

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

**Preparação da implementação do Quadro EQAVET
numa Escola Profissional**

Nuno Manuel Pinheiro dos Santos

Trabalho de projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração Escolar

Orientadora:

Alzira Duarte, Assistente

IBS – ISCTE – IUL - Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientador:

Dr. António José de Oliveira Esteveira

Escola Profissional de Penafirme

Setembro/2017

AGRADECIMENTOS

A realização deste projeto resultou do interesse em aliar a minha formação académica de base, Gestão de Empresas, à experiência que tenho tido em vários cargos de coordenação pedagógica que a instituição onde desempenho funções me tem dado oportunidade de desenvolver. Para que o trabalho fosse possível, dada a minha condição de trabalhador-estudante, e dado o facto de ser um projeto que estuda não só processos, mas acima de tudo que envolve relações humanas, não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas que mais diretamente o tornaram possível.

Começo pela minha família, à minha mulher Célia que desde sempre me incentivou e que, com os meus filhos Francisca e Nuno, tiveram a paciência de suportar as minhas ausências. Não posso deixar de referir a minha mãe, Maria Helena, que desde sempre me apoiou e que, não só ao longo de toda a vida, mas neste período específico, foi também marcante.

Depois, um agradecimento especial à minha orientadora, Dr.^a Alzira Duarte que, neste ano particular, criou condições para me acompanhar e aconselhar.

Agradeço também ao corpo docente do curso, em particular aos coordenadores do mestrado, Professora Susana Martins e Professor Luís Capucha, pelos conselhos metodológicos.

Aos colegas de curso, um obrigado pelo ambiente cooperativo e desafiante. Em particular às colegas de trabalhos de grupo, Cristina Lopes e Manuela Silva, pela amizade, pela forma empenhada como trabalhámos e pela partilha sobre questões do ensino profissional.

À Direção Pedagógica da escola que acolheu e criou condições para que pudesse desenvolver o projeto, em particular ao Diretor Pedagógico da Escola Profissional, co-orientador do projeto e amigo António Esteveira, nos momentos de maior sintonia e nos de maior diferença e pela coragem em avançar com um projeto em que também ele é parte interveniente. E, por fim, para além de alguns professores e funcionários não docentes da escola, um agradecimento particular aos colegas e amigos de todos os dias, os colegas da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais, Ana Rita, António Timóteo, Luís Mateus, Maria de Fátima Santos, Maria Mesquita, Marília Silva e Sandra Mendes, pelo apoio, colaboração e incentivo para a conclusão do projeto.

RESUMO

O projeto desenvolvido pretende preparar a implementação do Quadro EQAVET¹ numa instituição com ensino profissional. Dado que a instituição da qual fazemos parte se encontra ainda numa fase de introdução do modelo, entendemos desenvolver um projeto de intervenção que contribua para a sua implementação. Com a disponibilidade e colaboração da Direção Pedagógica da instituição procurámos envolver diversos *stakeholders*² de modo a conseguir realizar uma fase de diagnóstico e um plano de ação.

A fase de diagnóstico resultou da recolha de documentos internos e externos produzidos ao longo dos últimos anos (reflexões e auditorias) e na elaboração de um *Focus Group*³. Pretendeu-se verificar quais as situações problema que foram diagnosticadas ao longo do tempo e não resolvidas. Assim, através do plano de ação, surge o desafio de realizar as mudanças necessárias, não por impulso, mas com a consciência de que resultam do trabalho aturado de diversos agentes que mostraram disponibilidade e querem envolver-se e contribuir para ultrapassar os problemas existentes e propor possíveis soluções.

No final, pretendemos que este projeto possa servir de instrumento de gestão para a tomada de decisões que contribuam para a melhoria da qualidade do serviço prestado. E que, implementadas as medidas propostas, se possa obter o selo de conformidade do Quadro EQAVET.

Palavras-chave: EQAVET, Ensino Profissional, Qualidade, Resultados.

¹ *European quality assurance in vocational education and training* – Quadro de Referência de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissionais.

² Termo utilizado para designar partes interessadas/atores envolvidas(os) na oferta de Ensino e Formação Profissional e que podem incluir, por exemplo, alunos/formandos, professores/formadores, pais/encarregados de educação, parceiros sociais, autoridades nacionais/regionais/locais, meios de comunicação sociais e público em geral (Galvão, 2016: 155).

³ Grupo de Foco – Técnica qualitativa de recolha de dados.

ABSTRACT

The project aims to study the design of the EQAVET Framework's implementation in an institution with vocational training. Since the institution of which I am part of is still at the stage of the introduction of our model, it is our goal to develop a project that contributes to its implementation. With the availability and cooperation of the School Board we have also tried to involve several *stakeholders* in order to perform a diagnostic stage and an action plan.

The diagnostic stage resulted in the collection of inside and outside documents (reflections and audits) produced over the last few years and even in the preparation of focus groups. It was intended to check the problem situations that were diagnosed over time and unresolved. Thus, through the plan of action, the challenge is to achieve the necessary changes, not on impulse, but with the awareness that results from the hard work of several agents that have shown willingness to get involved and contribute to overcome the existing problems.

In the end, we want this project to serve as a management tool for making decisions that contribute to the improvement of the quality of the service provided and, after the implementation of the proposed measures, obtaining the certificate of conformity to the EQAVET Framework.

Key-words: EQAVET, Vocational Training, Quality, Results.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de quadros	vii
Glossário de siglas	viii
Introdução	1
Capítulo I. Revisão da literatura	3
1.1. O ensino profissional em Portugal	3
1.2. A qualidade	8
1.2.1. Conceito de Qualidade	8
1.2.2. Evolução do conceito de Qualidade	8
1.2.3. Modelos de Qualidade	9
1.2.4. Qualidade no contexto da educação	12
1.2.5. Qualidade e avaliação no ensino público	12
1.3. O Quadro EQAVET	14
1.3.1. Caracterização do Quadro EQAVET	14
1.3.2. Objetivos genéricos do Quadro EQAVET	16
1.3.3. Operacionalização do Quadro EQAVET	17
1.3.4. Críticas ao Quadro EQAVET	18
1.3.5. A opção pelo Quadro EQAVET	19
Capítulo II. Caracterização das instituições e o seu contexto	21
Capítulo III. Metodologia	23
3. Processo de recolha de informação	25
3.1. Análise documental	25
3.2. <i>Focus Group</i>	26
3.3. Análise de conteúdo	28
Capítulo IV. Apresentação e análise dos resultados	31
Capítulo V. Projeto aplicado	41
Conclusão	47
Bibliografia	49
Fontes	55
Anexos	I
Anexo A. Tabelas e gráficos de apoio ao Capítulo I	I
Anexo B. Organogramas das instituições alvo do projeto	IV

Anexo C. Instrumentos de recolha de informação	VI
Anexo D. Guião do <i>Focus Group</i> a professores e formadores	VII
Anexo E. Guião do <i>Focus Group</i> a colaboradores não docentes	VIII
Anexo F. <i>Focus Group</i> - Grelha de Análise de Conteúdo (Professores/Formadores)	IX
Anexo G. <i>Focus Group</i> - Grelha de Análise de Conteúdo (Colaboradores não docentes)	X
Anexo H. <i>Checklist</i> de elementos a verificar e, se necessário, implementar	XI
Anexo I. Calendarização oficial comunicada pela escola à ANQEP para elaboração e envio do relatório do Operador	XVIII
CV	XIX

ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 5.1. Orgânica do Quadro EQAVET na escola	42
Tabela 5.2. Hierarquia documental a implementar na instituição	42
Tabela 5.3. Cronograma das atividades a desenvolver para a implementação do Quadro EQAVET na instituição	42
Tabela 5.4. Indicadores oficiais a adotar na instituição no âmbito do Quadro EQAVET....	44
Tabela 5.5. Indicadores complementares a adotar na instituição no âmbito do Quadro EQAVET	45

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

AD - Análise Documental

ANESPO - Associação Nacional de Escolas Profissionais

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CAF - *Common assessment framework*

CEE - Comunidade Económica Europeia

CEI - Currículo Específico Individual

CNE - Conselho Nacional de Educação

CT - Conselhos de Turma

CP - Cursos Profissionais

DC - Direção de Curso / Diretor de Curso

DGAEP - Direção-Geral da Administração e do Emprego Público

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGERT - Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DP - Diretor Pedagógico

DT - Direção de Turma / Diretor de Turma

EECP - Equipa Educativa dos Cursos Profissionais

EFQM - *European Framework for Quality Management*

EFP - Educação e Formação Profissional

EP - Externato de Penafirme

EPP - Escola Profissional de Penafirme

EQAVET - *European quality assurance in vocational education and training* – Quadro de Referência de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissionais.

EUROSTAT - Gabinete de Estatísticas da União Europeia

FCT - Formação em Contexto de Trabalho

FSE - Fundo Social Europeu

GEP-MEC - Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Ciência

GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional

IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência

INE - Instituto Nacional de Estatística

ISO - *International Organization for Standardization*

MEC - Ministério da Educação e Ciência

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAP - Prova de Aptidão Profissional

PDCA - Ciclo de Deming composto pelas ações (plan, do, check, act) – planeamento, execução, revisão, ação

POPH - Programa Operacional Potencial Humano

POCH - Programa Operacional Capital Humano

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

TQM - *Total Quality Management*

UE - União Europeia

INTRODUÇÃO

O sistema de ensino em Portugal sofreu enormes transformações nos últimos 50 anos. Segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), entre 1961 e 2016, a percentagem de alunos matriculados no ensino secundário, em idade normal de frequência desse ciclo, face à população dos mesmos níveis etários, teve uma variação muito expressiva, passando de 1,3%, para 75,3%. Desde então, marcos importantes foram atingidos, nomeadamente o ensino obrigatório até aos 18 anos e a generalização da oferta do ensino profissional.

Conseguiram-se atingir metas de carácter quantitativo. Mas o paradigma tem evoluído, passando agora o foco a não ser só o da aferição de critérios quantitativos, mas também qualitativos. É disso exemplo o ensino profissional. A União Europeia (UE), através da Comissão Europeia, tem vindo a trabalhar sobre estas questões, tendo como objetivos melhorar a qualidade da Educação e Formação Profissional (EFP) inicial e contínua; melhorar a qualidade dos professores, formadores e outros profissionais do setor; e tornar os cursos de EFP mais relevantes para o mercado de trabalho (Galvão, 2016). Uma das iniciativas para o conseguir consistiu na criação do Quadro EQAVET – Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissionais. Este referencial, recomendado para aplicação pelos estados-membros, foi transposto em Portugal pelo *Decreto-Lei nº 92/2014* de 20 de junho, para ser aplicado pelas escolas profissionais privadas e públicas, para que implementem sistemas de garantia da qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos seus alunos. Esses sistemas devem estar articulados com o Quadro EQAVET.

É sobre este instrumento que este projeto procura trabalhar. Segundo a metodologia de investigação-ação procuraremos iniciar o estudo da preparação da implementação do Quadro EQAVET numa instituição concreta.

O projeto está organizado em cinco capítulos: revisão da literatura, caracterização das instituições e o seu contexto, metodologia, apresentação e análise dos resultados e aplicação do projeto.

O primeiro capítulo pretende fazer o enquadramento do contexto que nos leva ao tema do projeto. Começamos por resumir a situação do ensino profissional em Portugal. Apresentamos, depois, alguns modelos de qualidade e, para terminar, focar-nos-emos no Quadro EQAVET, aquele sobre o qual trabalharemos.

De seguida, apresentamos as instituições alvo do projeto para se poder compreender o contexto em que trabalhamos, o diagnóstico realizado e algumas das propostas apresentadas.

O terceiro capítulo diz respeito à metodologia. Procura dar-se a conhecer a forma como se irá desenvolver o projeto, os objetivos que lhe estão subjacentes e as finalidades de cada tipo de método a aplicar.

O capítulo quarto apresenta os resultados obtidos com a metodologia adotada – análise documental e realização de *focus group* – procurando identificar, para cada tema analisado, os aspetos positivos, os aspetos negativos e as propostas de melhoria.

O quinto e último capítulo é dedicado a apresentar uma proposta de plano de ação sintético que permita implementar o Quadro EQAVET na instituição.

Esperamos, no final, poder contribuir com um projeto que tenha utilidade de modo a poderem dar-se passos seguros na implementação do Quadro EQAVET, melhorando o serviço prestado pela instituição e garantindo a sua sustentabilidade.

“Eu sei que o meu trabalho é uma gota no oceano, mas sem ele o oceano seria menor”

Madre Teresa de Calcutá

CAPÍTULO I. REVISÃO DA LITERATURA

1.1. O ensino profissional em Portugal

A monitorização de dados, desde meados do século XX, permitiu verificar que a situação do ensino em Portugal divergia em comparação com um vasto conjunto de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e da atual UE. No entanto, tem-se verificado uma alteração muito significativa nestes últimos 50 anos. A partir de uma série longa de dados, podemos verificar que entre 1960 e 2007, aos 15 anos, em Portugal, a escolarização passou de 13% para 99,7%. E que o número de indivíduos a frequentar o ensino secundário, com a idade esperada, passou de 1,3% para 60%.⁴

Para além da pressão da OCDE para Portugal consolidar políticas educativas que convergissem com os restantes países, a entrada na Comunidade Económica Europeia (CEE) veio tornar essa exigência um facto. O desenvolvimento económico que ocorreu no nosso país, a partir do final da década de oitenta, apresentou uma situação de falta de técnicos que satisfizessem a procura, então existente, e daí a aposta no ensino profissional. Esta é, segundo alguns autores, como Azevedo (2014), uma das razões.

O mesmo autor, referindo-se ao ensino profissional em Portugal como uma história de avanços e recuos entre 1948 e 1989, apresenta quatro fases distintas para o desenvolvimento do ensino profissional a partir de 1989. “Na primeira fase, que decorreu entre 1989 e 1993, o ensino profissional foi lançado com determinação, entusiasmo e compromisso social de muitos agentes de desenvolvimento” (Silva *et al.*, 1996, citado por Azevedo, 2014: 433).

“Na segunda fase, que decorreu entre 1994 e 2005, ocorre “uma clara travagem” no desenvolvimento deste modelo de escolas e de ensino (*ibidem*). É o tempo longo da hesitação política, da travessia do deserto e da provação para a maioria dos promotores das escolas, a braços com complexos problemas de apoio técnico e de financiamento estatal dos projetos (Azevedo, 2014: 433-434).” A terceira fase surge após o ano 2005. “O ensino profissional passa a constituir novamente uma prioridade política e vai expandir-se, mas já não centrado nas escolas profissionais, onde nasceu, mas sobretudo dentro das escolas secundárias, onde tinha sido até então quase ignorado, apesar de a tutela de ambas as “modalidades” ser do mesmo Ministério da Educação” (Azevedo, 2014: 435-436). Em 2009/2010 entra-se na quarta fase, esta “inserida no clima de “crise socioeconómica”, em que se inicia uma drástica redução da despesa pública, com incidência muito especial nas áreas da educação e da saúde.” (Azevedo, 2014: 436).

Segundo Rodrigues (2011), o desenvolvimento do ensino profissional, a partir de 1989, começa em 21 de janeiro de 1989, pela publicação do *Decreto-Lei n.º 26/89*, onde são

⁴ Cf. Anexo A (Figuras 1 e 2).

referidas as condições de criação e funcionamento das escolas profissionais. A operacionalização do lançamento das escolas profissionais é desenvolvida pelo Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional (GETAP), no Porto, sob a responsabilidade do seu diretor geral, o professor Joaquim Azevedo. Tem a missão de fazer a ligação entre o prolongamento da escolaridade obrigatória e o lançamento dos cursos profissionais, na medida em que, ao ampliar o público que vai completar o ensino básico, tendencialmente ampliaria também o público que prosseguiria para o ensino secundário.

Os objetivos subjacentes à criação destes cursos eram os de resolver questões da economia, designadamente da procura, por parte do mercado de trabalho, de qualificações profissionais intermédias; diversificar o ensino secundário, de forma a responder às expectativas das famílias e dos alunos, que consideravam que os cursos gerais e técnico-profissionais não davam uma resposta a todos os que queriam prolongar os seus estudos; dar resposta aos problemas de abandono e insucesso escolares existentes neste nível de ensino. Segundo Fernandes (2009: 12) “O objetivo do governo passava pela implementação de uma rede de escolas profissionais, de iniciativa eminentemente local, que permitisse maximizar e aproveitar os recursos disponíveis.”

O desenvolvimento do ensino profissional em Portugal não está, obviamente, dissociado do modelo de financiamento. É que ao financiamento estatal direto acresce a fatia mais importante vinda do Fundo Social Europeu (FSE).

A política de desenvolvimento do ensino profissional viu o seu âmbito de abrangência aumentado, quer com a introdução de cursos profissionais nas escolas secundárias - *Decreto-Lei n.º 74/2004*, de 26 de março, *Portaria n.º 550C/2004*, de 21 de Maio, e o *Despacho n.º 14758/2004*, de 23 de Julho, quer com o alargamento da escolaridade obrigatória - *Lei n.º 85/2009*, de 27 de agosto e *Decreto-Lei n.º 176/2012*, de 2 de agosto.

Todos estes factos produziram, de facto, resultados ao nível do decréscimo no abandono escolar precoce assim como ao aumento das taxas de conclusão de educação e formação. Para isso contribuíram, por um lado, o aumento da oferta, designadamente nas escolas do ensino secundário, o que corresponde a um conjunto de alunos que até então não encontrava nessas escolas uma oferta educativa/formativa que correspondesse aos seus interesses e expectativas, e, por outro, o aumento do desemprego jovem, o que dificulta a entrada prematura dos jovens no mercado de trabalho.

Podemos, agora, apresentar alguns dados quantitativos relativos à implementação da medida (introdução dos cursos profissionais). Em 2012, Portugal, segundo dados do Eurostat⁵, já consegue atingir o valor de 48% de alunos rapazes a frequentar o ensino profissional e 38% de raparigas.

⁵ Eurostat – Autoridade Estatística da União Europeia.

Segundo dados da OCDE, Portugal passou de uma taxa de 13% para 57% de alunos que concluíram cursos profissionais, valor já acima da média da OCDE⁶.

Em Portugal, tem-se verificado o aumento do número de alunos a frequentar cursos profissionais (30.000 em 2000/01 contra 140.000 em 2014/15). O maior aumento foi registado a partir de 2007/08, quando se fez sentir o maior número de alunos nas escolas secundárias, fruto da introdução dos cursos profissionais nessas instituições. Tal medida provocou um ligeiro decréscimo de alunos nos cursos científico-humanísticos o que, ao longo do tempo, foi atenuado com o aumento da escolaridade obrigatória para os 18 anos⁷.

Duarte (2015: 156) refere que “o aumento da oferta profissionalizante de ensino secundário teve um efeito positivo na redução do abandono escolar precoce nos últimos anos. Da representação da taxa de abandono escolar precoce e do peso percentual dos matriculados no ensino profissional no total do ensino secundário, entre 2005 e 2013, verifica-se, por um lado, um aumento da percentagem de alunos matriculados em cursos profissionais e, por outro, a diminuição da taxa de abandono escolar precoce⁸. Estes dois fenómenos parecem apresentar ritmos semelhantes, ainda que com sentidos diferenciados”.

Uma outra justificação para a diminuição do abandono escolar é o aumento do desemprego jovem (Justino *et al.*, 2014, citado por Duarte, 2015: 158). Duarte (2015: 158) cita o autor ao referir que este é um problema característico da Europa do Sul. Parece “[...] refletir o baixo valor social da educação. Ou seja, em situação de escolha entre mais um ano de escolarização e a inserção precoce no mercado de trabalho, esta segunda opção tende a prevalecer para uma parte significativa da população”. Esta situação é secundada pelo gráfico apresentado pela autora⁹.

Segundo Azevedo (2014), em 2011/2012, dados do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Ciência (GEP-MEC), e apenas para o Continente, indicavam que o número de “estabelecimentos escolares” em que se ofereciam cursos profissionais ascendia a 738, dos quais 233 eram escolas profissionais (entre elas havia 31 ofertas públicas estatais) e 505 escolas secundárias (das quais 39 eram ofertas privadas e cooperativas).

Os dados quantitativos apresentados relevam o que foi, e pode estar a ser, o sucesso da medida.

⁶ Cf. Anexo A (Figura 3).

⁷ Cf. Anexo A (Figura 4).

⁸ Cf. Anexo A (Figura 5).

⁹ Cf. Anexo A (Figura 6).

Azevedo (2014) enuncia os principais elementos críticos de sucesso do ensino profissional: a dimensão de cada escola e a relação pedagógica que ela potencia; o modelo pedagógico; a ligação à comunidade local; o regime de administração e gestão; o regime de certificação.

Augusto (2012: 14) afirma que o ensino profissional permitiu a mais jovens ficarem na escola: “Perante um elevado desemprego juvenil, que ocorre em Portugal (segundo dados do INE a taxa de desemprego entre os jovens, situados na faixa etária dos 15 aos 24 anos, atingiu em Portugal, no 1º trimestre de 2012, um valor de 29,6%) e não só, os jovens têm vindo a permanecer mais tempo na escola, pois começaram a perceber, assim como a sua família, que fora desta não existe, de momento, lugar para eles”.

“Num contexto de expansão global dos diplomas superiores e do crescimento das competências escolares exigidas nos diversos planos da vida em sociedade, questões como os baixos níveis de qualificação escolar e os elevados índices de insucesso e abandono escolar, assumem uma grande importância na geração da exclusão socioprofissional.” (Capucha, 1998, citado por Augusto, 2012 :14). O mesmo autor (2012: 14), cita Rodrigues (2011) quando esta autora afirma “Mais do que se discutir a formação sociocultural e científica é preciso dizer, vezes sem conta, que a força deste ensino (profissional) assenta na componente prática e é ela que vai marcar a diferença de formação”.

O relacionamento entre a formação e o contexto de trabalho proporciona um ajustamento da formação ministrada em função daquilo que são as necessidades das entidades empregadoras, permitindo facilitar a inserção dos jovens no mercado de trabalho. As modalidades profissionalmente qualificantes proporcionam uma interação entre a educação e o mercado de trabalho, relacionando as empresas e os estabelecimentos de ensino profissional (Saboga, 2005, citado por Fernandes, 2009: 11).

Estas ofertas formativas requerem a implementação de estruturas e interlocutores-chave (coordenadores de curso e departamentos dos estágios) que se responsabilizem por: contactar com as empresas para a realização e organização de estágios; receber os pedidos que as empresas fazem ao nível dos estágios e das ofertas profissionais; informar os alunos de quais são as ofertas de emprego existentes no meio envolvente; e organizar a informação existente sobre os percursos e situação profissional dos jovens (Cavaco, 2000, citado por Fernandes, 2009:11).

Como críticas a este sistema surge, em primeiro lugar, a ainda desvalorização deste tipo de ensino. Antunes (2013: 3) refere que "O ensino profissional tem este estatuto muito ambíguo e paradoxal, a meu ver, que é ser uma via pela qual o sistema de ensino se tem democratizado, sendo ao mesmo tempo uma via que confere menor estatuto aos seus frequentadores. (...) É um paradoxo dificilmente aceitável." O próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) (1996: 51) refere que “a desvalorização social de tais formações secundárias

profissionalmente qualificantes parece ser em larga medida partilhada tanto pelos jovens e as suas famílias como pelos professores”. E que este tipo de ensino ainda é visto como uma fuga ao tradicional prosseguimento de estudos, onde o insucesso aumentava.

Segundo Pais (2001), citado por Fernandes (2009: 15) os jovens pertencentes a grupos sociais mais desfavorecidos, desenvolvem aspirações menos ambiciosas quanto aos níveis de qualificação e profissão, que se encontram muito próximas da sua realidade. Estas modalidades de ensino permitem aos alunos continuar na escola, para que possam ter uma formação intermédia que lhes permita ter uma carreira profissional.

