



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Maria de Castro Silva Oliveira

**Avaliar Efeitos Pessoais e Profissionais
das qualificações dos alunos do Ensino
Profissional de nível secundário**

Outubro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Maria de Castro Silva Oliveira

**Avaliar Efeitos Pessoais e Profissionais
das qualificações dos alunos do Ensino
Profissional de nível secundário**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel António Ferreira da Silva

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Ao Senhor Dr. Cardoso da Silva,

Por me ter feito acreditar nas palavras do Poeta, quando disse que nunca saberemos o que o amanhã nos trará, e ainda por ter transformado o meu amanhã improvável, num futuro possível e este *presente*, numa realidade excepcional.

Ao Nicolau,

Por, com a vulnerabilidade dos seus dois anos, me ter imposto, sem o saber, a crença inabalável na única alternativa que se apresentava como possível - a de que “*o sonho comanda a vida*”.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Professor Doutor Manuel António Ferreira da Silva, que acreditou desde o primeiro momento que este projecto seria possível e que assumiu uma grande responsabilidade ao aceitar orientar-me na sua consecução, expressei o meu sincero e profundo agradecimento. A disponibilidade que sempre manifestou para me atender e aconselhar, a solicitude com que esclareceu as minhas dúvidas, as críticas construtivas que oportunamente teceu e a forma como me encaminhou ao longo de todo o processo, tornaram possível a realização deste estudo, que de outro modo se teria afigurado não só mais complexa como seguramente impossível.

À Paula Susana, à Carina e à Diana, por terem permitido que eu integrasse o seu grupo de trabalho. Pelos longos dias e horas de estudo, pelos momentos de angústia, de desânimo e também de alegria que partilhámos. Sem o seu apoio, solidariedade e amizade, o longo caminho percorrido ter-se-ia revelado ainda mais difícil e incerto ou mesmo improvável.

Aos Senhores Carlos Alberto Gonçalves e César Augusto Duarte Silva, Assistentes Técnicos da biblioteca de Ciências da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pela predisposição e amabilidade que sempre demonstraram para, de forma rápida e eficaz, atenderem as minhas solicitações.

À Joana, pelo seu apoio e incentivo em todos os momentos difíceis e pelos comentários assertivos e sinceros que sempre realizou.

Ao Luciano, pela nobreza do seu carácter, pela sua generosidade e pelo inestimável auxílio no domínio da informática.

Ao Vicente, que com a sua alegria e ingenuidade infantis, se converteu num precioso bálsamo nos momentos de maior desalento.

Aos meus Pais, por sempre terem compreendido a importância que a educação e a formação assumiriam no meu desenvolvimento pessoal e profissional e no exercício de uma cidadania responsável proporcionando-me todas as condições, para que tal efectivamente acontecesse.

A todos os que directa e indirectamente tornaram este trabalho possível, não podendo deixar de exprimir o meu reconhecimento aos alunos que, de forma voluntária e empenhada, acederam a participar e a colaborar no mesmo.

AVALIAR EFEITOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DAS QUALIFICAÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL SECUNDÁRIO

RESUMO

O tema de dissertação desenvolvido no presente trabalho insere-se no âmbito do ensino profissional de nível secundário do sistema educativo público português. Pretendendo-se que os cursos profissionais constituam, de facto, uma modalidade de ensino alternativa à do ensino tradicional, cuja procura e expansão têm sido notórias nos últimos anos, que se caracteriza por uma forte ligação ao mundo do trabalho, onde o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão constitui um dos seus objectivos essenciais, o estudo que se apresenta centra-se nos *Efeitos Pessoais e Profissionais das qualificações dos alunos do Ensino Profissional de nível secundário*. Neste contexto, e tendo como objectivo geral contribuir para o processo de reflexão sobre os efeitos do ensino profissional naqueles que o frequentaram, definimos a população-alvo considerada adequada para o efeito, que foi constituída pelos formandos/diplomados que concluíram o curso profissional de Técnico de Marketing, há três anos, por entendermos que o lapso temporal decorrido desde a obtenção do diploma de nível secundário de educação e da certificação profissional de nível III, reúne as condições mínimas necessárias para poder responder à questão de dissertação. Para o efeito, utilizámos uma amostra aleatória simples e a entrevista como instrumento privilegiado de recolha de informações, que depois de tratadas e analisadas são apresentadas e discutidas, atendendo à natureza do estudo e aos seus objectivos.

No âmbito da avaliação de impactos que nos propusemos realizar para aferir quais os *Efeitos Pessoais e Profissionais dos alunos do Ensino Profissional de nível secundário*, pudemos constatar que as políticas educativas relativas a esta modalidade de ensino, enquanto projecto de educação e de formação e no que ao nosso objecto de estudo se refere, produziram os resultados esperados, no que à maioria aos seus objectivos essenciais concerne nomeadamente, ao nível da promoção do 12.º ano como escolaridade mínima; da redução das taxas de abandono e de insucesso escolares; e da participação activa dos jovens na sociedade onde se inserem. Assim sendo, e num contexto de mudanças profundas, a educação “mais do que um instrumento de mobilidade social, constituiu na nossa opinião, uma possibilidade de enriquecimento e de dignificação da pessoa” (Pais, 2003:50).

ASSESSING EFFECTS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALIFICATIONS OF VOCATIONAL EDUCATION AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

The theme of the thesis developed in this study is related to the vocational teaching of secondary school students from the Portuguese public system of education. As vocational courses perform, in fact, an alternative way of teaching to the traditional one, whose demand and expansion have been notorious in the last few years, and which is characterized by a strong connection to the labour market, where skills development for the exercise of a profession is one of its key objectives, this research focuses on the Effects of Personal and Professional Qualifications of Vocational Education among Secondary School Students. In this context, and aiming to contribute to the overall process of reflection on the effects of vocational education in those who attended it, we define the target population considered adequate for this purpose, who was formed by students/graduates that completed the vocational course of Marketing Technician, because we believe that the lapse time elapsed since the achievement of the diploma of secondary education and professional certification of level III, meets the minimum conditions necessary to answer the question of the thesis. For this end, we used a simple random sample and the interview as a privileged instrument for gathering information, which after being processed and analyzed is presented and discussed, considering the nature of the study and its goals.

Within the evaluation of impacts that we set out to assess which Effects of Personal and Professional Qualifications of Vocational Education among Secondary School Students, we found that educational policies regarding this type of education as a project of education and training and in what our subject of study refers to, yielded the expected results, as the majority of their key goals, such as the promotion of high school degree as the minimum educational qualification, reducing dropout rates and school failure, and the active participation of young people in the society they belong to. Thus, in a context of profound changes, education “more than a tool for social mobility, was in our opinion, a possibility of enrichment and dignity of the person” (Pais, 2003:50).

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
ÍNDICE GERAL	ix
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – A problemática da investigação.....	15
1. A génese do ensino profissional em Portugal.....	15
2. A importância da educação e da formação na sociedade contemporânea.....	30
3. Contextualização e motivação	35
4. Avaliação Externa do impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações	41
5. Objectivos da investigação	48
CAPÍTULO II – A Avaliação.....	51
1. Conceito e tipos de Avaliação	51
2. As fases e as funções da Avaliação	58
CAPÍTULO III – Enquadramento metodológico	65
1. Metodologia adoptada e sua natureza.....	65
2. Definição da amostra.....	68
3. Instrumentos de recolha e de tratamento da informação	68
CAPÍTULO IV – Discussão dos resultados	75
1. Distribuição da população por sexo.....	75
2. Habilitações académicas e situação profissional dos progenitores	75
3. Perfil dos jovens	77
4. Razões da escolha de um curso de natureza profissional	79
5. Razões da escolha do curso profissional de Técnico de Marketing	80
6. Relação entre a modalidade de ensino escolhida e a prossecução de estudos secundários	81
7. Situação ocupacional dos diplomados.....	82
8. Relação entre a actividade profissional desenvolvida e o curso frequentado.....	83
9. Tempo decorrido entre a conclusão do curso e a inserção no mercado de trabalho.....	84
10. Relação entre formação em contexto de trabalho e as exigências e a preparação para a vida activa	85
11. Relação entre a frequência do curso e a facilidade de inserção na vida activa	87
12. Articulações /Desarticulações das competências e conhecimentos adquiridos no curso e as exigências da vida activa	89
CONCLUSÕES	93
BIBLIOGRAFIA	101
LEGISLAÇÃO	106

ANEXOS	107
ANEXO I.....	109
ENTREVISTA - OBJECTIVOS E GUIÃO	109
ANEXO II	115
ANÁLISE DE CONTEÚDO - PROCESSO DE REDUÇÃO DE DADOS	115

INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Avaliação. A escolha dos cursos profissionais, enquanto modalidade de educação do ensino secundário, esteve subjacente ao aumento significativo da procura e ao relevo que os mesmos têm vindo a assumir no actual sistema de ensino público português, bem como aos objectivos que preconizam, designadamente promover “resultados efectivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social” (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março) e “privilegiar a inserção [dos alunos] no mundo do trabalho, permitindo o prosseguimento dos estudos” (Portaria n.º 901/2005, de 26 de Setembro).

O estudo que se apresenta é de natureza qualitativa e tem como objecto os efeitos das políticas educativas no curso profissional de Técnico de Marketing, criado pela Portaria n.º 901/2005, de 26 de Setembro. Nesse contexto definimos como objectivo geral:

- Contribuir para o processo de reflexão sobre os efeitos do ensino profissional naqueles que o frequentaram.

Com o intuito de proceder ao enquadramento do actual sistema de ensino secundário, numa perspectiva de evolução histórica, realizámos uma breve cronologia, que nos pode levar a atribuir a sua génese ao início do século XVI e ao reinado de D. Manuel I. Sendo certo que, desde então, diversas e profundas alterações têm vindo a ser operadas, não podemos deixar de assinalar o ano de 2004 como um marco importante no que respeita ao ensino secundário em geral, e ao ensino profissional em particular. Com efeito, após a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, os cursos profissionais passam também a ser ministrados nas escolas secundárias públicas, num contexto de “diversificação da oferta educativa (...), procurando adaptá-la quer às motivações, expectativas e aspirações dos alunos quer às exigências requeridas pelo desenvolvimento do País” (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março). Não podendo o ensino profissional ser dissociado de conceitos como formação, qualificação, competências e emprego, procurámos compreender de que forma se repercutem na vida dos cidadãos e na sua participação activa na sociedade onde se inserem. Constituindo esta modalidade de ensino uma alternativa às demais vias educativas e face ao seu crescimento exponencial, pareceu-nos pertinente apresentar os resultados do impacto da

expansão dos cursos profissionais no Sistema Nacional de Qualificações. Não obstante o estudo se propor apresentar resultados aos níveis “macro (dimensão formal/política educativa), meso (dimensão Escola/organização) e micro (dimensão de contributo para a inserção e prosseguimento de estudos dos jovens)” (ANQ/IESE, 2010:79), relativamente a este último não foi possível apresentá-los, uma vez que a maioria das escolas não criou ou dispõe de mecanismos de acompanhamento ou de avaliação de impactos. Ao pretender-se com o presente trabalho avaliar os efeitos pessoais e profissionais das qualificações dos alunos dos cursos profissionais, não poderíamos deixar de dedicar um capítulo à avaliação, nomeadamente à avaliação de impactos, que permite, no âmbito da avaliação das políticas públicas, verificar “as mudanças provocadas por determinadas acções governamentais sobre as condições de vida da população” (Castro, 1986:6).

No que à metodologia concerne, optámos pelo Estudo de Caso, porque, segundo Yin (2005:28), esta estratégia mostra-se adequada quando se pretende responder a “questões do tipo “como” e “porquê” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controlo”, desenvolvido no âmbito de uma abordagem qualitativa.

A população é constituída pelos alunos que concluíram há três anos o curso profissional de Técnico de Marketing, reunindo, portanto, na perspectiva de Guerra (2002:197), as condições mínimas necessárias que são “de três a cinco anos”, para poder facultar as informações que, depois de tratadas e analisadas, podem permitir responder à questão de dissertação. A amostra considerada foi do tipo aleatório simples, porque de acordo com Albarello *et al.* (1997:59), “é uma amostra estatisticamente pura e autoriza os testes de representatividade”.

No que às técnicas de recolha de informação respeita, Yin (2005:26-27) refere que “o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefactos, entrevistas e observações”. Nesse sentido, recorreremos à observação, à análise documental e à entrevista, tendo esta sido o instrumento privilegiado de recolha das informações, por ser aquele que considerámos o mais adequado aos objectivos propostos e ao paradigma interpretativo ou naturalista.

Finalmente, apresentamos os resultados e as respectivas conclusões, no âmbito dos objectivos e da questão de dissertação formulada, *Avaliar os Efeitos Pessoais e Profissionais das qualificações dos alunos do Ensino Profissional de nível secundário.*

Trata-se, portanto, de avaliar impactos, “averiguar em que medida o projecto produziu as mudanças (...), conhecer os seus resultados e a sua eficácia” (Guerra, 2002:197).

Considerando a natureza do estudo, não nos propomos obter explicações que possam ser generalizadas, mas antes a “compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (Coutinho, 2008:7).

CAPÍTULO I – A problemática da investigação

1. A génese do ensino profissional em Portugal

Em Portugal o século XIII ficou assinalado pela instituição do Estudo Geral de Lisboa, mediante bula papal de Nicolau IV, em 9 de Agosto de 1290 (Carvalho, 2008:51). De acordo com o mesmo autor (2008:106), o Estudo Geral de Lisboa propunha-se ministrar as artes liberais que “se distribuíam pelo *trivium* (Gramática, Lógica e Retórica) e pelo *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Música e Astrologia)” e “permitir a ilustração que só poderia ser obtida no estrangeiro” (*Idem:48*). No entanto, durante vários séculos, a qualidade do ensino no Estudo Geral português foi precária e “os portugueses continuavam a acorrer às Universidades estrangeiras (*Idem:114*). Com efeito, no século XV, “do *trivium* só se ensinava Gramática e a Lógica e do *quadrivium* apenas Música” (Carvalho:2008:107). Foi no reinado de D. Manuel I que se operaram algumas reformas e progressos no ensino e que nos podem levar a atribuir a génese do que actualmente designamos por ensino secundário ao início do século XVI. Segundo Carvalho (2008:141), “no plano pedagógico admite-se que os Estatutos Manuelinos tenham procurado acentuar a separação entre um ensino de base e um ensino superior. O estudo começaria pela Gramática e Lógica, disciplinas de base, de carácter obrigatório para o prosseguimento de qualquer dos cursos, espécie de ciclo de iniciação geral, e não apenas para os estudantes que se bacharelassem em Artes. Os que seguissem por este curso estudariam nele as restantes artes liberais; os outros, não. Nestas condições caberia ao Estudo Geral o ensino propriamente universitário, superior, admitindo-se que o ensino de base (Gramática e Lógica) pudesse ser feito fora daquele Estudo”. Com efeito, “tem-se notícia, da existência de aulas daquelas disciplinas em várias localidades do país, mesmo fora dos conventos e das igrejas” (*idem:141*), numa época marcada pelo emergir pelo gosto pela cultura e conhecimentos linguísticos e pela sobreposição ao conhecimento teológico. Segundo o mesmo autor (2008:124), os “humanistas lutaram pela restauração desse Latim sem mácula, nas escolas, onde igualmente promoveram o ensino da língua grega”, porque “expressar-se nessas línguas com correcção e elegância, era insistente preocupação dos letrados do Renascimento” e D. Manuel I, “ com intenção de eliminar a ignorância dos moços fidalgos da sua corte esplendorosa, obrigou-os a aprender e a escrever o Latim sob pena de lhes retirar “o soldo e diária” que lhes eram concedidos” (*idem:145*).

Não obstante as reformas realizadas e de alguns factos que contribuíram para a evolução do ensino em Portugal, D. Manuel I “faleceu em 1521 sem ter deixado o seu nome vinculado a qualquer progresso pedagógico, como seria de esperar das exigências da época” (Carvalho, 2008:161). O mesmo não sucedeu ao seu sucessor, D. João III, que reestruturou e implementou o sistema de ensino sob a égide do investimento na cultura. De acordo com Mendes (1993:380), “A modernização do aparelho cultural, respondia, aliás, e a um tempo, a solicitações que se prendiam com a necessidade de acertar o passo pelo da Europa evoluída e com as exigências do processo de concentração, racionalização e secularização do Poder – portanto, da própria construção do Estado moderno”. Segundo o mesmo autor (1993:386), “a promoção das letras é também a de um tipo social novo, o homem educado, que, mesmo sendo plebeu, se nobilita pelo saber, ao passo que a ignorância degrada o tipo social arcaico”. Assim sendo, “o progresso dos estudos deveria ser encarado como uma das primeiras preocupações da Nação (...)” e “acentuar a consciência de ser necessário, e urgente, fazer mais pelo ensino do que até aí se tinha feito, multiplicando as escolas, fazendo respeitar os regulamentos, dignificando os mestres, revendo os programas de estudo e os métodos didácticos” (Carvalho, 2008:180). No âmbito das reformas Joaninas, dá-se a separação dos diferentes ciclos de estudos, o ensino de base, preparatório e o ensino superior, que abrangiam o ensino das primeiras letras até ao ingresso nas faculdades superiores. “Não era somente a separação nítida dos graus de ensino (...) que caracterizava a nova orientação pedagógica, mas também, e largamente, as disciplinas programadas, o seu conteúdo e a atitude dos mestres ao executarem o seu ensino” (Carvalho, 2008:213). Neste contexto foi criado, em Coimbra, o Colégio das Artes ou Colégio Real das Artes e Humanidades, sendo o ensino ministrado gratuito e que constituiu um marco importante no âmbito da nossa pedagogia. “No horizonte perfilava-se aquela que deveria ser a escola-padrão do instituído sistema educativo estadual (...), representava o cúmulo de esforços despendidos para implementar na terra portuguesa um ensino digno de ombrear com o da Europa evoluída (...), augurava a passagem do testemunho a uma nova geração forjada nos moldes laicos e cristãos do humanismo. Era essa matriz laica e cristã que infundia na instituição um carácter que a singularizava dos restantes colégios, monásticos e clericais” (Mendes, 1993: 388).

“O curso básico, com a designação geral de Artes, estava dividido em três ciclos. Humanidades (Latim, Grego, Hebraico, Poética e Retórica, com a duração de

quatro anos) que dava a preparação escolar fundamental, e que só por si apenas permitia o ingresso às faculdades de Direito; Artes (Lógica, as Súmulas e a Filosofia, inicialmente com a duração de três anos e posteriormente quatro) que dava entrada para os diferentes cursos superiores, e que exigia o prévio curso de Humanidades; e um ciclo de estudos de Filosofia, especializado, já professado juntamente com os cursos superiores, destinado a remediar insuficiências da preparação anterior que seriam prejudiciais para esses cursos” (Carvalho, 2008:216). Os diferentes ciclos de estudos deixaram de estar concentrados numa única escola e foi criada uma rede autónoma de colégios que leccionavam as disciplinas de base, preparatórias do grau superior.

O reinado de D. João III surge também associado ao estabelecimento da Companhia de Jesus em Portugal, tendo, num curto período de tempo, conseguido um poder e influência notórios em diversas áreas, sendo de salientar o domínio que alcançou no ensino e que perdurou durante dois séculos. Começou por fundar o Colégio de Jesus, em Coimbra e “o êxito surpreendente da actuação dos jesuítas nos locais onde se iam instalando fez-lhes considerar a conveniência de eles próprios criarem as suas escolas públicas” (Carvalho, 2008:292). Com efeito, foram criados colégios em “Coimbra, Lisboa, Évora, Braga, Porto, Bragança, Funchal e Angra” (*idem*:325), o que por vezes gerava alguma contestação popular por se considerar que o aparecimento das escolas contribuía para afastar e fazer escassear a mão-de-obra que seria necessária no campo, nas oficinas e na guerra. Por ordem régia de 1555, procedeu-se à entrega do Colégio das Artes à Companhia de Jesus (*Idem*:299). A expansão da actividade pedagógica dos jesuítas e o facto de se terem proposto ensinar de forma gratuita, permitiu o acesso à instrução de todas as classes sociais, provocando, segundo Carvalho (2008: 328), aquilo que hoje se designa por uma explosão escolar.

Ao longo do século XVII, os jesuítas continuaram a desenvolver sem qualquer tipo de constrangimentos a sua actividade no que ao ensino concerne, apesar da ocupação espanhola a que Portugal estava sujeito. “A escola não tinha pátria. Nela só se falava Latim e em Latim se estudava a Lógica, a Retórica, a Aritmética ou fosse o que fosse” (Carvalho, 2008:361).

No século XVIII, no reinado de D. José I, o ensino, que ao longo do século XVII tinha estagnado, sofreu novas e profundas alterações, que foram introduzidas pelo Marquês de Pombal. Para uns, não passava de um tirano defensor do absolutismo real, para outros, era um homem moderno para a sua época, com uma invejável capacidade governativa e que “na última fase do seu governo conduziu uma importante

remodelação no ensino. Depois da Aula do Comércio e do Real Colégio dos Nobres, atribuiu à Real Mesa Censória jurisdição sobre estabelecimentos de ensino, criados ou a criar, para os primeiros estudos. Muita desta legislação visava substituir a direcção dos estudos outrora entregue a jesuítas” (Dias, 2010:81). De todos é conhecida a perseguição a que submeteu a Companhia de Jesus e “em 12 de Janeiro de 1759 é publicada a sentença de expulsão dos jesuítas de todo o território português, por crime de lesa-majestade, com confiscação de todos os seus bens” (Carvalho, 2008:428). Pouco tempo depois (28 de Junho de 1759), Pombal manda publicar um alvará cujo teor contempla a regulamentação das Escolas Menores e se revela “da mais elevada importância para a história do ensino em Portugal por ser com ele que se põe termo a duzentos anos de actividade pedagógica da Companhia de Jesus” (*idem*:429), retirando à Igreja a missão de ensinar que durante os séculos anteriores lhe havia sido confiada, dando assim início a um conjunto significativo de reformas, alargando a rede de instrução pública e alterando as metodologias das instituições tradicionais de ensino.

Com efeito, no referido documento, “exigem-se outros métodos e compêndios”; impõe as disciplinas a serem leccionadas e a importância que cada uma deve ter na formação dos alunos; “institui-se o lugar de Director-Geral dos Estudos, uma entidade, “subordinada ao poder vigente” que passaria a superintender os estudos primários e secundários em Portugal e a quem cabia a obrigação de fazer cumprir o que é preconizado no referido documento, nomeadamente “vigiar o seu cumprimento, de averiguar o progresso dos estudos, de apresentar um relatório anual da situação do ensino, e de propor o que lhe parecer conveniente para o adiantamento das escolas”; “toda a vontade nacional estava anquilosada pela vontade do ministro de D. José. Essa vontade exigia que todos os professores tivessem as mesmas opiniões sobre os mesmos temas, e ao Director-Geral dos Estudos competia impedir que alguém se desviasse minimamente das normas impostas pelo ministro”; “criou em todo o país escolas gratuitas”, cabendo ao Director-Geral dos Estudos proceder ao recrutamento e selecção dos professores a quem seria entregue a leccionação das diferentes disciplinas. Face à insuficiência de pessoas qualificadas para o efeito após a expulsão dos jesuítas tornou-se necessário recorrer à afixação pública de um edital; fornece “extensas instruções aos professores (...), sempre com prioridade para o ensino da língua latina que continua a ser a base de toda a formação escolar” (Carvalho, 2008:430 - 433).

Em 1759, criou a Aula de Comércio, um curso com a duração de três anos e que admitia candidatos com a idade mínima de catorze anos, “dando-se preferência aos

filhos e netos de homens de negócio (...) e com o seguinte programa: as quatro operações de Aritmética, quebrados, regra de três e outras, pesos em todas as praças de comércio, medidas, moedas, câmbios, seguros, fretes, comissões, escrituração dos livros por grosso e a retalho (...) e há quem considere a criação da Aula do Comércio como uma glória portuguesa encarando-a como tendo sido a primeira escola, em todo o mundo, de carácter técnico” (Carvalho, 2008:460).

Em 1761, um ano depois “da publicação das *Cartas sobre a educação da mocidade*”, da autoria de Ribeiro Sanches, é criado em Lisboa o Colégio dos Nobres, que se destinava à nobreza e à aristocracia e que preconizava as mais modernas concepções pedagógicas e em que para além do ensino das línguas mortas, contemplava nos planos curriculares o ensino do Inglês, do Francês e do Italiano, e o estudo dos rudimentos das Ciências Matemáticas, Física, Desenho, Arquitectura, Esgrima, Dança e Equitação. De acordo com Carvalho (2008:447), “a proposta do recurso a mestres estrangeiros, que tanto agradou a Ribeiro Sanches”, também “agradou a Pombal, e a tal ponto que à data da inauguração do Colégio só os professores de Retórica e de Equitação eram portugueses”. No entanto, o funcionamento do Colégio dos Nobres resultou num fracasso, tal como acontecera com as Escolas Menores, o que levou posteriormente à extinção da Direcção-Geral dos Estudos.

Com o intuito de dar mais eficácia ao alvará que conduziu à calamidade o ensino não superior em Portugal, Pombal em 1771, atribui à Real Mesa Censória, um organismo estatal criado em 1768, “toda a Administração e Direcção dos Estudos menores destes Reinos e seus Domínios (...). A providência de vulto planeada pela Mesa Censória consistiu na organização de um plano de Escolas Menores (...), com indicação de todos os lugares de onde funcionariam e o número de mestres de ler e escrever e de professores de Latim, de Grego, de Retórica e de Filosofia que deveriam ser nomeados para elas” (Carvalho, 2008:453). O alvará de 1770 instituiu o chamado subsídio literário, destinado ao financiamento das despesas de educação, o que permitiria dotar todos os estabelecimentos de ensino de um corpo de professores e mestres. O novo plano das escolas, traçado pela Mesa Censória, originou sérias dificuldades na contratação dos docentes, que não existiam em número suficiente, permitindo que “barbeiros, sapateiros, taberneiros, alcaides, escrivães que, ou juntamente com os seus ofícios, ou deixados por eles, se fizessem Professores e Mestres” (Carvalho, 2008:456). As reformas promovidas por Pombal foram contestadas por muitos e há quem atribua a expulsão dos jesuítas como a principal causa da

degradação do ensino em Portugal. No entanto, e como refere Carvalho (2008:467), quando se fala na secularização do ensino decretada por Pombal relativamente às Escolas Menores, e se aplaude o ministro de D. José por ter retirado o ensino das mãos da Igreja, confunde-se a Igreja com a Companhia de Jesus. Pombal retirou o ensino das mãos da Companhia de Jesus mas a Igreja continuou a dominar superiormente o ensino”.

Após a morte de D. José I e com a subida ao trono de D. Maria I, muitas das contestadas reformas operadas pelo Marquês de Pombal foram revogadas. A reforma dos Estudos Menores foi decretada em 1779. No âmbito da mesma, o ensino elementar, a que hoje chamaríamos básico, foi entregue na sua maioria à Igreja e o número de locais onde era ministrado aumentou significativamente. No que ao ensino médio concerne, foi reduzido o número de escolas e as aulas das respectivas disciplinas, passando também a estar confiado à Igreja. “Parece haver a intenção de prejudicar a ascensão ao ensino ministrado na Universidade de Coimbra (...). Desenvolver o ensino primário e dificultar o desenvolvimento dos outros graus de ensino” (Carvalho, 2008:489). O aspecto mais inovador das reformas implementadas neste reinado é a criação do ensino feminino. Com efeito, diz o decreto, “As meninas devem saber ler, escrever, de fiar, de coser, de bordar e cortar”, e devem ter mestras diferentes (...), “mas todas com a obrigação de ensinarem a doutrina cristã” (Carvalho, 2008:492).

No século XIX, após o triunfo da revolução liberal no Porto, em 1820, o ensino foi alvo de sucessivas reformas cuja implementação era dificultada pela instabilidade política que então se vivia. “A Passos Manuel se ficou devendo o maior conjunto de providências destinadas a impulsionar o ensino em Portugal, em todos os seus graus, dentro do espírito da Revolução” (Carvalho, 2008:560), ficando o seu nome indiscutivelmente associado àquela que operou no âmbito do ensino secundário, com a criação dos Liceus, um em cada uma das capitais de distrito e dois em Lisboa. Ao determinar o leque de disciplinas que seriam estudadas neste grau de ensino (cuja duração do curso não estipulou) deixou clara “a intenção de conferir aos Liceus um carácter polivalente, preparando os estudantes não só através das clássicas Humanidades mas também através de uma formação técnica que lhes proporcionaria o acesso a várias profissões nos campos do Comércio e das Indústrias” (Carvalho, 2008:565).

