



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE VISEU**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia**

**Mestrado em Ciências da Educação
- Especialização em Administração e Organização Escolar -**

OS ALUNOS NOS CURSOS VOCACIONAIS: INTERPRETAÇÕES, MOTIVAÇÕES E EXPETATIVAS

Sandra Marisa Trindade Marques Gamboa

Orientadora: Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, junho de 2017



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE VISEU**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia**

OS ALUNOS NOS CURSOS VOCACIONAIS: INTERPRETAÇÕES, MOTIVAÇÕES E EXPETATIVAS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Sandra Marisa Trindade Marques Gamboa

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, junho de 2017

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu
Mas nele é que espelhou o céu.

(Fernando Pessoa, “Mar Português” *in* Mensagem, 1934)

Agradecimentos

Como em cada etapa da nossa vida, por mais que o caminho para a alcançar seja longo, nunca devemos desistir. Porém, nunca vamos sozinhos, e por em certos momentos acharmos que de algum modo não seremos capazes, haverá sempre alguém que nos inculirá a força e a determinação que nos falta, ou melhor, a autoconfiança que, por vezes, havíamos perdido ao longo da caminhada.

Sendo este um objetivo a que me propus, o mesmo não seria possível sem o apoio direto ou indireto de algumas pessoas, pois sem o incentivo delas jamais estaria a dar por encerrada esta etapa da minha vida.

Particularizando, em primeiro lugar, o meu profundo agradecimento à Professora Doutora Célia Ribeiro, pela disponibilidade demonstrada, pelo profissionalismo e orientação e pelo apoio científico pertinente.

À Margarida, por ser a estrela que ilumina o meu caminho.

Ao Jorge, companheiro de e para a vida por me ter dado o seu apoio incondicional e ajuda desmedida na concretização desta dissertação. Sem ti não teria conseguido!

Aos meus pais, pela educação que me deram e pelo esforço que fazem para que nunca desista dos meus objetivos. Sei que muitas vezes com esforço, mas com vontade de me darem sempre o melhor. Por isso, obrigada por tudo o que fazem todos os dias por mim e por serem os melhores do mundo.

À minha família, em especial à minha irmã e avó, por todo o apoio, carinho e amor.

À Ana Lúcia pela amizade e apoio linguístico prestado.

Às minhas amigas pelo apoio, amizade e companheirismo.

Aos alunos das escolas que se disponibilizaram a participar neste estudo.

Aos Diretores das duas escolas, pela forma como acederam à participação da escola no estudo e pela colaboração prestada.

Resumo

Passadas cerca de quatro décadas da democratização da escola o insucesso e o abandono escolar precoce assumem um lugar de destaque na preocupação de todo o sistema educativo. Em resposta, e para diferentes níveis de ensino, os atores políticos delinearam para o sistema de ensino português os Cursos Vocacionais. Estes, assentes numa modalidade formativa que complementa o domínio teórico com o domínio prático em contexto escolar e, simultaneamente, empresarial dão cumprimento à escolaridade obrigatória, permitem o prosseguimento de estudos e capacitam os jovens nos níveis científico, cultural e de natureza técnica, prática e profissional.

A presente investigação, centrada no aluno, procura, no âmbito dos cursos vocacionais de 3º ciclo, conhecer as interpretações, identificar as motivações e caracterizar as expetativas dos cursos vocacionais de 3º ciclo. Desenvolve-se, utilizando uma metodologia quantitativa, em duas escolas portuguesas de diferente tipologia, mas com a característica comum de integrarem cursos vocacionais, não para comparação das duas escolas mas para um processo de complementaridade. O instrumento de recolha de dados foi um questionário construído para o efeito e aplicado a uma amostra constituída por 60 alunos.

Os resultados obtidos, revelam a retenção, resultante de múltiplos fatores, como elemento chave para o ingresso em cursos vocacionais. Identificam os amigos, colegas, vizinhos e familiares como determinantes, quer na divulgação quer na influência pela escolha desta oferta formativa em detrimento dos agentes educativos, psicólogos, diretores de turma e professores. Caraterizam as atuais práticas e comportamentos, evidenciando melhorias, quer nos domínios sociais quer nos domínios cognitivos, e traduzem elevados índices de satisfação com a frequência do curso. Assinalam a recuperação escolar dos jovens evidenciando como projetos de futuro a continuação do seu desenvolvimento formativo.

Palavras-chave: ensino vocacional, motivações, expetativas, insucesso escolar, abandono escolar.

Abstract

After four decades of school democratization, school failure and early school leaving assume a prominent place in the concern of the entire education system. In order to present solutions to this reality, and having in mind the different levels of education, the political actors introduced to the Portuguese education system the Vocational Courses.

These courses, based upon a formative modality of education that complements the theoretical domain with the practical domain in the school context and, simultaneously, with the business world comply with compulsory schooling, allow the pursuit of studies and empower young people in all scientific, cultural, technical, professional and practical levels.

The present research, student-centred and having in mind the framework of the vocational courses of Basic Education, intends to understand the interpretations, identify the motivations and characterize the expectations of vocational courses students. This study is going to be developed, through a quantitative methodology, in two Portuguese schools of different typology, but having in common the same characteristic of integrating vocational courses, not for comparison of the two schools but for a process of complementarity. The instrument used to collect data was a questionnaire built for the effect and devoted to a sample constituted by 60 students.

The obtained results reveal retention, which is due to multiple factors, as a key element for entering vocational courses. Students identify their friends, colleagues, neighbours, and family as determinants in both the dissemination and the influence on choosing this training offer instead of pointing out educational agents, psychologists, class directors and teachers.

They characterize current practises and behaviours, evidencing improvements in both social and cognitive domains, and reflect high levels of satisfaction within course attendance. They point out the school's recovery of young people, highlighting as projects for their future the continuation of their formative development.

Keywords: vocational education, motivations, expectations, school failure, school drop-out.

Índice Geral

Introdução.....	19
Parte I – Enquadramento Teórico	
Capítulo I – O Ensino Profissional no Sistema Educativo Português	23
1.1. Introdução.....	23
1.2. O Ensino Profissional até 1974.....	24
1.3. A Expansão do Ensino Profissional	26
1.4. Criação das Escolas Profissionais	29
1.5 Alargamento do Ensino Profissional às Escolas Públicas.....	32
Capítulo II – Modalidades de Educação e Formação	35
2.1. Introdução.....	35
2.2. Cursos de Educação e Formação (CEF).....	36
2.3. Cursos Profissionais	40
2.4. Os Cursos Vocacionais na Escola	43
2.4.1. Enquadramento.....	43
2.4.2. Legislação.....	46
2.4.3. Objetivos dos Cursos Vocacionais	48
2.4.4. Natureza dos Cursos Vocacionais	49
2.4.5. Estrutura Curricular.....	49
2.4.6. Avaliação de Percursos.....	51
Parte II – Estudo Empírico	
Capítulo III – Metodologia da Investigação	57
3.1. Introdução.....	59
3.2. Objetivos da Investigação.....	59
3.3. Tipologia da Investigação.....	60
3.4. Locais de Estudo, População e Amostra	63
3.4.1. Caracterização da Amostra.....	64
3.5. Instrumento de Recolha de Dados	68
3.6. Procedimentos	69
Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	73
4.1. Introdução.....	73
4.2. Análise Descritiva.....	73
4.3. Análise Inferencial.....	79

4.4. Discussão dos Resultados.....	95
Conclusão	103
Lista de Referências	109
Legislação.....	113
Anexo I.....	117
Anexo II.....	123
Anexo III	127

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Tipologia dos Cursos de Educação e Formação	37
Tabela 2 – Desenho Curricular dos Cursos de Educação e Formação de tipo 1, 2 e 3	38
Tabela 3 – Desenho Curricular dos Cursos de Educação e Formação de tipo 4, 5, 6 e 7 ...	39
Tabela 4 – Plano de estudos de um curso profissional	42
Tabela 5 – Estrutura curricular dos cursos vocacionais básicos.....	50
Tabela 6 – Estrutura curricular dos cursos vocacionais secundários.....	51
Tabela 7 – Distribuição dos jovens por género, idade e zona de residência	64
Tabela 8 – Distribuição dos jovens relativamente a elementos de contexto familiar.....	65
Tabela 9 – Distribuição das características do percurso escolar dos jovens	66
Tabela 10 – Percurso escolar dos jovens no domínio do insucesso	67
Tabela 11 – Qualificação das razões para a retenção evidenciadas pelos jovens.....	73
Tabela 12 – Categorização do conhecimento dos cursos vocacionais	74
Tabela 14 – Qualificação das motivações para o ingresso num curso vocacional	76
Tabela 15 – Autoavaliação de práticas e comportamentos por parte dos jovens	77
Tabela 16 – Avaliação das expetativas iniciais	77
Tabela 17 – Avaliação da satisfação dos conhecimentos obtidos	78
Tabela 18 – Projetos de futuro.....	79
Tabela 19 – Correlação entre fatores sociais e razões invocadas para retenções anteriores	80
Tabela 20 – Correlação entre o número de retenções e as razões invocadas para retenções anteriores	81
Tabela 21 – Correlação entre razões invocadas para retenções anteriores.....	82
Tabela 22 - Análise da opinião dos alunos sobre motivos das retenções por género.....	83
Tabela 23 - Análise da opinião dos alunos sobre os motivos das retenções por tipologia de família.....	84
Tabela 24 - Análise da opinião dos alunos sobre motivos das retenções em relação com a orientação por parte do psicólogo escolar	85
Tabela 25 - Análise da opinião dos alunos sobre motivos das retenções em relação com a influência ou não do grupo Pais/familiares	86
Tabela 26 - Análise da opinião dos alunos sobre motivos das retenções em relação com a influência ou não do grupo Amigos/colegas/vizinhos.....	87
Tabela 27 - Análise da opinião dos alunos sobre motivos das retenções em relação com a influência ou não do grupo Diretor de turma/professor	88

Tabela 28 - Análise da opinião dos alunos sobre motivos das retenções em relação com a influência ou não do grupo Psicólogo da escola	89
Tabela 29 – Correlações entre razões pela opção por um curso vocacional com as práticas e comportamentos no âmbito da atuação pessoal	90
Tabela 30 - Análise da opinião dos alunos relativamente às suas práticas e comportamentos e as expetativas iniciais	91
Tabela 31 - Análise da opinião dos alunos relativamente à relação entre aos níveis de satisfação com o curso frequentado e as expetativas iniciais.....	92
Tabela 32 - Análise da opinião dos alunos relativamente à relação entre a situação futura e o entendimento sobre o índice de facilidade de consecução	95

Siglário

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEF – Curso de Educação e Formação

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DGFV – Direção Geral de Formação

GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério da Educação e Ciência

PAP – Prova de Aptidão Profissional

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

INTRODUÇÃO

A escola, como lugar privilegiado para a capacitação de jovens, tem vindo a ser confrontada com o desafio de escolarização de todos. Porém, a tradicional cultura formativa assente no paradigma de uma uniformização curricular tem condicionado o sucesso de muitos jovens que não se revêm na aprendizagem formal. A dimensão da construção do saber numa lógica de integração entre os *saberes teóricos* e os *saberes práticos* reveste-se, neste início do século XXI, como elemento capaz de responder assertivamente ao desígnio de uma escola para todos.

Constatando-se o sucesso a que a formação em cursos profissionais de nível 4¹ tem vindo a obter, o Ministério da Educação definiu como política educativa a implementação de tipologias de ensino similares a níveis de escolaridade mais baixos. Assim, e numa lógica do sucesso/insucesso escolar que está na origem da criação de percursos curriculares alternativos nos quais se inserem os cursos vocacionais.

Neste trabalho, procura-se, sob a perspetiva do aluno, conhecer as interpretações, identificar as motivações e caracterizar as expetativas dos cursos vocacionais de 3º ciclo inseridos no atual contexto educativo português.

O presente trabalho encontra-se estruturado em duas partes, a primeira dedicada ao enquadramento teórico e a segunda dedicada ao estudo empírico.

A primeira parte encontra-se dividida em dois capítulos: O Ensino Profissional no Sistema Educativo Português e Modalidades de Educação e Formação.

A parte II, estudo empírico, é dedicada ao desenvolvimento do trabalho de campo e apresenta-se estruturada em dois capítulos: Metodologia da Investigação e Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.

¹ Níveis de qualificação profissional, que variam de 1 a 8 por ordem crescente de conhecimentos, aptidões e atitudes. De acordo com o Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida, definido pela Portaria n.º 782/2009, Diário da República, 141, 23/07/2009, pp. 4776-4778.

Seguidamente, apresenta-se uma breve síntese do conteúdo de cada capítulo:

Capítulo I – *O Ensino Profissional no Sistema Educativo Português*. Neste capítulo sabendo que na génese do que hoje se entende por ensino vocacional podemos identificar o ensino técnico profissional, será feita uma contextualização teórica do aparecimento do ensino profissional em Portugal. Ainda neste capítulo, analisa-se o aparecimento das escolas profissionais e o alargamento desta modalidade às escolas públicas.

Capítulo II – *Modalidades de Educação e Formação*. Neste capítulo procede-se à descrição das ofertas de cariz profissionalizante que o sistema educativo português tem oferecido nas últimas décadas, dando especial relevância aos cursos vocacionais. Será feito um enquadramento do ensino vocacional, seguido de uma análise da legislação que regulamenta estes cursos, objetivos, natureza e estrutura curricular. Efetua-se ainda uma avaliação de percursos desta oferta formativa.

Capítulo III – *Metodologia da Investigação*. Este capítulo é dedicado à metodologia da investigação. Identificam-se os objetivos, descrevem-se a tipologia da investigação e os locais de estudo, população e amostra. Neste capítulo apresentam-se também os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados.

Capítulo IV – *Análise, Apresentação e Discussão dos Resultados*. No quarto capítulo, procede-se à análise e apresentação dos resultados e, em paralelo, interpretam-se os dados dos questionários, cruzando essa informação com o enquadramento teórico efetuado.

Finalmente, na conclusão realiza-se um sumário dos aspetos que se afiguram como fundamentais, sintetizando as conclusões mais importantes da investigação. Apresentam-se as implicações e sugestões para estudos futuros. Termina com algumas limitações e recomendações importantes e que se tornaram evidentes após a análise dos dados.

Espera-se, assim, poder contribuir, embora modestamente, para a construção de uma escola de qualidade, num tempo de mudança.

Parte I – Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I – O ENSINO PROFISSIONAL NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

1.1. Introdução

O ensino vocacional, por se centrar numa perspetiva associada à criação e desenvolvimento de competências de âmbito prático, encontra a sua génese, embora em diferentes níveis de ensino, nos princípios inerentes ao ensino profissional. Desta forma, exige-se, no desenvolvimento desta investigação, contextualizar o ensino profissional quer através de uma retrospectiva que fomentou a sua origem quer nos contornos que o coloca, hoje, como um vetor do sistema de ensino em Portugal.

Durante o século XIX, assiste-se a um conjunto de reformas educativas importantes que visavam aproximar Portugal dos padrões educativos de outros países, verificando-se uma aposta muito forte no ensino técnico a partir dos anos oitenta deste século.

O velho paradigma escolar no qual a escola é uma estrutura inflexível, depositária e mera reprodutora de um saber inquestionável foi posto em causa e, para sobreviver, repensou-se, dinamizou-se e procurou-se alternativas capazes de responder aos ventos de mudança com uma mudança efetiva.

A escola não escapou a este vendaval de alterações e uma das grandes respostas, foi a criação do ensino profissional, uma vez que permitiram definir novos perfis profissionais e escolares.

Neste capítulo é efetuada uma contextualização histórica do ensino profissional em Portugal. Analisar-se-á em primeiro lugar a evolução histórica do ensino profissional em Portugal até 1974. Far-se-á uma retrospectiva à reintrodução do ensino técnico-profissional no sistema de ensino português, após a abolição do ensino comercial e industrial, decorrente da revolução de 25 de abril de 1974. Analisar-se-á o aparecimento das escolas profissionais e o contributo que trouxeram para o ensino técnico profissional. Refletir-se-á por fim sobre o reaparecimento do ensino profissional nas escolas públicas.

1.2. O Ensino Profissional até 1974

Ao longo do tempo o ensino profissional sofreu várias mudanças, de acordo com a realidade política, económica e social de cada período, estando desde a sua origem associado à aprendizagem de um determinado ofício.

O ensino profissional “surgiu e desenvolveu-se por necessidade do sistema produtivo resultante da revolução industrial durante o século XIX” (Martins, Pardal & Dias, 2005, p. 78). Esta revolução trouxe o desenvolvimento de novas profissões e a necessidade crescente de fornecer ao mercado de trabalho mão-de-obra cada vez mais especializada. Passaram a ser exigidos conhecimentos técnicos com especificidades próprias que os planos curriculares existentes muitas vezes não abrangiam, não permitindo dotar os alunos de competências práticas e técnicas necessárias às profissões emergentes.

Em Portugal, a introdução do ensino profissional remonta à segunda metade do século XVIII, tendo sido Marquês de Pombal o seu impulsionador, já que por ele foram levadas a cabo e sistematizadas importantes reformas. Este tipo de ensino procurou, segundo Pereira (2009, p. 30), “colmatar as deficiências profundas que existiam ao nível da mão-de-obra e empresariado de que o comércio e a indústria careciam”.

Intensificou-se e desenvolveu-se durante o século XIX, em que se assiste a um conjunto de reformas educativas importantes que visavam aproximar Portugal dos padrões educativos de outros países.

Foi Fontes Pereira de Melo que, em 1852, cria o ensino técnico industrial, por decreto de 30 de dezembro, considerando que era necessário imprimir um ritmo rápido de desenvolvimento no país. Foi ao então titular do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria que se deveu “o grande impulso que, no campo das atividades técnicas relacionadas com as obras públicas, permitiu ao nosso país usufruir, embora mais modestamente, de alguns benefícios da civilização moderna” (Carvalho, 2008, p. 587). O referido decreto instituía o ensino técnico industrial em Lisboa e no Porto, através da criação dos respetivos Institutos Industriais. 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.

Mas é efetivamente a partir da segunda metade do século XX que o ensino profissional se enraíza no nosso país, desenvolvendo-se como uma forma de ascensão social, uma vez que se tratava da única oportunidade de que as classes sociais mais desfavorecidas dispunham para prolongarem os seus estudos para além da escola primária.

Na década de 1950, existiam em Portugal, o ensino liceal e o ensino técnico. Além de serem diferentes na sua organização curricular, o ensino liceal e o ensino técnico eram frequentados por alunos de classes sociais diferenciadas. Estes dois tipos de ensino visavam públicos-alvo muito diferentes, sendo que “o ensino liceal era a via escolhida pelas classes média altas e altas e o técnico pelas médias baixas e populares” (Martins et al., 2005, p. 81). Apesar da diferenciação entre estas duas vias de ensino, o ensino técnico nesta época passou a ser visto, sobretudo pelas classes mais baixas, como uma forma de melhoria do estatuto e de condições de vida. Os alunos que concluíam o ensino liceal

“iam predominantemente para a universidade e depois para as carreiras que estavam no topo da hierarquia profissional; os que concluíam o ensino profissional iam para empregos nos quais o desempenho técnico era específico e muito raramente para o ensino superior e politécnico” (Martins & Martins, 2015, p. 49).

A procura deste tipo de ensino atingiu o seu “pico por altura da reforma de Veiga Simão” (Cerqueira & Martins, 2011, p. 129), Ministro da Educação durante o período entre 1970 e 1973, altura em que o sistema de ensino é objeto de uma reforma estrutural. Em 1973 é publicada a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que aprova as bases a que deveria obedecer a reforma do sistema educativo e que determina a criação da educação pré-escolar oficial, a obrigatoriedade do ensino básico com a duração de oito anos, que contempla o ensino primário e preparatório, a criação de cursos de pós-graduação e a estruturação da educação permanente.

Esta reforma aproximou as duas vias do ensino secundário, equiparando o ensino técnico ao ensino liceal, garantindo aos alunos do ensino técnico o acesso ao ensino superior em igualdade de circunstâncias com os restantes alunos. Nesta reforma o ensino técnico passa a designar-se por ensino profissional, e começou a ser melhor considerado no sistema educativo português.

Apesar de ser muito importante para a evolução do sistema educativo português, a reforma de Veiga Simão não chegou a ser totalmente implementada nem os seus objetivos

concluídos, devido à queda do regime político em 25 de abril de 1974. No entanto, Stoer (1982) considera-a muito importante porque contribuiu para a preparação das políticas educativas da década de 70, colocando Portugal num caminho para a modernização, através da relação entre a educação e a orientação da economia.

1.3. A Expansão do Ensino Profissional

Com a revolução de 1974 surgiram grandes transformações no panorama educativo tendo levado à união dos dois sistemas de ensino vigentes – liceal e técnico – passando a existir apenas uma única via de ensino secundário. Cardim (2000, p. 35) afirma mesmo que até à década de 80 “a unificação das anteriores vias – liceal e técnica – organizou-se com um perfil curricular predominantemente liceal, do que resultou a extinção progressiva do antigo ensino técnico”.

A partir de 1974, deixa de haver distinção entre os liceus e as escolas técnicas passando a ter a designação única de escolas secundárias. O ensino foi unificado, tendo-se posto fim à divisão dos dois tipos de ensino vigentes, passando a existir apenas uma única via de ensino secundário. 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. De acordo com Pardal, Ventura e Dias (2003), o ensino secundário passa a depender do ensino superior, continua a desigualdade de oportunidades e aumentam, drasticamente, o insucesso escolar e o desinteresse pela escola. Acentua-se ainda a carência da formação técnico-profissional.

No início dos anos oitenta, o cenário educativo era preocupante, marcado pelo insucesso e abandono escolar, sendo o ensino profissional uma das prioridades dos sistemas educativos da generalidade das nações europeias na segunda metade do século XX (Figueiredo, 2003).

