	2	11.1
Barbeita	1	5.6
Cavernães	1	5.6
Mundão	1	5.6
Oliveira de Frades	1	5.6
Santa Maria	1	5.6
Total	18	100.0

Tabela 12 – Freguesias de residência dos professores

As freguesias de residência principais, dos professores, estão situadas em Viseu, Abraveses, Campo, Coração de Jesus (Viseu), Repeses e Rio de Loba.

4. Habilitações literárias

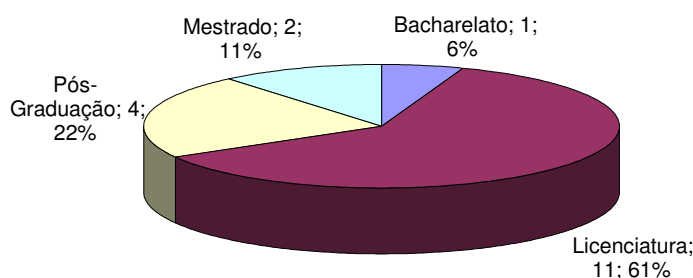


Gráfico 11 – Habilitações literárias dos professores

Mais de metade da amostra é constituída por professores com licenciatura, 22% têm pós-graduação e 11% Mestrado, apenas um, 6%, tem bacharelato.

5. Instituição onde obteve o grau académico:

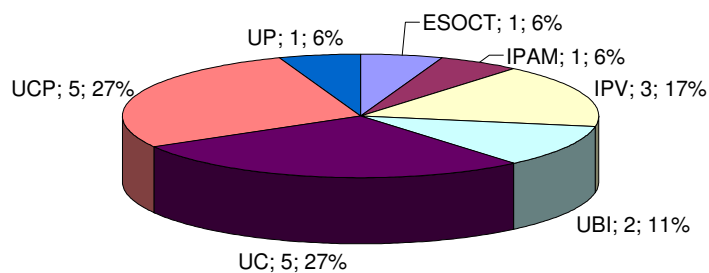


Gráfico 12 – Instituições onde os professores obtiveram o grau académico

As instituições mais referidas são a Universidade Católica Portuguesa e a Universidade do Porto, seguidas pelo Instituto Politécnico de Viseu.

6. Categoria:

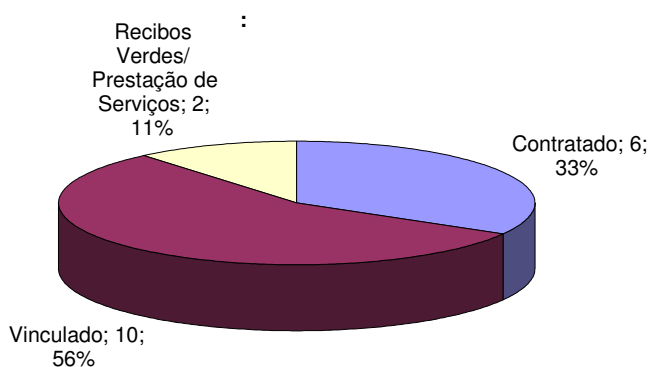


Gráfico 13 – Distribuição dos professores por categoria

A maioria dos professores estão vinculados, seguindo-se os contratados, com 33% amostra e os que estão em prestação de serviços, com 11%.

7. Anos de Serviço:

Anos de serviço	Freq.	%
1	1	5.6
2	2	11.1
3	2	11.1
7	2	11.1
8	5	27.8
9	4	22.2
10	1	5.6
12	1	5.6
Total	18	100.0

Tabela 13 – Distribuição por anos de serviço

No histograma e diagrama tipo caixa seguintes, ilustra-se a distribuição do tempo de serviço.

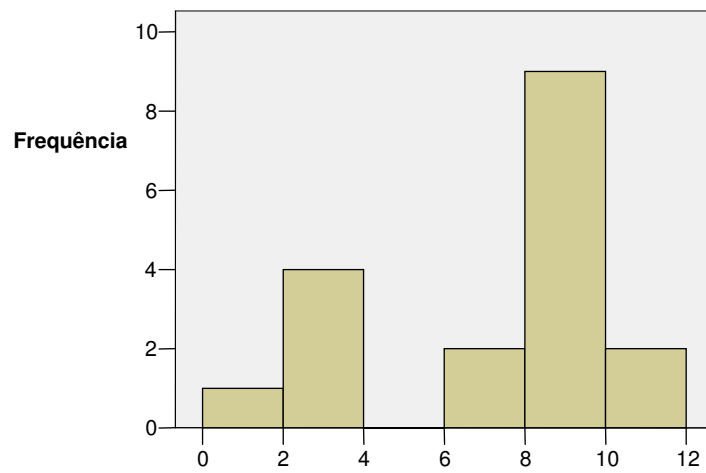


Gráfico 14 – Histograma por anos de serviço

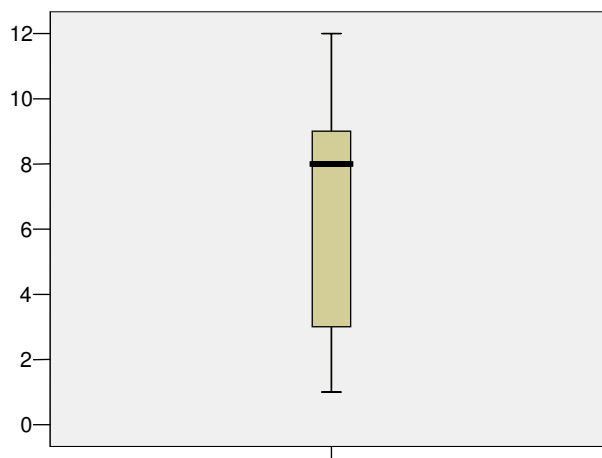


Gráfico 15 - Diagrama por anos de serviço

Os tempos de serviço variam entre 1 e 12 anos, estando concentrados principalmente nos 8 e 9 anos de serviço.

No que diz respeito a valores estatísticos por anos de serviço dos professores, os resultados são os seguintes:

	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
7. Anos de Serviço:	6.83	3.185	46.6%	1	12

Tabela 14 – Estatísticas relativas aos anos de serviço dos professores

O tempo de serviço apresenta um valor médio de 6,83 anos, com uma dispersão de valores de quase 50%: o coeficiente de variação é de 46,6%. Os valores mínimo e máximo são 1 e 12 anos.

8. Disciplinas que lecciona ou leccionou:

	Freq.	%
Economia	2	11.1
Electrónica	2	11.1
Inglês	2	11.1
Língua Portuguesa	2	11.1
Cálculo Financeiro	1	5.6
Contabilidade	1	5.6
Desenho Técnico	1	5.6
Direito	1	5.6
Geometria Descritiva	1	5.6
Informática	1	5.6
Integração	1	5.6
Matemática	1	5.6
Projecto	1	5.6
Técnicas de atendimento	1	5.6
Total	18	100.0

Tabela 15- Distribuição das disciplinas leccionadas pelos professores

As disciplinas de economia, electrónica, inglês e língua portuguesa têm afectos dois professores. As restantes disciplinas, cálculo financeiro, contabilidade, desenho técnico, direito, geometria descritiva, informática, integração, matemática, projecto, técnicas de atendimento apenas se encontram afectas a um professor.

Depois de apresentada a amostra dos alunos e professores, com os dados que constam no bloco A dos questionários, a eles dirigidos, relativos aos dados pessoais e familiares dos alunos e professores, passamos à análise dos blocos B e C que complementa as informações contidas no bloco A, que serviram para caracterizar a

nossa amostra. Assim, o capítulo seguinte destina-se à apresentação, análise e discussão dos dados, dando relevo às inferências e às interpretações a que chegámos.

Procuraremos interpretar os resultados, sem ideias pré-concebidas.

No capítulo que a seguir se apresenta analisaremos os grupos B e C dos questionários aos alunos e aos professores, e tal como aconteceu para a caracterização da amostra, iremos seguir a ordem das questões apresentadas nos questionários.

Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados

No capítulo anterior descrevemos e procurámos justificar a metodologia seguida no nosso trabalho, procedendo, para tal, à descrição e justificação da escolha do instrumento da recolha de dados; fizemos considerações sobre a validade da investigação e procurámos esclarecer os leitores acerca da população do estudo, procedendo à caracterização da amostra dos alunos e professores, os participantes no nosso estudo. De seguida elaborámos uma caracterização da escola onde se efectuou a nossa investigação.

O presente capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados da investigação efectuada, dando continuidade ao estudo dos inquéritos passados aos alunos e aos professores.

Nesta parte do nosso trabalho, damos continuidade à análise dos itens que constam dos questionários aos alunos e aos professores e, para tal faremos a nossa análise baseada nos seguintes pontos:

- Estatística descritiva, que permite perceber como se distribuem as respostas às questões colocadas nos inquéritos, para alunos e professores e responder aos objectivos de análise dos itens a considerar para o trabalho.
- Análise de inferência estatística para o estudo das hipóteses relativas aos alunos.
- Análise de inferência estatística para o estudo das hipóteses relativas aos professores.

Assim, no que se refere aos alunos passemos a analisar a sua trajectória escolar, para em seguida darmos conta das suas opiniões sobre o curso que frequentam (bloco B e C do questionários).

4.1. – Trajectória escolar

Prestemos agora atenção ao que se passou na trajectória escolar dos alunos através da análise dos itens dos inquéritos:

6. Ao longo da sua trajetória escolar, alguma vez reprovou?

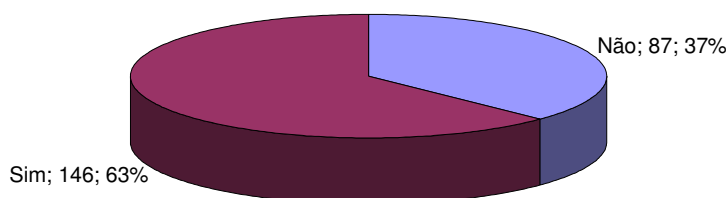


Gráfico 16 – Reprovações ao longo da trajetória escolar

A maioria da amostra, perto de dois terços, já reprovou alguma vez.

Parece-nos importante nesta fase efectuarmos a análise da relação entre as reprovações dos alunos e o nível de instrução dos pais, informação que demos conta aquando da caracterização da amostra dos alunos, no capítulo anterior. Para tal vamos agrupar numa mesma categoria todas as habilitações de ensino superior, para não analisarmos categorias com muito poucas observações.

Perante variáveis nominais, o teste adequado para verificar a relação entre elas é o Qui-quadrado de Pearson, que se passa a explicar. Os testes estatísticos servem para averiguar se as diferenças observadas na amostra são estatisticamente significantes, ou seja, se as conclusões da amostra se podem inferir para a população. Quando estamos perante duas variáveis deste tipo e queremos testar se existe alguma relação entre elas, utiliza-se o teste do Qui-Quadrado, em que temos as hipóteses:

- H_0 : As duas variáveis são independentes, ou seja, não existe relação entre as categorias de uma variável e as categorias da outra;
- H_1 : As duas variáveis apresentam uma relação entre si, ou seja, existe relação entre as categorias de uma variável e as categorias da outra;

Para este caso concreto, pretende testar-se a hipótese destas duas variáveis estarem relacionadas.

- H_0 : A variável reprovação é independente das habilitações dos pais.
- H_1 : A variável reprovação está relacionada com as habilitações dos pais.

Utilizando o teste Qui-quadrado, obtêm-se os seguintes resultados, cujos valores importa analisar.

	Estadística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
4. a) Habilitações literárias do pai:	4.080(a)	6	.666	.679
4.b) Habilitações literárias da mãe:	4.472(b)	6	.613	.616

Tabela 16 – Relação entre as variáveis reprovações e habilitações dos pais.

a 3 cells (21.4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.12.
 b 3 cells (21.4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.01.

Importa analisar os resultados: o primeiro valor é a estatística do teste qui-quadrado, o segundo valor são os graus de liberdade. O resultado relevante é a significância (valor de prova).

O valor de 5% é um valor de referência utilizado nas Ciências Sociais para testar hipóteses, significa que estabelecemos a inferência com uma probabilidade de erro inferior a 5%. Sempre que o valor de prova for inferior a 5% (0,05), rejeita-se a Hipótese Nula, concluindo-se que as duas variáveis estão relacionadas. Quando o valor de prova do teste for superior ao valor de referência de 5%, não podemos rejeitar a hipótese nula, de que as duas variáveis são independentes, ou seja, conclui-se que elas não estão relacionadas.

Quando existem mais de 20% das células com frequência esperada inferior a 5, cujo valor máximo só pode ser de 20%, é preciso aplicar o teste do qui-quadrado por simulação de Monte Carlo, que tem por base a geração aleatória de amostras, quando existem classes com reduzida dimensão, que vem obviar ao problema das classes com poucas ou nenhuma observações nalguma classe. Nestes casos, os valores de prova analisados são sempre os da última coluna, assinalados a Negrito.

O valor de prova é, para ambas as habilitações, sempre superior ao valor de referência de 5%, pelo que não se rejeita (aceita-se) a hipótese nula, ou seja, não existe uma relação entre cada par de variáveis, a variável reprovação é independente das habilitações dos pais.

Os resultados são ilustrados pelo gráfico seguinte:

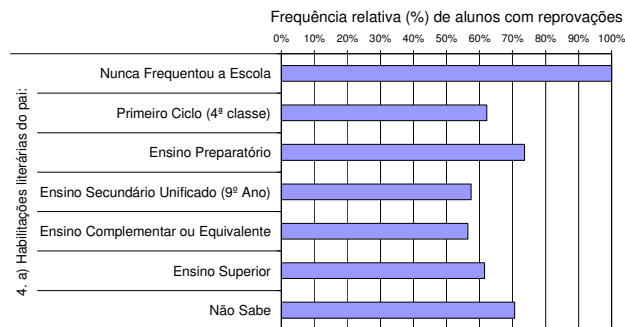


Gráfico 17 – Frequência relativa % de alunos com reprovações em função das habilitações do pai

Na amostra, a percentagem de alunos com reprovações é superior para os filhos de pai que nunca frequentou a escola, sendo semelhante para os restantes níveis de escolaridade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Vejamos o que se passa quanto à possível relação entre a variável reprovação e as habilitações da mãe:

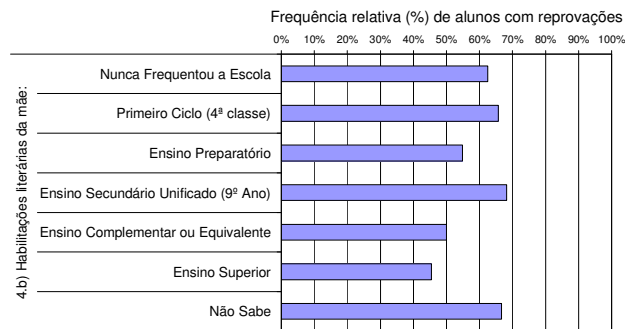


Gráfico 18 - - Frequência relativa % de alunos com reprovações em função das habilitações da mãe

Na amostra, a percentagem de alunos com reprovações é inferior para os filhos das mães com ensino complementar ou ensino superior, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Passemos agora à análise da questão 7 do questionário:

7.-. Se respondeu sim (à questão 6), diga em que ano(s) e quantas vezes:

O gráfico que a seguir se apresenta dá conta dos anos em que ocorreram as reprovações dos alunos bem como o número de vezes em que se deram

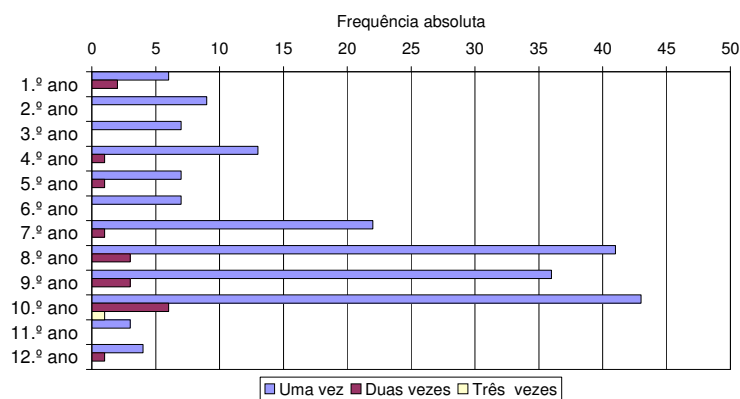


Gráfico 19 – Reprovações por anos de escolaridade e anos em que se deram

A maioria das reprovações deu-se do 8.º ao 10.º ano, seguidas das reprovações no 7.º ano.

8. Indique 2 das razões que estiveram na origem da(s) sua(s) reprovação(ões)

A tabela de frequências absolutas que a seguir se apresenta diz apenas respeito aos alunos que já reprovaram.

Itens	Não		Sim	
	N	%	N	%
8.1. As matérias eram muito difíceis	91	62.3	55	37.7
8.2. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar	133	91.1	13	8.9
8.3. Faltava muito às aulas	100	68.5	46	31.5
8.4. A avaliação foi injusta	113	77.4	33	22.6

Tabela 17 – Razões apontadas pelos alunos para as reprovações

A razão mais assinalada é 8.1. As matérias eram muito difíceis e a menos assinalada é 8.2. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar.

Aos alunos foi-lhes dada ainda oportunidade de apontarem outras razões, para além das mencionadas. Vejamos o que apontaram:

8.5. Outra (Qual?)

Razões	Freq	Razões	Freq
Outra não especificada	17	Falta de motivação	1
Doença	3	Internamento do pai	1
Falta de estudo	2	Más companhias	1
Esteve na Suíça e não falava francês	2	Motivos pessoais	1
Culpa da professora	1	Não apetecia estudar	1
Desinteresse pelas aulas	1	Não estudava	1
Desistência	1	Os professores	1
Doença Prolongada	1	Problemas pessoais	1
Exames Nacionais	1	Tratamento de fisioterapia	1
Falta de estudo	1		

Tabela 18 – Outras razões apontadas pelos alunos para as reprovações

São assinaladas outras razões, mas sem especificar, por 17 alunos. Das outras, a mais referida é por motivo de doença.

De seguida pretendíamos saber se ao longo da vida escolar dos alunos, alguma vez tinham interrompido os estudos. Para tal colocámos a seguinte questão:

9. Ao longo da sua vida escolar, alguma vez interrompeu os estudos?

Perante esta questão obtivemos os resultados que a seguir indicamos através do gráfico:

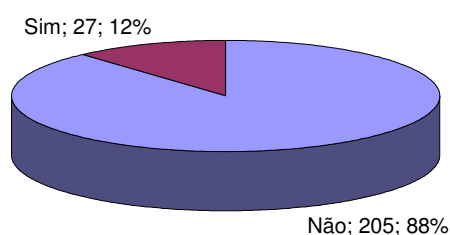


Gráfico 20 – Alunos que interromperam ou não os estudos

Apenas 12% da amostra interrompeu alguma vez os estudos.

Foram ainda pedidas aos alunos duas razões para a interrupção dos seus estudos.

10. Indique 2 das principais razões porque interrompeu os estudos

A tabela de frequências de respostas que a seguir se apresenta, apenas refere-se aos alunos que já interromperam os estudos

Razões da interrupção dos estudos	Não		Sim	
	N	%	N	%
10.1 Tinha dificuldade em aprender	25	96.2	1	3.8
10.2 Não gostava de estudar	24	92.3	2	7.7
10.3 Achava que não era importante estudar	20	76.9	6	23.1
10.4 A família não apoiava a continuação dos estudos	23	88.5	3	11.5
10.5 O que aprendia na escola não servia para nada	26	100.0		
10.6 Tinha dificuldades económicas	25	96.2	1	3.8

Tabela 19 – Razões apontadas para interrupção dos estudos

A razão mais assinalada é 10.3: *Achava que não era importante estudar.*

Previendo a possibilidade de existirem outras razões não especificadas por nós incluímos a seguinte pergunta

10.7. Outra (Qual?)

Outras razões	Freq.
Outra não especificada	9
Decidiu mudar de escola	1
Dificuldades económicas	1
Espera de vaga para estudar em Portugal	1
Mudança de Escola	1
Não estava na área que gostava	1

Tabela 20 – Outras razões apontadas para deixar de estudar

São assinaladas outras razões, mas sem especificar, por 9 alunos. As outras razões não são referidas por mais do que um aluno.

Era de nosso interesse saber o tempo em que durou a interrupção dos estudos dos alunos. Para tal apresentámos a seguinte questão:

11. Quanto tempo durou essa interrupção (em meses)?

Duração da interrupção dos estudos (em meses)	Freq.	%
Dois	6	24.0
Quatro	1	4.0
Cinco	3	12.0
Seis	1	4.0
Nove	2	8.0
Doze	7	28.0
Vinte e quatro	3	12.0
Trinta e seis	1	4.0
Quarenta e oito	1	4.0

Tabela 21 – Duração da interrupção de estudos

No histograma e diagrama tipo caixa seguintes, ilustra-se a distribuição do tempo de interrupção.

