

Cursos de Educação e Formação:
Que contributo para o sucesso educativo dos alunos?
Estudo de caso na Escola Básica e Secundária
Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

José Filipe Correia Esteves

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2016

Dedicatória

À memória de meu pai...

Agradecimentos

Aos meus colegas de mestrado, em especial ao Filipe, Patrícia e Rute pelo apoio sempre demonstrado, o encorajamento para não desistir e pela partilha de opiniões.

Ao meu orientador, Professor Doutor Nuno Fraga, pela disponibilidade, revisão crítica e profícuos comentários, esclarecimentos, sugestões, bem como pelo estímulo, confiança e tolerância que sempre me concedeu, em especial nos momentos mais difíceis.

Aos restantes docentes do 1.º ano de mestrado (Prof. Doutora Alice Mendonça; Prof. Doutor António Bento; Prof. Doutor Carlos Fino; Prof. Doutora Jesus Maria Sousa; Prof. Doutora Liliana Rodrigues;) pelos ensinamentos e sobretudo pela partilha de experiências profissionais que promoveram.

Aos alunos, professores e presidente do conselho executivo da Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas, bem como aos representantes das empresas pela disponibilidade e colaboração prestada nos inquéritos por questionário e entrevistas, sendo eles também autores de parte deste trabalho.

À minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio, dedicação e incentivo incomensuráveis. À Filipa Costa, Trindade Esteves e Manuel Carvalheiro, pelo ânimo e coragem que sempre me demonstraram e pela preciosa colaboração na revisão dos textos.

Aos meus amigos e colegas pelo voto de confiança, estímulo e por acreditarem na concretização desta etapa da minha vida, em especial aos que direta ou indiretamente ajudaram e apoiaram na concretização deste trabalho (Alexandra; Cesário; Cristina; Helena; Agrela; Lúcia; Luísa; Mário; Rute; Sónia; Ulisses).

Agradeço a Deus todas as bênçãos recebidas e a força espiritual concedida que me ajudaram a ultrapassar os vários obstáculos interiores que foram surgindo durante toda a investigação, desde desânimo, tristeza, desilusão, solidão, entre outros...

*Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na
busca, não aprendo nem ensino.*

(Paulo Freire)

Resumo

A presente investigação pretende dar a conhecer o grau de satisfação dos alunos no que diz respeito às respostas pedagógicas disponibilizadas pelo sistema educativo e perceber se a escola oferece alternativas de educação e formação com real significado para os jovens de modo a garantir um «ensino para todos». A temática está relacionada com os cursos de educação e formação (CEF) e o seu potencial contributo no sucesso educativo dos alunos como forma de combate ao abandono e insucesso escolares. A problemática aborda as representações dos alunos sobre esta tipologia diferenciada de aprendizagem, a forma como as lideranças de topo e intermédias se mobilizam na sua consecução e desenvolvimento, bem como deslindar o papel das empresas na concretização da formação em contexto de trabalho (estágio) fortemente vincada nestes cursos.

A opção metodológica recaiu numa abordagem qualitativa, com parte de análise quantitativa relativa aos inquéritos por questionário aplicados aos alunos, assente num *design* de estudo de caso único numa escola básica e secundária em Câmara de Lobos. Foram inquiridos 65 alunos que concluíram com aproveitamento um CEF em 2013/2014, bem como a realização de cinco entrevistas a professores com diferentes tipos de liderança na escola em estudo e outras três entrevistas a entidades privadas no papel de parceiros de estágio. A análise de conteúdo e a triangulação de dados foram as técnicas utilizadas na descrição, análise e interpretação dos resultados obtidos.

De uma forma geral, este estudo revelou que os CEF abrem novos caminhos aos alunos que não se identificam com o ensino regular, proporcionando-lhes uma verdadeira realização pessoal e profissional. São por isso considerados um «projeto de responsabilidade social», devendo ser mais e melhor promovidos pelas entidades competentes, a merecer maior investimento por parte do Estado, e mais interação com as empresas e outras instituições regionais. O sucesso escolar destes alunos está igualmente relacionado com a relação de proximidade que mantêm com os diretores de curso, professores acompanhantes de estágio e outros docentes da turma. A realização do estágio no final do curso, um dos momentos mais aguardados pelos alunos, é considerada fundamental e contribui largamente para o sucesso escolar, sendo uma experiência única e enriquecedora ao nível da prática real de trabalho.

Palavras-chave: Educação e Formação; Liderança; Sucesso Educativo; Representações; Estudo de Caso.

Abstract

This research aims to present the degree of student satisfaction in regards to the pedagogical responses provided by the educational system and discern whether schools offers alternative education and training with real meaning for young people in order to ensure the "education for all" policy. The matter in question is related to the educational and training courses (CEF) and its potential contribution to the educational success of students as a way to tackle abandonment and academic failure. The research covers the perceptions students have about this differentiated type of learning, how top and intermediate school leadership mobilize themselves in its attainment and development as well as try to understand the role of business companies in delivering the training in real work context (internship) which is very present in these courses.

The methodological method used was based on a single case study design in a primary and secondary school in Câmara de Lobos. It used a qualitative approach, with a part of quantitative analysis based on the questionnaire surveys which were applied to students. Respondents were 65 students who have successfully completed a CEF in 2013/2014. Interviews were conducted, in the school in question, with five teachers with different leadership roles as well as three other interviews with private entities in the role of internship partners. Content analysis and triangulation of data were the techniques used in the description, analysis and interpretation of the results obtained.

Generally speaking, this study revealed that CEF courses open new ways to true personal and professional fulfillment for students who do not identify with the regular teaching practice. They are therefore considered a 'social responsibility project' and should be more and better promoted by the relevant authorities, the government should invest more in them, and there should be more interaction with companies and other regional institutions. The academic success of these students is also related to the close relationship they maintain with the course directors, the internship supervising teachers and the rest of the class teachers. The completion of the internship at the end of the course, one of the most anticipated moments by students, is considered essential and it largely contributes to their academic success, representing an unique and enriching experience in terms of actual working practice.

Keywords: Education and Training; Leadership; Educational Success, Representations; Case Study.

Résumé

Cette étude prétend faire connaître la satisfaction des élèves par rapport aux réponses pédagogiques mises à la disposition par le système éducatif et comprendre si les alternatives d'éducation et formation assument vraiment leur rôle auprès des jeunes, assurant un « enseignement pour tous ». Ce thème est étroitement lié avec la Formation Professionnelle et leur potentielle dans le succès éducatif des élèves, comme moyen de combattre l'abandon et l'échec scolaires. La problématique aborde les représentations des élèves sur cette typologie d'apprentissage différenciée, la forme comme les *leaderships* se mobilisent dans sa concrétisation et développement et détermine le rôle des entreprises dans la formation en contexte de travail (stage), fortement marquée dans ces cursus.

L'option méthodologique repose sur une approche qualitative, avec une partie d'analyse quantitative qui se rapporte au questionnaire appliqué aux élèves qui s'appuie sur un *design* d'étude d'un sujet unique dans un collège et lycée à Câmara de Lobos. 65 élèves, qui ont réussi la Formation Professionnelle en 2013/14, ont été interrogés, ainsi que la réalisation de cinq interviews à des professeurs, ayant des attributions de gestion différentes à l'école en question et à trois organismes privés dans le rôle de partenaires de stage. L'analyse du contenu et la triangulation des données ont été les techniques utilisées dans la description, l'analyse et interprétation des résultats obtenus.

D'une façon générale, cette étude a révélé que la Formation Professionnelle ouvrent des nouvelles voies qui apportent aux élèves qui ne s'identifient pas avec l'enseignement général, une vraie réalisation personnelle et professionnelle, c'est pourquoi, ils sont considérés « un projet de responsabilité sociale ». Cependant, ils doivent être plus et mieux promus par les identités compétentes, avoir un plus grand investissement de la part de l'Etat et plus d'interaction avec les entreprises et les autres institutions régionales. La réussite scolaire de ces élèves est également liée à la relation de proximité entre les élèves, les professeurs responsables, ceux qui accompagnent le stage et les autres professeurs de la classe. La réalisation du stage, à la fin du cursus, un des moments le plus attendu par les élèves, est considéré fondamentale et contribue largement à la réussite scolaire, tout en étant une expérience unique et enrichissante au niveau d'une pratique réelle de travail.

Mots clés: Education et Formation; *Leadership*; Succès Educatif; Représentation; Étude de Cas.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo estimar el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a las respuestas pedagógicas que ofrece el sistema educativo y ver si la escuela ofrece educación y formación alternativa con un significado real para los jóvenes con el fin de garantizar la “educación para todos”. El tema está relacionado con los cursos la educación y formación (CEF) y de su potencial contribución al éxito educativo de los estudiantes con el fin de luchar contra el fracaso y el abandono escolar. Este trabajo indaga las opiniones de los estudiantes acerca de este tipo de aprendizaje diferente, de cómo los dirigentes escolares se involucran en su consecución y desarrollo, así como esclarecer el papel de las empresas en la prestación de la formación en el contexto de trabajo (pasantía) fuertemente relacionada a estos cursos.

La elección metodológica recayó en un enfoque cualitativo, a partir del análisis cuantitativo de los cuestionarios aplicados a los estudiantes sobre la base de un único modelo de estudio en la escuela primaria y secundaria de Câmara de Lobos. Los encuestados fueron 65 estudiantes que han completado con éxito uno CEF en 2013/2014, así como la realización de entrevistas con cinco profesores con diferentes tipos de liderazgo en la escuela y estudio de tres entrevistas con entidades privadas en el papel de los interlocutores de la pasantía. El análisis del contenido y la triangulación de los datos fueron las técnicas utilizadas en la descripción, el análisis y la interpretación de los resultados.

En general, este estudio reveló que los CEF abren nuevos caminos para los estudiantes que no relacionan la enseñanza en el sistema regular como la verdadera realización personal y profesional. Por ello se consideran un “proyecto de responsabilidad social”, debiendo ser más y mejor promovidos por las autoridades competentes, con una mayor inversión por parte del Estado, y con una mayor interacción con las empresas y otras instituciones regionales. El éxito académico de estos estudiantes también se relaciona con la estrecha relación que tienen con los directores del curso, con los profesores acompañantes de la pasantía y los otros profesores del curso. La realización de la pasantía en el final del curso es uno de los momentos más esperados por los estudiantes, se considera esencial y contribuye en gran medida al éxito escolar, siendo una experiencia única y enriquecedora en términos de práctica real de trabajo.

Palabras clave: Educación y formación; Liderazgo; El éxito educativo; Representaciones; Estudio de caso.

Índice

ÍNDICE DE QUADROS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	X
ÍNDICE DE APÊNDICES	XI
ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	XII
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO E PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	1
1.1. INTRODUÇÃO.....	1
1.2. PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	5
1.3. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	7
1.4. JUSTIFICAÇÃO E PERTINÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO.....	8
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
2.1. SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL	11
2.1.1. <i>Referência à Evolução do Ensino em Portugal</i>	11
2.1.2. <i>Mudanças e Transformações das Políticas Educativas</i>	15
2.1.3. <i>Diferenciação Curricular e Sucesso Educativo</i>	20
2.2. LIDERANÇA E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL.....	30
2.2.1. <i>Autonomia, Administração e Gestão</i>	30
2.2.2. <i>Estilos de Liderança</i>	34
2.2.3. <i>Liderança Educacional</i>	40
2.3. CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF).....	45
2.3.1. <i>Referência à Evolução dos CEF em Portugal</i>	45
2.3.2. <i>Uma Abordagem ao Funcionamento dos CEF</i>	48
2.3.3. <i>Parcerias Empresariais</i>	52
CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	61
3.1. DESCRIÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA METODOLOGIA.....	61
3.2. PLANO E ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO	62
3.3. LOCUS DA INVESTIGAÇÃO	65
3.3.1. <i>Caracterização da Escola</i>	65
3.3.2. <i>Público-alvo</i>	66
3.4. PESQUISA QUALITATIVA.....	67
3.5. ESTUDO DE CASO ÚNICO	71
3.6. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	75
3.6.1. <i>Entrevista Semiestruturada</i>	77
3.6.2. <i>Inquérito por Questionário</i>	81
3.6.3. <i>Análise Documental</i>	84
3.7. TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	87

3.7.1. <i>Análise de Conteúdo</i>	89
3.7.2. <i>Triangulação de Dados</i>	93
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	95
4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO.....	95
4.1.1. <i>Docentes e Parceiros de Estágio</i>	95
4.1.2. <i>Alunos</i>	96
4.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS.....	98
4.2.1. <i>Vivências de um Professor no Papel de Líder</i>	98
4.2.1.1. <i>Motivações, Competências e Tarefas</i>	98
4.2.1.2. <i>Satisfação e Transformação no Exercício do Cargo</i>	100
4.2.2. <i>Diversificação da Oferta Formativa da Escola</i>	102
4.2.2.1. <i>Insucesso e Abandono Escolares</i>	102
4.2.2.2. <i>Tipologias de CEF Existentes na Escola</i>	105
4.2.2.3. <i>Potencialidades e Fragilidades dos CEF</i>	106
4.2.2.4. <i>Contributo do CEF no Sucesso dos Alunos</i>	108
4.2.3. <i>Organização da Escola no Desenvolvimento dos CEF</i>	113
4.2.3.1. <i>Envolvimento das Estruturas de Liderança Intermédia</i>	114
4.2.3.2. <i>Seleção dos Formandos e Constituição de Turmas</i>	115
4.2.3.3. <i>Fatores Facilitadores e Constrangimentos</i>	116
4.2.4. <i>Formação Prática em Contexto de Trabalho (FCT)</i>	118
4.2.4.1. <i>Organização e Estabelecimento de Parcerias de Estágio</i>	118
4.2.4.2. <i>Tutor de Estágio</i>	120
4.2.4.3. <i>Contributo do Estágio no Desempenho Global do CEF</i>	122
4.2.4.4. <i>Estágio e Inserção na Vida Ativa</i>	124
4.2.4.5. <i>Representações dos Formandos do Estágio e do CEF</i>	126
4.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO.....	129
4.3.1. <i>Percurso Escolar dos Alunos</i>	129
4.3.2. <i>Representações dos Alunos sobre os CEF</i>	131
4.3.2.1. <i>Porquê esta Tipologia de Ensino?</i>	131
4.3.2.2. <i>Importância Atribuída ao CEF</i>	132
4.3.2.3. <i>Oferta Formativa da Escola</i>	133
4.3.2.4. <i>Satisfação da Frequência do CEF</i>	134
4.3.2.5. <i>Satisfação da Realização do Estágio</i>	136
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	139
5.1. CONCLUSÕES	139
5.2. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	155
REFERÊNCIAS	161
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	171
APÊNDICES	175

Índice de Quadros

Quadro 1 – As principais diferenças entre gestor e líder.....	34
Quadro 2 – Os seis estilos de liderança primal.....	36
Quadro 3 – As cinco componentes de liderança positiva.....	38
Quadro 4 – Organograma dos cursos de educação e formação.....	47
Quadro 5 (a) – Matrizes curriculares dos CEF do ensino básico.....	49
Quadro 5 (b) – Matrizes curriculares dos CEF do ensino secundário.....	49
Quadro 6 – Matriz curricular dos cursos vocacionais de 3.º ciclo.....	56
Quadro 7 – Matriz curricular dos cursos vocacionais de secundário.....	58
Quadro 8 – Informações constantes nos guiões das entrevistas e dos questionários....	63
Quadro 9 – Aplicação das técnicas de recolha de dados na investigação.....	76
Quadro 10 – Codificação utilizada na análise de conteúdo.....	95
Quadro 11 – Taxa de sucesso dos CEF implementados na escola.....	111
Quadro 12 – Retenções dos alunos durante o percurso escolar.....	130

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Situação académica/profissional dos alunos.....	97
Gráfico 2 – Percorso escolar dos alunos.....	129
Gráfico 3 – Fatores de insucesso escolar dos alunos.....	131
Gráfico 4 – Satisfação dos alunos relativa aos CEF ministrados na escola.....	133
Gráfico 5 – Grau de satisfação da frequência do CEF.....	135
Gráfico 6 – Grau de satisfação da realização do estágio.....	137

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Pedido de autorização ao presidente da escola	175
Apêndice 2 – Pedido de colaboração para as entrevistas aos docentes da escola.....	176
Apêndice 3 – Pedido de colaboração para as entrevistas aos parceiros de estágio.....	177
Apêndice 4 – Pedido de colaboração/autorização para os inquéritos por questionário..	178
Apêndice 5 – Guião de entrevista aos docentes da escola.....	179
Apêndice 6 – Guião de entrevista aos parceiros de estágio.....	182
Apêndice 7 – Inquérito por questionário aos alunos.....	186
Apêndice 8 – Pré-questionário a uma amostra de alunos.....	CD
Apêndice 9 – Minuta de avaliação do pré-questionário.....	CD
Apêndice 10 – Protocolos de entrevistas aos docentes da escola.....	CD
Apêndice 11 – Protocolos de entrevistas aos parceiros de estágio.....	CD
Apêndice 12 – Tabela de categorização das entrevistas aos docentes da escola.....	CD
Apêndice 13 – Tabela de categorização das entrevistas aos parceiros de estágio.....	CD
Apêndice 14 – Tabela de categorização dos inquéritos por questionário aos alunos.....	CD

Índice de Siglas e Abreviaturas

A – Alunos

AFAC – CEF de Apoio à Família e à Comunidade

art. – Artigo

ASE – Apoio Socioeducativo

CA – Conselho Administrativo

CCE – Conselho da Comunidade Educativa

CCEF – Coordenadora dos Cursos de Educação e Formação

CE – Conselho Executivo

CEE – Comissão Económica Europeia

CEF – Curso de Educação e Formação

CEFA – Curso de Educação e Formação de Adultos

CFC – Curso de Formação Complementar

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

Coord. – Coordenador

Coords. – Coordenadores

COZ – CEF de Cozinheiro

COZ/PAS – CEF de Cozinha e Pastelaria

CP – Conselho Pedagógico

CT – Conselho de Turma

DC – Diretor de Curso

DGFV – Direção Geral de Formação Vocacional

DRE – Direção Regional de Educação

DRPRI – Direção Regional do Planeamento, Recursos e Infraestruturas

EC – CEF de Empregado Comercial

ed. – Edição

et al. – e outros

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

FSE – Fundo Social Europeu

Ibid. – Ibidem – Na mesma obra

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação
MEC – Ministério da Educação e da Ciência
MEN – Ministério da Educação Nacional
MEP – Ministério da Educação de Portugal
MQE – Ministério para a Qualificação e o Emprego
MSST – Ministério da Segurança Social e do Trabalho
OA – CEF de Operador de Armazenagem
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos
OI – CEF de Operador de Informática
OMH – CEF de Operador de Manutenção Hoteleira
Org. – Organizador
Orgs. – Organizadores
p. – Página
pp. – Páginas
PAE – Plano de Atividades da Escola
PAF – Prova de Avaliação Final
PAR – Parceiros de Estágio
PCA – Percorso Curricular Alternativo
PCE – Presidente do Conselho Executivo
PCP – Presidente do Conselho Pedagógico
PEE – Projeto Educativo de Escola
PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação
PIEF – Projeto Integrado de Educação e Formação
PLACE – Plataforma da Comunidade Educativa
POPH – Programa Operacional do Potencial Humano
PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PTC – CEF de Práticas Técnico-Comerciais
QNQ – Quadro Nacional de Qualificações
QREN – Quadro de Referência Estratégica Nacional
RAM – Região Autónoma da Madeira
RH – Recursos Humanos
RI – Regulamento Interno
s.d. – Sem data

TV – CEF/CFC de Técnico de Vendas

UE – União Europeia

UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

Vol. – Volume

Capítulo 1 – Introdução e Problemática de Investigação

1.1. Introdução

A educação é um direito fundamental que decorre das necessidades humanas desde os tempos mais remotos, por isso torna-se óbvia a importância de ser uma garantia universal para todos os cidadãos independentemente das suas diferenças, sejam de ordem pessoal, familiar, cultural, social ou escolar. Segundo Nóvoa (1992), a “escola produz desigualdades nas aprendizagens escolares” (p. 15) alegando os fatores individuais dos alunos. No entanto, o mesmo autor refere igualmente que a sociologia da educação tem um conjunto de respostas que contrapõem radicalmente esta posição. Já nos anos 70, alguns sociólogos defenderam que “as diferenças entre as crianças que iniciam a escolaridade só se transformam em desigualdades devido à estrutura e ao funcionamento do sistema educativo” (ibid., p. 15).

Neste sentido, a sociedade tem o dever de criar condições capazes de assegurar a todos o direito à valorização pessoal, com vista à promoção da igualdade de oportunidades. Assim, quando se fala de uma escola para todos importa compreendê-la como um local onde todos os alunos aprendam, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem, e onde são proporcionadas respostas educativas ajustadas às necessidades específicas de cada um. Segundo Formosinho e Machado (2000b), existem estudos que apontam para uma escola selectiva e com uma ação de reprodução de desigualdades sociais, no entanto outros há que a perspetivam como “instrumento de transformação e democratização da sociedade” (p. 186). A cultura sendo um bem fundamental para todos e cada um, é através da escola que se procura “proporcionar às crianças e aos jovens as aprendizagens tidas como essenciais para o exercício da cidadania” (ibid., p. 186).

A gestão flexível do currículo no sistema educativo em Portugal permite fazer adaptações pontuais apropriando-o às especificidades dos alunos, como é o caso concreto dos Cursos de Educação e Formação (CEF). Os principais objetivos destes cursos passam pelo direito à igualdade de oportunidades para todos os alunos, fomentando o seu sucesso educativo, combatendo o insucesso e abandono escolares existentes no ensino regular, permitindo assim a conclusão da escolaridade obrigatória e a sua posterior inserção na vida ativa. Para tal, o Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de julho que regulamenta os CEF

refere que “a qualificação dos Portugueses, (...), implica a prioridade na tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado” (p. 11296).

Um dos objetivos que se coloca às escolas enquanto centros de aprendizagem e de preparação para o futuro, é o de dotar os alunos de competências indispensáveis para a inserção na vida ativa, respeitando as suas diferenças e criando alternativas educativas para que possam atingir essas competências mínimas. Tendo presente a heterogeneidade dos alunos que se inscrevem nos CEF, os antecedentes familiares e os seus percursos de vida, a escola tem um papel importante e uma responsabilidade acrescida de garantir não apenas no papel, mas no contexto diário do processo ensino-aprendizagem, a igualdade de oportunidades para o sucesso escolar. De acordo com Estrela (1992), compete à escola “a função política de preparação dos cidadãos para a democracia, a função económica de preparação dos trabalhadores para o mercado de trabalho, a função social de igualização de oportunidades, ou pelo contrário, de reprodução social” (p. 37).

Para colaborar nesta investigação sobre o contributo dos CEF no sucesso educativo dos alunos foram convidados seis docentes da escola: presidente do conselho executivo; presidente do conselho pedagógico; coordenadora dos CEF, que também é diretora de curso; e três diretores de curso de áreas diferentes, nomeadamente área do comércio, restauração e hotelaria. Duas das entrevistadas aceitaram colaborar no estudo, mas se possível sem a gravação em suporte áudio, preferindo responder por escrito, o que aconteceu via correio eletrónico, seguindo o respetivo guião da entrevista. A presidente do conselho pedagógico da escola desde sempre aceitou colaborar no estudo, no entanto, apesar de inúmeras tentativas do investigador junto da mesma, presencialmente e via correio eletrónico, nunca foi possível recolher a entrevista em áudio nem mesmo por escrito. Esta entrevista seria uma mais-valia para o estudo, mas uma vez que não conseguimos recolher informações junto da mesma, não será possível obter dados que seriam importantes para análise. Por outro lado, conseguimos de uma forma indireta ter um feedback a nível de funcionamento deste órgão da escola, uma vez que o presidente do conselho executivo e a coordenadora dos CEF têm assento no conselho pedagógico da escola.

Foram igualmente convidados três responsáveis das entidades enquadradoras de estágio, envolvendo os setores de atividade que mais alunos recebem para a realização do estágio no final do CEF, nomeadamente os setores de distribuição de produtos alimentares, comércio retalhista, hotelaria e restauração. Todas as empresas estão sediadas no concelho do Funchal, contudo no caso do setor de distribuição de produtos alimentares existem lojas em Câmara de Lobos e no Estreito de Câmara de Lobos, onde alguns alunos realizam estágios. Relativamente à dimensão das empresas que colaboraram neste estudo de investigação, contamos com o contributo de uma pequena empresa que emprega 15 trabalhadores, embora pertença a um grande grupo nacional; uma média empresa que emprega cerca de 300 pessoas de âmbito regional; e uma grande empresa, contando com 1032 colaboradores, igualmente de um grande grupo nacional. Por questões de tempo dos nossos entrevistados não foi possível recolher por gravação áudio as entrevistas de dois dos parceiros de estágio. Relativamente à terceira entrevista foi difícil a sua recolha, pois o primeiro convidado recusou-se liminarmente, o segundo nunca enviou em tempo útil as respostas por escrito e apenas em junho de 2016 foi possível a colaboração do nosso terceiro parceiro de estágio.

Foram aplicados inquéritos por questionário aos alunos que frequentaram e concluíram com sucesso escolar e profissional um CEF no ano letivo 2013/2014. Tivemos assim uma amostra criterial de 65 inquiridos (60,2%) num universo de 108 alunos, sendo 34 alunos do género masculino (52,3%) e 31 alunos do género feminino (47,7%). A média de idades ronda os 17,9 anos, situando-se a maioria entre os 16 e os 20 anos, sendo que todos os alunos inquiridos eram provenientes, do ano letivo anterior, de vários CEF ou CFC (cursos de formação complementar) existentes na escola. A maior incidência verificase no CEF de Técnico de Práticas-Comerciais Tipo 2 e Tipo 3 (33,9%) e CFC de Técnico de Vendas (30,8%), seguindo-se o CEF de Operador de Armazenagem Tipo 4 (18,5%), o CEF de Cozinheiro Tipo 2 (10,8%) e por último, o CEF de Apoio Familiar e de Apoio à Comunidade Tipo 2 (6,2%).

Relativamente à estrutura do presente trabalho, o mesmo encontra-se dividido em cinco capítulos de forma a facilitar a leitura e permitir uma melhor interpretação. Assim, no Capítulo 1 – *Introdução e Problemática da Investigação*, faz-se uma introdução à temática em estudo a par da contextualização da investigação e da estrutura do trabalho (1.1.). É igualmente patenteada a linha de pesquisa em Administração Educacional, bem

como a problemática do estudo e as principais questões norteadoras (1.2.) e os objetivos desta investigação (1.3.). Por último, é apresentada a justificação e pertinência da investigação (1.4.).

O Capítulo 2 – *Enquadramento Teórico*, divide-se em três subcapítulos onde se discutem os fundamentos teóricos relacionados com o Sistema Educativo em Portugal (2.1.) no que consiste à sua evolução, mudanças e transformações das políticas educativas, bem como a diferenciação curricular e sucesso educativo; No subcapítulo 2.2., intitulado de Liderança e Administração Educacional, faz-se referência às temáticas da autonomia, administração e gestão escolar, bem como aos estilos de liderança, incluindo as lideranças educacionais. Este capítulo não ficaria completo sem a indispensável abordagem aos Cursos de Educação e Formação (2.3.), fazendo-se um pequeno percurso pela «curta vida» dos CEF, um olhar mais atento ao desenvolvimento e funcionamento destes cursos e a importância das empresas como parceiros das escolas na realização dos estágios.

Relativamente ao *Capítulo 3 – Enquadramento Metodológico*, que se divide em sete subcapítulos, o mesmo consiste na apresentação do formato de investigação, não descurando a Descrição e Justificação da Metodologia (3.1.), Plano e Etapas da Investigação (3.2.) e desenhando-se o *locus* da investigação (3.3.) - caracterização da escola e público-alvo. É igualmente descrita e fundamentada a decisão pelo tipo de pesquisa qualitativa (3.4.) em estudo de caso único (3.5.). No subcapítulo 3.6. - Técnicas de Recolha de Dados e no subcapítulo 3.7. - Técnicas de Análise e Interpretação de Dados, são descritas e fundamentadas as escolhas do investigador pelas seguintes técnicas: Entrevista; Inquérito por Questionário; Análise Documental; Análise de Conteúdo; e Triangulação de Dados.

No que concerne ao *Capítulo 4 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados*, o mesmo divide-se em três subcapítulos. No subcapítulo 4.1., é feita a caracterização dos entrevistados e os cargos desempenhados, bem como a caracterização dos alunos. Os restantes capítulos ficam reservados para Análise e Discussão dos Resultados das Entrevistas (4.2.) e Análise e Discussão dos Resultados dos Inquéritos por Questionário (4.3.). São igualmente triangulados todos os dados importantes para o estudo em questão, recorrendo para tal a bibliografia na especialidade da educação, de autores revisitados no enquadramento teórico, bem como o recurso a vários documentos internos

da escola (PEE, RI, entre outros) e legislação em vigor concernente à problemática da investigação.

Por último, no *Capítulo 5 – Conclusões e Recomendações*, são formuladas as principais conclusões do estudo resultantes da interpretação dos dados recolhidos e da reflexão sobre os mesmos, tentando dar respostas às questões de investigação, possíveis de obter com o estudo realizado (5.1.). Elencam-se ainda algumas considerações com referência às principais limitações com que nos deparamos, algumas recomendações de melhoria destes percursos educativos e formativos, bem como algumas sugestões para estudos posteriores (5.2.).

1.2. Problema e Questões de Investigação

A formulação de um problema constitui, em investigação, uma tarefa difícil de levar a cabo. Com efeito, precede todos os procedimentos, sejam eles quais forem: é a primeira etapa no processo de investigação. É por isso que é tão importante quando se trata de empreender um trabalho de investigação (Deshaies, 1992, p. 178).

A problemática é o alicerce de todo o trabalho de investigação e reflete o pensamento intrínseco do investigador, constituindo-se assim como o centro da investigação. Silvestre e Silvestre (2012) aconselham que “na escolha do *problema de pesquisa* o investigador dever-se-á socorrer das mesmas fontes que utilizou para definir o seu *tema* – lembramos que a investigação científica se trata de um processo cujas partes, para além de se interrelacionarem, complementam-se” (p. 50).

Definir as questões de pesquisa “é provavelmente o passo mais importante a ser considerado num estudo de pesquisa. Assim, deve-se reservar paciência e tempo suficiente para a realização dessa tarefa” (Yin, 2001, p. 26). De acordo com Pacheco (2006), “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (p. 13). Assim, a “problemática é a projecção do problema no que diz respeito à sua definição e descrição contextual, por um lado, e à sua referencialização, através de hipóteses e objectivos, por outro” (ibid., p. 14). Deste modo, e segundo Flick (2009),

a reflexão e a reformulação da questão de pesquisa constituem pontos centrais de referência para a avaliação da apropriabilidade das decisões tomadas pelo pesquisador em vários momentos, tornando-se relevante sobre o(s) método(s) para a coleta de dados, a contextualização de programas de entrevistas, mas também para a contextualização da interpretação, ou seja, do método empregado e do material selecionado. As questões de pesquisa devem ser formuladas em termos concretos, a fim de esclarecer-se o que os contatos de campo supostamente irão revelar. (...) É importante que o pesquisador desenvolva uma ideia clara de sua questão de pesquisa, mas que permaneça aberto a resultados novos e possivelmente surpreendentes (pp. 102-103).

Coutinho (2013) refere-se ao problema como tendo a “importante função de focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando o papel de «guia» na investigação” (p. 49). As questões de investigação terão que ser formuladas “de tal forma que necessitem de recolha de dados para as suas respostas, ou seja, devem ser investigáveis” (Bento, 2011, p. 20). Na perspetiva de Sampieri, Collado e Lucio (2006), “nem sempre a *questão* ou as *questões* conseguem apresentar o problema na sua totalidade, com toda a riqueza e conteúdo” (p. 36). No entanto, mesmo que apenas se consiga formular o objetivo do estudo, ainda assim as questões devem “resumir o que haverá de ser a pesquisa” (ibid., p. 36). A decisão sobre as questões de pesquisa, em muitas situações, tem origem na própria biografia do pesquisador, no seu contexto social, dos seus interesses práticos (Flick, 2009), bem como do “seu envolvimento em determinados contextos históricos e sociais” (p. 103).

É nesta situação que o investigador se enquadra, uma vez que é docente do ensino básico e secundário na escola em estudo e investigador na área da Administração Educacional, tendo assim a problemática de investigação um significado muito particular. Enquanto formador com alguma experiência profissional deste tipo de cursos de educação e formação (CEF), tendo já exercido o cargo de diretor de curso (DC) e como mestrando na área atrás referida, será importante descobrir como as lideranças de topo e as lideranças intermédias se mobilizam internamente e externamente para a conceção e desenvolvimento dos CEF contribuindo para o sucesso educativo dos alunos. Desta forma, a problemática principal que serviu de fio orientador à realização do trabalho de investigação é a seguinte:

Qual o Contributo dos Cursos de Educação e Formação no Sucesso Educativo dos Alunos?

Atendendo às linhas de pesquisa que o Centro de Investigação da Universidade da Madeira definiu no âmbito dos mestrados e doutoramentos, parece-nos importante que a problemática da nossa investigação seja subordinada a uma linha de pesquisa em Administração Educacional relacionada com os estudos conducentes à compreensão e análise da cultura organizacional escolar. No intuito de melhor se compreender a problemática principal deste estudo, definiram-se um conjunto de questões norteadoras da investigação e cuja objetividade procurará dar uma resposta concisa, clara e coerente ao problema levantado. Assim, o problema foi desdobrado em cinco questões de investigação:

Questão 1 - De que forma a escola se organiza para oferecer alternativas de educação e formação aos alunos antes da conclusão da escolaridade obrigatória?

Questão 2 - Os cursos de educação e formação (CEF) contribuem para o combate ao insucesso e abandono escolares dos alunos?

Questão 3 - Como se mobilizam as lideranças escolares para a conceção e desenvolvimento dos cursos de educação e formação (CEF)?

Questão 4 - Qual o contributo do estágio/formação em contexto de trabalho (FCT) no desempenho dos cursos de educação e formação (CEF)?

Questão 5 - Que representações guardam os alunos relativamente à realização do estágio e à frequência de cursos de educação e formação (CEF)?

1.3. Objetivos de Investigação

É preciso expressar os *objetivos* com clareza para evitar possíveis desvios no processo de pesquisa; e tais objetivos devem ser possíveis de alcançar (Rojas, 2001); são as *orientações de estudo*, e é preciso tê-los em mente durante todo o seu desenvolvimento. Evidentemente que os objetivos especificados devem ser congruentes entre si (Sampieri et al., 2006, p. 35).

O principal objetivo da investigação consiste em analisar qual o contributo dos CEF no sucesso educativo dos alunos. Como objetivos específicos foram definidos os seguintes:

1. Conhecer os critérios na escolha e tipologia dos cursos CEF.
2. Saber qual a taxa de sucesso dos alunos que frequentaram cursos CEF e a taxa de empregabilidade e/ou prosseguimento de estudos.
3. Compreender o papel das lideranças na escolha e organização dos CEF.
4. Analisar a pertinência da FCT no desempenho dos CEF.
5. Conhecer as representações que os alunos têm no que diz respeito à frequência dos cursos CEF disponibilizados pela instituição escolar.

Daqui surgiram as categorias para a definição das estratégias e metodologias mais adequadas e indispensáveis à realização da investigação, bem como para a elaboração dos instrumentos de recolha de dados, as quais foram depois reformuladas a partir da recolha dos mesmos.

1.4. Justificação e Pertinência da Investigação

No início de uma investigação qualitativa, segundo Bodgan e Biklen (1994), deve-se ter em especial atenção algumas situações, tais como: o que pretendemos fazer; como e por que o vamos fazer; de que forma aquilo que vamos fazer se relaciona com o que os outros já fizeram anteriormente; e qual o contributo potencial do nosso trabalho. Também Deshaies (1992) alerta que em todos os trabalhos de investigação existem limitações e delimitações que terão que se ter em conta para o sucesso do estudo em questão. Para tal, há que dar resposta às seguintes perguntas que se colocam numa investigação na fase preliminar e que se remetem ao investigador:

- Qual o tempo que temos disponível para a realização da investigação?
- Quais as tarefas que temos que cumprir de acordo com os objetivos traçados?
- Que recursos necessitamos e qual a sua disponibilidade (científicos, técnicos, materiais e financeiros)?

A fase preparatória de uma investigação reveste-se de primordial importância, não se podendo descuidar os pormenores que fazem toda a diferença na construção sólida do projeto. Assim importa definir limites à exploração e à natureza da investigação, no que se refere aos objetivos traçados. Esta fase constitui um momento determinante que deve ser encarado com objetividade pelo investigador, eliminando qualquer tipo de improviso, sendo indispensáveis, a maturidade intelectual, a consciência da realidade, o sentido de organização e a preocupação com o rigor.

Como docente com experiência profissional enquanto formador nesta tipologia de ensino diversificado: desde o “*Projecto 9+1*”; passando pelos cursos tecnológicos; cursos profissionais; cursos de educação e formação; e percursos curriculares alternativos (PCA), desde sempre foi do meu interesse pessoal proceder a uma investigação mais aprofundada sobre os cursos CEF. Consideramos de vital importância a sua inserção no sistema

educativo como prática de diferenciação curricular, possibilitando aos alunos um leque diversificado de ofertas formativas em contexto de educação e formação de jovens.

Daí, a necessidade de desenvolver estudos que possam contribuir para um melhor conhecimento e compreensão desta tipologia de ensino alternativa ao ensino regular no contexto das escolas básicas e secundárias da Região Autónoma da Madeira (RAM), nomeadamente: na forma como se organizam e promovem estes cursos; as potencialidades e fragilidades dos CEF; o envolvimento das estruturas de liderança intermédia das escolas; as motivações e satisfações dos professores e alunos de CEF; fatores facilitadores e constrangimentos sentidos na implementação destes cursos; contributo direto ou indireto no sucesso educativo dos alunos; e estabelecimento de parcerias para a realização do estágio.

Das pesquisas realizadas na Universidade da Madeira não vislumbramos nenhuma dissertação de Mestrado sobre Cursos de Educação e Formação na RAM. Em Portugal Continental, dos estudos mais recentes que nos foi possível conhecer (Cunha (2010); Dias (2012); Fernandes (2012); Silva (2013); Gonçalves (2014); e Betes (2015)), abordam sistematicamente o sucesso educativo, a indisciplina, a reintegração social, inserção na vida ativa, mas não contemplam o papel das lideranças de topo, as lideranças intermédias e as lideranças empresariais na consecução e implementação nas escolas públicas desta tipologia diferenciada de ensino-aprendizagem, pelo que nos parece uma mais-valia a realização desta investigação.

Com esta investigação qualitativa com base num estudo de caso único, e não sendo nossa intenção a generalização dos resultados obtidos, acreditamos que poderá ser um contributo substancial para dar a conhecer à comunidade educativa as representações dos seus alunos, das lideranças de topo e intermédias da escola e das entidades enquadradoras da formação em contexto de trabalho e assim poderem ser melhoradas algumas práticas correntes na consecução e desenvolvimentos dos CEF na escola. Importa igualmente perceber de que forma estes cursos de dupla certificação, a académica e a profissional, permitem um acesso mais facilitado e rápido ao mercado de trabalho e/ou se estimula e motiva os alunos à frequência de outros níveis de escolaridade, quer em outros CEF de tipologia superior ou cursos profissionais.

Capítulo 2 – Enquadramento Teórico

2.1. Sistema Educativo em Portugal

Não se pretende com este subcapítulo fazer uma análise exaustiva ao sistema educativo em Portugal, mas apenas uma possível abordagem sobre as principais alterações legislativas durante as últimas décadas, focando-se nas medidas que digam mais direta ou indiretamente respeito ao ensino técnico, técnico-profissional e profissional. Serão igualmente abordadas algumas das mudanças e transformações das políticas educativas à luz de vários autores, bem como as questões relacionadas com a diferenciação curricular e sucesso educativo, não descurando os motivos do insucesso e abandono escolares.

2.1.1. Referência à Evolução do Ensino em Portugal

Analisando a situação atual em Portugal, podemos afirmar que existe, desde 2011, uma mudança do projeto de sociedade com base em opções ideológicas, não tendo sido a Educação poupada a essas mudanças. Assistimos a um ataque à Escola Pública, que configura uma profunda alteração do sistema de ensino português. A pretexto da crise que se verifica no País e na própria Europa, os governantes, com as suas políticas, e com o apoio de alguns media, defendem junto da opinião pública, o ensino privado como alternativa à escola pública e não apenas como complementar, o que sempre foi a nossa realidade, tanto antes da democracia, no tempo do Estado Novo, como depois de 1974 (Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 2014, p. 4).

Segundo dados históricos plasmados num documento da responsabilidade da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) sobre o Sistema Educativo Nacional de Portugal, constata-se que somos herdeiros de um passado relacionado com o ensino técnico-profissional, que se implementou progressivamente e que ganhou grande expressão durante o Estado Novo. Com o início da ditadura em 28 de maio de 1926 o ensino sofre grandes alterações, sobretudo de carácter ideológico, com a criação da “chamada «escola nacionalista», baseada em forte doutrinação de carácter moral, que se prolongará até aos anos do pós-guerra” (OEI, s.d., p. 20). As reformas do ensino foram sobretudo curriculares, com a simplificação dos programas e a separação entre a via liceal, mais elitista, e o ensino técnico. Nos anos 30, o Estado não mostra interesse na formação da mão de obra e por isso o ensino técnico ficou abandonado (Rodrigues, 2011). Com o “Decreto-Lei n.º 37028 de 1948 surgiu o estatuto do Ensino Técnico em Portugal e o Estado demonstrava as suas preocupações com a revitalização e estimulação da indústria nacional” (ibid., p. 40).

A 9 de julho de 1964, com a publicação do Decreto-Lei n.º 45810, o Ministério da Educação Nacional (MEN) estipula que a escolaridade obrigatória passa de quatro para seis anos. Os alunos podem optar por duas vias: o ciclo complementar do ensino primário, como obrigatório, mas com a manutenção do 1.º ciclo do ensino secundário para os alunos que já estavam a frequentar, sendo a solução mais aconselhável e mais viável dadas as circunstâncias da altura. O seu art. 2.º estipula que “o ciclo complementar do ensino primário terminará com a aprovação no exame da 6.ª classe ou no de admissão ao 2.º ciclo do ensino liceal ou a algum dos cursos de formação do ensino técnico profissional” (ibid., p. 877).

Ainda no documento supracitado da responsabilidade da OEI (s.d.) pode ler-se que em 1973, Veiga Simão apresenta uma reforma com algumas medidas que influenciaram a consolidação do ensino técnico-profissional nomeadamente, a expansão no ensino secundário complementar da formação técnico-profissional, que assim, elevava o grau desta formação e a possibilidade de prosseguimento de estudos superiores para um conjunto maior de cursos de carácter qualificante de nível secundário. De facto, a Lei n.º 5/1973 de 25 de julho, também apelidada de Reforma Veiga Simão, no seu capítulo I - Base II, apresenta como um dos princípios fundamentais, “tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos” (alínea b) e também “garantir a liberdade de ensino em todas as suas modalidades” (alínea d).

Na opinião de Vicente (2004), a reforma Veiga Simão defendia uma “visão humanista e universalista como base para o desenvolvimento do país. A política subjacente à reforma pressupunha que, se Portugal quisesse evoluir e competir com a Europa, era necessário, para além da educação de elites, desenvolver a educação de massas” (p. 86). Para Rodrigues (2011), a mesma reforma “pretendeu efectivar a democratização do ensino garantindo a igualdade de oportunidades. Procurava-se a equiparação entre os ensinos técnico e liceal já que o ideal de progresso era estabelecido numa relação entre educação e crescimento económico” (p. 42). Com a Lei n.º 5/1973 é assim garantida a educação pré-escolar e escolar, “que compreende os ensinos básico, secundário e superior e a formação profissional” (ponto 3 - base IV do capítulo II), e a escolaridade obrigatória passa de seis para oito anos, organizada em dois ciclos: o ensino primário e o ensino preparatório, ambos com a duração de quatro anos.

Apesar dos conflitos sociais e dos debates ideológicos próprios de um período revolucionário, desenham-se consensos quanto ao papel da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país. Verifica-se, de facto, nesta fase, uma grande mobilização e participação social no sector do ensino, sendo de assinalar algumas transformações significativas, sobretudo com relação à alteração dos conteúdos da aprendizagem em todos os graus de ensino (OEI, s.d., p. 22).

Com o advento do 25 de abril de 1974, e com a restauração da democracia, muitas das medidas da Reforma Veiga Simão não chegam a ser implementadas, ocorrendo a extinção do ensino técnico e comercial, por ser considerado “um ensino de modelo fascista” (Rodrigues, 2011, p. 43) e inicia-se a unificação do ensino secundário que visa não só a promoção de uma única via para a escolarização, mas sobretudo a massificação do ensino, trazendo dificuldades associadas à falta de profissionais qualificados, escolas não dimensionadas para a nova procura quer em instalações e/ou equipamentos, bem como a ausência de uma cultura valorizadora da escola enquanto forma de mobilidade social (ibid.). Após 1975, dada a falta de estabilidade política, continuamos a assistir à dificuldade de afirmar a diversidade como estratégia de responder ao aparecimento dos novos públicos que chegam à escola e como estratégia de combate ao insucesso e abandono escolares. Contudo, segundo Gimeno Sacristán (2000), a “escolarização massiva é uma realidade ou um ideal que define as sociedades modernas como tais e que se tem como uma condição do progresso material e espiritual dos indivíduos e da sociedade” (p. 11).

A apelidada Reforma Seabra ocorre no ano de 1983, confirmando como vetor dorsal a preparação dos jovens para o emprego, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das necessidades do país em mão de obra qualificada. Assim, o Despacho Normativo n.º 194-A/83 de 21 de outubro reintroduz o ensino técnico no sistema educativo criando dois tipos de cursos: os cursos técnico-profissionais e os cursos profissionais. No entanto, demasiado decalcado e próximo dos caminhos do ensino regular, sem grande dinamismo e fraca formação de professores, este modelo não teve grande adesão e não surtiu os efeitos desejados (Rodrigues, 2011).

Em 1986, dois acontecimentos importantes marcam a vida dos portugueses: a entrada de Portugal na CEE (Comunidade Económica Europeia) e a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), onde “é vincada, num ideal humanista, a formação para a cidadania, do respeito pela diferença e desenvolvimento intelectual dos educandos,

garantindo e assegurando a igualdade de oportunidades” (Rodrigues, 2011, p. 46). Segundo Teodoro (2001), num dos relatórios elaborados pela OCDE em 1984, era defendido como «prioridade capital» da política portuguesa, o desenvolvimento do ensino técnico e profissional e recomendava a “rápida criação de vias de formação profissional a partir dos *14 anos de idade*” (p. 145). O autor refere ainda que a adesão de Portugal à Comunidade Europeia, “com a conseqüente participação nas instâncias comunitárias, nos planos técnico e político, só veio reforçar a legitimação internacional desse deslocamento de prioridade na política educativa” (ibid., p. 145).

Com a publicação da Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro (LBSE), o sistema educativo passa a estar organizado em três grandes níveis: a educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar. A “educação escolar compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres” (ponto 3 do art. 4.º). O art. 6.º estipula que o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, tendo a duração de nove anos, e a sua obrigatoriedade termina quando o aluno perfizer 15 anos de idade. No art. 10.º pode ler-se que “os cursos do ensino secundário têm a duração de três anos escolares” (ponto 2) e que contemplam cursos vocacionados essencialmente para a vida ativa ou prosseguimento de estudos, contendo todos eles “componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante” (ponto 3). É igualmente garantida a permeabilidade entre os diferentes cursos (ponto 4).

No art. 7.º da mesma Lei são apresentados os objetivos do ensino básico, que vão desde a aquisição de várias competências nos domínios do saber e do saber fazer; adquirir conhecimentos que permitam o prosseguimento de estudos ou inserção em “esquemas de formação profissional” (alínea e)) ou no mercado de trabalho; desenvolvimento de uma cultura cívica e socioafetiva, criando nos alunos “atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação” (alínea h)); desenvolver a autonomia dos alunos, com vista à “formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (alínea i)); e para que tudo isto seja possível é necessário “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (alínea o)). A LBSE foi alvo de aditamentos pelas Leis n.º 115/1997 de 19 de setembro e n.º 49/2005 de 30 de agosto, mas as grandes alterações dizem basicamente respeito ao ensino superior e à qualificação profissional de professores. Segundo Dias (2008), com a publicação desta Lei, denota-se que as “escolas começaram, também, a ser preparadas para as novas concepções

profissionais e gestonárias. Essa preparação fez apelo a dois planos fundamentais: o político, em sentido restrito (discursos e normas) e a formação de professores” (p. 37).

Mais tarde, com a publicação da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, é estabelecido o novo regime da escolaridade obrigatória das crianças e jovens em idade escolar que passa a ser dos 6 aos 18 anos de idade ou “com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação” (ponto 4 do art. 2.º). A Lei consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade (ponto 2 do art. 1.º). É novamente referido neste diploma a questão da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade na organização geral do sistema educativo.

2.1.2. Mudanças e Transformações das Políticas Educativas

Nas últimas décadas o sistema educativo português foi palco de uma extraordinária evolução quantitativa, abrindo-se sucessivamente a novos grupos sociais e faixas etárias mais alargadas. O nível de formação das gerações mais jovens não parou de aumentar e a escola ocupa hoje um lugar central na estrutura da sociedade e na vida dos indivíduos, das famílias e das comunidades locais (Diogo & Diogo, 2013, p. 1).

No contexto da realidade portuguesa, segundo Torres (2006), “deparamo-nos com um cenário revelador de tendências algo distantes e mesmo contraditórias face às verificadas no plano internacional” (p. 137). Segundo a autora, e dada a predominância do centralismo administrativo do Estado no sistema de educação pública, “configura um quadro de constrangimentos, historicamente consolidados, assentes na adopção de dispositivos de controlo ideológico e simbólico da educação, de que podem ser exemplo a definição nacional de currículos e programas, a regulamentação minuciosa das actividades escolares” (ibid., p. 144). Também Vicente (2004) refere que o processo educativo é condicionado por fatores “múltiplos e hipercomplexos, dos quais nos permitimos destacar as dimensões: histórica, económica, política, social, cultural, axiológica, de poder e de autoridade” (p. 9) e que estão presentes em todos os níveis do sistema educativo. No entender de Pacheco (2011),

ao valorizar a educação e formação como referentes da mudança, a globalização reforça os fundamentos da teoria do capital humano, em que se acentua a visão da educação como processo de formação social, orientada para mercados competitivos, clamando que as organizações educativas devem responder a desafios imediatos do mundo económico. Deste modo, diversos organismos transnacionais perspectivam o conhecimento como um recurso económico e, ao mesmo tempo, exigem novos critérios para a qualificação dos cidadãos, regulados por lógicas de mercado e definidos na base de uma conceção instrumental da formação (p. 16).

De acordo com Azevedo (2007), a “globalização como fenómeno social reveste-se de um conjunto de características e de padrões de pensamento e de acção que, de facto, influenciam de modo incisivo e alargado os modos de pensar e de agir, mesmo que local e individualmente” (p. 19). Com efeito, verifica-se que as transformações sociais impulsionadas pela disseminação da informação e da comunicação, pela mundialização da economia e pela aceleração das descobertas científicas e técnicas, têm sido a base para uma reorganização do ensino e da aprendizagem à volta de competências. Esta pressão para a mudança tem ocorrido em dois sentidos: por um lado no sentido da orientação para a inclusão, educação e formação ao longo da vida e, por outro, no da competitividade como forma de obter os melhores resultados e uma maior eficácia. No entanto, este acesso à informação não é de todos, mas apenas de alguns e por isso “tem vindo a cavar-se um fosso bastante claro entre as elites activas e culturalmente autodefinidas, por um lado, e os grupos sociais cada vez mais inseguros, privados de informação, recursos e poder, por outro” (ibid., p. 23). O mesmo autor alerta que

o desenvolvimento social, que contém o desenvolvimento humano e a solidariedade como os seus pilares principais, reclama inovação social e sustentabilidade, eixos estratégicos que só poderão nascer num quadro de encontro, de interacção e de co-responsabilização entre os cidadãos e as instituições locais, os Estados nacionais e os organismos internacionais. Talvez passe pela inovação persistente nos esforços de desenvolvimento social a superação da crise das democracias e uma maior justiça social (Azevedo, 2007, p. 119).

Deste modo, o discurso global sobre a reforma educativa passa a reger-se pelas leis do mercado, com ênfase nos exames nacionais e um foco na prestação de contas, priorizando a privatização e a descentralização das formas públicas de educação. Surge assim o Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 41/2003 de 22 de agosto, que regulamenta os conselhos municipais de educação, transferindo competências para as autarquias locais. Segundo Castro (2007), e de acordo com o «*princípio da subsidiariedade*», “tudo o que o município possa fazer de forma eficiente não deve ser feito pelo estado” (p. 70), sendo assim atribuídas competências aos municípios em “áreas nas quais as suas actuações possam ter um efeito de melhoria na satisfação das necessidades colectivas” (ibid., p. 70). Igualmente, Fernandes (2004), refere que a “participação dos municípios na educação começou por ser considerada um elemento integrado na territorialização da política educativa promovida pelo Estado. Tratava-se de implicar os municípios na execução de um objectivo prioritário dos Estados modernos que era escolarizar toda a população” (p. 36). Sobre o assunto, Barroso (1998) alerta que

no caso da “descentralização” administrativa, outros autores procuram demonstrar que o processo de transferência de competências para as autarquias constitui um processo de “auto-limitação”, totalmente decidido e controlado pelo Estado, com a finalidade de perpetuar o seu poder. Forçado pela complexidade dos problemas e a carência dos recursos, o Estado devolve as “táticas” mas conserva as “estratégias”, ao mesmo tempo que substitui um controlo directo, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controlo remoto, baseado nos resultados (Barroso, 1998, p. 15).