Em 1844, Costa Cabral, que por diversas vezes teve a seu cargo os assuntos relacionados com a instrução promoveu algumas reformas e inovações no ensino que tiveram repercussões na futura organização escolar portuguesa. Entendia que o ensino

primário, tal como estava concebido, ensinar a ler, a escrever e a contar, proporcionava muito pouca informação aos alunos que terminavam aqui a sua escolaridade. Por isso, dividiu-o em dois graus e ampliou as disciplinas a serem leccionadas. O primeiro grau contemplava “ler, escrever, contar, exercícios gramaticais, Corografia e História de Portugal, Moral, Doutrina Cristã e Civilidade. O segundo grau continuava a desenvolver as matérias anteriores e acrescentava-lhes Gramática, Desenho Linear, Geografia, História Sagrada do Antigo e do Novo Testamento, Aritmética e Geometria aplicadas à Indústria e Escrituração. No entanto, retirou deste grau de ensino “a execução de exercícios ginásticos das crianças”, introduzida por Passos Manuel. Procurou combater o analfabetismo que grassava na população portuguesa decretando que “todos os pais, tutores, e outros quaisquer indivíduos residentes nas povoações em que estiverem colocadas Escolas de Instrução Primária (...), mandem à escola os seus filhos, pupilos, ou outros subordinados desde os 7 anos até aos 15 anos de idade” (Carvalho, 2008:578).

No que ao ensino liceal concerne não introduziu alterações de relevo, manteve os Liceus e reduziu de dez para seis o número de disciplinas a ministrar.

Em 1852, Fontes Pereira de Melo cria, por decreto de 30 de Dezembro, o ensino técnico industrial. A este engenheiro militar, titular do então recém criado Ministério da Obras Públicas, Comércio e Indústria “se ficou devendo o grande impulso que, no campo das actividades técnicas relacionadas com as obras públicas, permitiu ao nosso país usufruir, embora mais modestamente, de alguns benefícios da civilização moderna” (Carvalho, 2008:587). O referido decreto instituía o ensino técnico industrial em Lisboa e no Porto, através da criação dos respectivos Institutos Industriais. Consagrava três graus de ensino, o elementar (Matemática e Desenho Linear e de Ornatos), o secundário (Geometria, Física e Química e Desenho de Modelos e de Máquinas) e o complementar (Desenho de Modelos e de Máquinas, Mecânica Industrial, Química Aplicada e Economia e Legislação Industrial). “Em ambos as aulas eram nocturnas, à excepção dos trabalhos de oficina. Em qualquer deles os alunos ingressariam com a idade mínima de doze anos, exigindo-se apenas que soubessem ler e escrever (...). Nenhum operário poderia ser admitido em fábricas do Estado se não possuísse o competente certificado de habilitação passado por qualquer dessas escolas, referente às duas cadeiras do ensino elementar” (Carvalho, 2008:588). Posteriormente, o ensino técnico foi alargado a outras áreas, nomeadamente ao ensino agrícola e comercial. Procurava-se criar as condições que permitissem responder às exigências de modernização do país e que o aproximasse dos progressos técnicos que aconteciam um pouco por toda a Europa.

A década de 80 do século XIX fica assinalada por um novo impulso no que ao ensino profissional se refere e nas diferentes áreas (Comércio, Indústria, Agricultura e Veterinária) e que à época era da responsabilidade do Ministério das Obras Públicas. Em 1884, António Augusto de Aguiar estava consciente, tal como Fontes Pereira de Melo e alguns dos ministros que se tinham ocupado anteriormente do pelouro da Instrução, de que Portugal mantinha um considerável atraso no que à indústria concerne, que a mão-de-obra que nela trabalhava era pouco qualificada e que o ensino técnico ministrado nas respectivas escolas era deficiente e insuficiente. Por isso, publicou o Plano do Curso de Comércio no Instituto Industrial e Comercial de Lisboa e “planeou a criação de Escolas Industriais e de Desenho Industrial nos lugares do país onde já existiam centros de produção ou em que se projectava estabelecê-los” (Carvalho, 2008:615). Na realidade, o decreto que instituíu as aludidas escolas, em 3 de Janeiro de 1884, estava a criar as condições para a consecução dos principais objectivos que ainda hoje se preconizam para o ensino profissional: contribuir para que o estudante desenvolva competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão, privilegiar as ofertas formativas que correspondessem às necessidades de trabalho locais e regionais.

Em 1886, Emídio Navarro decretou um plano de reforma dos cursos Agrícola e de Veterinário, distribuindo-os pelos três níveis de ensino, elementar, secundário e superior, “num conjunto cuidadosamente estruturado e interligado, em que se aproveitaram os estabelecimentos escolares daqueles ramos, já existentes” (Carvalho, 2008:617). Sendo certo que até ao final do século XIX, João Franco e Jaime Moniz decretaram e implementaram importantes reformas no âmbito dos ensinos primário e secundário, o ensino profissional não foi alvo de quaisquer transformações que possam ser salientadas.

À data da implantação da República, os seus seguidores aspiravam a poder operar reformas significativas no ensino que permitissem combater a elevada taxa de analfabetismo que afectava a população portuguesa bem como o seu baixo nível cultural. Numa tentativa de resolver os problemas estruturais do país assistiu-se a uma intensa actividade legislativa em vários domínios, convertendo-se a educação no porta-estandarte do novo regime. No entanto, a instabilidade económica e política do país impediam a aplicação e desenvolvimento das reformas, fazendo com que poucas alterações ocorressem no ensino, com particular incidência no nível secundário, nas primeiras décadas do século XX. Apesar de durante o período a que agora nos

reportamos, o ensino secundário ter sido objecto de poucas intervenções, não podemos deixar de aludir ao ensino profissional industrial, comercial e agrícola que começou a ser procurado pelo sexo feminino ainda que de forma ténue nas escolas de graus mais básicos, com o intuito de obter uma profissionalização que permitisse melhores condições de vida.

Durante o período do Estado Novo, de 1926 a Abril de 1974, não obstante a escola ter sido negligenciada e a elevada taxa de analfabetismo da população ser uma realidade que não pode ser ignorada, constituiu um instrumento privilegiado de socialização de uma parte da população. Com efeito, no período compreendido entre 1930 e 1940 o nível de iliteracia diminui 8,4%; no período decorrido entre 1926 e 1940, verificou-se “o aumento da percentagem da frequência feminina (40,7% para 43,1%)”; e “no ensino técnico o aumento da frequência escolar foi muito elevado” (Carvalho, 2008:771-772).

Em 1947, com Pires de Lima como Ministro da Educação, “o Curso Geral dos Liceus passa a ter a duração de cinco anos, em regime de classe, e o Curso Complementar a de dois anos, em regime de disciplina” (Carvalho, 2008:786). O ensino técnico, que proporcionava cursos de natureza técnico-profissional era composto por dois ciclos, o 1.º com a duração de dois anos e o 2.º com a duração de quatro anos. De acordo com Carvalho (2008:790), “com a introdução do ciclo preparatório pretendeu-se evitar a transição imediata dos pequenos estudantes, vindos da instrução primária, para os cursos profissionais”.

Em 1959, Pinto Leite inicia um conjunto de reformas porque entendia ser necessária “a inserção da escola portuguesa no moderno esquema de correlação entre o Ensino e a Economia” (Carvalho, 2008:795) e que o levaram então a estabelecer contactos com a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (O.C.D.E.) de cujo apoio técnico e financeiro carecia para levar a cabo o seu Plano de Fomento Cultural. Esta tendência manter-se-ia durante as décadas seguintes.

Em 1967, é criado o ciclo preparatório do ensino secundário (Decreto-Lei n.º47 480, de 2 de Janeiro), que passa a ser comum aos liceus e às escolas técnicas, com a duração de dois anos e exigia como habilitação própria para a sua frequência a aprovação no exame da 4.ª classe.

As escolas técnicas passam a ter a mesma estrutura que as escolas liceais. O curso geral passa a ter três anos e é criado o curso complementar técnico com a duração

de dois anos. Pretendia-se a expansão do ensino secundário e o aumento significativo do número de alunos que o frequentavam.

É publicado o Decreto-Lei n.º 47 587/67, de 10 de Março, que sublinha a “necessidade de promover a gradual adaptação dos planos de estudo, programas, textos, métodos e condições de ensino aos progressos verificados nos diversos domínios do conhecimento humano”. Nesse sentido, são ainda criadas condições para a “realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público” (art.º 1.º, n.º1), para o “funcionamento de novos estabelecimentos de ensino (escolas-piloto)” (art.º 1.º, n.º2) e para “a introdução nos regimes gerais em vigor as modificações ou adaptações que se tornem necessárias” (art.º 2.º).

Em 1970, o sistema de ensino é objecto de uma reforma estrutural, com a chegada de Veiga Simão ao pelouro da educação. É proposto um novo modelo, que ele próprio classifica de democratização do ensino, que preconiza a criação da educação pré-escolar oficial, a redução da idade de ingresso no ensino primário, o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos e de mais um ano para o ensino secundário, a criação de cursos de pós-graduação e a estruturação da educação permanente. A implementação do novo sistema de ensino foi dificultada e vista com receio pelos sectores mais tradicionais da sociedade que não comungavam da ideia de uma escola de e para todos e em todos os lugares. “A expressão democratização do ensino tornou-se frequente nos seus discursos, e não foram poucos os sinais de alarme que as suas palavras suscitaram” (Carvalho, 2008:808).

Em 1973, a Lei n.º5/73, de 25 de Julho, estabelece a nova estrutura do sistema de ensino, introduzindo o conceito de educação permanente como “um processo organizado de educação destinado a promover, de modo contínuo, a formação, a actualização e o aperfeiçoamento profissional” (Secção 1.ª, Base IV, n.º5) e a possibilidade de cada indivíduo aprender ao longo da vida e acompanhar na medida das suas aptidões e interesses, a evolução do saber, da cultura, das condições de vida económica, profissional e social. Determina a obrigatoriedade do ensino básico, com a duração de oito anos, que contempla o ensino primário e preparatório e a fusão dos dois sistemas de ensino, o liceal e o técnico.

A partir de 1974, os liceus e as escolas técnicas passam a ter a designação única de escolas secundárias. Com a extinção do ensino técnico, em 1975, começou a funcionar no ano seguinte e até 1981, o ensino secundário unificado, constituído pelo

curso geral que englobava os 7.º, 8.º e 9.º anos e pelo curso complementar que incluía os 10.º e 11.º anos.

Em 1983, com a publicação do Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro, novas reformas e alterações são introduzidas no sistema de ensino português. Com efeito e de acordo com o referido diploma legal, “a política de educação do Governo dá prioridade à institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das necessidades do País em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de emprego para os jovens”. Em cumprimento do estabelecido no Decreto-Lei n.º 47 587/67, de 10 de Março, respectivo art.º 2.º, o Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro, determina que “são criados, como experiência pedagógica, os cursos técnico-profissionais e os cursos profissionais, a ministrar após o 9.º ano de escolaridade” (Secção I, n.º1), passando os mesmos a integrar o ensino secundário e permitindo o acesso ao ensino superior nos termos dos art.º 5.º e 10.º, Secção I, do aludido Despacho Normativo. De acordo com Azevedo (2000:203), “é nesta época que [na Europa] se acentua a função de *transfer* das vias técnicas e profissionais para o ensino superior, reduzindo-se o seu carácter terminal”.

Em 1984, o Decreto-Lei n.º 253/84, de 26 de Julho, estabelece no seu art.º 1.º, n.º1, que “os estágios profissionais incluídos nos cursos instituídos no âmbito da experiência pedagógica de relançamento do ensino técnico-profissional determinada pelo Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro, realizam-se em instituições, públicas ou privadas, nas quais se desenvolvam as correspondentes actividades profissionais”.

Segundo Azevedo (2000:39) o ensino técnico “prepara para profissões técnicas e altamente técnicas, todas elas oferecidas após o nível obrigatório da escolaridade. A sua frequência requer níveis mais elevados de formação à entrada e os cursos têm uma orientação teórica e científica mais forte” enquanto os cursos profissionais “preparam para ocupações profissionais qualificadas e altamente qualificadas, compreendendo usualmente os estudos práticos e profissionais oferecidos em escolas profissionais, a formação em alternância e também outras formas de combinação entre a formação em escola e na empresa”. De acordo com o mesmo autor (*Idem*:40) ambos “podem ser entendidos como um conjunto de formações directamente orientadas para a preparação para o trabalho e para o exercício de uma ocupação profissional (...). Deste modo,

constituem tipos especializados de formação, que se apresentam como sequência e visam completar formações mais gerais e básicas”.

Em 1986, é publicada a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que estabelece o novo quadro geral do sistema educativo cuja estrutura ainda hoje se mantém.

Assim, segundo o respectivo art.º 6.º, n.º 1, “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos”. Passa a englobar três ciclos sequenciais, o primeiro, o segundo e o terceiro respectivamente com a duração de quatro, de dois e de três anos. O ensino secundário passa a ter a duração de três anos e de acordo com o art.º 10.º, n.ºs 2 e 3, do mesmo diploma, organiza-se de formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos orientados para o prosseguimento dos estudos e para a vida activa, sendo garantida a permeabilidade entre ambas. Estabelece também que a formação profissional visa complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico e a integração no mercado de trabalho através da aquisição de conhecimentos e competências profissionais, respondendo assim às necessidades de desenvolvimento do país e à evolução tecnológica. A organização dos cursos de formação profissional deve ser adequada às necessidades conjunturais e regionais de emprego, tendo os módulos duração variável e articulada entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais progressivamente mais elevados, podendo as escolas de ensino básico e secundário ser utilizadas para a sua realização.

Em 1989 são criadas, pelo Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro, as escolas profissionais públicas e privadas no âmbito do ensino não superior, onde inicialmente os cursos profissionais são ministrados. Pretendiam assegurar a modernização da educação nacional através do incremento da oferta de formação profissional e profissionalizante, bem como responder de forma eficiente e eficaz às necessidades de desenvolvimento económico e social que a integração europeia impunha, através da qualificação dos recursos humanos do país. A organização dos cursos profissionais mantém a estrutura definida pela Lei de Bases do Sistema Educativo devendo contudo os respectivos planos de estudo incluir componentes de formação técnica, sociocultural e científica de acordo com os níveis de iniciação e qualificação profissional pretendidos.

Desde então assiste-se a uma valorização do ensino profissional no âmbito do sistema de educação e formação, através da contínua e sistemática multiplicação da oferta formativa e que tem vindo a revelar um crescimento significativo e uma mais-valia no que à qualificação das populações concerne e na sua posterior inserção na vida activa. Com efeito, na década de 90, o ensino secundário é massificado, mais de 70%

dos jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos estão a estudar e é também nesta década que se assiste a uma procura dos cursos tecnológicos e profissionais. Segundo Pais (2003:29), é-lhes “inculcada a representação do sistema de ensino como garante da igualdade de oportunidades. Mas o jogo pode ser viciado, porque os capitais culturais herdados pelos jovens são distintos, fazendo com que a uma igualdade de oportunidades nem sempre corresponda uma igualdade de resultados”.

De acordo com Azevedo (2000:20), “na Europa, o meio século decorrido sobre o fim da Segunda Guerra Mundial foi um tempo de forte procura do ensino secundário (...). Esta realidade foi acompanhada, sobretudo após as crises económicas dos anos setenta, por novos fenómenos sociais com enorme impacto sobre as políticas de ensino e de formação. O desemprego começou a apresentar-se como uma dinâmica social estrutural, afectando os mais jovens e os menos qualificados. O ensino e a formação consagram-se como instrumentos preciosos de mobilidade social e como trampolins para o acesso à actividade profissional”. A nova ordem económica requer “uma mão-de-obra mais qualificada e, em geral, altamente qualificada (...) e é neste contexto que se formulam e anunciam permanentemente novos requisitos para o ensino e a formação profissional” (*Idem*:21). Assim sendo e face ao seu crescimento exponencial e procurando dar a esta modalidade de ensino o mesmo valor das restantes vias educativas, em 2004 foi publicado o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março que, de acordo com o mesmo, a reforma operada “constitui componente estratégica nuclear no âmbito de uma política de educação determinada em obter resultados, efectivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social”. Os cursos profissionais passam a ser ministrados nas escolas secundárias públicas concomitantemente com a oferta educativa que podemos designar como tradicional neste nível de ensino. Constituem uma modalidade de educação, inserida no ensino secundário, que se caracteriza por uma forte ligação com o mundo profissional, onde o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o sector empresarial local, constitui um dos seus objectivos fulcrais. Aos alunos que concluem com aproveitamento estes cursos é-lhes atribuído um diploma de conclusão do nível secundário de educação e um certificado de qualificação profissional de nível 3. Simultaneamente, permite aos alunos que obtiveram um diploma de qualificação profissional de nível 3, o ingresso no ensino superior, cumpridas que sejam as condições de acesso.

Em Julho de 2007, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2007, aprovou o Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013, que “assume como grande desígnio estratégico a qualificação dos portugueses e das portuguesas, valorizando o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação, bem como a promoção de níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico e sociocultural e qualificação territorial, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades”. Para a consecução destas ambiciosas metas foi implementado o Programa Operacional Potencial Humano (POPH), que com o apoio do Fundo Social Europeu e do Fundo de Coesão, se propõe cumprir uma agenda que define como prioritárias áreas de intervenção ao nível da: “Qualificação Inicial, Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida, Gestão e Aperfeiçoamento Profissional, Formação Avançada para a Competitividade, Apoio ao Empreendedorismo e à Transição para a Vida Activa, Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social, Promoção de Igualdade de Género”.

Na sequência das metas anteriormente definidas e referidas e da importância da sua efectiva concretização, é publicado em 2007 o Decreto-Lei n.º 276-C, de 31 de Julho, que cria a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). É um instituto público e “tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e de formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (art.º3, n.º1). Estabelece ainda o mesmo diploma as diferentes atribuições da ANQ, sendo de salientar as seguintes:

- “Coordenar, dinamizar e gerir a oferta de educação e formação profissional de dupla certificação” (Art.º 3.º, alínea c);

- “Mobilizar a procura de novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, com vista a promover a elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional da população e facilitar a inserção, reinserção e mobilidade profissionais” (Art.º 3.º, alínea e);

- “Assegurar a concepção de percursos de educação e formação de jovens e adultos, de carácter flexível, modular e capitalizável, que fomentem a aquisição e reforço de competências em sectores determinantes para o desenvolvimento económico, social e territorial” (Art.º 3.º, alínea g).

Em 31 de Dezembro de 2007, o Decreto-Lei n.º 396, cria o Catálogo Nacional de Qualificações, que “possibilita assim uma melhor adequação das respostas

formativas às necessidades das empresas, do mercado de trabalho e dos cidadãos, estando organizado numa lógica de dupla certificação, escolar e profissional...”. Constitui uma importante estratégia para a qualificação da população portuguesa, porque “apesar dos progressos realizados, a realidade nacional e os ritmos de evolução em matéria de qualificações continuam muito longe dos níveis de países mais desenvolvidos, não assegurando ao país as condições necessárias ao seu desenvolvimento no contexto de uma economia global cada vez mais baseada no conhecimento. Aos baixos níveis de qualificação da população activa em geral acrescem os ainda elevados níveis de abandono e de saída escolar precoce...”.

Actualmente, há cada vez mais jovens a procurarem esta modalidade de ensino que confere uma dupla certificação e, de acordo com os dados publicados pelo Ministério da Educação (2009), o ensino profissional constitui mais de 60 % da oferta formativa das escolas secundárias e com um número de alunos inscritos superior a 90 mil.

Em 2009, com a publicação da Lei n.º 85, de 27 de Agosto, o ensino secundário passa a ser obrigatório, universal e gratuito. Estão assim criadas as condições para a consecução de um dos principais objectivos do Sistema Nacional de Qualificações, promover a generalização do 12.º ano como qualificação mínima da população e, deste modo, superar o défice global de qualificação da população e as fragilidades evidenciadas pelos nossos recursos humanos.

2. A importância da educação e da formação na sociedade contemporânea

A educação, a formação e o nível de qualificação são, actualmente, determinantes para o acesso e o ingresso no mercado de trabalho. Para Coombs (1986:199), “numa sociedade que progride e se modifica é essencial que o indivíduo receba educação e instrução devido a três razões principais: 1) para assegurar a mobilidade ocupacional dos indivíduos e tornar empregáveis aqueles que não encontram emprego pela falta de escolarização; 2) para manter os indivíduos já formados em dia com os novos conhecimentos e as novas tecnologias, a fim de continuar a ter alta produtividade em seus empregos; 3) recorrendo ao enriquecimento de seus tempos livres, possibilita ao indivíduo uma vida melhor e mais feliz”.

De acordo com Silva (2000:79), “a crescente visibilidade social que a formação tem vindo a adquirir é, talvez, um dos aspectos mais característicos da época em que vivemos, podendo considerar-se que ela ocorre em todos os domínios da vida social”. O valor do indivíduo é definido em função dos conhecimentos e competências adquiridos. Segundo Nóvoa (1988:17), “a importância social, cultural e económica de que a formação está impregnada nos tempos de hoje não autoriza ninguém a ignorar a complexidade técnica e científica de que ela se reveste, sob pena do que outrora poderia ter sido considerado uma ingenuidade, ter de ser encarado doravante como uma desonestidade”. Estevão (2001:197), considera que à luz da teoria hegemónica “o indivíduo é o principal responsável pela aquisição e valorização do seu portefólio de competências para poder vender-se ou alugar-se por um tempo determinado, o que leva a que a formação se transforme num meio extremamente útil para responsabilizar o indivíduo pela sua permanente boa forma no mercado, ou seja, pela sua manutenção em estado de empregabilidade” e, acrescentamos nós, pelo seu contributo para o sucesso da organização onde está inserido. O conceito de aprendizagem ao longo da vida tem vindo a ser percebido nas últimas décadas como fundamental e imprescindível, estando subjacente aos novos modelos de desenvolvimento económico estabelecendo uma interacção permanente entre a educação formal e a não formal, superando a ideia de Coombs (1986:202) para quem o papel da educação formal seria o de “ensinar as pessoas a aprenderem por si mesmas, a fim de que mais tarde [fossem] capazes de absorver novos conhecimentos e habilidades por conta própria” e o da não formal é “compensar as deficiências do sistema de ensino formal oriundas da incapacidade, adaptação suficientemente rápida às novas condições de vida”.

Nóvoa (1988:14), considera que “a formação é um processo muito mais complexo do que nos quisera fazer crer, processo que só adquire verdadeiro sentido no quadro da história de vida de um indivíduo”. Para Estevão (2001:186), a formação “aparece como uma autêntica “utopia”, “mito” ou “religião”, (...) colocando-se ao mesmo tempo no cerne das modas de emprego e da modernização, nos novos modos de gestão do emprego, na nova organização do trabalho” e, neste contexto, importa aferir o papel da formação enquanto promotora de justiça social e de emprego na sociedade contemporânea.

Em Portugal, na década de 80, a educação e a formação assumiram um papel de relevo no sistema educativo português e a sua “oferta intensificou-se de modo significativo essencialmente a partir do início da década de noventa, muito influenciada pelo afluxo crescente dos chamados fundos estruturais da União Europeia” (Silva, 2000:79). Pretendia-se, tal como hoje, elevar o nível de qualificação dos recursos humanos do país e, deste modo, criar as condições necessárias para o desenvolvimento económico e social. O direito à educação, consagrado constitucionalmente, passou também a constituir um direito fundamental de cidadania do qual depende o exercício de outros direitos. Segundo Nóvoa (1988:8), “a educação é sempre um projecto de mudança e só tem sentido no quadro de uma sociedade que acredita que os seus membros podem ter amanhã uma condição diferente da que têm hoje”. Assim sendo, deve o Estado garantir a todos os cidadãos igualdade de oportunidades para desenvolverem de forma plena as suas capacidades, competências e conhecimentos, a sua valorização pessoal, cultural e profissional, para que possam participar e contribuir de forma activa na sociedade onde estão inseridos. A democratização do acesso à educação e a universalização da escolaridade obrigatória mais do que direitos tornam-se uma exigência que a recomposição da estrutura da divisão social do trabalho na sociedade global em geral e na sociedade portuguesa, em particular impõe. Neste contexto, foram efectuados investimentos de vulto na educação e implementadas políticas educativas que permitissem responder de forma eficaz aos novos desafios que se têm vindo a colocar. No entanto, várias críticas têm sido tecidas ao actual sistema educativo, centradas na ideia da degradação do ensino público e na diminuição das capacidades, conhecimentos e competências, dos alvos de formação. Questiona-se se a democratização e o alargamento do nível de formação e de escolarização promovem efectivamente a igualdade de oportunidades ou se, ao invés do que é preconizado, o acesso a determinados patamares de formação e de educação do sistema, depende dos

capitais social e cultural de origem. Por outro lado, na retórica actual, a formação pretende potenciar a valorização dos recursos humanos e o *empowerment* individual, através do aumento da sua eficiência, motivação, autonomia, da capacidade para trabalhar em equipas multidisciplinares e a sua adaptabilidade às mudanças tecnológicas, dotá-lo de atitudes e saberes diferentes. Não obstante, alguns autores defendem que por detrás das vantagens que normalmente são associadas à formação, se podem observar formas subtis de dominação a vários níveis. Silva (2000:80-81) questiona o modo como o processo de concepção da formação tem vindo a ser construído, “profundamente influenciado por esse pressuposto legitimador das políticas educativas” e alude também “à massificação da oferta de formação, a que temos vindo a assistir (...) que, se outro mérito não tiver possuirá certamente o de desmitificar esse poder mágico que desde sempre se atribui à (s) formação(ões), nomeadamente quanto à sua capacidade de supressão de lacunas, em grande medida decorrente da ideia de “falta”, de “carência”, dado que apesar desse fluxo formativo as dificuldades e os problemas teimam em se perpetuar ou até se agravar”. O mesmo autor (*Idem*:84) refere que o “processo de construção de uma profissão e de uma escola pública democrática” poderá depender da “capacidade dos actores colocados nos diversos centros de decisão periféricos vierem a demonstrar para ultrapassar a lógica de dominação que tem atravessado as práticas de formação”.

No mesmo sentido também se exprime Estêvão (2001:186-187) porquanto considera que “os benefícios da formação [no que aos trabalhadores concerne] são demasiado evidentes para serem postos em causa: aumenta as suas capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade e de integração; promove cultural e socialmente os trabalhadores; e produz efeitos também no plano das regulações sociais no interior da empresa, fidelizando os trabalhadores, tornando-os potencialmente mais lúcidos em relação à sua situação no trabalho”. Mas, segundo o mesmo autor (*Idem*:187) “a formação pode funcionar igualmente noutra sentido, pode tornar-se num mecanismo legitimador nomeadamente ao nível das estruturas de dominação e de domesticação dos trabalhadores, da ideologia industrial, da definição oficial do direito à formação, da sujeição da política de formação à política de emprego, podendo, inclusive ocultar a intensificação e a mercantilização do trabalho”. Neste contexto, assistimos ao enfoque no *empowerment* da organização e não no *empowerment* individual, à adaptação e sujeição dos recursos humanos às exigências impostas pelas organizações, onde desenvolvem o seu trabalho e à deterioração “das

relações laborais, produzindo excesso de trabalho concentrados num número reduzido de pessoas multi-especializadas, ao mesmo tempo que concorreria para se exteriorizarem organizacionalmente as restantes” (*Idem*:187). A formação que privilegia os padrões de desempenho organizacionais em detrimento das efectivas necessidades e condições de acesso à qualificação dos indivíduos, segundo Petrella (1994:32), “no futuro constituirá a ocasião para a emergência e consolidação de um *apartheid* social mundial, baseado no conhecimento e nas desigualdades entre os recursos humanos”.