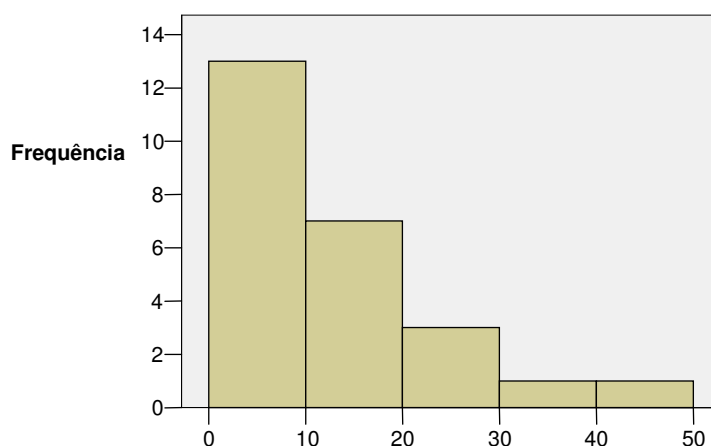


Gráfico 21 – Histograma da distribuição do tempo de interrupção

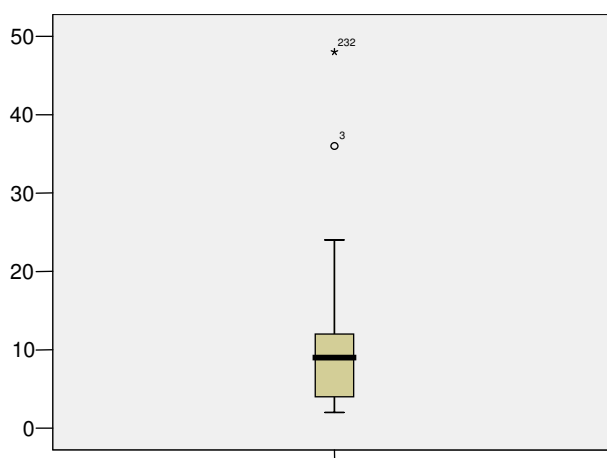


Gráfico 22 – Diagrama da distribuição do tempo de interrupção

A maioria dos períodos está concentrada entre os 2 e os 12 meses, sendo os dois tempos superiores, 36 e 48 meses, consideradas com *outliers* (casos extremos).

Atentemos agora em termos estatísticos nos resultados obtidos:

Item	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mín	Máx
11. Quanto tempo durou essa interrupção (em meses)?	11.8	11.5	97.5%	2	48

Tabela 22 – Estatísticas relativas ao tempo de interrupção

O tempo de interrupção apresenta um valor médio de 11,8 meses, com uma dispersão de valores perto de 100%. Os valores mínimo e máximo são 2 e 48 meses.

Após estas informações pretendemos saber se os alunos estiveram ou não empregados durante o tempo de interrupção dos estudos.

Foi apresentada então a seguinte questão:

12.1. Durante essa interrupção: Esteve empregado/a ou não, a maior parte do tempo

Observemos os dados:

Itens	Não		Sim	
	N	%	N	%
12.1. Esteve empregado/a, a maior parte do tempo	17	63.0	10	37.0
12.2. Esteve desempregado /a, a maior parte do tempo	17	63.0	10	37.0

Tabela 23 – Situações dos alunos durante a interrupção

A frequência de respostas afirmativas é igual para os que estiveram empregados ou desempregados.

Para além de sabermos se estiveram ou não empregados, pretendíamos conhecer quais as outras situações em que os alunos se encontraram durante o tempo de interrupção dos estudos.

12.3. Durante essa interrupção: Outra situação (Qual?)

Outras situações	Freq.
Outra não especificada	4
Doente	1
Jogar ténis	1
Viajou	1

Tabela 24 – Outras situações dos alunos durante a interrupção

São assinaladas outras razões, mas sem especificar, por 4 alunos. As outras razões não são referidas por mais do que um aluno.

Era nosso intento saber se os alunos frequentaram cursos de educação profissional de curta duração, durante o tempo em que interromperam os estudos. Para tal lançámos-lhe a seguinte questão:

13. Durante essa interrupção frequentou cursos de formação profissional de curta duração?

O gráfico a seguir apresentado dá-nos a informação pretendida:

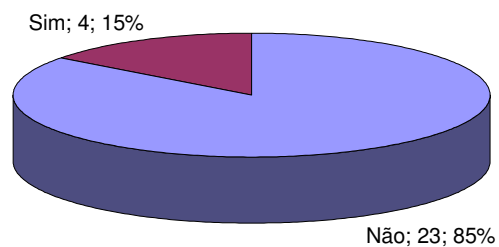


Gráfico 23 – Frequência de cursos de formação profissional de curta duração

Apenas 15% dos alunos que interromperam os estudos frequentaram cursos de formação profissional.

Aos que responderam afirmativamente, pretendia-se que indicassem os cursos que frequentaram. Apresentámos-lhe a seguinte questão:

14. Se frequentou, indique quais os cursos (primeiro curso referido):

Foram referidos os cursos de contabilidade, francês, informática e inglês, como primeiros cursos referidos e o curso de culinária, como segundo curso referido.

Para os alunos que depois da interrupção dos estudos, tomaram a decisão de voltar a estudar, quisemos saber o que os levou a tomar tal decisão. Assim, apresentámos a seguinte questão:

15. Indique as duas razões que mais influenciaram a sua decisão de voltar a estudar:

A tabela de frequências que se apresenta a seguir refere-se apenas aos alunos que já interromperam os estudos:

Itens	Não		Sim	
	N	%	N	%
15.1. Necessidade de aprofundar os meus conhecimentos para melhor desempenhar a profissão	13	48.1	14	51.9
15.2. Era uma condição para poder progredir na carreira	19	70.4	8	29.6
15.3. Foi uma alternativa ao desemprego	26	96.3	1	3.7
15.4. Foi uma forma de tentar aumentar as minhas oportunidades de emprego	14	51.9	13	48.1
15.5. Foi uma forma de romper com a rotina	26	96.3	1	3.7
15.6. Sempre fez parte dos meus projectos continuar a estudar	15	55.6	12	44.4
15.7. A maior parte dos meus amigos continuou a estudar	27	100.0		
15.8. Os meus pais insistiram para que voltasse a estudar	25	92.6	2	7.4

Tabela 25 – Razões que influenciaram a decisão de voltar a estudar

As razões mais assinaladas são 15.1. *Necessidade de aprofundar conhecimentos para o desempenho da profissão*, 15.4. *Forma de aumentar as possibilidades de emprego* e 15.6. *Sempre fez parte dos meus projectos continuar a estudar*, seguidas de 15.2. *Era uma condição para poder progredir na carreira*, sendo as restantes muito pouco assinaladas.

Foi assinalada outra razão por apenas um aluno e não foi especificada.

As questões que a seguir apresentamos dizem respeito ao bloco C do nosso questionário, e pretende-se saber a opinião que os alunos têm dos cursos que frequentam, bem como as suas escolhas e aspirações.

4.2 – Opinião sobre o curso

Nesta secção do nosso questionário procurámos saber o que os alunos pensavam dos cursos que frequentavam, e o que os levou a optar por esta modalidade de ensino.

Demos seguimento ao nosso inquérito por questionário com a seguinte questão:

16. Por que razão optou por esta modalidade de formação profissionalizante?

(Assinale duas opções)

A seguinte tabela de frequências ajuda-nos a perceber as razões dos alunos:

Itens	Não		Sim	
	N	%	N	%
16.1. Aprendo uma profissão	69	29.7	163	70.3
16.2. Arranjo emprego com mais facilidade	110	47.4	122	52.6
16.3. Não gosto de matérias muito teóricas	210	90.5	22	9.5
16.4. Os meus pais quiseram	221	95.3	11	4.7
16.5. A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de formação	227	98.3	4	1.7
16.6. Já tinha reprovado muitas vezes	219	95.2	11	4.8
16.7. Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	151	65.1	81	34.9

Tabela 26 – Razões da opção dos alunos por esta modalidade de ensino

As razões mais assinaladas são 16.1. *Aprendo uma profissão*, 16.2. *Arranjo emprego com mais facilidade*, seguidas de 16.7. *Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior*, sendo as restantes pouco assinaladas.

No entanto, para que os alunos pudessem indicar outras razões para além das que lhes apresentámos, acrescentámos a seguinte questão:

16.8. Outra (qual?)

	Freq.
Outra não especificada	8
Componente prática	1
Conselho da psicóloga	1
Gosto pela área escolhida	1
Já tinha começado um curso deste género	1
Melhor preparação para o mundo do trabalho	1
Não completou o 12º ano	1

Tabela 27 – Outras razões apresentadas pelos alunos

São assinaladas outras razões, mas sem especificar, por 8 alunos. As outras razões não são referidas por mais do que um aluno.

Vejamos se o curso que escolheram foi a sua primeira opção, analisando o gráfico seguinte:

17. O curso que frequentou foi a sua primeira opção?

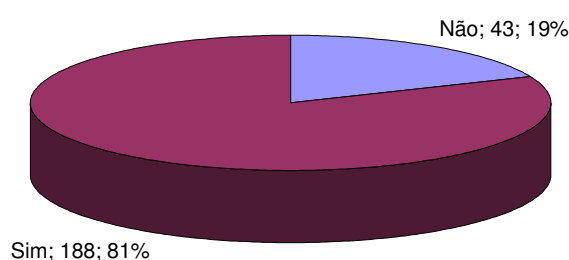


Gráfico 24 – Frequência do curso como primeira opção

Mais de 80% dos alunos frequentaram o curso como primeira opção.

De seguida apresentamos a tabela com os cursos que os alunos pretendiam:

18. Se o curso que frequentou não foi a sua primeira opção, indique o curso que pretendia.

Cursos	Freq.	Cursos	Freq
Multimédia	7	Decoração de interiores	1
Electricidade	3	Desporto	1
Informática de Gestão	3	Direito, turismo	1
Artes	2	Economia	1
		Electrónica automação e computadores	1
Electrónica	2	Electrónica e telecomunicações	1
Informática	2	Gás	1
Audiovisual	1	História	1
Cabeleireira esteticista	1	Humanidades - Ramo Geral	1
Científico-Natural - Ramo Geral	1		
Comunicação/marketing/relações públicas	1	Mecânico automóvel	1
Contabilidade	1	Musico profissional	1
Dança, desporto,biologia	1	Psicologia	1

Tabela 28 – Cursos pretendidos pelos alunos

Os cursos mais assinalados são multimédia, seguido de electrónica, electricidade e informática de gestão. Os restantes são referidos com pouca frequência.

Para os alunos que ingressaram num curso que não correspondeu à sua prioridade, foi-lhes pedido que indicassem o estabelecimento de ensino que pretendiam, através da seguinte questão:

19. Se o curso que frequentou não foi a sua primeira opção, indique o estabelecimento de ensino/formação que pretendia.

A tabela seguinte mostra os estabelecimentos de ensino pretendidos pelos alunos:

Estabelecimentos de ensino/formação	Freq.	Estabelecimentos de ensino/formação	Freq
EPMS	19	escola secundária castro daire	1
arjuve	1	Escola Secundária Emídio Navarro	1
Escola mazagão - Braga	1	Escola Superior	1
escola profissional no Porto	1	indiferente	1
escola profissional torredeita	1	ISECMAR (Cabo Verde)	1
Escola Secundária Alves Martins	1	tondela	1

Tabela 29 – Estabelecimentos de ensino referidos pelos alunos

O estabelecimento mais assinalado é a EPMS. Os restantes são referidos, cada um, apenas por um elemento da amostra.

Em seguida, procurámos saber o grau de satisfação dos alunos em relação ao curso que frequentam.

20. Indique o grau de satisfação relativamente ao curso que frequenta

A tabela seguinte diz respeito às frequências no que se refere ao grau de satisfação dos alunos em relação ao curso frequentado:

Itens	Muito Satisfeito		Satisfeito		Pouco Satisfeito		Nada Satisfeito	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	20.1. O convívio com os colegas	109	48.0	107	47.1	8	3.5	3
20.2. A relação professor/aluno	91	41.7	115	52.8	10	4.6	2	.9
20.3. As instalações e equipamentos escolares	26	12.0	117	53.9	64	29.5	10	4.6
20.4. A competência científica dos professores	72	33.0	134	61.5	9	4.1	3	1.4
20.5. A competência pedagógica dos professores	67	30.7	136	62.4	11	5.0	4	1.8
20.6. O sistema de avaliação	49	22.4	145	66.2	20	9.1	5	2.3
20.7. O novo curriculum	30	16.2	127	68.6	26	14.1	2	1.1
20.8. Os programas escolares	33	15.2	147	67.7	36	16.6	1	.5
20.9. Os conhecimentos de cultura geral	43	19.8	154	71.0	19	8.8	1	.5
20.10. A preparação para a vida profissional	89	40.8	107	49.1	17	7.8	5	2.3
20.11. A carga horária	29	13.3	97	44.5	58	26.6	34	15.6
20.12. A utilidade prática do ensino	56	25.5	151	68.6	10	4.5	3	1.4
20.13. Estágios/formação em contexto de trabalho	60	28.8	131	63.0	14	6.7	3	1.4

Tabela 30 – Grau de satisfação em relação ao curso frequentado

Ilustram-se graficamente os valores da média para cada item:

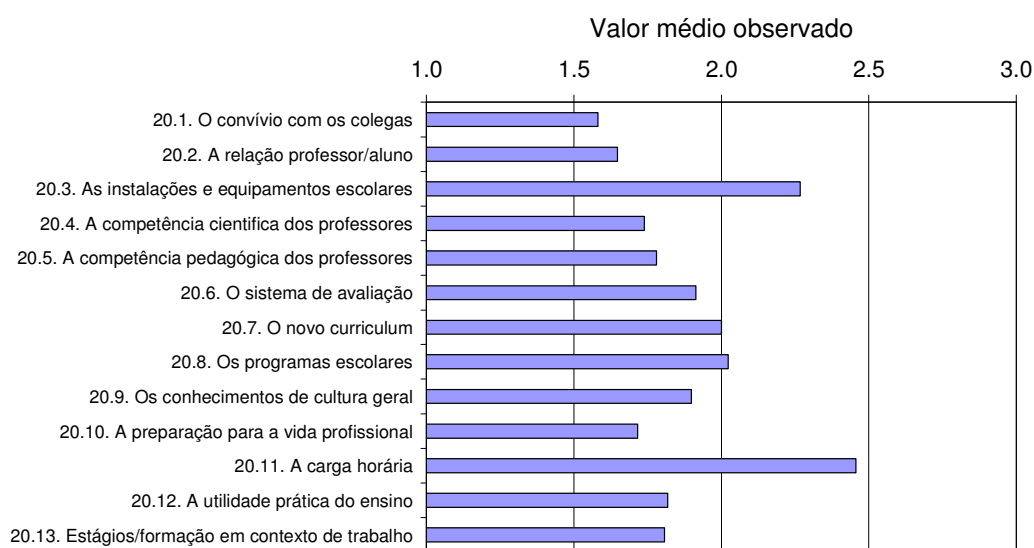


Gráfico 25 – Médias dos itens relativos ao grau de satisfação

Os itens para os quais os alunos revelam maior satisfação (entre muito satisfeito e satisfeito), em média, são os itens *O convívio com os colegas*, *A relação professor/aluno*, *A preparação para a vida profissional*, *A competência científica dos professores*, *A competência pedagógica dos professores*, *A utilidade prática do ensino* e *Estágios/formação em contexto de trabalho*. Os itens para os quais os alunos revelam

menor satisfação (entre satisfeito e pouco satisfeito), em média, são os itens. *A carga horária e As instalações e equipamentos escolares.*

Depois de conhecermos o grau de satisfação em relação ao curso frequentado, pedimos aos alunos que nos indicassem o aspecto que consideravam mais positivo relativamente ao curso, o mais negativo e o que mudariam para melhorar a formação ministrada pela escola que frequentam. Para que o pudessem fazer livremente, colocámos-lhes uma série de três questões, abertas.

21. Indique o aspecto que considera mais positivo do curso que frequenta

A tabela que a seguir se apresenta contém os dados respeitantes aos aspectos mais positivos referidos pelos alunos

Aspectos positivos	Freq	%	Aspectos positivos	Freq	%
Não responde	66	28.3	Desenvolvimento de novos métodos de trabalho	1	0.4
Componente prática	30	12.9	Empregabilidade	1	0.4
Aulas práticas	16	6.9	Equipamentos de trabalho	1	0.4
Preparação para o mundo do trabalho	10	4.3	Equivalência ao 12º ano	1	0.4
Saídas profissionais	10	4.3	Equivalência ao 12ºano	1	0.4
Formação	5	2.1	Experiência profissional	1	0.4
As matérias leccionadas	4	1.7	Formação complexa	1	0.4
Boa relação com professores	4	1.7	Formação em contexto de trabalho	1	0.4
Componente curricular específica	4	1.7	Maior comunicação entre alunos e professores	1	0.4
Estágio	4	1.7	Maior facilidade de emprego	1	0.4
Aquisição de conhecimentos	3	1.3	Maior preparação profissional	1	0.4
Aulas de informática	3	1.3	Mais conhecimentos	1	0.4
Boa preparação para a vida profissional	3	1.3	Matérias interessantes	1	0.4
Boa preparação para o ensino superior	3	1.3	Meios Técnicos	1	0.4
Competência dos professores	3	1.3	Melhor integração no mundo do trabalho	1	0.4
Relação alunos-alunos	3	1.3	Muitas aulas práticas	1	0.4
Boas saídas profissionais	2	0.9	Novas aprendizagens	1	0.4
Desenvolvimento individual	2	0.9	Novos conhecimentos e contacto com pessoas	1	0.4
Formação para o mundo do trabalho	2	0.9	Oportunidades de emprego	1	0.4
Maior preparação para o mercado de trabalho	2	0.9	Parte técnica	1	0.4
Material disponível	2	0.9	Preparação par ao mundo do trabalho	1	0.4
Matérias leccionadas	2	0.9	Professores	1	0.4
Qualidade do ensino e aprendizagem	2	0.9	Profissionalismo	1	0.4
Relação professor/aluno	2	0.9	Programas	1	0.4
Relações humanas	2	0.9	Qualidade de ensino dos professores	1	0.4
Adquirir mais formação prática	1	0.4	Realização de projectos	1	0.4
Ajuda a ingressar no mundo do trabalho	1	0.4	Relação com os professores e aulas práticas	1	0.4
Aprendizagem de profissão, preparação ens.sup.	1	0.4	Relações Humanas	1	0.4
Aprofundar conhecimentos a matemática	1	0.4	Saídas para o futuro	1	0.4
Aulas de contabilidade	1	0.4	Ser profissional	1	0.4
Condições de trabalho	1	0.4	Sistema de avaliação	1	0.4
Contacto com situações do dia a dia	1	0.4	Tempo livre	1	0.4
Convívio	1	0.4	Ter informação diferente das escolas secundárias	1	0.4
Convívio com professores e colegas	1	0.4	Trabalhos práticos	1	0.4
Convívio professor/aluno	1	0.4	Total	233	100.0

Tabela 31 – Aspectos mais positivos do curso frequentado

Quase um terço dos alunos não respondem, os aspectos mais positivos mais referidos são a componente prática / aulas práticas e a preparação para o mundo do trabalho / saídas profissionais.

22. Indique o aspecto que considera mais negativo do curso que frequenta

Aspectos negativos	Freq.	%	Aspectos negativos	Freq.	%
Não responde	103	44.2	Carga horária e alimentação	1	0.4
Carga Horária	32	13.7	Convivência alunos-professores	1	0.4
Carga horária excessiva	29	12.4	Disciplina de Educação Física	1	0.4
Instalações	9	3.9	Disciplina de Matemática	1	0.4
Ausência de raparigas na turma	6	2.6	Disciplinas sem interesse para a vida profissional	1	0.4
Avaliação	4	1.7	Falta de apoio	1	0.4
Disciplinas teóricas	4	1.7	Falta de educação física	1	0.4
Pouca componente prática	4	1.7	Higiene	1	0.4
Aulas teóricas	3	1.3	Impossibilidade de assinar projectos	1	0.4
Componente curricular não específica	3	1.3	Meios técnicos	1	0.4
Cantina	2	0.9	O procedimento de alguns professores	1	0.4
Componente teórica	2	0.9	Plano de estudos	1	0.4
Disciplina de Física	2	0.9	Pode-se não arranjar emprego	1	0.4
Disciplinas desnecessárias ao curso	2	0.9	Pouca higiene no ginásio	1	0.4
Disciplinas sem interesse	2	0.9	Pouca programação	1	0.4
PAP	2	0.9	Poucas horas para contabilidade	1	0.4
Sistema de faltas	2	0.9	Pouco tempo de estágio	1	0.4
Atendimento aos alunos	1	0.4	Qualidade do material	1	0.4
Aulas de substituição	1	0.4	Ter que estudar	1	0.4
Aulas teóricas e carga horária	1	0.4	Total	233	100

Tabela 32 – Aspectos mais negativos do curso frequentado

Perto de metade dos alunos não respondem, e referem como aspectos mais negativos a carga horária / carga horária excessiva.