“Enquanto os cursos científico-humanísticos são entendidos pela sociedade como mais prestigiados e com uma matriz teórico-intelectual, os cursos tecnológicos e profissionais são menos prestigiados, e detêm uma vertente mais prática virada para a qualificação profissional de nível intermédio” (Mateus, 2000, citado por Fernandes, 2009: 15-16).

Outra crítica prende-se com a quase garantia de emprego. Antunes (2013: 3) refere que mobilizar os alunos para esta via com a promessa de trabalho futuro pode gerar expectativas: "Não tenho a certeza de que, pelo menos em tempo de crise, a opção pela via profissional possa ser feita com base na maior possibilidade de obter emprego."

(Peneiras, 2003) refere ainda que o surgimento das escolas e dos cursos profissionais ainda proporciona algumas diferenças entre a visão do poder político, que valoriza mais as questões racionais e imediatas relacionadas com a atenção dada à inovação e ao sucesso, e os especialistas da área das ciências da educação e da formação, que questionam ainda o sucesso deste tipo de cursos, na sua relação com o mercado de trabalho e o crescimento da competitividade económica.

Peneiras (2003: 52) enuncia um conjunto de críticas partilhadas entre os cursos profissionais e os extintos cursos tecnológicos. Realça:

- a definição de um determinado público com características socioeconómicas específicas, destacando-se o insucesso escolar, famílias de fracos recursos financeiros e de baixo capital escolar;
- a predominância de áreas de formação e cursos que atraíam público maioritariamente do sexo masculino;
- os desajustamentos nos planos de estágios/formação prática e a indefinição e falta de responsabilização das entidades cooperantes;
- a ausência de estratégias de divulgação de oferta formativa, bem como de mecanismos de difusão das boas práticas educativas/ formativas e dos resultados obtidos;
- a instabilidade e falta de preparação do corpo docente;
- a fragilidade do sistema de avaliação;
- a limitação da oferta formativa, dos recursos humanos, materiais e financeiros;
- a excessiva carga horária;

- a durabilidade dos saberes profissionais especializados adquiridos num sistema de ensino profissional;
- a desvalorização social das profissões de cariz técnico;
- e o fraco envolvimento ou distanciamento dos diversos participantes: alunos/formandos, professores/formadores, instituições e organizações locais, associações patronais e sindicatos.

Uma das questões que ainda não está bem resolvida é a da relação entre os Cursos Profissionais (CP) de nível IV e o Ensino Superior. No entanto, muitas destas situações estão hoje positivamente alteradas.

Neste capítulo, demos conta da implementação e desenvolvimento do ensino profissional. Confirmámos o aumento da oferta e da procura. Concentrar-nos-emos, de seguida, nas questões da qualidade do sistema.

1.2. A Qualidade

1.2.1. Conceito de Qualidade

O conceito de Qualidade, por ser tão subjetivo, não apresenta uma definição linear. Recorremos a autores clássicos para nos enquadrarem no conceito. Juran (1988) afirmou que a Qualidade é a adequação ao propósito ou ao uso baseando-se no planeamento, no controlo e na melhoria sucessiva da Qualidade. Deming (2000: 2) refere que “A product or a service possesses quality if it helps somebody and enjoys a good and sustainable market. Trade depends on quality”.

Em síntese, pode-se dizer-se, segundo Cardoso (2011: 14) que a Qualidade “é um conjunto de características que estão inerentes aos produtos ou serviços, num sistema ou processo de constante avaliação para cumprir na totalidade as necessidades dos *stakeholders*”.

Os seus oito princípios são: focalização no cliente; liderança proactiva; envolvimento dos funcionários; abordagem por processos; abordagem da gestão como sistema; melhoria contínua; abordagem à tomada de decisões baseada em factos; e relações mutuamente benéficas com fornecedores (ISO 9004:2000).

1.2.2. Evolução do conceito de Qualidade

Pires (2000) e (Lopes e Capricho, 2007), fazendo referência à evolução do conceito de Qualidade no século XX, referem que a partir dos anos 30, se passou das inspeções aos produtos finais; entre os anos 30 e os anos 50, começou a haver controlo de Qualidade no sentido da criação de padrões, monitorização do processo de produção e análise de desvios; dos anos 50 aos 80, passou-se a uma fase de garantia e gestão da Qualidade, fazendo-se um controlo total que pertencia ao sistema de planeamento e controlo, começando então a

ser vista como um problema comum da organização; nos anos 80 a 2000, a Qualidade Total faz parte da estratégia e cultura da empresa para assegurar a satisfação dos clientes; posteriormente a 2000 entrou-se na fase da sustentabilidade, onde a Qualidade passou a ser o suporte que garante o sucesso económico, social e ambiental para se poder atingir a excelência e o desenvolvimento sustentável.

A economia passa a ter como suporte a interligação entre a Qualidade, a Produtividade e a Competitividade dos produtos ou serviços prestados pelas organizações (Juran, 1990 e Deming, 2000).

Após ter surgido no setor privado, num contexto de transformação e produção, o modelo da Qualidade foi transferido para as organizações públicas, essencialmente prestadoras de serviços. Evans (2002), citado por Cardoso (2011: 13), refere que “a Gestão pela Qualidade Total fundamenta-se em três princípios: focalização nos *stakeholders*; participação de todos os elementos da organização e trabalho em equipa; e focalização nos processos apoiada numa aprendizagem e melhoria contínua.” E em seis áreas genéricas de atuação, transversais a todas as organizações: Planeamento estratégico, desenho organizacional e sistema de trabalho; Fidelização do cliente e aquisição do conhecimento; Gestão da força do trabalho; Gestão de processos; Informação e gestão do conhecimento; e Liderança.

1.2.3. Modelos de Qualidade

As organizações que pretendam melhorar o seu desempenho procuram incorporar na sua atividade critérios de Qualidade definidos por diversos modelos ou referenciais que foram, entretanto, desenvolvidos. E, subsequentemente, proceder à medição do seu desempenho.

Para Cokins (2004: 1) a Medição do Desempenho “is the process of managing the execution of an organization’s strategy. It is how plans are translated into results”.

Na perspetiva de Lawton (2002), a medição do desempenho serve fundamentalmente: para alinhamento da missão, da estratégia, dos valores e comportamentos; para continuar o aperfeiçoamento dos processos, produtos e resultados; e para quantificar os sucessos ou os fracassos alcançados.

Em Portugal, os modelos de qualidade mais utilizados são:

- o CAF (Common Assessment Framework): “é uma ferramenta de autoavaliação do desempenho organizacional, especificamente desenvolvido para auxiliar as organizações do setor público dos países europeus, a aplicar as técnicas de TQM (Total Quality Management), melhorando o seu desempenho e de prestação de serviços.” Inspirou-se no modelo EFQM (European Foundation for Quality Management) e no modelo da Universidade Alemã de Ciências Administrativas, em Speyer (Direção Geral da Administração e do Emprego Público). O seu pressuposto é de que as organizações atingem resultados excelentes ao nível do desempenho na perspetiva dos cidadãos/clientes, colaboradores e sociedade, quando têm

lideranças que conduzem a estratégia, o planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos. Em Portugal, compete, desde Outubro de 2002, à DGAEP a coordenação, acompanhamento e avaliação das iniciativas de divulgação e implementação da CAF na Administração Pública.

Sobre o modelo CAF, Carapeto e Fonseca (2006) alertam que devem ser tomadas, pelo menos, duas precauções. Por um lado, não apresentar esta ferramenta como uma solução ideal e mágica e que vai transformar e melhorar a organização em tudo o que não funcionava bem. Por outro lado, que não haverá uma relação direta entre os resultados da autoavaliação e um possível julgamento da gestão da organização e dos seus gestores. De igual forma, Dagley et al. (2007), citado por Aguiar (2010: 31), aferiram a falta de capacidades da equipa avaliadora, de tempo, de apoio e, por vezes, de motivação, por parte da gestão, aquando da implementação deste modelo. Mais, referem que o sucesso desta ferramenta requer alteração das estruturas de gestão, programas substanciais de formação, apoio para os avaliadores, bem como, em algumas organizações, profundas mudanças culturais. (Aguiar, 2010: 32) refere ainda:

“Apesar disso, em ambos os casos, conclui-se que este modelo apreende largos benefícios organizacionais, em que mais de dois terços dos entrevistados caracterizaram esta ferramenta como claramente positiva, podendo essas mesmas dificuldades ser ultrapassadas. Como vantagens, é referido o diálogo que se acaba muitas vezes por criar, o facto de ser um processo exaustivo e fidedigno, bem como a mobilização para a melhoria contínua”.

- ISO 9000: a ISO (International Standard Organisation) é uma federação mundial de organismos nacionais de normalização, integrando Comités Técnicos, organizações governamentais e não-governamentais. As normas ISO 9000 são um conjunto de requisitos, orientações e outros documentos de suporte que, em conjunto, se destinam à implementação dum sistema de qualidade. As normas do sistema da qualidade identificam os aspetos que podem ajudar uma empresa a satisfazer as exigências dos clientes, não tendo por objetivo impor algo totalmente novo. Os sistemas da qualidade têm a ver com a avaliação de como e porquê as coisas são feitas, de descrever como as coisas são realizadas e registar os resultados para mostrar que foram executadas. Um sistema de qualidade, por si próprio, não conduz automaticamente à melhoria dos processos de trabalho ou da qualidade do produto, nem resolve todos os seus problemas.

Lourenço (2012: 4) refere e cita:

“Embora existam vários estudos empíricos, a evidência recolhida não permite ter uma visão consensual sobre o impacto da implementação das ISO 9000 e o seu contributo para o desempenho financeiro e não financeiro das

Organizações. Por exemplo, Gotzamani et al (2006) concluíram que a certificação acrescenta valor às organizações e é extremamente importante para atingir o paradigma TQM. No entanto, Martínez-Costa e Martínez-Lorente (2007) sustentam que a ISO 9000 produz um efeito negativo nos resultados financeiros, pois os custos inerentes à certificação são demasiado elevados. Segundo Carlsson e Carlsson (1996), o sucesso da ISO 9000 depende da forma como esta é implementada. Estes defendem que, apesar de a certificação ser por vezes o resultado de pressões externas (e.g. certificação de concorrentes), o seu contributo para o desempenho está dependente do empenho dos órgãos de gestão e dos restantes recursos humanos para atingir o TQM e implementar melhorias na Organização.”

- BSC (Balanced Scorecard): é uma ferramenta de apoio à gestão que pretende proporcionar uma visão global da organização, numa abordagem ao controlo da gestão, de acordo com a estratégia definida superiormente. Nesse sentido, permite pilotar os processos financeiros e operacionais, oferecendo à gestão estratégica a informação necessária para se saber se a organização está a ir na direção certa, no sentido da execução estar alinhada com a estratégia (Kaplan e Norton, 1996).

Apesar dos benefícios elucidados na aplicação correta de um BSC numa organização, são vários os autores que apontaram fraquezas à metodologia utilizada por Kaplan e Norton. Norreklit (2000:82) citado por Russo (2006: 88-89) apresenta algumas críticas ao modelo: as relações de causa-efeito não estão isentas de erros nem de ambiguidades, não refletem a dimensão temporal e nem sempre se verificam; não prevê a monitorização das atividades da concorrência nem do desenvolvimento tecnológico; não assegura o enraizamento no ambiente ou na organização; não tem em consideração os imprevistos e as incertezas estratégicas que podem ameaçar ou mesmo invalidar a execução da estratégia da organização. Nelly (2002: 196) refere que as principais fraquezas do BSC são considerar somente a imagem da empresa aos olhos do cliente quando o fundamental é aquilo que os clientes pensam desta, em comparação com a concorrência, e não contemplar referências aos fornecedores.

Para promover a Gestão da Qualidade nos serviços, vários autores tentaram medir a perceção da qualidade do serviço com recurso a questionários. Parasuraman, Zeithmal and Berry (1998) desenvolveram uma medida chamada SERVQUAL que permitiu identificar cinco determinantes para a qualidade dos serviços e que são a Tangibilidade, a Confiabilidade, a Responsabilização (*Responsiveness*), a Garantia e a Empatia. Os mesmos autores (1985) defendem que a qualidade de serviço depende da capacidade de diminuição de cinco gaps: o *Knowledge Gap*, que é a diferença entre as expectativas dos clientes e as perceções dos gestores; o *Standard Gap*, que é a diferença entre as perceções da gestão e as

especificidades de qualidade dos serviços; o *Delivery Gap*, que é a diferença entre as especificidades de qualidade dos serviços e o serviço prestado; o *Communication Gap*, que é a diferença entre o serviço prestado e a comunicação com os clientes; e o *Expectation and Perception Gap*, que é a diferença entre o serviço percebido e o serviço esperado.

1.2.4. Qualidade no contexto da educação

Existem muitas definições de qualidade na educação, dada a complexidade e a natureza multifacetada do conceito. Termos como eficiência, eficácia, equidade e qualidade têm muitas vezes sido usados como sinónimos (Adams, 1993). Contudo, existe um consenso considerável em torno das dimensões básicas da qualidade da educação de hoje. A Educação de qualidade inclui ter alunos saudáveis, ambientes saudáveis, conteúdos relevantes, processos pedagógicos eficazes e obtenção de resultados.

Esta definição permite uma compreensão da educação como um sistema complexo incorporado num contexto político, cultural e económico. Estas dimensões são interdependentes, mas influenciam-se umas às outras de uma forma que, por vezes, é imprevisível. É isto a que se chama a natureza sistémica do contexto educativo (United Nations Children's Fund, 2000).

1.2.5. Qualidade e Avaliação no Ensino Público

Em Portugal, a questão da Qualidade nos serviços públicos surgiu com o *Decreto-Lei nº 166-A/99*, de 13 de maio, art. 3º. É aí referido que a Qualidade pode ser tida como “uma filosofia de gestão que permite alcançar uma maior eficácia e eficiência dos serviços, a desburocratização e simplificação de processos e procedimentos e a satisfação das necessidades explícitas e implícitas dos cidadãos.”

Tornou-se, por isso, evidente a necessidade de se construírem modelos que dessem resposta ao controlo de Qualidade do serviço público.

Ansu *et al.* (2005) citados por Louro (2009: 4) referem que “Por sua vez, a qualidade dos serviços pode ser entendida pelos clientes através da sua tangibilidade, ou seja, o serviço é aquilo que o cliente vê e sente, nomeadamente a aparência física do local de trabalho, assim como através da sua intangibilidade, como seja a amabilidade e cordialidade dos elementos que estão a efetuar o atendimento ao público uma vez que os serviços preconizam determinadas especificidades, sejam elas de cariz público (a missão deste serviço é de interesse geral, seja à escala supranacional, nacional ou regional, cujo intuito não é o lucro) ou privado (a missão é servir o público, embora o intuito seja em última instância, o lucro).”

Louro (2009: 4) cita ainda Zeithaml *et al.* (1990) que refere “Assim, é necessário que exista uma percepção da necessidade de fornecer serviços com excelente qualidade, monitorizando continuamente as percepções dos clientes sobre a qualidade do serviço, de modo a identificar as causas de eventuais fossos que sejam encontrados, de modo a alcançar a melhoria contínua”.

Um serviço público é um serviço de interesse para toda a comunidade, na procura do “bem comum”. A qualidade pode assim ser entendida a vários níveis, nomeadamente ao nível do setor dos serviços, e, por conseguinte, dos serviços públicos, pelo que importa refletir um pouco sobre esta temática.

A procura pela excelência nos serviços e a mensuração da qualidade dos mesmos, tem sido uma estratégia utilizada de modo a obter uma “vantagem competitiva”. Neste contexto, e ao longo dos anos, diversos modelos foram desenvolvidos com o intuito de avaliar a qualidade dos serviços, de entre os quais se destacam os já referidos anteriormente, modelo dos 5 Gaps (Parasuraman *et al.*, 1985), o modelo Servqual (Parasuraman *et al.*, 1988), o modelo Servperf (Cronin e Taylor, 1992), a utilização do BSC e do modelo EFQM, a Norma ISO 9000 e, mais recentemente, aplicado ao sector público, a CAF.

Ao nível da Educação, as instituições de ensino devem seguir as mesmas metodologias.

Para “Fialho (2002) citado por Cardoso (2011: 17), “As escolas detentoras de auto conhecimento têm maior facilidade em fazer mudanças, quando conhecedoras dos seus pontos fortes e pontos fracos. Dotando-se de capacidade para usar e produzir esse conhecimento para se tornarem mais eficazes.

Enquanto organizações, as escolas e os agrupamentos de escolas têm obrigação de se adaptar à realidade do meio envolvente, ou seja, a toda a comunidade escolar, devendo identificar os seus clientes e responder às suas expectativas.”

A avaliação da Qualidade passou a ser imprescindível à melhoria do desempenho da organização escolar.

Mais recentemente, a *Lei nº 31/2002*, de 20 de dezembro, introduz o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. A avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa. Fialho (2002), defende que as escolas devem ter instrumentos para avaliar a sua realidade. Dessa forma tornar-se-ão mais eficazes e, conseqüentemente, com mais Qualidade.

Na procura da melhoria da qualidade dos seus serviços, muitas escolas profissionais implementaram modelos de qualidade, sendo o mais usado o das Normas ISO. No entanto, e na perspetiva de normalizar a qualidade dos serviços educativos prestados pelas instituições de ensino profissional, e como condição estipulada no Acordo de Parceria 2014-

2020, assinado em julho de 2014, entre Portugal e a Comissão Europeia, foi defendida a necessidade de implementação de uma abordagem nacional de garantia da qualidade da EFP articulada com o Quadro EQAVET e, em particular, a implementação por parte das escolas profissionais de sistemas de garantia da qualidade alinhados com o modelo europeu (*Decreto-Lei n.º 92/2014*, de 20 de junho).

1.3. O QUADRO EQAVET

1.3.1. Caracterização do Quadro EQAVET

O quadro EQAVET surge a partir de uma Recomendação do Parlamento Europeu e Conselho, de 18 de junho de 2009, com publicação no Jornal Oficial da União Europeia. É um instrumento de adoção voluntária por parte dos estados-membros, construído no âmbito da União Europeia e baseado em referências europeias comuns para a garantia e melhoria da qualidade da EFP inicial e contínua. Tem uma dupla finalidade: a) apoiar os estados-membros a promover e supervisionar a melhoria contínua dos seus sistemas de EFP, com vista a uma maior transparência e coerência entre as medidas adotadas no setor e b) concretizar a convergência europeia na EFP através da promoção da confiança mútua, da mobilidade dos trabalhadores e alunos/formandos e da aprendizagem ao longo da vida (Galvão, 2016). O quadro EQAVET faz, assim, parte dos objetivos estratégicos traçados para a cooperação europeia na educação na Estratégia Europa 2020, mais precisamente no Quadro Estratégico “Educação e Formação 2020”. A mesma autora refere que o processo de implementação e certificação da qualidade e avaliação das escolas profissionais – Sistema EQAVET - visa instituir e consolidar normas de qualidade na prestação de serviços aos alunos, encarregados de educação, e demais *stakeholders*, segundo as normas da qualidade, permitindo avaliar as conformidades determinadas pela escola através de processos internos, garantindo a toda a comunidade escolar um serviço concebido conforme padrões, procedimentos e normas.

Em Portugal, o ponto de referência nacional para a implementação do EQAVET é a Direção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho (DGERT), via ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação no Ensino Profissional). Compete à ANQEP não só a promoção, mas também o acompanhamento e apoio à implementação dos sistemas de garantia de qualidade, bem como a certificação dos mesmos como sistemas EQAVET (Almeida, 2016). A base legislativa para a implementação do sistema é o *Decreto-Lei n.º 92/2014* de 20 de junho, que estabelece o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas. É referido no seu capítulo VI – Avaliação e garantia, artigo 60º, que as escolas profissionais devem, independentemente da sua natureza, implementar sistemas de garantia da qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos seus alunos e que esses sistemas devem estar articulados com o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade na Educação e Formação

Profissional (EQAVET). Pretende-se que as escolas profissionais implementem um sistema de garantia da qualidade alinhado com o Quadro EQAVET durante o ano letivo 2016/2017. O artigo 62º do mesmo diploma refere que a escola profissional deve cooperar com os serviços competentes do MEC e “criar condições para a implementação dos sistemas de garantia da qualidade, designadamente a afetação dos recursos necessários e a manutenção de registos atualizados dos processos e resultados da formação e dos percursos imediatamente subsequentes à conclusão dos cursos dos seus diplomados”.

Galvão (2016) caracteriza o Quadro EQAVET. É constituído por quatro componentes fundamentais:

- *um ciclo de garantia e melhoria da qualidade*

O Ciclo de *Deming* – PDCA (planeamento, implementação, avaliação e revisão);

- *critérios de qualidade*

Os critérios de qualidade revestem-se de carácter geral e aplicam-se especificamente a cada uma das fases do ciclo de qualidade EQAVET:

Fase de planeamento - o planeamento reflete uma visão estratégica partilhada pelos *stakeholders* e inclui as metas/objetivos, as ações a desenvolver e os indicadores adequados.

Fase de implementação - os planos de aplicação são concebidos em consulta com os *stakeholders*.

Fase de avaliação (interna/externa) - avaliações de resultados e de processos são regularmente efetuadas.

Fase de revisão - os resultados da avaliação são utilizados para se elaborarem planos de ação adequados.

- *descritores indicativos*

Os descritores indicativos são especificações que pretendem clarificar os critérios de qualidade para os diversos *stakeholders*.

- *e um conjunto de dez indicadores de referência comuns que permitem avaliar os objetivos, os métodos, os processos e os resultados da formação.*

Indicadores de recursos (Input) - indicadores relativos à disponibilidade de recursos humanos, financeiros, logísticos ou organizacionais que dizem respeito a uma das dimensões da realidade ou intervenção em análise.

Indicadores de processo (Process/Throughput) - são os designados “indicadores intermediários” que traduzem o esforço operacional de alocação de recursos para melhoria efetiva da realidade em análise.

Indicadores de produto (Output) - indicadores que dizem respeito aos produtos das intervenções, bens ou serviços produzidos.

Indicadores de resultado (Outcome) - indicadores vinculados às dimensões empíricas do fenómeno concreto em análise e referidos às variáveis resultantes de processos.

Indicadores de contexto (Context) - indicadores que retratam as especificidades de um contexto nacional, regional ou local nas suas dimensões económicas, sociais, ambientais e culturais.

Os dez indicadores de referência que compõem o quadro EQAVET são os seguintes: importância dos sistemas de garantia de qualidade para os prestadores de EFP; investimento na formação de professores e formadores; taxa de participação em programas de EFP; taxa de conclusão nos programas de EFP; taxa de colocação em programas de EFP; utilização das competências adquiridas no local de trabalho; taxa de desemprego em função de diferentes critérios; prevalência de grupos vulneráveis; mecanismos para identificar necessidades de formação no mercado de trabalho; dispositivos utilizados para promover um melhor acesso ao EFP.

A rede EQAVET desenvolveu também um conjunto de «seis blocos de construção», que correspondem a seis áreas de intervenção específicas em termos de garantia da qualidade em educação e formação profissional: Bloco 1 – cultura de gestão; Bloco 2 – abordagens que refletem o contexto dos operadores; Bloco 3 – cultura de autoavaliação; Bloco 4 – apoio à formação dos recursos humanos; Bloco 5 – utilização de dados e *feedback* para melhorar o ensino e formação profissional; Bloco 6 – envolvimento das partes interessadas.

(Almeida, 2016: 148) cita a Recomendação do Conselho Europeu, de 18 de junho de 2009, que refere especificamente que “o quadro deverá privilegiar a melhoria da qualidade, mediante uma combinação de processos de avaliação interna e externa, de revisão e de aperfeiçoamento, apoiando-se em dados resultantes de aferição e de análise qualitativa”.