Para Nóvoa (1988:12), “a formação enquanto *know-how* científico e tecnológico, assume-se cada vez mais como um factor de produção a par dos factores convencionais da terra, do trabalho e do capital. As necessidades de formação aumentam na proporção directa da velocidade a que os conhecimentos são gerados e modificados”. Contudo, nem todos acedem à formação em igualdade de circunstâncias e, por vezes, constata-se também alguma resistência à mesma, porque o que é oferecido não se coaduna nem com o perfil dos formandos nem com as necessidades que efectivamente sentem. Segundo Estêvão (2001:191) “normalmente são os quadros médios ou superiores aqueles que mais facilmente conseguem exprimir as suas necessidades de formação ou estar em sintonia com as necessidades da organização ou com a forma de pensar dos formadores”. Ao invés da oferta ser adequada à procura e de contribuir efectivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional do formando não raras vezes atende apenas “às necessidades profissionais do formador” (Estêvão, 2001:192). Este procedimento suscita a questão da qualidade da formação e da sua finalidade. Silva (2000:91) sugere a necessidade de se “avançar no sentido de criar modos alternativos de pensar e construir a formação, orientados para a ruptura com as crenças até agora dominantes”. Na perspectiva do mesmo autor (*Idem*:91) um projecto de formação deve permitir “articular simultaneamente: os problemas aos quais pretende dar respostas, um modo específico de envolvimento dos actores, o papel dos contextos de trabalho e o lugar das experiências e saberes dos sujeitos da formação”.

Assim sendo, a avaliação da formação deve ser vista como um elemento fundamental do processo formativo. Neste contexto, o paradigma avaliativo deve obedecer a requisitos de objectividade no que concerne à regulação da progressão pedagógica, aos inputs proporcionados, à avaliação e validação práticas e à validação dos próprios projectos de formação. A avaliação não pode ser marcada por um cariz meramente político e ser realizada através de indicadores que reflectem apenas os efeitos visíveis da qualidade e da formação, desvalorizando ou ignorando mesmo, o

sentido formativo da própria formação, porque “da formação espera-se tudo: o controlo de acções e de situações, a mudança social e pessoal, a resolução dos problemas de desemprego, a democratização da cultura” (Ferry, 1987:31, cit. por Nóvoa, 1988:10). A formação deve obedecer a uma lógica de evolução cognitiva e social (de serviço) e não a uma lógica economicista e instrumentalizada (de mercado), que procura apenas adaptar os indivíduos às necessidades organizacionais e tecnológicas. Segundo Silva (2006:377), “todo o conhecimento produzido em contexto organizacional está claramente dependente dos referenciais da organização (...) e qualquer processo de análise das necessidades é sempre um processo hierarquicamente conduzido, que tem o seu olhar permanentemente direccionado para baixo e que, por isso, nunca pode encontrar défices, lacunas ou outro tipo de carências em mais nenhum outro lugar da organização”. Afigura-se como necessário estabelecer uma ruptura com as práticas dominantes no que à oferta e determinação das necessidades de formação concerne e atender às mutações de natureza económica e social que se têm vindo a operar e que estabeleceram uma nova ordem nas relações entre formação e emprego e nos desafios que lhe estão subjacentes. Segundo Nóvoa (1988:13), “a formação não passa apenas pela concepção dos instrumentos e dos dispositivos mais eficazes para transmitir os conteúdos de um dado programa; na verdade, ela é sobretudo uma reflexão sobre o modo como os adultos se apropriam de um determinado espaço e tempo educativos e são capazes de o integrar na sua história de vida e no seu percurso de formação”. Coombs (1986:206), considera ser fundamental “melhorar o relacionamento entre o ensino formal e o não formal, demolir o muro que os separa e promover entre os dois uma melhor visão do trabalho”.

Com efeito, os novos desafios e exigências da sociedade actual levaram à massificação da formação sem que esta conseguisse solucionar o problema do desemprego. Em situações extremas contribuiu para o seu aumento por via da exclusão profissional ou para a promoção de formas precárias e instáveis de emprego. Ao não conseguir introduzir ou manter os indivíduos na esfera do trabalho e da economia e dotá-los de novas competências, “os sistemas de formação podem não passar de tecnologias gestionárias apropriadas de optimização e de mobilização de recursos, ao serviço da manipulação mais subtil dos seus destinatários no contexto de trabalho (...), emergindo então a formação, sobretudo, como um dever para os trabalhadores, mas que em nada contribuiu para a sua qualificação social” (Estêvão, 2001:196).

3. Contextualização e motivação

A sociedade actual tem sido palco de profundas mutações sociais, económicas e tecnológicas, que determinaram a reestruturação do sistema educativo de modo a ajustá-lo à nova realidade emergente. Segundo Madeira (2006:122) “as relações entre educação/economia e educação/mercado de trabalho têm-se alterado nos últimos anos. Definiram-se novos perfis profissionais e escolares, alargou-se o conceito de formação profissional e alteraram-se os modelos educativos, exigindo-se ao ensino em geral e ao ensino técnico e profissional em particular a adequação dos seus objectivos”, para que pudesse responder de forma eficaz às necessidades e exigências de qualificação reivindicadas pelo tecido empresarial. No entanto, esta simbiose perfeita está ainda longe de ser alcançada e está patente quer na falta e na precariedade de emprego que afecta os jovens, quer na dificuldade em encontrar pessoas devidamente qualificadas para os ocuparem. Os paradigmas do emprego e do mercado de trabalho mudaram. Segundo Pais (2003:19), “estão em crise” e “por toda a Europa se debatem formas organizativas que permitam alcançar a competitividade produtiva e defende-se a necessidade da polivalência como característica central da qualificação”. Outrora, ser detentor de determinadas habilitações académicas conduzia com um relativo grau de certeza a um tipo de trabalho específico, a um emprego formal. Hoje, conduz a trabalho precário ou até mesmo ao desemprego. De acordo com Pais (2003:50), “a democratização do ensino impulsionou uma massificação do mesmo. Mas a massificação do ensino, norteadada por princípios de igualdade democrática, mascara desigualdades persistentes: as económicas. Ante a impossibilidade de conferir aos cidadãos uma igualdade económica, as políticas educativas têm promovido uma pretensa igualdade educativa”. Por um lado, o mercado está saturado, sujeito à globalização da economia e à livre circulação de pessoas e produtos, o que obriga as empresas a tornarem-se competitivas para conseguirem sobreviver num mercado cada vez mais exigente e fortemente condicionado pelas inovações tecnológicas. Neste contexto, exigem flexibilidade, polivalência e adaptabilidade aos elementos que as integram, como condições necessárias para o acesso e a manutenção do emprego. “ Se alguns jovens reagem mal à flexibilização do mercado de trabalho, há outros que a encaram como uma estrutura de oportunidades. Daí a sua atitude positiva em relação às inovações tecnológicas, porque as consideram um desafio de futuro” (Pais, 2003:21). Sendo certo que o nível de qualificação e de formação profissional é determinante e

“indispensável ao bom desempenho de uma actividade profissional”, também é certo que “é necessário investir mais e melhor na formação profissional dos jovens” (*Idem*:51). Não obstante “Portugal ter realizado nas últimas décadas um esforço significativo de qualificação da sua população no sentido de recuperar um atraso histórico neste domínio, os progressos realizados, a realidade nacional e os ritmos de evolução em matéria de qualificações continuam muito longe dos níveis dos países desenvolvidos, não assegurando ao país as condições necessárias ao seu desenvolvimento no contexto de uma economia global cada vez mais baseada no conhecimento. Aos baixos níveis de qualificação da população activa em geral acrescem os ainda elevados níveis de abandono escolar precoce” (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro). Neste contexto, o ensino técnico e profissional passa a assumir particular importância, ao pretender aumentar o nível de formação e de qualificação dos jovens e, simultaneamente, atenuar os efeitos dos problemas sociais que mais os afectam, nomeadamente o desemprego e os desajustamentos entre a habilitação académica e a actividade profissional desenvolvida.

Apesar do esforço de modernização e de incentivo à procura destes cursos de ensino e de formação, no final da década de 90, Portugal continuava a evidenciar um atraso considerável no que respeita à escolarização no nível secundário, relativamente aos países da O.C.D.E. e da União Europeia, apesar de, neste período, a maioria da população portuguesa até aos 18 anos estar a estudar. Desde então, e face à contínua e sistemática multiplicação da oferta formativa, o ensino profissional tem sido alvo de um crescimento significativo e representa uma mais-valia no que à qualificação dos formandos concerne e na sua posterior inserção na vida activa. Segundo Madeira (2006:122), “a reformulação dos seus objectivos, a alteração dos conteúdos curriculares, com o reforço e valorização da formação geral, e as equivalências escolares constituem condições para um reconhecimento social do ensino técnico e profissional. Este tipo de ensino pode assumir-se como uma alternativa ao sistema formal de ensino para os jovens que não querem ou não podem optar pelo ensino superior”. Assim sendo, parece importante averiguar se existem desarticulações entre as decisões políticas que “tendem a *standardizar* as transições dos jovens para a vida adulta – definindo escolaridades mínimas, circuitos escolares, formação profissional, políticas de emprego” (Pais, 2003:8). Com efeito, pretendia-se que o quadro legal criado (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março) permitisse ao ensino público português responder às exigências e desafios de uma sociedade contemporânea cada vez mais exigente e competitiva.

Determina ainda o respectivo artigo 5.º, n.º5, que os cursos de nível secundário e os correspondentes planos de estudos sejam criados e aprovados por portaria do Ministério da Educação, o mesmo sucedendo à definição do Perfil de desempenho à saída do curso, que se alicerça na sua organização curricular e nos diferentes programas concebidos e fornecidos também pelo Ministério da Educação.

O curso profissional de Técnico de Marketing, que é objecto de estudo no presente trabalho, foi criado pela Portaria n.º 901/2005, de 26 de Setembro, que estabelece o respectivo plano de estudos e o Perfil de desempenho dos alunos à saída do curso profissional de Técnico de Marketing com qualificação de nível 3, respectivamente na Área de formação 342 – Marketing e Publicidade. De acordo com o referido diploma legal, “O técnico de *Marketing* é o profissional qualificado apto a colaborar na elaboração de estudos de mercado e apoiar o estudo do comportamento do consumidor/cliente com o objectivo de ajudar a definir/redefinir segmentos de mercado, permitindo o ajustamento permanente da actividade da empresa com o mercado, e de colaborar na definição das estratégias de *marketing-mix* e operacionalização de políticas de gestão, centradas nas necessidades e satisfação do cliente/consumidor”.

O curso em análise tem uma estrutura curricular organizada por módulos que inclui três componentes de formação:

- Sociocultural;
- Científica;
- Técnica (inclui obrigatoriamente uma formação em contexto de trabalho).

Constituem uma modalidade de educação, inserida no ensino secundário, que se caracteriza por uma forte ligação com o mundo profissional, onde o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o sector empresarial local, constitui um dos seus objectivos fulcrais. Aos alunos que concluem com aproveitamento estes cursos é-lhes atribuído um diploma de conclusão do nível secundário de educação e um certificado de qualificação profissional de nível 3. Simultaneamente, permite aos alunos que obtiveram um diploma de qualificação profissional de nível 3, o ingresso no ensino superior, cumpridas que sejam as condições de acesso.

A valorização do ensino profissional no nosso contexto educativo e formativo e a sua consagração como uma alternativa às restantes vias educativas, a par do aumento da rede de oferta de cursos associado à crescente procura dos mesmos, foram determinantes para a relevância que têm vindo a assumir nos últimos anos. Segundo

Antunes (2008:15), “estamos perante a difusão mundial de padrões de organização escolar, como parte de um processo de globalização cultural de longa duração”. Trata-se de uma nova ordem educacional, um reposicionamento da educação no quadro da regulação social, que é visível nas relações de “imbricação entre os sistemas educativo e produtivo (...), na agenda estratégica de *educação/aprendizagem ao longo da vida*, na promoção de parcerias escola-empresa ou das organizações aprendentes (...), que tem consequências na fixação do que é educação e formação e nos parâmetros e limites que definem o próprio sector” (*idem*:77). De acordo com Madeira (2006:124), “as mudanças económicas e tecnológicas podem caducar o profissionalismo dos indivíduos cuja principal protecção é a capacidade de adaptação e resposta às necessidades actuais de diversidade, flexibilidade e criatividade”, pelo que as qualificações demasiado especializadas têm uma eficácia efémera e já não se afiguram como uma mais-valia no mercado de trabalho. Os empregadores valorizam a capacidade de adaptação e de aprender a aprender. O saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-tornar-se, são os factores que hoje determinam e condicionam o acesso ao emprego, que só uma formação geral ampla e sólida pode garantir. Há um enfoque nas competências e nas qualificações que condicionam o acesso ao emprego e à relação salarial. Segundo a Comissão Europeia (2001:8), “a aquisição contínua de conhecimentos e competências é essencial para poder tirar partido das oportunidades e participar activamente na sociedade”, para permitir aos cidadãos fazer face aos desafios da sociedade do conhecimento. Neste contexto, o ensino profissional assume particular importância porquanto se considera que as estratégias de aprendizagem ao longo da vida devem ser definidas com base em indicações fornecidas a nível local. “Trata-se de uma condição prévia para garantir uma abordagem eficaz, centrada no aprendente, bem como a igualdade de oportunidades” (Comissão Europeia, 2001:14). Há uma partilha de papéis e de responsabilidades, “os empregadores são os principais responsáveis pelo desenvolvimento das competências da sua força de trabalho (...) e os prestadores de serviços educativos são responsáveis pela coerência e pertinência da sua oferta de aprendizagem, bem como pela coerência da mesma relativamente à oferta global” (*idem*:13).

Considerando que a oferta formativa deve estar adaptada quer às motivações, expectativas e aspirações dos alunos quer às exigências requeridas pelo desenvolvimento do país, a implementação do ensino profissional no sistema de ensino público português constitui uma mudança na cultura dominante das escolas.

Abrangendo este tipo de ensino actualmente mais de 90 mil alunos e 4500 cursos, parece importante inferir se a formação e a qualificação dos alunos estão em consonância com as necessidades do tecido empresarial local onde, inicialmente, realizam a sua formação em contexto de trabalho e onde, posteriormente, procuram a sua inserção na vida activa. Se estão aptos a responder às exigências de um mercado cada vez mais exigente e competitivo. Segundo Aguiar (2000:33, cit. por Azevedo, 2002:105), “estamos em trânsito de uma sociedade marcada pela cultura de segurança, em que pontificam os comportamentos defensivos e uma visão do sistema educativo como factor de selecção de estatutos sociais, para uma sociedade mobilizada por uma cultura de risco, já mais aberta e pressionada pelas mudanças permanentes, onde o acesso generalizado e permanente à educação é condição indispensável para assegurar o bem-estar social, a realização pessoal e a competitividade económica”. Pretende-se profissionalizar e especializar, garantir um nível mais elevado de qualificação, implementar uma nova dinâmica social e deste modo garantir mais coesão social, eficiência económica e melhor qualidade de vida, “porque se é verdade que não podemos agir sobre o passado, acreditamos que o futuro pode ser diferente daquilo que era para ser” (Azevedo, 2002:7). Contudo, a consecução destes objectivos só é possível através de uma efectiva ligação da escola ao meio social onde esta está inserida, por outras palavras, da abertura da educação escolar à comunidade e a sua repercussão no conhecimento bem como na relação entre as exigências do mercado de trabalho e a formação ministrada em contexto escolar.

Considerando que “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46, artigo 1.º, n.º 2) e “porque educar não é apenas escolarizar e certificar, é fomentar a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, é estimular a aquisição de atitudes e de comportamentos capazes de proporcionar uma cidadania responsável e uma capacidade renovada de geração de formas superiores de vida em comum” (Azevedo, 2002:8), o interesse no estudo dos cursos profissionais de nível secundário resulta, por um lado, da crescente importância que esta oferta formativa tem vindo a adquirir no sistema educativo português e, por outro, da necessidade de compreender de que forma é que a frequência de um curso desta natureza contribui para e facilita a inserção na vida activa destes alunos. Por isso, e atendendo à insuficiência ou mesmo inexistência de

informações relativas à avaliação de impactos dos cursos profissionais, foi formulada a questão de investigação que está subjacente à elaboração desta dissertação: *Quais são os Efeitos Pessoais e Profissionais das qualificações dos alunos do Ensino Profissional?* Como referido anteriormente, o presente estudo basear-se-á em alunos que concluíram há três anos o curso profissional de Técnico de Marketing, numa escola secundária localizada na zona norte do país. De acordo com as informações constantes no respectivo Projecto Educativo, o concelho onde a escola se insere “apresenta uma elevada taxa de crescimento (...) e uma significativa densidade populacional, traduzindo-se numa elevada taxa de crescimento natural, o que presenteia o município com a população mais jovem de toda a região Norte” (P.E. da escola X:4-5). Caracteriza-se pela predominância de um tipo específico de indústria, a par de outras em fase de expansão e crescimento. No mesmo documento pode ainda ler-se que “de acordo com o diagnóstico realizado na respectiva Carta Educativa, a população jovem possui poucos recursos escolares e de qualificação, traduzidos nas mais altas taxas de população com escolaridade menor ou igual à obrigatória, de abandono escolar precoce, de saída antecipada do sistema de ensino e, ainda, em níveis elevados de indivíduos que desempenham profissões desqualificadas” (*Idem*:5). A escola tem uma população estudantil de aproximadamente 2100 alunos (informação recolhida a 1 de Outubro de 2010), “distribuídos pelos ensinos Regular, Profissional, Cursos de Educação e Formação e cursos de Educação e Formação de Adultos. Tendo por base a análise das fichas sócio-biográficas dos alunos, verifica-se que a comunidade de que são originários apresenta níveis de escolarização baixos. As habilitações literárias dos pais situam-se maioritariamente ao nível do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. Tais dados podem repercutir-se nas expectativas que os pais têm da Escola” (*Idem*:8) e na realização dos filhos.

4. Avaliação Externa do impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações

Nos últimos anos, os cursos profissionais têm sido objecto de um aumento significativo da procura, principalmente desde que estes, em 2004, passaram a fazer parte da oferta formativa das escolas públicas de nível secundário. Em “2009/2010, a taxa de cobertura das Escolas Secundárias Públicas com Cursos Profissionais atingia cerca de 90%” (ANQ/IESE, 2010:18). Caracterizam-se, de acordo com a retórica oficial, por uma “forte ligação ao mundo do trabalho e pela promoção de uma aprendizagem que valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão” (*Idem*:26). Pretendem, simultaneamente, facilitar a integração dos jovens na vida activa, através de uma sólida formação de base e converter a escolaridade de 12 anos na habilitação mínima da população portuguesa. Com efeito, este não foi só um objectivo de Portugal mas também da Comissão Europeia, “que estabeleceu como objectivo de, até 2010, 85% da população com 22 anos completasse o ensino secundário” por considerar que este “patamar educacional é tido como condição indispensável de suporte às exigências de desenvolvimento das economias baseadas no conhecimento” (ANQ/IESE, 2010:13.) Segundo Enguita (2007:33) “a aceleração da mudança social esteve na base da universalização da escola e ao tornar-se mais rápida, generalizada e intensa, a mudança não só exige que cada geração se incorpore num mundo distinto do anterior, como também passa ela própria, por vários mundos distintos. As transformações na organização do mercado de trabalho e da organização empresarial, nas formas de comunicação e de acesso à informação, implicam profundas alterações, que obrigam a população de qualquer sociedade a readaptar-se a novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade”. “O aumento das qualificações da população é encarado como uma exigência para enfrentar mercados em constante transformação em que predomina o avanço tecnológico acelerado e a reorganização dos processos produtivos, com implicações nas estruturas de emprego” (ANQ/IESE, 2010:13).

Decorridos que são sete anos desde o início do processo expansionista desta modalidade de formação qualificante e atendendo ao número crescente de alunos que a frequentam, parece importante sublinhar os aspectos mais relevantes do Relatório de Avaliação Externa do Impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema

Nacional de Qualificações. “De acordo com as Especificações Técnicas do Estudo, traça um conjunto de objectivos específicos/dimensões de análise para o Estudo de Avaliação Externa do Impacto dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), designadamente:

- Analisar as parcerias mobilizadas, designadamente com autarquias, empresas e outras instituições;

- Analisar os procedimentos adoptados na programação da oferta de cursos, nomeadamente em matéria de adequação às necessidades sectoriais e territoriais de qualificação;

- Identificar resultados preliminares no domínio da empregabilidade e do prosseguimento dos estudos” (ANQ/IESE, 2010:3-4).

Considerando que os resultados “poderão contribuir para fortalecer a concretização do objectivo fundamental de consolidar esta aposta de formação qualificante dos jovens, no quadro da diversidade da oferta do secundário, importa ter presente os grandes objectivos estratégicos nacionais para o Ensino Profissional:

- Contribuir para a redução do abandono escolar precoce;
- Alargar o ensino profissional a todas as escolas da rede pública;
- Promover a escolaridade de 12 anos;
- Promover a inserção de quadros com qualificações intermédias no mercado de trabalho” (ANQ/IESE, 2010:4).

De acordo com o perfil sócio-gráfico dos jovens, traçado pelo Relatório de Avaliação Externa do Impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações, “a maioria dos alunos é do sexo masculino, o que é uma tendência de escolha diferenciada, em função do género, dos cursos profissionalmente qualificantes: o sexo feminino está mais representado nos cursos Científico-Humanísticos (58,7%) e o sexo masculino nos cursos profissionalmente qualificantes (52,9%) ” (ANQ/IESE, 2010:28). Esta tendência no que às diferentes opções de formação concerne, segundo Nunes (1998:18) pode ser entendida pelo facto de “para um número considerável de jovens, a aproximação dos 20 anos revelar-se-á rapidamente como o momento da transição ao mesmo tempo forçada e desejada para o universo do trabalho”. Para o mesmo autor (*Idem*:19) “a sua causalidade balançará entre as razões económicas e as razões culturais, por exemplo o não reconhecimento por parte de certas categorias sociais das vantagens de uma formação escolar”. Por outro lado, “a análise exploratória e preliminar das trajectórias pós-formação dos jovens, parece indicar uma

preferência mais acentuada dos diplomados pela inserção no mercado de trabalho, face ao prosseguimento dos estudos” (ANQ/IESE, 2010:34).

No que ao sexo feminino respeita, há um “aprofundamento do modelo da mulher activa” (Nunes, 1998:17), continuando a verificar-se a tendência, “no quadro dos discentes do ensino superior, que elas continuam a ser mais do que eles” e que desde “a expansão do sistema de ensino português a partir dos anos 70 (do século XX), se mantém a histórica atribuição às mulheres do papel professoral” (Nunes, 1998:27).

Quadro 1 - Média de idades dos alunos matriculados no ensino secundário, por modalidade de ensino (e seus possíveis significados)

Ano Lectivo	Sexo	Cursos Científico-humanísticos	Cursos Tecnológicos	Cursos Artísticos	Cursos Profissionais	Cursos de Educação e Formação de Jovens ¹
		10º Ano	10º Ano	10º Ano	1º Ano	
2006/07	Masculino	16	16	16	17	19
	Feminino	15	16	16	17	19
2007/08	Masculino	16	16	16	17	19
	Feminino	15	16	16	17	19
2008/09	Masculino	16	16	16	17	19
	Feminino	15	16	16	17	19
2009/10	Masculino	15	16	16	17	19
	Feminino	15	16	16	17	19

(1) Compreende os percursos de formação T5 e T6 que permitem a obtenção de um certificado correspondente ao ensino secundário.

Fonte: ANQ/IESE, 2010:29

“No 1.º ano dos Cursos Profissionais, a média de idade é de 17 anos, mais dois do que é esperado para a frequência do 1.º ano do ensino secundário” (ANQ/IESE, 2010:28). Há “casos de alunos que ingressam nos Cursos Profissionais após reprovação no 10.º ano da via Científico-Humanística ou nos quase extintos Cursos Tecnológicos”; também se verificam casos de transição de jovens que ingressam nos Cursos Profissionais após concluírem um Curso de Educação e Formação de Jovens (CEF). Neste sub-grupo de alunos sobressaem casos de reprovações, que fundamenta a crítica à extinção dos CEF de nível secundário, por parte de alguns interlocutores que consideram que a preparação-base adquirida com os CEF é desajustada ao nível de dos Cursos Profissionais” (ANQ/IESE, 2010:34).

A oferta de Cursos Profissionais “parece atrair muitos jovens com trajetórias escolares diversificadas, com percursos contínuos e descontínuos, destacando-se a incidência de um número significativo de jovens que tem 17-18 anos quando se matricula pela primeira vez num curso profissional” (ANQ/IESE, 2010:81).

No que à ocupação profissional do agregado familiar concerne, “a maioria dos encarregados de educação do sexo masculino exerce uma profissão que se insere no grupo profissional de *Operários, Artífices e Trabalhadores Similares*, enquanto “a maioria das mães ocupa uma profissão da categoria de *Pessoal dos Serviços e Vendedores*, havendo uma expressão significativa de mães que não possuem qualificação profissional” (ANQ/IESE, 2010:29-30). Segundo Enguita (2007:26) “nas sociedades dinâmicas, a escola converte-se num potente instrumento de transformação” e produz uma mudança que o autor designa por intergeracional: “A mudança é claramente perceptível de uma geração para a outra e para grupos significativos da população, ainda que seja em distintos momentos e gerações” (*Idem*:27). Com efeito, “a grande maioria dos jovens obtém credenciais escolares superiores às que, uma geração antes, os seus pais conquistaram” (Nunes, 1998:24).

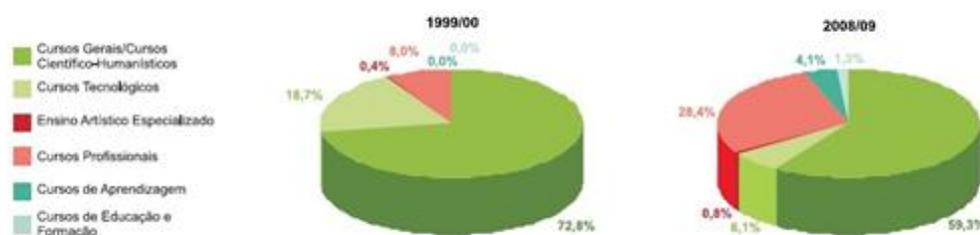
A oferta de Cursos Profissionais iniciou-se em “31 escolas, com três cursos e com cerca de 650 alunos. Hoje, existem 130 cursos profissionais, distribuídos por 39 áreas de educação e formação e abrangem cerca de 115 000 alunos em Escolas Profissionais e na esmagadora maioria em Escolas Secundárias” (ANQ/IESE, 2010:3). Em 1999/00, o número de alunos que frequentavam o ensino secundário era de 417705 e em 2009/10, de 496327, o que corresponde a um acréscimo de 78662 alunos. Este aumento fica a dever-se ao aumento da procura dos Cursos Profissionais – Nível 3, que nos dois períodos considerados era respectivamente de 29100 e de 93438, o que contribuiu de forma inequívoca para a crescente taxa real de escolarização no ensino secundário que passou de 58,8% em 2001 para 68% em 2009. “Do ponto de vista da apreciação global das Autarquias e dos Núcleos Regionais Empresariais (NER) relativa à rede de Cursos Profissionais (públicos e privados) existentes nos vários concelhos, constata-se que, tendo em conta a estrutura económica/produtiva de cada concelho, parece estar assegurado o *matching* da oferta relativamente às necessidades actuais” (ANQ/IESE, 2010:65), sendo que 70% dos inquiridos partilham desta opinião.

Quadro 2 - Alunos matriculados no ensino secundário por modalidade de ensino, em Portugal (1999/00 – 2008/09)

Modalidade	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Total	417 705	413 748	397 532	385 589	382 212	376 896	347 400	356 711	349 477	498 327
Cursos Gerais/Científico-Humanísticos	264 973	241 850	224 077	213 731	212 342	205 671	188 460	196 023	196 216	195 330
Cursos Tecnológicos	68 063	64 944	58 264	53 973	52 850	59 474	52 228	42 820	25 673	20 212
Ensino Artístico Especializado	1 937	2 077	2 156	2 098	2 196	2 184	2 063	2 256	2 264	2 527
Cursos Profissionais - Nível3	29 100	30 668	33 799	33 587	34 399	36 765	36 943	47 709	70 177	93 438
Cursos de Aprendizagem	x	x	x	x	x	x	x	x	x	13 584
Cursos de Educação e Formação	-	-	-	2 353	2 877	2 832	3 422	5 224	8 425	4 388
Cursos de Educação e Formação de Adultos	-	-	-	-	-	-	-	-	15 831	52 214
Ensino Recorrente	53 632	74 209	79 236	79 847	77 548	69 970	64 284	62 679	30 891	18 208
Processos RVCC	x	x	x	x	x	x	x	x	x	98 426

Fonte: GEPE/ME, 2010:53

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos matriculados no ensino secundário, por modalidade de ensino, em Portugal – Jovens (1999/00 – 2008/09)



Fonte: GEPE/ME, 2010:55

“Ao nível do secundário, o sistema de ensino português desenvolveu-se muito subordinado ao prosseguimento dos estudos, de que é indicador o grande predomínio de alunos matriculados nos Cursos Gerais em detrimento dos cursos de pendor vocacional. De facto, a concentração de jovens em cursos conducentes ao prosseguimento dos estudos em detrimento das variantes do ensino de natureza tecnológica e profissionalizante, era bastante superior em Portugal quando comparado, p.e., com outros países da O.C.D.E. (71,7%, Portugal, 48,5%, O.C.D.E. – dados de 2001)” (ANQ/IESE, 2010:15). Não obstante as taxas de abandono e de retenção terem vindo a diminuir, os esforços que têm vindo a ser desenvolvidos ainda se mantêm aquém dos

países mais desenvolvidos no que aos objectivos traçados se refere. “Em Portugal, em 2008/09, 35% dos jovens entre os 18 e os 24 anos, não possuía o ensino secundário completo” (ANQ/IESE, 2010:14).