23. Indique dois aspectos que, em seu entender, deveriam ser mudados para melhorar a formação ministrada

Aspectos a melhorar	Freq.	%	Aspectos a melhorar	Freq.	%
Não responde	114	48.9	Condições da escola e os professores	1	0.4
Carga Horária	24	10.3	Cumprimento de regras na escola	1	0.4
Carga horária excessiva	23	9.9	Estágio	1	0.4
Instalações	21	9.0	Exaustão da cozinha	1	0.4
Aumentar a componente prática	18	7.7	Falta de algumas disciplinas	1	0.4
Mais aulas práticas	16	6.9	Funcionários	1	0.4
Avaliação	7	3.0	Maior duração do estágio	1	0.4
Meios técnicos	4	1.7	Maior informação e divulgação	1	0.4
Refeitório	4	1.7	Maior oferta de cursos	1	0.4
PAP	3	1.3	Mais actividades	1	0.4
Alterar o sistema de faltas	2	0.9	Mais estágios ao longo do curso	1	0.4
Atendimento aos alunos	2	0.9	Mais formação em programação	1	0.4
Falta de salas de estudo e de computadores	2	0.9	Mais material	1	0.4
Melhor preparação para exames nacionais	2	0.9	Mais professores com experiência	1	0.4
Tempo de espera no bar e cantina	2	0.9	Matérias ao longo do ano	1	0.4
Actividades extracurriculares	1	0.4	Menor custo testes de recuperação	1	0.4
Alargamento da hora para almoço	1	0.4	Plano curricular	1	0.4
Alargar o período de estágio	1	0.4	Programas	1	0.4
Alimentação da escola	1	0.4	Projectos mais individuais	1	0.4
Ambiente de trabalho	1	0.4	Reduzir o nº de alunos nas instalações	1	0.4
Aprofundar o curso a nível técnico	1	0.4	Reintroduzir a área de electricidade	1	0.4
Atenção individualizada aos alunos	1	0.4	Respeitar mais os alunos	1	0.4
Aulas por turnos	1	0.4	Retirar a disciplina de Física do Currículo	1	0.4
Aumentar a componente curricular específica	1	0.4	Retirar a disciplina de Matemática do Currículo	1	0.4
Bar	1	0.4	Rever alguns programas escolares	1	0.4
Biblioteca	1	0.4	Total de alunos	233	100.

Tabela 33 – Sugestões de melhoria da formação ministrada

Perto de metade dos alunos não respondem, os aspectos mais negativos mais referidos são a carga horária / carga horária excessiva, instalações e aumentar a componente prática / mais aulas práticas, seguidos de avaliação, meios técnicos e refeitório.

A última questão que vamos analisar deste bloco, apenas diz respeito aos alunos que receberam diploma (finalistas). Pretendemos conhecer os seus projectos escolares e profissionais, depois de terem concluído o curso.

24 - Projectos escolares e profissionais. Depois de concluir o curso optou por:

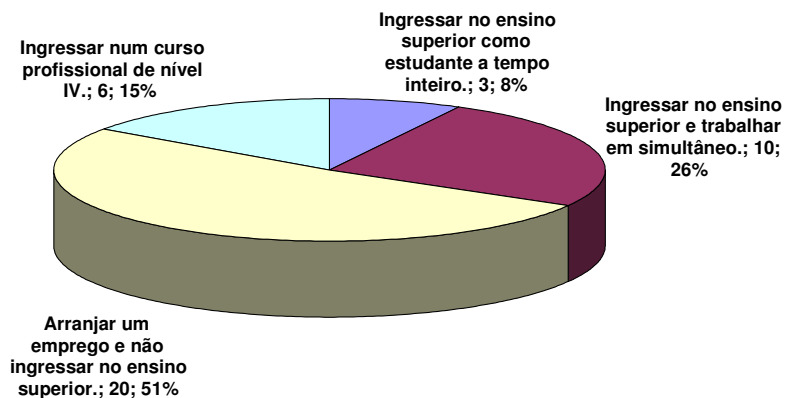


Gráfico 26 – Projectos escolares e profissionais após conclusão do curso

Cerca de metade dos alunos finalistas respondem “*arranjar um emprego e não ingressar no ensino superior*”, 26% respondem “*ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo*”, 15% respondem “*ingressar num curso profissional de nível IV*” e 8% respondem “*ingressar no ensino superior a tempo inteiro*”.

Com estes dados relativos aos alunos que receberam diploma (finalistas) concluímos a parte correspondente à estatística descritiva que nos ajudou a perceber as respostas, dos alunos, às questões colocadas no inquérito.

De seguida iremos fazer a mesma abordagem em relação aos professores.

4.3 – Da trajectória escolar dos alunos

Chegados a esta parte do nosso estudo, devemos lembrar que no capítulo anterior, capítulo 3, fizemos a caracterização da amostra dos professores, dando realce aos dados pessoais e familiares, bem como à categoria que ocupavam na escola relativamente à sua situação de contratados ou outra, procurando conhecê-los no que toca às disciplinas leccionadas e ao tempo de serviço que possuem.

Vamos agora procurar perceber como se caracteriza a sua actividade docente, através da análise dos itens que constam no bloco B do questionário aos professores, e ainda a opinião que apresentam sobre o curso/a formação profissionalizante (Bloco C do questionário).

Assim, atentemos na seguinte questão que lhes foi dirigida:

9. Ao longo da sua actividade docente reprovou muitos alunos?

O gráfico que segue permite chegar à seguinte conclusão:

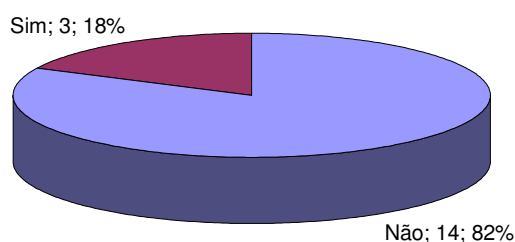


Gráfico 27 – Níveis de reprovações dos alunos segundo as representações dos próprios docentes

Respondem afirmativamente 18% e negativamente 82%.

Como já referimos, o ensino profissional pauta-se por ser um nível de ensino em regime modular.

Vejamos em que módulos ocorreram mais reprovações:

10. Em que módulos registou mais reprovações?

Módulos	Freq.	%
Não respostas	8	44.4
Cálculo Financeiro	1	5.6
Contabilidade	1	5.6
Geometria Descritiva	1	5.6
Integração	1	5.6
Módulo 15	1	5.6
Módulos com programas extensos	1	5.6
Módulos teóricos	1	5.6
Técnicas de atendimento	1	5.6
TLP	1	5.6
Transistores	1	5.6
Total	18	100.0

Tabela 34 – Módulos onde ocorreram mais reprovações

Quase metade dos professores não responde. Os módulos referidos são-no apenas por um professor.

Com a questão que se segue pretendíamos saber o que teria estado na origem dessas reprovações.

11. Indique 2 das razões que julga terem estado na origem dessas reprovações.

A seguir apresentamos a tabela de frequências de respostas dadas pelos docentes:

Itens	Não		Sim	
	N	%	N	%
11.1. Os alunos achavam as matérias eram muito difíceis	13	72.2	5	27.8
11.2. Tinham de trabalhar e não tinham tempo para estudar	17	94.4	1	5.6
11.3. Faltavam muito às aulas	14	77.8	4	22.2
11.4. Falta de estratégias de aprendizagem	17	94.4	1	5.6
11.5. Ausência de métodos de estudo/trabalho	10	55.6	8	44.4
11.6. Indisciplina	16	88.9	2	11.1
11.7. Falta de estudo	6	33.3	12	66.7
11.8. Falta de atenção	14	77.8	4	22.2
11.9. Falta de interesse	8	44.4	10	55.6

Tabela 35 – Razões que os professores atribuem para as reprovações dos alunos

A razão mais assinalada é *falta de estudo*, seguida de *falta de interesse* e *ausência de métodos de estudo/trabalho*. As razões menos assinaladas são: *tinham de trabalhar e não tinham tempo para estudar*, *falta de estratégias de aprendizagem* e *indisciplina*.

Como outras razões apenas é referida a *falta de bases*, por um professor.

A seguir quisemos saber se os professores fizeram complementos à sua formação, através de acções de formação profissional Lançámos-lhe a seguinte questão:

12. Ao longo da sua carreira docente frequentou acções de formação profissional?

O gráfico que se apresenta é ilustrativo das respostas dadas

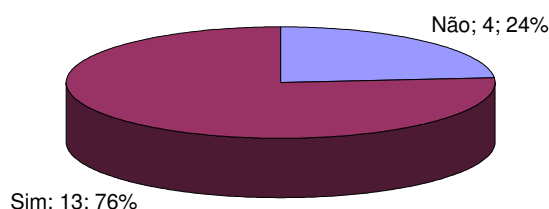


Gráfico 28 – Frequência de acções de formação

Cerca de três quartos da amostra respondem afirmativamente.

Pensámos que era importante saber quais as acções frequentadas pelos professores, surgindo assim a questão:

12.1. Quais?

Acções frequentadas	Freq.	%
Não respondas	4	30.8
CAP	2	15.4
Formação de Formadores	5	38.5
Microcontroladores	1	7.7
Transistores	1	7.7
Total	13	100.0

Tabela 36 – Acções de formação frequentadas pelos professores

Dos 13 professores que já frequentaram acções de formação, cerca de 30% não responderam, quase 40% frequentaram acções de formação de formadores e 15,4% frequentaram o CAP, três formações específicas são indicadas por três professores.

Passamos de seguida à análise dos dados relativos ao último bloco (C) presente no questionário dos professores e que pretende conhecer a opinião dos docentes em relação ao curso/ a formação profissionalizante.

4.4 -Opinião sobre o curso /a formação profissionalizante

Nesta parte do nosso estudo julgamos ser pertinente iniciar pela seguinte questão:

13. *Que opinião tem sobre os cursos ministrados pela escola*

A seguir apresentamos a tabela de frequências de respostas dadas

Itens	Não		Sim	
	N	%	N	%
13.1. Os cursos preparam os alunos para uma profissão			18	100
13.2. Os alunos arranjam emprego com mais facilidade	3	17.6	14	82.4
13.3. Os discentes ficam melhor preparados para ingressar no ensino superior na área da especialidade	2	11.1	16	88.9
13.4. O sistema de módulos é mais estimulante para os alunos que reprovaram ao longo do percurso escolar	3	16.7	15	83.3
13.5. Fomenta-se uma auto - avaliação crítica por parte dos alunos	3	18.8	13	81.3
13.6. É uma modalidade de ensino preferível para os alunos que não gostam muito de aprofundar os assuntos teoricamente	3	16.7	15	83.3

Tabela 37 – Opinião dos professores sobre os cursos ministrados pela escola

Todas as razões são assinaladas pela maioria dos professores, *Os cursos preparam os alunos para uma profissão* é assinalada por todos os professores e, ainda assim, a menos assinalada é *fomenta-se uma auto – avaliação crítica por parte dos alunos*.

Depois das opiniões sobre os cursos ministrados pela escola, precisávamos conhecer as percepções que os professores têm dos seus alunos quanto ao grau de satisfação no que concerne à formação profissionalizante.

14. *Que percepção tem dos seus alunos quanto ao grau de satisfação no que se refere à formação profissionalizante*

A tabela que se segue refere as frequências de respostas dadas pelos professores

Itens	Muito Boa		Boa		Regular		Fraca	
	N	%	N	%	N	%	N	%
14.1. Relação professor/aluno	11	61.1	7	38.9				
14.2. Competência pedagógica dos professores	6	33.3	11	61.1	1	5.6		
14.3. Sistema de avaliação	3	16.7	12	66.7	3	16.6		
14.4. Novo curriculum			13	72.2	5	27.8		
14.5. Programas escolares			10	55.6	8	44.4		
14.6. Desenvolvimento da cultura geral	1	5.6	8	44.4	8	44.4	1	5.6
14.7. Preparação para a vida profissional	5	27.8	11	61.1	2	11.1		
14.8. Carga horária			3	16.7	9	50.0	6	33.3
14.9. Utilidade prática do ensino ministrado	8	44.4	9	50.0	1	5.6		
14.10. Estágios/formação em contexto de trabalho	11	61.1	6	33.3	1	5.6		

Tabela 38 – Percepção dos professores quanto à formação profissionalizante dos alunos

Ilustram-se graficamente os valores da média para cada item:



Gráfico 29 – Valores das médias relativas à percepção dos professores quanto à formação profissionalizante dos alunos

Os itens que os professores percebem como proporcionando maior satisfação aos alunos (entre muito boa e boa), em média, são os itens, *Relação professor/aluno*, *Competência pedagógica dos professores*, *Preparação para a vida profissional*, *Utilidade prática do ensino ministrado* e *Estágios/formação em contexto de trabalho*; os itens percebidos, em média, entre boa e regular, são os itens *Sistema de avaliação*, *Novo curriculum*, *Programas escolares* e *Desenvolvimento da cultura geral*. O item menos valorizado, em termos de satisfação, em média, abaixo de regular é a carga horária.

No seguimento das percepções, fomos indagar sobre o aspecto que os docentes consideram mais positivo da formação profissionalizante.

15. Indique o aspecto que considera mais positivo da formação profissionalizante.

Aspectos positivos	Freq.	%
Proximidade com o mundo do trabalho	9	50.0
Componente prática	5	27.8
Não resposta	1	5.6
Acompanhamento aos alunos com módulos em atraso	1	5.6
Proximidade docentes/discentes; Formação prática	1	5.6
Relação professores-alunos	1	5.6
Total	18	100.0

Tabela 39 – Aspectos mais positivos da formação profissionalizante

O aspecto mais assinalado é a proximidade com o mundo do trabalho, seguido da componente prática.

Se era importante para o nosso estudo conhecer os aspectos positivos, não se torna menos importante conhecer os aspectos negativos, pois só assim se poderá melhorar, conhecendo o que não está bem.

16. Indique o aspecto que considera mais negativo da formação profissionalizante.

Aspectos negativos	Freq.	%
Não respostas	3	16.7
Carga horária excessiva	3	16.7
Estágio reduzido	2	11.1
Facilitismo	2	11.1
Programas	2	11.1
Alguns professores não serem formadores	1	5.6
Avaliação	1	5.6
Desresponsabilização dos alunos	1	5.6
Excesso de faltas permitido	1	5.6
Obrigatoriedade de uma taxa de conclusão elevada	1	5.6
Os alunos	1	5.6
Total	18	100.0

Tabela 40 – Aspectos mais negativos da formação profissionalizante

As respostas são menos consensuais, sendo os aspectos mais assinalados a carga horária excessiva, o estágio reduzido, o facilitismo e os programas.

Por fim solicitámos aos professores que, no seu entender, indicassem aspectos a serem mudados com o intuito de melhorar a formação ministrada.

17. Indique três aspectos que, em seu entender, deveriam ser mudados para melhorar a formação ministrada.

Aspectos a melhorar	Freq	%
Não respondem	3	16.7
Mais meios técnicos	5	27.8
Aumentar a componente prática	4	22.2
Responsabilizar mais os alunos	4	22.2
Carga horária	2	11.1
Formação contínua do pessoal docente	2	11.1
Incremento das actividades extra-curriculares	2	11.1
Programas	2	11.1
Aproximar os conteúdos à realidade empresarial	1	5.6
Aumentar a carga horária do estágio	1	5.6
Aumentar o tempo de intervenção dos OE nas turmas	1	5.6
Avaliação	1	5.6
Baixar o número de faltas permitido	1	5.6
Colaboração com os pais	1	5.6
Especialização das escolas dentro da rede	1	5.6
Estágio em todos os anos do curso	1	5.6
Formação de base dos alunos	1	5.6
Introduzir manuais escolares	1	5.6
Melhorar a articulação com o meio empresarial	1	5.6
Melhorar a formação para a cidadania	1	5.6
Reduzir o tamanho das turmas	1	5.6
Rigor na aplicação das regras da escola	1	5.6
Total	18	100.0

Tabela 41 – Aspectos a mudar para melhorar a formação ministrada

Perto de 17% dos professores não respondem, os aspectos que deveriam ser mudados mais assinalados são: *mais meios técnicos, aumentar a componente prática e responsabilizar mais os alunos.*

Depois de apresentados os resultados constantes nos inquéritos por questionário dos alunos e professores, vamos de seguida passar à análise de inferência estatística para o estudo das diferenças entre os alunos em frequência e dos alunos que receberam diploma (finalistas)

4.5 – Testagem das hipóteses.

4.5.1-- Hipóteses relativas aos inquiridos dos alunos.

Nesta parte do nosso estudo iremos proceder à análise de cada uma das hipóteses, que já foram mencionadas aquando da descrição da metodologia (cf. capítulo III, p...), para os alunos e para os professores, e procederemos à verificação ou não de cada uma delas.

Assim, começamos pela análise das hipóteses relativas aos alunos:

H1 - Não há diferenças significativas entre as representações dos alunos que já terminaram a formação e os que ainda frequentam a escola.

Para a testagem desta hipótese pretendemos averiguar se existem ou não diferenças significativas entre as representações dos alunos que já terminaram a formação e dos que ainda frequentam a escola.

Para tal, iremos colocar em análise as questões relativas ao bloco C do questionário dos alunos que trata da opinião sobre o curso.

Assim, daremos especial atenção aos seguintes itens:

16. Por que razão optou por esta modalidade de formação profissionalizante?

17. O curso que frequentou foi a sua primeira opção?

20. Indique o grau de satisfação relativamente ao curso que frequenta

21. Indique o aspecto que considera mais positivo do curso que frequenta

22. Indique o aspecto que considera mais negativo do curso que frequenta

23. Indique dois aspectos que, em seu entender, deveriam ser mudados para melhorar a formação ministrada

Iniciamos com a seguinte questão:

Questão 16. Por que razão optou por esta modalidade de formação profissionalizante?

Nesta questão temos como variável independente a condição dos alunos (finalistas *versus* três primeiros anos). Trata-se de uma variável nominal dicotómica.

As respostas dos alunos à questão 16 assumiram a forma de uma variável dependente dicotômica (sim *versus* não), em que as percentagens de respostas assinaladas foram tratadas como variáveis quantitativas.

Para realizar o cruzamento entre as variáveis quantitativas e a variável qualitativa nominal dicotômica pode utilizar-se o teste paramétrico *t de Student*, por forma a verificar a significância das diferenças entre os valores médios observadas para ambos os grupos da variável nominal dicotômica (ver anexo 4)

O teste *t*, sendo um teste paramétrico, exige que se cumpra o pressuposto da normalidade, o que não sucede (ver anexo 5). Por esse motivo, deve ser aplicado o teste U de Mann-Whitney, que é o teste não paramétrico equivalente, que testa a igualdade das medianas em ambos os grupos.

O teste U de Mann-Whitney coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : Não existe diferença entre a mediana das respostas dos alunos finalistas e a mediana das respostas dos alunos que frequentam os três primeiros anos.
- H_1 : Existe diferença entre a mediana das respostas dos alunos finalistas e a mediana das respostas dos alunos dos três primeiros anos.

Quando o valor de prova é superior ao valor de referência de 5%, não se rejeita a hipótese nula, caso contrário rejeita-se e aceita-se a hipótese alternativa.

A tabela seguinte apresenta os resultados do teste U de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

Itens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
16.1. Aprendo uma profissão	2986	3976	-3.624	0.000
16.2. Arranjo emprego com mais facilidade	3076	4066	-3.058	0.002
16.3. Não gosto de matérias muito teóricas	4040	21806	-0.472	0.637
16.4. Os meus pais quiseram	4030	21796	-0.719	0.472
16.5. A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de ensino	3740	21318	-4.150	0.000
16.6. Já tinha reprovado muitas vezes	3874	21265	-1.486	0.137
16.7. Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	4062	21828	-0.224	0.823

Tabela 42 – Diferença entre a mediana das respostas dos alunos finalistas e a mediana das respostas dos alunos em frequência à questão 16

Podemos concluir que o valor de prova é superior a 5% (0,05) para quatro itens: *Não gosto de matérias muito teóricas; Os meus pais quiseram; Já tinha reprovado muitas vezes; Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior*. Para estes conclui-se que não existem diferenças significativas entre os dois grupos. O valor de prova é inferior a 5% (0,05) para os seguintes itens: *Aprendo uma profissão, Arranjo*

emprego com mais facilidade e A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de formação, para estes conclui-se que existem diferenças significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças, não significativas e significativas, através dos seus valores médios.