No mesmo seguimento, Formosinho e Machado (1999) defendem que apenas se poderia falar de verdadeira descentralização se “existissem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado e, portanto, não sujeitos ao poder da direcção do Estado, autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais” (p. 109). E acrescentam que mais do que um problema técnico, a descentralização é um problema político. E a qualidade da educação apenas será possível com a substituição do centralismo da administração por uma «autonomia assumida e responsável» pelas escolas (Vicente, 2004). O autor refere ainda que a “necessária qualidade do ensino deverá constituir uma resposta aos desafios do progresso, constituindo-se como condição de sobrevivência nacional e da realização pessoal e social dos actores” (ibid., p. 13). No mesmo sentido, Azevedo (2007) refere que

a regulação local, como processo de articulação e de coordenação da acção dos diferentes actores sociais em cada comunidade local, resultantes dos (re)conhecimentos, das interacções, dos conflitos e dos compromissos entre os diferentes interesses, racionalidades e estratégias inscritos nos vários actores sociais em presença, pode também ser descrita como regulação sociocomunitária (pp. 113-114).

Procura-se assim introduzir novos métodos de ensino e de aprendizagem que permitam melhores performances aos mais baixos custos, bem como um aperfeiçoamento no que diz respeito à seleção e à formação dos professores, o que nos leva a questionar sobre se esta sociedade informacional e pós-moderna não se terá demitido do seu papel de defesa da igualdade, da oportunidade e da identidade cultural. Todas estas transformações económicas, políticas e sociais têm originado uma forte pressão sobre a escola no sentido de uma maior aproximação ao mundo do trabalho. Contudo, a resposta dada pelo sistema educativo a estas novas exigências tem-se pautado por reformas que surgem como respostas planificadas e centralizadas, sem atender às diferentes especificidades dos contextos e sem o envolvimento dos atores privilegiados que são os professores.

As reformas educacionais têm eventualmente fracassado. Acreditamos que a causa disso esteja no fato de elas terem ignorado os professores ou simplificado, de maneira exagerada, o significado de ensinar. E os próprios professores ainda não tomaram a iniciativa de construir as novas condições necessárias à reversão de uma tendência que vem sobrecarregando as escolas com problemas e, ironicamente, como se não fosse suficiente, sobrecarregando-os com soluções fragmentadas e impraticáveis. Os professores estão ocupados demais reagindo às forças mais recentes para empreender uma caminhada própria com imaginação e audácia (Fullan & Hargreaves, 2000, p. xii).

De facto, não obstante a massificação do ensino, que causa perturbações nas escolas, também o excesso de legislação leva a que os professores sintam impotência no cumprimento integral de todos os normativos legais (Mendonça, 2011). São assim “os principais intervenientes no processo educativo, mas os últimos a serem conhecedores das normas que regem a sua profissão” (ibid., p. 6). Ainda no entender de Fullan e Hargreaves (2000), a reforma do sistema educativo também fracassou porque “os professores não são hábeis em partilhar o poder com os alunos, os diretores não são hábeis em partilhar o poder com os professores e os sistemas escolares não são hábeis em partilhar poder com as escolas” (p. 120). Igualmente, Perrenoud (2002) é peremptório ao afirmar que o “sistema educativo é ingovernável sem a adesão de pelo menos, uma parte dos professores e dos utentes, pais e alunos” (p. 37). Admite ainda que “faltam encontrar as práticas e as doutrinas que produzam políticas ao mesmo tempo negociadas e fortes” (ibid., p. 38).

A educação passou a ser vista como o maior recurso disponível para enfrentar a nova estruturação do mundo, pelo que a pressão exercida sobre a escola e o mundo do trabalho, aumentou significativamente. A mudança das políticas educativas tem sido olhada com alguma desconfiança no universo pedagógico, nomeadamente na resistência em importar modelos empresariais para o sistema educativo. As escolas têm especificidades próprias não podendo ser pensadas como fábricas ou empresas. Os processos de mudança não podem excluir a complexidade das instituições escolares, nomeadamente a complexidade humana. De facto, segundo Costa (2000), nos tempos seguintes à pós-modernidade, as organizações de um modo geral tornaram-se “flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias” (p. 24). Esta ideia é reforçada por Lima (2006a) ao afirmar que a complexidade das “concepções organizacionais de escola advém do facto de (...) não se poder liminarmente fazer corresponder uma determinada concepção a apenas uma

imagem ou metáfora e (...) menos ainda a um modelo teórico de análise ou de um paradigma” (p. 24).

Tudo isto leva a que Pacheco (2011) interrogue sobre “de que modo a educação escolar pode ser um espaço de construção de identidades em termos de projetos de formação, que incluam tanto a especificidade dos contextos escolares, quanto as esferas social e privada dos alunos?” (p. 37). E acrescenta que na procura de possíveis respostas terá que se ter em conta a pluralidade e diferença dos espaços escolares, “pois a valorização das experiências curriculares exige a diversidade e o reconhecimento/validação de outros percursos” (ibid., p. 37). Neste sentido, segundo Correia e Matos (2001),

a invocação do mundo dos projectos como modelo organizacional da escola que vem atravessando todo o discurso da reforma e da inovação do sistema educativo actualiza um conjunto de tendências sócio-cognitivas que se inscrevem nas preocupações de gestão dos problemas do mundo contemporâneo através da mobilização dos indivíduos em redes conjunturais de que fazem parte, como uma alternativa de integração nos espaços naturais e sociais ou profissionais que se estão desestruturando (pp. 92-93).

Para Vicente (2004), apesar de todo o atraso acumulado ao longo da história da educação em Portugal, com avanços e recuos constantes na implementação de medidas concretas, e não sendo possível a recuperação desse atraso, a tarefa será árdua, mas que passará por uma “nova atitude da administração central que terá que perceber que o futuro da educação se joga essencialmente em cada escola, em cada turma, sendo por isso fundamental o envolvimento de todos os actores do processo educativo” (p. 88). Neste contexto, Candeias (2001) previne:

Aceitar que a construção do mundo em que nos movemos tem as suas raízes únicas no primado político que propositadamente simplificámos é desistir de perceber a complexidade e riqueza da tal construção, e significa também reduzir os indivíduos e os grupos às forças sociais e políticas que historicamente os tentarem agregar, invocando legitimidades que frequentemente lhes tiraram voz e protagonismo (p. 81).

2.1.3. Diferenciação Curricular e Sucesso Educativo

Portugal tem feito um enorme esforço de qualificação escolar da população, que se traduziu em progressos substanciais em matéria de educação. Contudo, o país continua a apresentar um défice estrutural de formação e qualificação da população que exige uma aposta clara e persistente na resolução dos problemas que têm impedido a convergência com os actuais padrões da União Europeia, nomeadamente os níveis de insucesso e abandono escolares e o défice de qualificações da população activa (Rodrigues, 2010, p. 3).

Na perspetiva de Vicente (2004), o currículo influencia todo o processo educativo, sobretudo na forma como ele é «gerido e adaptado» pelas organizações escolares, “pela forma como o modelo organizativo favorece as relações educador/aluno e pelo clima, cultura e ambiente que o modelo organizativo propicia dentro de cada centro educativo” (p. 65). O autor refere ainda outros fatores que influenciam o processo educativo, desde o meio, o professor, o aluno, a família, o quadro de valores, a sociedade em geral.

A sociedade portuguesa exige hoje à escola, não só que todas as crianças e jovens a frequentem, não apenas que tenham sucesso nas avaliações mas que consigam demonstrar a qualidade das suas aprendizagens, quer através da diminuição das taxas de retenção, quer do desempenho obtido nos resultados dos exames nacionais e, que tal se expresse, sem margem de dúvida, na comparação dos resultados obtidos pelos nossos alunos nos estudos internacionais (Magro-C, 2013, p. 46).

A definição do ensino básico como sendo universal e obrigatório, tem a finalidade de “assegurar o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares” (Resendes & Soares, 2002, p. 11). Estas medidas lançam um grande desafio aos professores de “romper com todas as formas de exclusão escolar e implicá-los directamente na construção de uma escola para todos” (ibid., p. 11). Por outro lado, Azevedo (2007) refere que esta evolução que acontece nas políticas educativas dos vários países, “tende a ser a expressão de uma construção social contínua, tensa, silenciosa e quase imperceptível, regulada pelo sistema educativo mundial” (p. 8) e que está muito longe de contemplar as realidades e contextos locais, regionais e nacionais.

Os currículos nacionais e as suas alterações são também, nesta óptica, expressões, dificilmente recusáveis, de modelos transnacionais gerais de educação e das ideologias que os sustentam. As diferenças com que possam surgir aqui e ali, se são reveladoras de adaptações à diversidade e de apropriações nacionais específicas, podem também ser encaradas como variações sobre uma ideologia global e globalizante e sobre um modelo geral comum. A este modelo não pode ser estranha a expansão da globalização e dos ajustamentos da economia de mercado (Azevedo, 2007, p. 57).

Ao identificar os mecanismos de diferenciação do ensino, em especial entre o ensino académico e o ensino profissionalizante, Ivor Goodson (2001) alerta para a multiplicidade de objetivos que estão camuflados na “retórica da «escola de massas» e do «ensino público» (...) aponta para a necessidade de abrir a *caixa negra* do currículo de forma a que seja possível captar a complexidade e as implicações políticas inerentes à organização do ensino” (p. 13). Segundo Teodoro (2001), “uma das características principais do processo de construção da escola de massas em Portugal foi, precisamente, o seu carácter retórico – precoce no acto legislativo e no discurso político, excessivamente tardio nos meios e nos recursos” (p. 156). Deste modo, esta escola de massas teve um desenvolvimento tardio, e que a par dos níveis de escolaridade muito baixos e o nível de analfabetismo muito elevado dos cidadãos, “aliados a uma gestão e administração centralizadas e burocráticas, criaram uma situação de atraso educativo, de que resulta a actual literacia do povo português” (Vicente, 2004, p. 9). Gimeno Sacristán (2000) considera que

a mudança em direcção a uma maior plenitude e igualdade entre os seres humanos encontrava no fenómeno da escolarização uma ferramenta potente, entendida como oportunidade de todos para aceder à educação, depois como necessidade de nela permanecer e recebê-la com um nível de qualidade semelhante para todos. Numa democracia social, a educação tem que ser niveladora das desigualdades de partida, o que leva, implicitamente, à assunção de políticas compensatórias de acção discriminatória positiva a favor daqueles que mais necessitam. Dar a mesma educação a sujeitos desiguais não é uma política igualitária (p. 14).

Convém aqui estabelecer a diferença entre os termos alfabetização e escolarização e, para tal socorremo-nos de Candeias (2001). Basicamente a alfabetização é quando existe “uma relação funcional com a leitura e, por vezes, com a escrita, frequentemente de origem voluntária, geralmente esparsa, superficial e informal, mas podendo atingir níveis de intensidade muito desiguais” (p. 31). Por outro lado, entende-se escolarização como sendo “uma relação estruturada e progressivamente exigente com um modo de cultura escrita, mas também a submissão de coortes populacionais com níveis etários bem determinados a uma instituição construída expressamente para o efeito, a escola” (ibid., p. 31). No entender de Gimeno Sacristán (2000), a “escolarização é um determinado modelo de educação multi-funcional que tem ou deve ter uma orientação singular: é alfabetizador, descodificador do mundo material e social construído, mostra o Mundo criticamente, difunde o conhecimento sistematizado e ordenado” (p. 47).

De facto,

a alfabetização transforma as populações ao ritmo que elas julgam necessário; a escola transforma a sociedade através do controlo sobre essas mesmas populações. A escolarização pressupõe a uniformidade independente do contexto; a alfabetização molda-se aos ritmos e costumes dos povos pré-modernos. (...) As populações que se encontram em fase de transição de processos de alfabetização para processos de escolarização farão, (...), uma utilização autónoma da «escola de massas», tirando dela aquilo que lhe interessa, nas idades em que lhe interessa e dela saindo quando acham que o que sabem lhes basta para se adaptarem ao mercado de trabalho e ao que querem da vida em geral (Candeias, 2001, pp. 32-34).

Por outro lado, Gimeno Sacristán (2008) alerta-nos para a diversidade, pois “tem sido uma constante na história dos sistemas educativos e no pensamento sobre a educação em permanente relação dialética com a proclamação e a procura da universalidade da natureza humana” (p. 71). O autor refere-se às condições de igualdade no direito de todos ao acesso do ensino. No entanto, constata-se uma “tensão permanente entre a força centrípeta e homogeneizadora da globalização e a força centrífuga da preservação da diversidade local e nacional” (ibid., p. 109). Deste modo, utiliza-se o conceito de diferenciação curricular para designar formas organizacionais de ofertas educativas, que correspondem, por exemplo, a diferentes cursos de ensino ou modalidades de formação, e que têm vindo a ganhar relevância no nosso sistema educativo, em virtude da perceção da impossibilidade da escola cumprir o ideal de democratização, a partir de um currículo uniforme.

É o reconhecimento efectivo do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas curriculares do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal das suas vidas (Roldão, 1999, p. 28).

É no campo de jogo entre a diversificação e a diferenciação, com vista respetivamente ao sucesso educativo e escolar dos alunos, que se definem os diferentes percursos escolares (Pacheco, 2011). Destacamos aqui os seguintes: cursos para prosseguimento de estudos, cursos profissionais, percursos curriculares alternativos (PCA), “currículos funcionais”, bem como “modalidades específicas de educação e formação de jovens e adultos” (ibid., p. 91). Os alunos não sendo todos iguais, têm ritmos de aprendizagem diferentes e não conseguem atingir os mesmos resultados escolares, pelo que as desigualdades na progressão dos alunos, produzidas pelo próprio currículo, “só serão ultrapassadas se forem tomadas medidas concretas de diferenciação e apoio no modo de

organizar os seus percursos de aprendizagem” (ibid., p. 91). A linguagem das competências assente em pedagogias ativas e centradas nos alunos “associa-se à diferenciação curricular, entendida como princípio global de organização curricular com vista à resolução do fracasso escolar” (ibid., p. 89).

Neste contexto, Mendonça (2011) adverte que o insucesso da democratização do ensino deve-se a razões de índole social, uma vez que o Estado central continua a impor a escolarização, que não resulta de dinâmicas sociais, mas sim de objetivos de desenvolvimento económico e de coesão social, ambicionados pelo Estado português e pelos parceiros europeus. Igualmente Azevedo (2007) reconhece que

existe em cada contexto nacional um conflito específico de interesses entre grupos sociais e uma «coerência societal» nacional que importa não menosprezar. Esta assenta em tradições e culturas históricas diferenciadas, bem como em múltiplos jogos de relações entre subsistemas nacionais, tais como as empresas, a educação e a formação, o compromisso salarial e a concertação social (p. 107).

Através da legislação emanada pelo governo, denota-se uma preocupação teórica com as questões da diferenciação curricular:

O Ministério da Educação tem vindo a adoptar medidas visando a viabilização de respostas educativas diferenciadas, em função das necessidades educativas dos jovens que frequentam a escolaridade básica, na assunção de que esta é uma via rica de potencialidade na procura de soluções ajustadas à diversidade de casos própria de uma escola caracterizada pela heterogeneidade sócio-cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados (Despacho Conjunto n.º 123/97 de 7 de julho).

Todavia, convém ter em atenção esta questão da heterogeneidade sociocultural que predomina atualmente nas escolas, e que é necessário distinguir de desigualdade; esta está relacionada com aquela e é determinada por fatores socioeconómicos e exclusão social, com “origem sobretudo sociocultural (origem essa cuja especificidade assenta na articulação da desigualdade com a exclusão social)” (Stoer, 2001, p. 255). Deste modo, o Estado para conseguir minimizar esta tensão, cria «currículos alternativos», que constituem uma “tentativa de resolver os problemas de diferença na escola e para garantir a transição escola-mercado de trabalho” (ibid., p. 255). A preocupação com o ensino, nomeadamente com o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido, está presente em qualquer sociedade, o que implica que também as questões curriculares o estejam. Na opinião de Sousa (2002),

numa escola que se pretende democrática e aberta à diversidade social e cultural como a nossa, considero que é urgente “lermos” o currículo já não como aquela área simplesmente técnica, atórica e apolítica, com a única função de organizar o conhecimento escolar, nem como aquele instrumento ingenuamente puro e neutro, despojado de intenções sociais, que procura estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar (p. 40).

O currículo oficial procura o abandono da sua interpretação como um conjunto de orientações rígidas e prescritivas, passando a contemplar vários objetivos para a aprendizagem, incluindo as principais competências e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas, para além das áreas e componentes curriculares. Deve passar a ser encarado como um processo flexível, adaptado a cada contexto e tendo em consideração os recursos disponíveis, procurando responder às necessidades e características de cada aluno, escola ou região (Morgado, 2000).

O problema que se deverá colocar, antes de mais, é o de saber se toda a ação é socialmente determinada ou, apenas, socialmente orientada, não só através do *stock* de disposições, mas também da complexa combinatória de expectativas e oportunidades geradas em meios sociais diferenciados. Ou seja, entender a ação em função do adquirido, mas também em função do projetado. Nesta perspetiva, a interação entre disposições, capacidades, expectativas e oportunidades inscreve-se em dinâmicas múltiplas e, necessariamente, em mecanismos de reprodução diferenciados (Justino, 2013, p. 17).

Posteriormente também o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, com a retificação consumada no Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro, no seu art. 11.º referindo-se à diversificação das ofertas curriculares, esclarece o seguinte:

1 – Visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional. 2 – Compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.

Neste sentido, levantam-se questões relacionadas com o modo como podem as escolas, legitimadas pela autonomia que lhes é conferida, diversificar as ofertas educativas e curriculares, no sentido de atender às necessidades/especificidades do contexto, de forma a favorecer a integração social dos seus alunos e contribuir para a melhoria das suas aprendizagens e conseqüentemente o seu sucesso educativo.

Na verdade, a escolaridade básica não tem conseguido efectivar o sucesso de todos os indivíduos em idade própria para a sua frequência, facto que nos permite equacionar, se do lado da oferta existe uma rede insuficiente ou inadequada e/ou se do lado da procura existem carências familiares e individuais de natureza económica, psicológica, social ou outra, que inviabilizam o sucesso durante a escolaridade obrigatória. Por outro lado, a escolaridade básica também não tem conseguido “reter” os indivíduos que a ela acederam, uma vez que ao longo dos nove anos se verifica por vezes o seu abandono. (Mendonça, 2009, p. 7).

Relativamente às questões concretas do insucesso e do abandono escolares, estas caracterizam-se respetivamente, pela falta de aproveitamento escolar (reprovações) e pela saída precoce dos alunos da escola, antes de terem completado a escolaridade obrigatória ou terem atingido os 18 anos de idade (Cavaco, Alves, Guimarães & Feliciano, 2015). Existe uma «relação de interdependência» entre estes dois fenómenos, uma vez que “muitos dos jovens que abandonam precocemente a escola apresentam percursos académicos marcados pelo insucesso escolar” (ibid., p. 11). Os autores referem ainda que estes fenómenos levam-nos a colocar o problema das «desigualdades escolares». Relatam ainda que a questão do abandono escolar precoce “joga-se nas relações entre os universos escolar, familiar e social” (ibid., p. 34), contudo serão diferentes as interpretações dadas pelos jovens às suas experiências, “de acordo com o modo de apropriação dessas vivências e com os seus projetos” (ibid., p. 35). Por outro lado e de forma mais simplista, Benavente et al. (1994) referem que o abandono escolar “significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência de escola ou a morte” (pp. 25-26). Para Sil (2004),

a problemática do insucesso escolar, afectando não apenas o campo da educação, mas igualmente o espaço social, cultural, económico e político, questiona as opções fundamentais da sociedade, e tem o seu peso específico nas diversas mutações que o sistema educativo, no seu conjunto, tem vindo a conhecer. Com efeito, o êxito e a eficácia de qualquer medida empreendedora no sentido de minorar a problemática do insucesso escolar dependem em grande parte da capacidade de envolvimento dos professores, cujo papel é fundamental e amplamente reconhecido por todos os interessados no processo educativo (p. 78).

O autor salienta igualmente o relevo da formação inicial e contínua dos professores, na “adaptação permanente das suas competências a um contexto pedagógico em constante mutação, pelo que o êxito, ou o fracasso, no combate ao insucesso escolar depende, de forma significativa, da capacidade de envolvimento dos professores” (ibid., p. 61). Contudo, Cavaco et al. (2015) admitem que a boa vontade de os professores intervirem não chega para se concretizarem intervenções adequadas, por múltiplas razões e “sentindo-se desmunidos, os professores vivem com alguma frustração e descontentamento mais ou

menos resignado ou revoltado os bloqueios de impotências mútuas que nenhum mecanismo institucional procura resolver” (ibid., p. 13). Outros autores referem que o abandono escolar e por conseguinte a falta de escolaridade, nem sempre foi visto como um problema pela sociedade (Janosz e Le Blanc (2000)).

Há apenas 30 ou 40 anos, um adolescente podia muito bem deixar a escola sem diploma, encontrar um emprego e ocupar, em pleno, o seu lugar na sociedade. A passagem de um comportamento meramente anódino a um comportamento sintomático de inadaptação social não é, pois, estranha a mudanças económicas e culturais que modificaram as sociedades ocidentais nos últimos decénios (ibid., p. 343).

No entanto, o mesmo não se passa atualmente, levando ao fenómeno de exclusão social. Existem consequências e diferenças sobre as oportunidades na sociedade atual, causadas pelas desigualdades na educação; e para se poder participar ativamente é condição necessária «receber» educação (Gimeno Sacristán, 2000), uma vez que “para desempenhar o exercício de muitas actividades e a ocupação de postos de trabalho, se exige não só a preparação prévia, bem como ferramentas e habilidades para adquiri-la” (ibid., pp. 56-57).

Igualmente Benavente et al. (1994) referem que o abandono escolar “constitui uma situação extrema de desigualdade entre os que vivem curtos percursos escolares, fracassam e abandonam e os que obtêm sucesso certificado e vivem longos períodos académicos, com as respectivas consequências pessoais e sociais” (p. 12). Os autores alertam para as múltiplas causas do abandono escolar, e que variam entre países ou regiões, bem como com os contextos económicos, sociais e familiares. Mas, “uma dessas causas é muito frequente: *os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos.* (...) As situações mais frequentes de abandono estão associadas a fracassos e repetências” (ibid., p. 27).

Relativamente às consequências, além dos fatores relacionados com problemas de produtividade, económicos, sociais e humanos, os jovens que abandonam prematuramente a escola, “vivem um fenómeno de «desclassificação» social; nem são alunos nem trabalhadores, não são crianças nem são adultos; as instituições não se responsabilizam pela sua formação mas eles ainda não podem responsabilizar-se pela sua própria vida”

(Benavente et al., 1994, p. 33). E sobre o verdadeiro significado do abandono escolar, os autores constataam:

O choque entre as experiências de vida dos jovens e o modelo organizacional, os saberes e a linguagem da escola dão origem a situações de violência simbólica, que, sem dúvida, contribuem para a tomada de decisão de abandonar a escolaridade. Esta situação conflitual agrava-se ainda se as metas estabelecidas para a escolaridade obrigatória não são reconhecidas como legitimamente prioritárias, face a avaliação do percurso escolar dos filhos ou a outras metas definidas em privado pelas famílias (ibid, p. 38).

Concentrando-nos no problema do insucesso escolar, este normalmente é imputado aos alunos, “ficando por norma os factores que o provocam, fora do seu controle e da sua responsabilidade. Neste contexto, devemos equacionar quem fracassa na realidade: fracassam os indivíduos, ou fracassa a sociedade, a escola e as políticas educativas?” (Mendonça, 2008, p. 13). Para Cavaco et al. (2015), não há dúvidas que o “insucesso escolar é um indicador de problemas que afetam a aprendizagem dos alunos e de que no interior da escola se geram desigualdades” (p. 13). Um estudo levado a cabo por Fonseca, Simões e Formosinho (2000) relaciona o insucesso escolar com os comportamentos anti-sociais e com o género dos alunos. Numa das conclusões os autores referem que

os repetentes de ambos os sexos apresentam índices mais elevados de comportamento anti-social do que os rapazes e as raparigas do grupo dos não repetentes. Além disso, os rapazes apresentam sempre índices significativamente mais elevados de comportamento anti-social do que as raparigas (p. 331).

O sucesso escolar depende não só do talento individual, mas acima de tudo da «pertença social», e dado que a escola oferece iguais oportunidades de acesso a todos os alunos, fica assim «desculpabilizada» do insucesso escolar (Mendonça, 2008). Há porém quem procure desfocalizar esse insucesso do aluno para “problematizar os processos sociais que concentram o insucesso em determinadas categorias e grupos sociais” (Diogo, 2013, p. 65). Claramente a responsabilidade do insucesso não é apenas do aluno, no entanto, “esta visão das coisas tem uma grande persistência nas representações sociais e nos discursos dos atores da esfera da educação” (ibid., p. 65). Na verdade, “o *handicap* sociocultural das crianças dos meios socialmente desfavorecidos, compromete seriamente as possibilidades de sucesso escolar dos alunos” (Sil, 2004, p. 15). Ideia também partilhada por Resendes e Soares (2002):

A população escolar proveniente de meios sócio-económicos muito diferentes e de grupos culturais diversificados regista um índice de insucesso acentuado. Poder-se-ia dizer, logo à partida, que estes alunos estão *destinados* ao insucesso, dado que não trazem para a escola os hábitos, as experiências e os conhecimentos valorizados pela cultura escolar. (p. 21).

Assim, no entender de Mendonça (2009), o insucesso escolar não está somente relacionado com o rendimento académico ou o abandono precoce da escola, pois existem outras situações que podem levar ao insucesso escolar dos alunos: inadaptação às normas da escola, situações de mau comportamento dentro dos limites estabelecidos pela escola e alunos que manifestam pouco trabalho. A mesma autora refere que também existe o insucesso da própria instituição escolar quando o aproveitamento dos alunos é baixo, deficiente adaptação social dos alunos e destruição da autoestima dos mesmos. Outros fatores que embora não quantificados, mas sintomáticos de insucesso escolar são: o aluno não gostar da escola, não se integrar, recusar a relação pedagógica, ser agressivo e destruidor, bem como a sua alinação do meio escolar (ibid.). Reforçando esta ideia, igualmente Cardoso (1993) refere que os indicadores de insucesso e abandono escolares estão relacionados com vários fatores: *Família* (tipo, dimensão, nível de instrução dos pais, etc.); *Trabalho* (participação nas atividades domésticas e/ou alguma atividade profissional remunerada); *Educação Pré-escolar* (frequência e/ou apoio nos trabalhos escolares); *Tempos livres* (atividades de lazer, leitura, etc.); *Imagem da escola* (gostar ou não da escola, ser ou não um local aprazível); *Perceção subjetiva da pobreza* (causas da existência da pobreza e como o aluno sente esse problema); *Futuro* (expetativas e projetos pessoais no futuro).

Podemos então falar de dois tipos de insucesso escolar: um, em que há uma redução do conceito à quantificação de um dado fenómeno observável e de alguma forma determinado pela escola; outro mais complexo e de difícil quantificação, que se prende com o não atingir das metas individuais e sociais, de acordo com as aspirações dos alunos e as necessidades dos sistemas envolventes. Este segundo tipo de insucesso parece-nos o mais preocupante, visto que a sua não quantificação impossibilita-nos a avaliação das reais proporções que atinge, embora só possa ser equacionado por referência ao insucesso escolar quantificável (Mendonça, 2009, pp. 75-76).

Na perspetiva de Cavaco et al. (2015), “os fatores que estão na génese da construção do sucesso e do insucesso escolar – a avaliação, o currículo e as estratégias pedagógicas que silenciam as diferenças –, são interdependentes e fazem parte do conjunto do sistema educativo e da política educativa” (p. 31). E acrescentam ainda que no caso de Portugal,

devido ao fato de os valores do insucesso e abandono escolar serem considerados elevados, quando comparados com as taxas apresentadas pela larga maioria dos países da união Europeia, podem ser encontradas medidas legislativas diversas, em consonância com a Lei de Bases do Sistema Educativo. Porém, estas medidas têm pecado pelo seu caráter desarticulado, levando a que Portugal não possua uma estratégia concertada e articulada de prevenção, intervenção e compensação do insucesso e abandono escolar. A agravar a situação, de entre as medidas, nenhuma aborda em particular as questões de género. Parece assim existir um longo caminho a percorrer neste âmbito, tanto pela União Europeia, como (e sobretudo) pelo nosso país (ibid., p. 156).

Igualmente Abrantes (2013) realça a questão das dificuldades sentidas por uma parte dos alunos na transição entre ciclos, situação agravada no caso português, uma vez que o ensino básico se encontra dividido em três ciclos distintos e em muitos casos em escolas diferentes. Neste sentido, e “em comparação com os restantes países europeus, o modelo português parece gerar estímulos adicionais à diferenciação, desigualdade e exclusão, o que poderá, em parte, explicar as maiores taxas de insucesso e de abandono que Portugal ainda regista” (ibid., p. 29). Igualmente Fino (2007) é bastante crítico no que se refere aos sistemas educativos e respetivas mudanças e transformações das políticas educativas, ao afirmar que

toda a gente já reparou que os sistemas educativos estão desnorteados. No nosso país, os sintomas do desnorte são por demais evidentes: muito insucesso, muitas intervenções políticas sucessivas imaginadas com o propósito de catapultar os seus autores para a imortalidade e terminando em novo impasse. E, tudo isto, enquanto os indicadores internacionais continuam a colocar sistematicamente os nossos alunos no final dos rankings da literacia e da numeracia (p. 1).

Segundo Magro-C (2013), para que a escola possa fazer o seu papel de certificar o maior número de alunos em cada ciclo de ensino e no tempo certo, deverá ser “capaz de passar de uma atitude assente no combate ao insucesso escolar (...) para uma visão de promoção do sucesso escolar” (p. 48), uma vez que as medidas são basicamente centradas em apoios de emergência para alunos nos anos terminais de ciclo devido à realização de exames nacionais ou para os alunos considerados «problemáticos» (ibid.).

A implementação de projetos que promovam o verdadeiro sucesso educativo é premente numa escola que está a sofrer cortes cegos, mas que a época do desperdício assim fazia prever. O trabalho que se exige aos professores é cada vez maior; os alunos apresentam características que não nos permitem ambicionar que todos sigam o mesmo caminho; a comunidade exige cada vez mais da escola, pois a nossa organização enquanto sociedade tem-nos conduzido a caminhos que absorvem os pais noutras questões que não a educação dos seus filhos (Nascimento, 2013, p. 161).

Em síntese, Sil (2004) refere que pode considerar-se que a “problemática do insucesso escolar está longe de ser encarada pacificamente no contexto educativo actual. Os professores, como intervenientes directos no acto educativo, denotam uma noção realista desta problemática.” (p. 101). O autor realça igualmente que “o sucesso ou o insucesso do aluno é muitas vezes o resultado de vários factores nem sempre controlados ou totalmente conhecidos e identificados, cabendo ao professor um papel central em todo este complexo processo educacional” (ibid., p. 102).

2.2. Liderança e Administração Educacional

Nas organizações educativas, a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade” (Trigo & Costa, 2008, p. 562).

2.2.1. Autonomia, Administração e Gestão

O sistema educativo em Portugal passou por várias reformas educativas, com peculiar relevância na mudança do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico e secundário, “justificada pela necessidade de realizar uma intervenção de fundo na gestão das escolas estatais e na própria filosofia do modelo” (Silva, 2011, p. 1). No entanto, Lima (2006a) adverte que é preciso compreender a escola como “organização educativa especializada” (p. 17) e para tal é indispensável ter em consideração a sua “historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objectivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didácticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho docente e do trabalho discente” (p. 18). Igualmente, o art. 45.º da LBSE refere nos pontos 1 e 2, que a administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino é orientada numa perspetiva de integração comunitária, por “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino” (p. 3078) e os critérios de natureza pedagógica e científica devem prevalecer sobre os critérios de natureza administrativa (ponto3). O ponto 4 do mesmo artigo refere que a direcção de cada estabelecimento dos ensinos básico e secundário é “assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os

representantes de professores, alunos e pessoal não docente” (ibid., p. 3078). No entanto, para isto ser possível na prática, Formosinho e Machado (2005) referem que

a operacionalização destes princípios através de um modelo de administração do sistema escolar descentralizado pressupunha a adopção de uma estratégia não burocrática de implementação da reforma educativa, pelo que se procedeu a um processo de discussão pública que pretendia proporcionar a “tomada de palavra” pelos próprios interessados, não se confinando estes aos limites físicos e humanos da escola-estabelecimento, mas, antes, alargando-se ao seu espaço social próprio, sugerido pelo conceito de *comunidade educativa*, que inclui não só os membros da comunidade escolar, mas também os clientes (imediatos ou mais afastados) da escola (Formosinho, 1989a). Embora não se possam confundir os fundamentos da participação dos vários elementos da comunidade educativa, porque não são os mesmos, toda ela tem um carácter político por envolver escolhas que não são meramente técnicas (p. 120).

Por outro lado, Costa (2000) embora reconheça as especificidades organizacionais das escolas e que são diferentes de outras organizações, “também é verdade que a escola depende frequentemente de modelos de análise organizacional e de orientação normativa importados de outros contextos, designadamente do empresarial” (p. 26). Neste sentido, Sergiovanni (2004) reclama para as escolas um modelo de gestão totalmente oposto ao do modelo empresarial, dado a escola ser uma organização especial, também deverá ter uma liderança especial que apelida de “liderança moral”. Afirma perentoriamente que são necessárias teorias de liderança que reconheçam que as decisões tomadas pelos pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos não são decisões individuais, mas baseadas em valores.

Em vez de agir de forma calculista e individual, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância (ibid., 2004, p. 37).

O sistema educativo português tem assistido, nas últimas décadas, ao aparecimento de medidas de política educativa cuja agenda reformista tem dado importância crescente às dimensões da gestão e da liderança escolares. O Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, veio reforçar a autonomia pedagógica e de gestão das escolas concretizada na elaboração de um projeto educativo próprio que respeite as especificidades e os contextos de cada estabelecimento de ensino. No entanto, essa “reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração

educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local” (ibid.).

Nas décadas seguintes muita legislação é publicada com várias alterações ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio e a Lei n.º 24/99 de 22 de abril. No Decreto-Lei atrás referido poderá ler-se que a “autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (art. 3.º). Mas na realidade, segundo Castro (2007), o facto de este diploma conceder alguma autonomia, houve escolas que por falta de iniciativa não dinamizaram essa autonomia, e por outro lado, a “Administração Estadual Central não cessou de emitir normas jurídicas que, na prática, retiram o exercício autónomo de competências às escolas” (p. 56). No entender de Dias (2008),

a “liberdade” das escolas exerce-se, portanto, num quadro mais administrativo do que político: manifesta-se na seleção de meios e processos mas concede reduzido espaço à definição local das finalidades, prioridades e resultados educativos. Aliás, as novas concepções gestionárias são marcadas por uma procura tão forte de congruência entre o sistema educativo e o sistema económico, que se torna quase redundante falar em definição de prioridades e políticas locais (p. 24).

Neste sentido, Barroso (1998) defende não uma autonomia decretada pelo Estado, mas sim uma autonomia construída pelas próprias escolas, embora compreenda a necessidade de normativos e de regras como princípios regulamentadores da organização e ação das escolas. E por isso refere que o “desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do «regulamentar» o seu exercício, deve criar condições para que ela seja «construída» em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais” (p. 17). No entender de Silva (2004), o problema pode não estar no tal «modelo decretado», mas sim na falta de vontade, que ainda existe, em “alterar profundamente as políticas educacionais, as relações entre a administração e as escolas, as autarquias, e outros níveis regionais e locais de educação descentralizados, no sentido de perspectivar expectativas melhores para uma *governança* mais democrática das nossas escolas” (p. 208). Igualmente Vicente (2004) refere que devido aos vários discursos políticos de autonomia, à prática centralista da administração e o lento processo de implementação das políticas, não tem sido agilizada

a substituição do modelo *burocrático centralista* por um modelo de *gestão autónoma das escolas* baseado na confiança mútua, liderança proactiva e capacidade estratégica, nem a passagem do centro de decisão, organização e construção do processo educativo para cada escola, única forma de adaptar ao contexto local, sem perder de vista os critérios nacionais” (ibid., p. 10).

Para Sergiovanni (2003), as escolas têm uma personalidade própria e o progresso escolar caminha lado a lado com o que o autor apelida de «personalidade institucional», que se reflete na própria cultura da organização. Refere ainda que as escolas com personalidade “sabem exactamente quem são e desenvolveram um entendimento comum dos seus objectivos. Celebram a sua unicidade e carácter distintivo como um poderoso meio de atingir os seus objectivos” (ibid., p. 10) e por isso o controlo dos seus próprios destinos e normas são a chave para o sucesso.

Neste seguimento, Lima (2011) afirma que portanto não será de “estranhar que a autonomia da escola represente, há duas décadas, um tópico recorrente nos discursos educativos, embora, aparentemente, com reduzido impacto na administração do sistema educativo e sobretudo com poucas consequências democráticas na governação e administração das escolas” (p. 14). Contudo, Barroso (2000) alerta que para uma revitalização da democracia interna é essencial o reforço da autonomia das escolas; embora nem “toda a autonomia seja democrática, não há democracia sem autonomia. Só a autonomia garante o poder, os recursos e a capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia” (p. 180). A administração das escolas em Portugal, segundo Formosinho e Machado (1999), qual

encruzilhada organizacional impulsionada do centro para a periferia, é passível de ser inserida tanto numa lógica de concentração desconcertada em busca da maior eficácia administrativa, como numa lógica descentralizadora e autónoma onde a participação dos vários intervenientes da comunidade não se esgota em rituais de democracia representativa formal e de participação simbólica e meramente instrumental (p. 117).

No mesmo sentido, Silva (2004) opina que “não houve sinais de mudança suficientes do centro para as periferias, de alteração orgânica do ME, que permitissem eventualmente outros dados, outras leituras – porventura mais democráticas –, da *governação da escola*” (p. 207). O mesmo autor teme que ao serem implementadas determinadas opções estruturantes apresentadas pelo Estado, possam transformar «radicalmente para pior» o sistema educativo português. O sentido das mudanças ao nível

da direção e gestão das escolas caminha para a implementação de uma estrutura de governação que seja capaz de “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril). Ao longo deste percurso marcado por ensaios e reajustamentos morfológicos nos órgãos de gestão, denota-se uma valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas.

Sente-se a necessidade de uma autonomia vivida, participada e assumida, em que todos os actores são envolvidos em torno de projectos partilhados tornando a organização educativa num espaço criativo, inovador, crítico, proactivo e eficaz. Este é o desafio. Cabe à escola assumi-lo com eficácia! (Libório, Silva, Oliveira & Fraga, 2008, p. 124).

2.2.2. Estilos de Liderança

Apesar de a liderança ser importante para a gestão e estar estreitamente relacionada com ela, liderança e gestão são conceitos diferentes. Uma pessoa pode ser um gestor eficaz, justo e organizado e, mesmo assim, não ter as capacidades motivacionais de um líder. Ou simplesmente pode ocorrer o contrário, pode ser um gestor ineficaz, porém ter as habilidades necessárias para ser um bom líder. No **Quadro 1** apresentam-se as principais diferenças entre gestor e líder:

Gestor	Líder
Administra	Inova
Mantém	Desenvolve
Dá prioridade a sistemas e estruturas	Dá prioridade às pessoas
Depende de controlo	Inspira confiança
Tem visão de curto prazo	Tem perspectiva de futuro
Pergunta como e quando	Pergunta o quê e o porquê
Com olhos voltados para o possível	Com os olhos no horizonte
Imita	Inventa
Aceita o <i>status quo</i>	Desafia o <i>status quo</i>
É bom soldado clássico	É o seu próprio comandante
Faz as coisas direitas	Faz a coisa certa

Quadro 1 – As principais diferenças entre gestor e líder.
Fonte: Adaptado de Bennis (1996).

Teixeira (2013) adverte que “muitas vezes tende a confundir-se liderança com gestão. Contudo, nem todos os líderes são gestores. Do mesmo modo, nem todos os gestores, só porque o são, são líderes” (p. 219). Também para Bento e Ribeiro (2013) é evidente “que nem todos os gestores são líderes e nem todos os líderes são gestores. Um

gestor não é líder só porque lhe foi atribuído, formalmente, um cargo.” (p. 19). Por outro lado, Fullan (2003) admite não gostar de fazer a diferença entre liderança e gestão, uma vez que “ambos os conceitos se sobrepõem e porque todos necessitamos de ambas as qualidades. Porém, há uma diferença que importa aqui realçar: a liderança é necessária para os problemas que não têm respostas fáceis.” (p. 14). Embora existam múltiplas definições para liderança, é possível considerar dois elementos comuns em todas elas: por um lado verificamos que é um fenómeno inerente a um grupo e, por outro, que envolve um conjunto de influências interpessoais e recíprocas, exercidas num determinado contexto através de um processo de comunicação, tendo em vista a obtenção de determinados objetivos específicos. De acordo com Chiavenato (2005), liderança não é mais do que

uma influência interpessoal, na qual uma pessoa age no sentido de modificar ou provocar o comportamento de uma outra pessoa de maneira intencional, exercida em uma dada situação e dirigida pelo processo de comunicação humana para consecução de um ou mais objectivos (p. 183).

Ideia idêntica apresenta Teixeira (2013) quando refere que liderar ou dirigir é no fundo influenciar o comportamento dos subordinados para que os mesmos atuem “em conformidade com os objectivos da organização a que pertencem” (p. 188) e essa influência pode exercer-se de vários modos, mas em qualquer dos casos implica sempre “motivação do pessoal, liderança e comunicação eficaz” (ibid. p.188). No fundo, para que haja uma “efectiva liderança de equipa, o líder deve ser simultaneamente um *coach*, um *motivador*, um *delegador* e um *facilitador*” (ibid., p. 250). Na prática existem muitos estilos de liderança, mas um líder não utiliza sempre o mesmo, antes aplica cada um desses estilos de acordo com as tarefas, as pessoas, as circunstâncias concretas em que tem de atuar. O importante será que em cada situação seja adotado o estilo mais adequado. Diferentes autores apresentam várias teorias, tipos, perfis, estilos e traços de liderança. Para Teixeira (2013), podem identificar-se basicamente quatro estilos diferentes de liderança:

- 1) *Líder autocrático* – “comunica aos seus subordinados o que é que eles têm de fazer e espera ser obedecido sem problemas” (p. 220);
- 2) *Líder participativo* – “envolve os subordinados na preparação da tomada de decisões mas retém a autoridade final” (p. 220);
- 3) *Líder democrático* – “tenta fazer o que a maioria dos subordinados deseja” (p. 220);
- 4) *Líder Laissez-faire* – “não está envolvido no trabalho do grupo; deixa que os subordinados tomem as suas próprias decisões” (p. 220).

Goleman, Boyatzis e Mckee (2002) adiantam que os “melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para outro consoante as circunstâncias” (p. 75). Apresenta-se de seguida um quadro-resumo (ver **Quadro 2**) sobre estes estilos de liderança:

Estilos de liderança	Efeito sobre o clima de trabalho	Situações apropriadas
Visionário Canaliza as pessoas para visões e sonhos partilhados.	Muito fortemente positivo.	Em mudanças que exigem uma nova visão ou quando é necessária uma orientação clara.
Conselheiro Relaciona os desejos das pessoas com os objetivos da organização.	Muito positivo.	Na ajuda a um empregado para ser mais eficiente, melhorando as suas capacidades a longo prazo.
Relacional Cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas.	Positivo.	Na resolução de conflitos, motivação em períodos difíceis e na melhoria do relacionamento entre as pessoas.
Democrático Valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação.	Positivo.	Na obtenção de consensos ou adesão a algo, com contributo dos empregados.
Pressionador Atinge os objetivos difíceis e estimulantes.	Por vezes muito negativo, porque é frequentemente mal executado.	Na produção de resultados de elevada qualidade através de uma equipa competente e motivada.
Dirigista Acalma os receios dando instruções claras em situações de emergência.	Muito negativo, por ser muitas vezes mal utilizado.	Nas situações de crise ou para subordinados difíceis.

Quadro 2 – Os seis estilos de liderança primal.
Fonte: Baseado em Goleman et al. (2002).

Decorrente desta situação, Fraga (2014) refere que

não há estilos de liderança certos ou errados. A eficácia de um estilo depende pontualmente da tarefa, da pessoa e da situação em causa. Todos os estilos de liderança são eficazes em circunstâncias específicas, devendo uma chefia ter em conta as características da situação, antes de adoptar determinado estilo. (...). O que é decisivo para a eficácia de uma chefia é, por um lado, a sua capacidade de diagnosticar situações e, por outro lado, a capacidade de bem combinar o estilo de liderança e a situação em causa, ao invés de ficar preso somente a um ou dois estilos de liderança. (pp. 156-157).

De acordo com o estilo adotado, o exercício do poder pelo líder assume diferentes formas. Assim, por exemplo, numa liderança autoritária exerce-se o «poder sobre» os outros atores. Numa liderança democrática exerce-se o «poder com» outros atores. Se a liderança for liberal exerce-se o «poder através» de outros. Neste sentido, e para que a adaptação à mudança seja uma realidade, há autores (Libório et al., 2008) que defendem a chamada liderança participada ou integradora, “desenvolvendo visões e estratégias e

alinhando as pessoas com os objectivos estratégicos da organização e, acima de tudo, motivando os colaboradores no sentido de eles próprios desenvolverem e aumentarem o seu potencial” (p. 124). Na mesma linha de pensamento, Fraga (2014) destaca que

os líderes estão conscientes de que os processos de comunicação/diálogo propiciadores de climas abertos e participativos nas organizações, incitam a sua ação rumo ao desafio dos processos que lideram. A capacidade de desafiar o processo é uma característica importante para as lideranças exemplares. Dessa capacidade advém a inovação (p. 155).

As novas abordagens de liderança ostentam a inteligência emocional como geradora de estilos de liderança, considerando que na obtenção de sucesso é necessário o conhecimento das pessoas implicadas, sendo a emoção indispensável. Segundo Goleman et al. (2002) as emoções são a base das grandes lideranças e “em tudo que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a acção – o sucesso depende da forma como o fazem e no modo como encaminham as emoções na direcção certa” (p. 23). Referem ainda que o “papel emocional do líder é *prima* – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro acto da liderança e ao mesmo tempo, é o mais importante” (p. 25). Um aspecto importante a ter em conta neste tipo de liderança primal, mais do que o assegurar o cumprimento integral das tarefas, é o de que os “seguidores procuram sempre no líder uma relação de apoio emocional – procuram empatia” (p. 25). Na opinião dos autores:

Os líderes ressonantes sabem quando devem ser visionários, quando devem ouvir e quando devem dar ordens. São líderes com perspicácia para ver o que é verdadeiramente importante e para definir uma missão que reflecta os valores de quem dirige a organização. São líderes que cuidam naturalmente das relações, que fazem vir à superfície as questões latentes e que criam sinergias humanas em grupos harmónicos. Suscitam relações de lealdade, porque se preocupam com a carreira dos seus subordinados e estimulam as pessoas a dar o melhor de si próprias na prossecução de uma missão que apela a valores partilhados” (ibid., p. 267).

Hargreaves e Fink (2007) defendem uma liderança educativa sustentável que “coloca a aprendizagem em primeiro lugar. Lida com a aprendizagem de forma séria, e ao longo do tempo, mesmo a médio prazo, os resultados surgirão naturalmente” (p. 77). Importa desta forma reconhecer que

a liderança sustentável promove a coesão na diversidade e evita o alinhamento estandardizado das políticas, do currículo, da avaliação e da formação de professores, no âmbito do ensino e da aprendizagem. Ela estimula essa diferença, aprende com ela e encara-a como uma riqueza, dando lugar à criação de redes que unem fortemente os seus variados componentes (ibid, p. 197).

Ainda no entender de Hargreaves e Fink (2007) a “mudança, a melhoria e a reforma são, em si mesmas, indiferentes a questões de propósito moral. (...). Contudo, a sustentabilidade – na melhoria e na liderança – é, inerente e inalienavelmente, uma questão moral” (p. 76). Também Fullan (2003) refere que as questões dos valores da moral devem estar cada vez mais presentes nas lideranças, não esquecendo as lideranças escolares, bem como as relações ligadas à questão do diálogo entre os vários protagonistas das instituições nestes tempos de maior complexidade. Sem dúvida, “a mudança é uma faca de dois gumes. Hoje em dia, o seu ritmo simultaneamente implacável e inexorável obriga-nos a transcender as nossas próprias capacidades” (ibid., p. 13). O mesmo autor acrescenta que “para o bem ou para o mal, a mudança desperta sempre emoções, e quando as emoções ganham cada vez mais intensidade, a liderança é a chave” (ibid, p. 13). No **Quadro 3** apresentam-se as cinco componentes de liderança positiva:

Objetivo Moral	Significa agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos funcionários, clientes e sociedade em geral. Ocupa-se essencialmente dos fins e dos meios. Na educação, um fim importante é fazer a diferença na vida dos alunos.
Compreender a mudança	Qualquer objetivo moral sem a necessária compreensão da mudança conduzirá a um martírio moral. Os líderes devem pautar-se pelas seguintes linhas de orientação: 1) o objetivo não é inovar demasiado; 2) não basta ter as melhores ideias; 3) avaliar as dificuldades iniciais inerentes à experimentação de algo novo; 4) redefinir a resistência como uma potencial força positiva; 5) a ordem é criar uma nova cultura; 6) lista de verificação nunca, complexidade sempre.
Construção de relações	Necessidade dos líderes serem sobretudo capazes de construir relacionamentos perfeitos entre as mais diferentes pessoas e grupos. Os líderes eficazes alimentam constantemente a interação e a resolução de problemas objetivos e definidos.
Formação e partilha de conhecimento	Os líderes comprometem-se a gerar e aumentar constantemente o conhecimento dentro e fora da sua organização. A alegada transformação da informação em conhecimento é um processo social, e para tal é necessário haver bons relacionamentos.
Criação de coerência	Os líderes eficazes conseguem tolerar a ambiguidade necessária para nunca secar a fonte da criatividade, embora ao longo do seu percurso procurem sempre uma determinada coerência. A liderança é difícil numa cultura de mudança por que o desequilíbrio é frequente.

Quadro 3 – As cinco componentes de liderança positiva.

Fonte: Baseado em Fullan (2003).

Igualmente, Teixeira (2013) salienta que é importante ter-se em conta a nova estrutura das organizações e as suas características, mas sobretudo “as características dos trabalhadores do conhecimento que, agora possuidores de capacidades acrescidas, se situam em patamares diferentes nas hierarquias de necessidades, valores, desejos e exigências” (p. 215). Com a redução das hierarquias, o papel do gestor terá que ser acima

de tudo “integrador e facilitador. Num aparente paradoxo, os gestores têm de exercer uma maior liderança” (ibid., p. 212). O autor acrescenta que relativamente ao sentido de missão significa “dar às pessoas um sentido de propósito e de orgulho no seu trabalho” (ibid., p. 213). Por seu turno, Trigo e Costa (2008) acreditam que

uma liderança que se inspire em valores, comunique e “dirija” através de valores – que seja capaz de mobilizar os membros da comunidade para um diálogo em torno de valores, desenvolvendo a partir daí uma cultura própria, o seu próprio valor e o valor em todos os membros, que os leve, inclusive, a voltarem-se para os outros e a serem “activos” na construção de uma sociedade e de um mundo melhores – será verdadeiramente facilitadora e inspiradora das mudanças necessárias ao aumento da qualidade e eficácia das instituições educativas (p. 579).

A eficácia de uma liderança é determinada pela situação onde essa liderança se exerce, pois ela também depende dos poderes e da capacidade de liderar dos outros atores que, naquela situação estão na posição de liderados. Pode também acontecer que os líderes não estejam situados nos órgãos de topo da organização mas dispersos por vários níveis, o que acontece forçosamente na escola, e que pode originar não uma liderança mas várias, acontecendo aquilo que alguns designam de «liderança dispersa» ou de «liderança distribuída», que “percorre os diversos níveis, sectores e agrupamentos da organização escolar e não propriamente um atributo do líder formal” (Costa, 2000, p. 29). Igualmente Hargreaves e Fink (2007), referem que

na sua investigação sobre a liderança distribuída, James Spillane descobriu que as escolas com professores altamente qualificados e uma liderança eficaz conseguem utilizar as metas e os resultados ao nível do sucesso dos alunos para pressionar os docentes de forma a trabalharem mais para se conseguirem melhorias reais no ensino e na aprendizagem (p. 70).

Os autores sublinham ainda que a “distribuição da liderança nas escolas e noutras organizações não constitui apenas uma questão de bom senso: é, do ponto de vista da responsabilidade moral, o que é necessário fazer” (ibid., p. 128). Desta ideia de liderança resultam as lideranças intermédias nas equipas de trabalho e nas lideranças informais. Resulta ainda a ideia de que se pode ser gestor sem se ser líder formal e de que a liderança não se situa, necessariamente, nos órgãos de topo da organização. Esta conceção de liderança é muito útil na análise da organização escolar, com tendência para a existência de uma estrutura de topo, em que o trabalho mais importante é feito na sala de aula, em que as qualificações são mais ou menos uniformes e em desconexão com o desempenho de cargos (Costa, 2000).

Esta forma de colocar o problema desloca a questão da liderança de uma perspectiva tecnológica ou gerencialista para uma perspectiva que chamaremos “pedagógica”, mais consentânea com a cultura profissional docente, e coloca como base de acção liderante a interacção transformadora a partir da autoconsciência colectiva, como seres de conduta problemática, e uma autoconsciência dos constrangimentos vários da acção educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos (Formosinho & Machado, 2000a, p. 127).

2.2.3. Liderança Educacional

Temo-nos deparado com uma panóplia enorme de “lideranças” escolares, para as quais não existiam quaisquer estudos sobre a sua real influência nos comportamentos dos docentes, bem como, e mais importante, nos resultados dos discentes. Com isto queremos afirmar que os nossos “líderes” passavam pelos órgãos de gestão das escolas e quer tivessem um comportamento influenciador ou não dos respectivos docentes, em momento algum lhes foi acometida responsabilidade no sucesso e/ou insucesso dos alunos (Pereira, 2006, pp. 15-16).