No que diz respeito à avaliação externa, prevê-se a verificação da conformidade dos sistemas de garantia da qualidade em uso pelos operadores com o quadro EQAVET por auditores que integram uma bolsa gerida pela ANQEP. O auditor valida, ou não, o relatório feito pela instituição em que esta apresenta o sistema de garantia da qualidade, alinhado com o Quadro EQAVET. Através de um relatório, o auditor baseia a decisão de atribuição, ou não, do Selo de Conformidade EQAVET (Almeida, 2016).

A autoavaliação é a metodologia base do modelo e desenvolve-se ao longo de todo o processo de implementação do sistema de garantia da qualidade.

1.3.2. Objetivos genéricos do Quadro EQAVET

De acordo com a ANQEP e Galvão (2016), com a implementação do Quadro EQAVET pretende-se promover a melhoria da qualidade da formação através do envolvimento dos vários *stakeholders*. Espera-se que o modelo de garantia da qualidade seja o motor para o reforço da confiança das modalidades de dupla certificação integradas no Sistema Nacional de Qualificações e ainda para:

- A credibilização do sistema de EFP e motivação profissional (junto dos profissionais de educação e formação e de orientação);
- O envolvimento nos processos de educação e formação profissionais (junto dos empresários);
- A notoriedade da educação e formação profissionais (junto da população em geral).

Os indicadores da Qualidade sustentam uma abordagem de garantia da qualidade na EFP baseada em evidências e focada em resultados. Esta recolha permite avaliar a performance dos operadores de EFP e sustentar processos de melhoria contínua.

O âmbito da implementação deste sistema será o ensino profissional nas suas vertentes de preparação do aluno para a entrada na vida ativa e no prosseguimento de estudos. O cumprimento dos requisitos e monitorização dos indicadores EQAVET contribuirão para a melhoria e desenvolvimento promovendo a confiança junto de parceiros e partes interessadas, cumprindo o Quadro Europeu de referência.

Objetivos que aumentem a visibilidade e reconhecimento das escolas no exterior

- Associação da imagem das escolas à prestação de serviços de qualidade;
- Redução do abandono dos cursos;
- Aumento das taxas de conclusão dos módulos;
- Aumento das taxas de conclusão dos cursos;
- Dinamizar um vasto conjunto de atividades de prática simulada e extracurriculares.

Objetivos que melhorem o funcionamento e organização interna das escolas

- Introduzir o tema da Qualidade no discurso e na prática de uma forma pragmática;
- Envolver os diversos *stakeholders* nas decisões a tomar;
- Melhorar a comunicação;
- Tratar e avaliar os resultados de satisfação dos diversos *stakeholders*;
- Comunicar e divulgar a informação resultante dos processos de melhoria (divulgar documentos, práticas e resultados);
- Definir tarefas e procedimentos;
- Uniformizar procedimentos;
- Utilizar os resultados para estabelecer prioridades;
- Otimizar e clarificar processos;
- Manter o compromisso entre as políticas e declarações referentes à Gestão da Qualidade.

1.3.3. Operacionalização do Quadro EQAVET

Para que os objetivos sejam alcançados, o modelo a aplicar na implementação do Quadro EQAVET nas escolas deve obedecer a algumas premissas: deve atender aos interesses dos

vários *stakeholders*; deve seguir as orientações legislativas e regulamentares; deve ser relevante; deve ser simples; deve ser funcional; deve ser divulgado; deve ser dinâmico; deve permitir converter os dados de medição em informação válida e conhecimento; deve permitir que os resultados possibilitem estabelecer prioridades apropriadas; e deve permitir adequar continuamente os métodos (Galvão, 2016).

1.3.4. Críticas ao Quadro EQAVET

Neste trabalho, procurou-se valorizar a importância da implementação de Sistemas de Gestão da Qualidade. Nos modelos que já referimos e no Modelo EQAVET, em particular, é fundamental não esquecer a questão dos indicadores escolhidos. A generalidade dos autores reconhece o indicador como algo que mede um determinado fenómeno, muito próximo da noção de informação estatística (Shavelson, McDonnell, & Oakes, 1991).

No caso do quadro EQAVET, Almeida (2016) refere que a aplicação dos indicadores está muito direcionada para a relação entre educação e formação profissional e a empregabilidade dos jovens. Um segundo aspeto destacado pela autora é que todo o quadro EQAVET reconhece a relevância da autoavaliação numa abordagem de qualidade. É, de facto, de extrema importância que a autoavaliação e o quadro EQAVET, no seu todo, se rejam por princípios como o diálogo crítico e o rigor, sem perder de vista o propósito formativo que está na sua origem, pois, se assim não for, corre-se o risco de uma instrumentalização de um processo com fins maioritariamente seletivos. Assim, o quadro EQAVET pode apresentar tantas potencialidades quanto perigos.

Afonso (2010) citado por Almeida (2016: 152) refere que “A avaliação institucional, enquanto forma específica de avaliação do trabalho das escolas no seu todo (nas dimensões de provimento, financiamento, organização, gestão, recursos materiais e humanos, projeto educativo, oportunidades de melhoria, constrangimentos, motivação, práticas docentes e discentes, envolvimento dos pais e outros parceiros da comunidade, comportamentos, programações, objetivos e resultados académicos, cívicos e educativos...), pode ser um instrumento importante de democratização, e conhecimento e de desenvolvimento emancipatório. Mas a avaliação institucional também contém, dependendo das circunstâncias e conjunturas, outros perigos e problemas. Se a avaliação institucional for motivada por razões mais instrumentais, managerialistas, economicistas ou regulatórias, ela pode ser também um instrumento de controlo hierárquico e de vigilância burocrática, reduzindo a autonomia e tornando-se, eventualmente, obsessiva em relação a resultados mensuráveis e quantificáveis, à margem dos processos humanos, relacionais e educacionais que tecem efetivamente a complexidade do quotidiano de uma escola, como a escola pública”.

Outra questão importante é a do Selo de Qualidade no final do processo. O facto de se pretender a conformidade dos sistemas implementados com o quadro EQAVET, poderá levar a uma instrumentalização e a uma secundarização da autoavaliação face à auditoria externa.

Almeida (2016: 152) refere que “O quadro EQAVET encerra em si mesmo o perigo de se tornar um instrumento de fortalecimento das políticas de *accountability* visíveis já no caso do ensino e formação profissional, por exemplo, na contratualização de metas relativas a taxas de transição, de conclusão e de empregabilidade, cujo não cumprimento implica cortes financeiros no caso dos operadores privados.”

A autora, cita Afonso (2009) para lembrar a lógica de mercado que se tem verificado a nível educativo. Refere ainda Mulgan (2000) que considera que o conceito de *accountability* engloba, por um lado, a obrigação de prestar contas e, por outro lado, o direito de alguém solicitar e receber informações. Os mecanismos de prestação de contas que se centrem em resultados e no comparativismo não potenciarão uma cultura de qualidade e melhoria contínua.

Machado (2016) cita Masson *et al.* (2010) quando realça que este novo modelo não é compatível com uma abordagem *top-down*, carecendo do incentivo de iniciativas *bottom-up*, promovendo uma motivação das entidades e a sua apropriação, por parte das mesmas, através de autoavaliações. Contudo, os autores encontraram algumas ambiguidades no EQAVET, nomeadamente no facto da abordagem da UE promover uma nova cultura de gestão mais focada nos *outputs* e resultados, em detrimento dos *inputs*. Repare-se que, tradicionalmente, a ênfase da avaliação centrava-se nos recursos utilizados pelos promotores de EFP, sendo que, nas últimas décadas, o enfoque passou para os processos formativos e, mais recentemente, para as aprendizagens e resultados (Coates, 2009).

Machado (2016 7:) cita Pisonová e Nagyová (2014) que, ao estudarem o setor da educação referem que “a literatura demonstra a importância da implementação de práticas de autoavaliação com o objetivo principal de promover a melhoria da qualidade do processo educativo e formativo”.

1.3.5. A opção pelo Quadro EQAVET

A opção pelo Modelo EQAVET deveu-se ao fator oportunidade. Conjugou-se o interesse pessoal pelas questões da qualidade com o facto de estarmos a realizar o mestrado em Administração Escolar e com a obrigatoriedade da implementação do modelo na instituição onde desempenhamos algumas funções de coordenação.

O ensino profissional vive momentos que exigem uma grande definição. Almeida (2016) refere a forte dicotomia entre o objetivo de preparação para a vida ativa e de prosseguimento de estudos, criando tensões e indefinições que dificultam o traçar de uma verdadeira missão para

esta modalidade de ensino. É preciso fazer escolhas e assumi-las para que cada instituição possa verdadeiramente elaborar um plano de ação.

Um outro aspecto decisivo é o de dotar as pessoas de qualificações para os novos desafios que se lhes colocam, nomeadamente na dinamização e colaboração em processos de implementação de sistemas de qualidade. Pensamos que o Quadro EQAVET permite criar uma dinâmica de envolvimento dos vários *stakeholders* da instituição.

O nosso objetivo com a aplicação do Quadro EQAVET, onde a política de autoavaliação é peça-chave, é contribuir para identificar pistas que permitam melhorar o funcionamento da nossa instituição.

Nos dias de hoje, implementar um Sistema de Gestão da Qualidade é a garantia da subsistência e da rentabilidade da própria organização (Pinto e Soares, 2010). É com esta ideia que nos enquadramos no desenvolvimento deste projeto.

CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES E O SEU CONTEXTO

As instituições-alvo do projeto são o Externato de Penafirme (EP), na vertente dos Cursos Profissionais (CP), e a Escola Profissional de Penafirme (EPP).

O EP e a EPP são estabelecimentos de natureza privada, integrados no *Campus* Escolar de Penafirme. Localiza-se na povoação de Póvoa de Penafirme, concelho de Torres Vedras, distrito de Lisboa. A entidade proprietária é a SEMINFOR - *Seminário Maior do Cristo Rei e Patriarcado de Lisboa* – Escola Profissional de Penafirme, Lda..

O EP e a EPP, ao estarem inseridos no *Campus* Escolar, partilham instalações e equipamentos, que se revelam globalmente adequados à oferta educativa; dispõem de salas de aula equipadas, centro de recursos, salas de aula/espços oficinais/laboratoriais para o desenvolvimento das componentes técnicas específicas de diferentes cursos; uma cozinha e um restaurante pedagógicos, onde decorrem as aulas práticas das disciplinas da componente de formação técnica dos cursos de Técnico de Restauração, variante Cozinha/Pastelaria e variante Restaurante/Bar; Polidesportivo, ginásios, campos exteriores para a prática de educação física; auditório; gabinetes para o desenvolvimento de ações relacionadas com os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO); sala adstrita aos docentes da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais (EECP); sala de convívio dos formandos (Casa do Pinhal).

As escolas, da propriedade da Igreja Católica, do Patriarcado de Lisboa, são de acesso Universal e gratuito e têm a missão de proporcionar uma educação com as seguintes características:

- Educação *exigente* (para o trabalho-estudo e espírito crítico);
- Educação *personalizada* (no cuidado por cada aluno na sua especificidade);
- Educação *na solidariedade e para a solidariedade* (respeito pelo outro, pelo património cultural, pelo meio-ambiente, pelo sagrado, pela vida);
- Educação *para a cidadania global* (cidadania ativa e participativa, a nível local, nacional e internacional) (Projeto Educativo do EP e da EPP, 2016-2019).

O EP é uma escola com contrato de associação.

A administração e direção pedagógica do Externato de Penafirme é da responsabilidade da entidade proprietária – Seminário Liceal de Penafirme do Patriarcado de Lisboa (Regulamento Interno do EP, artº 11, ponto 1.)

Tem em funcionamento, no ano letivo de 2016/17, o Curso Profissional de Técnico de Gestão e o Curso Profissional Técnico de Multimédia, num total de 3 turmas mistas, com 87 alunos. Estes cursos são financiados pelo POCH. A equipa docente faz parte dos quadros da instituição.

A caracterização da EPP é retirada do Projeto de Relatório da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16, de 10 de maio de 2017). A EPP é

também financiada pelo POCH (Programa Operacional de Capital Humano) com a Autorização Prévia de Funcionamento n.º 160, emitida pela Direção Regional de Educação de Lisboa, em 7 de junho de 2005.

Em 2016/17 a população escolar é constituída por 219 formandos dos seguintes cursos profissionais: Técnico Auxiliar de Saúde; Técnico de Energias Renováveis (variante Sistemas Solares); Técnico de Manutenção Industrial (variante de Eletromecânica) e Técnico de Restauração (variantes de Restaurante/Bar e de Cozinha/Pastelaria).

Das nove turmas, cinco são constituídas por alunos de um único curso (Técnico de Restauração - Variante Cozinha/Pastelaria nos 1.º, 2.º e 3.º anos, Técnico Auxiliar de Saúde e de Energias Renováveis - Variante Sistemas Solares no 3.º ano) e as restantes quatro, sendo mistas, agregam alunos de dois cursos, nas componentes de formação sociocultural e científica. Nas referidas turmas estão integrados alunos com necessidades educativas especiais, ao abrigo do *Decreto-lei n.º 3/2008*, de 7 de janeiro. Também estão integrados em diversas turmas/cursos, ao abrigo da *Portaria n.º 201-C/2015*, de 10 de julho, 14 alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar.

A equipa docente é formada por professores/técnicos especializados, dos quais sete pertencem ao quadro da EPP e sete são formadores externos. O pessoal não docente é constituído por 21 trabalhadores: três assistentes técnicos, 11 assistentes operacionais, seis formadores internos e uma técnica de serviços de psicologia e orientação.

O Modelo de Gestão do *Campus* é complexo, aliás, como se pode verificar na conjugação dos organogramas das duas instituições¹⁰. O Diretor Pedagógico (DP) do EP é nomeado pelo Cardeal Patriarca. O Diretor é um órgão de decisão unipessoal. A EPP é dependente do EP, dado que o DP do EP é também o Administrador da EPP. A EPP tem também um DP, nomeado pelo Cardeal Patriarca, mas subordinado ao administrador.

Tudo o que se faz no campus é decidido no Conselho de Direção do EP. Neste órgão consultivo do DP têm assento o próprio DP do EP, mais 4 elementos afetos ao EP, mais o DP da EPP (e Coordenador dos CP do Campus), num total de 6. Neste conselho discutem-se não só as questões do EP como as grandes decisões que influenciam a vida da EPP, nomeadamente recursos financeiros, humanos, materiais e algumas questões pedagógicas que têm que ser transversais. Como se verifica, o DP da EPP e Coordenador dos CP tem, em termos teóricos, 1/6 do poder de influência. Esta situação limita a tomada de algumas decisões específicas dos CP. Em termos percentuais, os alunos dos CP representam 15% do número total de alunos do campus. Na EPP, o DP e Coordenador dos CP é coadjuvado por uma EECF constituída pelos Diretores de Curso (DC), Diretores de Turma (DT) e Orientadores de Formação em Contexto de Trabalho (FCT).

¹⁰ Cf. Anexo B.

CAPÍTULO III. METODOLOGIA

O desafio que se coloca às instituições de ensino profissional, a necessidade de implementação do Quadro EQAVET, é, neste trabalho, o problema que queremos dar resposta. Neste caso concreto, procuraremos fazer o diagnóstico da situação atual face à percepção que os *stakeholders* têm da instituição e propor um esquema conceptual para preparar a implementação do modelo.

Definido o problema, há que avançar para a metodologia, para o estudo da possível resolução do problema. Segundo Vilelas (2009: 101) “O estudo é, pois, uma estratégia geral do trabalho que o investigador determina, uma vez que já alcançou uma clara definição do seu problema, e que orienta e esclarece as etapas que irão desenvolver-se posteriormente”. Segundo Galego e Gomes (2005, p. 173), “o sucesso e base da investigação científica resultam do encontro entre a metodologia, o enquadramento teórico e a habilidade do investigador”. E para que um método de pesquisa seja considerado adequado, é preciso sabermos se ele responderá aos objetivos da investigação que queremos levar a cabo. Assim, a escolha da técnica e do instrumento de recolha de dados dependerá dos objetivos que se pretende alcançar com a investigação e do universo a ser investigado.

Para dar resposta ao problema colocado, e segundo Vilelas (2009), serão desenvolvidos quer estudos bibliográficos quer estudos de campo.

Os estudos bibliográficos estão associados à recolha de dados secundários, dados já recolhidos noutras investigações e que foram “elaborados e processados de acordo com os fins de quem inicialmente os obtivera e manipulara” (Vilelas, 2009: 102)

Quanto aos estudos de campo, Vilelas (2009: 102) refere que “os dados de interesse recolhem-se de uma forma directa na realidade, mediante o trabalho concreto do investigador e da sua equipa. Estes dados, obtidos diretamente da experiência empírica, são chamados Dados Primários. Denominação que se refere ao facto de que são dados originais, produto da investigação em curso sem intervenção de nenhuma natureza.”

Quanto ao modo de abordagem podemos distinguir os estudos e pesquisa quantitativa dos estudos e pesquisa qualitativa.

Bryman (2012: 35-36) apresenta uma distinção sintética e pragmática entre a pesquisa quantitativa “*quantitative research can be construed as a research strategy that emphasises quantification in the collection and analysis of data*” e a pesquisa qualitativa “*qualitative research can be construed as a research strategy that usually emphasizes words rather than quantification in the collection and analysis of data*”.

Poder-se-á colocar ainda a questão da pertinência e importância destas metodologias. Minayo (1994) citado por (Vilelas, 2009: 118) refere que “as duas metodologias não são incompatíveis, podendo ser integradas num mesmo projeto”. E que a “investigação qualitativa

é a que se melhor se coaduna com o reconhecimento das situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.”

Chizzotti (2003) defende que os investigadores que optam pela pesquisa qualitativa, não pretendendo furtar-se ao rigor e à objectividade, reconhecem, no entanto, que nem sempre é possível, e desejável, a experiência humana ser estudada a partir de medições observadas em amostras relativamente grandes, em que se obtêm informações de carácter mais geral. Para isso, a abordagem qualitativa e idiográfica apresenta-se indicada para o estudo de casos mais singulares, analisadas através de um estudo de caso.

Durante a fase de questionamento sobre a forma de estudar o problema deparámo-nos com uma dúvida. Estaríamos perante um estudo de caso ou sobre uma intervenção de acordo com a tipologia investigação-ação. Stake (2009: 11) refere que o “estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes.”

Conceito inovador, cujo pioneiro foi Kurt Lewin, no artigo “Action Research and Minority Problems”, a Investigação-ação é definida por Elliot (1993) como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma. Trata-se de uma metodologia que procura conhecer uma situação intervindo ou procurando soluções que contribuam para a sua melhoria.

Vilelas (2009: 195-202), a partir da análise dos trabalhos de Kemmis e McTaggart (1998), Goyette e Lessard-Herbert (1988), O’Brien (1998), Arellano (2003), Pérez Serrano (1994), Bisquera (2006), Baskerville (1999) e Santos *et al* (2004), caracteriza o processo de investigação-ação como ocorrendo num contexto situacional; que exige colaboração e participação entre os investigadores; é auto-avaliador; implica acção-reflexão; é um processo passo-a-passo: é um processo interactivo; tem um feedback contínuo; e é de aplicação imediata.

Reconhecendo a sua possível proximidade, Simões (1990) refere que “na maior parte dos casos, a IA¹¹ assumirá a forma de estudo de caso”.

Por fim, e ainda inserido nesta introdução metodológica, vamos referir-nos à necessidade da triangulação da informação. A investigação deve resultar de dados recolhidos de diversas fontes. Moreira (2007: 60) refere que “pela convicção crescente da comunidade científica da possibilidade de uma pluralidade de vias para aceder à realidade social, sem afrontamentos mas antes através de complementariedades, surgiu um novo conceito: a triangulação, ou utilização de diferentes aproximações teóricas e metodológicas numa mesma investigação.” É a Denzin que se deve a divulgação da triangulação na investigação social. De acordo com

¹¹ Investigação-Ação.

o autor (1978) são possíveis quatro tipos básicos de triangulação: a) triangulação de dados; b) triangulação de investigadores; c) triangulação teórica; e d) triangulação metodológica.

O projeto enquadra-se, na sua maioria, na metodologia qualitativa. Sentiu-se a necessidade de seguir a metodologia da investigação-ação dado que temos que investigar/diagnosticar a situação atual da organização e propor medidas que impelem à ação.

Utilizaremos como instrumentos o *Focus Group* e Análise Documental (AD) e respetivas análises de conteúdo. A triangulação de dados estará também presente, pois vamos utilizar várias fontes de informação e diferentes metodologias a fim de tentar validar e consolidar a informação recolhida.

3. Processo de recolha de informação

3.1. Análise documental

Como técnica de recolha de dados secundários, e possível de se enquadrar nos diversos contextos de investigação – qualitativo, quantitativo e misto, a AD, como refere Vickery (1970), é uma técnica que responde a três necessidades informativas fundamentais: conhecer o que os outros investigadores têm feito sobre uma determinada área/assunto; conhecer segmentos específicos de informação de algum documento em particular; e conhecer a totalidade de informação relevante que exista sobre um tema específico. Para Quivy & Campenhoudt (1992) a análise de documentos é especialmente importante na análise de (i) fenómenos macro sociais, demográficos e socioeconómicos; (ii) mudanças sociais e do desenvolvimento histórico; (iii) mudanças a nível organizacional; e (iv) ideologias, sistemas de valores e da cultura.

Moreira (2007) sintetiza as vantagens da utilização desta técnica: a utilidade para o trabalho a desenvolver nas investigações primárias; a utilidade nos estudos comparativos; o baixo custo; a não reactividade por parte do público-alvo; a possibilidade de alguma exclusividade adaptada a um contexto de investigação; e a historicidade.

Como desvantagens apresenta: selectividade da informação; a própria natureza secundária dos documentos; a interpretabilidade a que os documentos já foram sujeitos; e a “chamada crítica etnometodológica à utilização de fontes oficiais”.

Além da bibliografia utilizada no ponto da revisão da literatura, socorremo-nos da seguinte documentação específica: Projetos Educativos do EP e da EPROF – triénio 16/19; Regulamentos Internos da EP e da EPROF – triénio 16/19; Regulamento dos Cursos Profissionais de Nível IV – triénio 16/19; a nível pedagógico, os relatórios de inspeções externas: Relatório nº 280/NRC-VOS/2011 da Inspeção POPH 576/POPH/Centro, Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017, Relatório

preliminar da Agência para o Desenvolvimento e Coesão, I.P., de 11 de julho de 2017 (Auditoria nº EC15-16/ESA/1/SC2/POCH/61, Operação nº: POCH-01-5571-FSE-000054); relatórios de reuniões da nossa escola com outras duas escolas profissionais - 2015; relatórios da EECF dos anos letivos 2011/12, 2012/13, 2015/16 e 2016/2017 – inclui as necessidades sentidas por alguns *stakeholders* (alunos, pais, professores e formadores, colaboradores não docentes e entidades de acolhimento da FCT); e ao site da EP e EPROF: geral.penafirme.edu.pt.

Mostramos, em anexo¹², uma grelha que relaciona os vários temas a pesquisar com os diversos instrumentos utilizados.

3.2. Focus Group

A técnica de *Focus Group*, ligada originariamente aos estudos de mercado, é considerada uma técnica qualitativa de recolha de dados que consiste, essencialmente, na realização de entrevistas de grupo sobre um tema específico e em que os entrevistados são indivíduos envolvidos no tema (Bryman, 2012). Flick (1998: 122) refere que o *focus group* é uma técnica qualitativa que pode ser usada individualmente ou com outras técnicas qualitativas, ou até mesmo quantitativas, para aprofundar o conhecimento das necessidades dos sujeitos a serem investigados. Por se tratar de uma entrevista em grupo, Johnson (1994) citado por Dias (2000: 124-125) argumenta que “o esforço combinado do grupo produz mais informações e com maior riqueza de detalhes do que o somatório das respostas individuais. I.e., a sinergia entre os participantes leva a resultados que ultrapassam a soma das partes individuais”.