Foi nesta altura que regressaram as tentativas para renovar o ensino profissional, sendo de salientar, no ano de 1983, aquela que ficou conhecida como Reforma Seabra². Surgiu nas escolas secundárias o ensino técnico-profissional com a publicação do

² José Augusto Batista Lopes Seabra, foi Ministro da Educação do IX Governo Institucional, entre 1983-1985

Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro, que emergiu como uma resposta ao fracasso do modelo implementado pós-revolução de 1974. Estes cursos surgem com o objetivo de proporcionar um ensino secundário de dupla certificação que fosse ao encontro das necessidades do mercado e dos jovens à procura do primeiro emprego, sendo a sua base a preparação dos jovens para a vida ativa. Vários fatores contribuíram para o lançamento deste tipo de ensino, sendo que Azevedo (1991) destaca o desemprego e abandono juvenil do sistema educativo para o mercado de trabalho sem qualificação profissional, um sistema de ensino sem formação vocacional e sem orientação escolar e profissional, a entrada do sistema superior que deixa de fora muitos jovens e as pressões das famílias e empregadores que acusavam o sistema de ensino de ineficácia.

Com a denominada Reforma Seabra pretendia-se a modernização do sistema educativo e a conseqüente renovação do ensino técnico-profissional, o qual diversificava a oferta formativa a partir da escolaridade obrigatória. Foram criados “os cursos técnico-profissionais, com a duração de 3 anos, e os cursos profissionais, com a duração de ano e meio, a ministrar após o 9º ano de escolaridade” (Cerqueira & Martins, 2011, p. 35). Os cursos técnico-profissionais permitiam uma dupla certificação (escolar e profissional) e o prosseguimento de estudos superiores. Os cursos profissionais permitiam a obtenção de um diploma profissional e o ingresso na carreira profissional.

Porém, a implementação deste tipo de ensino não teve o sucesso previsto e encontrou muitos impedimentos, podendo ser considerada um fracasso. Azevedo (1988) considera que o fracasso do projeto de Seabra se deva a um desequilíbrio entre a oferta e a procura dos cursos profissionais por parte dos estudantes do ensino secundário. Na base desta situação, segundo Cerqueira e Martins (2011, p. 135), o fato de “(...) a tendência era marcadamente para o prosseguimento de estudos, pelo que os jovens alimentavam expectativas de permanência no sistema e, por isso, não aderiram ao ensino técnico-profissional”.

Outras razões foram apontadas para a falência deste tipo de ensino, nomeadamente por se tratar “de um modelo de formação contextualizado nas malhas do ensino secundário regular, pouco flexível, demasiado regular para ser especializado, pouco aberto à iniciativa local e à gestão autónoma de perfis profissionais, de programas e de projetos educativos” (Azevedo, 1991, p. 146). Outra das razões apontadas é o fato da maioria dos alunos que o

frequentavam serem provenientes de classes sociais mais desfavorecidas, normalmente com insucessos acumulados nos percursos escolares anteriores.

O ano de 1986 foi marcado pela tendência de encarar a qualificação profissional como um dos objetivos da política educativa tendo sido decisivo para o ensino técnico e profissional em Portugal, pois marcou a entrada do país na então denominada Comunidade Económica Europeia (CEE), e foi criada e aprovada a chamada Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). O primeiro acontecimento permitiu o acesso a fundos estruturais através do desenvolvimento de políticas e de projetos de formação, o que se traduziu em recursos financeiros acrescidos, enquanto que o segundo, veio facilitar o desenvolvimento de uma oferta de formação profissional em contexto escolar, para os jovens que tivessem concluído a escolaridade obrigatória e para os trabalhadores que desejassem progredir na sua qualificação profissional e escolar, determinando a reorganização estrutural do sistema educativo. Quer um quer outro acontecimento vieram a ser decisivos para a formação de uma conjuntura favorável, alguns anos depois, ao aparecimento das escolas profissionais.

As exigências impostas pela integração na comunidade europeia fizeram com que houvesse necessidade de investir fortemente na formação de recursos humanos implementando desta forma uma rede de cursos técnico-profissionais, dando resposta às qualificações requeridas pelo mercado de trabalho. Era urgente tomar medidas políticas reguladoras do ensino profissional em Portugal (Santos, 2009).

Foi a LBSE que veio possibilitar a existência de escolas profissionais, sendo a sua criação deliberada pelo Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, posteriormente revogado pelo Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março, com o objetivo de criar um ensino secundário técnico nas diferentes regiões do país com o objetivo de preparar os jovens, predominantemente, para o mundo do trabalho.

O desafio político consistia, em 1989, em correr o risco de desenvolver um novo tipo de educação de nível secundário que fosse capaz de acolher todos os jovens e de constituir um campo de novas oportunidades de desenvolvimento humano para todos eles, asfixiados num estreito corredor de acesso ao ensino superior. Desejava ainda que fosse capaz de representar um fator de promoção de maior igualdade de oportunidades sociais

para os jovens portugueses, em grande parte enredados no insucesso e no abandono escolares (Azevedo, 2009a).

Surge então uma nova forma de encarar o ensino, estabelecendo uma relação estreita com o mundo do trabalho, proporcionando um ensino mais prático e voltado para este, não excluindo a hipótese de prosseguimento de estudos e assumindo-se como uma modalidade alternativa ao sistema regular de ensino.

1.4. Criação das Escolas Profissionais

A estabilização que se sentiu na política educativa portuguesa na década de oitenta trouxe os primeiros esforços de reconstrução de uma vertente técnica no sistema de ensino.

Em 1989 foi publicado o regime de criação das escolas profissionais através do Decreto-Lei n.º 26/1989, de 21 de janeiro (Azevedo, 2010, p. 25). Desta forma, são criadas as escolas profissionais, na sua maioria estabelecimentos privados, através da celebração de contratos-programa com o Estado e surgem da iniciativa autónoma de instituições da sociedade civil (associações sem fins lucrativos, empresas, fundações, autarquias, cooperativas, associações patronais, associações sindicais) regendo-se por princípios de autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

As escolas profissionais foram criadas por iniciativa conjunto dos Ministérios da Educação e do Trabalho, embora rapidamente viessem a ficar sob responsabilidade apenas do Ministério da Educação. Foram dotadas de autonomia pedagógica, administrativa e financeira e foram o primeiro passo bem-sucedido para o reaparecimento do ensino profissional de nível secundário em Portugal.

Numa fase inicial, eram criadas através de contratos-programa celebrados entre o Estado, representado pelo Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional (GETAP) e os parceiros locais, tendo as comunidades locais “o poder de criar, projetar e dirigir autonomamente os seus projetos educativos” (Azevedo, 1991). Nestes contratos-programa eram definidas as responsabilidades de cada uma das entidades intervenientes, assim como os planos de estudo, os recursos materiais e as estruturas de gestão da escola.

Em 1998, o Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro, veio finalmente estabelecer o regime de criação, organização e funcionamento das escolas e cursos profissionais no

âmbito do ensino não superior. Este Decreto-Lei introduz um novo regime jurídico de criação de escolas, “substituindo o regime de criação por contrato-programa entre promotores e o Ministério da Educação por um regime de liberdade de criação sujeito a autorização prévia de funcionamento”. É graças a este Decreto-Lei que as escolas embora detenham autonomia pedagógica, têm de ser propriedade de uma instituição pública ou privada.

Estas escolas pretendiam assegurar a modernização da educação através do aumento da oferta de formação profissional e profissionalizante, e ainda qualificar os recursos humanos do país, respondendo de forma eficiente e eficaz às necessidades de desenvolvimento económico e social que a integração europeia impunha.

As escolas profissionais, criadas em 1989, revelaram-se inovadoras no sistema educativo na medida em que procuraram estabelecer uma relação com as empresas e a economia local, construindo perfis de formação mais adequados aos interesses dos alunos (criando a estrutura modular e o acompanhamento diferenciado dos alunos) e na flexibilidade da escolha do perfil dos professores e do seu recrutamento (Marques, 2009).

A criação destas escolas foi fundamental para a afirmação do ensino profissional como modalidade de ensino alternativa ao ensino secundário regular e, destinam-se essencialmente a jovens que tenham concluído o 9º ano de escolaridade, visando a sua formação como técnicos intermédios de nível 3³ e pretende-se que os seus cursos incorporem as especificidades locais ou regionais onde as mesmas se inserem, dando desta forma respostas às necessidades reais do mercado de trabalho. Apareceram como uma alternativa de formação académica que proporcionou aos jovens perspetivas de inserção qualificada no mundo do trabalho, de prossecução de estudos superiores, de sucesso e valorização pessoais. Como refere Azevedo (2009c, p. 16), “as escolas profissionais nasceram como resposta a uma convocação social muito explícita e para procurar responder a muitas inquietações e angústias de muitas pessoas concretas, famílias, adolescentes e jovens.”

³ Níveis de qualificação profissional, que variam de 1 a 8 por ordem crescente de conhecimentos, aptidões e atitudes. De acordo com o Quadro Europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida, definido pela Portaria n.º 782/2009, Diário da República, 141, 23/07/2009, pp. 4776-4778.

O Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, na sua alínea a) do artigo 3º, delibera como competência das escolas profissionais “contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida ativa”. Assim, as escolas profissionais surgem como mais uma opção de ensino para jovens do ensino secundário, vocacionadas para a inserção na vida ativa (Azevedo, 1991).

O Ministério da Educação justifica esta opção afirmando que “no contexto da integração europeia e do desafio do desenvolvimento económico e social que urge promover, a elevação da qualificação dos recursos humanos do País constitui um imperativo e investimento inadiável” (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, p. 246). O seu principal objetivo é preparar os alunos para o ingresso no mercado de trabalho, fornecendo-lhes competências para desempenharem uma profissão, dando, no entanto, a possibilidade de prosseguimento de estudos a nível superior. Esta aproximação da escola aos interesses dos empresários e do mercado empregador teriam, de acordo com Correia (2000, p. 1), “sido rompidos com a extinção do Ensino Comercial e Industrial após a revolução de abril”.

Azevedo (2010, p. 3) refere que as escolas profissionais nunca foram e não são “escolas para os pobres” e para quem não pode ou pretende, à partida ou de imediato, seguir estudos académicos, universitários. São escolas que oferecem oportunidades completas de desenvolvimento humano, contando nos seus planos de estudo, além da formação técnica específica, com uma formação sociocultural e científica adequada.

Os anos 90 foram marcados por uma consolidação dos cursos profissionais e pela plena aceitação deste sistema, promovendo o alargamento da rede de instituições e ofertas de formação nesta área, tentando responder às lacunas do mercado de trabalho, e paralelamente contribuir no combate ao insucesso e prevenção do abandono escolar ao nível do ensino secundário.

As escolas profissionais revelaram-se inovadoras no sistema educativo na medida que tinham como finalidade reforçar a identidade do ensino profissional como uma modalidade especial de educação, dirigida à estruturação e qualificação educativa da formação profissional dos jovens (Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro). Segundo o Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro uma das atribuições das escolas profissionais seria

“preparar o jovem com vista à sua integração na vida ativa ou ao prosseguimento de estudos numa modalidade de qualificação profissional”.

1.5 Alargamento do Ensino Profissional às Escolas Públicas

Em 2004, com o intuito de obter melhores resultados na formação e qualificação dos jovens portugueses, bem como combater o insucesso e abandono escolar, é alargado o ensino profissional às escolas secundárias regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março. Este Decreto-Lei integrou o ensino profissional na oferta formativa do ensino secundário

“assistindo-se a um crescimento explosivo e acelerado desta oferta de formação inicial nas escolas secundárias públicas, deixando o ensino profissional de ser, assim, uma modalidade especial de educação, para fazer parte integrante da diversidade de ofertas qualificantes de dupla certificação do ensino secundário de educação” (Orvalho & Alonso, 2009, p. 2998).

Neste mesmo ano, a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio, estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos cursos profissionais de nível secundário. Com a publicação da Portaria n.º 797/2006, de 10 de agosto e do Despacho n.º 14758/2004 (2ª série), de 23 de julho, consolida-se a possibilidade da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas. O alargamento à escola pública foi um passo natural, diagnosticados que estavam os seus problemas, ou seja, fraca diversificação da oferta formativa, elevados níveis de insucesso e abandono escolar.

Com estas medidas, o governo português procurou criar linhas de intervenção para uma sociedade da aprendizagem, através do reconhecimento de competências para o desempenho de uma profissão, com a expansão e diversificação da oferta formativa profissionalizante na rede pública.

O ensino profissional é uma realidade cada vez mais presente nas escolas de ensino “regular”. A escolha da escola pública para a promoção deste tipo de ensino tem ainda como objetivos a otimização dos recursos e a possibilidade de uma gestão “mais eficaz e eficiente dos professores disponíveis nas escolas secundárias estatais” (Azevedo, 2009c, p. 42).

Mantêm-se os objetivos da formação profissional no nosso país, pretendendo-se aumentar o número de jovens que frequentavam o ensino profissional, mais uma vez na tentativa de aproximar os níveis de qualificação da população portuguesa aos níveis dos países da Comunidade Europeia.

As escolas secundárias do ensino público originaram, deste modo, uma maior abertura às necessidades do meio envolvente valorizando

mecanismos de aproximação entre os estabelecimentos de ensino e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais do tecido social local e regional, constituindo-se, assim, como potencial fator de desenvolvimento e resultado do mesmo, no contexto de uma sociedade e economia do conhecimento e da inovação (ME, 2003, cit. por Cerqueira & Martins, 2011, p. 141).

Como refere Costa (2010, p. 49),

a preocupação dominante do ensino profissional é, por um lado, contribuir para a formação integral dos jovens, em pé de igualdade com os alunos do ensino secundário regular, e, por outro, facultar-lhes contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional que lhes permita uma adequada inserção socioprofissional.

Cerqueira e Martins (2011) destacam que o crescimento do número de alunos no ensino profissional desde a criação das escolas profissionais em 1984, aumentou em 2004 quando ocorreu a introdução dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas.

Como refere Azevedo (2009b), a existência da oferta educativa de cursos profissionais abriu novos campos de ação às escolas secundárias, muitas delas alteraram o seu perfil institucional, tornando-se mais próximas dos alunos e da sociedade envolvente e promovendo redes locais de ensino e formação de nível secundário.

No entanto, a integração dos cursos profissionais nas escolas públicas, também é vista com alguma apreensão. Como refere Azevedo (2007, p. 88), corre-se o risco de “desvirtuar e descapitalizar o sucesso educativo alcançado pelo ensino profissional nas escolas profissionais”. Orvalho e Alonso (2009) consideram mesmo, que o alargamento dos cursos profissionais às escolas públicas constitui uma situação problemática, pois não foi garantido o acompanhamento sustentado e de proximidade aos diferentes atores – um dos fatores de sucesso do modelo pedagógico das escolas profissionais.

Outro grande problema que afeta hoje o ensino profissional é o facto de estar associado a um tipo de aluno, “os ‘excluídos do sistema’, não por vontade própria, mas porque o próprio sistema os empurrou para este tipo de ensino, quando não lhes reconhece capacidade para prosseguir estudos mais generalistas” (Costa, 2010, p. 55). Devido a estas ideias muitas vezes pré-concebidas os alunos do ensino profissional são encarados como alunos difíceis e com muitas dificuldades, que dificilmente irão conseguir obter sucesso, levando-os a aceitar que não irão ter sucesso no seu percurso (Azevedo, 2010).

Ao longo dos últimos anos, o ensino profissional assumiu um papel de protagonismo na escola pública deixando de ser, assim, uma modalidade alternativa ao sistema regular de ensino. Esta oferta de nível secundário, que estabelece uma relação estreita com o mercado de trabalho, visa cada vez mais proporcionar um modelo educativo orientado para a vida ativa, assumindo-se como uma modalidade alternativa ao sistema regular de ensino.

Nas últimas décadas, temo-nos deparado com uma evolução vertiginosa do ensino profissional em Portugal, graças a uma série de reforma das políticas educativas. A estratégia educativa atual permitiu que, de facto, estejamos perante um eixo reforçado de mudanças do sistema educativo que sustentam com grande propriedade a educação e a formação profissional no contexto do ensino, com tendência para se projetarem no futuro de forma substantiva.

Assim, o ensino profissional assume-se, hoje, como um subsistema de ensino num percurso de consolidação, integrando-se plenamente no sistema do ensino, como uma modalidade alternativa de escolha e de educação.

CAPÍTULO II – MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

2.1. Introdução

A democratização do ensino e os problemas daí resultantes vieram evidenciar a limitação da oferta educativa disponibilizada pelo sistema de ensino português, essencialmente assente nos cursos do ensino regular. Houve necessidade de serem encontradas respostas educativas capazes de atenderem adequadamente e com sucesso, quer à diversidade do público estudantil, quer às necessidades da sociedade atual. A evolução tecnológica e social verificada nas últimas décadas contribuiu igualmente para a necessidade de aumentar e diversificar a oferta educativa existente. Neste sentido, nas últimas décadas, os vários governos têm desenvolvido diversas políticas educativas, que apresentam alternativas curriculares, como os cursos profissionais, os cursos de educação e formação e os cursos vocacionais.

Apesar de estas alternativas curriculares apresentarem algumas diferenças ao nível do público-alvo e da estruturação do currículo, todas se destinam a alunos com situações de insucesso repetido, problemas de integração na comunidade escolar, ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar e com outras dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

Neste capítulo, pretende-se enquadrar e dar a conhecer o surgimento das modalidades de educação e formação nas escolas, nomeadamente os cursos de educação e formação, os cursos profissionais e os cursos vocacionais. Pela importância do estudo, o foco será colocado nos cursos vocacionais do sistema de ensino nacional, nomeadamente na compreensão das razões que motivaram a criação e desenvolvimento desta vertente de ensino bem como compreender quais foram os impactos desta medida a nível nacional. Para tal, é indispensável fazer uma análise da legislação respeitante a esta temática bem

como a documentação oficial a partir da qual possamos ter acesso aos principais impactos, virtudes e fragilidades desta medida.

2.2. Cursos de Educação e Formação (CEF)

Os cursos de educação e formação surgem a partir do ano letivo 2004-2005 regulamentados através do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, retificado pela retificação n.º 1673/2004, de 13 de agosto.

Foram criados com o objetivo da “promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado” (Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho).

Estes cursos favorecem a concretização da escolaridade obrigatória e a obtenção de uma qualificação profissional através de um currículo diferenciado, num menor número de anos de escolaridade e dirigido para uma vertente mais prática/profissional do que o currículo comum.

Destinam-se a jovens com idade igual ou superior a quinze anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram a escola, antes da conclusão da escolaridade obrigatória de doze anos. Destinam-se ainda a jovens que, após a conclusão dos doze anos de escolaridade, pretendem obter uma qualificação profissional que lhes permita o ingresso no mundo do trabalho.

A conclusão de um curso de educação e formação confere uma certificação escolar equivalente ao 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 1, 2, 3 ou 4 permitindo o prosseguimento de estudos no nível subsequente, conforme ilustra a tabela 1. A frequência de um curso, sem a sua conclusão, pode ser creditada, a pedido dos interessados, através da análise curricular, para efeitos de prosseguimento de estudos.

Tabela 1 – Tipologia dos Cursos de Educação e Formação

Tipologia/ Duração	Habilitações de acesso	Equivalência Escolar	Qualificação (Nível)
Tipo 1	Inferiores ao 6º ano de escolaridade, com duas ou mais retenções	1125 (até 2 anos)	1
Tipo 2	Com frequência no 7º ou 8º ano	2109 (2 anos)	2
Tipo 3	Com frequência no 8º ano	1200 (1 ano)	2
Tipo 4	9º ano de escolaridade ou frequência do ensino secundário	1230 (um ano)	2
Formação Complementar	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de um curso de qualificação inicial de nível 2	1020 (1 ano)	Certificado de competências escolares
Tipo 5	Titulares de um curso de tipo 4 ou de um curso do 10º ano profissionalizante ou com aproveitamento no 10º ano de escolaridade ou com frequência sem aproveitamento do 11º ano de escolaridade	2276 (2 anos)	4
Tipo 6	Titulares com o 11º ano de escolaridade com aproveitamento ou frequência do 12º ano de escolaridade sem aproveitamento	1425 (um ano ou superior)	4
Tipo 7	Títular do 12º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim	1155 (um ano)	4

Fonte: Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho

Estes cursos contemplam uma estrutura curricular direcionada para uma vertente mais profissionalizante e como definido no Despacho Conjunto n.º 453/20014, de 27 de julho, artigo 3.º, compreendem quatro componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática, que visam contribuir para a formação integral dos alunos, perspetivando a sua realização pessoal, através de uma sólida preparação, permitindo-lhe a adaptação ao mundo do trabalho, cada vez mais exigente e em permanente mudança.

As componentes de formação sociocultural e científica são orientadas segundo referenciais e orientações curriculares definidos, mediante a tipologia do curso, pelo Ministério da Educação, através da Direção Geral de Formação (DGFV) e da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), que tentam promover a obtenção de competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade e das diferentes ciências. Estas componentes organizam-se por disciplinas ou domínios, visando o desenvolvimento pessoal, social e profissional.

No que respeita à componente de formação tecnológica, o Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, estabelece a sua organização em unidades ou módulos de formação. Por sua vez, a componente de formação prática encontra-se estruturada num plano individual de formação ou roteiro de atividades, desenvolvidas, coordenadas e acompanhadas pela escola, que visam a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais e de gestão de carreira, para que os alunos adquiram uma qualificação profissional, facilitando a entrada no mundo do trabalho e promovendo uma formação para o longo da vida (Artigo 3.º, Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho).

As matrizes curriculares dos cursos de educação e formação estão definidas no Despacho Conjunto acima referido. As áreas de competência e disciplinas/domínios/áreas de formação dos CEF de Tipo 1, 2 e 3 estão definidas na tabela seguinte.

