

Maria Isabel de Oliveira Vinhas

A LECIONAÇÃO NOS CURSOS PROFISSIONAIS - QUE EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO?

*Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão
Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela
Escola Superior de Educação Almeida Garrett*

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa 2012

À Amélia Rita, ao António Nuno, ao Luís Nuno e ao Carolino

Agradecimentos

Este trabalho representa a concretização dum projeto de formação pessoal e profissional tendo contado com o apoio e colaboração de muitos, a quem apresento os meus sinceros agradecimentos:

À minha orientadora, Prof. Doutora Ana Paula Silva, pela disponibilidade, partilha de reflexões, pelo incentivo e encorajamento e, ainda, pela amizade

À diretora da escola em estudo, Dr.^a Eulália Alexandre que me disponibilizou toda a documentação que solicitei

Aos professores da parte curricular do Mestrado que contribuíram para a minha formação e realização pessoal e profissional

Aos colegas da escola em estudo que preencheram e validaram o questionário

Aos colegas de mestrado pela pertinente reflexão conjunta

Ao Professor Doutor Afonso Cavaco pelo apoio na análise estatística

Às amigas Maria José e Luísa Pereira, pelo incentivo, companhia, reflexão conjunta, enfim, todo o apoio

Por último, ao meu núcleo familiar sem o qual teria sido impossível concretizar este trabalho.

Resumo

Em 2004/05, no âmbito da reforma do Ensino Secundário (ES), os cursos profissionais (CP) passam a fazer parte integrante do nível secundário de educação, na escola pública.

Surge, assim, a problemática em estudo: será que a classe docente planifica objetivos e estratégias de acordo com a tipificação de alunos com o perfil dos que se inserem em cursos profissionais?

Esta problemática inspirou a estruturação deste trabalho de investigação cuja metodologia incluiu a elaboração de um inquérito que foi aplicado a 48 professores que lecionam nas turmas de CP numa escola secundária com 3º ciclo de uma zona limítrofe do concelho de Almada. Os dados revelam alguns aspetos importantes da prática dos professores questionados. Estes não fazem heteroavaliação entre colegas nem organizam o espaço da sala nem as atividades de modo a que os alunos, em colaboração com o professor, possam reconstruir processos, reconhecer falhas e insucessos para os integrar em novas propostas. Os professores atribuem o insucesso dos alunos a causas a estes inerentes, as dificuldades apontadas são sempre associadas a impedimentos alheios aos professores, a prestação dos docentes nunca é relevante, atribuem, na sua maioria, o insucesso a causas inerentes aos alunos, mas quando se lhes pergunta que medidas adotar para minorar esse insucesso, respondem com medidas dependentes da prestação do professor. Registou-se, ainda, que os professores recorrem muitas vezes a estratégias que não têm em consideração o ensino diferenciado e as estratégias adotadas não se modificam por estarem a lecionar cursos profissionais.

Os professores com menos anos de serviço fazem menos formação, os restantes que a fazem, não a realizam sistematicamente, mas apenas quando precisam dos créditos para progressão na carreira. Em geral, não fazem formação contínua e só 14% dos inquiridos fizeram formação especificamente em cursos profissionais.

Face aos resultados obtidos é imprescindível que os professores mudem os seus comportamentos em benefício do ensino profissional. A escola deve, também, criar mecanismos de valorização dos cursos profissionais não esquecendo a formação de professores que deve ser adequada às exigências deste tipo de cursos.

Em suma, para se atingir o espírito que presidia à sua implementação, há ainda um longo caminho a percorrer no que diz respeito ao ensino profissional na escola pública.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica; Formação contínua de docentes; Gestão curricular /Estratégias de ensino; Desenvolvimento profissional; Cursos profissionais.

Abstract

In 2004/05, during the Secondary Education reform in Portugal, the professional-targeted education became fully integrated in the Secondary Education framework. This generates the purpose of our research study: do teachers plan both the objectives and didactic strategies according to this student's specific category and to the behavioural profile of the candidates?

This problem-based study led to the design of the structure of this research work. The method used to access a putative final answer was a written enquiry and a request-to-answer to 48 teachers, who are involved in teaching courses to students in a variety of professional-targeted syllabus. The school elected for the study maps in the border of the district of Almada.

Teachers in the sample under study neither do heteroevaluation among colleagues nor set-up the class room or the class activities. This educational attitude block the work that should be done: to rebuild behaviours, to recognize errors and lack of success in order to integrate them into new proposals. Teachers tag the lack of success to students'- associated reasons. The identified issues are never associated to teachers, and their own ability to teach is never a pertinent questionable factor. The lack of success is associated to students' causes, but when they are asked what they should do to reduce such non-achievements, their proposals are linked to the teachers' activity. It has been observed that the teachers use instruction strategies which are not in favour of a student-personalised teaching policy. In addition, their adopted strategies as a whole are not supportive of a professional-targeted syllabus.

Individuals with a shorter period of time as teachers do less lifelong learning than the remaining ones, and those who do it do not schedule a lifelong-learning plan but they only attend workshops when they have to acquire specific credits to be transferred to an upper career level. Usually, teachers do not perform lifelong learning and just 14% of those enquired attended workshops focused on professional-targeted education. According to the obtained data, it is of utmost importance that teachers change their conduct in support of the professional-targeted education. With the same reasoning, the schools ought to create mechanisms to strengthen such type of education and, at the same time, to reinforce a lifelong-learning plan for the teachers, which must be specifically designed to such syllabus.

In summary, there is still a long avenue to be crossed to be able to achieve the aims initially proposed for the professional-targeted education policy in the public school in Portugal.

Keywords: Pedagogical supervision; Teacher training; Syllabus management / Learning strategies; Professional development; Professional courses.

Abreviaturas

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CEF – Cursos de educação e formação

CP – Cursos profissionais

EE – Encarregados de Educação

FCT – Formação em contexto de trabalho

IC – Intervalo de Confiança

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PAP – Prova de aptidão profissional

PC – Professores contratados

PQND – Professor do quadro de nomeação definitiva

PQND – Professor do quadro de nomeação provisória

PQZP - Professor do quadro de zona pedagógica

SPSS – Statistical package for the social sciences

Índice

1. Introdução.....	13
PARTE I – Enquadramento teórico.....	17
1. Supervisão pedagógica.....	18
2. Formação contínua de docentes.....	23
3. Gestão curricular /Estratégias de ensino.....	30
3.1. Estrutura curricular do sistema educativo português.....	30
3.2. Gestão curricular.....	32
3.3. Currículo e avaliação.....	35
3.4. Avaliação como estratégia de ensino.....	36
4. Desenvolvimento profissional.....	40
5. Cursos profissionais.....	47
5.1. O ensino profissional em Portugal.....	47
5.2. O funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas....	50
PARTE II – Estudo empírico.....	55
1. Metodologia.....	56
1.1. Caracterização do estudo.....	56
1.2. Formulação do problema.....	60
1.3. Pergunta de partida.....	61
1.4. Questões de investigação.....	61
1.5. Objetivos.....	62
1.6. População investigada.....	62
1.7. Técnicas de recolha de informação.....	63
1.8. Procedimentos.....	63
1.8.1. O questionário.....	63
1.8.2. Pesquisa documental.....	67
2. Apresentação e análise dos dados.....	69
2.1. Dados de opinião.....	69
2.1.1. Caracterização da população.....	70
2.1.2. Cursos Profissionais.....	73
2.1.3. Gestão Curricular.....	76
2.1.4. Estratégias de Ensino/Prática pedagógica.....	79
2.1.5. Avaliação da prática letiva.....	81
2.1.6. Formação contínua de docentes.....	87

2.2. Cruzamento de variáveis.....	88
2.2.1. Relações estatisticamente significativas.....	88
Síntese relevante	117
Conclusão.....	122
Bibliografia	128
Apêndice A.....	132
Apêndice B.....	133
Apêndice C	134

Índice de Quadros

Quadro 1 – Consistência interna.....	66
Quadro 2 – Fiabilidade com inquérito melhorado	67
Quadro 3 – Idade	70
Quadro 4 – Categoria profissional.....	70
Quadro 5 – Tempo de serviço (em anos)	71
Quadro 6 – Habilitações académicas	71
Quadro 7 – Formação profissional contínua	72
Quadro 8 – Tempo de serviço e formação profissional contínua	73
Quadro 9 – Onde devem funcionar os cursos profissionais.....	74
Quadro 10 – Adequação dos conteúdos.....	74
Quadro 11 – Adequação da carga horária.....	75
Quadro 12 – Conhecimento da matriz curricular do(s) curso(s) que leciona.....	75
Quadro 13 – Apoio do diretor de curso.....	76
Quadro 13a – Modo de apoio do diretor de curso	76
Quadro 14 – Gestão curricular	77
Quadro 15 – Quem deve tomar as decisões curriculares para a turma	78
Quadro 16 – Ao planificar as unidades curriculares, o professor deve.....	78
Quadro 17 – Estratégias que privilegia na sala de aula	80
Quadro 18 – Relativamente ao espaço da sala.....	81
Quadro 19 – Tipo de avaliação da prática letiva	82
Quadro 20 – O resultado da avaliação modifica os procedimentos futuros	82
Quadro 21 – Quando se apercebe que um aluno não está a ter sucesso num módulo	83
Quadro 22 – Conhecimento do grau de insucesso no curso que leciona.....	83
Quadro 23 – As causas do insucesso no curso que leciona decorrem de	84
Quadro 24 – As dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional resultam de.....	86
Quadro 25 – Medidas que adota habitualmente para minorar o insucesso	87
Quadro 26 – A que nível sente estar preparado(a) para lecionar os cursos profissionais.....	87
Quadro 27 – Qual a formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional.....	88
Quadro 28 – Cruzamento: idade/ Escolheu lecionar cursos profissionais?.....	91
Quadro 29 – Cruzamento: idade/estratégias curriculares que o professor deve privilegiar na sala de aula.....	92
Quadro 30 – Cruzamento: idade/dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional.....	93
Quadro 31 – Cruzamento: idade/tipo de formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional	94
Quadro 32 – Cruzamento: categoria profissional/escolheu lecionar cursos profissionais	94
Quadro 33 – Cruzamento: categoria profissional/quando se apercebe que um aluno não está a ter sucesso num módulo	95
Quadro 34 – Cruzamento: categoria profissional/causas do insucesso no curso que leciona	96
Quadro 35 – Cruzamento: categoria profissional/dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional	97

Quadro 36 - Cruzamento: formação profissional contínua (gestão do currículo) / quem deve tomar as decisões curriculares para a turma.....	98
Quadro 37 - Cruzamento: formação profissional contínua (metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem) / organização do espaço da sala	99
Quadro 38 – Cruzamento: formação profissional contínua (metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem) / tipo de formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional	100
Quadro 39 – Cruzamento: formação profissional contínua (avaliação da aprendizagem) / tipo de avaliação que faz quando procede à avaliação da prática letiva	101
Quadro 40 – Cruzamento: formação profissional contínua (avaliação da aprendizagem) /As causas do insucesso no curso que leciona decorrem de.....	102
Quadro 41 – Cruzamento: formação profissional contínua (avaliação da aprendizagem) / medidas que adota habitualmente para minorar o insucesso.....	103
Quadro 42 – Cruzamento: formação profissional contínua (supervisão pedagógica) / apoio do Diretor de Curso	103
Quadro 43 – Cruzamento: formação profissional contínua (desenvolvimento profissional) / medidas que adota habitualmente para minorar o insucesso.....	104
Quadro 44 – Cruzamento: formação profissional contínua (cursos profissionais) / onde devem funcionar os cursos profissionais.....	105
Quadro 45 – Cruzamento: formação profissional contínua (cursos profissionais) / conteúdos são ajustados/adequados na disciplina que leciona.....	106
Quadro 46 – Formação profissional contínua (cursos profissionais) / a disciplina que leciona a carga horária é.....	106
Quadro 47 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / A distribuição da carga horária de cada componente é adequada às características/finalidades do curso	107
Quadro 48 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?	108
Quadro 49 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / As causas do insucesso no curso que leciona decorrem de.....	109
Quadro 50 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / As dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional resultam de	110
Quadro 51 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / O tipo de formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional é:.....	111
Quadro 52 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Básico) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?	112
Quadro 53 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Básico – cursos CEF) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?	113
Quadro 54 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Secundário – cursos regulares) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?	114
Quadro 55 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Secundário – cursos profissionais) / No processo ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?	115

Índice de Figuras

Figura 1 – Cruzamento: idade/escolheu lecionar cursos profissionais?	91
Figura 2 – Cruzamento: idade/estratégias curriculares que o professor deve privilegiar na sala de aula.....	92
Figura 3 – Cruzamento: idade/dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional.....	93
Figura 4 – Cruzamento: idade/tipo de formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional	94
Figura 5 – Cruzamento: categoria profissional/escolheu lecionar cursos profissionais	95
Figura 6 – Cruzamento: categoria profissional/quando se apercebe que um aluno não está a ter sucesso num módulo	95
Figura 7 – Cruzamento de categoria profissional com causas do insucesso no curso que leciona.....	96
Figura 8 – Cruzamento: categoria profissional/	97
dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional.....	97
Figura 9 – Cruzamento: formação profissional contínua (gestão do currículo) / quem deve tomar as decisões curriculares para a turma.....	98
Figura 10 – Cruzamento: formação profissional contínua (metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem) / organização do espaço da sala	99
Figura 11 – Cruzamento: formação profissional contínua (metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem) / tipo de formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional	100
Figura 12 – Cruzamento: formação profissional contínua (avaliação da aprendizagem) / tipo de avaliação que faz quando procede à avaliação da prática letiva	101
Figura 13 – Cruzamento: formação profissional contínua (avaliação da aprendizagem) /As causas do insucesso no curso que leciona decorrem de.....	102
Figura 14 – Cruzamento: formação profissional contínua (avaliação da aprendizagem) / medidas que adota habitualmente para minorar o insucesso.....	103
Figura 15 – Cruzamento: formação profissional contínua (supervisão pedagógica) / apoio do Diretor de Curso	104
Figura 16 – Cruzamento: formação profissional contínua (desenvolvimento profissional) / medidas que adota habitualmente para minorar o insucesso.....	104
Figura 17 – Cruzamento: formação profissional contínua (cursos profissionais) / onde devem funcionar os cursos profissionais	105
Figura 18 – Cruzamento: formação profissional contínua (cursos profissionais) / conteúdos são ajustados/adequados na disciplina que leciona.....	106
Figura 19 – Cruzamento: formação profissional contínua (cursos profissionais) / a disciplina que leciona a carga horária é	107
Figura 20 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / A distribuição da carga horária de cada componente é adequada às características/finalidades do curso.....	107
Figura 21 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?	108
Figura 22 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / As causas do insucesso no curso que leciona decorrem de.....	109

Figura 23 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / As dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional resultam de	110
Figura 24 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / O tipo de formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional é:	111
Figura 25 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Básico) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?	113
Figura 26 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Básico – cursos CEF) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?	114
Figura 27 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Secundário – cursos regulares) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?	115
Figura 28 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Secundário – cursos profissionais) / No processo ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?	116

1. Introdução

Em 2004/05, no âmbito da reforma do Ensino Secundário (Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março, com as correções da Declaração de Retificação n.º 44/2004, de 25 de maio), os cursos profissionais passam a fazer parte integrante do nível secundário de educação, assistindo-se a um rápido crescimento desta oferta de formação inicial nas escolas secundárias públicas, deixando o ensino profissional de ser, assim, uma modalidade especial de educação para fazer parte integrante da diversidade de ofertas qualificantes de dupla certificação do ensino secundário.

Os cursos profissionais constituem uma modalidade de educação inserida no ensino secundário, que pretende responder a necessidades educativas de nível secundário (nível IV) dos jovens que querem aprender uma profissão, e a necessidades e exigências da sociedade, nomeadamente do tecido empresarial que necessita de mão de obra qualificada.

Na escola pública, antes da introdução dos cursos profissionais, era facultada aos alunos uma preparação comum cuja finalidade era o prosseguimento de estudos. Com a criação desta modalidade de ensino iniciaram-se duas vias de opção, a de enveredar pelo mundo do trabalho após a conclusão do 12º ano de escolaridade ou o prosseguimento de estudos - o ensino profissional e o ensino regular.

O alargamento do ensino profissional à generalidade dos estabelecimentos públicos de ensino veio colocar sérios desafios à sua orgânica e aos docentes que neles exercem a sua profissão, tanto mais que se pretendia que esta modalidade educativa constituísse cerca de metade da oferta de nível secundário, de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007. Embora a legislação que regulamenta a abertura dos cursos profissionais às escolas secundárias públicas não tenha imposto a sua obrigatoriedade, mas sim abrir uma possibilidade a seguir em função da reunião de alguns requisitos mínimos, as escolas que os introduziram perceberam que a oportunidade oferecida poderia constituir uma solução para os graves problemas do insucesso e abandono escolar e da qualificação de jovens que não se adaptam à oferta formativa tradicional.

A maioria dos jovens que frequentam os cursos profissionais são aqueles que têm atrás de si um percurso escolar com algumas repetências e aqueles que, desmotivados pela escola, procuram um ensino mais adequado e que lhes permita concluir o 12º ano. Estes jovens, ao matricularem-se nestes cursos, procuram, por isso, caminhos diferentes para conseguirem alcançar os seus objetivos.

A introdução dos cursos profissionais na escola em estudo ocorreu num momento em que já funcionavam há vários anos os Cursos de Educação e Formação (CEF). O olhar referencial para aqueles cursos e para o ensino regular não permitiu uma clarificação entre

os diferentes intervenientes no espaço escola, nem a respetiva distinção entre os objetivos e os conteúdos das diferentes ofertas. Face ao alastramento desta oferta educativa e do progressivo aumento do número de escolas que os oferecem, bem como dos alunos que os frequentam, os professores não obtiveram qualquer preparação para os novos desafios que se colocam à profissão. Um documento orientador emanado da Agência Nacional para a Qualificação (2008) reconhece que estas ofertas formativas implicam alterações estratégicas significativas nas escolas, reiterando a importância da formação dos docentes envolvidos.

Confrontada, diariamente, com práticas que demoram a alterar, com atitudes que resistem à mudança, com incertezas dos professores e dos alunos e com a vontade de produzir melhoria na realidade dos cursos profissionais, um conjunto de desafios motivaram a reflexão e a realização deste trabalho.

O estudo incide sobre as práticas dos professores que lecionam as turmas de cursos profissionais numa escola secundária pública, com 3º ciclo, de uma zona limítrofe do concelho de Almada. Pretende ser uma ilustração o mais completa possível da situação, proporcionando uma imagem do que realmente se passa e contribuir para a sua compreensão.

Julga-se pertinente e oportuno a realização deste estudo uma vez que esta oferta está generalizada nas escolas de todo o país e todos os dias os professores se confrontam com as dificuldades acima mencionadas.

O objetivo geral do estudo é levantar necessidades de formação para os professores dos cursos profissionais, para uma diferente gestão curricular, com vista à melhoria da qualidade profissional e científica das práticas e do saber profissional. Para o alcançar definiram-se os objetivos específicos: identificar modos de atuação dos professores nos cursos profissionais; identificar boas e más práticas, ou pelo menos desadequadas, dos professores nos cursos profissionais; identificar práticas de gestão curricular adequadas nos cursos profissionais; levantar opiniões/perceções sobre os cursos, práticas de gestão curricular; traçar linhas de atuação formativas, que possam contribuir para uma gestão flexível do currículo, promotoras de boas práticas.

Ao utilizar metodologias e estratégias idênticas ou semelhantes às que utilizam e sempre utilizaram no ensino regular, poderão os professores responder aos desejos e aspirações destes jovens?

No início do ano letivo o professor recebe um horário para o qual, muitas vezes, não manifestou preferência ou agrado, com a atribuição de turmas de cursos profissionais, a maior parte das vezes nem conhece o seu modo de funcionamento. Isso não contribuirá fortemente para gerar a desmotivação e o desinteresse em disciplinas que, às vezes, são

até mais exigentes do que as dos cursos regulares, por serem disciplinas técnicas e muito específicas? Não poderá ser esta a causa de um progressivo desinteresse e desmotivação para o trabalho a realizar?

Os resultados são óbvios: por um lado, a desmotivação dos alunos, porque afinal os cursos não respondem às suas expectativas e são uma continuação do que tiveram até então; por outro, a desmotivação e desinteresse dos professores, ao não conseguirem o sucesso dos alunos.

Surge, assim, a problemática do presente estudo: como levar a classe docente a reconhecer a necessidade de planificar e definir objetivos e estratégias de acordo com a tipificação de alunos com o perfil dos que se inscrevem em cursos profissionais?

Face à questão de partida **Detêm os professores as competências necessárias para realizar a gestão curricular nos cursos profissionais?** – associaram-se as seguintes questões de investigação:

- **Quais as dificuldades que os professores encontram ao lecionar turmas de cursos profissionais?**
- **Quais as causas das dificuldades identificadas, pelos professores?**
- **Que estratégias referem os professores utilizar que conduzam à motivação e ao sucesso dos alunos de cursos profissionais?**
- **Que formação devem ter os professores face às peculiaridades dos cursos tendo em vista a consecução dos objetivos destes?**

Em termos metodológicos, enveredou-se por um “estudo de caso” utilizando o inquérito como principal instrumento de recolha de dados. O estudo desenvolveu-se de acordo com a metodologia qualitativa e quantitativa uma vez que se utilizou um conjunto diverso de procedimentos investigativos específicos, como a observação, o questionário, a pesquisa documental e a análise integrativa. A população abrangida pelo inquérito compõe-se dos 48 professores que lecionam disciplinas nos cursos profissionais da escola em estudo.

Os dados fornecidos pelo inquérito foram inseridos e tratados através da utilização do software IBM SPSS Statistics 19 (Statistical Package for the Social Sciences) e apresentados por meio de estatística descritiva e inferencial.

A primeira etapa do trabalho incluiu a pesquisa e revisão da bibliografia ao que se seguiu a conceção de instrumentos de recolha de dados para posterior tratamento e interpretação.

Esta dissertação está estruturada em introdução, enquadramento teórico, estudo empírico e conclusão.

Na introdução é apresentada a pertinência da escolha do tema, a problemática a desenvolver e a metodologia seguida.

No enquadramento teórico é exposta a moldura concetual deste estudo. Define-se o conceito de supervisão pedagógica, sua importância para a atividade docente, a visão de diferentes autores e apresentam-se alguns modelos de supervisão. No segundo subcapítulo, formação contínua de docentes, enuncia-se a sua problemática. A partir da definição de currículo descreve-se a estrutura curricular em Portugal, de que modo a escola organiza a gestão curricular, e ainda, o papel do professor nessa gestão; no âmbito da gestão curricular há também a preocupação em desenvolver alguns conceitos de avaliação como estratégia de ensino. No subcapítulo sobre desenvolvimento profissional, partindo dos estudos de Gonçalves (1992) e Hübermann (1992) sobre a carreira e a idade dos professores, desenvolve-se a perspectiva de alguns autores sobre a profissionalidade. Para contextualizar os cursos profissionais insere-se o subcapítulo em que a partir de Barbosa (2008) se faz o historial do ensino profissional em Portugal e seguidamente o enquadramento dos respetivos cursos na atualidade.

Na parte II apresenta-se o estudo empírico onde se começa por fazer a contextualização da investigação a realizar. São definidos o objeto de estudo, o problema, as razões e limites do estudo bem como a metodologia utilizada para a pesquisa empírica, as técnicas de recolha de dados e as opções de investigação escolhidas. É ainda nesta parte que se apresentam os dados e respetiva análise bem como a conclusão.

Na conclusão apresentam-se algumas perspectivas de trabalho futuro.

A dissertação termina com a bibliografia segundo as Normas APA, seguida de apêndices considerados fundamentais para a compreensão e fundamentação do trabalho apresentado.

PARTE I

Enquadramento teórico

1. Supervisão pedagógica

A supervisão é um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão e Tavares 2010, p.154).

É inegável a importância da supervisão pedagógica na formação de profissionais ligados à docência. A noção de supervisão, segundo Alarcão e Roldão (2008), remete para a criação e sustentação de ambiências promotoras da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.

Em educação, a noção de supervisão tem uma herança histórica associada às funções de inspeção e controlo. O termo supervisão “invocava, o que de algum modo ainda acontece, conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades autoformativas” (Alarcão e Tavares, 2010, p. 3). Contudo, lentamente, a aculturação do conceito foi ocorrendo e hoje é-lhe reconhecida a carga semântica que transmite “a ideia de acompanhamento do processo formativo” (Alarcão e Tavares, 2010, p. 4).

O conceito de supervisão foi evoluindo a par das expectativas sociais e profissionais, ainda a par do papel da escola na sociedade, influenciado “pela consciência da necessidade de formação contínua e pela concetualização entretanto desenvolvida no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional ” (Alarcão e Tavares, 2010, p. 5). A grande viragem nesta conceção de supervisão ocorreu nos Estados Unidos, na década de 60 e está ligada a um movimento de supervisão clínica. Em Portugal, essa mudança está ligada a Isabel Alarcão que, partindo de projetos ligados à formação de professores, e associado ao conceito de supervisão, introduziu o conceito de escola reflexiva / professor reflexivo.

Alarcão (1996) desenvolve o conceito de professor reflexivo. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspetiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

Para esta autora, a escola tem de ser assumida “como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo aprender a construir conhecimento sobre si próprio.” (Alarcão, 2001, p. 18). Neste contexto, o supervisor pedagógico assume um papel fundamental na medida em que surge

como “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2001, p.19).

Partindo da ideia que a supervisão influencia o crescimento e desenvolvimento de todos os membros da escola, aumenta a sua capacidade de aprendizagem e a sua eficácia em tarefas individuais e coletivas, Formosinho (2002) apresenta como funções do supervisor: “(1) melhorar a instrução, (2) desenvolver o potencial de aprendizagem do educador e (3) promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho autorrenováveis” (p.24).

Este modo de conceber a escola tem subjacente a ideia de mudança de todos os intervenientes no ato educativo, proporcionando a todos uma ambiência que permita a transição ecológica para níveis mais satisfatórios.

Por transições ecológicas Alarcão e Roldão (2008) entendem as passagens “da formação inicial à prática profissional; das práticas individualistas à experiência colaborativa; das práticas curriculares tradicionais a envolvimento em inovações” (p.38).

O conceito de supervisão tem evoluído ao longo dos tempos, a par com a cultura e a sociedade a que está associado, apresentando diferentes designações. No entanto, a perspetiva de Alarcão e Tavares (2010), que salienta um processo continuado, no âmbito de uma orientação profissional e que tem como objetivo o desenvolvimento humano e profissional, constitui, de algum modo, uma das definições mais abrangentes. Assim, “a supervisão é o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (Alarcão e Tavares, 2010, p.16).

A supervisão é constituída por uma série de modelos que foram surgindo ao longo dos anos: uns privilegiam a aprendizagem das crianças, outros colocam o enfoque no papel do professor/educador; alguns apoiam o produto final, outros valorizam o percurso; alguns consideram importante a relação com o contexto da prática, outros ainda, responsabilizam o supervisor por determinados papéis mais ligados à construção do conhecimento ou ao percurso reflexivo dos professores/educadores.

Foi influenciada pela consciência da necessidade de formação contínua e pela concetualização, entretanto realizada, no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional, que a supervisão ganhou uma dimensão autorreflexiva, autoformativa e colaborativa à medida que os professores começaram a adquirir a confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática. Aceita hoje os desafios que lhe coloca a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se autoquestionar e autoavaliar para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social. O

saber profissional específico dos professores, como afirmam Alarcão e Roldão (2008), não pode ser desligado da sua função social.

A supervisão pedagógica tem um papel político, pedagógico e de liderança no espaço escolar. O supervisor deve ser inovador, ousado, criativo e, sobretudo, um profissional da educação comprometido com o seu grupo de trabalho.

A nova geração de modelos de supervisão, segundo Formosinho (2002), baseia-se nas seguintes premissas: a escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida; as pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento; de se autodirigirem e de se autossupervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados; os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias distintas das necessidades das crianças; para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo, deve-se ter em consideração a ambiência organizacional global, na qual essas pessoas trabalham; as pessoas aprendem melhor e são motivadas pela colaboração com os outros.

Atendendo a todas estas premissas, Formosinho (2002) fala na emergência de um novo modelo designado por “modelo do professor-como-supervisor” ou modelo de “autossupervisão” (p. 85). Esta abordagem caracteriza-se por “uma supervisão personalizada e difusa, com os professores assumindo colaborativamente a responsabilidade pela análise e melhoramento do seu desempenho e do desempenho dos seus alunos” (p. 85). Formosinho (2002) refere ainda que esta perspetiva pode parecer idealista, por isso é necessário que se torne uma realidade e, para isso, “o campo de supervisão precisa de académicos que desenvolvam a sua base de investigação e de profissionais prontos a arriscarem, radicalmente, novas abordagens de supervisão. O resultado constituirá uma nova janela, através da qual poderemos ver o nosso campo de estudo” (p. 85).

A dimensão pedagógica da supervisão associa-se ao ato de dirigir práticas pedagógicas com o objetivo de “ensinar a ensinar” e de desenvolver competências no professor para a resolução de problemas. Neste contexto, o supervisor trabalha com o professor no âmbito da aprendizagem de conceitos, num clima de estimulação permanente, pelo que se exige uma abertura ao diálogo numa lógica de partilha de ideias. Esta dimensão da supervisão pressupõe uma verticalidade no campo da ação na qual o professor apreende conceitos e é influenciado pela ação do supervisor no que diz respeito à adoção de estratégias a aplicar na sua prática pedagógica.

No contexto educativo, esta dimensão da supervisão deve ser entendida como uma mais-valia, na medida em que as orientações do supervisor devem potenciar no professor

um perfil teorizador, isto é, que caminha no âmbito do desenvolvimento da sua autonomia profissional.

Mantendo como objeto essencial da atividade supervisiva a qualidade da formação e do ensino que praticam, a supervisão, como explicita Alarcão e Roldão (2008) deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula, mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria, como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve.

Os contextos de supervisão devem contemplar momentos de reflexão crítica com vista à consciencialização e, conseqüentemente, à reformulação da prática pedagógica. Supervisão envolve desenvolvimento humano e profissional. Este desenvolvimento exige uma postura crítica no sentido de construir e reconstruir práticas pedagógicas, pensar e repensar modelos de planificação, definir e redefinir objetivos de ensino e aprendizagem.

Construir um sistema de supervisão implica envolver os professores levando-os a participar num processo formativo de desenvolvimento da sua personalidade e profissionalidade enraizado numa atitude de permanente reflexão.

No âmbito dos Cursos Profissionais, essa reflexão pode associar-se a um trabalho de auto-observação e autossupervisão que os professores que lecionam estes cursos podem efetuar com vista à melhoria do seu desempenho e ao sucesso.

Adler e Adler (1994), citados por Gonçalves (2006), ao falarem de auto-observação dizem que esta é também um potente instrumento de investigação quando focado num nível mais íntimo de análise. A observação e análise da relação educativa com caráter intimista, enquanto exercício que conduz ao desenvolvimento pessoal, profissional e social do professor, realçam a sua capacidade formativa.

Jablon (1999), citado por Gonçalves (2006), observa dentro e fora da ação. “Não te limites a ti próprio pensando que só podes observar quando estás fora da ação. Observa enquanto participas na ação, reflete sobre a ação depois dos factos, e/ou toma algumas notas” (p.10).

O exercício de auto-observação e análise da relação educativa torna-se, assim, num tipo de observação e análise que coloca a tónica na reflexão enquanto instrumento da própria observação e análise da relação educativa. Uma reflexão não só sobre o que é ou que a outros parece ser, mas também, sobre o como, sobre o porquê e sobre o para que é/foi assim.

Gonçalves (2006) apresenta o exercício de auto-observação e análise da relação educativa como instrumento de desenvolvimento individual, social e profissional do professor porque entende que ele é sempre o grande facilitador e mediador dos

mecanismos das suas aprendizagens e, por isso, também o grande facilitador e promotor da reflexão de redes de professores reflexivos e críticos para a constituição de escolas reflexivas. Como diz Alarcão (2001), citada por Gonçalves (2006),

só no âmbito de uma instituição reflexiva, isto é, uma instituição capaz de se pensar a si própria e num espírito de comunidade de aprendentes interessados na melhoria da qualidade e suscetível de intervir intramuros e extramuros, será possível contribuir para a promoção do sucesso educativo e diminuir a preocupação do insucesso (p. 14).

Gonçalves considera que o que está em causa é a importância que deve ser dada à interioridade do professor, interioridade essa que condiciona a natureza, organização e qualidade da sua prática pedagógica.

O professor pode iniciar a sua prática de autossupervisão a partir da sua prática de auto-observação e autorreflexão tendo como principais objetivos explicitar, interpretar e questionar teorias e práticas pessoais e explorar estratégias de regulação da prática no sentido de elevar a reflexividade profissional.

2. Formação contínua de docentes

Em Portugal, a formação contínua de professores teve um forte incremento com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, em 1990, e a sua ligação à progressão na carreira. A formação contínua tem sido sempre deixada à disposição do professor, existe sob a forma de cursos, tem lugar fora das escolas e é realizada para benefício individual. Não surge a partir de necessidades institucionais, nem existe um mecanismo de divulgação dos seus resultados nas escolas.

A frequência de ações de formação e a obtenção dos créditos correspondentes constituía uma condição obrigatória para a progressão na carreira o que conduziu a um grande aumento da oferta e da procura. No entanto, como refere Ferreira (2009), este incremento não teve equivalente na transformação das conceções e práticas de formação, pois, apesar de se tratar de um campo de formação profissional de adultos, desenvolveu-se sobretudo à imagem do modelo formal de escolarização e com influências de lógicas de racionalização e academização, em grande medida estranhas à própria essência da educação e formação.

O sistema de formação contínua de professores que continua em vigor é condição obrigatória para a progressão na carreira. Do ponto de vista organizacional, há vários constrangimentos que decorrem desta ligação e há implicações pedagógicas na formação, na medida em que os professores tendem a ser encarados como formandos-alunos e não como adultos e profissionais sujeitos e autores da sua própria formação.

A formação contínua de professores em Portugal, regulada em vários dispositivos legais, pretende favorecer dinâmicas de atualização e aprofundamento do conhecimento necessário ao exercício da profissão docente, bem como desenvolver intervenções inovadoras nos contextos de desempenho profissional. A este propósito, pode falar-se de um plano individual de desenvolvimento profissional, instrumento que visa propiciar condições para uma reflexão sobre a vida profissional e pessoal, de competências emocionais dos professores, evolução dos sentimentos profissionais, dimensão pedagógica dos sentimentos dos professores e as implicações para a sua formação.