Esta técnica de recolha, segundo (Bryman 2007; Galego & Gomes 2005, Krueger 1996; Morgan 1998; Robson 2002, Saumure 2001; Vilelas 2009 caracteriza-se, essencialmente, por:

- Recolher dados qualitativos, de forma flexível, rápida e a baixo custo;
- Incentivar grupos de indivíduos a partilharem as opiniões, atitudes e valores, valorizando a palavra dos participantes;
- Servir como técnica exploratória para o desenvolvimento de temas e construção de outros instrumentos de pesquisa;
- Gerar hipóteses que advém de perspectivas e opiniões do grupo;
- Gerar e avaliar dados de diferentes subgrupos;
- Clarificar resultados invulgares e verificar determinadas conjecturas;
- Envolver os participantes em processos de mudança;
- Permitir triangular com técnicas ditas “tradicionais” de recolha de dados.

Recomendam os autores atenção aos seguintes aspetos:

¹² Cf. Anexo C.

- As pessoas não estão no seu ambiente natural, no entanto estão focadas num determinado tópico o que permite ao investigador obter perspectivas e opiniões, que muitas vezes não transparecem em entrevistas individuais;
- Os dados podem ser difíceis de analisar de forma sucinta e objetiva;
- O facto de a entrevista ser em grupo, pode facilitar dinâmicas de comunicação, mas pode também causar algumas inibições e conflitos;
- O planeamento e tratamento dos dados deve procurar ser transparente para que a sua validade, a ser questionada, seja justificada.

A justificação pela escolha desta técnica deveu-se, essencialmente, à possibilidade de estar reunido com alguns *stakeholders* (professores, formadores e colaboradores não docentes) que, influenciando os órgãos de gestão e decisão, mais poderão contribuir para o processo de mudança que visa a implementação de um modelo de qualidade. Por outro lado, visa também envolver e responsabilizar eles mesmos no processo.

Da análise das propostas dos autores citados anteriormente, e da própria recolha por eles realizada, a organização do *Focus Group* deve ponderar os seguintes aspetos:

i) Elaboração do guião

Este momento permite que a equipa de investigadores elabore o guião com os temas e categorias a serem incluídos nas discussões nos *Focus Group*. Neste projeto, reunimos com os elementos que coadjuvaram no processo, os elementos da EECP. O guião foi organizado para servir de base ao *Focus Group*, à análise documental e à análise de conteúdo¹³. O processo da realização do *Focus Group* foi validado pela instituição e foi incluído no seu plano de formação.

ii) Composição do Focus Group e Seleção dos participantes

A seleção dos participantes deve ser intencional e responder a critérios baseados nas características dos diferentes elementos do grupo (sexo, idade, escolaridade, funções, diferenças culturais, entre outros) ou em aspetos que favoreçam a interpretação e análise dos dados recolhidos. Os participantes devem ser selecionados de forma a garantir um certo nível de homogeneidade em cada grupo mas formando diversos grupos com características diferentes entre si. No caso, foram selecionados participantes de acordo com as funções que desempenham, ou seja, três grupos com professores/formadores das várias componentes dos cursos profissionais (sociocultural, científica e técnica) e ainda outro com colaboradores não docentes.

iii) Número de participantes

O *Focus Group* deve ser constituído por quatro a doze participantes, não se devendo trabalhar com mais de cinco grupos por projeto de investigação. Assim, os grupos de

¹³ Cf. Anexos D e E.

professores/formadores das várias componentes dos cursos profissionais - sociocultural, científica e técnica – contaram com, respetivamente, 6, 7 e 9 participantes e o grupo de colaboradores não docentes contou com 6 participantes.

iv) Logística – recolha de informações, local e número de encontros

Cada grupo terá um moderador, devidamente preparado para a função, e um secretário. O investigador moderou um dos grupos. Os diversos autores preveem que a recolha da informação, antes de transcrita, seja feita via vídeo ou áudio. No entanto, e dada a flexibilidade que esta técnica encerra, e o contexto dos participantes, optou-se pela inclusão de um elemento que servisse de secretário e que transcrevesse, diretamente, todas as intervenções dos participantes. Os secretários, membros da EECP, têm um profundo conhecimento das temáticas em causa.

A atividade realizou-se num único dia, 6 de julho, (na semana de formação da instituição), num encontro com a duração de duas horas, das 14h30 às 16h30. Os grupos reuniram-se em quatro salas de aulas, tendo sido colocadas cadeiras em número necessário com uma disposição circular. O secretário ficou sentado na secretária do professor.

3.3. Análise de conteúdo

A Análise de Conteúdo é uma técnica que procura analisar, de forma coerente, o conteúdo de diversas mensagens. Bardin (2014: 44) define-a como “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (variáveis inferidas)”.

Procura fazer o equilíbrio entre o conteúdo das mensagens, mais objetivo, com a eventual subjetividade do tratamento dada pelo investigador.

Segundo Fraenkel & Wallen (2008), a principal vantagem da análise de conteúdo é a inexistência de intromissão. Como o investigador interage com materiais (documentos, som, imagem), ele(a) pode “observar” sem ser observado pois não há aqui influência da presença do investigador. A informação que pode ser difícil, ou mesmo impossível de se obter através de observação, pode ser analisada sem que o seu autor tenha consciência de que esteja a ser analisado. Outro aspecto positivo é o de permitir ao investigador não ficar preso ao tempo e ao espaço para o estudo de eventos presentes. O investigador pode resgatar/remexer registos para obter algum significado para a vida social de um tempo mais actual. Outra potencialidade é que esta técnica permite a replicação da mesma investigação por outro investigador, uma vez que os dados estão disponíveis e quase sempre podem ser “retornáveis”.

Vilelas (2009: 342-343) cita Freitas e Janissek (2000) para apresentar alguns cuidados a ter na aplicação da metodologia: a questão da fiabilidade da informação; a validade lógica, ou seja, se o instrumento medirá aquilo que se propõe medir; a inferência, ou seja a capacidade de bem interpretar a informação; e, por fim, a validade empírica, sendo que esta está dependente não só da experiência do investigador assim como do trabalho metodológico de preparação do instrumento.

No projeto, seguimos, com as devidas adaptações, as fases propostas por Bardin (2014). Em primeiro lugar, definiram-se as categorias para separar os dados observáveis; depois, definiram-se as unidades de análise; a seguir distribuíram-se as unidades de análise pelas categorias anteriormente estabelecidas; e, por fim, procedeu-se à interpretação dos resultados obtidos nas perspetivas qualitativas e/ou quantitativas. Quanto ao tipo de análise de conteúdo, seguimos, principalmente o tipo de análise temática ou categorial. Esta metodologia consta das grelhas que se apresentam em anexo¹⁴.

¹⁴ Cf. Anexos F e G.

CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A informação extraída dos documentos técnicos analisados e do *Focus Group* realizado permitiram-nos obter um vasto conjunto de dados. Estes servirão de base à preparação da implementação do Quadro EQAVET nas instituições alvo do projeto.

As informações serão apresentadas, de uma forma sintética, de acordo com a organização do *Focus Group*, evidenciando-se, sempre que possível, os pontos positivos, os pontos negativos e as propostas de melhoria. Procurámos também criar uma *checklist* com ações concretas que foram propostas para serem implementadas¹⁵.

MISSÃO, VISÃO E ESTRATÉGIAS DEFINIDAS PELA ESCOLA

A maior parte dos envolvidos afirma não ter conhecimento formal do conjunto de aspetos que forma a identidade de uma organização. Apesar de sentir que a EECP procura seguir um rumo, há a sensação de que a missão passa pela aprovação da maior parte dos alunos e que o sucesso é alcançado se os alunos conseguirem chegar ao final do ciclo de formação. Também há um número considerável de indivíduos que refere que o sucesso passa pela aceitação dos nossos alunos no mercado de trabalho. Numa perspetiva mais crítica, há um grupo reduzido de indivíduos que referiu que se verificou uma mudança de paradigma, ou seja, inicialmente formávamos profissionais de excelência, agora pretendemos apenas alcançar os 70% de sucesso, fruto da exigência do POCH. Existe também a visão de que a EPP foi criada para resolver alguns problemas do EP, nomeadamente para a colocação de alunos com mais dificuldades, incluindo os com necessidades educativas especiais (NEE).

Mas é reconhecido o clima de proximidade e de atenção dado a cada aluno, quer profissionalmente quer em termos pessoais. Num outro sentido, o relatório da inspeção da IGEC refere que “A EPP não evidencia conhecer, de forma sustentada, os seus pontos fortes e as suas áreas de melhoria, não estabelece prioridades, nem planifica a sua atuação tendo em vista a melhoria da organização e o sucesso dos formandos. Os procedimentos de autoavaliação existentes não estão consolidados nem sistematizados de modo a permitir a construção de planos de ação que contemplem as áreas de melhoria, os objetivos e metas a serem alcançados, as ações a desenvolver e respetiva calendarização, as tarefas específicas a serem executadas em cada uma das ações, os responsáveis para a tarefa ou tarefas, os indicadores de realização dos objetivos e das metas e a avaliação do seu impacto.”

Um dos grandes problemas dos CP passa pela sua inclusão no *campus*. Se, por um lado, há ganhos com a riqueza e a diversidade de contextos, torna-se difícil assumir a diferença deste sistema para com os restantes e perceber que há que afetar recursos necessariamente

¹⁵ Cf. Anexo H.

diferentes como professores/formadores, espaços e equipamentos. Ou seja, criar uma identidade específica. Mas o que se passa é que, muitas vezes, não é mesmo possível. Propõe-se uma discussão alargada sobre todas estas questões. Quanto à missão, visão e estratégias, após aceitação por parte da Direção Pedagógica, que sejam devidamente publicadas nos documentos estruturantes das escolas e no sítio institucional.

ARTICULAÇÃO ENTRE OS VÁRIOS ÓRGÃOS DE GESTÃO DA ESCOLA

A maior parte dos *stakeholders* tem a percepção de que existe uma estrutura hierárquica que está a funcionar. Mas a grande responsável é a EECP (composta por DT e DC). Contudo, os colaboradores consideram que existe uma sensação generalizada de falta de articulação. Consideram o DP da EPP afastado das situações do dia-a-dia, não dando resposta atempada a algumas questões pedagógicas, estando demasiado centrado em procedimentos administrativos das duas escolas e mais atento às relações com as entidades oficiais. Por outro lado, o facto de representar 15% dos alunos retira algum poder de influência junto da Direção Pedagógica. E esta é uma situação de difícil resolução. No entanto, pensamos que este valor deve ser comparado com os restantes alunos que frequentam o ensino secundário (cursos científico-humanísticos). E estes representam 19% dos alunos do campus.

Propõe-se, no sentido de uniformizar procedimentos, mais diretrizes para orientação e esclarecimento de todos os intervenientes. Foi também proposta a criação de um cargo intermédio, um coordenador de equipa, mais orientado para a coordenação de questões pedagógicas. No final realçou-se a necessidade de o DP fazer um esforço para estar mais próximo dos diversos agentes e em algumas atividades internas e externas.

OS SUPERIORES HIERÁRQUICOS E A SUA PROXIMIDADE AOS COLABORADORES

A opinião generalizada é a de que a Direção Pedagógica deveria estar mais envolvida com as pessoas. O facto de estar afastada fisicamente (1º andar do novo edifício dos serviços administrativos) torna os seus elementos menos presentes e as pessoas sentem falta do reconhecimento do seu trabalho. No entanto, um elemento presente no *Focus Group* sentiu que o seu trabalho foi reconhecido ao ter sido convidado para lecionar aos alunos dos CP e que o DP lhe perguntou se estava tudo bem.

Foi dito que a EECP procura estar próxima de todos os colaboradores, apesar de acumularem as funções de DC e DT.

Reforça-se a necessidade de uma maior presença por parte do DP e dos elementos da Direção Pedagógica, assim como a criação de mais diretrizes e maior celeridade na tomada de decisões.

ORIENTAÇÕES DA DIREÇÃO PEDAGÓGICA

Mais uma vez, revelou-se como positivo o papel da EECF na orientação dos diversos *stakeholders* internos. Mas estes sentem que as informações recebidas da Direção Pedagógica são em quantidade insuficiente e pouco esclarecedoras. Um grupo significativo de indivíduos referiu não compreender o organograma da EEP (a sua aplicação prática) e que a única orientação clara era a de que se tinha que “passar” 70% dos alunos. Mais uma vez, propõe-se a elaboração de mais diretrizes para orientação e esclarecimento de todos os intervenientes e a criação de um cargo intermédio.

ACOMPANHAMENTO PROPORCIONADO PELA COORDENAÇÃO (DC, DT, ORIENTADORES DE FCT, ORIENTADORES DE PAP) AOS PROFESSORES

A este nível, a opinião generalizada é de que a coordenação está a funcionar bem. No entanto, foram apresentadas algumas situações que dificultam o processo. Foi referido que, pelo facto de a EECF ser composta pelos DT e DC, nem sempre se sabe quem é quem e quem faz o quê. Foi também referido que os DC têm que assegurar a ligação entre as diferentes disciplinas das diferentes componentes e garantir a articulação entre a escola e as entidades de acolhimento da Formação em Contexto de Trabalho (FCT).

Dado o volume de trabalho destes elementos, tendo alguns colaboradores referido que trabalham “por amor à camisola”, há que traçar, com maior rigor, as funções e atividades destinadas a cada função.

AUTONOMIA PARA DESEMPENHAR O CARGO *VERSUS* CONSCIÊNCIA DAS METAS EXIGIDAS

Existe o consenso de que as pessoas têm autonomia no desempenho do cargo e todos têm consciência da importância de se alcançar os 70% de sucesso, por curso. No entanto, registam-se opiniões divergentes quanto à forma de se atingir essa taxa de sucesso.

Há que promover mais ações de formação para trabalhar metodologias que se adequem ao público que hoje procura os cursos profissionais.

COLABORAÇÃO COM OS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS

A colaboração entre os serviços administrativos e os professores/formadores é, globalmente, positiva. Os aspetos negativos são, em primeiro lugar, a instalação de um novo *software* que, não estando totalmente preparado para responder às necessidades, colocou toda a organização sob *stress*. Por outro lado, e apesar da boa vontade dos elementos dos serviços, verifica-se como insuficiente o número de pessoas a dar apoio aos cursos profissionais. Um outro problema é a falta de cumprimento de prazos de alguns professores na entrega das avaliações.

Propõe-se a redefinição de algumas funções dos elementos dos serviços administrativos ou a possibilidade de se afetar mais algum colaborador. Por outro lado, é urgente a decisão de manter, ou não, o atual *software* e, se for para manter, promover um novo tipo de assistência.

DISPONIBILIDADE DAS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS AO DESENVOLVIMENTO DAS DIVERSAS ATIVIDADES EXISTENTES E PROMOÇÃO DE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

A maior parte dos professores manifestou disponibilidade para participar em atividades (visitas de estudo, eventos) desde que não tenham, *à posteriori*, de fazer compensação de aulas. Foi registado como negativo o excesso de atividades, algumas delas com pouco tempo de planeamento, e que prejudicam o cumprimento dos programas dos módulos das diversas disciplinas. A possibilidade de alterar esta situação passa por mudar o paradigma da atual forma de trabalhar com os alunos e procurar implementar uma metodologia de projeto que procure atender ao perfil de saída dos alunos de cada curso. A melhoria do plano de formação dos professores, formadores e colaboradores não docentes é outra das áreas a ser melhorada, devendo ser mais orientada para a avaliação e para a gestão modular do currículo.

CAPACIDADE PARA ANALISAR SITUAÇÕES PROBLEMA E PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE MELHORIA

As situações problema são analisadas, habitualmente, nos Conselhos de Turma (CT), nas reuniões da EECP e nos Conselhos Pedagógicos. Mas há a sensação de que mais professores deveriam ser ouvidos mais vezes e de que não há qualquer *feedback* das medidas que são implementadas. Foi referido que os CP estavam a precisar deste tipo de reuniões. Foram apresentadas diversas estratégias práticas¹⁶, nomeadamente a implementação de um projeto aglutinador, por curso, mas foi referido que a principal melhoria passaria pela Direção tomar em boa conta algumas destas propostas e implementá-las, dando conhecimento à comunidade educativa. Os CT têm também que apostar mais no que fazer com cada aluno tendo em vista o seu sucesso, assim como aferir e refletir sobre os critérios e os procedimentos de avaliação relativamente às aprendizagens e aos projetos profissionais. Uma outra área de melhoria passa por envolver mais os alunos em momentos de autoavaliação das atividades assim como na apreciação do trabalho realizado nas disciplinas/módulos e do trabalho dos professores e formadores.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: TRABALHO DE PROJETO E ATIVIDADES MOBILIZADORAS DOS CP

O aspeto positivo a registar é que todos manifestaram disponibilidade para se trabalhar na metodologia de projeto e criar trabalhos de projeto por curso. Os argumentos foram os da possibilidade de motivar os alunos para os diversos conteúdos das disciplinas, assim como

¹⁶ Cf. Anexo H.

melhorar as taxas de sucesso. Procurar-se-á que os alunos sintam que todas as disciplinas são importantes para o sucesso. Os aspetos negativos realçados são a falta de formação e a indefinição quanto à coordenação do projeto, sendo que tudo aponta para que seja o DC a assumir tal responsabilidade.

Propõe-se, pelo menos no período que antecede o início das aulas, que haja uma formação sobre o trabalho em metodologia de projeto e, depois, tempo para os cursos planearem os seus projetos mobilizadores.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: ALTERAÇÃO AO NÍVEL DO CONTROLO DA ASSIDUIDADE E PONTUALIDADE [REDUZIR OU EVITAR AS AVALIAÇÕES SUMATIVAS EXTRAORDINÁRIAS (ASE)]

Foi praticamente unânime a opinião de que a falta de pontualidade e de assiduidade dos alunos, mas também as faltas de material, são problemas que afetam o seu aproveitamento. Propôs-se, como medida a implementar no próximo ano letivo a obrigatoriedade de compensação das horas em falta, realizando trabalhos das disciplinas. Dessa forma, proporcionar-se-ia a realização de atividades de recuperação que pudessem reduzir o volume de ASE visto que as medidas de recuperação existentes têm sido pouco eficazes.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: EQUIPAMENTOS PARA OS CURSOS

É reconhecido pela comunidade educativa e pelas entidades externas (auditorias realizadas) que o EP e a EPP apresentam equipamentos que permitem a lecionação dos cursos que oferecem. Reconhece-se, também, que alguns cursos estão melhor apetrechados do que outros. No entanto, foi identificado pelos professores/formadores e colaboradores não docentes um conjunto de equipamentos que possibilitariam melhorar a qualidade da prestação dos nossos serviços¹⁷.

NÍVEL ADMINISTRATIVO: CONTRIBUTO DOS FUNCIONÁRIOS NÃO DOCENTES COM OS CP

Foi referido que o funcionário habitual da zona onde decorre a maior parte das aulas dos CP (Zona H) é um elemento fundamental na colaboração que promove com os professores, formadores e elementos da EECp, assim como na atuação junto dos alunos, por forma a zelar pelo bom ambiente educativo. Ao nível dos serviços administrativos a colaboração é prestada dentro dos constrangimentos funcionais de cada elemento. Quanto a situações menos positivas regista-se o facto de os substitutos do funcionário da zona H não conseguirem manter o mesmo nível de desempenho; a não existência de um funcionário administrativo dedicado exclusivamente aos CP; a discrepância entre o trabalho desenvolvido por alguns

¹⁷ Cf. Anexo H.

elementos dos serviços administrativos, em comparação com outros; e a dificuldade em gerir o trabalho da portaria.

Propõe-se uma reavaliação das funções atribuídas a cada colaborador e, se se verificar necessário, afetar mais colaboradores ao trabalho a realizar com os cursos profissionais, particularmente a nível administrativo.

NÍVEL ADMINISTRATIVO: SISTEMA INFORMÁTICO

A opinião generalizada a respeito do novo *software* é negativa. Quer ao nível do *timing* da sua implementação, quer ao nível da sua funcionalidade. As pessoas estão muito incomodadas com o aumento do volume de trabalho e desgaste psicológico provocado pela instalação do novo *software* informático a meio do ano letivo, ainda para mais sem funcionar corretamente, sentindo-se cobaias do sistema. Os alunos e os pais lamentam a divulgação tardia das classificações no plataforma *on-line*. As próprias inspetoras do ME referiram que este *software* não estava a servir as necessidades dos CP (nomeadamente na análise de informações). Como referido anteriormente, há que decidir manter ou não este software e, se for para manter, que se promova um outro tipo de assistência.

NÍVEL ADMINISTRATIVO: O QUE RETIFICAR NOS DOCUMENTOS E ORIENTAÇÕES

Os procedimentos a realizar nos cursos profissionais das escolas têm sido melhorados ao longo dos anos. Contudo, verificou-se que existem melhorias a ser aplicadas, principalmente pelo diagnóstico realizado pelas auditorias externas¹⁸.

NÍVEL ADMINISTRATIVO: DIVULGAÇÃO DOS CP

Há um misto de opiniões entre haver divulgação suficiente e insuficiente dos CP do EP e da EPP. Regista-se, como positivo, a dinamização de um conjunto de atividades internas (*Open Day*, Jornadas Profissionais, e outras), e externamente, a participação em feiras (Feira das Profissões em Mafra, Feira de São Pedro, Feira da Saúde) e diversas atividades (*Footmania* Oeste e outros eventos desportivos e culturais), a utilização da rede social *facebook* e a divulgação na comunicação social local. Propõe-se intensificar estas ações promovendo uma postura mais profissional, nomeadamente criando um gabinete de comunicação e criando um *kit* específico para divulgação das escolas e dos cursos quando se realizam as diversas atividades.

¹⁸ Cf. Anexo H.

NÍVEL ADMINISTRATIVO: MONITORIZAÇÃO DOS CP

Existe a noção de que não existe monitorização interna da atividade desenvolvida nos CP. O que se faz resulta dos dados apresentados nos CT e em algumas informações (ao nível de comportamentos dos alunos e ao nível do cumprimento das horas dos módulos) facultadas pelo funcionário que acompanha os CP. Por isso, foi referido que a implementação do modelo EQAVET seria muito importante para se dar este passo.

NÍVEL ADMINISTRATIVO: CONTROLO DA ATIVIDADE DOS PROFESSORES (PLANNINGS, HORÁRIOS, ATIVIDADES, MATERIAIS DAS DISCIPLINAS/MÓDULOS, AVALIAÇÕES)

Existe a noção de que a atividade dos professores não é controlada. Alguns avisos e alertas são feitos pelos DT e pelos DC.