Tabela 2 – Desenho Curricular dos Cursos de Educação e Formação de tipo 1, 2 e 3

Componentes de Formação	Áreas de Competência	Disciplinas/Domínios/Áreas de Formação
Sócio-cultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Tecnologias da Informação e Comunicação Cidadania e Mundo Atual
	Cidadania e Sociedade	Segurança e Saúde no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências Aplicadas	Matemática Aplicada Disciplina Específica 2
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade(s) do itinerário de qualificação associado
Prática	Prática em Contexto de Trabalho	

Fonte: Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho

Em relação às componentes de formação, assim como às áreas de competências e respetivas disciplina/domínios/unidades de formação dos CEF de Tipo 4, 5, 6 e 7 estão definidas na tabela 3.

Tabela 3 – Desenho Curricular dos Cursos de Educação e Formação de tipo 4, 5, 6 e 7

Componentes de Formação	Áreas de Competência	Disciplinas/Domínios/Áreas de Formação
Sócio-cultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Português Língua Estrangeira Tecnologias da Informação e Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Sociedade Segurança e Saúde no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências Aplicadas	Disciplina(s) de Ciências Aplicadas: - Disciplina científica 1 - Disciplina científica 2 - Disciplina científica 3
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade(s) do itinerário de qualificação associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

Fonte: Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho

Ao completar o ensino básico, os jovens que ingressam no ensino secundário podem optar por cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos, ou por cursos profissionalmente qualificantes orientados numa dupla perspetiva: a preparação para o exercício da atividade profissional inicial e para o prosseguimento de estudos.

Os cursos são desenvolvidos através da rede de escolas públicas do Ministério de Educação, estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos, escolas profissionais, pelos centros de gestão direta ou participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e entidades formadoras acreditadas.

2.3. Cursos Profissionais

O ensino profissional foi alargado às escolas secundárias ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. Tal como referenciado no artigo 5.º do Capítulo II deste Decreto-Lei, estes cursos são vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho, permitindo ainda o prosseguimento de estudos.

Os cursos profissionais são um percurso do nível secundário de educação, sendo caracterizados por uma forte ligação com o mundo profissional. A aprendizagem realizada nestes cursos deve ir ao encontro dos interesses e perfis dos alunos e valorizar o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor social e empresarial da região. Centram-se essencialmente na aquisição de saberes e competências profissionais e tecnológicas que permitem ir ao encontro das necessidades impostas pelo mercado de trabalho atual.

Segundo a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) tem como objetivos contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão, privilegiar as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais, preparar para acesso a formações pós-secundárias ou ao ensino superior (<http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>, recuperado em 26 de maio de 2016).

O ensino profissional tem ainda como objetivos combater o insucesso e o abandono escolar possibilitando aos alunos uma modalidade de ensino mais prática, que possibilite uma inclusão de sucesso no mercado laboral, de forma a gerir a integração profissional dos jovens e, ao mesmo tempo, direcioná-los para um ensino alternativo ao regular.

Após a conclusão, com aproveitamento, de um curso profissional obtém-se um certificado de conclusão do ensino secundário e um certificado de qualificação profissional de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações.

São organizados segundo a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de março, que define as regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos profissionais, oferta vocacionada para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção qualificada no mundo do trabalho e prosseguimento de estudos. Este diploma regula a criação,

organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário.

A Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais.

Os cursos profissionais têm uma estrutura organizada em módulos, o que permite uma maior flexibilidade, uma orientação educativa diferenciada, um ensino mais individualizado que permite um maior respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada aluno.

O plano de estudos inclui três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica. A componente de formação técnica inclui obrigatoriamente uma formação em contexto de trabalho.

Os cursos profissionais culminam com a apresentação de um projeto, designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), no qual demonstram as competências e saberes desenvolvidos ao longo da formação, elaborando um projeto transdisciplinar sob orientação e acompanhamento de um ou mais professores (Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro).

O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, procede a alterações nos cursos profissionais, estabelecendo as novas matrizes curriculares para os cursos profissionais do ensino secundário. De acordo com este Decreto-Lei, o número de horas do conjunto das disciplinas de formação técnica diminui 80 horas sendo que aumenta para 600 a 840 horas a Formação em Contexto de Trabalho.

Um curso profissional tem a duração de três anos e da matriz curricular destes cursos fazem parte disciplinas da formação sociocultural (1000 horas), científica (500 horas) e técnica (pode variar entre 1700 e 1940 horas).

A tabela seguinte refere-se ao plano de estudos deste tipo de cursos.

Tabela 4 – Plano de estudos de um curso profissional

Componentes de Formação	Disciplinas	Total de Horas
Sociocultural	Português	320
	Língua Estrangeira I, II ou III	220
	Área de Integração	220
	Tecnologias da Informação e Comunicação	100
	Educação Física	140
Subtotal		1000
Científica	Duas a três disciplinas dependendo da área do curso	500
Subtotal		500
Técnica	Três a quatro disciplinas dependendo da área do curso	1100
	Formação em Contexto de Trabalho	600 a 840
Subtotal		1600
Total		3200 a 3440

Fonte: Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro

Estes cursos estão vocacionados para o desenvolvimento pessoal dos alunos, o qual é assegurado através de estimulação do desenvolvimento pessoal e social dos jovens, através da promoção das capacidades dos estudantes para aprender, do desenvolvimento da independência, da criatividade, da capacidade de cooperação, das competências analíticas e da autoconfiança pessoal.

2.4. Os Cursos Vocacionais na Escola

A criação dos cursos vocacionais pretendeu dar uma resposta alternativa e ajustada às necessidades de um determinado segmento da população estudantil e, ao mesmo tempo, alargar e diversificar a oferta educativa do sistema de ensino, de modo a que este consiga acompanhar e responder de forma integrada à sociedade atual.

2.4.1. Enquadramento

Os cursos vocacionais, segundo a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares e o Ministério da Educação e Ciência, constituem uma oferta no ensino básico que privilegia não só a componente teórica da aquisição de conhecimentos, como é previsto no ensino regular, mas também a componente prática mais direcionada para o mercado de trabalho, através das atividades vocacionais. Foram criados com o objetivo de oferecerem condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória, a redução do abandono escolar precoce e o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades, científicas, culturais e de natureza técnica, prática e profissional que permitam uma melhor integração no mercado de trabalho e o prosseguimento de estudos. Esta conjugação de interesses faz com que as escolas consigam, teoricamente, fazer frente às trajetórias e percursos menos favoráveis, bem como favorecer a inclusão de todos os alunos no percurso escolar, preparando-os para a vida e fornecendo estruturas basilares para o futuro no mercado de trabalho.

Os cursos vocacionais surgem em 2012-2013 pela Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro e foram criados com o intuito de implementar no ensino português uma componente de formação técnica e prática de forma a aproximar mais o ensino e a escola do mercado de trabalho. Estes cursos surgiram numa fase inicial numa lógica de experiência-piloto, funcionando em treze escolas e alargada no ano letivo de 2013-2014 a cerca de 500 escolas selecionadas entre mais de 600 candidatas.

Em agosto de 2013, a experiência piloto dos cursos vocacionais foi alargada a 21 turmas do ensino secundário através da Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto.

O desenvolvimento destes cursos em todas as escolas foi acompanhado através de um modelo criado pelos Despachos n.º 13441/2012, de 15 de outubro e n.º 12223/2013, de 25 de setembro.

Os cursos do ensino vocacional pretendem, em termos gerais, assegurar a inclusão de todos os alunos no percurso escolar, combatendo o abandono escolar precoce e o insucesso escolar. Como refere Pinto e Silva (2015), os cursos vocacionais “assumem-se sobretudo como estratégias de remediação em percursos de insucesso que possam ter um desfecho de abandono escolar precoce” (p. 8).

Privilegiam a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes como: Português e Matemática, assim como o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais. São organizados por módulos e têm como base o envolvimento das empresas e outras entidades parceiras. Estas podem oferecer momentos de prática simulada de acordo com a idade dos alunos e a lecionação de módulos da componente vocacional.

É também importante caracterizar o público-alvo dos cursos vocacionais de forma a compreender a que alunos se dirige esta medida e quais as condições de acesso à mesma. Os cursos vocacionais são cursos destinados aos alunos a partir dos 13 anos de idade que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular e procurem uma alternativa a este tipo de ensino, designadamente aqueles que tiveram duas ou mais retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes. De acordo com o preâmbulo da Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro, “estes cursos devem garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando alternativas adequadas e flexíveis, que preparem os jovens para a vida, dotando-os de ferramentas que permitam vir a enfrentar o futuro, também, os desafios do mercado de trabalho” (p. 2).

Ao nível do ensino básico destinam-se a alunos que revelaram dificuldades de aprendizagem no seu percurso anterior e/ou falta de motivação para prosseguir estudos. Ao nível do ensino secundário têm como público-alvo alunos que procuram uma oferta educativa mais técnica, nomeadamente como forma de ultrapassar a falta de motivação para continuar na escola. Estes alunos são normalmente associados e caracterizados por apresentarem dificuldades de integração social, comportamentos de indisciplina e/ou fraca assiduidade às aulas, refletindo uma baixa motivação para a aprendizagem. O perfil deste tipo de alunos requereu que fossem encontradas soluções pedagógicas alternativas, através da criação de currículos baseados em processos e metodologias de ensino-aprendizagem mais adequados que promovessem aprendizagens significativas.

É importante que a seleção dos alunos seja feita previamente de forma a poder adaptar o currículo aos interesses e motivações destes. Os alunos que optam por esta vertente de ensino são encaminhados através de uma avaliação vocacional por parte do(a) psicólogo(a) da escola que avalia diversos fatores como a idade, o percurso escolar, os interesses e as características dos alunos. O conhecimento e autorização dos encarregados de educação são ainda aspetos fundamentais neste processo.

São orientados para a formação inicial dos alunos, privilegiando a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes e o primeiro contato com diferentes atividades vocacionais.

Em relação à qualificação, os cursos vocacionais do ensino básico conferem equivalência ao 6.º ou 9.º ano de escolaridade, dependendo do curso que concluem, apesar de não conferirem certificação profissional e podem ter a duração de um ou dois anos.

Qualquer aluno que frequente um curso vocacional de ensino básico tem a possibilidade de ingressar no ensino regular no início do ciclo de estudos seguinte, após a realização com sucesso das provas finais de 6.º ou 9.º anos.

Os alunos que concluem com sucesso o curso vocacional ficam habilitados com o diploma do 9º ano de escolaridade e podem prosseguir estudos de três formas diferenciadas: no ensino regular, desde que tenham aproveitamento nas provas finais nacionais de 9.º ano de escolaridade; no ensino profissional, desde que tenham concluído com aproveitamento todos os módulos do curso; no ensino vocacional de nível secundário, desde que tenham concluído 70% dos módulos da componente geral e complementar e 100% dos módulos da componente vocacional.

Segundo a Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto, os cursos vocacionais de nível secundário, com duração de dois anos, integram alunos que concluíram o 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente, completaram 16 anos de idade ou que, tendo frequentado o ensino secundário, em risco de abandono escolar, pretendem reorientar o seu percurso escolar para uma oferta educativa mais técnica. O ingresso nos cursos é feito por um processo de orientação vocacional, correspondente aos interesses dos alunos. Por outro lado, o acesso aos cursos não é obrigatório, exigindo-se autorização prévia dos pais/encarregado de educação sempre que o aluno tiver menos de 18 anos de idade. Os alunos que concluem os cursos vocacionais do ensino secundário têm equivalência ao 12º

ano e certificação profissional de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações. Salienta-se ainda que os cursos deste nível de ensino permitem acesso a ofertas educativas das instituições politécnicas que confirmam uma qualificação profissional de nível 5.

Tendo em conta o perfil pessoal dos alunos, a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local.

No caso dos cursos vocacionais existe obrigatoriedade da existência de parcerias formalizadas em protocolos entre as escolas e as empresas/instituições que irão acolher os alunos de modo a que estes cumpram as horas previstas de Prática Simulada (Ensino Básico) e de Estágio (Ensino Secundário). Deste modo, permitem um estreitar de ligações entre as escolas e o mundo social, cultural e empresarial envolvente.

2.4.2. Legislação

Os cursos vocacionais encontram-se regulamentados por legislação que tem sofrido um processo evolutivo desde o ano de 2012, aquando do desenvolvimento da primeira experiência-piloto. Importa ainda referir que esta legislação reflete a dimensão global dos cursos vocacionais que compreende cursos de nível básicos, 2º e 3º ciclos, e de nível secundário. Por forma a sistematizar e a evidenciar a evolução normativa enumera-se a legislação em vigor:

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

- Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro

Cria uma experiência-piloto de oferta formativa de cursos vocacionais no ensino básico no ano letivo de 2012-2013 e regulamenta os termos e as condições para o seu funcionamento.

- Despacho n.º 13441/2012, de 15 de outubro

Determina a constituição de um grupo de trabalho com a missão de coordenar uma experiência-piloto no âmbito da oferta formativa de cursos vocacionais.

- Despacho n.º 4653/2013, de 3 de abril

Alarga a oferta formativa de cursos vocacionais de nível básico aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas e privadas e define as condições de candidatura a esta oferta.

- Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto

Cria uma experiência-piloto de oferta formativa de cursos vocacionais de nível secundário a partir do ano letivo de 2013-2014 e regulamenta as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação desta oferta formativa.

- Despacho n.º 12223/2013, de 25 de setembro

Constitui um grupo de trabalho com a missão de coordenar a experiência-piloto no âmbito da oferta formativa de cursos vocacionais de nível secundário criada pela Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto.

- Despacho n.º 5945/2014, de 7 de maio

Determina o alargamento e candidaturas de cursos vocacionais no ensino básico e no ensino secundário a partir do ano letivo de 2014-2015.

- Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro

Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como os seus efeitos, as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem prejuízo de outras que o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, defina no âmbito da sua autonomia.

- Despacho n.º 3353/2015, de 1 de abril

Determina que as escolas públicas e privadas se possam candidatar à oferta formativa de cursos vocacionais no ensino básico e secundário, a iniciar no ano letivo de 2015-2016.

- Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro

Cria e regulamenta as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação da oferta formativa de cursos vocacionais de nível básico e de nível secundário nas escolas públicas e privadas sob tutela do Ministério de Educação e Ciência, sem prejuízo de ofertas que outras entidades possam vir a desenvolver.

- Despacho n.º 12357/2015, de 3 de novembro

Atribuições da Direção-Geral da Educação, no âmbito da sua missão de coordenação das medidas de promoção do sucesso e redução do abandono escolar, relativamente aos cursos vocacionais.

2.4.3. Objetivos dos Cursos Vocacionais

Os objetivos dos cursos vocacionais foram definidos pelas Portarias que criaram a nova oferta educativa. Em termos gerais pretende-se assegurar a inclusão de todos os alunos no percurso escolar, combatendo o abandono escolar precoce e o insucesso escolar.

Com a criação dos cursos vocacionais, o Ministério da Educação e Ciência pretendeu (Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro):

- Acrescentar condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória. Dar respostas às necessidades primordiais dos alunos, com o objetivo de os incluir no processo educativo.

- Propor alternativas mais adaptáveis aos alunos jovens que procuram um ensino mais prático, técnico e próximo do mercado de trabalho ou mundo empresarial, dando-lhes uma formação geral mais sólida.

- Promover conhecimentos nos jovens que lhes permitam o (re)ingresso em outras vias de ensino/formação ou ferramentas úteis para enfrentar os reptos do mercado de trabalho.
- Garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando alternativas adequadas e flexíveis, de preparação dos jovens para a vida.
- Combater o desemprego e promover o desenvolvimento económico das regiões.

2.4.4. Natureza dos Cursos Vocacionais

De acordo com Hormigo (2014) apresenta-se de seguida a natureza dos cursos vocacionais em função dos ciclos de ensino:

- Ensino Básico

Cursos com a duração de 1 ou 2 anos. A matriz curricular engloba três componentes: geral, complementar e vocacional. Propõe-se cursos sem duração fixa, adaptada ao perfil dos alunos de cada turma e, à escola, concede-se elevado grau de autonomia na estruturação e organização das três componentes.

- Ensino Secundário

Cursos com a duração de 2 anos. A matriz curricular engloba quatro componentes: geral, complementar, vocacional e estágio formativo. A escola, em articulação com as empresas, tem um elevado grau de autonomia na estruturação e organização das três componentes, para além do estágio formativo que se realiza em modelo de alternância, ao longo da formação.

2.4.5. Estrutura Curricular

Os cursos vocacionais do ensino básico têm uma estrutura curricular organizada por módulos, sendo que o seu plano de estudos contempla três componentes de formação: geral, complementar e vocacional. Na componente geral, fazem parte as disciplinas de Matemática, Português, Inglês e Educação Física. Na componente complementar fazem parte a área das Ciências do Ambiente (Ciências da Natureza e Físico-Química) e a área

das Ciências Sociais (História e Geografia), bem como uma segunda língua nos casos em que se justifique. A componente complementar articula com a componente vocacional. No caso da componente vocacional inclui uma parte lecionada em sala de aula que integra os conhecimentos correspondentes a atividades vocacionais, e uma parte correspondente à prática simulada que deve ser realizada numa empresa/instituição preferencialmente onde se desenvolvam as atividades vocacionais ministradas. No ensino básico a componente vocacional realizada em empresas concretiza-se em 3 períodos de 2 semanas de prática simulada perfazendo um total de 210 horas. No ensino secundário a componente vocacional realizada em empresas é um estágio com uma duração total de 1400 horas. A matriz de referência dos cursos vocacionais do ensino básico de 3º ciclo, encontra-se ilustrada na tabela 5 e a correspondente ao secundário na tabela 6.

Tabela 5 – Estrutura curricular dos cursos vocacionais básicos

Ensino Básico – 2º ciclo		Ensino Básico – 3º ciclo	
Componente/Disciplinas	Horas	Componente/Disciplinas	Horas
Geral		Geral	
Português	135	Português	110
Matemática	135	Matemática	110
Inglês	65	Inglês	65
Educação Física	65	Educação Física	65
Total	400	Total	350
Complementar		Complementar	
História/Geografia		História/Geografia	
Ciências Naturais		Ciências Naturais/FQ	
		2ª Língua	
Total	130	Total	180
Vocacional – 3 áreas diferentes		Vocacional – 3 áreas diferentes	
Aulas	360	Aulas	360
Prática Simulada (3x70)	210	Prática Simulada (3x70)	210
Total	570	Total	570
Total	1100	Total	1100

Fonte: Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro

Tabela 6 – Estrutura curricular dos cursos vocacionais secundários

Ensino Secundário	
Componente/Disciplinas	Horas
Geral	
Português	
Inglês	
Educação Física	
Total	600
Complementar	
Matemática Aplicada	
Oferta(s) de escola	
Total	130
Vocacional – 3 áreas diferentes	
Unidade de Formação CD	
Estágio	
Total	1400
Total	3000

Fonte: Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro

2.4.6. Avaliação de Percursos

O Ministério de Educação e Ciência, através do Gabinete do Ministro de Educação e Ciência, em setembro de 2013, elaborou um documento de balanço “Ensino Vocacional Básico: Balanço da Experiência-Piloto desenvolvida em 2012-2013” apresentado pelo Grupo de Acompanhamento da Experiência Piloto, de modo a apresentar as primeiras análises do estudo de impacto dos cursos vocacionais no ensino básico. Através da aplicação de inquéritos por questionário junto de alunos e professores, a equipa de acompanhamento conseguiu apresentar diversos resultados pertinentes, tais como, qual a razão de escolha desta via de ensino pelos alunos, quais os aspetos que estes, os respetivos encarregados de educação e também os docentes consideram mais positivos e negativos na regulamentação e operacionalização do curso, entre outros.

Através da análise deste relatório, verifica-se que a maioria dos alunos opta por esta via de ensino maioritariamente por demonstrarem uma inadaptação ao ensino regular seja por dificuldades de compreensão ou por falta de interesse nos assuntos tratados (Ministério

da Educação e Ciência, 2013). Consideram ainda que estes cursos surgem como uma alternativa que permite evitar o abandono escolar precoce e sucessivas retenções, indo ao encontro dos interesses dos alunos que pretendiam prosseguir os seus estudos, mas que não encontravam no ensino geral a resposta pretendida (Ministério da Educação e Ciência, 2013). A maioria dos alunos que frequenta os Cursos Vocacionais assume que não pretende voltar ao ensino regular (Ministério da Educação e Ciência, 2013) e salientam o facto de considerarem mais fácil encontrar uma saída profissional com a frequência destes cursos em comparação com o ensino geral, bem como a possibilidade de estar em contacto com diversas empresas, o que confere uma dimensão prática forte a estes cursos (Ministério da Educação e Ciência, 2013). Relativamente ao ponto de vista dos docentes, a maioria considera que esta oferta formativa é muito relevante para os alunos que se mostram interessados, considerando-a completamente inadequada para os alunos indisciplinados ou pouco interessados (Ministério da Educação e Ciência, 2013). Destacam ainda a prática simulada realizada nestes cursos como sendo uma preparação eficaz para o mundo do trabalho bem como uma preparação para os alunos que pretendem o prosseguimento de estudos (Ministério da Educação e Ciência, 2013). Um dos aspetos mais criticado pelos docentes na implementação destes cursos é a atitude/empenho/maturidade ou disciplina dos alunos que frequentam estes cursos focando ainda a questão da disparidade etária e a heterogeneidade das turmas (Ministério da Educação e Ciência, 2013). Como conclusão este relatório refere que “tendo estes alunos características específicas, pode haver uma efetiva progressão e continuidade destes alunos, é de toda a pertinência que seja criada esta oferta vocacional do ensino secundário” (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 26).

Em setembro de 2015, o Ministério da Educação e Ciência publicou o relatório designado “Avaliação dos Cursos Vocacionais (doc. síntese) – Anos letivos 2012/13, 2013/14 e 2014/15”, que pretendeu avaliar o impacto da implementação destes cursos quer do ponto de vista da sua eficácia, quer no que diz respeito à sua organização. O relatório foi feito com base na análise estatística dos resultados da informação registada pelas escolas numa plataforma informática – McVocacionais – criada especificamente para o acompanhamento destes cursos, onde as escolas registam informação tanto no que se refere aos alunos como às empresas com que estabeleceram protocolos. A análise realizada incidiu sobre os dados disponíveis até setembro de 2014 e refere-se aos cursos em

funcionamento nos anos letivos de 2012-2013 e 2013-2014, num universo de 495 cursos de ensino básico e de 20 de ensino secundário.