Itens	Condição dos alunos	N	Média	Desvio padrão
16.1. Aprendo uma profissão	Finalistas	44	.48	.505
	Três primeiros anos	188	.76	.431
16.2. Arranjo emprego com mais facilidade	Finalistas	44	.32	.471
	Três primeiros anos	188	.57	.496
16.3. Não gosto de matérias muito teóricas	Finalistas	44	.11	.321
	Três primeiros anos	188	.09	.288
16.4. Os meus pais quiseram	Finalistas	44	.07	.255
	Três primeiros anos	188	.04	.202
16.5. A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de formação	Finalistas	44	.09	.291
	Três primeiros anos	187	.00	.000
16.6. Já tinha reprovado muitas vezes	Finalistas	44	.09	.291
	Três primeiros anos	186	.04	.191
16.7. Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	Finalistas	44	.36	.487
	Três primeiros anos	188	.35	.477

Tabela 43 - Valores médios das respostas dos alunos finalistas e dos alunos em frequência à questão 16

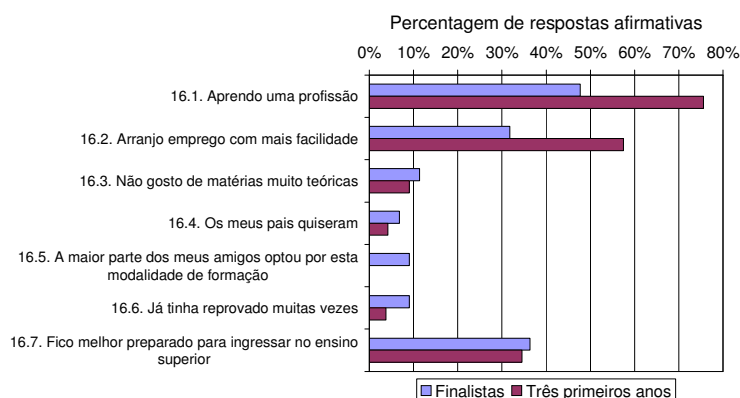


Gráfico 30 – Percentagem de respostas afirmativas

Assim, conclui-se que na amostra, os itens *Não gosto de matérias muito teóricas, Os meus pais quiseram, Já tinha reprovado muitas vezes e Fico melhor preparado* para ingressar no ensino superior, apresentam uma percentagem de respostas afirmativas ligeiramente superior para os alunos finalistas, no entanto, estas diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Os itens *Aprendo uma profissão e Arranjo emprego com mais facilidade* apresentam uma percentagem de respostas afirmativas superior para os alunos em frequência e o item *Arranjo emprego com mais facilidade* apresenta uma percentagem

de respostas afirmativas superior para os alunos finalistas (apenas é assinalado por estes), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Os alunos em frequência consideram mais que aprendem uma profissão e que arranjam emprego com mais facilidade e os alunos finalistas escolheram mais o curso por influência de amigos.

Passamos à análise da questão 17:

O curso que frequentou foi a sua primeira opção?

Perante as variáveis nominais dicotómicas, condição de aluno (finalistas *versus* em frequência) e resposta à questão através dos níveis *sim* ou *não*, o teste adequado para verificar a relação entre estas variáveis é o Qui-quadrado, obtendo-se os seguintes resultados.

Item	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo
17. O curso que frequentou foi a sua primeira opção?	1.693(a)	1	.193	

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.00.

Tabela 44 – Comparação das respostas dos alunos finalistas com as respostas dos alunos em frequência à questão 17

O valor de prova é superior ao valor de referência de 5%, pelo que não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não existe uma relação entre o curso ser primeira opção e os grupos de alunos, pelo que a variável escolha do curso é independente dos grupos de alunos.

Os resultados são ilustrados pelos gráficos:

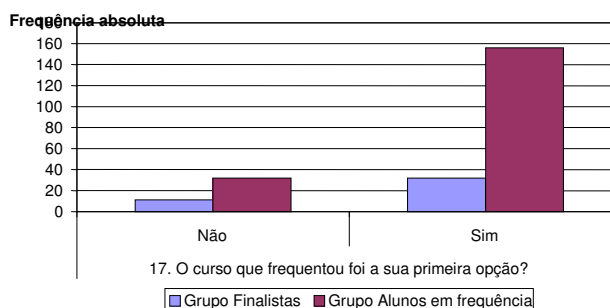


Gráfico 31 – Respostas á questão 17 em frequências absolutas

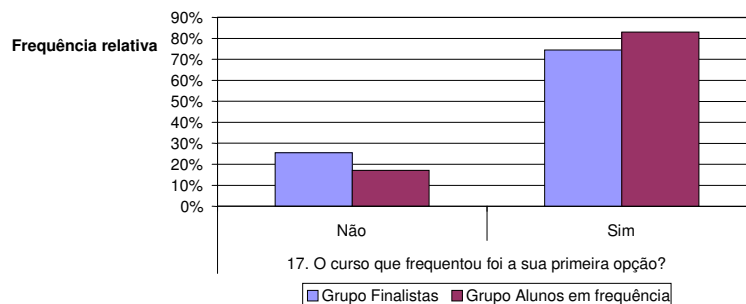


Gráfico 32 – Respostas à questão 17 em frequências relativas

Na amostra, a percentagem de alunos que escolheram o curso como primeira opção é ligeiramente superior para os alunos em frequência, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

No seguimento da análise comparativa entre os alunos finalistas e os que se encontram em frequência atentemos na questão seguinte:

Questão 20- . Indique o grau de satisfação relativamente ao curso que frequenta

Nesta análise apresenta-se uma variável nominal dicotómica, a condição dos alunos (finalistas *versus* em frequência) e uma variável quantitativa tipo escala de Likert (o grau de satisfação dos alunos relativamente ao curso que frequentam). O teste paramétrico indicado para verificar a existência de diferenças significativas nas respostas dos dois grupos de alunos é o teste *t de student* (ver anexo 6) No entanto, para aplicar um teste estatístico paramétrico, é necessário verificar o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis, com o teste K-S:(ver anexo 7) Analisando os resultados deste teste, a hipótese da normalidade das distribuições não se verifica para todos os itens, pelo que se rejeita a hipótese nula. Em alternativa recorreremos ao equivalente não paramétrico do *t teste*, o teste *U de Mann – Whitney*.

Itens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
20.1. O convívio com os colegas	3305	21071	-1.092	0.275
20.2. A relação professor/aluno	2681	3177	-0.757	0.449
20.3. As instalações e equipamentos escolares	2394.5	2859.5	-1.424	0.155
20.4. A competência científica dos professores	2895.5	20473.5	-0.011	0.991
20.5. A competência pedagógica dos professores	2596	20362	-0.818	0.413
20.6. O sistema de avaliação	2959	20537	-0.119	0.905
20.7. Os programas escolares	2539	3067	-1.556	0.120
20.8. Os conhecimentos de cultura geral	2429.5	2957.5	-2.031	0.042
20.9. A preparação para a vida profissional	2464	19855	-1.723	0.085
20.10. A carga horária	2284	2845	-2.445	0.014
20.11. A utilidade prática do ensino	3025.5	3620.5	-0.492	0.623
20.12. Estágios/formação em contexto de trabalho	2382	2943	-1.871	0.061

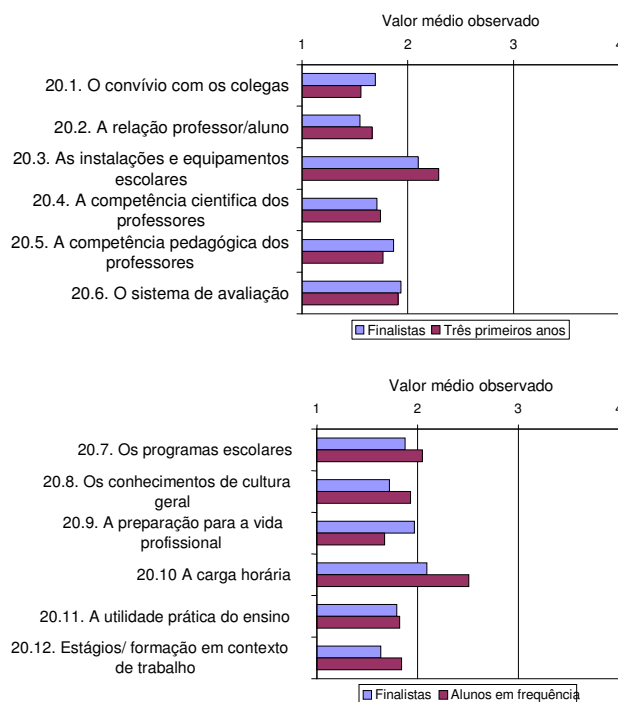
Tabela 45 - Diferença entre a mediana das respostas dos alunos finalistas e a mediana das respostas dos alunos em frequência à questão 20

O valor de prova é superior a 5% (0,05) para cinco itens, para os quais não existem diferenças significativas entre os dois grupos. O valor de prova é inferior a 5% (0,05) para os itens *Os conhecimentos de cultura geral* e *A carga horária*, para estes conclui-se que existem diferenças significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças, não significativas e significativas, através dos seus valores médios.

Itens	Condição dos alunos	N	Média	Desvio padrão
20.1. O convívio com os colegas	Finalistas	39	1.69	.694
	Alunos em frequência	188	1.56	.613
20.2. A relação professor/aluno	Finalistas	31	1.55	.506
	Alunos em frequência	187	1.66	.630
20.3. As instalações e equipamentos escolares	Finalistas	30	2.10	.481
	Alunos em frequência	187	2.29	.758
20.4. A competência científica dos professores	Finalistas	31	1.71	.461
	Alunos em frequência	187	1.74	.621
20.5. A competência pedagógica dos professores	Finalistas	30	1.87	.629
	Alunos em frequência	188	1.77	.619
20.6. O sistema de avaliação	Finalistas	32	1.94	.716
	Alunos em frequência	187	1.91	.620
20.7. Os programas escolares	Finalistas	32	1.88	.492
	Alunos em frequência	185	2.05	.592
20.8. Os conhecimentos de cultura geral	Finalistas	32	1.72	.523
	Alunos em frequência	185	1.93	.542
20.9. A preparação para a Vida profissional	Finalistas	32	1.97	.897
	Alunos em frequência	186	1.67	.662
20.10. A carga horária	Finalistas	33	2.09	.805
	Alunos em frequência	185	2.51	.916
20.11. A utilidade prática do ensino	Finalistas	34	1.79	.641
	Alunos em frequência	186	1.82	.556
20.12. Estágios/formação em contexto de trabalho	Finalistas	33	1.64	.653
	Alunos em frequência	175	1.84	.604

Tabela 46 - Valores médios das respostas dos alunos finalistas e dos alunos em frequência à questão 20



Os eixos dos gráficos reportam-se à escala de medida:

1- Muito Satisfeito

2- Satisfeito

3 - Pouco Satisfeito

4 - Nada Satisfeito

Gráfico 33 - Valores médios das respostas dos alunos finalistas e dos alunos em frequência à questão 20

Na amostra, a maioria dos itens apresentam um valor médio ligeiramente diferente para os dois grupos de alunos, no entanto, estas diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Os itens *Os conhecimentos de cultura geral* e *A carga horária* apresentam um valor médio superior para os alunos em frequência, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Os alunos finalistas estão mais satisfeitos com os conhecimentos de cultura geral e com a carga horária do que os alunos em frequência.

No seguimento do estudo das diferenças entre os alunos finalistas e os que se encontram em frequência, passamos à análise das questões 21, 22 e 23.

Questão 21 - Indique o aspecto que considera mais positivo do curso que frequenta

Alunos finalistas	Freq.	%	Alunos em frequência	Freq	%
Não respostas	25	55.6	Não respostas	41	21.8
Componente prática	6	13.3	Componente prática	24	12.8
Formação	4	8.9	Aulas práticas	16	8.5
Estágio	2	4.4	Saídas profissionais	10	5.3
Componente curricular específica	1	2.2	Preparação para o mundo do trabalho	9	4.8
Equivalência ao 12ºano	1	2.2	As materias leccionadas	4	2.1
Meios Técnicos	1	2.2	Boa relação com professores	4	2.1
Preparação para o mundo do trabalho	1	2.2	Aquisição de conhecimentos	3	1.6
Programas	1	2.2	Aulas de informática	3	1.6
Relação alunos-alunos	1	2.2	Boa preparação para a vida profissional	3	1.6
Relação professor/aluno	1	2.2	Boa preparação para o ensino superior	3	1.6
Relações Humanas	1	2.2	Competência dos professores	3	1.6
Total	45	100	Componente curricular específica	3	1.6
			Boas saídas profissionais	2	1.1
			Desenvolvimento individual	2	1.1
			Estágio	2	1.1
			Formação para o mundo do trabalho	2	1.1
			Maior preparação para o mercado de trabalho	2	1.1
			Material disponível	2	1.1
			Matérias leccionadas	2	1.1
			Qualidade do ensino e aprendizagem	2	1.1
			Relação alunos-alunos	2	1.1
			Relações humanas	2	1.1
			Adquirir mais formação prática	1	0.5
			Ajuda a ingressar no mundo do trabalho	1	0.5
			Aprendiz. de uma profissão, preparação ens.sup	1	0.5
			Aprofundar conhecimentos a matematica	1	0.5
			Aulas de contabilidade	1	0.5
			Condições de trabalho	1	0.5
			Contacto com situações do dia a dia	1	0.5
			Convívio	1	0.5
			Convívio com professores e colegas	1	0.5
			Convívio professor/aluno	1	0.5
			Desenvolvimento de novos métodos de trabalho	1	0.5
			Empregabilidade	1	0.5
			Equipamentos de trabalho	1	0.5
			Equivalência ao 12º ano	1	0.5
			Experiência profissional	1	0.5
			Formação	1	0.5
			Formação complexa	1	0.5
			Formação em contexto de trabalho	1	0.5
			Maior comunicação entre alunos e professores	1	0.5
			Maior facilidade de emprego	1	0.5
			Maior preparação profissional	1	0.5
			Mais conhecimentos	1	0.5
			Matérias interessantes	1	0.5
			Melhor integração no mundo do trabalho	1	0.5
			Muitas aulas práticas	1	0.5
			Novas aprendizagens	1	0.5
			Novos conhecim. e contacto com mais pessoas	1	0.5
			Oportunidades de emprego	1	0.5
			Parte técnica	1	0.5
			Preparação par ao mundo do trabalho	1	0.5
			Professores	1	0.5
			Profissionalismo	1	0.5
			Qualidade de ensino dos professores	1	0.5
			Realização de projectos	1	0.5
			Relação com os professores e aulas práticas	1	0.5
			Relação professor/aluno	1	0.5
			Saídas para o futuro	1	0.5
			Ser profissional	1	0.5
			Sistema de avaliação	1	0.5
			Tempo livre	1	0.5
			Ter informação diferente das escolas secundárias	1	0.5
			Total	188	100.

Tabela 47 – Aspectos positivos do curso segundo os alunos finalistas e os alunos em frequência

As não respostas são mais dadas pelos alunos finalistas. A *componente prática* é a resposta mais referida por ambos os grupos. As *saídas profissionais e preparação para o mundo do trabalho* são bastante referidas pelos alunos em frequência, mas indicadas apenas por um aluno finalista.

Questão 22. Indique o aspecto que considera mais negativo do curso que frequenta

Alunos finalistas	Freq.	%	Alunos em frequência	Freq.	%
Não respostas	31	68.9	Não respostas	72	38.3
Avaliação	3	6.7	Carga Horária	31	16.5
Componente curricular não específica	3	6.7	Carga horária excessiva	29	15.4
Instalações	2	4.4	Instalações	7	3.7
Carga Horária	1	2.2	Ausência de raparigas na turma	6	3.2
Componente teórica	1	2.2	Disciplinas teóricas	4	2.1
Convivência alunos-professores	1	2.2	Pouca componente prática	4	2.1
Falta de apoio	1	2.2	Aulas teóricas	3	1.6
Impossibilidade de assinar projectos	1	2.2	Cantina	2	1.1
Meios técnicos	1	2.2	Disciplina de Física	2	1.1
Total	45	100	Disciplinas desnecessárias ao curso	2	1.1
			Disciplinas sem interesse	2	1.1
			PAP	2	1.1
			Sistema de faltas	2	1.1
			Atendimento aos alunos	1	.5
			Aulas de substituição	1	.5
			Aulas teóricas e carga horária	1	.5
			Avaliação	1	.5
			Carga horária e alimentação	1	.5
			Componente teórica	1	.5
			Disciplina de Educação Física	1	.5
			Disciplina de Matemática	1	.5
			Disciplinas sem interesse para a vida profissional	1	.5
			Falta de Educação Física	1	.5
			Higiene	1	.5
			O procedimento de alguns professores	1	.5
			Plano de estudos	1	.5
			Pode-se não arranjar emprego	1	.5
			Pouca higiene no ginásio para a prática de Educação Física	1	.5
			Pouca programação	1	.5
			Poucas horas para contabilidade	1	.5
			Pouco tempo de estágio	1	.5
			Qualidade do material	1	.5
			Ter que estudar	1	.5
			Total	188	100.

Tabela 48 - Aspectos negativos do curso segundo os alunos finalistas e os alunos em frequência

As não respostas são mais dadas pelos alunos finalistas. A *avaliação e componente curricular não específica* são mais referidas pelos alunos finalistas. A

carga horária, seguida de *instalações* e *ausência de reparigas nas turmas* são as mais referidas pelos alunos em frequência.

Questão 23. Indique dois aspectos que, em seu entender, deveriam ser mudados para melhorar a formação ministrada

Alunos finalistas	Freq.	%	Alunos em frequência	Freq.	%
Não respostas	31	68.9	Não respostas	83	44.1
Aumentar a componente prática	5	11.1	Aumentar a componente prática	29	15.4
Carga Horária	4	8.9	Carga horaria excessiva	21	11.2
Instalações	3	6.7	Carga Horária	18	9.6
Avaliação	2	4.4	Instalações	18	9.6
Actividades extracurriculares	1	2.2	Refeitório	6	3.2
Biblioteca	1	2.2	Avaliação	5	2.7
Estágio	1	2.2	Meios técnicos	5	2.7
Programas	1	2.2	PAP	3	1.6
Reintroduzir a área de electricidade	1	2.2	Alteração plano faltas	2	1.1
Total	45	100	Atendimento aos alunos	2	1.1
			Melhor preparação para exames nacionais	2	1.1
			Tempo de espera no bar e cantina	2	1.1
			Alargamento da hora para alm	1	0.5
			Alargar o período de estágio	1	0.5
			Ambiente de trabalho	1	0.5
			Aprofundar o curso a nível técnico	1	0.5
			Atenção individualizada aos alunos	1	0.5
			Aulas por turnos	1	0.5
			Aumentar a componente curricular específica	1	0.5
			Condições da escola e os professores	1	0.5
			Cumprimento de regras na escola	1	0.5
			Exaustão da cozinha	1	0.5
			Falta de algumas disciplinas	1	0.5
			Falta de salas de estudo e de utilização de comput	1	0.5
			Funcionários	1	0.5
			Maior duração do estágio	1	0.5
			Maior informação e divulgação	1	0.5
			Maior oferta de cursos	1	0.5
			Mais actividades	1	0.5
			Mais estágios ao longo do curso	1	0.5
			Mais formação em programação	1	0.5
			Mais material	1	0.5
			Mais professores com experiência	1	0.5
			Menor custo testes de recuperação	1	0.5
			Plano curricular	1	0.5
			Projectos mais individuais e menor carga horária	1	0.5
			Reduzir o nº de alunos nas instalações e a carga h	1	0.5
			Respeitar mais os alunos	1	0.5
			Retirar a disciplina de Física do Currículo	1	0.5
			Retirar a disciplina de Matemática do Currículo	1	0.5
			Rever alguns programas escolares	1	0.5
			Total	188	100.0

Tabela 49 – Sugestões para melhoria da formação ministrada

As não respostas são mais dadas pelos alunos finalistas. *Aumentar a componente prática*, *a carga horária* e *as instalações* são os aspectos mais referidos por ambos os grupos.

Depois desta análise podemos concluir que a hipótese se rejeita, pois verificam-se diferenças no que concerne à razão pela opção por esta modalidade de ensino, o grau de satisfação relativamente ao curso frequentado e no que toca aos aspectos negativos dos cursos frequentados.

H2 - *A escola “M” promove uma formação conducente à obtenção mais fácil de um emprego*

Apresentam-se os intervalos de confiança para as questões relacionadas com a obtenção de emprego. Para o cálculo dos intervalos de confiança para os alunos, é levada em conta a dimensão da população de alunos: 445 alunos e da respectiva amostra: 233 alunos.