A implementação do modelo EQAVET poderá dar resposta a esta situação, procurando criar mecanismos de controlo.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E CARGAS HORÁRIAS: PROFESSORES A LECIONAR AOS CP (INTERNOS E EXTERNOS)

Dado que estamos na presença de duas escolas num mesmo *campus* e de que há professores que lecionam nas duas, torna-se difícil a gestão dos horários. Este problema foi ampliado com a constituição de turmas híbridas (turmas com dois cursos). Além disso, os horários são também muitas vezes condicionados pela disponibilidade dos formadores externos. Uma outra questão prende-se com a localização da escola e com o protocolo estabelecido com a empresa de transportes. As aulas devem terminar, normalmente, até dia 15 de junho. Esta situação pode dificultar também a organização dos horários, tornando a carga horária de início de ano letivo mais pesada e no final do ano. Alguns anos/disciplinas terminam mais cedo e outros têm de que compensar algumas aulas. Todas estas situações geram dificuldades ao nível da sobreposição de algumas atividades e no descontentamento de alguns professores e formadores na gestão das suas aulas. Este é um assunto de difícil resolução.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E CARGAS HORÁRIAS: TEMPO PARA REUNIÃO SEMANAL DOS PROFESSORES DE CADA CURSO

Os professores e formadores manifestaram-se, na sua maioria, favoravelmente a reuniões de coordenação de atividades de cada curso (metodologia de projeto) desde que incluídas no horário e pagas. No entanto, consideram ser suficiente reuniões quinzenais ou mesmo mensais. A figura do coordenador do projeto, o DC, assumirá uma especial importância. A maior parte dos professores/formadores da componente técnica levantou a questão do acompanhamento às aulas práticas, onde o projeto assume especial importância. Referiram

ser importante ter, nas aulas onde a segurança é um fator determinante (oficinas e cozinha), um monitor a colaborar com o professor/formador.

IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM SISTEMA DE QUALIDADE

O EP e a EPP não têm definidos indicadores para os cursos que garantam a qualidade das aprendizagens da formação profissional. Mas é unânime a opinião de que a implementação de um sistema de qualidade é fundamental. Foram apresentadas como justificações a necessidade de controlo da qualidade e o facto de escolas concorrentes já terem ou estarem a implementar estes mesmos sistemas. No entanto, a grande maioria dos professores/formadores levantou reservas relativamente à possibilidade da introdução de grande burocracia na atividade dos intervenientes. E manifestaram-se também descontentes com o facto de não conhecerem nem terem tido ainda qualquer ação de esclarecimento sobre o mesmo. Registam-se alguns dos indicadores sobre os quais se merece especial atenção (retirado do relatório da inspeção da IGEC): as taxas de conclusão dos cursos são baixas; as taxas de não conclusão por desistência são elevadas; as taxas de formandos com módulos em atraso apresentam valores médios consideravelmente altos; as taxas de empregabilidade são variáveis - algumas acima dos 65%, mas outras mais baixas; e o prosseguimento de estudos tem evoluído.

O próximo passo passará por realizar uma sessão de esclarecimento sobre o modelo EQAVET.

DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE UM SISTEMA DE QUALIDADE

As principais dificuldades identificadas pelos participantes no *Focus Group* são a resistência à mudança por parte dos diferentes intervenientes, a possibilidade de as pessoas se sentirem obrigadas e não envolvidas, a colaboração do Departamento de Informática e a operacionalização do sistema informático e, principalmente, o envolvimento da Direção Pedagógica.

NÍVEIS DE SATISFAÇÃO E INSATISFAÇÃO COM O CENÁRIO ATUAL DOS CP (ÁREAS MAIS SIGNIFICATIVAS)

Este foi um dos assuntos que gerou maior controvérsia. A grande maioria dos professores/professores sente que o desafio tem sido interessante, no entanto, uma das opiniões foi totalmente negativa relativa ao funcionamento dos cursos, em especial com a necessidade de termos a meta dos 70% de sucesso, o que leva muitos alunos a não se empenharem o suficiente. Por outro lado, os alunos procuram que se aumente o tempo disponível para atividades práticas.

A reflexão agora feita e a implementação do sistema EQAVET poderão contribuir para a implementação de algumas mudanças que promovam um maior nível de satisfação junto da comunidade.

A IMAGEM DA ESCOLA

A opinião dos intervenientes é de que a imagem da escola é muito positiva numa zona geográfica mais alargada, principalmente junto das empresas que acolhem os nossos alunos na FCT (por exemplo, entidades de estágio fora da área pedagógica referem que estão muito satisfeitas com a escola e com os alunos que recebem). Por outro lado, há um grupo significativo que diz que a imagem da escola na área pedagógica está a piorar. Ouvem-se comentários como “Penafirme já não é o que era”. Há a sensação de que o ambiente educativo se vem degradando. Isso parece dever-se, em parte, a algum alheamento da Direção Pedagógica, por não saber exatamente qual o caminho que quer percorrer e pela sua falta de exigência. Uma outra situação apontada é a de que nem todos os que trabalham no EP transmitem uma boa imagem da escola e que se desconhece e desvaloriza o trabalho realizado nos CP. Muitos professores do EP ainda mantêm o estigma de que os cursos profissionais são para os alunos “menos capazes intelectualmente”. Mas há que reconhecer que os alunos exigem outro tipo de abordagem pedagógica e que existe um cada vez maior número de alunos com NEE.

Uma outra área que não tem contribuído para a boa imagem da escola, quer internamente quer externamente, é a da informática.

Mudar a imagem de uma instituição é um processo difícil e moroso, que exige o envolvimento de todos os *stakeholders*. A implementação do Modelo EQAVET pode dar um novo impulso neste objetivo institucional de melhorar a qualidade da prestação dos nossos serviços e, conseqüentemente, de melhorar a imagem das escolas. Contudo, podemos desde já apresentar algumas propostas que poderão contribuir para essa imagem: envolver toda a comunidade num grande movimento de melhoria, dedicar mais tempo ao trabalho interdisciplinar, continuar a promover atividades junto do exterior e estabelecer parcerias com entidades externas, melhorar todo o sistema de comunicação e divulgação, melhorar o sistema informático, convidar a comunidade a visitar a escola promovendo uma maior abertura ao exterior e desenvolver as atividades de coordenação e monitorização.

CAPÍTULO V. PROJETO APLICADO

O projeto desenvolvido deve culminar, neste capítulo, com a proposta de preparação da implementação do Modelo EQAVET nas duas instituições alvo. O trabalho percorrido até aqui permitiu verificar o desfasamento entre a realidade atual e os resultados que se esperam obter com a aplicação do modelo. De facto, apesar dos esforços desenvolvidos para se cumprir a missão de uma instituição de ensino, os diversos *stakeholders* apontaram um vasto leque de áreas que merece uma intervenção urgente. Nesse sentido, o objetivo passa agora por propor um modelo de organização interna que permita cumprir, dentro do tempo estipulado, as diversas ações que conduzirão à elaboração do relatório que fundamente o pedido de auditoria de conformidade EQAVET.

O objetivo deste capítulo não é o de apresentar resultados e metodologias, apesar de procurarmos seguir as orientações preconizadas no capítulo I. Esses aspetos estão desenvolvidos na obra de Galvão (2016), da ANQEP, e nas restantes orientações produzidas também pela ANQEP para a implementação do Quadro EQAVET. Procuraremos sim desenvolver uma linha de ação que mobilize os diferentes *stakeholders* para o cumprimento do objetivo principal definido: a implementação do Quadro EQAVET nas instituições. O fator essencial a ser cumprido, embora com alguma subjetividade, é o envolvimento total das Direções Pedagógicas de ambas as instituições.

O passo seguinte seria o de obtermos formação credenciada. Essencial para o coordenador do Quadro EQAVET na escola mas, se possível, também para os colaboradores responsáveis pelos processos e procedimentos. A *nota informativa nº 084/2016*, de 6 de julho, da ANESPO, veio divulgar as modalidades de formação, em horas, tendo em atenção o ponto de partida das instituições face à implementação do Quadro EQAVET. Dado o atraso na sua organização e eventual comparticipação, por parte da ANQEP, tal formação ficou sem efeito. Assim, e dado que não será expectável que as escolas invistam num colaborador externo para coordenar o processo, seria fundamental, pelo menos, garantir um tempo de formação, no início de setembro, para os elementos já citados anteriormente, e ministrada por um elemento da ANQEP, ligado à aplicação do Quadro EQAVET, que aferisse esta nossa proposta de aplicação.

O primeiro aspeto a definir para a implementação do modelo passa pela definição da orgânica e responsabilidades gerais.

Tabela 5.1. Orgânica do Quadro EQAVET na escola

Direção do Externato de Penafirme e da Escola Profissional de Penafirme	
Coordenador do Quadro EQAVET	
Processos e Procedimentos	Colaboradores responsáveis
Participar nas reuniões de reflexão e planificação de atividades	Diretores de Curso
Colaborar na reorganização documental	Diretores de Turma
Recolher informações	Orientadores FCT
Colaborar na elaboração de relatórios	Orientadores PAP
Implementar medidas aprovadas	Chefe dos Serviços Administrativos
	Responsável pelo Plano de Atividades

De seguida, e com base na *checklist* de atividades e documentos a promover ou reorganizar, propomos uma hierarquia documental que nos deve guiar (adaptado na NP EN ISO 9001:2008).

Tabela 5.2. Hierarquia documental a implementar e/ou rever na instituição

Manual de Gestão da Qualidade Projeto Educativo (inclui a missão, visão e estratégias) Regulamento Interno	Definem, ao nível da Qualidade e de toda a organização, o compromisso e as responsabilidades para com os diversos <i>stakeholders</i> .
Plano de Atividades Processos Procedimentos	Definem quem, o quê e quando se realizam as diversas atividades.
Instruções de trabalho Documentos externos (inclui legislação) Manuais de procedimentos Outros documentos	Definem como se realizam as diversas atividades.
Impressos e registos	Mostram as evidências da realização das diversas atividades.

Depois, e em colaboração com a Direção Pedagógica, elaborar um mapa com a atribuição de tarefas por todos os colaboradores intervenientes no processo.

Definidos estes aspetos formais essenciais, devemos avançar para a organização das atividades até à data final acordada, final de março de 2018¹⁹. A data é ambiciosa, mas dado este trabalho de diagnóstico e planificação, será agora mais eficiente a construção dos primeiros documentos fundamentais: o documento base e o plano de ação inicial.

Quanto à metodologia de trabalho, o coordenador do EQAVET reunirá semanalmente com a maior parte dos colaboradores diretamente implicados na implementação do modelo para partilhar, refletir e solicitar a recolha de mais informações.

Tabela 5.3. Cronograma das atividades a desenvolver para a implementação do Quadro EQAVET na instituição

Atividades desenvolver	a	Calendarização	Responsabilidade	Instrumentos	Objetivos	Divulgação
Apresentações e distribuição de		Setembro 2017	- Coordenador EQAVET	- Documentos oficiais e	Envolver os diversos	- Reuniões com a comunidade

¹⁹ Cf. Anexo I.

documentação EQAVET			apresentações específicas produzidas pela coordenação	<i>stakeholders</i> no processo de implementação do Quadro EQAVET	educativa (colaboradores responsáveis, reuniões de professores e funcionários não docentes, alunos e equipa educativa) - Rede interna - Via <i>email</i> - Sítio das escolas
Elaboração do documento base	Setembro 2017	- DP - Coordenador EQAVET	- Projetos Educativos -Regulamentos Internos -Regulamentos específicos - Projeto de mestrado - Documentos específicos EQAVET	O documento base tem como objetivo apresentar a visão estratégica da instituição, o seu compromisso com a qualidade da oferta de EFP e a caracterização do sistema de garantia da qualidade alinhado com o quadro EQAVET	- Rede interna - Via <i>email</i> - Sítio das escolas
Elaboração do plano de ação	Outubro 2017	- DP - Coordenador EQAVET - Colaboradores responsáveis	- Projetos Educativos -Regulamentos Internos -Regulamentos específicos -Projeto de mestrado - Documentos específicos EQAVET	O plano de ação tem como objetivo alinhar o modelo/mecanismo de garantia da qualidade da oferta do operador de EFP com o quadro EQAVET – princípios, metodologia, critérios de qualidade, descritores indicativos e indicadores	- Rede interna - Via <i>email</i> - Sítio das escolas
Recolha de dados/indicadores (tabela seguinte)	Setembro 2017 a Novembro 2017	- Coordenador EQAVET - Colaboradores responsáveis	- Questionários de satisfação - Anexos específicos – EQAVET	Recolher as informações estabelecidas no plano de ação	- Rede interna - Via <i>email</i> - Sítio das escolas
Análise integrada dos resultados produzidos pelos indicadores	Dezembro 2017	- DP - Coordenador EQAVET - Colaboradores responsáveis	- Dados recolhidos - Documentos anteriormente produzidos	Verificar a adequação da realidade ao plano de ação	- Rede interna - Via <i>email</i> - Sítio das escolas
Definição das melhorias a introduzir na gestão da EFP	Dezembro 2017 a Janeiro 2018	- DP - Coordenador EQAVET - Colaboradores responsáveis	- Dados recolhidos - Documentos específicos EQAVET - Documentos anteriormente produzidos	Refletir sobre as práticas até agora adotadas e propor, eventualmente, melhorias nos processos ou estabelecer novas metas	- Rede interna - Via <i>email</i> - Sítio das escolas
Elaboração do plano de ação de melhorias	Janeiro 2018	- DP - Coordenador EQAVET - Colaboradores responsáveis	- Dados recolhidos - Documentos específicos EQAVET	Refazer um novo plano tendo em atenção a aferição feita anteriormente	- Rede interna - Via <i>email</i> - Sítio das escolas

			- Documentos anteriormente produzidos		
Anexo 1 – Registo da aferição das práticas de gestão da EFP (versão que sustenta a elaboração do Relatório do Operador)	Fevereiro 2018	- Coordenador EQAVET	- Dados recolhidos - Documentos específicos EQAVET - Documentos anteriormente produzidos	Verificar se as práticas de gestão do operador de EFP estão de acordo com os princípios e fases de implementação preconizados pelo modelo EQAVET	- Rede interna - Via <i>email</i> - Sítio das escolas
Anexo 2 – Registo da identificação das fontes da evidência (versão que sustenta a elaboração do Relatório do Operador)	Fevereiro 2018	- Coordenador EQAVET	- Dados recolhidos - Documentos específicos EQAVET - Documentos anteriormente produzidos	Verificar se as melhorias definidas tiveram correspondência à prática e resultados do operador de EFP	- Rede interna - Via <i>email</i> - Sítio das escolas
Elaboração do relatório do operador (versão que fundamenta o pedido de auditoria de conformidade EQAVET)	Março 2018	- DP - Coordenador EQAVET	- Anexo 1 e 2 - Documentos anteriormente produzidos	Elaborar o documento que poderá permitir à instituição obter o selo de conformidade EQAVET	- Rede interna - Via <i>email</i> - Sítio das escolas

A lista de indicadores, nesta fase, é a que consta das tabelas seguintes. Poder-se-á seleccionar mais alguns no decorrer da elaboração do Documento-base e do Plano de Ação. Os ciclos de formação que vão ser alvo do sistema EQAVET são os de 12-15, 13-16 e 14-17.

Tabela 5.4. Indicadores oficiais a adotar na instituição no âmbito do Quadro EQAVET

Indicadores EQAVET – Oficiais	Instrumentos	Divulgação	Responsável e Grupo de Trabalho
4 a) Taxa de conclusão dos cursos - Taxa de conclusão dos cursos no tempo previsto - Taxa de conclusão dos cursos após o tempo previsto	Anexo 3	Relatório Anual	DC
5 a) Taxa de colocação no mercado de trabalho - Taxa de diplomados empregados por conta de outrem - Taxa de diplomados a trabalhar por conta própria - Taxa de diplomados a frequentar estágios profissionais - Taxa de diplomados à procura de emprego	Anexo 4	Relatório Anual	DC Responsável pelas atividades
5 a) Taxa de prosseguimento de estudos - Taxa de diplomados a frequentar o ensino superior - Taxa de diplomados a frequentar formação de nível pós-secundário	Anexo 4	Relatório Anual	DC Responsável pelas atividades
5 a) Taxa de diplomados noutras situações	Anexo 4	Relatório Anual	DC Responsável pelas atividades

5 a) Taxa de diplomados em situação desconhecida	Anexo 4	Relatório Anual	DC Responsável pelas atividades
6 a) Taxa de diplomados a exercer profissões relacionadas e não relacionadas com o Curso - Taxa de diplomados a exercer profissões relacionadas com o Curso - Taxa de diplomados a exercer profissões não relacionadas com o Curso	Anexo 5	Relatório Anual	DC Responsável pelas atividades
6 b3) Taxa de diplomados empregados avaliados pelos empregadores - Taxa de satisfação dos empregadores face aos diplomados empregados - Taxa de satisfação dos empregadores face aos diplomados empregados em profissões relacionadas com o Curso - Taxa de satisfação dos empregadores face aos diplomados empregados em profissões não relacionadas com o Curso - Média de satisfação dos empregadores face aos diplomados empregados - Média de satisfação dos empregadores face aos diplomados empregados em profissões relacionadas com o Curso - Média de satisfação dos empregadores face aos diplomados empregados em profissões não relacionadas com o Curso	Anexo 6 Questionário	Relatório Anual	DC Responsável pelas atividades Coordenador EQAVET

Tabela 5.5. Indicadores complementares a adotar na instituição no âmbito do Quadro EQAVET

Indicadores EQAVET	Instrumentos	Divulgação	Colaboradores Responsáveis
1 – Horas de formação proporcionadas aos professores / formadores	Registos/ Ficha dos colaboradores/ Certificados	Coordenação/ Relatório Anual	Serviços Administrativos
2 – Divulgação da oferta formativa	Registo da divulgação oferta formativa	Relatório Anual	Responsável pelas atividades
3 – Nº pré-matrículas/ matrículas/ retenção a 60 dias	Registos/ Processo dos alunos	Relatório Anual	Serviços Administrativos DT DC
4 – Perfil novos alunos (Idades/ Percorso escolar/ PEI/ Retenções/ Agregado familiar/ Escolaridade/ etc.)	Questionários/ Processos dos alunos Ficha permanente do aluno	Relatório Anual	DT
5 – Nº aulas práticas/ Visitas de estudo/ Workshops/ Conferências internas, etc.	Registo das atividades/ Base dados Plano <i>on-line</i>	Relatório Anual	Responsável pelas atividades
6 – Acompanhamentos/ Atendimentos Gabinete de Psicologia	Registo de atendimentos (tipologia)	Relatório Anual	Gabinete Psicologia DT

7 – Autoavaliação (grau de satisfação)	Questionários: alunos, EE, docentes, não docentes	Relatório Anual	Coordenador EQAVET DT
8 - Percentagem de alunos/ formandos que completam cursos de EFP inicial (isto é que obtêm uma qualificação) em relação ao total dos alunos/formandos que ingressam nesses cursos (obrigatório)	Registos/ Processos dos alunos	Relatório Anual	DC
9 - Proporção de alunos/ formandos que completam um curso de EFP e que estão no mercado de trabalho, em formação (incluindo nível superior) ou outros destinos, no período de 12-36 meses após a conclusão do curso (obrigatório).	Questionário <i>follow-up</i>	Relatório Anual	DC Responsável pelas atividades
10 – Nº parceiros de estágio	Base dados	Relatório Anual	Orientadores FCT
11 - Percentagem de parceiros de estágio que estão satisfeitos com os formandos.	Questionário	Relatório Anual	Orientadores FCT Coordenador EQAVET
12 - Percentagem de alunos/ formandos que completam um curso de EFP e que trabalham em profissões diretamente relacionadas com o Curso/ Área de Educação e Formação que concluíram (obrigatório)	Questionário <i>follow-up</i>	Relatório Anual	DC Responsável pelas atividades
13 - Percentagem de empregadores que estão satisfeitos com os formandos que completaram um curso de EFP (obrigatório)	Questionário	Relatório Anual	Responsável pelas atividades DC Coordenador EQAVET

No final do ano letivo, o ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act* ou *Adjust*) de Deming, preconizado pelo Quadro EQAVET, repete-se. Deveremos proceder à avaliação e revisão de todo o sistema, sendo que a análise dos indicadores é fundamental, de modo a, se necessário, planearmos as novas formas de atuar na nossa “área de negócio”. O mês de julho deverá ser dedicado a essas funções. Até ao final da 1ª semana de julho, cada colaborador responsável pelas suas funções deve entregar os resultados dos indicadores à coordenação. De seguida, a coordenação elabora o relatório anual, que será discutido em Conselho Pedagógico. A etapa final, da responsabilidade da Direção Pedagógica e da coordenação do EQAVET, mas com a aconselhável participação do CP, definirá um plano de melhoria com eventuais alterações a processos e indicadores. A divulgação deverá também ser feita nas ocasiões já definidas anteriormente: reuniões com a comunidade educativa (colaboradores responsáveis, reuniões com as entidades da FCT, reuniões com entidades locais, reuniões com professores e funcionários não docentes, REE, reuniões com alunos), rede interna, via *email* e no sítio das escolas.

CONCLUSÃO

No final deste trabalho de projeto, parece ter ficado demonstrado que a Qualidade, mais do que um conceito teórico, assume hoje um caráter mobilizador da atividade das organizações, nomeadamente, como é o caso, das que prestam serviços. Retomamos, como ideia força, o contributo de Zeithaml, *et al.* (1990), que compreendia a necessidade de se fornecerem serviços com excelente qualidade, monitorizando continuamente as perceções dos clientes sobre a qualidade do serviço, de modo a identificar as causas de eventuais insatisfações e inconformidades, procurando reinventar-se, de modo a alcançar a melhoria contínua.

Como atores intervenientes neste projeto de investigação-ação, iniciámos o trabalho com a expectativa de que poderíamos ter começado a trabalhar instrumentos específicos do Quadro EQAVET. Essa diferença entre o que gostaríamos de ter apresentado na instituição e o que a realidade nos permitiu realizar acabou por, em determinados momentos, afastar-nos do foco principal do trabalho, preparar o ambiente para a implementação do Quadro EQAVET. Uma outra limitação sentida foi a de, por vezes, não compreendermos que o ritmo das organizações é diferente do ritmo que queremos implementar, nomeadamente quando não temos poder de decisão. No entanto, avaliamos o projeto como positivo, não só pelo manancial de informação recolhida como também pelo envolvimento inicial dos vários *stakeholders* na metodologia do Quadro EQAVET e na importância da sua implementação.

O grande desafio que agora se coloca à instituição, e aqui há que claramente referir a sua liderança, é o de, dentro daquilo que são os constrangimentos organizacionais, financeiros, laborais e institucionais, conseguir ultrapassar aquilo que tem sido o seu *status-quo* e procurar responder às situações e anseios que foram inventariados neste projeto. Este é o maior ganho que o projeto pode produzir. Mas há outro. Se esta tarefa interna de mudança de cultura organizacional não se apresenta fácil, então há uma segunda vertente, externa, para a qual o projeto procura abrir caminhos. É que a *Circular n.º 2/ANQEP/2017*, de 24 de março, define, com clareza, que um dos critérios para afetação de cursos às escolas que pretendem oferecer cursos profissionais é a existência de um sistema de garantia de qualidade que se quer alinhado com o Quadro EQAVET.

A vantagem deste projeto é que não é um trabalho fechado. Antes é um ponto de partida que exige implementação, monitorização e revisão com vista à melhoria. O primeiro impacto, resultante do processo de implementação, é a mudança de paradigma. Muito do trabalho pedagógico realizado na instituição tem que ser complementado com a visão de que o processo de qualidade exige de todos a melhoria de processos e o atingir de resultados. Este processo, que tem que ser contínuo, tem a sua primeira avaliação externa na auditoria realizada pela ANQEP para atribuição do selo de conformidade EQAVET. Uma vez alcançado, o processo não encerra aí. Anualmente, como exposto no Capítulo V., os

responsáveis pela coordenação do Quadro EQAVET na escola irão desenvolver todo um conjunto de diligências, segundo a metodologia de autoavaliação e questionários de satisfação, que, analisando processos e indicadores, levem à produção do relatório final de avaliação e melhorias. E para nos mantermos focados neste processo, que nos parece irreversível, continuaremos, de 3 em 3 anos, a ser auditados pela ANQEP para mantermos o selo de conformidade EQAVET. Assim o consigamos!