Segundo o documento síntese da Avaliação dos Cursos Vocacionais nos anos letivos de 2012/13, 2013/14 e 2014/15 (Ministério de Educação e Ciência, 2015) com a criação dos cursos vocacionais contribui-se para o desenvolvimento de “conhecimentos e capacidades que permitam uma melhor preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos ou para a integração no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, contribui-se para colmatar necessidades de técnicos e assim apoiar o desenvolvimento do país” (p. 3).

Através da análise do referido documento, verifica-se que a maioria dos alunos quando questionados sobre o prosseguimento de estudos, assume que pretendem continuar a estudar (Ministério de Educação e Ciência, 2015). Relativamente à opinião dos pais sobre o impacto destes cursos na motivação dos alunos, na promoção do sucesso escolar e na redução do abandono escolar, esta é relativamente positiva (Ministério de Educação e Ciência, 2015).

Os docentes, os alunos e os seus pais/encarregados de educação destacam a adequabilidade da oferta deste tipo de cursos, e consideram que a forte componente prática e a ligação que estabelecem com as empresas são pontos fortes que permitem motivar os alunos e ao mesmo tempo aproximá-los do mundo do trabalho (Ministério de Educação e Ciência, 2015).

Neste documento é apontado como ponto forte o facto do abandono e o insucesso escolares serem francamente inferiores aos das restantes ofertas formativas relativamente ao mesmo ciclo de ensino. Outro dos pontos fortes considerado na opinião dos pais, é o facto de os alunos estarem em contacto desde cedo com as empresas e organizações. Estes novos espaços de aprendizagem são entendidos como motivadores e propiciadores do desenvolvimento de uma pedagogia do *saber fazer*, recuperando-se desta forma o estímulo pela aprendizagem (Ministério de Educação e Ciência, 2015). Por outro lado, a maioria das empresas considera que a colaboração entre estas e a escola traz consideráveis benefícios atuais e futuros (Ministério de Educação e Ciência, 2015). Destacam-se ainda, neste documento, a adequabilidade desta oferta de ensino relativamente aos objetivos a que se propõe, à qualidade da formação ministrada tanto na escola como nas empresas e à forte

articulação construída entre a escola e a empresa (Ministério de Educação e Ciência, 2015).

As conclusões da Comissão de Acompanhamento referiram que os cursos vocacionais permitiram oferecer um percurso alternativo ao público estudantil a que se destina e evitar o abandono escolar precoce, assegurando a continuidade dos seus estudos (Ministério de Educação e Ciência, 2015).

Como é referido no relatório, a Comissão de Acompanhamento considera como avaliação global que “a experiência-piloto dos cursos vocacionais é francamente positiva, responde globalmente aos objetivos para que foi criada, e deve ter continuidade” (Ministério de Educação e Ciência, 2015, p. 6).

As conclusões do documento em análise referem de forma sistémica quatro pontos centrais, nomeadamente, adequabilidade à população-alvo, sucesso educativo, formação vocacional, qualificação profissionalizante e empregabilidade e envolvimento de parceiros externos (Ministério de Educação e Ciência, 2015). No que diz respeito à adequabilidade à população-alvo, verificou-se que estes se destinam a jovens que não se adaptam a outras ofertas existentes no sistema educativo, permitindo acautelar aspetos que podem favorecer o sucesso escolar destes jovens. Em relação ao sucesso educativo entende-se que foi cumprida a finalidade da criação dos cursos vocacionais, dado que, as taxas de abandono e de sucesso apuradas revelam um impacto francamente positivo na promoção do sucesso e no combate ao abandono escolar. Relativamente à formação vocacional, qualificação profissionalizante e empregabilidade, destaca-se a potencialidade da articulação entre as escolas e as empresas no que diz respeito aos benefícios para a formação dos jovens envolvidos, salientando a forte componente prática destes cursos que tem assegurado aos alunos uma empregabilidade muito significativa. Quanto ao envolvimento de parceiros externos, dá-se especial ênfase aos benefícios que este envolvimento traz para os alunos, para as empresas e para as regiões, através do envolvimento crescente das empresas e das autarquias na identificação das necessidades locais de qualificados em áreas determinantes para o desenvolvimento económico, corroborando uma avaliação global da implementação destes cursos bastante positiva.

O parecer final do relatório expressa que os cursos vocacionais constituem “um contributo significativo para que as próximas gerações adquiram uma qualificação com

uma formação geral sólida adequada, que permita prosseguir estudos e permita reorientar para escolhas profissionais desejadas” (Ministério de Educação e Ciência, 2015, p. 16).

Parte II – Estudo Empírico

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1. Introdução

A construção deste capítulo determina um foco nas opções metodológicas que regeram esta investigação. Assim, após se ter contextualizado através do referencial teórico o enquadramento dos cursos vocacionais pretende-se, de uma forma sistémica, contextualizar a presente investigação, fundamentando os procedimentos adotados ao nível da metodologia da investigação que orientou o processo. Procura-se, desta forma, seguir as palavras de Vilelas (2009, p. 17), que esclarecem que a metodologia “corresponde a um conjunto de procedimentos que contribuem para a obtenção do conhecimento”.

3.2. Objetivos da Investigação

Segundo Hill e Hill (2005), o trabalho de investigação tem como objetivo contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área que se pretende refletir.

Numa investigação, a definição dos objetivos é de extrema importância, pois eles são as indicações necessárias para o que se pretende investigar e para os fins que se desejam atingir.

Tal como é referido na introdução, o objetivo geral deste trabalho é conhecer as interpretações, motivações e expetativas dos alunos dos cursos vocacionais de 3º ciclo, especificamente:

- Caracterizar os alunos que frequentam os cursos vocacionais de 3º ciclo nas duas escolas investigadas, a nível sociológico e no seu percurso escolar;
- Identificar as motivações dos alunos para ingresso nos cursos vocacionais de 3º ciclo;

- Compreender a influência de diversos intervenientes na decisão pelo ingresso nos cursos vocacionais de 3º ciclo;
- Caraterizar atuais práticas e comportamentos dos alunos que frequentam os cursos vocacionais de 3º ciclo;
- Avaliar níveis de satisfação e correspondência às expetativas iniciais dos alunos que frequentam os cursos vocacionais de 3º ciclo;
- Caraterizar opções de futuro dos alunos que frequentam os cursos vocacionais de 3º ciclo.
- Verificar a relação entre os fatores sociais, o número de retenções e as razões invocadas para as retenções anteriores;
- Verificar se existem diferenças nos motivos das retenções em função do género, tipologia da família, orientação por parte do psicólogo escolar, influência do grupo pais/familiares, do grupo de amigos, colegas, vizinho, do grupo diretor de turma/professor, grupo psicólogo escolar;
- Verificar a relação entre a opção por um curso vocacional e as práticas e comportamentos no âmbito da atuação pessoal;
- Verificar a relação entre as práticas e comportamentos e expetativas iniciais;
- Verificar a relação entre os níveis de satisfação com o curso frequentado e as expetativas iniciais;
- Verificar a relação entre as perspetivas de futuro e o entendimento sobre a facilidade de consecução.

3.3. Tipologia da Investigação

Investigação é, tal como poderá ser sistematizado no Vilelas (2009) uma atividade que obriga a disciplinar o pensamento e a ação e, assim sendo, para a maioria dos iniciados na investigação, é realizar algo «sério», que gera muitas expetativas e dúvidas. De uma forma abrangente, Tuckman (2000, p. 5) refere-se à investigação como sendo “uma

tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”. Hill e Hill (2005, p. 19) reforçam com a ideia chave de que é o momento “em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar”. Quivy e Campenhoudt (1992, p. 29) complementam referindo que “uma investigação é por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e incertezas que isto implica”.

Sabendo-se que, tal como refere o poeta espanhol António Machado, *o caminho faz-se caminhando*, procura-se que esta investigação assuma um caráter sistémico de procura de respostas sobre um tema presente no quotidiano da investigadora e do atual sistema de ensino. Assim, pretende-se que esta investigação preconize uma atividade de análise e questionamento de uma realidade, que, tal como refere Vilelas (2009, p. 44), seja “um sistema de atividades intelectuais e manuais destinado à obtenção de informação capaz de resolver determinados problemas”. É, assim, assente num verdadeiro espírito de procura de respostas e conhecimento que se desenvolve esta investigação.

Por forma a caracterizar-se a tipologia da investigação que se propõe desenvolver, assume-se como referencial as palavras de Vilelas (2009), quer pelo facto, de sistematizarem um substancial conjunto de autores da matéria quer por manter um caráter determinante de atualidade.

Assim, para Vilelas (2009), os estudos podem ser exploratórios, descritivos e correlacionais. O autor advoga que um estudo exploratório tem como objetivo “dar uma visão geral e aproximada dos objetos do estudo. Pode surgir quando aparece um novo fenómeno, que precisamente por ser novo, ainda não possui uma descrição sistemática” (p. 119). A pesquisa exploratória assume como objetivo base a descoberta. Relativamente aos estudos descritivos, o mesmo autor define-os como sendo aqueles em que se “procura conhecer as características de determinada população/fenómeno, ou estabelecer relações entre as variáveis. É um tipo de estudo que descreve uma realidade, em que o investigador procura descrever e documentar os fenómenos que nela acontecem” (Vilelas, 2009, p. 120). Por último, o autor contempla ainda, a possibilidade dos estudos correlacionais definindo-os como aqueles que “procuram determinar as relações entre as variáveis presentes num estudo. Não procuram estabelecer uma relação causa-efeito. O seu objetivo é quantificar através de provas estatísticas a relação entre duas ou mais variáveis” (Vilelas, 2009, p. 122).

Perante este enquadramento não se pode compartimentar a presente investigação num único tipo de estudo. Tal como refere Vilelas (2009, p. 101) “cada investigação possui um estudo próprio, peculiar e concreto”. Assim, analisando o tipo de estudo em questão, de acordo com os objetivos que se propõe alcançar é possível classificar esta investigação como um estudo essencialmente descritivo, exploratório e correlacional uma vez que se pretende descrever e explorar as características inerentes aos jovens que frequentam os cursos vocacionais de 3º ciclo e simultaneamente, porque a investigação sobre dinâmicas relacionadas com os cursos vocacionais é diminuta, consequência resultante dos poucos anos que esta oferta formativa se encontra em desenvolvimento no sistema educativo português. Também pode ser considerado correlacional pois procura-se verificar se existem relações entre as variáveis em estudo.

No âmbito do modo de abordagem dos estudos estes podem ser classificados de quantitativos e estudos qualitativos. Segundo Vilelas (2009), por um lado, as abordagens quantitativas “visam a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações” (p. 103) e as abordagens qualitativas “remete-se para um exame interpretativo não numérico das observações, com vista à descoberta das explicações subjacentes e aos modos de inter-relação” (p. 103).

A investigação que presentemente se desenvolve, atendendo aos objetivos que se propõe alcançar, integra-se primordialmente na abordagem quantitativa, uma vez que, utilizar-se-á frequentemente “estimações numéricas e as inferências estatísticas obtidas a partir de uma amostra representativa de uma população real” (Vilelas, 2009, p. 116). Porém, não se poderá excluir a presença de uma metodologia qualitativa atendendo ao intenso conhecimento resultante da experiência pedagógica da investigadora que por um lado interage permanentemente com o contexto do desenvolvimento deste currículo junto dos alunos, enquanto professora, coordenadora de curso e diretora de turma de um curso vocacional de 3º ciclo e, simultaneamente, resultante de regulares reuniões pedagógicas quer com a psicóloga da escola quer com o conselho de turma de um curso desta tipologia de ensino. Sabe-se de antemão que as duas metodologias não são incompatíveis, podendo ser integradas num mesmo projeto e que se complementam por forma a poder dar uma visão holística do fenómeno em estudo.

3.4. Locais de Estudo, População e Amostra

Por forma a se realizar a investigação procedeu-se numa primeira fase à identificação de possíveis organizações educativas que, na região da Cova da Beira, se encontrassem a desenvolver como oferta formativa, cursos vocacionais de 3º ciclo. Perante estas características identificaram-se duas realidades diferentes que se complementam, quer pela intervenção geográfica quer pela tipologia organizativa que as diferencia. Paralelamente constatou-se a facilidade e disponibilidade das escolas envolvidas nesta investigação para contactos burocráticos na recolha dos dados, mas também para o enriquecimento do estudo, pela heterogeneidade das duas realidades escolares.

Saliente-se que não é objetivo desta investigação realizar qualquer estudo comparativo entre diferentes entidades formativas. O que se pretende é, desta forma, garantir uma maior abrangência e plausibilidade, atendendo a que assim se reúne um maior número de indivíduos que partilham uma característica em comum: efetuar o seu percurso educativo num curso vocacional de 3º ciclo.

Relativamente às escolas envolvidas na investigação, uma, designada por escola A, é uma escola secundária pública, e a outra é uma escola profissional privada, que se designa por escola B.

A escola A é uma secundária com 3º ciclo que se encontra situada num centro urbano. O tecido sociocultural é diferenciado, tendo-se verificado nos últimos anos um aumento significativo de alunos que são apoiados pela ação social escolar. Atualmente, frequentam a escola 888 alunos em regime diurno e noturno, e nela trabalham 108 docentes e 36 não docentes. O número de alunos que frequentam ronda os 1248 alunos, dos quais 43 frequentam o ensino vocacional de 3º ciclo, distribuídos por 2 turmas de áreas diferentes.

A escola B, com tipologia de escola profissional privada, encontra-se também situada num centro urbano e foi criada através de um Contrato-Programa entre duas instituições com o Ministério de Educação. Frequentam esta escola 267 alunos, todos pertencentes ao ensino profissional, sendo que 17 frequentam o ensino vocacional, e trabalham nesta escola 37 docentes e 12 não docentes. Esta escola desenvolve dois cursos vocacionais de 3º ciclo de áreas distintas. Os jovens que frequentam esta escola são na sua maioria alunos que procuram o desenvolvimento de competências que permitam uma

melhor integração no mercado de trabalho, tendo, no entanto, a possibilidade de prosseguimento de estudos de nível superior.

Nos locais de estudo identificou-se a população⁴ e decidiu-se optar por realizar o questionário a todos os jovens que frequentam cursos vocacionais de 3º ciclo das duas escolas envolvidas na investigação.

Assim, a amostra é constituída por um total de 60 alunos. Desses alunos, 43 pertencem à Escola A e os restantes, 17, à escola B.

3.4.1. Caracterização da Amostra

Inicia-se a caracterização dos jovens em estudo com a análise do género, idade e área de residência, conforme evidencia a Tabela 7.

Tabela 7 – Distribuição dos jovens por género, idade e zona de residência

Caraterização sociológica I			
Género (n=60)			
	Feminino	21	35,0%
	Masculino	39	65,0%
Idade (n=60)			
	15 anos	22	36,7%
	16 anos	16	26,7%
	17 anos	16	26,7%
	18 anos	6	10,0%
Zona de Residência (n=60)			
	Covilhã - Cidade	15	25,0%
	Covilhã - Freguesias	31	51,7%
	Fundão - Cidade	3	5,0%
	Fundão - Freguesias	11	18,3%

⁴ População alvo é definida por Hill e Hill (2005, p. 41) como o “conjunto total de casos sobre os quais se pretende retirar conclusões”, ou ainda segundo Vilelas (2009, p. 245), “população é o conjunto de todos os indivíduos nos quais se desejam investigar algumas propriedades. Este conjunto tem uma ou mais características comuns, e encontram-se num espaço ou território conhecido”.

A amostra sob estudo é caracterizada por 35% do género feminino e 65% do género masculino o que evidencia uma predominância de jovens do género masculino que optam por ingressar em cursos vocacionais de 3º ciclo. A idade mínima dos jovens é 15 anos o que reflete a ideia presente na Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro e na Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro que define como público-alvo destes cursos alunos a partir dos 13 anos de idade. Relativamente à caracterização sociológica da amostra importa ainda referir-se que no processo de investigação em curso se trataram duas escolas de duas cidades próximas e envolveram-se alunos quer das zonas urbanas, caso da Covilhã com 25% e Fundão 5%, e de freguesias dos respetivos concelhos onde se retrata maioritariamente as freguesias do concelho da Covilhã com 51,7% da amostra.

Prossiga-se a caracterização dos jovens em estudo com a análise dos elementos familiares nomeadamente, com quem vive e as habilitações dos progenitores, conforme evidencia a Tabela 8.

Tabela 8 – Distribuição dos jovens relativamente a elementos de contexto familiar

Caraterização sociológica II			
Com quem vives (n=59)			
	Mãe	23	39,0%
	Pai	1	1,7%
	Familiares	11	18,6%
	Mãe e Pai	24	40,7%
Habilitações literárias do pai (n=59)			
	Não sabe ler nem escrever	1	1,7%
	1º Ciclo	18	30,5%
	2º Ciclo	9	15,3%
	3º Ciclo	16	27,1%
	Secundário	14	23,7%
	Curso Superior	1	1,7%
Habilitações literárias da mãe (n=59)			
	1º Ciclo	12	20,3%
	2º Ciclo	12	20,3%
	3º Ciclo	18	30,5%
	Secundário	13	22,0%
	Curso Superior	4	6,8%

No âmbito dos elementos de contexto familiar, importa salientar o facto de apenas 40,7% dos jovens referirem viver um contexto familiar com um pai e uma mãe. Os restantes 59,3% referem que apenas vivem com um dos progenitores ou com familiares. Ao nível das habilitações académicas denotam-se baixos índices de escolaridade, quer por parte do pai quer por parte da mãe. Se os jovens em análise concluírem este curso que frequentam, e, portanto, uma habilitação de 3º ciclo, terão o mesmo nível escolar que 74,6% dos pais e 93,1% das mães.

Após a caracterização dos elementos sociológicos importa caracterizar o percurso escolar nomeadamente no que se refere ao ano que frequentou anteriormente e ao curso escolhido para o corrente ano letivo, conforme evidencia a Tabela 9.

Tabela 9 – Distribuição das características do percurso escolar dos jovens

Percurso Escolar I			
Ano de escolaridade que frequentavas antes de entrares para o curso vocacional (n=60)			
	6º ano	4	6,7%
	7º ano	15	25,0%
	8º ano	19	31,7%
	9º ano	18	30,0%
	Curso Vocacional	4	6,7%
Áreas Vocacionais do curso que frequentas (n=60)			
	Alvenaria, Eletricidade e Pastelaria	7	11,7%
	Pastelaria, Eletricidade e Técnicas Comerciais	10	16,7%
	Mecânica, Turismo e Lazer e Receção	20	33,3%
	Eletricidade, Informática e Artes Manuais	23	38,3%

Antes de ingressar no curso vocacional, 86,7% dos jovens frequentaram o 7º, 8º ou 9º ano. Estes elementos evidenciam a oportunidade gerada por esta tipologia de formação quer por permitir o acesso aos jovens, independentemente da escolaridade, na recuperação dos percursos formativos quer por um conjunto de fatores motivacionais, que à frente se analisarão, se haviam alheado da sua participação escolar com sucesso.

O facto de esta tipologia de formação se desenvolver em três áreas formativas permite que as escolas proporcionem aos jovens um currículo técnico diversificado. Assim, as escolas onde se desenvolve a investigação optaram por áreas técnicas nomeadamente, Eletricidade, Mecânica, Artes Manuais, Informática, Alvenaria, Pastelaria, etc.

Atendendo à especificidade da tipologia dos cursos vocacionais que determina como condição de acesso que o jovem seja detentor de retenções escolares, importa neste âmbito caracterizar o percurso escolar, conforme evidencia a Tabela 10.

Tabela 10 – Percurso escolar dos jovens no domínio do insucesso

Percurso Escolar II									
Nº de retenções									
	Uma	12	20,0%						
	Duas	29	48,3%						
	Três	13	21,7%						
	Quatro	6	10,0%						
Ano de escolaridade									
	1ª Retenção		2ª Retenção		3ª Retenção		4ª Retenção		
2º	4	6,7%							
3º	3	5,0%	1	1,7%					
4º	4	6,7%	1	1,7%					
5º	7	11,7%	4	6,7%					
6º	10	16,7%	5	8,3%	6	10,0%			
7º	9	15,0%	11	18,3%	4	6,7%	3	5,0%	
8º	6	10,0%	7	11,7%	1	1,7%	1	1,7%	
9º	7	11,7%	7	11,7%	2	3,3%			
Não responde	10	16,7%	24	40,0%	47	78,3%	56	93,3%	

Efetivamente o conjunto de dados associado ao insucesso escolar destes jovens traduz o espírito do legislador uma vez que globalmente evidenciam os graves constrangimentos que estes jovens têm com os estudos do ensino geral. Todos os inquiridos já retiveram pelo menos uma vez, mas saliente-se que 80% dos jovens teve duas ou mais retenções. Na procura de explicações colocou-se aos jovens a questão sobre em que anos escolares retiveram. As respostas não são conclusivas, até porque alguns jovens não tendo conhecimento do seu próprio percurso escolar não responderam a esta questão. No entanto, constata-se que durante o 1º ciclo obtêm a primeira retenção valores na ordem dos 6%, de uma forma uniforme em cada um dos anos escolares. Esse valor contrapõe com percentagens de primeira retenção em cada um dos anos do 2º e 3º ciclo superiores a 10%, o que evidencia uma duplicação de taxas de insucesso entre ciclos.