A democratização na eleição dos gestores escolares não é por si só indicadora de que a escola é democrática, nem que se viva num ambiente de “gestão participativa. A direcção do tipo colegial dilui as responsabilidades, mesmo quando o director ou presidente a transforma em gestão unipessoal, num sistema perfeitamente piramidal, o que significa que ninguém tem que prestar contas da sua acção” (Vicente, 2004, p. 129). Este autor refere ainda que a gestão participativa a par da preocupação com a qualidade “implicam uma efectiva liderança que promova a participação de todos na definição de planos, projectos e missão da escola, bem como na sua concretização, ou seja, na construção da escola como organização aprendente, com futuro garantido” (ibid., p. 129). Igualmente Sanches (2000) afirma que a “liderança colegial constrói-se sob o princípio organizacional de conexão fraca, o que se opõe à ideia de uma liderança forte” (p. 49), e por isso, poderá acontecer uma “descentralização interna da liderança que passa a exercer-se e a manifestar-se em formas dispersas, originando-se, assim, múltiplas lideranças” (ibid., p. 49).

Efetivamente, a transposição do conceito de liderança para as escolas não é um processo fácil, que tem muito maior significado nas ciências da administração, pois na verdade, o conceito em si “parece contrariar as finalidades personalizadora e democratizante da educação que incumbem à escola, enquanto organização” (Formosinho & Machado, 2000a, p. 127). No entanto para muitos autores a liderança é considerada “como um elemento central e verdadeiramente capaz de marcar a diferença, quer nas organizações em geral, quer nas organizações educativas” (Libório et al., 2008, p. 565). Também Bento (2008) confirma o importantíssimo papel da liderança “no estudo e

implementação da mudança em todas as organizações” (p. 31), mas reconhece que nas organizações escolares em Portugal existem resistências à mudança. Ideia reforçada por Hargreaves e Fink (2007) ao referirem que em “educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p. 11). Os mesmos autores defendem ainda que

a melhoria sustentável depende de uma liderança de sucesso. No entanto, tornar sustentável a liderança também é difícil. Os líderes carismáticos podem conseguir erguer as suas escolas a altitudes impressionantes, mas, normalmente, é difícil encontrar sucessores que estejam à altura. (...). Uma educação e uma liderança de melhor qualidade, que beneficiem todos os alunos e que persistam ao longo do tempo, exigem que enfrentemos a questão da sustentabilidade básica (ibid., p. 12).

Para Lima (2006a), a “escola representa um universo de vários textos e discursos, de distinta proveniência, marcados por relações de poder, por códigos e regras de produção e recepção também potencialmente distintos” (p. 54). Também Sergiovanni (2003) defende que para uma escola eficaz é necessário uma «liderança autêntica», que seja “sensível aos valores, crenças, necessidades e desejos únicos dos profissionais e cidadãos locais, que são quem melhor conhece as verdadeiras condições necessárias para um dado grupo de estudantes num contexto específico” (p. 10). Interessa assim realçar que as organizações escolares são como sistemas complexos, dependentes de inúmeros fatores e compostas por indivíduos com características próprias, e por isso “necessitam de uma liderança especial porque são locais especiais” (ibid., p. 172). O autor acrescenta que

as escolas necessitam igualmente de uma liderança especial, pois os profissionais escolares nem sempre reagem calorosamente a um tipo de liderança de comando baseada em hierarquias, ou à liderança heróica que caracteriza tantas das nossas organizações. Estes mesmos profissionais demonstram também muito pouca tolerância relativamente a rituais burocráticos. Embora o controlo esteja sempre nas mãos dos líderes escolares, os melhores deles têm perfeita consciência de que os professores, que eles próprios supervisionam, têm mais consciência daquilo que deve ser feito e de como deve ser feito (Sergiovanni, 2003, p. 173).

É necessário encarar as escolas atuais como “sistemas complexos e dinâmicos (não lineares e auto-organizados) constituídos por unidades autónomas, articuladas em redes comunicantes e geradoras de um emaranhado de micropolíticas que influenciam os sentidos do seu desenvolvimento” (Diogo, 2004, p. 275). Desta forma, a mudança em educação deve ser construída num sentido colectivo, “sem o qual os impactos serão sempre superficiais e pouco duradouros” (ibid., p. 275). O mesmo autor acrescenta que esta mudança só será possível com “processos de liderança que encarem de frente a

complexidade e a diversidade das paisagens escolares que as caracterizam” (ibid., p. 275). Também para Nóvoa (1992),

as escolas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*” (p. 16).

Neste contexto, é importante que os líderes tenham capacidade de atuar ao nível das relações humanas e da motivação, envolvendo todos os atores na missão da organização para a realização de projetos que se concentrem nas finalidades da escola, superando os interesses individuais (Costa & Costa, 2010). Deste modo, “preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 31).

Percecionada politicamente como uma solução ótima para a resolução dos problemas da indisciplina, do abandono e do insucesso escolares, a liderança emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência escolar, ao arripio de uma cultura de gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas. Apesar de serem claras as influências de inspiração neoliberal na forma como se reduz a realidade educativa a indicadores de natureza gerencialista, é interessante, mesmo assim, problematizar a natureza da relação entre os estilos de liderança e os resultados escolares e o seu impacto no desenvolvimento democrático da escola.

Estes grandes estudos sobre os efeitos da liderança educativa indicam claramente que uma certa dose de partilha, de colaboração ou de distribuição está fortemente associada à liderança eficaz das escolas. (...) Os efeitos da liderança do director são, em grande medida, indirectos. Os directores melhoram a aprendizagem dos alunos, ao influenciarem os adultos que afectam essa aprendizagem de uma forma mais directa. E os adultos parecem desenvolver-se mais e ter mais sucesso, quando são envolvidos num sistema que dá forma aos processos e às práticas pelos quais são responsáveis (Hargreaves & Fink, 2007, p. 133).

Sendo a escola uma instituição que se dedica à formação de jovens, todos os atores da comunidade educativa devem desenvolver ações que convirjam para essa formação, adotando um estilo de liderança que envolva as pessoas e promova a sua participação que, por certo, lhe vai trazer contributos importantes para o seu desempenho organizacional. No entender de Nóvoa (1992), “as instituições escolares adquirem uma dimensão própria,

enquanto espaço organizacional onde *também* se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (p. 15). No entanto, nas questões de liderança e autonomia das escolas, não tem sido dado aos seus responsáveis as condições necessárias para fomentarem eficazmente os seus pontos de vista, nem tão pouco os meios necessários para poderem implementar as mudanças urgentes a nível das instituições escolares (Morgado, 2004).

Para lidar com estes condicionalismos terá de exercer uma liderança atenta que deverá ser pedagógica e transformadora (...), ética e moral, porque só uma liderança com estas características responde às expectativas actuais que recaem sobre a escola. Consideramos que o caminho para a melhoria das escolas passará por uma redefinição e equilíbrio entre os dois vectores – líder e gestor – que só será possível uma maior margem de autonomia, não só administrativa, mas sobretudo pedagógica, permitindo ir ao encontro das necessidades reais dos alunos de cada escola. Só dessa forma será possível que o exercício da liderança (transformadora) seja mais real do que intencional (Costa & Costa, 2010, p. 12).

Neste contexto, poder-se-á falar de uma «liderança transformacional», o que não é fácil de conseguir, uma vez que os colaboradores estão cada vez mais desmotivados devido a fatores sociais, económicos, de insegurança laboral e igualmente “mais egoístas, mais hipócritas e desafiadores da autoridade e da lealdade organizacional” (Pereira, 2006, p. 32). O mesmo autor refere ainda que os “líderes transformacionais incutem nos seguidores uma moral e consciência organizacional através da invocação de valores como a rectidão, liberdade, humanismo, concórdia e nunca por meio de medo, da avidez, inveja e ódio” (ibid., p. 32). Também Diogo (2004) salienta que o líder transformacional “desempenha um papel central na incrementação da mudança, modificando e transformando os indivíduos, respeitando as suas necessidades e considerando-os como seres humanos de pleno direito” (p. 269). Por seu lado, Perrenoud (2002) reforça que é em períodos de crise, de incertezas, de complexidade e de turbulência, que os líderes devem mostrar as suas capacidades de “intuição, criatividade, espírito de síntese, visão de futuro, aceitação de riscos e sentido estratégico” (p. 109).

Bento e Ribeiro (2013) defendem que se deve passar “de uma postura vertical para uma postura horizontal onde todos se sintam no mesmo patamar de responsabilidade para que o envolvimento e a colaboração sejam cada vez maiores. Isso só se consegue em equipa, com a participação de todos” (pp. 20-21), ou seja, com mais liderança e menos gestão. Pelo contrário, Sergiovanni (2003) opina que “a liderança autêntica e a gestão logística são duas dimensões que, quando cuidadosamente equilibradas, se apoiam uma à

outra” (p. 10). Contudo, e de acordo com Lima (2011), o mesmo não acontece ainda nas escolas, dado que

a subordinação do discurso da autonomia a uma agenda gerencialista e modernizadora, associando a autonomia a uma técnica de gestão orientada para a obtenção da eficácia, da eficiência e da competitividade, unilateralmente definidas em termos de racionalidade económica e gerencial, desvinculou as perspectivas autonómicas de uma concepção democrático-participativa (p. 26).

Em suma, qualquer que seja o tipo de liderança, o importante é que seja uma “liderança forte” capaz de reverter a escola atual, isto se o poder político não continuar a adiar as reformas de fundo necessárias para que a escola possa dinamizar verdadeiros “processos de aprendizagem colectiva” e construir a sua própria autonomia curricular (Morgado, 2004). E neste sentido, “o desafio da liderança assume-se como uma tarefa formidável” (Sergiovanni, 2003, p. 18), uma vez que apesar das várias reformas que podem frustrar a «personalidade institucional», há uma maioria de pessoas que querem melhorar a escola e que reconhecem a importância dos contributos individuais e colectivos e o “seu impacto na personalidade escolar” (ibid., p. 19). Segundo o mesmo autor, o objetivo mais importante da liderança, passa por um equilíbrio adequado “em todos os níveis de governação, desde o edifício governamental até ao edifício escolar” (ibid., p. 19). Como Silva (2011) refere:

É este panorama que permite fundamentar que se está perante uma situação em que, claramente, à teoria progressista assente na invocação da necessidade de uma liderança marcante e de uma organização mais autónoma dos centros escolares, corresponde uma prática retrógrada de macro centralização da gestão do sistema e de uma falsa autonomia que pode ser ilustrada numa frase: “as escolas são autónomas para fazer o que o ME determina, nos estritos termos que este define” (p. 8).

2.3. Cursos de Educação e Formação (CEF)

Para responder à heterogeneidade dos alunos, o sistema educativo precisa de diversificar as soluções, os instrumentos de ensino, as ofertas formativas e as estratégias pedagógicas, como precisa de envolver também outras instituições e outros profissionais. Neste quadro, a autonomia deve tornar-se num efectivo instrumento de gestão da diversidade, sendo indispensável continuar a melhorar as condições de gestão e liderança das escolas (Rodrigues, 2010, pp. 91-92).

2.3.1. Referência à Evolução dos CEF em Portugal

Com o intuito de diferenciação curricular, o Ministério da Educação (ME) e o Ministério para a Qualificação e o Emprego (MQE), num Despacho Conjunto n.º 123/97 de 7 de julho, permitem às escolas do ensino básico e secundário constituírem turmas específicas de cursos de educação e formação profissional inicial (*Projecto 9+1*), através do *Programa de Integração de Jovens na Vida Activa*. Estas turmas têm um duplo objetivo que consiste no cumprimento integral da escolaridade básica de nove anos por todos os jovens e uma certificação profissional qualificada de nível 2, colmatando assim o abandono precoce ou desistência por parte dos alunos. São admitidos jovens que já possuam o 9.º ano de escolaridade e pretendam apenas uma qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho, bem como alunos que tendo completado 15 anos de idade e frequência do 9.º ano, mas sem aproveitamento. Estes cursos têm a duração académica de apenas um ano de escolaridade, com uma forte componente técnica e devem ser estabelecidas parcerias a nível local com instituições de formação, nomeadamente o IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional) e com os diversos agentes económicos, para obtenção dos estágios no final do curso que garanta não só a obtenção da certificação profissional de nível 2, mas igualmente a transição para a vida ativa. É dada prioridade na oferta desta tipologia de ensino às escolas onde haja ocorrência de elevadas taxas de insucesso, desistência ou mesmo abandono escolares no terceiro ciclo do ensino básico.

Posteriormente, em 1999, foram criadas outras iniciativas governamentais, como o *Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)* e o *Programa 15-18*, sempre com o objetivo principal de permitir aos jovens em risco a conclusão da escolaridade obrigatória e a obtenção de uma qualificação profissional de nível 1 ou 2. Igualmente no ano de 2002, através do Despacho Conjunto n.º 279/2002 de 12 de abril, o governo pretendeu “dinamizar uma oferta educativa e formativa junto de jovens, entre 15 e 18 anos de idade”, que não tenham concluído os 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico, por abandono ou em risco de abandono precoce da escola, e que pretendam a obtenção do respetivo diploma e

uma qualificação profissional de nível 1 ou 2. Com a publicação do Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de julho, da responsabilidade dos Ministérios da Educação (ME) e da Segurança Social e do Trabalho (MSST), são finalmente criados e regulamentados os CEF:

Tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional, importa garantir a concretização de respostas educativas e formativas, indo ao encontro das directrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de julho, p. 11297).

O despacho salienta que estando já no horizonte o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, há “necessidade de criar uma oferta formativa com identidade própria que constitua uma modalidade de formação e qualificação diversificada, flexível e perspectivada como complementar, face a modalidades existentes” (ibid., p. 11297). São assim criados (ver **Quadro 4**) os CEF de tipologias 1 a 7, destinados a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, desde o 2.º ciclo (tipo1), 3.º ciclo (tipos 2 e 3) e secundário (tipos 4, 5, 6 e 7), estando garantida a intercomunicabilidade dos alunos entre o ensino regular e os CEF.

Uma vez que estes cursos são de dupla certificação: académica e profissional, os alunos terão direito aquando da conclusão do curso a um certificado de habilitações académicas conforme o grau de ensino que se encontra e respetiva tipologia (6.º, 9.º 10.º ou 12.º anos) da responsabilidade da escola ou entidade formadora. O certificado profissional pode ser de nível 1 (tipologia 1), nível 2 (tipologias 2, 3 e 4) ou nível 4 (tipologias 5, 6 e 7), de acordo com o catálogo nacional de qualificação para as profissões.

PERCURSOS DE FORMAÇÃO	HABILITAÇÕES DE ACESSO	DURAÇÃO MÍNIMA (horas)	CERTIFICAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL
Tipo 1	Inferiores ao 6.º ano de escolaridade, com duas ou mais retenções.	1125 (Percurso com a duração até 2 anos)	2.º ciclo do ensino básico e certificação profissional Nível 1 de qualificação do Q.N.Q.
Tipo 2	Com o 6.º ano de escolaridade, 7.º ou frequência do 8.º ano. Com capitalizações de 1/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente.	2109 (Percurso com a duração de 2 anos)	3.º ciclo do ensino básico e certificação profissional Nível 2 de qualificação do Q.N.Q.

Tipo 3	Com o 8.º ano de escolaridade ou frequência, sem aprovação, do 9.º ano de escolaridade. Com capitalizações de 2/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente.	1200 (Percurso com a duração de 1 ano)	3.º ciclo do ensino básico e certificação profissional Nível 2 de qualificação do Q.N.Q.
Tipo 4	Titulares do 9.º ano de escolaridade, ou com frequência do nível secundário com uma ou mais retenções, sem o concluir.	1230 (Percurso com a duração de 1 ano)	Certificação profissional Nível 2 de qualificação do Q.N.Q.
Curso de Formação Complementar	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de um curso de qualificação inicial de nível 2 e o 9.º ano de escolaridade, que pretendam prosseguir a sua formação.	1020 (Percurso com a duração de 1 ano)	Certificado de acesso ao Tipo 5
Tipo 5	Com o 10.º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11.º ano, sem aproveitamento, ou titular de percurso tipo 4, ou 10.º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com curso de formação complementar.	2276 (Percurso com a duração de 2 anos)	Ensino secundário e certificação profissional Nível 4 de qualificação do Q.N.Q.
Tipo 6	Com o 11.º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12.º ano sem aproveitamento.	1380 (Percurso com a duração de 1 ano)	Ensino secundário e certificação profissional Nível 4 de qualificação do Q.N.Q.
Tipo 7	Titular do 12.º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim.	1155 (Percurso com a duração de 1 ano)	Certificação profissional Nível 4 de qualificação do Q.N.Q.

Quadro 4 – Organograma dos cursos de educação e formação.

Fonte: Retirado de <http://www.angep.gov.pt/>.

Em 2005, o governo através de uma iniciativa conjunta do ME e do MTSS lançou o Programa *Novas Oportunidades* que se inseria no Plano Nacional de Emprego e no Plano Tecnológico, tendo como objetivo facilitar o acesso à escolaridade por parte da população, visando assim aumentar a percentagem de escolaridade de Portugal, bem como o nível de qualificação da população. O programa estruturava-se em dois grandes eixos: Formação e qualificação de jovens e Formação e qualificação de adultos, “a que correspondem cursos como, por exemplo, *Cursos de Educação e Formação CEF*) e *Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA)*” (Pacheco, 2011, p. 28). Ainda segundo o mesmo autor,

tanto os CEF como os EFA e os Cursos Profissionais, com a tendência para que a dicotomia entre “ensino de prosseguimento de estudos” e “ensino profissional” se equilibre em termos de ofertas curriculares no ensino secundário, estão direcionados, na busca da complementaridade entre formação escolar e formação profissional, para a qualificação de jovens e adultos na reprodução do modelo escolar (ibid., p. 28).

Segundo Canário e Pires, citados por Pacheco (2011), a medida governamental das Novas Oportunidades corresponde nos cursos CEF, EFA e Profissionais a ofertas de “segunda oportunidade” (p. 28) que se destinam a resolver os problemas do “abandono precoce da escolarização” (p. 28) bem como os elevados números de insucesso escolar, e que não serão o caminho mais adequado, “na medida em que reforça os fatores de exclusão” (p. 28), quando o que se pretendia era precisamente o oposto, a inclusão destes alunos no sistema educativo.

Através do Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro e a Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho é estabelecido o regime jurídico do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e definidos os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais, estando em consonância com as orientações da UE “sobre o futuro quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida, facilitando assim comparabilidade das qualificações dos portugueses no espaço europeu e consequentemente a sua mobilidade em condições mais favoráveis” (ibid., p. 9166). O Decreto Legislativo Regional n.º 17/2005/M de 11 de agosto faz a transposição para a Região Autónoma da Madeira da legislação nacional respeitante à criação dos CEF, regulamentados e adaptados às especificidades regionais através da Portaria n.º 118/2005 de 14 de outubro da Secretaria Regional da Educação e Cultura, posteriormente retificada pela Portaria n.º 72/2011 de 30 de junho.

2.3.2. Uma Abordagem ao Funcionamento dos CEF

A escola, que sempre foi pensada para preparar os jovens para os desafios futuros, enfrenta agora a dificuldade de antecipar quais serão esses desafios, sabendo-se que estes serão, certamente, em quase tudo diferentes dos do passado. As necessidades educativas dos jovens tornaram-se, portanto, plurais e exerceram sobre os sistemas educativos uma forte pressão para a mudança e para a criação de novas ofertas educativas (Cristo, 2013, p. 11).

As condições de funcionamento destes cursos estão bem definidas, desde o acesso, os referenciais, a carga horária, a duração (pode ser de um ou de dois anos), bem como a sua avaliação, tanto para as escolas públicas, particulares e cooperativas, escolas profissionais, centros de gestão direta e participada do IEFP e outras entidades formadoras tuteladas pelo ME ou MSST. De salientar que relativamente às matrizes curriculares (ver **Quadro 5**), os referenciais das componentes de formação sociocultural e formação científica são definidos pelo ME através da Direção Geral de Formação Vocacional

(DGFV) e os da componente de formação tecnológica são definidos pelo MSST, através do IEFP.

Matriz curricular dos cursos de Tipo 1, 2 e 3:

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA	DOMÍNIOS DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Mundo Atual Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências Aplicadas	Matemática Aplicada Disciplina Específica 2
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade(s) do Itinerário de Qualificação Associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

Quadro 5 (a) – Matrizes curriculares dos CEF do ensino básico.

Fonte: Retirado de <http://www.anqep.gov.pt/>.

Matriz curricular dos cursos de Tipo 4, 5, 6, 7 e do Curso de Formação Complementar:

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA	DOMÍNIOS DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Português Língua Estrangeira Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Sociedade Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências Aplicadas	Disciplina(s) de Ciências Aplicadas: Disciplina Específica 1 Disciplina Específica 2 Disciplina Específica 3
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade(s) do Itinerário de Qualificação Associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

Quadro 5 (b) – Matrizes curriculares dos CEF do ensino secundário.

Fonte: Retirado de <http://www.anqep.gov.pt/>.

A componente de formação prática em contexto de trabalho será concretizada através de protocolos de estágio realizados com o setor empresarial local ou regional. Para além da frequência e aproveitamento destas quatro componentes de formação, os formandos são sujeitos a uma Prova de Avaliação Final (PAF) para avaliar os conhecimentos e competências mais significativos, mas somente para a obtenção de qualificações profissionais de nível 2 e 4. Esta prova poderá ser realizada antes ou depois do estágio (FCT), fazendo média ponderada na proporção de **30% PAF** e **70% FCT**. De referir que

estes cursos estão sujeitos a um mínimo de horas de formação que terão que ser escrupulosamente cumpridas tanto por formadores como formandos sob pena de não certificação do curso. Assim a figura de diretor de curso que surge nestes percursos de formação alternativos, mais de que simplesmente diretor de turma é acima de tudo um líder que coordena e apoia meticulosamente toda a sua equipa pedagógica e os respetivos alunos do curso. No que concerne à componente de formação prática em contexto de trabalho dos CEF, pode ler-se no art. 8.º do supra citado Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de julho:

1 - A organização da formação prática em contexto de trabalho competirá à entidade formadora, responsável pelo curso, que assegurará a sua programação, em função dos condicionalismos de cada situação e em estreita articulação com a entidade enquadradora.

3 - As actividades a desenvolver pelo formando durante a formação prática em contexto real de trabalho devem reger-se por um plano individual, consubstanciado em protocolo acordado entre a entidade formadora, o formando, e seu encarregado de educação, no caso de aquele ser menor de idade, e a entidade enquadradora do estágio.

No entender de Pacheco (2011), nestas modalidades de educação e formação de jovens e adultos o que sobressai mais é a “escolarização e a certificação do que a qualificação” (p. 30) sem grandes melhorias curriculares “ao nível do conhecimento e das metodologias, já que muitos destes cursos funcionam nos padrões curriculares das escolas dos ensinos básico e secundário” (p. 30). Estes cursos deveriam valorizar as aprendizagens formais e informais, mas o que se verifica na prática em Portugal é apenas um redimensionamento da formação escolar cujos objetivos são o combate ao insucesso e abandono escolares (Pacheco, 2011). Tendo em conta a realidade do nosso sistema educativo, denota-se que através da legislação e outros documentos legais em vigor, há um cuidado e uma preocupação com a qualidade, igualdade e diversidade do ensino. No entanto, na prática as coisas não são bem assim e existem diferenças que se refletem a vários níveis e que promovem as desigualdades sociais (Cardona, 2011, p. 231).

De um modo geral associa-se a frequência de cursos de educação e formação a alunos de baixos recursos económicos e sociais, aumentando o preconceito de pais, alunos e até de professores. No entanto, não deixa de ser verdade que muitos dos alunos que frequentam estes cursos têm um percurso escolar com algumas retenções, insucesso escolar, falta de motivação para os estudos, o que leva a que ainda não tenhamos consciência da verdadeira importância da via profissionalizante no futuro de uma sociedade que necessita de crescimento económico. Neste sentido, Benavente et al. (2014)

vão mais longe ao afirmar que devido à implementação de exames nacionais em todos os graus de ensino, existe por parte do sistema educativo português um “retorno à seleção precoce dos alunos, (...), com o intuito de «encaminhar» para a via profissional alunos com resultados inferiores, numa lógica de seleção social e de degradação do estatuto e importância da formação profissional” (p. 5). A própria tutela, que através da mais variada legislação que vai saindo sobre esta modalidade de ensino, refere que um dos objetivos, para além da inevitável “formação e qualificação dos jovens”, é também o “combate ao insucesso e abandono escolares”, reproduzindo este sentimento nos agentes educativos.

A crença que os alunos do ensino técnico-profissional são os incapazes do sistema assenta na ilegitimidade de recorrer à comparação para reintegrar aquilo que foi desintegrado. São aos olhos da comunidade educativa, da sociedade e dos responsáveis políticos que os alunos são capazes ou incapazes. E isso exige um exame crítico à nossa compreensão da realidade porque ela é uma arquitectura por nós concebida (Rodrigues, 2011, p. 200).

Para tentar responder às questões de igualdade de oportunidades, disponibilizam-se na rede de escolas públicas um vasto conjunto de ofertas de cursos de educação e formação, bem como cursos profissionais, com vista ao combate do abandono e insucesso escolares e colmatando assim as diferenças existentes entre os vários alunos. Neste sentido, Rodrigues (2011) questiona: “porquê e com que objectivos são estes cursos oferecidos? Que tipo de conhecimento é transmitido? Que saberes são deixados de fora? De que forma a educação é, em simultâneo, produto e produtora de conhecimento?” (p. 53). Também Correia e Matos (2001) apresentam a sua opinião sobre as novas modalidades de formação, ao referirem que:

O desenvolvimento de formações em alternância, onde coexistem modelos escolares de tratamento dos jovens e formas típicas de inserção no mundo do trabalho, e a tendência, que se tem acentuado nos últimos anos, para que estas formações se institua, agora, como formas «naturais» que a escola adopta para lidar com jovens que manifestam dificuldades em se socializarem como alunos, constituem as manifestações mais visíveis da «desnaturalização» da passagem pela escola como acontecimento que seria inevitavelmente determinado pelas leis do desenvolvimento individual. Estas modalidades de formação sugerem, com efeito, que a inserção precoce na adultez constituiria o modo de «tratamento» mais adequado para os jovens que não se desenvolveram previamente como alunos, antes de se inserirem na vida adulta (p. 96).

Para se conseguir superar as dificuldades nomeadamente no défice de formação e qualificação da população, o ME apostou como referencial mínimo de qualificação, 12 anos de escolaridade obrigatória, generalizando assim o nível de ensino secundário e nas palavras da então ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues (2007), no prefácio de

um documento da autoria do Ministério da Educação, “este objectivo tem vindo a concretizar-se na expansão e diversificação da oferta formativa profissionalmente qualificante” (p. 5). Também no ensino secundário, além dos cursos profissionais, se implementaram os CEF em grande escala na maioria das escolas públicas, abarcando assim um público-alvo mais abrangente.

Assim, a frequência das distintas vias do ensino secundário parece trazer o cunho da origem social dos alunos e isto garante a perpetuação da estratificação escolar e, conseqüentemente, a disposição na hierarquia social. Temos uma cultura de homogeneidade e de uniformidade que pela impessoalidade e pela hierarquia garante a segmentação dos saberes e uma relação burocrática (Rodrigues, 2011, p. 127).

Ultimamente tem-se verificado a nível regional um aumento extraordinário de alunos a frequentar cursos de educação e formação e cursos profissionais, mesmo alunos com sucesso escolar no ensino regular, que o fazem como primeira opção e muitas das vezes contra a vontade dos próprios pais. Isto levará a pensar que haverá no ar mudanças no tipo de perfil de alunos que procuram estes cursos profissionalizantes.

2.3.3. Parcerias Empresariais

O que parece estar em causa não é tanto uma mudança no sentido de alterar profundamente a relação entre a escola e o mercado de trabalho, entre o sistema educativo e a economia, mas, sim, uma mudança no próprio sistema de produção, com repercussões na relação entre este e o sistema de ensino e no próprio sistema de ensino (Stoer, 2001, p. 267).

De facto, um dos aspetos mais importantes para explicar as relações entre economia e educação é o impacto económico da educação que nos faz pensar acerca do papel da educação na economia. O empregador pretende profissionais qualificados com formação, conhecimento e alguma experiência nem que tenha sido adquirida por via dos estágios (formação em contexto de trabalho). Para Gimeno Sacristán (2000), esta “funcionalidade da educação implica preparar, de modo concreto, os indivíduos para a participação activa na vida produtiva, na economia, no mundo social, na vida política, na partilha de significados, por intermédio das relações sociais” (pp. 23-24).

A educação é sem dúvida um dos fatores que mais contribui para a produtividade dos trabalhadores. Neste contexto, Azevedo (2007) confirma que com uma globalização económica crescente, é mais visível a “hegemonia da economia de mercado na formulação de mandatos para o campo da educação escolar. A referida «economia baseada no

conhecimento» sintetiza de modo inequívoco e brilhante a ideologia que impregna as agências internacionais e a União Europeia” (pp. 60-61). O autor acrescenta afirmando que é esta ideologia que serve de inspiração e como suporte técnico-político da agenda das políticas da educação. Em sentido amplo, a educação pode ser entendida como uma aquisição de competências na escola, na família ou no local de trabalho que amplie a produtividade do indivíduo, seja ela adquirida de que modo for. Neste contexto, Gimeno Sacristán (2000), refere que com o prolongamento da escolaridade como “um fenómeno universal, apareceram, paradoxalmente, outros espaços educativos «co-escolares», paralelos às escolas, que serão essenciais para a socialização, em geral, e para a culturalização das massas, em particular” (p. 45). Contudo, refere ainda que estas “redes paralelas de informação e de socialização não anulam o sentido da escolarização, como tão-pouco o faz a educação a distância” (ibid, p. 47). Num sentido mais restrito, a educação é vista apenas pelo prisma escolar sendo que aqui se verificam diferenças entre os salários dos indivíduos que desempenham exatamente as mesmas tarefas, sendo as únicas diferenças as suas características pessoais e o nível escolar.

Por outro lado, uma vez que a concorrência entre as empresas obriga ao recrutamento de uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e susceptível de se adaptar à constante evolução e actualização das tecnologias, a entrada no mundo do trabalho encontra-se condicionada pela detenção de determinados conhecimentos teóricos e práticos. De acordo com esta lógica concorrencial, os que não tiveram acesso a reais oportunidades de educação e apresentam habilitações insuficientes, são excluídos do mercado de trabalho ou, em alternativa, exercem ocupações com baixa remuneração e carácter precário (Mendonça, 2009, p. 8).

A relação entre economia e educação não se restringe à influência da educação na economia, mas o contrário também é bastante evidente. Quanto mais rico economicamente é um país, maior a probabilidade de existir uma educação qualificada e assim, dadas as consequências de uma educação qualificada, maior será o crescimento económico do país. Deste modo fica patente a influência mútua das duas vertentes. O próprio financiamento deste tipo de cursos através de medidas (PRODEP, POPH e QREN) do Fundo Social Europeu (FSE) constitui-se simultaneamente como uma potencialidade e uma fragilidade dada a sua quase total dependência do financiamento e de todas as questões burocráticas que lhe estão associadas. Acresce as muitas alterações que vão sendo continuamente introduzidas que provocam algum desconforto e instabilidade na forma como estes cursos vão sendo geridos nas escolas públicas, nomeadamente no que concerne aos recursos humanos na área da componente tecnológica e recursos técnicos (recorrendo a protocolos

com entidades privadas) e das próprias instalações escolares onde decorre a formação tecnológica.

Nos últimos anos, o conceito de “parcerias” tem sido utilizado nos discursos sobre a educação e a escola. Todos os agentes, direta ou indiretamente envolvidos na atividade das escolas, têm vindo a afirmar a necessidade de existência das mesmas confirmando uma tendência da sociedade contemporânea de revalorização do «local» enquanto contexto de decisão e iniciativa. Na verdade, os apelos à iniciativa local e ao estabelecimento de parcerias têm feito parte dos discursos dos mais diversos representantes do poder político central e da administração educativa. As parcerias valorizam os saberes sociais, desenvolvem competências de relação dos alunos com os professores, com os pais e outros parceiros sociais. Desenvolvem iniciativa, mas também a compreensão do mundo, porque estes projetos estão relacionados com problemas concretos, todos eles com contextos muito reais e, assim, os alunos são levados a uma melhor compreensão do mundo. Estas ações têm um carácter interdisciplinar, sendo uma forma específica de parceria a partir da interface entre profissionais diversos. Obtém-se assim a garantia do sucesso das ações educativas inseridas num universo de conhecimento particular e especializado.

O mundo da escola tem de estar ligado ao mundo do trabalho, alfa e ómega da contextualização das competências, pois só desse modo é que se torna possível falar, conjuntamente, de políticas de educação e formação – em que a educação ganha uma parceria que lhe confere razão de ser em termos de uma educação vocacional e profissionalizante, na lógica de uma aprendizagem ao longo da vida, de matriz qualificante, que ultrapassa a noção de educação permanente – numa ligação que justifica o conhecimento dos contextos de trabalho. Deste modo, educar será qualificar, com os sentidos que vai adquirindo à medida que o conhecimento se torna mais funcional e operacional para o aluno (Pacheco, 2011, p. 36).

Os cursos de educação e formação deveriam ser promovidos sempre em articulação com as empresas, sendo envolvidos na sua construção e estruturação, visto que este tipo de prática contribuiria para motivar o formando durante o curso e um maior envolvimento e interesse por parte das empresas. Por ingressar num trajeto formativo no mesmo contexto institucional onde espera vir a trabalhar, o aluno sentir-se-ia mais impelido a procurar e concluir com êxito o seu curso. As recentes propostas governamentais, no sentido de as empresas promoverem o alargamento das qualificações escolares dos seus trabalhadores poderão constituir uma mais-valia numa maior articulação com as escolas. Neste sentido, com a publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, houve uma reformulação das ofertas formativas do ensino básico e secundário, em que para além de outras ofertas

educativas, são criados os cursos de ensino vocacional, privilegiando-se fortemente o estabelecimento de parcerias com as empresas, entidades ou outras instituições, sediadas na área geográfica da escola. Estes parceiros irão colaborar com a escola ao nível do contributo da prática simulada no local de trabalho e na lecionação de alguns dos módulos da componente vocacional.

Poderá ler-se no preâmbulo da Portaria n.º 292-A/2012 de 26 de Setembro, que criou os cursos vocacionais, que estes visam “garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando alternativas adequadas e flexíveis, que preparem os jovens para a vida, dotando-os de ferramentas que lhes permitam vir a enfrentar no futuro (...) e os desafios do mercado de trabalho” (p. 5442). O objetivo do então ministro da educação, Nuno Crato, era justamente integrar nesta via de ensino, que apenas daria algumas noções básicas das disciplinas estruturantes do ensino regular e ensinaria uma profissão aos alunos, com pelo menos 13 anos de idade e mais de duas retenções no mesmo ciclo de ensino ou três retenções em ciclos diferentes, substituindo, com uma suposta vertente mais prática, os Cursos de Educação e Formação (CEF). Foram assim regulamentados (ver **Quadro 6**) estes cursos de ensino vocacional no ensino básico, enquanto experiência-piloto, sendo depois alargados a todos os estabelecimentos de ensino nacionais públicos e privados que pretendam disponibilizar esta modalidade de oferta formativa, consubstanciado no Despacho n.º 4653/2013 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência (MEC).

A introdução destes cursos visa igualmente desenvolver a escolarização básica, promovendo a participação nas atividades escolares, a assimilação de regras de trabalho de equipa, o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade dos alunos, levando os jovens a adquirir conhecimentos e a desenvolver capacidades e práticas que facilitem futuramente a sua integração no mundo do trabalho. Estes cursos não devem ter uma duração fixa, devendo a sua duração ser adaptada ao perfil de conhecimentos do conjunto de alunos que se reúne em cada curso. (Portaria n.º 292-A/2012 de 26 de setembro).

Existem diferenças substanciais no que toca a esta nova modalidade de ensino diversificado, nomeadamente no que se refere a: idade mínima de admissão (13 anos em vez dos 15 anos para os CEF); duração flexível dos cursos (podendo ser de 1 ou 2 anos); número mínimo de 20 e máximo de 24 alunos na constituição de turmas; possibilidade de turmas que integrem alunos dos 2.º e 3.º ciclos, adaptando o projeto a esta especificidade; existência apenas de três componentes de formação (Geral, Complementar e Vocacional); estrutura curricular organizada por módulos à semelhança dos cursos profissionais;

existência de três atividades vocacionais distintas ao invés de apenas uma nos CEF e profissionais; realização de uma prática simulada (estágio formativo ao longo do curso) adequada à idade dos alunos que deve englobar as três áreas, em substituição do estágio profissional existente nos CEF; em vez de realização de uma PAF, os alunos devem elaborar relatórios por cada atividade vocacional que darão origem a um relatório final, devendo ser apresentado na escola; conferem certificação académica de final de ciclo (6.º e 9.º), mas não confirmam certificação profissional tal como os CEF.

Componentes de formação	Total de horas anuais efetivas (60')
Geral	
Português	110
Matemática	110
Inglês	65
Educação Física	65
Complementar	
História/Geografia	
Ciências Naturais/Físico-Química	180
2.ª Língua (a criar conforme a natureza do curso)	
Vocacional	
Atividade vocacional A	
Atividade vocacional B	
Atividade vocacional C	
Prática simulada:	
Atividade vocacional A	70
Atividade vocacional B	70
Atividade vocacional C	70
<i>Subtotal</i>	210
<i>Total</i>	1100

Quadro 6 – Matriz curricular dos cursos vocacionais de 3.º ciclo.
 Fonte: Retirado de <http://www.dgeste.mec.pt/>.

Para Rosenstock & Steinberg (2000), a “separação dos estudos vocacionais dos académicos tem servido uma variedade de propósitos antidemocráticos, nomeadamente a manutenção de um *status* de «cultura elevada» sobre a cultura do dia-a-dia, segregando sobretudo os jovens desfavorecidos” (p. 79). Estes autores referem ainda que embora seja uma forma de garantir uma alternativa a estudantes, que de outro modo abandonariam a escola, “criou um sistema duplo em que os estudantes com rendimento baixo são encaminhados para cursos vocacionais, afastando-se dos cursos académicos” (ibid., p. 80). Igualmente, Benavente et al. (2014) deixam um alerta sobre esta modalidade de oferta diversificada dos cursos de ensino vocacional:

Face ao insucesso decorrente, sob a capa da reorientação de alunos com insucesso escolar e/ou problemas de integração na comunidade educativa, através do Ensino Vocacional, estamos perante a reorientação/afastamento, para vias profissionalizantes, sob regulação das escolas, dos alunos que não se integram na normalidade escolar, numa escola em que a diferenciação curricular e vocacional não deve ser precocemente imposta, mas que, pelo contrário, deve lutar por uma formação básica igualitária e emancipatória para todos até ao 15 anos (Benavente et al., 2014, p. 8).

Esta nova oferta formativa iria progressivamente substituir os CEF, estando praticamente implementada em todo o território nacional continental. Na RAM, aqueles cursos nunca chegaram a ser implementados formalmente, conhecendo-se apenas uma experiência-piloto numa escola no Caniço. Ao contrário do verificado no continente, na RAM mantiveram-se e generalizaram-se os CEF em escolas do ensino público e entidades de formação, com outras tipologias (tipo 4, 5 e 6) e com qualificações superiores (nível 4 para ensino secundário), registando-se uma crescente procura por parte dos alunos.

Posteriormente, em 9 de outubro de 2015, o MEC faz publicar uma nova Portaria n.º 341/2015, com a seguinte fundamentação ministerial:

Ao longo dos três anos de desenvolvimento desta oferta, a experiência-piloto permitiu estreitar a ligação entre a escola e o mundo social, cultural e empresarial envolvente, sobretudo no caso das empresas que necessitam, a curto ou a médio prazo, de recursos humanos com uma qualificação específica bem determinada. Durante os anos letivos da experiência-piloto, inúmeras empresas, reconhecendo o valor desta oferta, associaram-se a escolas e ao Ministério da Educação e Ciência estabelecendo compromissos alargados. Diversos projetos tiveram uma projeção nacional envolvendo várias escolas, tendo muitas empresas estabelecido compromissos duradouros, assumindo uma clara responsabilidade social no desenvolvimento destes cursos. Em várias zonas do país, o papel das autarquias tem sido decisivo para o alargamento das experiências-piloto. Foi muito positivo o papel que assumiram na liderança do processo de identificação das necessidades de sectores-chave de atividade económica das regiões e na promoção da ligação entre escolas e empresas, tendo sempre em vista tanto uma formação de qualidade para população estudantil, como o desenvolvimento económico das zonas de abrangência (Portaria n.º 341/2015 de 9 de outubro).

São assim alargados os cursos vocacionais ao ensino secundário, “que constituem uma modalidade de formação de dupla certificação, que pretendem conferir o nível 4 de qualificação profissional, referenciado ao Quadro Nacional de Qualificações, assim como uma habilitação escolar de nível Secundário, equivalente ao 12.º ano” (Portaria n.º 341/2015, p. 8785). Sai assim ainda mais reforçada a articulação com as empresas, permitindo a criação de cursos que vão ao encontro dos interesses dos alunos que pretendam ingressar no mercado de trabalho após a conclusão da escolaridade obrigatória.

As empresas contribuem igualmente com a lecionação dos módulos da componente vocacional, bem como na realização dos estágios formativos em contexto de empresa. Relativamente ao acesso e destinatários destes cursos, pode ler-se que a idade mínima é de 16 anos, terão que ter aproveitamento escolar do 3.º ciclo e constituem uma alternativa ao ensino regular e ao ensino profissional para alunos que pretendam uma oferta mais técnica, em especial os que estão em risco de abandono escolar.

A estrutura curricular (ver **Quadro 7**) é organizada igualmente por módulos. Os programas das disciplinas da formação geral e complementar são os mesmos das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais, enquanto a formação vocacional e o estágio formativo têm por base os referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ).

Componentes de formação	Horas efetivas (60')
Formação Geral	
Português	
Comunicar em Inglês	600
Educação Física	
Formação Complementar	
Matemática aplicada	300
Oferta(s) de escola	
Formação Vocacional	
UFCD (formação tecnológica do CNQ)	700
Estágio Formativo	
Estágio Formativo em contexto real de empresa e ou UFCD (formação tecnológica do CNQ)	1400

Quadro 7 – Matriz curricular dos cursos vocacionais de secundário.

Fonte: Retirado de <http://www.dgeste.mec.pt/>.

Com a tomada de posse do novo Governo de Portugal em finais de 2015, as políticas da educação iriam sofrer várias alterações e, além de outras que não cabem neste estudo, é anunciado o fim dos cursos vocacionais do 3.º ciclo do ensino básico, logo no ano letivo seguinte (2016/2017), frequentado na altura por cerca de 25 mil alunos. O atual ministro da educação, Tiago Brandão Rodrigues, anunciou na assembleia da república, a criação de tutorias para estas crianças com dificuldades escolares a partir dos 12 anos de idade, que o

anterior governo «empurrou» para os cursos vocacionais, mas que agora regressam ao ensino regular com acompanhamento suplementar de quatro horas por semana. No parlamento, e em tom crítico, o ministro da educação fez questão de se referir aos cursos vocacionais como «infeliz experiência, sem par na Europa, em que as crianças são o material de ensaio». E acrescentou que estes cursos não serviam para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas apenas a melhorar os indicadores. Assim, o governo determina o fim dos cursos vocacionais e o regresso dos CEF no continente português.

A publicação do Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril, que regulamenta o Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril sobre os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, determina, no seu art. 33.º, sobre a diversificação da oferta educativa:

1 - Em benefício da integração do aluno e do seu progresso escolar, a escola pode promover outras ofertas específicas que apelem à diversidade, adaptadas ao perfil dos alunos, sem prejuízo da abertura de turmas de percursos curriculares alternativos, programas integrados de educação e formação e **cursos de educação e formação**. (negrito e sublinhado são nossos).

Capítulo 3 – Enquadramento Metodológico

3.1. Descrição e Justificação da Metodologia

Antes de iniciar qualquer trabalho de investigação é necessário obter o consentimento das entidades competentes no acesso ao campo de estudo. Muitas das vezes os pedidos não são deferidos, o que traz transtornos graves ao trabalho do investigador. Bodgan e Biklen (1994) recordam que isto não acontece só no início do estudo, mas também no decurso do mesmo. Estas dificuldades, na relação com as distintas entidades, suscitam constantemente perguntas para as quais o investigador deve estar preparado meticulosamente: “O que é que vai fazer exatamente?” (p. 118); “O que é que vai fazer com os resultados?” (p. 119); “Porquê nós?” (p. 119); e “Quais são os benefícios do estudo?” (p. 119). Os autores referem ainda que o investigador deve adotar uma conduta de honestidade e ética, as respostas devem ser claras e diretas que possibilitem o entendimento geral do processo de investigação que se propõe realizar por parte dos vários intervenientes e interessados, expondo necessariamente os benefícios mútuos do trabalho. Apresentam-se três conselhos no que se refere ao perfil do investigador aquando dos pedidos de acesso ao terreno e concretização do estudo de investigação: a persistência, a flexibilidade e a criatividade (ibid.). De realçar que o acesso a instituições, organizações ou materiais necessários para a investigação não pode ser exigido pelo investigador, mas sim solicitado e, quando autorizado, deverá especificar exatamente o que irá pedir às pessoas, o tempo de que necessita e que utilização será dada às informações recolhidas (Bell, 2004).

As questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela selecção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha de dados, aos procedimentos de análise adoptados, à redacção do texto e à própria publicação dos resultados (Lima, 2006b, p. 139).

Flick (2009) refere igualmente que “os pesquisadores enfrentam os problemas éticos em cada uma das etapas do processo de pesquisa como uma espécie de dilema” (p. 51) pelo que devem evitar “causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades” (p. 51). O anonimato dos participantes é garantido através de pseudónimos ou nomes fictícios (Lima, 2006b), bem como o princípio do consentimento informado: os participantes serão informados dos pressupostos do estudo, o tempo previsível e as atividades que irão realizar. Todavia, “a protecção dos inquiridos não é coberta na totalidade por estes procedimentos e, por isso, o

investigador tem a obrigação de pensar na ética da situação e seguir os passos necessários antes de solicitar o acesso e as autorizações” (Stake, 2009, p. 74). As questões de ética, como refere Lima (2006b), devem considerar não só os direitos dos participantes mas também de quem lê o relatório e considera os dados constantes no mesmo, o que exige o cuidado e sistematização na sua redação e nas relações estabelecidas entre os dados recolhidos, o quadro teórico e as conclusões retiradas.

Apesar de todos os condicionalismos sociais, culturais e económicos que limitam as práticas e os projectos de investigação, o investigador deve sempre lutar pela sua independência face aos poderes ideológicos, políticos, sociais e económicos do seu tempo, zelando pela autonomia e integridade das interpretações ou conclusões. Para além disso, as convicções pessoais de cada um, do foro afectivo ou emocional, não devem interferir no processo de investigação (Azevedo & Azevedo, 2006, p. 19).

3.2. Plano e Etapas da Investigação

O nosso trabalho de investigação realizou-se entre 2014 e 2016, mas tendo como base de estudo o ano letivo 2013/2014 e desenvolveu-se em várias etapas. Inicialmente foi elaborado um pré-projecto onde foram definidas: a linha de pesquisa em Administração Educacional em que melhor se enquadrava o nosso estudo; a problemática e questões de investigação; o público-alvo; os objetivos geral e específico; o desenho da metodologia empírica; bem como o cronograma com as diferentes fases do processo de investigação. De seguida, foi realizado o projeto de dissertação que foi submetido e aprovado pela Comissão Científica do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira.

Numa segunda etapa, foram elaborados todos os documentos necessários para o trabalho de campo: solicitação do acesso ao terreno para realização da investigação, à Direção Regional de Educação (DRE) e ao presidente do CE da escola em estudo; pedido de colaboração nos inquéritos por entrevista aos docentes da escola e aos representantes das empresas; e autorização aos encarregados de educação para aplicação dos inquéritos por questionários aos alunos. De um modo geral nestes documentos foram explicitados a problemática de estudo, os objetivos da investigação, as características e metodologias a aplicar, bem como garantidas as condições de sigilo, anonimato e confidencialidade dos dados. De referir ainda que foi solicitado e autorizado o acesso aos documentos internos, bem como a divulgação do nome da escola no âmbito deste estudo.

A terceira etapa consistiu no aprofundamento da revisão de literatura anteriormente elaborada aquando do projeto de dissertação, contextualizando assim as questões de investigação, ao mesmo tempo que foram consolidadas as técnicas de recolha e análise de dados e elaborados os respetivos guiões das entrevistas e dos inquéritos por questionário (ver **Quadro 8**). Apresenta-se de seguida um quadro-resumo com a estrutura dos guiões, realçando essencialmente os blocos temáticos e as principais categorias:

Blocos temáticos	Categorias	Docentes	Parceiros de estágio	Alunos
Legitimação da entrevista	-----	X	X	---
Caracterização do entrevistado e/ou da empresa	Identificação, habilitações, experiências profissionais	X	X	---
	Descrição do desempenho do cargo	X	X	---
	Caracterização da empresa	---	X	---
Dados pessoais e familiares	Género, Idades, Cursos, Escolaridade e Condição perante o trabalho dos Pais	---	---	X
Cursos de Educação e Formação (CEF)	Diversificação da oferta formativa	X	---	---
	Organização da escola	X	---	---
	Perceção relativa aos CEF	---	X	---
	Organização do estágio	---	X	---
Trajetória Escolar	Tipologias de ensino ao longo do percurso escolar	---	---	X
	Reprovações e/ou retenções e motivos do insucesso escolar	---	---	X
	Abandono ou desistência da escola e os seus principais motivos	---	---	X
Formação em contexto de trabalho (FCT)	Organização da escola, Parcerias institucionais e o Papel da FCT	X	---	---
Formação prática dos estagiários	Perceção relativa ao desempenho dos estagiários	---	X	---
Opinião sobre o CEF frequentado no ano 2013/2014	Opção pelo CEF e motivações para a conclusão do curso	---	---	X
	Importância do CEF para a vida e relacionamento com os professores	---	---	X
	Opinião sobre os CEF ministrados na escola	---	---	X
	Grau de satisfação relativa aos CEF	---	---	X
	Grau de satisfação relativa aos estágios	---	---	X
Informações complementares	-----	X	X	X
Final da entrevista ou do Questionário	-----	X	X	X

Quadro 8 – Informações constantes nos guiões das entrevistas e dos inquéritos por questionário.
Fonte: Elaborado pelo autor.

Esta etapa culminou na recolha e tratamento de dados propriamente dita. Algumas entrevistas foram realizadas em maio e junho de 2015; não foi possível numa das entrevistas aos docentes a sua concretização; uma outra entrevista aos parceiros de estágio apenas foi exequível recolher em junho de 2016; e os inquéritos foram aplicados eletronicamente, em sala de aula, em abril de 2015. Posteriormente foram elaboradas tabelas de categorização para as entrevistas dos docentes e dos parceiros de estágio, bem como para os inquéritos por questionário dos alunos, com todos os dados considerados importantes para o contexto da investigação e realizada assim a análise de conteúdo.

Na última etapa, foram efetuados os possíveis cruzamentos de dados, tendo em conta os dados recolhidos nas entrevistas, inquéritos por questionário, revisão da literatura, análise de documentação interna da escola, observação direta natural, bem como da legislação de relevância para o nosso estudo. Assim, com esta triangulação de dados, foi corporizada a interpretação e discussão dos resultados da investigação.

Por último, procedeu-se à organização e elaboração do relatório final da dissertação de mestrado, com a escrita dos resultados emergentes, conclusões e recomendações.

Garante-se a inclusão de todos os dados neste trabalho, mesmo aqueles que possam ser considerados divergentes dos pressupostos da investigação ou do enquadramento teórico. Serão também disponibilizados os resultados da investigação para conhecimento dos participantes que a tornaram possível. O rigor científico foi assegurado através da triangulação das fontes, das técnicas e instrumentos de recolha de dados e ainda da validação tanto dos dados como desses instrumentos. Apresentamos uma descrição relativa às opções metodológicas no que se refere à caracterização e argumentação dos procedimentos adotados e dos instrumentos de recolha e análise de dados selecionados.

3.3. Locus da Investigação

3.3.1. Caracterização da Escola

O estudo foi realizado na Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas em Câmara de Lobos, localizada na freguesia e concelho de Câmara de Lobos, Região Autónoma da Madeira, sendo esta cidade um dos mais importantes centros piscatórios do arquipélago, com uma população maioritariamente jovem em detrimento da população idosa (Mendonça, 2009). No Projeto Educativo da Escola (PEE) encontra-se a seguinte descrição sobre a cidade onde a escola está inserida:

É uma terra com quase seis séculos de história e um concelho que ao longo do tempo sobreviveu essencialmente da pesca e da agricultura, assumindo a pesca do peixe espada-preto, a produção de vinho, banana e outras espécies frutícolas particular relevo na economia regional (PEE, 2014/2018, p. 10).

De acordo com o historial da escola, a mesma surgiu em resultado do crescimento populacional e a necessidade de permitir aos alunos a continuação dos seus estudos após o 9.º ano de escolaridade, para que não tivessem que se deslocar para a cidade do Funchal. A sua inauguração ocorreu em dezembro de 2001 com o nome de Escola Básica e Secundária do Carmo em honra de Nossa Senhora do Carmo, a padroeira da paróquia ali existente (dada a presença de muitas carmelitas no concelho de Câmara de Lobos). No entanto, em 2011, precisamente dez anos depois, foi atribuído um novo nome à escola em homenagem ao Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas, que foi chefe de gabinete do presidente do Governo Regional da Madeira.