O conceito de aprendizagem organizacional procura traduzir esta ideia de que a formação e a mudança se operam através da organização, não se tratando, portanto, de mudar pessoas supostamente carentes, mas as organizações e os seus problemas, valorizando-se os saberes experienciais e os contextos e processos coletivos de trabalho. Como lembra Barroso (1997), citado por Ferreira (2009), “para que seja possível pôr em prática modalidades de formação que permitam aos trabalhadores aprenderem através da organização e das suas situações de trabalho, é preciso que a própria organização aprenda

a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão” (p. 218).

De acordo com Ferry (1987), citado por Ferreira (2009), podem definir-se três modelos de práticas de formação – o modelo centrado nas aquisições, o modelo centrado nos processos e o modelo centrado na análise. O modelo centrado nas aquisições pressupõe que a prática é a mera aplicação da formação (teoria); o modelo centrado nos processos valoriza essencialmente as experiências dos indivíduos em formação, situando a teorização ao nível da formalização das práticas; o modelo centrado na análise considera que os indivíduos se formam por um trabalho sobre si mesmos, articulando teoria e prática. Com efeito, e ainda segundo Ferreira (2009) a prática por si só não é formadora; ela pode tornar-se objeto de análise, de reflexão e compreensão com a ajuda de um referencial teórico.

Lesne, (1984) citado por Ferreira (2009), define três “modos de trabalho pedagógico”: o “transmissivo de orientação normativa”, que assenta numa relação pedagógica hierarquizada entre formador e formando, sendo a pessoa em formação considerada, essencialmente, como objeto de socialização; o “incitativo de orientação pessoal”, que valoriza as dimensões interpessoais e individuais e assenta em relações pedagógicas horizontais, sendo a pessoa sujeito da sua própria formação e socialização; o “apropriativo centrado na inserção social do indivíduo” assenta no exercício democrático do poder pelas pessoas em formação e tem como objetivo desenvolver a capacidade de agirem de modo a modificarem as condições sociais, pedagógicas e organizacionais da sua atividade. Neste último caso, a pessoa em formação é considerada agente de socialização, com capacidade para se transformar e transformar a sociedade em que vive.

Há outros trabalhos no campo da formação dos professores que salientam a formação centrada na escola e na comunidade. Embora incidindo, em grande parte, no campo da formação inicial de professores, esses trabalhos dão contributos importantes para a formação contínua, chamando a atenção para as questões comunitárias da formação e para a necessidade de ela ter em conta as condições sociais em que se realiza a ação educativa.

J. O. Formosinho (2009) liga a formação contínua ao desenvolvimento profissional. A sociedade moderna, os seus rápidos desenvolvimentos no domínio dos conhecimentos e da tecnologia, a construção de uma economia global, da sociedade de informação e de sociedades multiculturais promoveram a indispensabilidade de uma formação profissional permanente, isto é, uma formação que não se reduz a um momento inicial da vida ativa, mas é um processo de ciclo da vida. A formação contínua tornou-se um campo de intervenção, de formação e de investigação.

A maioria dos autores considera a formação contínua um subsistema, uma componente do desenvolvimento profissional.

García (1999) faz duas distinções fundamentais entre formação contínua e reciclagem e entre formação contínua e desenvolvimento profissional. A reciclagem diferencia-se da formação contínua pelo seu caráter pontual e de treino para “pôr em dia” o que o conceito de reciclagem conota. Por outro lado, distingue também desenvolvimento profissional de formação contínua pelo facto de aquele termo superar a dicotomia tradicional entre formação inicial e aperfeiçoamento posterior que o termo formação contínua ou o termo formação em serviço representa.

A preferência pelo uso do conceito de desenvolvimento profissional em gradual substituição pelo de formação contínua tem a ver com o descontentamento com o caráter diretivo e os fracos resultados da formação contínua. Em Portugal, a generalização do conceito de formação contínua, e não formação em serviço, está conotada com esse caráter diretivo segundo J. O. Formosinho (2009). A autora considera, ainda, que formação contínua e desenvolvimento profissional são perspetivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente de professores num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. Estas duas perspetivas sobre a mesma realidade têm preocupações e diferentes focalizações. O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto.

A focalização da formação contínua reside maioritariamente nas instituições de formação (escolas, centros de professores, universidades), nos agentes da formação (formadores peritos e formadores pares, formadores externos e internos), nas modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos), nos aspetos organizacionais (processo de decisão, acreditação das ações, financiamento, tempo e espaço da formação).

A focalização do desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento.

Nesta sequência pode definir-se desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de

professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe ainda a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional.

J. O. Formosinho (2009) relaciona, ainda, a formação de professores, a aprendizagem profissional e a ação docente, procurando mostrar que a relação entre formação e ação é uma relação complexa, mediada pelos contextos em que os professores vivem.

A formação é concetualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práxis, relações e afetos, valores e normas. Os saberes profissionais constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais (J. O. Formosinho, 2009, p. 9).

Hargreaves e Fullan (1992), citados por Formosinho (2009), fazem uma análise de três pontos de vista envolvidos na criação de oportunidades para ensinar que dão corpo a três perspetivas diferenciadas de desenvolvimento do professor: 1. desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de conhecimentos e competências; 2. desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo; 3. desenvolvimento do professor como mudança ecológica.

Segundo os autores é necessário providenciar aos professores “oportunidades para aprender” e “oportunidades para ensinar”, modo de melhorar a qualidade na educação.

Day (2001) refere que “a formação contínua é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (p. 233) e pode contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento dos professores e das escolas (p. 203).

Atualmente a formação contínua tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo tendo um líder nomeado cuja função consiste em facilitar e estimular a aprendizagem de forma ativa.

Logan e Sachs (1988) citados por Day (2001) identificaram três tipos de aprendizagem promovidos pela formação contínua: a reorientação – em que os professores desenvolvem as suas capacidades para fazer “revisões significativas” das suas práticas atuais como resultado de novos métodos de ensino, de diferentes condições de trabalho, de mudanças nos procedimentos ou expectativas de gestão ou como resultado de uma

mudança de funções na escola; a iniciação – em que os professores são socializados em novos papéis ou incorporam novas ideias e práticas aprendidas nos programas de reorientação, transpondo-as para as salas de aula e para a vida social e o fortalecimento – em que as práticas atuais dos professores são fortalecidas e ampliadas.

Os efeitos da formação contínua têm maior probabilidade de se prolongarem no tempo se puderem ser apoiados e adaptados aos contextos locais de sala de aula e das escolas. Nem todos os programas de formação contínua resultam necessária e direta ou adequadamente em mudanças observáveis na sala de aula.

Os professores que participam em ações de formação contínua devem adquirir os conhecimentos, as destrezas e as atitudes pretendidos, incluí-los na prática de modo a influenciar a aprendizagem e os resultados dos alunos e possivelmente influenciar outros professores na escola. Há dados que demonstram que a formação contínua pode produzir um forte impacto no pensamento e na prática dos professores e, conseqüentemente, de uma forma indireta, na qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos na sala de aula. Este caso verifica-se sobretudo quando a formação contínua consegue dar atenção às necessidades particulares de desenvolvimento dos professores e da escola.

Quando a formação não tem em conta as fases de desenvolvimento dos professores, os seus propósitos morais centrais e as suas necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional, é pouco provável que contribua para melhorar a sua capacidade para se empenharem ativamente a longo prazo, é assim provável que os esforços de melhoria da escola e da sala de aula diminuam.

Todos os professores têm necessidade de desenvolvimento que se prendem, por um lado, com a relação entre a idade, a experiência, o saber-fazer e o empenho e, por outro, com a capacidade contínua de aplicar a inteligência emocional em situações de ensino e em culturas escolares que exigem o uso de juízos discricionários e de tato pedagógico. Neste contexto, quando se pretende planejar a formação contínua é fundamental analisar o modo como ela contribui para o desenvolvimento de tais capacidades (Day, p. 219)

Joyce e Showers (1998), citados por Day (2001), mostravam-se especialmente preocupados com o impacto da formação contínua na prática da sala de aula. Alargaram a definição de formação contínua, passando de uma conceção que inclui apenas cursos ministrados por outros, geralmente exteriores à escola e à sala de aula, para a entender de uma forma mais abrangente, englobando também o trabalho com colegas em programas elaborados para atingirem necessidades objetivas, durante um longo período de tempo. O seu modelo pretende centrar-se nos meios mais eficazes de atingir a mudança na sala de aula. Os potenciais resultados são: conhecimento ou consciencialização de teorias e práticas educacionais do novo currículo ou dos conteúdos académicos, mudanças nas atitudes em relação a si próprio (mudanças na perceção de papéis), em relação aos alunos

e em relação aos conteúdos académicos, desenvolvimento dos professores (capacidade para demonstrar comportamentos discretos, tais como conceber e fazer perguntas de vários níveis cognitivos ou capacidade de operacionalizar pequenos grupos de destrezas em situações específicas) e transferência da formação e “controlo de execução” (o uso consistente e apropriado de novas destrezas e estratégias de ensino na sala de aula).

Joyce e Showers (1998), citados por Day (2001), concluem que primeiro, independentemente de quem inicia o programa de formação, os participantes devem ter oportunidades suficientes para desenvolver destrezas que podem, eventualmente, pôr em prática no contexto de sala de aula; segundo, se o conteúdo da formação é novo para os formandos, a formação terá de ser mais extensa em relação àquela que inclui matérias relativamente familiares; terceiro, se a transferência da formação for o objetivo principal, provavelmente será necessário um acompanhamento subsequente no local de trabalho.

Day (2001), a propósito dos estudos feitos por Joyce e Showers (1998) refere que se podem tirar cinco valiosas lições para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores: qualquer programa completo deve ter em atenção a aplicação de conhecimentos, de entendimentos e de destrezas no contexto da sala de aula – um modelo simplista de “aprendizagem-aplicação” não resulta; o «feedback» e o acompanhamento contínuo são componentes essenciais do processo de transferência; a disposição e o empenho em relação à aprendizagem devem ser características sempre presentes num professor enquanto aprendiz ao longo da vida; a cultura organizacional deve ser de ajuda, no que diz respeito às relações profissionais entre colegas; os recursos devem ser considerados em função do desenvolvimento a longo prazo, de acordo com um conjunto equilibrado de necessidades de aprendizagem.

Os cursos acreditados de formação contínua, quer sejam de longa duração, quer sejam de curta duração, têm um papel importante no desenvolvimento das capacidades intelectuais e emocionais dos professores, para que estes proporcionem um ensino de qualidade. Contudo, as limitações e as potencialidades de formação contínua precisam de ser reconhecidas e relacionadas com os propósitos, os processos e o impacto pretendido na prática.

O papel da escola e dos professores como agentes de mudança e de transformação é incontestável. Os professores devem ser capazes de desenvolver estratégias intencionais e fundamentadas que visem a melhoria e a qualidade da educação de todos os alunos, de modo a promoverem uma formação de base que responda ao pluralismo e às novas necessidades e exigências da sociedade.

Gonçalves (2006), mostra a sua preocupação pelos processos formativos com vista à mudança, construção pelo professor de propostas de mudança das suas práticas e a

assunção pelo professor do seu papel de (re)construtor do seu conhecimento prático pedagógico. Coloca a questão de saber qual a dimensão temporal do processo de formação do professor. Ser professor implica abraçar um desafio e um projeto. Desafio no sentido da inquietude provocada pela irrepetibilidade dos atos educativos. Projeto no sentido da sua implicação no seu próprio projeto de desenvolvimento profissional e pessoal. A conciliação entre este desafio e este projeto implica, por parte do professor, a capacidade de gerir e organizar a sua autotransformação.

Para Ponte (1998) a formação “formal” (inicial, contínua, especializada e avançada) continua a ser um suporte fundamental do desenvolvimento profissional. Ela é não só útil como necessária para permitir uma variedade de percursos e processos de desenvolvimento profissional, de acordo com as preferências e as necessidades de professores com origens profissionais e inclinações muito diversas. O desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas que incluem a formação e também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, entre outras. Implica o professor como um todo nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais e tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada. São importantes, não só os conhecimentos e os aspetos cognitivos, como também os aspetos afetivos e relacionais do professor.

Flores (2003) é de opinião que a formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua conceção, organização e operacionalização. Por outras palavras, falar da formação de professores implica falar do modo como se encara o ensino e refletir sobre o que significa ser professor, em determinado contexto.

Formosinho (2009), citando Canário (2001), refere que se impõe que as dinâmicas formativas sejam encaradas como processos de intervenção nas organizações escolares e que a formação seja organizada sob a forma de projetos de ação para responder a problemas identificados em contexto.

A formação contínua de professores é, na opinião de Alarcão e Roldão (2008), um dos processos que pode contribuir para uma verdadeira transição ecológica, determinante no processo de desenvolvimento profissional do professor. Assim, um bom plano de formação poderá contribuir para uma mudança de atitude do pessoal docente da escola, promovendo a melhoria das aprendizagens de todos.

3. Gestão curricular /Estratégias de ensino

3.1. Estrutura curricular do sistema educativo português

A preocupação com o currículo, nos dias de hoje, como afirma Moreira (2002), expressa-se no significativo número de reformas curriculares dos diferentes graus de ensino que se formulam em diversos países. Os esforços por definir e controlar o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas têm sido acompanhados por medidas que procuram estabelecer mecanismos de avaliação nas e das instituições educacionais, bem como de novas regras e diretrizes para a formação inicial e contínua dos professores. Assim, currículo, avaliação e formação docente têm representado os principais focos dos processos contemporâneos de reformulação das políticas e dos sistemas educacionais.

Na estruturação de um currículo existem princípios de organização, resultantes de opções políticas e sociais, sobre a metodologia da sua apresentação aos alunos e professores. Pacheco (2001) denomina por prescrição curricular vertical aquela em que se definem as articulações entre os vários ciclos de ensino que caracterizam a escolarização dos alunos. Em cada ciclo são ainda tomadas opções sobre a organização dos tempos curriculares e extra curriculares. Segundo o mesmo autor, a organização do sistema educativo e os critérios de estruturação da educação escolar por níveis de diferenciação progressiva dos alunos assentam nestes princípios e são eles que refletem as opções concretas em termos da função da escola. Na organização curricular os conteúdos são estruturados pelas dimensões básicas e pela finalidade que se atribui à educação num dado nível de escolaridade. Alguns autores apresentam propostas de organização que, na maior parte dos casos, são idênticas diferenciando-se apenas na terminologia utilizada.

Em Portugal, encontra-se uma escola integrada, constituída pelos três primeiros ciclos de escolaridade básica e pelo ensino secundário – Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto. No primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico o currículo nacional é comum a todos os alunos. O ensino secundário apresenta uma estrutura nacional homogénea, mas encontra-se estruturado num currículo diversificado organizado por cursos e respetivas áreas.

A atual estrutura curricular tem como referente a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), em torno do qual se estabelece a estrutura organizativa dos percursos escolares, os objetivos de cada nível de ensino e a organização curricular em termos de regiões administrativas (central, regional e local). Como afirma Pacheco (2008), há três níveis de decisão curricular: político-administrativo (Administração Central/Ministério da Educação), de gestão (escola) e de realização (professor e aluno na sala de aula). As competências curriculares não estão só a cargo da Administração Central existindo na escola e na sala de aula espaço para a tomada de decisões curriculares.

O Ensino Secundário concretiza-se num ciclo de três anos de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º anos), tal como é definido na Lei de Bases do Sistema Educativo. O currículo nacional materializa-se em planos de estudos elaborados com base nas matrizes curriculares do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho, retificado pela Declaração de Retificação n.º 84/2007, de 21 de Setembro.

As aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário têm como referência os programas das respetivas disciplinas, homologados por despacho do Ministro da Educação, bem como as orientações fixadas para as áreas não disciplinares.

O Ensino Secundário visa proporcionar formação e aprendizagens diversificadas e compreende:

a) Cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior;

b) Cursos tecnológicos, orientados na dupla perspetiva do mercado do trabalho e do prosseguimento de estudos de nível superior, especialmente através da frequência de cursos pós-secundários de especialização tecnológica e de cursos do ensino superior;

c) Cursos artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos;

d) Cursos profissionais, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos.

O decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de junho introduz, pela primeira vez, no sistema escolar português, a noção de competência enquanto critério para a estruturação do currículo nacional, numa perspetiva de formação ao longo da vida. Tratando-se de uma linguagem não referida na LBSE, a competência faz parte dos alicerces do edifício curricular nacional, pelo menos a dois níveis: competências metodológicas (transversais) e competências funcionais (comportamentais). A arquitetura curricular baseada na competência está ausente no ensino secundário, uma vez que o currículo nacional é apresentado como o “conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (art. 2º, Decreto-Lei nº74/2004).

A expressão “ensino secundário” é utilizada no contexto educativo português para designar o período de escolaridade dos jovens entre os 15 e os 18 anos. O facto de geralmente ter uma função de transitoriedade, serve de ponte entre o ensino básico e o ensino superior, descaracteriza este ciclo de estudos e não facilita a inclusão de muitos

jovens no sistema de ensino nem a sua transição para a vida profissional. Tratando-se de um nível de ensino mais frequentado por alunos que transitam para o ensino superior do que por alunos destinados ao mercado de trabalho, o lugar intermédio ocupado pelo ensino secundário, segundo Fernandes (1998), citado por Pacheco (2008), “tem prejudicado a definição do seu papel na formação dos alunos que o completam” (p. 223).

O ensino profissional continua a ser muito rejeitado pelos grupos sociais mais favorecidos. O sistema binário do modelo organizativo do ensino secundário tem originado a separação de cursos, reconhecendo-se, contudo, a permeabilidade e a inexistência de áreas curriculares integradas. Segundo Lemos Pires (2000), citado por Pacheco (2008), “a escola do ensino secundário precisa de incorporar dinâmicas sociais marcadas pela empregabilidade, não descurando a via profissionalizante e a via de prosseguimento de estudos que permitem a permeabilidade, num contexto de alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano” (p. 227).

A oferta de cursos de ensino secundário profissional em escolas secundárias, em funcionamento desde 2004, configura-se como um enriquecimento das oportunidades de educação dos jovens que as frequentam, uma vez que a primeira das finalidades não é o prosseguimento de estudos, mas a preparação para uma profissão após a sua conclusão. Há necessidade de se valorizar as diversas alternativas de formação e, em particular, de considerar o ensino secundário em todas as suas vertentes como uma via válida de integração na vida ativa sem perda de regalias, direitos ou estatuto social de alguma das suas modalidades de ensino.

3.2. Gestão curricular

À escola foi concedida autonomia ao nível da gestão administrativa e pedagógica para que possa ser capaz de flexibilizar e ajustar a prescrição político-administrativa.

Enquanto educadores, é através do currículo que se pode objetivar a primeira finalidade da profissão: a de educador. Segundo Roldão (1999), só os professores, como gestores do currículo, e não meros gestores de decisões centralmente tomadas, poderão tornar significativo um currículo flexível.

Prescrição e flexibilização do currículo são conceitos que não têm necessariamente de funcionar como alternativos em organização curricular, mas podem ser entendidos numa perspetiva de complementaridade.

O vocábulo currículo, proveniente do étimo latino *curriere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, e reflete, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. Manifesta-se, assim, um conceito de currículo definido em termos de projeto, incorporado em programas/planos de

intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular. Segundo Pacheco (2001), o currículo define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Quando se define currículo descreve-se a concretização das funções da própria escola e a forma particular de as situar num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação. Dada a sua multiplicidade, o currículo refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo, e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver (Roldão, 1999). Atualmente, o próprio conceito de ensino secundário está a sofrer alterações, passando pela oferta educativa ao próprio currículo formal e, mais especificamente, aos programas das várias disciplinas dos seus níveis de ensino. Os organismos exteriores à escola conseguiram acrescentar não só disciplinas ao currículo como diferentes formas de leitura do currículo.

Na prática, após o currículo ser desenhado, só passará efetivamente a desempenhar as funções para o qual foi projetado quando chega ao professor, que o implementa, o dirige e o adapta em função do seu público-alvo. É através dele que o professor orienta o processo de aprendizagem dos alunos, propondo-lhes aprendizagens, que são influenciadas pela sua própria interpretação do currículo. No ensino secundário a organização curricular é disciplinar em todos os seus cursos: científico-humanísticos, tecnológicos, artísticos especializados e profissionais. O currículo é apresentado como uma listagem de disciplinas e respetivos tempos semanais, para os anos de escolaridade que esses níveis incluem. Para cada uma das disciplinas é apresentado o programa, que também é frequente identificar como currículo, e ao qual são acrescentadas sugestões metodológicas no tratamento dos conteúdos programáticos enunciados.

Este currículo, na perspetiva do professor e do aluno, materializa-se no horário das atividades letivas a cumprir na escola, no âmbito da conclusão de um determinado ciclo, nível ou curso. Segundo Pacheco (2001), a integração curricular não tem lugar nem se torna viável, sobretudo a partir do momento em que prevalece um modelo organizativo centrado nas disciplinas, no plano de trabalho individual e fragmentado do professor e na submissão do aluno. Porém, os programas das disciplinas apontam para novas formas de agrupamento de professores e dos alunos e para o reconhecimento da diversidade das experiências de aprendizagens dos alunos assim como para uma diferente conceção do processo de ensino-aprendizagem. Estas experiências, organizadas pela escola, assumem um caráter formativo e de aprendizagem. São elas que possibilitam a aquisição, não só de novas aprendizagens como também de interação com pessoas, matérias, atividades, materiais e meios. O que

transforma este conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estrutura coerente e sequência organizadora (Roldão, 1999).

Sendo o currículo uma referência para a formulação e desenvolvimento dos projetos curriculares, os professores são uma peça fundamental nas práticas da respetiva gestão conduzindo a uma qualidade de educação através de novos processos e métodos de trabalho. Esta concretização passa pela construção e operacionalização dos projetos educativo, curricular e de turma. Segundo Roldão (1999), o currículo torna-se projeto curricular quando a escola assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade das aprendizagens dos seus alunos. Esta autora considera que a escola, quando pretende construir um projeto curricular, terá que colocar as questões: que rosto quer ter nas aprendizagens que oferece? Que pode e quer a escola decidir para o alcançar? Como? Será, pois, a partir da resposta a estas perguntas que a escola constrói o seu projeto.

Atualmente, deseja-se uma escola inclusiva que responda às necessidades de todos os alunos, uma escola que pressupõe alterações significativas na forma de se fazer educação, uma escola que permite aos agentes gerir o seu currículo. É neste quadro de ideias que se situa a gestão curricular: a possibilidade que cada escola tem, dentro dos limites do currículo nacional, de organizar e gerir com autonomia todo o processo ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades específicas. Reconhece-se, deste modo, que a escola deve ser assumida pelos seus próprios atores, que se devem empenhar num projeto educativo coerente com as finalidades da educação e adequado aos diferentes contextos e públicos-alvo. Só nesta conceção a escola permitirá ao aluno desenvolver as competências necessárias para desempenhar papéis que a sociedade espera dele, quer enquanto cidadão, quer enquanto trabalhador.

A sociedade em que vivemos impõe a diversidade curricular pela penetração de culturas e pelas próprias características da globalização. O mais importante é aprender a utilizar os meios de a ela aceder e saber interpretá-la, numa perspetiva de aprendizagem continuada. Deste modo, a escola terá em vista a melhoria dos seus problemas resultantes da diversidade dos contextos escolares e assegurará uma maior consistência na aprendizagem dos alunos.

As tarefas desempenhadas pelos professores dependem da organização do curso. O ensino profissional está organizado em termos curriculares de acordo com uma organização disciplinar. No entanto, cada disciplina subdivide-se em módulos dependendo a sua duração do número de aulas específico para cada módulo. A avaliação é realizada no

final de cada módulo. Assim, podem ser concluídos vários módulos de uma mesma disciplina durante um ano letivo.

3.3. Currículo e avaliação

O Decreto-Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro, estabelece o papel especial dos professores que, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, quer nas atividades da sala de aula quer nas demais atividades da escola.

No que respeita às decisões do professor que tornam possível a operacionalização do currículo há, segundo Pacheco (1995), citado em Pacheco (2008), quatro dimensões a observar: intencional, de conteúdos, metodológica e avaliativa.

Como afirma Santos Guerra (2009), a avaliação é um dos elementos mais decisivos do currículo, uma vez que pode condicionar todo o processo de aprendizagem e está impregnada de dimensões éticas, sociais, psicológicas e não meramente didáticas. Compreender o que é a avaliação e fazê-la bem seria uma excelente via para melhorar as práticas de ensino nas escolas, entendendo a avaliação como um processo complexo, de compreensão e explicação, e não como um mero ato mecânico de atribuição de classificações.

Avaliar é uma atividade inerente à condição humana. Diariamente avaliamos o que fazemos e o que nos cerca. No campo educativo, avaliam-se os alunos, avaliam-se os programas, avaliam-se os professores e avalia-se a instituição. No âmbito da avaliação escolar, são estabelecidos pelo Ministério da Educação os parâmetros institucionais da autoavaliação, através do grau de concretização do Projeto Educativo, sucesso escolar, entre outros, e da avaliação externa dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário. A escola deverá garantir as melhores aprendizagens, não através da mera adição das disciplinas, mas assegurando a formação integral dos alunos. Neste contexto, a avaliação das aprendizagens é, talvez, onde a prescrição se revele de um modo mais efetivo, dado que cabe ao Ministério da Educação a competência de promover a regulação do sistema educativo.

Uma avaliação sincrónica, normativa e comparativa é, segundo Perrenoud (2000), um obstáculo à diferenciação do ensino e à individualização dos percursos de formação. Nos cursos de organização modular é essencial romper com essa forma de avaliação, mas isso não equivale a renunciar a qualquer avaliação, pelo contrário, ela terá de existir no módulo, em vários momentos.

A avaliação modular não diz respeito, apenas, à avaliação das aprendizagens dos alunos. Ela debruça-se sobre duas dimensões estruturantes da vida de uma comunidade escolar: a avaliação das aprendizagens dos alunos, e a avaliação da organização da formação e dos processos de ensino-aprendizagem.

A primeira destas dimensões tem um significado essencialmente formativo, procurando que o aluno, através do «feedback» que lhe é dado pelo professor e da auto e heteroavaliação, tenha maior controlo sobre o percurso e sobre as suas aprendizagens e seja capaz de gerir e mais bem direccionar os seus esforços, canalizando-os para a conclusão do percurso formativo e posterior integração no mercado de trabalho. A conclusão dos módulos, Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e Prova de Aptidão Profissional (PAP), devem representar a aquisição das competências definidas à saída do curso. Como condição prévia a este tipo de avaliação das aprendizagens está a avaliação diagnóstica, realizada sempre à entrada do módulo.

Após a aquisição das competências no final de cada módulo, ou na FCT e PAP, é indispensável que o professor detenha dados para a constituição de um juízo globalizante que se consubstancie numa avaliação sumativa.

A segunda dimensão debruça-se sobre o trabalho do professor e da equipa formativa e é de primordial importância para a melhoria constante dos processos de ensino-aprendizagem e para a organização da formação.

No seu conjunto, estas duas dimensões constituem-se como instrumentos de apoio à tomada de decisões e conseqüente alteração ou correção das práticas organizacionais, processuais, pedagógicas, didáticas e avaliativas, sempre no sentido de criar condições para processos de ensino-aprendizagem mais eficazes e, logo, com melhores resultados ao nível do sucesso educativo.

3.4. Avaliação como estratégia de ensino

O currículo nacional, baseado em competências e experiências educativas, como refere Alves (2004), está ligado a três preocupações nucleares que se relacionam entre si: a diferenciação, a adequação e a flexibilização, preconizando na sua concretização quer o estabelecimento de diferentes possibilidades de percursos, quer a promoção da diferenciação pedagógica através da diversificação das estratégias e da sua adequação às situações concretas, ou seja, flexibilizando os processos, tornando-os menos rígidos e adaptáveis ao contexto educacional.

Alves (2004) foca, ainda, a importância da avaliação formativa como reguladora e tendo como objetivos a adequação do tratamento didático e a natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico e a obtenção de uma dupla retroação: sobre o

aluno, indicando-lhe as etapas que ele venceu e as dificuldades que deve superar, e sobre o professor, indicando-lhe como é que o seu programa pedagógico se desenvolve e quais os obstáculos que enfrenta.

Scallon (1998) citado por Alves (2004), utiliza a designação de avaliação formadora cuja designação tem por objetivo mais bem posicionar os respetivos papéis do professor e do aluno, ao nível da regulação das aprendizagens e da construção dos critérios de avaliação. Esta tem por ambição aproximar-se mais do processo de ensino na sua globalidade apresentando-se como um sistema assente numa pedagogia diferenciada.

Ainda segundo Alves (2004), a avaliação formadora põe em relevo o papel da autoavaliação como vetor fundamental das aprendizagens. Desenvolver no aluno esta capacidade de se autoavaliar de maneira pertinente pressupõe que ele seja capaz de identificar, ao mesmo tempo, os seus erros e as suas respostas positivas, formular explicitamente as estratégias que conduzem ao êxito e manipular os critérios de avaliação no momento das diferentes etapas de avaliação. A avaliação pressupõe, assim, uma formação para a observação.

Como afirma Hadji (1997) citado por Alves (2004), o interesse da avaliação de carácter essencialmente formativo é positivo e inegável. Ganhar-se-á sempre em privilegiar a autorregulação, em facilitar a apropriação pelo aluno dos critérios de realização e dos critérios de êxito, não sendo, contudo, exclusiva.

Boggino (2009) propõe que não se avaliem apenas os resultados mas também os processos de aprendizagem, pois são estes que permitem aos professores oferecer aos seus alunos um apoio pedagógico sistemático e ajustado às suas possibilidades de aprendizagem e que garantam a continuidade dos seus processos de aprendizagem. Avalia-se para se conhecer, e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendam a gerar melhorias nas suas aprendizagens. Por isso, o autor considera a avaliação como ponto de partida do ensino, e não os conteúdos curriculares.

Boggino (2009) refere que ensinar implica sempre avaliar os saberes dos alunos e propor estratégias pertinentes para que possam progressivamente ir reestruturando esquemas e conhecimentos e, assim, diminuir a distância que separa estes dos conteúdos curriculares.

A avaliação dos saberes dos alunos terá de ser o ponto de partida do processo de ensino. A construção do conhecimento gera a necessidade de que a escola garanta a continuidade do processo de aprendizagem, desde que este se inicia até à sua concetualização. Ainda que o processo de aprendizagem não seja linear, deve ser sistemático. O aluno vai traçando um caminho sinuoso e repleto de contradições, erros e

conflitos. Mas é precisamente este espaço de dúvidas e incertezas o que permite avaliar as suas produções, sejam ou não avaliadas de forma correta, e identificar os erros ou conhecimentos como indicadores didáticos que facilitem as intervenções do docente e a produção de aprendizagens genuínas.

Por isso, a avaliação constitui uma estratégia de ensino que pode facilitar ou obstruir o processo de aprendizagem. É uma das estratégias necessárias para garantir a continuidade e a própria construção de conhecimentos.

Os alunos não aprendem sozinhos e, por isso, os docentes terão de avaliar cada uma das suas produções de modo a que a sua intervenção esteja conforme às suas competências cognitivas e às necessidades do aluno relativamente a essa produção. Deverão avaliar os conhecimentos com que operacionalizam, as hipóteses ou teorias nas quais se baseiam, os procedimentos singulares que utilizam e o momento em que se encontram no processo de construção da noção do estudo.

Boggino (2009) lembra que avaliar o processo de aprendizagem dos alunos implica fazer uma avaliação “da frente para trás” na qual se correlacione as suas produções, num momento determinado, com os saberes que tinham no momento de início da tarefa ou, simplesmente, num momento anterior. É um processo complexo no qual os alunos vão elaborando um conjunto de noções, conceitos, procedimentos, normas e valores, que apenas os adultos dividem em áreas curriculares e anos letivos. Se lhes for dada essa oportunidade, durante este processo, os alunos podem globalizar as suas aprendizagens e construir um conjunto de conhecimentos de diferente tipo e complexidade diversa.

Como afirma Santos Guerra (1996), citado por Boggino (2009), o importante é potenciar as funções mais ricas da avaliação (diagnóstico, compreensão, melhoria, aprendizagem, apoio) e diminuir as indesejáveis (comparação, discriminação, hierarquização).

Fernandes (2006) propõe o que designa por avaliação formativa alternativa pelo facto de se estar a lidar com uma avaliação cuja principal função é a de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino, sendo assim necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos e pelo facto de estarmos perante uma avaliação formativa, que é alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviorista e a todo o espectro de avaliações mais ou menos diferenciadas, ditas de intenção ou de vontade formativa, a avaliação alternativa.

A avaliação formativa alternativa deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir, regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido. A avaliação formativa alternativa é, sobretudo, um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que

os alunos sabem e são capazes de fazer, e essencialmente destinado a regular e melhorar o ensino e a aprendizagem. Deve ser tida em conta nas planificações de ensino e nas práticas de sala de aula, pois um dos seus principais objetivos é o de obter informação acerca de como os alunos aprendem, ajudando-os deliberada e sistematicamente a compreender o que fazem e a melhorar as suas aprendizagens.

A avaliação pode, pois, ser uma estratégia eficaz como meio de desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma adequada a cada contexto. A capacidade de reflexão e análise da ação desenvolvida possibilita a sua reorientação.

4. Desenvolvimento profissional

Para se falar de profissionalidade docente é imprescindível referir os ciclos de vida profissional do pessoal docente do ensino secundário, e que podem ter aplicabilidade a todos os docentes citando-se os trabalhos de Hüberman (1992). Os estudos realizados por este autor apoiam-se em trabalhos feitos em outros setores profissionais e sempre relacionados com o chamado ciclo de vida humano.

A partir de estudos empíricos, baseados em questões apaixonantes e em vários autores, Hüberman chegou à conclusão que, numa perspetiva clássica do conceito de carreira, tornava-se possível delimitar uma série de sequências que se podiam adaptar ao exercício de profissões diferentes. Em termos práticos, o autor considerou as seguintes etapas: a fase da entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase da diversificação, podendo derivar para a fase do questionamento ou da serenidade e distanciamento afetivo, passando ao conservantismo e lamentações, para, finalmente, chegar ao desinvestimento.