Intervalos de Confiança (IC)

Itens	Média	IC a 95%	
		LI	LS
15.4. Foi uma forma de tentar aumentar as minhas oportunidades de emprego	48.	43.7	52.5
16.2. Arranjo emprego com mais facilidade	47.4	43.0	51.8
20.10. A preparação para a vida profissional	1.72	1.62	1.81

Tabela 50 – Intervalos de confiança dos itens relacionados com a obtenção de emprego

Para as questões apresentam-se os valores médios, o limite inferior (LI) e O limite superior (LS) do intervalo de confiança, com um grau de confiança de 95%. Estes dados permitem comparar quaisquer duas questões na mesma escala:

- Se existir sobreposição entre os valores do intervalo de confiança, significa que não podemos considerar que as duas questões em análise apresentam resultados, em média, de forma diferente.
- Se não existir sobreposição entre os valores do intervalo de confiança, significa que podemos considerar que as duas questões em análise apresentam resultados, em média, de forma diferente.

Estas conclusões são estabelecidas para um nível de significância de 5%.

Para a questão 15.4. *Foi uma forma de tentar aumentar as minhas oportunidades de emprego*, o IC para a percentagem de respostas afirmativas é [43.7%,52.5%], ou seja, podemos considerar que entre 43.7% e 52.5%, dos alunos

consideram que a decisão de voltar a estudar, neste curso, foi uma forma de tentar aumentar as oportunidades de emprego.

Para a questão 16.2. *Arranjo emprego com mais facilidade*, o IC para a percentagem de respostas afirmativas é [43.0%,51.8%], ou seja, podemos considerar que entre 43.0% e 51.8% dos alunos consideram que a formação profissionalizante permite arranjar emprego com mais facilidade.

Podemos retirar duas conclusões:

- Que as questões são encaradas de forma semelhante, pois os resultados dos IC para as duas questões apresentam sobreposição entre eles.
- Que a opinião não é conclusiva sobre se a formação conduz a uma obtenção mais fácil de emprego, pois ambos os IC incluem o valor de 50%, ou seja, não há uma maioria de alunos que assinalam estas questões, mas por outro lado, também não existe uma maioria que não as assinala.

Para a questão 20.10. *A preparação para a vida profissional*, o IC é [1.62,1.81], ou seja, podemos afirmar que as respostas estão entre muito satisfeito e satisfeito, ou seja, os alunos estão satisfeitos com a preparação dada por este curso para a vida profissional.

Não é opinião maioritária, por parte dos alunos, que a escola “M” promove uma formação conducente à obtenção mais fácil de um emprego. No entanto, também não podemos afirmar o contrário, ou seja os resultados não são totalmente concludentes em relação a esta hipótese.

H3 -*A escola “M” prepara para o exercício de uma profissão ou prosseguimento de estudos*

Apresentam-se os intervalos de confiança para as questões relacionadas com o exercício de uma profissão ou o prosseguimento de estudos.

Intervalos de Confiança

Itens	Média	IC a 95%	
		LI	LS
16.1. Aprendo uma profissão	70.3%	66.2%	74.4%
16.2. Arranjo emprego com mais facilidade	52.6%	48.2%	57.0%
16.7. Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	34.9%	30.7%	39.1%

Tabela 51 – Intervalos de confiança dos itens relacionados com o exercício de uma profissão ou prosseguimento de estudos

Para a questão 16.1. *Aprendo uma profissão*, o IC para a percentagem de respostas afirmativas é [66.2%,74.4%], ou seja, podemos considerar que entre 66.2% e 74.4% dos alunos consideram que aprendem uma profissão.

Para a questão 16.2. *Arranjo emprego com mais facilidade*, o IC para a percentagem de respostas afirmativas é [48.2%,57.0%], ou seja, podemos considerar que entre 48.2% e 57.0% dos alunos consideram que a formação profissionalizante permite arranjar emprego com mais facilidade.

Para a questão 16.7. *Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior*, o IC para a percentagem de respostas afirmativas é [30.7%,39.1%], ou seja, podemos considerar que entre 30.7% e 39.1% dos alunos consideram que a formação profissionalizante permite uma melhor preparação para o ingresso no ensino superior.

Podemos concluir que as três questões são encaradas de forma diferente, pois os resultados dos IC para as três questões não apresentam sobreposição entre eles, os alunos consideram mais que aprendem uma profissão (mais de metade dos alunos têm esta opinião), de seguida consideram que arranjam emprego com mais facilidade e consideram menos que ficam melhor preparados para o ingresso no ensino superior (menos de metade dos alunos têm esta opinião).

Na opinião dos alunos, conclui-se que a escola “M” prepara mais para o exercício de uma profissão e menos para o prosseguimento de estudos.

H4 - *Os alunos da escola profissional “M” apresentam um número elevado de reprovações anteriores por razões que se prendem com trabalhos a desempenhar*

Apresentam-se os intervalos de confiança para a questão sobre a razão trabalhar como motivo para as reprovações, tendo em conta apenas os alunos que já reprovaram.

Intervalos de Confiança

Item	Média	IC a 95%	
		LI	LS
8.2. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar	8.9%	6.4%	11.4%

Tabela 52 – Intervalo de confiança para a questão sobre a razão trabalhar como motivo para as reprovações, tendo em conta apenas os alunos que já reprovaram

Para a questão 8.2. *Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar*, o IC para a percentagem de respostas afirmativas é [6.4%,11.4%], ou seja, podemos considerar que entre 6.4% e 11.4% dos alunos apresentam como justificação para as reprovações o ter que trabalhar.

Podemos concluir que a justificação ter que trabalhar é apresentada por um pequeno número dos alunos para as reprovações, não podemos considerar que os alunos da escola profissional “M” apresentam um número elevado de reprovações anteriores por razões que se prendem com trabalhos a desempenhar.

H5 -*A opção por um ensino profissionalizante está relacionada com as habilitações literárias dos pais*

Para análise desta hipótese as habilitações literárias dos pais apresentam-se como Variáveis nominais. Os itens da questão 16 apresentam-se como variáveis nominais dicotómicas (sim *versus* não), em que as percentagens de respostas assinaladas podem ser tratadas como variáveis quantitativas.

Para tal, começamos pelas habilitações literárias do pai:

Uma vez que não se verifica o pressuposto da homogeneidade de variâncias ou o pressuposto da normalidade (anexo 8), em vez da ANOVA deve aplicar-se o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, que testa a igualdade das medianas para todos os grupos.

O teste de Kruskal-Wallis coloca as seguintes hipóteses:

- H₀: Não existe diferença entre as medianas da variável quantitativa, para cada uma das categorias das variáveis qualitativas.
- H₁: Existe diferença entre as medianas da variável quantitativa, para cada uma das categorias das variáveis qualitativas.

Quando o valor de prova é superior ao valor de referência de 5%, não se rejeita a hipótese nula, caso contrário aceita-se a hipótese alternativa.

Apresentam-se os resultados do teste de Kruskal-Wallis:

Itens	Qui- quadrado	gl	Valor de prova
16.1. Aprendo uma profissão	5.272	4	0.261
16.2. Arranjo emprego com mais facilidade	5.902	4	0.207
16.3. Não gosto de matérias muito teóricas	1.425	4	0.840
16.4. Os meus pais quiseram	3.117	4	0.538
16.5. A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de formação	4.555	4	0.336
16.6. Já tinha reprovado muitas vezes	4.068	4	0.397
16.7. Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	5.693	4	0.223

Tabela 53 – Relação entre as habilitações literárias do pai e a opção por um ensino profissionalizante

O valor de prova é superior a 5% para todos os itens, logo aceita-se a hipótese da mediana ser igual para todas as categorias das habilitações do pai, pelo que não se verificam diferenças significativas para os itens. Uma vez que nenhuma das diferenças observadas na amostra é estatisticamente significativa, não existe relação entre a opção por um ensino profissionalizante e as habilitações literárias do pai.

Vejamos o que sucede em relação às habilitações literárias da mãe:

Apresentam-se os resultados do teste de Kruskal-Wallis.

Itens	Qui- quadrado	gl	Valor de prova
16.1. Aprendo uma profissão	6.396	4	0.171
16.2. Arranjo emprego com mais facilidade	5.753	4	0.218
16.3. Não gosto de matérias muito teóricas	1.826	4	0.768
16.4. Os meus pais quiseram	0.855	4	0.931
16.5. A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de formação	6.298	4	0.178
16.6. Já tinha reprovado muitas vezes	2.287	4	0.683
16.7. Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	8.841	4	0.065

Tabela 54 – Relação entre as habilitações literária da mãe de a opção por um ensino profissionalizante

O valor de prova é superior a 5% para todos os itens, aceita-se a hipótese da mediana ser igual para todas as categorias das habilitações da mãe, pelo que não se verificam diferenças significativas para os itens não existe relação entre a opção por um ensino profissionalizante e as habilitações literárias da mãe.

Tendo em conta os resultados anteriores, concluímos que as razões da opção por um ensino profissionalizante não estão relacionadas com as habilitações literárias dos pais.

H6 - Há diferença significativas entre as respostas fornecidas pelos alunos e pelas alunas no que concerne às questões do bloco C (opinião sobre o curso).

Para testagem desta hipótese tivemos em consideração os resultados das questões 16, 17, 20, 21, 22, 23.

Questão 16. Por que razão optou por esta modalidade de formação profissionalizante?

Nesta hipótese a variável sexo apresenta-se como uma variável nominal dicotómica (masculino *versus* feminino). Os itens da Questão 16 apresentam-se como variáveis dicotómicas (sim *versus* não), em que as percentagens de respostas assinaladas podem ser tratadas como variáveis quantitativas. Para testar uma possível relação entre estas variáveis, recorreremos ao teste U de Mann-whitney.

A tabela 52 apresenta os resultados do teste de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

Itens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
16.1. Aprendo uma profissão	5567	9053	-1.589	0.112
16.2. Arranjo emprego com mais facilidade	5992.5	9478.5	-0.451	0.652
16.3. Não gosto de matérias muito teóricas	5966.5	9452.5	-0.873	0.383
16.4. Os meus pais quiseram	6176	17351	-0.042	0.967
16.5. A maior parte dos meus amigos optou por esta mod. de formação	6060.5	9463.5	-0.442	0.659
16.6. Já tinha reprovado muitas vezes	5962	9365	-0.593	0.553
16.7. Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	5253	16428	-2.300	0.021

Tabela 55 - Diferença entre a mediana das respostas dos alunos e a mediana das respostas das alunas à questão

16

O valor de prova é superior a 5% (0,05) para os seis primeiros itens, para estes conclui-se que não existem diferenças significativas entre os dois grupos. O valor de prova é inferior a 5% (0,05) para o item 16.7, para este conclui-se que existem diferenças significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças, através dos seus valores médios:

Itens	Sexo dos alunos	N	Média	Desvio padrão
16.1. Aprendo uma profissão	Masculino	149	.74	.441
	Feminino	83	.64	.483
16.2. Arranjo emprego com mais facilidade	Masculino	149	.54	.500
	Feminino	83	.51	.503
16.3. Não gosto de matérias muito teóricas	Masculino	149	.11	.311
	Feminino	83	.07	.261
16.4. Os meus pais quiseram	Masculino	149	.05	.212
	Feminino	83	.05	.215
16.5. A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de formação	Masculino	149	.02	.141
	Feminino	82	.01	.110
16.6. Já tinha reprovado muitas vezes	Masculino	148	.05	.227
	Feminino	82	.04	.189
16.7. Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	Masculino	149	.30	.458
	Feminino	83	.45	.500

Tabela 56 – Valores médios das respostas à questão 16, por sexo

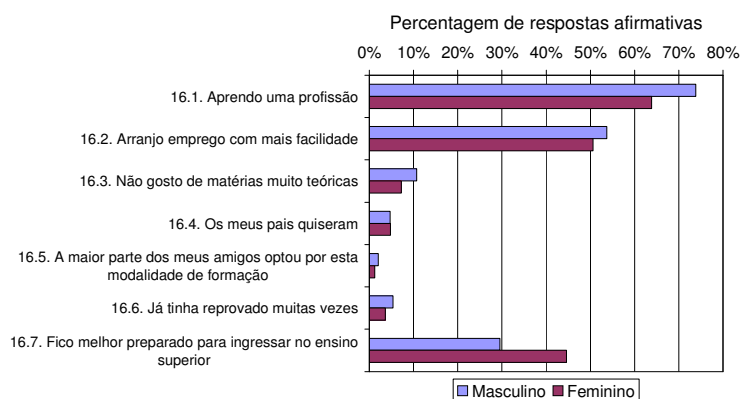


Gráfico 34 – Respostas afirmativas à questão 16, por sexo

Na amostra, os itens *Aprendo uma profissão*, *Arranjo emprego com mais facilidade*, *Não gosto de matérias muito teóricas*, *A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de formação* e *Já tinha reprovado muitas vezes*, apresentam uma percentagem de respostas afirmativas ligeiramente superior para os alunos do sexo masculino, no entanto, estas diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

O item *Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior* apresenta uma percentagem de respostas afirmativas superior para as alunas do sexo feminino, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Resulta da análise anterior, que comparativamente aos rapazes, as raparigas escolhem significativamente mais a opção que indica uma melhor preparação para ingressar no ensino superior.

Questão 17. O curso que frequentou foi a sua primeira opção?

Perante as variáveis nominais, o sexo e opções de resposta (sim *versus* não) o teste adequado para verificar a relação entre elas é o Qui-quadrado, obtendo-se os seguintes resultados.

Item	Estatística	G.L	Valor de prova	Monte Carlo
17. O curso que frequentou foi a sua primeira opção?	1.564(b)	1	.211	

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15.45.

Tabela 57 - Comparação das respostas dos rapazes com as respostas das raparigas à questão 17

O valor de prova é superior ao valor de referência de 5%, pelo que não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não existe uma relação entre o curso ser primeira opção e o sexo dos alunos.

Os resultados são ilustrados pelos gráficos seguintes:

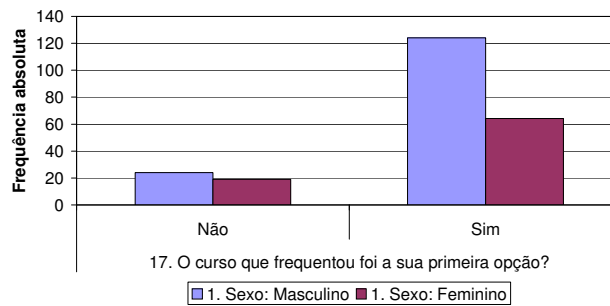


Gráfico 35 – Respostas à questão 17 em função do sexo, em frequências absolutas

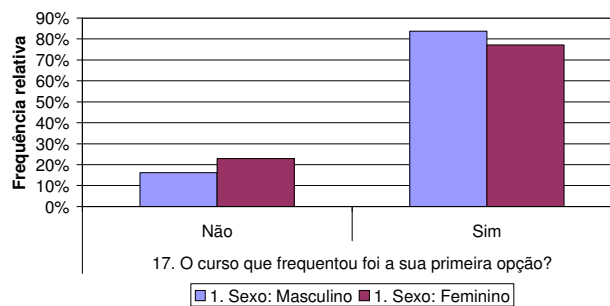


Gráfico 36 – Respostas à questão 17 em função do sexo, em frequências relativas

Na amostra, a percentagem de alunos que escolheram o curso como primeira opção é ligeiramente superior para os alunos do sexo masculino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Questão 20. Indique o grau de satisfação relativamente ao curso que frequenta

Nesta hipótese a variável sexo apresenta-se como uma variável nominal dicotómica (masculino *versus* feminino). As respostas à questão 20 apresentam-se como uma variável quantitativa tipo escala de Likert. Para testar uma possível relação entre estas variáveis, recorreremos ao teste U de Mann-whitney.

Resultados do teste U de Mann-Whitney.

Itens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
20.1. O convívio com os colegas	5941.5	9344.5	-0.008	0.993
20.2. A relação professor/aluno	4990	7993	-1.115	0.265
20.3. As instalações e equipamentos escolares	4826.5	14696.5	-1.410	0.159
20.4. A competência científica dos professores	5338	8341	-0.238	0.812
20.5. A competência pedagógica dos professores	5187	8190	-0.636	0.525
20.6. O sistema de avaliação	4637	7563	-2.137	0.033
20.7. O novo curriculum	3611.5	5889.5	-1.192	0.233
20.8. Os programas escolares	4682.5	7608.5	-1.855	0.064
20.9. Os conhecimentos de cultura geral	5072	8075	-0.902	0.367
20.10. A preparação para a vida profissional	4862	7865	-1.411	0.158
20.11. A carga horária	5343	15213	-0.278	0.781
20.12. A utilidade prática do ensino	5537.5	8618.5	-0.001	0.999
20.13. Estágios/formação em contexto de trabalho	4642.5	7417.5	-0.891	0.373

Tabela 58 - Diferença entre a mediana das respostas dos alunos e a mediana das respostas das alunas à questão

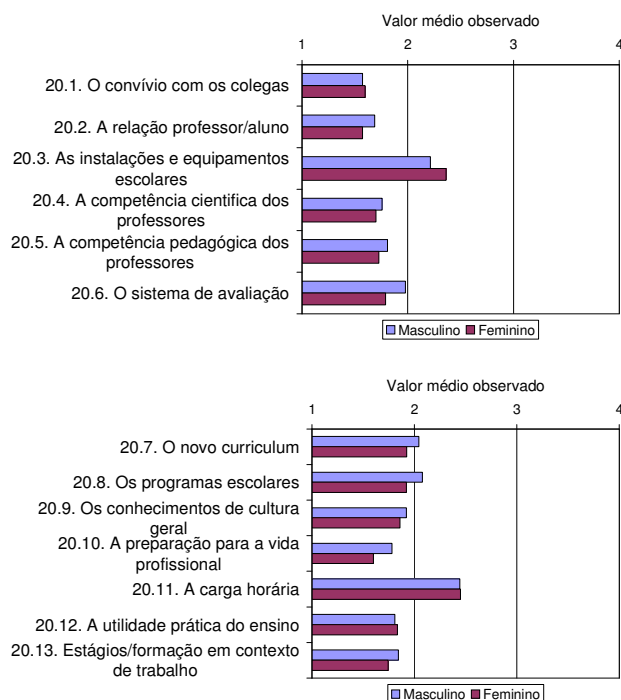
20

O valor de prova é superior a 5% (0,05) para quase todos os itens, para os quais não existem diferenças significativas entre os dois grupos. O valor de prova é inferior a 5% (0,05) para o item *O sistema de avaliação*. Para este item, conclui-se que existem diferenças significativas entre as respostas dos rapazes e as respostas das raparigas.

De seguida, ilustram-se as diferenças, não significativas e significativas, através dos seus valores médios.

Itens	Sexo dos alunos	N	Média	Desvio padrão
20.1. O convívio com os colegas	Masculino	145	1.57	.598
	Feminino	82	1.60	.682
20.2. A relação professor/aluno	Masculino	141	1.69	.645
	Feminino	77	1.57	.548
20.3. As instalações e equipamentos escolares	Masculino	140	2.21	.785
	Feminino	77	2.36	.605
20.4. A competência científica dos professores	Masculino	141	1.76	.654
	Feminino	77	1.70	.488
20.5. A competência pedagógica dos professores	Masculino	141	1.81	.654
	Feminino	77	1.73	.553
20.6. O sistema de avaliação	Masculino	143	1.98	.644
	Feminino	76	1.79	.596
20.7. O novo curriculum	Masculino	118	2.04	.605
	Feminino	67	1.93	.559
20.8. Os programas escolares	Masculino	141	2.08	.562
	Feminino	76	1.92	.606
20.9. Os conhecimentos de cultura geral	Masculino	140	1.92	.496
	Feminino	77	1.86	.622
20.10. A preparação para a vida profissional	Masculino	141	1.78	.766
	Feminino	77	1.60	.568
20.11. A carga horária	Masculino	140	2.44	.939
	Feminino	78	2.45	.863
20.12. A utilidade prática do ensino	Masculino	142	1.81	.532
	Feminino	78	1.83	.633
20.13. Estágios/formação em contexto de trabalho	Masculino	134	1.84	.647
	Feminino	74	1.74	.550

Tabela 59 – Valores médios das respostas à questão 20, por sexo



Os eixos dos gráficos reportam-se à escala de medida:

1- Muito Satisfeito

2- Satisfeito

3 - Pouco Satisfeito

4 - Nada Satisfeito

Gráfico 37 - Valores médios das respostas dos rapazes e das raparigas à questão 20

Da análise anterior, resulta que a maioria dos itens apresentam um valor médio ligeiramente diferente para os dois sexos, no entanto, estas diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

O item *O sistema de avaliação* apresenta um valor médio superior para os alunos do sexo masculino, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. Assim, conclui-se que as alunas estão mais satisfeitas com o sistema de avaliação que os alunos.