A escola apresenta um leque diversificado de alunos na sua dimensão social, visando alunos provenientes de bairros sociais; casos de alunos com consumo de álcool e outros estupefacientes; problemas familiares de várias ordens; problemas financeiros; e desestruturação familiar com sequelas na educação dos próprios filhos. Sendo uma região essencialmente piscatória, existe igualmente o alheamento e ausência da figura paterna, com alguns casos de histórias de alcoolismo, entre outros. Os últimos dados divulgados recentemente pelo CE davam conta de cerca de **74%** dos alunos abrangidos pelos serviços de apoio socioeducativo (ASE), divididos entre os escalões 1, 2 e 3 de acordo com os escalões do abono familiar da Segurança Social, com grande incidência no escalão 1.

Mediante esta realidade, a escola desenvolveu uma série de projetos e atividades que visam promover um ensino de qualidade, rigor e excelência, fomentando o desenvolvimento de competências individuais e coletivas. A aposta da escola em práticas de diferenciação curricular levou à implantação há cerca de 10 anos dos CEF e posteriormente de cursos tecnológicos, profissionais e percursos curriculares alternativos (PCA). Com o alargamento da escolaridade obrigatória ao 12.º ano, a escola decidiu também apostar a partir do ano letivo 2013/2014 em CEF de nível secundário para permitir aos alunos o prosseguimento de estudos, com o intuito de combater o insucesso e abandonos escolares.

À altura deste estudo, e segundo dados do seu PEE, a escola tinha cerca de 998 alunos (o nível etário situa-se entre os 10 e os 18 anos de idade) distribuídos desde o 5.º ao 12.º ano de escolaridade; 161 docentes (58 do quadro de escola, 53 do quadro de zona pedagógica, 29 do quadro de vinculação da RAM e 21 contratados), sendo a maioria licenciados (128), 12 apresentam o grau de mestre e apenas um possui bacharelato. Dos 60 funcionários existentes na escola, distribuem-se pelas seguintes categorias: 38 assistentes operacionais; 17 assistentes técnicos; 3 técnicos superiores; 1 técnico de informática; e 1 coordenador técnico.

Existiam turmas regulares desde o 5.º ao 12.º ano e ao nível de ofertas diversificadas existiam turmas de PCA e CEF no 2.º e 3.º ciclo, dois cursos profissionais, dois CEF de tipologia 5 (ensino secundário) e dois CFC (cursos de formação complementar). Os principais órgãos de gestão e administração da escola são: conselho da comunidade educativa (CCE) que é o órgão principal da escola; conselho pedagógico (CP); conselho executivo (CE); além do conselho administrativo (CA). No entanto, existem outras estruturas de gestão intermédia, desde a coordenação de departamentos a grupos disciplinares, diretores de turma, conselho de diretores de turma, coordenação dos CEF e PCA, que facilitam e ajudam na organização e gestão escolar.

3.3.2. Público-alvo

O estudo foi realizado com base no ano letivo 2013/2014, recorrendo-se igualmente à análise de documentos existentes e de outros que entretanto foram elaborados pela equipa da avaliação interna da escola. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas ao presidente do conselho executivo (CE), à coordenadora dos diretores de curso dos CEF, a três

docentes que exercem o cargo de diretores de curso e a três representantes das entidades enquadradoras da FCT (escolhidos entre as entidades que mais alunos admitem para estágio e de áreas de atividade comercial diferentes). Foram igualmente aplicados inquéritos por questionário a uma amostra de 65 alunos no total dos 108 alunos que frequentaram e concluíram com sucesso cursos CEF no ano letivo 2013/2014. Utilizamos uma amostragem criterial, uma vez que foram devidamente selecionados os participantes no estudo.

A opção de delimitação do estudo ao ano letivo 2013/2014, prende-se com o facto de serem os últimos dados disponíveis aquando do início desta investigação e de a escola ter proporcionado aos seus alunos, neste ano letivo, a maior e mais diversificada oferta neste tipo de formação educativa. Acresce ainda a primeira experiência de CEF no ensino secundário, obtendo assim o investigador uma enorme riqueza com os dados recolhidos pelos vários instrumentos. Pretendemos igualmente pesquisar sobre todos os CEF na escola até ao momento do nosso estudo, para se apurar o número de alunos por ano letivo que obtiveram dupla certificação, a taxa de sucesso destes cursos, entre outros parâmetros que nos pareçam de maior relevância.

3.4. Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade (Sampieri et al., 2006, p. 15).

Numa investigação qualitativa ou «interpretativa», como lhe chama Coutinho (2013), “o trabalho de recolha e análise de dados é uma atividade sempre diversificada, que coloca frequentemente problemas inesperados, o que requer criatividade e flexibilidade” (p. 327), ou seja, não existem normas universais bem definidas que possam ser aplicadas a todas as situações de pesquisa. A análise qualitativa, segundo Bardin (2009), “apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (p. 141). Numa primeira perspetiva da pesquisa qualitativa,

o ponto de partida empírico consiste no significado subjetivo atribuído pelos indivíduos a suas atividades e ambientes. A consequência é que as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos revestem de significado os objetos, os eventos, as experiências, etc., formam o ponto de partida central para a pesquisa nessa abordagem. A reconstrução desses pontos de vista subjetivos torna-se o instrumento para a análise das esferas sociais (Flick, 2009, p. 69).

Para Coutinho (2013), neste tipo de pesquisa, “o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar *ideias*, de descobrir *significados* nas *ações individuais* e nas *intenções sociais* a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (p. 28). Ideia corroborada por Stake (2009), ao afirmar que a singularidade dos casos e os contextos individuais são importantes para a compreensão dos factos, sendo a particularização um dos principais objetivos, “uma vez conhecida a particularidade do caso” (p. 55). Assim sendo, segundo Bell (2004), quando se adota uma pesquisa qualitativa, os investigadores “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo” (p. 20). É dada mais importância à compreensão dos factos do que à sua análise estatística. Os investigadores qualitativos “duvidam da existência de factos «sociais» e põem em questão a abordagem «científica» quando se trata de estudar seres humanos” (ibid., p. 20).

Contudo, também os investigadores qualitativos recorrem em determinados momentos a técnicas quantitativas e vice-versa. Esta situação é reforçada por Bardin (2009), ao afirmar que a “análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos” (p. 142), ou seja, a inferência é feita num determinado «tema, palavra ou personagem» e não é quantificada a frequência nas várias comunicações (ibid.). Igualmente Amado e Freire (2013) afirmam que “é possível (e desejável, dada a complexidade dos objetos sob pesquisa), a triangulação de resultados de estudos ao mesmo tempo quantitativos e qualitativos” (p. 136).

Enquanto na investigação quantitativa “o propósito é fazer descrições objetivas de um fenómeno” (Coutinho, 2013, p. 329), na investigação qualitativa, o objetivo é “compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem, pelo que pode acontecer que só se conheça o foco do problema depois de se começar a pesquisa” (ibid., p. 329). Ou seja, enquanto no paradigma quantitativo o que prevalece são as “noções científicas de *explicação, previsão e controlo*” (ibid., p. 17), no paradigma qualitativo o

que se pretende é substituir estas noções pelas de “*compreensão, significado e ação*” (ibid., p. 17). Ou ainda, segundo Sampieri et al. (2006), “o enfoque qualitativo busca principalmente «dispersão ou expansão» dos dados da informação; enquanto o quantitativo pretende intencionalmente «delimitar» a informação” (p. 8). Ou seja, no enfoque quantitativo parte-se de teorias para a construção de hipóteses e no enfoque qualitativo, explora-se, descreve-se e tenta compreender-se e “explicar com maior profundidade fenómenos sociais complexos que de outra forma dificilmente seriam percebidos” (Silvestre & Silvestre, 2012, p. 40). Também na opinião de Bento (2013), quando se estuda o caso numa escola “é natural que recorramos a dados quantitativos (números de alunos, taxas de aprovação, origem social, etc.) que podem proporcionar uma melhor compreensão do «caso»” (p. 61). Uma pesquisa quantitativa “centra-se na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de variáveis comportamentais e/ou sócio-afetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo de investigação empírica” (Coutinho, 2013, p. 26). Silvestre e Silvestre (2012) referem que

da opção para a utilização de um dos métodos importa pois compreender que cada um implica etapas de pesquisa potencialmente diferentes. Assim, o enfoque *quantitativo* recolhe e analisa dados para responder às questões de pesquisa e ainda visa testar as hipóteses previamente estabelecidas, normalmente através de estatística. Já o enfoque *qualitativo* descobre e refina as questões de pesquisa, normalmente através de descrições e de observações não numéricas (...). Compreende-se assim que consoante o *problema* que se estude assim se determina o tipo de pesquisa e os processos que lhe estão associados (p. 39).

No entender de Flick (2009), dada a “nova diversidade de ambientes, de subculturas, estilos e formas de vida” (p. 20), a “pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida (p. 20) e “interessa-se pelas rotinas diárias e pela produção da realidade social” (p. 29). O autor acrescenta que a “pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” (p. 20), sendo que os “objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos” (p. 24). Deste modo, realçam-se os principais aspetos de uma pesquisa qualitativa (ibid.):

- Adequada escolha dos métodos e conveniência das teorias;
- Reconhecimento e análise das várias perspetivas dos participantes;
- Reflexões do pesquisador sobre a sua própria pesquisa;
- Diversidade de abordagens e de métodos de pesquisa.

O mesmo autor (Flick, 2009) reafirma que a “pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (p. 37). Neste cenário, Stake (2009) alerta que “devido à sua intrusão em espaços de vida e assuntos pessoais, os investigadores qualitativos não são intervencionistas. Eles tentam ver o que teria acontecido se não tivessem lá estado” (p. 59). Uma investigação qualitativa é assim uma pesquisa empírica que possui várias características (Bodgan & Biklen, 1994):

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural cujo instrumento principal é o investigador que tem uma participação ativa e uma grande sensibilidade com os participantes;
- A investigação é profundamente interpretativa e descritiva, em que o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais e retira conclusões;
- Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos, sendo utilizados múltiplos métodos de recolha de dados;
- Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva, sem a preocupação do investigador em arranjar dados ou evidências para provar ou rejeitar hipóteses;
- O significado é de importância vital, em que o investigador se preocupa em saber as perspetivas pessoais dos participantes sobre o mesmo tema em estudo.

Ainda segundo estes autores, “em investigação qualitativa, umas das estratégias baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus preconceitos” (ibid., p. 83). No caso específico, tratando-se de um investigador com experiência profissional em cursos CEF, tecnológicos, profissionais e PCA, a tarefa pode revelar-se menos constrangedora, devido à relação regular que mantém com os diversos intervenientes no estudo de investigação. Numa primeira investigação, a pouca experiência do investigador não deve condicionar o seu trabalho, procurando desenvolver-se a confiança necessária em resultado da prática (Bodgan & Biklen, 1994). Por outro lado, Stake (2009) chama a atenção que “os fenómenos estudados pelos investigadores qualitativos demoram muitas vezes muito tempo a acontecer e evoluem ao longo do estudo. É frequente necessitarmos de muito tempo para conseguir perceber o que está a acontecer.” (p. 60).

A metodologia que nos pareceu mais adequada à investigação em causa é do tipo qualitativa, mediante a aplicação de entrevistas e análise documental. Haverá igualmente a aplicação de inquéritos por questionário, no entanto os dados retirados dos mesmos serão analisados de uma forma mais descritiva e não tratados especificamente com programas utilizados na análise quantitativa. A opção pela pesquisa qualitativa em detrimento de outras, nomeadamente a pesquisa quantitativa, prende-se com o facto de aquela ser muito mais rica em termos de obtenção de informação e de dados concretos e reais baseados nas percepções dos intervenientes no estudo.

A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais nem contraste com a investigação quantitativa que exige controlo e manipulação de comportamentos e lugares (Bento, 2013, pp. 13-14).

3.5. Estudo de Caso Único

O método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (Yin, 2010, p. 24).

A abordagem holística do estudo de caso, segundo Amado e Freire (2013), tem por finalidade procurar “compreender os comportamentos e (ou) atitudes, perspectivas, etc., dos atores em determinadas situações e em interação com os contextos, e tendo em conta que essa interação é determinada por fatores culturais e subjetivos” (p. 134). Os estudos de caso representam assim, “a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo «como» e «por que», quando o pesquisador tem pouco controlo sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 19). O autor refere ainda que “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (ibid., p. 21). O estudo de caso é, no entender de Coutinho (2013), “um dos referenciais metodológicos com maiores potencialidades para o estudo da diversidade de problemáticas que se colocam ao cientista social” (p. 334). Stake (2009) explica que:

Muito do que nós próprios não conseguimos observar já foi ou está a ser observado por outros. Dois dos usos mais importantes dos estudos de caso são para obter descrições e as interpretações de outros. O caso não será visto da mesma forma por todos. Os investigadores qualitativos têm orgulho em descobrir e retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso (p. 81).

O estudo de caso é “o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2009, p. 11). Estuda-se um caso quando ele apresenta um interesse especial e tenta-se procurar “o pormenor da interacção com os seus contextos” (ibid., p. 11). A “investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Nós não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico” (p. 20). De acordo com Yin (2001),

o estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas (p. 27).

Dado que a investigação decorreu na mesma escola onde o investigador trabalha e é igualmente formador e diretor de curso dos CEF, segundo Yin (2010) estão assim criadas as condições de oportunidade para as observações diretas, uma vez que o estudo de caso ocorreu no “ambiente natural do «caso» (...), alguns comportamentos relevantes ou condições ambientais estarão disponíveis para a observação. Essas observações servem ainda como outra fonte de evidência no estudo de caso” (p. 136). Por outro lado, Guerra (2006) relembra que em qualquer tipo de pesquisa, é indispensável ter uma atitude de “afastar o senso comum e as ideias preconcebidas, interrogando as evidências” (p. 37) e adverte que a familiaridade com o objecto de análise constitui o primeiro obstáculo epistemológico, “pelo que o foco da curiosidade sociológica é sempre um objecto reconstruído” (ibid., p. 37).

Os estudos de caso são apontados por alguns como o parente pobre da investigação e um dos motivos mencionados é que eles oferecem uma base pouco sólida e representativa para se poder fazer generalização científica (Yin, 2001; Stake, 2009; Amado & Freire, 2013), ou ainda uma investigação menor, do tipo “*soft*, destinada a investigadores principiantes” (Amado & Freire, 2013, p. 122). E outra falha na realização de estudos de caso, apontada por Yin (2010), é “conceber a generalização estatística como método de generalização dos resultados” (p. 61). Neste sentido, Sampieri et al. (2006) esclarecem que

não é pretensão dos estudos qualitativos a generalização de «maneira intrínseca» dos resultados obtidos para outras populações de maior amplitude, nem a obtenção de amostras representativas e nem tão pouco se pretende a replicação dos estudos efetuados. Igualmente Stake (2009) refere que

o verdadeiro objectivo para o estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso (p. 24).

Outro dos problemas está relacionado com a validade interna no estudo de caso, pois sempre que um evento não pode ser diretamente observado, o pesquisador faz uma inferência, a partir do que resulta de ocorrências anteriores, tendo como base informações recolhidas em entrevistas ou documentos diversos. E é necessário verificar se essa inferência é correta, se foram consideradas todas as explanações e possibilidades e se as evidências são convergentes ou herméticas (Yin, 2001). Também Coutinho (2013) alerta que o estudo de caso é uma “metodologia de investigação que não é fácil de levar a cabo, abundando (infelizmente) demasiados estudos mal concebidos e implementados sob a designação genérica de que se trata de *estudo de caso*” (p. 334). Igualmente Amado e Freire (2013) revelam que “por vezes, a análise das opções metodológicas e do desenho de investigação revela que não são consentâneos com a natureza de um estudo de caso de investigação, como seria de esperar” (p. 122).

Também a questão da confiabilidade se coloca nos estudos de caso, e para isso Yin (2010) defende que a melhor maneira de abordar esta questão, “é tornar as etapas do processo as mais operacionais possíveis e conduzir a pesquisa como se alguém estivesse sempre olhando sobre seu ombro” (p. 68). O autor alerta ainda para uma situação totalmente diferente de outros estudos, que se prende com o facto de o investigador submeter-se “à programação e à disponibilidade do entrevistado, não à sua própria” (ibid., p. 111). Existe também a ideia de que os estudos de caso estão sempre associados à investigação qualitativa, no entanto nem todos os estudos de caso são descritivos, embora sejam tendencialmente descritivos, podem assumir uma grande variedade de formas e de objetivos (Bodgan & Biklen, 1994). Neste sentido, Yin (2010) acrescenta que alguns estudos de caso vão além da pesquisa qualitativa, “além disso, os estudos de caso não

precisam sempre incluir a evidência observacional direta e detalhada marcada pelas outras formas de «pesquisa qualitativa»” (p. 41). Igualmente para Stake (2009):

O estudo de caso qualitativo é uma investigação altamente pessoal. As pessoas estudadas são estudadas em profundidade. Os investigadores são encorajados a incluir as suas opiniões pessoais na interpretação. Presume-se que a forma como o caso e o investigador interagem é única e não necessariamente reproduzível para outros casos e investigadores. A qualidade e a utilidade da investigação não se baseia na sua reprodutibilidade, mas no facto de os significados gerados pelo investigador ou pelo leitor serem valorizados. Assim, espera-se uma valorização pessoal do trabalho (p. 149).

Neste contexto, Yin (2010, p. 95) aponta algumas «habilidades» básicas comuns que um pesquisador de estudo de caso deve possuir:

- Capacidade de formular boas questões e interpretar as respostas;
- Ser bom ouvinte e deixar de parte as suas próprias ideologias e preconceitos;
- Ser adaptável e flexível a todas as novas situações, aceitando-as como oportunidades e não como ameaças;
- Dever ter noção clara dos assuntos em estudo;
- Total imparcialidade sobre as noções preconcebidas.

Em suma, o estudo de caso para ser exemplar deverá apresentar algumas características que não podem ser descuradas pelo pesquisador: deve ser significativo; deve ser completo; deve considerar perspectivas alternativas; deve apresentar evidências suficientes e deve ser elaborado de maneira atraente (Yin, 2001). No entanto, uma investigação de estudo de caso

enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (ibid., pp. 32-33).

Na nossa investigação desenvolvemos um estudo de caso único, incidindo sobre uma organização específica no ano letivo 2013/2014, relatando o desenvolvimento dos cursos CEF e fazendo uma análise dos dados existentes sobre o funcionamento dos CEF. A nossa primazia por um estudo de caso único é reforçada por Bell (2004) quando refere que o “método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou

menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (p. 23). Segundo Yin (2001), um estudo de caso único é apropriado em diversas circunstâncias e ao contrário de um estudo de casos múltiplos, o pesquisador “tem acesso a uma situação previamente inacessível à observação científica. Vale a pena, portanto, conduzir um estudo de caso porque a informação descritiva por si só será reveladora” (p. 64).

3.6. Técnicas de Recolha de Dados

A recolha de dados é uma etapa fundamental no processo de pesquisa fazendo a ligação entre o enquadramento teórico que o pesquisador elegeu e os resultados a que vai chegar, contribuindo deste modo para a produção científica (Costa, 2012, p. 141).

Não existe um momento exato para o início da recolha de dados. A contextualização, familiarização com outros casos semelhantes e as primeiras impressões do investigador são já por si técnicas de recolha de dados (Stake, 2009). O “estudo qualitativo tira partido das formas triviais de familiarização com as coisas. O conhecimento é largamente cerebral, só algumas coisas são registadas” (ibid., p. 65). Os investigadores qualitativos têm um grande privilégio de prestar atenção àquilo que é digno de atenção e uma grande obrigação de obter conclusões retiradas das escolhas mais significativas (ibid.). O autor salienta que além da experiência do investigador na questão do «olhar e pensar normalmente», terá que ter “uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados e, consciente e inconscientemente, testar a veracidade dos seus olhos e a robustez das suas interpretações. É necessário sensibilidade e cepticismo” (ibid., p. 65). Num estudo de caso, os métodos de recolha de dados frequentemente utilizadas são a observação e a entrevista, mas nenhum método é excluído, sendo que as técnicas de recolha de dados devem ser aquelas que melhor se adequam à tarefa (Bell, 2004).

Os estudos de casos, geralmente considerados estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas. Há que seleccionar métodos porque são estes que fornecem a informação de que necessita para fazer uma pesquisa integral. Há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer (ibid., p. 95).

Qualquer que seja o método adotado pelo investigador devem ser tidas em conta as restrições de tempo, amplitude dos dados a recolher, a fiabilidade e validade do procedimento de recolha de dados (Bell, 2004), pois se “um método não é fiável, também

não é válido, mas um método fiável não é necessariamente válido” (ibid., p. 95). O objetivo das técnicas/instrumentos de recolha de dados é conseguir o máximo de respostas que sejam representativas do público-alvo, que permita cumprir os objetivos do estudo e obter as respostas às questões-chave. Daí que os instrumentos de pesquisa deverão ser selecionados de forma a permitir obter essas respostas e para tal é importante que seja escolhida a ferramenta mais apropriada (ibid.). Para os investigadores qualitativos,

a observação naturalista foi o meio principal de conhecimento. Quando não conseguem ver por si próprios, perguntam a outros que tenham visto. Quando existem registos formais, debruçam-se sobre esses documentos. Mas a maioria favorece uma captação pessoal da experiência para que, a partir do seu envolvimento, possam interpretá-la, reconhecer os seus contextos, meditar sobre os seus múltiplos significados, enquanto se encontram lá, e fazer passar um relato naturalista e experiencial para que os leitores participem eles próprios numa reflexão semelhante (Stake, 2009, p. 59).

Adotando-se uma metodologia de pesquisa qualitativa em estudo de caso único, e tendo em atenção que a “escolha de métodos para a coleta de dados é orientada pelas questões de pesquisa e pelo estado de desenvolvimento da teoria em formação” (Flick, 2009, p. 286), consideramos que, além da observação natural, terão particular interesse as seguintes técnicas: entrevista semiestruturada, inquérito por questionário e análise documental (ver **Quadro 9**). Coutinho (2013) adverte que os dados obtidos a partir das várias técnicas ou “fontes têm um denominador comum: a sua análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador” (p. 331).

	Escola/Docentes	Escola/Alunos	Parceiros de estágio
Entrevista Semiestruturada	Seis docentes com funções de liderança: - presidente do CE; - presidente do CP; - coordenadora dos CEF; - três diretores de cursos CEF.	-----	Três representantes das entidades enquadradoras de estágio.
Inquérito por Questionário	-----	Amostra de 65 alunos que concluíram com sucesso o CEF no ano letivo 2013/2014.	-----
Análise Documental	Documentos internos (PEE, RI, PAE, atas de CT/CP) e Legislação oficial.	Documentação variada (PIA, dossiê de turma, pautas de avaliação).	-----
Observação Natural	Diversos espaços da escola (sala de trabalho dos docentes, bar e reuniões de CT).	Sala de aula e acompanhamento de estágios.	-----

Quadro 9 – Aplicação das técnicas de recolha de dados na investigação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.6.1. Entrevista Semiestruturada

O objetivo das entrevistas é obter respostas sobre o tema, problema ou tópico de interesse nos termos, a linguagem e a perspectiva do entrevistado (“em suas próprias palavras”). O “especialista” é o entrevistado, portanto o entrevistador deve escutá-lo com atenção. Interessa-nos o conteúdo e a narrativa de cada resposta (Sampieri et al., 2006, p. 381).

Uma entrevista não é mais do que uma conversa consentida e propositada com o objetivo de recolher informações de modo a confrontar as percepções dos indivíduos sobre um assunto específico. Ou seja, “corresponde a um processo de interação face-a-face entre uma ou mais pessoas (que desempenham o papel de entrevistador) e uma pessoa ou um grupo de pessoas (que desempenham o papel de entrevistado)” (Costa, 2012, p. 149). Deste modo, Coutinho (2013), citando Silverman, refere que além de serem uma «poderosa» técnica de recolha de dados, porque existe uma interação entre o investigador e o investigado, as entrevistas possibilitam a “obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora” (p. 141). Opinião idêntica têm Amado e Ferreira (2013), quando referem que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207). Também para Yin (2010),

as entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais. Os entrevistados bem-informados podem proporcionar *insights* importantes sobre esses assuntos ou eventos. Eles também podem fornecer atalhos para a história prévia dessas situações, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidência (p. 135).

Segundo Bodgan e Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). Por outro lado,

as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas (ibid., p. 136).

De acordo com Bento (2013), na “perspetiva da investigação científica, a entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os

participantes com o objetivo de recolher dados relativos às questões de investigação” (p. 53). Podemos daqui aferir que as entrevistas são orientadas de acordo com o tema do estudo que se está a realizar e fornecem uma clara perspetiva das ilações de acordo com as explicações apresentadas; porém, o risco inerente ao uso desta técnica é elevado se as questões apresentadas forem vagas e subjetivas, conduzindo o entrevistado de tal modo que este dê as respostas que o entrevistador pretende obter e se essas respostas são também alvo de ideias pré-concebidas e tendenciosas. Neste enquadramento, Stake (2009) refere que os investigadores qualitativos não pretendem obter simples respostas de «sim ou não», “mas a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação. Formular as questões e prever as perguntas que evocam boas respostas é uma arte especial” (p. 82).

Por outro lado, se o método da entrevista for corretamente valorizado, irá permitir “ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193) e a “forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria” (Bell, 2004, p. 137). Igualmente, Guerra (2006) refere que nas “entrevistas compreensivas os sujeitos tomam o estatuto de informadores privilegiados, (...), pois o saber que agora interessa está no personagem a entrevistar” (p. 18). Mas há que ter em atenção que

as entrevistas consomem muito tempo. (...) É uma técnica altamente subjectiva, havendo sempre o perigo de ser parcial. A análise de respostas pode levantar problemas e a formulação das questões é sempre tão exigente nas entrevistas como nos questionários. Mesmo assim podemos obter material precioso a partir de uma entrevista e muitas vezes consolidar as respostas obtidas nos inquéritos (ibid., p. 137).

Neste seguimento, Coutinho (2013) defende que se o propósito é comparar os dados recolhidos dos vários participantes do estudo, então a entrevista semiestruturada é a mais adequada. A autora refere ainda que a mesma serve para “obter informação que não foi possível obter pela observação ou para verificar (triangulação) observações. O objetivo é sempre o de explicar o ponto de vista dos participantes, como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo” (ibid., p. 332). Igualmente, Flick (2009) refere que

as entrevistas semi-estruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planeamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (p. 143).

Também de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), em investigação social, a entrevista “semidirectiva ou semidirigida” é a mais utilizada. Não é totalmente aberta nem totalmente fechada, em que o investigador disporá de uma série de perguntas que servirão de guia, mas não terá que colocar as perguntas pela ordem definida.

Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível (ibid., p. 194).

Numa “entrevista semiestruturada, as questões e a ordem de apresentação são pré-determinadas, seguindo a sequência do guião e as questões são abertas. (...) Não limita os respondentes a um conjunto de respostas predeterminadas” (Bento, 2013, p. 54). Opinião idêntica possuem Amado e Ferreira (2013), afirmando que nas entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas as “questões derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p. 208). Esse guião organiza toda a entrevista e deve estar estruturado em blocos temáticos e objetivos (ibid.). Acrescentam ainda que, “como se pretende uma grande flexibilidade por parte do entrevistado, a ordem das questões deve ser em função do desenvolvimento da entrevista” (ibid., p. 218). No mesmo sentido, Costa (2012) salienta:

Neste tipo de entrevista predominam perguntas que estimulam o entrevistado a apresentar o seu ponto de vista, exprimir a sua opinião ou/e justificar o seu comportamento. O entrevistador pode conduzir a entrevista de forma a obter os dados que pretende, orientando-a através da sequência em que coloca as perguntas e/ou colocando as perguntas que considera mais convenientes numa determinada fase da entrevista. Esta orientação da entrevista é feita pelo entrevistador, de acordo com a sua sensibilidade e tacto, para dar ao entrevistado uma liberdade de resposta controlada (p. 151).

Numa entrevista qualitativa, as informações que se retiram são cumulativas, ou seja, uma entrevista determina e liga-se à entrevista seguinte. O que se retira do estudo completo é o que conta realmente e não o que se retira de cada entrevista individualmente (Bogdan & Biklen, 1994). Aprende-se “mais com umas entrevistas do que com outras, e embora não se possa usufruir da mesma intensidade com todas as pessoas entrevistadas, mesmo uma má entrevista pode proporcionar informação útil” (ibid., p. 136). Deste modo, a postura do entrevistador pode variar de acordo com as características do entrevistado. Posição idêntica

tem Coutinho (2013) ao afirmar que o objetivo da entrevista é “fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre um dado tópico devendo por isso ser realizada junto de sujeitos cuidadosamente selecionados em função de critérios muito bem definidos à partida, ou seja, amostras intencionais e não probabilísticas” (p. 139).

Para encetar com eficácia uma entrevista é sobretudo necessário tenacidade, tendo em conta o perfil do entrevistado, e o “espírito teórico do investigador deve, (...), permanecer continuamente atento, de modo que as suas próprias intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193). Segundo os autores, a entrevista apresenta elevada “profundidade dos elementos de análise recolhidos” (p. 195), flexibilidade e fraca diretividade do método permitindo “recolher os testemunhos e interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (p. 195). Contudo, essa mesma flexibilidade poderá levar a acreditar que o entrevistado é totalmente espontâneo e que o entrevistador é totalmente neutro. Também outra limitação é que “os elementos de informação e de reflexão recolhidos pelo método da entrevista não se apresentam imediatamente sob uma forma que requeira um modo de análise particular” (ibid., p. 195), pelo que os autores recomendam que os métodos de recolha e de análise de dados devem ser escolhidos e concebidos em conjunto.

No estudo que realizamos, as entrevistas foram todas semiestruturadas tendo por base um guião que as permitiu estruturar, de tal forma que o investigador pudesse controlar os conteúdos a abordar, bem como a condução do estudo que fosse ao encontro do objetivo da investigação. O modo de recolha dos dados desta técnica realizou-se através de gravações áudio e respetivas transcrições, para posterior tratamento dos dados. Sobre a questão da transcrição das entrevistas, Amado e Ferreira (2013) alertam para a “exigência de fidelidade ao discurso do entrevistado. Geralmente aponta-se para a necessidade absoluta dessa fidelidade” (p. 219).

Refira-se que quatro das oito entrevistas foram respondidas por escrito a pedido dos entrevistados. As entrevistas realizadas contemplam um público-alvo específico, o presidente da escola, a responsável pela coordenação dos CEF, três diretores de curso dos CEF e três representantes das entidades enquadradoras da FCT. As entrevistas foram individuais, uma vez que o principal objetivo das entrevistas individuais é praticar uma

escuta ativa de todas as informações dadas pelo entrevistado, incitando-o a desenvolver as suas ideias com base na questão apresentada. Torna-se vital que neste tipo de entrevista o entrevistador tome consciência da importância de tudo o que ele relata, bem como do andamento da entrevista.

O entrevistador pode e deve decidir, durante a entrevista, quando e em que sequência irá realizar quais perguntas. Se uma pergunta já tiver sido respondida *en passant* e puder ser omitida, isso somente poderá ser decidido *ad hoc*. O entrevistador enfrenta também a dúvida sobre se e quando investigar em maiores detalhes, ou quanto a auxiliar o entrevistado em suas divagações e quando fazê-lo, ou acerca de quando retornar ao guia da entrevista nos momentos de digressão do entrevistado (Flick, 2009, p. 160).

3.6.2. Inquérito por Questionário

Os inquéritos por questionário constituem uma fonte de informação sobre aspetos não observáveis e baseiam-se numa metodologia adequada a um elevado número de indivíduos que, por razões relacionadas com o tempo disponível para a investigação, tornam inexecutável o recurso à entrevista. É um recurso menos dispendioso quer a nível financeiro quer a nível de tempo e pode ser utilizado em simultâneo, possibilitando uma recolha de dados de forma mais rápida e uma análise mais célere, permitindo assim cumprir o tempo estipulado para a investigação. Ideia corroborada por Costa (2012) ao referir precisamente que a “vantagem dos inquéritos por questionário é que permitem processos de recolha de dados extensivos, abrangendo um número significativo de sujeitos, num período de tempo circunscrito (...). Ao responder exactamente às perguntas que são colocadas, os indivíduos não dispersam a informação” (p. 165). No entanto, Coutinho (2013) adverte para a complexidade na construção de um questionário, consumindo muito tempo ao investigador e por isso, “deve sempre começar pela definição clara e inequívoca dos objetivos que o levam a colocar questões ao inquirido” (p. 140). O inquérito por questionário, segundo Quivy e Campenhoudt (1992),

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p. 190).

Podem ser utilizados questionários do tipo aberto com questões abertas, no que concerne ao conteúdo e respetiva forma de resposta que se torna mais pessoal, porém de maior dificuldade no tratamento; questionários do tipo fechado com questões fechadas,

com opções de resposta reduzidas, de análise mais facilitada, originando com maior incidência um tratamento quantitativo, sem contudo colocar de parte uma escolha qualitativa de metodologia de estudo; e por último, questionários do tipo misto, que como o nome indica apresenta questões de resposta aberta e resposta fechada (Bento, 2013).

O uso de questionários serve essencialmente para avaliar opiniões, percepções e atitudes dos intervenientes e são a principal fonte da recolha de dados quantitativos. Após efetuar a recolha destes dados, será necessário agregá-los e classificá-los de modo a torná-los mais claros, podendo os mesmos ser generalizados ao total da população abrangida pela temática da investigação. Para Bell (2004), o “ideal seria esperar pela devolução de todos os questionários e dar uma vista de olhos por todas as respostas antes de começar a codificá-las e a registá-las” (p. 132). No entanto, se isso não for possível e dada a escassez do tempo, poder-se-á fazer o registo das respostas à medida que os questionários sejam devolvidos (ibid.). Este método apesar de permitir quantificar os dados e de fazer análises de correlação, bem como satisfazer a exigência da representatividade do conjunto dos entrevistados, apresenta grande superficialidade das respostas, a individualização dos entrevistados e o carácter relativamente frágil da credibilidade do método (Quivy & Campenhoudt, 1992). Assim, para que haja confiança no método, devemos garantir:

Rigor na escolha 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 da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores (ibid., p. 192).

Os inquéritos devem conter as mesmas perguntas a aplicar a todos os inquiridos e nas mesmas circunstâncias. Deve haver muito cuidado na formulação das perguntas e na sua aplicação por forma a garantir que tenham o mesmo significado para todos os inquiridos (Bell, 2004). Para esta autora, “a ênfase principal está na descoberta de factos. Se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informações” (ibid., p. 27). E acrescenta que “há que atentar na selecção do tipo de questões, na sua formulação, apresentação, ensaio, distribuição e devolução dos questionários” (ibid., p. 117). Segundo Sampieri et al. (2006), a “escolha do tipo de questões que contenha o questionário, depende do grau em que se possam antecipar as possíveis respostas, o tempo que se disponha para codificar e se pretende obter uma resposta mais precisa ou aprofundar em alguma questão” (p. 330). Igualmente, para Hill & Hill (2005),

quando estamos a escrever as perguntas de um questionário devemos pensar cuidadosamente em *quem* vai responder ao questionário pois as perguntas devem ser escritas de uma maneira adequada às suas (prováveis) habilitações literárias e ao vocabulário dos respondentes. E, depois de escrever as perguntas, vale a pena verificar se estão compreensíveis por meio de um pequeno estudo preliminar ou pré-teste (p. 96).

A decisão do tipo de inquérito por questionário recaiu sobre o tipo misto. A aplicação dos mesmos aos alunos da escola em estudo foi antecedida de vários procedimentos, para que os resultados obtidos fossem o mais fidedignos possível e refletissem uma imagem real da opinião dos alunos sobre o funcionamento e desenvolvimento dos CEF na escola. Para tal, foram elaborados questionários-piloto, aplicados em suporte de papel a uma amostra de doze alunos que frequentavam o 1.º ano de um CEF de Técnico de Vendas Tipo 5, cujo objetivo era “testar” o questionário, conferindo assim validade e maior credibilidade. Os alunos puderam retirar as dúvidas sobre cada questão do questionário, apresentar sugestões e manifestar as suas dificuldades. Foram igualmente convidados a preencher um pequeno formulário de avaliação do questionário-piloto sobre o tempo despendido; a clareza das instruções e das questões formuladas; ambiguidade das perguntas; omissão de algum tópico importante; oposição na resposta em alguma questão; formato do questionário e outros comentários.

Para Hill e Hill (2005), os estudos preliminares dos questionários servem exatamente, com base nos comentários ou opiniões recolhidas, para alterar a forma das perguntas ou mesmo eliminá-las do questionário, uma vez que na versão final “não vale a pena incluir perguntas para as quais quase ninguém deu respostas, porque a falta de dados (respostas) pode trazer grandes problemas posteriores aquando da análise de dados” (p. 76). Assim, com base nos questionários-piloto, nas respetivas avaliações feitas pelos alunos deste pré-teste e algumas opiniões de docentes da escola, foram feitas modificações substanciais no questionário final, no que se refere à sua estrutura, tipologia, ordenação e reformulação de perguntas, eliminação de itens e inclusão de outros nas várias opções de resposta nas perguntas fechadas.

Posteriormente, os inquéritos por questionário foram totalmente desenvolvidos e igualmente aplicados em suporte digital, utilizando para o efeito a plataforma *Google Forms*, com registo automático em tabela Excel dos dados recolhidos e gerenciamento de gráficos para cada questão formulada. Houve todo o cuidado com a estrutura do inquérito

por questionário, desde a sua «aparência», explicações fundamentais para o preenchimento do mesmo, além do tipo e tamanho da letra, por forma a ser intuitivo e não «maçador» para os alunos e assim se poderem obter mais e «melhores» respostas. Sobre este assunto, Hill e Hill (2005) afirmam que

é muito importante prestar atenção ao «layout» do questionário porque um «layout» claro e atraente aumenta a probabilidade de obter a cooperação dos respondentes. (...) Geralmente, a primeira atitude que um *potencial* respondente toma é dar uma olhadela pelo questionário para ajuizar se irá preenchê-lo ou não. Grande parte desta decisão depende de duas coisas: do tamanho do questionário e do «layout». Perante um questionário curto e um «layout» esteticamente atraente, é mais provável que o *potencial* respondente fique um *actual* respondente” (p. 163).

Foram aplicados questionários aos alunos que frequentaram e concluíram com sucesso Cursos de Educação e Formação no ano letivo 2013/2014. Estes foram aplicados preferencialmente em contexto de sala de aula, explicados os objetivos pelo investigador e preenchidos na altura, garantindo-se assim o máximo de respostas e maior fiabilidade das mesmas. Segundo Costa (2012), a presença do investigador tem a vantagem da interação que se estabelece, “afectando sobretudo a motivação do entrevistado para participar na pesquisa” (p. 160), além de permitir fazer a “supervisão do processo de resposta garantindo, por exemplo, que é o mesmo sujeito que responde a todas as questões e que o faz num único momento” (ibid., p. 160). Aos restantes alunos que entretanto abandonaram a escola, foram enviados via correio eletrónico, acompanhados com uma carta explicando os objetivos do respetivo inquérito, os prazos, as autorizações oficiais para o estudo, bem como a utilização que será dada às informações recolhidas (Bell, 2004). Do universo de 108 alunos que concluíram com sucesso o CEF em 2013/2014, foi possível recolher 65 inquéritos por questionário devidamente validados, o que corresponde a **60,2%** da população em estudo.

3.6.3. Análise Documental

A análise documental está presente na maioria dos projetos de ciências da educação, em alguns casos, como complemento da informação obtida por outros métodos e em outros como principal método de pesquisa ou até mesmo exclusivo (Bell, 2004). Para Bardin (2009), a análise documental “permite passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (p. 47). É possível utilizar-se “os documentos e a análise de documentos como uma estratégia complementar para outros

métodos como a entrevista (...). Ou pode-se, ainda, utilizar a análise de documentos como método autônomo” (Flick, 2009, p. 231).

Nos estudos de caso, a principal utilidade dos documentos é corroborar e valorizar as informações obtidas por outras fontes. Os documentos têm assim um valor global em toda a pesquisa e por isso desempenham um papel óbvio em qualquer recolha de dados, pelo que procurar documentos relevantes é importante em qualquer planeamento para a recolha de dados (Yin, 2010). Pode-se assim definir análise documental como sendo

«uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência». Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (Bardin, 2009, p. 47).

Para o estudo do problema é indispensável proceder à análise de fontes documentais, que consiste em “fazer a ponte entre os dados teóricos e os dados empíricos através de recolha e sistematização de dados pertinentes: normativos, documentos de diversa ordem, actas de reuniões, correspondência, notas de campo, etc.” (Pacheco, 2006, p. 18). A recolha de dados através da análise de documentos segue a mesma linha de pensamento do que a observação e as entrevistas e o investigador deverá ter a mente bem organizada, mas igualmente aberta a pistas inesperadas. Dever-se-á igualmente ter em conta a potencial utilidade de diferentes documentos, bem como uma distribuição sensata do tempo gasto (Stake, 2009). Este autor refere ainda que “muito frequentemente, os documentos servem como substitutos de registos de actividade que o investigador não poderia observar directamente. Às vezes, é claro, a pessoa que faz os registos é um observador mais especialista do que o investigador” (ibid., p. 85). Também na opinião de Bell (2004),

as pesquisas de dados documentais têm que ser levadas a cabo exactamente da mesma forma que as pesquisas bibliográficas, para que se perceba se o projecto que o investigador se propõe é realizável e para este se informar acerca do contexto e da natureza do assunto. A pesquisa de dados documentais pode ter de cobrir tanto as fontes estrangeiras como as do país do investigador. Ao nível local, será a própria natureza do projecto a orientá-lo para as fontes particulares que lhe podem interessar (p. 102).

Independentemente do tipo de documentos que analisamos, é necessário “controlar a credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm, bem como a sua adequação aos objectivos e às exigências do trabalho de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 202). Dever-se-á incidir especialmente na autenticidade e exatidão das informações contidas nos documentos, bem como a correspondência entre o campo de abrangência dos documentos disponíveis e o campo da investigação (ibid.). Flick (2009) apresenta quatro critérios a ter em conta na avaliação da qualidade dos documentos analisados: autenticidade (documento primário ou secundário), credibilidade (exatidão da documentação, confiabilidade de quem produziu e ausência de erros), representatividade (ligada à tipicidade) e significação (clareza e compreensão).

Analisar um documento é, muitas vezes, um modo de utilizar métodos não intrusivos e dados produzidos com finalidades práticas no campo em estudo. Isso pode abrir uma perspectiva nova e não-filtrada sobre o campo e seus processos. Por isso, os documentos muitas vezes permitem que se vá além das perspectivas dos membros do campo (ibid., p. 236).

Este método de recolha de dados possibilita uma “economia de tempo e de dinheiro que permite ao investigador consagrar o essencial da sua energia à análise propriamente dita” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 203), permite a diminuição do recurso aos inquéritos por questionário e a “valorização de um importante e precioso material documental que não pára de se enriquecer, devido ao rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão dos dados” (ibid., p. 203). No entanto, e para além do problema associado à credibilidade dos documentos e a sua adequação à investigação em causa, uma das limitações deste método é que nem sempre os documentos estão ou são acessíveis ao investigador ou por motivos de força maior este não poderá divulgar as informações neles contidas (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A quantidade de material documental que o investigador poderá estudar é inevitavelmente influenciada pelo tempo de que este dispõe para esta fase da investigação. Normalmente não é possível analisar tudo, de maneira que tem de ser o investigador a escolher. A familiaridade com as diferentes categorias de provas ajudá-lo-á a tomar decisões acerca do que é fundamental para o projecto (Bell, 2004, pp. 106-107).

Os autores Flick (2009) e Yin (2001) alertam para o facto de os documentos serem representativos de realidades, públicos e objetivos específicos que podem não ser congruentes com os objetivos da pesquisa, pelo que é “complicado utilizá-los para validar as afirmações obtidas na entrevista. Os documentos devem ser vistos como uma forma de

contextualização da informação” (Flick, 2009, p. 234). No caso das instituições, dado que os documentos são destinados ao registo das rotinas e da informação que legitima essas rotinas, os documentos poderão ser diretamente utilizados no contexto prático (ibid.). Também Yin (2010) alerta para uma utilização cuidada dos documentos e que não devem ser diretamente aceites como registos literais dos acontecimentos, uma vez que nos estudos de caso, “o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes” (p. 128).

Os documentos são analisados de modo a constituir as provas que fundamentam o trabalho desenvolvido. Esta fonte é particularmente útil para a recolha de dados numa fase inicial, uma vez que permite a organização de informações relevantes que possibilitam uma maior perceção do contexto em que a investigação se desenvolve. Não obstante, a análise documental poderá ser efetuada no decorrer da investigação e, dependendo do local onde se encontram os documentos, o seu acesso poderá ser facilitado (quando, por exemplo, disponível on-line). Para além da pesquisa bibliográfica de vários autores, documentos *online*, artigos científicos, legislação relativa à educação e aos cursos de educação e formação, foram igualmente consultados e analisados os documentos internos da escola, em especial o projeto educativo, o regulamento interno, relatórios da equipa da avaliação interna, pautas e as atas de reuniões (conselho pedagógico, grupo, entre outras de particular interesse).

3.7. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados

O tratamento de análise e interpretação dos dados é uma fase não menos importante que as anteriormente apresentadas podendo realizar-se no final ou no decorrer da investigação. Neste sentido, a análise realizada durante a recolha dos dados deverá ser mais sumária, relegando para o final da investigação uma análise mais aprofundada e detalhada que procure dar resposta ao problema inicial. Esta ideia é reforçada por Bell (2004) ao afirmar que os “dados recolhidos por meio de inquéritos, entrevistas, diários ou qualquer outro método pouco significado têm até serem analisados e avaliados” (p. 179). A interpretação dos dados é uma parte essencial em qualquer tipo de investigação, seja quantitativa ou qualitativa, mas o investigador qualitativo terá que sustentar uma interpretação vigorosa durante o processo de recolha dos dados e tirará as suas próprias

conclusões (Stake, 2009). Há quem defenda mesmo que a interpretação dos dados “é a essência da pesquisa qualitativa” (Flick, 2009, p. 276), sendo o “ponto de ancoragem para decidir-se sobre quais dados ou casos serão os próximos a ser integrados na análise, e sobre a forma ou os métodos por meio dos quais eles devem ser coletados” (ibid., p. 277). Também de acordo com Bogdan e Biklen (1994),

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (p. 205).

Segundo Stake (2009) não “existe um momento em particular para o início da análise dos dados. A análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais” (p. 87). É importante fazer, mentalmente, uma separação das partes e tentar perceber como elas se relacionam entre si, ou seja, “o investigador qualitativo concentra-se na circunstância, tentando fraccioná-la e depois reconstituí-la mais significativa” (p. 91). Também Bogdan e Biklen (1994) recomendam que durante o processo de recolha de dados poderá ser feita alguma análise dos mesmos, pois “sem isto, a recolha de dados não tem orientação; se assim não o fizer, os dados que recolher podem não ser suficientemente completos para realizar posteriormente a análise” (p. 206).

Depois de apresentar os resultados, o investigador deverá avaliar e interpretar as suas implicações, especialmente no tocante às questões de investigação. Além disso, poderá qualificar os resultados, retirar inferências deles, bem como realçar as consequências dos resultados e a validade das conclusões, tendo em conta as semelhanças e diferenças entre os resultados obtidos e o trabalho de outros autores que devem clarificar e confirmar as conclusões do estudo de investigação (Bento, 2013).

Na análise, interpretação e apresentação de dados há que proceder cuidadosamente para não ir além daquilo que os resultados permitem; da mesma forma, há que ter atenção para não generalizar com base em dados insuficientes. (...) Quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e oferecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição (Bell, 2004, pp. 180-181).

Os resultados obtidos através da análise efetuada sobre os dados recolhidos serão apresentados de acordo com as suas características, e sempre que possível, sob a forma de

tabelas, figuras ou gráficos, de modo a transparecer e elucidar os dados por si mesmos, evidenciando todos os aspetos que contribuem para a clarificação do problema. Para tratamento dos dados obtidos pelas entrevistas, inquéritos por questionário e da análise documental, recorreremos à análise de conteúdo e à triangulação dos dados.

3.7.1. Análise de Conteúdo

É um pressuposto que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (Guerra, 2006, p. 62).

Segundo Bardin (2009), a “análise de conteúdo (seria melhor análises de conteúdo) é um método empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo” (p. 32). Numa pesquisa qualitativa, além do estudo de caso que está relacionado com este tipo de investigação, também a análise de conteúdo se situa preferencialmente nesta metodologia, em especial quando se faz a abordagem e o tratamento de dados de fenómenos educativos (Esteves, 2006). A análise de conteúdo é assim “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados «chave» que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2013, p. 217). Igualmente Bardin (2009) definira análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

A análise de conteúdo não é mais que “a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p. 107), sendo considerada “um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual” (Flick, 2009, p. 291). É igualmente um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2009, p. 40). Os dados a serem submetidos a análise de conteúdo poderão ter origens e naturezas diversas (Esteves, 2006; Flick, 2009). Assim, a análise de conteúdo ocupa um lugar cada vez maior na investigação social, porque

oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas. Melhor do que qualquer outro método de trabalho, a análise de conteúdo (...) permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, (Quivy & Campenhoudt, 1992, pp. 224-225).

A objetividade tem que estar presente na análise de conteúdo, não pode ser algo abstrato e esta análise decorre das questões colocadas pelo investigador, assim como da natureza dos dados recolhidos (Esteves, 2006). Existem várias formas de tratamento do material que advém das formas diversas de “circunscrever o objecto de investigação” (p. 109), de formulação das questões de investigação, bem como do conhecimento prévio do objeto de estudo por parte do investigador. A análise deve ser sujeita a “processos de validação interna do trabalho realizado” (p. 109) e que, claro está, deverá ser sujeita à crítica e à “contestação dos resultados obtidos” (p. 109). No entanto, a análise de conteúdo, apesar de ter as suas regras na forma de descrever os acontecimentos,

prosegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas (Esteves, 2006, p. 108).

Assim, no que concerne à codificação de categorias, “são os valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, actividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 229). A codificação não é senão a transformação dos dados brutos e que por «recorte, agregação e enumeração», permitirá atingir uma representação válida do conteúdo em análise ou da sua expressão, capaz de esclarecer o analista (Bardin, 2009). O objetivo é “tratar as evidências de uma maneira justa, produzir conclusões analíticas irrefutáveis e eliminar interpretações alternativas. (...) ajudar o pesquisador a escolher entre as diferentes técnicas e concluir, com sucesso, a fase analítica da pesquisa.” (Yin, 2001, p. 133). O investigador qualitativo poderá encontrar um determinado significado digno de nota numa única circunstância, mas os significados mais importantes surgem da sua recorrência (Stake, 2009).

Tanto a agregação categorial como a interpretação directa dependem em larga escala da busca de padrões. Muitas vezes, os padrões serão conhecidos antecipadamente, retirados a partir das perguntas de investigação, servindo como um modelo para a análise. Outras vezes, os padrões surgirão inesperadamente a partir da análise (ibid., p. 93).

Assim sendo, a categorização (Bardin, 2009) é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 145) e tem como principal objetivo “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto” (p. 147). A análise categorial é assim uma a técnica de análise temática de conteúdo rápida e eficaz quando aplicada a discursos diretos e simples, sendo geralmente descritiva (Bardin, 2009; Guerra, 2006). No entanto, por ser uma análise descritiva, na opinião de Guerra (2006), é “de alguma forma mais abstracta e não exclusiva, isto é, na mesma entrevista é normal existirem vários dos factores explicativos encontrados e nenhum dos discursos dos entrevistados contém todas as variáveis” (p. 80).

Em “termos gerais, a categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação” (Esteves, 2006, p. 109). Ainda segundo a autora, teremos uma boa categorização se optarmos por procedimentos abertos (os mais comuns na investigação educacional), não sendo a única possível, mas é uma “categorização defensável. E defensável por obedecer a determinados princípios de: - exclusão mútua; - homogeneidade; - exaustividade; - pertinência; - produtividade; - objectividade” (ibid., p. 122).

Numa pesquisa qualitativa, segundo Coutinho (2013), dado o seu carácter mais aberto e flexível, existe sempre uma “enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e *reduzida* (data reduction) por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (p. 216). Também Bardin (2009) refere que “os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos” (p. 127). É assim possível elaborar “quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (ibid., p. 127). Para que a análise de conteúdo seja válida convém que se tenham em conta algumas regras básicas: homogeneização (não misturar assuntos diferentes); exaustão (esgotar o texto na totalidade); exclusividade (cada elemento do conteúdo apenas poderá estar codificado numa única categoria); objetividade (resultados iguais com codificadores diferentes) e adequação ou pertinência (adaptação ao conteúdo e ao objetivo) (ibid.). Sobre o tratamento dos dados recolhidos, Bell (2004) defende que

os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevistas, listas, etc., têm de ser registados, analisados e interpretados. Uma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa (p. 183).

A análise de conteúdo permite ao investigador manter uma grande distância em relação às interpretações espontâneas bem como às suas próprias interpretações e um controlo posterior sobre o trabalho de investigação, uma vez que as mensagens que são alvo de análise estão devidamente registadas em suporte material (Quivy & Campenhoudt, 1992). Também Flick (2009) defende que “este procedimento específico parece mais claro, menos ambíguo e mais fácil de controlar do que os outros métodos de análise de dados. Isso ocorre também devido à possível redução do material anteriormente delineado” (pp. 293-294). Em oposição, Yin (2001) assume que não é surpreendente que a análise de dados represente o “estágio mais difícil de ser atingido ao realizar estudos de caso, e os pesquisadores principiantes provavelmente viverão uma experiência embaraçosa” (p. 156).