3.5. Instrumento de recolha de dados

Como instrumento de recolha de dados, optou-se pelo questionário, uma vez que, tendo em consideração os objetivos do estudo, é o instrumento que permite obter de forma sistemática e ordenada, um conjunto de dados acerca da população que se pretende estudar. Sobre esta técnica de recolha de dados, Quivy e Campenhoudt (1998) esclarecem que permite economizar tempo e obter um grande número de dados, atingir um maior número de indivíduos simultaneamente, obter respostas mais rápidas e mais precisas e, simultaneamente, garantir o anonimato dos participantes. No entanto, existe a perceção que esta técnica tem limitações que essencialmente residem no facto de os inquiridos darem muitas vezes respostas socialmente aceites. Sousa (2005, p.204) define questionário de uma forma muito próxima à dos autores referidos anteriormente indicando que se trata de “uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc.”. Vilelas (2009, p. 296) explica que esta é uma técnica “em que o respondente pode consultar outras pessoas, e estas influenciarem as suas opiniões, com o que se perde a espontaneidade e individualidade imprescindíveis nos questionários”.

Outra limitação deste instrumento de observação prende-se com o nível de linguagem utilizada. O domínio dos conceitos de quem elabora o questionário, pode não coincidir com o dos inquiridos. Por outro lado, as questões podem não se apresentar claras para todos os inquiridos. Assim, para se minimizar erros procedeu-se à passagem de um pré-teste do questionário pois, de acordo com Bell (2008, p. 128), “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os recetores a realizá-los; por outro lado, isto permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes”. A realização do pré-teste permitiu assim, antecipadamente, corrigir alguns aspetos que inicialmente geravam dúvidas quer pelo conteúdo e forma quer pelo nível compreensão.

Atendendo às idades dos jovens participantes, deu-se particular importância ao “layout” do questionário. Sobre este, Hill e Hill (2005) salientam que “um «layout» claro e atraente aumenta a probabilidade de obter a cooperação dos respondentes” (p. 163).

Perante o conjunto de elementos teóricos anteriormente descritos, construiu-se o questionário (Anexo 1), onde se enquadraram os objetivos definidos, atendeu-se às exigências e ao contexto do campo de investigação definido e garantiu-se o anonimato.

O questionário foi elaborado utilizando uma linguagem simples e clara, adequado à faixa etária dos alunos. Encontra-se dividido em 6 partes para além do cabeçalho para mais fácil leitura por parte dos inquiridos e melhor sistematização da recolha dos dados. Assim, na primeira parte do inquérito por questionário constam questões sobre os dados de identificação pessoais do aluno relevantes para o estudo em questão. A segunda parte está direcionada para a recolha de dados relativos ao percurso escolar dos alunos inquiridos, nomeadamente o número de retenções, os anos onde estas aconteceram e as razões que levaram às retenções, incluindo ainda as áreas do curso frequentado. A parte seguinte está direcionada para as razões e expetativas escolares dos alunos, as razões que os levaram a optar por aquela modalidade de formação, quem influenciou a escolha por um curso vocacional e se o psicólogo(a) procedeu à orientação para este tipo de ensino. Na quarta parte os alunos são questionados sobre as suas práticas e comportamentos em dimensões específicas. Na quinta parte os alunos manifestam a opinião sobre os níveis de satisfação do curso que frequentam e se estes correspondem às suas expetativas iniciais. Na sexta e última parte do inquérito são solicitadas informações sobre os projetos futuros do aluno a partir da realização do curso.

3.6. Procedimentos

Ao utilizar um inquérito por questionário, devemos ter em conta que o principal objetivo da aplicação desta técnica é “obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” (Bell, 2008, p. 27).

Na aplicação do questionário optou-se por, utilizar a administração direta pois, desta forma, o próprio inquirido o poderia preencher após ter recebido todas as explicações úteis por parte do investigador, conforme o recomendado por Bell (2008).

Após o contacto presencial com a Direção de cada escola, foi enviada uma carta dirigida aos respetivos Diretores (Anexo 2) a solicitar autorização para aplicação do

questionário, a informar o propósito do estudo, dos cuidados que seriam tidos de forma a garantir o anonimato dos inquiridos e da confidencialidade das respostas, a instituição pela qual se desenvolveu a investigação (Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Viseu) e o nível a que se colocou (Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar).

As turmas envolvidas no estudo foram todas as turmas que frequentam os cursos vocacionais das duas escolas envolvidas na investigação. Foram ainda enviadas cartas aos Encarregados de Educação dos alunos inquiridos (Anexo 3) de modo a obter-se autorização para aplicação do questionário aos seus educandos.

Antes do preenchimento dos questionários, sensibilizou-se os alunos para a aderência e seriedade no preenchimento dos mesmos. Assim, procurou-se, a partir da explicação dada, que os alunos não respondessem segundo o que pensam ser mais correto, mas sim, que fossem o *mais sinceros possível* (Almeida & Freire, 2008).

Após terem sido dadas todas as autorizações, foi distribuído um exemplar contendo o questionário a cada um dos participantes. Para aplicação dos questionários foram tidos em consideração alguns aspetos pois, segundo Sousa (2005, p. 224), há uma tendência para considerar a fase de aplicação como “uma mera formalidade administrativa, o que poderá comprometer seriamente os seus resultados”. Por conseguinte, durante este procedimento foram cumpridos todos os cuidados éticos e deontológicos, nomeadamente, todos os alunos foram devidamente informados do carácter voluntário da sua participação neste estudo e mesmo os alunos que aceitarem participar tinham liberdade para desistir em qualquer momento, sendo o seu questionário automaticamente invalidado. Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos. O questionário foi preenchido individualmente e qualquer dúvida relacionada com um item era explicada com exemplos que não indicassem o sentido da resposta.

Após recolhidos os dados que ocorreram no final do ano letivo de 2015-2016, o seu tratamento estatístico foi realizado através do *software* de análise estatística SPSS (versão 21). Ao longo de todo o estudo apenas se considerou as respostas válidas. Tendo em consideração a exatidão que o estudo exige optou-se por definir, para todas as análises inferenciais, um nível de significância de 0,05, ou seja, que se admite um erro de 5%.

Para a consecução dos objetivos definidos no âmbito da investigação proposta recorreu-se, aos testes não paramétricos, nomeadamente de Mann-Whitney e de Kruskal Wallis uma vez que os pressupostos⁵ para a aplicação de testes paramétricos não se verificaram. Para analisar as diferenças entre as categorias de cada variável procedeu-se à comparação múltipla de médias das ordens ao método LSD de Fisher, como recomenda Maroco (2007).

⁵ Para a aplicação de testes paramétricos deve verificar-se o pressuposto da normalidade da distribuição e a homogeneidade de variâncias, tal como refere Maroco (2007).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Introdução

Neste capítulo, apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados, colocando-os em confronto com as concepções teóricas da revisão da literatura, documentadas nos capítulos anteriores.

4.2. Análise Descritiva

Um elevado índice de insucesso exige que se procure compreender junto dos jovens alguns dos motivos chaves que o determinam. Assim, ir-se-á sistematizar as razões que os jovens identificam como determinantes para a retenção, conforme evidencia a Tabela 11.

Tabela 11 – Qualificação das razões para a retenção evidenciadas pelos jovens

	Avalia as razões para a(s) retenção(ões)									
	Discordo completamente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo completamente	
1. Não gostava de andar na escola (n=59)	11	18,6%	6	10,2%	14	23,7%	22	37,3%	6	10,2%
2. Falta de estudo (n=60)	6	10,0%	5	8,3%	15	25,0%	29	48,3%	5	8,3%
3. Dificuldades de aprendizagem (n=60)	8	13,3%	17	28,3%	15	25,0%	17	28,3%	3	5,0%
4. Falta de empenho/motivação (n=60)	2	3,3%	9	15,0%	14	23,3%	26	43,3%	9	15,0%
5. Excesso de faltas (n=60)	18	30,0%	7	11,7%	11	18,3%	17	28,3%	7	11,7%
6. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar (n=59)	17	28,8%	16	27,1%	13	22,0%	10	16,9%	3	5,1%
7. Não tinha apoio da família (n=59)	31	52,5%	9	15,3%	11	18,6%	6	10,2%	2	3,4%
8. Era mal comportado (n=60)	23	38,3%	8	13,3%	15	25,0%	10	16,7%	4	6,7%

Da análise da opinião dos jovens sobre as razões que estão na origem da sua retenção ou retenções sobressai um conjunto de características determinantes do insucesso escolar.

Assim, constata-se que cerca de 50% dos jovens refere não gostar de andar na escola, e aos quais se poderá acrescer 23,4% que não evidenciam uma opinião efetiva. Se se associar a estes números o facto de 58,3% dos jovens referirem falta de empenho e motivação e 56,6% terem consciência de que o seu insucesso também se deve a falta de estudo, rapidamente se começa a revelar a aversão destes jovens para com as instituições de ensino.

No âmbito de contextos externos à escola, saliente-se que apesar das características familiares evidenciadas anteriormente, maioritariamente, 67,8% refere ter apoio da família e, também maioritariamente, 55,9%, ter a noção de que tem tempo para estudar.

No âmbito das dificuldades de aprendizagem, constata-se que apenas 13,3% afirmam discordar completamente e 5% concordar completamente. Já o excesso de faltas identifica-se uma distribuição equitativa entre os que concordam e os que não concordam com este fator no seu insucesso. E ao nível do comportamento, a maioria, 51,6% dos jovens, entende ter um comportamento correto.

Prossegue-se agora com a descrição relativa a forma como os jovens têm conhecimento dos cursos vocacionais, conforme evidencia a Tabela 12.

Tabela 12 – Categorização do conhecimento dos cursos vocacionais

Razões e expetativas escolares I		
Conhecimento da existência dos cursos vocacionais		
Pais/familiares	17	28,3%
Amigos/colegas/vizinhos	28	46,7%
Ação de divulgação na escola	7	11,7%
Professor	11	18,3%
Psicólogo da escola	15	25,0%

A análise da tabela anterior permite concluir que os amigos, colegas e vizinhos são para 46,7% o veículo de transmissão privilegiado da existência dos cursos vocacionais. Da estrutura escolar identifica-se que 25% dos jovens referem ter tomado conhecimento através do psicólogo da escola.

Assim, importa perceber a influência da dinâmica exercida pelos Serviços de Psicologia e Orientação nos jovens, conforme evidencia a Tabela 13.

Tabela 13 – Categorização do processo de orientação para a frequência do curso

Razões e expetativas escolares II			
Foste orientado pelo psicólogo da escola para este tipo de ensino (n=60)			
Não	24	40,0%	
Sim	36	60,0%	Importância da orientação
			Nenhuma 24 40,7%
			Alguma 14 23,7%
			Muita 21 35,6%
Quem influenciou a tua escolha por um curso vocacional (n=60)			
Pais/familiares	26	43,3%	
Amigos/colegas/vizinhos	28	46,7%	
Diretor de turma/professor	7	11,7%	
Psicólogo da escola	22	36,7%	

Os resultados retratam que 60% dos jovens inquiridos foram orientados pelo psicólogo da escola para a realização destes cursos. Saliente-se o disposto nas portarias que regulamentam esta tipologia de formação, que refere ser o psicólogo que deverá efetuar o encaminhamento dos jovens para os cursos desta via. Este processo deverá decorrer através de um mecanismo de avaliação vocacional que evidencie ser esta a via mais adequada às necessidades de formação dos alunos. Numa análise posterior relativamente à importância da referida orientação, sobressai que 40,7% dos jovens afirma que este tipo de apoio pedagógico não teve importância para si em contraponto com 59,3% dos jovens que afirmam que exerceu alguma ou muita importância.

Por forma a complementar todo o processo de influência na escolha, importa evidenciar que, tal como se havia constatado para a transmissão da existência dos cursos vocacionais é aos amigos, colegas e vizinhos, com 46,7%, que é atribuída maior influência na escolha por um curso vocacional.

Colocadas as questões intrínsecas às escolas, importa, agora, perceber as razões que levam os jovens a optar pelos cursos vocacionais. Assim, a tabela seguinte sistematiza a opinião dos jovens relativa à motivação para a frequência dos cursos vocacionais.

Tabela 14 – Qualificação das motivações para o ingresso num curso vocacional

Avalia as razões para teres optado por um curso vocacional											
	Discordo completamente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo completamente		
1. Aprendo uma profissão (n=60)	5	8,3%	8	13,3%	37	61,7%	10	16,7%	2	3,3%	
2. Os meus pais incentivaram-me (n=60)	2	3,3%	2	3,3%	15	25,0%	30	50,0%	11	18,3%	
3. Arranjo emprego com mais facilidade (n=59)	5	8,5%	2	3,4%	12	20,3%	31	52,5%	9	15,3%	
4. Reprovei muitas vezes (n=60)	7	11,7%	8	13,3%	15	25,0%	26	43,3%	4	6,7%	
5. É uma formação de carácter mais prático (n=59)	1	1,7%	10	16,9%	37	62,7%	11	18,6%	1	1,7%	
6. É uma forma mais fácil de fazer o 9º ano (n=60)	1	1,7%	4	6,7%	32	53,3%	23	38,3%	7	11,9%	
7. Aconselhado pelo psicólogo da escola (n=59)	7	11,9%	6	10,2%	13	22,0%	29	49,2%	4	6,8%	
8. Fico melhor preparado para o mundo do trabalho (n=59)	1	1,7%	3	5,1%	13	22,0%	28	47,5%	14	23,7%	
9. Fico melhor preparado para prosseguir estudos (n=60)	3	5,0%	11	18,3%	13	21,7%	25	41,7%	8	13,3%	

As razões da escolha de um curso vocacional poderão ser analisadas perante uma perspectiva de empregabilidade futura, de percurso escolar e de aconselhamento. Num foco centrado em perspectivas de empregabilidade futura constata-se que não é uma preocupação dos jovens a aprendizagem de uma profissão, sendo referido por 61,7% não concordar nem discordar, que os jovens revelam concordância com a possibilidade de este curso ser facilitador de arranjar emprego sendo esta concordância referida por 67,8%, e que entendem ficar melhor preparados para o mundo do trabalho, o que é evidenciado pela concordância de 71,2% dos jovens. Num foco centrado no percurso escolar constata-se, por um lado, uma influência positiva com o facto de ter reprovado muitas vezes e por se entender ficar melhor preparado para o prosseguimento de estudos, sendo estas opiniões referidas por 50% e 55% dos jovens, respetivamente, e por outro, verifica-se que quer o carácter mais prático da formação quer ser entendido como um curso mais fácil para a realização do 9º ano, não se assumem como fatores decisivos, o que é referido por 62,7% e 53,3%, respetivamente. Num foco centrado no aconselhamento, constata-se que quer por

parte dos pais quer por parte do psicólogo da escola, a decisão pela frequência do curso foi influenciada positivamente.

Prossegue-se agora com uma autoavaliação de práticas e comportamentos por parte dos jovens, conforme evidencia a Tabela 15.

Tabela 15 – Autoavaliação de práticas e comportamentos por parte dos jovens

Práticas e comportamentos - No âmbito da tua forma de atuação avalia as seguintes dimensões								
	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito bom	
1. Desempenho/performance escolar (n=59)	2	3,4%	21	35,6%	32	54,2%	4	6,8%
2. Interesse e empenho (n=58)	2	3,4%	15	25,9%	32	55,2%	9	15,5%
3. Comportamento/Disciplina (n=58)	2	3,4%	21	36,2%	22	37,9%	13	22,4%
4. Assiduidade e pontualidade (n=59)	4	6,8%	20	33,9%	24	40,7%	11	18,6%

Numa análise centrada nos processos intrínsecos aos jovens no âmbito do desenvolvimento da sua atividade formativa, constata-se que estes se caracterizam por desempenhos fortemente positivos em todos os domínios estudados. Poder-se-á evidenciar que apesar destes cursos se caracterizarem por alunos com elevados índices de retenção escolar, há por parte dos jovens uma clara abertura para uma inversão e consequentemente recuperação do seu percurso escolar.

Neste sentido, importa avaliar se o curso que desenvolvem está a corresponder às expetativas inicialmente colocadas na formação. Assim, a Tabela 16 sistematiza a opinião dos jovens relativamente à correspondência do curso com as expetativas iniciais.

Tabela 16 – Avaliação das expetativas iniciais

O curso corresponde às expetativas iniciais (n=54)		
Não	5	9,3%
Pouco	5	9,3%
Mais ou menos	26	48,1%
Muito	18	33,3%

Efetivamente, uma esmagadora maioria de jovens, 81,4%, refere que o curso está a corresponder às expetativas formadas.

Neste âmbito importa salientar as regulares reuniões com os diversos atores educativos e, simultaneamente, as dinâmicas de desenvolvimento curricular, centradas nas áreas técnicas definidas para cada curso, e a realização de prática simulada que se formaliza em três momentos no curso em contexto de trabalho.

Assim, exige-se uma avaliação dos níveis de satisfação com o desenvolvimento da formação. A Tabela 17 reúne a opinião dos jovens sobre este domínio estratificada.

Tabela 17 – Avaliação da satisfação dos conhecimentos obtidos

Avaliação dos níveis de satisfação com o curso que estás a frequentar								
	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito bom	
1. Conhecimentos teóricos obtidos (n=60)	4	6,7%	20	33,3%	32	53,3%	4	6,7%
2. Conhecimentos práticos obtidos (n=60)	3	5,0%	13	21,7%	33	55,0%	11	18,3%
3. Preparação para a vida profissional (n=60)	3	5,0%	13	21,7%	33	55,0%	11	18,3%
4. Preparação para o prosseguimento de estudos (n=60)	5	8,3%	21	35,0%	25	41,7%	9	15,0%
5. Conhecimentos de cultura geral (n=60)	3	5,0%	19	31,7%	34	56,7%	4	6,7%
6. Recuperação do percurso escolar (n=60)	2	3,3%	15	25,0%	30	50,0%	13	21,7%

De uma forma geral, os jovens evidenciam satisfação com todas as diferentes dimensões avaliadas. Saliente-se, no entanto, que apenas nos índices do bom e do muito bom, os conhecimentos teóricos são referidos por 60%, os conhecimentos práticos, a preparação para a vida profissional e a recuperação do percurso escolar referidos por 71,7%. No âmbito mais académico, os que consideram índices bom e muito bom, ainda são 56,7% ao nível da preparação para prosseguimento de estudos e 63,4% como forma de aquisição de conhecimentos de cultura geral.

Prosegue-se com a identificação das perspetivas de futuro quer a nível profissional quer a nível académico que se sistematizam na Tabela 18.

Tabela 18 – Projetos de futuro

Projetos futuros			
Quando terminares o curso vocacional o que tencionas fazer (n=60)			
	Um curso profissional	52	86,7%
	Outro curso vocacional	1	1,7%
	Prosseguir o ensino regular	2	3,3%
	Arranjar um emprego	5	8,3%
Consideras que vai ser fácil conseguir a opção assinalada na questão anterior (n=58)			
	Não	5	8,6%
	Sim	53	91,4%

Constata-se que uma forte maioria, 86,7%, pretende dar continuidade ao seu projeto de formação, optando por realizar um curso profissional tal como o legislador tinha em mente aquando a promoção deste tipo de oferta formativa. Residualmente, 3,3% dos jovens pretende prosseguir estudos no ensino regular. Ainda na análise de perspetivas de futuro, 91,4% dos jovens considera vir a ser fácil conseguir a conclusão da formação em que se encontra, o que evidencia um caráter de forte acompanhamento por parte das escolas nestes alunos. Refira-se que a estrutura curricular é de uma tipologia modular o que permite ao jovem um efetivo conhecimento do seu estado em termos de aproveitamento.

4.3. Análise Inferencial

Inicia-se esta fase do estudo procurando perceber a existência de correlações entre os fatores de âmbito social nomeadamente, a sua idade e as habilitações dos pais, com a avaliação dos fatores justificativos para as retenções obtidas anteriormente. Assim, a tabela seguinte apresenta o coeficiente de correlação de Spearman⁶ e o seu nível de significância.

⁶ O coeficiente de correlação de Pearson varia entre -1 e 1, sendo que um coeficiente igual a 1 significa que as duas variáveis têm uma correlação perfeita positiva, um coeficiente igual a -1 significa que existe uma relação negativa entre ambas e um coeficiente igual a zero significa que não existe relação linear entre as variáveis. Por convenção, em ciências exatas sugere-se que um coeficiente menor a 0,2 indica uma associação linear muito baixa, entre 0,2 e 0,39 baixa, entre 0,4 e 0,69 moderada, entre 0,7 e 0,89 alta e por fim entre 0,9 e 1 uma associação muito alta seguindo-se uma lógica semelhante para as correlações negativas (Pestana & Gageiro, 2008). Por outro, o teste indutivo permite-nos inferir sobre a possibilidade de o erro associado à amostra ser tão grande que, no Universo, a correlação entre quaisquer dois fatores em análise seja igual a zero (Hill & Hill, 2005).

Tabela 19 – Correlação entre fatores sociais e razões invocadas para retenções anteriores

		Idade do jovem	Habilitações literárias do pai	Habilitações literárias da mãe
1. Não gostava de andar na escola	C. Spearman	-0,004	0,163	0,140
	p	0,978	0,220	0,294
2. Falta de estudo	C. Spearman	-0,045	0,271	0,127
	p	0,732	0,038	0,336
3. Dificuldades de aprendizagem	C. Spearman	0,158	-0,175	-0,067
	p	0,228	0,184	0,613
4. Falta de empenho/motivação	C. Spearman	-0,286	-0,032	-0,091
	p	0,027	0,812	0,493
5. Excesso de faltas	C. Spearman	-0,036	0,228	0,091
	p	0,787	0,083	0,494
6. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar	C. Spearman	0,102	0,167	0,108
	p	0,441	0,209	0,421
7. Não tinha apoio da família	C. Spearman	0,259	0,214	0,154
	p	0,048	0,107	0,248
8. Era mal comportado	C. Spearman	-0,024	0,140	0,104
	p	0,855	0,289	0,433

Analisando-se as razões invocadas para retenções anteriores com a idade do jovem, verifica-se um coeficiente de Spearman estatisticamente significativo nos itens *Falta de empenho/motivação* e *Não tinha apoio da família* que se traduzem numa demonstração de que à medida que aumenta a idade dos jovens diminui a *Falta de empenho/motivação* e aumenta o sentimento de não ter apoio da família.