Questão 21. Indique o aspecto que considera mais positivo do curso que frequenta

Alunos do sexo masculino	Freq.	%	Alunas do sexo feminino	Freq.	%
Não respostas	36	24.2	Não respostas	30	35.7
Componente prática	23	15.4	Componente prática	7	8.3
Aulas práticas	11	7.4	Aulas práticas	5	6.0
Preparação para o mundo do trabalho	8	5.4	Saídas profissionais	4	4.8
Saídas profissionais	6	4.0	Estágio	3	3.6
Formação	5	3.4	Boa preparação para o ensino superior	2	2.4
Aquisição de conhecimentos	3	2.0	Boas saídas profissionais	2	2.4
As materias leccionadas	3	2.0	Componente curricular específica	2	2.4
Aulas de informática	3	2.0	Matérias leccionadas	2	2.4
Boa relação com professores	3	2.0	Preparação para o mundo do trabalho	2	2.4
Boa preparação para a vida profissional	2	1.3	Ajuda a ingressar no mundo do trabalho	1	1.2
Competência dos professores	2	1.3	Aprendiz. de uma profissão, preparação ens.sup.	1	1.2
Componente curricular específica	2	1.3	As materias leccionadas	1	1.2
Desenvolvimento individual	2	1.3	Aulas de contabilidade	1	1.2
Formação para o mundo do trabalho	2	1.3	Boa preparação para a vida profissional	1	1.2
Material disponível	2	1.3	Boa relação com professores	1	1.2
Relação alunos-alunos	2	1.3	Competência dos professores	1	1.2
Relações humanas	2	1.3	Convívio	1	1.2
Adquirir mais formação prática	1	0.7	Equivalência ao 12º ano	1	1.2
Aprofundar conhecimentos a matemática	1	0.7	Formação complexa	1	1.2
Boa preparação para o ensino superior	1	0.7	Maior facilidade de emprego	1	1.2
Condições de trabalho	1	0.7	Maior preparação para o mercado de trabalho	1	1.2
Contacto com situações do dia a dia	1	0.7	Mais conhecimentos	1	1.2
Convívio com professores e colegas	1	0.7	Novos conhecim. e contacto com mais pessoas	1	1.2
Convívio professor/aluno	1	0.7	Oportunidades de emprego	1	1.2
Desenvolvimento de novos métodos de trabalho	1	0.7	Preparação par ao mundo do trabalho	1	1.2
Empregabilidade	1	0.7	Programas	1	1.2
Equipamentos de trabalho	1	0.7	Qualidade de ensino dos professores	1	1.2
Equivalência ao 12ºano	1	0.7	Qualidade do ensino e aprendizagem	1	1.2
Estágio	1	0.7	Relação alunos-alunos	1	1.2
Experiência profissional	1	0.7	Relação professor/aluno	1	1.2
Formação em contexto de trabalho	1	0.7	Ser profissional	1	1.2
Maior comunicação entre alunos e professores	1	0.7	Sistema de avaliação	1	1.2
Maior preparação para o mercado de trabalho	1	0.7	Ter informação diferente das escolas secundárias	1	1.2
Maior preparação profissional	1	0.7	Trabalhos práticos	1	1.2
Matérias interessantes	1	0.7	Total	84	100
Meios Técnicos	1	0.7			
Melhor integração no mundo do trabalho	1	0.7			
Muitas aulas práticas	1	0.7			
Novas aprendizagens	1	0.7			
Parte técnica	1	0.7			
Professores	1	0.7			
Profissionalismo	1	0.7			
Qualidade do ensino e aprendizagem	1	0.7			
Realização de projectos	1	0.7			
Relação com os professores e aulas práticas	1	0.7			
Relação professor/aluno	1	0.7			
Relações Humanas	1	0.7			
Saídas para o futuro	1	0.7			
Tempo livre	1	0.7			
Total	149	100			

Tabela 60– Aspectos positivos do curso segundo os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino

As não respostas são mais frequentes no sexo feminino. A *componente prática/aulas práticas* é a resposta mais referida por ambos os grupos. As *saídas profissionais/preparação para o mundo do trabalho* são as mais referidas de seguida por ambos os grupos.

Questão 22. Indique o aspecto que considera mais negativo do curso que frequenta

Alunos do sexo masculino	Freq	%	Alunas do sexo feminino	Freq.	%
Não respostas	65	43.6	Não respostas	38	45.2
Carga horária excessiva	19	12.8	Carga Horária	16	19.0
Carga Horária	16	10.7	Carga horária excessiva	10	11.9
Ausência de raparigas na turma	6	4.0	Disciplinas teóricas	3	3.6
Instalações	6	4.0	Instalações	3	3.6
Avaliação	4	2.7	Aulas teóricas	2	2.4
Pouca componente prática	4	2.7	PAP	2	2.4
Componente curricular não específica	3	2.0	Cantina	1	1.2
Componente teórica	2	1.3	Convivência alunos-professores	1	1.2
Disciplina de Física	2	1.3	Disciplina de Educação Física	1	1.2
Disciplinas desnecessárias ao curso	2	1.3	Disciplina de Matemática	1	1.2
Disciplinas sem interesse	2	1.3	Falta de educação física	1	1.2
Sistema de faltas	2	1.3	Meios técnicos	1	1.2
Atendimento aos alunos	1	0.7	Plano de estudos	1	1.2
Aulas de substituição	1	0.7	Pode-se não arranjar emprego	1	1.2
Aulas teóricas	1	0.7	Pouca higiene no ginásio para a prática de educaçã	1	1.2
Aulas teóricas e carga horária	1	0.7	Poucas horas para contabilidade	1	1.2
Cantina	1	0.7	Total	84	100.
Carga horária e alimentação	1	0.7			
Disciplinas sem interesse para a vida profissional	1	0.7			
Disciplinas teóricas	1	0.7			
Falta de apoio	1	0.7			
Higiene	1	0.7			
Impossibilidade de assinar projectos	1	0.7			
O procedimento de alguns professores	1	0.7			
Pouca programação	1	0.7			
Pouco tempo de estágio	1	0.7			
Qualidade do material	1	0.7			
Ter que estudar	1	0.7			
Total	149	100			

Tabela 61 – Aspectos negativos do curso segundo os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino

A *carga horária*, seguida das *instalações*, são as respostas mais referidas por ambos os grupos. A *ausência de raparigas nas turmas* é referida de seguida pelos alunos do sexo masculino, enquanto que as alunas do sexo feminino referem as *disciplinas teóricas*.

Questão 23. Indique dois aspectos que, em seu entender, deveriam ser mudados para melhorar a formação ministrada

Alunos do sexo masculino	Freq.	%	Alunas do sexo feminino	Freq.	%
Não respostas	63	42.3	Não respostas	51	60.7
Instalações	16	10.7	Carga Horária	10	11.9
Carga Horária	14	9.4	Carga horaria excessiva	9	10.7
Carga horaria excessiva	13	8.7	Aumentar a componente prática	8	9.5
Aumentar a componente prática	12	8.1	Instalações	5	6.0
Avaliação	4	2.7	Avaliação	3	3.6
Meios técnicos	3	2.0	PAP	3	3.6
Alteração plano faltas	2	1.3	Refeitório	2	2.4
Fila para almoço	2	1.3	Actividades extracurriculares	1	1.2
Programas	2	1.3	Ambiente de trabalho	1	1.2
Refeitório	2	1.3	Atendimento aos alunos	1	1.2
Alargar o período de estágio	1	0.7	Aulas por turnos	1	1.2
Alimentação da escola	1	0.7	Aumentar a componente curricular específica	1	1.2
Aprofundar o curso a nivel técnico	1	0.7	Mais preparação para exames nacionais	1	1.2
Atenção individualizada aos alunos	1	0.7	Matérias ao longo do ano	1	1.2
Atendimento aos alunos	1	0.7	Cumprimento normas	1	1.2
Bar	1	0.7	Estágio	1	1.2
Biblioteca	1	0.7	Mais estágios ao longo do curso	1	1.2
Condições da escola e os professores	1	0.7	Meios técnicos	1	1.2
Cumprimento de regras na escola	1	0.7	Reduzir o nº de alunos nas instalações	1	1.2
Exaustão da cozinha	1	0.7	Melhor equipamento informatico	1	1.2
Falta de algumas disciplinas	1	0.7	Total	84	100
Falta de salas de estudo e de utiliz. de comput.	1	0.7			
Funcionários	1	0.7			
Maior duração do estágio	1	0.7			
Maior informação e divulgação	1	0.7			
Maior oferta de cursos	1	0.7			
Mais actividades	1	0.7			
Mais formação em programação	1	0.7			
Mais material	1	0.7			
Mais professores com experiência	1	0.7			
Melhor preparação para exames nacionais	1	0.7			
Menor custo testes de recuperação	1	0.7			
Plano curricular	1	0.7			
Projectos mais individuais e menor carga horária	1	0.7			
Reintroduzir a área de electricidade	1	0.7			
Respeitar mais os alunos	1	0.7			
Retirar a disciplina de Física do Currículo	1	0.7			
Retirar a disciplina de Matemática do Currículo	1	0.7			
Total	149	100			

Tabela 62 – Sugestões de melhoria da formação ministrada segundo os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino

A frequência de não respostas é superior no sexo feminino. A *carga horária* é mais referida por ambos os sexos, sendo referidas de seguida *as instalações* pelo sexo masculino e *aumentar a componente prática* pelo sexo feminino.

Após a análise das respostas às questões 16, 17, 20, 21, 22, 23, verificamos poucas diferenças significativas entre as respostas fornecidas pelos alunos e pelas alunas no que concerne às questões relativas à opinião sobre o curso. Assim, rejeitamos H6 - *Há diferenças significativas entre as respostas fornecidas pelos alunos e pelas alunas no que concerne às questões do bloco C (opinião sobre o curso).*

4 5.2– Hipóteses relativas aos inquéritos dos professores.

Para o cálculo dos intervalos de confiança para os professores, é levada em conta a dimensão da população de professores: 35 professores e da respectiva amostra: 18 professores.

H1 - *A escola “M” possui nos seus quadros maioritariamente professores licenciados e com vários anos de serviço*

Apresentam-se os intervalos de confiança para as habilitações literárias dos professores.

Intervalos de Confiança

Habilitações literárias	Média	IC a 95%	
		LI	LS
Bacharelato	5.6%	0.0%	13.1%
Licenciatura ou Pós-Graduação ou Mestrado	94.4%	86.9%	100.0%

Tabela 63 – Intervalos de confiança para as habilitações literárias dos professores

Para as habilitações de licenciatura ou superior, o IC para a percentagem de professores nestas condições é [86.9%,100.0%], ou seja, podemos considerar que entre 86.9% e 100.0% dos professores têm estas habilitações.

Podemos concluir que os professores da escola “M” são, em larga maioria, quase na totalidade, professores licenciados ou com habilitação superior.

Apresentam-se os intervalos de confiança para os anos de serviço dos professores, agrupados em duas classes:

Anos de Serviço	Média	IC a 95%	
		LI	LS
Até 3 anos de serviço	27.8%	13.2%	42.4%
7 anos de serviço ou mais	72.2%	57.6%	86.8%

Tabela 64 – Intervalos de confiança para os anos de serviço dos professores

Para os anos de serviço, o IC para a percentagem de professores com 7 anos ou mais é [57.6%,86.8%], ou seja, podemos considerar que entre 57.6% e 86.8% dos professores têm 7 anos ou mais de serviço.

Podemos concluir que os professores da escola “M” são, em maioria, professores com pelo menos 7 anos de serviço.

Globalmente, conclui-se que a escola “M” possui nos seus quadros maioritariamente professores licenciados e com vários anos de serviço, pelo que se aceita H1.

H2 - . *Os professores da escola “M” são em grande parte vinculados à escola*

Apresentam-se os intervalos de confiança para as categorias dos professores.

Categorias profissionais	Média	IC a 95%	
		LI	LS
Contratado	33.3%	17.9%	48.7%
Vinculado	55.6%	39.4%	71.8%
Recibos Verdes/Prestação de Serviços	11.1%	0.8%	21.4%

Tabela 65 – Intervalos de confiança para as categorias dos professores

O IC para a percentagem de professores vinculados é [39.4%,71.8%], ou seja, podemos considerar que entre 39.4% e 71.8% dos professores apresentam vínculo à escola.

Podemos concluir que os professores da escola “M” não são, em maioria, professores vinculados à escola (pois o IC inclui os 50%), portanto rejeita-se a hipótese 2.

H3 - *Os professores da escola “M” apontam existirem várias reprovações nos módulos das suas disciplinas devido à ausência de métodos de estudo/trabalho dos alunos*

Apresentam-se os intervalos de confiança para a questão relacionada com a justificação das reprovações nos módulos das suas disciplinas, devido à ausência de métodos de estudo/trabalho dos alunos.

Item	Média	IC a 95%	
		LI	LS
11.5. Ausência de métodos de estudo/trabalho	44.4%	28.2%	60.6%

Tabela 66 – Intervalos de confiança para a questão relacionada com a justificação das reprovações nos módulos das suas disciplinas, devido à ausência de métodos de estudo/trabalho dos alunos.

Para a questão 11.5. *Ausência de métodos de estudo/trabalho*, o IC para a percentagem de respostas afirmativas é [28.2%,60.6%], ou seja, podemos considerar que entre 28.2% e 60.6%, dos professores consideram que a justificação das reprovações está na ausência de métodos de estudo / trabalho.

Podemos concluir que os professores da escola “M” não apontam, com uma maioria clara, como justificação para as reprovações nos módulos das suas disciplinas, a ausência de métodos de estudo/trabalho dos alunos. Aliás, existem outras duas justificações que são mais assinaladas: *a falta de estudo e a falta de interesse*.

Por estas razões, rejeita-se a hipótese 3.

H4 -*Uma grande percentagem dos docentes da escola “M” frequentou acções de formação profissional ao longo da sua carreira*

Apresentam-se os intervalos de confiança para a resposta afirmativa a esta questão.

Item	Média	IC a 95%	
		LI	LS
12. Ao longo da sua carreira docente frequentou acções de formação profissional	76.5%	62.6%	90.4%

Tabela 67 – Intervalos de confiança relacionados com a frequência de acções de formação profissional

Para a questão 12. *Ao longo da sua carreira docente frequentou acções de formação profissional*, o IC para a percentagem de respostas afirmativas é [62.6%,90.4%], ou seja, podemos considerar que entre 62.6% e 90.4% dos professores frequentaram acções de formação profissional.

Podemos concluir que uma clara maioria dos professores da escola “M” frequentou acções de formação profissional ao longo da sua carreira.

H5 – *A maior parte dos professores da escola “M” pensa que os alunos que estudam na escola profissional arranjam emprego com mais facilidade*

Apresentam-se os intervalos de confiança para a resposta afirmativa a esta questão.

Item	Média	IC a 95%	
		LI	LS
13.2. Os alunos arranjam emprego com mais facilidade	82.4%	70.0%	94.8%

Tabela 68 – Intervalos de confiança relativamente às representações dos professores acerca da facilidade de empregabilidade dos alunos por frequentarem a escola profissional

Para a questão 13.2. *Os alunos arranjam emprego com mais facilidade*, o IC para a percentagem de respostas afirmativas é [70.0%,94.8%], ou seja, podemos considerar que entre 70.0% e 94.8% dos professores pensam que os alunos arranjam emprego com mais facilidade.

Podemos concluir que uma larga maioria, a maior parte, dos professores da escola “M” pensa que os alunos que estudam na escola profissional arranjam emprego com mais facilidade, pelo que se aceita a hipótese 5.

H.6. - *Os professores da escola “M” pensam que os estágios /formação em contexto de trabalho conferem aos alunos maior grau de satisfação no que se refere à sua formação profissionalizante*

Apresentam-se os intervalos de confiança para as questões relacionadas com o grau de satisfação dos alunos, no que se refere à formação profissionalizante.

Itens	Média	IC a 95%	
		LI	LS
14.1. Relação professor/aluno	1.39	1.14	1.64
14.2. Competência pedagógica dos professores	1.72	1.44	2.01
14.3. Sistema de avaliação	2.00	1.70	2.30
14.4. Novo curriculum	2.28	2.05	2.51
14.5. Programas escolares	2.44	2.19	2.70
14.6. Desenvolvimento da cultura geral	2.50	2.15	2.85
14.7. Preparação para a vida profissional	1.83	1.53	2.14
14.8. Carga horária	3.17	2.82	3.52
14.9. Utilidade prática do ensino ministrado	1.61	1.31	1.91
14.10. Estágios/formação em contexto de trabalho	1.44	1.14	1.75

As estatísticas calculadas reportam-se à escala de medida:

1- Muito Boa 2- Boa 3 - Regular 4 - Fraca

Tabela 69 – Intervalos de confiança para as questões relacionadas com o grau de satisfação dos alunos, no que toca à formação profissionalizante

Para a questão 14.10. *Estágios/formação em contexto de trabalho*, o IC é [1.14,1.75], ou seja, podemos afirmar que as respostas estão entre muito boa e boa, ou seja, os alunos pensam que os Estágios/formação em contexto de trabalho originam uma satisfação boa no que se refere à sua formação profissionalizante.

Além disso, o grau de satisfação com os Estágios/formação em contexto de trabalho é um dos itens que os professores assinalam mais positivamente comparativamente com 14.1. *Relação professor/aluno* e também com 14.2. *Competência pedagógica dos professores*, 14.7. *Preparação para a vida profissional* e 14.9. *Utilidade prática do ensino ministrado*.

Podemos concluir que os professores da escola “M” pensam que os estágios /formação em contexto de trabalho conferem aos alunos um grau de satisfação elevado no que se refere à sua formação profissionalizante. Assim sendo, aceita-se a hipótese 6.

Após a apresentação, análise e discussão dos dados do questionário, aplicado a alunos, finalistas e professores, pretendemos, no próximo capítulo, registar as conclusões a que chegámos com este estudo sobre a relação

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciámos o nosso estudo com a intenção de investigar as representações de alunos e professores inseridos numa escola profissional, como intuito de conhecer a visão que têm desta modalidade de ensino. Tal estudo pareceu-nos relevante, ao pretender conhecer, de forma contextualizada, o ensino profissional inserido no sistema educativo português. Esperamos, por isso, que o estudo que realizámos traga algum contributo ao ensino profissional.

Tendo desempenhado, ao longo de dez anos, a função de professora/formadora numa escola profissional de Viseu, tivemos a intenção de analisar mais detalhadamente a literatura sobre o Ensino Profissional e elaborar questionários que foram apresentados aos intervenientes deste estudo: alunos e professores, para recolha de dados sobre a pergunta de partida: *Quais as representações que os alunos e professores de uma escola profissional de Viseu têm em relação à ligação Escola/Emprego?*

Embora limitado a uma escola profissional de Viseu, o nosso estudo poderá contribuir para dar a conhecer à Escola profissional as representações dos seus alunos e professores, pela análise dos dados, e encontrar as diferenças existentes entre as representações dos participantes.

Desde sempre foi nossa preocupação procurar informação sobre esta modalidade de ensino, uma vez que consideramos importante a sua inclusão no sistema educativo português, encontrando-se integrado nas escolas especificamente vocacionadas para o ministrar: as escolas profissionais.

Para a consecução do nosso objectivo, partimos da revisão da literatura, da nossa experiência enquanto professora/formadora numa escola profissional e das representações (por questionário) dos alunos e professores de uma escola profissional.

Pareceu-nos pertinente proceder à realização deste estudo, pois face aos novos desafios que a sociedade enfrenta, afigura-se cada vez mais importante preparar os jovens para o mundo do trabalho, garantindo-lhes certificação de competências.

Pelo nosso estudo, a Escola Profissional de Viseu, em análise, tomará conhecimento das representações dos alunos e professores, e essas poderão servir de referência em relação aos motivos de opção pelos cursos, às opiniões sobre os cursos, caracterização dos alunos a nível de trajectória escolar e ainda aspectos positivos e a mudar nesta modalidade de ensino, não só para a escola em estudo como para outras

escolas que ministram esta modalidade de ensino. Os resultados obtidos não podem ser generalizados. Com efeito, a amostra que utilizámos não presume representatividade de alunos e professores, pois apenas diz respeito a uma escola profissional de Viseu

Para a realização deste estudo contámos com uma amostra constituída por 233 alunos, 188 dos alunos em frequência (51,5% da população) e 45 alunos finalistas (56,3% da população que frequentaram o nível III - equivalência ao 12º ano) e ainda uma amostra constituída por 18 professores, que leccionaram apenas aos alunos do nível III, no ano lectivo 2006/2007.

O nosso estudo começou pelo tema “Formação e emprego: representações de alunos e professores de uma escola profissional de Viseu em relação à ligação Escola/emprego – um estudo de caso” e lançou a seguinte pergunta de partida:

“Quais as representações que os alunos e professores de uma escola profissional de Viseu têm em relação à ligação Escola/emprego?”