Vários estudos concluíram a existência de inegáveis correlações entre as etapas definidas por Hüberman e a satisfação profissional dos professores, no entanto, verificam-se algumas divergências de estudo para estudo. Para autores como Kyriacou e Sutcliffe (1979), Lopes (2001) e Gonçalves (1992, cit. por Malta, 1999), citados por Peixoto e Pedro (2006), a satisfação profissional tende a ser mais elevada junto dos professores mais velhos e mais experientes. Já para Gursel, Sunbul e Sari (2002) e Scoot, Cox e Dinham (1999), citados por Peixoto e Pedro (2006), a satisfação profissional progride de forma inversa aos anos de carreira, sendo os professores mais velhos, quem evidencia menor satisfação no trabalho.

Se as contradições já eram relevantes, os resultados encontrados nas investigações levadas a cabo por Teodoro (1994, cit. por Tralinho, 1999), Cordeiro-Alves (1994) e Chaplain (1995), citados por Peixoto e Pedro (2006), vêm aumentar ainda mais as indefinições. Estes autores constataram que era junto dos professores situados a meio da carreira que se verificavam maiores sintomas de desmotivação e tensões profissionais, sendo simultaneamente os professores mais novos e os professores mais velhos que revelavam maiores índices de satisfação no trabalho.

Estes resultados encontrados poderão ser explicados com base nos postulados teóricos de Hüberman (1992) que se refere aos primeiros anos de docência, como um momento de confronto, não apenas com a realidade da sala de aula mas igualmente com a complexidade que é o estabelecimento da relação pedagógica. Desse grande choque sentido no confronto com a realidade em sala de aula, como referem Serraniza e Oliveira (2002), citados por Peixoto e Pedro (2006), poderá decorrer a justificação para a insatisfação profissional encontrada. Relativamente aos docentes a meio da carreira, Hüberman (1992) classifica-os na fase de “diversificação” que, segundo o autor, é onde se

podem encontrar os professores mais motivados e mais arrojados, na medida em que já se apresentam dissipados os iniciais receios e incertezas, está atingida alguma estabilidade e segurança profissional, o que poderá justificar os índices de satisfação encontrados nos professores com 7 a 15 anos de docência. Finalmente, em relação ao grupo de docentes com 16 a 26 anos de docência, Hüberman (1992) situa-os na fase denominada de “pôr-se em questão”. Aqui, encontram-se os professores com constantes sentimentos de desconforto resultante da monotonia do cotidiano de sala de aula, e do somar de uma sucessão de fracassos pessoais e profissionais, sentimentos esses que facilmente se refletirão nos seus índices de satisfação profissional.

A educação é um modo de desenvolvimento da natureza humana, privilegiando o bem-estar e felicidade do indivíduo, transmitir e preservar os saberes clássicos e participar na mudança e reconstrução da sociedade; daí, a importância do estudo da sequencialidade das fases da vida profissional. Como refere Paulo Freire (1992), ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção. Seixas (1997), defende que a carreira de professor se desenvolve em três fases, correspondentes a outros tantos processos e consequentes produtos, desde a fase de desenvolvimento profissional que resulta em profissionalidade, passando pela fase da profissionalização versus profissionalismo e, por último, a fase da socialização profissional que se reflete no profissionalismo. Na prática, este processo tem de ser natural e deve ser encarado de modo positivo: a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais aptos a conduzirem um ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente.

De entre vários autores que se têm debruçado sobre o estudo do profissionalismo dos docentes, Stenhouse (1975), citado em Seixas (1997), defende que o profissionalismo do professor terá de envolver o empenhamento e questionamento sistemático do próprio ensino, o uso de competências para questionar e testar a teoria na prática e, sobretudo, a disponibilidade para a reflexão, discussão, avaliação e troca de conhecimentos.

Gonçalves (1992) refletiu sobre a carreira das professoras do ensino primário. As suas conclusões ditaram a existência de dois planos de análise no percurso profissional docente: o do desenvolvimento profissional e o da construção da identidade profissional.

Relativamente ao desenvolvimento profissional, o autor considera três perspetivas: a do desenvolvimento pessoal, a da profissionalização e a da socialização. Na primeira perspetiva, por desenvolvimento pessoal é concebido o desenvolvimento profissional como o resultado do crescimento individual; na perspetiva da profissionalização, o desenvolvimento profissional aparece como o resultado de um processo de aquisição de competências, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem; na perspetiva da

socialização, esta vai resultar da adaptação do docente ao meio profissional, com conhecimento dos normativos inerentes e a interatividade conseguida com os pares.

No decorrer do seu trabalho de análise aos percursos profissionais das carreiras das professoras do ensino primário, Gonçalves (1992) encontrou os melhores anos, os piores anos, os problemas sentidos, os momentos de rutura, a idade crítica, a importância da formação, a motivação e as etapas da carreira.

Relativamente aos melhores anos, o autor não conseguiu verificar na prática as teorias sobre o assunto, mas concluiu que tanto podem ocorrer no início da carreira como podem estar relacionados com variados fatores externos, tais como: o local (escola) onde melhor se realizou profissionalmente, os bons resultados obtidos, a formação e a aprendizagem com os colegas, os bons alunos com bom comportamento e aproveitamento, a boa colaboração com os encarregados de educação e a família ou o interesse das famílias pela escola.

Quanto aos piores anos, e comparando com estudos empíricos, estes ocorrem ou no início da carreira ou numa fase final, na pré-reforma. Estes piores anos estão ligados a um desinvestimento que pode estar relacionado com um variado conjunto de fatores: o cansaço, a rotina, as condições de trabalho, os locais de trabalho, as colocações, as várias colocações ao longo do ano, as acessibilidades, os transportes, o isolamento, os conflitos com os colegas, os alunos malcomportados, as dificuldades de aprendizagem, os meios carenciados, a falta de interesse dos pais, a falta de formação e a falta de apoio pedagógico, o afastamento da família e da residência, problemas de saúde ou a não colocação.

As situações que justificam os piores anos, ou outras que provoquem crises na carreira docente, irão alterar a finalidade da função do professor. Momentos de crise poderão surgir e alterar o desenvolvimento profissional, não permitindo que este se desenrole de um modo linear. O desânimo, a desmotivação, os problemas familiares ou de saúde, o início ou o fim da carreira, ou a problemática das colocações, são, para Gonçalves (1992), a base das crises atravessadas durante a vida profissional dos docentes.

Na pior das hipóteses, o autor justifica o aparecimento de momentos de rutura profissional quando associados a fatores como: tensão, ansiedade, frustração, raiva, depressão, exaustão física, emocional e atitudinal, sentimentos de não realização pessoal, cansaço, saturação ou os problemas pessoais e de colocação já referidos. Por outro lado, e com base nos estudos empíricos, o autor também é de opinião que existem idades críticas, quando acontecem mais problemas. Pode acontecer no início da carreira, por falta de experiência ou por choque com o real, durante a carreira, devido às resistências à mudança, ou na fase final da carreira, quando se associam saturação, cansaço e idade.

Por outro lado, a motivação é determinante em todo o processo, seja de ordem material ou estritamente profissional. Se, por um lado, alguns docentes desenvolvem a sua profissionalidade para satisfação do seu ego, por outro, outros são compelidos a aceitar as oportunidades que se lhes vão deparando.

Day (2001) aponta a importância do processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, sendo aceitável esperar que todos os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processo de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional. Espera-se, também, que tais atividades incidam sobre propósitos pessoais e profissionais e reflitam, ao mesmo tempo, necessidades individuais e coletivas, técnicas e baseadas na investigação.

Day (2001) explicita o conceito de desenvolvimento profissional, “a visão alargada da aprendizagem profissional” (p.17-18), servindo-se da designação dada por Lieberman (1996). Inclui assim, a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação a partir da experiência, as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola e as oportunidades de aprendizagem disponíveis através da formação contínua organizadas interna e externamente. Descreve o que considera ser o papel profissional do professor: empenhar-se ativamente no processo de desenvolvimento ao longo da carreira o que implica estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de modo diferenciado com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas em termos de resultados devem ser apropriadas e aliciantes; ser um membro ativo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola; responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola.

Day (2001) refere ainda, que a forma como os professores reagem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade de ensino e da aprendizagem na sala de aula. Explicita que os professores não têm apenas de ser profissionais mas têm também de agir como profissionais uma vez que um bom ensino exige que os professores (re)analise e revejam regularmente o modo como aplicam os princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, sendo provável que sem um desenvolvimento profissional contínuo, as conceções de si próprios como educadores, com propósitos mais amplos, diminuam.

Day (2001), citando Sugrue (1996), refere que as alterações na prática operacional do profissionalismo refletem as crescentes complexidades e contradições do trabalho dos professores num mundo pós-moderno, o que significa “lidar com a ambivalência, com a

ambiguidade dos significados e com a imprecisão do futuro” (p.32) e, ao mesmo tempo, reconhecer que “a aceitação da ambivalência pode suscitar uma melhoria de vida, especialmente quando contrastada com um mundo guiado pelas certezas que a modernidade encorajava” (p.32). É nesta lógica que o seu trabalho encerra ao mesmo tempo um desafio e uma ameaça, tanto pode ser autônomo como responsável perante outros, independente como colaborador, controlar o seu trabalho e não o controlar, centrado no professor ou centrado no aluno.

Sachs (1999), citada por Day (2001), identifica cinco valores centrais que constituem “os fundamentos de uma abordagem pró-ativa e responsável de profissionalismo” (p.34):

- Aprendizagem – os professores são considerados aprendentes;
- Participação – os professores perspetivam-se como agentes ativos nos seus mundos profissionais;
- Colaboração – a colegialidade é exercida dentro e entre comunidades internas e externas;
- Cooperação – os professores desenvolvem uma linguagem comum;
- Ativismo – os professores envolvem-se publicamente em questões relacionadas, direta ou indiretamente, com a educação e com a escolaridade, enquanto parte integrante dos seus propósitos morais.

Os professores sempre trabalharam dentro de uma estrutura de prestação de contas. Nos últimos anos, ao nível das reformas governamentais, em todo o mundo, tem-se registado uma tendência para reforçar a responsabilidade contratual e para nela incluir pais e alunos, que são apresentados mais como consumidores do que como clientes. Subjaz a lógica de que o trabalho docente pode ser avaliado em função do seu sucesso em preparar os alunos para alcançar os resultados desejados. A ênfase dada aos resultados tem dispersado a atenção da preocupação, da afetividade e do empenho, condições necessárias para quando se quer motivar, estimular e apoiar os alunos.

Os professores não são apenas recipientes da mudança política iniciada fora das escolas e das salas de aula; eles próprios são também iniciadores da mudança. O propósito moral é um aliado natural do movimento de mudança o qual segundo Fullan (2001) fá-los desenvolver melhores estratégias para realizar os seus objetivos morais. A mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas, da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional. É necessário investigar, de modo contínuo, este papel de agente de mudança e a sua relação com os propósitos morais dos professores.

Empenhar-se num processo de mudança implica que os professores tenham responsabilidades e capacidade de resposta e ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos, experiências e destrezas. Os professores que revelam mal-estar transmitem significativamente menos informação e menos reforços positivos aos alunos, e com eles interagem menos frequentemente. Este facto resulta num aumento provável de problemas disciplinares, o que criará stresse.

Para Fried (1995), citado em Day (2001), o desenvolvimento profissional dos professores tem de ser construído com base na “vocação apaixonada” do professor. Para que os professores se desenvolvam profissionalmente, deve ter-se em atenção o seu pensamento, os propósitos morais e destrezas enquanto agentes de mudanç a, as suas destrezas pedagógicas e de gestão, bem como os contextos culturais e de lideranç a em que trabalham. Por fim, para que as escolas se tornem parte integrante de uma comunidade de aprendizagem permanente, têm de se preocupar com o desenvolvimento contínuo de todos os seus membros.

Day (2001) considera o professor o maior trunfo da escola, pois é ele que faz a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores, mas só poderá realizar os seus objetivos se tiver uma formação adequada.  , por isso, necessário promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos; uma vez que a tarefa do professor é desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo da vida, eles próprios têm de mostrar disposição para a aprendizagem permanente; para que os professores possam acompanhar a mudanç a, rever e renovar os seus próprios conhecimentos e perspetivas sobre o ensino,   necessário promover o seu desenvolvimento profissional contínuo; o professor aprende ao longo da sua carreira, mas a aprendizagem baseada apenas na experiência limita o seu desenvolvimento profissional; o pensamento e ação dos professores constituem o resultado da interação entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham; ensinar é um processo complexo o que exigirá sempre destrezas intrapessoais e interpessoais e um empenhamento pessoal e profissional; o desenvolvimento profissional dos professores deve contemplar todos os aspetos – o modo como o currículo é interpretado, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, as necessidades pessoais e profissionais e os seus propósitos morais; os professores devem ser formados ativamente, ou seja, têm de participar na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem; o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento

do professor; planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do poder político.

Em relação à construção da identidade profissional, torna-se crucial a relação que o docente estabelece com os colegas e com a profissão. Não deixará de ser importante o capital de saberes, o saber-fazer e o saber-ser, que estão relacionados com a prática, as condições para o desenvolvimento dessa prática, o seu papel cultural e social e ainda as questões de estatuto e de prestígio. As profissões humanas mudam num mundo em mudança e em interação com ele, isto é, ajudando a mudar o mundo e sendo por ele mudados.

Como refere Estrela (2010), os professores, se colaborarem entre si e com outros intervenientes do processo educativo, dentro da escola, nas redes sociais de professores fora da escola, poderão deixar marcas importantes em muitos dos seus alunos, ajudando-os a tornar-se seres humanos autónomos, porque críticos e livres, emocionalmente equilibrados e capazes de exercer uma cidadania consciente, porque eticamente fundamentada. Há que apostar numa profunda mudança de orientação de professores e na construção de um profissionalismo renovado que assuma de modo mais consciente a articulação da ética e das emoções.

Estrela (2010) enuncia um conjunto de razões para a educação emocional dos professores como a importância da afetividade, o papel dos sentimentos na regulação das relações pedagógicas e na aprendizagem dos saberes.

Em escolas que são eficazes, “boas” e comprometidas com o desenvolvimento contínuo, Day (2001) reforça que é importante que se tenham em consideração as vidas dos professores, as suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e as suas condições de trabalho, assim com as dos alunos que ensinam. Enfatiza, ainda, a importância da necessidade de melhorar as capacidades profissionais dos professores enquanto “agentes” de aprendizagem e mudança para o sucesso da escola, numa perspetiva ampla.

É através da partilha que se pode ligar o desenvolvimento do professor ao desenvolvimento da escola, ao desenvolvimento da inovação curricular, ao desenvolvimento da profissionalidade do professor. Proporcionar este desenvolvimento de forma autónoma, baseada na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão (García, 1999).

Para que o professor consiga ser o gestor de seu desenvolvimento pessoal e profissional deve estar envolvido de forma pró-ativa em processos cíclicos de investigação-inovação e formação. Esta pró-atividade será possível pelo seu posicionamento num processo e numa postura. Processo entendido como o exercício da auto-observação e postura que assente nos fundamentos gerais da investigação da, na, em, pela e para a ação (Gonçalves, 2006, p.22).

5. Cursos profissionais

5.1. O ensino profissional em Portugal¹

O Ensino Profissional em Portugal surgiu com a Reforma Pombalina, mas só em 1852 foi criada a primeira escola industrial, no Porto, pela Associação Industrial Portuense, que, mais tarde, passaria para a tutela do estado. Esta escola apareceu como resultado da necessidade de desenvolver a indústria.

O Ensino Profissional, também denominado de Ensino Industrial, sofreu a primeira reforma em 1864, com legislação de Emídio Júlio Navarro, passando a ser organizado em ensino elementar, ensino preparatório e ensino especial, no qual se incluía uma componente prática e de trabalhos manuais, em oficinas anexas às escolas.

A crise económica do final do século XIX obrigou à redução significativa das despesas com a educação, o que teve repercussões negativas nas Escolas Industriais/Profissionais, passando estas a ser racionalizadas e moldadas às necessidades emergentes, quer da indústria quer do comércio, para promover o progresso da indústria e da ciência.

O Ensino Industrial, criado, com sucesso, havia cerca de vinte anos, evidenciava nesta altura graves problemas, a nível de conceção e de estrutura. Havia um número reduzido de alunos a frequentar estas escolas, uma fraca profissionalização, uma falta de relação com as necessidades efetivas dos locais onde as escolas se encontravam inseridas e não existia um modelo eficaz de ensino. Esta crise originou a reforma de 1884 que criou uma rede de escolas de Ensino Profissional e foi importante para futuras remodelações nesta área. Nessa época, algumas empresas começam a revelar um grande interesse no desenvolvimento do Ensino Profissional.

Entre 1891/1893 e 1910 o Ensino Profissional sofreu novas reformas passando a Ensino Elementar, Industrial e Comercial. As alterações introduzidas tentaram diversificar a oferta de ensino, aumentar o número de efetivos escolares, e ir ao encontro das necessidades da economia.

Em 1930, o ensino profissional volta a ser reestruturado promovendo-se a criação de Escolas Profissionais e Comerciais, estabelecendo, ainda, a obrigatoriedade de os alunos ingressarem com o 2º grau de instrução primária concluído e dos professores possuírem formação pedagógica. Em 1948, uma outra reforma exigia aos alunos que pretendiam frequentar o Ensino Profissional, terem a 4ª classe; assim, exigia-se que alunos, apenas com 10 anos, fizessem uma escolha entre o Ensino Liceal e o Profissional. Os Ensinos Profissional e Liceal diferenciavam-se na composição curricular, nas classes sociais

¹ Neste subcapítulo tomou-se a opção de resumir Barbosa (2008), pois a resenha histórica que faz dos cursos profissionais coincide com o fio condutor desta proposta de abordagem.

que frequentavam cada um deles, nas saídas profissionais que cada um oferecia, e, sobretudo, na representatividade que tinham na sociedade. O Ensino Liceal, mais teórico, era frequentado por classes médias-altas e altas e os alunos continuavam os seus estudos ingressando na Universidade, o que era muito prestigiado pela sociedade. No Ensino Profissional ambicionava-se desenvolver o “saber fazer prático”. Era frequentado por classes médias-baixas, sendo os alunos preparados para um emprego, sem grandes expectativas de ingressar no Ensino Superior.

Com esta última reforma, o Ensino Liceal ficou dividido em três níveis: o 1º Ciclo (dois anos), o Curso Geral dos Liceus (três anos) e o Curso Complementar dos Liceus (dois anos). O Ensino Técnico ou Profissional englobava cursos nas áreas dos serviços, formação feminina, indústria e arte e encontrava-se estruturado em dois graus: 1º grau, que incluía o ciclo preparatório elementar de educação e pré-aprendizagem geral (dois anos) e o 2º grau do qual faziam parte os cursos industriais e comerciais, complementares de aprendizagem.

Em 1971, Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional, avança com o Projeto do Sistema Escolar, ampliando o número de anos de escolaridade obrigatória, de seis para oito; antecipou a entrada para a escola primária dos sete para os seis anos; integrou a educação pré-escolar no sistema de ensino; reorganizou e diversificou o ensino superior; equiparou o ensino técnico ao liceal; substituiu as Direções-Gerais do Ensino Liceal e do Ensino Técnico pela Direção-Geral do Ensino Secundário; desenvolveu a Ação Social Escolar e, ainda, estabeleceu a existência da certificação do Ensino Profissional, nos dois últimos anos do Ensino Secundário, em estabelecimentos de “índole específica”.

Esta reforma foi travada pela revolução de 25 de Abril de 1974. Em 1975-1976 o Ensino Técnico e o Ensino Liceal foram unificados, passando a existir um currículo essencialmente liceal e fazendo com que o Ensino Técnico, como se conhecia, se fosse extinguindo lentamente. Em 1978, deu-se uma reestruturação curricular do Ensino Complementar, do qual surgiram três áreas disciplinares, que contemplavam disciplinas gerais, específicas e vocacionais, permitindo o ingresso no Ensino Superior e a inclusão na vida ativa.

José Augusto Seabra, nos anos 80, pretendendo modernizar o sistema educativo e renovar o Ensino Técnico Profissional criou os Cursos Técnico-Profissionais, com a duração de três anos, cursos profissionais de um ano, um serviço de orientação vocacional, o crescimento do ensino politécnico superior e a designação de Comissões Regionais do Ensino Técnico.

Em 1984 nasceu a Formação Profissional em Regime de Alternância ou Sistema de Aprendizagem, gerida pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, que só mostrou evoluções significativas a partir de 1986. O sistema de aprendizagem passou a ter uma

tripla componente de formação, que passava por uma formação escolar, profissional e em empresa, o que permitia aos alunos a obtenção de uma qualificação profissional e uma certificação escolar.

Com a aprovação do Decreto-Lei 46/86 de 14 de Outubro, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que instituiu nove anos de escolaridade obrigatória e tornou a Formação Profissional uma modalidade especial do ensino para jovens, a formação profissional evoluiu de modo positivo. Relativamente ao Ensino Profissional, o artigo 19º da LBSE refere que “a Formação Profissional, para além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo de trabalho pela aquisição de conhecimentos básicos e de competências profissionais, de modo a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”. Ainda segundo a LBSE, pretende-se “assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos” (art. 3º, i).

Depois de 1986, o sistema de ensino em Portugal passou a organizar-se segundo a LBSE, a qual, em relação à Formação Profissional, procura uma diversificação do Ensino Tecnológico e Profissional. O Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro, cria as Escolas Profissionais, cujo enquadramento legal foi revisto em 1993. Estas escolas tinham como finalidade dar resposta ao Ensino Secundário Técnico, sendo, deste modo, estabelecimentos particulares que apresentavam uma opção para os alunos que pretendiam continuar a estudar após completarem a escolaridade obrigatória, oferecendo-lhes, ainda, a oportunidade de ingressarem no Ensino Superior.

O Ensino Técnico também sofreu alterações, sendo em 1990 elaborado um novo modelo de estrutura para a formação técnica, que iria funcionar como sendo um sistema pós-secundário de formação inicial e especializado, cujos destinatários seriam jovens que abandonaram a escola, sem emprego, à procura do 1º emprego e ainda adultos ativos.

Com a criação pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social da iniciativa “Novas Oportunidades”, que apresenta como principal objetivo aumentar os níveis de educação e de qualificação da população portuguesa e que valoriza a aprendizagem ao longo da vida, a Formação Profissional passou a ser organizada em modalidades de formação que contemplam a Formação de Jovens e a Formação de Adultos. A Formação de Jovens engloba os Cursos Artísticos Especializados, os Cursos Científico-Humanísticos, os Cursos de Aprendizagem, os Cursos de Educação e Formação, os Cursos Profissionais, os Cursos Tecnológicos e os Cursos das Escolas de Hotelaria e

Turismo. A Formação de Adultos abarca os Cursos de Educação e Formação de Adultos e os Cursos do Ensino Recorrente.

5.2. O funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas

Os Cursos Profissionais encontram-se enquadrados na nova modalidade de Formação Profissional, tendo sido criados pelo Despacho nº 14758/2004, DR 172, Série II, de 23 de julho, que define o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas. Visam contribuir para que se desenvolvam competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão; privilegiam as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais e preparam para aceder a formações pós-secundárias ou ao ensino superior. Após a conclusão, com aproveitamento, de um Curso Profissional obtém-se o ensino secundário e certificação profissional, conferindo o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações.

Os Cursos Profissionais têm uma estrutura curricular organizada por módulos, o que permite maior flexibilidade e respeito pelos ritmos de aprendizagem. O plano de estudos inclui três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica. A componente de formação técnica inclui obrigatoriamente uma formação em contexto de trabalho. Destinam-se a alunos que concluíram o 9º ano de escolaridade ou formação equivalente; procuram um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho e não excluem a hipótese de, mais tarde, prosseguir estudos. São organizados (Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio) em harmonia com o referencial de formação aprovado para a família profissional em que se integram e agrupados por áreas de formação, de acordo com a classificação internacional vigente. O referencial de formação identifica, para cada família profissional, as qualificações associadas às respetivas saídas profissionais, os saberes científicos, tecnológicos e técnicos estruturantes da formação exigida e os princípios essenciais do desenvolvimento do currículo.

Os programas das disciplinas assentam numa estrutura modular dos conteúdos da formação. Compete ao Ministério da Educação assegurar a elaboração dos programas das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica. As escolas propõem os programas das disciplinas da componente de formação técnica, tendo em conta o estabelecido no referencial de formação da família profissional em que se enquadra o respetivo curso. Os cursos, planos de estudo e programas das disciplinas da componente de formação técnica são submetidos, para aferição e validação, aos serviços centrais do Ministério da Educação com competência na área da formação vocacional, aos quais

compete ainda a definição das orientações processuais necessárias e adequadas à apresentação das propostas anteriormente referidas.

A organização e a gestão do currículo dos cursos profissionais de nível secundário, Portaria nº 550-C/2004 de 21 de maio, no seu art.8º, subordinam-se, em geral, aos princípios orientadores definidos para a generalidade das formações do nível secundário de educação e, em especial, ainda aos seguintes princípios:

a) Desenvolvimento das competências vocacionais dos jovens, alicerçadas num conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos, que lhes permitam uma efetiva inserção no mundo do trabalho e o exercício responsável de uma cidadania ativa;

b) Adequação da oferta formativa aos perfis profissionais atuais e emergentes, no quadro de uma identificação de áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento económico e social do País, num contexto de globalização;

c) Racionalização da oferta de cursos profissionalmente qualificantes através da publicação de referenciais de formação;

d) Reforço da estrutura modular dos conteúdos da formação como característica diferenciadora da organização curricular dos cursos e do processo de avaliação das aprendizagens;

e) Valorização da formação técnica e prática da aprendizagem;

f) Valorização da aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação, aprofundando, nomeadamente, a formação em torno de ferramentas de produtividade que sustentem as tecnologias específicas de cada curso e o exercício da cidadania;

g) Reconhecimento e reforço da autonomia da escola, com vista à definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo;

h) Potenciação da ligação entre a escola e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais, designadamente, do tecido económico e social local e regional;

i) Preparação para o exercício profissional qualificado, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Nestes cursos, a avaliação incide sobre as aprendizagens previstas no programa das disciplinas de todas as componentes de formação e no plano da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e sobre as competências identificadas no perfil de desempenho à saída do curso.

A conclusão com aproveitamento de um curso profissional obtém-se pela aprovação em todas as disciplinas do curso, na FCT e na Prova de Aptidão Profissional (PAP). Para efeitos de conclusão do curso com aproveitamento deve ser considerada,

ainda, a assiduidade do aluno, a qual não pode ser inferior a 85% da carga horária de cada módulo e a 95% da carga horária da FCT, ainda que tenham sido consideradas justificadas as faltas dadas além dos limites acima estabelecidos.

A avaliação assume caráter diagnóstico, formativo e sumativo, visando informar o aluno e o encarregado de educação, quando for o caso, sobre os progressos, as dificuldades e os resultados obtidos na aprendizagem, esclarecendo as causas de sucesso ou insucesso; adequar e diferenciar as estratégias de ensino, estimulando o desenvolvimento global do aluno nas áreas cognitiva, afetiva, relacional, social e psicomotora; certificar os conhecimentos e competências adquiridos; contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e reforço da confiança social no seu funcionamento (Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio, art.10º).

A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias.

A avaliação sumativa tem como principais funções a classificação e a certificação, traduzindo-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas pelos alunos, e inclui a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa. A avaliação sumativa interna ocorre no final de cada módulo, com a intervenção do professor e do aluno, e, após a conclusão do conjunto de módulos de cada disciplina, em reunião do conselho de turma. Compete ao professor organizar e proporcionar de forma participada a avaliação sumativa de cada módulo, de acordo com as realizações e os ritmos de aprendizagem dos alunos. Os momentos de realização da avaliação sumativa no final de cada módulo resultam do acordo entre cada aluno ou grupo de alunos e o professor. A avaliação de cada módulo exprime a conjugação da auto e heteroavaliação dos alunos e da avaliação realizada pelo professor, em função da qual este e os alunos ajustam as estratégias de ensino-aprendizagem e acordam novos processos e tempos para a avaliação do módulo. O aluno pode requerer, no início de cada ano letivo e em condições a fixar pelos órgãos competentes, a avaliação dos módulos não realizados no ano letivo anterior. A avaliação sumativa interna incide ainda sobre a Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e integra, no final do 3º ano do ciclo de formação, uma prova de aptidão profissional (PAP). (Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio, art.14º).

A aprovação em cada disciplina, na FCT e na PAP depende da obtenção de uma classificação igual ou superior a 10 valores. A aprovação na disciplina terá em conta, consoante o caso, a classificação final obtida: na avaliação sumativa interna, na ponderação

das classificações obtidas na avaliação sumativa interna e no exame nacional, nas situações em que haja lugar à sua realização.

Nos cursos profissionais a avaliação é realizada no final de cada módulo e nos cursos científico-humanísticos, a avaliação de cada disciplina é feita no final de cada ano letivo. Neste sentido, nos cursos profissionais podem ser concluídos vários módulos de uma mesma disciplina durante um ano letivo, ao contrário dos cursos científico-humanísticos em que a conclusão das disciplinas poderá apenas ser efetuada no final de cada ano letivo, sendo o número de aprovações fator condicionante da progressão no nível de escolaridade do aluno.

Sacristán (2000) aponta as vantagens da opção modular uma vez que o módulo facilita a motivação dos alunos, que pode observar maior coerência entre conteúdos ao vê-los relacionados com determinados núcleos ordenadores do saber e permite estabelecer relações entre conteúdos diversos. O ensino modular exige conexões entre especialistas quando se trata de um nível que exige competências científicas mais elaboradas por parte dos professores, mas é um recurso para a relação entre os saberes quando o estilo dominante não é o trabalho de grupo entre os professores; permite não apenas relacionar conteúdos intelectuais, mas também conectá-los com atividades práticas, habilidades diversas que não costumam depender de conteúdos específicos. Os módulos originam a preocupação de uma atividade metodológica potencialmente mais variada, integradora de recursos diversos, materiais, meios audiovisuais, entre outros. Neste sentido, os módulos exigem naturalmente ciclos de ação prolongados com uma unidade metodológica, tratamentos de horários coerentes; favorece a ordenação do trabalho dentro da turma e nas escolas, em grupos de diferente nível e ritmo de progresso, recurso fundamental para facilitar o tratamento da diversidade e diferenças entre alunos. Uma organização modular dentro de áreas ou matérias pode ser um recurso, menos discriminatório que outros, de tratar a diversidade de alunos dentro de um nível educativo ou de um mesmo grupo deles. A estrutura modular de uma matéria ou área permite distinguir partes essenciais comuns para todos de partes equivalentes, mas diferentes entre si, que podem ser objeto de escolha para os alunos, estabelecer módulos de desenvolvimento para alunos adiantados. O módulo marca ciclos de atividade para conteúdos com uma coerência interna, assegura o significado de certos objetivos e parcelas curriculares, o que pode ocasionar a programação da avaliação que o professor realiza do aluno, o diagnóstico do progresso do mesmo e a regulação da sua promoção dentro do sistema escolar; como unidade intermediária entre tópicos parciais e matérias ou áreas de curso completo sendo até uma ajuda reguladora para a atividade do professor.

Os módulos são unidades pequenas mais fáceis do aluno dominar e estão feitas para motivar os que se encontram cansados da escola. Um curso estruturado modularmente pressupõe que o conjunto do currículo, que cobre o equivalente a vários anos do programa, seja estruturado numa série de módulos, definidos como espaços de tempo de formação caracterizados cada um por uma unidade temática e por objetivos de formação definidos e que seja interligado como um todo (Perrenoud, 2000, p. 131).

PARTE II

Estudo empírico

A segunda parte caracteriza a população envolvida no estudo tendo em vista uma melhor compreensão da ambiência em que este decorreu. Refere-se a metodologia utilizada para a pesquisa empírica e a tipologia do estudo, identificando e caracterizando, ainda, as principais estratégias e instrumentos utilizados para a recolha de dados e o modelo seguido para o seu tratamento e análise bem como os procedimentos conducentes à sua construção.

Apresenta-se, ainda, a análise e interpretação da informação obtida, algumas grelhas de análise do questionário, e dos documentos consultados, para, numa primeira fase, descrever os dados recolhidos e, posteriormente, cruzar e analisar esses mesmos dados a fim de tentar a consecução dos objetivos traçados.

1. Metodologia

1.1. Caracterização do estudo

Em termos metodológicos, este estudo desenvolveu-se de acordo com os pressupostos de natureza qualitativa e interpretativa uma vez que os dados foram recolhidos no seu contexto natural. Utilizou-se o método de questionário, a pesquisa documental e a análise integrativa. Ao utilizar o questionário o estudo integra também uma componente quantitativa.

Do ponto de vista metodológico não há nem contradição nem continuidade entre investigação qualitativa e quantitativa. Ambas são de natureza diferente. Gunther (2006), citado por Bogdan e Biklen (1994), afirma que enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa. “Frequentemente a estatística descritiva e os resultados qualitativos têm sido apresentados conjuntamente” (Mercurio (1997), citado por Bogdan e Biklen (1994).

Como refere Pérez Serrano (1998), citado por Coutinho (2011), “faz todo o sentido romper com a rígida couraça dos paradigmas para verificar como se podem complementar e ajudar mutuamente na realização das investigações concretas” (p.31). O que deve determinar a opção metodológica do investigador não é a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas sim o problema a analisar.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), num estudo de natureza qualitativa, a recolha de dados é feita pelo investigador, na sua ambiência natural, o que lhe permite questionar continuamente os sujeitos de investigação com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (p.51). É, assim, o que Bell

(1998) designa por “perspetiva a partir de dentro” (p.39), procura “compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua” (p.39). O investigador aborda o seu campo de investigação a partir do interior, e a sua atitude “compreensiva” pressupõe uma participação ativa na vida dos participantes observados e uma análise em profundidade do tipo introspetivo.

O método “estudo de caso” foi o escolhido uma vez que o trabalho de investigação tem por objeto de estudo um fenómeno situado no contexto da vida real e que pretende compreender, explorar ou descrever comportamentos, acontecimentos e ambiências (Bogdan & Biklen, 1994). Trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Como afirma Yin (2010), esta abordagem adapta-se à investigação em educação quando o investigador é confrontado com situações complexas, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno.