Debruçando-nos sobre razões invocadas para retenções anteriores com as habilitações do pai verifica-se um coeficiente de Spearman estatisticamente significativo com o índice falta de estudo que se traduz por um entendimento de que houve mais falta de estudo para mais elevados níveis de habilitações do pai. Relativamente à análise com um foco nas habilitações da mãe constata-se que não se verifica significância estatística para nenhum dos coeficientes de Spearman em análise caracterizadores de retenções anteriores.

Prossegue-se com a análise das correlações entre número de retenções com os fatores justificativos para as retenções obtidas anteriormente. Recorde-se que os jovens que integram estas turmas terão, por motivos legais, apresentar retenções e no caso particular

da amostra em estudo, 80% já haviam retido duas ou mais vezes. Assim, a tabela seguinte apresenta o coeficiente de correlação de Spearman e o seu nível de significância.

Tabela 20 – Correlação entre o número de retenções e as razões invocadas para retenções anteriores

		Nº de retenções
1. Não gostava de andar na escola	C. Spearman	0,238
	p	0,070
2. Falta de estudo	C. Spearman	0,072
	p	0,587
3. Dificuldades de aprendizagem	C. Spearman	-0,030
	p	0,821
4. Falta de empenho/motivação	C. Spearman	0,040
	p	0,759
5. Excesso de faltas	C. Spearman	0,341
	p	0,008
6. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar	C. Spearman	0,255
	p	0,051
7. Não tinha apoio da família	C. Spearman	0,012
	p	0,928
8. Era mal comportado	C. Spearman	0,128
	p	0,329

Analisando-se o número de retenções com os fatores justificativos para as retenções obtidas anteriormente, verifica-se um coeficiente de Spearman estatisticamente significativo no item *Excesso de faltas* que se traduz numa relação positiva entre as variáveis.

Por forma a se complementar a interpretação da perceção dos jovens relativamente aos elementos contributivos para as anteriores retenções, importa agora verificar a existência de correlações entre os fatores considerados. Assim, a tabela seguinte apresenta o coeficiente de correlação de Spearman e o seu nível de significância.

Tabela 21 – Correlação entre razões invocadas para retenções anteriores

		1. Não gostava de andar na escola	2. Falta de estudo	3. Dificuldades de aprendizagem	4. Falta de empenho/motivação	5. Excesso de faltas	6. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar	7. Não tinha apoio da família
2. Falta de estudo	C. S.	0,414						
	p	0,001						
3. Dificuldades de aprendizagem	C. S.	-0,119	0,092					
	p	0,368	0,485					
4. Falta de empenho/motivação	C. S.	0,281	0,557	0,073				
	p	0,031	<0,001	0,580				
5. Excesso de faltas	C. S.	0,382	0,116	-0,145	0,080			
	p	0,003	0,376	0,271	0,545			
6. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar	C. S.	0,341	0,129	0,302	0,149	0,591		
	p	0,009	0,331	0,020	0,260	<0,001		
7. Não tinha apoio da família	C. S.	0,019	0,168	0,321	-0,026	0,350	0,458	
	p	0,888	0,203	0,013	0,848	0,007	<0,001	
8. Era mal comportado	C. S.	0,381	0,423	-0,068	0,228	0,509	0,357	0,471
	p	0,003	0,001	0,605	0,080	<0,001	0,005	<0,001

Analisando-se os fatores justificativos para as retenções entre si, verifica-se um conjunto de coeficientes de Spearman estatisticamente significativos e em todos os casos positivos, o que traduz a forte interligação entre os diversos itens em análise. Saliente-se que, a retenção jamais poderá ser interpretada através de um fator isolado pois sendo esta uma variável social a sua explicação terá sempre de ser articulada. Assim, e de forma resumida, verificam-se coeficientes de Spearman estatisticamente significativos entre o facto de *Não gostava de andar na escola* e a *Falta de estudo*, *Falta de empenho/motivação*, *Excesso de faltas*, *Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar* e *Era mal comportado* entre a *Falta de estudo* e a *Falta de empenho/motivação* e *Era mal comportado* entre as *Dificuldades de aprendizagem* e *Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar* e *Não tinha apoio da família* entre o *Excesso de faltas* e *Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar*, *Não tinha apoio da família* e *Era mal comportado* entre *Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar* e *Não tinha apoio da família* e *Era mal comportado* e *Não tinha apoio da família* e *Era mal comportado*.

Prossegue-se, agora, com a análise das razões para as retenções em função do género do aluno conforme se evidencia na tabela seguinte.

Tabela 22 - Análise da opinião dos alunos sobre motivos das retenções por gênero

Razões para a retenção	Gênero	Mediana	Média das ordens	Teste de Mann-Whitney
1. Não gostava de andar na escola	Feminino	2,0	20,5	U=199,500 W=430,500
	Masculino	4,0	35,3	p=0,001
2. Falta de estudo	Feminino	3,0	26,0	U=314,500 W=545,500
	Masculino	4,0	32,9	p=0,114
3. Dificuldades de aprendizagem	Feminino	3,0	34,7	U=320,500 W=1100,500
	Masculino	2,0	28,2	p=0,154
4. Falta de empenho/motivação	Feminino	4,0	29,0	U=379,000 W=610,000
	Masculino	4,0	31,3	p=0,618
5. Excesso de faltas	Feminino	1,0	22,2	U=235,000 W=466,000
	Masculino	3,0	35,0	p=0,005
6. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar	Feminino	2,0	24,1	=275,500 W=506,500
	Masculino	2,5	33,3	p=0,044
7. Não tinha apoio da família	Feminino	1,0	28,1	U=352,500 W=562,500
	Masculino	1,0	31,0	p=0,513
8. Era mal comportado	Feminino	1,0	22,5	U=241,500 W=472,500
	Masculino	3,0	34,8	p=0,007

Constatam-se, em função do gênero, diferenças estatisticamente significativas relativamente às opiniões sobre as razões para as retenções nos índices *Não gostava de andar na escola*, *Excesso de faltas*, *Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar* e *Era mal comportado*. Em todas estas diferenças se verifica que são os elementos do gênero masculino quem mais os valorizam.

Por forma a se complementar a interpretação da perceção dos jovens relativamente aos elementos contributivos para as anteriores retenções importa ainda analisar o efeito social resultante de diferentes tipologias familiares. Assim, a tabela seguinte apresenta a análise dos fatores de retenção em função de duas tipologias de estados familiares,

nomeadamente uma família convencional entendendo-se esta por pai, mãe e irmãos e outra forma no caso de pais separados, viver com avós ou em instituições.

Tabela 23 - Análise da opinião dos alunos sobre os motivos das retenções por tipologia de família

Razões para a retenção	Tipologia de família	Mediana	Média das ordens	Teste de Mann-Whitney
1. Não gostava de andar na escola	Família convencional	3,0	27,0	U=347,000 W=647,000 p=0,316
	Outra forma	3,5	31,3	
2. Falta de estudo	Família convencional	3,5	27,9	U=370,500 W=670,500 p=0,414
	Outra forma	4,0	31,4	
3. Dificuldades de aprendizagem	Família convencional	3,0	32,0	U=372,000 W=1002,000 p=0,444
	Outra forma	3,0	28,6	
4. Falta de empenho/motivação	Família convencional	4,0	30,7	U=403,500 W=1033,500 p=0,788
	Outra forma	4,0	29,5	
5. Excesso de faltas	Família convencional	3,0	29,8	U=414,500 W=714,500 p=0,930
	Outra forma	3,0	30,2	
6. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar	Família convencional	2,0	27,8	U=363,000 W=639,000 p=0,517
	Outra forma	2,0	30,6	
7. Não tinha apoio da família	Família convencional	1,0	27,6	U=362,500 W=662,500 p=0,432
	Outra forma	1,5	30,8	
8. Era mal comportado	Família convencional	1,5	25,9	U=321,500 W=621,500 p=0,112
	Outra forma	3,0	32,8	

Neste âmbito não se constatam diferenças estatisticamente significativas relativamente às opiniões sobre as razões para as retenções em função da tipologia de família. Porém, é fora dos contextos tradicionais familiares que se verificam índices mais elevados de *Não gostava de andar na escola*, *Falta de estudo*, *Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar*, *Não tinha apoio da família* e *Era mal comportado*.

A integração de jovens em turmas de cursos vocacionais exige, por lei, que estes sejam acompanhados por um psicólogo escolar. Porém, este acompanhamento que a jusante é obrigatória nem sempre é efetuado a montante. Importa, assim, perceber a influência do psicólogo da escola na orientação para formação neste curso. Assim, a tabela seguinte apresenta a análise dos fatores de retenção em função da orientação por parte do psicólogo.

Tabela 24 - Análise da opinião dos alunos sobre motivos das retenções em relação com a orientação por parte do psicólogo escolar

Razões para a retenção	Orientado pelo psicólogo da escola para este tipo de ensino	Mediana	Média das ordens	Teste de Mann-Whitney
1. Não gostava de andar na escola	Não	3,5	32,1	U=369,500 W=999,500 p=0,418
	Sim	3,0	28,6	
2. Falta de estudo	Não	3,5	27,6	U=362,000 W=662,000 p=0,257
	Sim	4,0	32,4	
3. Dificuldades de aprendizagem	Não	3,0	29,7	U=413,000 W=713,000 p=0,767
	Sim	3,0	31,0	
4. Falta de empenho/motivação	Não	3,0	25,5	U=313,000 W=613,000 p=0,058
	Sim	4,0	33,8	
5. Excesso de faltas	Não	4,0	40,3	U=197,500 W=863,500 p<0,001
	Sim	2,0	24,0	
6. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar	Não	3,0	36,3	U=269,000 W=935,000 p=0,020
	Sim	2,0	26,0	
7. Não tinha apoio da família	Não	2,0	32,5	U=356,500 W=1022,500 p=0,331
	Sim	1,0	28,4	
8. Era mal comportado	Não	3,0	35,9	U=303,500 W=969,500 p=0,043
	Sim	2,0	26,9	

Constatam-se, em função do facto do jovem ter sido ou não orientado pelo psicólogo da escola, diferenças estatisticamente significativas relativamente às opiniões

sobre as razões para as retenções nos índices *Excesso de faltas*, *Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar* e *Era mal comportado*. Curioso, é que em todas estas diferenças se verifica que são os jovens que não foram orientados pelo psicólogo da escola os que apresentam índices mais elevados nos fatores referidos anteriormente.

Independentemente de o jovem ter sido ou não orientado pelo psicólogo da escola, importa agora estudar a influência dos grupos *Pais/familiares*, *Amigos/colegas/vizinhos*, *Diretor de turma/professor* e *Psicólogo da escola* perante os motivos para as retenções escolares anteriores. Inicia-se pela análise da influência do grupo *Pais/familiares* conforme se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 25 - Análise da opinião dos alunos sobre motivos das retenções em relação com a influência ou não do grupo *Pais/familiares*

Razões para a retenção	Pais/familiares		Mediana	Média das ordens	Teste de Mann-Whitney
	Influenciaram a escolha por um curso vocacional?				
1. Não gostava de andar na escola	Não	4,0	33,1	33,1	U=326,500 W=677,500 p=0,104
	Sim	3,0			
2. Falta de estudo	Não	4,0	33,7	33,7	U=332,500 W=683,500 p=0,080
	Sim	3,0			
3. Dificuldades de aprendizagem	Não	3,0	30,6	30,6	U=437,500 W=788,500 p=0,945
	Sim	3,0			
4. Falta de empenho/motivação	Não	4,0	32,1	32,1	U=386,000 W=737,000 p=0,378
	Sim	3,5			
5. Excesso de faltas	Não	3,0	31,8	31,8	U=398,000 W=749,000 p=0,499
	Sim	3,0			
6. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar	Não	2,0	30,2	30,2	U=423,000 W=774,000 p=0,925
	Sim	2,0			
7. Não tinha apoio da família	Não	2,0	32,9	32,9	U=332,000 W=683,000 p=0,107
	Sim	1,0			
8. Era mal comportado	Não	2,0	32,0	32,0	U=391,500 W=742,500 p=0,432
	Sim	2,5			

Neste âmbito não se constata diferenças estatisticamente significativas relativamente às opiniões sobre as razões para as retenções em função da influência exercida pelo *Pais/familiares* na escola do curso vocacional. Importa sublinhar que esta é a opinião dos jovens e que para ser validada deveria ser colocada em contraponto com a opinião dos *Pais/familiares*. Poder-se-ia, desta forma, inferir sobre a influência efetiva deste grupo nas decisões de percurso escolar por parte dos filhos.

Procede-se de seguida à análise da influência do grupo *Amigos/colegas/vizinhos* conforme se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 26 - Análise da opinião dos alunos sobre motivos das retenções em relação com a influência ou não do grupo Amigos/colegas/vizinhos

Razões para a retenção	Amigos/colegas/vizinhos		Mediana	Média das ordens	Teste de Mann-Whitney
	Influenciaram a escolha por um curso vocacional?				
1. Não gostava de andar na escola	Não	3,0	25,0	U=272,500 W=800,500 p=0,012	
	Sim	4,0	35,9		
2. Falta de estudo	Não	3,0	27,5	U=353,500 W=881,500 p=0,133	
	Sim	4,0	33,9		
3. Dificuldades de aprendizagem	Não	3,0	31,2	U=426,500 W=832,500 p=0,742	
	Sim	3,0	29,7		
4. Falta de empenho/motivação	Não	4,0	30,8	U=438,500 W=844,500 p=0,882	
	Sim	4,0	30,2		
5. Excesso de faltas	Não	2,0	25,9	U=301,500 W=829,500 p=0,025	
	Sim	4,0	35,7		
6. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar	Não	2,0	25,9	U=300,500 W=828,500 p=0,039	
	Sim	3,0	34,9		
7. Não tinha apoio da família	Não	1,0	28,9	U=399,000 W=895,000 p=0,563	
	Sim	2,0	31,3		
8. Era mal comportado	Não	2,0	27,9	U=365,000 W=893,000 p=0,200	
	Sim	3,0	33,5		

Constatam-se diferenças estatisticamente significativas em função do facto do grupo *Amigos/colegas/vizinhos* terem influenciado ou não a escolha do curso vocacional, relativamente às opiniões sobre as razões para as retenções nos índices *Não gostava de andar na escola*, *Excesso de faltas e Tinha de trabalhar e Não tinha tempo para estudar*. Estas diferenças validam a influência positiva que o grupo de *Amigos/colegas/vizinhos* exerceram aquando da decisão do ingresso dos jovens num curso vocacional, ou seja, os jovens que apresentam índices elevados nos fatores *Não gostava de andar na escola*, *Excesso de faltas e Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar* referem que o grupo de *Amigos/colegas/vizinhos* exerceu influência na sua decisão.

Ainda no âmbito da influência na escolha da formação pelo curso vocacional, agora por parte do grupo *Diretor de turma/professor*, perante os motivos para as retenções escolares anteriores apresenta-se a tabela seguinte.

Tabela 27 - Análise da opinião dos alunos sobre motivos das retenções em relação com a influência ou não do grupo Diretor de turma/professor

Razões para a retenção	Diretor de turma/professor Influenciaram a escolha por um curso vocacional?	Mediana	Média das ordens	Teste de Mann-Whitney
1. Não gostava de andar na escola	Não	3,5	31,3	U=114,000 W=142,000 p=0,098
	Sim	2,0	20,3	
2. Falta de estudo	Não	4,0	30,9	U=162,500 W=190,500 p=0,570
	Sim	3,0	27,2	
3. Dificuldades de aprendizagem	Não	3,0	29,7	U=144,500 W=1575,500 p=0,329
	Sim	3,0	36,4	
4. Falta de empenho/motivação	Não	4,0	30,1	U=163,500 W=1594,500 p=0,593
	Sim	4,0	33,6	
5. Excesso de faltas	Não	3,0	31,3	U=143,000 W=171,000 p=0,313
	Sim	1,0	24,4	
6. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar	Não	2,0	30,8	U=141,500 W=169,500 p=0,328
	Sim	2,0	24,2	
7. Não tinha apoio da família	Não	1,5	30,7	U=146,500 W=174,500 p=0,365
	Sim	1,0	24,9	
8. Era mal comportado	Não	3,0	31,6	U=129,500 W=157,500 p=0,179
	Sim	1,0	22,5	

Neste âmbito não se constata diferenças estatisticamente significativas relativamente às opiniões sobre as razões para as retenções em função da influência exercida pelo grupo *Diretor de turma/professor* na escolha pelo curso vocacional. Porém, importa referir que apesar de não significativa, o grupo de jovens que refere não ter sido influenciado pelo grupo *Diretor de turma/professor* apresenta índices mais elevados em praticamente todos os fatores inerentes aos motivos apontados para retenções anteriores, dado que pode ser revelador de um alheamento por parte dos profissionais escolares no acompanhamento dos jovens.

Por forma a finalizar a análise da influência na escolha da formação pelo curso vocacional, considera-se agora o *psicólogo da escola*, perante os motivos para as retenções escolares anteriores, conforme a tabela seguinte.

Tabela 28 - Análise da opinião dos alunos sobre motivos das retenções em relação com a influência ou não do grupo Psicólogo da escola

Razões para a retenção	Psicólogo da escola Influenciaram a escolha por um curso vocacional?	Mediana	Média das ordens	Teste de Mann- Whitney
1. Não gostava de andar na escola	Não	3,0	31,9	U=328,000 W=559,000 p=0,243
	Sim	3,0	26,6	
2. Falta de estudo	Não	4,0	29,4	U=375,000 W=1116,000 p=0,479
	Sim	4,0	32,5	
3. Dificuldades de aprendizagem	Não	3,0	33,3	U=312,000 W=565,000 p=0,093
	Sim	2,0	25,7	
4. Falta de empenho/motivação	Não	4,0	29,6	U=383,500 W=1124,500 p=0,577
	Sim	4,0	32,1	
5. Excesso de faltas	Não	3,0	33,7	U=297,500 W=550,500 p=0,057
	Sim	2,0	25,0	
6. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar	Não	3,0	33,3	U=286,000 W=539,000 p=0,051
	Sim	2,0	24,5	
7. Não tinha apoio da família	Não	2,0	30,5	U=387,000 W=640,000 p=0,733
	Sim	1,0	29,1	
8. Era mal comportado	Não	3,0	32,4	U=347,000 W=600,000 p=0,256
	Sim	2,0	27,3	

Neste âmbito, não se constata diferenças estatisticamente significativas relativamente às opiniões sobre as razões para as retenções em função da influência exercida pelo grupo psicólogo da escola na escolha pelo curso vocacional.

Após se ter estudado os motivos justificativos para as retenções e simultaneamente a sua relação com o conhecimento e acesso ao curso vocacional importa, agora, proceder-se a uma análise entre as razões pela opção de um curso vocacional com práticas e comportamentos inerentes à forma de atuação de cada jovem.

Deste modo, procede-se a uma análise de correlações entre as razões da escolha com as práticas e comportamentos conforme se constata na tabela seguinte.

Tabela 29 – Correlações entre razões pela opção por um curso vocacional com as práticas e comportamentos no âmbito da atuação pessoal

		1. Desempenho/ performance escolar	2. Interesse e empenho	3. Comportamento /Disciplina	4. Assiduidade e pontualidade
1. Aprendo uma profissão	C. Spearman	-0,029	0,099	-0,091	0,175
	p	0,829	0,461	0,498	0,186
2. Os meus pais incentivaram-me	C. Spearman	0,105	0,087	-0,013	0,237
	p	0,429	0,517	0,923	0,070
3. Arranjo emprego com mais facilidade	C. Spearman	-0,072	-0,026	-0,048	0,124
	p	0,586	0,845	0,722	0,348
4. Reprovei muitas vezes	C. Spearman	0,190	-0,066	0,011	-0,294
	p	0,149	0,623	0,933	0,024
5. É uma formação de caráter mais prático	C. Spearman	0,102	-0,008	-0,115	0,171
	p	0,440	0,955	0,388	0,195
6. É uma forma mais fácil de fazer o 9º ano	C. Spearman	-0,024	-0,029	-0,013	0,251
	p	0,856	0,828	0,920	0,055
7. Aconselhado pelo psicólogo da escola	C. Spearman	-0,037	0,046	-0,111	0,215
	p	0,783	0,733	0,411	0,105
8. Fico melhor preparado para o mundo do trabalho	C. Spearman	0,148	0,145	-0,017	0,106
	p	0,267	0,282	0,898	0,430
9. Fico melhor preparado para prosseguir estudos	C. Spearman	0,147	0,155	0,096	0,010
	p	0,266	0,246	0,475	0,943

Analisando-se as razões pela opção por um curso vocacional com as práticas e comportamentos no âmbito da atuação pessoal, verifica-se um coeficiente de Spearman estatisticamente significativo e negativo entre *Reprovei muitas vezes* e a elevados índices de *Assiduidade e pontualidade*, que se traduz pelo facto de os jovens que entendem dinamizar práticas de boa assiduidade e comportamento apresentarem um menor número de retenções no seu percurso escolar.

Após a interpretação de um conjunto de aspetos inerentes a todo o processo a jusante importa analisar as relações entre práticas e comportamentos atuais e as expetativas iniciais conforme se evidencia na tabela seguinte.