Desenvolvemos um estudo de caso, cujos resultados não pretendemos generalizar, mas acreditamos que possa contribuir para ajudar a entender um contexto da vida real, ligado com a nossa própria realidade e que poderá trazer mais valias para o nosso conhecimento pessoal e profissional de quem trabalha neles. No entanto, as nossas conclusões poderão ser transferidas para outras escolas profissionais, cujas características evidenciem contextos equivalentes à escola por nós estudada. Nesse sentido, procedemos a uma caracterização exaustiva da escola e da amostra objecto do nosso estudo, como forma a permitir a avaliação de possíveis equivalências contextuais, assim como de possíveis replicações do nosso estudo.

Dividimos o nosso estudo em duas partes: Enquadramento Teórico e Investigação Empírica. A primeira tem dois capítulos, sendo o primeiro direccionado para uma abordagem do ensino profissional na Europa e o segundo relativo à Educação/Formação e emprego/profissão. A segunda parte é constituída também por dois capítulos: Metodologia e Apresentação, Análise e Discussão dos Dados. O trabalho inicia-se com uma Introdução e acaba com as Conclusões e Considerações Finais.

Na Introdução, incluímos os elementos de apresentação do tema, salientando o interesse, a relevância do estudo e as suas limitações, o enquadramento teórico do assunto tratado, a definição do problema, a indicação dos objectivos que orientaram a nossa investigação, a explicitação das hipóteses a que pretendíamos responder, bem como a indicação geral da estrutura do trabalho.

Com a revisão da literatura, feita em dois capítulos, pretendemos conhecer o que já foi estudado no domínio da investigação a realizar, tentando enquadrar e fundamentar o nosso trabalho. Assim, realizámos um levantamento teórico relacionado com a temática em estudo, abordando o ensino profissional sob uma perspectiva histórica, dando a conhecer as principais reformas por que passou até chegar à situação actual. Pelo que constatámos, salienta-se a necessidade de uma aposta com vista ao desenvolvimento de parcerias entre as escolas e o mundo do trabalho, como uma estratégia neste processo de melhoria da qualidade e da imagem do ensino técnico – profissional.

Abordámos esta modalidade de ensino sob a perspectiva de outros países em contexto europeu, tais como Alemanha, Inglaterra e Espanha. Na Alemanha destaca-se o “sistema dual” em que o êxito consiste na forte ligação da formação profissional com o sistema educacional do país, e conta com a participação marcante das empresas. A aprendizagem dual conta, assim, com a instrução prática na empresa e a formação teórica nas escolas profissionais de tempo parcial, visando resolver os problemas de aprendizagem e de transição da escola para o trabalho, combinando a unidade produtiva com a instrução teórica dada na escola.

No sistema britânico a preocupação com a formação profissional resulta das mudanças no contexto económico, tendo por base a passagem de uma sociedade de cariz industrial para outro modelo assente nos serviços. Evidencia-se uma formação que assenta na combinação de estratégias de ensino tradicionais com métodos e conteúdos modernos. Destaca-se ainda a formação modular como outro modelo vigente que se direcciona, principalmente, para ocupações tecnicamente afins, dentro de um mesmo segmento ocupacional, deixando a formação em ofícios isolados.

Em Espanha, todo o ensino de formação profissional específica inclui um período de formação em empresas.

No segundo capítulo elaborámos uma reflexão sobre as relações educação/formação e emprego/profissão, onde tecemos breves considerações sobre a educação e o mercado de trabalho, salientando a ideia de que a educação deve ser encarada como um bem de investimento, não se verificando, no entanto, uma correspondência entre o investimento na educação e os rendimentos que o indivíduo pode auferir.

Incluímos neste capítulo uma abordagem de um estudo de caso comparativo, por nós efectuado em 2005, para uma cadeira de mestrado, entre Portugal e Espanha,

nomeadamente, entre a escola onde leccionávamos e um instituto em Burgos. A inclusão deste tema teve por fundamento o facto de ser um estudo realizado em termos comparativos com a realidade num país vizinho ao nosso, e com o qual se estabeleceram diferenças no que concerne à temática em estudo.

Para tal elaborámos um estudo comparativo entre a Escola Profissional onde leccionamos e um Instituto em Burgos, com o qual a nossa escola estabeleceu uma proposta de intercâmbio dos nossos alunos com os desse instituto, para possíveis estágios em empresas dos dois países.

Pudemos verificar divergências entre a escola profissional e o instituto, em termos de duração do tempo gasto nas componentes técnicas e na formação em contexto de trabalho. Verifica-se, no entanto que, embora na escola profissional portuguesa se valorize a inclusão de uma componente sócio – cultural, no instituto espanhol o ensino é mais dirigido para a formação técnica. É notória, porém, a preocupação, em ambas as instituições, em formar técnicos com qualidade, preparando os alunos para o mundo do trabalho, e/ou acesso ao ensino superior.

A segunda parte do nosso trabalho diz respeito à investigação empírica. No terceiro capítulo demos a conhecer as opções metodológicas que tomámos e qual o instrumento de recolha dados a que recorremos. Assim, procedemos à apresentação dos objectivos e hipóteses para este estudo, descrevemos e justificámos a metodologia seguida no trabalho, fizemos a descrição e justificação da escolha do instrumento de recolha de dados; pronunciamos-nos sobre a validade da investigação e procurámos esclarecer os leitores acerca da população do estudo, bem como da amostra de participantes utilizada, alunos e professores.

No quarto capítulo procedemos à apresentação, análise e discussão dos dados, apresentando ao leitor a informação que as respostas nos forneceram, no que concerne às questões formuladas no início do trabalho.

Tivemos a preocupação de testar estatisticamente as hipóteses que apresentámos, com o intuito de alcançar um maior rigor quanto às conclusões a tirar dos dados fornecidos pelos inquéritos por questionário.

Ao realizarmos uma síntese geral da análise dos questionários, pudemos constatar, a partir dos dados dos questionários dos alunos, e iniciando pela sua trajectória escolar, que a maior parte dos alunos (63%) já reprovou alguma vez, apresentando como principais motivos a *dificuldade das matérias*.

Na sua trajetória escolar contam-se alguns casos (12%) de interrupção dos estudos, que variou entre os 2 e os 12 meses, porque consideravam não ser preciso estudar. Quando decidiram voltar a estudar, fizeram-no principalmente por *necessidade de aprofundar conhecimentos para o desempenho de uma profissão*, e de forma a *aumentar as possibilidades de emprego*. Por isso ingressaram numa escola profissional, 70,3% porque queriam *aprender uma profissão* e entendem que, ao estudar neste tipo de escolas, 52,6% *arranjam emprego com mais facilidade*, ou ainda 34,9% porque ficam *melhor preparados para ingressar no ensino superior*.

Relativamente ao grau de satisfação do curso que frequentam, os alunos revelaram menor satisfação com *a carga horária* (26,6%) e com *as instalações e equipamentos escolares* (29,5%).

O seu grau de satisfação aumenta no que concerne à *utilidade prática do ensino*, onde se mostram satisfeitos 68,6% dos alunos e 63% revelam-se satisfeitos no que toca aos *estágios/formação em contexto de trabalho*. No que se refere ao novo curriculum, 68,6% dos alunos estão satisfeitos, e a sua satisfação passa também, para 71%, pela *aquisição de conhecimentos de cultura geral no curso*.

Os aspectos mais positivos dos cursos, para os alunos são, de entre os vários motivos apresentados, para 12,9% a existência de uma *componente prática*, para 4,3% a *preparação para o mundo do trabalho* e as *saídas profissionais*.

Os alunos que já concluíram o curso e receberam o seu diploma, optaram em grande parte (51%) por *arranjar um emprego e não ingressar no ensino superior*, e 26% deles decidiram *ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo*, sendo que 15% escolheram *ingressar num curso profissional de nível IV*. Apenas 8% ingressaram no ensino superior como estudantes a tempo inteiro. Daqui se pode concluir que os alunos que optaram por esta modalidade de ensino, na sua maioria, decidiram ingressar no mundo do trabalho após a conclusão do curso técnico-profissional.

Em relação aos professores pudemos constatar que, no que se refere à percepção que têm dos alunos, em relação ao grau de satisfação relativamente à formação profissionalizante, 61,1% consideram boa a *preparação para a vida profissional* e 61,1% refere ser muito boa a percepção que têm dos *estágios/formação em contexto de trabalho*.

Esta percepção vai ao encontro dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos, de acordo com os dados que apresentámos anteriormente, aquando das conclusões retiradas das respostas dos alunos.

Quando questionados acerca do que consideram ser o aspecto mais positivo da formação profissional, 50% dos professores consideram que é a *proximidade com o mundo do trabalho* e 27,8% aponta a *componente prática*.

De entre os aspectos mais negativos da formação profissionalizante, os professores também se revelaram concordantes com as opiniões dos alunos, referindo 16,7% a *carga horária excessiva*, como motivo mais negativo e 11,1% considera o *estágio reduzido*.

Em seu entender, os professores referem que a formação ministrada pela escola, em estudo, tornar-se-ia melhor se possuísse *mais meios técnicos*, razão assinalada por 27,8%, e 22,2% entendem que se deveria *responsabilizar mais os alunos*.

Na realização de uma síntese geral da análise dos dados dos questionários, pudemos constatar que nem todas as hipóteses levantadas podem ser aceites.

No que concerne às hipóteses relativas aos alunos conclui-se o seguinte:

A hipótese 1 – *Não há diferenças significativas entre as representações dos alunos que já terminaram a formação e os que ainda frequentam a escola* rejeita-se. Mas, salientamos o facto de haver diferenças no que toca aos motivos de escolha do curso. Os alunos em frequência consideram mais que *aprendem uma profissão* e que *arranjam emprego* com mais facilidade, enquanto os finalistas apontam como principal razão para a escolha do curso a *influência dos amigos*. Os alunos finalistas mostram-se mais satisfeitos com os *conhecimentos de cultura geral* adquiridos e com a *carga horária* do que os alunos em frequência.

A hipótese 2 *A escola “M” promove uma formação conducente à obtenção mais fácil de um emprego* não é conclusiva, nem se aceita, nem se rejeita. A terceira hipótese *A escola “M” prepara para o exercício de uma profissão ou prosseguimento de estudos*, aceita-se, salientando-se que a escola “M” prepara mais para o exercício de uma profissão e menos para o prosseguimento dos estudos. Estes resultados vão de encontro às recomendações de vários autores. Já no início dos anos noventa, Azevedo (1991) refere que a prioridade na formação deve ser centralizada nos técnicos intermédios, justificando a afirmação com a referência a estudos sobre as principais necessidades de mão-de-obra e as prioridades em termos da sua qualificação que apontam para uma enorme carência de técnicos intermédios. Mais de dez anos depois, Maria João Rodrigues (2003) afirma também que o maior défice na mão-de-obra em Portugal se localiza nos quadros médios e defende “uma formação profissional junto dos jovens que

lhes mostre que uma profissão de nível médio é tão válida como de nível superior” (p. 2)

As hipóteses 4, *Os alunos da escola “M” apresentam um número elevado de reprovações anteriores por razões que se prendem com trabalhos a realizar*, rejeita-se pois só um pequeno número, uma média de 8,4% dos alunos refere como justificação ter que trabalhar. A hipótese 5 *A opção por um ensino profissionalizante está relacionada com as habilitações literárias dos pais*, também se rejeita, assim como se rejeita a hipótese 6 *Há diferenças significativas entre as respostas fornecidas pelos alunos e pelas alunas no que concerne às questões do bloco C (opinião sobre o curso)*.

No que diz respeito às hipóteses referentes aos professores constatámos que a primeira hipótese *A escola “M” possui nos seus quadros maioritariamente professores licenciados e com vários anos de serviço* aceita-se. De facto, a escola possui nos seus quadros maioritariamente professores licenciados e com vários anos de serviço.

As hipóteses 2, *Os professores da escola “M” são em grande parte vinculados à escola* e 3 *Os professores da escola “M” apontam existirem várias reprovações nos módulos das suas disciplinas devido à ausência de métodos de estudo/trabalho dos alunos* rejeitam-se.

A hipótese 4 *Uma grande percentagem dos docentes da escola “M” frequentou acções de formação profissional ao longo da sua carreira*, aceita-se, uma vez que uma larga maioria dos professores desta escola frequentou acções de formação ao longo da sua carreira, denotando um investimento na actualização da sua formação inicial.

A hipótese 5 – *A maior parte dos professores da escola “M” pensa que os alunos que estudam na escola profissional arranjam emprego com mais facilidade* também se aceita, já que a maior parte dos professores da escola “M” pensa que os alunos que estudam na escola profissional arranjam emprego com mais facilidade. Quanto à hipótese 6 *Os professores da escola “M” pensam que os estágios /formação em contexto de trabalho conferem aos alunos maior grau de satisfação no que se refere à sua formação profissionalizante* aceita-se, na medida em que os professores consideram os estágios/formação em contexto de trabalho conferem aos alunos um grau de satisfação elevado no que se refere à sua formação profissionalizante.

A replicação, noutros contextos parece-nos recomendável para permitir mais certezas relativamente às conclusões a que chegámos. O nosso estudo terá sido, no entanto, uma reflexão e uma contribuição para a análise do ensino profissional através das representações dos alunos e professores sobre esta modalidade de ensino.

Tendo em consideração as limitações do nosso estudo, entendemos que seria oportuno o desenvolvimento de trabalhos no âmbito de questões que não puderam ser por nós abordadas.

Assim, os pontos a ter em linha de conta para futuros estudos seriam:

- As representações das empresas da região de Viseu no que concerne à formação fornecida pela escola e o desempenho dos alunos em contexto de trabalho.
- A influência da carga horária na qualidade da formação profissional;
- Análise comparativa das motivações dos professores da escola profissional de Viseu e dos professores que leccionam cursos profissionais nas escolas do ensino regular.

Numa retoma de ideias iniciais, espera-se que o ensino profissional contribua para o desenvolvimento da cidadania e forme cidadãos capazes de ingressar e satisfazer os requisitos do mercado produtivo, que articule a lógica do desenvolvimento humano e a lógica do desenvolvimento económico e, nesta dupla função, se possa construir a ponte entre educação e economia.

Como sustenta Joaquim Azevedo:

A educação já não deve subordinar-se à «preparação para a vida activa», como algo exterior, que é moldado de fora (economia) para dentro (para a pessoa), mas como construção pessoal e social que se faz na vida, com a vida, em sociedade, um estaleiro onde cada uma e cada um se desenvolvem (como um novelo que se desfaz) e procuram um sentido, um espaço, um lugar, e traçam um itinerário pessoal, em relação de igualdade com os demais. (2000,p. 131)

Acreditamos nas potencialidades do ensino profissional ministrado pelas escolas profissionais, pela abordagem reflexiva e integradora.

As referências bibliográficas a que recorreremos serão a seguir mencionadas. Os instrumentos de recolha de dados e outras informações relevantes, serão anexados para que o leitor possa ajuizar do percurso investigativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, P. (1996) *Sistemas de educação geral e de formação profissional comparados: O caso da Alemanha*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/CIET.

ALMEIDA, J.F e PINTO, J. M. (1982). *A Investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.

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

ALVES, J. M. & PORFÍRIO, M. (1996). *Escolas Profissionais. Dinâmicas, Memórias e Projectos das Escolas Profissionais*. Porto: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.

ALVES, N.[et al] (2001). *Educação e Formação: Análise Comparativa dos Sub-sistemas de Qualificação Profissional de Nível III*. Estudos e Análises, 27. Observatório do Emprego e Formação Profissional.

ANTUNES, F. (2001). *Os Locais das Escolas Profissionais: Novos Papéis para o Estado e a Europeização das Políticas Educativas*. STOER, S., CORTESÃO, L. & CORREIA, J. A. (orgs). *Transnacionalização da Educação – da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.

AZEVEDO, J.(1991). *Educação Tecnológica: anos 90*. Porto. Edições Asa.

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

AZEVEDO, J. (1994). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, J. (1999). *Sair do Impasse. Os Ensinos Tecnológico e Profissional em Portugal*. Porto: Edições ASA.

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

BECKER, G. S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (3ª ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BOUDELLOT, C. & ESTABELET, R. (1971). *L`école capitaliste en France*. Paris: Maspero.

- BOURDIEU, P.& PASSERON, J.C.(1964) .*Les héritiers*.Paris. Éditions Minuit.
- BOURDIEU, P.& PASSERON, J.C (1970). *La Reproduction*. Paris. Éditions Minuit.
- BOWEN, J. (1985) .*História de la educación occidental*. Barcelona: Herder.
- CANÁRIO, M.B (1992) “Escolas profissionais, autonomia e projecto educativo”. In R. Canário (org). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- CABRITO, B. (1994). *Formações em Alternância: Conceitos e Práticas*. Lisboa: EDUCA.
- CARVALHO, A. [et al]. (1995). *Novas Metodologias em Educação*.Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, R. (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- CEPAL. (1994). *Capacitación en América Latina: algunos desarrollos recientes, comparaciones internacionales Y sugerencias de política*. Santiago: CEPAL/ONUDI.
- /
- COSTA, M. (1990). *O Ensino Industrial em Portugal de 1852 a 1900: Subsídios para a sua história*. Lisboa. Academia Portuguesa de História.
- CRUZEIRO, E. & ANTUNES, M.L.M (1978). Ensino Secundário: duas populações, duas escolas. *Análise Social*, 55,443-502.
- ERASMINE, T. & LIMA, L. C. (1992). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação: uma introdução*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- ESTRELA, M.T (1992). *En defense de la pédagogie en tant que science. Les sciences de l'éducation pour l'ere nouvelle*, pp 99-105. [em linha] [consulta em 2007-06-18, 14.35], [http:// www.uma.pt/jesusousa/publicações](http://www.uma.pt/jesusousa/publicações)
- FERNANDES, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*. (18) pp. 64-66.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GREINERT, W. (2004). “Sistemas de formação profissional europeus – algumas reflexões sobre o contexto teórico da sua evolução histórica”. *Revista Europeia. Formação Profissional*, nº 32. Maio/Agosto.

GOMES, J. (1978). *Escolas Industriais e Comerciais criadas no século XIX*. Lisboa.

GOMES, J. (1989). *O Marquês de Pombal e as reformas do ensino*. 2.ed. Coimbra. Instituto Nacional de Investigação Científica. Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra. (Série Pedagógica, vol.8).

GRÁCIO, R. (1985). “Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80”. In: Loureiro João Evangelista (coord.). *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

GRÁCIO, S. (1986). *Política Educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*. Lisboa. Livros Horizonte.

KOETTING, J. R. (1983). *Philosophical foundations of instrutional technology*. Paper presented at annual meeting of AECT. New Orleans.

KUHN, T. (1970). *The structure of scientif revolution*. 2ª ed. Chicago: University of Chicago Press.

GRÁCIO, S. (1992). Educação – Anos 80, que Balanço? Anos 90, que Oportunidades? Vários autores (1992). *A Educação em Portugal, Anos 80/90*. Porto: Edições ASA.

GRÁCIO, S. (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal. 1910 – 1990*. Lisboa: Instituto Piaget.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E .D .A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

MARCELO, C. & PARRILLLA, A. (1991). *El estúdio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MAROCO, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.

MARQUES, M. (1990). “As escolas profissionais: um modelo de formação”. In *Inovação*, 3:45-52.

MARQUES, M. (1993). *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: um Campo Potencial de Inovação*. Lisboa: EDUCA.

MARTINS, A.M. (1991). *Ensino técnico e profissional em Portugal: uma opção ou uma alternativa à via de ensino?* Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade de Lisboa.

MORSE, J. [et al]. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2), disponível em <http://www.Ualberta.ca/ijqm/English/engframeset.html> (consultado em 3/09/2007)

OCDE (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições ASA.

PARDAL, L. [et al]. (2003). *O ensino técnico em Portugal e no Brasil: uma perspectiva da realidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PARDAL, L. e CORREIA, E. (1995) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PETITAT, A. (1994). *Produção da Escola – Produção da sociedade*. (Análise sócio histórica de alguns momentos da evolução escolar no Ocidente). Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre. Artes Médicas.

PEREIRA, J. S. (1981). Formação Profissional Escolar e Extra-Escolar. *Seminário sobre Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social*. Lisboa: Moraes Editores.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

ROCHA, F. (1987). *Fins e objectivos do sistema escolar português de 1820 a 1926*. Aveiro. Livraria Estampa.

SILVA, J. M. (coord.) (1997). *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação.

STOER, S (1986). *Educação e Mudança social em Portugal. 1970-1980. Uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S. (1991). Ensino Técnico-Profissional – Papel do Estado e Sociedade Civil. Comentário. *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. Actas da Conferência Nacional*. Porto: ME/GETAP, p. 65.