Yin (1994) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

Stake (2009) alerta para algumas limitações desta metodologia. Devido à sua natureza qualitativa e à impossibilidade de fazer generalizações, apesar de este mesmo autor admitir certos graus de generalização, nunca será possível ter um conhecimento total do caso, competindo ao investigador decidir até onde deve ir e qual o nível de profundidade do conhecimento a que pretende chegar, de modo a atingir os objetivos formulados.

No entanto, segundo Pardal e Correia (1995),

tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito de situações em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização. Num estudo de caso o pesquisador pode recorrer a uma grande diversidade de técnicas, facto que tanto pode ser determinado pelo quadro teórico de que se possa ter socorrido e das hipóteses que tenha elaborado, como da especificidade da situação, ou de ambas as condições (p. 22).

Mais, apesar do poder de generalização dos estudos de caso ser muito limitado, como refere Stake, quando admite certos graus de generalização, um estudo feito com rigor constitui, no mínimo, ponto de partida para estudos mais profundos.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), o plano geral do estudo de caso pode ser comparado a um funil. O início da pesquisa corresponderá à extremidade mais larga do funil. O investigador começa por fazer uma prospeção dos locais, pessoas e documentos

que possam ser objeto de estudo ou fonte de informação. Através da revisão e exploração dos dados recolhidos, vai tomando decisões acerca dos objetivos do estudo, de modo a delimitar a área de trabalho, correspondendo esta à parte mais estreita do funil.

Ainda na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características principais como: a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da sua recolha; a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle; diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “quê”.

Wilson (1977), citado por Tuckman (2002), explica este tipo de metodologia de investigação, também designada como etnografia, fundamentando-a nos seguintes pressupostos essenciais: os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, ou seja, integrados no terreno, e só podem compreender-se se compreendermos a perceção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam. Portanto, a observação dos participantes é o dispositivo mais utilizado para a recolha de dados.

A etnografia conta com as observações das interações e com as entrevistas dos participantes para descobrir padrões e o seu significado. Estes padrões e significações constituem a base das generalizações que são então testadas através de observações e questões posteriores.

Existem duas estratégias para encontrar significados, seja através da interpretação direta e da ocorrência individual, seja através da agregação de ocorrências, até que se possam definir classes. Em estudo de caso ordena-se a ação em sequências, categoriza-se as propriedades e faz-se contagens numa agregação intuitiva. O investigador qualitativo estuda a ocorrência procurando fracioná-la de modo a reconstituí-la mais claramente – análise e síntese na interpretação direta. As estratégias analíticas a seguir, agregação categorial ou interpretação direta, dependem da natureza do estudo, das perguntas de investigação e do próprio investigador. A busca de significado pode ser considerada como busca de padrões, de consistência, a que Stake (2009) chama de “correspondência”. A busca de padrões pode ocorrer enquanto se está a analisar documentos, a observar ou a entrevistar, ou mesmo a codificar os registos e a agregar as frequências. Numa ocorrência isolada pode encontrar-se um significado relevante. Quer a agregação categorial quer a interpretação direta dependem da busca de padrões. Quando se tem pouco tempo recorre-se à interpretação direta para procurar o padrão ou a significação. Em ocorrências mais importantes examina-se mais repetidamente, refletindo, triangulando e sendo críticos às

primeiras impressões e significados aparentemente simples. Segundo Stake (2009), antes dos dados serem recolhidos deve definir-se o que procurar, as categorias de codificação e as potenciais correspondências. É importante saber selecionar as melhores observações e manter o caso e os problemas focalizados.

O estudo de caso pretende ser a ilustração mais completa possível de uma dada situação, proporcionando uma imagem precisa dos fenómenos atuais e contribuir para a compreensão das suas causas. Para tal, é necessário descrever e, depois, analisar os exemplos situados no seu próprio contexto, baseando-se este tipo de análise em múltiplas fontes de informação.

No início deste estudo, tinha-se como ponto de referência os professores de todas as turmas de cursos profissionais. Optou-se depois por estudar apenas os que lecionavam nas turmas cujos cursos têm tido continuidade na escola, havendo o cuidado de assegurar que a amostra da população é verdadeiramente representativa.

De modo a construir uma visão integrada da complexidade deste estudo, utilizou-se um conjunto diverso de procedimentos e instrumentos investigativos específicos, dos quais se destacam a observação, a utilização de questionário, a pesquisa documental e a análise integrativa, com vista a abranger o todo da situação.

A observação é, sem dúvida, uma das técnicas privilegiadas na investigação educacional, permitindo um contacto direto entre o investigador e o objeto de estudo, através da relação que estabelece com os participantes. À medida que acompanha os participantes no terreno, o investigador vai apreendendo a sua visão/interpretação da realidade, apreensão esta que pode ser feita de forma mais ativa, quando o investigador interage com os participantes, ou menos ativa quando é apenas um mero observador.

A análise de conteúdo, na opinião de Quivy e Campenhoudt (2008), possibilita “tratar de forma metódica informações e testemunhos, com um certo grau de profundidade e complexidade”, ou seja, metodologicamente a análise de conteúdo baseia-se na identificação de categorias que sejam representativas do fenómeno estudado, pelo que se pensa ser esta a técnica mais adequada aos objetivos propostos. Para esta análise, reuniram-se as atas dos conselhos de turma dos Cursos Profissionais, realizados nos últimos cinco anos. Através do levantamento de dados obtidos na leitura das atas foram identificadas as diferentes categorias que estão relacionadas com o objeto de estudo. Estas categorias foram subdivididas em subcategorias, para facilitar a organização dos dados. Para melhor se interpretar os dados foram construídas grelhas de análise nas quais os dados podiam ser mais facilmente visualizados.

O objetivo do questionário é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações. Na maior parte dos casos, com um inquérito

propõe-se obter informações a partir de uma seleção representativa da população e, a partir da amostra, elaborar conclusões consideradas expressivas da população como um todo. Procura-se obter respostas do maior número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características.

As vantagens encontradas neste método prendem-se com a possibilidade de quantificar dados e proceder a relações entre eles e ainda, satisfazer a exigência de representatividade do conjunto dos inquiridos. Os limites e os problemas identificados relacionam-se com a superficialidade das respostas por não permitirem algumas análises, não terem em conta a individualidade dos entrevistados e, quando não são seguidas as regras de construção de questionários ou a escolha da amostragem, a credibilidade dos resultados poder ser posta em causa.

1.2. Formulação do problema

Em 2004/05, no âmbito da reforma do Ensino Secundário (Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março, com as correções da Declaração de Retificação n.º 44/2004, de 25 de maio), os cursos profissionais passam a fazer parte integrante do nível secundário de educação, assistindo-se a um crescimento desta oferta de formação inicial nas escolas secundárias públicas, deixando o ensino profissional de ser, assim, uma modalidade especial de educação para fazer parte integrante da diversidade de ofertas qualificantes de dupla certificação do ensino secundário. A generalização, em 2006/07, dos cursos profissionais a todas as escolas públicas e do ensino particular e cooperativo, constitui uma situação problemática na medida em que não foi garantido o acompanhamento sustentado e de proximidade aos diferentes atores.

Os cursos profissionais constituem uma modalidade de educação inserida no ensino secundário, que pretende responder a necessidades educativas de nível secundário (nível IV) dos jovens que querem aprender uma profissão, e a necessidades e exigências da sociedade, nomeadamente do tecido empresarial que necessita de mão de obra qualificada.

Contrariando as perspetivas que estiveram na criação destes cursos, a maioria dos jovens que os frequentam são aqueles que têm atrás de si um percurso escolar com algumas repetências e aqueles que, desmotivados pela escola, procuram um ensino mais adequado e que lhes permita concluir o 12º ano. Estes jovens, ao matricularem-se nestes cursos, procuram, por isso, caminhos diferentes para conseguirem alcançar os seus objetivos.

Ao utilizar metodologias e estratégias idênticas ou semelhantes às que utilizam e sempre utilizaram no ensino regular, poderão os professores responder aos desejos e aspirações destes jovens?

No início do ano letivo o professor recebe um horário para o qual, muitas vezes, não manifestou preferência ou agrado, com a atribuição de turmas de cursos profissionais; a maior parte das vezes nem conhece o seu modo de funcionamento. Isso não contribuirá fortemente para gerar a desmotivação e o desinteresse em disciplinas que, às vezes, são até mais exigentes do que as dos cursos regulares, por serem disciplinas técnicas e muito específicas? Não poderá ser esta a causa de um progressivo desinteresse e desmotivação para o trabalho a realizar?

Os resultados são óbvios: por um lado, a desmotivação dos alunos, porque afinal os cursos não respondem às suas expectativas e são uma continuação daquilo que tiveram até então; e, por outro, a desmotivação e desinteresse dos professores, porque fazendo tudo o que podem e sabem, não conseguem o sucesso dos alunos.

Surge, assim, a problemática do presente estudo: como levar a classe docente a reconhecer a necessidade de planificar e definir objetivos e estratégias de acordo com a tipificação de alunos com o perfil dos que se inscrevem em cursos profissionais?

1.3. Pergunta de partida

Para dar resposta a esta problemática, equacionaram-se outras preocupações associadas à questão de partida, entre as quais se salienta:

- Detêm os professores as competências necessárias para realizar a gestão curricular nos cursos profissionais?

Ao formular a questão, como sugere (Quivy, 2006), o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar e compreender melhor.

1.4. Questões de investigação

Assim, procurou-se dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Quais as dificuldades que os professores encontram ao lecionar turmas de cursos profissionais?

- Quais as causas das dificuldades identificadas pelos professores?

- Que estratégias referem os professores utilizar que conduzam à motivação e ao sucesso dos alunos de cursos profissionais?

- Que formação devem ter os professores face às peculiaridades dos cursos tendo em vista a consecução dos objetivos destes?

1.5. Objetivos

O objetivo do estudo é levantar necessidades de formação para os professores dos cursos profissionais, para uma diferente gestão curricular, com vista à melhoria da qualidade profissional e científica das práticas e do saber profissional.

Tentar-se-á, ainda, identificar modos de atuação dos professores nos cursos profissionais; identificar boas e más práticas, ou pelo menos desadequadas, dos professores nos cursos profissionais; identificar práticas de gestão curricular adequadas nos cursos profissionais; levantar opiniões/perceções sobre os cursos, práticas de gestão curricular; traçar linhas de atuação formativas, que possam contribuir para uma gestão flexível do currículo, promotoras de boas práticas.

Pretende-se construir um conhecimento, tão aprofundado quanto possível, da realidade e interpretá-lo a partir das perceções dos diversos participantes, ou seja, compreender a posição dos professores face ao tipo de ensino praticado nestes cursos.

1.6. População investigada

Hill e Hill (2009) definem população como sendo o conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões. Sublinham que “casos” de investigação são as entidades a partir das quais são obtidos dados.

A população investigada insere-se num universo de 48 professores que lecionam nas 6 turmas dos cursos profissionais – Técnico de Apoio à Infância, Técnico de Informática de Gestão e Técnico de Turismo. Destes professores, 15 lecionam as disciplinas da componente sociocultural, 9 a componente científica, 21 a componente técnica nos diferentes cursos e 3 professores lecionam 1 disciplina na componente técnica e 1 disciplina na componente científica.

Pediram continuidade pedagógica, ou seja, se tinham curso profissional continuam com a sua turma no ano letivo seguinte, cerca de metade (23 professores), os quais pertencem ao quadro da escola ou sabem que nela permanecerão no ano letivo seguinte. Dos restantes 25 professores, 20 são contratados; quando chegaram à escola, o horário que receberam incluía turmas de Curso Profissional; os outros 5 professores não mostraram interesse em lecionar estes cursos mas, como na escola o critério é tentar que as turmas de curso profissional sejam logo atribuídas aos professores que nela permanecem, evitando, assim, que sejam atribuídas a professores contratados, foram incluídas turmas de Curso Profissional nos seus horários.

1.7. Técnicas de recolha de informação

A primeira etapa do trabalho incluiu a pesquisa e revisão da bibliografia ao que se seguiu a conceção de instrumentos de recolha de dados para posterior tratamento e interpretação.

Não existiu um momento exato para começar a recolha de material informativo. Esta foi recolhida, informalmente, à medida que a investigadora se ia familiarizando com o caso. Seguidamente, definiu-se o caso, listaram-se as perguntas de investigação e definiram-se as fontes de dados.

1.8. Procedimentos

O objetivo da investigação é responder à pergunta de partida. Segundo Bardin (2009), a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem. A não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; a presença, ou a ausência, pode constituir um índice tanto ou mais frutífero do que a frequência de aparição.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), as vantagens encontradas no método do questionário prendem-se com a possibilidade de quantificar dados e proceder a relações entre eles bem como satisfazer a exigência de representatividade do conjunto dos inquiridos e, ainda, a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação. As desvantagens são algumas, como a superficialidade das respostas que não permitem a análise de certos processos, apresentando-se os resultados, muitas vezes, como simples descrições, desprovidas de elementos profundos de compreensão.

De acordo com Tuckman (2002), o questionário pode constituir-se como um instrumento de investigação bastante válido na área da educação, tendo sido este o instrumento principal utilizado neste estudo.

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2008), a análise das informações compreende múltiplas operações, mas três delas constituem, em conjunto, uma espécie de passagem obrigatória: primeiro, a descrição e a preparação dos dados necessários para testar as hipóteses; depois, a análise das relações entre as variáveis, e por fim, a comparação dos resultados observados com os resultados esperados.

1.8.1. O questionário

O questionário, aplicado a 48 professores, foi de administração direta, foram os próprios a preenchê-lo sendo, assim, envolvidos os inquiridos, e as razões da sua aplicação

a eles bem explicitadas, de modo a criar motivação nas pessoas envolvidas e conferindo seriedade e credibilidade no processo.

Na elaboração do questionário tentou-se que este fornecesse dados que permitissem testar adequadamente as hipóteses da investigação. Como referem Hill e Hill (2009), “numa investigação onde se aplica um questionário, a maioria das variáveis (frequentemente, todas as variáveis) são medidas a partir das perguntas do questionário, e portanto, os métodos de investigação incluem os tipos de perguntas usadas, os tipos de respostas associadas com estas perguntas e as escalas de medida dessas respostas” (p.83). Os mesmos autores aconselham que é muito importante recolher apenas as características dos casos estritamente relevantes à investigação, pois ao fazer perguntas sobre as características não necessárias, e que vão ser incluídas nas análises dos dados, só servem para aumentar a dimensão do questionário e, em consequência, o risco de falta de cooperação dos respondentes.

Trata-se de um questionário (apêndice A) com perguntas de resposta fechada e algumas questões cujas opções de resposta foram escolhidas pelos participantes, a partir de um conjunto de alternativas fornecidas, utilizando a escala de Likert.

As questões foram agrupadas por secções, tendo em atenção os objetivos do questionário. Depois de fazer o plano do questionário, elaboraram-se as questões que permitem fazer uma caracterização pessoal e profissional, tão completa quanto possível, dos inquiridos (primeira secção).

A segunda secção dedica-se especificamente ao modo como os inquiridos se posicionam na lecionação e funcionamento dos cursos profissionais.

A terceira secção engloba um grupo de questões relativas às conceções de currículo, nas quais os participantes foram questionados sobre quais as estratégias que o professor deve privilegiar na sala de aula, quem é que, na sua opinião, deverá tomar decisões curriculares para a sua turma, com a finalidade de se compreender se este processo deveria ser ou não de construção partilhada com os alunos e/ou outros intervenientes.

Na quarta secção apresentam-se um conjunto de estratégias curriculares centradas no processo ensino-aprendizagem e na gestão e organização da sala de aula, de modo a que os inquiridos escolhessem o que deveria ser privilegiado no espaço-aula com a finalidade de perceber se as metodologias visavam ou não um ensino diferenciado, de estratégias ativas e motivadoras para o perfil de alunos dos cursos profissionais.

A quinta secção foi dedicada à avaliação da prática letiva para tentar perceber em que medida é feita essa avaliação e se os professores a lecionar estes cursos, a partir

dessa avaliação, se preocupam em reformular estratégias e modos de atuação com vista à diminuição do insucesso e conseqüentemente ao aumento da motivação.

Por último, a sexta secção do questionário tenta perceber se os professores se sentem preparados a nível científico, pedagógico, didático e de relações interpessoais para lecionar cursos profissionais e ter informação sobre qual o tipo de formação contínua que os inquiridos sugerem para um bom desempenho de um professor a lecionar este perfil de curso.

A elaboração do questionário foi realizada numa fase inicial do projeto de investigação tendo como condicionante temporal o facto de ter de ser distribuído antes do final do ano letivo, espaço muito curto de elaboração, o que não permitiu amadurecer e, eventualmente, reformular. Em consequência, o inquérito, enquanto produto final, adquiriu um formato longo, com um conjunto de perguntas que, não obstante serem importantes para uma caracterização a múltiplos níveis, contém elementos de utilidade futura e não para o contexto do presente trabalho.

Segundo Bell (2008), seja qual for o procedimento de recolha de dados que se adote, deverá sempre ser examinado criticamente, e ver até que ponto será fiável e válido. A validade diz-nos se um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever. Se um método não é fiável, também não é válido, mas um método fiável não é necessariamente válido.

O processo de construção e validação do questionário foi efetuado em colaboração com a orientadora e alguns colegas em funções na escola em estudo; foi primeiro aplicado a uma amostra pequena, mas representativa do universo. Seguidamente, a investigadora convidou os respondentes a falarem sobre os problemas encontrados no seu preenchimento, após o que se fez uma análise simples dos dados do questionário para a amostra total. Ainda foi possível alterar a forma de algumas perguntas e até eliminar mesmo algumas na versão final.

Após este estudo preliminar, aconselhado por Hill e Hill (2009), foi entregue aos inquiridos que tiveram sensivelmente o prazo de uma semana para o devolver.

Segundo Bell (2008), “a fiabilidade de um processo de recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer dados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião”. A análise da consistência interna de uma medida psicológica é uma necessidade aceite na comunidade científica. Entre os diferentes métodos que fornecem estimativas do grau de consistência de uma medida salienta-se o índice de Cronbach, sobre o qual assenta a confiança da maioria dos investigadores. Os utilizadores deste método têm-no sugerido como conservador, especialmente para os casos em que os itens da escala são heterogéneos, são dicotómicos ou definem estruturas multifatoriais: o alpha de Cronbach

fornece uma subestimativa da verdadeira fiabilidade da medida. A maioria dos investigadores, talvez com exceção daqueles que dedicam alguma atenção à área da psicometria, tende não apenas a considerá-lo o índice universalmente aconselhável para o estudo métrico de uma escala, qualquer que sejam as suas características, como tendem a percebê-lo como fornecendo “estimativas fiáveis” da “fiabilidade de uma escala”.

Para analisar a fiabilidade deste inquérito recorreu-se ao coeficiente de consistência interna alpha de Cronbach (Quadro 1). O alpha de Cronbach (α) é um importante indicador estatístico de fidedignidade de um instrumento psicométrico, sendo por vezes chamado de coeficiente de fidedignidade de uma escala (Maroco, 2006). É um modo de estimar a fiabilidade de um questionário aplicado numa determinada pesquisa, medindo a correlação entre as respostas num questionário através da análise das respostas dadas pelos seus respondentes, apresentando uma correlação média entre as perguntas. O coeficiente α é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada avaliador de todos os itens de um questionário que utilizem a mesma escala de medição. Quanto maior for o valor do alpha de Cronbach, maior será o valor da correlação entre os itens de um instrumento e, por esta razão, este coeficiente é também conhecido como consistência interna do teste. O α pode assumir valores entre 1 e infinito negativo, embora apenas valores positivos façam sentido. De acordo com a pesquisa já efetuada, um bom valor de α será o de 0,70 ou superior, obtido com uma amostra significativa.

Os valores encontrados no inquérito em análise variam entre um mínimo de 0,482 (inaceitável) e um máximo de 0,900 (muito bom), atribuindo um nível global de 0,726 (médio).

Quadro 1 – Consistência interna

	Alpha de Cronbach	Percentagem	Nº de itens
II – Cursos profissionais	0,833	83,3%	29
III – Gestão curricular	0,482	48,2%	19
IV – Estratégias de ensino/Prática pedagógica	0,770	77,0%	22
V – Avaliação da prática letiva	0,888	88,8%	45
VI – Formação contínua de docentes	0,900	90,0%	13
Global	0,726	72,6%	128

Como se pode verificar, os valores de “inaceitável” surgem na secção III do questionário (0,482).

Considerou-se então, anular algumas variáveis de menor consistência (1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 e 2.7) e, logo, os valores encontrados nesse item passaram de 0,482 (inaceitável) para 0,670 (razoável).

Assim, ao eliminar 6 itens pertencentes ao Grupo III, que possuía uma fiabilidade inaceitável, da totalidade do inquérito, conseguiu aperfeiçoar-se a fiabilidade de um nível de 72,6% (razoável) para um valor muito bom (95,2%), (Quadro 2).

Quadro 2 – Fiabilidade com inquérito melhorado

	Alpha de Cronbach	Percentagem	Nº de itens
II – Cursos profissionais	0,833	83,3%	29
III – Gestão curricular	0,670	67,0%	13
IV - Estratégias de ensino/Prática pedagógica	0,770	77,0%	22
V – Avaliação da prática letiva	0,888	88,8%	45
VI – Formação contínua de docentes	0,900	90,0%	13
Global	0,952	95,2%	128

Ao não utilizar algumas variáveis do questionário, este pode ser validado como instrumento de investigação, uma vez que se pode basear na informação recolhida para efetuar o tratamento nas melhores condições de objetividade. Tem, pois, de se eliminar informação útil, ou seja, guardar o mínimo de informações que forneça o máximo de indicações úteis. O objetivo é conseguir o leque de respostas o mais representativo possível que permita cumprir os objetivos do estudo e proporcionar respostas a questões-chave.

1.8.2. Pesquisa documental

A recolha documental inclui os documentos geralmente produzidos para outro efeito que não a investigação em estudo, recorrendo-se a eles como um complemento.

A pesquisa documental deve constar do plano de recolha de dados. Utilizou-se, com a devida autorização da diretora da escola em estudo, atas de reuniões de conselho de turma. Estas fontes são utilizadas para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações.

Segundo Yin (2010), o uso de múltiplas fontes de evidência permite o desenvolvimento da investigação em várias frentes – investigar vários aspetos em relação ao mesmo fenómeno. As conclusões e descobertas são assim mais convincentes e apuradas já que advêm de um conjunto de confirmações. Ainda, os potenciais problemas de validação do estudo são atendidos, pois as conclusões, nestas condições, são validadas por várias fontes de evidência.

De acordo com Bardin (2009) a análise documental pode ser definida como uma operação ou conjunto de operações cujo objetivo principal é o tratamento da informação contida em diversos documentos disponíveis.

Bell (1998) afirma que a maioria dos projetos em ciências da educação exige a análise documental, servindo esta para complementar a informação obtida por outros

métodos. Ao iniciar um estudo que inclui análise documental pode escolher-se duas abordagens diferentes: “a abordagem orientada para as fontes”, na qual é a natureza das fontes que determina o projeto e ajuda a formular as questões a que a investigação vai responder. Neste caso não se abordariam as fontes com perguntas previamente determinadas, mas deixar-se-ia o material que elas contêm conduzir a pesquisa. A segunda aproximação, a mais comum, seria “a orientada para o problema” que implica formular perguntas através da leitura de fontes secundárias, ler o que já foi descoberto sobre o assunto e decidir qual vai ser a orientação do trabalho.

Neste projeto foi adotada a segunda perspectiva pois, à medida que a investigação foi progredindo, a ideia de quais as fontes relevantes foi-se tornando mais clara ao mesmo tempo que mais questões foram surgindo com o melhor conhecimento do assunto. Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2008), a análise de conteúdo possibilita tratar de forma metódica informações e testemunhos, com um certo grau de profundidade e complexidade, ou seja, metodologicamente a análise de conteúdo baseia-se na identificação de categorias que sejam representativas do fenómeno estudado, pelo que se considera ser esta a técnica mais adequada aos objetivos propostos. Para melhor interpretar os dados foram construídas grelhas de análise, nas quais os dados podem ser visualizados mais facilmente. (apêndices B e C).

Bardin (2009) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (p.40). Acrescenta ainda que a intenção da análise de conteúdo é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (p.40).

Bardin (2009) organiza a análise de conteúdo em três fases:

1ª – A pré-análise – O primeiro contacto com os documentos constitui o que o autor chama de “leitura flutuante”, leitura em que surgem hipóteses ou questões norteadoras, em função do enquadramento teórico realizado;

2ª – Exploração do material – Etapa de codificação, na qual são feitos recortes em unidades de contexto e de registo. É também a fase de categorização, ou seja, a fase em que se agrupam os elementos comuns obtidos nas unidades de registo sob um título mais genérico.

3ª – Tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação – fase em que a interpretação é essencial e que deve estar claramente relacionada com o *corpus* existente. É também a fase em que se sistematiza os resultados com os objetivos iniciais, buscando a construção do conhecimento científico sobre o objeto pesquisado.

O processo de análise de conteúdo adotado nesta investigação seguiu os passos anteriormente apresentados. Assim, após a consulta das atas, foi feita uma primeira leitura, denominada por Bardin (2009) como “leitura flutuante”, de todo o material recolhido.

Concretizada esta primeira fase, e tendo subjacente a ideia de rigor, procedeu-se a uma leitura mais aprofundada do material recolhido, com o objetivo de desocultar sentidos polissémicos ou mesmo outros sentidos não ditos, mas implícitos ou subentendidos. Esta leitura foi concretizada com o recurso à análise de tipo categorial, entendendo-se categoria como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico” (p.145), como é definida por Bardin (2009).

O critério de categorização seguido foi o denominado pelo autor citado como “categorização semântica” (p.145), isto é, categorias temáticas.

Bardin (2009) afirma que a categorização é um processo de tipo estruturalista que inclui duas etapas: o inventário que consiste em isolar os elementos e a classificação que tem como objetivo reparti-los, ou seja, procurar uma certa organização para as mensagens.

Tendo em conta estes princípios teóricos, foram construídos dois documentos: “Análise dos inquiridos” (apêndice B) e “Análise de conteúdo das atas” (apêndice C), que facilitaram o tratamento da informação, possibilitando que se extraísse a informação relevante.

2. Apresentação e análise dos dados.

2.1. Dados de opinião

Os dados fornecidos pelo questionário foram inseridos e tratados através da utilização do software IBM SPSS Statistics 19 (Statistical Package for the Social Sciences) e apresentados por meio de estatística descritiva e inferencial. Primeiro, fez-se uma análise univariada, relacionada com uma só variável, em que os resultados são apresentados em valores absolutos e em percentagens de totalidade das observações para cada questão. Apresentam-se também em quadros de sistematização, assinalado a sombreado, o(s) valor(es) que se repetem o maior número de vezes, num conjunto de valores (a moda). No caso em estudo, a análise modal é útil para perceber qual ou quais foram as respostas mais frequentes dos inquiridos e, deste modo, analisar a sua consistência.

Há secções e itens em que, pelo modo como foram concebidos, não é possível assinalar nenhuma moda. Como exemplo, temos o caso do item 6 (Formação Profissional Contínua) da parte I (Caracterização pessoal e profissional) que, como os respondentes podiam selecionar mais do que uma resposta, originou a formação de muitas possibilidades de combinações, o que a moda não consegue identificar, pois até podem não existir

combinações iguais. Do mesmo modo, a análise destas perguntas-tipo, que tornou impossível identificar a moda, foi realizada através de um padrão de resposta por inquirido de “Ausente” ou “Presente”, pelo que, mesmo que fosse analisada a classe modal, seria individualmente e não pelos 48 respondentes. Nos outros casos, foi possível identificar o padrão de resposta mais comum.

Seguidamente, optou-se por uma análise multivariada, ou seja, exploraram-se possíveis relações que possam surgir entre duas ou mais variáveis, de modo a atingir os objetivos e comprovar as hipóteses consideradas. Foram aplicados os testes de qui-quadrado (χ^2), de Krustal Wallis (K-W) e de Mann-Whitney (M-W), que permitiram obter relações estatisticamente significativas entre as diferentes variáveis consideradas.

2.1.1. Caracterização da população

Dos 48 professores abrangidos pelo inquérito, 25 são do género feminino e 13 do masculino; 21 professores situam-se entre os 46 e os 55 anos, 18 entre os 36 e os 45, 8 têm idade inferior a 35 anos e 1 tem idade superior a 56 anos (Quadro 3).

Quadro 3 – Idade

	Frequência	Percentagem
25 a 35 anos	8	16,7
36 a 45 anos	18	37,5
46 a 55 anos	21	43,8
56 a 65 anos	1	2,1
Total	48	100,0

No que respeita à categoria profissional, 30 professores são do Quadro de Escola, 13 contratados e 4 são professores de Quadro de Zona Pedagógica (Quadro 4).

Quadro 4 – Categoria profissional

	Frequência	Percentagem
PQND	30	62,5
PQZP	4	8,3
PC	13	27,1
Total	47	97,9
Não responderam	1	2,1
Total	48	100,0

Destes professores, 20 têm entre 10 e 20 anos de serviço, 17, entre 20 e 30 anos, 5 mais de 30 anos, 4 entre 5 e 10 anos e 2 professores têm menos de 5 anos de serviço (Quadro 5).

Quadro 5 – Tempo de serviço (em anos)

	Frequência	Porcentagem
Menos de 5 anos	2	4,2
Entre 5 e 10 anos	4	8,3
Entre 10 e 20 anos	20	41,7
Entre 20 e 30 anos	17	35,4
Mais de 30 anos	5	10,4
Total	48	100,0

Segundo os ciclos de vida de Hüberman (1992), 20 professores (entre 10 e 20 anos de serviço) situam-se numa fase de “diversificação, ativismo e questionamento”, os profissionais lançam-se numa pequena série de investimentos pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, o modo de agrupar os alunos, as sequências do programa, uma consolidação pedagógica que se traduz na tentativa de vincar a sua prestação e o seu impacto no seio da turma. Considerando a idade (46-55 anos), a maior parte destes professores (21=43,8%) podem situar-se na fase da “serenidade e do distanciamento” o que equivale, segundo o mesmo autor, a uma grande serenidade em sala de aula, uma diminuição no investimento no seu trabalho, a uma atitude mais tolerante e espontânea em situação de sala de aula; por outro lado, os 18 professores que se encontram entre os 36 e os 45 anos de idade, segundo Hüberman (1992), situam-se ainda numa fase de “diversificação, ativismo e questionamento”.

Não se quer daqui, e como sugere Hüberman, extrair perfis-tipo, sequências ou fases determinantes de um desfecho feliz ou infeliz. O importante é perceber como é que os profissionais atuam e, estando-se consciente dos limites da análise, tentou-se trabalhar o mais objetivamente possível com os dados.

As habilitações académicas destes professores são na sua maioria a licenciatura (58,3%). Os restantes apresentam ou uma pós-graduação (16,7%) ou um mestrado (18,8%), (Quadro 6).

Quadro 6 – Habilitações académicas

	Frequência	Porcentagem
Licenciatura	28	58,3
Pós-Graduação	8	16,7
Mestrado	9	18,8
Total	45	93,8
Não responderam	3	6,3
Total	48	100,0

Através da análise do inquérito pode também verificar-se que 10 professores do universo estudado lecionam apenas cursos profissionais. Os restantes, para além de uma

ou duas turmas de curso profissional, lecionam também turmas do ensino secundário regular e/ou do ensino básico regular ou CEF.

No que respeita à formação profissional contínua que estes professores têm frequentado nos últimos anos (Quadro 7), só 7 a fizeram especificamente em “cursos profissionais”. Dos 48 professores inquiridos, 7 frequentaram formação em “gestão do currículo”, 21 em “metodologias/estratégias de ensino/aprendizagem”, 15 em “avaliação da aprendizagem”, 2 em “supervisão pedagógica” e 11 em “desenvolvimento profissional”. Este item do questionário (6) Formação Profissional Contínua, pelo modo como foi concebido, não permite assinalar a moda pois, como os respondentes podiam selecionar mais do que uma resposta, originou a formação de muitas possibilidades de combinações iguais. A análise desta pergunta-tipo foi realizada através de um padrão de resposta por inquirido de “ausente” ou “presente”, pelo que, mesmo que fosse analisada a classe modal, seria individualmente e não pelos 48 respondentes (Quadro 8).

Quadro 7 – Formação profissional contínua

Tipo de formação	Nº de professores	Percentagem
Gestão do currículo	7	14,6%
Metodologias/estratégias de ensino- aprendizagem	21	43,8%
Avaliação da aprendizagem	15	31,3%
Desenvolvimento profissional	11	22,9%
Supervisão pedagógica	2	4,2%
Cursos profissionais	7	14,6%

Ao nível dos saberes, uma formação de professores utiliza diversos saberes profissionais. Tal como Altet (2000) descreve, ao lado dos saberes práticos ou saberes de experiência que se constroem progressivamente nas situações práticas, são elaborados diversos saberes teóricos: saberes disciplinares, saberes da cultura do professor, saberes didáticos e saberes pedagógicos, “o profissional, em qualquer situação, sabe pôr as suas competências em ação (...) capaz de refletir em ação e de se adaptar, de dominar qualquer situação nova” (p.27).

Correlacionando o tempo de serviço dos professores com a sua formação profissional contínua (Quadro 8), verifica-se que os professores que fazem mais formação são os que se encontram a meio da carreira, entre os 10-20 e 20-30 anos. Dos professores inquiridos com menos de 5 anos de serviço apenas 2 fizeram formação (Metodologias/estratégias de ensino/aprendizagem).

Entre os 5 e 10 anos, 8 professores fizeram formação (2 em gestão do currículo, 2 em metodologias/estratégias de ensino/aprendizagem, 2 em avaliação da aprendizagem, 2 em desenvolvimento profissional e 1 em cursos profissionais). Dos professores do grupo de 10-20 anos de serviço, 24 fizeram formação: 1 em gestão do currículo, 8 em

metodologias/estratégias de ensino/aprendizagem, 3 em avaliação da aprendizagem, 5 em desenvolvimento profissional, 2 em cursos profissionais, 3 em quadros interativos e 2 em novas tecnologias. Entre os 20 e 30 anos, 31 professores fizeram formação: 3 em gestão do currículo, 8 em metodologias/estratégias de ensino/aprendizagem, 9 em avaliação da aprendizagem, 2 em supervisão pedagógica, 3 em desenvolvimento profissional, 2 em cursos profissionais, 2 em novas tecnologias, e 2 em administração escolar. Verifica-se também que nos professores com mais de 30 anos de serviço só 7 fizeram formação profissional: 1 em gestão do currículo, 1 em metodologias/estratégias de ensino/aprendizagem, 1 em avaliação da aprendizagem, 2 em desenvolvimento profissional, e 2 em cursos profissionais.