BIBLIOGRAFIA

- Adams, Don (1993), *Defining educational quality. Improving Educational Quality Project*, Publication #1: Biennial Report, Arlington, VA, Institute for International Research.
- Afonso, Almerindo (2009), *Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares*. Revista Lusófona de Educação, 13, 13-29, citado por Almeida, Ana (2016), *Avaliação do Ensino Profissional - O quadro europeu de garantia da qualidade para a educação e formação profissionais*, Revista ESC - Educação Sociedade & Cultura, nº 47, Lisboa, CIIE/Edições Afrontamento.
- Aguiar, Nuno (2010), *O Modelo de Gestão da Qualidade CAF (Estrutura Comum de Avaliação) - O Papel da Liderança*, Dissertação de Mestrado em Gestão e Administração Pública, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa.
- Almeida, Ana (2016), *Avaliação do Ensino Profissional - O quadro europeu de garantia da qualidade para a educação e formação profissionais*, Revista ESC - Educação Sociedade & Cultura, nº 47, Lisboa, CIIE/Edições Afrontamento.
- Ansu, A., C. Zenckner e L. Godoy (2005), *Percepção da qualidade dos serviços de odontologia*, Porto Alegre, XXV Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 29 Out a 01 de Nov, citado por Louro, Ana (2009), *Balanced Scorecard, Modelo de Excelência EFQM e Common Assessment Framework, como instrumentos integrados de Gestão de Qualidade nos Serviços Públicos*, Doutoramento em Gestão, Covilhã, Departamento de Gestão e Economia, Universidade da Beira Interior.
- Antunes, Fátima (2013), *Entrevista de Andreia Lobo*, Revista Educare (online), consultado em 15 de abril de 2017, Disponível em: www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14620&langid=1.
- Arellano, Norka (2003), *El Método de investigación acción crítica reflexiva*, (online), consultado em 19 de março de 2017, Disponível em http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_47/nr_506/a_6998/6998.pdf.
- Augusto, Fernando (2012) *Motivações, trajetórias e avaliação de cursos profissionais de nível IV: estudo de caso de uma escola profissional da Área Metropolitana de Lisboa*, Dissertação de mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa, Departamento de Sociologia.
- Azevedo, Joaquim (2014), "O ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem da periferia para o centro das políticas educativas" em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*, Coimbra, Almedina.
- Bardin, Lawrence (2014), *Análise de Conteúdo*, (4ª Ed), Lisboa, Edições 70, Lda.
- Bryman Alan (2007), *Barriers to integrating quantitative and qualitative research*, in Journal of Mixed Methods Research, 1, pp.822.
- Bryman, Alan (2012), *Social Research Methods*, Oxford, OUP.
- Capucha, Luís (1998), *Exclusão Social e Acesso ao Emprego: paralelas que podem convergir*, Sociedade e Trabalho nº 3, pp. 60-69 citado por Augusto, Fernando (2012), *Motivações, trajetórias e avaliação de cursos profissionais de nível IV: estudo de caso de uma escola profissional da Área Metropolitana de Lisboa*, Dissertação de mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa, Departamento de Sociologia.
- Carapeto, Carlos e Fátima Fonseca (2005), *Administração Pública - Modernização, Qualidade e Inovação*, Lisboa, Edições Sílabo.

- Cardoso, Susana (2011), *A avaliação da Qualidade em Agrupamentos de Escolas – Aplicação do modelo CAF*, Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar, Coimbra, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Cavaco, Carmen, Clara Correia e Filomena Faustino (2000), *Relação entre a Escola e o Mercado de Emprego Envolvente: Uma Problemática em Permanente Evolução*, em Revista Sociedade e Trabalho, Lisboa, nº 10, pp. 53-67, citado por Fernandes, Paula (2009), *Cursos profissionais: sinais de mudança na homogeneidade?* Dissertação de mestrado em Estudos Urbanos, Lisboa, Departamento de Sociologia, ISCTE.
- Chizzotti, António (2003), *A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios*, Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, número 002, 221-236, Braga, Universidade do Minho.
- Coates, Hamish (2009), *Building quality foundations: indicators and instruments to measure the quality of vocational education and training*, Journal of Vocational Education & Training, 61 (4), 517-534.
- Cokins, Gary (2004), *Performance Management: Finding the missing pieces (to close the intelligence gap)*, New Jersey. John Wiley & Sons, Inc.
- Conselho Europeu (2009), *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de junho de 2009 sobre a criação de um Quadro de Referência de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais* (online), consultado em 16 de março de 2017, Disponível em: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=P](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=P).
- Conselho Nacional de Educação (1996), *Educação, Economia e Saúde*, Lisboa.
- Cronin, Joseph e Steven A. Taylor (1992), *Measuring service quality: A reexamination and extension*, In Journal of Marketing, Volume 56, July, pp. 55-68.
- Dagley et al. (2007), in *Implications of the New Common Assessment Framework and Lead Professional Working for Pastoral Care Safe in Schools* citado por Aguiar, Nuno (2010), *O Modelo de Gestão da Qualidade CAF (Estrutura Comum de Avaliação) - O Papel da Liderança*, Dissertação de Mestrado em Gestão e Administração Pública, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa.
- Deming, William Edwards (2000), *Out of the crisis*, Cambridge, The MIT Press.
- Deming, William Edwards (2000), *The new economics – Industry, Government, Education*, (2nd Ed), Cambridge, The MIT Press.
- Denzin, Norman (1978), *The Research Act: a theoretical introduction to sociological methods*, New York, McGraw-Hill.
- Duarte, Alexandra (2015), *Condições de formulação das políticas públicas: o caso da generalização do ensino profissional, 2004-2009*, Tese de doutoramento em Políticas Públicas, Lisboa, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, ISCTE.
- EECP, *Relatórios dos anos letivos 2011/12, 2012/13, 2015/16 e 2016/2017*.
- EECP (2015), *Relatórios de reuniões da nossa escola com outras duas escolas profissionais*.
- Elliott, John (1993), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- EP e EPROF (2016), *Projetos Educativos - triénio 16/19*
- Evans, James R. e William M. Lindsay (2002), *The Management and Control of Quality*. (5th Ed.), Australia, South-Western Editor, citado por Cardoso, Susana (2011), *A avaliação da Qualidade em Agrupamentos de Escolas – Aplicação do modelo CAF*, Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar, Coimbra, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

- Fernandes, Paula (2009), *Cursos profissionais: sinais de mudança na homogeneidade?* Dissertação de mestrado em Estudos Urbanos, Lisboa, Departamento de Sociologia, ISCTE.
- Fialho, Ana, Carla Rodrigues e Jorge Ferreira (2002), *Viver a Avaliação de Escola*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas.
- Flick, Uwe (1998), *An introduction to qualitative research*, London, SAGE.
- Fraenkel, Jack e Norman E. Wallen (2008), *How to design and evaluate research in education*, (7th Ed.) New York, McGraw-Hill.
- Freitas, Henrique e Raquel Janissek (2000), *Análise Léxica e Análise de Conteúdo: Técnicas Complementares, Sequenciais e Recorrentes para Análise de Dados Qualitativos*, Porto Alegre/RS, Sphinx, citado por Vilelas, José (2009), *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*, Lisboa, Edições Sílabo, Lda.
- Galego, Carla e Alberto Gomes (2005), *Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação*, in Revista Lusófona de Educação, 5, 173-184, (online), consultado em 20 de abril de 2017, Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a10.pdf>.
- Galvão, Maria (2016), *Garantia da Qualidade nas Modalidades de Dupla Certificação - Um Guião para Operadores de Educação e Formação Profissional*, Lisboa, ANQEP.
- Goyette, Gabriel e Michelle Lessard-Herbert (1988), *La investigación: acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*, Barcelona, Alertes.
- Johnson, D. (1994), *Focus Groups*, in Zweizig, Douglas et al. *Tell it! Evaluation sourcebook & training manual*, Madison, SLIS, Pp. 161-172, citado por Dias, Cláudia (2000), *Método de avaliação de programas de governo eletrónico sob a ótica do cidadão-cliente: Uma aplicação no contexto brasileiro*, Tese de doutoramento em Ciência da Informação do Departamento de Ciência da Informação e Comunicação, Brasília, Universidade de Brasília.
- Juran, Joseph Moses (1988), *Juran's Quality Control Handbook*, (4th Ed.), New York, McGraw-Hill.
- Juran, Joseph Moses (1990), *Juran's na liderança pela Qualidade*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- Justino, David, et. al. (2014), *Atlas da Educação: Contextos Sociais e Locais do Sucesso e Insucesso, Portugal, 1991-2012*, Lisboa, CESNova, citado por Duarte, Alexandra (2015), *Condições de formulação das políticas públicas: o caso da generalização do ensino profissional, 2004-2009*, Tese de doutoramento em Políticas Públicas, Lisboa, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, ISCTE.
- Kaplan, Robert S. e David P. Norton (1996), *The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action*, Boston, Harvard Business Scholl Press.
- Kemmis, Stephen e Robin McTaggart (1988), *The Action Research Planner*, (3th Ed.), Victoria, Deakin University.
- Krueger, Richard A. (1996), *Focus Group: a Pratical Guide for Applied Research*, Newbury Park, Sage Publications.
- Lawton, Robin (2002), *Balance your Balanced Scorecard*, March 2002, in Quality Progress, pp. 66-71.
- Lopes, Albino e Lina Capricho (2007), *Manual de Gestão da Qualidade*, Lisboa, Editora RH.
- Lourenço, Cláudia (2012), *O Impacto da ISO 9001 no desempenho das empresas portuguesas do sector hoteleiro*, Dissertação de Mestrado em Gestão e Estratégia Industrial, Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa.
- Machado, João (2016), *Contributos para a Definição de um Sistema de Indicadores de Acompanhamento e Avaliação de Desempenho (IAAD) de Entidades Formadoras*, Tese de Mestrado

- em Ciências Empresariais, Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisbon School of Economics & Management, ISEG.
- Masson, Raymond, Baati Mounir e Seyfried Erwin (2010), *Quality and Quality Assurance in Vocational Education and Training in the Mediterranean Countries: lessons from the European Approach*, European Journal of Education 45(3), 514-526, citado por Machado, João (2016), *Contributos para a Definição de um Sistema de Indicadores de Acompanhamento e Avaliação de Desempenho (IAAD) de Entidades Formadoras*, Tese de Mestrado em Ciências Empresariais, Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisbon School of Economics & Management, ISEG.
- Mateus, Sandra (2002), *Futuros Prováveis: Um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano, em Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, Celta Editora, nº 39, pp. 117-149, citado por Fernandes, Paula (2009), *Cursos profissionais: sinais de mudança na homogeneidade?* Dissertação de mestrado em Estudos Urbanos, Lisboa, Departamento de Sociologia, ISCTE.
- Minayo, Maria (1994), *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*, in Pesquisa social: teoria, método e criatividade, 18. ed. Petrópolis, Vozes, 9-29, citado por Vilelas, José (2009), *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*, Lisboa, Edições Sílabo, Lda.
- Moreira, Carlos (2007), *Teorias e Práticas de Investigação*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa.
- Morgan, David L. (1998), *Planning focus group*, Thousand Oaks, California, Sage.
- Mulgan, Richard (2000), *Accountability: an ever-expanding concept?*, Public Administration, 178(3), 555-573.
- Neely, Andy (2002), *Avaliação de desempenho das empresas – porquê, o quê e como*, Lisboa, Editorial Caminho.
- Norrekliit, Hanne (2000), *The balance on the balanced scorecard – a critical analysis of some of its assumptions*, In Management Accounting Research, Vol. 11, Academic Press, pp. 65-68, citado por Russo, João (2006), *Balanced Scorecard para PME*, 4ª Edição, Lisboa, Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- O'Brien, Rory (1998), *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*, (online), consultado em 20 de março de 2017, Disponível em <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>.
- Pais, José Machado (2001), *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*, Porto, Âmbar, citado por Fernandes, Paula (2009), *Cursos profissionais: sinais de mudança na homogeneidade?* Dissertação de mestrado em Estudos Urbanos, Lisboa, Departamento de Sociologia, ISCTE.
- Parasuraman, A., Valerie A. Zeithaml, e Leonard L. Barry (1985), *A conceptual model of service quality and its implications for future research*, in Journal of Marketing, Volume 49, Fall, pp 41-50.
- Parasuraman, A., Valerie A. Zeithaml e Leonard L. Barry (1988), *SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality*, in Journal of Retailing, Volume 64, Number 1, pp 12-37.
- Peneiras, Mário (2003), *Modalidades de transição para a vida activa dos jovens diplomados do ensino profissionalizante*. Tese de Mestrado em Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos, Lisboa, ISCTE.
- Pérez Serrano, Gloria (1994), *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*, Madrid. La Muralla.
- Pinto, Abel e Iolanda Soares (2010), *Sistemas de Gestão da Qualidade - Guia para a sua implementação*, Lisboa, Edições Sílabo.
- Pires, António Ramos (2000), *Qualidade: Sistemas de Gestão da Qualidade*, Lisboa, Edições Sílabo.

- Pisoňová, Mária e Adriana Nagyová (2014), *The Auto-evaluation in the Process of Improving the Quality of Educational and Non-educational Institutions*, *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 149, 724-732, citado por Machado, João (2016), *Contributos para a Definição de um Sistema de Indicadores de Acompanhamento e Avaliação de Desempenho (IAAD) de Entidades Formadoras*, Tese de Mestrado em Ciências Empresariais, Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisbon School of Economics & Management, ISEG.
- Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt (1992), *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa. Gradiva.
- Robson, Colin (2002), *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*, Oxford, Blackwell.
- Rodrigues, Liliana (2011), *Ensino Profissional: o estigma das mãos mais do que a cabeça*, Mangualde, Edições Pedagogo, Lda.
- Saboga, Ana Rute (2005), *Jovens, Escola e Empresa*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, ISCTE, citado por Fernandes, Paula (2009), *Cursos profissionais: sinais de mudança na homogeneidade?* Dissertação de mestrado em Estudos Urbanos, Lisboa, Departamento de Sociologia, ISCTE.
- Saumure, Kristie (2001), *Focus group - An Overview*, (online), consultado em 20 de março de 2017, Disponível em: http://www.salis.ualberta.ca/cap02/kristic/focus_group_paper.htm.
- Shavelson, Richard, Lorraine McDonnell e Jeannie Oakes (1991), *What are educational indicators and indicator system?* (online), consultado em 23 de abril de 2017, Disponível em: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=11>.
- Silva, J. M. (Coord.), Silva, A. S. e J. M. Fonseca (1996), *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*, Lisboa, Editorial Ministério da Educação, citado por Azevedo, Joaquim (2014), “O ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem da periferia para o centro das políticas educativas” em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), 40 anos de políticas de educação em Portugal, Coimbra, Almedina.
- Simões, António (1990), *(AC) Investigação-Ação (IA) vs Estudo de Caso*, In *Revista Ensinar & Aprender* (online) Revista eletrónica para professores, formadores e educadores, consultado em 13 de maio de 2017, Disponível em: <http://revistaensinareaprender.blogspot.pt/2011/05/ac-investigacao-acao-i-vs-estudo-de.html>,
- Stake, Robert. E. (2007), *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilelas, José (2009), *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*, Lisboa, Edições Sílabo, Lda.
- Zeithaml, Valerie A., A. Parasuraman e Leonard L. Berry (1990), *Delivering Service Quality: Balancing Customer Perceptions and Expectations*, New York, The Free Press., citado por Louro, Ana (2009), *Balanced Scorecard, Modelo de Excelência EFQM e Common Assessment Framework, como instrumentos integrados de Gestão de Qualidade nos Serviços Públicos*, Doutoramento em Gestão, Covilhã, Departamento de Gestão e Economia, Universidade da Beira Interior.

BIBLIOGRAFIA WEB

DGAEP–CAF 1: www.caf.dgaep.gov.pt

DGAEP–CAF 2: <https://www.caf.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=692ACB00-22DC-416C-8D26-5152973076E4>

EQAVET-ANQEP 1: http://www.qualidade.anqep.gov.pt/PDF/01_Apresentacao_Implementar_Sistemas.pdf

EQAVET-ANQEP 2: <http://www.qualidade.anqep.gov.pt/atividades.asp>

Eurostat - Pupils in upper secondary education enrolled in vocational stream (2001-2012):

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00055&language=en>

Externato de Penafirme: geral.penafirme.edu.pt

NP EN ISO 9001:2008 - Sistema de Gestão da Qualidade: https://www.mar.mil.br/cpce/Arquivos/ISO_9001-2008.pdf

FONTES

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

Decreto-Lei n.º 166-A/99, de 13 de maio

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro

Relatório n.º 280/NRC-VOS/2011 da Inspeção POPH 576/POPH/Centro

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

Despacho n.º 14758/2004, de 23 de Julho

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto

Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho

Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho

Regulamentos Internos do EP e da EPROF - triénio 16/19

Regulamento dos Cursos Profissionais de Nível IV da EP e da EPROF – triénio 16/19

Orientação Metodológica n.º 1, atualizada em 11 de abril de 2016, ANQEP

Nota n.º 1 de 11 de abril de 2016, Documento-Base, ANQEP

Nota Informativa n.º 084/2016, de 6 de julho, ANESPO

Circular n.º 2/ANQEP/2017, de 24 de março

Projeto de Relatório da IGEC (Processo n.º 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017

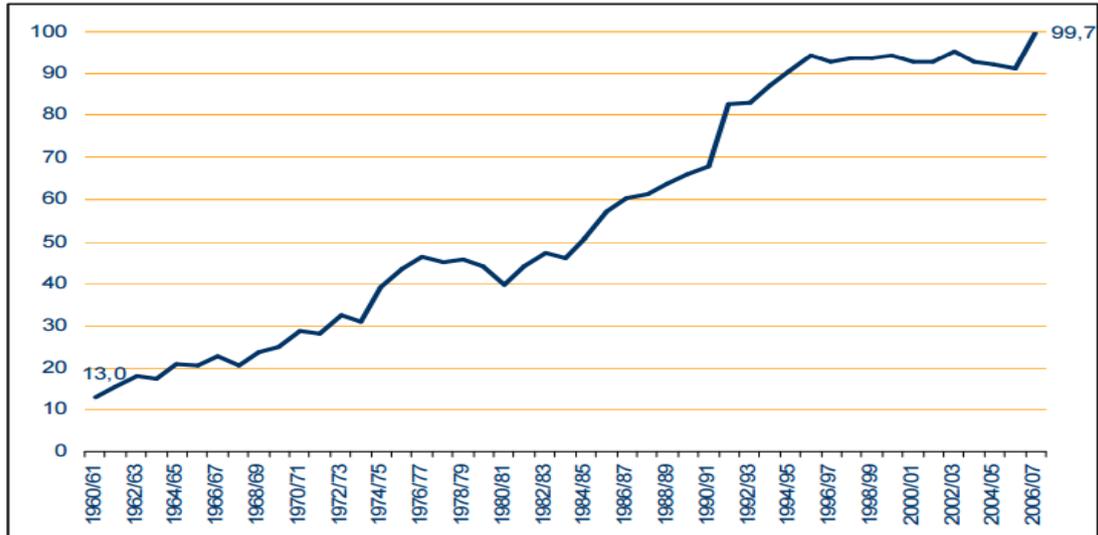
Relatório preliminar da Agência para o Desenvolvimento e Coesão, I.P., de 11 de julho de 2017

(Auditoria n.º EC15-16/ESA/1/SC2/POCH/61, Operação n.º: POCH-01-5571-FSE-000054)

ANEXOS

Anexo A. Figuras utilizadas no Capítulo I.

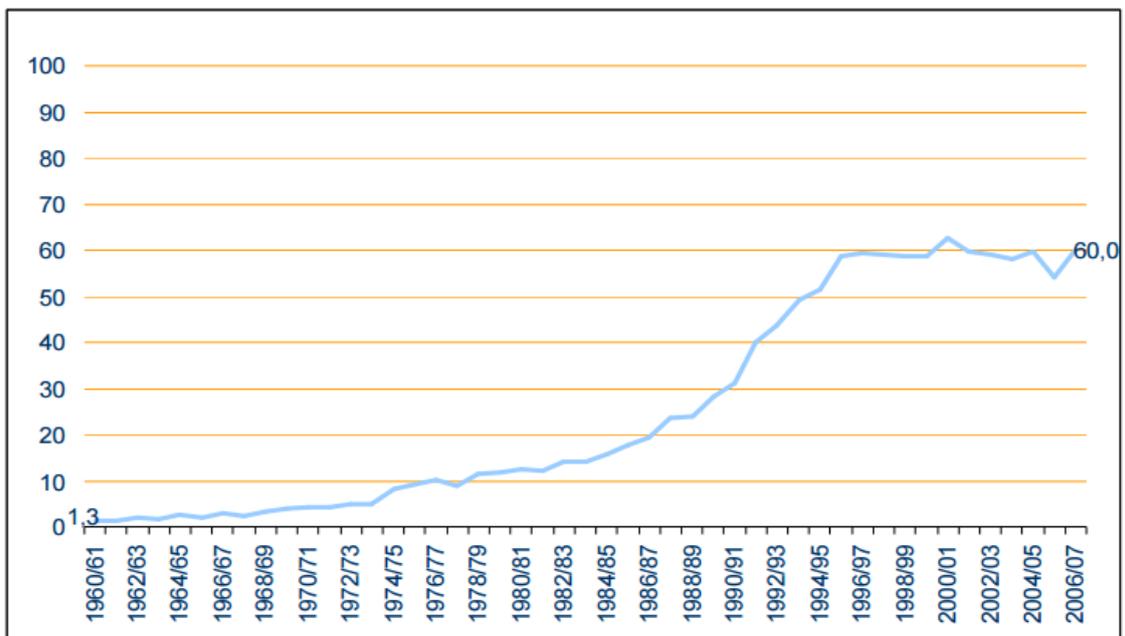
Figura 1.



Taxa de escolarização aos 15 anos, por ano lectivo (%) (Volume I, quadro 3.1.0.0)

Estatísticas da Educação 1961 – 2008 / 50 Anos de Estatísticas da Educação (ensino não-superior)
(GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação) / INE)

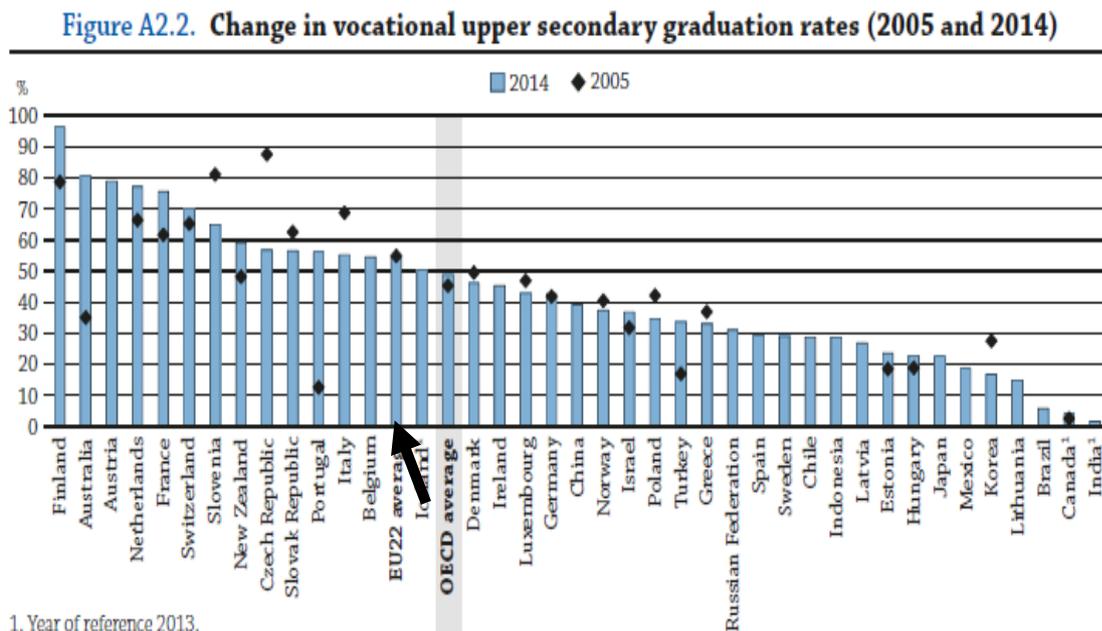
Figura 2.