Quadro 3 - Evolução da taxa de abandono escolar e a taxa de retenção e desistência no nível secundário, em Portugal

	2000/01	2004/05	2008/09
Taxa de abandono escolar precoce	43,6	39,4	35,4
Taxa de retenção e de desistência	39,4	32,1	19,1

Fonte: ANQ/IESE, 2010:15

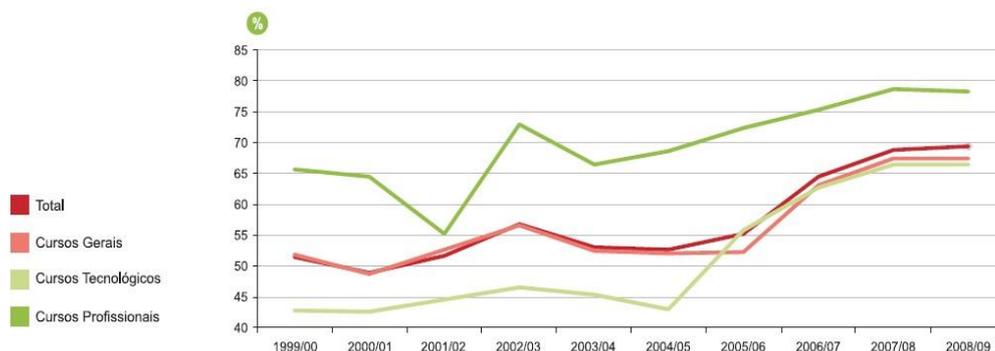
De acordo com Nunes (1998:18) “será por estas idades (18-20 anos) que haverá uma maior propensão ao abandono escolar”. “Não obstante a taxa de insucesso no 1.º ano dos Cursos Profissionais ser mais elevada no sub-grupo dos alunos provenientes dos CEF, reconhece-se, porém, que é a existência de Cursos Profissionais na mesma Escola que incentiva os diplomados dos CEF a continuarem os estudos para o nível secundário. De outra forma, muitos abandonariam após o 9.º ano” (ANQ/IESE, 2010:34-35). No entanto, “a proporção de desistências nos Cursos Profissionais é considerada normal face ao total de desistências que ocorrem no Ensino Secundário: a maior incidência de desistências ocorre no 1.º ano (15%), sobretudo devido a situações de mudança de curso ou transferências de Escola” (ANQ/IESE, 2010:82).

Quadro 4 – Alunos que concluíram o ensino secundário, por modalidade de ensino, em Portugal (1999/00 – 2008/09)

Modalidade		Ano Lectivo									
		1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Total		74 457	65 395	66 477	75 085	65 125	64 559	66 317	79 315	72 066	84 610
12.º ano	Cursos Gerais/Científico-Humanísticos	50 986	39 946	40 127	39 543	36 711	37 990	35 839	43 132	40 808	1 954
	Cursos Tecnológicos	8 687	8 082	7 190	6 843	6 352	6 233	8 379	9 797	7 838	430
	Ensino Artístico Especializado	300	303	295	315	258	323	263	308	398	488
Cursos Profissionais - Nível 3		5 885	5 207	5 779	9 012	6 768	7 654	8 338	8 591	9 216	15 203
Cursos de Aprendizagem		x	x	x	x	x	x	x	x	x	1 461
Cursos de Educação e Formação		-	-	-	-	-	197	339	2 533	5 109	2 643
Cursos de Educação e Formação de Adultos		-	-	-	-	-	-	-	-	376	11 763
Ensino Recorrente		8 599	11 857	13 086	19 372	15 036	12 162	13 139	14 954	8 321	5 752
Processos RVCC		x	x	x	x	x	x	x	x	x	44 916

Fonte: GEPE/ME 2010:58

Gráfico 2 – Taxa de conclusão no ensino secundário, por orientação curricular, em Portugal (1999/00 – 2008/09)



Fonte: GEPE/ME, 2010:57

Apesar “do processo de expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações estabelecer três níveis de produção de resultados:

- Macro (dimensão formal/política educativa);
- Meso (dimensão da Escola/organização);
- Micro (dimensão de contributo para a inserção profissional e prosseguimento de estudos dos jovens)” (ANQ/IESE, 2010:79), o estudo de Avaliação Externa apenas produziu resultados no que aos dois primeiros concerne. Não obstante a maioria dos alunos que optaram por esta modalidade de ensino privilegiarem, após a sua conclusão, a inserção no mercado de trabalho em detrimento do prosseguimento dos estudos, não foi possível obter informações relativas à qualidade da sua implementação. Não existem ainda mecanismos que permitam aferir os efeitos que a frequência destes cursos teve ao nível da empregabilidade, do prosseguimento dos estudos e das competências que efectivamente conferiu. A maioria das escolas não criou nem dispõe de mecanismos de acompanhamento e de avaliação de impactos. Assim sendo, é fundamental e desejável que, seguindo as recomendações da equipa responsável pelo estudo, as escolas criem e implementem um sistema de monitorização de acompanhamento pós-colocação dos diplomados/observação do percurso dos alunos, para que possa concretizar a avaliação de impactos ao nível micro.

5. Objectivos da investigação

Decorridos que são mais de vinte anos sobre a criação das escolas profissionais em Portugal e pretendendo-se que os cursos profissionais constituam, de facto, uma modalidade de ensino alternativa à do ensino regular, interessa saber se os princípios e objectivos que lhe são inerentes em conjunto com os respectivos planos de estudo e desenvolvimento curricular promovem de forma eficaz a orientação na articulação escola/sociedade. Assim, o estudo que se pretende realizar centrar-se-á nos *Efeitos Pessoais e Profissionais das qualificações dos alunos do Ensino Profissional*, incidindo apenas sobre o curso criado pela Portaria n.º 901/2005, de 26 de Setembro, Técnico de Marketing

Atendendo ao tema escolhido para dissertação, foi definido o seguinte objectivo geral:

- Contribuir para o processo de reflexão sobre os efeitos do ensino profissional naqueles que o frequentaram.

Para a consecução do objectivo geral do presente estudo foram definidos os objectivos específicos que a seguir se enumeram:

- Conhecer as opiniões e experiências dos alunos sobre o curso profissional de nível secundário que frequentaram com aprovação;
- Caracterizar as expectativas criadas pela frequência do curso;
- Avaliar/ aferir o cumprimento dessas expectativas aquando da sua inserção na vida activa;
- Relacionar as competências e conhecimentos conferidos pela escola com as exigências do mercado de trabalho onde, inicialmente, realizaram a sua formação em contexto de trabalho e onde, mais tarde, procuraram a sua inserção.

Atendendo às questões que estão problematizadas no âmbito dos objectivos gerais e específicos e que foram definidos com o intuito de saber quais são *os Efeitos Pessoais e Profissionais das qualificações dos alunos do Ensino Profissional*, serão recolhidas informações sobre as opiniões/percepções dos alunos no que à frequência do curso e à formação em contexto de trabalho concerne. Com base nos resultados obtidos poder-se-á constatar a necessidade de alterar as estratégias de desenvolvimento do currículo de forma a adequar as competências e conhecimentos adquiridos pelos formandos, às exigências e necessidades do tecido empresarial. Tomar decisões e adoptar estratégias que permitam colmatar as dificuldades e/ou desarticulações

identificadas e, deste modo, melhorar a qualidade do ensino público. Deste modo, a escola cumpre com a sua “missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

CAPÍTULO II – A Avaliação

1. Conceito e tipos de Avaliação

O conceito de avaliação tem significados e amplitudes distintos. As várias acepções do mesmo são sustentadas por diferentes perspectivas e paradigmas avaliativos, podendo ser quantitativos ou qualitativos, estando a avaliação subjacente a diferentes propostas e estratégias de intervenção consoante o contexto em que está a ser aplicada. Segundo Lima (1997:43), “a emergência do paradigma da *educação contábil*, já com significativa expressão em Portugal, valoriza sobretudo as dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas da educação”.

Sobrinho (2005:13) refere que a avaliação “[nos últimos cinquenta anos], adquiriu dimensões de enorme importância na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e à gestão do sector público e particularmente da educação”. No entanto, para Silva (2000:92), “o interesse pela problemática da avaliação pode ser considerado como bastante recente no nosso país, tendo entrado com grande vigor nas agendas de quase todos os sectores sociais a partir do início da década de noventa. Se até então se pode considerar que esta problemática era um atributo quase exclusivo dos sistemas educativos (...), ela passou a fazer parte integrante das acções de organizações e sistemas de todos os sectores de actividade e abrangendo outras dimensões da acção organizada”.

Segundo Lima (1997:55) “a avaliação - actividade educativa tradicional - é agora apresentada como inovadora técnica de gestão e de controlo da qualidade, transitando da literatura educacional para a literatura do *management* em termos renovados e pretensamente dignificados”. No que ao sistema educativo português concerne, a avaliação surge agora associada a mecanismos de controlo e de responsabilização, como forma de assegurar mais e melhor educação. Estes mecanismos “têm a sua génese [nos E.U.A.] em factores socioeconómicos e relacionam-se com as pressões para uma maior participação e controlo sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas (...). Na década de 80, [do século XX] a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras deu um novo impulso [aos referidos mecanismos] dada a evidente convergência de valores entre alguns modelos de prestação de contas e os pressupostos daquelas políticas, nomeadamente entre o direito de escolha de educação por parte dos pais enquanto consumidores, e a sua relação com a divulgação e escrutínio

público dos resultados (ou produtos) da educação escolar, necessários para a fundamentação dessas mesmas escolas” (Afonso, 1998:66). Mas, segundo o mesmo autor (2009:23), “não é com exames nacionais ou outras formas similares de avaliação externa estandardizada, que se promove a avaliação, prestação de contas e responsabilização adequadas à pluralidade de objetivos, missões, estruturas e actores que constituem o sistema educativo”.

Gil (2009:52) refere que vários autores anunciam a avaliação “como figura social do homem do século XXI, o *homem avaliado*” e considera “inevitável que a avaliação, como diagrama transversal a toda a sociedade, tenda a transformar todas as relações humanas em relações de poder (...). Procede a uma hierarquização, selecciona, exclui e integra”. Para Sobrinho (2003:159) “também na educação a avaliação muitas vezes reafirma essa larga tradição de regulação, selecção e hierarquização e tão arraigados estão os conceitos de selecção, medida e classificação nos processos avaliativos que, por vezes, quase chegam a definir a própria avaliação”.

Para Garcia (2001:27) “a avaliação é uma operação na qual é julgado o valor de uma iniciativa organizacional, a partir de um quadro referencial ou padrão comparativo previamente definidos. Pode ser considerada, também, como a operação de constatar a presença ou a quantidade de um valor desejado nos resultados de uma acção empreendida para obtê-lo, tendo como base um quadro referencial ou critérios de aceitabilidade pretendidos”.

Ao pretender-se com o presente trabalho avaliar os efeitos pessoais e profissionais das qualificações dos alunos dos cursos profissionais, o que está em causa é a “avaliação de projectos e programas de educação e formação de jovens e adultos, o que nos remete para uma modalidade de avaliação conhecida como avaliação de políticas públicas” (Souza, *et al.*, s/d: 9). Constitui um campo específico de pesquisa no âmbito das ciências sociais e o seu desenvolvimento e expansão remonta à década de 60 do século XX e aos EUA. O que então se pretendia era encontrar “um modelo ou referencial metodológico que permitisse avaliar o grau de sucesso/fracasso das intervenções estatais na área social, através da construção de métodos avaliativos pautados em critérios definidos *a priori*, onde geralmente eram desconsideradas as variáveis contextuais que podem obstaculizar o processo de intervenção” (Castro, 1989:2). Para a mesma autora (1989:3), “a avaliação é o instrumento de análise mais adequado para sabermos se uma política está sendo implementada, no sentido de observar criticamente a distância entre as consequências pretendidas e aquelas

efectivadas, detectando as disparidades entre *metas e resultados*”. Trata-se de analisar “quais os produtos e/ou impactos gerados por determinadas acções governamentais” (*Idem*:5). Neste contexto, torna-se necessário proceder à avaliação dos processos, avaliar os desfasamentos entre o previsto e o realizado, aferir qual o grau de adequação dos meios utilizados na implementação de políticas e programas aos objectivos definidos aquando da sua formulação. O corolário deste processo avaliativo será a avaliação de impactos, verificar “as mudanças provocadas por determinadas acções governamentais sobre as condições de vida da população” (Castro, 1989:6). Browne e Wildavsky (1989:191, cit. por Castro, 1989:6) referem que a avaliação compreensiva, aquela que combina a avaliação de processos com a avaliação de impactos é “o procedimento analítico mais adequado para a avaliação de políticas” e permite “entender a conexão entre os *inputs* e os *outcomes* observados”. Os mesmos autores designam “estes estudos de “quasi-avaliação”, uma vez que a análise estará centrada entre o processo de implantação e os resultados provocados por uma política ou programa. “Limitam-se a responder a perguntas simples, porém importantes do ponto de vista de geração de informações (...), viabilizando, dessa forma, avaliações mais aprofundadas no futuro e maior transparência do processo” (*Idem*:7).

De acordo com Figueiredo e Figueiredo (1986:109), “o que importa na avaliação é o estabelecimento das conexões lógicas entre os objectivos da avaliação, os critérios de avaliação e os modelos analíticos capazes de dar conta da pergunta básica de toda a avaliação: a política ou programa social sob observação foi um sucesso ou um fracasso?” Figari (1993:149) considera que “em todas as operações avaliativas existe um sistema interno ou externo em relação ao qual a avaliação se constrói, quer o designemos por sistema ou quadro de referência ou referente ou referencial...”. Para o mesmo autor (1993:151), a referencialização é “o conjunto das modalidades que consistem em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referências relativo a um objecto (ou a uma situação) preciso e em relação ao qual se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações”.

A referencialização como prática de investigação pressupõe a definição do referente, que “designa aquilo em relação ao qual um juízo de valor é produzido, o referido que representa aquilo a partir de que é que um juízo de valor é produzido e o referencial, um *aparelho* construído” (Figari,1993:150), podendo esta construção ser provisória ou definitiva. Assim, se considerarmos que a avaliação significa sempre a

formulação de um juízo de valor, será sempre necessário estabelecer de forma articulada a relação entre o referido, o que constitui o objecto de uma investigação sistemática e o referente, a norma, o modelo ou o objectivo pretendido. A escolha adequada dos referentes é fundamental num processo avaliativo baseado na referencialização bem como a explicitação clara dos métodos que serão utilizados para tratar as informações recolhidas e obtidas. Segundo Alves (2004:96), “(...) um resultado munido da explicação do método que o produziu apresenta pelo menos duas vantagens: a de relativizar o próprio resultado (...), e até mesmo de apresentá-lo abertamente ao escrutínio público e, assim, avaliar a sua validade”.

Segundo a mesma autora, o processo de referencialização visa a consecução dos seguintes objectivos:

- Adoptar ou construir referentes;
- Procurar e obter informações de forma sistemática a partir de diagnósticos provisórios;
- Definir o que se pretende avaliar e de que forma para posteriormente se escolher os critérios em que se fundamentará todo o processo avaliativo;
- Definir um contexto mas numa perspectiva plural para que se possam estabelecer relações entre aquele e os diagnósticos efectuados;
- Escolher e fundamentar os critérios seleccionados.

Neste processo, os critérios e os indicadores assumem um papel crucial e determinante nos resultados obtidos. Fundamentar as escolhas efectuadas no que aos critérios concerne permite, por um lado, compreender os resultados e, por outro, utilizá-los de forma correcta e adequada. Para Bonniol (1988, cit. por Figari 1996:110), o critério é “uma dimensão do objectivo que o avaliador resolveu privilegiar (...). O que justifica a referência escolhida é o objectivo visado, a qualidade procurada, o valor privilegiado”.

De acordo com Figari (1996:110), “quando aplicado à avaliação de dispositivos, o critério é igualmente a noção central, aquela que a construção do referencial deve permitir justificar e formular”. Os indicadores, segundo Figari, constituem um elo metodológico intermediário da avaliação. Representam a quantidade necessária do atributo para fazer uma valoração, permitem concluir se o objectivo determinado pelo critério foi ou não concretizado. Todo este processo não estaria completo sem uma alusão à instrumentação, aos meios técnicos da avaliação, que pode assumir diversas formas e varia conforme o objecto a avaliar, nomeadamente “a análise documental, as

entrevistas exploratórias, dirigidas e de aprofundamento, os painéis de actores, as visitas e observação directa, os diários de actividade, os questionários e a análise de fontes estatísticas e dados administrativos” (Capucha *et al.*, 1996:18).

Para os mesmos autores (1996:9), as metodologias de avaliação são “os processos de pesquisa científica que visam deliberadamente colocar questões relativas à concepção, às formas de tomada de decisão, à execução e aos efeitos de programas, políticas e investimentos”, são “diferentes dispositivos criados para modificar situações e resolver problemas”. Por se tratar de “construções científicas”, o avaliador dispõe de um leque considerável de alternativas, devendo escolher aquela que melhor se adequa à natureza do objecto (referido), aos objectivos (processo e/ou resultados) e às dimensões da avaliação que entendeu privilegiar. Diferentes processos avaliativos conduzem a diferentes resultados, conhecimentos e aprendizagens. Stephanou (2005:137) refere que “as tendências de avaliação em políticas e programas públicos apontam para a preocupação em se avaliar se as metas foram cumpridas no decorrer do processo, e ainda se as mesmas tiveram êxito”. Segundo a mesma autora, existem dois focos de análise: o enfoque no funcionamento e o enfoque nos resultados. O primeiro “tem como principal meta analisar, de forma específica, os mecanismos de funcionamento do programa”; o segundo “está submetido à análise dos resultados que são gerados pelo programa implementado” (*Idem*:137), salientando que o foco no resultado permite outro importante recurso de avaliação que é o estudo do impacto, “aquele que revela o desempenho de uma acção pública, está voltada a políticas com propósitos de mudanças” e “está inserida na avaliação *ex-post*” (*Idem*:140). De acordo com Guerra (2002:196-197), a avaliação final (*ex-post*) é, “geralmente, uma avaliação de objectivos ou de resultados que pretende verificar os efeitos do projecto no fenómeno social com que se pretendia lidar (...). No final da intervenção, pretende-se conhecer os resultados e a eficácia do projecto, o que pressupõe a existência de objectivos definidos de antemão e de critérios de sucesso definidos de forma operacional e capazes de serem medidos”.

Segundo a mesma autora (2002:175-176), “os projectos podem optar por várias modalidades de organização da avaliação, mas, geralmente, combina-se uma auto-avaliação e uma avaliação interna ou externa (...). Na primeira, “há coincidência entre a equipa do terreno e a equipa de avaliação” e “na avaliação (interna ou externa) há dissociação entre a equipa de terreno e a de avaliação e, normalmente, recurso a técnicas de recolha de informação mais sistematizadas com um maior controlo metodológico”.

No que à avaliação externa concerne, os avaliadores são independentes e recolhem as informações necessárias para a produção de resultados avaliativos requeridos pela entidade incumbida de realizar funções avaliativas no âmbito de um determinado objecto (referido). Esta modalidade de avaliação pressupõe “a competência técnica e científica dos avaliadores e a sua disponibilidade para se colocarem na perspectiva dos diversos intervenientes nas actividades” (Capucha *et al.*, 1996:13). De acordo com os mesmos autores (*Idem*:13), apesar desta modalidade de avaliação apresentar vantagens relativamente à “distanciação crítica, à autoridade, ao rigor técnico-metodológico e à distinção entre objectivos de intervenção e objectivos de avaliação”, frequentemente utiliza “metodologias de pesquisa que pouco promovem a reflexividade e são pouco flexíveis quanto à interacção com o agente avaliado”. Para atenuar os efeitos negativos que as insuficiências ao nível da participação e da cooperação dos intervenientes possam ter nos processos avaliativos, começaram a ser aplicados os “sistemas mistos, também chamados de avaliação interactiva”. Qualquer que seja o modelo avaliativo utilizado e em função da sua temporalidade, “do momento das intervenções sobre as quais incide o esforço avaliativo”, podemos considerar distintos tipos de avaliação: “avaliação prévia (ou *ex-ante*), de acompanhamento (ou *on-going*) e sumativa (de impacte ou *ex-post*) para distinguir entre a que questiona [respectivamente] as intervenções na fase de concepção e planeamento” (Capucha *et al.*, 1996:14), que permite por um lado, averiguar “a pertinência interna entre diferentes objectivos gerais, os objectivos específicos, as acções e os meios afectos às mesmas e, por outro, se há “coerência externa em relação aos programas ou sistemas políticos com os quais existem articulações ou interferências mútuas” (Capucha *et al.*, 1996:15); avaliação de acompanhamento ou *on-going*, “visa determinar de forma sistemática se o projecto está a ser executado conforme o previsto” (Guerra, 2020:197), no sentido de melhorar a eficácia e eficiência, bem como a adesão dos agentes” (Capucha *et al.*, 1996:15); a avaliação sumativa ou de impacte (*ou ex-post*) “produz informação sobre os resultados das actividades, em termos de eficácia e eficiência. Implica a combinação da avaliação prévia com a análise dos resultados finais, visando assim caracterizar os efeitos líquidos, desejados e não desejados, directos e indirectos, do processo de intervenção, através da comparação das situações de partida e de chegada e da determinação dos factores que efectivamente produziram as mudanças verificadas” (*Idem*:15). Stephanou (2005:138) salienta que num estudo avaliativo centrado nos resultados, a avaliação de impactos é fundamental para “captar os efeitos do programa

sobre a população-alvo, sempre buscando traçar um paralelo entre a política implementada e as alterações nas condições sociais”, se os propósitos de mudança foram ou não alcançados e em que medida. Sabendo “que a educação é responsável pela formação integral dos sujeitos, por desenvolver-lhes todas as competências, capacidades e potencialidade, por proporcionar-lhes inclusão social e profissional” (Souza, *et al.*, s/d:1), avaliar os seus impactos sociais permite aferir se a implementação, o impacto e os resultados de acções e programas governamentais específicos, no âmbito educacional produziram os efeitos esperados: combater as desigualdades sociais, promover a igualdade de oportunidades e maior justiça e equidade nas condições de acesso ao mercado de trabalho. Para Capucha *et al.* (1996:13), o objectivo final da avaliação “consiste em permitir que as pessoas e as instituições envolvidas na concepção, planeamento, gestão e execução (de políticas, programas, projectos e investimentos) julguem o seu trabalho e os resultados obtidos e aprendam com eles”. “Trata-se, na verdade, de “trazer verdade” à resolução de problemas” (Levitan *et al.*, 1991, cit. por Capucha *et al.*, 1996:13). “O campo da avaliação, ao crescer em complexidade e se inserir mais declaradamente no âmbito político e social, incorporou as contradições, que não são meramente epistemológicas, mas, sobretudo resultam de distintas concepções do mundo. Tem grande interesse público e se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social” (Sobrinho, 2005:27). Deve, por isso, segundo Guba e Lincoln (1989:8), “não se circunscrever apenas à ciência e considerar os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais, inerentes a todo o processo avaliativo”.

2. As fases e as funções da Avaliação

A concepção da avaliação enquanto prática profissional e sistemática é relativamente recente e é resultado de um longo processo de construção e reconstrução do conceito e das diferentes funções que lhe foram sucessivamente atribuídas através dos tempos. A sua evolução reflecte as transformações operadas na sociedade, a que não são estranhos os progressos teóricos, técnicos e ideológicos e os contextos histórico, político, social e cultural. Sobrinho (2003:14) refere que “o campo conceitual da avaliação é constituído historicamente e como tal se transforma de acordo com os movimentos e as mudanças sociais”. Segundo o mesmo autor (*Idem*:15), “a avaliação vinculada aos interesses de classificação e selecção guarda um estreito vínculo com os processos de complexificação da sociedade, mas foi na educação que encontrou o seu lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo”. Ralph Tyler é considerado por muitos autores como o precursor da avaliação educativa e o seu conceito de avaliação passava por averiguar se os objectivos educacionais estavam ou não a ser alcançados pelas práticas pedagógicas e pelo currículo, cuja elaboração dependia, deste modo, dos conteúdos que deveriam ser apreendidos e da evolução do aproveitamento dos alunos. Os seus contributos nesta área serviram de base a outros estudos de referência desenvolvidos, nomeadamente, por Stufflebeam e Shinkfield e Guba e Lincoln. Apoiando-se no trabalho pioneiro realizado por Tyler, Stufflebeam e Shinkfield (1987:33), dividiram e classificaram a avaliação em “cinco épocas distintas: a primeira, designada por período pré – Tyler, engloba todo o decurso temporal até 1930, a segunda, denominada por época Tyleriana, abrange o período de 1930 a 1945, a terceira, conhecida por período da Inocência, contempla os anos de 1946 a 1957, a quarta ou o período do Realismo, decorre desde 1958 a 1972, e a última época, identificada como a do Profissionalismo, desde 1972 até à actualidade”. Guba e Lincoln preconizaram uma divisão da evolução histórica da avaliação em quatro gerações distintas, associadas respectivamente a medição (1989:26), descrição (*Idem*:27), julgamento (*Idem*:29) e negociação (*Idem*:41).

Sobrinho (2003:14) refere que “procedimentos avaliativos com dimensão social, ou seja, que ultrapassam o foro íntimo individual, são muito antigos”. Com efeito, “há mais de 2 mil anos a China já fazia exames de selecção para os serviços públicos e a

velha Grécia praticava a docimasia, que consistia numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas” (*Idem*:15). Mais recentemente, “entre 1887 e 1898, nos Estados Unidos, foi realizada aquela que ficou conhecida como a primeira avaliação formal a um programa educativo: Joseph Rice realizou um estudo alargado a várias escolas, para avaliar os conhecimentos de escrita dos alunos, dada a importância que esta tinha no sistema de ensino americano” (Stufflebeam e Shinkfield, 1987:33). De acordo com Guba e Lincoln (1989:23), “a análise dos resultados mostrou que não havia qualquer relação entre os resultados dos testes e o tempo que os alunos dispensavam ao estudo”.

Segundo os mesmos autores (1989:24), “há alguns factores que apesar de aparentemente estarem apenas indirectamente relacionados com a avaliação, acabaram por contribuir de forma significativa para o desenvolvimento daquela que designam por primeira geração da avaliação, nomeadamente o desenvolvimento das ciências sociais e a organização científica do trabalho no comércio e na indústria e que mais tarde também se passou a aplicar às organizações escolares”. Este facto explica a proliferação de movimentos e procedimentos que conduziam à creditação de instituições e programas, passando este processo a ser considerado um dos principais meios para avaliar os serviços educativos.

Durante o período a que agora nos reportamos, final do século XIX, até às primeiras décadas do século XX, “a avaliação se estabelece como um componente central da psicometria. Era iminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes” (Sobrinho, 2003:17). Neste contexto, sistematizaram-se os testes de inteligência e deram-se a conhecer mensurações psíquicas, como as capacidades sensoriais ou de realização de tarefas, tendo Torndike “desenvolvido importantes instrumentos escolares de medida” (*Idem*:17). Na época da medição, entendia-se que a avaliação das aprendizagens dos alunos era passível de ser efectuada de forma neutra, objectiva e apreendida na sua totalidade, sem quaisquer interferências valorativas e com o recurso a instrumentos cientificamente construídos. Para Guba e Lincoln (1989:26), “a função do avaliador era meramente técnica e esperava-se que conhecesse ou criasse toda a panóplia de instrumentos necessários para proceder à avaliação (medição). Salientam que o conceito técnico da avaliação ainda hoje subsiste e exemplificam com a necessidade de os alunos fazerem exames para obter um diploma de conclusão do ensino secundário, para ingressar no ensino superior ou para elaborar os rankings das escolas”. No mesmo

sentido também se exprime Passeron (1970, cit. por Afonso, 1998:46), ao afirmar “que estamos tão habituados a estabelecer a relação entre exames e sistema de ensino que nos é difícil imaginar que este possa existir sem aqueles”.