Quadro 8 – Tempo de serviço e formação profissional contínua

Tempo de serviço	Gestão do currículo	Metodologias/estratégias de ensino -aprendizagem	Avaliação da aprendizagem	Supervisão pedagógica	Desenvolvimento profissional	Cursos profissionais	Quadros interativos	Novas tecnologias	Administração escolar	Total
Menos de 5 anos	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Entre 5 e 10 anos	2	2	2	0	1	1	0	0	0	8
Entre 10 e 20 anos	1	8	3	0	5	2	3	2	0	24
Entre 20 e 30 anos	3	8	9	2	3	2	0	2	2	31
Mais de 30 anos	1	1	1	0	2	2	0	0	0	7
Total	7	21	15	2	11	7	3	4	2	

2.1.2. Cursos Profissionais

Dos professores inquiridos, 48% propôs-se lecionar cursos profissionais no ano letivo em que o estudo foi efetuado e 52% não escolheu essa opção; 9 professores lecionam o Curso Profissional de Técnico de Informática de Gestão, 15 o Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância e 7 o Curso Profissional de Técnico de Turismo; 1 professor leciona em 3 cursos e 8 em 2 cursos diferentes.

À questão “Onde devem funcionar os cursos profissionais” (Quadro 9), 14 dos inquiridos concordam que devam funcionar em escolas profissionais, 10 concordam totalmente e 13 discordam; 18 concordam e 12 discordam que deviam funcionar na escola pública sem diferenciação de espaços; 24 professores concordam que deviam funcionar na escola, mas em salas específicas e 12 concordam totalmente com essa ideia. Há 20 professores que discordam e 14 que discordam totalmente que os cursos profissionais deviam funcionar na escola, mas num pavilhão à parte.

Quadro 9 – Onde devem funcionar os cursos profissionais

		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1. Em escolas profissionais	Freq.	2	13	4	14	10
	%	4,2%	27,1%	8,3%	29,2%	20,8%
2. Num pavilhão à parte, na escola	Freq.	14	20	3	3	0
	%	29,2%	41,7	6,3	6,3	0%
3. Na escola, sem diferenciação de espaços	Freq.	3	12	6	18	3
	%	6,3%	25%	12,5%	37,5%	6,3%
4. Na escola, em salas específicas	Freq.	1	6	1	24	12
	%	2,1%	12,5%	2,1%	50%	25%

Em relação à adequação dos conteúdos, como se pode observar no quadro 10, 70,8% dos inquiridos concordam que estão adequados à idade, 10,4% discordam; 45,8% concordam que estão adequados ao nível de conhecimentos, 29,2% discordam; 58,3% concordam que os conteúdos estão adequados ao objetivo do curso, 14,6% discordam e 14,5% estão indecisos; 56,3% dos professores concordam que os conteúdos estão adequados ao meio sociocultural da escola e 18,8% estão indecisos quanto a essa adequação.

Quadro 10 – Adequação dos conteúdos

Os conteúdos são adequados		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
À idade	Freq.	1	5	2	34	3
	%	2,1%	10,4%	4,2%	70,8%	6,3%
Ao nível de conhecimentos	Freq.	1	14	5	22	1
	%	2,1%	29,2%	10,4%	45,8%	2,1%
Ao objetivo do curso	Freq.	1	7	7	28	4
	%	2,1%	14,6%	14,5%	58,3%	8,3%
Ao meio sociocultural da escola	Freq.	1	4	9	27	3
	%	2,1%	8,3%	18,8%	56,3%	6,3%

Relativamente à carga horária da disciplina que lecionam, 50% dos professores pensam que é suficiente, 14,6% totalmente suficiente e 18,8% dos professores consideram-na insuficiente (Quadro 11); face à carga atualmente existente, apenas 25% dos professores inquiridos faria alterações. No entanto, só 4 professores deram sugestão de alterações, como: redistribuição da carga total pelas disciplinas da componente sociocultural ou o desdobramento de todas as disciplinas técnicas e desdobramento da disciplina de Educação Física.

Quadro 11 – Adequação da carga horária

	Frequência	Porcentagem
0	1	2,1
Insuficiente	9	18,8
Nem suficiente nem insuficiente	5	10,4
Suficiente	24	50,0
Totalmente Suficiente	7	14,6
Total	46	95,8
Não Responderam	2	4,2
Total	48	100,0

À questão se os inquiridos conhecem a matriz curricular do(s) curso(s) que lecionam, um dos inquiridos não conhece, 4 não conhecem suficientemente, 9 conhecem-na razoavelmente, 17 satisfatoriamente e 16 muito bem. Só 33,3% dos professores conhecem “Muito bem” o que significa que 64,4% dos professores lecionam a sua disciplina sem saberem em que matriz curricular ela está inserida (Quadro 12).

O conhecimento que os professores têm da matriz curricular do(s) curso (s) que leciona(m) restringe-se, essencialmente, aos nomes das disciplinas, sendo o conhecimento sobre os conteúdos disciplinares muito restrito, confinado apenas a alguns conteúdos presentes em determinadas disciplinas. Este desconhecimento está também patente quando os inquiridos respondem que a matriz do curso é adequada, logo, não introduziriam nenhuma alteração, mas quando são questionados sobre as causas do insucesso nos cursos que lecionam atribuem essas causas aos currículos desadequados e à inadequação dos programas ao perfil dos alunos (questão V,1).

Quadro 12 – Conhecimento da matriz curricular do(s) curso(s) que leciona

	Frequência	Porcentagem
Não	1	2,1
Não suficientemente	4	8,3
Razoavelmente	9	18,8
Satisfatoriamente	17	35,4
Muito bem	16	33,3
Total	47	97,9
Não Responderam	1	2,1
Total	48	100,0

No que respeita ao apoio que o Diretor de Curso dá aos professores do respetivo curso, 83,3% dos professores assinalam que sim (Quadro 13).

Quadro 13 – Apoio do diretor de curso

	Frequência	Porcentagem
Não	4	8,3
Sim	40	83,3
Total	44	91,7
Não responderam	4	8,3
Total	48	100,0

29,2% esclarecem que esse apoio é dado em reuniões regulares, 62,5% respondem que o diretor de curso está disponível para apoio individual, quando solicitado, e 22,9% referem que é o diretor de curso que indaga se há dificuldades e oferece apoio de modo pró-ativo. (Quadro 13a).

Quadro 13a – Modo de apoio do diretor de curso

	Frequência	Porcentagem
Em reuniões regulares	14	29,2
Está disponível para apoio individual, quando solicitado	30	62,5
Indaga se há dificuldades e oferece apoio de modo pró-ativo	11	22,9
Outro (Nas reuniões de avaliação)	1	2,1
Outro (Gestão da Assiduidade e Disciplina)	1	2,1

2.1.3. Gestão Curricular

A análise à III secção do questionário permitiu identificar se os inquiridos refletem sobre estratégias curriculares facilitadoras de motivação e interesse e se contemplam as diferenças individuais como modo de promover a igualdade de oportunidades. Permitiu, ainda, compreender qual o tipo de abordagem curricular que é privilegiado pelos inquiridos no momento da planificação do processo ensino-aprendizagem.

Na análise à questão “No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias curriculares que o professor deve privilegiar na sala de aula”, observando o quadro 14, verifica-se que 50% dos inquiridos discorda seguir a planificação do manual, 25% concorda e 10, 4% estão indecisos; 81,3% prefere seguir as orientações metodológicas do programa; 68,8% concorda e 27,1% concordam totalmente em planificar considerando os objetivos da aprendizagem; 52,1% concorda e 45,8% concorda totalmente em planificar, tendo em atenção as competências a desenvolver; 66,7% dos professores concordam totalmente e 25% concordam em adequar a planificação às características da turma.

Quadro 14 – Gestão curricular

			Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias curriculares que o professor deve privilegiar na sala de aula?	1. Seguir a planificação do manual	Freq.	4	24	5	12	0
		%	8,3%	50%	10,4%	25%	0%
	2. Planificar seguindo as orientações metodológicas do programa	Freq.	0	3	3	39	3
		%	0%	6,3%	6,3%	81,3%	6,3%
	3. Planificar considerando os objetivos de aprendizagem	Freq.	0	0	0	33	13
		%	0%	0%	0%	68,8%	27,1%
	4. Planificar tendo em atenção as competências a desenvolver	Freq.	0	0	1	25	22
		%	0%	0%	2,1	52,1%	45,8%
	5. Adequar a planificação às características da turma	Freq.	0	1	3	12	32
		%	0%	2,1	6,3%	25%	66,7%

As decisões curriculares para a turma devem, segundo os inquiridos (Quadro 15), ser tomadas pelo professor: 43,8% concordam, 12,5% concordam totalmente, 33,3% dos respondentes discordam e 10,4% estão indecisos. A decisão, segundo os inquiridos, deve ser tomada pelo professor em colaboração com os outros professores (concordam 58,3%, concordam totalmente 25%, e discordam 10,4%); os respondentes pensam também que essa decisão deve ser tomada em colaboração com os alunos (concordam 29,2%, discordam 29,2% e estão indecisos 29,2%), com os outros professores e com os alunos (concordam 27,1%, concordam totalmente 18,8%, discordam 27,1% e estão indecisos 20,8%). Há um número substancial de professores (37,5% concorda, 20,8% concorda totalmente, 16,7% discorda e 16,7% está indeciso) que pensa que esse papel cabe ao diretor de curso em colaboração com os professores ou seguindo as orientações do diretor de curso (29,2% concorda, 14,6% concorda totalmente, 29,2% discorda e 25% está indeciso).

Quadro 15 – Quem deve tomar as decisões curriculares para a turma

			Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Quem deve tomar as decisões curriculares para a turma?	1. O professor	Freq.	0	16	5	21	6
		%	0%	33,3%	10,4%	43,8%	12,5%
	2. O professor em colaboração com outros professores	Freq.	0	5	1	28	12
		%	0%	10,4%	2,1	58,3%	25%
	3. O professor em colaboração com os alunos	Freq.	2	14	14	14	3
		%	4,2%	29,2%	29,2%	29,2%	6,3%
	4. O professor em colaboração com outros professores e com os alunos	Freq.	1	13	10	13	9
		%	2,1	27,1%	20,8%	27,1%	18,8%
	5. De acordo com as orientações do diretor de curso	Freq.	0	14	12	14	7
		%	0%	29,2%	25%	29,2%	14,6%
	6. O diretor de curso em colaboração com outros professores	Freq.	0	8	8	18	10
		%	0%	16,7%	16,7%	37,5	20,8

Ao planificar as unidades curriculares, como se observa no quadro 16, o professor deve programar com transversalidade curricular (50% concorda, 43,8% concorda totalmente), selecionar criteriosamente os conteúdos (75% concorda, 16,7% concorda totalmente), escolher as estratégias e as atividades rigorosamente (60,4% concorda, 31,3% concorda totalmente), adequar criteriosamente as propostas de avaliação (56,3% concorda, 37,5% concorda totalmente), programar com propostas inovadoras (54,2% concorda, 39,6% concorda totalmente), e programar a partir de saberes e vivências dos alunos (60,4% concorda, 31,3% concorda totalmente).

Quadro 16 – Ao planificar as unidades curriculares, o professor deve

			Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Ao planificar as unidades curriculares, o professor deve	1. programar com transversalidade curricular (cruzamento de conteúdos)	Freq.	0	1	1	24	21
		%	0%	2,1%	2,1%	50%	43,8%
	2. selecionar criteriosamente os conteúdos.	Freq.	0	2	1	36	8
		%	0%	4,2%	2,1%	75%	16,7%
	3. escolher as estratégias e atividades, rigorosamente	Freq.	0	1	1	29	15
		%	0%	2,1%	2,1%	60,4%	31,3%
	4. adequar criteriosamente as propostas de avaliação	Freq.	0	1	1	27	18
		%	0%	2,1%	2,1%	56,3%	37,5%
	5. programar com propostas inovadoras	Freq.	0	1	2	26	19
		%	0%	2,1%	4,2%	54,2%	39,6%
	6. programar a partir dos saberes e vivências dos alunos	Freq.	0	0	4	29	15
		%	0%	0%	8,3%	60,4%	31,3%

A atual concepção do processo de ensino-aprendizagem pressupõe que o lugar central seja ocupado pelo aluno e que o professor se assuma como um orientador dos seus alunos, mostrando-se capaz de analisar as suas competências e levando-os a rentabilizar ao máximo as que já possuem/desenvolveram e a adquirir/desenvolver aquelas em que falham.

2.1.4. Estratégias de Ensino/Prática pedagógica

Nesta secção do questionário pretendeu-se perceber se os inquiridos, apesar de na secção anterior se ter verificado que refletem sobre estratégias curriculares facilitadoras de motivação e interesse, no momento da planificação do processo ensino-aprendizagem contemplam as diferenças individuais como modo de promover a igualdade de oportunidades.

A qualquer tipo de metodologia está subjacente uma estratégia de ensino que o professor vai pôr em prática. Para isso, faz uma planificação em que especifica a sua atividade e a dos seus alunos, delineando a estratégia de ensino.

Para adaptar e diversificar o ensino aos alunos, terão os professores de “assumir o currículo como uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz” (Roldão, 1999, p.39). O professor é transformado num decisor curricular, (re)equacionando as aprendizagens dos alunos em função do desenvolvimento do currículo.

A questão “No processo de ensino-aprendizagem, quais as estratégias que privilegia na sala de aula?” refere-se a um conjunto de decisões curriculares tomadas pelo professor com o objetivo de promover o desenvolvimento de determinadas competências nos seus alunos. As estratégias que os professores privilegiam podem ser observadas no quadro 17. Os professores recorrem “raramente” (41,7%), “às vezes” 29,2% e “nunca” ao ensino expositivo sem suporte visual; ao ensino expositivo com suporte visual (muitas vezes, 50%; às vezes, 37,5%); ao trabalho independente sendo o aluno a optar pelo que vai fazer (nunca 18,8%, raramente 35,4%, às vezes 29,2% e muitas vezes 14,6%); ao trabalho igual para todos os alunos (às vezes 47,9% e muitas vezes 41,7%); ao trabalho individual diferenciado em função das características dos alunos (raramente 16,7%, às vezes 37,5% e muitas vezes 43,8%); ao trabalho em pequeno grupo, igual para todos os grupos (raramente 10,4%, às vezes 47,9% e muitas vezes 37,5%); ao trabalho em pequeno grupo, diferente por grupo (às vezes 56,3% e muitas vezes 31,3%); ao trabalho em pares de alunos, igual para os dois elementos (raramente 14,6%, às vezes 45,8% e muitas vezes 33,3%); ao trabalho em pares em que um dos alunos funciona como tutor (nunca 25%, raramente 43,8%, às vezes 27,12%); recorrem ao debate (raramente 16,74%, às vezes 35,4% e muitas vezes 39,6%); ao trabalho de pesquisa (às vezes 31,32%, muitas vezes 50% e sempre

12,5%); ao diálogo interativo (às vezes 29,2%, muitas vezes 50% e sempre 14,6%); ao trabalho de projeto (raramente 10,4%, às vezes 39,6% e muitas vezes 41,7%); trabalham com diferentes manuais/ suportes bibliográficos ao mesmo tempo (às vezes” 22,9%, muitas vezes 39,8% e sempre 20,8%); constroem os recursos didáticos (às vezes 18,8%, muitas vezes 37,5% e sempre 31,3%); recorrem a jornais/revistas/internet (às vezes 20,8%, muitas vezes 56,3% e sempre 12,5%); apresentam estratégias diversificadas adaptadas ao desenvolvimento de cada uma das competências (às vezes 22,9%, muitas vezes 52,1% e sempre 25%).

Quadro 17 – Estratégias que privilegia na sala de aula

		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Recorre ao ensino expositivo sem suporte visual	Freq.	12	20	14	1	0
	%	25%	41,7%	29,2%	2,1%	0%
2. Recorre ao ensino expositivo com suporte visual	Freq.	1	2	18	24	2
	%	2,1%	4,2%	37,5%	50%	4,2%
3. Recorre ao trabalho independente sendo o aluno a optar pelo que vai fazer	Freq.	9	17	14	7	1
	%	18,8%	35,4%	29,2%	14,6%	2,1%
4. Recorre ao trabalho igual para todos os alunos	Freq.	1	4	23	20	0
	%	2,1%	8,3%	47,9%	41,7%	0%
5. Recorre ao trabalho individual diferenciado em função das características dos alunos	Freq.	1	8	18	21	0
	%	2,1%	16,7%	37,5%	43,8%	0%
6. Recorre ao trabalho em pequeno grupo, igual para todos os grupos	Freq.	1	5	23	18	1
	%	2,1%	10,4%	47,9%	37,5%	2,1%
7. Recorre ao trabalho em pequeno grupo, diferente por grupo	Freq.	1	4	27	15	1
	%	2,1%	8,3%	56,3%	31,3%	2,1%
8. Recolhe ao trabalho em pares de alunos, igual para os dois elementos	Freq.	2	7	22	16	1
	%	4,2%	14,6%	45,8%	33,3%	2,1%
9. Recorre ao trabalho em pares em que um dos alunos funciona como tutor	Freq.	12	21	13	2	0
	%	25%	43,8%	27,1%	4,2%	0%
10. Recorre ao debate	Freq.	1	8	17	19	3
	%	2,1%	16,7%	35,4%	39,6%	6,3%
11. Recorre ao trabalho de pesquisa	Freq.	1	2	15	24	6
	%	2,1%	4,2%	31,3%	50%	12,5%
12. Recorre ao diálogo interativo	Freq.	1	1	14	24	7
	%	2,1%	2,1%	29,2%	50%	14,6%
13. Recorre ao trabalho de projeto	Freq.	1	5	19	20	3
	%	2,1%	10,4%	39,6%	41,7%	6,3%

(continua)

Quadro 17 (continuação)

		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
14. Trabalha com diferentes manuais/ suportes bibliográficos ao mesmo tempo	Freq.	4	4	11	19	10
	%	8,3%	8,3%	22,9%	39,6%	20,8%
15. Constrói os recursos didáticos	Freq.	2	4	9	18	15
	%	4,2%	8,3%	18,8%	37,5%	31,3%
16. Recorre a jornais/revistas/internet	Freq.	1	4	10	27	6
	%	2,1%	8,3%	20,8%	56,3%	12,5%
17. Apresenta estratégias diversificadas adaptadas ao desenvolvimento de cada uma das competências	Freq.	0	0	11	25	12
	%	0%	0%	22,9%	52,1%	25%

Relativamente ao modo como os professores gerem o espaço da sala, pode verificar-se pelo quadro 18 que a disposição dos alunos é fixa (raramente 18,8%, às vezes 27,1%, muitas vezes 33,3% e sempre 12,5%); varia em função das estratégias e/ou das atividades (raramente 14,68%, às vezes 20,8%, muitas vezes 47,9% e sempre 14,6%); os professores organizam as mesas em grupo (nunca 14,6%, raramente 31,3% e às vezes 47,9%; alinham as mesas em filas (nunca 18,8%, às vezes 29,2%, muitas vezes 27,1% e sempre 16,7%); ou organizam as mesas em U (nunca 27,1%, raramente 14,6%, às vezes 29,2%, muitas vezes 12,5% e sempre 12,5%).

Quadro 18 – Relativamente ao espaço da sala

		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. A disposição dos alunos é fixa	Freq.	3	9	13	16	6
	%	6,3%	18,8%	27,1%	33,3%	12,5%
2. A disposição dos alunos varia em função das estratégias e/ou das atividades	Freq.	1	7	10	23	7
	%	2,1%	14,6%	20,8%	47,9%	14,6%
3. As mesas estão organizadas em grupo	Freq.	7	15	23	1	0
	%	14,6%	31,3%	47,9%	2,1%	0%
4. As mesas estão alinhadas em filas	Freq.	9	2	14	13	8
	%	18,8%	4,2%	29,2%	27,1%	16,7%
5. As mesas estão organizadas em U	Freq.	13	7	14	6	6
	%	27,1%	14,6%	29,2%	12,5%	12,5%

2.1.5. Avaliação da prática letiva

Esta secção do questionário tem como objetivo perceber em que medida é que os professores se preocupam em fazer avaliação da sua prática letiva e como atuam perante essa avaliação.

Os inquiridos avaliam a sua prática letiva (Quadro 19) procedendo à autoavaliação (sempre 54,2%, muitas vezes 43,8%), à heteroavaliação pelos alunos (sempre 27%, muitas vezes 29,2% e às vezes 31,3%), à heteroavaliação entre colegas (às vezes 33,3%, raramente 37,5% e nunca 20,8%), à heteroavaliação pelos colegas de grupo de recrutamento (às vezes 29,2%, raramente 43,8% e nunca 18,8%) e à heteroavaliação pelos colegas do conselho de turma (às vezes 20,8%, raramente 35,4%, nunca 35,4%).

Quadro 19 – Tipo de avaliação da prática letiva

		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Autoavaliação	Freq.	0	0	1	21	26
	%	0%	0%	2,1%	43,8%	54,2%
2. Heteroavaliação pelos alunos	Freq.	3	3	15	14	13
	%	6,3%	6,3%	31,3%	29,2%	27,1%
3. Heteroavaliação entre colegas	Freq.	10	18	16	2	1
	%	20,8%	37,5%	33,3%	4,2%	2,1%
4. Heteroavaliação pelos colegas de grupo de recrutamento	Freq.	9	21	14	3	0
	%	18,8%	43,8%	29,2%	6,3%	0%
5. Heteroavaliação pelos colegas do conselho de turma	Freq.	17	17	10	2	0
	%	35,4%	35,4%	20,8%	4,2%	0%

O resultado da avaliação da prática letiva nem sempre modifica os procedimentos futuros dos professores inquiridos. Como se pode verificar no quadro 20, essa avaliação modifica procedimentos da prática letiva, ao nível da planificação, às vezes 64,6%, muitas vezes 25%, sempre 4,2%; na própria prática letiva, às vezes 54,2%, muitas vezes 35,4%, sempre 8,3%; e na avaliação dos alunos, às vezes 60,4%, muitas vezes 20,8%, raramente 12,5% e sempre 2,1%. Apenas 4,2% dos professores se serve sempre dessa avaliação para modificar os seus procedimentos futuros ao nível da planificação, 8,3% ao nível da prática letiva e 2,1% na avaliação dos alunos.

Quadro 20 – O resultado da avaliação modifica os procedimentos futuros

		Nunca	Raramente	As vezes	Muitas vezes	Sempre
1. ao nível da planificação	Freq.	1	2	31	12	2
	%	2,1%	4,2%	64,6%	25%	4,2%
2. na prática letiva	Freq.	0	1	26	17	4
	%	0%	2,1%	54,2%	35,4%	8,3%
3. na avaliação dos alunos	Freq.	2	6	29	10	1
	%	4,2%	12,5%	60,4%	20,8%	2,1%

Quando os professores se apercebem que um aluno não está a obter sucesso num módulo (Quadro 21) simplificam a avaliação final (25% nunca, 35,4% raramente, 35,4% às vezes), simplificam a avaliação no decorrer do módulo (8,3% nunca, 35,4% raramente, 50%

às vezes, 4,2% muitas vezes), centram o percurso curricular mais nas aprendizagens práticas (29,2 às vezes, 60,4% muitas vezes, 8,3% sempre).

Quadro 21 – Quando se apercebe que um aluno não está a ter sucesso num módulo

		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. simplifica a avaliação final	Freq.	12	17	17	1	1
	%	25%	35,4%	35,4%	2,1%	2,1%
2. simplifica a avaliação no decorrer do módulo	Freq.	4	17	24	2	1
	%	8,3%	35,4%	50%	4,2%	2,1%
3. centra o percurso curricular mais nas aprendizagens práticas	Freq.	0	1	14	29	4
	%	0%	2,1%	29,2%	60,4%	8,3%

Com a resposta à questão “Tem conhecimento do grau de insucesso no curso que leciona”, constatou-se que a maioria dos professores (83,3%) tem esse conhecimento. De notar que 16,7% dos professores não conhece esse grau de insucesso (Quadro 22).

Comparando com a análise realizada às atas, verificou-se estar sempre descrito em percentagem o grau de insucesso, por aluno, em cada um dos módulos concluídos.

Quadro 22 – Conhecimento do grau de insucesso no curso que leciona

	Frequência	Percentagem
Não	8	16,7
Sim	40	83,3
Total	48	100,0

Com o objetivo de averiguar quais as dificuldades que os professores encontram na lecionação das turmas de cursos profissionais, esta secção do questionário abordou questões desde, a que causas é que os inquiridos atribuem o insucesso dos alunos, às dificuldades que sentem ao lecionar e que medidas adotam para modificar as suas práticas após a avaliação que fazem dessas práticas.

No que respeita às causas do insucesso no curso que leciona, os inquiridos (Quadro 23) atribuíram a: mudanças de política educativa (discordo totalmente 10,4%, discordo 37,5%, indeciso 20,8% e concordo 29,2%); excesso de burocracia da profissão (discordo 39,6%, indeciso 18,8% e concordo 31,3%); currículos desadequados aos alunos (discordo 12,5%, indeciso 20,8%, concordo 45,8% e concordo totalmente 14,6%); conteúdos desadequados (discordo 20,8%, indeciso 18,8%, concordo 45,8% e concordo totalmente 12,5%); insuficiente planeamento por parte do professor (discordo 25%, indeciso 58,3% e concordo 10,4%); desajuste do trabalho do professor ao espírito conceptual do curso (discordo 14,6%, indeciso 35,48%, concordo 31,3% e concordo totalmente 16,7%); exigência do professor (discordo 14,6%, indeciso 54,2%, concordo 10,4% e concordo totalmente 18,8%); falta de acompanhamento da família e encarregado de educação

(indeciso 12,5%, concordo 66,7% e concordo totalmente 12,5%); proveniência sociocultural dos alunos (discordo 14,6%, indeciso 29,2%, concordo 45,8% e concordo totalmente 8,3%); desvalorização da escola por parte dos alunos (discordo 8,3%, indeciso 8,3% e concordo 60,4% e concordo totalmente 18,8%); falta de trabalho e de estudo dos alunos (concordo 50% e concordo totalmente 45,8%); desvalorização da escola, pela sociedade (discordo 16,7%, indeciso 18,8%, concordo 47,9% e concordo totalmente 10,4%); desmotivação dos alunos (indeciso 8,3%, concordo 66,7% e concordo totalmente 16,7%); desmotivação dos professores (discordo totalmente 10,4%, discordo 27,1%, indeciso 29,2%, concordo 25% e concordo totalmente 6,3%); desinteresse dos alunos (discordo 6,3%, indeciso 8,3%, concordo 60,4% e concordo totalmente 22,9%); desinteresse dos professores (discordo totalmente 14,6%, discordo 45,8%, indeciso 18,8% e concordo 16,7%); outros interesses diferentes dos escolares (indeciso 16,7%, concordo 58,3% e concordo totalmente 14,6%); falta de bases e pré-requisitos (indeciso 12,5%, concordo 54,2% e concordo totalmente 22,9%).

Quadro 23 – As causas do insucesso no curso que leciona decorrem de

		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1. Mudanças de política educativa	Freq.	5	18	10	14	1
	%	10,4%	37,5%	20,8%	29,2%	2,1%
2. Excesso de burocracia da profissão	Freq.	2	19	9	15	2
	%	4,2%	39,6%	18,8%	31,3%	4,2%
3. Currículos desadequados aos alunos	Freq.	1	6	10	22	7
	%	2,1%	12,5%	20,8%	45,8%	14,6%
4. Conteúdos desadequados	Freq.	1	10	9	22	6
	%	2,1%	20,8%	18,8%	45,8%	12,5%
5. Insuficiente planeamento por parte do professor	Freq.	1	12	28	5	2
	%	2,1%	25,0%	58,3%	10,4%	4,2%
6. Desajuste do trabalho do professor ao espírito conceptual do curso	Freq.	1	7	17	15	8
	%	2,1%	14,6%	35,4%	31,3%	16,7%
7. Exigência do professor	Freq.	1	7	26	5	9
	%	2,1%	14,6%	54,2%	10,4%	18,8%
8. Falta de acompanhamento da família e EE	Freq.	1	2	6	32	6
	%	2,1%	4,2%	12,5%	66,7%	12,5%
9. Proveniência sociocultural dos alunos	Freq.	1	7	14	22	4
	%	2,1%	14,6%	29,2%	45,8%	8,3%
10. Desvalorização da escola por parte dos alunos	Freq.	1	4	4	29	9
	%	2,1%	8,3%	8,3%	60,4%	18,8%
11. Falta de trabalho e de estudo dos alunos	Freq.	0	1	1	24	22
	%	0%	2,1%	2,1%	50,0%	45,8%

(continua)

Quadro 23 (continuação)

		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
12. Desvalorização da escola, pela sociedade	Freq.	2	8	9	23	5
	%	4,2%	16,7%	18,8%	47,9%	10,4%
13. Desmotivação dos alunos	Freq.	1	2	4	32	8
	%	2,1%	4,2%	8,3%	66,7%	16,7%
14. Desmotivação dos professores	Freq.	5	13	14	12	3
	%	10,4%	27,1%	29,2%	25,0%	6,3%
15. Desinteresse dos alunos	Freq.	1	3	4	29	11
	%	2,1%	6,3%	8,3%	60,4%	22,9%
16. Desinteresse dos professores	Freq.	7	22	9	8	0
	%	14,6%	45,8%	18,8%	16,7%	0%
17. Outros interesses diferentes dos escolares	Freq.	1	2	8	28	7
	%	2,1%	4,2%	16,7%	58,3%	14,6%
18. Falta de bases e pré- requisitos	Freq.	1	2	6	26	11
	%	2,1%	4,2%	12,5%	54,2%	22,9%

Como se pode observar no quadro 24, ao lecionar turmas de cursos profissionais, os professores concordam que sentem dificuldade ao nível de: inadequação dos programas ao perfil dos alunos (discordo 22,9%, indeciso 12,5%, concordo 52,1% e concordo totalmente 12,5%); desinteresse generalizado por parte dos alunos (discordo 25%, indeciso 6,3%, concordo 58,3% e concordo totalmente 10,4%); desmotivação por parte dos professores (discordo 60,4%, indeciso 14,6% e concordo 14,6%); desinteresse por parte de alguns alunos, perturbando o coletivo (discordo 8,3%, concordo 56,3% e concordo totalmente 33,3%); desadequação do espaço sala (discordo 31,3%, indeciso 22,9% e concordo 37,5%); desadequação do espaço escola (discordo 43,8%, indeciso 27,1%, concordo 16,7% e concordo totalmente 4,2%); o curso estar inserido numa área pouco prestigiante para a profissão docente (discordo totalmente 20,8%, discordo 58,3% e indeciso 16,7%); o professor estar inserido numa comunidade escolar inativa (discordo totalmente 22,9%, discordo 47,9%, indeciso 16,7% e concordo 12,5%); o curso estar inserido numa área da componente curricular marginalizada na escola (discordo totalmente 14,6%, discordo 60,4%, indeciso 16,7% e concordo 8,3%).

Estas dificuldades apontadas pelos professores inquiridos remetem sobretudo para a inadequação dos programas ao perfil dos alunos e ao desinteresse generalizado por parte dos alunos. Os professores discordam que seja por desmotivação por parte dos professores, desadequação do espaço escola, por o curso estar inserido numa área pouco prestigiante para a profissão docente, por o professor estar inserido numa comunidade escolar inativa ou por o curso estar inserido numa área da componente curricular marginalizada na escola.

Quadro 24 – As dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional resultam de

		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1. uma inadequação dos programas ao perfil dos alunos	Freq.	0	11	6	25	6
	%	0%	22,9%	12,5%	52,1%	12,5%
2. desinteresse generalizado por parte dos alunos	Freq.	0	12	3	28	5
	%	0%	25,0%	6,3%	58,3%	10,4%
3. desmotivação por parte dos professores	Freq.	4	29	7	7	1
	%	8,3%	60,4%	14,6%	14,6%	2,1%
4. desinteresse por parte de alguns alunos, perturbando o coletivo	Freq.	0	4	1	27	16
	%	0%	8,3%	2,1%	56,3%	33,3%
5. desadequação do espaço sala	Freq.	2	15	11	18	2
	%	4,2%	31,3%	22,9%	37,5%	4,2%
6. desadequação do espaço escola	Freq.	3	21	13	8	2
	%	6,3%	43,8%	27,1%	16,7%	4,2%
7. o curso estar inserido numa área pouco prestigiante para a profissão docente	Freq.	10	28	8	2	0
	%	20,8%	58,3%	16,7%	4,2%	0%
8. o professor estar inserido numa comunidade escolar inativa	Freq.	11	23	8	6	0
	%	22,9%	47,9%	16,7%	12,5%	0%
9. o curso estar inserido numa área da componente curricular marginalizada na escola	Freq.	7	29	8	4	0
	%	14,6%	60,4%	16,7%	8,3%	0%

As medidas que os professores inquiridos referem adotar para minorar o insucesso (Quadro 25) são “reorganizar o discurso com propostas inovadoras”, 52,1% respondem muitas vezes, 41,7% às vezes e 4,2% sempre, “introduzir propostas de atividades em consequência da situação identificada” (às vezes 20,8%, muitas vezes 66,7% e sempre 10,4%), “organizar o espaço e o material específicos e necessários, de modo a permitir aos alunos o trabalho individual, de acordo com os seus interesses e necessidades” (54,2% muitas vezes, 31,3% às vezes, 4,2% sempre e 8,3% raramente), “estabelecer tempos próprios para cada atividade, não esquecendo o tempo para comunicação com o professor e para com os outros alunos” (66,7% muitas vezes, 18,8% às vezes e 8,3% sempre) e “levar o aluno a construir o seu plano individual de trabalho” (27,1% muitas vezes, 43,8% sempre, 20,8% às vezes e 6,3% raramente).