Taxa real de escolarização no ensino secundário, por ano lectivo (%) (Volume I, quadro 1.1.0)

Estatísticas da Educação 1961 – 2008 / 50 Anos de Estatísticas da Educação (ensino não-superior)
(GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação) / INE)

Figura 3.



1. Year of reference 2013.

Countries are ranked in descending order of vocational upper secondary graduation rates in 2014.

Source: OECD, Table A2.4. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933396680>

Figura 4. (Fonte: DGEEC)

Ensino Secundário

4.3. Alunos matriculados no ensino secundário por modalidade de ensino, em Portugal (2000/01 a 2014/15)

Ano letivo	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Total	413 748	397 532	385 589	382 212	376 896	347 400	356 711	349 477	498 327	483 982	440 895	411 238	398 447	385 210	393 618
Cursos científico-humanísticos/gerais	241 850	224 077	213 731	212 342	205 671	188 460	196 023	196 216	195 330	197 582	197 918	199 131	201 118	200 860	203 790
Cursos tecnológicos	64 944	58 264	53 973	52 850	59 474	52 228	42 820	25 673	20 212	14 577	13 315	10 145	5 976	4 458	3 752
Artístico especializado (1)	2 077	2 156	2 098	2 196	2 184	2 063	2 256	2 264	2 527	2 348	2 283	2 341	2 462	2 529	2 521
Cursos profissionais	30668	33799	33587	34399	36765	36943	47709	70177	93438	107266	110462	113749	115885	117699	114848
Cursos de aprendizagem	x	x	x	x	x	x	x	x	13584	17619	18669	21056	33366	35400	33030
Cursos vocacionais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	379	2021
Cursos CEF	-	-	2353	2877	2832	3422	5224	8425	4388	2320	2117	2012	3025	1920	825
Cursos EFA	-	-	-	-	-	-	-	15831	52214	41773	39467	28005	18386	12735	19830
Recorrente	74209	79236	79847	77548	69970	64284	62679	30891	18208	12578	8323	6058	6970	8792	9807
RVCC	x	x	x	x	x	x	x	x	98426	86956	47945	28269	10833	350	2902
Formações modulares	x	x	x	x	x	x	x	x	x	963	396	472	426	88	292

Nota: (1) Em regime integrado e inclui o ensino recorrente das artes visuais até 2011/12.
 (-) O fenómeno não existe ou valor nulo; (x) - Valor desconhecido

Figura 5.

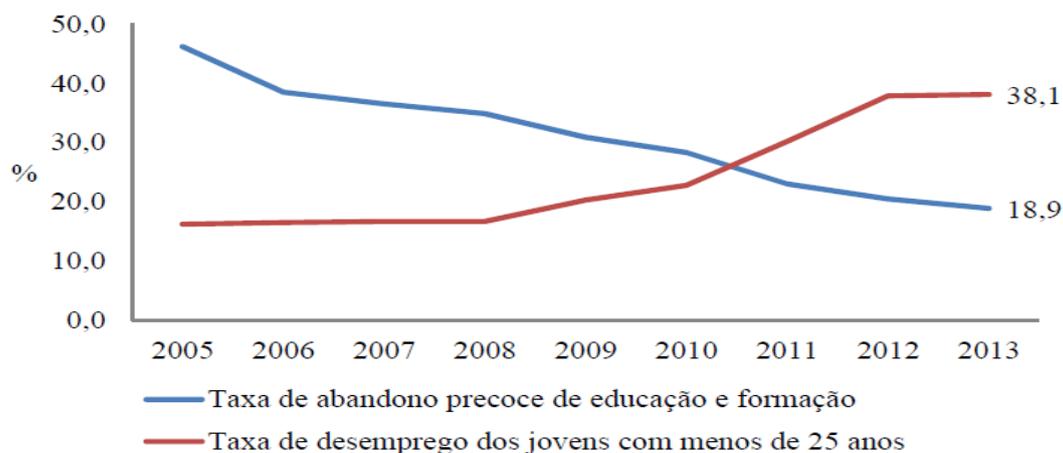
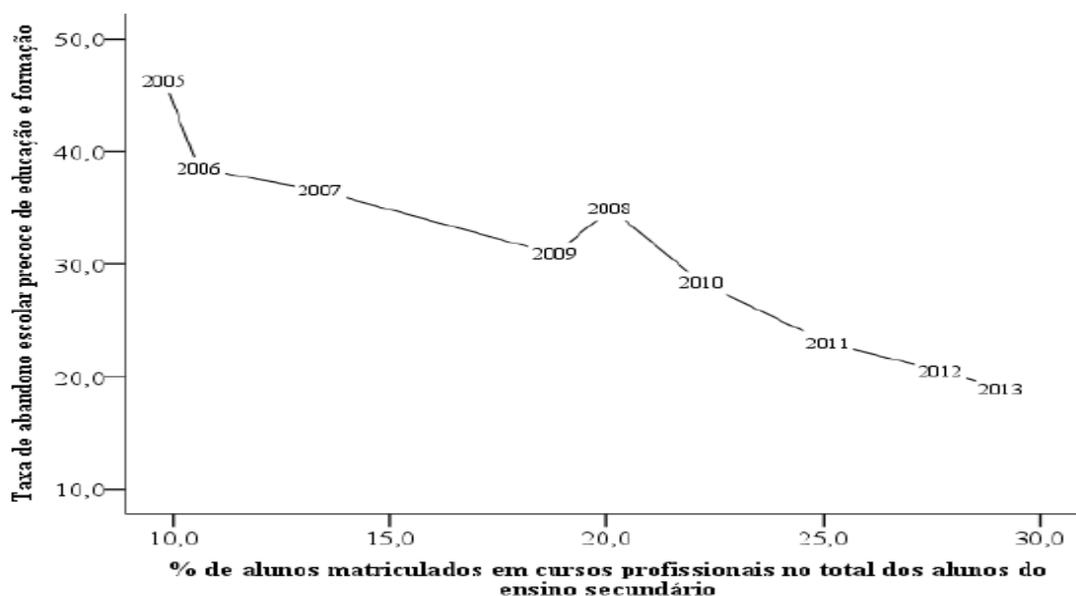


Figura 4.17. Taxa de abandono precoce de educação e formação e taxa de desemprego jovem

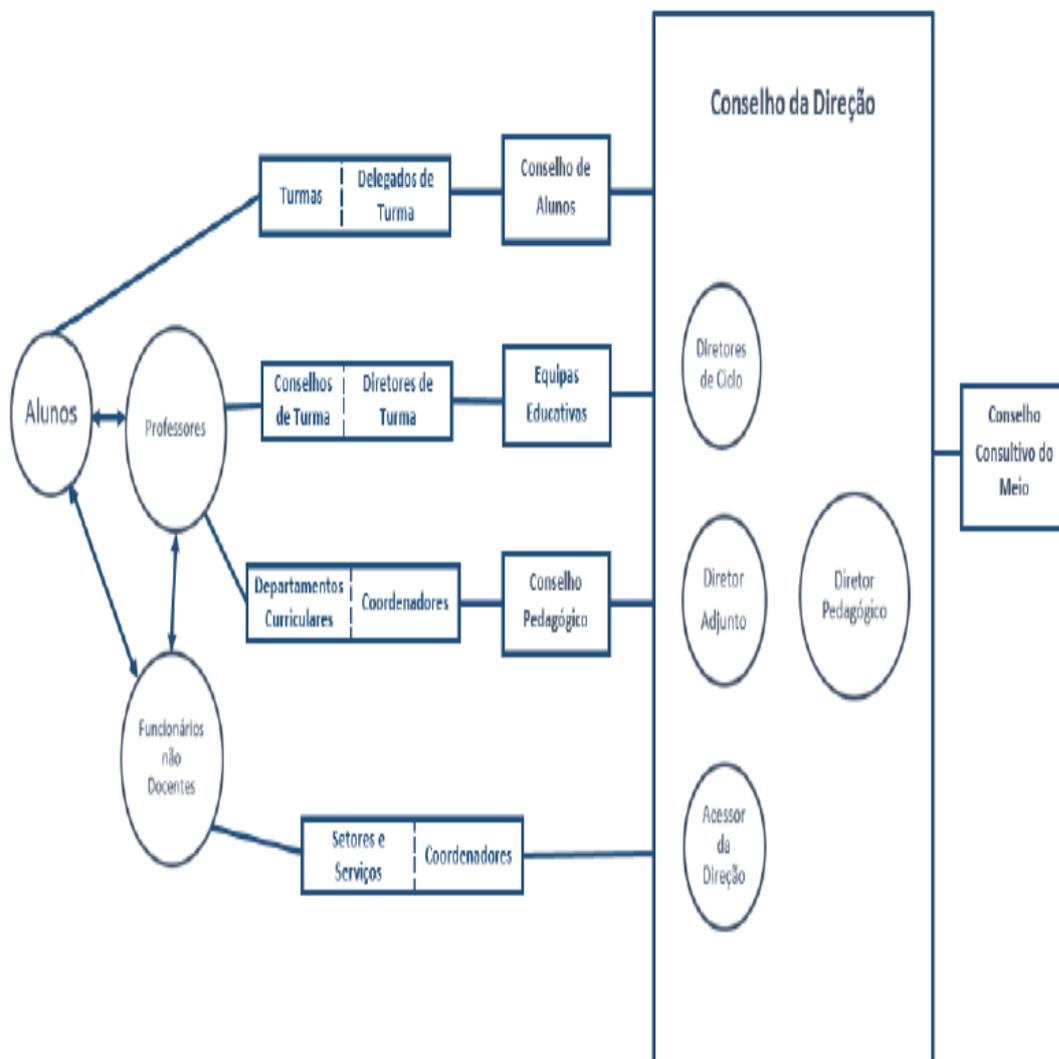
Fonte: DGEEC/MEC e INE.

Figura 6. Relação entre a taxa de abandono precoce de educação e formação e o peso dos alunos matriculados em cursos profissionais no total do ensino secundário (elaboração de Alexandra Duarte com base nos dados do GDEEC/MEC e INE)



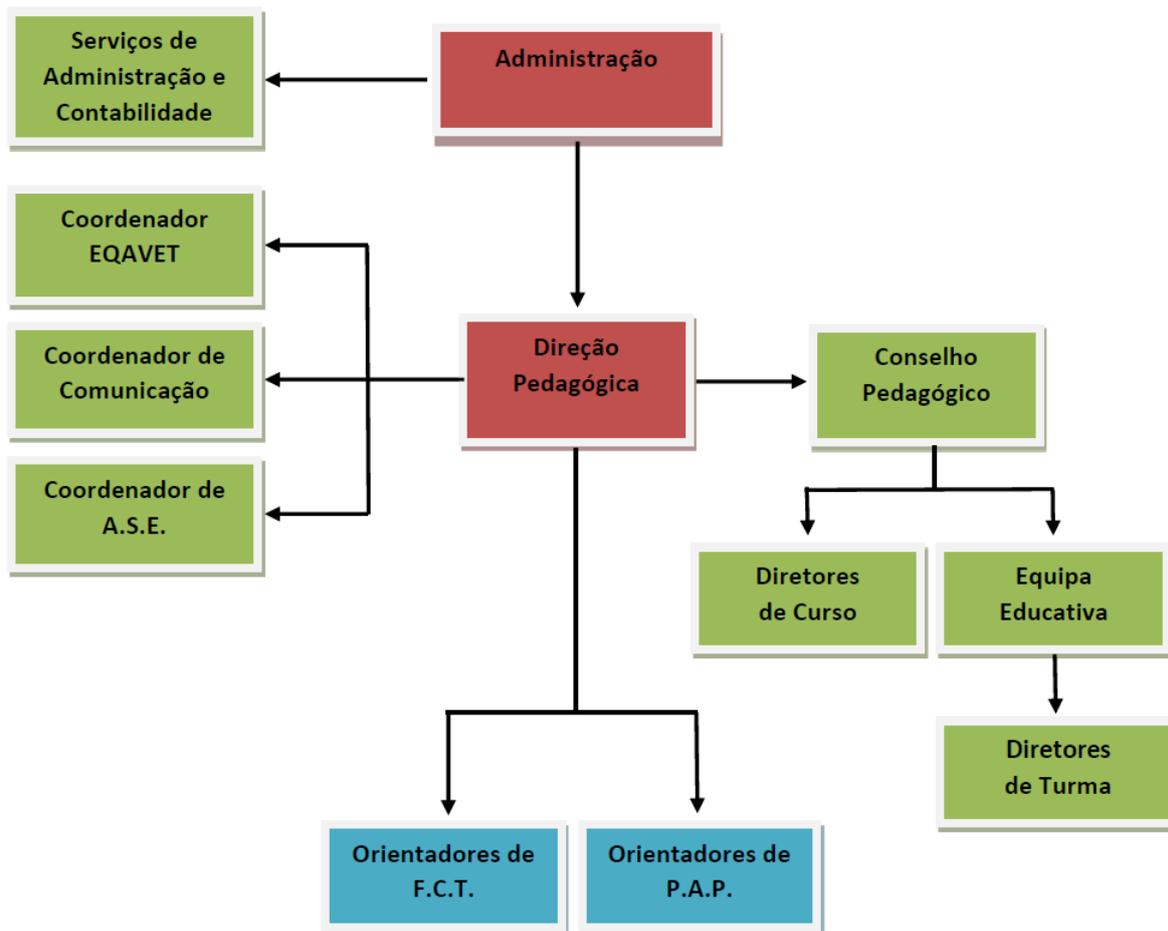
Anexo B. Organogramas das instituições alvo do projeto

Organograma do Externato de Penafirme



Fonte: Regulamento Interno do Externato de Penafirme, 2016 – 2019

Organograma da Escola Profissional de Penafirme



Fonte: Regulamento Interno da Escola Profissional de Penafirme, 2016 – 2019

Anexo C. Instrumentos de recolha de informação

O que pretendemos analisar	Temas	Instrumento
Caracterização da Organização		<ul style="list-style-type: none"> - Geral.penafirme.edu.pt - Regulamento Interno do EP - Projeto Educativo 16/19 do EP - Regulamento Interno da EPROF - Projeto Educativo 16/19 da EPROF - Regulamento dos Cursos Profissionais de Nível IV - Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017
Organização e funcionamento dos cursos	Liderança Coordenação Pedagógica Trabalho Administrativo Trabalho Pedagógico Equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Relatório nº 280/NRC-VOS/2011 da Inspeção POPH 576/POPH/Centro - Relatório da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais 11/12 - Relatório da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais 12/13 - Relatórios de reuniões com duas escolas profissionais - 2015 - Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 - Relatório da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais 16/17 - Relatório preliminar da Agência para o Desenvolvimento e Coesão, I.P., de 11 de julho de 2017 (Auditoria nº EC15-16/ESA/1/SC2/POCH/61, Operação nº: POCH-01-5571-FSE-000054) - Grupos de Foco
Gestão curricular e avaliação das aprendizagens	Trabalho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios de reuniões com duas escolas profissionais - 2015 - Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 - Grupos de Foco
Monitorização e avaliação dos resultados e capacidade de melhoria da escola	Qualidade Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Relatório nº 280/NRC-VOS/2011 da Inspeção POPH 576/POPH/Centro - Relatório da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais 11/12 - Relatórios de reuniões com duas escolas profissionais - 2015 - Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 - Grupos de Foco

Anexo D. Guião do *Focus Group* a Professores e Formadores

- 1.1. Consideram que existe claramente uma Missão, Visão e Estratégias definidas pela escola?
- 1.2. Como vêm a articulação entre os vários órgãos de gestão da escola.
- 1.3. Como analisam a atuação dos superiores hierárquicos e a sua proximidade aos colaboradores – ver se está tudo a correr bem e o reconhecimento do trabalho.
- 1.4. Consideram que as informações e orientações da direção pedagógica são suficientes e claras?
- 2.1. Como analisam o acompanhamento proporcionado pela coordenação (Diretores de Curso, Diretores de Turma, Orientadores de FCT, Orientadores de PAP) aos professores.
- 2.2. Consideram ter autonomia para desempenhar o cargo tendo consciência de que têm metas para atingir?
- 2.3. Como avaliam a colaboração com os serviços administrativos.
- 2.4. Consideram que tem existido na escola capacidade para analisar situações problema e promoção de estratégias de melhoria?
- 2.5. Quanto à Coordenação Pedagógica e cargas horárias:
 - 2.5.1. Como tem sido o acompanhamento aos professores a lecionar aos CP (internos e externos)?
 - 2.5.2. Consideram que deveria existir um tempo para reunião semanal dos professores de cada curso?
- 3.1. Como avaliam a contributo dos funcionários não docentes com os CP.
- 3.2. Como avaliam o sistema informático?
- 3.3. O que consideram ser importante retificar nos documentos e orientações dos CP?
- 3.4. Como avaliam a divulgação dos CP.
- 3.5. Consideram que existe algum tipo de monitorização dos CP?
- 3.6. Julgam que deveria haver um maior controlo da atividade dos professores (*plannings*, horários, atividades, materiais das disciplinas/módulos, avaliações, ...).
- 4.1. Seria interessante introduzir de uma forma coordenada a metodologia de trabalho de projeto e incluir atividades mobilizadoras para os CP?
- 4.2. Consideram ser positivo a alteração ao nível do controlo da assiduidade e pontualidade (reduzir ou evitar as ASE)?
- 4.3. Como avaliam os equipamentos utilizados nos cursos.
- 5.1. Consideram ter condições necessárias ao desenvolvimento das diversas atividades existentes (incluindo atividades extracurriculares, como visitas de estudo e eventos)?
- 6.1. Consideram ser importante a implementação de um Sistema de Qualidade?
- 6.2. Que dificuldades anteveem na implementação de um Sistema de Qualidade.
- 7.1. Qual o nível de satisfação com o cenário atual dos CP (áreas mais significativas)?
- 7.2. Como avaliam a imagem da escola.

Anexo E. Guião do *Focus Group* a Colaboradores não docentes

- 1.1. Como vêm a articulação entre os vários órgãos de gestão da escola.
- 1.2. Como analisam a atuação dos superiores hierárquicos e a sua proximidade aos colaboradores – ver se está tudo a correr bem e o reconhecimento do trabalho.
- 1.3. Consideram que as informações e orientações da direção pedagógica são suficientes e claras?
- 2.1. Consideram a EECF próxima e colaborante com os colaboradores não docentes?
- 3.1. Como avaliam o contributo dos funcionários não docentes com os CP.
- 3.2. Como avaliam o sistema informático?
- 3.3. O que consideram ser importante retificar nos documentos e orientações dos CP?
- 3.4. Como avaliam a divulgação dos CP.
- 3.5. Consideram que existe algum tipo de monitorização dos CP?
- 3.6. Julgam que deveria haver um maior controlo da atividade dos professores (*plannings*, horários, atividades, materiais das disciplinas/módulos, avaliações, ...)?
- 4.1. Consideram ter condições e equipamentos necessários para desenvolver a vossa atividade?
- 5.1. Consideram ser importante a implementação de um Sistema de Qualidade?
- 5.2. Que dificuldades anteveem na implementação de um Sistema de Qualidade.
- 6.1. Como avaliam a imagem da escola.

Anexo F. Focus Group - Grelha de Análise de Conteúdo (Professores/Formadores)

Tema	Categoria	Unidades de Registo	
		Sujeito A	Sujeito B
1. Liderança	1.1. Missão, Visão e Estratégias definidas pela escola.		
	1.2. Articulação entre os vários órgãos de gestão da escola.		
	1.3. Os superiores hierárquicos e a sua proximidade aos colaboradores – ver se está tudo a correr bem e o reconhecimento do trabalho.		
	1.4. Orientações da direção pedagógica.		
2. Coordenação Pedagógica	2.1. Acompanhamento proporcionado pela coordenação (Diretores de Curso, Diretores de Turma, Orientadores de FCT, Orientadores de PAP) aos professores.		
	2.2. Autonomia para desempenhar o cargo <i>versus</i> a consciência das metas exigidas.		
	2.3. Colaboração com os serviços administrativos.		
	2.4. Capacidade para analisar situações problema e promoção de estratégias de melhoria.		
	2.5. Coordenação Pedagógica e cargas horárias: 2.5.1. Professores a lecionar aos CP (internos e externos).		
	2.5.2. Tempo para reunião semanal dos professores de cada curso.		
3. Trabalho administrativo	3.1. Contributo dos funcionários não docentes com os CP.		
	3.2. Sistema informático.		
	3.3. O que retificar nos documentos e orientações.		
	3.4. Divulgação dos CP.		
	3.5. Monitorização dos CP.		
	3.6. Controlo da atividade dos professores (<i>plannings</i> , horários, atividades, materiais das disciplinas/módulos, avaliações, ...).		
4. Trabalho pedagógico	4.1. Trabalho de projeto e atividades mobilizadoras dos CP.		
	4.2. Alteração ao nível do controlo da assiduidade e pontualidade (reduzir ou evitar as ASE).		
	4.3. Equipamentos para os cursos.		
5. Equipamentos	5.1. Disponibilidade das condições necessárias ao desenvolvimento das diversas atividades existentes e promoção de atividades extracurriculares, como visitas de estudo e eventos.		
6. Qualidade	6.1. Importância da implementação de um Sistema de Qualidade.		
	6.2. Dificuldades na implementação de um Sistema de Qualidade.		
7. Resultados	7.1. Níveis de satisfação e insatisfação com o cenário atual dos CP (áreas mais significativas).		
	7.2. A imagem da escola.		

Anexo G. Focus Group - Grelha de Análise de Conteúdo (Colaboradores não docentes)

Tema	Categoria	Unidades de Registo	
		Sujeito A	Sujeito B
1. Liderança	1.1. Articulação entre os vários órgãos de gestão da escola.		
	1.2. Os superiores hierárquicos e a sua proximidade aos colaboradores – ver se está tudo a correr bem e o reconhecimento do trabalho.		
	1.3. Informações, orientações e esclarecimentos dos superiores hierárquicos.		
2. Coordenação Pedagógica	2.1. A EECP e a sua proximidade aos colaboradores.		
3. Trabalho administrativo	3.1. Contributo dos funcionários não docentes com os CP.		
	3.2. Sistema informático.		
	3.3. O que retificar nos documentos e orientações.		
	3.4. Divulgação dos CP.		
	3.5. Monitorização dos CP.		
	3.6. Controlo da atividade dos professores (<i>plannings</i> , horários, atividades, materiais das disciplinas/módulos, avaliações, ...).		
4. Equipamentos	4.1. Condições materiais e equipamentos para desenvolver a atividade.		
5. Qualidade	5.1. Importância da implementação de um Sistema de Qualidade.		
	5.2. Dificuldades na implementação de um Sistema de Qualidade.		
6. Resultados	6.1. A imagem da escola / ambiente educativo		

Anexo H. Checklist de elementos a verificar e, se necessário, implementar

Dentro de cada área de intervenção (proposta pelo Relatório da IGEC) a ordem é cronológica.

No caso dos relatórios, forem feitas recomendações que se repetiram ao longo dos anos. Só vamos considerar o que foi identificado há mais tempo.