STOER, S., STOLEROFF, A. & CORREIA, J. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 11-53

TAVARES, L. (2002). “Educação”. In : Tavares, Luís Valadares; Mateus, Abel & Cabral; Francisco Sarsfield. (org.). *Reformar Portugal: 17 estratégias de mudança*. Lisboa, Oficina do Livro: 69-88.

TEODORO, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.

TEODORO, A. (2001). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto. Afrontamento.

TUCKMAN, B. (2000). *M anual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. 4ª edição. Lisboa.

UNESCO (1991). Convenção sobre o Ensino Técnico - Profissional. *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. Actas da Conferência Nacional*. Porto: ME/GETAP, pp. 190-195.

WOLLSCHLAGER, N. “Uma história da formação profissional na Europa: da divergência à convergência”. *Revista Europeia. Formação Profissional*. Nº 32. Maio/Agosto.

YIN, R. K. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO

Circular nº 1/75, de 19 de Junho

Circular nº 3/75, de 27 de Junho

Decreto nº 5.029, de 1 de Dezembro de 1918.

Decreto – Lei nº 37.028, de 1948.

Decreto – Lei nº 37.029, de 1948

Decreto – Lei nº 47.587, de 10 de Março de 1963

Decreto – Lei nº 101/84, de 29 de Março

Decreto – Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro

Decreto – Lei nº 70/93, de 10 de Março

Decreto – Lei nº n4/98, de 8 de Janeiro

Decreto Regulamentar nº 12 – A/2000

Despacho Ministerial nº 523/75, de 31 de Dezembro

Despacho Normativo nº 194 – A/83, de 19 de Outubro

Despacho Normativo nº 194 – A/83, de 21 de Outubro

Lei 5/73 de 25 de Julho.

Lei 1/86, de 7 de Janeiro

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (LBSE)

Espanha. Lei Orgânica 8/1985, de 3 de Junho

Espanha. Lei Orgânica 5/2002, de 19 de Junho

ANEXOS

ANEXO 1

Inquérito dirigido aos Professores

Este inquérito integra-se num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Administração e Planificação da Educação na Universidade Portucalense sobre o ensino profissional na região de Viseu. Com este inquérito pretende-se obter as opiniões dos docentes sobre esta modalidade de formação.

Os dados fornecidos têm um interesse estritamente científico, pelo que pedimos que seja sincero/a nas suas respostas. O anonimato e a confidencialidade das respostas estão garantidos, pelo que não se deve identificar em nenhum lugar.

Solicitamos a sua melhor compreensão para o trabalho que se pretende efectuar.

Obrigada pela colaboração.

A – Dados Pessoais e Familiares

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade: ____ anos

3. Freguesia de residência _____

4. Habilitações literárias

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

5. : Instituição onde obteve o grau académico: _____

6. Categoria:

Contratado

Vinculado

Recibos Verdes/Prestação de Serviços

6. Anos de Serviço: _____

7. Disciplinas que lecciona ou leccionou: _____

B – Da trajectória Escolar dos Alunos

9 Ao longo da sua actividade docente reprovou muitos alunos?

Sim

Não

10 Em que módulos registou mais reprovações? _____

11 Indique 2 das razões que julga terem estado na origem dessas reprovações.

- Os alunos achavam as matérias eram muito difíceis
- Tinham de trabalhar e não tinham tempo para estudar
- Faltavam muito às aulas
- Falta de estratégias de aprendizagem
- Ausência de métodos de estudo/trabalho
- Indisciplina
- Falta de estudo
- Falta de atenção
- Falta de interesse
- Outras
- Quais? _____

12 Ao longo da sua carreira docente frequentou acções de formação profissional?

Sim

Não

Quais? _____

C – Opinião sobre o curso /a formação profissionalizante?

13 Que opinião tem sobre os cursos ministrados pela escola

	Sim	Não
Os cursos preparam os alunos para uma profissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os alunos arranjam emprego com mais facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os discentes ficam melhor preparados para ingressar no ensino superior na área da especialidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O sistema de módulos é mais estimulante para os alunos que reprovaram ao longo do percurso escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomenta-se uma autoavaliação crítica por parte dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É uma modalidade de ensino preferível para os alunos que não gostam muito de aprofundar os assuntos teoricamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14 Que percepção tem dos seus alunos quanto ao grau de satisfação no que se refere à formação profissionalizante

	Muito Boa	Boa	Regular	Fraca
Relação professor/aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competência pedagógica dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Novo curriculum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolvimento da cultura geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparação para a vida profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carga horária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilidade prática do ensino ministrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estágios/formação em contexto de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15 Indique o aspecto que considera **mais positivo** da formação profissionalizante.

16 Indique o aspecto que considera **mais negativo** da formação profissionalizante.

17 Indique três aspectos que, em seu entender, deveriam ser mudados para melhorar a formação ministrada

Obrigada pela sua colaboração.

Junho 2007
Isabel Santos

ANEXO 2

Inquérito dirigido aos alunos Finalistas (Diplomados)

Este inquérito integra-se num trabalho de investigação sobre o ensino profissional na região de Viseu. Com este inquérito pretende-se caracterizar os alunos que frequentaram esta modalidade de formação e as razões que estiveram na origem da sua opção.

Os dados fornecidos têm um interesse estritamente científico, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das respostas, pelo que não se deve identificar em nenhum lugar.

Solicitamos a sua melhor compreensão para o trabalho que se pretende efectuar.

Obrigada pela colaboração.

A – Dados Pessoais e Familiares

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade: ____ anos

3. Freguesia de residência _____

4. Habilitações literárias dos pais:

	Pai	Mãe
Nunca Frequentou a Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primeiro Ciclo (4ª classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Preparatório	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário Unificado (9º Ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Complementar ou Equivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pós-Graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não Sabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Profissão dos pais:

Pai: _____

Mãe: _____

B – Trajectória Escolar

6. Ao longo da sua trajectória escolar, alguma vez reprovou?

Sim

Não

Se respondeu não, passe para a pergunta 9

7. Se respondeu sim, diga em que ano(s) e quantas vezes:

Ano	1x	2x	Ano	1x	2x
1º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Indique a razão que esteve na origem da(s) sua(s) reprovação(ões) (Assinale apenas 1 razão)

- As matérias eram muito difíceis
- Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar
- Faltava muito às aulas
- A avaliação foi injusta
- Outra

9. Ao longo da sua vida escolar, alguma vez interrompeu os estudos?

- Sim
- Não

Se respondeu Não, passe para a pergunta 16

10. Indique a principal razão porque interrompeu os estudos (Assinale apenas uma razão)

- Tinha dificuldade em aprender
- Não gostava de estudar
- Achava que não era importante estudar
- A família não apoiava a continuação dos estudos
- O que aprendia na escola não servia para nada
- Tinha dificuldades económicas
- Outra

11. Quanto tempo durou essa interrupção? _____ meses

12. Durante essa interrupção

- Esteve empregado/a, a maior parte do tempo
- Esteve desempregado /a, a maior parte do tempo
- Outra situação.

13. Durante essa interrupção frequentou cursos de formação profissional de curta duração?

- Sim
- Não

14. Se frequentou, indique quais os cursos:

15. Indique as duas razões que mais influenciaram a sua decisão de voltar a estudar:

- Senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos para melhor desempenhar a minha profissão
- Era uma condição para poder progredir na carreira
- Foi uma alternativa ao desemprego
- Foi uma forma de tentar aumentar as minhas oportunidades de emprego
- Foi uma forma de romper com a rotina
- Sempre fez parte dos meus projectos continuar a estudar
- A maior dos meus amigos continuou a estudar a estudar
- Os meus pais insistiram para que voltasse a estudar
- Outra

C – Opinião Sobre O Curso

16. Por que razão optou por esta modalidade de formação? (Assinale apenas **uma** resposta)

Aprendo uma profissão	<input type="checkbox"/>
Arranjo emprego com mais facilidade	<input type="checkbox"/>
Não gosto de matérias muito teóricas	<input type="checkbox"/>
Os meus pais quiseram	<input type="checkbox"/>
A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de formação	<input type="checkbox"/>
Já tinha reprovado muitas vezes	<input type="checkbox"/>
Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>

17. O curso frequentou foi a sua primeira opção?

Sim

Não

Se respondeu sim, passe para a pergunta 20

Se o curso que frequentou não foi a sua primeira opção, indique o curso e/ou o estabelecimento de ensino/formação que pretendia.

18. Curso _____

19. Estabelecimento de ensino _____

20. Indique o grau de satisfação relativamente ao curso que frequentou

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Nada Satisfeito
O convívio com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A relação pessoal professor/aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As instalações e equipamentos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A competência científicas dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A competência pedagógica dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O sistema de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os programas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os conhecimentos de cultura geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A preparação para a vida profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A carga horária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A utilidade prática do ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estágios/formação em contexto de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. -Indique o aspecto que considera **mais positivo** do curso que frequentou

22. Indique o aspecto que considera **mais negativo** do curso que frequentou

23. Indique dois aspectos que, em seu entender, deveriam ser mudados para melhorar a formação ministrada

24 – Projectos escolares e profissionais

Depois de concluir o curso optou por:

Ingressar no ensino superior como estudante a tempo inteiro.	<input type="checkbox"/>
Ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo.	<input type="checkbox"/>
Arranjar um emprego e não ingressar no ensino superior.	<input type="checkbox"/>
Ingressar num curso profissional de nível IV.	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela sua colaboração.

Fevereiro de 2007

Isabel Santos

ANEXO 3

Inquérito dirigido aos alunos em frequência

Este inquérito integra-se num trabalho de investigação sobre o ensino profissional na região de Viseu. Com este inquérito pretende-se caracterizar os alunos que frequentam esta modalidade de formação e as razões que estiveram na origem da sua opção.

Os dados fornecidos têm um interesse estritamente científico, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das respostas, pelo que não se deve identificar em nenhum lugar.

Solicitamos a sua melhor compreensão para o trabalho que se pretende efectuar.

Obrigada pela colaboração.

A – Dados Pessoais e Familiares

1 Sexo:

Masculino

Feminino

2 Idade: ____ anos

3 Freguesia de residência _____

4 Habilitações literárias dos pais:

	Pai	Mãe
Nunca Frequentou a Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primeiro Ciclo (4ª classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Preparatório	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário Unificado (9º Ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Complementar ou Equivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pós-Graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não Sabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 Profissão dos pais:

Pai: _____

Mãe: _____

B – Trajectória Escolar

6 Ao longo da sua trajectória escolar, alguma vez reprovou?

Sim

Não

Se respondeu não, passe para a pergunta 9

7 Se respondeu sim, diga em que ano(s) e quantas vezes:

Ano	1x	2x	Ano	1x	2x
1º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8 Indique a razão que esteve na origem da(s) sua(s) reprovação(ões) (Assinale apenas 1 razão)

- As matérias eram muito difíceis
- Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar
- Faltava muito às aulas
- A avaliação foi injusta
- Outra

9 Ao longo da sua vida escolar, alguma vez interrompeu os estudos?

- Sim
- Não

Se respondeu Não, passe para a pergunta 16

10 Indique a principal razão porque interrompeu os estudos (Assinale apenas uma razão)

- Tinha dificuldade em aprender
- Não gostava de estudar
- Achava que não era importante estudar
- A família não apoiava a continuação dos estudos
- O que aprendia na escola não servia para nada
- Tinha dificuldades económicas
- Outra

11 Quanto tempo durou essa interrupção? _____ meses

12 Durante essa interrupção

- Esteve empregado/a, a maior parte do tempo
- Esteve desempregado /a, a maior parte do tempo
- Outra situação.

13 Durante essa interrupção frequentou cursos de formação profissional de curta duração?

- Sim
- Não

14 Se frequentou, indique quais os cursos:

15 Indique as duas razões que mais influenciaram a sua decisão de voltar a estudar:

- Senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos para melhor desempenhar a minha profissão
- Era uma condição para poder progredir na carreira
- Foi uma alternativa ao desemprego
- Foi uma forma de tentar aumentar as minhas oportunidades de emprego
- Foi uma forma de romper com a rotina
- Sempre fez parte dos meus projectos continuar a estudar
- A maior dos meus amigos continuou a estudar a estudar
- Os meus pais insistiram para que voltasse a estudar
- Outra

C – Opinião Sobre O Curso

16 Por que razão optou por esta modalidade de formação? (Assinale apenas **uma** resposta)

Aprendo uma profissão	<input type="checkbox"/>
Arranjo emprego com mais facilidade	<input type="checkbox"/>
Não gosto de matérias muito teóricas	<input type="checkbox"/>
Os meus pais quiseram	<input type="checkbox"/>
A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de formação	<input type="checkbox"/>
Já tinha reprovado muitas vezes	<input type="checkbox"/>
Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>

17 O curso frequentou foi a sua primeira opção?

Sim

Não

Se respondeu sim, passe para a pergunta 20

Se o curso que frequentou não foi a sua primeira opção, indique o curso e/ou o estabelecimento de ensino/formação que pretendia.

18 Curso _____

19 Estabelecimento de ensino _____

20 Indique o grau de satisfação relativamente ao curso que frequentou

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Nada Satisfeito
O convívio com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A relação pessoal professor/aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As instalações e equipamentos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A competência científicas dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A competência pedagógica dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O sistema de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os programas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os conhecimentos de cultura geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A preparação para a vida profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A carga horária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A utilidade prática do ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estágios/formação em contexto de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21 -Indique o aspecto que considera **mais positivo** do curso que frequentou

22 Indique o aspecto que considera **mais negativo** do curso que frequentou

23 Indique dois aspectos que, em seu entender, deveriam ser mudados para melhorar a formação ministrada

Obrigada pela sua colaboração.

Junho de 2007

Isabel Santos

Anexo 4

Diferenças entre as representações dos alunos que já terminaram a formação e os que ainda frequentam a escola, segundo o teste t de student – Questão 16

Itens		Teste de Levene		Teste t		Valor de prova
		F	Sig.	t	gl	
16.1. Aprendo uma profissão	Variâncias iguais	15.105	.000	-3.724	230	.000
	Variâncias diferentes			-3.374	58.507	.001
16.2. Arranjo emprego com mais facilidade	Variâncias iguais	10.882	.001	-3.115	230	.002
	Variâncias diferentes			-3.216	67.134	.002
16.3. Não gosto de matérias muito teóricas	Variâncias iguais	.860	.355	.471	230	.638
	Variâncias diferentes			.440	60.176	.661
16.4. Os meus pais quiseram	Variâncias iguais	2.005	.158	.718	230	.474
	Variâncias diferentes			.622	56.335	.536
16.5. A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de formação	Variâncias iguais	91.546	.000	4.306	229	.000
	Variâncias diferentes			2.074	43.000	.044
16.6. Já tinha reprovado muitas vezes	Variâncias iguais	8.535	.004	1.490	228	.138
	Variâncias diferentes			1.158	52.081	.252
16.7. Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	Variâncias iguais	.185	.668	.223	230	.824
	Variâncias diferentes			.220	63.763	.826

Anexo 5

Normalidade das distribuições das variáveis segundo o teste K-S (Kolmogorov-Smirnov com a correcção de Lilliefors) – Questão 16

Itens	Condição dos alunos	Estatística	K-S (a) gl	Sig.
16.1. Aprendo uma profissão	Finalistas	.350	44	.000
	Alunos em frequência	.471	185	.000
16.2. Arranjo emprego com mais facilidade	Finalistas	.432	44	.000
	Alunos em frequência	.381	185	.000
16.3. Não gosto de matérias muito teóricas	Finalistas	.525	44	.000
	Alunos em frequência	.533	185	.000
16.4. Os meus pais quiseram	Finalistas	.537	44	.000
	Alunos em frequência	.541	185	.000
16.5. A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de formação	Finalistas	.532	44	.000
	Alunos em frequência	b		
16.6. Já tinha reprovado muitas vezes	Finalistas	.532	44	.000
	Alunos em frequência	.541	185	.000
16.7. Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	Finalistas	.409	44	.000
	Alunos em frequência	.417	185	.000

Anexo 6

Diferenças entre as representações dos alunos que já terminaram a formação e os que ainda frequentam a escola, segundo o teste t de student – Questão 20

Itens		Teste de Levene		Teste t		Valor de prova
		F	Sig.	t	gl	
20.1. O convívio com os colegas	Variâncias iguais	.093	.760	1.211	225	.227
	Variâncias diferentes			1.117	51.037	.269
20.2. A relação professor/aluno	Variâncias iguais	.819	.367	-.963	216	.336
	Variâncias diferentes			-1.126	46.897	.266
20.3. As instalações e equipamentos escolares	Variâncias iguais	16.104	.000	-1.358	215	.176
	Variâncias diferentes			-1.870	55.370	.067
20.4. A competência científica dos professores	Variâncias iguais	1.748	.188	-.289	216	.773
	Variâncias diferentes			-.356	49.979	.723
20.5. A competência pedagógica dos professores	Variâncias iguais	1.196	.275	.826	216	.410
	Variâncias diferentes			.816	38.527	.419
20.6. O sistema de avaliação	Variâncias iguais	.576	.449	.234	217	.815
	Variâncias diferentes			.211	39.362	.834
20.8. Os programas escolares	Variâncias iguais	.247	.620	-1.567	215	.119
	Variâncias diferentes			-1.786	47.996	.080
20.9. Os conhecimentos de cultura geral	Variâncias iguais	2.267	.134	-2.043	215	.042
	Variâncias diferentes			-2.097	43.360	.042
20.10. A preparação para a vida profissional	Variâncias iguais	1.891	.170	2.214	216	.028
	Variâncias diferentes			1.788	37.015	.082
20.11. A carga horária	Variâncias iguais	6.661	.011	-2.453	216	.015
	Variâncias diferentes			-2.684	48.034	.010
20.12. A utilidade prática do ensino	Variâncias iguais	.700	.404	-.268	218	.789
	Variâncias diferentes			-.243	42.550	.809
20.13. Estágios/formação em contexto de trabalho	Variâncias iguais	3.670	.057	-1.753	206	.081
	Variâncias diferentes			-1.663	42.968	.104

Anexo 7

Normalidade das distribuições das variáveis segundo o teste K-S (Kolmogorov-Smirnov com a correcção de Lilliefors) – Questão 20

Itens	Condição dos alunos		K-S (a)	
		Estatística	gl	Sig.
20.1. O convívio com os colegas	Finalistas	.261	39	.000
	Três primeiros anos	.313	188	.000
20.2. A relação professor/aluno	Finalistas	.362	31	.000
	Três primeiros anos	.292	187	.000
20.3. As instalações e equipamentos escolares	Finalistas	.416	30	.000
	Três primeiros anos	.282	187	.000
20.4. A competência científica dos professores	Finalistas	.445	31	.000
	Três primeiros anos	.323	187	.000
20.5. A competência pedagógica dos professores	Finalistas	.351	30	.000
	Três primeiros anos	.328	188	.000
20.6. O sistema de avaliação	Finalistas	.309	32	.000
	Três primeiros anos	.339	187	.000
20.8. Os programas escolares	Finalistas	.413	32	.000
	Três primeiros anos	.344	185	.000
20.9. Os conhecimentos de cultura geral	Finalistas	.392	32	.000
	Três primeiros anos	.373	185	.000
20.10. A preparação para a vida profissional	Finalistas	.236	32	.000
	Três primeiros anos	.271	186	.000
20.11. A carga horária	Finalistas	.303	33	.000
	Três primeiros anos	.256	185	.000
20.12. A utilidade prática do ensino	Finalistas	.332	34	.000
	Três primeiros anos	.378	186	.000
20.13. Estágios/formação em contexto de trabalho	Finalistas	.290	33	.000
	Três primeiros anos	.347	175	.000

Anexo 8

Teste de Levene para testar a homogeneidade das amostras
referentes às habilitações literárias dos pais e às razões
subjacentes à opção pelo ensino profissionalizante

Pai:

Itens	Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig. ou valor de prova
16.1. Aprendo uma profissão	3.275	5	219	.007
16.2. Arranjo emprego com mais facilidade	.791	5	219	.557
16.3. Não gosto de matérias muito teóricas	3.778	5	219	.003
16.4. Os meus pais quiseram	2.763	5	219	.019
16.5. A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de formação	4.307	5	218	.001
16.6. Já tinha reprovado muitas vezes	3.698	5	218	.003
16.7. Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	3.480	5	219	.005

Mãe:

Itens	Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig. ou valor de prova
16.1. Aprendo uma profissão	4.137	5	219	.001
16.2. Arranjo emprego com mais facilidade	.736	5	219	.597
16.3. Não gosto de matérias muito teóricas	1.879	5	219	.099
16.4. Os meus pais quiseram	.800	5	219	.551
16.5. A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de formação	5.457	5	218	.000
16.6. Já tinha reprovado muitas vezes	2.713	5	217	.021
16.7. Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	2.735	5	219	.020