A segunda geração da avaliação, de acordo com Guba e Lincoln (1989:27) “vai tentar solucionar alguns problemas que a anterior começava a suscitar, nomeadamente no que aos alunos concerne enquanto objecto da mesma”. Só permitia obter informações sobre os resultados dos alunos e urgia, face ao novo contexto que se apresentava, saber o que constituía o sucesso ou insucesso face aos objectivos estabelecidos. Com efeito, a crise económica dos Estados Unidos trouxe graves problemas sociais, que era urgente solucionar. Muitos alunos abandonavam precocemente o ensino secundário e, sem as qualificações e competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho, dificilmente poderiam aceder a melhores condições de vida e de trabalho que as dos seus progenitores. Numa tentativa de superar os graves problemas que a sociedade americana enfrentava, o campo da avaliação é ampliado e passa a contemplar a adequação do currículo às novas exigências sociais e económicas, com a definição clara e concreta dos objectivos e a verificação do seu grau de cumprimento. A avaliação deixa de ser sinónimo de medição e passa a estar associada a descrição continuando no entanto a ser mais um elemento a ter em conta no processo avaliativo. Segundo (Sobrinho, 2001:20) “a avaliação se tornou, então, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos”.

O avaliador passa a ter uma função essencialmente de descritor de padrões e de critérios, mantendo no entanto a de natureza técnica que inicialmente lhe estava atribuída.

Para Stufflebeam e Shinkfield (1987:35-36), a terceira época da avaliação, que denominaram como a “época da inocência ou da irresponsabilidade social, caracterizou-se pela expansão das instituições e das ofertas formativas e das facilidades, mas sem quaisquer preocupações relativamente à formação de professores competentes, à identificação e à solução dos problemas dos menos favorecidos e do sistema educativo”. Não obstante, assistiu-se ao desenvolvimento de instrumentos e estratégias aplicáveis a diferentes métodos avaliativos, nomeadamente testes e experimentação comparativa entre resultados e objectivos. Sendo a falta de objectivos apontada como uma das causas para a estagnação das questões técnicas da avaliação, os professores passaram a dispor de novas formas para classificar os testes, de algoritmos para designar objectivos de

comportamento, de taxonomias de objectivos, novos modelos experimentais e novos procedimentos estatísticos para analisarem os dados, sem que no entanto, se tenham observado quaisquer melhorias da e na educação.

A terceira geração da avaliação, considerada por Guba e Lincoln (1989:29), encontra correspondência naquela que Stufflebeam e Shinkfield (1987:36) designaram por “época do realismo”. Aqueles autores consideravam que “associar a avaliação a medição e a descrição, era redutor. Mais do que medir e descrever era necessário julgar e em todas as dimensões do objecto, inclusive os próprios objectivos, tal com Stake preconizara em 1967” (Guba e Lincoln, 1989:29-30). Esta necessidade tornou-se ainda mais premente após o “lançamento do *Sputnik*, em 1957, tendo os Estados Unidos respondido com a promulgação do *Defense Act of Education*, em 1958. Estes acontecimentos foram determinantes para pôr fim ao período de indolência a que se tinha vindo a assistir no que ao trabalho dos avaliadores respeitava, que não permitia responder de forma útil e relevante sobre os currícula e os programas implementados nem sobre a utilização dos dinheiros públicos no seu desenvolvimento e avaliação” Stufflebeam e Shinkfield (1987:37). Impunha-se que esta fosse perspectivada de outro modo. Com efeito, “um estudo levado a cabo em 1963, por Cronbach, *Course Improvement Trough Evaluation*, comprovou que a avaliação baseada na definição dos objectivos segundo o método de Tyler, a aplicação de testes estandardizados a nível nacional que permitiam uma análise comparativa entre os objectivos e os conteúdos dos currícula e o recurso ao critério profissional para validar as propostas e verificar os resultados, não era nem suficiente nem satisfatória” (*Idem*:37). Neste contexto, recomendou uma reconceptualização da avaliação. “Propunha uma superação da ideia de que os objectivos não são os organizadores da avaliação e que esta se deve orientar pela noção do tipo de decisão que se pretende que ela sirva” (Sobrinho, 2003:22). As recomendações de Cronbach só foram postas em prática quando se constatou que os grandes investimentos realizados na implementação de projectos e programas educacionais não estavam a trazer qualquer melhoria à eficácia social da escola. Assim, em 1965, foi “promulgada a *Acta de la Educacion Elementar e Secundária*, que tinha como objectivo promover a igualdade de oportunidades de todos os cidadãos americanos, através de uma rede de serviços de saúde, sociais e educacionais” (Stufflebeam e Shinkfield, 1987:38). Constatou-se ainda que “a utilização dos testes estandardizados contrariava os princípios preconizados por Tyler, em matéria de definição de objectivos, que obedecia a uma lógica de rentabilidade económica e não à

da efectiva determinação das reais necessidades dos alunos mais desfavorecidos” (Stufflebeam e Shinkfield, 1987:39). Neste sentido, a realidade dos factos impunha a adopção de novos modelos e concepções de avaliação. Os modelos propostos por Scriven, Stake e Stufflebeam, eram distintos daqueles que tinham vindo a ser utilizados até então e reconheciam a necessidade de avaliar metas, analisar a prestação de contas e os resultados esperados de um programa. Salientam a importância de julgar o mérito e o valor do objecto da avaliação. “O paradigma positivista é questionado e assiste-se a um incremento dos enfoques de carácter qualitativo” (Sobrinho, 2003:24).

Scriven levantou algumas questões que até então não tinham sido colocadas, nomeadamente a “distinção entre funções e objectivos. Enquanto estes são invariáveis, as funções se referem ao emprego das informações para as tomadas de decisões” (Sobrinho, 2003:23). Stufflebeam propõe um modelo em que a avaliação deveria produzir informação útil para a tomada de decisões, baseada em quatro conceitos avaliativos: contexto, entrada - *input*, processo e produto (CIPP). Na perspectiva de Stake julgar requeria a utilização de critérios (standards), a partir dos quais o juízo de valor se produziria. Segundo Guba e Lincoln (1989:30) “para haver um julgamento tem de existir um juiz mas a maioria dos avaliadores não se achava capaz de desenvolver a sua actividade com esta finalidade”. Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987:177) “os educadores não estavam qualificados, nem tinham a suficiente preparação e experiência para planificar e dirigir avaliações”. É nesta época (década de 70, do século XX) que o campo da avaliação começa a emergir como profissão e os avaliadores deixam de ser meros aplicadores de testes e desenvolvem esforços para profissionalizar a sua especialidade, que começa a ter dimensão política. “Como resultado dos avanços teóricos, surge a meta-avaliação ou a avaliação da avaliação” (Sobrinho, 2003:23), uma forma de comprovar e garantir a qualidade das avaliações.

A avaliação passa a ser sinónimo de julgamento, o que transforma o avaliador num juiz enquanto mantém as suas funções técnicas e descritivas.

Na quarta geração, a avaliação passa a ter um enfoque distinto, é concebida a partir de uma perspectiva responsiva e construtivista. É responsiva porque “se desenvolve a partir das exigências, preocupações e problemas dos *stakeholders* no que ao seu objectivo concerne” (Guba e Lincoln, 1989:39), contrariamente às gerações anteriores que se focava em variáveis, objectivos e tipos de decisão. É construtivista “em substituição do método científico, que tinha sido usado na avaliação durante grande parte do século XX” (*Idem*:43). Stufflebeam e Shinkfield, (1987:235), atribuem a Stake

a concepção e desenvolvimento da avaliação responsiva que “exige um método pluralista, flexível, interactivo, holístico, subjectivo e orientado para o serviço”. Guba e Lincoln (1989:42) “consideram que a avaliação responsiva contempla quatro fases”, detendo os *stakeholders*, “todos aqueles que têm alguma coisa em jogo na entidade a ser avaliada” (*Idem*:51), um papel determinante na mesma. “Na primeira, os *stakeholders* são identificados e é-lhes solicitado que dêem a conhecer as exigências, preocupações e problemas que consideram relevantes; na segunda, as exigências, preocupações e problemas de cada grupo são dadas a conhecer a todos os grupos de interessados, para que se pronunciem sobre os mesmos, sendo possível através do diálogo chegar a alguns consensos e soluções; todos os parâmetros não consensuais constituem a informação de base que vai orientar o trabalho do avaliador. Pode ser qualitativa ou quantitativa. A avaliação responsiva não exclui as formas quantitativas como muitos erradamente acreditaram; na quarta e última fase, procede-se à negociação entre todos os grupos de *stakeholders*, sob a orientação do avaliador, a partir das informações anteriormente recolhidas e com o intuito de obter consensos relativamente a todos os itens” (*Idem*:42).

“A avaliação passa a incorporar, então, a negociação, como um de seus valores e procedimentos centrais. Requer uma nova postura, mais democrática, e novos instrumentos e metodologias” (Sobrinho, 2003:27), não obstante “se assumir cada vez mais como uma actividade política e, como tal, oferece variedade de estilos e enfoques, como resultado de diferentes posicionamentos” (MacDonald, 2008:468).

De acordo com outros autores, “o avaliador ocupa uma grande parte do seu tempo a identificar e a interagir com os diferentes grupos envolvidos e com interesses no processo avaliativo, para poder compreender quais são de facto as suas exigências, preocupações e problemas” (Guba e Lincoln,1989:55). Segundo os mesmos autores (1989:41) “uma das principais tarefas do avaliador é conduzir o processo avaliativo de tal forma que cada grupo seja capaz de aceitar e lidar com as construções dos outros, ainda que sejam divergentes das suas”. O avaliador, enquanto líder, prepara e modera as negociações, mas, segundo MacDonald (2008:473), “a sua situação política tem consequências ao nível da selecção das técnicas utilizadas para recolher e analisar as informações (...) e nisso se distingue do investigador, que está fora do processo político e valoriza a sua independência do mesmo”. De acordo com o mesmo autor (2008:474), “o modelo de avaliação democrático ainda está em fase de construção e pouco desenvolvido ao nível das suas características essenciais. Contudo, está em conformidade com as actuais tendências teóricas e práticas. Constitui uma reacção aos

estudos avaliativos de teor burocrático e autocrático”. “Todos os passos da avaliação devem ser discutidos pelos interessados. Há, assim, o reconhecimento de que a avaliação tem interesse público, e não meramente privado. Além de questões técnicas, há também as éticas e as políticas” (Sobrinho, 2003:28). No entanto, de acordo com House (1992:43, cit. por Sobrinho, 2003:48), apesar da “avaliação dos programas sociais e educacionais aspirar a ser uma instituição para a democratização das decisões políticas, tornando possível que os programas e as políticas estejam mais abertos ao escrutínio e à deliberação públicos (...) e de dever servir não só os interesses dos patrocinadores, [mas] também da sociedade nos diferentes grupos que compreende (...), nem sempre cumpriu estas nobres aspirações”.

CAPÍTULO III – Enquadramento metodológico

1. Metodologia adoptada e sua natureza

O estudo a desenvolver e que incidirá apenas sobre a formação técnica do curso de Técnico de Marketing, criado pela Portaria n.º 901/2005, de 26 de Setembro, será efectuado com base numa abordagem qualitativa, centrada no ambiente natural, na descrição e na interpretação da realidade e como estratégia de pesquisa optámos pelo Estudo de Caso, porque segundo Yin (2005:19) “é apenas uma das muitas maneiras de fazer pesquisa em Ciências Sociais (...) e representa a estratégia preferida quando o pesquisador tem pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Segundo Bogdan e Biklen (1994:16) “a expressão investigação qualitativa é um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”, privilegia “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” e os dados são recolhidos “em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”. Para os mesmos autores (1994:47-50), a investigação qualitativa apresenta as seguintes características:

- 1) A fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2) É descritiva;
- 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;
- 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Sendo certo que a opção por uma metodologia de índole qualitativa ou quantitativa continua a suscitar debate, Bogdan e Biklen (1994:19) referem que apesar do “desenvolvimento da investigação qualitativa em educação só se [ter vindo] a verificar no final dos anos sessenta [do século XX], e “só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição”. Na investigação qualitativa, “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (*Idem*:66). “Uma das estratégias utilizadas, baseia-se no pressuposto de que muito pouco ou nada

se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo” (*Idem*:83).

Lessard-Hébert *et al.*, 2005:7) salientam que “a metodologia qualitativa é alvo de numerosas críticas, nomeadamente a falta de objectividade e de rigor intelectual” e “considerada, por alguns investigadores, como *actividade jornalística*” (*Idem*:7) ou como *soft science*. Não podemos deixar de discordar destas críticas, que atribuímos aos defensores do paradigma positivista, para quem “a realidade a investigar é objectiva na medida em que existe independentemente do sujeito; os acontecimentos ocorrem de forma organizada sendo possível descobrir leis que os regem para os prever e controlar; a validade do conhecimento depende da forma como se procede à observação; diferentes observadores perante os mesmos dados devem chegar às mesmas conclusões – a replicação é garante da objectividade; o mundo social é semelhante ao mundo físico” (Coutinho, 2008:6).

Bogdan e Biklen (1994:16) referem que “na investigação qualitativa, os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” e ainda que “alguns investigadores que ocupavam posições de grande proeminência nos círculos quantitativos começaram a explorar a abordagem qualitativa e a defender a sua utilização” (*Idem*:39).

Ambos os paradigmas “sustentam concepções distintas acerca da natureza do conhecimento e da realidade mas o fundamental é que todo o investigador em educação se preocupe com a questão da fiabilidade e da validade dos métodos a que recorre, sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo” (Coutinho, 2008.5-6).

No contexto do paradigma interpretativo, “há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mental e socialmente localizadas” (Coutinho, 2008: 7) e “o objecto de análise é formulado em termos de acção e o investigador postula uma variabilidade das relações entre as formas de comportamento e os significados que os actores lhes atribuem através das suas interpretações sociais” (Lessard-Hébert *et al.*, 2005:39). “A interpretação não é um acto autónomo, nem é determinado por nenhuma força particular, humana ou não, os significados são construídos através da interacção” (Bogdan e Biklen, 1994:55). As informações obtidas reflectem as interpretações e descrições dos diferentes actores sociais, o que lhes confere valor e diversidade, o que não é passível de ser conseguido no contexto do paradigma positivista, cujo “objecto geral da investigação é concebido em termos de comportamento; o investigador utiliza

categorias de classificação pré-determinadas para a observação destes comportamentos” (Lessard-Hérbet *et al.*, 2005:36).

Neste contexto, a triangulação assume um papel fundamental e “consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar” (Coutinho, 2008:9).

Assim sendo, não podemos deixar de aludir ao papel e ao perfil do investigador/pesquisador no âmbito do sucesso da pesquisa e dos resultados gerados pela mesma e que se pretendem fiáveis. Segundo Yin (2005:83), “um bom pesquisador deve ser capaz de fazer boas perguntas e interpretar respostas; ser um bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos; ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças; deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas mesmo que seja uma orientação teórica ou política; e deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria”.

2. Definição da amostra

Atendendo aos objectivos do estudo que nos propusemos realizar, o universo é constituído pelos alunos que frequentaram com sucesso o curso profissional de Técnico de Marketing, há três anos, o que lhes conferiu o direito à obtenção de um diploma de conclusão do nível secundário de educação e um certificado de qualificação profissional de nível 3, e ao ingresso no mercado do mercado e/ou no ensino superior, cumpridas que sejam as condições de acesso. A opção por este curso deve-se ao facto de o lapso temporal decorrido após a sua conclusão, reunir as condições mínimas necessárias para fornecer informações que, depois de tratadas e analisadas, podem permitir responder à questão de dissertação, porque segundo Guerra (2002:197), “o resultado de um projecto de desenvolvimento necessita de três a cinco anos para se poder averiguar os reais impactos”. Para a consecução dos objectivos propostos, optámos por uma amostra aleatória simples, que “consiste em extrair ao acaso, na população de referência, um número de elementos fixado como efectivo da amostra. Trata-se, por conseguinte, da única amostra “estatisticamente pura”, ou seja, que autoriza os testes de representatividade estatística” (Albarello *et al.*, 1997:58-59). De acordo com os mesmos autores (*Idem*:103), “nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas (...) e o critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida”.

3. Instrumentos de recolha e de tratamento da informação

O Estudo de Caso, que nos propomos desenvolver, enquanto forma de investigação empírica e inserido no âmbito de uma investigação qualitativa, privilegia o recurso a diversas técnicas de recolha de informação, nomeadamente “documentos, registos em arquivos, entrevistas, observação directa, observação participante e artefactos físicos” (Yin, 2005:109).

Considerando os objectivos do presente trabalho, pareceu-nos mais adequado para a concretização dos mesmos, privilegiar o uso do inquérito “que por assumir a forma oral é designado por entrevista” (Lessard-Hébert *et al.*, 2005:143), a observação e a análise documental. De acordo com Werner e Schoepfle (1987:78, cit. por Lessard-Hébert *et al.*, 2005:160), a entrevista é não só útil e complementar à observação participante mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre

crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados”. Portanto, “a sua utilização pressupõe que o investigador não dispõe de dados, mas que deve obtê-los (...), podendo assumir distintas modalidades:

- Directiva, as questões são padronizadas, a respectiva ordem é preestabelecida, tratando-se, de questões abertas ou fechadas, mas para as quais se esperam respostas curtas;

- O relato de vida, que combina a abordagem biográfica com a temática;

- Não directiva, exclusivamente articulada em torno de um tema geral que se pretende que o entrevistado explore” (Albarello *et al.*, 1997: 86-88).

Powney e Watts (1987, cit. por Lessard-Hébert *et al.*, 2005:162-163) “sugerem duas grandes categorias [de entrevistas]:

- Orientada para a resposta, que se caracteriza pelo facto do entrevistador manter o controlo do decurso de todo o processo. É na maioria das vezes, estruturada ou, pelo menos, semiestruturada e é referenciada a uma quadro preestabelecido;

- Orientada para a informação, quando permite circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo de pessoas numa dada situação. É o entrevistado que impõe o grau de estruturação e permite-lhe exprimir os seus sentimentos e os seus interesses sem receio de estar a ser manipulado pelo entrevistador. É frequentemente designada por “não estruturada”, no sentido que ela não é estruturada do ponto de vista do entrevistador”.

No que ao nosso estudo se refere, considerámos mais apropriado utilizar a entrevista semi-directiva, porque permite ao entrevistado expressar-se livremente a partir das questões formuladas pelo entrevistador, podendo este “pedir uma clarificação no caso de o respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho” (Bogdan e Biklen, 1994:136) ou que não esteja suficientemente aprofundado no âmbito da investigação a ser realizada. A entrevista foi concebida de modo a permitir recolher informações, que depois de tratadas e analisadas, atendessem aos objectivos gerais e específicos do presente estudo e também de caracterização da amostra no que às suas características pessoais (sexo, idade, habilitações académicas dos progenitores e respectivas e ocupações profissionais) concerne. Assim sendo, foram formuladas perguntas abertas, “a resposta é livre e é dada a possibilidade ao respondente de expressar opiniões por palavras suas” (Campos *et al.*,1994) e fechadas, “que condicionam mais a resposta” mas “em contrapartida facilitam enormemente a anotação no acto de inquirir e o apuramento dos resultados” (Ferreira, 2009:182).

Segundo Lessard-Hébert *et al.* (2005:163) “os dados provenientes das entrevistas devem ser registados por escrito (ou transcritos, no caso de ter havido gravação áudio) e reduzidos (codificados, formatados) para serem, em seguida, tratados”. São, segundo Bogdan e Biklen (1994:149), “os materiais em bruto que o investigador recolhe do mundo que se encontra a estudar”, e que serão tratados e analisados com recurso à análise de conteúdo, que, como refere Vala (2009:101), “é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” e permite “fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Krippendorf, 1980, cit. por Vala, 2009:103). “Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultando de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 2009:104). De acordo com o mesmo autor (*Idem*:107) “tem a enorme vantagem de permitir trabalhar sobre a correspondência, entrevistas abertas, mensagens de mass-media, fontes de informação preciosas e que de outro modo não poderiam ser utilizadas”. No entanto, a “fidedignidade e validade” de um plano de análise de conteúdo só podem ser asseguradas se, previamente forem elaborados e observados “um conjunto de procedimentos, designadamente a “delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa; a constituição de um corpus; a definição de categorias, a definição de unidades de análise; e a quantificação” (Vala, 2009:109). “As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que [o investigador] recolheu, de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado de outros dados. Um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar” (Bogdan e Biklen, 1994: 221). “Devem ser sujeitas a um teste de validade interna. Ou seja, o investigador deve assegurar-se da sua exaustividade e exclusividade. Pretende-se assim garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias; e no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria” (Vala, 2009:113). Seguindo estas recomendações, elaborámos a matriz de redução de dados, onde registámos as informações recolhidas no âmbito das entrevistas realizadas, e que a seguir apresentamos.

MATRIZ DE REDUÇÃO DE DADOS

Categorias	Unidades de Contexto / Unidades de Registo										
1- Sexo dos entrevistados	Masculino					Feminino					
2- Habilitações académicas/Situação ocupacional dos progenitores	1.º ciclo		2.º ciclo		3.º ciclo		Ensino secundário		Ensino superior		
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
	Desempregado			Empregado							
	Pai	Mãe	Pai				Mãe				
3- Idade aquando da matrícula no 10.º ano do curso profissional	14		16		17		18		19		
4- Percurso escolar (n.º de retenções)	Nenhuma		1		2						
8- Situação profissional	Empregado				Desempregado			Outra			
9- Tempo decorrido entre a conclusão do curso e o ingresso no mercado de trabalho	Até 6 meses				6 < meses <12			>12 meses			

Categorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto	Inferências
5- Razões/Motivações para a escolha de um curso desta natureza			
6- Razões / Motivações para a escolha do curso frequentado			
7- Relação entre a modalidade de ensino escolhida/Prossecução de estudos secundários			
10- Relação entre a actividade profissional desenvolvida e o curso frequentado			
11- Relação entre a Formação em Contexto de Trabalho/ Exigências e a preparação para a vida activa			
12- Relação entre a frequência do curso/Facilidade de inserção na vida activa			
13- Articulação/desarticulação entre as competências e os conhecimentos adquiridos durante o curso/ Exigências da vida activa			

A observação participante foi também uma técnica de recolha de informações utilizada e segundo Iturra (2009:155) “caracteriza-se como sendo uma situação dum investigador que, como adulto que é, saltita desajeitadamente no meio dos que já sabem há muito tempo com orientar-se e que, idealmente, querem ajudá-lo”. Na perspectiva do mesmo autor (2009:157) observar “é uma forma de construir o objecto de pesquisa por meio da aculturação progressiva e da endoculturação permanente do investigador, na aprendizagem do conhecimento do grupo que estuda como se fosse membro do grupo em questão”.

“A participação ou, seja, a interacção observador-observado está ao serviço da observação e tem por objectivo recolher dados aos quais um observador exterior não teria acesso” (Lessard-Hébert *et al.*, 2005:155). Com efeito, a escolha da questão da presente dissertação e posteriormente do respectivo objecto de estudo, o curso profissional de Técnico de Marketing da escola X, resultou em parte de uma observação participante passiva, “o observador não participou nos acontecimentos desse meio mas a ele assistiu do exterior” (*Idem*:156), tendo também sido utilizada aquando da preparação e realização do guião da entrevista. Werner e Schoepfle (1987:78, cit. por Lessard-Hébert *et al.*, 2005:160) referem que “a observação participante é uma técnica utilizada numa etapa preparatória relativamente à entrevista e que é ela que permite recolher os dados de base daquilo que se tornará a etnografia do meio (...) e que a entrevista permite ao observador participante confrontar a sua percepção do significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem”.

No entanto, existindo alguma proximidade entre o meio ao qual o observador e observado pertencem, e sabendo que “todos os investigadores são presa dos enviesamentos inerentes ao observador (...), que a sua presença modifica o comportamento das pessoas que pretende estudar, devido ao *efeito do observador* (...), e como estamos interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentámos agir de modo que as actividades que ocorreram na nossa presença não diferissem significativamente daquilo que se passava na nossa ausência” (Bogdan e Biklen, 1994: 68). Nesse sentido, procurámos por em prática as características que Yin (2005:83) preconiza para um bom pesquisador, nomeadamente: “ser capaz de fazer boas perguntas e interpretar as respostas; ter uma noção clara das questões que estão a ser estudadas; e ser imparcial em relação a noção

preconcebidas, incluindo a aquelas que se originam de uma teoria”. Só deste modo, “a observação participante pode ser [efectivamente] uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hébert *et al.*, 2005:155).

A análise e o tratamento das informações recolhidas, permitirá estabelecer relações entre as variáveis consideradas e enquadrar os resultados obtidos na resposta à questão de dissertação, tendo em consideração as limitações detectadas no decurso da realização da pesquisa.

CAPÍTULO IV – Discussão dos resultados

1. Distribuição da população por sexo

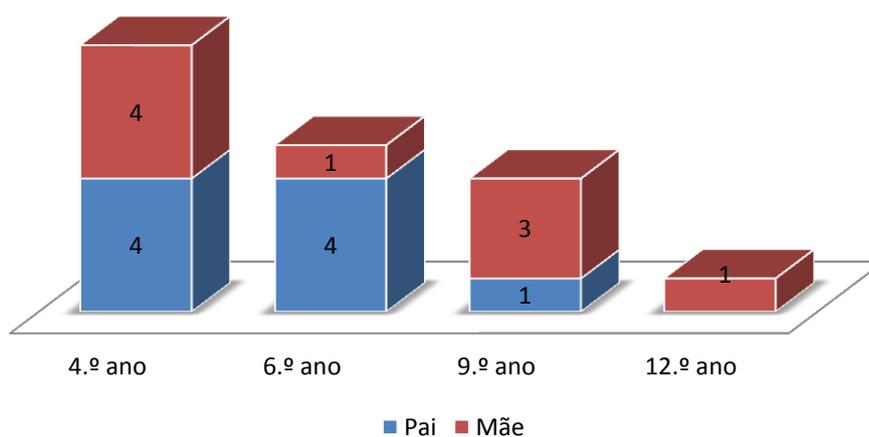
A população considerada no âmbito do estudo que nos propusemos realizar é constituída por vinte elementos. Com o intuito de proceder à sua distribuição por sexo, recorremos à análise documental. Dos registos observados pudemos constatar que os dois sexos estão representados de forma equitativa, 10 elementos do sexo feminino e igual número para o sexo masculino (gráfico1). Esta distribuição não corresponde aos padrões nacionais apresentados pelo estudo desenvolvido pela ANQ/IESE (2010:28), segundo o qual “ a maioria dos jovens que frequentam os Cursos Profissionais é do sexo masculino, o que é uma tendência da escolha diferenciada, em função do género, dos cursos profissionalmente qualificantes: o sexo feminino está mais representado nos cursos Científico-Humanísticos (57%) e o sexo masculino nos cursos profissionalmente qualificantes (52,9 %)”.