Tabela 30 - Análise da opinião dos alunos relativamente às suas práticas e comportamentos e as expetativas iniciais

Práticas e comportamentos	O curso corresponde às expetativas iniciais	Mediana	Média das ordens	Teste de Kruskal-Wallis
Desempenho/performance escolar	Não	2,0	18,7	H=9,967 p=0,019
	Pouco	2,0	17,9	
	Mais ou menos	3,0	25,8	
	Muito	3,0	35,1	
Interesse e empenho	Não	2,0	20,5	H=5,566 p=0,135
	Pouco	3,0	22,9	
	Mais ou menos	3,0	24,7	
	Muito	3,0	33,1	
Comportamento/Disciplina	Não	2,0	21,7	H=5,303 p=0,151
	Pouco	2,0	18,0	
	Mais ou menos	2,5	25,4	
	Muito	3,0	32,7	
Assiduidade e pontualidade	Não	2,0	17,9	H=3,212 p=0,360
	Pouco	2,0	22,7	
	Mais ou menos	3,0	29,5	
	Muito	3,0	28,6	

Constata-se que apenas para o fator *Desempenho/performance escolar* se verificam diferenças estatisticamente significativas em função do entendimento sobre as expetativas iniciais. Estas diferenças, quando avaliadas com a comparação múltipla de médias das ordens, permitem referir que relativamente ao *Desempenho/performance escolar*, os jovens que referem correspondência com as expetativas iniciais referem *Não*, *Pouco* e *Mais ou menos* são estatisticamente diferentes da opinião dos jovens que afirmam que o curso corresponde *Muito* com as expetativas iniciais ($p_{\text{Não Vs Muito}}=0,019$; $p_{\text{Pouco Vs Muito}}=0,012$; $p_{\text{Mais ou menos Vs Muito}}=0,023$). Estas diferenças traduzem-se por maiores valores de *Desempenho/performance escolar* por parte dos jovens que referem o curso corresponder muito às expetativas.

Prossegue-se, agora, com a análise dos fatores caracterizadores dos níveis de satisfação com a frequência do curso relativamente às expetativas iniciais criadas aquando o ingresso no curso, conforma se evidência na tabela seguinte.

Tabela 31 - Análise da opinião dos alunos relativamente à relação entre aos níveis de satisfação com o curso frequentado e as expetativas iniciais

Níveis de satisfação com o curso frequentado	O curso corresponde às expetativas iniciais	Mediana	Média das ordens	Teste de Kruskal-Wallis
Conhecimentos teóricos obtidos	Não	2,0	17,0	H=9,199 p=0,027
	Pouco	2,0	20,7	
	Mais ou menos	3,0	25,7	
	Muito	3,0	34,9	
Conhecimentos práticos obtidos	Não	2,0	14,9	H=13,116 p=0,004
	Pouco	3,0	25,1	
	Mais ou menos	3,0	24,1	
	Muito	3,0	36,6	
Preparação para a vida profissional	Não	2,0	10,9	H=13,359 p=0,004
	Pouco	3,0	22,3	
	Mais ou menos	3,0	26,0	
	Muito	3,0	35,7	

Preparação para o prosseguimento de estudos	Não	2,0	15,0	H=12,139 p=0,007
	Pouco	2,0	21,8	
	Mais ou menos	2,0	24,7	
	Muito	3,0	36,6	
Conhecimentos de cultura geral	Não	2,0	16,3	H=6,166 p=0,104
	Pouco	3,0	26,6	
	Mais ou menos	3,0	26,0	
	Muito	3,0	33,0	
Recuperação do percurso escolar	Não	2,0	16,0	H=4,724 p=0,193
	Pouco	3,0	28,0	
	Mais ou menos	3,0	26,6	
	Muito	3,0	31,8	

Constata-se, de uma forma global, uma relação positiva entre os níveis de satisfação com os diferentes fatores em análise e as expetativas iniciais, o que traduz a importância do desenvolvimento dos jovens quer a nível de capacitações escolares quer a nível da preparação dos jovens para possibilidades futuras de ingresso no mercado de trabalho.

Particularmente verificam-se diferenças estatisticamente significativas ao nível dos fatores *Conhecimentos teóricos obtidos*, *Conhecimentos práticos obtidos*, *Preparação para a vida profissional* e *Preparação para o prosseguimento de estudos* em função do entendimento sobre as expetativas iniciais. Estas diferenças, quando avaliadas com a comparação múltipla de médias das ordens, permitem referir que:

- relativamente ao índice de *Conhecimentos teóricos obtidos*, os jovens afirmam que o curso *Não* corresponde, corresponde *Pouco* e corresponde *Mais ou menos* às suas expetativas iniciais, é estatisticamente diferente dos jovens que afirmam corresponder *Muito* ($p_{\text{Não vs Muito}}=0,011$; $p_{\text{Pouco vs Muito}}=0,039$; $p_{\text{Mais ou menos vs Muito}}=0,029$), sendo que os jovens com expetativas mais altas apontam para índices mais altos de conhecimentos teóricos obtidos.

- relativamente ao índice de *Conhecimentos práticos obtidos*, os jovens afirmam que o curso *Não* corresponde e corresponde *Mais ou menos* às suas expetativas iniciais é estatisticamente diferente dos jovens que afirmam corresponder *Muito* ($p_{\text{Não Vs Muito}}=0,002$; $p_{\text{Mais ou menos Vs Muito}}=0,002$), sendo que os jovens com expetativas mais altas apontam para mais altos índices de conhecimentos práticos obtidos.
- relativamente ao índice de *Preparação para a vida profissional*, os jovens afirmam que o curso *Não* corresponde, corresponde *Pouco* e corresponde *Mais ou menos* às suas expetativas iniciais é estatisticamente diferente dos jovens que afirmam corresponder *Muito* ($p_{\text{Não Vs Muito}}<0,001$; $p_{\text{Pouco Vs Muito}}=0,043$; $p_{\text{Mais ou menos Vs Muito}}=0,018$) e os jovens afirmam que o curso *Não* corresponde às suas expetativas iniciais é estatisticamente diferente dos jovens que afirmam corresponder *Mais ou menos* ($p_{\text{Não Vs Mais ou menos}}=0,022$) sendo que, em todos os casos os jovens com expetativas mais altas apontam para mais altos índices de preparação para a vida profissional.
- relativamente ao índice de *Preparação para o prosseguimento de estudos*, os jovens afirmam que o curso *Não* corresponde, corresponde *Pouco* e corresponde *Mais ou menos* às suas expetativas iniciais é estatisticamente diferente dos jovens que afirmam corresponder *Muito* ($p_{\text{Não Vs Muito}}=0,003$; $p_{\text{Pouco Vs Muito}}=0,034$; $p_{\text{Mais ou menos Vs Muito}}=0,006$), sendo que, em todos os casos os jovens com expetativas mais altas apontam para mais altos índices de preparação para o prosseguimento de estudos.

Por forma a concluir-se este processo de análise, importa investigar qual a situação prevista após o término do curso vocacional por parte do jovem e, simultaneamente perceber qual o seu entendimento relativo ao grau de facilidade em atingir esse objetivo. Assim, a tabela seguinte apresenta a relação entre as duas variáveis referidas.

Tabela 32 - Análise da opinião dos alunos relativamente à relação entre a situação futura e o entendimento sobre o índice de facilidade de consecução

Situação prevista após término do curso vocacional	Facilidade em conseguir atingir esta situação				Teste de Fisher
	Não		Sim		
Um curso profissional	1	2,0%	50	98,0%	
	20,0%		94,3%		
Outro curso vocacional	1	100,0%	0	0,0%	
	20,0%		0,0%		20,198
Prosseguir o ensino regular	2	100,0%	0	0,0%	p=<0,001
	40,0%		0,0%		
Arranjar um emprego	1	25,0%	3	75,0%	
	20,0%		5,7%		

De uma forma global, constata-se que uma larga maioria pretende prosseguir estudos, o que decorre em parte pelo conhecimento que os jovens têm sobre os aspetos legais inerentes à sua obrigação em frequentar o sistema de ensino até aos 18 anos, mas decorre também da virtualidade que esta tipologia de cursos proporciona ao nível da recuperação de jovens que já haviam anteriormente manifestado um forte sentimento de repulsa com a escola. Saliente-se ainda assim, que dos quatro jovens que pretendem ingressar no mercado de trabalho, três consideram que conseguirão atingir esse objetivo com facilidade.

Apesar das considerações realizadas anteriormente, o que efetivamente esta análise nos permite concluir é o facto de que dos jovens que pretendem prosseguir estudos em cursos profissionais, 98% entenderem que o farão com facilidade, e dos jovens que referem prosseguir os estudos no ensino regular, que neste estudo são apenas dois, a totalidade entende que não será um processo fácil. Esta relação é estaticamente significativa e comprovada através do teste de Fisher ($p<0,001$).

4.4. Discussão dos Resultados

Após os resultados do estudo terem sido analisados e apresentados, é chegado o momento de se apresentar a discussão dos resultados.

A implementação no sistema educativo português de cursos vocacionais, baseados em experiências pedagógicas com princípios de ensino dual, reveste-se de características específicas que importa, agora analisado o contexto local, discutir.

Cabimentada no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, a Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro, cria uma experiência-piloto que pretende, no âmbito da oferta formativa, promover e regulamentar cursos vocacionais no ensino básico. Na sua dimensão estes cursos deverão assegurar a inclusão de todos os jovens no percurso escolar, particularmente aqueles que têm vindo a revelar constrangimentos com a integração em ofertas formativas até à data disponíveis no sistema de ensino. Tendo estes elementos por base, importa discutir os resultados da presente investigação tendo em conta os objetivos definidos anteriormente.

Relativamente ao primeiro objetivo da presente investigação, caracterizar os alunos que frequentam os cursos vocacionais de 3º ciclo nas duas escolas investigadas, a nível sociológico e no seu percurso escolar, importa referir que o estudo expõe a elevada idade que constitui o conjunto de alunos que compõem estas turmas, reforçando a informação contida no documento de balanço “Ensino Vocacional Básico: Balanço da experiência piloto desenvolvida em 2012-2013”, que refere que a idade média de frequência dos alunos que frequentam cursos vocacionais de 3º ciclo é francamente superior à idade de início de frequência dos alunos do 3º ciclo que se situa nos 12 anos (MEC, 2013).

Revela-se a preocupante dimensão da problemática da retenção. Por forma a dar cumprimento ao dispositivo legal, todos os jovens matriculados nos cursos vocacionais de 3º ciclo deverão ter idade superior a 13 anos, o que traduz um natural, mas elevado, número de retenções. Efetivamente, no estudo, constata-se que a problemática da retenção, consequência dos fatores falta de estudo, não gostar de andar na escola, excesso de faltas, problemas de comportamento e ausência de apoio familiar, envolve todos estes jovens condicionando-lhes qualquer possibilidade de progressão. Esta explicação vai ao encontro do que está estabelecido na Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro, que criou os cursos vocacionais, cujas turmas se caracterizam por constituírem alunos que “manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular”. Esta oferta educativa foi criada com a finalidade de tornar efetivo o cumprimento da frequência dos alunos, permitindo e assegurando a inclusão de todos no percurso escolar, principalmente aqueles que

apresentam uma trajetória escolar que indica uma maior dificuldade de integração nas ofertas que já existem, conforme a Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro.

Paralelamente e de uma forma preponderante, verifica-se no estudo a reduzida percentagem de jovens que vive em estruturas familiares, tradicionalmente, completas e, ainda, a reduzida escolaridade dos progenitores. Na verdade, o elemento família surge nestes jovens como um cartão-de-visita para a retenção e conseqüente inscrição em cursos vocacionais, traduzindo como “muito importante o papel das dinâmicas familiares na configuração dos processos educativos” (Mendes, 2009, p. 8).

É neste enquadramento sociológico que se sistematizam as razões para a opção por um curso vocacional de 3º ciclo centradas em duas perspetivas complementares que se assumem como determinantes: a empregabilidade futura e o percurso escolar. Ao encontro do segundo objetivo do presente trabalho, identificar as motivações dos alunos para ingresso nos cursos vocacionais de 3º ciclo, verifica-se que a maioria dos jovens do estudo apresenta evidências de insucesso escolar associado a idades mais próximas da maioridade que naturalmente revelam comportamentos de inserção precoce no mercado de trabalho, determinam uma forte motivação no ingresso nestes cursos de caráter mais profissionalizante em detrimento de percursos curriculares tradicionalmente designados por regulares. Constata-se, assim, que a opção por estes percursos escolares alternativos surge uma vez mais como resultado de elevados índices de reprovação associados a uma forma alternativa para o cumprimento da escolaridade obrigatória e simultaneamente como uma porta de acesso ao prosseguimento de estudos no ensino secundário, conforme o preconizado na legislação de suporte desta oferta formativa.

Relativamente à ação dos diversos intervenientes na decisão da opção por um curso vocacional de 3º ciclo, constata-se que a opinião dos seus pares e família assume caráter determinante em detrimento dos agentes educativos que neste processo deveriam assumir maior responsabilidade, nomeadamente, o psicólogo, diretor de turma e professores. Quer pela tomada de conhecimento da existência destes cursos quer na influência exercida sobre a sua frequência é determinante a influência dos amigos e familiares. Saliente-se, porém, que apesar das conclusões anteriormente referidas, o encaminhamento para estes cursos deve passar primeiro por um processo de avaliação vocacional, feito pelos psicólogos da escola conforme a Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro.

Identifica-se claramente a necessidade de que esta intervenção não seja realizada como uma mera automação do cumprimento legislativo, mas que efetivamente se assuma como uma estruturante metodologia de transmissão das diferentes alternativas curriculares que permita aos jovens e às famílias uma escolha consciente. A intervenção e orientação efetuadas nos alunos dever-se-á assumir, tal como nos abordou Frost, Tolin, Stektee e Oh (2011), como um fator decisivo para uma boa escolha do seu projeto profissional.

Em suma, poder-se-á afirmar a respeito do terceiro objetivo da presente investigação, nomeadamente a compreensão da influência dos diversos intervenientes na decisão pelo ingresso nos cursos vocacionais de 3º ciclo que, apesar da intervenção dos serviços de psicologia e orientação, é o efeito promovido pelos seus amigos/colegas/vizinhos e pais/familiares que assume uma posição de maior relevância no ato da decisão pelo ingresso nos cursos vocacionais.

No âmbito do quarto objetivo, que procura efetuar a caracterização das atuais práticas e comportamentos dos alunos que frequentam os cursos vocacionais de 3º ciclo, poder-se-á afirmar uma melhoria ao nível das práticas e comportamentos nomeadamente desempenho/performance escolar, interesse e empenho, comportamento/disciplina e assiduidade/pontualidade para com as atividades curriculares desenvolvidas. Estes resultados vão ao encontro dos resultados da avaliação destes cursos efetuados em 2015 pelo Ministério de Educação e Ciência, que identificam estes cursos como novos espaços de aprendizagem entendidos por motivadores e propiciadores do desenvolvimento de uma pedagogia do *saber fazer*, recuperando-se desta forma o estímulo pela aprendizagem (Ministério de Educação e Ciência, 2015). Particularmente no âmbito do desempenho e performance escolar dos jovens, o estudo revela maiores índices por parte dos alunos que depositaram maiores expetativas iniciais na formação. Este resultado vai ao encontro do referido por Sil (2004) relativamente ao facto de que quando o aluno se consciencializa de que os objetivos inicialmente definidos são alcançáveis pode levá-lo a melhorar as aprendizagens e conseqüentemente a recuperar o seu desempenho escolar.

Sobre a avaliação dos níveis de satisfação e correspondência às expetativas iniciais dos alunos que frequentam os cursos vocacionais de 3º ciclo, relativa à concretização do quinto objetivo da presente investigação, constata-se um forte entendimento relativo aos níveis de satisfação que estes jovens manifestam perante o curso, traduzidos em conhecimentos teóricos, práticos, de preparação para a vida profissional ou prosseguimento

de estudos, de cultura geral e de recuperação do percurso escolar. Dá-se assim sentido ao preconizado pelo Ministério de Educação e Ciência (2015), que refere que a criação dos cursos vocacionais contribuiu para a recuperação de percursos formativos através do desenvolvimento de competências que permitam preparar os jovens para o prosseguimento de estudos ou para a integração no mercado de trabalho. A manifestação de elevados níveis de satisfação por parte dos jovens sob estudo relativa ao curso que frequentam traduz fortes sinais de promoção das aprendizagens e, conseqüentemente, sucesso escolar.

No que diz respeito ao sexto objetivo, a caracterização das opções de futuro dos alunos que frequentam os cursos vocacionais de 3º ciclo, é consensual que o futuro irá passar pela frequência de um curso profissional garantindo, deste modo, uma qualificação académica e profissional. É assinalável que quase a totalidade dos jovens inseridos na presente investigação pretende integrar no futuro um curso profissional indo ao encontro do referido no documento de balanço “Ensino Vocacional Básico: Balanço da experiência piloto desenvolvida em 2012-2013”, que refere que a maioria dos alunos que frequenta os cursos vocacionais assume que quer continuar a estudar, mas que não pretende voltar ao ensino regular, optando por um curso profissionalizante (MEC, 2013).

Relativamente ao sétimo objetivo, nomeadamente, a verificação da relação entre os fatores sociais e o número de retenções com as razões invocadas para as retenções anteriores, salientou-se um conjunto de resultados que se passam a analisar. Em relação à comparação das retenções anteriores com a idade dos alunos, verificou-se que à medida que a idade aumenta, por um lado diminui o facto de considerar a falta de empenho e motivação como razão justificativa para as retenções obtidas anteriormente, e por outro aumenta o sentimento de não ter o apoio da família. Em relação à comparação das retenções anteriores com as habilitações do pai, verificou-se que à medida que as habilitações do pai aumentam, aumenta também o facto do aluno considerar ter sido a falta de estudo a razão para as retenções. No entanto, em relação às habilitações da mãe não se verificou qualquer diferença estatisticamente significativa com as razões invocadas para as retenções. A par disso, o estudo revela que o elevado número de retenções se encontra associado em primeira instância ao excesso de faltas a que se predispõe a vontade de abandonar a escola e a falta de empenho e motivação. Identificam-se relações associadas à falta de estudo, ao não gostar de andar na escola, à falta de motivação, ao excesso de faltas,

aos problemas de comportamento e à ausência de apoio familiar. Segundo Azevedo (2002, p. 20), tudo isto está relacionado:

Não são apenas, mas são também as trajetórias escolares negativas, marcadas pelo insucesso escolar e por dificuldades de integração das crianças no espaço escolar, que contribuem para a saída da escola e para a integração prematura, desfavorecida e desqualificada no mercado de trabalho.

Considerando o oitavo objetivo, nomeadamente a verificação da existência de diferenças nos motivos das retenções em função do género, tipologia de família, orientação por parte do psicólogo escolar, influência do grupo pais/familiares, do grupo de amigos, colegas, vizinho, do grupo diretor de turma/professor e do grupo psicólogo escolar, verificaram-se os resultados que se passam a apresentar. Em relação à análise das razões para as retenções o género do aluno assume uma ordem de grandeza significativa. Segundo Cavaco, Alves, Guimarães e Feliciano (2015), as estatísticas oficiais revelam que entre os rapazes se regista uma maior taxa de insucesso e de abandono escolar comparativamente com as raparigas. De facto, verificou-se que são os alunos do sexo masculino que consideram as razões não gostar de andar na escola, excesso de faltas, ter de trabalhar e não ter tempo para estudar e mau comportamento como principais motivos para as retenções anteriores comparativamente com as alunas do sexo feminino, e de uma forma estatisticamente significativa.

Analisando a perceção dos alunos relativamente às razões das retenções em função das diferentes tipologias familiares nomeadamente, uma família considerada tradicional composta por pai, mãe e irmãos e outra no caso de pais separados, viver com os avós ou em instituições, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Estatisticamente significativas são as razões apresentadas pelos jovens que não foram orientados pelo psicólogo da escola como sendo aqueles que evidenciam os mais elevados índices de justificação para a retenção no excesso de faltas, de terem a necessidade de trabalhar relevando os estudos para segundo plano e de assumirem a consciência de promoverem comportamentos errantes.

Em relação à comparação dos fatores de retenção em função da orientação por parte do psicólogo, verificou-se que são os jovens que não foram orientados pelo psicólogo da escola que apresentam índices mais elevados relativos ao excesso de faltas, ao ter de

trabalhar e não ter tempo para estudar e ao mau comportamento. Analisando a influência do grupo pais/familiares em função dos motivos para as retenções, não se constataram diferenças estatisticamente significativas.

No que diz respeito ao facto do grupo de amigos, colegas e vizinhos terem influenciado a escolha por um curso vocacional e os motivos para as retenções, constata-se que os alunos que manifestaram como motivos para as suas retenções o facto de não gostarem de andar na escola, excesso de faltas e que não tinham tempo para estudar, referem que o grupo de amigos, colegas e vizinhos exerceram uma influência estatisticamente significativa e positiva na sua decisão.

Relativamente à comparação dos resultados dos motivos das retenções em função da influência exercida pelo grupo diretor de turma/professor e pelo psicólogo na escolha pelo curso vocacional não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Ao analisarmos a relação entre a opção por um curso vocacional e as práticas e comportamentos no âmbito da atuação pessoal, correspondente ao nono objetivo desta investigação, verificou-se a existência de um coeficiente de correlação negativo, estatisticamente significativo, que refere que os jovens que entendem dinamizar práticas de assiduidade apresentam um menor número de retenções no seu percurso escolar. Também esta conclusão se encontra de acordo com as orientações da Recomendação n.º 2/2015, de 1 de julho, do Conselho Nacional de Educação aquando explicita que a retenção não proporciona vantagens adicionais ao desenvolvimento escolar dos jovens.

Ao considerar o décimo objetivo, nomeadamente a verificação da relação entre práticas e comportamentos e expetativas iniciais, constatou-se que os jovens que consideram que o curso corresponde muito às suas expetativas iniciais apresentam, de uma forma estatisticamente significativa, maiores índices de desempenho/performance escolar comparativamente com os restantes.

No âmbito do décimo primeiro objetivo, correspondente à verificação da relação entre os níveis de satisfação do curso frequentado e as expetativas iniciais, poder-se-á concluir que os jovens que afirmam que o curso corresponde muito às suas expetativas iniciais, apresentam índices mais elevados nos níveis de satisfação com o curso frequentado relativamente aos conhecimentos teóricos e práticos obtidos e preparação para

a vida profissional e para o prosseguimento de estudos, comparativamente com os restantes e de forma estatisticamente significativa.