A análise de conteúdo pode incidir sobre as mais variadas mensagens, como por exemplo, “obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas” (ibid., p. 224). No caso da nossa investigação foram objeto de análise de conteúdo os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e nas respostas dos inquéritos por questionário, bem como os dados recolhidos através da análise documental de legislação, literatura científica e documentos internos da escola, tendo por base as “*categorias pré-definidas* anteriormente à análise propriamente dita” (Coutinho, 2013, p. 217), tanto nos guiões das entrevistas como dos inquéritos por questionário. Neste sentido, também Guerra (2006) refere que “como a entrevista teve como suporte um quadro conceptual de problematização e um guião, a grande maioria das temáticas e problemáticas está identificada, sendo então completada nomeadamente ao nível das subaquáticas que emergiram no discurso” (p. 70). Igualmente Amado, Costa & Crusoé (2013) referem que

só a partir da codificação se poderá passar ao segundo grande objetivo da análise de conteúdo que é a de elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, avance na interpretação e na eventual teorização. Tudo isto, porém, terá de ser feito num conjunto de fases que devem obedecer a alguma ordem e sistematicidade (p. 313).

3.7.2. Triangulação de Dados

Fazer triangulação ou cruzamento de técnicas é fundamental para a validação dos dados recolhidos. Os “investigadores qualitativos têm uma preocupação respeitável de validarem as observações, têm procedimentos habituais de «triangulação» (...), que se aproximam em termos de objectivos dos campos quantitativos” (Stake, 2009, p. 60). O autor refere ainda que “todos os investigadores reconhecem a necessidade não só de serem exactos nas suas medições, mas também de lógicos ao interpretar o significado dessas medições” (ibid., p. 122). A triangulação é assim a utilização de várias fontes de evidências e num estudo de caso não é aconselhável apenas fontes individuais, até porque um dos pontos fortes na recolha de dados neste tipo de estudos é a oportunidade de utilização de diversas fontes para a obtenção de evidências e sem essas fontes múltiplas, perder-se-ia uma inestimável vantagem da utilização do estudo de caso (Yin, 2001).

Para Flick (2009) a “triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ou ao menos consideradas, para a combinação de métodos” (p. 32) bem como “a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos” (p. 43), tendo em atenção que “nenhum dos métodos combinados é visto como sendo superior ou preliminar” (p. 43).

O problema da triangulação é algo complexo, dado que muitos investigadores qualitativos acreditam que o conhecimento é construído em vez de descoberto (Stake, 2009) e “a maioria dos investigadores qualitativos não só acredita que existem múltiplas perspectivas de um caso que necessitam de ser representadas, como também afirmam que não existe forma de determinar de modo incontestável qual a melhor perspectiva” (ibid., p. 121). O mesmo autor acrescenta que

é verdade que lidamos com muitos fenómenos complexos e muitos problemas, para os quais não se obtém um consenso quanto ao que realmente existe – contudo, nós temos a obrigação ética de minimizar as deturpações e os equívocos. Precisamos de certos protocolos ou procedimentos de triangulação que tanto os investigadores como os leitores esperam, esforços que vão para além da simples repetição da recolha de dados até um esforço de reflexão para encontrar a validade dos dados observados (Stake, 2009, p. 122).

Ainda segundo Stake (2009), citando Denz, existem vários protocolos de triangulação, destacando-se os seguintes: triangulação das fontes de dados, triangulação do

investigador, triangulação da teoria e triangulação metodológica. No caso da triangulação das fontes de dados, “vamos ver se o fenómeno ou o caso se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou à medida que as pessoas interagem de forma diferente” (p. 126); ou seja, “a triangulação das fontes de dados é um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes” (p. 126). No que respeita à triangulação do investigador, a técnica passa por arranjar outros investigadores para poderem observar o mesmo fenómeno, não sendo fácil outros investigadores a observar, poderá recorrer-se a um júri de investigadores que analisarão os dados e apresentarão interpretações alternativas (ibid., 2009).

A triangulação da teoria consiste na comparação dos dados entre dois ou mais investigadores, dado que poderão existir interpretações diferentes (ibid., 2009). Na medida em que os diferentes investigadores “descrevem o fenómeno com pormenor semelhante, a interpretação é triangulada. (...). De certa forma, esta é uma situação em que se ganha sempre, porque o significado alternativo pode ser muito útil para ajudar os leitores a compreender o caso” (p. 127). No entanto, Stake (2009) afirma que o mais reconhecido dos protocolos é a triangulação metodológica, em que “para aumentar a confiança na nossa interpretação, poderemos proceder, a seguir a uma observação directa, a uma análise de registos antigos” (p. 127).

Na nossa investigação, faremos a triangulação dos dados obtidos através das três técnicas de recolha de dados (entrevistas, inquéritos por questionário e análise documental), fazendo a análise e interpretação dos dados recolhidos e respetiva correlação, bem como com a literatura adequada à temática do estudo e legislação própria dos cursos CEF. Foram também realizadas transcrições rigorosas das entrevistas com a ajuda de outros intervenientes, por forma a tornar mais transparente e fidedigno o seu conteúdo.

Capítulo 4 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

4.1. Caracterização dos Participantes no Estudo

Para se compreender melhor a análise e discussão dos resultados obtidos nas entrevistas aos docentes e aos parceiros de estágio, bem como nos inquéritos por questionário aos alunos, apresenta-se no **Quadro 10** a codificação utilizada:

Entrevistas aos docentes da escola	Entrevistas aos parceiros de estágio	Inquéritos por Questionário aos alunos
Presidente do conselho executivo - PCE	Gestora Operacional de RH - PAR 1	Alunos (A1 até A65)
Coordenadora dos CEF - CCEF	Manager Store - PAR 2	
Diretores de Curso - DC1; DC2; DC3	Chefe Executivo - PAR 3	

Quadro 10 – Codificação utilizada na análise de conteúdo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1.1. Docentes e Parceiros de Estágio

Os docentes que foram entrevistados estão em exercício efetivo de funções, pertencendo ao quadro de escola, quadro de zona pedagógica ou quadro regional de vinculação e contando com mais de dez anos de docência na escola em estudo. Relativamente às suas habilitações, vão desde licenciatura em matemática (PCE), em biologia/geologia (CCEF, DC2), informática (DC1) e português/inglês (DC3). O presidente da escola possui igualmente uma pós-graduação em administração e gestão escolar. À exceção do presidente que já desempenhou funções de vereador na Câmara Municipal de Câmara de Lobos, nenhum dos outros inquiridos teve outras experiências profissionais, além da docência à qual se dedicam a tempo inteiro.

Todos os docentes têm experiência no cargo, dado que não é a primeira vez que o desempenham, variando entre três anos (DC1 e DC3), cinco anos (PCE e CCEF) e seis anos (DC2). Além do fator disponibilidade, referido pela maioria dos docentes, como requisito essencial para o exercício do cargo, foram igualmente citados outros, tais como: profissionalismo e vontade de aprender (CCE, DC1); conhecimento da legislação e normativos legais (CCEF, DC3); “experiência na área” (PCE); “trabalho de equipa” (CCEF) e perfil adequado (DC2, DC3). Uma das diretoras de curso explica que o perfil adequado não é mais do que ter a “capacidade de gerir conflitos, muita paciência, mas também muita persistência” (DC3).

Os representantes das empresas são profissionais com muito tempo de serviço, que varia entre os 17 e os 20 anos, dentro da área em que trabalham atualmente, exercendo os cargos de “gestora operacional de RH” (PAR1), “*Manager Store* - gerente” (PAR2) e “chefe executivo” (PAR3) de cozinha.

A gestora operacional de RH realiza diversas funções que vão desde a coordenação dos processos de recrutamento e seleção de colaboradores, formação e desenvolvimento, até à gestão administrativa e relações laborais. Antes de exercer este cargo, era “responsável administrativa de RH e responsável de recrutamento, seleção e acolhimento de colaboradores” (PAR1).

Relativamente a outras experiências profissionais, a *Manager Store* realçou as funções de vendedora na loja *DKNY Jeans* em Cascais e responsável de loja na empresa *USA Sport*, mais conhecida como *NIKE*.

O chefe executivo tem a seu cargo “toda a coordenação e supervisão na área de comidas e bebidas (...), coordenação de banquetes, (...) festas de casamento, festas de final de ano, épocas temáticas, carnaval, páscoa, etc.” (PAR3). Tem igualmente uma vasta experiência profissional, passando por vários restaurantes e hotéis da Madeira, formação profissional, programas de televisão (*Madeira Viva* e *Boarding Madeira*), edição de um livro dedicado a receitas com o mel de cana e continua a participar semanalmente em programas de rádio ligados à gastronomia.

Dos requisitos essenciais para o desempenho do cargo, a gestora operacional de RH destaca a “experiência profissional e competências pessoais adequadas ao perfil que a empresa definiu” (PAR1). Conhecimentos informáticos, experiência em gestão e análise de negócios, ter espírito de liderança e de equipa, bem como a responsabilidade e organização, foram os requisitos salientados pela *Manager Store*. Noutra vertente, o chefe executivo refere que “na vida é preciso ter loucura, (...) loucura saudável” (PAR3). Tem que existir muito empenho e dedicação, ou seja, “tem que ser uma entrega total” (PAR3), obrigando a sacrificar muitas coisas ao longo da vida, pois é necessária “imensa dedicação, imensas horas por dia (...) ser apaixonado e dedicado” (PAR3).

4.1.2. Alunos

À data em que foi aplicado o inquérito por questionário (ver **Gráfico 1**), 45 alunos encontravam-se novamente a frequentar um CEF de nível superior ao anteriormente frequentado, onze estavam a frequentar um curso profissional, quatro encontravam-se a

trabalhar, outros quatro estudavam e trabalhavam em simultâneo e apenas um aluno não se encontrava a estudar ou trabalhar. Fazendo uma analogia com os resultados de um estudo da equipa de avaliação interna, mas para o total dos 108 alunos que terminaram um CEF no ano letivo 2013/2014, constatamos que 95 (87,9%) prosseguiram os estudos, sete (6,5%) estavam já a trabalhar, quatro (3,7%) encontravam-se desempregados, e dois (1,9%) emigraram.

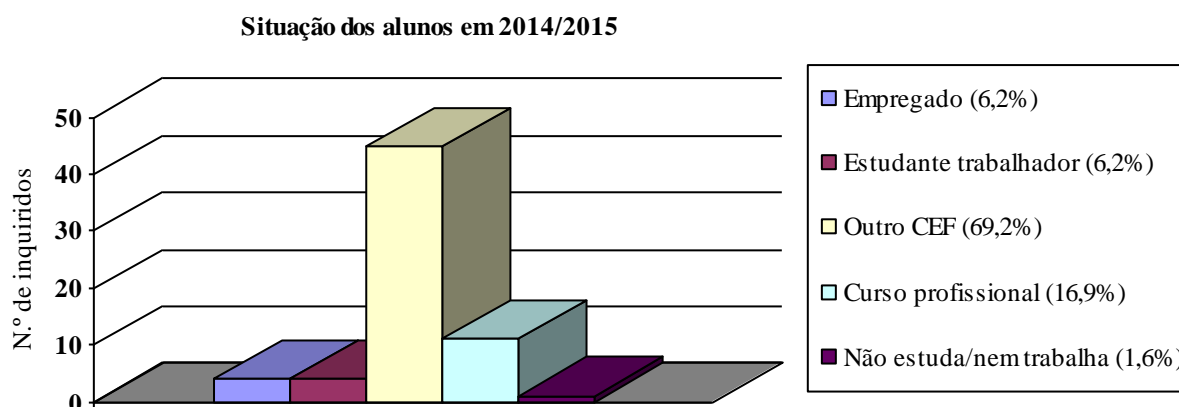


Gráfico 1 – Situação académica/profissional dos alunos.

Fonte: Inquéritos por questionário.

Relativamente às habilitações académicas dos pais e das mães dos alunos, constata-se que maioritariamente (55,4%) são apenas detentores do 1.º ciclo do ensino básico (ensino primário ou 4.ª classe), 26,2% possuem o 2.º ciclo do ensino básico (ensino preparatório ou 6.ª classe), somente 3,9% concluíram o ensino secundário e nenhum pai ou mãe dos inquiridos é detentor de qualquer grau académico superior. Estes resultados do nosso estudo não são discrepantes da realidade da escola. Fazendo uma analogia com os dados expressos no PEE, “verifica-se a existência de uma reduzida qualificação escolar e profissional dos encarregados de educação, apesar destes se encontrarem numa faixa etária relativamente jovem” (p. 12). Aí se constata que 56,8% dos encarregados de educação apresentam como qualificação escolar o 1.º ciclo (4.ª classe); 23,7% concluíram o 2.º ciclo (6.ª classe); apenas 5,4% terminaram o ensino secundário; e somente 1,7% frequentaram o ensino superior.

Podemos igualmente verificar que uma maioria dos pais/mães não se encontra a exercer qualquer atividade profissional: 46,9% têm emprego; 26,9% são desempregados de longa duração; 6,2% estão à procura de emprego; 7,7% ocupam-se exclusivamente de

atividades domésticas e **4,6%** encontram-se incapacitados permanentemente para o trabalho. Fazendo igualmente uma analogia com os dados do PEE, e “apesar de na sua maioria os encarregados de educação terem emprego, verifica-se, no entanto, uma grande percentagem que está em outras situações (domésticas)” (p. 12). Constata-se alguma discrepância em relação à população do nosso estudo, uma vez que no total dos encarregados de educação **55,2%** estão empregados; **19,1%** estão no desemprego; e **23,6%** estão noutra situação. Contudo, convém ressaltar que o PEE apenas se refere aos encarregados de educação e não à totalidade dos progenitores, ao invés do nosso estudo. Segundo este documento, e “relativamente à relação familiar dos encarregados de educação, verifica-se que maioritariamente são as mães que assumem esse papel na escola” (p. 11), num total de **84,4%**.

4.2. Análise e discussão dos Resultados das Entrevistas

4.2.1. Vivências de um Professor no Papel de Líder

Cresci a todos os níveis, porque contactei com uma nova realidade do mundo escolar que são alunos que não encontram o caminho de sucesso no ensino regular. Vivenciei momentos de verdadeiro absentismo e abandono escolar, não pelo facto de os alunos não terem capacidades, mas por não estarem motivados pela regularidade do ensino da atualidade, tentando formatar alunos como cópias uns dos outros. Estes cursos abrem novos caminhos, tão válidos como outros, que trazem a alguns alunos a verdadeira realização pessoal e profissional (CCEF).

4.2.1.1. Motivações, Competências e Tarefas

São variadas as motivações que levaram os entrevistados a aceitar o cargo que desempenham, sendo que o fator «desafio» foi referido por todos os docentes. Os docentes mencionaram ainda outras motivações, tais como: “criar um projeto em que dê primazia à escola” (PCE); oportunidade de aprendizagem (CCEF, DC1); “mais horas que ficavam no grupo” (DC2); experiência e/ou crescimento profissional (CCEF, DC3); “algo diferente, algo novo” (DC2) e preferência por “trabalhar com alunos de um nível etário um pouco mais elevado” (DC3).

Alguns docentes manifestaram alguma dificuldade no que concerne à distinção entre competências inerentes ao cargo que desempenham e às tarefas que realizam regularmente no exercício desse mesmo cargo, e como os cargos são diferentes, obtivemos respostas

muito diversificadas. O presidente assevera que as suas principais competências são representar a escola no exterior, “dar cumprimento às deliberações dos outros órgãos, fazer a parte de gestão com critérios pedagógicos, mas também a administração financeira da escola” (PCE). Para tal desempenha várias tarefas que vão desde a “justificação de faltas do pessoal docente e não docente, procedimentos disciplinares (...), a parte burocrática do dia a dia, também as funções inerentes ao conselho administrativo e todas as demais” (PCE).

Das competências da coordenadora, destacam-se a articulação das atividades que vão sendo desenvolvidas pelos diferentes cursos e colaboração “com os DC e com os serviços de apoio existentes na escola na elaboração de estratégias pedagógicas” (CCEF). Tem igualmente assento no conselho pedagógico, onde submete à apreciação daquele órgão as propostas dos DC e respetivos conselhos de turma. A sua função primordial é acompanhar e prestar apoio aos diversos DC da escola, nomeadamente na divulgação de “toda a informação necessária ao adequado desenvolvimento das suas competências” (CCEF), na interpretação de legislação ou orientações específicas para esta tipologia de ensino, “mapas de formação (...), estágio (...), PAFs (...), na intervenção disciplinar, entre outras tarefas” (CCEF). Colabora igualmente com o CE e outras estruturas intermédias da escola, na “elaboração, orientação e divulgação dos CEFs” (CCEF), auxilia também “os serviços de psicologia da escola na execução de entrevistas aos candidatos” (CCEF) e coopera com as equipas de elaboração de horários, de constituição de turmas e de avaliação interna. Todas estas competências estão definidas no art. 11.º do Capítulo II – Anexo I do RI.

Relativamente ao cargo de diretor de curso, este é “muito exigente pela variedade de competências que lhe estão inerentes” (DC3), e que vão desde a coordenação da “equipa pedagógica” (DC1, DC3); articulação com os docentes das outras disciplinas relativamente à lecionação da carga horária e plano anual de atividades (DC1, DC3); e organização dos estágios com as entidades formadoras (DC1, DC3). Um dos diretores de curso acrescenta que “é necessário saber ouvir as pessoas, os encarregados de educação, os alunos, e depois fazer com que efetivamente (...) se mantenham na escola, porque (...) nem sempre estão motivados” (DC2). Outra diretora de curso opina que, no essencial, as competências resumem-se a “promover o sucesso educativo, como é óbvio” (DC3). Hargreaves e Fink (2007) defendem que, se a escola tiver “professores altamente qualificados e uma liderança eficaz” (p. 70), e se o trabalho for com base nas metas e resultados ao nível do sucesso dos

alunos, conseguem-se “melhorias reais no ensino e na aprendizagem” (p.70). Igualmente Fullan (2003) realça a importância da liderança para a resolução de “problemas que não têm respostas fáceis” (p. 14). As competências do diretor de curso estão igualmente contempladas no RI da escola no art. 18.º do Capítulo II – Anexo I.

São inumeráveis as tarefas desempenhadas pelos DC, destacando-se as seguintes: preparar e presidir às reuniões semanais do conselho de turma; justificar as faltas dos alunos; contactar com os encarregados de educação; controlar as horas lecionadas por todos os docentes e preencher os mapas de formação; elaborar regulamentos, protocolos e planos de estágio; elaborar e aprovar o regulamento, matrizes e provas da PAF; gestão dos problemas disciplinares; entre outras (DC1, DC2, DC3). Com este manancial de tarefas, leva-nos a crer que o papel do professor é cada vez mais burocrático e por isso Fullan e Hargreaves (2000) acreditam que os fracassos das várias reformas educacionais se devem ao facto de terem «ignorado» os professores ou simplificado exageradamente o «significado de ensinar», uma vez que “os professores estão ocupados demais reagindo às forças mais recentes para empreender uma caminhada própria com imaginação e audácia” (p. xii).

4.2.1.2. Satisfação e Transformação no Exercício do Cargo

Sobre o grau de satisfação do cargo que ocupa, o presidente refere que “é lógico nós queremos sempre mais (...), nós preocupamo-nos muito com a qualidade de ensino da escola” (PCE), tendo como objetivo estabilizar os cursos profissionais e CEF no ensino secundário e “torná-los permanentes” (PCE). Realça que a sua maior satisfação é “o ambiente quer entre pessoal docente e pessoal não docente, (...) e também com a oferta educativa diversificada que nós estamos a proporcionar aos alunos” (PCE).

Como satisfação pessoal, a coordenadora volta a salientar e privilegiar o trabalho em equipa, evidencia igualmente o “intercâmbio de ideias, vivências e experiências (...), a interajuda e a solidariedade (...), a disponibilidade que permite um efetivo relacionamento interpessoal entre todos os intervenientes, que simboliza uma mais-valia” (CCEF). Este estilo de liderança, que envolve as pessoas e promove a sua participação, trará por certo, contributos importantes para o desempenho organizacional (Morgado, 2004). É igualmente uma liderança em que todos se sentem no mesmo patamar de responsabilidade para que o

envolvimento e a colaboração sejam cada vez maiores (Bento & Ribeiro, 2013), e “isso só se consegue em equipa, com a participação de todos” (ibid., pp. 20-21).

O relacionamento interpessoal, o diálogo e a partilha de ideias como uma mais-valia nesta tipologia de ensino são igualmente partilhadas pela diretora DC1. Por outro lado, o acompanhamento e a relação que se cria com os alunos e os encarregados de educação, são aspetos de um modo geral avocadas por todos os diretores de curso, pois “o diretor de curso é a pessoa a quem recorrem sempre que se deparam com algum problema, mas também é a pessoa com quem partilham as pequenas vitórias do dia a dia” (DC3). Segundo Goleman et al. (2002), os “seguidores procuram sempre no líder uma relação de apoio emocional-procuram empatia” (p. 25), uma vez que os processos de influência implicam sempre “motivação do pessoal, liderança e comunicação eficaz” (Teixeira, 2013, p. 188). De facto, para Fraga (2014) são os “processos de comunicação/diálogo propiciadores de climas abertos e participativos nas organizações” (p. 155) que incitam a ação dos líderes “rumo ao desafiar dos processos que lideram” (p. 155).

Ao nível das transformações pessoais dos docentes, todos vivenciaram mudanças no seu modo de ver e de agir desde que desempenham os respetivos cargos na escola, pois “vai-nos de alguma forma alterando a nossa forma de pensar, a nossa forma de estar” (PCE). A necessidade de uma efetiva diversificação de estratégias e aplicação de outros métodos de trabalho e de ensino-aprendizagem foram transformações sentidas pelos entrevistados CCEF, DC1 e DC2. A diretora DC3 refere que conseguiu desenvolver as suas capacidades de relacionamento pessoal, tendo aprendido a “minimizar e a gerir os conflitos entre os alunos da turma, e entre os alunos e os formadores, bem como trabalhar para que exista um ambiente de harmonia e colaboração efetiva entre todos” (DC3). E afirma que apesar de todos os problemas e situações adversas que vão surgindo, conseguiu aprender a manter-se motivada (DC3). Neste contexto, Sergiovanni (2003) refere que o mundo dos professores é «repleto de fragilidades», e “quando a motivação e o poder de decisão são baixos, a auto-estima de um professor torna-se difusa. (...), a eficácia acaba por ser igualmente afectada. (...). A eficácia dos professores é um factor importante na construção de uma escola eficaz” (p. 138). Estas situações são igualmente defendidas por Costa e Costa (2010), ao referirem-se à importância da capacidade dos líderes para atuar ao nível das relações humanas e da motivação, envolvendo todos os atores na missão da

organização para a realização de projetos que se concentrem nas finalidades da escola, superando os interesses individuais.

4.2.2. Diversificação da Oferta Formativa da Escola

A escola terá de ser mais do que um espaço de transmissão de conhecimentos, para ser, acima de tudo, um local de preparação para o futuro, para que, um dia mais tarde, todos sejam capazes de responder às necessidades da sociedade onde se inserem. Assim, neste momento, as escolas veem-se obrigadas a equacionar as necessidades da sociedade com os interesses, capacidades e vocações dos alunos para os munir de uma formação sólida e plena. Foi dando resposta a estas questões que esta escola abriu as portas a Cursos de Educação e Formação, a Cursos Profissionais e a turmas de Percursos Curriculares Alternativos, para que, posteriormente, todos se sintam parte da sua comunidade e contribuam para o progresso da mesma. Nesta perspetiva, a escola promove uma dupla integração dos alunos: integra-os ao proporcionar-lhes currículos que a si mais se adequem e promove a sua posterior integração como membros de uma comunidade (PEE, 2014/2018, p. 17).

4.2.2.1. Insucesso e Abandono Escolares

A escola oferece esta modalidade de formação porque procura estratégias para diminuir o abandono escolar e o insucesso educativo de um número crescente de alunos que não encontram no ensino regular resposta para as suas aspirações. Estes alunos não se revêm numa modalidade de ensino iminentemente teórica e procuram uma oferta diferenciada que permita o cumprimento da escolaridade obrigatória e a obtenção de qualificações profissionais devidamente certificadas, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses (DC3).

Todos os entrevistados reconhecem uma grande importância aos CEF como uma alternativa para todos os alunos que não se identificam com o ensino regular “por diversos motivos, sejam pessoais ou sociais” (PAR2). Para Stoer (2001), o Estado cria assim «currículos alternativos», que constituem uma “tentativa de resolver os problemas de diferença na escola e para garantir a transição escola-mercado de trabalho” (p. 255). Estes cursos possibilitam aos alunos obter a escolaridade mínima obrigatória e adquirirem igualmente uma qualificação profissional, que vai “permitir uma integração no mercado de trabalho com melhor preparação e de modo mais imediato” (PAR1). E por isso, “deveria haver mais modalidades de formação neste campo, pois é uma oportunidade para muitos jovens desenvolverem uma área no campo profissional” (PAR2). Neste contexto, Pacheco (2011) defende igualmente que a “valorização das experiências curriculares exige a diversidade e o reconhecimento/validação de outros percursos” (p. 37). O chefe executivo refere ainda que, depois da conclusão do CEF e da escolaridade obrigatória, os alunos podem decidir se querem continuar a estudar ou seguir uma área profissional.

O CEF é um projeto e é uma ação de sucesso dentro da educação. Uma das melhores coisas que a secretaria fez nos últimos anos, de facto foi ter lançado (...) esta alternativa para combater um bocadinho o abandono escolar, porque as pessoas não fazem ideia da quantidade de miúdos que desistem da escola. As pessoas acham que não, mas há muita gente a desistir da escola sem a escolaridade obrigatória (PAR3).

Os autores Cavaco et al. (2015) alertam que o “insucesso escolar é um indicador de problemas que afetam a aprendizagem dos alunos e de que no interior da escola se geram desigualdades” (p. 13). Nesse sentido, e uma vez que os alunos permanecem mais tempo na escola, devido ao alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos de idade, o presidente salienta a necessidade de uma oferta diversificada, de modo a “proporcionar a garantia de sucesso dos alunos, mas percorrendo percursos diferentes” (PCE). Deste modo,

torna-se imperioso para a escola criar todas as condições que promovam a igualdade e a inclusão de todos, procurando, simultaneamente, assegurar o direito à diferença, e diversificar ações educativas que ajudem a formar os alunos, dotando-os de competências essenciais à ocupação de um justo lugar na vida ativa e na sociedade (PEE, 2014/2018, p. 17).

Foram referidos pelos outros docentes, os motivos que na sua opinião estiveram na origem da oferta desta tipologia diferenciada de ensino, tais como: absentismo (CCEF, DC1); abandono escolar (CCEF, DC1, DC2, DC3) e insucesso educativo, retenções e fraco aproveitamento (CCEF, DC1, DC3). Os diretores de curso salientaram ainda outros fatores que, de alguma forma, justificam a existência de alternativas de ensino, sobretudo: necessidade de inserção no mercado de trabalho; desmotivação; e a não identificação dos alunos com o ensino regular. Mendonça (2009) aponta igualmente vários fatores que embora não quantificados, são sintomáticos de insucesso escolar: o aluno não gostar da escola; não se integrar; inadaptação às normas da escola; recusar a relação pedagógica; situações de mau comportamento; ser agressivo e destruidor; bem como a alienação do meio escolar. Em suma, esta questão do insucesso e abandono escolares “joga-se nas relações entre os universo escolar, familiar e social” (Cavaco et al., 2015, p. 34).

Um dos diretores de curso reforça que, para alguns alunos, “se não existisse este percurso escolar provavelmente teriam desistido da escola há muitos anos ou mesmo que tivessem na escola não estariam a conseguir ter o sucesso que têm neste momento” (DC2). E isto poderá ter a ver com a comunidade “onde a escola está inserida (...), tem características peculiares (...) e as próprias famílias (...) têm características peculiares e acho que estes cursos vêm responder às necessidades que estes alunos têm” (DC2). No

PEE pode verificar-se que se tomou em “consideração o contexto social e económico, que exigem da escola uma postura educativa inovadora, capaz de formar e educar cidadãos de acordo com as novas exigências sendo, simultaneamente, o lugar primordial de socialização de todos os seus intervenientes” (p. 6).

Alguns autores também destacam o ambiente social dos alunos como fator de insucesso, referindo que há quem procure desfocalizar do aluno o insucesso e que o concentram “em determinadas categorias e grupos sociais” (Diogo, 2013, p. 65); a “pertença a um determinado grupo, à «tribo social», com todo o seu quê de valorização e desvalorização associadas” (Fino & Sousa, 2003, p. 2); os índices de insucesso e abandono concentram-se “em alguns grupos sociais e em certas regiões e escolas” (Diogo & Diogo, 2013, p. 1). Os autores Resendes e Soares (2002) defendem igualmente que “a população escolar proveniente de meios sócio-económicos muito diferentes e de grupos culturais diversificados regista um índice de insucesso acentuado” (p. 21).

O aumento do abandono e insucesso escolares devem-se ao facto do ensino regular não conseguir “dar resposta a todas as necessidades dos alunos, (...) porque muitos alunos não é aquilo que querem, estão na escola porque estão na escolaridade obrigatória” (PCE). Nestes casos, o melhor é “proporcionarmos, (...) uma dupla certificação, é o que eles precisam, não será o ensino regular a melhor resposta para esses alunos” (PCE). E para que a escola possa fazer o seu papel de certificar o maior número de alunos em cada ciclo de ensino e no tempo certo (Magro-C, 2013), deverá ser “capaz de passar de uma atitude assente no combate ao insucesso escolar (...) para uma visão de promoção do sucesso escolar” (p. 48). Um dos diretores de curso salienta, por outro lado, o caso de existirem turmas com muitos alunos fora da escolaridade obrigatória, não tendo a escola uma obrigatoriedade de oferta diversificada, e “o facto de a escola estar a oferecer uma alternativa, (...) é muito bom para estes alunos” (DC2). A coordenadora e uma das diretoras de curso confirmam que a escola tem primordial preocupação em oferecer aos alunos e à comunidade escolar em geral, uma diversificação da oferta formativa para ir ao encontro das motivações e interesses da maioria dos alunos (CCEF, DC1), pois “é nesse sentido que todos os dias se trabalha para diminuir os números do insucesso e do abandono escolar” (DC3), refere outra das diretoras de curso. Para tal, Morgado (2000) defende que devem ser proporcionadas experiências alternativas com processos flexíveis, adaptados a cada contexto e tendo em consideração os recursos disponíveis, procurando responder às

necessidades e características de cada aluno, escola ou região. Neste sentido, Pacheco (2011) defende que “com vista à resolução do fracasso escolar” (p. 89), a diferenciação curricular deve assentar em pedagogias ativas e centradas nos alunos.

Bastante crítico, o chefe executivo declara que “um CEF deverá ser sempre um processo de seleção” (PAR3) e alude que é “completamente contra o excessivo foco, e que tem que acabar” (PAR3), de que se deve terminar o curso com o máximo de alunos, pois para se validar o “trabalho de todo um conjunto de escolas e até daqueles que se esforçam, alguns têm que perder” (PAR3). Adverte ainda que deve haver mais exigência e menos facilitismo, e que só devem efetivamente passar aqueles alunos que se esforçaram para tal. Considera ainda que não se pode comparar um aluno de CEF com um curso profissional de três anos, pois são perfis “completamente diferentes” (PAR3), uma vez que num CEF valoriza-se muito a avaliação contínua, desde a escolaridade, a componente tecnológica, bem como a componente pessoal do saber ser e do saber estar. E conclui advertindo que

o CEF (...) não é um curso qualquer, é um curso (...) muito especial. É importante sensibilizarmos todas as pessoas à volta, porque quando alguma coisa falha num CEF nunca são os alunos, é sempre a envolvência. É preciso ter uma sensibilidade muito grande para trabalhar com estes miúdos (PAR3).

4.2.2.2. Tipologias de CEF Existentes na Escola

Vale a pena apostar cada vez mais nestas modalidades de formação, (...) eu acho que tem surtido efeito, é importante diversificar cada vez mais a oferta formativa, não limitar os miúdos (...) e é importante também apresentar boas propostas, porque normalmente estas modalidades de formação vão ao encontro daqueles miúdos que estão indecisos na vida, (...) eu acho que é uma mais-valia para as escolas, para os alunos, para todos (DC1).

Neste contexto, Pacheco (2011) adverte que os alunos não são todos iguais, têm ritmos de aprendizagem diferentes e não conseguem atingir os mesmos resultados, pelo que as desigualdades na progressão dos alunos “só serão ultrapassadas se forem tomadas medidas concretas de diferenciação e de apoio no modo de organizar os seus percursos de aprendizagem” (p. 91). Igualmente, o Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro determina que “compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do projeto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular” (art. 11.º).

E de facto, no ano letivo 2013/2014, sobre o qual incidiu o estudo, houve uma «explosão» de cursos e de alunos a frequentar esta tipologia de ensino. Tivemos as primeiras experiências de cursos no ensino secundário, para fazer face ao aumento da escolaridade obrigatória e dar respostas aos alunos vindos de turmas de PCA ou de CEF do ensino básico. Os 108 alunos que frequentaram CEF e a respetiva formação em contexto de trabalho, terminando com dupla certificação, eram provenientes de vários cursos de áreas de formação diferentes e de diversas tipologias (T2, T3, T4 e CFC), desde serviços domésticos, comércio, hotelaria e restauração. Os entrevistados destacaram os seguintes cursos: Apoio Familiar e de Apoio à Comunidade (AFAC); Práticas Técnico-comerciais (PTC); Operador de Manutenção Hoteleira (OMH); Cozinheiro; Operador de Armazenagem (OA) e CFC de Técnico de Vendas.

A escola está a apostar e muito bem em diversificar, (...). Não nos mantemos na área do comércio ou na área da cozinha, ou na área das reparações. Temos um leque variado de CEF e já tentamos abrir CEF na área da agricultura, na área das pescas, só que não se abre porque não há alunos que se inscrevam para estes cursos, mas existe esta intenção da escola de apostar em outras áreas (DC2).

Desta forma, a escola está a contribuir para diminuir o défice de formação e qualificação da população, e segundo as palavras de Maria de Lurdes Rodrigues (2007), “este objectivo tem vindo a concretizar-se na expansão e diversificação da oferta formativa profissionalmente qualificante” (p. 5).

4.2.2.3. Potencialidades e Fragilidades dos CEF

Esta modalidade tem tudo de potencialidade, só tem que ser mais promovida, pelas próprias câmaras, secretaria de educação, a fim de efetuarem mais protocolos com diversas empresas, afim destes jovens terem uma opção de escolha e de futuro. Não ser só vista como cursos de classe social média baixa e até baixa, pois a abertura de novos cursos seria uma boa solução de jovens iniciarem uma carreira profissional, sem o fator de emigração que muitas vezes ocorre por falta de oportunidade (PAR2).

O futuro, diz a gestora operacional de RH, “poderá passar por aqui em termos de dotar os alunos de conhecimentos específicos para uma determinada área que pretendam seguir e integrar. Desde que bem definidos os objetivos, os conteúdos e as estratégias, é uma forma alternativa de ensino viável” (PAR1). No entender de Cristo (2013), as necessidades dos alunos são cada vez mais plurais e distintas e obrigam os sistemas educativos para a mudança e “criação de novas ofertas educativas” (p. 11). Surge assim a “necessidade de criar uma oferta formativa com identidade própria que constitua uma modalidade de formação e qualificação diversificada, flexível e perspectivada como

complementar, face a modalidades existentes” (Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de julho).

A dupla certificação é uma das grandes potencialidades desta tipologia de ensino, facto referido por todos os docentes. No final do curso, os alunos ficarão com uma certificação académica, que em muitos dos casos permite terminar a escolaridade obrigatória (PCE, CCEF, DC1), pois “muitos destes miúdos de uma outra forma não iriam conseguir” (DC1). Ficarão igualmente com uma certificação profissional de acordo com o catálogo nacional de qualificações. Pacheco (2011) critica esta dicotomia existente nos CEF entre o «prosseguimento de estudos» e «ensino profissional», porque “estão direccionados na busca da complementaridade entre formação escolar e formação profissional” (p. 28), e uma vez que os cursos funcionam segundo o modelo tradicional das escolas dos ensino básico e secundário, o autor opina que o que sobressai mais é a “escolarização e a certificação do que a qualificação” (p. 30).

Todos os diretores de curso afirmam que a inserção no mercado de trabalho é uma outra potencialidade, a par da experiência profissional/estágio (PCE, CCEF, DC1, DC3) e a continuidade de estudos (CCEF). O chefe executivo afirma novamente que o CEF é um projeto de sucesso e que sem qualquer dúvida existem cerca de “80%-85% de aspetos positivos na vida de um indivíduo, de um aluno” (PAR3). Comunga da ideia que deveria haver alternativas de cursos em áreas profissionais diferentes, sendo importante que se criem cursos com saída a nível do mercado de trabalho.

Uma das mais-valias deste tipo de cursos passa pelo facto de colocar os alunos em contato com o mundo do trabalho, e desde logo, “obrigá-los” a crescer e a ganhar mais maturidade e responsabilidade. Por outro lado, a vertente mais prática associada às disciplinas da componente tecnológica, proporciona a estes alunos níveis mais elevados de motivação e um percurso escolar mais próximo dos seus interesses (DC3).

Como fragilidades desta tipologia de ensino, são apontadas: burocracia envolvida; estigma/preconceito por parte dos alunos e dos seus encarregados de educação (CCEF, DC1), embora tenha sido mais no início, pois de momento “essa ideia já está mais esbatida” (DC1); e algum facilitismo ao querer ajudar os alunos, “que depois poderá não ser aquilo que eles encontram no mundo real, no mundo do trabalho” (DC2). Na mesma linha de pensamento, o chefe executivo, embora tenha salientado o sucesso destes cursos no combate ao abandono escolar, admite contudo que há algum facilitismo, mas reconhece

que é necessário haver “esse facilitismo numa colaboração conjunta para mostrar que é possível essa conclusão do ensino obrigatório e até mostrar uma nova saída profissional” (PAR3). Uma das diretoras de curso clarifica melhor esta questão do facilitismo e refere que “os alunos têm a conceção errada de que o percurso educativo nos cursos de educação e formação é facilitado, e por vezes não se empenham tanto como deveriam na aquisição das aprendizagens veiculadas pelos docentes” (DC3).

O chefe executivo fez ainda questão de referir que não se deveria “vender o CEF como uma alternativa menor” (PAR3), e neste sentido a campanha de marketing de recrutamento de alunos para estes cursos terá que ser um pouco diferente. Podem existir alunos que estão interessados neste tipo de ensino, que “têm boas notas, (...) muito potencial, super inteligentes, só que os objetivos são outros, são diferentes e podemos aqui sem querer, excluir um indivíduo destes de um CEF” (PAR3).

De outro prisma, o presidente aponta como fragilidades, a questão do financiamento dos cursos e o processo de seleção dos formandos. Apesar de a entrevista ser feita com a psicóloga e diretores de curso com experiência, “nem sempre é feita da maneira mais adequada, e depois deparamo-nos com alguns casos de insucesso de alguns alunos que realmente não têm perfil nem estão nada interessados nesta modalidade de ensino” (PCE). No que concerne aos custos associados a estes cursos, a escola não dispõe de muitos fundos e quando “é necessário socorrer de formação específica externa torna-se complicado, nós temos que ver qual a disponibilidade orçamental para poder aprovar ou disponibilizar essa oferta” (PCE). A coordenadora ressalta igualmente este aspeto, afirmando que “o Estado tem que fazer um maior investimento nesta oferta formativa quer em recursos humanos quer em recursos materiais e financeiros. Também deve haver mais formação nesta área” (CCEF).

4.2.2.4. Contributo do CEF no Sucesso dos Alunos

Os cursos de educação e formação conferem a estes alunos uma segunda oportunidade de adquirirem aprendizagens fundamentais para enfrentar o dia a dia e a obtenção de qualificações que lhes podem ser úteis no futuro. Esta modalidade de formação contribuiu para a não exclusão dos alunos do sistema de ensino e prefigura-se como uma solução para aqueles a quem as turmas de ensino regular deixaram de lhes dizer alguma coisa (DC3).

Para todos os entrevistados parece não haver dúvidas quanto ao contributo do CEF para o sucesso escolar dos alunos que escolhem esta modalidade, e que vai ao encontro da

missão da escola bem destacada no seu PEE: “Criar condições de promoção do sucesso educativo a todos os alunos de forma livre e autónoma alicerçada em valores morais, éticos e culturais” (p. 9). O presidente transmite que mais de **80%** dos alunos optam por continuar os estudos ou ingressar no mundo do trabalho, permitindo assim “evitar o abandono precoce dos alunos, que (...) de outra forma estariam perdidos” (PCE). O contributo face ao abandono escolar é também mencionado pela coordenadora e pela diretora DC1, referindo que estes cursos permitem que muitos alunos conclua a escolaridade obrigatória, ganhem experiência profissional e assim adquiram uma dupla certificação. No entanto, Pacheco (2011) critica os reais objetivos destes cursos que são apenas o combate ao abandono e insucesso escolares e atingir a média da UE de pessoas com a escolaridade obrigatória, ao invés de valorizar as aprendizagens formais e informais. Também Canário e Pires, citados por Pacheco (2011), apelidaram estas ofertas de “segunda oportunidade” (p. 28), evitando o abandono precoce e o insucesso escolar, mas que reforçam os “fatores de exclusão” (p. 28), quando o necessário era a inclusão destes alunos no sistema educativo.

A coordenadora refere-se ainda ao sucesso destes cursos, no sentido que “permitem que alunos que revelam uma grande desmotivação pelo ensino regular, com a implementação prática virada não só para a formação, mas também para o mercado de trabalho, consigam encontrar o verdadeiro caminho do sucesso” (CCEF). Esta ideia é perfilhada pela gestora operacional de RH ao afirmar que

é notório ver como alguns demonstram dinâmica, proatividade, motivação e contributo válido em termos práticos, alunos que muitas vezes estão em situações de insucesso acabam por se revelar e desabrochar neste tipo de modalidade de formação e isso é gratificante. Alguém dizia que «não há pessoas malandras, o que há são objetivos pouco interessantes», varia de caso para caso. Há que ir explorando formas de conseguir chegar a todos e esta é uma delas e parece-me muito bem (PAR1).

Ainda neste contexto, a *Manager Store* afirma que os alunos “tornam-se mais responsáveis, crescem, demonstram que querem conseguir um bom trabalho, ajudar a família, e relatam muitas vezes sentimentos, que vão surgindo ao longo do estágio, o facto de fazerem parte da equipa” (PAR2). O diretor DC2 destaca que os CEF cativam muito os alunos, pois dado o grande teor prático da formação e com a frequência da formação em contexto de trabalho, podem colocar em prática o que aprenderam na escola (DC2). Contudo considera que “podia ser melhor, mas isto é como tudo, podia ser melhor, mas é um sucesso” (DC2). É no entanto um sucesso relativo uma vez que, se não for bem gerido

pelos alunos e pelos professores, alguns formandos chegam ao estágio e não conseguem ter bom aproveitamento (DC2).

No que respeita ao contributo dos CEF numa futura empregabilidade, uma das entrevistadas admite que “é uma mais-valia e constitui requisito preferencial na seleção dos candidatos” (PAR1). A gerente de loja relata que “para muitos é o primeiro contacto com o meio profissional, são como diamantes brutos que têm de ser trabalhados e moldados ao sistema de cada empresa” (PAR2), contudo alguns estagiários ficam na empresa com contratos de trabalho a termo certo ou como reforços temporários. Por seu turno, o chefe executivo salienta que mais importante que a área tecnológica destes cursos é a área profissional/contexto real de trabalho, para que os alunos percebam aquilo que vão encontrar no futuro. Reforçando esta ideia, afirma “que inculcar capacidade de trabalho é educação. (...) O CEF é um perfeito exemplo do que é educação” (PAR3). Ainda segundo o mesmo, educação não é mais do que preparar os alunos e aproximar o máximo à realidade do mundo do trabalho. Admite não ser defensor dos referenciais de formação ou mesmo das políticas de uma “escola pura e dura” (PAR3), porque o aluno que é orientado ou direcionado para um CEF é um aluno especial e alguns parâmetros poderiam ser “mais ajustados a este tipo de indivíduos” (PAR3). De igual forma, Gimeno Sacristán (2000) defende que a “funcionalidade da educação implica preparar, de modo concreto, os indivíduos para a participação activa na vida produtiva, na economia, no mundo social, na vida política, na partilha de significados, por intermédio das relações sociais” (pp. 23-24).

O chefe executivo defende perentoriamente que os alunos têm sucesso nos estágios, porque “é uma componente mais terra a terra, uma linguagem mais ao nível destes indivíduos que estão um pouco cansados da parte escolar e que querem alternativa e, portanto a alternativa não pode ser igual àquela que existe e que cansou estes alunos” (PAR3). Fez questão de deixar um recado alertando as escolas e as diferentes instituições de que o CEF é “um projeto de responsabilidade social” (PAR3) e é na interação, nas parcerias com as empresas que está o sucesso destes cursos. Avisa igualmente as empresas que “têm que se envolver com este tipo de produto, porque o sucesso está mesmo aqui, caso contrário as escolas sós não conseguem, porque isto é uma área tecnológica, temos que ir à procura dos parceiros” (PAR3). Neste contexto, também Rodrigues (2010) defende que devido à heterogeneidade dos alunos, não é apenas urgente a diversificação de soluções, de ofertas formativas ou de estratégias pedagógicas, mas mais importante é

“envolver também outras instituições e outros profissionais” (pp. 91-92). Igualmente para Pacheco (2011), só é possível falar de políticas de educação e formação em conjunto, quando estiverem ligados os mundos da escola e do trabalho, “alfa e ómega da contextualização de competências” (p. 36).

Em jeito conclusivo deste contributo do CEF no sucesso escolar dos alunos, convém medirmos o pulso ao que se tem passado na escola desde a abertura do primeiro curso desta tipologia de ensino, já no «*longínquo*» ano letivo 2006/2007. Para tal, com a ajuda da Plataforma da Comunidade Educativa (PLACE) e dos relatórios da equipa de avaliação interna da escola, foi possível recolher os dados que sintetizamos no **Quadro 11**:

Curso	Tipo logia	Número de alunos por ano letivo/curso																			
		06/07		07/08		08/09		09/10		10/11		11/12		12/13		13/14		14/15		15/16	
		I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
COZ	T1											12	11								
AFAC	T2			18		14	17			16	17			17	15	15	12	12			
COZ	T2													16			13	31		18	20
OA	T2									17			9							17	
OMH	T2						16			15	17			8	18			8			
PTC	T2	17		12	16			13	16			14	17			17					
OA	T3													15	12						
OI	T3			18	14																
PTC	T3															26	26				
OA	T4														17	13					
EC	T4																			16	12
TV	T5																		13	23	10
COZ/PAS	T5																		19		14
TV	CFC															33	27	39	29	19	12
Taxa de sucesso		--		74,3%		77,8%		81,3%		93,9%		75,6%		71,4%		85,7%		68,1%		69,4%	
Alunos com dupla certificação		--		26		14		13		31		34		35		81		20		56	

Observação: **I** – Início do curso; **F** – Términos do curso.

Quadro 11 – Taxa de sucesso dos CEF implementados na escola.

Fonte: Dados retirados da plataforma PLACE.

Da análise do quadro anterior, depreende-se que a escola predominantemente apostou em CEF do 3.º ciclo do ensino básico (tipologias T2 e T3), em algumas áreas distintas, desde o comércio (PTC - Práticas Técnico-Comerciais e OA - Operador de Armazenagem), AFAC - Apoio à Família e à Comunidade, OMH - Operador de Manutenção Hoteleira, à área da Cozinha (COZ) e Pastelaria (COZ/PAS). De referir que houve uma experiência de um curso de Operador de Informática (OI) de tipologia 3 em

2007/2008 e um CEF de Cozinha (COZ) de tipologia 1 em 2011/2012 para o 2.º ciclo do ensino básico.

Somente em 2013/2014, ano em que incide o nosso estudo, ocorreram as primeiras edições de CEF de nível secundário, com a abertura de um CEF de Operador de Armazém (OA) tipologia 4 e duas turmas de CFC de Técnico de Vendas (TV). Nesse ano letivo predominaram igualmente alguns cursos de 3.º ciclo. Nos dois anos seguintes, verifica-se um decréscimo de CEF no 3.º ciclo do ensino básico e um aumento de CEF de tipologias T4 e T5 de nível secundário, com predominância em CEF ligados à área do comércio (TV – Técnico de Vendas e EC – Empregado Comercial) e ao ramo da restauração e hotelaria (COZ/PAS – Cozinha e Pastelaria).

No que concerne à taxa de sucesso, que consta no quadro acima, a mesma foi calculada com base nos alunos que se inscreveram, e que se propuseram frequentar um curso de educação e formação, e os alunos que efetivamente terminaram o mesmo curso conquistando um certificado académico e/ou profissional. Os alunos de CFC não ficam com qualificação superior à que já tinham aquando da entrada nestes cursos, uma vez que já possuem certificação profissional Nível 2. Este tipo de cursos permite que os alunos possam no ano seguinte ingressar num CEF tipo 5 e Nível 4.

É evidente o contributo destes cursos no sucesso escolar, com taxas entre os **68,1%** e os **93,9%**, mas ainda não é o desejável, uma vez que alguns alunos desistem dos cursos; outros são reorientados para percursos alternativos ou ensino regular, devido a questões de assiduidade, comportamento ou inadaptação ao curso; há ainda os que são retidos por faltas; registando-se também transferências para outras escolas; alguns acabam mesmo por emigrar para outros países da Europa e fora da Europa. Verifica-se igualmente que o ano letivo 2013/2014 foi aquele em que mais alunos da escola frequentaram esta tipologia de ensino diversificada, devido ao aumento substancial da oferta educativa, que se prende em parte com o aumento da escolaridade obrigatória e os primeiros cursos no ensino secundário. Neste ano do nosso estudo, 81 alunos obtiveram dupla certificação e mais 27 alunos de CFC, que frequentaram igualmente estágio, ficando com o equivalente ao décimo ano. No total dos 126 alunos que ingressaram em CEF com o seu término em 2013/2014, a escola colocou 108 alunos a realizar estágio ao mesmo tempo, obtendo-se assim uma taxa de sucesso na ordem dos **85,7%**.

Outro dado curioso prende-se com a questão do género em termos de sucesso escolar, e embora seja quase do senso comum que as raparigas apresentam melhor aproveitamento em relação aos rapazes, não se conhecem de todo os fatores que estão na génese deste fenómeno (Cavaco et al., 2015). Os autores referem que “o discurso baseado na lógica da responsabilização é de tal forma hegemónico, que está interiorizado e naturalizado pelas próprias «vítimas». Esta situação dificulta a lucidez dos atores envolvidos para a resolução do problema do insucesso e do abandono escolar” (ibid., p. 224). No nosso estudo, conseguimos apurar que no curso de Operador de Manutenção Hoteleira T2 (OMH), constituído exclusivamente por rapazes, a taxa de sucesso é das mais baixas, rondando os **60,8%**, sendo que na última edição deste curso, a taxa situou-se apenas nos **44,4%**. Igualmente, no curso de Operador de Armazenagem T2 (OA) também se manifestou uma taxa de sucesso de **52,9%**, muito abaixo da média dos restantes CEF, que se poderá também espelhar nestas questões do género, uma vez que a turma era constituída maioritariamente por rapazes (**64,7%**). No entanto, e segundo os mesmos autores, estas questões não são estudadas nem tidas em conta pelos professores e muito menos pela direção das escolas, uma vez que

assumir a diferença que o insucesso e abandono escolar são influenciados pelo género é abrir espaço para a atribuição de responsabilidades da escola na produção dessas diferenças. Na escola, o aluno é um sujeito/objeto neutro, não lhe é reconhecido sexo, nem género, porque a escola enquanto instituição, organização e forma escolar alicerça-se no princípio da uniformização (Cavaco et al., 2015, p. 223).

4.2.3. Organização da Escola no Desenvolvimento dos CEF

No que concerne à organização da escola no desenvolvimento de cursos CEF, constata-se que existe uma vertente externa e outra interna. Ao nível externo é sempre necessário haver concertação de cursos nas várias escolas da região e submeter os cursos a aprovação pelas entidades superiores, nomeadamente a DRE, a DRPRI (Direção Regional do Planeamento, Recursos e Infraestruturas), entre outras “direções regionais que estão adstritas à secretaria regional de educação” (PCE). Ao nível interno, o processo é mais ou menos complexo, pois é essencial averiguar da existência de recursos humanos, materiais, contabilísticos e se é necessário ou não recorrer a formação externa, pois tudo isto terá que ser contemplado no orçamento da escola, que terá que ser aprovado para se poder abrir os cursos CEF (PCE). Estes fatores também são referidos em parte pela diretora DC1 e estão devidamente definidos no ponto 1 do art. 1.º do Capítulo I – Anexo I do Regulamento Interno (RI).

4.2.3.1. Envolvimento das Estruturas de Liderança Intermédia

São várias as estruturas intermédias da escola que são envolvidas no processo de escolha e abertura de novos cursos CEF, através de: grupos disciplinares; departamentos curriculares; diretores de turma/curso; coordenadora; serviços de psicologia e orientação vocacional; conselho executivo; e conselho pedagógico. Todos são envolvidos neste processo, no entanto “cada um com o seu poder decisivo, mas são vários os intervenientes que são ouvidos” (DC2), refere um dos diretores de curso. Verifica-se assim que todos os nossos líderes (presidente, coordenadora e diretores de curso) têm competências e funções bem definidas, conferidas pelo poder do cargo que ocupam. Esta questão da distribuição da liderança, apelidada também de «liderança dispersa», nas escolas ou noutras organizações “não constitui apenas uma questão de bom senso: é do ponto de vista da responsabilidade moral, o que é necessário fazer” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 128).

Ao nível operacional, os grupos disciplinares são auscultados e propõem a abertura de novos cursos (CCEF, DC3), que são uniformizados pelos respetivos departamentos curriculares e apresentados ao CE, tendo em conta a Agenda Europa 2020 – “*Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*” (objetivo primário de revitalizar a economia da UE e uma maior articulação entre as políticas nacionais dos Estados-membros e as políticas europeias) e o projeto educativo da escola (CCEF, DC2, DC3). De seguida, o CE elabora uma proposta final a levar ao CP que “debate e seleciona aqueles que mais se adequam ao perfil dos nossos alunos” (DC3). Não são apenas os professores que são consultados, também se recolhem dados junto dos potenciais alunos, dos seus diretores de turma e dos serviços de psicologia e orientação vocacional da escola (CCEF, DC2), para se averiguar das reais preferências.