2. Habilitações académicas e situação profissional dos progenitores

Pareceu-nos pertinente conhecer as habilitações académicas e a situação profissional dos progenitores dos inquiridos porque, segundo Enguita (2007:38), “ao comparar as diferenças entre a longa época de mudança suprageneracional e a relativamente recente (e, em muitos casos, recém chegada) de mudança intergeracional, observamos que a maior parte da humanidade viveu muito tempo em condições que não tinha necessidade de escolas”. Com efeito, as informações recolhidas permitem-nos constatar que a generalidade dos progenitores possui níveis de escolaridade baixos, sendo que sensivelmente metade dos pais e das mães possuem o 1.º ciclo e apenas uma mãe é detentora de um diploma do ensino secundário, não havendo nenhum pai com esta habilitação académica (gráfico 1). No entanto, não podemos deixar de registar que as mães são, na generalidade, detentoras de qualificações académicas mais elevadas, o que remete para o conceito de mudança intrageracional que, segundo Enguita (2007:27), “é perceptível, de forma generalizada, dentro de uma mesma geração e nos aspectos fundamentais da experiência humana: economia, política, cultura e família”. De facto, até há poucas décadas atrás, na sociedade portuguesa à mulher estava apenas reservado o papel simultâneo de esposa, de mãe e de doméstica. Não era portanto, requerido ou

sequer expectável que possuísse uma longa trajectória escolar ou tivesse uma ocupação profissional e se esta existisse, seria na maioria dos casos a de professora. No entanto, a partir da década de 70, do século XX, as transformações políticas, económicas e sociais que ocorreram no nosso país, começaram a produzir no que ao à frequência escolar do sexo feminino concerne, bem como no seu acesso ao mercado de trabalho, alterações de relevo. “A participação feminina no mercado de trabalho em termos gerais não é mais incompatível com os estatutos matrimonial e profissional. Entre 1987 e 1997, no total de jovens casadas, baixou de 39,3% para 14,3% o valor relativo das domésticas (...), estando assim esta categoria social em processo de significativa perda de peso como meio de objectivação da identidade feminina” (Nunes, 1998:15). Não obstante a crescente inserção da mulher no mundo laboral, também por razões de natureza económica e de equilíbrio do orçamento familiar, e não apenas devido à expansão do sistema de ensino português, a partir dos anos 70, socialmente continuam ainda a ser-lhe confiados todos os papéis que histórica e culturalmente lhe eram exclusivamente atribuídos. Maioritariamente, são estas mães, que continuam a ocupar-se da vida escolar dos seus filhos e insistem “numa formação que já em muito supera a que os seus progenitores alguma vez obtiveram, porque nalguma medida depositam [na formação] esperanças de uma vida melhor” (Nunes, 1998:41).

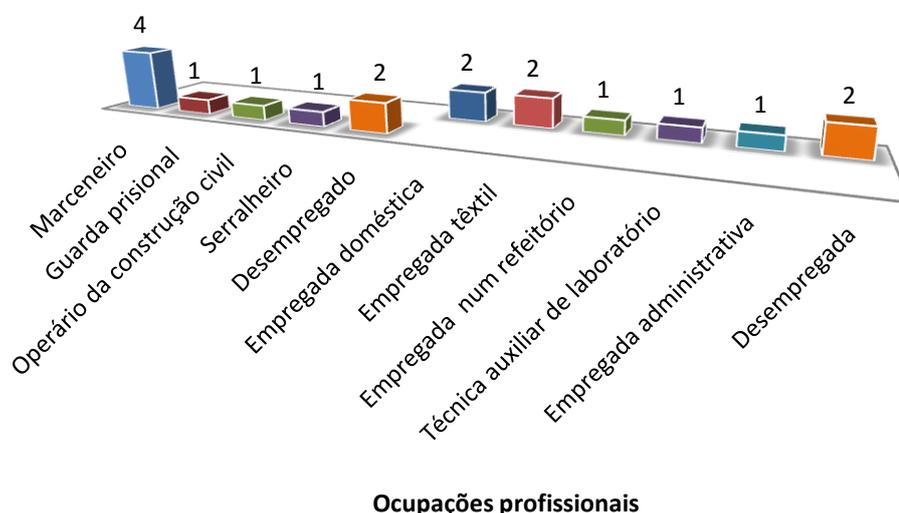
Gráfico 1 - Habilitações académicas dos progenitores



No que concerne às ocupações profissionais dos progenitores, a maioria desenvolve uma actividade profissional e exerce-a por conta de outrem, estando quatro desempregados (gráfico2). De acordo com a classificação portuguesa das profissões (INE, I.P., 2011), as ocupações profissionais dos pais/mães inserem-se em diferentes

grupos, nomeadamente no âmbito dos grupos 4 – Pessoal administrativo, 5 – Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores, 7- Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices e 8 – Trabalhadores não qualificados, que englobam respectivamente as profissões de “Empregado de escritório em geral” (INE, I.P., 2011:50), “Cozinheiro, Auxiliar de saúde, Guarda de serviços prisionais” (*Idem*:52-55), “Pedreiro, Serralheiro civil e Marceneiro” (*Idem*:57-63) e “Trabalhadores de limpeza em casas particulares, hotéis e escritórios e Trabalhadores não qualificados da indústria extractiva, construção, indústria transformadora e transportes” (*Idem*:69-70).

Gráfico 2 - Situação ocupacional dos progenitores



3. Perfil dos jovens

“No 10.º ano dos Cursos Profissionais, a maioria dos jovens tem, em média, 17 anos, mais dois que a idade esperada para a frequência do primeiro ano do ensino secundário” (ANQ/IESE, 2010:28). Por esse motivo, também procurámos saber qual a faixa etária dos inquiridos aquando da matrícula no 10.º ano de escolaridade do curso profissional de Técnico de Marketing. Não obstante um ter apenas 14 anos, um número significativo dos inquiridos (8) respondeu ter 16 ou mais anos. No entanto, nalguns casos, os alunos, tinham anteriormente, frequentado outras modalidades do ensino secundário, nomeadamente o 10.º ano dos curso de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais (gráfico 3), o que confirma as percepções constantes no âmbito da Avaliação Externa do Impacto dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações,

realizada em 2010. De acordo com o referido estudo, “o ingresso contínuo [nos cursos profissionais] após a conclusão do 9.º ano de escolaridade, por via do ensino regular, é apontado como uma situação frequente, que coexiste com casos de alunos que ingressam nos Cursos Profissionais após reprovação no 10.º ano da via Científico-Humanística” (ANQ/IESE, 2010:34). Nesse sentido, averiguámos o percurso escolar dos jovens e constatámos que um número significativo (5) não apresentava retenções. A maioria das retenções ocorreu no ensino básico e apenas um apresenta reprovações cumulativas, nos ensinos básico e secundário (gráfico 4).

Gráfico 3 - Idade de matrícula no 10.º ano

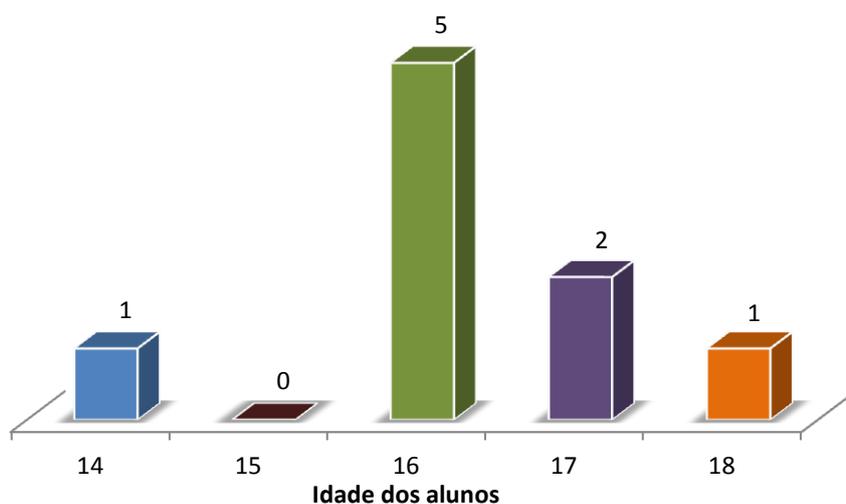
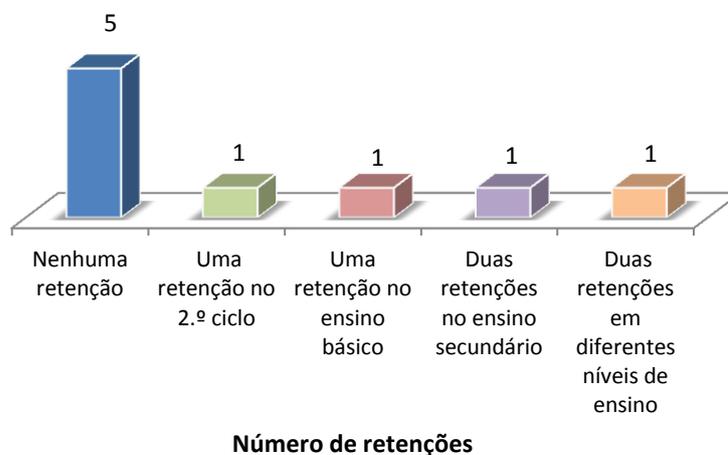


Gráfico 4 - Percurso escolar



4. Razões da escolha de um curso de natureza profissional

Considerando que “a educação e a formação profissional estão confrontadas com um conjunto de renovados desafios na dimensão e na urgência do esforço de qualificação que é necessário fazer, com vista à redução do peso das baixas qualificações da população portuguesa” (ANQ/IESE, 2010:13) e que “de uma forma geral, os alunos candidatam-se à procura de uma via de ensino de cariz prático, que lhes permitirá concluir o 12.º ano e ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho”, sendo “também frequentada por alunos que, para além da aprendizagem de uma profissão, optam por prosseguir estudos a nível superior” (*Idem*:33), procurámos saber quais as razões/motivações que conduziram à escolha efectuada (gráfico 5).

No que concerne à opção por um curso de natureza profissional, várias razões foram apontadas, sendo de salientar que a mais frequente está associada a uma maior facilidade na obtenção do diploma pretendido, conforme se depreende das respostas obtidas:

“Era mais fácil fazer os módulos e passar. Eu só queria fazer o 12.º ano e depois arranjar um emprego” (Ent.1:1).

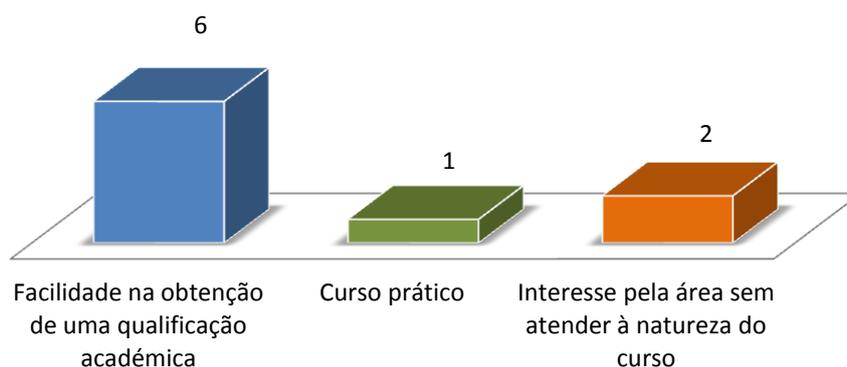
“Vim para um curso profissional por ser mais fácil que os outros” (Ent.2:4).

“Quis ir para um curso profissional por ser mais fácil e por podermos ir para a universidade se quisermos” (Ent.3:7).

“Ouvia dizer que estes cursos eram mais fáceis que os outros” (Ent.5:13).

Considerando as razões que levaram os entrevistados a adoptar por um curso de natureza profissional, no âmbito do ensino secundário, podemos constatar que as mesmas estão em consonância com os princípios preconizados por esta modalidade de ensino, cuja reforma operada em 2004, pretendia enquanto política educativa e em termos de objectivos estratégicos, nomeadamente aumentar o nível de formação e qualificação dos jovens, preparar e desenvolver competências para o exercício de uma profissão e simultaneamente permitir o ingresso no ensino superior, reunidas que sejam as condições de acesso.

Gráfico 5 - Razões para a escolha de um curso profissional de nível III



5. Razões da escolha do curso profissional de Técnico de Marketing

Relativamente à escolha do curso prosseguido, Técnico de Marketing, as razões/motivações alegadas foram diversas e se, nalguns casos, a opção realizada não teve em consideração factores de natureza pessoal e vocacional, muitos houve em que foram esses mesmos factores que justificaram a frequência do curso (gráfico 6).

“Fui para o curso de marketing porque era o único onde havia vaga” (Ent.1:1).

“ Escolhi o curso de marketing por gostar dessa área e de publicidade” (Ent.4:10).

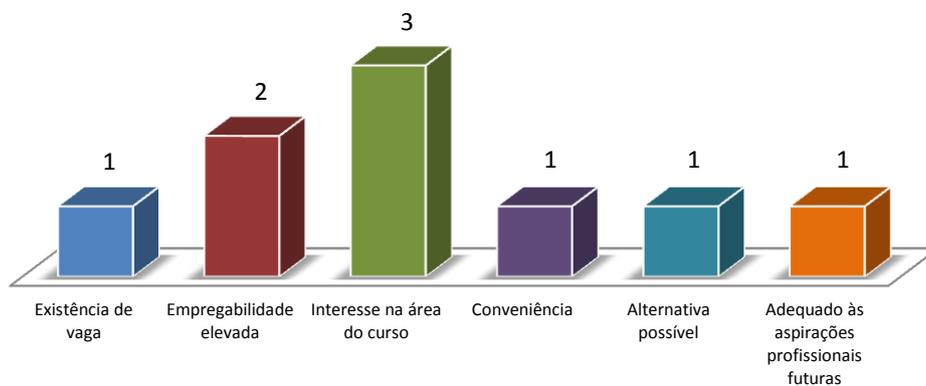
“Gostava de ter um negócio e achei que me poderia ajudar” (Ent.5:14).

“Eu não gostava nem sabia nada de matemática, nunca tirei positiva e o curso de marketing era o tinha menos contas” (Ent.6:17).

“Sempre quis tirar um curso prático e como a escola não tinha o curso de fotografia, mas disseram-me que o curso de marketing também era prático, vim para esse curso” (Ent.7:20).

“Por ser uma área do meu interesse e por estar relacionada com aquilo que eu pensava que gostaria de fazer no futuro” (Ent.9:27).

Gráfico 6 - Razões para a escolha do curso profissional de Técnico de Marketing



6. Relação entre a modalidade de ensino escolhida e a prossecução de estudos secundários

Considerando que “o ensino secundário constitui um patamar educacional com forte expressão na estrutura de habilitações escolares da população dos países com melhores índices de desenvolvimento e é tido como condição indispensável de suporte às exigências de desenvolvimento das economias baseadas no conhecimento” (ANQ/IESE, 2010:13); que a crescente oferta de cursos profissionais na rede pública de escolas tem em vista a “redução do peso das baixas qualificações da população portuguesa” (*Idem*:13); e que “a importância de apostar na generalização do nível secundário de escolaridade é claramente assumida pela Comissão Europeia [e por Portugal] (*Idem*:13), procurámos saber de que forma a opção por esta modalidade de ensino tinha sido relevante para evitar o abandono escolar e a inserção precoce no mercado de trabalho e de que modo contribui para a consecução dos objectivos preconizados no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, em articulação com o Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013, nomeadamente, “promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população” (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro). A maioria dos inquiridos considerou que a frequência de um curso de natureza profissional de dupla certificação foi relevante ou determinante para o prosseguimento de estudos secundários (gráfico 7).

“Seria muito mais difícil e não sei se teria conseguido acabar o 12.º ano ou se teria acabado por desistir” (Ent.1:2).

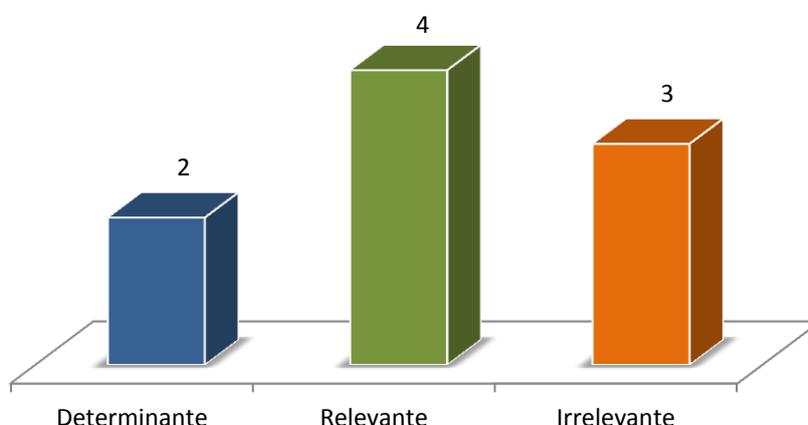
“Se calhar tinha ido para o curso de Humanidades mas não sei muito bem” (Ent.3:8).

“Sim, para depois ir para a universidade se eu quisesse. Mas acho que tinha sido muito mais difícil” (Ent.4:11).

“Se não fosse para estes cursos tinha deixado de estudar e ia procurar um emprego numa confecção ou naquilo que aparecesse” (Ent.6:17).

“Se não tivesse entrado neste curso tinha ido trabalhar depois de acabar o 9.º ano” (Ent.7:21).

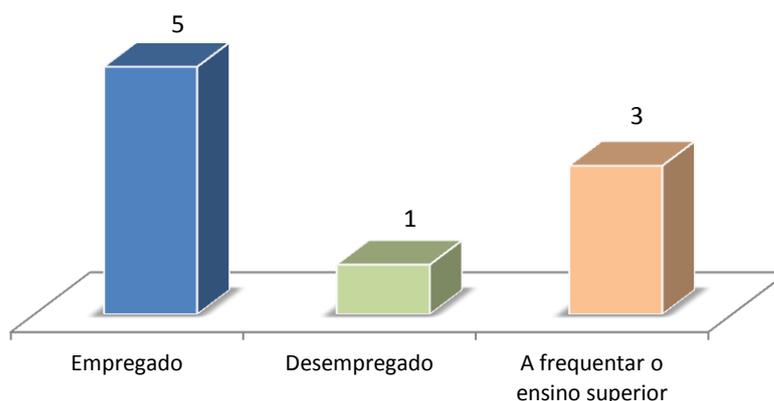
Gráfico 7 - Relação entre a modalidade de ensino escolhida /Prossecução de estudos secundários



7. Situação ocupacional dos diplomados

Considerando que os cursos profissionais estão “vocacionados para a formação inicial de jovens, privilegiando a sua inserção na vida activa e permitindo o prosseguimento dos estudos” (art.º 9.º, n.º1, alínea a), do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro), recolhemos informação no sentido de apurar qual a pós-colocação dos diplomados. É de salientar que apenas um se encontra em situação de desemprego, estando os demais a exercer uma actividade profissional ou a prosseguir estudos no ensino superior em áreas distintas, nomeadamente na de Direito e de Ciências Empresariais (gráfico 8).

Gráfico 8 - Situação ocupacional dos diplomados



8. Relação entre a actividade profissional desenvolvida e o curso frequentado

No que respeita à relação entre o curso frequentado e a actividade profissional exercida, verificámos que na maioria dos casos essa relação é praticamente inexistente (gráfico 9). Com efeito, a generalidade dos jovens que se encontra em situação activa no mercado de trabalho exerce actividades por conta de outrem e tão díspares como empregado de armazém, técnico administrativo, empregado de balcão, técnico de formação. Referem ainda que não aplicam as competências e os conhecimentos adquiridos no curso profissional de Técnico de Marketing e que conseguiram o emprego apenas por possuírem a habilitação académica requerida para o efeito, o 12.º ano de escolaridade.

“Eu confiro as encomendas e arrumo os *stocks* dos medicamentos e no curso não aprendemos nada relacionado com isto” (Ent.1:2).

“ Consegui o emprego porque tinha o 12.º ano e não pelo curso que tinha tirado” (Ent.2:5).

“Empregado de balcão num bar, ao fim de semana” (Ent.4:11).

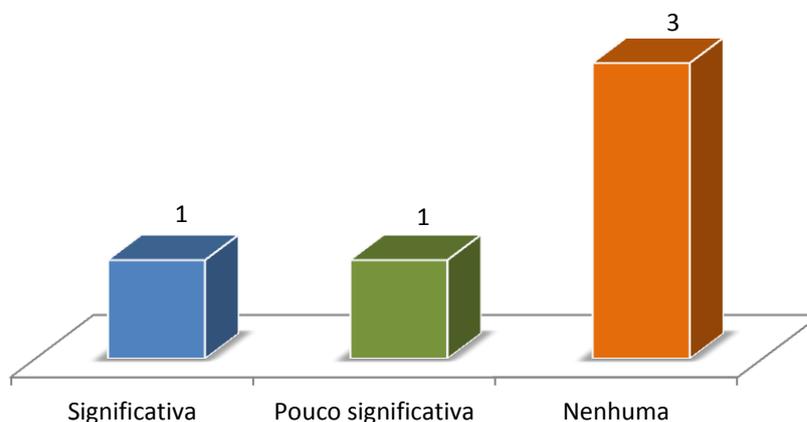
“Organizo os dossiers dos cursos de formação modular certificada para desempregados e empregados” (Ent.6:18).

Apenas um exerce uma actividade por conta própria e classifica com muito úteis as competências e os conhecimentos adquiridos no curso frequentado.

“Aplico os conhecimentos do curso, a comunicação com as pessoas e o relacionamento com os clientes. O que tive de fazer para abrir a papelaria aprendi no curso” (Ent.5:14).

À semelhança do procedimento adoptado no que às ocupações profissionais dos progenitores concerne, também enquadrámos as actividades profissionais desenvolvidas pelos diplomados de acordo com a classificação portuguesa das profissões (INE, I.P., 2011) e que, de acordo com a mesma, se incluem nos grupos 4 – Pessoal administrativo e 5 – Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores, onde se inserem, respectivamente os “Empregados de escritório, secretários em geral e operadores de processamento de dados, Técnico de secretariado e Empregado de armazém” (INE, I.P., 2011: 50-51) e “Empregado de bar e Comerciante de loja” (INE, I.P., 2011: 52-54).

Gráfico 9 - Relação entre a actividade profissional desenvolvida/Curso frequentado



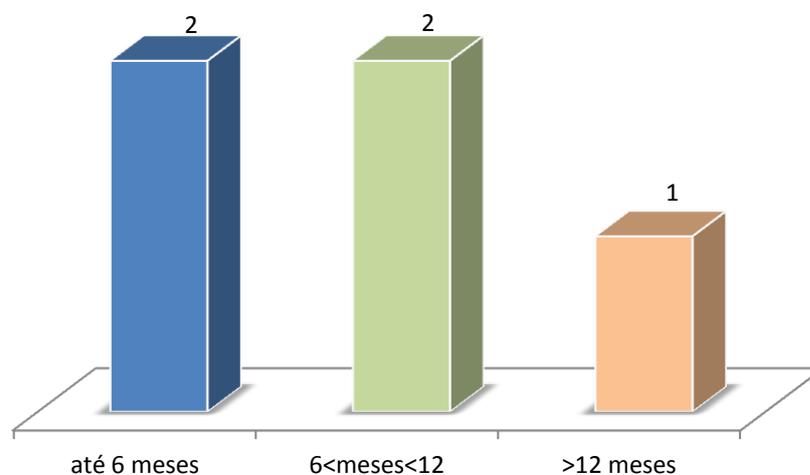
9. Tempo decorrido entre a conclusão do curso e a inserção no mercado de trabalho

A generalidade dos jovens conseguiu uma rápida inserção no mercado de trabalho (gráfico 10), não obstante a actividade exercida não se relacionar com a área do curso frequentado. Com efeito, menos de um ano após a conclusão do ensino secundário, a maioria dos que actualmente tem uma ocupação profissional, não só estava em situação de emprego bem como a mantêm, tendo nalguns casos sido quase imediata.

“Logo que acabei o curso fui trabalhar para o Modelo” (Ent.5:14).

“Foi imediato. Eu fiz lá o estágio, acabei em Junho e comecei a trabalhar no dia 1 de Julho” (Ent.6:17).

Gráfico 10 - Tempo decorrido entre a conclusão do curso/ Inserção no mercado de trabalho



10. Relação entre formação em contexto de trabalho e as exigências e a preparação para a vida activa

Sendo a formação em contexto de trabalho (FCT) “um conjunto de actividades profissionais desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola, que visam a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso frequentado pelo aluno” (Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, Secção IV, art.º 23.º, n.º 1) e sendo um dos seus principais objectivos “proporcionar aos jovens o contacto com tecnologias e técnicas que se encontram para além das situações simuláveis durante a formação na escola; a aplicação dos conhecimentos adquiridos, em actividades concretas, no mundo do trabalho; conhecimentos da organização empresarial; e o desenvolvimento da autonomia, espírito empreendedor e sentido da responsabilidade” (Anexo V, capítulo I, art.º 1.º, n.º 5, Regulamento Interno), indagámos juntos dos diplomados quais as suas percepções sobre a formação em contexto de trabalho realizada, ao nível da consecução dos objectivos preconizados para a mesma e das articulações/desarticulações entre as competências adquiridas na escola e a preparação para o ingresso na vida activa (gráfico 12). Sendo certo que maioria se manifestou decepcionada com a formação em contexto de trabalho realizada, nomeadamente ao nível das tarefas que foram chamados a executar, que não tinha qualquer relação com a aplicação/desenvolvimento das competências e conhecimentos adquiridos durante o curso, casos houve que não obstante tivessem corroborado o anteriormente enunciado, admitem que os auxiliou na

ocupação profissional que, posteriormente, vieram a ter. No entanto, a generalidade afirma que não correspondeu às expectativas criadas e, por conseguinte, não os preparou para a inserção na vida activa, sobretudo no que às competências da componente técnica se refere (Marketing, Gestão Empresarial, Comunicação e Comportamento do Consumidor).

“Tudo o que fazia no estágio não tinha nada a ver com o marketing mas tudo o que faço agora é igual ao que eu fazia no estágio” (Ent.2:6).

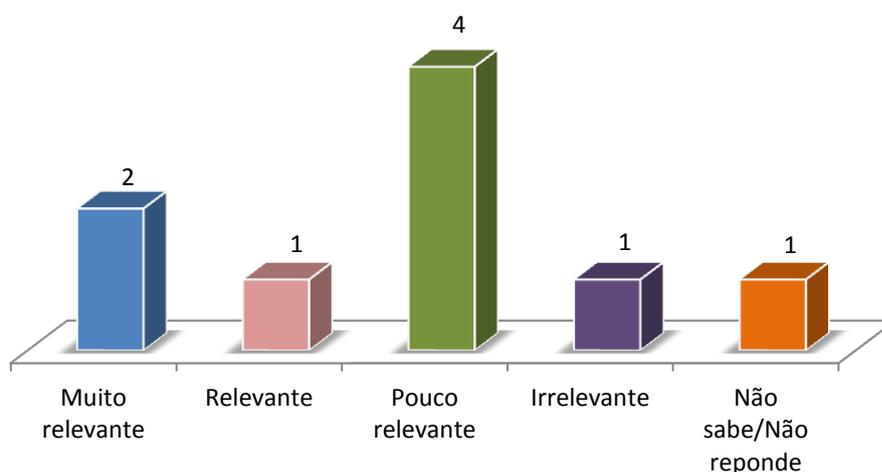
“No estágio não fiz nada relacionado com o curso e muitas vezes não tinha nada para fazer. Acho que os estágios deviam estar relacionados com o curso e que nos deviam ensinar aquilo que vamos precisar de saber fazer quando formos trabalhar” (Ent.5:14).

“Fiz o estágio numa loja comercial mas não fiz nada relacionado com o curso. Fazia atendimento telefónico, montava candeeiros e trabalhei no armazém” (Ent.7:21).

“Penso que foi bastante importante a minha integração nesta empresa, uma vez que todos os dias interagia com pessoas de diversas áreas, inclusive do marketing da comunicação e da gestão” (Ent.8:24).

“Fiz estágio numa papelaria e todas as tarefas que executei não tinham qualquer relação ou aplicação com os conhecimentos e competências adquiridos durante o curso” (Ent.9:28).

Gráfico 11 - Relação entre a Formação em Contexto de Trabalho realizada /Exigências e a preparação para a vida activa



11. Relação entre a frequência do curso e a facilidade de inserção na vida activa

Constituindo os cursos profissionais uma modalidade de ensino inserida no ensino secundário, “com vista a promover a elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional da população e facilitar a inserção profissional, no contexto do exercício de uma cidadania de participação” (Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho), quisemos saber em que medida a frequência do curso contribuiu e facilitou a inserção no mercado de trabalho. Colocámos a questão aos jovens e um número considerável afirmou que a qualificação académica conferida pelo curso foi determinante para a inserção na vida activa ou alude aos conhecimentos e competências que o mesmo proporcionou. Cabe salientar que, dos inquiridos que optaram pelo prosseguimento de estudos superiores, um refere que, a médio prazo, a frequência do curso lhe poderá facilitar a inserção na vida activa, enquanto os restantes não se pronunciam sobre a questão formulada por entenderem ser ainda prematuro emitir opiniões neste sentido (gráfico 12).