Quadro 25 – Medidas que adota habitualmente para minorar o insucesso

		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Reorganizo o discurso com propostas inovadoras	Freq.	0	1	20	25	2
	%	0%	2,1%	41,7%	52,1%	4,2%
2. Introduzo propostas de atividades em consequência da situação identificada	Freq.	0	1	10	32	5
	%	0%	2,1%	20,8%	66,7%	10,4%
3. Organizo o espaço e o material específicos e necessários, de modo a permitir aos alunos o trabalho individual, de acordo com os seus interesses e necessidades	Freq.	1	4	15	26	2
	%	2,1%	8,3%	31,3%	54,2%	4,2%
4. Estabeleço tempos próprios para cada atividade, não esquecendo o tempo para comunicação com o professor e para com os outros alunos	Freq.	1	2	9	32	4
	%	2,1%	4,2%	18,8%	66,7%	8,3%
5. Levo o aluno a construir o seu plano individual de trabalho	Freq.	1	3	10	13	21
	%	2,1%	6,3%	20,8%	27,1%	43,8%

2.1.6. Formação contínua de docentes

Na última secção do questionário, para além de se tentar perceber se os professores se sentem ou não preparados para lecionar cursos profissionais (Quadro 26), pretendia-se, também, indagar qual o tipo de formação que os professores consideram necessária para um bom desempenho de um professor de curso profissional (Quadro 27).

Os professores inquiridos (Quadro 26) referem sentir-se preparados a nível científico (concordo 52,1%, concordo totalmente 35,4%, indeciso 6,3%, discordo 4,2%), a nível pedagógico (concordo 50%, concordo totalmente 41,7%), a nível didático (concordo 56,3%, concordo totalmente 33,3% e indeciso 6,3%), a nível de relações interpessoais (concordo 50%, concordo totalmente 35,4% e indeciso 8,3%).

Quadro 26 – A que nível sente estar preparado(a) para lecionar os cursos profissionais

		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1. científico	Freq.	1	2	3	25	17
	%	2,1%	4,2%	6,3%	52,1%	35,4%
2. pedagógico	Freq.	1	1	2	24	20
	%	2,1%	2,1%	4,2%	50%	41,7%
3. didático	Freq.	1	1	3	27	16
	%	2,1%	2,1%	6,3%	56,3%	33,3%
4. de relações interpessoais	Freq.	1	2	4	24	17
	%	2,1%	4,2%	8,3%	50%	35,4%

Relativamente à formação que os inquiridos consideram necessária, os inquiridos sugerem (Quadro 27) que esta deve ser no domínio científico (concordo 56,3%, concordo

totalmente 27,1%); pedagógico (concordo 41,7%, concordo totalmente 43,8%); didático (concordo 52,1%, concordo totalmente 41,7%; em relações interpessoais (concordo 52,1%, concordo totalmente 33,3%); gestão de conflitos (concordo 41,7%, concordo totalmente 35,4%) e há um inquirido que sugere formação a nível de “gosto pelos desafios”. De notar que há 10,4% dos inquiridos que concorda e 2,1 que concorda totalmente não ser necessária nenhuma formação específica para um bom desempenho de um professor do ensino profissional.

Quadro 27 – Qual a formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional

		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1. Nenhuma especificamente	Freq.	20	12	3	5	1
	%	41,7%	25%	6,3%	10,4%	2,1%
2. Formação científica	Freq.	1	3	1	27	13
	%	2,1%	6,3%	2,1%	56,3%	27,1%
3. Formação pedagógica	Freq.	1	1	1	20	21
	%	2,1%	2,1%	2,1%	41,7%	43,8%
4. Formação didática	Freq.	0	1	1	25	20
	%	0%	2,1%	2,1%	52,1%	41,7%
5. Formação em relações interpessoais	Freq.	1	2	2	25	16
	%	2,1%	4,2%	4,2%	52,1%	33,3%
6. Gestão de conflitos	Freq.	1	2	3	20	17
	%	2,1%	4,2%	6,3%	41,7%	35,4%

Os professores valorizam mais a formação científica, didática e em relações interpessoais e valorizam menos a formação pedagógica e de gestão de conflitos.

2.2. Cruzamento de variáveis

2.2.1. Relações estatisticamente significativas

Uma vez apresentados e descritos os resultados relativos ao questionário, tentaram formular-se inicialmente alguns cruzamentos de variáveis como: relacionar a idade com as estratégias utilizadas e as dificuldades ao lecionar cursos profissionais; a categoria profissional com as dificuldades em lecionar cursos profissionais, habilitações académicas e o tipo de formação necessária, entre outras. Com a aplicação dos testes de qui-quadrado (χ^2), de Kruskal Wallis (K-W) e de Mann-Whitney verificou-se que nem todas os cruzamentos eram estatisticamente relevantes, não fazendo sentido mencioná-los.

Ao cruzar as diferentes variáveis pretende-se analisar o grau de relação entre duas variáveis e, a partir daí, fazer interpretações que permitam conhecer o problema em estudo.

A aplicação dos testes de qui-quadrado (χ^2), de Kruskal Wallis (K-W) e de Mann-Whitney permitiu obter relações estatisticamente significativas entre as diferentes variáveis consideradas. Dos resultados obtidos considerados estatisticamente significativos ($p \leq 0,05$) e estatisticamente muito significativos ($p \leq 0,01$) escolheu-se aqueles que se pensa serem mais interessantes de analisar, tendo em atenção o problema e as questões de investigação.

O teste de Wilcoxon-Mann-Whitney, ou simplesmente teste de Mann-Whitney, é um teste não-paramétrico adequado para comparar as funções de distribuição de uma variável, pelo menos ordinal, medida em duas amostras independentes. Este teste pode também ser utilizado como alternativa ao teste *t*-Student para amostras independentes, nomeadamente quando os pressupostos deste teste não são válidos e não é possível, ou desejável, evocar a robustez do teste à violação dos seus pressupostos (o que acontece quando as amostras são de pequena dimensão ou muito diferentes, as distribuições são muito enviesadas ou platicúrticas e/ou as variâncias são muito heterogéneas). No caso em que as distribuições são normais, a eficiência assintótica do teste de Mann-Whitney é 95.5% da eficiência do teste *t*-Student (SPSS, 2002). No caso concreto do inquérito, este teste foi utilizado para realizar cruzamento de variáveis binárias, como o género, que só poderia ser Feminino (0) ou Masculino (1), com as outras respostas dos inquiridos.

Tal como o teste de Mann-Whitney, o teste de Kruskal-Wallis é não paramétrico e pressupõe da seguinte condição para o seu uso adequado: a comparação de três ou mais amostras independentes. O teste de Kruskal-Wallis não pode ser usado para testar diferenças numa única amostra de respondentes mensurados mais de uma vez; e os dados cujo nível de mensuração esteja a ser estudado tem de ser no mínimo ordinal. Esta prova exige dados que possam ser ordenados e aos quais, por isso mesmo, seja possível atribuir postos ou ordens. Este teste pode ser considerado uma extensão do teste U de Mann-Whitney quando necessitamos de utilizar três ou mais situações. Este teste é usado para testar a hipótese nula de que todas as populações possuem funções de distribuição iguais contra a hipótese alternativa de que ao menos duas das populações possuem funções de distribuição diferentes. O teste de Kruskal-Wallis é o análogo ao teste F utilizado na ANOVA. Enquanto a análise de variância dos testes dependem da hipótese de que todas as populações em confronto são independentes e normalmente distribuídas, o teste de Kruskal-Wallis não coloca nenhuma restrição sobre a comparação. No caso concreto deste inquérito, este teste foi utilizado para realizar cruzamento de variáveis com mais do que uma amostra, como por exemplo, a idade que tinha um leque de quatro valores de resposta.

Aquando da realização do cruzamento de variáveis, teve-se como valor de referência estatisticamente significativo $p \leq 0,05$, para aprovar ou rejeitar a hipótese nula. Na

realização dos cruzamentos, foi sempre utilizada análise estatística não paramétrica, pois estão a comparar-se duas ou mais amostras independentes e as variáveis dependentes são de tipo qualitativo (ordinais). Deste modo, foi aplicado o teste de Mann-Whitney quando estão em comparação dois grupos independentes e a variável é de mensuração ordinal e o teste de Kruskal-Wallis quando estão em comparação três ou mais grupos independentes e a variável é de mensuração ordinal.

Antes de proceder à apresentação detalhada dos resultados obtidos é conveniente salientar que a classe dos 56 a 65 anos corresponde a um professor, é uma classe com dimensão unitária pelo que as respostas não têm significância. Assim, embora nos quadros de análise estatística apareça essa classe, comentam-se apenas as restantes categorias.

No estudo em análise, os gráficos de intervalos de confiança foram utilizados para analisar as relações estatisticamente significativas nos cruzamentos de variáveis. Este tipo de gráfico foi indispensável para interpretar as relações encontradas. Em variáveis com possibilidade de resposta de discordo totalmente, discordo, indeciso, concordo e concordo totalmente foram atribuídos os valores de 1, 2, 3, 4 e 5, respetivamente, para entender onde ficava o respetivo intervalo de confiança. Nas outras variáveis, foi realizado um tratamento semelhante. Quando a variável era binária, com respostas possíveis de sim e não, foram atribuídos os valores 1 e 0, respetivamente, para se proceder, mais uma vez, à sua análise. Com as variáveis traduzidas em números, foi possível ter uma perceção mais eficaz das diferentes relações encontradas, de forma a explicitá-las o melhor possível.

Um intervalo de confiança (IC) é um intervalo estimado de um parâmetro estatístico relevante para um determinado estudo de acordo com uma certa população. Em vez de se estimar o parâmetro por um único valor, é dado um intervalo de estimativas prováveis. O coeficiente de confiança determina o quão prováveis são estas estimativas e, quanto maior a probabilidade do intervalo conter o parâmetro, maior será o intervalo. No estudo em questão utilizou-se o intervalo de confiança de 95%, por ser aquele mais frequente em estudos semelhantes.

Intervalos de confiança são usados para indicar a confiabilidade de uma estimativa, por exemplo, para descrever quão confiáveis são os resultados de uma pesquisa. Sendo todas as outras coisas iguais, uma pesquisa que resulte num IC pequeno é mais confiável do que uma que resulte num IC maior.

Os intervalos de confiança são passíveis de serem traduzidos num gráfico, chamado de “Gráficos de Intervalos de Confiança”, mais conhecidos por “Error Bars”. Este tipo de gráficos representa a variabilidade da informação e é usado para indicar o erro ou a incerteza das medidas reportadas. Estes permitem fornecer a ideia do quão a ideia geral é precisa e consistente, ou semelhante, o quão distante está o valor reportado do verdadeiro

valor. Os “Error Bars” são geralmente usados para visualizar a variação de duas variáveis se as restantes se mantiverem. É possível ser traduzido quando as diferenças são estatisticamente relevantes.

Quando se procede ao cruzamento da variável “idade” com “escolheu lecionar cursos profissionais?” observa-se (Quadro 28, figura 1) que as classes dos 36 a 45 anos e dos 46 a 55 anos foram aquelas que mais escolheram lecionar cursos profissionais (média de 0,6 e 0,5, respetivamente). Por outro lado, a classe dos 25 a 35 anos, na sua maioria, não escolheu a leção destes cursos. Como já se afirmou atrás, e de acordo com o critério adotado na escola, as turmas de curso profissional são entregues aos professores do quadro. A classe dos 25 a 35 é constituída, geralmente, por professores contratados os quais quando são colocados já têm o horário atribuído não sendo possível optar por níveis de ensino ou turmas.

Quadro 28 – Cruzamento: idade/ Escolheu lecionar cursos profissionais?

Teste de Kruskal Wallis – Variável: Idade			
	Chi-quadrado	df	P
Escolheu lecionar Cursos Profissionais?	9,665	3	,022

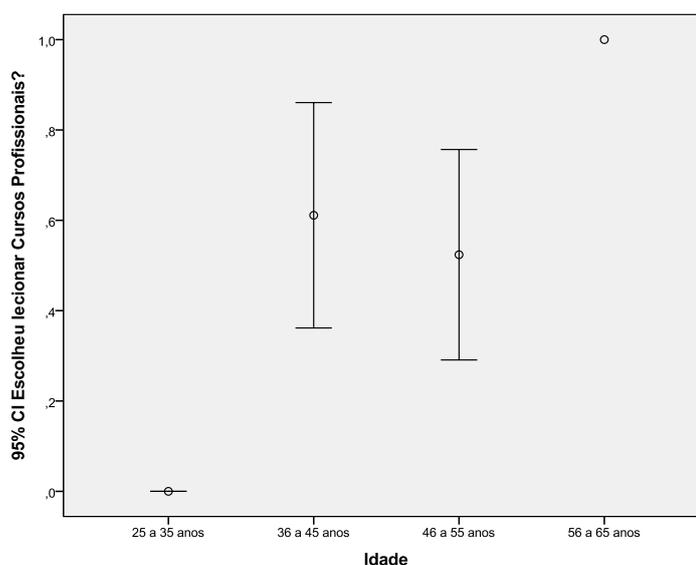


Figura 1 – Cruzamento: idade/escolheu lecionar cursos profissionais?

No processo de ensino-aprendizagem a idade do professor reflete-se nas estratégias curriculares que o professor deve privilegiar na sala de aula (Quadro 29, figura 2).

Todas as classes, exceto a dos 56 aos 65 anos, que não é relevante na análise, pois só tem um elemento (cf. página 90) mostraram-se indecisas ou discordavam que no processo de ensino-aprendizagem “as estratégias curriculares que o professor deve privilegiar na sala de aula” são “seguir a planificação do manual” ($p=0,043$). Adicionalmente,

a classe que se mostrou mais indecisa foi a dos 36 aos 45 anos. A classe dos 46 aos 55 anos é aquela que mais discorda do item em análise

Em semelhança, todas as classes concordam ou concordam plenamente que no processo de ensino-aprendizagem as estratégias curriculares que o professor deve privilegiar na sala de aula são “planificar considerando os objetivos de aprendizagem” (p=0,045).

Quadro 29 – Cruzamento: idade/estratégias curriculares que o professor deve privilegiar na sala de aula

Teste de Kruskal Wallis – Variável: Idade			
	Chi-quadrado	df	P
Item III 1.1	8,162	3	,043
Item III 1.2	6,996	3	,072
Item III 1.3	8,038	3	,045
Item III 1.4	1,163	3	,762
Item III 1.5	2,588	3	,460

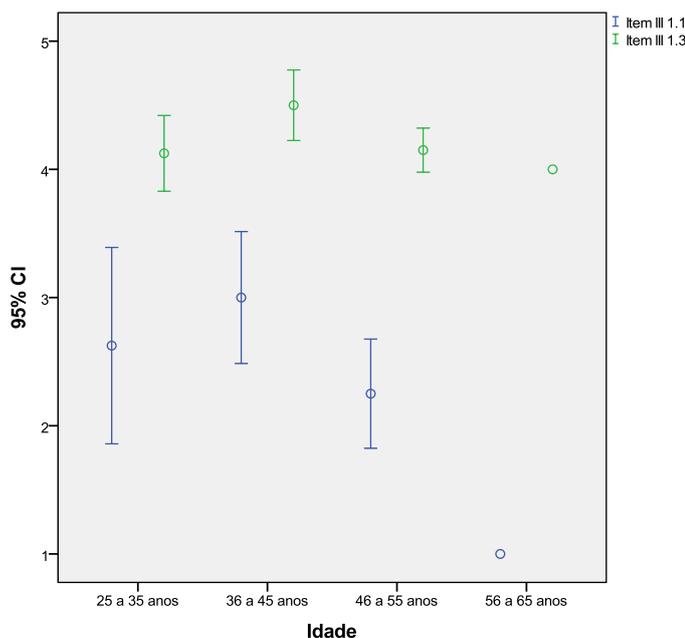


Figura 2 – Cruzamento: idade/estratégias curriculares que o professor deve privilegiar na sala de aula

Quanto às dificuldades que sentem ao lecionar numa turma de curso profissional (Quadro 30, figura 3), a classe dos 46 a 55 anos está indecisa ou discorda que essas dificuldades resultem pelo facto de o curso estar inserido numa área pouco prestigiante para a profissão docente; as restantes classes significativas, tendem a discordar ou discordam totalmente do item em questão.

A classe dos 46 a 55 anos está indecisa ou discorda que as dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional resultem de o curso estar inserido numa área

da componente curricular marginalizada na escola; as restantes classes significativas tendem a discordar com a afirmação.

Quadro 30 – Cruzamento: idade/dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional

Teste de Kruskal Wallis – Variável: Idade			
	Chi-quadrado	df	P
Item V 6.1	3,249	3	,355
Item V 6.2	3,001	3	0,391
Item V 6.3	3,811	3	,283
Item V 6.4	1,245	3	,742
Item V 6.5	,952	3	,813
Item V 6.6	,513	3	,916
Item V 6.7	10,722	3	,013
Item V 6.8	7,076	3	,070
Item V 6.9	11,189	3	,011

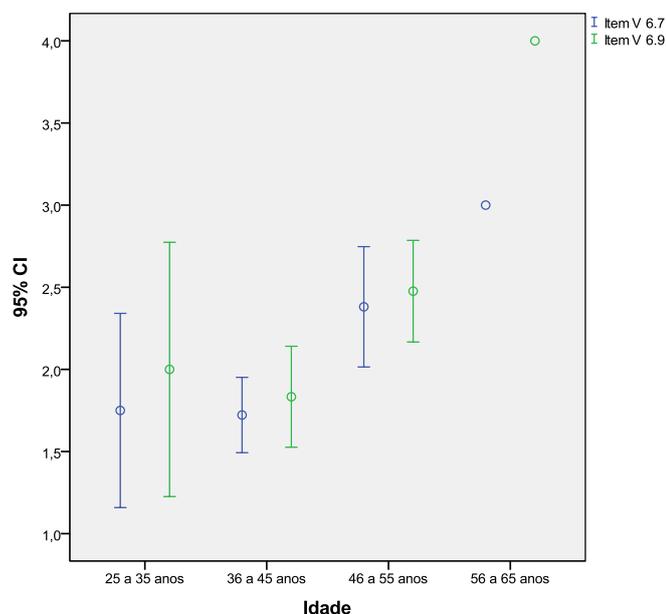


Figura 3 – Cruzamento: idade/dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional

No que diz respeito ao tipo de formação que os professores consideram necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional (Quadro 31, figura 4), a classe dos 36 a 45 anos concorda totalmente que a formação científica é a necessária para esse bom desempenho. A classe dos 25 a 35 anos tende também a concordar com a afirmação. No entanto, a classe dos 46 a 55 anos concorda ou está indecisa que a formação científica seja a necessária.

Quadro 31 – Cruzamento: idade/tipo de formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional

Teste de Kruskal Wallis – Variável: Idade			
	Chi-quadrado	df	P
Item VI 2.1	3,384	3	,336
Item VI 2.2	10,794	3	,013
Item VI 2.3	5,728	3	,126
Item VI 2.4	7,141	3	,068
Item VI 2.5	3,189	3	,363
Item VI 2.6	3,972	3	,265
Item VI 2.7.1	1,286	3	,733
Item VI 2.7.2	1,667	3	,644
Item VI 2.7.3	1,667	3	,644

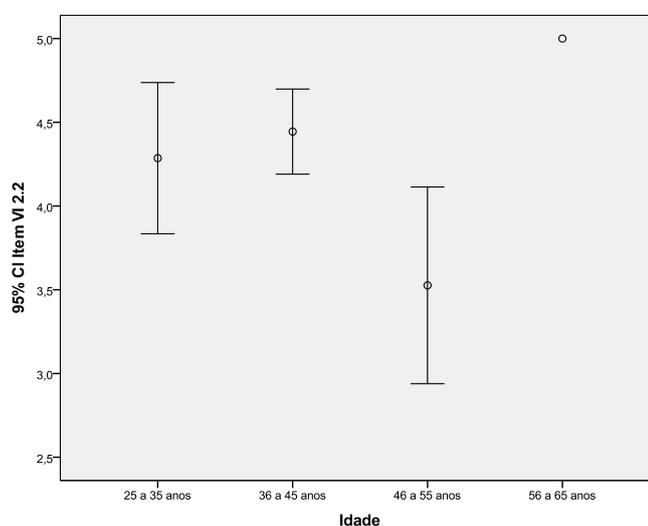


Figura 4 – Cruzamento: idade/tipo de formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional

Ao proceder ao cruzamento “categoria profissional” com “escolheu lecionar cursos profissionais” (Quadro 32, figura 5), verifica-se que a categoria profissional PQND é aquela que mais escolheu lecionar cursos profissionais, imediatamente seguida pela categoria profissional PQZP. Inversamente, a categoria PC, na sua maioria, não escolheu lecionar estes cursos. Os professores que se mantêm na escola sabem, à partida, que devem continuar com o curso do ano anterior e devem fazer continuidade pedagógica com os seus alunos. Os professores contratados quando tomam conhecimento do seu horário é numa fase do ano letivo em que já não pode haver alterações.

Quadro 32 – Cruzamento: categoria profissional/escolheu lecionar cursos profissionais

Teste de Kruskal Wallis – Variável: Categoria Profissional			
	Chi-quadrado	df	P
Escolheu lecionar Cursos Profissionais?	11,055	2	0,004

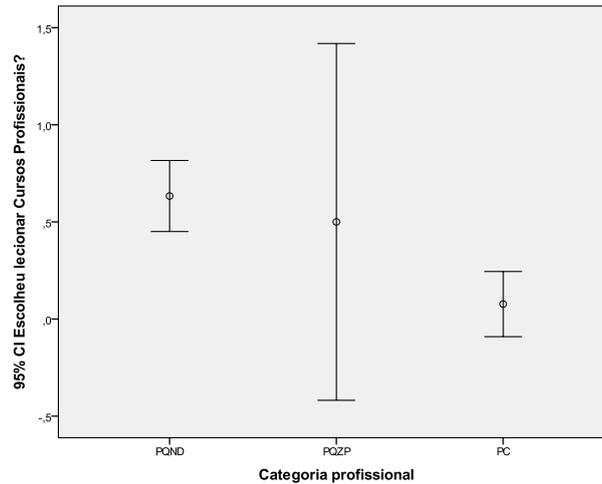


Figura 5 – Cruzamento: categoria profissional/escolheu lecionar cursos profissionais

A categoria profissional também interfere quando um professor se apercebe que o aluno não está a ter sucesso num módulo (Quadro 33, figura 6). As categorias PC e PQND, quando se apercebem que um aluno não está a ter sucesso num módulo centram, muitas vezes, o percurso curricular mais nas aprendizagens práticas; a categoria PQZP, quando se apercebe da mesma situação, só “às vezes” é que centra o percurso curricular mais nas aprendizagens práticas.

Quadro 33 – Cruzamento: categoria profissional/quando se apercebe que um aluno não está a ter sucesso num módulo

Teste de Kruskal Wallis – Variável: Categoria Profissional			
	Chi-quadrado	df	P
Item V 3.1	1,570	2	,456
Item V 3.2	,112	2	,945
Item V 3.3	8,741	2	,013

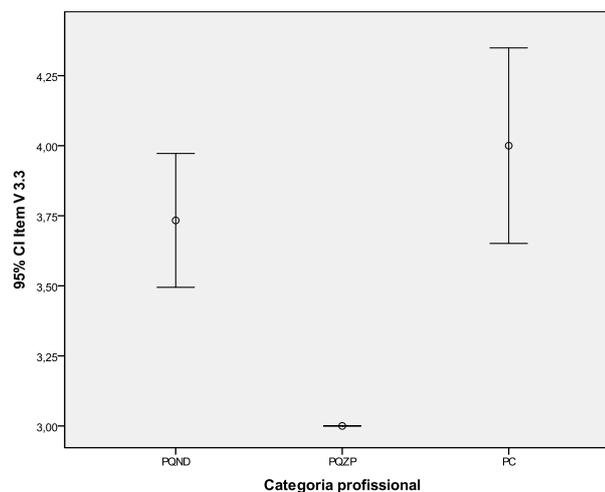


Figura 6 – Cruzamento: categoria profissional/quando se apercebe que um aluno não está a ter sucesso num módulo

Relativamente às causas do insucesso no curso que leciona (Quadro 34, figura 7), as categorias PQZP e PQND concordam que se devem aos currículos desadequados aos alunos; a categoria PC está indecisa quanto a este fator.

Em relação ao excesso de burocracia na profissão a categoria PQZP concorda que seja por excesso de burocracia na profissão, a categoria PC discorda e a PQND está indecisa.

Quadro 34 – Cruzamento: categoria profissional/causas do insucesso no curso que leciona

Teste de Kruskal Wallis – Variável: Categoria Profissional			
	Chi-quadrado	df	P
Item V 5.1	3,537	2	,171
Item V 5.2	5,653	2	,059
Item V 5.3	6,388	2	,041
Item V 5.4	3,736	2	,154
Item V 5.5	,694	2	,707
Item V 5.6	4,685	2	,096
Item V 5.7	1,866	2	,393
Item V 5.8	1,848	2	,397
Item V 5.9	2,245	2	,326
Item V 5.10	,248	2	,883
Item V 5.11	1,778	2	,411
Item V 5.12	3,377	2	,185
Item V 5.13	1,359	2	,507
Item V 5.14	3,728	2	,155
Item V 5.15	,079	2	,962
Item V 5.16	2,344	2	,310
Item V 5.17	,100	2	,951
Item V 5.18	1,850	2	,396

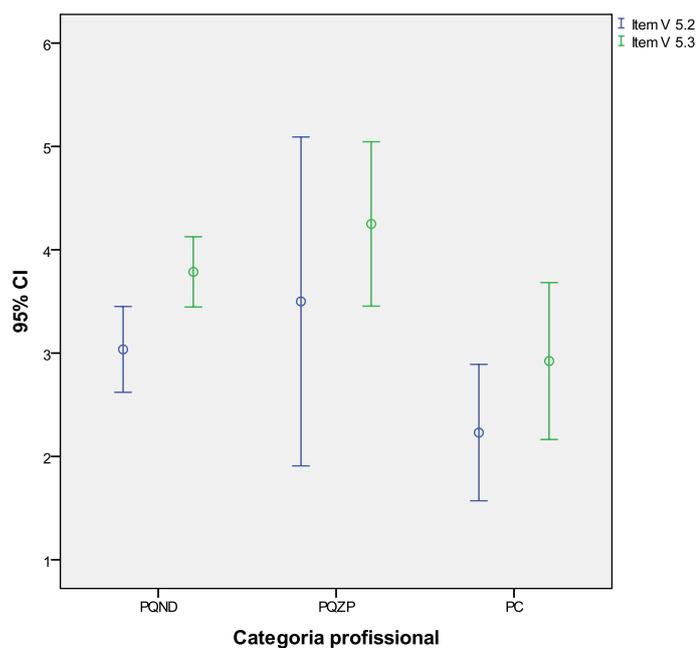


Figura 7 – Cruzamento de categoria profissional com causas do insucesso no curso que leciona

As questões referidas nos quadros 34 e 35 nunca são abordadas nas atas e, mesmo assim, no inquérito quando se pergunta se “os conteúdos da disciplina que leciona são adequados/ajustados à idade”, “ao nível de conhecimentos”, “ao objetivo do curso” e “ao meio sociocultural da escola”, a maior percentagem de respostas insere-se na coluna “concordo” (Quadro 10).

Quanto às dificuldades que sentem ao lecionar numa turma de curso profissional (Quadro 35, figura 8), as categorias profissionais PQND e PQZP concordam que as dificuldades resultam de uma inadequação dos programas ao perfil dos alunos. A categoria PC mostra-se indecisa perante a questão.

Quadro 35 – Cruzamento: categoria profissional/dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional

Teste de Kruskal Wallis – Variável: Categoria Profissional			
	Chi-quadrado	df	P
Item V 6.1	6,774	2	,034
Item V 6.2	3,760	2	,153
Item V 6.3	3,002	2	,223
Item V 6.4	,013	2	,994
Item V 6.5	,431	2	,806
Item V 6.6	,878	2	,645
Item V 6.7	1,125	2	,570
Item V 6.8	2,519	2	,284
Item V 6.9	,705	2	,703

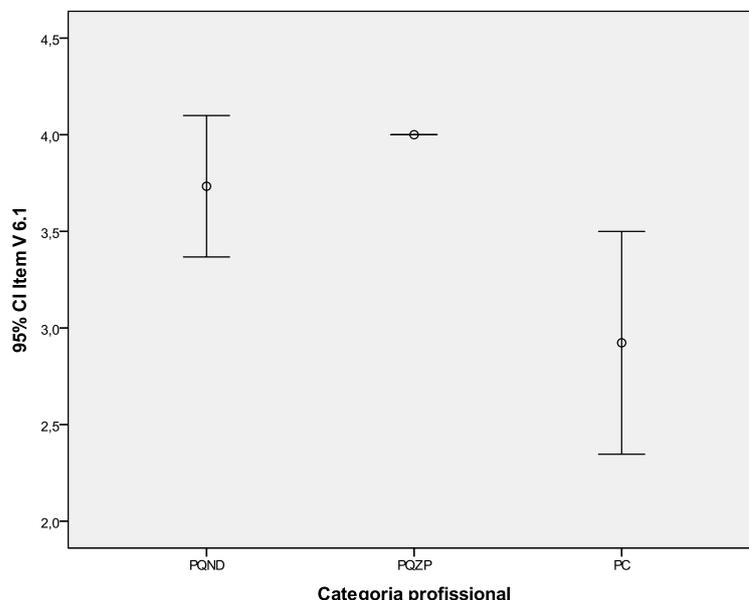


Figura 8 – Cruzamento: categoria profissional/dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional

Procedendo ao cruzamento dos inquiridos que fizeram formação profissional contínua obtiveram-se os seguintes resultados:

a) os professores que fizeram formação profissional contínua em gestão do currículo são os que concordam que as decisões curriculares para a turma devem ser tomadas de acordo com as orientações do diretor de curso (Quadro 36, figura 9). Quem não fez este tipo de formação encontra-se indeciso perante a afirmação.

Quadro 36 - Cruzamento: formação profissional contínua (gestão do currículo) / quem deve tomar as decisões curriculares para a turma

Teste de Mann-Whitney			
Variável: Formação Profissional Contínua (Gestão Currículo)			
		Mann-Whitney U	P
	Item III 2.1	124,500	,553
	Item III 2.2	115,500	,866
	Item III 2.3	122,500	,586
	Item III 2.4	107,500	,674
	Item III 2.5	58,000	,031
	Item III 2.6	81,000	,236
	Item III 2.7.1	140,000	,679
	Item III 2.7.2	140,000	,679

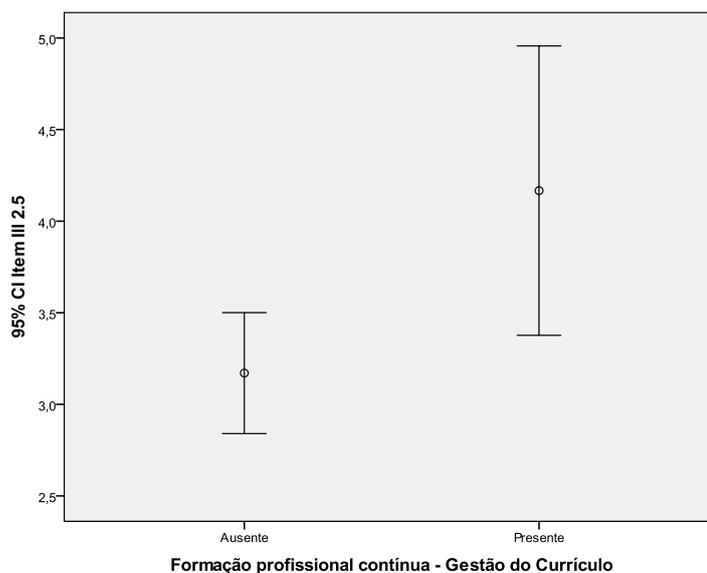


Figura 9 – Cruzamento: formação profissional contínua (gestão do currículo) / quem deve tomar as decisões curriculares para a turma

b) Os professores que possuem formação profissional contínua ao nível das metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem, na maior parte das vezes, organizam o espaço da sala de aula com as mesas alinhadas em filas. Aqueles que não possuem essa formação, optam só “às vezes” por essa disposição (Quadro 37, figura 10).

Quadro 37 - Cruzamento: formação profissional contínua (metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem) / organização do espaço da sala

Teste de Mann-Whitney			
Variável: Formação Profissional Contínua (Metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem)			
		Mann-Whitney U	P
	Item IV 2.1	218,000	,246
	Item IV 2.2	280,500	,947
	Item IV 2.3	258,000	,961
	Item IV 2.4	170,000	,039
	Item IV 2.5	180,500	,069

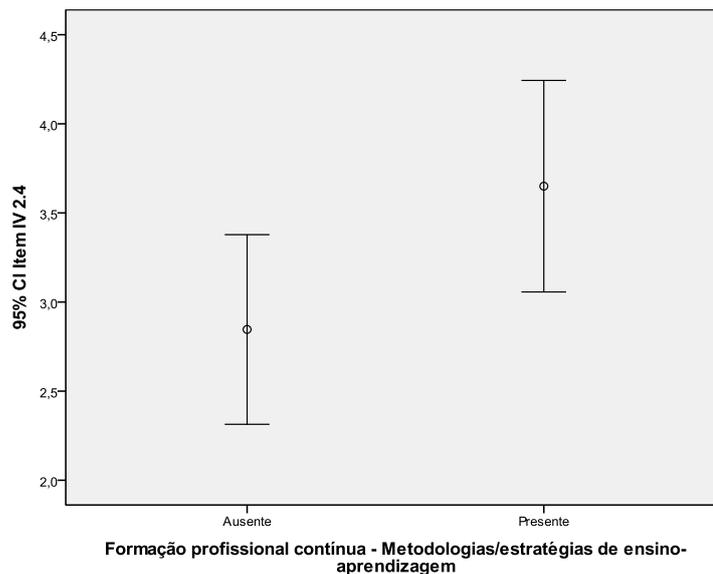


Figura 10 – Cruzamento: formação profissional contínua (metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem) / organização do espaço da sala

c) Quanto ao tipo de formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional (Quadro 38, figura 11), tanto os indivíduos que possuem formação profissional contínua ao nível das metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem como os que a não possuem consideram como bastante mais necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional a gestão de conflitos.