Após parecer favorável do CP e posterior aprovação pelas entidades externas (igualmente contemplado no RI – ponto 2 do art. 1.º do Capítulo I – Anexo I), faz-se a divulgação pelas turmas (CCEF, DC3), com o preenchimento de uma pré-inscrição (CCEF) e finalmente os alunos são sujeitos a uma entrevista na presença da coordenadora, a psicóloga e os diretores de curso (CCEF, DC1). Um dos diretores de curso assegura que muitas vezes pretende-se “abrir determinados cursos que os alunos até estão interessados (...), mas depois já não são aprovados, porque já não há financiamento ou porque não estão dentro do âmbito daqueles cursos que interessam no futuro” (DC2). Relativamente à

divulgação da oferta da escola de CEF fica muito aquém da esperada, pois apenas se faz divulgação junto das turmas, quando na realidade o RI contempla outras formas:

Para garantir a promoção da oferta de cursos junto dos alunos, encarregados de educação e comunidade envolvente, a escola desenvolverá atividades de divulgação, nomeadamente: - Elaboração e distribuição de folhetos e cartazes; - No jornal da escola; - No sítio da escola; - Nas turmas (RI, art. 2.º, p. 75).

4.2.3.2. Seleção dos Formandos e Constituição de Turmas

Os critérios que são necessários para ingresso num CEF vão desde: idade do aluno (idade mínima igual a 15 anos); assiduidade; comportamento; aproveitamento; bem como as retenções ao longo do seu percurso escolar (CCEF, DC1, DC3). Contudo, não são esquecidas as motivações e os interesses dos potenciais formandos (PCE, CCEF, DC1). Estes interesses são materializados através do preenchimento de um questionário pelos próprios, bem como no boletim da pré-inscrição, onde constam igualmente “informações fornecidas pelos diretores de turma relativas ao percurso escolar dos alunos” (DC3). Numa fase posterior, e de acordo com a legislação em vigor, todos os alunos são chamados a uma entrevista de seleção, sendo prática corrente na escola a mesma ser feita por uma “equipa multidisciplinar” (PCE), ou seja, pela coordenadora, pela psicóloga e por alguns diretores de curso. Verifica-se que todos estes procedimentos estão consignados no art. 3.º do RI no que diz respeito aos cursos de educação e formação – Capítulo I do Anexo I.

O número mínimo de quinze e máximo de vinte alunos impostos pela legislação em vigor para abertura de turmas de CEF são verdadeiros condicionalismos na formação de mais turmas e de oferta de cursos em áreas profissionais diferentes. O presidente refere que “quando não existe o número de alunos suficiente para abertura de turma” (PCE) é necessário pedir uma autorização especial à DRE, e “quando a procura é a mais, nós pedimos (...) também autorização à DRE. Em vez de ser uma turma a abrir para esse curso que seja possível a abertura de duas turmas” (PCE). O número de alunos inscritos é assim um verdadeiro obstáculo na constituição de turmas, pois “nem sempre temos os alunos suficientes para podermos fazer uma seleção mais criteriosa. Às vezes gostaríamos de ter mais alunos e depois abranger áreas diferentes” (DC2), lamenta um dos diretores de curso.

Além do número de alunos por turma (CCEF, DC1, DC2), também a idade, o parecer do diretor de turma/curso e a entrevista realizada são critérios referenciados pelos entrevistados CCEF e DC1. Uma das diretoras de curso menciona que na constituição das

turmas, “o principal critério foi o equilíbrio entre número de raparigas e rapazes” (DC3). Ainda sobre o número de alunos por turma, outra diretora de curso lembra que “há uns anos atrás o mínimo era doze” (DC1) e justifica, dizendo que

são miúdos que estão em risco de abandono escolar, por sua vez são miúdos que têm um fraco aproveitamento, têm problemas de assiduidade, ou seja, são alunos que requerem muito cuidado e perde-se imenso tempo numa turma com vinte e tal miúdos. O ideal seria quinze, (...) para pudermos fazer um bom trabalho. E porque depois também não pudemos esquecer que estes miúdos têm formação em contexto de trabalho, é preciso procurar estágios (DC1).

4.2.3.3. Fatores Facilitadores e Constrangimentos

O presidente salienta que o facto de a escola ter dignificado os cursos “CEF do secundário a nível de formalismos e rituais a exemplo do ensino secundário” (PCE), veio facilitar bastante, pois o CEF “é agora encarado cá na escola como uma oferta como as outras” (PCE). Também refere o feedback positivo que tem recebido por parte de muitas empresas onde os alunos realizaram o estágio, dado que alguns deles “são convidados para *part time* ou mesmo com contrato de trabalho, o que já é um indicador de sucesso” (PCE) e salienta que são as próprias entidades a ligar a perguntar se a escola tem alunos para estágio. Por seu lado, as docentes CCEF e DC1 salientam, como fatores facilitadores desta tipologia de ensino, os interesses e motivações dos alunos, a disponibilidade da escola e a disponibilidade do pessoal docente e pessoal não docente. A qualidade e diversidade de recursos materiais da escola são referidas pela coordenadora e pelo diretor DC2. Sobre a motivação dos alunos, uma das diretoras de curso reconhece “que eles cada vez mais querem estar inseridos numa turma nesta modalidade” (DC1). Seguem o exemplo de outros colegas ou familiares que já frequentaram cursos CEF, que terminaram a escolaridade obrigatória e que já estão a trabalhar “e que de outra forma seria muito complicado, então eles acabam por seguir estes exemplos” (DC1). Ainda como principal fator facilitador desta tipologia de ensino, outra das diretoras de curso destaca o facto de existirem na escola há alguns anos “vários cursos deste tipo, o que permite aos alunos saber antecipadamente como funcionam e quais são as suas vantagens. Há um caminho já feito que facilita a implementação destes cursos” (DC3).

Como constrangimentos sentidos pela escola foram indicados genericamente o preconceito ou o estigma evidenciado pelos alunos, docentes, encarregados de educação e mesmo comunidade escolar em geral, referentes a esta tipologia de ensino (PCE, CCEF,

DC1), a par do número mínimo de alunos necessários para abertura de novas turmas ou de novos cursos (DC1, DC3). O presidente revela que os CEF

eram olhados um pouco como sendo uma modalidade de uma oferta educativa, (...) de segunda qualidade, ou seja, não era vista em pé de igualdade com o ensino regular. (...) Na escola tínhamos uma filosofia em que o ensino regular era um ensino privilegiado e era para os alunos mais capazes e os CEF era para os alunos menos capazes ou para os mais indisciplinados (PCE).

Este tipo de preconceito foi também mencionado por uma das diretoras, mas refere “que hoje em dia isso já não acontece, acho que já foi ultrapassado” (DC1). A coordenadora, no entanto, avisa que ainda subsiste “alguma relutância por parte de alguns docentes e alunos” (CCEF), o que dificulta na seleção do “perfil quer de alguns docentes e alunos para implementar estes cursos” (CCEF) e que pode colocar em causa a “eficácia de algumas pedagogias” (CCEF). Tudo isto acontece, porque os alunos que frequentam distintas vias de ensino, parecem trazer o cunho da sua origem social (Rodrigues, 2011) e isto “garante a perpetuação da estratificação escolar e, conseqüentemente, a disposição na hierarquia social” (p. 127). Igualmente Pacheco (2011) adverte que os CEF correspondem a ofertas de «segunda oportunidade», apenas pretendem resolver os problemas do insucesso e abandono escolares e não são o caminho mais adequado, “na medida em que reforça os fatores de exclusão” (p. 28), quando o que se pretendia era precisamente o oposto, a inclusão destes alunos no sistema educativo. Tentando superar este constrangimento, o presidente assevera que foi feito um trabalho por toda a comunidade escolar, que passou pela dignificação destes cursos, pois um CEF “não é mais nem menos do que outra oferta educativa. É mais uma oferta educativa com o mesmo valor que as outras” (PCE). Revela por último que, de momento existe muito mais procura por parte dos alunos do que as vagas que a escola disponibiliza, fruto “também do empenho e autorização das famílias para os alunos que preferem os CEF” (PCE).

Outro constrangimento referenciado foi “o elevado número de alunos necessário para formar as turmas (quinze alunos), que nem sempre permite abrir formação em todas as áreas que os alunos desejariam” (DC3). A diretora DC1 relembra que é um número “um bocadinho elevado, (...). Nós antes tínhamos doze, que seria o ideal” (DC1). Foram ainda salientados, pelo diretor DC2, outros constrangimentos, mas que não serão propriamente da responsabilidade da escola, tais como a realização de mais visitas de estudo e “mais

formação externa ou outro tipo de formação externa com uma qualidade melhor” (DC2). No entanto, ressalva que na escola “damos uma boa formação” (DC2).

4.2.4. Formação Prática em Contexto de Trabalho (FCT)

Os cursos CEF são compostos por várias componentes de formação, desde a sociocultural, científica, tecnológica e formação prática. Esta componente desdobra-se em duas partes: realização de uma prova de avaliação final (30%) e a formação em contexto de trabalho, vulgarmente designado por estágio (70%). Só poderão realizar a componente prática os alunos que tiverem aproveitamento na componente tecnológica.

4.2.4.1. Organização e Estabelecimento de Parcerias de Estágio

Para garantir a realização de estágio a todos os alunos é necessário um trabalho complexo, desde os contactos com entidades públicas ou privadas, sejam eles pessoais, telefónicos ou por correio eletrónico e posteriores reuniões (CCEF, DC1), até à celebração dos protocolos de intenção e protocolos definitivos de estágio (CCEF, DC1, DC3). Os diretores DC2 e DC3 relatam que todo este trabalho de contacto com as entidades e a elaboração dos documentos necessários à concretização dos estágios é geralmente realizado pelos diretores de curso. Efetivamente, esta organização competirá à entidade formadora em estreita articulação com a entidade enquadradora, assegurando toda a programação em função dos condicionalismos de cada situação (Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de julho). Um dos diretores de curso salienta ainda que no ano anterior, contactou com muitas empresas, pois havia “cerca de oitenta alunos em estágio na área comercial” (DC2). Na verdade, o ano letivo 2013/2014 foi um ano diferente a nível do aumento de alunos neste tipo de formação, e por isso houve necessidade de “arranjar empresas novas para conseguir locais de estágio” (DC2). A organização e funcionamento da formação prática em contexto de trabalho fazem parte do RI da escola no seu art. 25.º do Capítulo IV – Anexo I. O presidente aproveita para elogiar todo o trabalho dos diretores de curso:

É igualmente um trabalho meritório dos professores que também acompanham os alunos nesses estágios. A escola faz questão não só de arranjar estágio para os alunos, mas também de alguma forma dar seguimento, haver sempre aquele elo de ligação entre a entidade que está a proporcionar o estágio e a escola (PCE).

Denota-se neste caso que “os efeitos da liderança do director são, em grande medida, indirectos” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 133), uma vez que o presidente «delega» a maior

parte das funções na coordenadora, diretores de curso, outras estruturas da escola e mesmo nos professores acompanhantes. Os autores afirmam ainda que aqueles “parecem desenvolver-se mais e ter mais sucesso, quando são envolvidos num sistema que dá forma aos processos e às práticas pelos quais são responsáveis” (p. 133).

Durante o período de duração do estágio, os alunos são devidamente acompanhados, uma vez que “os professores dirigem-se no mínimo uma vez por semana aos locais de estágio. Há sempre essa permuta de informação quer da entidade formadora quer da escola e os alunos não são abandonados no estágio” (PCE). As condições deste acompanhamento feito por um docente do conselho de turma estão definidas no art. 29.º do Capítulo IV – Anexo I do RI. Relativamente à distribuição dos alunos pelas várias entidades externas, o diretor DC2 afirma que a mesma é feita tendo em conta o número de vagas disponibilizadas pelas empresas e também o perfil do formando solicitado por algumas dessas empresas. No entanto, “de uma forma geral o principal critério tem a ver com os interesses dos alunos” (DC2); em algumas empresas são realizadas entrevistas prévias de seleção para aceitação dos estagiários, que podem ou não ficar nessa empresa.

A colaboração e o estabelecimento de parcerias com a escola realizam-se de formas diferentes conforme a área profissional/tecnológica do curso e as regras internas das entidades enquadradoras de estágio. Para a gestora operacional de RH, essa colaboração não é mais do que uma “troca mútua em termos de experiências partilhadas e ajuda proporcionada” (PAR1), além de que a empresa pretende que esta seja uma das formas de recrutamento de colaboradores. A *Manager Store*, por seu lado, salienta a importante vertente formativa da empresa, quer para os estagiários, quer para os colaboradores internos, e refere que estará “sempre disponível para colaborar no campo da formação profissional dos alunos” (PAR2).

O processo normal de estabelecimento de parcerias decorre dos responsáveis do curso que, por telefone ou presencialmente, estabelecem contactos com as empresas, onde se manifesta a constatação de interesse de ambas as partes, formalizado por escrito através de protocolo de intenção e posteriormente por meio de protocolo definitivo de estágio (PAR1 e PAR2). No caso concreto dos cursos de hotelaria/restauração, o processo é ligeiramente diferente, uma vez que estes cursos têm uma componente tecnológica que é assegurada por empresas de formação externa à escola, sendo a sua contratação feita por

concurso público. Muitas das vezes são estas mesmas empresas que asseguram a formação em contexto de trabalho (PAR3). O chefe executivo adianta que a distribuição dos alunos pelos locais de estágio é efetivada por ele próprio, fazendo uma seleção rigorosa dos hotéis da Madeira, conforme o interesse demonstrado pelos mesmos ao longo do ano e “de acordo com o perfil também do estagiário” (PAR3).

Sobre as instituições envolvidas nas parcerias com a escola, o presidente refere que não tem havido problemas, pois tem sido fácil angariar estágios para todos os alunos. Acrescenta que neste ano “colocamos muitos alunos em estágio, mas também tivemos uma grande receptividade e também foram os primeiros a ligar, a perguntar se nós tínhamos estagiários nas várias áreas” (PCE). A coordenadora salienta que “ao longo destes anos, a escola tem fortalecido as suas parcerias com inúmeras unidades hoteleiras (...), empresas comerciais (...), entidades públicas (...), entre outras” (CCEF). Ideia igualmente partilhada pela diretora DC1 ao ressaltar que a escola tem boas parcerias e que não tem havido “problemas nenhuns a nível de estágio (...), o que é muito bom para nós e para os miúdos” (DC1). Segundo Pacheco (2011) não pode haver dúvidas desta ligação ao mundo do trabalho, o “alfa e ómega da contextualização das competências” (p. 36), pois só assim se pode falar de “políticas de educação e formação – em que a educação ganha uma parceira que lhe confere razão de ser em termos de educação vocacional e profissionalizante, na lógica de uma aprendizagem ao longo da vida” (p. 36).

Os entrevistados destacaram algumas instituições na área comercial, tais como várias empresas do grupo Sonae – Worten, Zippy, Sportzone e Continente; grupo Jerónimo Martins – Pingo Doce; grupo Cortefiel – Cortefiel e Springfield e empresa C&A. Na área da hotelaria, todos os docentes referiram que existem muitos hotéis a colaborar com a escola, tendo sido destacados o grupo Pestana, The Cliff Bay e grupo FourViews. Jardins-de-infância, creches, lares de terceira idade foram indicados apenas pelas docentes CCEF e DC1.

4.2.4.2. Tutor de Estágio

A função de tutor é geralmente atribuída aos responsáveis de departamentos, gerentes de loja ou chefes de secção/área específica. Como característica principal necessária para ser um bom tutor, todos os parceiros de estágio destacaram a capacidade como formador e o gosto de ensinar. Também foram referidas outras características

essenciais que o tutor deveria possuir, tais como ser “responsável, líder, (...) e ter caráter humano” (PAR2), bem como possuir “conhecimentos técnicos, experiência em gestão e desenvolvimento de equipas” (PAR1). Por outro lado, o chefe executivo destaca a importância de as empresas e a escola sensibilizarem o tutor de que o estágio é parte integrante do curso. O aluno encontra-se ainda no seu percurso formativo, e “esse tutor tem que se responsabilizar por dar aquele módulo, que é o estágio, e tem que ter a responsabilidade que qualquer professor tem” (PAR3). O perfil do tutor é extremamente importante para o sucesso dos CEF, dado que “é o fechar a porta com chave de ouro” (PAR3). Nesta situação, verifica-se que a questão da liderança passa de uma “perspectiva tecnológica ou gerencialista para uma perspectiva que chamaremos de «pedagógica»” (Formosinho & Machado, 2000, p. 127), em que toda a ação assenta numa “interação transformadora a partir da autocompreensão colectiva” (ibid., p. 127). É importante que os líderes tenham capacidade de atuar ao nível das relações humanas e da motivação, envolvendo todos os atores na missão da organização, superando os interesses individuais (Costa & Costa, 2010).

Sobre a necessidade de formação específica do tutor, as opiniões dos entrevistados dividem-se. A gestora operacional de RH defende que o tutor “deve ter formação de âmbito comportamental” (PAR1), seja na parte de liderança ou na gestão de equipas e de conflitos, aliada sempre à “experiência prática em gestão e formação de equipas” (PAR1). Evidenciou o acompanhamento dado pelo tutor, como um aspeto negativo do estágio, uma vez que “foi necessário trabalhar este no sentido da importância e do seu papel enquanto formador” (PAR1), mas que com a experiência adquirida na colaboração com a escola, tem vindo a ser melhorado. Do lado oposto, o chefe executivo alega que não há qualquer necessidade de formação específica, pois o importante “é quem faz a distribuição dos estágios conheça e faça uma avaliação desses tutores” (PAR3). Assevera que não envia estagiários para alguns hotéis, porque simplesmente conhece bem a realidade e admite que “as pessoas não têm perfil” (PAR3). Num meio termo, fica a *Manager Store* considerando que apenas para os tutores com menos experiência seria necessária uma formação prévia antes do início do estágio propriamente dito, bem como um maior acompanhamento por parte dos professores, nestes casos. A nosso ver era importante que os tutores fossem devidamente elucidados dos critérios de avaliação e das formas de avaliação antes do início do estágio. Estes critérios estão estipulados no ponto 3 do art. 22.º do capítulo III – Anexo I do RI:

A avaliação da formação em contexto de trabalho assenta na apreciação pelo tutor, de critérios, tais como: a) Qualidade de trabalho; b) Rigor e destreza; c) Ritmo de trabalho; d) Aplicação das normas de segurança; e) Assiduidade e pontualidade; f) Capacidade de iniciativa; g) Relacionamento interpessoal; h) Apropriação da cultura da empresa; i) Competências técnicas (p. 81).

4.2.4.3. Contributo do Estágio no Desempenho Global do CEF

A FCT é uma oportunidade de aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos em contexto de formação e atividades concretas em contexto real de trabalho, mas sobretudo possibilita a aquisição de ferramentas e competências várias na execução de uma atividade mais profissional. Permite reforçar hábitos de trabalho, espírito empreendedor e sentido de responsabilidade profissional, através das vivências inerentes às relações humanas no trabalho e de trabalho de equipa. (CCEF).

Relativamente à duração da formação em contexto de trabalho/estágio, todos os docentes mencionaram que as 210 horas de estágio são mais do que suficientes, pois o estágio é apenas uma formação, não é nenhuma especialização, refere o presidente. O diretor DC2 relata que se fosse mais era um exagero e “depois também temos de ter isso em conta que há muitos estágios que ao fim ao cabo, eles trabalham tanto ou tão bem como um profissional da empresa (...) mais do que isso seria uma exploração” (DC2). Também a gestora operacional de RH e o chefe executivo consideram a duração do estágio adequada (PAR1) e perfeitamente ajustada para um CEF (PAR3), afirmando que “é o tempo suficiente para se criar alguma relação e de proporcionar ao estagiário o «à vontade» para poder aprender a fazer, estar e ser” (PAR1). Verifica-se que a duração do estágio está consagrada no art. 23.º do Capítulo IV – Anexo I do RI, salvaguardando a adequação do “horário de trabalho legalmente previsto para a atividade em que se insere” (p. 81).

Por outro lado, a *Manager Store* discorda da duração do estágio, alegando que “deveria ser um pouco mais de 210 horas” (PAR2) e defende que os alunos deveriam iniciar aos poucos o estágio, ou seja, poderem conciliar as aulas teóricas com a prática de estágio ao longo do curso. Assim, não estariam tão preocupados com o resultado final e a adaptação seria mais progressiva, uma vez que “alguns alunos sentem-se perdidos e que têm receio até de iniciar o estágio, de não correr bem e perder o ano” (PAR2). Idêntica opinião tem a diretora DC3, afirmando que esta formação deveria ser dividida em duas partes, acontecendo a primeira no final do 1.º ano do curso, permitindo aos alunos trazerem essa experiência para dentro da sala de aula, refletir sobre ela durante o 2.º ano e poderem assim melhorar o seu desempenho no final do curso. Outra diretora também concorda com esta ideia de “estágio integrado” (DC1), pois segundo a mesma, “fazia muito mais sentido,

(...) aprenderiam muitas coisas no primeiro e depois já punham em prática no segundo ano” (DC1). Normalmente a formação prática em contexto de trabalho é operacionalizada em seis semanas e 7/8 horas diárias, que “permitem aos alunos familiarizarem-se com o contexto laboral” (CCEF), “põem em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso” (DC3) e “conseguem adquirir aquilo que é o objetivo do estágio” (DC1). A coordenadora refere que os alunos “através desta experiência conseguem vivenciar de forma muito eficaz a responsabilidade por um trabalho” (CCEF), ficando assim por “ter um conhecimento do que será a realidade do mundo do trabalho” (DC3).

No entanto, numa fase inicial do estágio, existe sempre um choque quando os alunos “se deparam com as dificuldades próprias de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e exigente” (DC3), apresentando “algum cansaço pela dinâmica inerente da FCT que resulta da não habituação, mas com o desenvolvimento da mesma vai-se tornando uma rotina e no fim alguns até são contratados” (CCEF). O presidente refere que “aqui os alunos são confrontados com o ambiente seguro de uma escola” (PCE) e depois em contexto de trabalho vão ser confrontados diretamente com o público-alvo, mas isso acaba por ser, na sua opinião, “uma mais-valia” (PCE). No mesmo sentido, um dos diretores de curso relata que há alunos que choram no primeiro dia de estágio, por não estarem habituados àquele ritmo, depois acabam por se habituar e “fazem as coisas lindamente, mas o primeiro impacto é doloroso” (DC2). Na escola há alguma flexibilidade relativamente às faltas dadas, aos intervalos, às brincadeiras que podem ter com os colegas e no local de trabalho “têm de ser muito pontuais, têm de ser certinhos, não pode falhar nada” (DC1), refere outra das diretoras de curso.

Mas dificuldades à parte, o facto é que o estágio é “importantíssimo” (DC1), é “muito essencial” (DC2), pois permite aos alunos colocar em prática tudo o que aprenderam ao longo do curso, “tudo aquilo que os professores ensinaram” (DC1). Permite igualmente “ver mesmo «in loco» o que é o mundo do trabalho, cumprir os horários (...) das empresas, o estar com o cliente (...), ouvir reclamações, arranjar soluções. Portanto o estágio é fundamental” (DC2). Outra das diretoras de curso salienta também “a grande experiência profissional que estes miúdos ficam, acho que eles crescem imenso, tornam-se mais maduros, muito mais responsáveis” (DC1). Sobre este importante contributo do estágio, umas das diretoras esclarece:

É um momento fundamental de percepção de como será a prática efetiva daquela área de trabalho. O contacto com pessoas experientes na área, integrados numa equipa de trabalho, é uma fase muito proveitosa de aprendizagem. Durante o estágio, aperfeiçoam-se as competências, desenvolvendo capacidades e enriquecendo o perfil profissional. Durante esta fase, dão-se os primeiros passos nas relações profissionais, aprende-se a lidar com hierarquias, a gerir um horário de trabalho, desenvolver hábitos de pontualidade e assiduidade (DC3).

Também o chefe executivo afirma que o estágio é extremamente importante, pois é o “contacto com aquilo que é a realidade, é o potenciar aquilo que é o mais importante na conclusão de um curso, que é um contrato de trabalho, e portanto aí o aluno mostra qual é o seu verdadeiro valor perante os chefes, perante as empresas” (PAR3). Por seu turno, o “desenvolvimento e formação em contexto de trabalho” (PAR1) é o aspeto mais positivo do estágio segundo a gestora operacional de RH, uma vez que os estagiários vão verificar como funciona e se desenvolve o trabalho. Complementam e consolidam igualmente conhecimentos adquiridos em sala de aula e desde que tenham uma boa prestação a nível técnico e comportamental, poderão ver facilitada a entrada na empresa.

A *Manager Store* acentua que enquanto líder gosta de acompanhar pessoalmente a *performance* dos alunos, analisando se estão enquadrados nos cursos e nas funções desempenhadas, sendo para ela um desafio diário, devido às dúvidas e incertezas que os jovens têm. No entanto, os mesmos querem “provar que conseguem, (...) realizar as funções que lhe são impostas” (PAR2), tal como qualquer outro colaborador da empresa. Talvez nos atrevêssemos a dizer que estamos perante uma «líder ressonante», que segundo Goleman et al. (2002) é alguém que tem perspicácia para ver o que é verdadeiramente importante, que cuida naturalmente das relações e cria sinergias humanas, suscita relações de lealdade e estimula “as pessoas a dar o melhor de si próprias na prossecução de uma missão que apela a valores partilhados” (p. 267).

4.2.4.4. Estágio e Inserção na Vida Ativa

Todos os entrevistados são de opinião que o estágio é um grande contributo para a inserção no mercado de trabalho, existindo uma grande possibilidade de contratação de algum aluno, desde que “tenha 18 anos e tenha realizado estágio com desempenho de bom ou muito bom” (PAR1), e se “tiver as competências exigidas para a função” (PAR2). Neste sentido, a *Manager Store* refere que algumas estagiárias ficaram como suas colaboradoras. Também o chefe executivo afirma que cerca de **70%** das pessoas que emprega nos hotéis

são resultado de CEF. Mas adverte, novamente, para a importância de que todos devem perceber “que não pode funcionar num modelo de «escolinha» e também não podemos (...) facilitar demasiado os processos” (PAR3). Para a gestora operacional de RH, é “justamente através do estágio que os alunos desmistificam o que é, como se estrutura e organiza a empresa. Como tal, vão mais preparados em termos de informação e conhecimento do trabalho e das relações interpessoais que existem” (PAR1).

A *Manager Store* salienta que é o primeiro contacto com o mundo do trabalho, e no final há alunos que gostariam de começar a trabalhar, outros que irão continuar a estudar e há mesmo quem tenha a noção de que não se identifica com aquela área. E por isso, “os estágios servem também para os alunos se identificarem nas futuras profissões” (PAR2). Normalmente, refere o chefe executivo, “quando é um bom aluno, um bom estagiário, raramente acaba o estágio e mando embora. Fica sempre a trabalhar comigo, porque (...) está sempre entrando e saindo pessoas” (PAR3). Alerta porém para o facto de um CEF não fazer milagres, mas se o aluno é trabalhador, educado e mostra vontade de ficar, é claro que vai ter uma oportunidade.

Com o contributo do estágio, a gestora operacional de RH, admite que a transição da escola para o mercado de trabalho, “faz-se de um modo menos ansioso e com mais confiança e segurança por parte do aluno” (PAR1). Contudo, realça a *Manager Store*, há alunos que “até ultrapassam bem, outros nem tanto, tem a ver com cada personalidade e vida social de cada aluno” (PAR2). Refere ainda que a nível de maturidade, as alunas superam os alunos. No entender do chefe executivo, durante o tempo do curso é “passada uma realidade de trabalho (...), é-lhes dito exatamente aquilo que vão encontrar” (PAR3), e por isso nada do que os alunos vão encontrar no estágio os irá surpreender. Assegura que, se algum aluno se surpreender, é porque “andou a dormir” (PAR3). E para estes alunos, vai mais longe dizendo:

Aqui não há «titias». A escolinha é a escolinha, e que ninguém me leve a mal de eu usar o termo escolinha, mas é escola. Aqui é contexto real de trabalho. Eu sou vosso formador, eu para ser um bom formador tenho que passar aquilo que é a realidade da área. Então vai daqui, gosta – gosta, não gosta – paciência, não posso mudar porque não vou ser um bom formador (PAR3).

Na opinião do chefe executivo, um aluno de CEF “está muito melhor preparado que um aluno de um curso profissional de dois ou três anos em termos de capacidade de

trabalho, porque é (...) muito mais intenso e a carga horária é mais apertada” (PAR3). No entender da gestora operacional de RH, os alunos estão bem preparados e motivados, mas já no entender da *Manager Store*, “motivados sim, preparados nem sempre” (PAR2), uma vez que é o primeiro contacto com o mundo do trabalho e demoram cerca de duas semanas a conhecerem as regras e os procedimentos necessários. Contudo, apesar de isso os assustar um pouco, “conseguem sempre ultrapassar os desafios” (PAR2). Acrescenta ainda que, como fator de motivação para os alunos, além dos passes de transporte para o local de estágio, era uma boa opção que os estagiários recebessem um subsídio, fosse por parte da escola ou mesmo por parte da empresa.

No que concerne ao desempenho dos estagiários, e na perspetiva da gestora operacional de RH, há alunos que ainda revelam imaturidade, no entanto acabam por ter um desempenho regular, porque se esforçam por corresponder às exigências do trabalho. Outros há que se destacam e “são efetivamente muito bons” (PAR1). Já no entendimento da *Manager Store*, os alunos são “responsáveis, empenhados gradualmente semana após semana, lutadores, por vezes demonstram uma ingenuidade que é perfeitamente normal, mas que quando acabam o referido estágio, já se nota outra maturidade” (PAR2). Por último, o chefe executivo afirma que o desempenho dos estagiários dos CEF “varia de escola para escola, e (...) o coordenador de cada curso destes tem um papel fundamental” (PAR3). Reforça a sua opinião, salientando que

o diretor de curso tem um trabalho durante dois anos extremamente importante. Papel de psicólogo, um motivador, pai e irmão, porque há muita fragilidade durante o curso. Quase todos eles querem desistir, pelo menos houve um dia que pensaram em desistir. Isto é um papel extremamente importante de acompanhamento (...). Não é mais uma turma, é uma turma muito especial (PAR3).

4.2.4.5. Representações dos Formandos do Estágio e do CEF

O reconhecimento por parte dos alunos que efetivamente a escola os preparou para o mundo do trabalho é, para o presidente, um bom feedback; refere que são os próprios alunos que já estão integrados no mercado de trabalho que voltam à escola dar o seu exemplo, “o seu depoimento e a sua experiência” (PCE) aos novos alunos. Outra representação que os alunos guardam é a sensação de “se sentir útil” (DC1), de ter feito algo útil e de importante durante o estágio. Há alunos que estavam anteriormente assinalados como de risco, e “dizem que realmente isto foi uma oportunidade, (...) estão a sentir-se realizados e que sentem-se elementos úteis à sociedade” (PCE).

O relacionamento interpessoal, especialmente durante o estágio, o convívio de horas seguidas com pessoas de outras idades, fazendo “grandes amizades” (DC1), a par de um grande enriquecimento e da grande experiência que estes alunos vivenciam são outras representações referidas pela diretora DC1. Neste sentido, Vicente (2004) defende que a qualidade do ensino, além de constituir uma resposta aos desafios do progresso, deve constituir-se também como fator de realização pessoal social dos alunos.

Para a gestora operacional de RH, depois da conclusão do estágio, os alunos guardam algumas representações deste tempo de permanência na empresa que passam essencialmente pela “exigência, rigor, oportunidade de emprego e bom ambiente de trabalho” (PAR1). A *Manager Store* é de opinião que os estágios representam muito o curso que os alunos frequentam, dado que estes “têm que ser primeiro bem recebidos, haver um bom acompanhamento e avaliações semanais, afim de o próprio se sentir à vontade de esclarecer as suas dúvidas”. (PAR2). Finalizando, o chefe executivo faz um paralelo com a escola, referindo que os alunos no estágio “têm que entrar a horas, sair a horas, não há recreios, não estão em grupo, (...) e têm um contacto real com aquilo que é o mundo do trabalho” (PAR3).

Nas representações que guardam do CEF em geral, o diretor DC2 recorda que sendo um percurso escolar diferente, os professores estão mais tempo e mais em contacto com os alunos, evidenciando-se igualmente o papel do professor acompanhante de estágio. Acrescenta que os alunos de uma forma geral gostam muito destes cursos, pois “vêm no CEF uma porta aberta para o mercado de trabalho, para o seu futuro” (DC2). E revela que, para alguns alunos, “quando só viam uma parede preta à sua frente, de repente começa-lhes a abrir uma janelinha e depois têm uma porta” (DC2). Sobre este ponto de vista, Roldão (1999) afirma que é reconhecendo o direito a uma educação de qualidade para todos, que leva a escola a oferecer percursos diferenciados e significativos que, “através de opções diferentes, possa tornar mais semelhantes o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal das suas vidas” (p. 28).

Para a diretora DC1, a frequência de CEF é a grande oportunidade de muitos alunos poderem concluir a escolaridade obrigatória, que de outra forma não iriam conseguir, devido à realização dos exames nacionais e às dificuldades apresentadas por estes alunos.

Sobre este assunto, Benavente et al. (2014) não tem dúvidas que desta forma se tornou a fazer uma seleção precoce dos alunos, e tudo isto com a intenção de «encaminhar» os alunos com piores resultados para a via profissional, “numa lógica de seleção social e de degradação do estatuto e importância da formação profissional” (p. 5). A mesma diretora de curso faz questão de frisar que os alunos “têm noção de que se não fosse através desta via nunca mais conseguiriam fazer e então saem felizes (...). Por isso eu acho que a nível de CEF eles levam só coisas boas” (DC1). Para Rodrigues (2011), “são aos olhos da comunidade educativa, da sociedade e dos responsáveis políticos que os alunos são capazes ou incapazes” (p. 200) e daí a crença que os alunos destas tipologias de ensino diferenciadas são os incapazes do sistema e que “assenta na legitimidade de recorrer à comparação para reintegrar aquilo que foi desintegrado” (p. 200).

A diretora DC3 evidencia que, depois da conclusão do curso, os alunos referem-se à frequência do CEF como se fosse “um «turning point» no seu percurso escolar” (DC3), dado que muitos deles pretendem continuar os estudos, e era “algo que não pretendiam antes de ingressar nesta modalidade de formação” (DC3). Refere ainda que apesar das dificuldades e do cansaço no estágio, os alunos guardam boas memórias deste período e acrescenta que na sua opinião, “o período de estágio modifica a forma como encaram as atividades letivas, pois passam a considerá-las importantes para o seu futuro” (DC3). Em jeito de resumo, a coordenadora considera que as representações que os alunos guardam da frequência do estágio e do CEF em geral é bastante positiva,

porque os alunos conseguem concluir a escolaridade (...) de uma forma mais eficaz, pois os cursos vão ao encontro das suas motivações e dos seus interesses, porque têm uma efetiva implementação prática na aquisição dos conhecimentos e competências. Também possibilitam a qualificação profissional (...) que é uma mais-valia na inserção no mercado de trabalho. Muitos alunos encontram nesta modalidade o caminho para o sucesso e a felicidade, ganhando assim verdadeiro alento e motivação para não desistirem dos seus sonhos (CCEF).

4.3. Análise e Discussão dos Resultados dos Inquéritos por Questionário

4.3.1. Percurso Escolar dos Alunos

No que concerne ao percurso escolar dos alunos inquiridos constatamos que, depois da conclusão do 1.º ciclo do ensino básico, seguiram trajetórias diferenciadas (ver **Gráfico 2**). No 2.º ciclo, **76,9%** dos alunos frequentaram o ensino regular e **23,1%** frequentaram turmas de PCA. Apuramos que, no 3.º ciclo do ensino básico, alguns alunos, devido às suas retenções, transitaram entre diferentes tipologias de ensino, pelo que **56,9%** dos alunos frequentaram o ensino regular, **20%** frequentaram turmas de PCA e **80%** acabaram por ingressar num CEF. Já no ensino secundário, além do CEF/CFC que os alunos frequentam atualmente, existem dois alunos que já estiveram anteriormente numa turma do ensino regular e 14 alunos tiveram a experiência de frequentar um curso profissional.

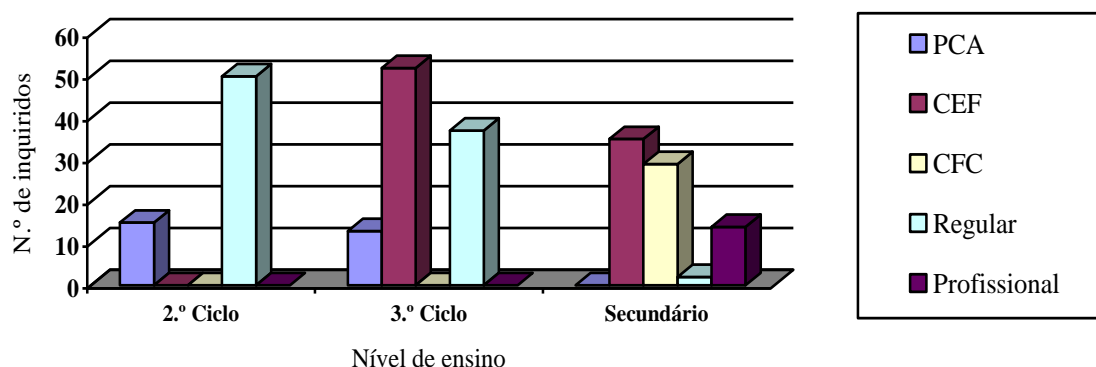


Gráfico 2 – Percurso escolar dos alunos.
Fonte: Inquéritos por questionário.

Questionados sobre o insucesso escolar, 61 alunos (**93,9%**) responderam que já tiveram retenções e apenas quatro alunos nunca ficaram retidos. Da análise do **Quadro 12**, verifica-se que a maior taxa de retenção situa-se no 3.º ciclo do ensino básico com 45 alunos retidos (**73,8%**). Existe uma maior incidência no 7.º ano de escolaridade (**60%**), com 16 alunos a ficarem retidos uma vez, nove alunos retidos duas vezes e dois alunos ficaram três ou mais vezes retidos, seguido do 8.º ano de escolaridade (**26,7%**), onde 10 alunos ficaram retidos uma vez e dois alunos ficaram duplamente retidos. De realçar que estes alunos apresentam também uma elevada taxa de retenção no 1.º ciclo do ensino básico (**67,2%**), havendo cinco duplas retenções num total de 41 alunos retidos neste nível de ensino, com predominância no 1.º ano de escolaridade (**39%**), havendo 14 retenções e duas duplas retenções. Já no 2.º ciclo do ensino básico, a taxa de insucesso é menor

(27,9%) com um total de 17 retenções, sendo quatro delas retenções duplas. À semelhança dos outros níveis de ensino, também aqui a maior incidência verifica-se no início do ciclo - 5.º ano (58,8%), com oito alunos retidos uma vez e dois duplamente retidos.

Neste contexto, Abrantes (2013) realça a questão das dificuldades sentidas por uma parte dos alunos na transição entre ciclos, situação agravada no caso português, uma vez que o ensino básico se encontra dividido em três ciclos distintos e em muitos casos em escolas diferentes. Daí não se estranhar a maior taxa de reprovações nos anos iniciais de ciclo, verificada no nosso estudo e as elevadas taxas de insucesso que ainda se registam em Portugal, pois estas diferenças do sistema português podem ser fatores de “diferenciação, desigualdade e exclusão” (ibid., p. 29).

Ano	1x	2x	3x/mais	Ano	1x	2x	3x/mais
1.º	14	2	--	6.º	5	2	--
2.º	8	2	--	7.º	16	9	2
3.º	9	--	--	8.º	10	2	--
4.º	5	1	--	9.º	6	--	--
5.º	8	2	--	10.º	5	--	--

Quadro 12 – Retenções dos alunos durante o percurso escolar.
Fonte: Inquéritos por questionário.

Um dado importante que podemos retirar do quadro acima é que somando todas as retenções de todos os alunos inquiridos, constatamos que, contando igualmente as duplas e triplas retenções, ocorreram ao longo do percurso escolar um total de 132 retenções, o que perfaz uma média de **2,16** retenções por aluno. Com base nestes dados, não há dúvida que a escolaridade básica (Mendonça, 2009) não tem conseguido “efectivar o sucesso de todos os indivíduos em idade própria para a sua frequência, facto que nos permite equacionar, se do lado da oferta existe uma rede insuficiente ou inadequada” (p. 7) ou se as razões são mais do foro familiar/individual de cariz económico, psicológico ou social.

Neste sentido, as seis razões ou fatores mais apontados pelos inquiridos que contribuíram para o seu insucesso escolar (ver **Gráfico 3**) foram: desmotivação/falta de empenho com 25 respostas; 24 alunos referiram a falta de atenção/concentração nas aulas; 19 não gostavam de estudar; 16 alunos indicaram a falta de estudo e hábitos de trabalho e 15 alunos mencionaram as dificuldades das matérias lecionadas e também o desinteresse pelas atividades escolares.

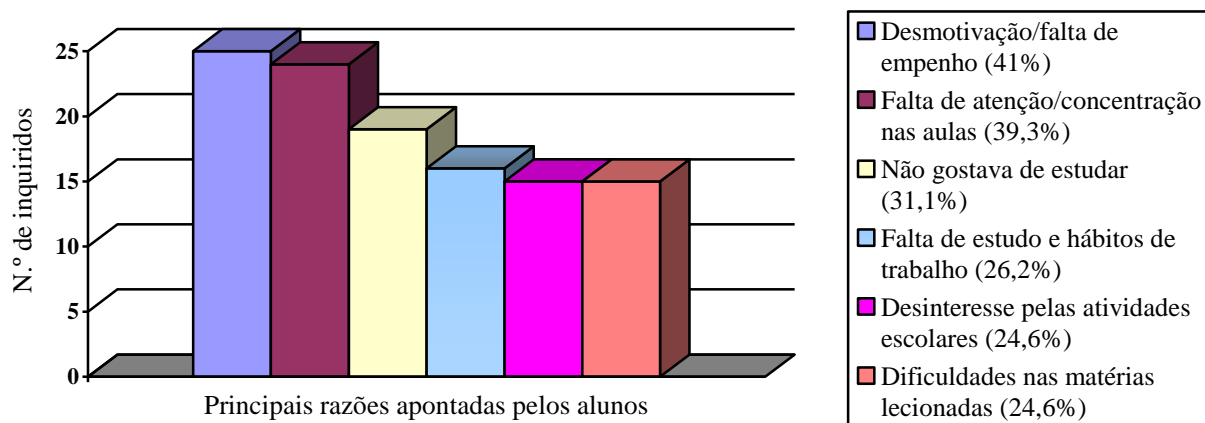


Gráfico 3 – Fatores de insucesso escolar dos alunos.

Fonte: Inquéritos por questionário.

Relativamente ao abandono escolar, apenas três dos inquiridos (**4,6%**) respondeu que já teriam abandonado a escola ou interrompido os estudos, sendo que o mesmo ocorreu quando já tinham mais de 15 anos. Foram mencionados alguns fatores que contribuíram para que tivesse acontecido esse abandono da escola, tais como dificuldades económicas, desinteresse pelas atividades escolares e falta de gosto pelo estudo. Houve um aluno que referiu que teve que deixar de estudar para ir trabalhar (A65).

4.3.2. Representações dos Alunos sobre os CEF

4.3.2.1. Porquê esta Tipologia de Ensino?

São várias as razões que levaram os alunos a optar por esta tipologia de ensino diferenciada: **61,5%** dos alunos consideram que arranjam emprego com mais facilidade; **47,7%** afirmam que podem aprender uma profissão; **35,4%** vêem como uma oportunidade de terminar mais rápido a escolaridade obrigatória; aconselhamento dos professores (**24,6%**); obtenção de um nível de escolaridade superior (**23,1%**); e a componente prática ao longo da formação (**21,5%**).

Em relação à motivação para terminar o CEF com sucesso, a maioria referiu que foi meio caminho andado terem entrado no curso da sua primeira opção aquando da inscrição, o que se verificou em **83,1%** dos casos. Dos restantes alunos, nove salientaram que o curso que queriam não abriu na escola e dois deles não quiseram mudar de escola, pelo que ficaram noutros cursos da oferta formativa interna. Dois dos alunos referiram ainda que não foram aceites noutros cursos da escola ou de escolas diferentes.

Os alunos salientaram outros fatores motivacionais que os ajudaram a superar as suas dificuldades e ter sucesso no final do curso, nomeadamente: o desejo de obter um nível de escolaridade superior (60%); obter um emprego (58,5%); 47,7% dos alunos referiram a importância dada à aprendizagem por eles próprios; 44,6% salientaram o desejo de terminar a escolaridade obrigatória; o incentivo dado pelos pais/familiares foi referenciado por 29,2% e o incentivo dado pelos professores foi realçado por 18,5% dos inquiridos. De alguma forma se depreende aqui o papel do professor da turma, como um «pequeno líder», dado que com a sua influência interpessoal, “age no sentido de modificar ou provocar o comportamento de uma outra pessoa de maneira intencional” (Chiavenato, 2005, p. 183).

4.3.2.2. Importância Atribuída ao CEF

A importância que os alunos dão às aprendizagens obtidas nos CEF por si só revela e justifica a pertinência desta tipologia de ensino como fator de motivação, de combate ao insucesso e ao abandono escolar. Todos os alunos atribuíram importância ao que aprenderam no curso CEF concluído no ano letivo 2013/2014, com 46,2% a atribuir muita importância para vida, 29,2% acharam importante e havendo mesmo 24,6% dos alunos a referir que o que aprenderam foi extremamente importante.

Alguns alunos justificaram esta importância, defendendo a utilidade das aprendizagens para o seu futuro (A20, A36, A40, A48, A53); o interesse pela área profissional do curso (A8, A12, A15, A30); melhor convivência social (A4); melhor preparação para o mercado de trabalho (A35, A41); arranjar trabalho com mais facilidade (A29, A41); e mudança na forma de pensar e ver as coisas ao seu redor (A3, A8). Foram igualmente referidas outras situações, tais como: perceção das dificuldades que existem no trabalho (A3, A30); “saber como desenrascar para o mundo lá fora” (A15); “continuar a esforçar-me ainda mais nos estudos” (A65); “aprendi muitas coisas que achava serem desnecessárias e desinteressantes” (A48); e um dos alunos refere que “com o CEF feito é um passo grande para o futuro dos jovens” (A24). Da análise dos questionários, podemos ainda aferir que a maior proximidade, que de um modo geral estes alunos mantêm com os seus professores (93,8%), tem um contributo muito significativo no sucesso escolar.

Todos os alunos que já se encontram a trabalhar em *full/part time* mencionaram que foi igualmente importante a frequência de um curso, porque, diz um aluno, o CEF “fez com que tivesse a experiência adequada para o mundo do trabalho” (A65). Sobre essa

mesma importância, outro aluno refere que “aprendi as bases necessárias para poder executar o meu trabalho” (A3) e outra afirma que “foi muito importante a experiência que frequentei, pois hoje em dia trabalho e foi muito mais fácil, porque tendo o curso fui mais preparada para este emprego” (A40). Ainda outro aluno assegura que “os estudos são extremamente importantes para o nosso futuro, no entanto os cursos com teoria e prática, na minha perspectiva, ajudam imenso aos jovens a estarem mais preparados para o mundo do trabalho” (A53). Neste sentido, Gimeno Sacristán (2000) adverte para as consequências e diferenças sobre as oportunidades da sociedade atual, uma vez que “para se desempenhar o exercício de muitas actividades e a ocupação de postos de trabalho, se exige não a preparação prévia, bem como ferramentas e habilidades para adquiri-la” (pp. 56-57).

4.3.2.3. Oferta Formativa da Escola

De um modo geral, os alunos têm uma boa opinião sobre os cursos ministrados na escola (ver **Gráfico 4**), uma vez que mais de metade respondeu positivamente em todas as questões relativas a esta categoria. Salienta-se que **98,5%** referem que conseguem arranjar emprego com mais facilidade; **93,8%** concordam com a forma como foi feita a entrevista de seleção, contando com uma equipa de professores, incluindo a psicóloga da escola; e **90,8%** realçam a importância deste tipo de formação, sendo mais interessante para os alunos que reprovaram ao longo do seu percurso escolar.

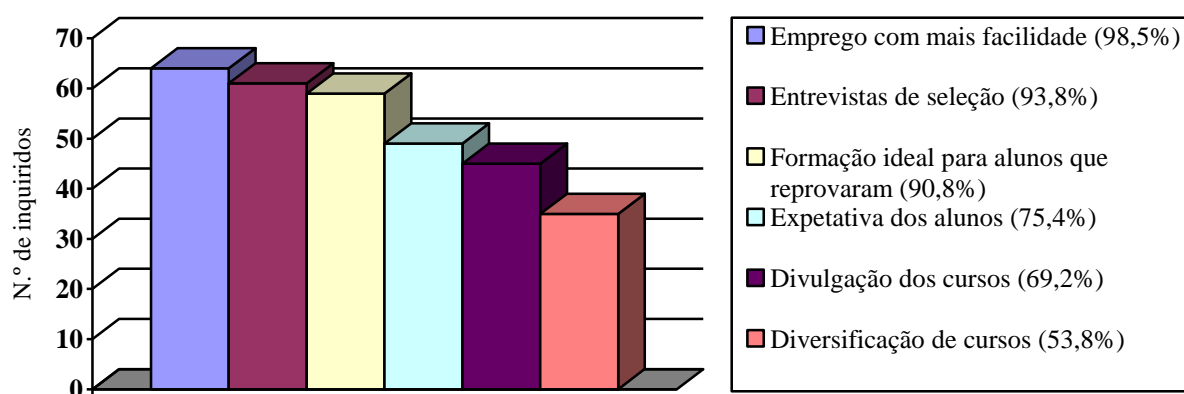


Gráfico 4 – Satisfação dos alunos relativa aos CEF ministrados na escola.

Fonte: Inquéritos por questionário.

Destacamos no entanto alguns aspetos que os alunos menos valorizaram, nomeadamente: a pouca diversificação de cursos CEF para escolha dos alunos, facto evidenciado por **46,2%** dos inquiridos; **30,8%** dos alunos referiram a forma de divulgação

pouco clara e não atempada dos cursos CEF; e de um modo geral os cursos não correspondem à expectativa dos alunos, posição tomada por **24,6%** dos inquiridos.

De facto, o procedimento atual na identificação e seleção de propostas de CEF na escola segue uma cadeia vertical, começando por serem propostas individuais dos professores, apresentadas e aprovadas em grupo disciplinar, que passam de seguida por um processo de uniformização e crivação em reunião do departamento curricular. Posteriormente são debatidas em reunião geral do conselho pedagógico (CP), onde são tidos em conta todos os fatores que se prendem com a pertinência de cada curso, custos associados (materiais, instalações, necessidade de formação externa, etc.), entre outros. Da lista resultante do CP, o conselho executivo envia para aprovação e autorização da Direção Regional da Educação (DRE). Posteriormente são divulgados pelos meios que a escola acha mais pertinentes. Os alunos interessados, ou referenciados pelos professores, terão que fazer uma pré-inscrição com informação dos respetivos diretores de turma, seguida de uma entrevista individual de seleção, de onde resulta uma lista provisória dos alunos por curso. Destas listas provisórias, só poderão abrir turmas de cada curso com um mínimo de quinze alunos, pelo que não é exequível a abertura de muitos CEF, devido aos constrangimentos apresentados, daí a insatisfação ou pouca satisfação revelada por um grande número de inquiridos no que concerne à oferta formativa, divulgação tardia dos cursos e expectativa dos alunos.

4.3.2.4. Satisfação da Frequência do CEF

Questionados sobre a importância que atribuem aos parâmetros relacionados com o CEF que frequentaram no ano letivo 2013/2014 (ver **Gráfico 5**), os alunos demonstraram grande satisfação, havendo maior descontentamento (*insatisfeitos ou pouco satisfeitos*) em relação à carga horária das várias disciplinas que compõem o elenco curricular (**56,9%**) e ao horário semanal da turma (**47,7%**). Esta situação prende-se com a certificação profissional destes cursos, uma vez que terão que ser obrigatoriamente lecionadas o número de horas em cada disciplina estipulado nos referenciais de formação do IEF. Acresce ainda a realização da PAF e do estágio no final do curso, tendo a componente letiva que estar devidamente terminada. Pelas razões atrás apontadas, em muitos cursos o horário semanal da turma é denso, havendo vários dias em que os alunos entram na escola às 8h05min e saem às 18h10min. Esta situação é ainda mais grave nos CFC e nos CEF apenas com duração de um ano letivo (tipo 3, tipo 4 e tipo 6).

Do outro lado da balança, revelando que estão *muito satisfeitos ou totalmente satisfeitos*, 78,5% dos alunos evidenciaram o desempenho do diretor de curso; 72,3% referiram a formação em contexto de trabalho; 67,7% apontaram a boa preparação para a vida profissional; e 64,6% realçaram o convívio com os restantes colegas. A relação estabelecida entre os alunos e os professores da turma foi referida por 59,9% dos alunos, enquanto a importância do CEF na realização pessoal foi acentuada por 53,8% e por último 50,8% referiram o domínio das matérias por parte dos professores. De facto, segundo Sil (2004), a “representação que o professor tem do aluno e a percepção que o aluno tem do professor trazem uma contribuição importante e significativa para o conhecimento do procedimento dos intervenientes na relação educativa” (p. 64).

Como tendência central nas respostas obtidas nos inquéritos, com mais de metade dos alunos a sentirem-se apenas *satisfeitos*, foram referidas somente as instalações e equipamentos escolares e a utilidade das matérias lecionadas (52,3%). Relativamente à preparação e leção das aulas por parte dos professores, o regime de avaliação do CEF, bem como a importância da PAF no sucesso escolar, embora revelem uma grande satisfação, subsiste uma maioria de alunos a sentir-se apenas *satisfeito*, diluindo-se o grau de satisfação até ao totalmente satisfeito.