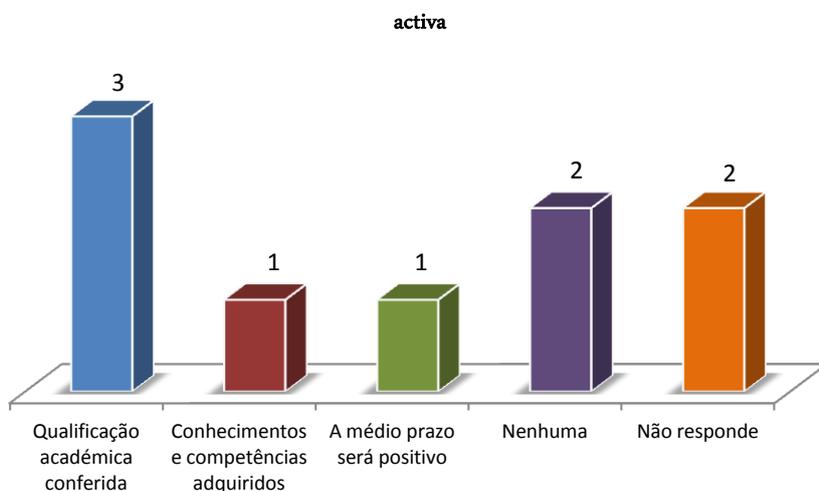
“O curso só me ajudou a arranjar o emprego porque tinha o 12.º ano completo” (Ent.1:3).

“Para abrir a papelaria foi importante porque já tinha alguns conhecimentos e assim foi mais fácil mas mesmo assim tive muitas dificuldades (...). Sem o curso nem sabia que era preciso fazer tantas coisas para abrir um negócio” (Ent.5:15).

“No meu caso facilitou bastante porque eles [Associação Empresarial] valorizam muito as pessoas que tiram estes cursos e dão emprego a essas pessoas” (Ent.6:18).

“Penso que o curso tem sido bastante útil neste meu percurso académico. Sendo um curso profissional e estando relacionado com a minha preparação para a integração no mundo do trabalho, considero que foi positivo” (Ent.8:26).

Gráfico 12 - Relação entre a frequência do curso / Facilidade de inserção na vida



Os índices de empregabilidade e de frequência do ensino superior evidenciados pela situação ocupacional dos diplomados (gráfico 8), não oferecem dúvidas quanto aos resultados desta política educativa no que à consecução dos seus objectivos essenciais - reiteradamente enunciados ao longo do presente estudo -, e no que ao objecto do nosso estudo concerne. Com efeito, os diplomados com excepção de um, possuem uma situação ocupacional, que conseguiram obter num curto espaço de tempo após a conclusão do ensino secundário (gráfico 10) ou ingressaram no ensino superior. Se é certo que a pretensão de obtenção de uma qualificação académica, apoiada numa convicção de maior facilidade (gráfico 5), foi a principal razão invocada para a escolha de um curso desta natureza, também é certo, que também foi a obtenção dessa mesma qualificação que permitiu o ingresso na vida activa, apesar de a actividade desenvolvida ter pouco ou nenhuma relação com a área do curso frequentado (gráfico 9). Apesar de não dispormos de quaisquer informações que nos permitam de forma sustentada explicar os motivos deste desfasamento, pensamos que uma hipótese que pode ser considerada é uma eventual desarticulação entre a oferta formativa da rede escolar e as necessidades do sector empresarial local, e que a poder ser comprovada, reflectiria a não observância de um dos princípios orientadores dos cursos de carácter profissional.

Não obstante, não podemos deixar de salientar, que a maioria dos entrevistados referiu que a escolha desta modalidade de ensino foi determinante/relevante para o prosseguimento dos estudos (gráfico 7), caso contrário teriam abandonado de forma precoce a escola e neste contexto a sua falta de qualificação seria um entrave ao seu ingresso no mercado de trabalho, ao seu desenvolvimento pessoal e social e ao exercício dos seus direitos de cidadania. Nesse sentido, os resultados traduzem a consecução dos objectivos propostos, nomeadamente a redução do abandono e de saída escolar precoce e converter o 12.º ano, na escolaridade mínima dos portugueses.

Face aos efeitos observados no que ao nosso objecto de estudo respeita, podemos concluir que a diversificação das ofertas formativas no âmbito do ensino secundário, onde o ensino profissional passou a ocupar uma posição de relevo significativo, como forma de promover e elevar o nível de qualificação da população portuguesa, produziu de facto “mudanças que se tinha desejado” (Guerra, 2002:197). De acordo com Azevedo (2002:46), “reforçar a escolarização no nível secundário cria neste nível, mais do que a antecâmara do ensino superior, uma oportunidade de prolongamento da formação básica e universal, possibilitando o acesso generalizado ao mercado de trabalho”.

12. Articulações /Desarticulações das competências e conhecimentos adquiridos no curso e as exigências da vida activa

As reformas introduzidas no ensino secundário pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, onde “se destaca a diversidade da oferta educativa (...), procurando adaptá-la quer às motivações, expectativas e aspirações dos alunos quer às exigências requeridas pelo desenvolvimento do País”, propunham-se operacionalizar a necessidade de reestruturação do sistema de ensino português, decorrente das mutações de natureza social, económica e tecnológica. Sendo os cursos profissionais uma modalidade de educação que se caracteriza por uma forte ligação com o mundo profissional, onde o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o tecido empresarial, constitui um dos seus objectivos primordiais, questionámos os jovens sobre esta matéria. Considerando que a maioria detém uma situação ocupacional mas que esta não se insere no âmbito do curso frequentado, foi notória a dificuldade sentida para responder de forma objectiva à questão colocada (gráfico 13). No entanto, alguns salientam que as competências adquiridas ao nível das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), não só estão adequadas às exigências da vida activa, como se mostram fundamentais para a actividade que desenvolvem. Assim sendo, também a este nível se observam resultados positivos, no âmbito da reforma operada no ensino secundário e que de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2004 contemplava “a especial valorização da aprendizagem das tecnologias da informação e da comunicação”.

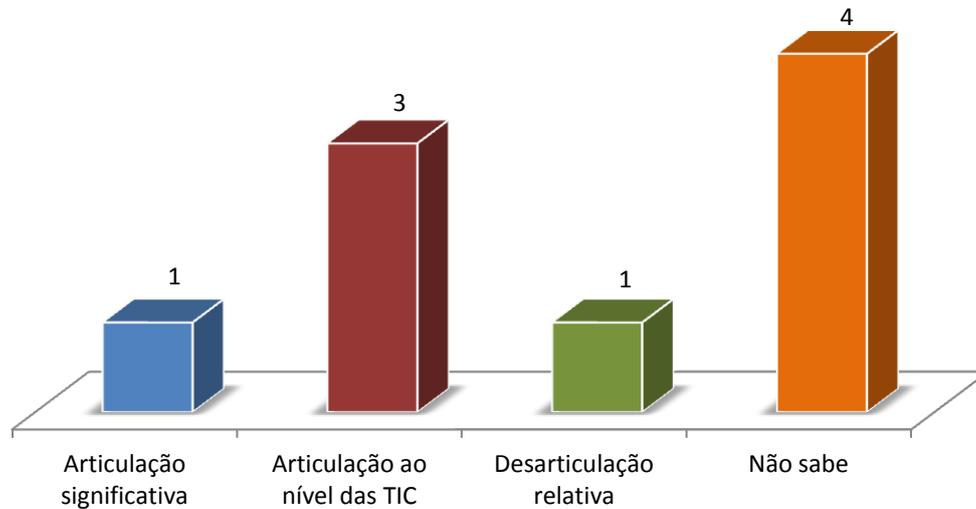
“A única coisa que eu aprendi no curso, e que serve para o meu emprego e para aquilo que faço, é os conhecimentos de TIC” (Ent.1:3).

“ Não sei responder porque o que faço não tem nada a ver com o marketing (...). A única coisa que eu aprendi no curso e que preciso para o meu trabalho é usar o computador” (Ent.2:6).

“Acho que no curso aprendemos coisas que são importantes e úteis mas só aprendemos a teoria e depois quando precisamos de as fazer não sabemos como” (Ent.5:15).

“Eu acho que o que aprendemos na formação técnica é importante para trabalhar em empresas seja ou não na área do marketing mas é tudo muito teórico e devia ser mais prático. Aprendemos o que era um plano de marketing mas nunca fizemos nenhum e devíamos aprender a fazer um. Mas no meu emprego o que mais me tem ajudado naquilo que faço foi ter aprendido Inglês e ter tido TIC” (Ent.6:19).

Gráfico 13 - Articulação/Desarticulação das competências e conhecimentos adquiridos no curso
/ Exigências da vida activa



Da escola de hoje espera-se mais do que ensinar a ler, escrever e contar porque se alteraram as relações entre a “educação/economia e a educação/mercado de trabalho”. As escolas deixaram de ser “centros educativos e passaram consideradas centros da comunidade educativa (...) e reforçaram a sua função socializadora, perante a demissão parcial das famílias, de darem resposta às solicitações e exigências da democracia e dos novos mercados de trabalho, pelo que era inevitável que o sistema educativo sofresse sucessivas reformulações” (Estrela, 2001:117-118), onde o ensino profissional e a formação passaram a ter um lugar de destaque. Os objectivos e os princípios orientadores desta modalidade de ensino pretendem responder de forma eficaz às necessidades e às exigências requeridas pelo tecido empresarial, cujo *empowerment* organizacional assenta na flexibilidade, polivalência e adaptabilidade dos recursos humanos que dele fazem parte e simultaneamente combater o insucesso e o abandono escolar, preparar para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício de profissão, num contexto de competitividade exacerbada e de desafios e inovações constantes. Neste contexto, não podemos deixar de aludir à importância que a concepção dos projectos de formação assume bem como à da aprendizagem ao longo da vida e para o papel do ensino formal “neste contexto de mudanças rápidas”, e que segundo Coombs (1986:202), “é o de ensinar as pessoas a aprenderem por si mesmas (...), a serem capazes de continuar a aprender e a prepararem-se bem para uma vida na qual sempre aprenderão”.

No que ao nosso objecto de estudo concerne, observámos que no âmbito do curso que frequentaram, os diplomados adquiriram competências gerais e específicas mas não estão em condições de responder se estas se articulam ou não com as exigências da vida activa, porque as actividades profissionais que desenvolvem nada têm que ver com o curso profissional de Técnico de Marketing (gráfico 9). Assim sendo, parece-nos que os nossos entrevistados a partir da formação inicial que receberam através da educação formal foram capazes de se adaptar às contingências e exigências do mercado de trabalho. Tal como refere Pais (2003:19) exige-se “polivalência como característica central da qualificação” e flexibilidade e “se há alguns jovens que reagem mal à flexibilização do mercado de trabalho, há outros que a encaram como uma estrutura de oportunidades. Daí a sua atitude em relação às inovações tecnológicas, porque as consideram um desafio de futuro (*Idem*:21).

Se dantes, a obtenção de uma dada habilitação académica por si só garantia o acesso a um tipo específico de emprego, hoje, nada garante e em última estância pode conduzir ao desemprego e ao trabalho precário. Nesse sentido, a realidade actual, não deixa de constituir um paradoxo, por um lado, há cada vez mais pessoas com elevadas qualificações e por outro, falta de pessoas devidamente qualificadas para ocuparem determinados lugares, o que não deixa de pôr em evidência as práticas de formação vigentes, talvez mais marcadas pela legitimação das políticas educativas e pelas necessidades do formador em detrimento das necessidades efectivas do formando e das mudanças económicas e sociais que têm vindo a ocorrer e que modificaram os paradigmas de emprego e do mercado de trabalho. Assim sendo, urge repensar a concepção e oferta de projectos de formação, que não passem de uma mera utopia, que assentem na “orientação para o desenvolvimento intencional de conhecimentos, de capacidades e competências; que sejam objecto de negociação entre os diferentes actores envolvidos e possuam potencialidades de evolução; que impliquem interacções entre quem procura e quem oferece; e tenham como referente uma organização e/ou grupo de pessoas e não apenas o indivíduo” Roegiers (1997, 196 e ss, cit. por Silva, 2000:90). A Europa, tal como nós, “está cada vez mais convicta de que as políticas em matéria de educação e de formação deveriam ser equacionadas de uma óptica radicalmente nova, no quadro da aprendizagem ao longo da vida (...), porque a melhoria dos níveis de educação e formação contínua, quando acessíveis a todos, concorre significativamente para reduzir as desigualdades e prevenir a marginalização” (Comissão Europeia, 2001:9).

CONCLUSÕES

“Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994:83). Por esse motivo, colocámos a questão de dissertação que esteve subjacente ao estudo realizado, porque na realidade, muito pouco ou quase nada se sabe sobre os *Efeitos Pessoais e Profissionais das qualificações dos alunos do Ensino Profissional de nível secundário*. Tal estudo pareceu-nos pertinente na medida em que o ensino profissional tem, nos últimos anos, assumido um papel de relevo no sistema de ensino público português, mas na realidade escasseiam os trabalhos de investigação que possam comprovar que o aumento da sua oferta formativa bem como da procura tem de facto, produzido “ resultados efectivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social” (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março). Com efeito, esta via alternativa de ensino, tal como actualmente a concebemos e enquanto modalidade integrada no nível secundário de estudos, remonta ao início da década de 80 do século XX. Então, como hoje, pretendia reduzir os níveis de abandono e de insucesso escolares, elevar o nível de qualificação da população portuguesa e habilitar para o exercício de uma profissão, permitindo simultaneamente o ingresso no ensino superior. As alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 194-A/83, de 29 de Outubro, tornaram possível a implementação das experiências pedagógicas que, desde 1967, estavam autorizadas pelo Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de Março, designadamente no que ao ensino profissional concerne mas que por razões de natureza política, social e cultural, haviam sido sucessivamente adiadas. Se a democratização do ensino que Veiga Simão tão veementemente defendeu na década de 70, não deixou então de suscitar debate, no período que se seguiu a Abril de 74 já foi possível “reconhecer um quadro educativo delineado tendo como pano de fundo uma educação alicerçada nos princípios da democracia e da participação (...). A nova posição de Portugal no mundo, decorrente da instauração de um regime democrático que iria favorecer novas relações internacionais, e a adesão à então Comunidade Económica Europeia (CEE) revelar-se-iam elementos essenciais no sentido do reconhecimento das exigências em reformar o sistema educativo português” (Carvalho, 2009:142). Neste cenário de mudança, a década de 80 foi profícua no que à

actividade legislativa se refere no domínio da educação e marcada indubitavelmente por influências modernizadoras e nalguns aspectos neoliberais. “A educação passa, assim, a estar conectada com valores associados à ideia de qualidade, excelência e eficácia numa lógica de mercado (...). O sucesso da escola passa a ser conotado com o seu ajuste à economia e aos mecanismos de competitividade que aquele exige” (*Idem*:144-145).

Assim sendo, as mudanças económicas, sociais e políticas da sociedade actual, transformaram a escola que ensinava a ler, a escrever e a contar, e que Pombal secularizou no século XVIII, na escola organização, onde os alunos são o seu produto e o valor que o mercado de trabalho lhes confere depende dos conhecimentos e competências adquiridos, do seu saber, do seu saber-fazer e do seu saber-tornar-se. Segundo Enguita (2007:46), para a escola dirigiram-se todas as exigências no sentido de desenvolver nos adolescentes as aptidões e atitudes requeridas pelo novo cenário do trabalho”. Nesse sentido, não podemos ignorar a importância que a educação, a formação e o nível de qualificações revestem no acesso e no ingresso na vida activa e que na sua essência o ensino profissional se propôs concretizar de forma eficaz. De acordo com Azevedo (2000:82), passou a existir uma “crença generalizada no importante papel da educação e, em particular, no ensino profissional, no desenvolvimento económico [constituindo aquele] um dos motores do investimento em educação escolar. A produção de qualificações escolares [foi] facilmente tomada como sinónimo de satisfação das necessidades das empresas”. No entanto, a realidade que os jovens enfrentam quer ao nível da falta e/ou da precariedade de emprego, demonstra que esse binómio nem sempre subsiste na forma desejada. O mesmo autor (2000:85) refere que “a educação em geral caminha com permanente atraso em relação ao emprego. De facto, as mudanças que se operam no trabalho e no emprego exercem uma influência sobre a estrutura da educação e da formação, que se preocupam em adoptar o melhor e o mais depressa possível àquelas mutações. Mas esta reacção é sempre demorada e torna-se geralmente tardia”. Por isso, várias críticas têm sido tecidas ao actual sistema educativo, não obstante os avultados investimentos realizados e o alargamento dos níveis de escolarização e de formação. Num contexto de aprendizagem ao longo da vida, não podemos deixar de questionar a concepção e a implementação dos projectos de formação, sobretudo de atendermos ao facto de a formação ser considerada “como um verdadeiro investimento (...), visando o êxito da organização por um processo contínuo de aprendizagem, colocando-se ao mesmo tempo no cerne das modas de emprego e de modernização” (Estêvão, 2001:186). Ao pretender contribuir para o

desenvolvimento pessoal, profissional e cultural dos indivíduos, dotá-los de conhecimentos e competências que permitam responder de forma proactiva às exigências das organizações e assegurar a sua empregabilidade, a sua oferta deveria obedecer a uma lógica de serviço e não a uma lógica de mercado. Se considerarmos a importância que todos os actores atribuem à formação, embora sob perspectivas diferentes e que esta não consegue solucionar os problemas de desemprego, em situações limite contribui para o seu aumento por via da exclusão, nem consegue manter os indivíduos na esfera do trabalho, parece ser irrefutável a necessidade de alterar as suas práticas, por forma a que “articule simultaneamente os problemas aos quais pretende dar resposta, um modo específico de envolvimento dos actores, o papel dos contextos de trabalho” (Silva, 2000:91). Segundo Nóvoa (1988:13) “a formação não passa apenas pela concepção dos instrumentos e dos dispositivos mais eficazes para transmitir os conteúdos de um dado programa, na verdade ela é sobretudo uma reflexão sobre o modo como os adultos se apropriam de um determinado espaço e tempo educativo e são capazes de o integrar na sua história de vida e no seu percurso de formação”. O *empowerment* individual deveria sobrepor-se ao organizacional, mas tal não acontece porque segundo alguns autores (Silva, 2000 e Estêvão, 2001), as estruturas de formação estão sujeitas a uma lógica de dominação, “de sujeição da política de formação à política de emprego”. Ao constituir-se numa ideologia social ou numa metanarrativa que valoriza, no interior das organizações, determinadas visões de progresso social e de sucesso, veicula necessariamente uma hierarquia a que se subordinam outras formas de formação (...), que reforçam a tendência para seleccionar os sobre qualificados e multi-especializados em detrimento dos que não têm uma “carteira de competências” devidamente recheada e actualizada (...). Na prática pode não passar de uma variável de ajustamento do sujeito, mas programável ao seu local de trabalho” (Estêvão, 2001:187-188).

Segundo Enguita (2007:55-56) estamos “a meio da terceira revolução industrial, que atribui à informação e ao conhecimento um papel cada vez mais decisivo na produção, multiplica o poder da qualificação e divide a sociedade em torno dela, e resulta, como não podia deixar de ser, numa importância redobrada da educação. É acima de tudo uma revolução nas dimensões e no papel do conhecimento e, conseqüentemente, na estrutura da qualificação”. De acordo com o mesmo autor (2007:56-57) quer o sistema económico no seu todo, quer os actores individuais necessitam e requerem do sistema educativo a qualificação do trabalho, algo que este,

por seu turno, pode e deve oferecer-lhes. Por isso e sabendo que a sociedade actual tem sido palco de múltiplas transformações, que determinaram a reestruturação do sistema educativo, de modo a ajustá-lo à nova realidade vigente, centrámos o nosso estudo nos cursos profissionais de nível secundário. Constituem uma modalidade de educação que se caracteriza por uma forte ligação com o mundo profissional, sendo um dos seus objectivos fulcrais o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o sector empresarial local. Pretende ainda atenuar os efeitos dos problemas sociais que mais afectam os jovens, nomeadamente o desemprego e os desajustamentos entre a habilitação académica e a actividade profissional desenvolvida. Sendo certo que a inserção destes cursos no nosso sistema de ensino não é recente e que a sua procura começou a recrudescer a partir da década de 90, com a publicação de Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, a resposta ao seu crescimento exponencial surgiu com a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. O ensino profissional passou a ser ministrado nas escolas secundárias públicas, tendo-lhe sido atribuído o mesmo valor das restantes vias educativas, com as quais passa a ser oferecido concomitantemente. Neste contexto, pareceu-nos importante averiguar se existem desarticulações entre as decisões políticas que “tendem a *standardizar* as transições dos jovens para a vida adulta” (Pais, 2003:8) e os resultados produzidos pelas mesmas, verificar quais as mudanças que se produziram na vida dos diplomados do ensino profissional. Assim sendo, o propósito que subjaz ao nosso estudo é a avaliação de políticas educativas, porque segundo Souza *et al.* (s/d:9) o que está em causa é a “avaliação de projectos e programas de educação e formação de jovens e adultos”. Considerando que a avaliação significa sempre a formulação de um juízo de valor e que de acordo com Figari (1993:149) “em todas as operações avaliativas existe um sistema interno ou externo em relação ao qual a avaliação se constrói, quer o designemos por quadro se referência ou referente”, o nosso quadro referencial foi construído a partir dos diferentes diplomas legais atinentes ao ensino profissional no que aos seus grandes objectivos estratégicos concerne. A nossa análise é centrada nos resultados porque esta permite efectuar o estudo do impacto, aquele que “revela o desempenho de uma acção pública, [centrada] em políticas com propósitos de mudanças” (Stephanou, 2005:140). O mesmo autor (*Idem*:138) salienta que a avaliação de impactos é essencial para “captar os efeitos do programa sobre a população-alvo”. Insere-se no âmbito da avaliação *ex-post*, porque “no final da intervenção, pretende-se conhecer os resultados e a eficácia do projecto” (Guerra, 2002:197).

Para a consecução do nosso estudo de cariz qualitativo, adoptámos como estratégia de pesquisa o Estudo de Caso, sendo o seu universo constituído pelos alunos que terminaram há três anos e numa escola secundária localizada no norte do país, o curso profissional de Técnico de Marketing criado pela Portaria n.º 901/2005, de 26 de Setembro. Como técnica de recolha de informações privilegiada recorreremos à entrevista semi-directiva, tendo a mesma sido concebida de modo a permitir obter informações, que depois de tratadas e analisadas, atendessem aos objectivos gerais e específicos do trabalho que aqui se apresenta e também de caracterização da amostra no que às suas características pessoais concerne.

As reflexões que apresentamos sobre a questão de dissertação alicerçam-se nas evidências que obtivemos após o tratamento e análise das informações recolhidas, complementadas sempre que tal se nos afigurou oportuno e possível, com os resultados obtidos no âmbito do relatório de Avaliação externa do impacto da expansão dos cursos profissionais no Sistema Nacional de Qualificações, realizado em 2010, pela Agência Nacional de Qualificações. De acordo com o mesmo, a maioria dos jovens que frequentam os cursos profissionais é do sexo masculino, o que reflecte uma “tendência de escolha diferenciada em função do género, dos cursos profissionalmente qualificantes: o sexo feminino está mais representado nos cursos Científico-Humanísticos e o sexo masculino nos cursos profissionalmente qualificantes” (ANQ/IESE, 2010:28). O universo considerado no âmbito do nosso estudo não corresponde ao perfil traçado anteriormente, uma vez que os dois sexos estão representados de forma equitativa.

No que às habilitações académicas dos progenitores concerne, confirmámos que a generalidade possui níveis de escolaridade baixos, sendo de salientar que as mães são detentoras de qualificações mais elevadas. Exercem profissões por conta de outrem, sendo que as dos pais se enquadram predominantemente no grupo dos operários e artífices, enquanto as das mães se situam no domínio da prestação de serviços de limpeza e na indústria têxtil.

Relativamente ao perfil académico dos diplomados, a maioria tinha 16 anos aquando da matrícula no 1.º ano do curso e não registava qualquer retenção no seu percurso escolar, afastando-se assim do padrão nacional, que situa a idade média nos 17 anos e níveis de retenção quer no ensino secundário, quer no ensino básico. Quando questionados sobre as razões da escolha de um curso de natureza profissional, um número significativo referiu que a mesma se devia ao facto de acreditar que seria assim

mais fácil obter uma qualificação académica. Alguns casos admitem também que caso não tivessem ingressado nesta modalidade de ensino secundário, provavelmente teriam abandonado a escola de forma precoce. Neste sentido, avaliámos um efeito positivo da implementação dos cursos e a consecução de dois dos seus objectivos essenciais: reduzir as taxas de abandono escolar e elevar o nível de qualificação dos jovens portugueses. É de salientar que “a grande maioria dos jovens [adquiriu] credenciais escolares superiores às que, uma geração antes, os seus pais conquistaram” (Nunes, 1998:24), o que representa segundo Enguita (2007:27) uma mudança intergeracional, ou seja, uma mudança que é “claramente perceptível de uma geração para a outra e para grupos significativos da população”. Apesar de terem frequentado e concluído com sucesso o curso, os motivos que presidiram à sua escolha nem sempre foram de natureza vocacional mas antes de conveniência ou assentes na suposta taxa de empregabilidade, o que posteriormente se veio a confirmar, não por via do curso frequentado mas antes pela qualificação académica que o mesmo conferiu. A maioria dos alunos refere que no âmbito da Formação em Contexto de Trabalho (F.C.T.) realizada, as actividades desenvolvidas não permitiram aplicar os conhecimentos específicos adquiridos, e, portanto, não possibilitaram “a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso” (Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, Secção IV, art.º 23.º, n.º1) e por esse motivo pronunciam-se desfavoravelmente quanto à sua eficácia na preparação para o ingresso na vida activa. Não obstante, após a conclusão do ensino secundário, a generalidade conseguiu inserir-se no mercado de trabalho e num curto espaço de tempo, apesar de a ocupação profissional não estar directamente relacionada com a área do curso frequentado e registam-se também casos de diplomados que optaram pelo prosseguimento de estudos superiores, nas áreas de Direito e de Ciências Empresariais. Por esse motivo, não foi possível recolher informações que permitissem aferir as articulações/desarticulações das competências e conhecimentos proporcionados pela frequência do curso com as exigências da vida activa, com excepção das competências ao nível das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) cujo grau de adequabilidade é não só considerado pelos alunos como bastante satisfatório como essencial para a realização das respectivas actividades profissionais.

No âmbito da avaliação de impactos que nos propusemos realizar para aferir quais os *Efeitos Pessoais e Profissionais dos alunos do Ensino Profissional de nível secundário*, pudemos constatar que as políticas educativas relativas a esta modalidade

de ensino, enquanto projecto de educação e de formação e no que ao nosso objecto de estudo se refere, produziram os resultados esperados, no que à maioria aos seus objectivos essenciais concerne e, por conseguinte, observaram-se mudanças desejadas e a diferentes níveis, nomeadamente ao da promoção do 12.º ano como escolaridade mínima; da mais-valia que a escolarização de nível secundário constituiu na “aquisição de saberes e do desenvolvimento de competências, [bem com na] aquisição de atitudes e de comportamentos capazes de proporcionar uma cidadania responsável” (Azevedo, 2002:8); da redução das taxas de abandono e de insucesso escolares; e da participação activa dos jovens na sociedade onde se inserem. Assim sendo e num ambiente de mutações permanentes, consideramos que a educação formal cumpriu o seu papel que, segundo Coombs (1986:202), é “o de ensinar as pessoas a aprenderem por si mesmas, a fim de que mais tarde sejam capazes de absorver novos conhecimentos e habilidades por conta própria”. Por isso, não podemos deixar de defender que a educação, mesmo em circunstâncias adversas, “é o melhor e principal instrumento para ajudar as pessoas a preparar-se para uma vida plena, uma cidadania participativa, uma posição económica digna e suficiente, uma convivência não conflituosa, uma apreciação adequada da cultura e para relações sociais em constante processo de mudança” (Enguita, 2007:21). Neste contexto, “a educação é sempre um projecto de mudança e só tem sentido no quadro de uma sociedade que acredita que os seus membros podem ter amanhã uma condição diferente da que têm hoje” (Nóvoa, 1988:8).

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho Editora.
- AFONSO, Almerindo Janela (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp.13-29.
- ALBARELLO, Luc, DIGNEFFE, Françoise, HIERNAUX, Jean-Pierre, MAROY, Christian, RUQUOY, Danielle e SAINT-GEORGES, Pierre (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALVES, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ANTUNES, Fátima (2008). *Nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina.
- ANQ/IESE (2010). *Avaliação Externa do Impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações*. Lisboa: IESE.
- AZEVEDO, Joaquim (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, Joaquim (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.
- BARBIER, Jean-Marie (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- BODGAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- CAMPOS, Cristina, NEVES, Anabela, FERNANDES, Domingos e CONCEIÇÃO, José M. (1994). In FERNANDES (Coord.), *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- CAPUCHA, Luís, ALMEIDA, João Ferreira de, PEDROSO, Paulo e SILVA, José António Vieira da (1996). Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas* – n.º 22, pp. 9-27. Lisboa: CIES-ISCTE/CELTA.
- CARVALHO, Rómulo (2008). *História do Ensino em Portugal – Desde a fundação da Nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, Maria João (2009). No trajecto das racionalidades decisórias da organização escolar. *Educação, Sociedade & Culturas* - n.º 2, pp.141-155.