No que diz respeito ao último objetivo alcançado, a verificação de relação entre as perspetivas de futuro e entendimento sobre a facilidade de consecução, constatou-se que a maioria dos jovens pretende prosseguir os seus estudos. Estes alunos assumiram o derrubar de barreiras ao referirem, quase em uníssono, que pretendem prosseguir estudos em cursos profissionais e que entendem que o farão com facilidade, situação que até há bem pouco tempo seria impensável para estes jovens.

CONCLUSÃO

Da apresentação e discussão de resultados, salienta-se que os objetivos considerados na presente investigação foram alcançados, nomeadamente, foram identificadas as motivações dos alunos para ingresso nos cursos vocacionais de 3º ciclo, analisou-se a influência dos diversos intervenientes na decisão pelo ingresso dos cursos vocacionais de 3º ciclo, foram caracterizadas as atuais práticas e comportamentos dos alunos que frequentam estes cursos, avaliados os níveis de satisfação e correspondência às expetativas iniciais dos alunos e, por fim, caracterizadas as suas opções de futuro.

Na última década, Portugal tem reforçado a procura e implementação de medidas capazes de promover o aumento da escolarização e da empregabilidade, bem como o combate ao abandono escolar. A criação dos cursos vocacionais enquadrou-se nesse quadro de ação, visando proporcionar ofertas curriculares apoiadas em métodos e processos de ensino-aprendizagem alternativos e ajustados.

A investigação utilizou uma metodologia quantitativa e foi desenvolvida em duas escolas portuguesas de diferente tipologia, mas com a característica comum de integrarem cursos vocacionais. A amostra foi constituída por 60 alunos e o instrumento utilizado foi um questionário construído para o efeito.

A presente investigação revela que a maioria dos alunos que frequenta o ensino vocacional caracteriza-se por não se terem adaptado ao ensino geral embora pretenda prosseguir os seus estudos no ensino secundário, no âmbito dos cursos profissionais. Esta modalidade de educação surgiu como uma alternativa académica, e assumiu-se sobretudo como uma estratégia de remediação em percursos de insucessos que possam ter um desfecho de abandono escolar precoce.

Os resultados obtidos na investigação demonstram que, em concordância com a Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro, que determina que os cursos vocacionais se destinam a “alunos a partir dos 13 anos de idade que manifestam constrangimentos com os

estudos do ensino regular e procuram uma alternativa a este tipo de ensino”, os jovens em estudo apresentam em comum uma idade mínima de 15 anos. Na sua maioria registam pelo menos duas retenções escolares, demonstrando uma relação de alguma aversão à escola na sua dimensão académica.

Como foi possível notar na análise resultante da investigação desenvolvida, as explicações dadas pelos alunos para as razões das retenções recaem substancialmente sobre elementos de ordem motivacional e comportamental, resultantes de fatores diversos, nomeadamente, de não gostarem de andar na escola, a falta de empenho e motivação e a falta de estudo.

Na sua decisão de optar por um curso vocacional pesou, por um lado, o facto da frequência destes cursos constituir um fator facilitador de obtenção de emprego e ficarem melhor preparados para o mundo do trabalho. Por outro lado, o facto de terem reprovado muitas vezes e de ficarem melhor preparados para o prosseguimento de estudos são outras das razões mais evocadas.

Relativamente ao aconselhamento, constatou-se que os pais e o psicólogo influenciaram positivamente a frequência dos alunos nestes cursos. Para além disso, observou-se que os amigos, colegas e vizinhos são os principais responsáveis pelo conhecimento dos cursos vocacionais por estes alunos, sendo que os pais, familiares e psicólogo também exerceram alguma influência, porém em menor escala. A maioria dos alunos foi orientado pelo psicólogo da escola para a frequência destes cursos, sendo que a principal influência para a sua escolha foram os amigos, colegas e vizinhos.

Na autoavaliação que estes alunos fazem das suas práticas e comportamentos, constatou-se que estes se caracterizaram por desempenhos fortemente positivos nos domínios desempenho/performance escolar, interesse e empenho, comportamento/disciplina e assiduidade e pontualidade, mostrando que há por parte dos jovens a possibilidade de renovar a sua relação com a escola e conseqüentemente a recuperação do seu percurso escolar.

É também possível afirmar que a esmagadora maioria dos jovens do estudo refere que o curso que frequentam corresponde às expetativas iniciais.

O resultado evidente do impacto destes cursos surge por parte destes jovens quando explicitam o seu nível de satisfação com a formação. O atribuir de uma classificação muito positiva simultaneamente aos conhecimentos académicos obtidos, quer de âmbito teórico quer de âmbito prático e aos domínios da preparação para o futuro, quer de vida profissional quer de prosseguimento de estudos reflete-se, também na sua avaliação muito positiva, por uma consciência assumida, da recuperação do seu percurso escolar.

No que diz respeito aos projetos que estes jovens têm para o futuro, foi possível depreender que uma forte maioria pretende ingressar por um curso profissional. É de entendimento praticamente unânime que será fácil a conclusão da formação em que se encontra.

Este conjunto de indicadores induzem-nos no sentido de uma mudança da cultura de desenvolvimento formativo que abandone o pejorativo indicador de retenção e promova o investimento em currículos contextualizados com o perfil e expectativa do aluno. É neste sentido que o desenvolvimento de cursos vocacionais vem dar resposta, tal como referido na Recomendação n.º 2/2015, de 1 de julho, do Conselho Nacional de Educação, à construção de percursos diversificados, assentes na potenciação das capacidades e apetências específicas dos alunos, nomeadamente dos que indiciam situações de insucesso no desenvolvimento do plano de estudos regular.

Apesar da pertinência que os resultados revelaram, este estudo apresenta algumas limitações. Uma delas está relacionada com a metodologia utilizada. A amostra da investigação, apesar de centrada em duas escolas localizadas na zona interior centro do país, é manifestamente reduzida, não permitindo conclusões que envolvam o panorama nacional. Outra limitação ao estudo pode estar relacionada com o facto de os participantes da amostra, no momento da recolha dos dados, poderem ter dado respostas socialmente aceitáveis, não refletindo a veracidade das respostas na sua totalidade.

Como sugestões para futuras investigações, parece interessante levar a cabo uma análise mais pormenorizada ampliando o estudo a outros intervenientes dos cursos vocacionais, nomeadamente, professores, diretores de turma, encarregados de educação e psicólogos, de modo a que a amostra fosse mais abrangente e fornecedora de mais dados o que permitiria contribuir para uma visão holística do processo.

Julga-se ainda ser interessante e útil o alargamento da área geográfica de estudo, pois proporciona um maior alcance das conclusões retiradas e evita-se a concentração numa só área territorial, acautelando-se a influência nos resultados.

Importava ainda que a presente investigação fosse estendida temporalmente proporcionando desta forma identificar os percursos formativos que os alunos desenvolveram no futuro e quais os índices de sucesso associados.

Embora o atual governo anunciasse, pouco depois de tomar posse, através do ministro da educação, a extinção dos cursos vocacionais, defendendo um ensino básico “comum a todas as crianças” e rejeitando a “dualidade precoce” (Expresso, fevereiro 2016)⁷, os cursos vocacionais foram apresentados pelo anterior governo como uma fórmula de sucesso para providenciar aos alunos a partir dos 13 anos de idade, que manifestassem constrangimentos com os estudos do ensino regular, em especial aqueles que tivessem duas retenções no mesmo ciclo ou três ou mais em ciclos diferentes, uma alternativa de ensino que lhes proporcionasse “o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades, científicas, culturais e de natureza técnica, prática e profissional que permitam uma melhor integração no mercado de trabalho e prosseguimento de estudos” (Despacho n.º 3353/2015, de 1 de abril de 2015). Porém, e identificando a necessidade de outras alternativas formativas, o atual governo fez regressar a anterior experiência formativa de cursos de educação e formação desenvolvida desde 2004 até a entrada dos cursos vocacionais. Independentemente da tipologia e da própria forma de desenvolvimento do currículo, quer os cursos vocacionais quer os cursos de educação e formação procuram, por um lado, recuperar percursos formativos de alunos que manifestem dificuldades condicionantes da aprendizagem e, por outro, propiciar uma vertente mais prática/profissional do que o currículo comum. Este aspeto apenas se assinala no desenvolvimento final deste trabalho e de forma extremamente sumária porque nunca foi intenção desenvolver qualquer análise comparativa entre ambas as modalidades formativas.

Cientes que uma escolaridade obrigatória de doze anos constitui um desafio complexo, atendendo à variedade de públicos que atualmente compõe o sistema educativo, a necessidade da consideração de percursos educativos diversificados é, assim, um fator determinante para o verdadeiro sucesso educativo. Importa que o sistema não se feche em

⁷ Consulta de: artigo publicado no Expresso de 6 de fevereiro de 2016

si próprio, assumindo uma característica típica de autodefesa, mas invista numa efetiva construção curricular que responda ao que se evidência na presente investigação: um claro grupo de jovens desmotivado com todo o processo educativo, que assumia a retenção como algo natural e imutável e com um foco claro no rápido ingresso no mercado de trabalho independentemente das suas baixas qualificações.

Centrados numa formação vocacional, a oferta de cursos vocacionais constituiu um contributo significativo para que as próximas gerações adquiram uma qualificação com uma formação geral sólida adequada, assegurando a equidade no acesso à escola de todas as crianças e jovens em idade escolar e o de garantir uma educação de qualidade, assegurando as melhores oportunidades educativas, contribuindo desta forma para uma escola com sentido para todos.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

Marthin Luther King

LISTA DE REFERÊNCIAS

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Azevedo, J. (1988). *Avaliação da Experiência Pedagógica do Ensino Técnico-Profissional*. Lisboa: DGES.
- Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica – Anos 90*. Lisboa: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2002). *Entre a Escola e o Mercado de Trabalho: um olhar crítico sobre as transições*. Fundación por la Modernización de España: Madrid.
- Azevedo, J. (2007). *(Novas?) Perspectivas sobre o Ensino Profissional ou Ensino Profissional, equidade e qualidade*. Recuperado em 2016, abril 16, de <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/1567413760igos%20EP%20Livro%20JA.pdf>
- Azevedo, J. (2009a). *Escolas Profissionais 1989-2009: As oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro*. Recuperado em 2016, abril 16, de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220_Escolas_profissionais_JAzevedo.pdf.
- Azevedo, J. (2009b). *Escolas Profissionais: uma inovação que viajou da margem para centro*. Conferência “20 anos do ensino profissional alicerces para que futuro?” In *Atas do Seminário Nacional “20 anos de Ensino profissional Analisar o Passado e Olhar o Futuro”* na UCP, Centro Regional do Porto, 22 e 23 de janeiro de 2009.
- Azevedo, J. (2009c). *O ensino profissional – analisar o passado e olhar o futuro*. In FEP – Comunicações em encontros nacionais (pp. 13-48). Porto.
- Azevedo, J., Jacinto, F., Presa, J. L., Alves, J. M., & Orvalho, L. (Eds). (2009). *Ensino profissional, analisar o passado e olhar o futuro*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

- Azevedo, J. (2010). *Escolas Profissionais: Uma história de sucesso escrita por todos*. Revista Formar - IEFPP - Instituto Emprego e Formação Profissional, 72 (jul/ago/set), 25 – 29.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações, S. A.
- Cardim, J. C. (2000). *O Sistema de formação profissional em Portugal*. Luxemburgo: CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal – Desde a fundação da Nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, C., Alves, N., Guimarães, P. & Feliciano, P. (2015). *Abandono e Insucesso escolar – Construir uma perspetiva de género*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Cerqueira, M. F., & Martins, A. M. (2011). A Consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona da Educação*, nº 17, pp. 123-145.
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Pareceres 2015*. Lisboa: CNE. Recuperado em 2016, abril 16, de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Pareceres_2015_NET.compressed.pdf.
- Correia, J. C. (2000). Da educação tecnológica ao ensino profissional: Os mitos dos discursos vocacionalistas. *Revista A página da Educação*, 9 (96), 7-8.
- Costa, M. H. (2010). O Ensino Profissional: um desafio para os professores. *Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, Vol. 1, nº 2.
- Figueiredo, L. M. F. (2003). *Diversificação Formativa, inovação programática e sucesso educativo. Novos rumos para Portugal*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Frost, R. O., Tolin, D. F., Stektee, G. & Oh, M. (2011) *Indecisiveness and hoarding. International Journal of Cognitive Therapy*, 4, (3), 253-262.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hormigo, I. (2014). *Ensino Vocacional e Profissional* (Comunicação oral). Seminário. Centro de Formação Ordem de Santiago. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques (2009). As escolas profissionais 20 anos depois: construir o futuro. In Azevedo, J., Jacinto, F., Presa, J. L., Alves, J. M. & Orvalho, L. (Eds.). *O Ensino Profissional – Analisar o passado e olhar o futuro* (pp. 91 – 50). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Martins, A., Pardal, L. & Dias, C. (2005). Ensino Técnico e Profissional: Natureza da Oferta e da Procura. *Interações, n.º1*, pp. 77-97.
- Martins, E. C., & Martins, S. B. (2015). Ensino profissional português: constrangimentos historiográficos e pressupostos de relevância no contexto europeu. *Revista de Ciências da Educação*. 32, 43-69.
- Mendes, P. M. (2009). Estudantes do Ensino Secundário Profissional: Origem Social, escolhas escolares e expetativas. *Tese de Mestrado*. Lisboa: ISCTE.
- Ministério da Educação (2013). *Balanço da experiência piloto desenvolvida em 2012-2013. Primeiro momento de análise do acompanhamento*. Lisboa: MEC.
- Ministério da Educação e Ciência (2015). *Avaliação dos cursos vocacionais (doc. síntese) – Anos letivos 2012/13, 2013/14 e 2014/15*. Lisboa: MEC.
- Orvalho, L. & Alonso, L. (2009). Estrutura Modular dos Cursos Profissionais das Escolas Secundárias Públicas: Investigação Colaborativa sobre Mudança Curricular. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. pp. 2996-3018. Braga, Universidade do Minho.

- Pardal, L., Ventura, A., & Dias, C. (2003). *O Ensino Técnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Pereira, M. (2009). *Impacto da formação em contexto de trabalho na inserção profissional de diplomados de uma escola profissional*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, J., & Silva, C. (2015). Os Cursos Vocacionais e a Garantia de Equidade: Problemas e desafios. *Actas do 13º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 2-13). Lisboa: ISPA-Instituto Universitário.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, S. C. (2009). *Pelos meandros do Ensino Profissional – Da Escola Profissional à Escola Pública*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar: Percepções, Estratégias e Opiniões dos Professores: Estudo Exploratório*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilelas, J. (2009). *O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. (2013). *Diário da República n.º 131 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. (2012). *Diário da República n.º 129 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. (2004). *Diário da República n.º 73 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro. (1998). *Diário da República n.º 6 – Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março. (1993). *Diário da República n.º 58 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro. (1989). *Diário da República n.º 18 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 12357/2015, de 3 de novembro. (2015). *Diário da República n.º 215 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 3353/2015, de 1 de abril. (2015). *Diário da República n.º 64 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 5945/2014, de 7 de maio. (2014). *Diário da República n.º 87 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 12223/2013, de 25 de setembro. (2013). *Diário da República n.º 185 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 4653/2013, de 3 de abril. (2013). *Diário da República n.º 65 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 13441/2012 de 15 de outubro. (2012). *Diário da República n.º 199 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 14758/2004 (2ª série), de 23 de julho. (2004). *Diário da República n.º 172 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho. (2004). *Diário da República n.º 175 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro. (2014). *Diário da República n.º 177 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro. (1983). *Diário da República n.º 243 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). *Diário da República n.º 237 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro. (2015). *Diário da República n.º 198 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto. (2013). *Diário da República n.º 162 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro. (2013). *Diário da República n.º 33 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro. (2012). *Diário da República n.º 187 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho. (2009). *Diário da República n.º 141 – I Série*. Lisboa: Ministério do Trabalho, Segurança Social, Educação e Ciência, tecnologia e Ensino Superior.

Portaria n.º 797/2006, de 10 de agosto. (2006). *Diário da República n.º 154 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de março. (2004). *Diário da República n.º 119 – I Série B*. Lisboa: Ministério da Educação.

Retificação n.º 1673/2004, de 13 de agosto. (2004). *Diário da República n.º 211 – II Série*.
Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO I



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA - CENTRO REGIONAL DE VISEU

A REALIZAÇÃO DESTE QUESTIONÁRIO ENQUADRA-SE NUMA INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, DA UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, CENTRO REGIONAL DE VISEU. O INSTRUMENTO METODOLÓGICO QUE SE APRESENTA PRETENDE CARACTERIZAR OS ALUNOS QUE OPTAM PELO ENSINO VOCACIONAL DE 3º CICLO E, SIMULTANEAMENTE, IDENTIFICAR AS RAZÕES QUE ESTIVERAM NA ORIGEM DA ESCOLHA DO CURSO. O QUESTIONÁRIO É ANÓNIMO E AS RESPOSTAS SÃO CONFIDENCIAIS E SIGILOSAS, SENDO OS DADOS UTILIZADOS EXCLUSIVAMENTE PARA FINS ESTATÍSTICOS. A TUA OPINIÃO É MUITO IMPORTANTE.

QUESTIONÁRIO ALUNOS

Parte I – Dados Pessoais

1. Idade: _____ 2. Género: Feminino Masculino 3. Freguesia: _____
4. Com quem vives: Mãe Pai Familiares Instituição Outro
5. Habilitações literárias dos teus pais:
- Pai: Não sabe ler nem escrever 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário Curso Superior
- Mãe: Não sabe ler nem escrever 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário Curso Superior

Parte II – Percurso Escolar

1. Áreas Vocacionais do curso que frequentas: _____
2. Nº de retenções: Uma Duas Três Quatro Cinco ou mais
3. Anos em que foste sujeito a retenções: _____
4. Ano de escolaridade que frequentavas antes de entrares para o curso vocacional:
- 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano Outro Curso Vocacional
5. Avalia as razões para a(s) retenção(ões):

	Discordo completamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
Não gostava de andar na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificuldades de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de empenho/motivação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Excesso de faltas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não tinha apoio da família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Era mal comportado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual: _____					

Parte III – Razões e expetativas escolares

1. Conhecimento da existência dos cursos vocacionais:

Pais/familiares Amigos/colegas/vizinhos Ação de divulgação na escola Professor Psicólogo da escola

2. Foste orientado pelo psicólogo da escola para este tipo de ensino? Sim Não

2.1. Se sim, indica a importância dessa orientação na tua escolha: Nenhuma Alguma Muita

3. Quem influenciou a tua escolha por um curso vocacional?

Pais/familiares Amigos/colegas/vizinhos Diretor de turma/professor Psicólogo da escola

4. Avalia as razões para teres optado por um curso vocacional:

	Discordo completamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
Aprendo uma profissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus pais incentivaram-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arranjo emprego com mais facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reprovei muitas vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É uma formação de carácter mais prático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É uma forma mais fácil de fazer o 9º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aconselhado pelo psicólogo da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fico melhor preparado para o mundo do trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fico melhor preparado para prosseguir estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual: _____					

Parte IV – Práticas e comportamentos**1. No âmbito da tua forma de atuação avalia as seguintes dimensões:**

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Desempenho/performance escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse e empenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comportamento/Disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assiduidade e pontualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte V – Níveis de satisfação

1. O curso corresponde às expetativas iniciais? Não Pouco Mais ou menos Muito

2. Avalia os níveis de satisfação com o curso que estás a frequentar:

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Conhecimentos teóricos obtidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimentos práticos obtidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparação para a vida profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparação para o prosseguimento de estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimentos de cultura geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recuperação do percurso escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte VI – Projetos futuros**1. Quando terminares o curso vocacional o que tencionas fazer?**

Um curso profissional Outro curso vocacional Prosseguir o ensino regular Arranjar um emprego
 Abandonar a escola

2. Consideras que vai ser fácil conseguir a opção assinalada na questão anterior? Sim Não

Obrigada pela tua colaboração

ANEXO II

Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Viseu
Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Gestão Escolar
Sandra Marisa Trindade Marques Gamboa

Assunto: Pedido de autorização para a colaboração num estudo para a Tese de Mestrado.

Exmo(a). Senhor(a) Diretor(a),

Venho por este meio, solicitar a sua autorização para a colaboração das turmas _____ do ____ ano, da escola, para o preenchimento de questionários, cujo objetivo será recolher informação pertinente sobre os alunos que optam pelo ensino vocacional do 3º ciclo e as razões que estiveram na origem da escolha do curso, no âmbito da investigação por mim desenvolvida.

É garantida, desde já a confidencialidade dos resultados, visto que estes se destinam a fins de tratamento estatístico. A aplicação dos instrumentos será efetuada coletivamente em contexto de sala de aula.

Agradeço, a vossa atenção para a realização deste trabalho, cujo objetivo será a finalização do Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Viseu.

Agradecemos desde já a vossa atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

(Sandra Marisa Trindade Marques Gamboa)

ANEXO III

Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Viseu
Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Gestão Escolar
Sandra Marisa Trindade Marques Gamboa

Assunto: Pedido de autorização para a colaboração num estudo para a Tese de Mestrado.
Exmo.(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Venho por este meio, solicitar a sua autorização para que o seu educando participe no preenchimento de um questionário, cujo objetivo será recolher informação pertinente sobre os alunos que optam pelo ensino vocacional do 3º ciclo e as razões que estiveram na origem da escolha do curso, no âmbito da investigação por mim desenvolvida. É garantida a confidencialidade dos resultados, visto que estes apenas se destinam a fins de tratamento estatístico. A aplicação dos instrumentos será efetuada coletivamente em contexto de sala de aula.

Agradeço, a vossa atenção para a realização deste trabalho, cujo objetivo será a finalização do Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Viseu.

Solicito desde já, a devolução do destacável, caso autorize a participação do vosso educando.

Atenciosamente,

✂-----

Autorizo que o meu educando, _____
do ano _____, turma _____, nº _____, participe no estudo acima referido.

O Encarregado de Educação