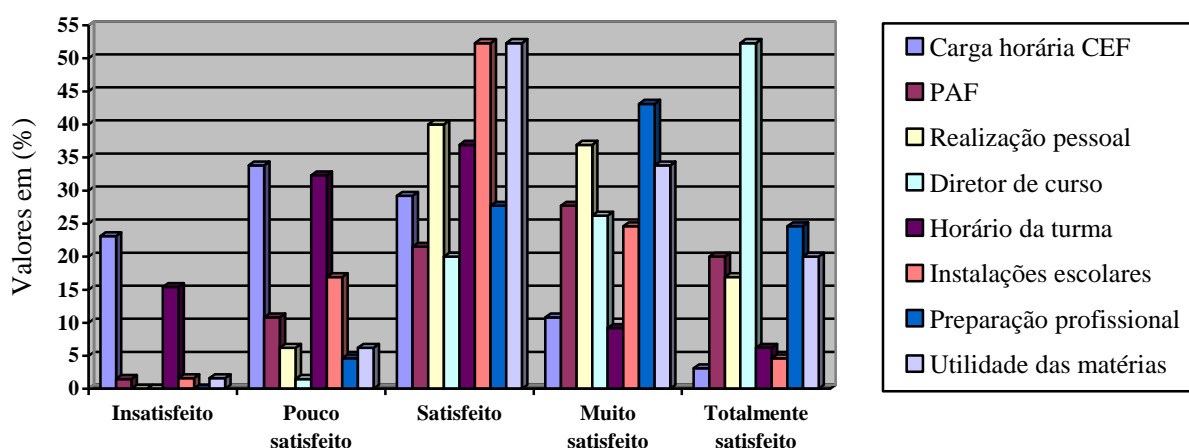


Gráfico 5 – Grau de satisfação da frequência do CEF.

Fonte: Inquéritos por questionário.

Foi solicitado aos alunos que referissem o aspeto mais positivo e o mais negativo do CEF que frequentaram em 2013/2014. Relativamente ao aspeto mais negativo, a maioria das respostas foram concentradas basicamente na carga horária do CEF e no horário semanal da turma. Alguns alunos referiram ainda a inutilidade de determinadas disciplinas

e o carácter teórico de outras. De salientar que o aluno A48 evidencia a exigência como aspeto negativo do CEF e um outro aluno afirma que havia “colegas desinteressados no curso” (A21). Neste ponto há um aluno que deixa uma sugestão: “acho que o curso deveria ser de 3 anos todos juntos, não só de 1 ano, por exemplo devia de ser 10.º, 11.º e 12.º ano” (A31).

Efetivamente existem cursos CEF apenas de um ano de formação (tipo 3, tipo 4 e tipo 6), bem como os CFC. A tipologia 3 é destinada a alunos que reprovem no 9.º ano de escolaridade do ensino regular, alunos provenientes de PCA ou para os que transitem do 8.º ano e pretendam terminar o 9.º ano numa experiência CEF. Dado que não existem CEF de três anos de formação e o ensino secundário tem precisamente uma duração de três anos letivos, e para que os alunos ingressem num CEF tipo 5, necessitam de ter equivalência ao 10.º ano de escolaridade e já ter frequentado pelo menos um CEF de tipologia inferior. Para tal, foram criados os CFC destinados a alunos já com frequência de CEF no ensino básico e neste caso os alunos não realizam PAF, mas somente estágio e também os CEF tipo 4, destinados a alunos que venham de outras tipologias de ensino (regular ou PCA), realizando a PAF e o estágio. Os CEF de tipologia 6 são destinados a alunos que reprovem no 12.º ano de escolaridade ou para aqueles que transitem do 11.º ano e pretendam terminar o 12.º numa vertente de educação e formação, ficando igualmente com um certificado profissional.

No que concerne ao aspeto mais positivo, houve alguma divagação nas respostas, mas com alguma predominância na componente prática do curso, a formação em contexto de trabalho e integração profissional, bem como a relação professor/aluno. Assinalamos outros aspetos positivos do CEF, tais como: “aprendemos a ser mais adultos e pensar que os estudos valem a pena” (A65); “comecei a ver os professores com outros olhos, ensinaram-me muito, estou muito grato por todos os conselhos” (A3); a “formação diretamente relacionada com a realidade, ter formação com pessoas profissionais” (A30); e “o facto de sairmos com um certificado e com mais uma componente prática” (A31).

4.3.2.5. Satisfação da Realização do Estágio

Se no grau de satisfação demonstrada referente à frequência do CEF houve alguma disparidade na avaliação feita pelos alunos, o mesmo não sucedeu comparativamente à imagem que os mesmos guardam em relação à realização dos estágios (ver **Gráfico 6**),

uma vez que a tendência em todos os itens referenciados nos questionários incidu no *muito satisfeito ou totalmente satisfeito*.

Salientamos alguns dos parâmetros avaliados nos inquéritos: **83,1%** dos alunos reforçaram o seu desempenho pessoal no estágio; o apoio dado pelo professor acompanhante foi demonstrado por **83%** dos inquiridos; **81,6%** dos alunos evidenciaram os conhecimentos técnicos por si adquiridos; a utilidade prática do estágio foi indicada por **80%** dos alunos; com **76,9%** foram referidos a organização dos estágios, a relação pessoal tutor/aluno e a preparação para a vida profissional; e **75,4%** dos alunos referiram a importância do estágio no sucesso escolar. Embora muito residual, não gostaríamos de deixar de referir os parâmetros onde os alunos demonstraram *pouca satisfação ou insatisfação*: a carga horária de 210 h do estágio (**15,4%**); o horário de trabalho de 7/8h e o regime de avaliação do estágio (**12,3%**); e a competência técnica do tutor da empresa (**10,8%**).

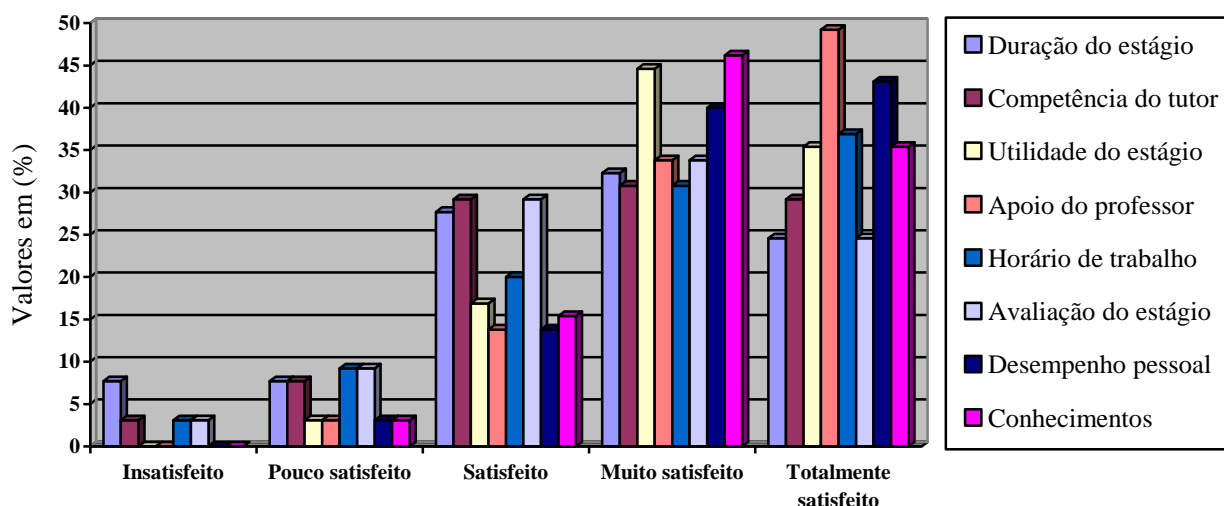


Gráfico 6 – Grau de satisfação da realização do estágio.
Fonte: Inquéritos por questionário.

Os alunos puderam evidenciar qual o aspeto mais positivo e o mais negativo da sua experiência durante a realização do estágio, sendo que a utilidade prática do estágio e a preparação para a vida profissional foram as mais referidas como aspetos positivos. Foram ainda mencionados outros aspetos positivos do estágio, tais como: “fiquei a trabalhar” (A52); “ajuda-nos a crescer e saber o quanto o mundo do trabalho é bem diferente da escola” (A65); “aprendi a interagir com os clientes e a me desenrascar, sem ter de estar sempre a perguntar as coisas a uma pessoa para saber o que fazer” (A15); e “o facto de

podermos lidar com os clientes, colocando de parte a nossa timidez e assim vai-nos preparar para o nosso futuro emprego” (A31).

Como principal aspeto negativo foi destacada a duração do trabalho diário, pois alguns alunos queixaram-se que eram muitas horas de trabalho por dia em pé. Um dos alunos defende que “deveriam ser menos horas, ou senão deveríamos receber alguma coisa pelo bom trabalho desempenhado na empresa” (A36), uma vez que “utilizam-nos para os trabalhos piores, para eles não fazerem quase nada” (A30), defende outro. No entanto, há quem contradiga, afirmando que havia “horas mortas, sem nada para fazer” (A33) ou “não havia muito para fazer” (A38). Também a duração do estágio foi referida como aspeto negativo, dado “não podermos permanecer mais tempo no local de estágio” (A25) e outro aluno refere que “foi pouco tempo de estágio” (A15). Foram ainda ressaltados outros aspetos negativos do estágio, tais como: “a avaliação foi dada por alguém que raramente via o meu trabalho” (A13); “acho que não nos dão a nota merecida, (...) as notas são muito baixas para o nosso esforço e dedicação” (A12); “não nos dão o devido valor” (A14); “a maneira como os estagiários é tratada nos locais de estágio pelos tutores” (A48); e “não gostei do relacionamento com os trabalhadores da empresa” (A52).

No final do inquérito por questionário, os alunos foram convidados a reforçar algum aspeto ou referir outros que não tenham sido abordados no questionário e poderem deixar o seu comentário final. Recolhemos assim algumas opiniões ou recomendações deixadas pelos poucos alunos que responderam a este item:

- “Acho que a escola devia propor mais CEF’s à escolha dos alunos, pois muitos vão para o CEF porque não podem ir para o ensino regular e não é o que queriam. E quando vamos para algo que gostamos, acaba por ser mais fácil” (A35).

- “Incentivar mais os alunos que não são burros, mas sim que têm capacidades para serem bons alunos, basta às vezes um pequeno esforço” (A56).

- Os “CEF’s são bons quando são bem organizados e os professores dominam a matéria; quando os alunos têm uma boa relação com os professores e vice-versa; assim um CEF pode ser muito produtivo e até dar outra visão aos alunos” (A13).

Capítulo 5 – Conclusões e Recomendações

Em educação, tudo são evidências. Definitivas. Crenças. Doutrinas. Dogmas. Ilusões. Palavras gastas. Inúteis. O que é evidente, mente. Evidentemente. (Nóvoa, 2005)

5.1. Conclusões

O nosso estudo desenvolveu-se numa altura em que existiam algumas alterações de políticas educativas a nível nacional, com o fim dos CEF no território português e o início dos cursos vocacionais, entre os anos 2012/2015. Situação vivida na Madeira somente numa escola do Caniço e julgamos ter sido apenas como experiência-piloto. Três anos depois com o novo Governo da República verificou-se o inverso: o fim de todos os cursos vocacionais e novamente o «emergir» dos CEF como alternativa mais credível e viável quer para os alunos, quer para as escolas e para as próprias empresas.

Podemos considerar que de uma forma geral este estudo revelou que os CEF abrem novos caminhos aos alunos que não se identificam com o ensino regular e proporcionam uma verdadeira realização pessoal e profissional. São por isso considerados um «projeto de responsabilidade social», devendo ser mais e melhor promovidos pelas entidades competentes, a exigir maior investimento por parte do Estado, e mais interação com as empresas e outras instituições regionais. O sucesso escolar destes alunos está igualmente dependente da relação de proximidade que mantêm com os diretores de curso, professores acompanhantes de estágio e outros docentes da turma. A realização do estágio no final do curso, um dos momentos mais aguardados pelos alunos, é considerada fundamental e contribui largamente para o sucesso escolar, sendo uma experiência única e enriquecedora ao nível da prática real de trabalho.

As conclusões deste estudo surgem das cinco questões de investigação que tinham sido delineadas à partida e para as quais propusemos procurar dar resposta no início do nosso trabalho. Transcrevemo-las neste capítulo para que seja mais fácil a leitura e interpretação das respostas às mesmas:

- 1 - De que forma a escola se organiza para oferecer alternativas de educação e formação aos alunos antes da conclusão da escolaridade obrigatória?
- 2 - Os cursos de educação e formação (CEF) contribuem para o combate ao insucesso e abandono escolares dos alunos?

- 3 - Como se mobilizam as lideranças escolares para a conceção e desenvolvimento dos cursos de educação e formação (CEF)?
- 4 - Qual o contributo do estágio/formação em contexto de trabalho (FCT) no desempenho dos cursos de educação e formação (CEF)?
- 5 - Que representações guardam os alunos relativamente à realização do estágio e à frequência de cursos de educação e formação (CEF)?

Relativamente à *primeira questão* com foco na forma como se organiza a escola no que se refere à promoção dos CEF, nos fatores facilitadores e constrangimentos sentidos na implementação dos mesmos e nos motivos que levaram a escola a diversificar a oferta educativa em cursos de educação e formação, podemos concluir que se revelou uma mais-valia para toda a comunidade educativa, dado que, com a «dignificação» dos CEF, são agora encarados como qualquer outra oferta da escola (PCE). A coordenadora assevera que estes cursos abrem novos caminhos que trazem a alguns alunos a verdadeira realização pessoal e profissional. Regista-se, por um lado, a preocupação evidenciada pela escola em procurar estratégias para diminuir o insucesso e abandono escolares, uma vez que existem alunos que não encontram no ensino regular resposta para as suas aspirações. Estes alunos não se revêem numa modalidade de ensino teórica e procuram alternativas através de percursos flexíveis e ajustados aos seus interesses (DC3). Este facto é evidenciado por **90,8%** dos alunos que realçam a importância deste tipo de formação, sendo mais importante para os alunos que reprovaram ao longo do seu percurso escolar. Por outro lado, devido ao alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos de idade, estes alunos permanecem mais tempo na escola e é necessário proporcionar-lhes uma oferta diversificada, sempre com o objetivo de garantir o seu sucesso, mas percorrendo percursos diferentes (PCE). O CEF é assim uma forma alternativa de aprendizagem viável, desde que sejam bem definidos os objetivos, os conteúdos e as estratégias, garante a gestora operacional de RH. Além do insucesso e abandono escolares e o aumento da escolaridade obrigatória, também o absentismo, a desmotivação, o fraco aproveitamento, a não identificação dos alunos pelo ensino regular, são motivos que por si só justificam a existência de alternativas de ensino, a par da necessidade de inserção no mercado de trabalho e/ou prosseguimento de estudos. Salienta-se que **98,5%** dos alunos referem que com o CEF conseguem arranjar emprego com mais facilidade. Efetivamente as razões mais apontadas pelos alunos para ingresso num CEF foram: arranjar emprego com mais facilidade; aprender uma profissão; oportunidade de terminar mais rápido a escolaridade

obrigatória; obtenção de um nível de escolaridade superior; e a componente prática ao longo da formação. De referir que **24,6%** dos alunos mencionou o aconselhamento dos professores. A escola tem assim primordial preocupação em oferecer aos alunos e à comunidade escolar em geral, uma diversificação da oferta formativa para ir ao encontro das motivações e interesses da maioria dos alunos. No entanto não é essa a opinião geral dos alunos, uma vez que **46,2%** dos inquiridos referiu que existe pouca diversificação de CEF para escolha dos alunos e **24,6%** acusaram os cursos de, no geral, não corresponderem às suas expetativas.

No que concerne à organização propriamente dita no desenvolvimento dos CEF, constata-se que ao nível externo é agora obrigatório haver concertação de cursos nas várias escolas da região/concelho e submeter os cursos a aprovação às entidades superiores. Ao nível interno, é indispensável averiguar da existência de recursos humanos, materiais, contabilísticos e possibilidade de recurso a formação externa, pois terá que estar tudo devidamente contemplado no orçamento da escola. Ao nível operacional, todo o processo começa nas «bases», sendo auscultados os docentes através dos grupos disciplinares que propõem a abertura de novos cursos tendo em conta a agenda Europa 2020 e o projeto educativo da escola (PEE), sendo posteriormente uniformizados pelos respetivos departamentos curriculares. Também se recolhem dados junto dos potenciais alunos, dos seus diretores de turma e dos serviços de psicologia e orientação vocacional da escola para se averiguar das suas reais preferências. Todas as propostas são entregues ao CE que apresentará uma proposta final para aprovação em CP. Após parecer favorável do CP e posterior aprovação pelas entidades externas, é feita a divulgação pelas turmas, com o preenchimento de uma pré-inscrição e finalmente os alunos são sujeitos a uma entrevista na presença da coordenadora, a psicóloga e alguns diretores de curso. A forma como é feita a entrevista de seleção tem a concordância de **93,8%** dos alunos, mas no que concerne à forma de divulgação dos cursos, **30,8%** dos alunos admitem que é pouco clara e não atempada. Como principais critérios de ingresso num CEF, além da idade mínima de 15 anos, é valorizada a assiduidade, o comportamento e o aproveitamento dos alunos, e são tidas em conta as retenções ao longo do percurso escolar. São igualmente considerados o parecer do diretor de turma, bem como os interesses e motivações demonstradas pelos alunos, aquando da entrevista de seleção.

A existência dos CEF na escola há vários anos, por um lado, constitui o principal fator facilitador na implementação destes cursos, pois existe um caminho já feito e que permite aos alunos saber antecipadamente como funcionam e quais são as suas vantagens (DC3). Também os interesses e motivações dos próprios alunos facilitam, dado que querem estar inseridos numa turma desta modalidade, porque seguem o exemplo de outros colegas e/ou familiares que terminaram a escolaridade obrigatória, o que de outra forma seria muito complicado (DC1). Ainda como fatores facilitadores desta tipologia de ensino destacam-se a disponibilidade da escola, do pessoal docente e não docente, bem como a qualidade e diversidade de recursos materiais da escola. Neste caso, os alunos têm uma opinião um pouco divergente, uma vez que apenas 52,3% referiu com satisfação as instalações e os equipamentos escolares. Por outro lado, o preconceito ou o estigma referente a esta tipologia de ensino evidenciado por alguns alunos, docentes, encarregados de educação e mesmo comunidade escolar em geral, a par do número mínimo de alunos necessários para abertura de novas turmas/cursos, foram os principais constrangimentos sentidos. Estes cursos eram vistos como uma oferta educativa de «segunda qualidade», uma vez que “o ensino regular era um ensino privilegiado para alunos mais capazes e os CEF para alunos menos capazes ou para os mais indisciplinados”, revela o presidente da escola. Esse preconceito não foi completamente ultrapassado, subsistindo ainda “alguma relutância por parte de alguns docentes e alunos”, avisa a coordenadora, dificultando assim na seleção do perfil de docentes e alunos na implementação destes cursos, podendo colocar em causa a “eficácia de algumas pedagogias”, acrescenta. Terá que haver assim um grande esforço por parte de todos os intervenientes para que os CEF não sejam apenas vistos como “cursos de classe social média baixa e até baixa”, alerta a *Manager Store*.

O número mínimo de quinze e máximo de vinte alunos impostos para abertura de turmas de CEF é outro verdadeiro condicionalismo na formação de mais turmas e de oferta de cursos em áreas profissionais diferentes. A escola faz sempre pedido de autorização superior para poder abrir turmas com menos de 15 alunos, ou desdobramento no caso de haver mais de 20 alunos inscritos, mas nem sempre é bem sucedida nesta pretensão. Também o número de alunos inscritos constitui um obstáculo na constituição de turmas, não permitindo fazer uma seleção mais criteriosa dos alunos e poder abranger-se outras áreas diferentes que os alunos desejariam, lamenta um dos diretores de curso. Há uns anos era possível abrir turmas de CEF com 12 alunos, o que se justificava, uma vez que se trata de alunos com problemas de insucesso ou em risco de abandono escolar, a requererem um

cuidado especial e turmas com poucos alunos para se poder fazer um bom acompanhamento (DC1). No que concerne aos custos associados a estes cursos, a escola não dispõe de muitos fundos e a situação fica mais complicada quando é necessário recorrer a formação externa, uma vez que se não houver disponibilidade orçamental, a escola não poderá disponibilizar determinado curso. Neste sentido, o estado deveria “fazer um maior investimento nesta oferta formativa quer em recursos humanos quer em recursos materiais e financeiros”, ressalta a coordenadora. Ademais atualmente, a escola não poderá sequer pagar formação externa do orçamento particular e apenas os cursos do ensino básico são financiados por fundos europeus, o que levou à reformulação da oferta formativa, não sendo possível abrir cursos que seriam do interesse dos alunos, como é o caso do CEF de Cozinha e Pastelaria, o que em parte, justifica o descontentamento assumido pelos alunos inquiridos.

Quanto à *segunda questão* que se prende diretamente com os problemas do insucesso e abandono escolares e de que forma o CEF contribui para o sucesso educativo dos alunos e implicitamente com as potencialidades e fragilidades desta tipologia de ensino, são várias as conclusões que se podem retirar das respostas obtidas. O aumento do abandono e insucesso escolares devem-se ao facto do ensino regular não conseguir dar resposta a todas as necessidades dos alunos (PCE) e por isso parece não haver dúvidas sobre a importância destes cursos como alternativa para estes alunos que, por motivos pessoais ou sociais, não se identificam com o ensino regular (PAR2). Deste modo, os CEF concedem uma segunda oportunidade de adquirirem as aprendizagens fundamentais para enfrentar o dia a dia e a obtenção de qualificações que lhes podem ser úteis no futuro (DC3). De facto, esta modalidade de formação contribuiu para a não exclusão dos alunos do sistema de ensino (DC3), uma vez que se não existisse este percurso escolar provavelmente estes alunos teriam desistido da escola ou, se estivessem na escola, não estariam a conseguir ter o sucesso que têm nos CEF (DC2). Estariam «perdidos», reforça o presidente da escola. De referir que, do resultado dos inquéritos por questionário, apuramos que 61 alunos (93,9%) já tiveram retenções no seu percurso escolar, perfazendo uma média de 2,16 retenções por aluno. É nos primeiros anos de cada ciclo (5.º/7.º anos) onde se verificam maiores taxas de retenção. Os verdadeiros motivos do absentismo, abandono precoce e insucesso escolares nem sempre estão relacionados com a falta de capacidades dos alunos, mas por não estarem motivados pela “regularidade do ensino da atualidade, tentando formatar alunos como cópias uns dos outros” (CCEF). É por isso

necessário ter em consideração as peculiares características da comunidade onde a escola está inserida, indo ao encontro das motivações e interesses dos alunos e parece-nos que estes cursos de alguma forma vêm responder às suas necessidades (DC2). Efetivamente as principais razões apontadas pelos alunos para o seu insucesso escolar são: desmotivação/falta de empenho; falta de atenção/concentração nas aulas; e falta de estudo e hábitos de trabalho. Apenas 15 alunos mencionaram as dificuldades das matérias lecionadas e o desinteresse pelas atividades escolares.

O CEF é assim um perfeito exemplo do que é educação, sendo um “projeto e uma ação de sucesso”, atesta o chefe executivo. Os alunos que são orientados para um CEF são alunos especiais e alguns parâmetros poderiam ser “mais ajustados a este tipo de indivíduos” (PAR3), sendo necessária também uma grande sensibilidade para trabalhar com eles. Estes cursos permitem que os alunos ganhem experiência profissional, se preparem para o mercado de trabalho e contribuem para o aumento de alunos com a escolaridade obrigatória, ficando assim com dupla certificação (académica e profissional). O presidente divulga que mais de **80%** dos alunos no final de um CEF optam por continuar os estudos ou ingressar no mundo do trabalho, permitindo assim evitar o abandono precoce. Uma outra potencialidade dos CEF, e que constitui uma mais-valia neste tipo de cursos, é o facto de durante o estágio os alunos terem um contacto real com o mundo do trabalho, não sendo um estágio meramente formativo à semelhança dos cursos vocacionais, e que poderá permitir uma integração mais rápida e com melhor preparação no mercado de trabalho. Os alunos demonstram dinâmica, proatividade, motivação, maturidade, responsabilidade e contributo válido em termos práticos (PAR1). Daqui se depreende a urgente necessidade de haver mais modalidades de formação, pois a abertura de novos cursos seria uma boa solução para os jovens iniciarem uma carreira profissional, evitando a emigração que muitas vezes ocorre por falta de oportunidade (PAR2).

A implementação mais prática, quer da componente de estágio quer das disciplinas da componente tecnológica, proporcionam ao aluno um percurso escolar mais próximo dos seus interesses, elevando os níveis de motivação (DC3) e muitos conseguem “encontrar o verdadeiro caminho do sucesso” (CCEF). Este sucesso acontece porque são componentes mais «terra a terra», com uma linguagem mais ao nível dos alunos, que estão cansados da parte escolar e por isso querem uma alternativa diferente daquela que os cansou (PAR3). Não seja porém de espantar os mais distraídos que são muitas vezes os alunos em situações

de insucesso que se revelam e desabrocham nos CEF. Como alguém dizia «não há pessoas malandras, o que há são objetivos pouco interessantes», e neste contexto é preciso ir explorando formas de conseguir chegar a todos (PAR1). Neste campo, verificamos que os fatores motivacionais que ajudaram os alunos a superar as suas dificuldades e ter sucesso no final do curso vão desde o desejo de obter um nível de escolaridade superior; obter um emprego; a importância dada à aprendizagem por eles próprios; terminar a escolaridade obrigatória; o incentivo dado pelos pais e outros familiares; e o incentivo dado pelos professores. Todos os alunos atribuem grande importância à frequência do CEF, justificando com a utilidade das aprendizagens para o futuro; o interesse pela área profissional do curso; melhor preparação para o mercado de trabalho; arranjar trabalho com mais facilidade; e a mudança na forma de pensar e ver as coisas. Outros alunos foram mais específicos e destacamos as suas respostas: “saber como desenrascar para o mundo lá fora” (A15); “continuar a esforçar-me ainda mais nos estudos” (A65); “aprendi muita coisa que achava serem desnecessárias e desinteressantes” (A48); “com o CEF feito é um grande passo para o futuro dos jovens” (A24).

Como fragilidades principais dos CEF são aguçadas essencialmente as formas de promoção, algum facilitismo nestas tipologias de ensino e a seleção dos formandos para ingresso nos cursos. Existem alunos a frequentar CEF que não têm perfil, não estão interessados nesta modalidade de ensino e depois têm insucesso e tudo porque a entrevista de seleção “nem sempre é feita da maneira mais adequada” (PCE), apesar de ser com a presença da psicóloga e de diretores de curso com experiência, alerta o presidente. Neste sentido, a campanha de marketing de recrutamento de alunos para estes cursos terá que ser um pouco diferente, não se “vender o CEF como uma alternativa menor” (PAR3), pois podem estar a excluir-se à partida alunos com boas notas, com potencial e que estão interessados neste tipo de cursos. Para tal os CEF devem ser mais promovidos pelas próprias câmaras, secretaria da educação e realização de mais protocolos com empresas diferentes (PAR2). No fundo, o CEF é “um projeto de responsabilidade social” (PAR3) e é na interação, nas parcerias com as empresas que está o sucesso destes cursos, alerta o chefe executivo. O facilitismo ou a ideia de facilitismo está presente na vida dos CEF. A noção de que todos os alunos terão que terminar o curso com sucesso é à partida errada, pois é necessário validar o trabalho rigoroso de todo um conjunto de escolas e, mesmo dentro da própria turma reconhecer o trabalho dos alunos. O CEF também é e “deverá ser sempre um processo de seleção” (PAR3), deve haver por isso mais exigência e menos facilitismo,

adverte o chefe executivo. Só se admite o facilitismo no sentido de uma colaboração conjunta professores/alunos de que é possível terminar a escolaridade obrigatória e conseguir uma saída profissional (PAR3). São assim os próprios alunos que comungam e transmitem esta ideia aos colegas de um ensino facilitado e depois acabam por não se empenhar como deveriam e daí o insucesso ainda existente nos CEF (DC1).

Sobre a *terceira questão* relacionada com o grau de implicação/adesão das estruturas de gestão da escola e a sua mobilização na conceção e desenvolvimento dos CEF, desde as competências, motivações e transformações vividas no exercício dos cargos, constatamos que são várias as estruturas intermédias da escola que são envolvidas no processo de consecução dos CEF, desde os grupos disciplinares; departamentos curriculares; diretores de turma/curso; coordenadora; serviços de psicologia e orientação vocacional; conselho executivo; e conselho pedagógico, “mas cada um com o seu poder decisivo” (DC2). Contudo, parece evidente que são as lideranças de proximidade com os alunos que mais se envolvem e que mais diretamente contribuem para o seu sucesso escolar, destacando-se os cargos de coordenação dos CEF, os diretores de curso, os professores acompanhantes de estágio e de um modo geral também os docentes do conselho de turma (CT). Este facto é evidenciado por **59,9%** dos alunos que se encontram muito/totalmente satisfeitos na relação estabelecida entre os alunos e os professores da turma. Os diretores de curso estão presentes em todas as fases do processo, desde o parecer que lhes é pedido no ato da inscrição do aluno no curso, na entrevista de seleção dos candidatos, na gestão da turma durante todo o tempo de duração do curso e do estágio. Também os professores acompanhantes de estágio fazem um “trabalho meritório” (PCE), porque dão seguimento à formação que o aluno teve na escola e fazem a ligação entre a entidade enquadradora de estágio e a própria escola. Relevamos que **83%** dos alunos reconhecem esse apoio dado pelo professor acompanhante de estágio.

Relativamente ao cargo de diretor de curso, este é “muito exigente pela variedade de competências que lhe estão inerentes” (DC3), e que vão desde a coordenação da equipa pedagógica; articulação com os docentes das outras disciplinas relativamente à lecionação da carga horária e plano anual de atividades; e organização dos estágios com as entidades formadoras. É um trabalho muito importante de acompanhamento, uma vez que sendo um “curso especial” (PAR3), há muitas fragilidades ao longo do percurso escolar e é necessário estabelecer boas relações com os alunos e os encarregados de educação, pois “o

diretor de curso é a pessoa a quem recorrem sempre que se deparam com algum problema, mas também é a pessoa com quem partilham as pequenas vitórias do dia a dia” (DC3). De facto, 78,5% dos alunos inquiridos revelaram que estão muito/totalmente satisfeitos com o desempenho do diretor de curso.

Das competências da coordenadora dos CEF, destacam-se a articulação das atividades que vão sendo desenvolvidas pelos diferentes cursos e a estreita colaboração com os DC na “elaboração de estratégias pedagógicas” (CCEF). A sua função primordial é acompanhar e prestar apoio aos diversos DC da escola, nomeadamente na divulgação e esclarecimento de informações adequadas. Colabora igualmente com o CE e outras estruturas intermédias na “elaboração, orientação e divulgação dos CEF” (CCEF), igualmente com os serviços de psicologia da escola na realização de entrevistas aos candidatos e coopera com as equipas de elaboração de horários, de constituição de turmas e de avaliação interna.

Como satisfações e transformações vividas no exercício dos cargos, o presidente destaca a oferta educativa diversificada que é proporcionada aos alunos, tendo em conta a preocupação com a qualidade do ensino na escola. Por outro lado, a coordenadora, e de um modo geral os diretores de curso, salientam o trabalho em equipa, interajuda, solidariedade, disponibilidade e o “intercâmbio de ideias, vivências e experiências” (CCEF) que constitui uma mais-valia no efetivo relacionamento interpessoal. A necessidade de uma efetiva diversificação de estratégias, aplicação de outros métodos de trabalho e de ensino-aprendizagem, motivação pessoal e “gestão de conflitos entre os alunos da turma, e entre os alunos e os formadores” (DC3), foram igualmente transformações sentidas pelos diretores de curso.

Relativamente à avaliação que os inquiridos fazem do desempenho do diretor de curso e da relação estabelecida com os professores da turma, leva-nos a reforçar o papel evidente das lideranças intermédias ou de proximidade no sucesso escolar dos alunos. Nem a escola na sua generalidade, e muito menos as instalações escolares são referenciadas com muita satisfação pela maioria dos alunos, ao invés da relação estabelecida com quem eles trabalham diretamente e é ao mesmo tempo corresponsável pela sua formação pessoal.

Na *quarta questão* pretendeu-se medir o pulso ao contributo geral do estágio (FCT) no sucesso dos cursos CEF, no que concerne essencialmente à forma como são organizados pela escola em parceria com as empresas, não descurando igualmente o papel do tutor de estágio, passando pela preparação, motivação e desempenho dos estagiários, bem como avaliar a sua importância na aproximação ao exercício de uma profissão concreta, com profissionais da área (sentido de pertença e de grupo) e a possível inserção no mercado de trabalho. A FCT constitui-se assim como uma oportunidade de completar e consolidar os conhecimentos e competências adquiridos em contexto de formação na escola e de realizar atividades concretas em contexto real de trabalho na empresa, possibilitando a aquisição de ferramentas e competências várias na execução de uma atividade profissional (CCEF). Podemos averiguar que **72,3%** dos alunos estão muito/totalmente satisfeitos com a formação em contexto de trabalho. O estágio no CEF é «fundamental» e, sem dúvida, o momento mais esperado pelos alunos, uma vez que é o primeiro contacto com a realidade laboral; vão “ver mesmo «in loco» o que é o mundo do trabalho” (DC2), assumindo todos os deveres de qualquer profissional, desde o cumprimento de horários, contacto direto com os clientes e outros profissionais, reforçando ainda hábitos de trabalho, espírito empreendedor e sentido de responsabilidade profissional (CCEF). É durante o estágio que os alunos revelam e mostram o seu potencial perante os seus responsáveis (PAR2) e desde que tenham uma “boa prestação a nível técnico e comportamental, poderão ver facilitada a entrada na empresa” (PAR1). De referir que **80%** dos alunos reconhece, com muita/total satisfação, a utilidade prática do estágio.

A colaboração e o estabelecimento de parcerias com as empresas realizam-se de formas diferentes conforme a área profissional do curso e as regras internas das entidades enquadradoras de estágio. A escola, com base na experiência adquirida nestes dez anos de funcionamento de CEF, tem fortalecido as suas parcerias com várias unidades hoteleiras da região, empresas comerciais e entidades públicas (CCEF), pelo que não há dificuldades na angariação de estágios para os alunos (PCE). Do lado das empresas é evidente a intenção de colaborar com a escola, pois consideram que o estágio não é mais do que uma “troca mútua em termos de experiências partilhadas e ajuda proporcionada” (PAR1), e que haverá sempre disponibilidade para colaborar na formação profissional dos alunos (PAR2). As empresas “têm que se envolver com este tipo de produto, porque o sucesso está mesmo aqui” (PAR3), adverte o chefe executivo, uma vez que as escolas não conseguem sozinhas

desenvolver este tipo de cursos. A forma como os estágios são organizados recolhe a aprovação de **76,9%** de alunos muito/totalmente satisfeitos.

A formação prática em contexto de trabalho acontece sempre no final da conclusão das outras componentes de formação, antes ou depois da realização da PAF. Normalmente é operacionalizada em seis semanas num total de 210 horas de formação integral, em sete ou oito horas de trabalho diário, permitindo “aos alunos familiarizarem-se com o contexto laboral” (CCEF). Durante o período de duração da FCT, os alunos são devidamente acompanhados por um professor designado pela escola, que se dirige ao local de estágio uma vez por semana, havendo assim sempre um intercâmbio de informação entre a entidade formadora e a escola (PCE). A distribuição dos alunos pelos locais de estágio é feita pelos diretores de curso, em sede de conselho de turma, tendo em conta o perfil e os interesses dos alunos e das empresas, sendo que algumas delas fazem uma entrevista prévia de seleção dos formandos (DC2).

Não é de todo consensual a questão da duração do estágio ser apenas de 210 horas, havendo quem considere adequada e perfeitamente ajustada para um CEF (PAR3), sendo o tempo suficiente do estagiário criar alguma relação com o mundo do trabalho e ao mesmo tempo proporcionar-lhe “o «à vontade» para poder aprender a fazer, estar e ser” (PAR1). O próprio presidente destaca que o estágio não é nenhuma especialização, é apenas uma formação, pelo que 210 horas são mais que suficientes; sendo mais seria um exagero, “seria uma exploração” (DC2). De um modo geral, os alunos não contestam a duração do estágio, havendo apenas **15,4%** que estão insatisfeitos/pouco satisfeitos e no que concerne ao horário de trabalho, também somente **12,3%** dos alunos manifestaram-se insatisfeitos/pouco satisfeitos. Por outro lado, há quem defenda a necessidade de mais horas de formação prática e que deveria ser uma espécie de «estágio integrado» (DC1), decorrendo ao longo do curso, conciliando as aulas teóricas com a prática de estágio (PAR2). A formação prática poderia assim ser dividida em duas partes: uma no final do 1.º ano do curso, permitindo aos alunos levar essa experiência para dentro da sala de aula e refletir sobre ela e no final do curso melhorarem o seu desempenho (DC3). De facto, não estariam tão preocupados com o resultado final e a adaptação seria mais progressiva, diminuindo o receio dos alunos de iniciar o estágio, de não correr bem ou não terem sucesso (PAR2). Sobre a duração do estágio, um aluno refere que “foi pouco tempo de

estágio” (A15) e ainda outro lamenta o facto de “não podermos permanecer mais tempo no local de estágio” (A25).

Além da capacidade como formador e o gosto de ensinar, considerada a principal característica necessária para ser um bom tutor de estágio, também a responsabilidade, a liderança, o “caráter humano” (PAR2), e “conhecimentos técnicos, experiência em gestão e desenvolvimento de equipas” (PAR1), são fatores essenciais. Dado que o aluno ainda se encontra no seu percurso formativo, o tutor deve ter a noção que lhe cabe a si o módulo final do curso, que é o estágio. Para tal deverá assumir as responsabilidades como qualquer outro formador, uma vez que “é o fechar a porta com chave de ouro” (PAR3) e disso depende o sucesso do CEF. Sobre a relação pessoal tutor/aluno, **76,9%** dos inquiridos refere-se à mesma com muita/total satisfação. As opiniões são completamente divergentes quando se fala na necessidade de formação específica do tutor de estágio. Por um lado, a gestora operacional de RH considera que o tutor deveria ter formação de “âmbito comportamental” (PAR1), no que respeita a liderança e gestão de equipas e conflitos, observando que este é um aspeto negativo dos estágios, mas que tem vindo a ser melhorado em colaboração com a escola. A *Manager Store* considera que apenas para os tutores com menos experiência seria necessária uma formação prévia antes do início do estágio propriamente dito, bem como um maior acompanhamento por parte dos professores, nestes casos. Do lado oposto, o chefe executivo alega que não há qualquer necessidade de formação específica, pois o importante “é quem faz a distribuição dos estágios conheça e faça uma avaliação desses tutores” (PAR3). Somente alguns alunos (**10,8%**) demonstraram insatisfação/pouca satisfação relativamente à competência do tutor de estágio.

E como se comportam os nossos estagiários em contexto real de trabalho? Foi isso que quisemos apurar junto dos nossos entrevistados. De um modo geral consideram que os alunos estão motivados e preparados para o estágio, até muito melhor preparados em termos de capacidade de trabalho do que um “aluno de um curso profissional” (PAR3). Pese embora ser o primeiro contacto com o mundo do trabalho, terem que conhecer as regras e os procedimentos necessários, e isso os assustar um pouco, “conseguem sempre ultrapassar os desafios” (PAR2). Há alunos que revelam imaturidade, alguma ingenuidade, mas há outros que “são efetivamente muito bons” (PAR1), que são responsáveis, empenhados e lutadores (PAR2). Não será então de estranhar que **83,1%** dos alunos

salientaram, com muita/total satisfação, o seu desempenho pessoal no estágio. O chefe executivo tem verificado que o desempenho dos estagiários “varia de escola para escola” (PAR3) e segundo o mesmo, isso deve-se ao papel fundamental do coordenador de cada curso. No entanto, não será de estranhar que numa fase inicial exista sempre um choque quando os alunos “se deparam com as dificuldades próprias de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e exigente” (DC3), apresentando “algum cansaço pela dinâmica inerente da FCT que resulta da não habituação, mas com o desenvolvimento da mesma vai-se tornando uma rotina e no fim alguns até são contratados” (CCEF).

Com o contributo do estágio, a transição da escola para o mercado de trabalho “faz-se de um modo menos ansioso e com mais confiança e segurança por parte do aluno” (PAR1), uma vez que durante o curso os alunos são devidamente preparados para o que vão encontrar no mercado de trabalho (PAR3). É “justamente através do estágio que os alunos desmistificam o que é, como se estrutura e organiza uma empresa. Como tal, vão mais preparados em termos de informação e conhecimento do trabalho e das relações interpessoais” (PAR1). Contudo, há alunos que “até ultrapassam bem, outros nem tanto, tem a ver com cada personalidade e vida social de cada aluno” (PAR2), sendo que as alunas apresentam maior maturidade em relação aos alunos. E por isso, “os estágios servem também para os alunos se identificarem nas futuras profissões” (PAR2). No que respeita ao contributo dos CEF na futura empregabilidade, é considerado uma mais-valia e constitui “requisito preferencial na seleção dos candidatos” (PAR1) e no futuro a empresa pretende que seja uma das formas de recrutamento de colaboradores. Existe igualmente uma grande possibilidade de contratação, desde que “tenha 18 anos e tenha realizado estágio com desempenho de bom ou muito bom” (PAR1), e se “tiver as competências exigidas para a função” (PAR2), havendo alguns estagiários que conseguem contratos a termo ou como reforços temporários. Igualmente o chefe executivo afirma que cerca de **70%** das pessoas que emprega nos hotéis são resultado de CEF, afirmando “que incutir capacidade de trabalho é educação” (PAR3). Alerta porém para o facto de um CEF não fazer milagres, mas se o aluno é trabalhador, educado e mostra vontade de ficar, é claro que vai ter uma oportunidade.

Na *última questão*, relacionada com as representações que os diversos atores da comunidade educativa, mais propriamente os professores, os representantes das empresas e os alunos, guardam da realização do estágio e da frequência do CEF em geral, conclui-se

que é gratificante para todos o sucesso proporcionado com esta via de ensino diversificada. O reconhecimento por parte dos alunos de que efetivamente a escola os preparou para o mundo do trabalho é, para o presidente, um bom feedback; refere que são os próprios alunos que já estão integrados no mercado de trabalho que voltam à escola dar o seu exemplo, “o seu depoimento e a sua experiência” (PCE) aos novos alunos. Efetivamente a preparação para a vida profissional foi ressaltada por **76,9%** dos alunos que se sentem muito/totalmente satisfeitos.

Depois da conclusão do estágio, os alunos guardam algumas representações do tempo de permanência na empresa que, passam essencialmente pela “exigência, rigor, oportunidade de emprego e bom ambiente de trabalho” (PAR1). O chefe executivo faz um paralelo com a escola, referindo que os alunos no estágio “têm que entrar a horas, sair a horas, não há recreios, não estão em grupo, (...) e têm um contacto real com aquilo que é o mundo do trabalho” (PAR3). Neste seguimento, um dos alunos admite que o estágio “ajuda-nos a crescer e saber o quanto o mundo do trabalho é bem diferente da escola” (A65). Destacamos igualmente a muita/total satisfação manifestada por **75,4%** dos alunos sobre a importância do estágio no seu sucesso escolar. Outra representação que os alunos guardam é a sensação de “se sentir útil” (DC1), de ter feito algo útil e de importante durante o estágio. Há alunos que estavam anteriormente assinalados como de risco, e com esta oportunidade, sentem-se realizados e “elementos úteis à sociedade” (PCE). O relacionamento interpessoal, porque convivem horas seguidas com pessoas de outras idades, fazendo “grandes amizades” (DC1), a par de um grande enriquecimento e da experiência profissional que vivenciam, tornam estes alunos “mais maduros e muito mais responsáveis” (DC1). De facto, dois alunos reforçam esta ideia, afirmando um deles que aprendeu a “interagir com os clientes e a me desenrascar, sem ter de estar sempre a perguntar as coisas” (A15) e ainda outro salienta o “facto de podermos lidar com os clientes, colocando de parte a nossa timidez e assim vai-nos preparar para o nosso futuro emprego” (A31). Em sentido oposto, dois alunos referem precisamente o contrário, afirmando que “não havia muito para fazer” (A38) e que eram “horas mortas, sem nada para fazer” (A33).

Embora um tanto ao quanto contraditórios, os alunos registaram alguns aspetos negativos na realização do estágio, algumas queixas ou meros desabafos, e que passamos a transcrever: “deveriam ser menos horas ou se não deveríamos receber alguma coisa pelo

bom trabalho desempenhado na empresa” (A36); “é que eles utilizam-nos para os trabalhos piores, para eles não fazerem quase nada” (A30); “a avaliação foi dada por alguém que raramente via o meu trabalho” (A13); “não nos dão o devido valor” (A14); “muitas horas que temos de fazer obrigatoriamente, pois é cansativo trabalhar 8 horas por dia” (A29); “não gostei do relacionamento com os trabalhadores da empresa” (A52); “a maneira como os estagiários são tratados nos locais de estágio pelos tutores” (A48); e “não nos dão a nota merecida. Trabalhamos muito e as notas não chegam a onde queremos. Acho que as notas são muito baixas para o nosso esforço e dedicação” (A12). Apresentamos de seguida a opinião de uma das diretoras de curso sobre a realização do estágio:

É um momento fundamental de perceção de como será a prática efetiva daquela área de trabalho. O contacto com pessoas experientes na área, integrados numa equipa de trabalho, é uma fase muito proveitosa de aprendizagem. Durante o estágio, aperfeiçoam-se as competências, desenvolvendo capacidades e enriquecendo o perfil profissional. Durante esta fase, dão-se os primeiros passos nas relações profissionais, aprende-se a lidar com hierarquias, a gerir um horário de trabalho, desenvolver hábitos de pontualidade e assiduidade (DC3).

Nas representações que guardam do CEF em geral, sendo um percurso escolar diferente, os professores estão mais tempo e mais em contacto com os alunos, evidenciando-se igualmente o papel do professor acompanhante de estágio. Cerca de **93,8%** dos alunos inquiridos confirmam que mantêm uma grande proximidade com os professores. Os alunos de uma forma geral gostam muito destes cursos, pois “vêm no CEF uma porta aberta para o mercado de trabalho, para o seu futuro” (DC2). Para alguns alunos, onde “só viam uma parede preta à sua frente, de repente começa-lhes a abrir uma janelinha e depois têm uma porta” (DC2), refere um dos diretores de curso. No entanto, um aluno defende que a escola devia propor mais cursos à escolha dos alunos, “pois muitos vão para o CEF, porque não podem ir para o ensino regular e não é o que queriam. E quando vamos para algo que gostamos, acaba por ser mais fácil” (A35). A frequência de um CEF é a grande oportunidade de muitos alunos poderem concluir a escolaridade obrigatória, que de outra forma não iriam conseguir, devido às suas dificuldades e à realização dos exames nacionais. Os alunos “têm noção de que se não fosse através desta via nunca mais conseguiriam” (DC1), e por isso ficam felizes e os seus pais ficam satisfeitos. No fundo, “a nível de CEF eles levam só coisas boas” (DC1), aponta uma das diretoras de curso. Neste sentido, outro aluno reforça a necessidade de “incentivar mais os alunos que não são burros, mas que têm capacidades para serem bons alunos, basta às vezes um pequeno esforço” (A56). Constatamos que apenas **53,9%** dos alunos se

mostraram muito/totalmente satisfeitos relativamente à importância do CEF na sua realização pessoal.

A coordenadora considera que as representações que os alunos guardam da frequência do estágio e do CEF em geral é bastante positiva,

porque os alunos conseguem concluir a escolaridade (9.º, 10.º ou 12.º ano) de uma forma mais eficaz, pois os cursos vão ao encontro das suas motivações e dos seus interesses, porque têm uma efetiva implementação prática na aquisição dos conhecimentos e competências. Também possibilitam a qualificação profissional (nível 2 ou 4) que é uma mais-valia na inserção no mercado de trabalho. Muitos alunos encontram nesta modalidade o caminho para o sucesso e a felicidade, ganhando assim verdadeiro alento e motivação para não desistirem dos seus sonhos (CCEF).

Depois da conclusão do curso, os alunos referem-se à frequência do CEF como se fosse um «turning point» no seu percurso escolar, dado que muitos deles pretendem continuar os estudos, e era “algo que não pretendiam antes de ingressar nesta modalidade de formação” (DC3). Apesar das dificuldades e do cansaço no estágio, os alunos guardam boas memórias e sem dúvida “o período de estágio modifica a forma como encaram as atividades letivas, pois passam a considerá-las importantes para o seu futuro” (DC3), refere outra das diretoras de curso. Neste aspeto, ainda outro aluno salienta que os CEF são “bons quando são bem organizados e os professores dominam a matéria; quando os alunos têm uma boa relação com os professores e vice-versa. Assim, um CEF pode ser muito produtivo e até dar outra visão aos alunos” (A13). Os alunos são muito vagos aquando das respostas sobre as suas opiniões ou satisfações, no entanto salientamos alguns aspetos que nos parecem interessantes: “aprendemos a ser mais adultos e pensar que os estudos valem a pena” (A65); “comecei a ver os professores com outros olhos. Ensinaram-me muito, estou muito grato por todos os conselhos” (A3); a “formação diretamente com a realidade” (A30); e o “facto de sairmos com um certificado e com mais uma componente prática” (A31).

5.2. Limitações e Recomendações

Não querendo ser pretensiosos, importa registrar algumas recomendações que, no futuro, podem contribuir positivamente para um melhor funcionamento dos CEF, que passam essencialmente pela definição do perfil e seleção dos professores, pela valorização do papel das lideranças intermédias (coordenadora dos CEF e diretores de curso), pela definição de procedimentos nos contactos com os parceiros de estágio, bem como por uma mais ampla e assertiva divulgação desta oferta formativa à comunidade educativa.

Não obstante, reconhecemos igualmente algumas limitações neste estudo, que tentaremos explicitar, e que nos abrirão um conjunto de recomendações úteis em futuras investigações dentro da temática dos CEF.

Uma das limitações está relacionada com a representatividade dos alunos participantes. Por dificuldades operativas/logísticas, foram somente aplicados inquéritos por questionário aos alunos que terminaram com dupla certificação (académica e profissional) e poderiam/deveriam ser inquiridos outros alunos que não obtiveram qualquer sucesso nesta tipologia de ensino, os que ficaram apenas com certificação académica e/ou os que desistiram ou foram reorientados ao longo da frequência do CEF.

Apesar da complexidade que envolveria todo o trabalho e do cuidado na seleção dos alunos que poderiam ser escolhidos para colaborar mais profundamente neste estudo, era desejável que fossem realizadas entrevistas a alguns alunos para se poderem obter outras informações que não foi de todo possível recolher com a aplicação dos inquéritos por questionário.

Uma vez que foram levantadas algumas dúvidas e divergências pelos entrevistados e até por alguns alunos, no que concerne ao «facilitismo» existente neste tipo de cursos, parece-nos que este assunto deveria ter sido melhor explorado pelo entrevistador quer nos guiões das entrevistas, quer nos próprios inquéritos por questionário aos alunos, abordando as questões de avaliação formativa e sumativa nas várias componentes de formação, não descuidando os critérios de avaliação utilizados durante a realização prática da formação em contexto de trabalho (estágio).

Um dos objetivos da investigação era perceber como se mobilizam as lideranças para a conceção e desenvolvimento dos CEF e o seu contributo para o sucesso educativo dos alunos. Relativamente às entrevistas, julga-se que o assunto foi explorado no que concerne

ao envolvimento destas lideranças de proximidade. Contudo, não foram diretamente auscultados os alunos sobre esta matéria, devendo ter existido outras questões nos inquéritos por questionário que levassem os alunos a emitir as suas opiniões sobre o assunto.

Outro facto que se apresenta em parte como uma limitação decorre da impossibilidade de recolher a entrevista junto da presidente do conselho pedagógico da escola em estudo, apesar de todos os esforços do entrevistador. Igualmente, não foi possível obter a gravação áudio de outras quatro entrevistas, uma vez que por timidez e/ou limitações de tempo e de trabalho, as entrevistadas apenas aceitaram responder por escrito. Apesar de se perder o contacto visual importante nas entrevistas e a possibilidade do entrevistador poder colocar outras questões além das pré-definidas nos respetivos guiões de entrevista, julga-se que, pelo rigor e qualidade das respostas obtidas, poderá ter sido uma mais-valia, uma vez que as entrevistadas tiveram tempo de refletir antes de responder.

Sugerem-se de seguida algumas recomendações que são fruto do tratamento dos dados da nossa pesquisa, do resultado das reuniões de conselho de turma e de diretores de curso, bem como de várias conversas formais e informais que o entrevistador foi tendo com outros docentes da escola, profissionais das empresas envolvidas na formação real de trabalho e da sua própria experiência ao longo dos anos como formador desta tipologia de ensino diferenciada, com o intuito de possíveis melhorias no funcionamento e desenvolvimento dos CEF na escola:

- O sucesso geral dos CEF passa em grande parte pela satisfação manifestada pelos alunos na realização do estágio, corroborada pela opinião francamente positiva de todos os entrevistados; por isso, seria importante transpor este sucesso para a componente tecnológica, através de uma boa prática simulada em sala de aula como um meio complementar de preparação à própria formação em contexto de trabalho. Uma vez que estes cursos decorrem numa escola básica e secundária, e não existem manuais para as disciplinas da componente tecnológica, terão que ser utilizadas regularmente estratégias e metodologias diferenciadas; assim, sugere-se um cuidado acrescido para que as salas atribuídas a estas turmas estejam devidamente equipadas com acesso a meios audiovisuais, equipamentos informáticos, ligação à Internet, entre outros mais específicos de cada curso.