Quadro 38 – Cruzamento: formação profissional contínua (metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem) / tipo de formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional

Teste de Mann-Whitney			
Variável: Formação Profissional Contínua (Metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem)			
		Mann-Whitney U	P
	Item VI 2.1	181,500	,346
	Item VI 2.2	205,000	,313
	Item VI 2.3	191,000	,250
	Item VI 2.4	225,000	,271
	Item VI 2.5	190,000	,097
	Item VI 2.6	141,000	,030
	Item VI 2.7.1	273,000	,378
	Item VI 2.7.2	273,000	,378
	Item VI 2.7.3	273,000	,378

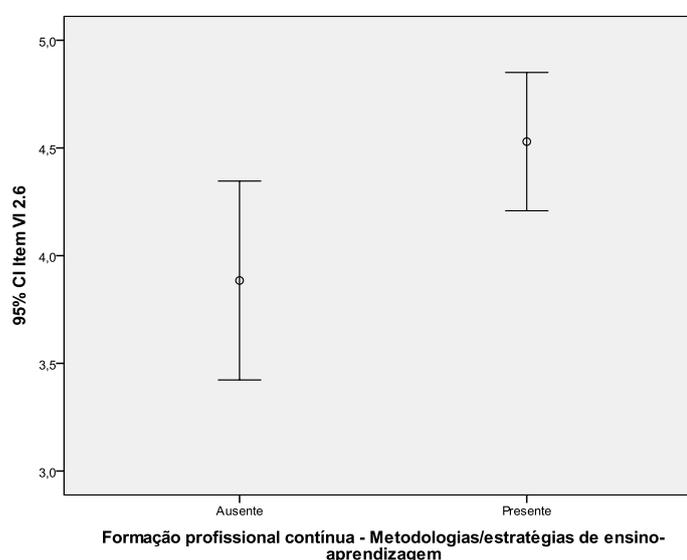


Figura 11 – Cruzamento: formação profissional contínua (metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem) / tipo de formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional

d) os inquiridos que não possuem formação profissional contínua ao nível da avaliação da aprendizagem procedem “raramente” ou “às vezes” à avaliação da sua prática letiva através da heteroavaliação entre colegas. Aqueles que possuem aquela formação “nunca” ou “raramente” procedem à avaliação da sua prática letiva através da heteroavaliação entre colegas (Quadro 39, figura 12).

Confrontando com os dados do quadro 19 verifica-se que os professores ou não fazem avaliação da prática letiva ou quando fazem, só “às vezes” serve para modificar os seus procedimentos futuros.

Quadro 39 – Cruzamento: formação profissional contínua (avaliação da aprendizagem) / tipo de avaliação que faz quando procede à avaliação da prática letiva

Teste de Mann-Whitney		
Variável: Formação Profissional Contínua (Avaliação aprendizagem)		
	Mann-Whitney U	P
Item V 1.1	247,000	,990
Item V 1.2	246,500	,982
Item V 1.3	139,500	,015
Item V 1.4	192,500	,247
Item V 1.5	197,500	,384
Item V 1.6.1	238,500	,563
Item V 1.6.2	247,500	1,000

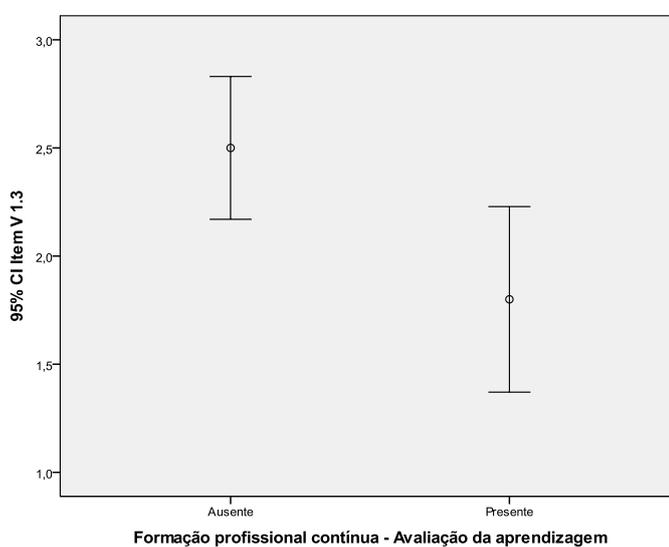


Figura 12 – Cruzamento: formação profissional contínua (avaliação da aprendizagem) / tipo de avaliação que faz quando procede à avaliação da prática letiva

e) Os inquiridos que possuem formação profissional contínua em avaliação da aprendizagem não atribuem as causas do insucesso no curso que lecionam ao insuficiente planeamento por parte do professor. Os indivíduos que não possuem essa formação discordam também que as causas do insucesso no curso que lecionam decorram de insuficiente planeamento por parte do professor (Quadro 40, figura 13).

Quadro 40 – Cruzamento: formação profissional contínua (avaliação da aprendizagem) /As causas do insucesso no curso que leciona decorrem de

Teste de Mann-Whitney			
Variável: Formação Profissional Contínua (Avaliação aprendizagem)			
	Mann-Whitney U	P	
Item V 5.1	213,000	,422	
Item V 5.2	243,500	,925	
Item V 5.3	218,000	,716	
Item V 5.4	235,500	,777	
Item V 5.5	169,000	,049	
Item V 5.6	210,500	,390	
Item V 5.7	174,500	,075	
Item V 5.8	191,000	,259	
Item V 5.9	186,500	,147	
Item V 5.10	215,000	,411	
Item V 5.11	223,000	,537	
Item V 5.12	226,500	,618	
Item V 5.13	224,500	,541	
Item V 5.14	239,500	,854	
Item V 5.15	203,000	,258	
Item V 5.16	228,500	,951	
Item V 5.17	186,500	,218	
Item V 5.18	206,000	,489	

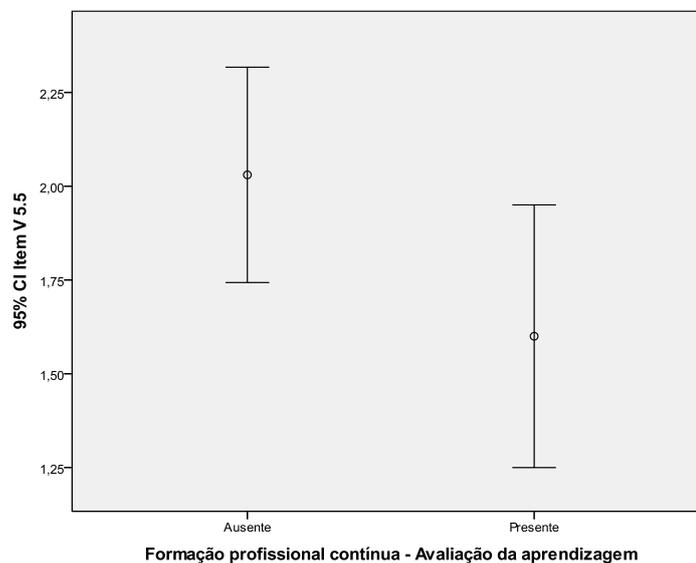


Figura 13 – Cruzamento: formação profissional contínua (avaliação da aprendizagem) /As causas do insucesso no curso que leciona decorrem de

f) Tanto os indivíduos que não possuem formação profissional contínua ao nível da avaliação da aprendizagem como os que a possuem, a medida que adotam habitualmente para minorar o insucesso é reorganizar, “por vezes”, o discurso com propostas inovadoras (Quadro 41, figura 14). A apreciação feita nesta resposta não é transcrita para as motivações da prática, uma vez que em ambiente real tal não acontece. Esta constatação

resulta da análise das atas, nas quais os professores referem habitualmente que realizarão “atividades de remediação” (A11, A12, A23, A24, A33, A34), ou “estratégias com vista ao sucesso” (A20) ou, ainda “vão reforçar os hábitos de trabalho, a diversificação de tarefas” (A20) nunca especificando que medidas estratégicas ou que tarefas pensam implementar (apêndice C).

Quadro 41 – Cruzamento: formação profissional contínua (avaliação da aprendizagem) / medidas que adota habitualmente para minorar o insucesso

Teste de Mann-Whitney			
Variável: Formação Profissional Contínua (Avaliação aprendizagem)			
	Mann-Whitney U	P	
Item V 7.1	165,000	,039	
Item V 7.2	229,500	,631	
Item V 7.3	229,500	,656	
Item V 7.4	243,500	,915	
Item V 7.5	205,000	,316	

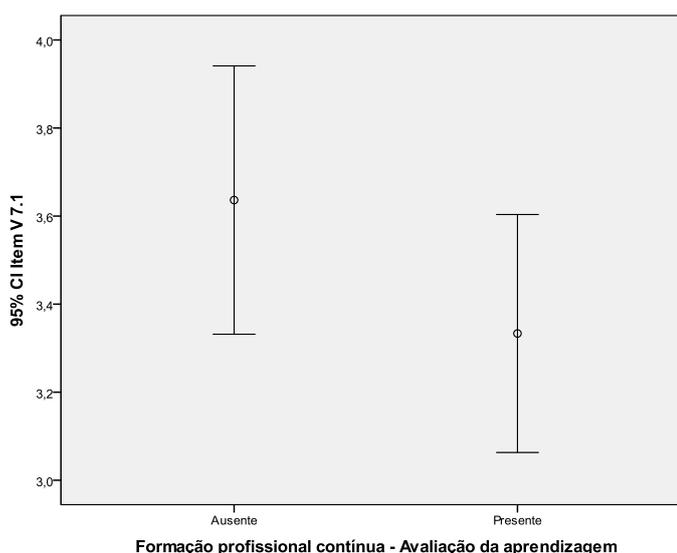


Figura 14 – Cruzamento: formação profissional contínua (avaliação da aprendizagem) / medidas que adota habitualmente para minorar o insucesso

g) Os indivíduos que não possuem formação profissional contínua ao nível da supervisão pedagógica dizem que o diretor de curso apoia o seu trabalho. Já os que a possuem, não são tão assertivos relativamente a esta questão (Quadro 42, figura 15).

Quadro 42 – Cruzamento: formação profissional contínua (supervisão pedagógica) / apoio do Diretor de Curso

Teste de Mann-Whitney		
Variável: Formação Profissional Contínua (Supervisão Pedagógica)		
	Mann-Whitney U	P
Apoio do Diretor	24,000	,042

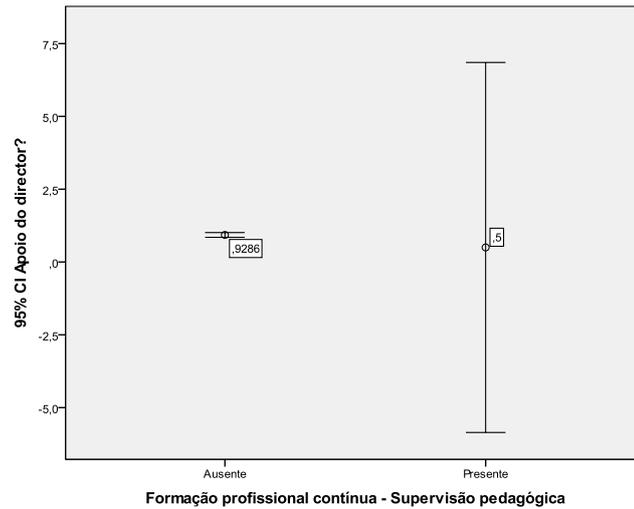


Figura 15 – Cruzamento: formação profissional contínua (supervisão pedagógica) / apoio do Diretor de Curso

h) Os indivíduos que possuem formação profissional contínua ao nível do desenvolvimento profissional, adotam “muitas vezes” a medida de levar o aluno a construir o seu plano individual de trabalho. Já os que não possuem este tipo de formação adotam esta medida, “às vezes” (Quadro 43, figura 16).

Quadro 43 – Cruzamento: formação profissional contínua (desenvolvimento profissional) / medidas que adota habitualmente para minorar o insucesso

Teste de Mann-Whitney			
Variável: Formação Profissional Contínua (Desenvolvimento Profissional)			
		Mann-Whitney U	P
	Item V 7.1	153,000	,163
	Item V 7.2	173,000	,369
	Item V 7.3	152,000	,160
	Item V 7.4	164,500	,252
	Item V 7.5	123,000	,036

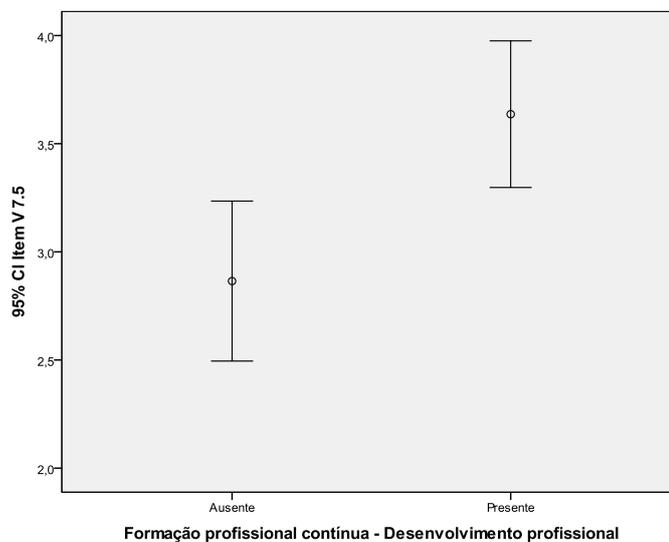


Figura 16 – Cruzamento: formação profissional contínua (desenvolvimento profissional) / medidas que adota habitualmente para minorar o insucesso

Com a variável formação profissional contínua (cursos profissionais) foi possível obter um maior número de cruzamentos estatisticamente relevantes, cujos resultados alcançados são os seguintes:

a) Tanto os inquiridos que possuem formação profissional contínua ao nível de cursos profissionais como os que não a possuem concordam totalmente que os cursos profissionais devem funcionar na escola, em salas específicas (Quadro 44, figura 17).

Quadro 44 – Cruzamento: formação profissional contínua (cursos profissionais) / onde devem funcionar os cursos profissionais

Teste de Mann-Whitney			
Variável: Formação Profissional Contínua (Cursos Profissionais)			
		Mann-Whitney U	P
	Item II 5.1	117,500	,690
	Item II 5.2	109,500	,720
	Item II 5.3	98,500	,341
	Item II 5.4	69,500	,033

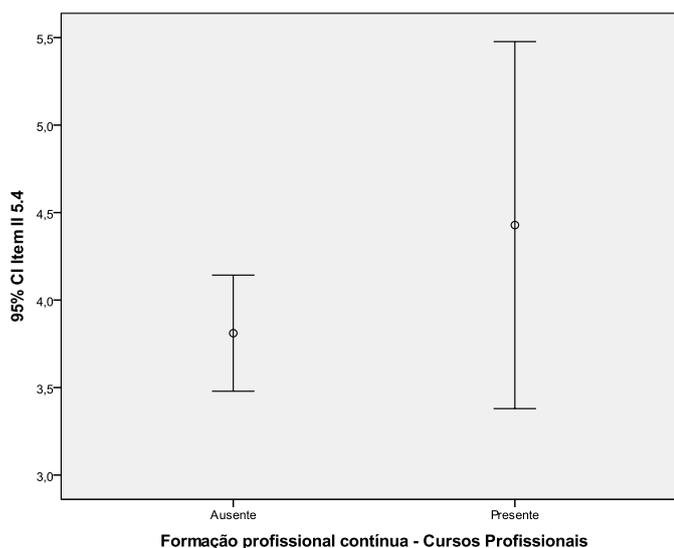


Figura 17 – Cruzamento: formação profissional contínua (cursos profissionais) / onde devem funcionar os cursos profissionais

b) Os indivíduos que possuem formação profissional contínua ao nível de cursos profissionais “concordam totalmente” que na disciplina que lecionam os conteúdos são ajustados/adequados ao meio sociocultural da escola. Os que não possuem este tipo de formação tendem a concordar ou a estar indecisos relativamente a esta questão (Quadro 45, figura 18).

Quadro 45 – Cruzamento: formação profissional contínua (cursos profissionais) / conteúdos são ajustados/adequados na disciplina que leciona

Teste de Mann-Whitney		
Variável: Formação Profissional Contínua (Cursos Profissionais)		
	Mann-Whitney U	P
Item II 6.1	115,500	,405
Item II 6.2	96,000	,241
Item II 6.3	85,500	,065
Item II 6.4	61,000	,012

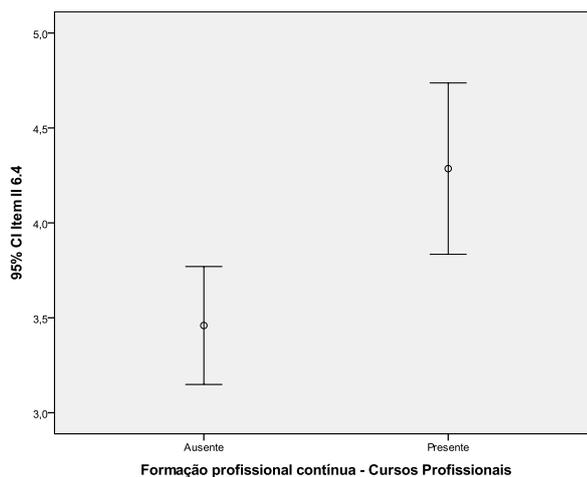


Figura 18 – Cruzamento: formação profissional contínua (cursos profissionais) / conteúdos são ajustados/adequados na disciplina que leciona

c) Os professores com esta formação referem que a carga horária na disciplina que lecionam é totalmente suficiente. Já os que não possuem este tipo de formação tendem a apontar que é apenas suficiente (Quadro 46, figura 19).

Quadro 46 – Formação profissional contínua (cursos profissionais) / a disciplina que leciona a carga horária é

Teste de Mann-Whitney		
Variável: Formação Profissional Contínua (Cursos Profissionais)		
	Mann-Whitney U	P
Item II 7	77,500	,050

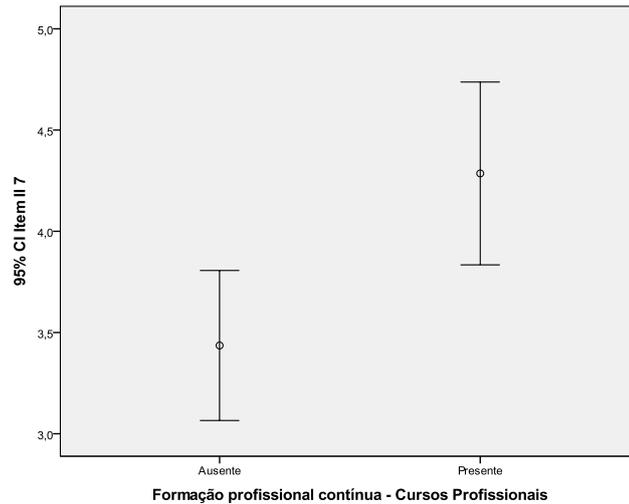


Figura 19 – Cruzamento: formação profissional contínua (cursos profissionais) / a disciplina que leciona a carga horária é

d) Os indivíduos que possuem formação profissional contínua ao nível de cursos profissionais referem que concordam totalmente que a distribuição da carga horária da componente técnica é adequada às características/finalidades do curso (quadro 47, figura 20). Já os que não possuem este tipo de formação tendem apenas a concordar.

Quadro 47 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / A distribuição da carga horária de cada componente é adequada às características/finalidades do curso

Teste de Mann-Whitney			
Variável: Formação Profissional Contínua (Cursos Profissionais)			
		Mann-Whitney U	P
	Item II 8.1	89,500	,388
	Item II 8.2	62,000	,016
	Item II 8.3	66,000	,088

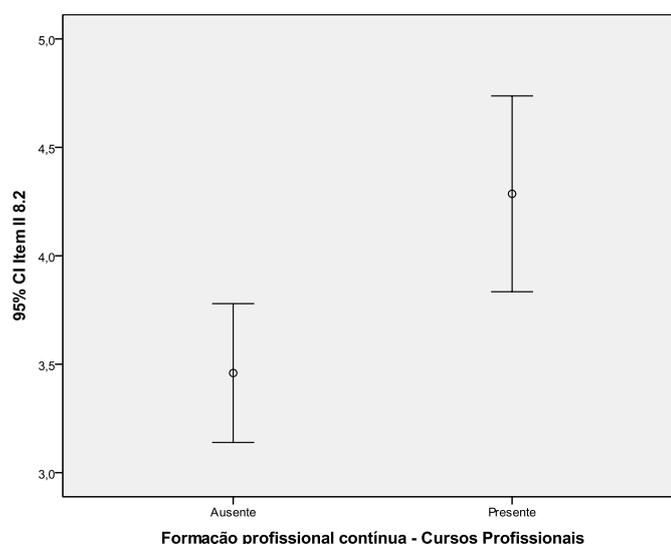


Figura 20 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / A distribuição da carga horária de cada componente é adequada às características/finalidades do curso

e) Os indivíduos que possuem formação profissional contínua ao nível de cursos profissionais referem que às vezes recorrem ao trabalho a pares em que um dos alunos funciona como tutor. Já os que não possuem este tipo de formação tendem apenas a recorrer a essa tarefa raramente (Quadro 48, figura 21).

Quadro 48 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?

Teste de Mann-Whitney		
Variável: Formação Profissional Contínua (Cursos Profissionais)		
	Mann-Whitney U	P
Item IV 1.1	97,500	,176
Item IV 1.2	112,500	,361
Item IV 1.3	121,500	,503
Item IV 1.4	120,500	,457
Item IV 1.5	134,000	,765
Item IV 1.6	111,000	,299
Item IV 1.7	140,000	,908
Item IV 1.8	91,000	,099
Item IV 1.9	60,500	,010
Item IV 1.10	121,500	,496
Item IV 1.11	110,500	,294
Item IV 1.12	111,000	,344
Item IV 1.13	82,500	,055
Item IV 1.14	118,500	,446
Item IV 1.15	129,500	,668
Item IV 1.16	131,000	,685
Item IV 1.17	128,000	,619

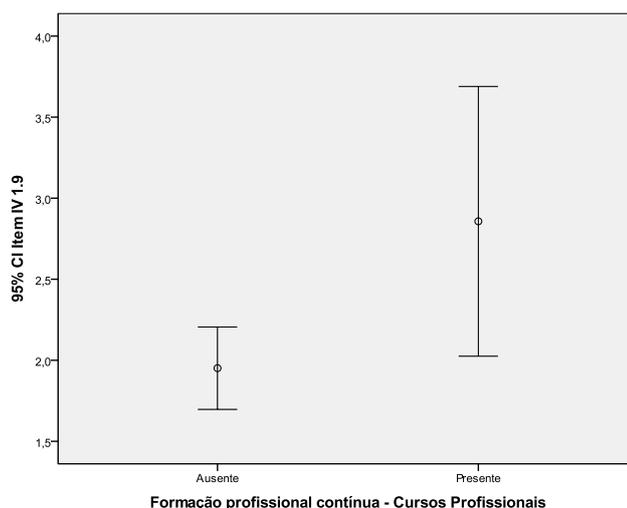


Figura 21 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?

f) Os inquiridos que possuem formação profissional contínua ao nível de cursos profissionais discordam ou mostram-se indecisos relativamente à causa do insucesso no curso que lecionam decorrer de conteúdos desadequados. Já os que não possuem este tipo de formação tendem a concordar com a afirmação (Quadro 49, figura 22).

Quadro 49 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / As causas do insucesso no curso que leciona decorrem de

Teste de Mann-Whitney		
Variável: Formação Profissional Contínua (Cursos Profissionais)		
	Mann-Whitney U	P
Item V 5.1	140,000	,915
Item V 5.2	120,000	,470
Item V 5.3	54,000	,021
Item V 5.4	46,000	,002
Item V 5.5	126,000	,564
Item V 5.6	126,500	,604
Item V 5.7	104,000	,205
Item V 5.8	110,500	,285
Item V 5.9	142,000	,963
Item V 5.10	140,000	,907
Item V 5.11	121,500	,467
Item V 5.12	131,000	,697
Item V 5.13	141,000	,930
Item V 5.14	111,500	,335
Item V 5.15	114,000	,325
Item V 5.16	103,500	,246
Item V 5.17	132,500	,889
Item V 5.18	112,000	,403

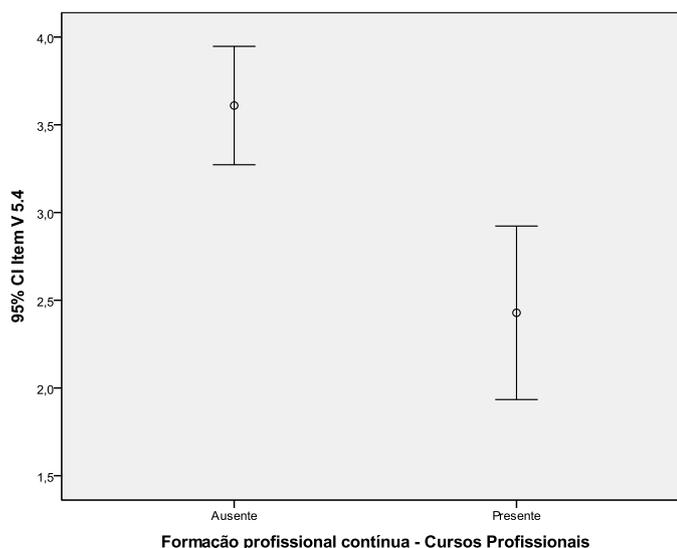


Figura 22 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / As causas do insucesso no curso que leciona decorrem de

g) Os indivíduos que possuem formação profissional contínua ao nível de cursos profissionais mostram-se indecisos relativamente às dificuldade que sentem ao lecionar numa turma de curso profissional resultar de uma inadequação dos programas ao perfil dos alunos. Já os que não possuem este tipo de formação tendem a concordar com a afirmação. Por outro lado, os indivíduos que possuem formação profissional contínua ao nível de cursos profissionais discordam relativamente às dificuldades que sentem ao lecionar numa turma de curso profissional resultar de o professor estar inserido numa comunidade escolar inativa. Já os que não possuem este tipo de formação tendem a discordar ou mostrar-se indecisos com a afirmação (Quadro 50, figura 23).

Quadro 50 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / As dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional resultam de

Teste de Mann-Whitney	
Variável: Formação Profissional Contínua (Cursos Profissionais)	
	Mann-Whitney U P
Item V 6.1	79,000 ,040
Item V 6.2	109,500 ,262
Item V 6.3	130,500 ,666
Item V 6.4	112,500 ,307
Item V 6.5	109,000 ,289
Item V 6.6	131,500 ,787
Item V 6.7	123,500 ,510
Item V 6.8	82,000 ,054
Item V 6.9	126,500 ,572

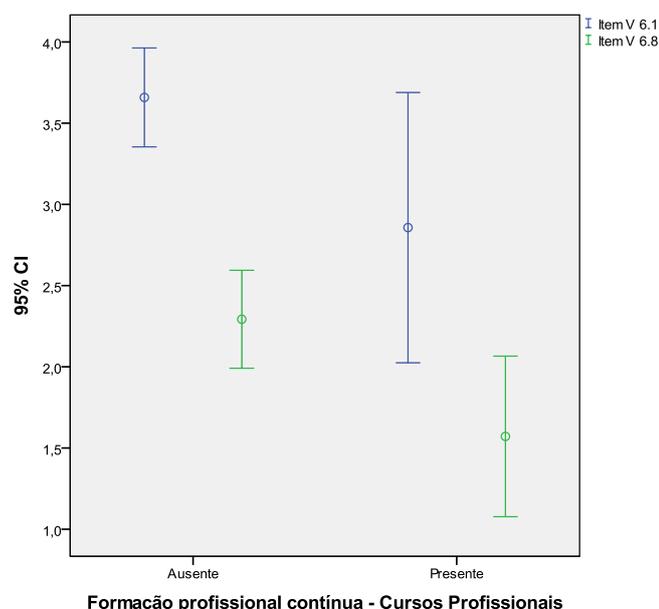


Figura 23 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / As dificuldades que sente ao lecionar numa turma de curso profissional resultam de

h) Os respondentes que possuem formação profissional contínua ao nível de cursos profissionais referem que consideram necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional a formação em “gosto pelos desafios” e formação “técnico/prática” (Quadro 51, figura 24).

Quadro 51 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / O tipo de formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional é:

Teste de Mann-Whitney			
Variável: Formação Profissional Contínua (Cursos Profissionais)			
		Mann-Whitney U	P
	Item VI 2.1	96,500	,657
	Item VI 2.2	101,000	,250
	Item VI 2.3	110,500	,495
	Item VI 2.4	113,000	,359
	Item VI 2.5	113,500	,431
	Item VI 2.6	120,500	,843
	Item VI 2.7.1	123,000	,016
	Item VI 2.7.2	140,000	,679
	Item VI 2.7.3	123,000	,016

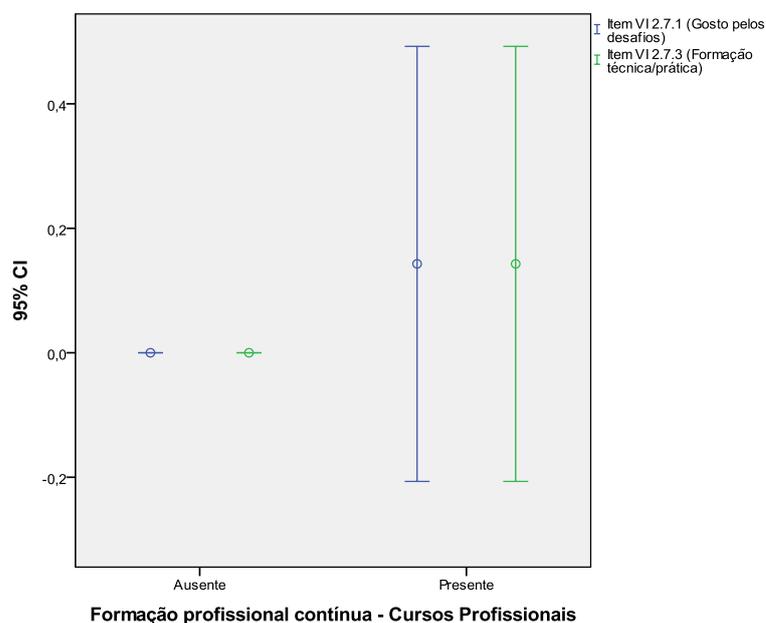


Figura 24 – Cruzamento de formação profissional contínua (cursos profissionais) / O tipo de formação que considera necessária para um bom desempenho de um professor do ensino profissional é:

Para se perceber se pelo facto de lecionarem em diferentes graus de ensino, os professores diversificam as estratégias, uma vez que alguns não lecionam apenas cursos profissionais, fizeram-se outros cruzamentos com os níveis de ensino que cada inquirido leciona e alguns itens que se consideravam poder obter resultados significativos. Entre

esses cruzamentos, embora estatisticamente significativos, houve a necessidade de os confrontar com os objetivos definidos para o presente trabalho. Assim, e em consequência, apurou-se aqueles que contribuíam para dar resposta ao problema em estudo.

a) No processo de ensino-aprendizagem os professores que lecionam Ensino Básico (cursos regulares) recorrem “raramente” ao ensino expositivo sem suporte visual. Aqueles que não lecionam Ensino Básico (cursos regulares) recorrem “por vezes” a este modelo. Por outro lado, os indivíduos que lecionam Ensino Básico (cursos regulares) recorrem “muitas vezes” ao trabalho igual para todos os alunos. Os indivíduos que não lecionam Ensino Básico (cursos regulares) recorrem “por vezes” a esta estratégia (Quadro 52, figura 25).

Quadro 52 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Básico) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?

Teste de Mann-Whitney		
Variável: Níveis de ensino que leciona (Ensino Básico)		
	Mann-Whitney U	P
Item IV 1.1	157,500	,045
Item IV 1.2	197,500	,281
Item IV 1.3	251,000	,909
Item IV 1.4	174,500	,049
Item IV 1.5	199,000	,179
Item IV 1.6	249,000	,867
Item IV 1.7	241,000	,712
Item IV 1.8	216,000	,347
Item IV 1.9	219,000	,390
Item IV 1.10	214,000	,330
Item IV 1.11	252,000	,924
Item IV 1.12	193,500	,181
Item IV 1.13	248,500	,860
Item IV 1.14	246,000	,819
Item IV 1.15	225,000	,477
Item IV 1.16	245,500	,799
Item IV 1.17	232,500	,573

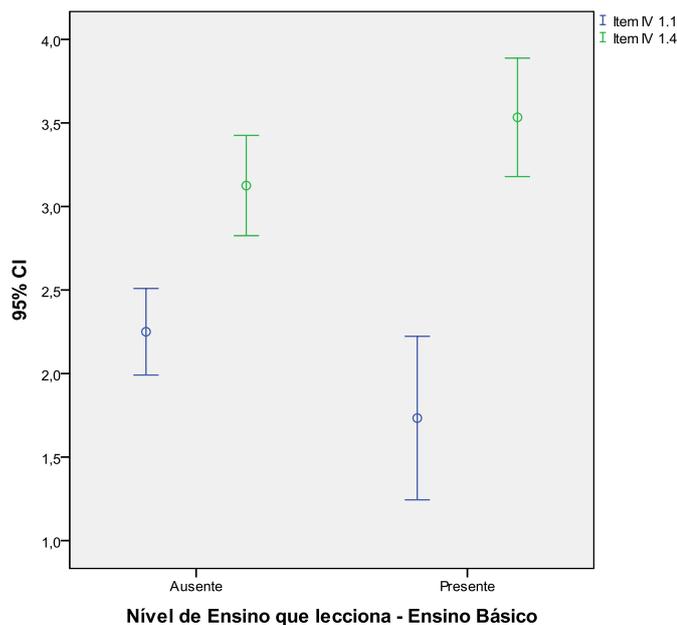


Figura 25 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Básico) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?

b) No processo de ensino-aprendizagem as estratégias que os professores que lecionam Ensino Básico (Cursos CEF) raramente ou por vezes privilegiam na sala de aula são o recurso ao ensino expositivo sem suporte visual. Já, os indivíduos que não lecionam Ensino Básico (Cursos CEF) raramente recorrem a este método (Quadro 53, figura 26).

Quadro 53 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Básico – cursos CEF) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?