- CASTRO, Maria Helena Guimarães (1989). Avaliação de Políticas e Programas Sociais. *Caderno de Pesquisa*, n.º 12, pp.1-18. São Paulo: Universidade de Campinas.
- COOMBS, Philip H. (1986). *A crise mundial da educação*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- COMISSÃO EUROPEIA (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- COUTINHO, Clara Pereira (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, volume 12, n.º1, pp.5-15, Janeiro/Abril.
- DIAS, Joana Amaral (2010). *Maníacos de Qualidade – portugueses célebres na consulta com uma psicóloga*, 2.ª edição. Lisboa: Esfera dos Livros.
- ENGUIITA, Mariano Fernández (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ESTEVÃO, Carlos V. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania – contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.º77, pp.185- 206. Campinas: CEDES.
- ESTRELA, M. Teresa (2001). Questões de profissionalidade e de profissionalismo docente. In TEIXEIRA, PINTO, ESTEVE, ESTRELA, NIAS, PRATA e CARVALHEIRO, *Ser professor no limiar do século XXI*, pp. 113-142. Porto: ISET.
- FERREIRA, Virgínia (2009). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In SILVA e PINTO (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp.165-196. Porto: Edições Afrontamento.
- FIGARI, G. (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. ESTRELA e NÓVOA (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*, pp.139-170. Porto: Porto Editora.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?*. Porto: Porto Editora.
- FIGUEIREDO, M. Faria e FIGUEIREDO, A. M. Cheibud (1986). Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência. *Análise e Conjuntura*, volume1, n.º 3, pp.107-127. Belo Horizonte.
- GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). *Educação em números – Portugal 2010*. Lisboa: GEPE/ME.
- GARCIA, Ronaldo Coutinho (2001). *Subsídios para organizar avaliações da acção governamental*. Brasília: IPEA.

- GIL, José (2009). *Em busca da identidade. O desnorde*. Lisboa: Relógio D'Água.
- GUERRA, Isabel Carvalho (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção – O planeamento em ciências sociais*. Lisboa: Principia Editora.
- GUBA, Egon G. e LINCOLN, Yvonna I. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Califórnia: Sage Publications.
- ITURRA, Raúl (2009). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In SILVA e PINTO (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp.149-163. Porto: Edições Afrontamento.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérald (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, Licínio C. (2002). Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In MACHADO e FERREIRA (Orgs.), *Política e Gestão da Educação: Dois Olhares*, pp.32-54. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- LIMA, Licínio C. (1997). O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, pp.43-59.
- MACDONALD, B. (2008). In SACRISTÁN e GÓMEZ (Edts.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 467- 478. Madrid: Ediciones Akal.
- MADEIRA, Maria Helena. Ensino Profissional de Jovens: Um Percurso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida. *Revista Lusófona de Educação*, 2006, n.º7, pp.121-141.
- MENDES, António Rosa (1993). A vida cultural. In JOSÉ MATTOSO (Dir.), *História de Portugal*, III volume, pp. 375-421. Lisboa: Círculo de Leitores.
- MÓNICA, Maria Filomena (1997). *Os filhos de Rousseau – Ensaios sobre os exames*. Lisboa: Relógio D'Água.
- NÓVOA, António (1988). O método autobiográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, volume1, n.º 2, pp.7-20.
- NUNES, João Sedas (1998). Perfis Sociais Juvenis. In Manuel Villaverde Cabral e José Machado Pais (Coord.) *Jovens Portugueses de Hoje: Resultados do Inquérito de 1997*, pp.1-51. Oeiras: Celta Editora.
- PAIS, José Machado (2003). *Ganchos, Tachos e Biscates – Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Âmbar Editora.

- PETRELLA, Ricardo (1994). As armadilhas da economia de mercado para a formação no futuro: para além do anúncio, a necessidade da denúncia. *Revista Europeia – Formação Profissional*, n.º3, pp.27-33. CEDEFOP.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SERGIO, Grácio, MIRANDA, Sacuntala e STOER, Stephen (1982). *Sociologia da Educação – Antologia. Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Estúdios Horizonte.
- SILVA, Manuel António Ferreira da (2000). Do Poder Mágico da Formação às Práticas de Formação com Projecto e à Avaliação Reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), pp.77-109. Braga: CEEP – Universidade do Minho.
- SILVA, Manuel António Ferreira da (2006). *Confrontos ideológicos e teóricos contemporâneos e a educação – Contributos para des(construção sociológica do campo da formação)*. Braga: Universidade do Minho.
- SOBRINHO, José Dias (2003). *Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- SOUZA, Cláudio Benedito Gomide, FISCARELLI, Silvio Henrique e TURQUETI, Adriana da Silva (s/d). Avaliação externa de programas educacionais com uso de. Novas tecnologias: programa escola da juventude. www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/83.pdf (acedido em 01/03/2010).
- STAKE, Robert E. (2006). *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- STAKE, Robert E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STEPHANOU, Michelle C. (2005). Análise comparativa das metodologias da avaliação das agências de fomento internacionais BID e BIRD em financiamentos de projectos sociais no Brasil. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, volume 5, n.º1, pp.127-160. Porto Alegre.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. e SHINKFIELD, Anthony J. (1987). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- VALA, Jorge (2009). A Análise de Conteúdo. In SILVA e PINTO (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp.101-129. Porto: Edições Afrontamento.
- YIN, Robert (2005). *Estudo de caso, planeamento e métodos*. Porto Alegre: Artemede Editora.

Outros documentos consultados:

Projecto Educativo da Escola Secundária X para o triénio 2010-2013.

Regulamento Interno da Escola Secundária X para o triénio 2010-2013.

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 276- C/2007, de 31 de Julho

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 253/84, de 26 de Julho

Decreto-Lei n.º 47 587/67, de 10 de Março

Decreto-Lei n.º 47 480/67, de 2 de Janeiro

Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2007, de 3 de Julho

Portaria n.º 901/2005, de 26 de Setembro

Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio

Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro

ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTA - OBJECTIVOS E GUIÃO

OBJECTIVOS DA ENTREVISTA

Para a consecução dos objectivos subjacentes à questão de dissertação, a entrevista orientada para a informação foi considerada a técnica de recolha de dados mais adequada e privilegiada. Segundo Campos *et al.* (1994) “na entrevista é possível pedir explicações e obter informação adicional acerca das reacções dos respondentes. Neste sentido, a entrevista fornece informação mais pormenorizada e permite conhecer o mesmo assunto com maior profundidade do que os questionários”.

A entrevista foi concebida de modo a permitir recolher informações, que depois de tratadas e analisadas, atendessem aos objectivos geral e específicos do presente estudo e também de caracterização da amostra no que às suas características pessoais (sexo, idade, habilitações académicas dos progenitores e respectivas e ocupações profissionais) concerne. Assim sendo, foram formuladas perguntas abertas, “a resposta é livre e é dada a possibilidade ao respondente de expressar opiniões por palavras suas” (Campos *et al.*, 1994) e fechadas, “que condicionam mais a resposta” mas “em contrapartida facilitam enormemente a anotação no acto de inquirir e o apuramento dos resultados” (Ferreira, 2009:182).

Assegurou-se a confidencialidade das respostas e agradece-se a disponibilidade e a colaboração.

GUIÃO DA ENTREVISTA

- Dados pessoais

Sexo entrevistados: Masc. Fem.

- Habilitações académicas e situação ocupacional dos progenitores

Quais as habilitações académicas dos progenitores e as respectivas ocupações profissionais.

- Dados académicos

Idade aquando da matrícula no 10.º ano;

Percurso académico (com ou sem retenções);

Razões que levaram à escolha de um curso desta natureza;

Razões/motivações para a escolha do curso frequentado;

Se não tivesse ingressado num curso desta natureza, teria prosseguido os estudos secundários?

- Situação profissional

Está a exercer alguma actividade profissional?

Qual o tempo decorrido entre a conclusão do curso e o ingresso no mercado de trabalho?

Qual a relação entre a actividade profissional desenvolvida e o curso frequentado?

A formação em contexto de trabalho foi importante ao nível das exigências e da preparação para o ingresso na vida activa?

Que relação estabelece entre a frequência do curso e a facilidade de inserção na vida activa?

Qual a articulação/desarticulação entre as competências e os conhecimentos adquiridos durante o curso e as exigências da vida activa?

ANEXO II

ANÁLISE DE CONTEÚDO - PROCESSO DE REDUÇÃO DE DADOS

MATRIZ DE REDUÇÃO DE DADOS

Categorias	Unidades de Contexto / Unidades de Registo										
1- Sexo dos entrevistados	Masculino					Feminino					
	1+1+1					1+1+1+1+1+1					
2- Habilitações académicas / Situação ocupacional dos progenitores	1.º ciclo		2.º ciclo		3.º ciclo		Ensino secundário		Ensino superior		
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
	1+1+1+1	1+1+1+1	1+1+1+1	1	1	1+1+1		1			
	Desempregado		Empregado								
	Pai	Mãe	Pai				Mãe				
	1+1	1+1	Marceneiro; Marceneiro; Guarda prisional; Marceneiro; Operário da construção civil; Marceneiro; Serralheiro.				Empregada doméstica; Empregada têxtil; Secretária administrativa; Empregada têxtil; Técnica auxiliar num laboratório de análises clínicas; Empregada doméstica; Empregada num refeitório.				
3- Idade aquando da matrícula no 10.º ano do curso profissional	14		16		17		18		19		
	1		1+1+1+1+1		1+1		1				

4- Percurso escolar (n.º de retenções)	Nenhuma	1	2
		1+1+1+1+1	5.º ano.
8- Situação profissional	Empregado	Desempregado	Outra
	<ul style="list-style-type: none"> - Farmácia – Controlo e armazenagem dos <i>stocks</i>; - Secretaria de uma EB_{2,3}; - Bar – Empregado de balcão; - Proprietário de uma papelaria; - Associação Empresarial - Técnica de formação. 	1	<ul style="list-style-type: none"> - A frequentar o ensino superior público – Curso de Direito; - A frequentar o ensino superior privado – Curso de Ciências Empresariais; - A frequentar o ensino superior privado – Curso de Ciências Empresariais.
9- Tempo decorrido entre a conclusão do curso e o ingresso no mercado de trabalho	Até 6 meses	6 < meses <12	>12 meses
	1+1	1+1	1

Categorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto	Inferências
<p>5- Razões/Motivações para a escolha de um curso desta natureza</p>	<p>“Mais fácil”;</p>	<p>“Era mais fácil fazer os módulos e passar. Eu só queria fazer o 12.º ano e depois arranjar um emprego”;</p>	<p>- Obter mais facilmente uma qualificação académica para ingressar no mercado de trabalho;</p>
	<p>“Mais fácil”;</p>	<p>“Vim para um curso profissional por ser mais fácil que os outros”;</p>	<p>- Obter mais facilmente uma qualificação académica para ingressar no mercado de trabalho;</p>
	<p>“Mais fácil”;</p>	<p>“Quis ir para um curso profissional por ser mais fácil e por podermos ir para a universidade se quisermos”;</p>	<p>- Obter mais facilmente uma qualificação académica para ingressar no mercado de trabalho e/ou no ensino superior;</p>
	<p>“Mais fácil”;</p>	<p>“Escolhi o curso de Marketing por ser mais fácil que os outros cursos”;</p>	<p>- Obter mais facilmente uma qualificação académica para ingressar no mercado de trabalho;</p>
	<p>“Mais fácil”;</p>	<p>“Ouvia dizer que estes cursos eram mais fáceis que os outros”;</p>	<p>- Obter mais facilmente uma qualificação académica para ingressar no mercado de trabalho;</p>
	<p>“Em Humanidades não consegui fazer nada”;</p>	<p>“Quando andei em Humanidades não consegui fazer nada”;</p>	<p>- Obter mais facilmente uma qualificação académica para ingressar no mercado de trabalho;</p>
	<p>“Curso prático”;</p>	<p>“Eu sempre quis tirar um curso prático e como gosto muita de fotografia, queria tirar um curso nessa área e depois começar a trabalhar como fotógrafo”;</p>	<p>- Obter uma qualificação profissional para ingressar no mercado de trabalho;</p>
	<p>“Pelo plano do curso”;</p>	<p>“A escolha foi mesmo pelo plano do curso que achei interessante e</p>	<p>- Obter uma qualificação académica e numa área de interesse pessoal;</p>

	“Interesse pela área de oferta nestes cursos”.	me agradou de imediato”; “ Por ser o único que tinha uma oferta numa área que me interessava.	- Obter uma qualificação académica e numa área de interesse pessoal.
6- Razões / Motivações para a escolha do curso frequentado	“Existência de vaga”; “Saída profissional”; “Saída profissional”; “Interesse na área do curso”; “Adequado para o futuro profissional pretendido”; “Conveniência”; “Alternativa possível”;	“Fui para o curso de Marketing porque era o único onde havia vaga”; “Fui para o curso de Marketing porque me disseram que tinham muita saída; “ Porque me disseram que tinha muita saída e assim podia ter mais possibilidades de arranjar um emprego quando acabasse a escola”; “ Escolhi o curso de Marketing por gostar dessa área e de publicidade; “Gostava de ter um negócio e achei que me poderia ajudar”; “Eu não gostava nem sabia nada de matemática, nunca tirei positiva e o curso de marketing era o tinha menos contas”; “Sempre quis tirar um curso prático e como a escola não tinha o curso de fotografia, mas disseram-me que o curso de Marketing também era prático,	- A motivação vocacional não esteve subjacente à escolha do curso; - O motivo que presidiu à escolha do curso foi a convicção na sua suposta elevada taxa de empregabilidade; - O motivo que presidiu à escolha do curso foi a convicção na sua suposta elevada taxa de empregabilidade; - A escolha do curso foi determinada pela vocação e interesse na área; - A escolha do curso foi determinada pelas aspirações profissionais futuras; - A escolha do curso foi determinada pelo seu plano curricular; - A escolha do curso foi determinada pelo seu suposto cariz prático e não por razões de natureza vocacional;

	<p>“Área do curso”;</p> <p>“Área do curso.</p>	<p>vim para esse curso”;</p> <p>“As razões foram o gosto pela área uma vez que já tinha estado inscrito num curso de artes visuais (mas o desinteresse pelo curso e pela forma como foi leccionado fez-me desistir)”;</p> <p>“Por ser uma área do meu interesse e por estar relacionada com aquilo que eu pensava que gostaria de fazer no futuro”.</p>	<p>- A escolha do curso foi determinada pelo seu plano curricular e por razões de natureza vocacional;</p> <p>- A escolha do curso foi determinada por razões de natureza vocacional e pelas aspirações profissionais futuras.</p>
7- Relação entre a modalidade de ensino escolhida/Prossecução de estudos secundários	<p>“Muito mais difícil”;</p> <p>“Não tenho a certeza”;</p> <p>“Não tenho a certeza”;</p> <p>“Muito mais difícil”;</p> <p>“Não”;</p> <p>“Tinha deixado de estudar”;</p>	<p>“Seria muito mais difícil e não sei se teria conseguido acabar o 12.º ano ou se teria acabado por desistir”;</p> <p>“Acho que tinha ido para o curso de Humanidades mas não tenho a certeza”;</p> <p>“Se calhar tinha ido para o curso de Humanidades mas não sei muito bem;</p> <p>“Acho que tinha sido muito mais difícil”;</p> <p>“Tinha continuado a estudar mas só para acabar o 12.º ano”;</p> <p>“Se não fosse para estes cursos tinha deixado de estudar e ia procurar um emprego numa confecção ou naquilo que aparecesse”;</p>	<p>- A frequência do curso poderá ter evitado o abandono escolar precoce;</p> <p>- A frequência do curso facilitou a conclusão do ensino secundário;</p> <p>- A frequência do curso facilitou a conclusão do ensino secundário;</p> <p>- A frequência do curso facilitou a conclusão do ensino secundário;</p> <p>- A frequência do curso facilitou a conclusão do ensino secundário;</p> <p>- A frequência do curso foi determinante para evitar o abandono escolar precoce;</p>

	<p>“Tinha ido trabalhar”;</p> <p>Não;</p> <p>“Não”.</p>	<p>“Se não tivesse entrado neste curso tinha ido trabalhar depois de acabar o 9.º ano”;</p> <p>“Teria realizado o ensino secundário em outra escola, de preferência na área do curso que frequentei (...). A razão da escolha desta licenciatura foi o gosto adquirido pela área da gestão durante o ensino secundário”;</p> <p>“Teria continuado a estudar nos cursos Científico-Humanísticos, no curso que mais se aproximasse da área do Marketing”.</p>	<p>- A frequência do curso foi determinante para evitar o abandono escolar precoce;</p> <p>- A frequência do curso determinou a escolha efectuada no âmbito do curso frequentado no ensino superior;</p> <p>- A frequência do curso determinou a escolha efectuada no âmbito do curso frequentado no ensino superior.</p>
<p>10- Relação entre a actividade profissional desenvolvida e o curso frequentado</p>	<p>“Nenhuma”;</p> <p>“Nenhuma”;</p> <p>“Nenhuma”;</p> <p>“Está relacionada”;</p>	<p>“Eu confiro as encomendas e arrumo os <i>stocks</i> dos medicamentos e no curso não aprendemos nada relacionado com isto”;</p> <p>“Consegui o emprego porque tinha o 12.º ano e não pelo curso que tinha tirado”;</p> <p>A frequentar o curso superior de Direito;</p> <p>“Empregado de balcão num bar, ao fim de semana”;</p> <p>“Aplico os conhecimentos do curso, a comunicação com as</p>	<p>- Não há relação entre competências curso frequentado e a actividade profissional exercida;</p> <p>- Não há relação entre competências curso frequentado e a actividade profissional exercida;</p> <p>- Não há relação entre o curso frequentado no ensino secundário e a opção efectuada no ensino superior;</p> <p>- Não há relação entre o curso frequentado no ensino secundário e a actividade desenvolvida;</p> <p>- Há uma relação significativa entre as competências adquiridas no curso</p>

	<p>“Pouco significativa”;</p> <p>Nunca trabalhou.</p>	<p>peçoas e o relacionamento com os clientes. O que tive de fazer para abrir a papelaria aprendi no curso”;</p> <p>“Organizo os dossiers dos cursos de formação modular certificada para desempregados e empregados;</p> <p>“Nunca trabalhei desde que acabei o curso”;</p> <p>A frequentar o curso superior de Ciências Empresariais;</p> <p>A frequentar o curso superior de Ciências Empresariais.</p>	<p>e a actividade profissional desenvolvida;</p> <p>- Há uma relação pouco significativa entre as competências adquiridas no curso e a actividade profissional desenvolvida;</p> <p>- Não é possível fazer inferências;</p> <p>- Há uma relação significativa e determinante entre o curso frequentado no ensino secundário e a opção efectuada no ensino superior;</p> <p>- Há uma relação significativa e determinante entre o curso frequentado no ensino secundário e a opção efectuada no ensino superior.</p>
<p>11- Relação entre a Formação em Contexto de Trabalho/ Exigências e a preparação para a vida activa</p>	<p>“Pouco relevante”;</p> <p>“Muito relevante”;</p>	<p>“Só me deu alguma responsabilidade e a ideia de como funciona uma empresa”;</p> <p>“Tudo o que fazia no estágio não tinha nada a ver com marketing mas tudo o que faço agora é igual ao que eu fazia no estágio”;</p>	<p>- A FCT preparou ao nível da responsabilização e de alguma visão global do funcionamento de uma empresa mas não ao nível de aplicação das competências adquiridas no curso;</p> <p>- A FCT apesar não ter desenvolvido competências no âmbito do curso foi importante para a integração na vida activa porque os locais de formação e de inserção são coincidentes;</p>

	<p>A frequentar o ensino superior;</p> <p>“Pouco relevante”;</p> <p>“Pouco relevante”;</p> <p>“Relevante”;</p> <p>“Pouco relevante”;</p> <p>“Muito relevante”;</p>	<p>Não sabe responder porque não está inserida no mercado de trabalho;</p> <p>“Só me deu alguma responsabilidade (...). Tinha de cumprir um horário e fazer o que me mandavam, mas não era nada relacionado com o marketing”;</p> <p>“No estágio não fiz nada relacionado com o curso e muitas vezes não tinha nada para fazer. Acho que os estágios deviam estar relacionados com o curso e que nos deviam ensinar aquilo que vamos precisar de saber fazer quando formos trabalhar”;</p> <p>“Se eu não tivesse feito o estágio ali se calhar nunca tinha arranjado este emprego. Aprendi a fazer um plano de Marketing mas tive que me esforçar muito e às vezes ficava aflita com medo de não estar a fazer as coisas bem”;</p> <p>“Fiz o estágio numa loja comercial mas não fiz nada relacionado com o curso. Fazia atendimento telefónico, montava candeeiros e trabalhei no armazém”;</p> <p>“Penso que foi bastante importante a minha integração nesta empresa, uma vez que todos os dias interagía com pessoas de</p>	<p>- Não é possível fazer inferências;</p> <p>- A FCT só contribuiu para conferir algum sentido da responsabilidade;</p> <p>- A FCT não preparou para o ingresso no mercado de trabalho;</p> <p>- A FCT desenvolveu competências no âmbito do curso, foi importante e determinante para a integração na vida activa porque os locais de inserção são coincidentes, apesar de o trabalho desenvolvido só esporadicamente exigir competências específicas do curso;</p> <p>- A FCT não permitiu desenvolver e aplicar competências adquiridas no âmbito do curso;</p> <p>- A formação em contexto de trabalho permitiu aplicar e ampliar as competências adquiridas no curso;</p>
--	--	---	---

	<p>“Irrelevante”.</p>	<p>diversas áreas, inclusive do marketing da comunicação e da gestão”;</p> <p>“Fiz estágio numa papelaria e todas as tarefas que executei não tinham qualquer relação ou aplicação com os conhecimentos e competências adquiridos durante o curso”.</p>	<p>- A FCT não permitiu desenvolver e aplicar competências adquiridas no âmbito do curso.</p>
<p>12- Relação entre a frequência do curso/Facilidade de inserção na vida activa</p>	<p>“Detenção de uma qualificação académica”;</p> <p>“Detenção de uma qualificação académica”;</p> <p>Não responde por estar a frequentar o ensino superior;</p> <p>“Nenhuma”;</p> <p>“Conhecimentos adquiridos”</p>	<p>“O curso só me ajudou a arranjar o emprego porque tinha o 12.º ano completo”;</p> <p>“O curso só me ajudou a arranjar o emprego por ter o 12.º ano”;</p> <p>Apenas conseguiu um trabalho precário;</p> <p>“Para abrir a papelaria foi importante porque já tinha alguns conhecimentos e assim foi mais fácil mas mesmo assim tive muitas dificuldades (...). Sem o curso nem sabia que era preciso fazer tantas coisas para abrir um negócio”;</p>	<p>- A detenção de um diploma de ensino secundário é que permitiu o ingresso no mercado de trabalho;</p> <p>- A detenção de um diploma de ensino secundário permitiu o ingresso no mercado de trabalho;</p> <p>- Não é possível fazer inferências porque não está inserido no mercado de trabalho;</p> <p>- A detenção de um diploma de ensino secundário não facilitou/permitiu o ingresso no mercado de trabalho;</p> <p>- A detenção de um diploma de ensino secundário facilitou o ingresso no mercado de trabalho, devido às competências e conhecimentos adquiridos;</p>

	<p>“Muito significativa”;</p> <p>“Nenhuma”;</p> <p>A frequentar o ensino superior;</p> <p>Não responde por estar a frequentar o ensino superior.</p>	<p>“No meu caso facilitou bastante porque eles valorizam muito as pessoas que tiram estes cursos e dão emprego a estas pessoas”;</p> <p>“No meu caso ter tirado o curso até agora não ajudou nada porque ainda não consegui arranjar emprego”;</p> <p>“Penso que o curso tem sido bastante útil neste meu percurso académico. Sendo um curso profissional e estando relacionado com a minha preparação para a integração no mundo do trabalho, considero que foi positivo”.</p>	<p>- A detenção de um diploma de formação de nível secundário e um certificado profissional de nível III foi determinante para a obtenção do emprego;</p> <p>- A detenção de um diploma de formação de nível secundário e um certificado profissional de nível III não facilitou nem permitiu o ingresso no mercado de trabalho;</p> <p>- Apesar de estar a frequentar o ensino superior, considera que a frequência do curso facilitará a inserção na vida activa;</p> <p>- Não é possível fazer inferências porque não está inserido no mercado de trabalho.</p>
<p>13- Articulação/desarticulação entre as competências e os conhecimentos adquiridos durante o curso/ Exigências da vida activa</p>	<p>“Articulação ao nível dos conhecimentos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)”;</p> <p>“Articulação ao nível dos conhecimentos de TIC”;</p>	<p>“A única coisa que eu aprendi no curso, e que serve para o meu emprego e para aquilo que faço, é os conhecimentos de TIC”;</p> <p>“ Não sei responder porque o que faço não tem nada a ver com o marketing. A única coisa que eu aprendi no curso e que preciso</p>	<p>- Como a actividade profissional desenvolvida não tem relação com o curso frequentado não é possível aferir as articulações/desarticulações ao nível das competências específicas. O mesmo não sucede ao nível das competências adquiridas em TIC, que estão articuladas com as exigências da vida activa;</p> <p>- Como a actividade profissional desenvolvida não tem relação com o curso frequentado não é possível aferir as articulações/desarticulações</p>

	<p>Não sabe responder por não estar inserida no mercado de trabalho;</p> <p>Não sabe responder;</p> <p>“Aprendemos coisas úteis”;</p> <p>“No curso é tudo muito teórico”;</p> <p>Não sabe responder por não estar inserido no</p>	<p>para o meu trabalho é usar o computador”;</p> <p>“Não sei responder porque aquilo que faço não tem nada a ver com o Marketing”;</p> <p>“Acho que no curso aprendemos coisas que são importantes e úteis mas só aprendemos a teoria e depois quando precisamos de as fazer não sabemos como”;</p> <p>“Eu acho que o que aprendemos na formação técnica é importante para trabalhar em empresas seja ou não na área do marketing mas é tudo muito teórico e devia ser mais prático. Aprendemos o que era um plano de Marketing mas nunca fizemos nenhum e devíamos aprender a fazer um. Mas no meu emprego o que mais me tem ajudado naquilo que faço foi ter aprendido Inglês e ter tido TIC”;</p> <p>“Ainda não consegui arranjar emprego”;</p>	<p>ao nível das competências específicas. O mesmo não sucede ao nível das competências adquiridas em TIC, que estão articuladas com as exigências da vida activa;</p> <p>- Por não estar inserida no mercado de trabalho não é possível fazer inferências;</p> <p>- Como a actividade profissional desenvolvida não tem relação com o curso frequentado não é possível aferir as articulações/desarticulações ao nível das competências específicas;</p> <p>- A frequência do curso desenvolveu competências que se têm mostrado importantes para o exercício da actividade profissional;</p> <p>- A frequência do curso desenvolveu competências específicas que são importantes para o exercício da actividade profissional, sendo no entanto demasiado teóricas. As competências adquiridas ao nível de TIC e Inglês revelam-se importantes e articuladas com as exigências da vida activa;</p> <p>- Por não estar inserido no mercado de trabalho não é possível fazer</p>
--	---	--	--

	<p>mercado de trabalho;</p> <p>Apesar de não estar inserido no mercado de trabalho, considera que “durante o estágio realizado possuía as competências e conhecimentos requeridos para o exercício das tarefas solicitadas”;</p> <p>Não sabe responder por não estar inserida no mercado de trabalho.</p>	<p>“Considero que a minha participação no curso foi sempre bem aproveitada e que isso me fez crescer, não só como um bom estudante, mas também como uma pessoa preparada para entrar no mercado e desenvolver tarefas que estivessem de acordo com as matérias leccionadas no curso”.</p>	<p>inferências;</p> <p>- Apesar de não estar inserido no mercado de trabalho (realizou apenas FCT), considera que as competências e conhecimentos adquiridos no curso permitem responder às exigências do mercado de trabalho;</p> <p>- Por não estar inserido no mercado de trabalho não é possível fazer inferências.</p>
--	---	---	---