- Como fator preponderante de motivação junto dos alunos de CEF e para um maior enriquecimento prático da formação, era recomendável que a escola conseguisse um protocolo exclusivo para os CEF, PCA e cursos profissionais, com a autarquia local ou outras instituições particulares, de forma a garantir o maior número de saídas de campo ou visitas de estudo. Esta situação já está em parte contemplada no ponto 1 do art. 6.º do Capítulo I – Anexo I do RI: “As visitas de estudo constituem estratégias pedagógicas/didáticas que, dado o seu carácter mais prático podem contribuir para a preparação e sensibilização a conteúdos a lecionar, ou para o aprofundamento e reforço de unidades curriculares já lecionadas” (p. 76), no entanto não tem sido possível a realização de muitas atividades por falta de transporte.

- A proximidade dos alunos de CEF com os professores da turma e em especial com o diretor de curso é fortemente evidenciado neste estudo, pelo que como possível medida de combate ao abandono escolar, era aconselhável um maior cuidado na definição do perfil e seleção dos professores para esta tipologia de ensino, bem com uma maior estabilidade da equipa pedagógica (conselho de turma) durante o funcionamento do curso. À semelhança da reunião semanal do conselho de turma, recomenda-se que haja um momento de encontro, previamente marcado no horário da turma, de forma a aproximar os alunos do diretor de curso e para uma melhor articulação entre as opiniões/sugestões dos alunos e dos docentes do conselho de turma. Parece-nos igualmente necessária uma maior valorização e reconhecimento do trabalho dos diretores de curso e da própria coordenadora dos CEF, de forma a facilitar o trabalho e desburocratizar todo o complexo processo do funcionamento dos CEF, ganhando-se em proximidade.

- Para uma optimização das parcerias com as entidades enquadradoras de estágio e uma vez que a escola oferece, há vários anos, alternativas de ensino diversificadas (PCA, CEF e cursos profissionais), sugere-se criar um departamento de educação e formação profissional ou um conselho consultivo para a formação profissional, envolvendo instituições do ensino superior, centro de emprego e formação profissional, câmara municipal, associação de comércio e indústria, entre outros. Seria assim um espaço de encontro de ideias e reflexão das várias partes envolvidas e interessadas, para melhor articulação e elaboração de protocolos, definição e implementação de cursos de diferentes áreas na escola, aproximando, deste modo, a formação à realidade do tecido empresarial e potenciar a empregabilidade.

- Os estágios são um momento decisivo para o sucesso dos CEF em geral e dos alunos em particular, pelo que deverão ser valorizados. Uma vez que a angariação de estágios é um ponto muito sensível e sujeito a inúmeros fatores, recomenda-se uma melhor articulação entre os diretores de curso e a coordenadora dos CEF para se flexibilizar e desburocratizar todo o processo e dar uma imagem mais positiva de organização interna junto das empresas. Era desejável, à semelhança do que já aconteceu no passado, a existência de uma equipa de trabalho que tratasse essencialmente de todo o processo dos estágios, e não distribuído exclusivamente aos diretores de cada curso, como atualmente.

- Um dos aspetos referenciado quer por alunos quer por alguns dos entrevistados, prende-se com o papel dos tutores de estágio e dos professores acompanhantes. Assim, para uma melhor articulação dos professores acompanhantes que representam a escola e os tutores de estágio que representam a empresa, sugere-se a realização de uma reunião geral preparatória, presidida pela coordenadora dos CEF, antes do início do estágio, de forma a uniformizar critérios e procedimentos na realização da formação prática, no que concerne essencialmente ao horário de trabalho, avaliação dos vários critérios definidos pelo conselho de turma, direitos e deveres dos alunos, entre outros assuntos que se revelem importantes.

- Alguns alunos referiram que a divulgação/promoção da oferta formativa de CEF não é feita de forma clara e atempada. Para tal, recomenda-se que além da divulgação que é feita pela coordenadora em cada uma das turmas da escola, sejam realizadas outras formas de divulgação utilizando as plataformas virtuais, tal como a página oficial da escola, uma vez que nos tempos presentes, esta é uma forma rápida e eficaz de chegar a múltiplos públicos. A medida está contemplada no ponto 1 do art. 2.º do Capítulo I – Anexo I do RI: “Para garantir a promoção da oferta de cursos junto dos alunos, encarregados de educação e comunidade envolvente, a escola desenvolverá atividades de divulgação, nomeadamente: - Elaboração e distribuição de folhetos e cartazes; - No jornal da escola; - No sítio da escola; - Nas turmas.” (p. 75), no entanto, nos últimos anos, apenas tem sido prática corrente a divulgação dos cursos pelas turmas da escola.

- Igualmente houve alunos que referiram que a escola não apresenta grande diversidade de CEF para escolha dos alunos e nem sempre os mesmos são do seu agrado, por isso, era desejável que a escola conseguisse abranger outras áreas de formação indo mais ao encontro das reais expectativas dos alunos. Para tal, aconselha-se um profundo

trabalho de diagnóstico e parceria entre a coordenação dos CEF e a psicóloga, junto dos potenciais alunos de CEF, dentro e fora da escola e antes da tomada de decisão final do conselho pedagógico, não esquecendo porém a necessária auscultação junto do tecido empresarial.

- De forma a valorizar a perceção dos CEF por toda a comunidade educativa e promover melhor esta oferta alternativa na escola, no ano letivo 2015/2016, os alunos finalistas de CEF (equivalente ao 12.º ano) puderam realizar a bênção das capas do mesmo modo que os alunos do ensino regular, como forma de “dignificação” destes cursos. No mesmo sentido, recomenda-se que a cerimónia de entrega dos certificados/diplomas de curso seja um ato mais formal/solene, com a presença de entidades ligadas ao setor comercial/industrial, autarquia, entre outros convidados, devendo ser realizada numa altura em que tenha maior visibilidade e participação da comunidade educativa.

Postas estas recomendações direcionadas essencialmente para a escola onde foi realizado o estudo, julgo igualmente importante a realização posterior de outros estudos dentro desta temática dos CEF que são escassos na Região Autónoma da Madeira (RAM). Em futuros trabalhos desta natureza seria recomendável a realização de um estudo de investigação em *design* de estudo de caso múltiplo, que abrangesse o maior número de escolas da RAM com especificidades diferentes. O estudo deveria abranger também o maior número de alunos em diferentes situações de sucesso e de insucesso escolar, averiguando as causas e consequências desse insucesso ou mesmo de abandono. Serviria igualmente para correlacionar pontos de vista diferentes dos vários docentes em funções de liderança intermédia e/ou mesmo de topo em várias escolas da região com características muito próprias e talvez realidades não muito diferentes.

Referências

- Abrantes, P. (2013). Os caminhos sinuosos da escolarização. Efeitos sociais de transição entre ciclos de ensino. In A. Diogo & F. Diogo (Orgs.). *Desigualdades no Sistema Educativo. Percursos, Transições e Contextos* (pp. 21-32). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Amado, J. (Coord.). (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra.
- Apple, M. & Beane, J. (Orgs.). (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, C. & Azevedo, A. (2006). *Metodologia Científica. Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos* (8.^a ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Gaia: Colecção FML.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1998). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In N. Ferreira (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios* (pp. 11-32). São Paulo: Cortez Editora.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Benavente, A., Aníbal, G., Martins, J., Salgado, L., Jacinto, M., Lino, M., Macara, M., Fraga, N., Peixoto, P., Manita, R., Nogueira, R., Queiroz, S. & Graça, V. (2014). O estado da educação num Estado intervencionado: Portugal 2014. In *Observatório de políticas de educação e de formação CES. UC. CeIED. ULHT*. Retirado de www.op-edu.eu.
- Bennis, W. (1996). *A formação do líder*. São Paulo: Atlas.
- Bento, A. V. (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. In A. Mendonça & A. V. Bento (Orgs.). *Educação em tempo de mudança* (1.^a ed.). (pp. 31-54). (Funchal: CIE-UMa.
- Bento, A. V. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas* (1.^a ed.). Funchal: Universidade da Madeira.
- Bento, A. V. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação* (1.^a ed.). Funchal: Universidade da Madeira.
- Bento, A. V. & Ribeiro, M. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos*. Bragança: Coleção Ideias em Prática.
- Betes, Z. (2015). *Sentimento de autoeficácia de professores que ensinam nos Cursos Integrado de Educação e Formação, Educação e Formação e Percursos Curriculares Alternativos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Retirado de <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/10303>.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português. In S. Stoer, L. Cortesão & J. Correia (Orgs.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (Vol. 6). (pp. 23-89). Porto: Edições Afrontamento.
- Cardona, M. (2011). Concepções educativas e percursos escolares numa escola que procura promover a igualdade de oportunidades para todo/as. In M. Cardona & R. Marques (Coords.). *Da autonomia da escola ao sucesso educativo* (pp. 229-243). Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardona, M. & Marques, R. (Coords.). (2011). *Da autonomia da escola ao sucesso educativo*. Chamusca: Edições Cosmos.

- Cardoso, A. (1993). Os que saem da escola e os que continuam: Características psicossociais diferenciadoras de percursos escolares de jovens no mesmo meio sócio-económico. In *Actas II Conferência Internacional de Sociologia da Educação em Portugal*. Faro: ESE-Universidade do Algarve.
- Castro, C. (2007). *Administração e organização escolar. O Direito Administrativo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Cavaco, C., Alves, N., Guimarães, P. & Feliciano, P. (2015). Abandono e insucesso escolar – construir uma perspetiva de género. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Chiavenato, I. (2005). *Gerenciando com as pessoas: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier - Ed. Campus.
- Correia, J. & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In S. Stoer, L. Cortesão & J. Correia (Orgs.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (Vol. 6). (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, D. (2012). A Recolha de Dados: técnicas utilizadas. In H. Silvestre & J. Araújo (Coords.). *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 141-170). Lisboa: Escolar Editora.
- Costa, F. & Costa, J. (2010). O quotidiano de um Director Escolar. Entre a Gestão e a Liderança. In *O Governo da Escola: Os novos Referenciais, as Práticas e a Formação*. Actas IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional.
- Costa, J. (2000). Liderança nas Organizações. Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J., Mendes, A. & Ventura, A. (Orgs.). (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J., Mendes, A. & Ventura, A. (Orgs.). (2004). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Cristo, A. (2013). *Escolas para o Século XXI. Liberdade e autonomia na educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Cunha, E. (2010). *O insucesso e o abandono escolar dos jovens e a sua reintegração por via dos cursos de educação e formação (CEF's)*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54887/2/tesemestestefaniacunha000122777.pdf>.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, M. (2008). *Participação e poder na escola pública (1986-2004)*. Lisboa: Edições Colibri.
- Dias, R. (2012). *O contributo dos cursos de Educação e Formação de Adultos para a (re) integração social*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Retirado de https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23401/1/Tese_Rita.pdf.
- Diogo, A. & Diogo, F. (Orgs.). (2013). *Desigualdades no Sistema Educativo. Percursos, Transições e Contextos*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Diogo, F. (2013). Ativos altamente desqualificados e insucesso do sistema de ensino. In A. Diogo & F. Diogo (Orgs.). *Desigualdades no Sistema Educativo. Percursos, Transições e Contextos* (pp. 45-69). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Diogo, J. (2004). Liderança das escolas: sinfonia ou jazz?. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Políticas e gestão local da educação* (pp. 267-279). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1992). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. (2004). Município, cidade e territorialização educativa. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Políticas e gestão local da educação* (pp. 35-43). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandes, E. (2012). *CEF Sucesso ou Utopia?*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7564/1/ulfpie042871_tm.pdf.
- Ferreira, N. (Org.). (1998). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez Editora.

- Fialho, I. & Verdasca, J. (Orgs.). (2013). *TurmaMais e Sucesso Escolar. Trajetórias para uma nova cultura de escola*. Lisboa: ciep/ue.
- Fino, C. N. (2007). *O futuro da Escola do passado*. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/21.pdf>.
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. In *Revista de Estudos Curriculares*, I (2), 223-250. Braga: Universidade do Minho.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, A. C., Simões, M. C., & Formosinho, M. D. (2000). Retenção escolar precoce e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. 34, n.º 1-3, pp. 323-340.
- Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, F. (2005). *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (2.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., Ferreira, F. & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas* (1.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (1999). A Administração das escolas no Portugal democrático. In M. Lafond, E. Ortega, G. Marieau, J. Skovsgaard, J. Formosinho & J. Machado. *Autonomia. Gestão e avaliação das escolas* (pp. 99-124). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000a). Autonomia, projecto e liderança. In J. Formosinho, F. Ferreira & J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das escolas* (1.ª ed.). (pp. 117-138). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000b). Autonomia, projecto e liderança. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 185-199). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal - políticas recentes. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado & F. Ferreira. *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (2.ª ed.). (pp. 115-162). Porto: Edições ASA.
- Fraga, N. S. (2014). As lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática. In *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 151-171.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança* (1.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *A Educação Obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). A construção do discurso da diversidade e as suas práticas. In J. M. Paraskeva (Org.). *Educação e Poder. Abordagens críticas e pós-estruturais* (pp. 69-95). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Goleman, D. Boyatzis, R. & Mckee, A. (2002). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações* (1.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Gonçalves, C. (2014). *A indisciplina nos Cursos de Educação e Formação e a formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5884>.
- Goodson, I. F. (2001). *O currículo em mudança: Estudos na construção social*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. (1.ª ed.). Estoril: Príncípa.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Janosz, M. & Blanc, M. (2000). Abandono escolar na adolescência: Factores comuns e trajetórias múltiplas. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. 34, n.º 1-3, pp. 341-403.
- Justino, D. (2013). Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. In A. Diogo & F. Diogo (Orgs.). *Desigualdades no Sistema Educativo. Percursos, Transições e Contextos* (pp. 7-20). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Lafond, M., Ortega, E., Marieau, G., Skovsgaard, J., Formosinho, J. & Machado, J. (1999). *Autonomia. Gestão e avaliação das escolas* (1.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Libório, A., Silva, S., Oliveira, V. & Fraga, N. S. (2008). Liderança escolar: qualidade que se aprende e desenvolve. In A. Mendonça & A. V. Bento (Orgs.). *Educação em tempo de mudança* (1.ª ed.). (pp. 115-127). Funchal: Grafimadeira.
- Lima, J. (2006b). Ética na investigação. In J. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

- Lima, J. & Pacheco, J. A. (Orgs.). (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (Org.). (2006). *Compreender a Escola - Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (2006a). Concepções de Escola: Para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (Org.). *Compreender a Escola - Perspectivas de análise organizacional* (pp. 15-70). Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Magro-C, T. (2013). Com que intensidade na escala de Richter tremeu a escola? Um olhar a partir do acompanhamento realizado às escolas com tipologia organizacional TurmaMais, no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escolar. Trajetórias para uma nova cultura de escola* (pp. 45-74). Lisboa: ciep/ue.
- Mendonça, A. (2008). *Contributo epistemológico para a compreensão do insucesso escolar*. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <http://www3.uma.pt/alicemendonca/>.
- Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais - Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Mendonça, A. (2011). *A escola em tempo de crise: desafios da profissão docente*. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <http://www3.uma.pt/alicemendonca/>.
- Mendonça, A. & Bento, A. V. (Orgs.). (2008). *Educação em tempo de mudança* (1.^a ed.). Funchal: CIE-UMA.
- Ministério da Educação. (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Retirado de <http://www.gepe.min-edu.pt/>.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. (2004). Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. *Contrapontos*, vol. 4, nº 3, pp. 425-438.
- Nascimento, H. (2013). Organização e gestão do projeto TurmaMais no agrupamento de escolas de Murça. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escolar. Trajetórias para uma nova cultura de escola* (pp. 145-162). Lisboa: ciep/ue.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos. (s.d.). *Sistema Educativo Nacional de Portugal. 2 - Breve evolução histórica do sistema educativo* (pp. 16-26). Retirado de <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. M. (Org.). (2008). *Educação e Poder. Abordagens críticas e pós-estruturais*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pereira, H. (2006). *Liderança nas escolas. Comportamentos docentes e desempenho de estudantes - um estudo empírico* (1.^a ed.). Lisboa: DGIDC.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação* (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (1.^a ed.) Lisboa: Gradiva. Retirado de <http://www3.uma.pt/jesus Sousa/>.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional. O estigma das mãos mais do que a cabeça*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rodrigues, M. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Rosenstock, L. & Steinber, A. (2000). Além da oficina: a reinvenção da educação vocacional. In M. Apple & J. Beane (Orgs.). *Escolas Democráticas* (pp. 79-104). Porto: Porto Editora.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3.^a ed.). São Paulo: Mc Graw Hill.
- Sanches, F. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sergiovanni, T. (2003). *O mundo da Liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar* (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Horizonte Pedagógicos.
- Silva, J. (2011). *Liderança e autonomia. Da teoria progressista à prática retrógrada*. Retirado de <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/414/1/comunicacao.pdf>.
- Silva, J. (2013). *A inserção na vida ativa na perspetiva dos intervenientes dos Cursos de Educação e Formação: percepção e aplicabilidade prática do ensino tecnológico*. Dissertação de Mestrado. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu. Retirado de <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1842>.
- Silva, S. (2004). 30 Anos de governação (pouco) democrática das escolas. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Políticas e gestão local da educação* (pp. 199-209). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silvestre, H. & Araújo, J. (Coords.). (2012). *Metodologia para a Investigação Social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Silvestre, H. & Silvestre, M. (2012). A Área, o Tema e o Problema de Pesquisa como factores determinantes no processo de investigação. In H. Silvestre & J. Araújo (Coords.). *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 35-62). Lisboa: Escolar Editora.
- Sousa, J. M. (2002). *A dimensão política do currículo*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In S. Stoer, L. Cortesão & J. Correia (Orgs.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (Vol. 6). (pp. 245-275). Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S., Cortesão, L. & Correia, J. (Orgs.). (2001). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (Vol. 6). Porto: Edições Afrontamento.
- Teixeira, S. (2013). *Gestão das Organizações* (3.^a ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. Stoer, L. Cortesão & J. Correia (Orgs.).

- Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (Vol. 6). (pp. 125-161). Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima. (Org.). *Compreender a Escola - Perspectivas de análise organizacional* (pp. 133-196). Porto: Edições ASA.
- Trigo, J. & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. In *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582, out./dez. 2008. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos* (4.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos* (4.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 37028/48 de 25 de agosto - Estatuto do Ensino Técnico em Portugal.

Decreto-Lei n.º 45810/64 de 9 de julho - Amplia o período de escolaridade obrigatória.

Lei n.º 5/73 de 25 de julho - Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

Despacho Normativo n.º 194-A/83 de 21 de outubro - Cria os cursos técnico-profissionais e cursos profissionais.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro com as alterações introduzidas pelas Lei n.º 115/97 de 19 de setembro, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto e Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, pela Lei n.º 24/99 de 22 de abril e pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas do ensino básico e do ensino secundário.

Despacho Conjunto n.º 123/97 de 7 de julho - Determina que, nos termos do regulamento anexo ao presente despacho, os estabelecimentos dos ensinos básico e secundário possam constituir turmas para cursos de educação e formação, com o duplo objectivo de assegurar o cumprimento da escolaridade básica de nove anos, associada a uma formação qualificante e de proporcionar a jovens que concluíram a escolaridade básica obrigatória o acesso a um ano de formação profissional qualificante.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro com as alterações introduzidas pelos Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro e Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de junho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Despacho Conjunto n.º 279/2002 de 12 de abril - É criada uma oferta formativa de educação e formação, de níveis de qualificação 1 e 2.

Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 41/2003 de 22 de agosto - Regulamenta os conselhos municipais de educação, transferindo competências para as autarquias locais.

Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de julho - Cria e regulamenta os CEF.

Despacho Conjunto n.º 287/2005 de 4 de abril - Regulamenta as condições de acesso às provas de avaliação sumativa externa e sua certificação para prosseguimento de estudos, assim como define os modelos de certificado dos CEF.

Decreto Legislativo Regional n.º 17/2005/M de 11 de agosto - Estabelece o regime jurídico da oferta formativa de educação e formação na Região Autónoma da Madeira.

Portaria n.º 118/2005 de 14 de outubro com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 72/2011 de 30 de junho - Aprova o regulamento da oferta formativa de educação e formação da Região Autónoma da Madeira.

Portaria n.º 53/2006, de 22 de Maio com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 73/2011 de 30 de Junho - Estabelece os princípios e procedimentos a observar na avaliação sumativa externa, nos exames de equivalência à frequência, bem como os seus efeitos, e aprova os modelos de certificados e registo, respeitantes à oferta formativa de educação e formação da Região Autónoma da Madeira.

Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro com a redação posterior da Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho - Estabelece o regime jurídico do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 292-A/2012 de 26 de setembro - No âmbito da oferta formativa cria em experiência piloto os cursos vocacionais no ensino básico.

Despacho n.º 4653/2013 de 5 de julho - Alargamento da oferta formativa dos cursos de ensino vocacional a todas as escolas públicas e privadas.

Portaria n.º 341/2015 de 9 de outubro - Cria e regulamenta as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação da oferta formativa de cursos vocacionais de nível Básico e de nível Secundário nas escolas públicas e privadas.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação do ensino e das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril - Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

Projeto Educativo 2014/2018 da Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas.

Regulamento interno 2014/2018 da Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas.

Apêndices

Apêndice 1 – Pedido de autorização ao presidente da escola

Exmo. Senhor Presidente do Conselho Executivo
da Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas
Rua Joaquim Pestana, N.º 2
9300 - 145 Câmara de Lobos

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de inquéritos por questionário, entrevistas e análise de documentos relativos aos Cursos de Educação e Formação (CEF).

Tendo em vista a realização da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira, José Filipe Correia Esteves, professor do quadro da Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas em Câmara de Lobos, encontra-se neste momento a trabalhar num projeto de investigação subordinado à temática “*Cursos de Educação e Formação: Que contributo para o sucesso educativo dos alunos?*”, sob a orientação do Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

O objetivo principal deste estudo é permitir uma reflexão sobre o contributo dos CEF no sucesso educativo dos alunos, como forma de combate ao insucesso e abandono escolares no ensino regular e perceber como se mobilizam as lideranças escolares na conceção e desenvolvimento desta modalidade de formação e a sua articulação com as empresas na concretização da formação em contexto de trabalho (FCT). Tendo em conta os objetivos que nortearam este estudo, a estratégia de pesquisa incidiu sob os princípios metodológicos estabelecidos para o estudo de caso único. Desse modo, pretendemos utilizar uma amostra intencional dos CEF em funcionamento no ano letivo 2013/2014.

Para recolher a informação de campo será necessário aplicar técnicas específicas de investigação, nomeadamente: a análise documental (Projeto Educativo de Escola, Regulamento Interno, Relatórios da Equipa da Avaliação Interna e outros documentos oficiais), entrevista (Presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Pedagógico, Coordenadora dos CEF e Diretores de Curso dos CEF) e inquérito por questionário (alunos de CEF que realizaram estágio em 2013/2014).

É neste contexto que vimos solicitar a V. Exa. se digne autorizar a divulgação do nome da escola no referido projeto de investigação e aplicação dos instrumentos de recolha de dados acima mencionados, elementos fundamentais sem os quais a realização da investigação não será possível. Mais se acrescenta que a participação dos inquiridos é voluntária e que todos os dados recolhidos são confidenciais e anónimos. As respostas serão tratadas com o maior sigilo, sendo exclusivamente utilizadas para este estudo de investigação.

Expressando-lhe, desde já, os mais sinceros agradecimentos pela atenção que vier a ser dispensada a esta investigação, subscrevemo-nos atenciosamente, colocando-nos ao dispor para prestar todos os esclarecimentos complementares.

Com os melhores cumprimentos,

Funchal, 13 de abril de 2015

O Mestrando

(Prof. José Filipe Correia Esteves)

O Orientador

(Prof. Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga)

Apêndice 2 – Pedido de colaboração para as entrevistas aos docentes da escola

Caro(a) Professor(a):

Assunto: Pedido de colaboração para aplicação de inquérito por entrevista relativo aos Cursos de Educação e Formação (CEF) do ano letivo 2013/2014.

Tendo em vista a realização da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira, José Filipe Correia Esteves, professor da Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas em Câmara de Lobos, encontra-se neste momento a trabalhar num projeto de investigação subordinado à temática “*Cursos de Educação e Formação: Que contributo para o sucesso educativo dos alunos?*”, sob a orientação do Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

O objetivo principal deste estudo é permitir uma reflexão sobre o contributo dos CEF no sucesso educativo dos alunos, como forma de combate ao insucesso e abandono escolares no ensino regular e perceber como se mobilizam as lideranças escolares na conceção e desenvolvimento desta modalidade de formação e a sua articulação com as empresas na concretização da formação em contexto de trabalho (FCT).

Neste contexto, vimos convidá-lo(a) a colaborar nesta investigação através da concretização de uma entrevista individual. Todas as informações recolhidas serão anónimas e confidenciais e só serão utilizadas no âmbito do referido estudo. A entrevista será gravada em áudio por se tratar de um procedimento metodológico que assegura a exata recolha dos dados e posterior tratamento adequado dos mesmos.

Para conceder a sua colaboração, solicitamos que assine a declaração que se segue.

Agradecemos, desde já, a sua atenção e colaboração.

Funchal, 13 de abril de 2015

O Mestrando

O Orientador

(Prof. José Filipe Correia Esteves)

(Prof. Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga)

DECLARAÇÃO

Eu, _____, professor(a) em exercício de funções no ano letivo **2013/2014**, na Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas em Câmara de Lobos, aceito colaborar no estudo acima referido da responsabilidade do Prof. José Filipe Correia Esteves, nomeadamente através da concretização de uma entrevista individual nas condições que me foram apresentadas.

Assinatura do(a) Professor(a)

Câmara de Lobos, ____ de abril de 2015

Apêndice 3 – Pedido de colaboração para as entrevistas aos parceiros de estágio

Caro Representante da Empresa:

Assunto: Pedido de colaboração para aplicação de inquérito por entrevista relativo aos Cursos de Educação e Formação (CEF) do ano letivo 2013/2014.

Tendo em vista a realização da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira, José Filipe Correia Esteves, professor da Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas em Câmara de Lobos, encontra-se neste momento a trabalhar num projeto de investigação subordinado à temática “*Cursos de Educação e Formação: Que contributo para o sucesso educativo dos alunos?*”, sob a orientação do Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

O objetivo principal deste estudo é permitir uma reflexão sobre o contributo dos CEF no sucesso educativo dos alunos, como forma de combate ao insucesso e abandono escolares no ensino regular e perceber como se mobilizam as lideranças escolares na conceção e desenvolvimento desta modalidade de formação e a sua articulação com as empresas na concretização da formação em contexto de trabalho (FCT).

Neste contexto, vimos convidá-lo(a) a colaborar nesta investigação através da concretização de uma entrevista individual. Todas as informações recolhidas serão anónimas e confidenciais e só serão utilizadas no âmbito do referido estudo. A entrevista será gravada em áudio por se tratar de um procedimento metodológico que assegura a exata recolha dos dados e posterior tratamento adequado dos mesmos.

Para conceder a sua colaboração, solicitamos que assine a declaração que se segue.

Agradecemos, desde já, a sua atenção e colaboração.

Funchal, 13 de abril de 2015

O Mestrando

O Orientador

(Prof. José Filipe Correia Esteves)

(Prof. Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga)

DECLARAÇÃO

Eu, _____, representante da Empresa _____, a exercer o cargo _____, aceito colaborar no estudo acima referido da responsabilidade do Prof. José Filipe Correia Esteves, nomeadamente através da concretização de uma entrevista individual nas condições que me foram apresentadas.

Assinatura do Representante da Empresa

Câmara de Lobos, ____ de abril de 2015

Apêndice 4 – Pedido de colaboração/autorização para os inquéritos por questionário

Caro(a) Encarregado(a) de Educação:

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de inquérito por questionário aos alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF) do ano letivo 2013/2014.

Tendo em vista a realização da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira, José Filipe Correia Esteves, professor do quadro da Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas em Câmara de Lobos, encontra-se neste momento a trabalhar num projeto de investigação subordinado à temática “*Cursos de Educação e Formação: Que contributo para o sucesso educativo dos alunos?*”, sob a orientação do Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

O objetivo principal deste estudo é permitir uma reflexão sobre o contributo dos CEF no sucesso educativo dos alunos, como forma de combate ao insucesso e abandono escolares no ensino regular e perceber como se mobilizam as lideranças escolares na conceção e desenvolvimento desta modalidade de formação e a sua articulação com as empresas na concretização da formação em contexto de trabalho (FCT).

Neste contexto, vimos solicitar a sua autorização para que o(a) seu(sua) educando(a) possa participar nesta investigação através do preenchimento de um inquérito por questionário a realizar em sala de aula no tempo letivo de uma disciplina. Todas as informações recolhidas no âmbito desta investigação serão anónimas e confidenciais e só serão utilizadas no âmbito do referido estudo.

Para conceder a sua autorização, solicitamos que assine a declaração que se segue.

Agradecemos, desde já, a sua atenção e colaboração.

Funchal, 13 de abril de 2015

O Mestrando

O Orientador

(Prof. José Filipe Correia Esteves)

(Prof. Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga)

DECLARAÇÃO

Autorizo o(a) meu(minha) educando(a), _____
aluno(a) n.º _____, da turma CEF- _____, do ano letivo
2013/2014, a participar no estudo acima referido da responsabilidade do Prof. José Filipe Correia Esteves, nomeadamente através do preenchimento de um questionário nas condições que me foram apresentadas.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Câmara de Lobos, ____ de abril de 2015

Apêndice 5 – Guião de entrevista aos docentes da escola

Guião de entrevista às lideranças escolares envolvidas nos Cursos de Educação e Formação (CEF)

Tema: Cursos de Educação e Formação (CEF): Que contributo para o sucesso educativos dos alunos?

Objetivos gerais:

- ◆ Conhecer os critérios na escolha e tipologia dos CEF.
- ◆ Compreender o papel das lideranças na escolha e organização dos CEF.
- ◆ Analisar a pertinência da formação em contexto de trabalho (FCT) no desempenho dos CEF.

Entrevistados:

- ◆ Presidente do Conselho Executivo (CE).
- ◆ Presidente do Conselho Pedagógico (CP).
- ◆ Coordenadora dos Cursos de Educação e Formação (CEF).
- ◆ Diretores de Curso (DC).

Número de entrevistas: 6

Blocos temáticos	Categorias	Objetivos Específicos	Formulário de Perguntas	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista		<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista. - Esclarecer o entrevistado sobre o estudo a realizar. - Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade e informar sobre as linhas gerais do trabalho de investigação. - Solicitar a colaboração do entrevistado, evidenciando a sua importância para o sucesso do trabalho. - Garantir a confidencialidade das informações prestadas. - Solicitar permissão para gravação da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responder de forma coerente a todas as questões ou dúvidas levantadas pelo entrevistado. - Manter uma interação informal e direta com o entrevistado. - Proporcionar um ambiente aprazível, reforçando que se trata de obter dados de opinião sem qualquer intenção de crítica ou de avaliação.
Bloco B Caracterização do entrevistado	Identificação, habilitações e percurso profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher elementos de identificação, do percurso profissional e do cargo atual na escola. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quantos anos de serviço tem e há quantos anos é professor(a) nesta Escola? 2. Quais as suas habilitações académicas e profissionais? 3. Já teve outras experiências profissionais anteriores? Se sim, quais? 4. Há quantos anos exerce o cargo de Presidente do CE/Presidente CP/Coordenadora CEF/DC? 5. Quais os motivos que o levaram a se candidatar/aceitar o cargo? 6. Quais foram os requisitos necessários para ocupar o cargo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar estas questões com o PEE e RI da Escola.

<p>Bloco B</p> <p>Caracterização do entrevistado</p>	<p>Descrição do desempenho geral do cargo</p>	<p>- Conhecer algumas competências, procedimentos e tarefas inerentes ao cargo que desempenha.</p>	<p>7. Quais as competências inerentes às tarefas do cargo que desempenha?</p> <p>8. Quais são as tarefas que realiza regularmente?</p> <p>9. Dá-lhe satisfação o exercício do cargo? Se sim, que aspetos destaca?</p> <p>10. Desde que exerce o cargo, vivenciou algumas transformações ao nível das competências pessoais, sociais e profissionais? Se sim, quais?</p>	<p>- Relacionar estas questões com o PEE e RI da Escola.</p>
<p>Bloco C</p> <p>Cursos de Educação e Formação (CEF)</p>	<p>Diversificação da oferta formativa</p>	<p>- Recolher informações sobre os fatores que levaram a escola a oferecer alternativas ao ensino regular.</p> <p>- Conhecer as estratégias e metodologias utilizadas no sentido de proporcionar ofertas educativas de qualidade para todos os alunos, respeitando as suas diferenças.</p>	<p>1. Que motivos levaram a escola a oferecer esta modalidade de formação?</p> <p>2. De que forma o insucesso e abandono escolares constituem uma preocupação para a escola?</p> <p>3. Quais foram as áreas de formação e respetivas tipologias oferecidas aos alunos que estavam a frequentar o ano letivo 2013/2014?</p> <p>4. Na sua opinião, quais as potencialidades e fragilidades desta modalidade formativa?</p> <p>5. Considera que este tipo de modalidade de formação contribui para o sucesso educativo dos alunos? Porquê?</p>	<p>- Relacionar estas questões com os objetivos do PEE da Escola.</p> <p>- Relacionar com a estrutura organizacional resultante do PEE da Escola.</p> <p>- Averiguar áreas de formação versus instalações, equipamentos e recursos humanos.</p>

<p>Bloco C</p> <p>Cursos de Educação e Formação (CEF)</p>	<p>Organização da Escola</p>	<p>- Recolher informações como a escola se organizou para oferecer esta alternativa de educação e formação.</p> <p>- Identificar as dinâmicas organizacionais que visam construir respostas adequadas à heterogeneidade do público-alvo.</p> <p>- Perceber as atitudes adotadas pelos atores escolares relativamente à flexibilização e diferenciação curricular.</p>	<p>6. De que forma a escola se organizou para poder oferecer esta modalidade de educação e formação?</p> <p>7. Que estruturas da escola tiveram intervenção na escolha das áreas de formação em funcionamento no ano letivo 2013/2014?</p> <p>8. Que critérios e instrumentos foram utilizados na seleção dos formandos?</p> <p>9. E que critérios foram considerados na constituição das turmas de CEF?</p> <p>10. Na implementação desta modalidade formativa, indique que fatores foram facilitadores e que constrangimentos foram sentidos.</p>	<p>- Verificar os níveis de adesão, cuidados na atribuição das turmas destes cursos, formas de divulgação da oferta formativa e seleção dos formandos.</p> <p>- Com base nas respostas dadas a este grupo de questões, introduzir outras questões que possibilitem a recolha de novas informações.</p>
<p>Bloco D</p> <p>Formação em Contexto de Trabalho (FCT)</p>	<p>Organização da escola, parcerias institucionais e o papel da FCT</p>	<p>- Recolher informações como a escola se organizou e efetuou parcerias para garantir os estágios (FCT) a todos os alunos.</p> <p>-Perceber a importância da FCT no desempenho dos CEF.</p>	<p>1. Como se organizou a escola para garantir a possibilidade de realização de estágio a todos os alunos?</p> <p>2. Que outras instituições da comunidade local/regional foram envolvidas e qual o seu papel?</p> <p>3. Qual o contributo do estágio no desempenho dos CEF?</p> <p>4. Considera que a duração da FCT (210h) é adequada? Porquê?</p> <p>5. Na sua opinião, que representações guardam os alunos relativamente à frequência do estágio? E do CEF?</p>	<p>- Relacionar estas questões com o PEE da Escola e com a legislação nacional e regional sobre os CEF.</p>
<p>Bloco E</p> <p>Informações complementares</p>		<p>- Conhecer informações ou opiniões adicionais consideradas oportunas.</p>	<p>- Dar oportunidade para algum esclarecimento adicional que o entrevistado não tenha tido a possibilidade de referenciar.</p>	<p>- Ouvir atentamente o entrevistado e explorar as novas informações colocando questões que permitam clarificar novas ideias de referenciar.</p>
<p>Bloco F</p> <p>Final da entrevista</p>		<p>- Agradecer a disponibilidade e colaboração prestadas.</p>	<p>- Manifestar o apreço pelo apoio prestado e a importância da colaboração do entrevistado para o sucesso do trabalho.</p>	

Apêndice 6 – Guião de entrevista aos parceiros de estágio

Guião de entrevista às entidades enquadradoras da Formação em Contexto de Trabalho (FCT)

Tema: Cursos de Educação e Formação (CEF): Que contributo para o sucesso educativos dos alunos?

Objetivos gerais:

- ◆ Analisar a pertinência da FCT no desenvolvimento dos CEF.
- ◆ Conhecer e caracterizar a forma como foi implementada a FCT.
- ◆ Entender as perceções dos empregadores a esta modalidade formativa vocacionada para a inserção no mercado do trabalho.

Entrevistados:

- ◆ Representantes das empresas que proporcionaram a realização da formação prática em contexto de trabalho (estágio).

Número de entrevistas: 3

Blocos temáticos	Categorias	Objetivos Específicos	Formulário de Perguntas	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista		<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista. - Esclarecer o entrevistado sobre o estudo a realizar. - Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade e informar sobre as linhas gerais do trabalho de investigação. - Solicitar a colaboração do entrevistado, evidenciando a sua importância para o sucesso do trabalho. - Garantir a confidencialidade das informações prestadas. - Solicitar permissão para gravação da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responder de forma coerente a todas as questões ou dúvidas levantadas pelo entrevistado. - Manter uma interação informal e direta com os entrevistados. - Proporcionar um ambiente agradável, reforçando que se trata de obter dados de opinião sem qualquer intenção de crítica ou de avaliação.
Bloco B Caracterização do entrevistado e da empresa	Identificação e experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher elementos de identificação e da experiência profissional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quantos anos de serviço tem e há quantos anos trabalha nesta empresa? 2. Já teve outras experiências profissionais anteriores? Se sim, quais? 3. Qual é a sua função/cargo na empresa? 4. Há quantos anos desempenha esta função/cargo? 5. Quais foram os requisitos necessários para ocupar o seu cargo? 	

<p><u>Bloco B</u> Caracterização do entrevistado e da empresa</p>	<p>Caracterização da empresa</p>	<p>- Recolher informações gerais sobre a empresa.</p>	<p>6. Onde se situa a empresa? 7. Qual o setor de atividade económica da empresa? 8. Qual o número de trabalhadores da empresa?</p>	
<p><u>Bloco C</u> Cursos de Educação e Formação (CEF)</p>	<p>Perceção do entrevistado relativa aos CEF</p>	<p>- Perceber o nível de importância que a empresa atribui a esta modalidade de formação.</p>	<p>1. Considera importante a existência deste tipo de modalidade profissional em alternativa ao ensino regular? Porquê? 2. Relativamente à futura empregabilidade, que importância reconhece aos CEF? 3. Quais os aspetos que considera mais e menos positivos na realização do estágio? 4. Na sua opinião, quais as potencialidades e fragilidades desta modalidade formativa? 5. Considera que este tipo de modalidade de formação contribui para o sucesso educativo dos alunos? Porquê?</p>	<p>- Vantagens e inconvenientes nas parcerias Escola-Empresa. - Com base nas respostas dadas a este grupo de questões, introduzir outras questões que possibilitem a recolha de novas informações.</p>

<p align="center">Bloco C</p> <p align="center">Cursos de Educação e Formação (CEF)</p>	<p align="center">Organização da formação prática em contexto de trabalho (FCT)</p>	<p>- Recolher informações sobre a forma como foi implementada a formação prática em contexto de trabalho.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. É frequente a empresa colaborar com as escolas no desenvolvimento de estágios? Porquê? 7. Como são estabelecidas as parcerias entre as escolas e a empresa? 8. Normalmente a quem é atribuída a função de tutor na empresa? 9. E que características deverá possuir para poder exercer a função de tutor? 10. Na sua opinião, o tutor deveria ter alguma formação específica? Se sim, porquê? 11. Acha adequada a duração do estágio (210h) a esta modalidade de formação? Porquê? 	<p>- Formação dos trabalhadores para o desempenho das funções de tutor de estágio.</p> <p>- Com base nas respostas dadas a este grupo de questões, introduzir outras questões que possibilitem a recolha de novas informações.</p>
<p align="center">Bloco D</p> <p align="center">Formação profissional prática dos estagiários</p>	<p align="center">Perceção do entrevistado relativa ao desempenho dos estagiários</p>	<p>- Recolher informações sobre a forma como decorreu o estágio (FCT).</p> <p>- Perceber a importância atribuída pelos empregadores da formação prática na transição escola-mundo do trabalho.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que os formandos estavam bem preparados e motivados para a realização do estágio? 2. Como percebe a transição dos alunos da escola para o mundo do trabalho? 3. De que forma o período de estágio pode ajudar os alunos a transitar para a vida ativa? 4. Como caracteriza o desempenho profissional dos formandos durante o período de estágio? 5. Se a empresa estivesse para contratar um novo trabalhador, considera que o estagiário poderia ser admitido? Porquê? 6. Na sua opinião, que representações guardam os alunos relativamente à frequência do estágio? 	<p>- Se necessário fazer apelo à memória do entrevistado relatando situações que possam ter ocorrido durante os estágios.</p> <p>- Com base nas respostas dadas a este grupo de questões, introduzir outras questões que possibilitem a recolha de novas informações.</p>

<p><u>Bloco E</u></p> <p>Informações complementares</p>		<p>- Conhecer informações ou opiniões adicionais consideradas oportunas.</p>	<p>- Dar oportunidade para algum esclarecimento adicional que o entrevistado não tenha tido a possibilidade de referenciar.</p>	<p>- Ouvir atentamente o entrevistado e explorar as novas informações colocando questões que permitam clarificar novas ideias.</p>
<p><u>Bloco F</u></p> <p>Final da entrevista</p>		<p>- Agradecer a disponibilidade e colaboração prestadas.</p>	<p>- Manifestar o apreço pelo apoio prestado e a importância da colaboração do entrevistado para o sucesso do trabalho.</p>	

Apêndice 7 – Inquérito por questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO



Este inquérito integra-se num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional na Universidade da Madeira sobre o contributo dos Cursos de Educação e Formação (CEF) no sucesso educativo dos alunos.

Pretendendo-se obter as opiniões dos alunos sobre esta modalidade de formação, solicitamos que colabore neste estudo preenchendo este inquérito, pois o sucesso do trabalho depende do seu contributo.

Os dados fornecidos têm um interesse estritamente científico, pelo que pedimos que seja sincero(a) nas suas respostas. Não existem respostas certas ou erradas, são todas boas respostas. O anonimato e a confidencialidade das respostas estão garantidos, pelo que não se deve identificar em nenhum lugar.

Agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua melhor compreensão para o trabalho que se pretende efetuar.

A – DADOS PESSOAIS E FAMILIARES

A1. Género: Masculino
Feminino

A2. Idade: ____ anos

A3. Local de residência: Freguesia _____
Concelho _____

A4. Indique o curso que frequentou em 2013/2014, assinalando com X:

- CEF de Apoio Familiar e à Comunidade Tipo 2 Nível II
- CEF de Cozinheiro Tipo 2 Nível II
- CEF de Operador de Armazenagem Tipo 4 Nível II
- CEF de Práticas Técnico-Comerciais Tipo 2 Nível II
- CEF de Práticas Técnico-Comerciais Tipo 3 Nível II
- CFC de Técnico de Vendas

A5. Depois de concluir o CEF em 2013/2014, optou por: (Assinale com X a sua opção)

- Arranjar um emprego
- Continuar a estudar e trabalhar em part-time
- Continuar a estudar num CEF de outro nível de qualificação
- Ingressar num curso profissional
- Voltar a estudar no ensino regular
- Outro. Qual? _____

A6. Diga qual o nível de escolaridade dos seus pais, assinalando com **X**:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PAI	MÃE
Não sabe ler nem escrever	()	()
Sabe ler e escrever sem grau de ensino	()	()
Ensino básico - 1.º ciclo (ensino primário ou 4.ª classe)	()	()
Ensino básico - 2.º ciclo (ensino preparatório ou 6.ª classe)	()	()
Ensino básico - 3.º ciclo (9.º ano)	()	()
Ensino secundário (12.º ano)	()	()
Bacharelato	()	()
Licenciatura	()	()
Pós-Graduação	()	()
Mestrado	()	()
Doutoramento	()	()
Não sabe responder	()	()

A7. Indique a condição perante o trabalho dos seus pais, assinalando com **X**:

CONDIÇÃO PERANTE O TRABALHO	PAI	MÃE
À procura de emprego	()	()
Desempregado(a)	()	()
Estudante/em formação	()	()
Exerce profissão/trabalha	()	()
Falecido(a)	()	()
Incapacitado(a) permanente perante o trabalho	()	()
Reformado(a)	()	()
Trabalha e estuda/em formação	()	()

B – TRAJETÓRIA ESCOLAR

B1. Que tipologias de ensino frequentou ao longo do seu percurso escolar antes de iniciar o CEF no ano letivo **2013/2014**? Para **cada ciclo de ensino**, assinale com **X**, as suas opções:

	Ensino regular	Percurso Curricular Alternativo (PCA)	Curso de Educação e Formação (CEF)	Não se aplica
2.º Ciclo	()	()	()	()
3.º Ciclo	()	()	()	()
Secundário	()	()	()	()

B2. Ao longo da sua trajetória escolar, alguma vez reprovou?

Sim

Não

B3. Se respondeu **NÃO**, avance para a pergunta **B5**.
 Se respondeu **SIM**, assinale com **X** em que ano(s) e quantas vezes:

Ano	1x	2x	3x/mais	Ano	1x	2x	3x/mais
1º	()	()	()	6º	()	()	()
2º	()	()	()	7º	()	()	()
3º	()	()	()	8º	()	()	()
4º	()	()	()	9º	()	()	()
5º	()	()	()	10º	()	()	()

B4. Da seguinte lista, assinale com **X** os **3** fatores que mais contribuíram para o seu insucesso escolar:

- Comportamento inadequado dos alunos na sala de aula
- Desinteresse pela escola
- Desinteresse pelas matérias lecionadas
- Desmotivação/falta de empenho
- Dificuldade nas matérias lecionadas
- Dificuldades de relacionamento com funcionários e/ou professores
- Expulsão/suspensão
- Falta de acompanhamento dos pais
- Falta de atenção/concentração nas aulas
- Falta de estudo e hábitos de trabalho
- Fraca assiduidade
- Incapacidade do professor em explicar a matéria
- Indisciplina/mau comportamento
- Não gostava de estudar
- Não realizava as tarefas propostas na sala e/ou em casa
- Outros interesses extraescola
- Outro. Qual? _____

B5. Alguma vez abandonou a escola ou interrompeu os estudos?

- Sim
 Não

B6. Se respondeu **NÃO**, avance para o **Grupo C**.

Se respondeu **SIM**, assinale com **X**, a idade com que abandonou a escola/interrompeu os estudos:

- Antes dos 10 anos
- Entre os 10 e os 12 anos
- Entre os 13 e os 15 anos
- Com mais de 15 anos

B7. Da seguinte lista, assinale com **X** os **3** fatores que mais contribuíram para o seu abandono escolar/interrupção dos estudos:

- A família não apoiava a continuação dos estudos
- Achava que não era importante estudar
- Desinteresse pela escola
- Desinteresse pelas matérias lecionadas
- Desmotivação pessoal
- Dificuldade nas matérias lecionadas
- Dificuldades de relacionamento com funcionários e/ou professores
- Expulsão/suspensão
- Falta de acompanhamento dos pais
- Fraca assiduidade
- Indisciplina/mau comportamento
- Não gostava de estudar
- O que aprendia na escola não servia para nada
- Outros interesses extraescola
- Tinha dificuldades económicas
- Outro. Qual? _____

C – OPINIÃO SOBRE O CEF QUE FREQUENTOU EM 2013/2014:

C1. Por que razão optou por esta modalidade de formação?

(Assinale com **X** no máximo **3** opções)

- A maior parte dos meus amigos optou por esta modalidade de formação
- Aprendo uma profissão
- Arranjo emprego com mais facilidade
- Componente prática ao longo da formação
- Já tinha reprovado muitas vezes
- Não gosto de matérias muito teóricas
- Obter um nível de escolaridade superior
- Os meus pais quiseram
- Terminar a escolaridade obrigatória mais rapidamente
- Outra. Qual? _____

C2. O CEF que frequentou em **2013/2014** foi a sua primeira opção?

- Sim
- Não

C3. Se respondeu **SIM**, avance para a pergunta **C4**.
Se respondeu **NÃO**, assinale com **X** as razões.

- Não abriu o curso que eu queria na escola
- Não fui aceite noutra escola
- Não fui aceite noutra escola
- Os meus pais quiseram que continuasse nesta escola

C4. Qual a motivação para a conclusão do CEF em **2013/2014**?
(Assinale com **X** no máximo **3** opções)

- A importância dada à aprendizagem pelos meus pais
- A importância dada à aprendizagem por outros familiares
- A importância dada à aprendizagem por mim próprio(a)
- O desejo de obter um emprego
- O desejo de obter um nível de escolaridade superior
- O desejo de terminar a escolaridade obrigatória mais rapidamente
- O incentivo dos meus colegas
- Outro. Qual? _____

C5. Qual o grau de importância para a sua vida que atribui aquilo que aprendeu no CEF? Assinale com **X**:

- Nada importante (1)
- Pouco importante (2)
- Importante (3)
- Muito importante (4)
- Extremamente importante (5)

C5.1. Justifique a sua resposta.

C6. Que tipo de relação manteve com os professores/formadores do CEF?

- Grande proximidade de todos
- Maior proximidade de uns do que de outros
- Maior distanciamento de uns do que de outros
- Distanciamento de todos

C7. Já se encontra no mercado de trabalho?

Sim

Não

C8. Se respondeu **NÃO**, avance para a pergunta **C9**.

Se respondeu **SIM**, a experiência de frequentar o CEF na sua integração no mercado de trabalho foi:

- Nada importante (1)
- Pouco importante (2)
- Importante (3)
- Muito importante (4)
- Extremamente importante (5)

C8.1. Justifique a sua resposta.

C9. Que opinião tem sobre os **CEF ministrados** pela sua escola?

	SIM	NÃO
9.1 - A escola apresenta sempre bastantes CEF para escolha dos alunos	()	()
9.2 - As entrevistas de seleção para entrar no CEF são devidamente realizadas por uma equipa de professores e pela psicóloga da escola	()	()
9.3 - Desenvolve-se uma maior autoavaliação crítica por parte dos alunos	()	()
9.4 - É uma formação mais interessante para os alunos que reprovaram ao longo do percurso escolar	()	()
9.5 - É uma modalidade de ensino melhor para os alunos que não gostam muito de aprofundar os assuntos teoricamente	()	()
9.6 - Os alunos arranjam emprego com mais facilidade	()	()
9.7 - Os cursos de um modo geral correspondem à expectativa dos alunos	()	()
9.8 - Os cursos são divulgados aos alunos de uma forma clara e atempadamente	()	()

C10. Indique o grau de satisfação relativamente ao **CEF** que frequentou em **2013/2014**:

(Para cada tópico, assinale com **X** na respetiva coluna conforme o seu grau de satisfação)

	(1) Insatisfeito	(2) Pouco Satisfeito	(3) Satisfeito	(4) Muito Satisfeito	(5) Totalmente Satisfeito
10.1 - A carga horária do CEF	()	()	()	()	()
10.2 - A importância da realização da Prova de Avaliação Final (PAF)	()	()	()	()	()
10.3 - A importância do CEF na sua realização pessoal	()	()	()	()	()
10.4 - A preparação e lecionação das aulas por parte dos professores	()	()	()	()	()
10.5 - A preparação para a vida profissional	()	()	()	()	()
10.6 - A relação pessoal professor/aluno	()	()	()	()	()
10.7 - A utilidade das matérias lecionadas	()	()	()	()	()
10.8 - As instalações e equipamentos escolares	()	()	()	()	()
10.9 - O domínio das matérias por parte dos professores	()	()	()	()	()
10.10 - O convívio com os colegas	()	()	()	()	()
10.11 - O desempenho do Diretor de Curso	()	()	()	()	()
10.12 - O estágio/formação em contexto de trabalho	()	()	()	()	()
10.13 - O horário semanal da turma	()	()	()	()	()
10.14 - O regime de avaliação do CEF	()	()	()	()	()

C10.1. Indique o aspeto que considera **mais positivo** do curso que frequentou em **2013/2014**.

C10.2. Indique o aspeto que considera **mais negativo** do curso que frequentou em **2013/2014**.

C11. Indique o grau de satisfação relativamente ao **estágio** que realizou em **2013/2014**:

(Para cada tópico, assinala com **X** na respetiva coluna conforme o seu grau de satisfação)

	(1) Insatisfeito	(2) Pouco Satisfeito	(3) Satisfeito	(4) Muito Satisfeito	(5) Totalmente Satisfeito
11.1 - A carga horária do estágio (210h)	()	()	()	()	()
11.2 - A competência técnica do tutor	()	()	()	()	()
11.3 - A importância do estágio no seu sucesso escolar	()	()	()	()	()
11.4 - A preparação para a vida profissional	()	()	()	()	()
11.5 - A organização dos estágios	()	()	()	()	()
11.6 - A relação pessoal tutor/aluno	()	()	()	()	()
11.7 - A utilidade prática do estágio	()	()	()	()	()
11.8 - As instalações e equipamentos da empresa	()	()	()	()	()
11.9 - O apoio do professor acompanhante	()	()	()	()	()
11.10 - O convívio com os profissionais da empresa	()	()	()	()	()
11.11 - O horário de trabalho durante o estágio	()	()	()	()	()
11.12 - O regime de avaliação do estágio	()	()	()	()	()
11.13 - O seu desempenho pessoal no estágio	()	()	()	()	()
11.14 - Os conhecimentos técnicos adquiridos por si	()	()	()	()	()

C11.1. Indique o aspeto que considera **mais positivo** do estágio que realizou em **2013/2014**.

C11.2. Indique o aspeto que considera **mais negativo** do estágio que realizou em **2013/2014**.

C12. Refira outros aspetos relevantes que não tenham sido abordados neste inquérito por questionário ou que deseje reforçar a sua ideia:

Gratos pela sua colaboração!