Teste de Mann-Whitney		
Variável: Níveis de ensino que leciona (Ensino Básico – Cursos CEF)		
	Mann-Whitney U	P
Item IV 1.1	44,500	,026
Item IV 1.2	99,500	,833
Item IV 1.3	85,500	,439
Item IV 1.4	102,000	,837
Item IV 1.5	84,000	,392
Item IV 1.6	102,000	,839
Item IV 1.7	106,500	,970
Item IV 1.8	76,500	,260
Item IV 1.9	102,000	,844
Item IV 1.10	62,500	,107
Item IV 1.11	79,000	,295
Item IV 1.12	101,500	,895
Item IV 1.13	103,500	,885
Item IV 1.14	107,500	1,000
Item IV 1.15	104,500	,915
Item IV 1.16	67,500	,134
Item IV 1.17	87,000	,448

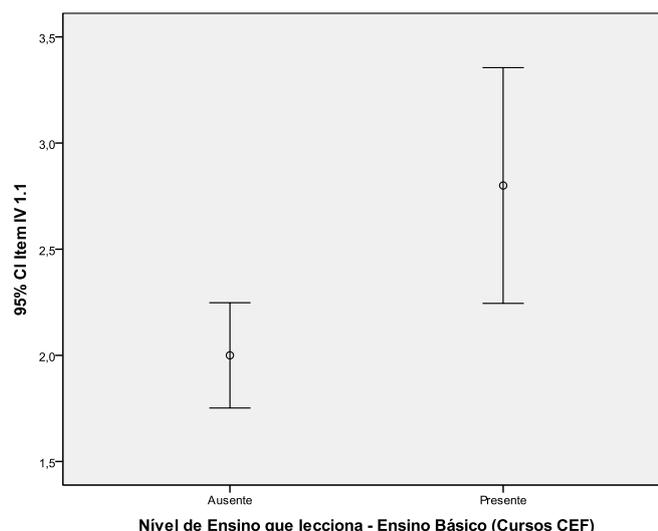


Figura 26 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Básico – cursos CEF) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?

c) Quanto às estratégias que privilegiam na sala de aula, os indivíduos que lecionam Ensino Secundário (Cursos Regulares) referem que recorrem “muitas vezes” ao trabalho individual diferenciado em função das características dos alunos. Já os indivíduos que não lecionam Ensino Secundário (Cursos Regulares) referem que recorrem apenas “às vezes” a este método (Quadro 54, figura 27).

Quadro 54 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Secundário – cursos regulares) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?

Teste de Mann-Whitney			
Variável: Níveis de ensino que leciona (Ensino Secundário – Cursos Regulares)			
	Mann-Whitney U	P	
Item IV 1.1	255,000	,634	
Item IV 1.2	231,500	,303	
Item IV 1.3	211,500	,102	
Item IV 1.4	258,500	,508	
Item IV 1.5	178,500	,015	
Item IV 1.6	243,000	,315	
Item IV 1.7	274,500	,763	
Item IV 1.8	260,500	,549	
Item IV 1.9	259,500	,539	
Item IV 1.10	206,000	,074	
Item IV 1.11	264,500	,605	
Item IV 1.12	270,000	,907	
Item IV 1.13	282,500	,312	
Item IV 1.14	284,000	,940	
Item IV 1.15	285,500	,965	
Item IV 1.16	278,000	,828	
Item IV 1.17	241,500	,298	

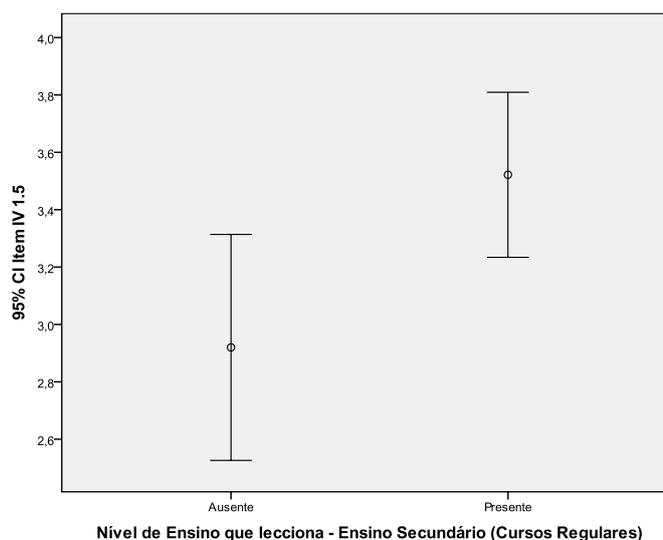


Figura 27 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Secundário – cursos regulares) / No processo de ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?

d) Os indivíduos que lecionam Ensino Secundário (cursos profissionais), no processo de ensino-aprendizagem, recorrem, “algumas vezes”, ao trabalho em pares de alunos, igual para os dois elementos. No entanto, os indivíduos que não lecionam este nível recorrem a esta estratégia “poucas vezes”.

Os inquiridos que lecionam Ensino Secundário (cursos profissionais), no processo de ensino-aprendizagem, apresentam, “muitas vezes”, estratégias diversificadas adaptadas ao desenvolvimento de cada uma das competências. Já os indivíduos que não lecionam Ensino Secundário (cursos profissionais) apresentam, “quase sempre”, este tipo de estratégias (Quadro 55, figura 28).

Quadro 55 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Secundário – cursos profissionais) / No processo ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?

Teste de Mann-Whitney			
Variável: Níveis de ensino que leciona (Ensino Secundário – Cursos Profissionais)			
	Mann-Whitney U	P	
Item IV 1.1	114,000	,205	
Item IV 1.2	120,500	,264	
Item IV 1.3	136,500	,498	
Item IV 1.4	156,500	,915	
Item IV 1.5	146,500	,687	
Item IV 1.6	104,000	,090	
Item IV 1.7	140,000	,534	
Item IV 1.8	94,500	,051	
Item IV 1.9	128,000	,347	
Item IV 1.10	102,000	,089	
Item IV 1.11	150,000	,763	

(continua)

Quadro 55 (continuação)

	Mann-Whitney U	P
Item IV 1.12	154,500	,963
Item IV 1.13	135,500	,466
Item IV 1.14	144,500	,654
Item IV 1.15	109,500	,143
Item IV 1.16	131,500	,381
Item IV 1.17	89,500	,032

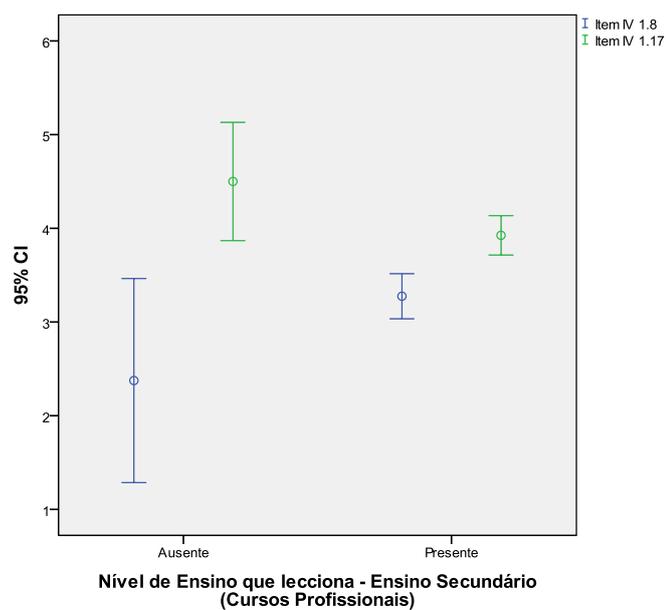


Figura 28 – Cruzamento: Níveis de ensino que leciona (Ensino Secundário – cursos profissionais) / No processo ensino-aprendizagem quais as estratégias que privilegia na sala de aula?

Síntese relevante

Neste capítulo pretende fazer-se a sistematização e a triangulação dos dados obtidos. Agrupou-se a informação que se identificou como relevante de modo a sumariar os dados adquiridos. Apresentam-se, assim, as principais informações da investigação realizada.

O estudo abrangeu 48 professores dos quais sensivelmente metade (23) pede continuidade pedagógica. Destes professores, 10 lecionam apenas turmas de cursos profissionais, os restantes lecionam simultaneamente cursos profissionais e ensino básico regular, e/ou ensino básico CEF e/ou ensino secundário regular. A idade dos professores tem influência na escolha destas turmas, sendo as classes dos 36-45 e 46-55 as que mais optam por estas turmas; são professores do quadro e cumprem o critério da escola, isto é, a atribuição de turmas de cursos profissionais aos professores que permanecem na escola.

Após o estudo e análise crítica dos dados, relativamente à opinião dos professores acerca dos cursos profissionais, pode concluir-se que não há concordância entre os professores relativamente ao facto de os cursos profissionais deverem funcionar ou não em escolas profissionais (24 concordam e 13 discordam). Já em relação ao seu funcionamento em salas específicas há uma visão mais uníssona entre os professores inquiridos representando, os que concordam, 3/4 do universo estudado. Tanto os professores que possuem formação profissional contínua em cursos profissionais como os que não a possuem são de opinião que os cursos devem funcionar em salas específicas. “Salas específicas”, sobretudo nas disciplinas técnicas, são as salas da escola que estão equipadas com programas de computador próprios ou com as condições necessárias ao trabalho específico das referidas disciplinas.

O conhecimento que os respondentes têm relativamente à matriz curricular dos respetivos cursos é superficial, pois mais de 3/5 dos professores lecionam a sua disciplina sem saber em que matriz está inserida; constatou-se, aliás, que só 16 professores conhecem muito bem a matriz curricular do curso que lecionam. A salientar, há o facto de se verificarem contradições nas respostas ao inquérito. Por um lado, e a exemplificar, os professores referem que os conteúdos das disciplinas são adequados à idade e ao nível de conhecimentos; por outro, quando são questionados sobre as causas de insucesso nos cursos que lecionam, atribuem essas causas aos currículos desajustados, à inadequação dos programas ao perfil e desinteresse dos alunos e à desadequação do espaço.

As questões relativas à gestão curricular diziam respeito a um conjunto de estratégias e decisões associadas às conceções de currículo, com a finalidade de se compreender se este processo deve ou não ser de construção partilhada com os alunos

e/ou com outros intervenientes. As respostas a estas questões situam-se na coluna de “concordo” na quase totalidade dos itens, o que pode levar a inferir-se que no conhecimento profissional do professor, teórico, ele sabe qual o melhor percurso a delinear, mas em situação real acaba por não adotar o que achava teoricamente correto.

Todas as classes consideram que se deve planificar considerando os objetivos de aprendizagem. Os professores que fizeram formação em gestão do currículo consideram que as decisões curriculares devem ser tomadas pelo diretor de curso, opinião que não corresponde à dos professores que não fizeram aquela formação.

As dificuldades apontadas pelos inquiridos para lecionar estes cursos são impedimentos alheios aos professores, como: inadequação dos programas ao perfil dos alunos, desinteresse generalizado por parte dos alunos, desinteresse de alguns alunos perturbando o coletivo e desadequação do espaço-sala. Os professores discordam que essas dificuldades sejam por desmotivação por parte do professor, por desadequação do espaço escola, por o curso estar inserido numa área pouco prestigiante para a profissão, por o professor estar inserido numa comunidade escolar inativa ou por o curso estar inserido numa área da componente curricular marginalizada na escola.

Os inquiridos atribuem o insucesso dos alunos a causas a estes inerentes como: falta de acompanhamento da família e encarregados de educação, proveniência sociocultural dos alunos, desvalorização da escola por parte destes, falta de trabalho e de estudo, falta de bases e pré-requisitos e desmotivação, e a causas alheias a eles e aos professores: currículos e conteúdos desadequados. Considerando as diferentes classes da carreira de professor constata-se que não há concordância de opiniões a este respeito. Os PQND e PQZP concordam que o insucesso se deve aos currículos desadequados, mas os PC estão indecisos perante este facto. Os PQND e os PQZP concordam com a inadequação de programas e os PC estão indecisos.

As causas relacionadas com a prestação dos professores nunca são consideradas relevantes para os inquiridos: o insuficiente planeamento por parte do professor ou o desajuste do trabalho do professor ao espírito concetual do curso.

Relativamente às causas do insucesso nos cursos, não há concordância entre as diferentes categorias profissionais dos professores. Os professores do quadro (PQND) atribuem-nas aos currículos desadequados; opinião igual têm os PQZP, os quais atribuem também a causa do insucesso ao excesso de burocracia na profissão, opinião esta não corroborada pelos PQND que se mostram indecisos. Ambos os grupos, PQND e PQZP, atribuem como causa das dificuldades em lecionar a inadequação de programas, contudo, os PC estão indecisos face a esta causa.

Para minorar o insucesso, entre metade e 2/3 dos professores referem que utilizam “muitas vezes” as múltiplas opções que o inquérito proporciona (quadro 25). Aquela que poderia levar o aluno a refletir sobre o seu próprio caminho – “levo o aluno a construir o seu plano individual de trabalho” é referida como “sempre” por 44% dos professores. As mais adotadas são “introduzo propostas de atividades em consequência da situação identificada” e “estabeleço tempos próprios para cada atividade, não esquecendo o tempo para comunicação para com o professor e para com os outros alunos”.

Embora os respondentes atribuam, na sua maioria, o insucesso a causas associadas aos alunos, quando se lhes pergunta que medidas adotam para minorar esse insucesso, respondem com medidas dependentes da prestação do professor. Identifica-se uma não concordância entre a identificação da causa do problema e a estratégia de atuação do professor para o minorar. Tanto os professores que têm formação contínua em avaliação da aprendizagem como os que não têm essa formação, adotam como medidas para minorar o insucesso “reorganizar o discurso com propostas inovadoras”. Os professores, indiferentemente de terem ou não formação contínua em metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem, adotam estratégias semelhantes, não variando hábitos de organização do espaço-sala com vista ao seu melhor aproveitamento.

No que diz respeito à avaliação da prática letiva reconhece-se pelo inquérito que os professores procedem geralmente à avaliação não havendo, todavia, homogeneidade em todas as variáveis dadas pelo inquérito: autoavaliação (sempre 54%, muitas vezes 44%), à heteroavaliação pelos alunos (sempre 27%, muitas vezes 29% e às vezes 31%), à heteroavaliação entre colegas (às vezes 33%, raramente 38%), à heteroavaliação pelos colegas de grupo de recrutamento (às vezes 29%, raramente 44%) e à heteroavaliação pelos colegas do conselho de turma (às vezes 21%, raramente 35%, nunca 35%). Constatou-se pelo inquérito que os inquiridos que possuem formação profissional contínua em avaliação da aprendizagem “nunca” ou “raramente” executam heteroavaliação e os que não possuem essa formação fazem-na “às vezes” ou “raramente”. A formação específica parece, assim, não ter contribuído para a realização da heteroavaliação como atitude pedagógica.

O efeito da avaliação na prática letiva só “às vezes” é que modifica os procedimentos futuros dos professores inquiridos quer a nível da planificação (65%) quer a nível da avaliação dos alunos (60%). Apenas 4% dos professores se serve “sempre” dessa avaliação para modificar os seus procedimentos futuros ao nível da planificação, 8% ao nível da prática letiva e somente 2% na avaliação dos alunos.

Quanto ao tipo de avaliação, os professores referem que se deve adequar criteriosamente as propostas de avaliação (94%), mas quando se pergunta que tipo de

avaliação faz, só 54% faz sempre autoavaliação e os restantes tipos de avaliação que fazem apresenta-se na coluna do “às vezes” ou “raramente”.

Ao questionar-se os professores sobre o que se deve privilegiar no que diz respeito a gestão curricular e estratégias a adotar, a maioria, sempre acima dos 90%, responde que se deve programar com transversalidade curricular, selecionar criteriosamente os conteúdos, escolher estratégias e atividades rigorosamente, adequar criteriosamente as propostas de avaliação, programar com propostas inovadoras, e a partir de saberes e vivências dos alunos.

Quando a pergunta é o que cada um privilegia na sala de aula, a percentagem de atuação não condiz com o que foi dito anteriormente. Privilegiam o ensino expositivo com suporte visual (50%), trabalho individual diferenciado em função das características dos alunos (44%), e apresentam estratégias diversificadas adaptadas ao desenvolvimento da cada uma das competências (52%).

No que se refere à formação contínua dos docentes constata-se que os professores, em geral, continuam a valorizar mais a formação científica e didática e menos a formação pedagógica. Os professores que fizeram formação profissional contínua em metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem consideram importante a formação em “gestão de conflitos”. Constatou-se também que os professores com menos anos de serviço fazem menos formação e os restantes que fazem formação, não o fazem sistematicamente, mas apenas quando precisam dos créditos para progressão na carreira. Só 7 professores, dos 48 inquiridos, fizeram formação especificamente em “cursos profissionais”. Verifica-se também, com os dados obtidos pelo inquérito, que independentemente do tipo de formação feita, esta não se reflete nas respostas, realçando-se assim que a atuação dos professores que fizeram formação contínua em cursos profissionais é coincidente com a dos professores que não a fizeram, evidenciando-se, pois, que a formação específica não contribuiu para a mudança de atitudes.

Outro aspeto ainda fornecido pelo inquérito diz respeito aos diferentes níveis de ensino que os professores lecionam e a sua interferência com a prática letiva nos cursos profissionais. Apurou-se que tanto os professores que lecionam o ensino básico (regular) como os que lecionam os CEF recorrem raramente ao ensino expositivo sem suporte visual, enquanto os que não lecionam aqueles níveis de ensino recorrem “por vezes”. Os que lecionam ensino básico (regular) recorrem ao trabalho igual para todos os alunos, enquanto os que não o lecionam recorrem “por vezes”.

Face ao trabalho individual diferenciado em função das características do grupo, aconselhado para este perfil de turmas, os professores que lecionam ensino secundário (regular) seguem esta metodologia “muitas vezes” e fazendo-o só “às vezes” os que não

lecionam este nível de ensino. Estes dados que contradizem o espírito que preside ao ensino profissional no qual os professores com formação deveriam estar atentos à especificidade dos alunos e ao acompanhamento individualizado poderão advir de duas situações: por um lado os alunos do curso profissional formam um conjunto com características semelhantes, uniforme, não despertando nos respetivos professores a necessidade de uma aproximação individualizada; por outro, a multivivência do professor com contacto com o ensino regular e o profissional leva-o a atentar, entre os dois grupos, as diferentes motivações dos alunos na sua dedicação ao ensino, despertando mais afincadamente no professor a necessidade de colmatar as diferenças encontradas e, daí, procurar a personalização das atividades e das estratégias nos alunos do curso profissional.

Conclusão

Numa sociedade em mudança é natural que existam reformas do sistema educativo. No caso português foi relevante, entre outras, a introdução na escola dos cursos de educação e formação e dos cursos profissionais. Com esta introdução surge a problemática deste estudo – **como levar a classe docente a reconhecer a necessidade de planificar objetivos e estratégias de acordo com a tipificação de alunos com o perfil dos que se inserem nos cursos profissionais.**

Esta problemática levou a refletir sobre a lecionação e coordenação dos cursos profissionais numa escola específica e aparece a par com a necessidade da investigadora em adquirir mais conhecimentos teóricos que sejam um apoio e fundamento da avaliação sobre a sua prática nos anos mais recentes da carreira.

Decidiu-se centrar o olhar na supervisão pedagógica, na formação contínua de docentes, gestão curricular e desenvolvimento profissional, pois são elementos fundamentais na docência, daí a reflexão inicial sobre estas temáticas no enquadramento teórico.

Para dar corpo ao estudo foi considerado importante a elaboração de um inquérito, aplicado a 48 professores, e cuja análise possibilitou identificar alguns modos de atuação dos professores nos cursos profissionais, identificar algumas práticas, ao nível de estratégias e de gestão curricular e, ainda, levantar perceções sobre os cursos; a sua análise contribui para traçar linhas de atuação formativas para uma gestão flexível do currículo, promotoras de boas práticas e delinear necessidades de formação para estes professores, para uma diferente gestão curricular com vista à melhoria da qualidade profissional e científica das práticas e do saber profissional.

O estudo foi orientado pelas seguintes questões de investigação:

- Detêm os professores as competências necessárias para realizar a gestão curricular nos cursos profissionais?
- Quais as dificuldades que os professores encontram ao lecionar turmas de cursos profissionais?
- Quais as causas das dificuldades identificadas pelos professores?
- Que estratégias referem os professores utilizar que conduzam à motivação e ao sucesso dos alunos de cursos profissionais?
- Que formação devem ter os professores face às peculiaridades dos cursos tendo em vista a consecução dos objetivos destes?

No que respeita às questões – **Quais as dificuldades que os professores encontram ao lecionar turmas de cursos profissionais, e quais as causas das**

dificuldades identificadas? – as dificuldades apontadas pelos inquiridos são sempre associadas a impedimentos alheios aos professores que atribuem o insucesso dos alunos a causas a estes inerentes. As causas relacionadas com a prestação dos professores nunca são consideradas relevantes para os inquiridos. Embora os respondentes atribuam, na sua maioria, o insucesso a causas inerentes aos alunos, quando se lhes pergunta que medidas adotar para minorar esse insucesso, respondem com medidas dependentes e centradas na prestação do professor. Deteta-se uma incongruência entre a identificação das causas e as medidas que adotam para as minorar. Perante a informação fornecida pelos professores fica por esclarecer se são as causas, as medidas, ou ambas que resultam de uma ausência de atitude reflexiva por parte dos professores.

Silver (2010) considera que o ensino eficaz deve conceber estratégias que contemplem as características dos diferentes tipos de inteligência. Nesta perspetiva, o ensino diferenciado não foi sugerido por nenhum dos inquiridos.

Assim, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem cabe ao professor encontrar as melhores soluções de intervenção para que cada aluno aprenda numa determinada situação específica deste processo, e é o professor, através da reflexão, que deve estar atento à necessidade de reconstrução dos processos e reconhecer as falhas e os insucessos de algumas decisões, de modo a aproveitar e integrar as suas novas propostas. Daí que se considere, com base nas evidências recolhidas, que seja necessário que o professor assuma uma atitude de investigação sistemática que conduza a uma autoformação permanente.

Face à questão – **Que estratégias referem os professores utilizar que conduzam à motivação e ao sucesso dos alunos?** – e de acordo com os resultados do inquérito, regista-se que alguns professores planificam considerando os objetivos de aprendizagem, alguns concordam que se deve seguir a planificação do manual e recorrem muitas vezes a estratégias que não têm em consideração o ensino diferenciado e que as estratégias adotadas pelos professores não se modificam por estarem a lecionar cursos profissionais.

Está posta, assim, em causa a avaliação como estratégia de ensino, em que não se avaliam apenas os resultados mas também os processos, o que seria ideal para que os professores oferecessem aos seus alunos um apoio pedagógico sistemático e ajustado às suas possibilidades de aprendizagem e que garantissem a continuidade dos seus processos de aprendizagem. Diversificar as estratégias e os métodos é uma das exigências que a escola hoje faz ao professor, pois só assim se poderá responder de forma positiva à enorme variedade de interesses e motivações/desmotivações dos alunos.

Ensinar implica sempre, segundo (Boggino, 2009), avaliar os saberes dos alunos e propor estratégias pertinentes para que possam progressivamente ir reestruturando esquemas e conhecimentos e, assim, diminuir a distância que separa estes dos conteúdos curriculares (cf.p.37).

Aquela atitude dos professores colocou também em causa a importância da avaliação formativa como reguladora (Alves, 2004) e tendo como objetivos a adequação do tratamento didático e a natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico e a obtenção de uma dupla retroação, sobre o aluno, indicando-lhe as etapas que ele venceu e as dificuldades que deve superar, e sobre o professor, indicando-lhe como é que o seu programa pedagógico se desenvolve e quais os obstáculos que enfrenta (cf.p.36).

A avaliação formadora (Alves, 2004) põe em relevo o papel da autoavaliação como vetor fundamental das aprendizagens. Desenvolver no aluno esta capacidade de se autoavaliar de maneira pertinente pressupõe que ele seja capaz de identificar, ao mesmo tempo, os seus erros e as suas respostas positivas, formular explicitamente as estratégias que conduzem ao êxito e manipular os critérios de avaliação no momento das suas diferentes etapas. A avaliação pressupõe, assim, uma formação para a observação (cf.p.37).

Após identificação dos modos de atuação dos professores, das suas práticas e do levantamento das suas perceções, pode responder-se à pergunta de partida deste estudo – **Detêm os professores as competências necessárias para realizar a gestão curricular nos cursos profissionais?** – não, sobretudo porque os professores questionados não fazem heteroavaliação entre colegas nem organizam o espaço da sala nem as atividades de modo a que os alunos, em colaboração com o professor, possam reconstruir processos, reconhecer falhas e insucessos de modo a integrar novas propostas. Estas atitudes estão em dissonância com a necessidade de se assumir uma postura de investigação sistemática, que conduza a uma autoformação permanente.

Daí que à questão – **Que formação devem ter os professores face às peculiaridades dos cursos tendo em vista a consecução dos objetivos destes?** – dos inquiridos, os professores com menos anos de serviço fazem menos formação e os restantes que a fazem, não a praticam sistematicamente, mas apenas quando precisam dos créditos para progressão na carreira. Só 14% dos professores, dos 48 inquiridos, fizeram formação especificamente em cursos profissionais. Em suma, não fazem formação contínua.

Por outro lado, os inquiridos identificam, todavia, áreas de necessidade de formação no âmbito da “gestão de conflitos” e, apesar de todas as categorias terem a

formação científica necessária à profissão, propõem a formação científica como a fundamental.

Com a generalização dos cursos profissionais a todas as escolas públicas, não havendo outro tipo de soluções estruturadas e a curto prazo, seria de pensar em introduzir na escola uma formação de professores sistemática, a partir das práticas e dos processos desenvolvidos, acessível a todos e adequada à realidade de cada equipa docente.

Day (2001) afirma que os professores são “o maior trunfo da escola”, pois “estão na interface entre a transmissão dos conhecimentos, das destrezas e dos valores”. Porém, acrescenta o autor, eles só poderão concretizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, “forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira” (cf.p.45).

O professor precisa de encontrar as melhores soluções de intervenção para que cada aluno aprenda numa dada situação específica de ensino-aprendizagem, tem de estar atento à necessidade de reconstrução dos processos e reconhecer as falhas e os insucessos de algumas das suas decisões como um potencial de saber, de modo a aproveitá-las e integrá-las nas suas novas propostas. Este desempenho, centrado na planificação modular, implica reflexão antes, durante e após todas as ações de ensino-aprendizagem e projetos desenvolvidos. Neste sentido, a reflexão sobre a prática e as suas consequências nas novas soluções a implementar assumem o centro da atividade do professor, sendo relevantes para um sucesso educativo, profissional e pessoal dos alunos.

A atitude dos professores colide com as competências curriculares, pois estas não estão só a cargo da Administração Central podendo na escola e na sala de aula existir um espaço para a tomada de decisões curriculares (Pacheco, 2001). Aliás, os programas das disciplinas apontam para novas formas de agrupamento de professores e de alunos e para o reconhecimento da diversidade das experiências de aprendizagem dos discentes assim como para uma diferente conceção do processo de ensino-aprendizagem. Estas experiências, organizadas pela escola, assumem um carácter formativo e de aprendizagem. O que transforma este conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estrutura coerente e sequência organizadora (Roldão, 1999). Não existindo heteroavaliação toda esta cascata está comprometida (cf.p.34).

O currículo é uma referência para a formulação e desenvolvimento dos projetos curriculares, os professores são, pois, uma peça fundamental nas práticas da respetiva gestão.

Este trabalho fornece indicações úteis sobre a didática do ensino profissional, não obstante ter sido focado em uma única escola e, conseqüentemente, em um universo de

professores relativamente pequeno o que não permite a generalização, Este poderia estender-se a outras escolas de modo a identificar-se se as metodologias usadas pelos professores são as mesmas e se o contexto escolar será idêntico.

Tendo havido a preocupação de se construir um questionário minucioso, que desse informação pormenorizada sobre as percepções detetadas enquanto interveniente no processo, para além de ter ficado demasiado extenso e de difícil manuseamento, a dependência deste instrumento tornou mais difícil ter a visão que se pretendia inicialmente, não se tendo conseguido comprovar algumas dessas percepções, como por exemplo, a eventual desmotivação de alguns docentes quando lhes são atribuídos estes cursos, ou de que modo as más práticas influenciam essa desmotivação. Pensa-se, contudo, ter contribuído para a reflexão possível acerca do tema em estudo.

Após a análise dos dados contemplados pelo estudo, resulta a percepção que há ainda um longo caminho a percorrer no que diz respeito ao ensino profissional na escola pública. A forma como os professores reagem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula. Como refere Day (2001), os professores não têm apenas de ser profissionais; um bom ensino exige que os professores (re)analise e revejam regularmente o modo como aplicam os princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê” (cf. p. 43).

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação. Formosinho (2009) relaciona a formação de professores com a aprendizagem profissional e a ação docente, mostrando que a relação entre formação e ação é uma relação complexa. Day (2001) refere que a formação contínua é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores e pode contribuir de modo significativo para o desenvolvimento dos professores e das escolas.

Os professores deverão realizar um trabalho conjunto e sistemático em equipa de formação, de modo a preparar o seu desenvolvimento curricular no que diz respeito à planificação, metodologias/estratégias, recursos, avaliação e organização do espaço-aula, para satisfazer as exigências de um curso profissional. A escola deve, também, criar mecanismos de valorização dos cursos profissionais, não esquecendo a formação de professores que deve ser adequada às exigências deste tipo de cursos – os cursos profissionais na escola pública.

Há dados que mostram que a formação contínua pode produzir um forte impacto no pensamento e na prática dos professores e, conseqüentemente, de uma forma indireta, na qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos na sala de aula. Este caso verifica-

se sobretudo quando a formação contínua consegue dar atenção às necessidades particulares de desenvolvimento dos professores e da escola. Segundo Ferreira (2009), a prática por si só não é formadora; ela pode tornar-se objeto de análise, de reflexão e compreensão com a ajuda de um referencial teórico (cf.p.24).

Um dos caminhos que pode ajudar o professor no processo do seu desenvolvimento profissional é o da investigação-ação. Este processo propõe um tipo de pesquisa em que os problemas de investigação surgem a partir da própria prática de um professor ou grupo de professores (Garcia, 1999). Um dos elementos básicos no desenvolvimento deste modelo de formação profissional, referido por Formosinho (2009) como “modelo investigativo” e por Garcia (1999) como “desenvolvimento profissional através da investigação para a ação”, é o trabalho colaborativo, participativo entre professores e investigadores, pois sem colaboração não há investigação-ação.

Há que consolidar uma verdadeira cultura de escola, apostando mais na formação de professores em formato de projeto de investigação-ação, munindo a escola com os meios e condições necessários e envolvendo todos os professores. Tornar a escola numa escola reflexiva, isto é, como referem Alarcão e Tavares (2010), numa escola inteligente, autónoma e responsável, cujos profissionais que nela trabalham sejam capazes de pensar sobre a sua prática e de construir e reconstruir o seu conhecimento a partir do seu campo de ação.

Seria desejável que toda a equipa pedagógica se envolvesse nesta investigação, pois o trabalho interpares é mais profícuo. Em sessões de trabalho de carácter prático e reflexivo, contemplando todas as vertentes de formação do aluno, todos os professores contribuiriam para a otimização dos resultados.

Trabalhar em equipa exige uma formação prévia baseada em investigação e reflexão que permite ter a base teórica necessária para melhor desenvolver o seu trabalho e, ao mesmo tempo, contribuir para o seu próprio desenvolvimento profissional de modo a que nele se opere o que Alarcão (2008) designa por transição ecológica.

Numa sociedade complexa, como a atual, é fundamental que alunos e professores gostem e se sintam bem na escola se se pretende que a escola esteja apta a formar cidadãos livres e responsáveis, munidos de competências necessárias para enfrentarem os desafios da sociedade contemporânea. Mas, para isso, há que formar os professores, fortalecê-los de todas as formas possíveis para que possam responder aos desafios da sua exigente profissão. Espera-se, sinceramente, ter dado contributo com este trabalho.

Bibliografia

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. (2008). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento dos professores*. Porto: Pedago.
- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M., (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, P. (2004). *Currículo e avaliação – uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, E. M. F. L. (2008). *A disciplina de física e química nos cursos de educação e formação nível II: uma análise da sua adequação ao perfil dos cursos na opinião de formadores e formandos*. Tese de mestrado inédita. Universidade do Minho. Braga.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A Avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. Em *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, 9. 79-85.
- Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores – um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Retificação n.º 84/2007, de 21 de setembro.

- Declaração de Retificação n.º 44/2004, de 25 de maio.
- Declaração de Retificação n.º 84/2007, de 21 de setembro.
- Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho.
- Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março.
- Decreto-Lei n.º 30/2002 de 20 de setembro.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro.
- Decreto-Lei 46/86 de 14 de Outubro, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).
- Despacho n.º 14 758/2004, DR 172, Série II, de 23 de julho.
- Estrela, M. T., (2010). *Profissão docente – dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. Em *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, 9. 87-99.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. Em *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Ferreira, F. (2009). As lógicas da formação. Para uma conceção da formação contínua de professores como educação de adultos. Em J. Formosinho, (Coord.) (2009). *Formação de Professores – aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*, Lisboa: Monitor.
- Flores, M. A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*, Mangualde: Pedagogo.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. Em M. Moraes, J. A. Pacheco, M. O. Evangelista, (Orgs). *Formação de professores – perspetivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.O. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. Em J. Formosinho, (Coord.). *Formação de Professores – aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. O. (2002). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M., & Hargreaves A., (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa – justificação e prática*, Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. M. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. Em A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, S. (2009). *Almas tatuadas aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência*. Em Sísifo, *Revista de Ciências da Educação*, 9. 101-113.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Hüberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- http://sitio.dgidec.min-edu.pt/secundario/Paginas/Curriculo_ES.aspx (acedido em 14 abril 2011, 13.04h).
- Leite, C., & Terrasêca, M. (1991). *Ser professor/a num contexto de reforma*. Porto: ASA.
- Machado J., & Formosinho J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. Em Formosinho, J. (Coord.). *Formação de Professores – aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1): 65-90. *Instituto Superior de Psicologia Aplicada*.
- Moreira, A. F., & Macedo, E. F. (Org). (2002). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., (Org.) (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., (2001). *Currículo e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995) *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

- Pereira, A., (2008). *SPSS, Guia prático de utilização*. Lisboa: Sílabo.
- Peixoto, F., & Pedro, N., (2006). Satisfação profissional e autoestima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Em *Análise Psicológica*, 2 (XXIV):247-262.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. S. Paulo: Artmed.
- Ponte, J. (1998). *Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Conferência no IV Congresso da SPCE, Aveiro.
- Portaria 550 – C/2004 de 21 de maio.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional, o estigma das mãos mais do que a cabeça*. Mangualde: Pedagogo.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. São Paulo: Artmed.
- Seixas, P. (1997). *A Carreira dos professores: constrangimentos, oportunidades e estratégias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Silver, H., Strong, R., Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem – para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Tomaz, A.C. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: novos Desafios à formação de professores*. Tese de Doutoramento inédita. Universidade de Aveiro.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, K. R. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Apêndice A

Apêndice B

Apêndice C