Área de intervenção	Medida	Fonte
Organização e funcionamento dos cursos	- Manter um arquivo acessível com a lista de alunos admitidos assim como com os critérios de seleção.	Relatório nº 280/NRC-VOS/2011 da Inspeção POPH 576/POPH/Centro Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017
	- Verificar se todas as instalações, equipamentos, sítio da internet e documentos produzidos contêm a barra de logos que divulga as entidades financiadoras dos cursos.	Relatório nº 280/NRC-VOS/2011 da Inspeção POPH 576/POPH/Centro Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 (cumprimento do DL 92/2014 de 20 de junho e do DL 152/2013 de 4 de novembro)
	- As atas devem conter todas as informações relativas à situação dos alunos e a sua justificação (ex: abandono não comunicado, anulação de matrícula, transferência), articulados com documentação comprovativa.	Relatório nº 280/NRC-VOS/2011 da Inspeção POPH 576/POPH/Centro
	- EQAVET – nomeação de um professor como Gestor da Qualidade e uma Equipa para a Gestão da Qualidade (há escolas que contratam elementos externos para coordenar o processo).	Relatórios de reuniões com duas escolas profissionais - 2015
	- Disponibilizar na página da internet da EPP informações mais detalhadas.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 (cumprimento do n.º 2, do artigo 22.º, do Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho conjugados com n.º 2, do artigo 39.º, do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro) Relatório da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais 11/12
	- Explicitar, no projeto educativo, os objetivos, as estratégias e as metas avaliáveis e calendarizadas de modo a facilitar a sua consecução e, conseqüentemente, a sua monitorização. - O planeamento pedagógico deve revelar claramente e ter em consideração as saídas profissionais dos cursos.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017
	- Revisão do Plano de Atividades Integrar no plano de atividades a planificação e a programação de ações, no âmbito dos cursos profissionais, evidenciando a sua articulação com os objetivos e as metas definidas no Projeto Educativo. - Continuar a promover atividades (eventualmente) dando mais ênfase à questão da promoção da empregabilidade.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 Relatório nº 280/NRC-VOS/2011 da Inspeção POPH 576/POPH/Centro Relatório da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais 11/12
	- Reformular o Regulamento dos Cursos Profissionais de nível IV observando escrupulosamente as disposições da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro e no artigo 3.º, da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, e considerando ainda: i. todos os aspetos relativos à coordenação pedagógica, constantes do artigo 8.º, da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, alterada pelas Portarias n.º 59-C/2014, de 7 de março e n.º 165- B/2015, de 3 de junho (doravante referida apenas a Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro); ii. os critérios de organização dos horários dos formandos; iii. a definição dos critérios para a distribuição dos formandos pelas entidades de acolhimento que asseguram a FCT nos termos da alínea c), n.º 1, do artigo 4.º, da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro;	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017

- Zelar para que a carga horária da FCT na entidade de acolhimento não ultrapasse as 35 horas semanais e as sete horas diárias (8 no máximo).	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 (de acordo com o consignado no n.º 7, do artigo 3.º, da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro)
- Elaborar o plano de trabalho individual a que obedece a organização e o desenvolvimento da FCT, com a participação do órgão competente da Escola, da entidade de acolhimento, do formando e ainda do encarregado de educação, caso o mesmo seja menor. O PIT (plano individual de trabalho) deve conter os objetivos gerais e específicos, bem como o conteúdo e as formas de monitorização e acompanhamento. - Realizar uma reunião com os EE antes dos alunos iniciarem a FCT.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 (nos termos dos n.ºs 5 e 6, do artigo 3.º, da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, e na alínea e) do n.º 44 do Despacho n.º 14758/2004, de 23 de julho, alterado pelo Despacho n.º 9815-A/2012, de 19 de julho) Relatórios de reuniões com duas escolas profissionais - 16/17
- Definir critérios para a distribuição de serviço docente.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017
- Fazer constar nos horários dos formandos o número de horas semanais para desenvolvimento da PAP.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 (de acordo com a alínea h), do n.º 2, do artigo 19.º, da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro)
- Promover a frequência de ações de formação contínua direcionadas para a avaliação e para a gestão modular do currículo, no sentido de potenciar a motivação e mobilização do pessoal docente para novas formas de organização pedagógica, reforçando os impactos nas práticas letivas e nos resultados dos formandos.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017
- Zelar para que as estruturas de coordenação educativa e os coordenadores de curso assegurem a sistematicidade da articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas e componentes de formação,	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 (nos termos do n.º 2, do artigo 8.º, da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro)
- Designar os diretores de cursos preferencialmente de entre os docentes profissionalizados que lecionam as disciplinas da componente de formação técnica, - Diretores de Curso têm que assegurar a articulação entre as diferentes disciplinas das diferentes componentes e garantir a articulação entre a escola e as entidades de acolhimento da FCT.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 (conforme o referido no n.º 2, do artigo 8.º, da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro)
- Certificar que os diretores de turma têm em consideração a avaliação qualitativa do perfil de progressão de cada formando através da elaboração de um relatório descritivo sucinto, que apresente também as atividades de recuperação.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 (conforme o previsto na alínea b), do n.º 3, do artigo 8.º, da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro)
- Garantir que a avaliação da FCT é realizada conjuntamente pelo professor orientador e pelo tutor.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 (de acordo com a alínea c), do n.º 2, do artigo 4.º, da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro)
- Revisão dos documentos orientadores (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Regulamento Específico dos Cursos Profissionais e Plano de Atividades).	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 (referenciando a Portaria nº 74_A/2013, de 15 de fevereiro, a Portaria nº 59-C/2014 de 7 de março e a Portaria nº 165-B/2015 de 3 de junho)
- CT têm que apostar mais no que fazer com cada aluno tendo em vista o sucesso. - Nos CT as classificações dos módulos são confirmadas pelos professores para evitar erros informáticos.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 Relatórios de reuniões com duas escolas profissionais - 2015
- Melhorar o Sistema Informático quer ao nível da operacionalização corrente quer ao nível da informação que se pode obter. - Verificar também os Certificados de Qualificações emitidos pelo Sistema informático.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017
- Os processos técnico-pedagógicos referentes aos cursos selecionados, apesar de atualizados e	Relatório preliminar da Agência para o Desenvolvimento e Coesão, I.P., de 11

	<p>não sujeita a constrangimentos relacionados com transportes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Horários – se possível, colocar as aulas práticas à tarde; - Reorganizar as tarefas de final de ano; - Rentabilizar os tempos das reuniões da EECF; - Rever o modelo de reunião de pais do início de ano: 1ª parte geral e uma 2ª parte com o DC para avisos específicos; - Rever, em definitivo, a organização administrativa dos dossiês em formato papel e registo informático (dossiês técnico-pedagógicos, da DC, da Avaliação, da FCT, da PAP, entre outros) e garantir a sua uniformização por todos os elementos da EECF. 	<p>Relatório da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais 12/13</p> <p>Relatório da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais 12/13</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - A seleção de alunos é realizada com uma entrevista, com formulário, e é conduzida por psicólogos com a presença do DC. 	<p>Relatórios de reuniões com duas escolas profissionais - 2015</p>
	<p><u>Melhorar os equipamentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As televisões colocadas em algumas salas não são funcionais (a visibilidade é reduzida); - Faltam alguns vídeo projetores; - Faltam algumas colunas de som; - A internet é quase inexistente em diversos locais da escola ou funciona de uma forma deficiente. Cada vez mais os programas mandam realizar pesquisas ou visitar <i>sites</i>, como instrumentos de aprendizagem; - Deveria haver um computador por sala. É fundamental marcar faltas no início da aula, salvaguardando a posição do professor e da escola se acontecer alguma coisa ao aluno nesse tempo em que está a faltar; - O Curso de Multimédia tem que ter uma sala e mais equipamentos. É um curso bem visto no exterior e não existe um espaço específico para os seus alunos trabalharem, para além da sala de informática NI4; - Tem de haver mais reposição das ferramentas de desgaste rápido; - O CPTR tem necessidade de uma sala (a H3 era muito boa e foi retirada) – para fazer uma demonstração, esta sala fazia passar muito bem uma mensagem essencial de formação; - Faltam vitrinas para afixar pautas e informações na zona H; <p>Na Recepção dos Serviços Administrativos deveria existir 1 PC por sistema (EP e EPROF);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas as salas deveriam ter um sistema de cortar a luz; - As salas de informática são muito quentes no Verão; - Tem de haver mais controlo dos materiais e equipamentos utilizados nas aulas e em atividades de exterior; - Tem que haver uma higienização mais profunda do espaço que envolve o restaurante/pastelaria/balneário; - No final do ano toda a zona H deve ser alvo de uma maior manutenção e limpeza geral. 	<p><i>Focus Group</i></p>
	<p><u>Melhorar o Sistema informático.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A formação dada foi insuficiente para se poder trabalhar; - Demora-se muito tempo a desenvolver operações, quer pelos funcionários administrativos quer pelos professores/formadores; - Existem problemas nas entradas ao passar ao cartão; - Falta de comunicação e orientações sobre a aplicação do programa (exemplo de pautas de avaliação); - O programa deveria permitir identificar quem elaborou/emitiu um qualquer documento e cometeu erros; - O programa deveria indicar se um aluno tem direito a subsídio, ou não, e permitir aceder a mais informações: alunos com módulos em atraso, e muitas outras informações para analisar; - Parece faltar uma melhor distribuição de tarefas pelos elementos do departamento informático; 	<p><i>Focus Group</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Parece faltar um sistema de segurança do sistema informático quando tem que encerrar por falta de energia, por exemplo (meia hora de tolerância); - A internet não oferece as condições adequadas para servir toda a comunidade (que é muito grande); - Garantir o acesso à rede interna a todos desde o início do ano letivo. 	Relatórios de reuniões com duas escolas profissionais – 2015
	<p><u>Melhorar a atribuição de funções dos colaboradores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguns funcionários afirmam que têm excesso de funções. Existem pessoas sobrecarregadas e outras menos (falta uma melhor distribuição de serviço/responsabilidades); - Não existe um funcionário administrativo dedicado só aos CP. Uma pessoa só não chega. Faltam mais administrativos a trabalhar com a EPP; - Há que haver mais pessoas capazes de desenvolver as mesmas competências (para quando alguém falta); - A Zona H tem uma área muita grande para controlar e o funcionário da zona faz mais trabalho sem ser vigilâncias. Quando é substituído não é por colaboradores que apresentem o mesmo grau de competência; - Ao nível da portaria sente-se a incapacidade de controlar a situação, o que é muito desgastante. Parece ser um assunto de difícil resolução; - Proporcionar mais tempo letivo aos DC para atividades de coordenação. Os tempos dedicados às funções de orientador de FCT e PAP também deveriam ser revistos; - Possibilidade de se implementar um par pedagógico nas atividades práticas em locais mais críticos (restaurante e oficina); - Verificar se existem funcionários em serviços críticos no período da manhã, entre a chegada dos transportes e o início das aulas; - Melhorar a distribuição de funções entre EECP e Serviços Administrativos. 	<p><i>Focus Group</i></p> <p>Relatório da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais 12/13</p> <p>Relatório da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais 12/13</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de existir um tempo de intervalo maior a meio da tarde. 	<i>Focus Group</i>
Gestão curricular e avaliação das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar que o planeamento pedagógico tenha em consideração os perfis de desempenho e as saídas profissionais dos cursos, patenteie a articulação entre as diferentes disciplinas e componentes de formação e contemple a diferenciação de estratégias e atividades, tendo em conta as aprendizagens anteriores e os ritmos de aprendizagem dos formandos. 	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017
	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar os horários dos docentes de modo a que estes disponham de tempos comuns para aprofundar o trabalho colaborativo e potenciar a articulação curricular, promotores da qualidade da formação, do ensino, das aprendizagens e da avaliação. 	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017
	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a diversificação de medidas e/ou atividades de recuperação para as situações de formandos com módulos em atraso e com dificuldades em atingir os objetivos dos diferentes módulos, de forma a aumentar a eficácia das mesmas, traduzida quer na melhoria das taxas de conclusão, quer na diminuição de módulos em atraso em cada disciplina e em cada curso, ao longo do ciclo de formação. 	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017
	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar, com caráter sistemático e contínuo, a avaliação diagnóstica e formativa de modo a potenciar a diferenciação de estratégias e adequação do planeamento aos ritmos de aprendizagem dos formandos, promovendo o sucesso e reduzindo o número de módulos em atraso. 	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 (nos termos do n.º 2, do artigo 10.º, da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro)
	<ul style="list-style-type: none"> - Negociar com cada formando o momento da realização da avaliação final de cada módulo, em todas as disciplinas, a fim de potenciar a diferenciação pedagógica e de incrementar o respeito pelos ritmos de aprendizagem. 	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 (em conformidade com o n.º 2, do art.º 16.º, da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro)

	- Assegurar que os critérios de avaliação e de classificação, quer da FCT, quer da PAP, assentam em descritores de desempenho, e que sejam amplamente divulgados por todos os intervenientes, de forma a garantir objetividade e equidade dos juízos avaliativos, conferindo transparência ao longo do processo de avaliação.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017
	- Os alunos, antes de irem para o exterior, poderiam realizar alguns dias de formação na escola, para atestar das suas condições de cumprimento dos seus deveres para com as entidades de FCT.	Relatórios de reuniões com duas escolas profissionais - 2015
	- Equacionar a limitação do acesso aos alunos a frequentar a FCT se não tiverem os módulos da formação técnica concluídos.	Relatórios de reuniões com duas escolas profissionais - 2015
	- Garantir o envolvimento e a participação dos formandos no seu processo de avaliação formalizando os momentos de autoavaliação da FCT e da PAP.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 em conformidade com o estipulado no n.º 4, do artigo 4.º e no n.º 3, do artigo 17.º, da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro)
	- Atualizar o formulário de certificação das qualificações fazendo constar os módulos das disciplinas da componente de formação técnica.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 (de acordo com a alínea b), do n.º 2, do artigo 27.º, da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro)
	- Desenvolvimento da Metodologia de Projeto por curso.	<i>Focus Group</i>
	- Procurar desenvolver uma metodologia que atenda às diferentes necessidades dos alunos, valorizando o que sabem em detrimento do que não sabem. Ou seja, flexibilizar o programa dos módulos e das disciplinas. Mesmo atendendo aqueles que pretendem prosseguir estudos.	<i>Focus Group</i>
	- Criar mais sebtas e textos de apoio.	<i>Focus Group</i>
	- Criar reuniões por curso com periodicidade variável	<i>Focus Group</i>
	- PAP: repensar toda a estrutura da sua realização – envolver todas as disciplinas desde o 1º ano e haver um coordenador. Todas as disciplinas deveriam ceder aulas para a realização da PAP.	<i>Focus Group</i>
	- ASE: o aluno só poderia realizar um exame se, primeiro, contactasse com o professor para tirar dúvidas (presencialmente ou por email). As ASE podem assumir diferentes tipologias.	<i>Focus Group</i>
	- Reduzir as épocas de ASE a duas - em setembro e em julho (pois procura-se que as recuperações sejam feitas nos módulos). Os ex-alunos podem realizar ASE todos os meses.	Relatórios de reuniões com duas escolas profissionais - 2015
	- A disciplina de Área de Integração poderia passar a ter algumas horas para tratar temáticas relacionadas com a educação cívica.	<i>Focus Group</i>
	- Criar uma sala de apoio disciplinar e reposição de aulas.	Relatórios de reuniões com duas escolas profissionais - 2015
Monitorização e avaliação dos resultados e capacidade de melhoria da escola	- Promover inquéritos de satisfação aos alunos, EE, professores e funcionários não docentes.	Relatórios de reuniões com duas escolas profissionais - 2015
	- Recomendável a avaliação dos professores/formadores por parte dos alunos/formandos.	Relatório nº 280/NRC-VOS/2011 da Inspeção POPH 576/POPH/Centro IGEC
	- Criar um processo de autoavaliação sistemático e sistematizado que permita avaliar o grau de concretização do projeto educativo, o desempenho dos órgãos de direção, o sucesso escolar e a prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa, entre outros.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 (conforme preceitua o artigo 6.º, da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro) Relatório da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais 11/12
	- Elaborar planos de ação que identifiquem claramente as áreas de melhoria, os objetivos e as metas a alcançar, as ações a desenvolver e respetivo calendário, as tarefas específicas a serem executadas por ação, os responsáveis por tarefa, os indicadores da realização dos objetivos e das metas e a avaliação do seu impacto, divulgando-os e dando conhecimento do seu desenvolvimento à comunidade educativa.	Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017 Relatório da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais 11/12

	<p>- Implementar mecanismos de monitorização dos processos e dos resultados escolares, com vista à melhoria contínua dos níveis de eficácia das diferentes áreas.</p>	<p>Projeto de Relatório da IGEC (Processo nº 10.03.29/00419/RL/16) de 10 de maio de 2017</p> <p>Relatório da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais 11/12</p>
	<p>- Dado que o EP e a EPP não têm definidos indicadores para os cursos que garantam a qualidade das aprendizagens da formação profissional, a aplicação do EQAVET é fundamental. Mas têm que ser proporcionas mais ações de informação e formação aos colaboradores.</p>	<p>Grupo de Foco</p>
	<p>- Controlar mais a atividade dos professores por parte dos DC e DP – cumprimento de prazos na entrega de documentos: planificações, materiais de apoio e avaliações e preenchimento dos sumários.</p>	<p><i>Grupo de Foco</i></p>
	<p>- Promover atividades de aulas assistidas ou “aulas de porta aberta”.</p>	<p><i>Grupo de Foco</i></p>
	<p><u>Atividades que permitam a melhoria da imagem da escola e criação de uma identidade corporativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Divulgação da escola (<i>Marketing</i> Escolar): existência de um <i>outdoor</i> numa rotunda de Santa Cruz, criação de um Gabinete de Comunicação, existência de um <i>kit</i> de feiras e de atividades, divulgação nos <i>media</i>, entre outros; - Divulgação dos cursos a pensar em duas escolas – mas com a divulgação forte da marca PENAFIRME; - Participar no maior número de atividades externas; - Criação de uma atividade para os alunos do 9º ano (dar a conhecer a os CP do <i>campus</i> escolar - todos os alunos do 9º virem à zona H (diferente do atual <i>Open Day</i>); - Convidar entidades externas a visitar a escola (as pessoas ficam muitas vezes impressionadas); - Criar parcerias para interligar os nossos cursos e conseguir angariar materiais / equipamentos para os cursos. 	<p><i>Grupo de Foco</i></p>

Anexo I. Calendarização oficial comunicada pela escola à ANQEP para elaboração e envio do relatório do Operador

	<i>Início</i>	<i>Conclusão</i>
1. Elaboração do documento base	abr-17	jul-17
2. Elaboração do plano de ação	abr-17	jul-17
3. Recolha de dados – Indicador 4a) Conclusão dos cursos (Anexo 3)	jun-17	jul-17
4. Recolha de dados – Indicador 5a) Colocação dos diplomados (Anexo 4)	jun-17	jul-17
5. Recolha de dados – Indicador 5a) Ocupação dos diplomados (Anexo 5)	jun-17	jul-17
6. Recolha de dados – Indicador 6b3) Satisfação dos empregadores (Anexo 6)	jun-17	jul-17
7. Análise integrada dos resultados produzidos pelos indicadores	out-17	dez-17
8. Definição das melhorias a introduzir na gestão da EFP	out-17	dez-17
9. Elaboração do plano de ação de melhorias	jan-18	fev-18
10. Anexo 1 – Registo da aferição das práticas de gestão da EFP (versão que sustenta a elaboração do Relatório do Operador)	jan-18	fev-18
11. Anexo 2 – Registo da identificação das fontes da evidência (versão que sustenta a elaboração do Relatório do Operador)	jan-18	fev-18
12. Elaboração do relatório do operador (versão que fundamenta o pedido de auditoria de conformidade EQAVET)	fev-18	mar-18

CV

INFORMAÇÃO PESSOAL **Nuno Manuel Pinheiro dos Santos**

 Rua João Lopes Perestrelo, 13, 2560-256 Torres Vedras, Portugal

 +351 918150294

 nuno.pinheirosantos@gmail.com

Sexo Masculino | Data de nascimento 30/09/1974 | Nacionalidade Portuguesa

PROFISSÃO Docente dos ensinos básico e secundário – Grupo 430 (Economia e Contabilidade)

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

01/09/1996 - Presente **Docente dos ensinos básico e secundário – Grupo 430 (Economia e Contabilidade)**

Externato de Penafirme – Póvoa de Penafirme, 2560-046 A dos cunhados
Estabelecimento de ensino particular e cooperativo com contrato de associação

- Coordenador da Equipa Educativa dos Cursos Profissionais
- Diretor de Curso – Curso Profissional de Técnico de Gestão (Nível IV) e Curso Vocacional de Tecnologias (9º ano)
- Coordenador do Quadro EQAVET
- Orientador de estágios – Formação em Contexto de Trabalho
- Orientador de Provas de Aptidão Profissional
- Diretor de turma
- Membro de uma equipa educativa de diretores de turma dos cursos profissionais
- Membro de uma equipa educativa de diretores de turma dos cursos gerais (atuais científico-humanísticos)
- Coordenador de uma equipa de diretores de turma do 12º ano
- Coordenador do secretariado de exames
- Docente do ensino recorrente
- Formador
- Docente das disciplinas de Gestão, Contabilidade e Fiscalidade, Direito das Organizações, Ciências Sociais, Organização Industrial (entre outras, mas com as mesmas temáticas)

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

01/10/2015 – 31/7/2016 **Estudos pós-Graduados em Administração Escolar**
ISCTE, Lisboa

01/11/2005 – 31/7/2006 **Formação Avançada para Diretores de Escolas Católicas**
Organizado pela APEC – Associação Portuguesa de Escolas Católicas e ministrado pelo Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa, Fátima, Portugal

01/10/1999 – 30/6/2001 **Profissionalização em serviço**
Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

01/10/2000 – 18/05/2001 **Certificado de Aptidão Profissional – Formador**
Instituto de Emprego e Formação Profissional, Torres Vedras, Portugal

01/10/1992 – 31/07/1996 **Licenciatura em Gestão de Empresas** Nível 6- QEQ
Universidade de Évora, Évora, Portugal

COMPETÊNCIAS PESSOAIS

Língua materna Português

Outras línguas	COMPREENDER		FALAR		ESCREVER
	Compreensão oral	Leitura	Interação oral	Produção oral	
Inglês	B2	B2	B1	B1	A2
Francês	B2	B2	B1	B1	A2

Diplome Pratique de Langue Française (5^{ème} année) - Alliance Française

Níveis: A1/2: Utilizador básico - B1/2 utilizador independente - C1/2: utilizador avançado
Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Competências de comunicação Boa capacidade de comunicação adquirida através da experiência profissional enquanto docente, frequentador de diversas ações de formação e participante ativo em atividades associativas.

Competências de organização Capacidades de organização, liderança, trabalho em equipa e resolução de conflitos adquiridas através da experiência profissional enquanto docente, frequentador de diversas ações de formação e participante ativo em atividades associativas.

Competências técnicas Técnico Oficial de Contas - TOC nº 35146 (sem exercer)

Competências informáticas

- Domínio do software Microsoft Office na ótica do utilizador (word, excel e ppoint)
- Domínio dos softwares de gestão Primavera, FiloSoft e Sage na ótica do utilizador
- Utilização da internet como ferramenta de comunicação e pesquisa

Carta de Condução B, B1

INFORMAÇÃO ADICIONAL

Projetos Acompanhamento de projetos pedagógicos no âmbito do empreendedorismo e da utilização de simuladores de gestão

Filiações

- Dirigente do CNE – Corpo Nacional de Escutas
- Co-fundador da Associação Académico de Torres Vedras tendo desempenhado os cargos de Presidente da Direção e Presidente do Conselho Fiscal

Intercâmbios Participação num intercâmbio cultural com alunos dos cursos profissionais - Roermond, Holanda

Formações

- Participação em diversas ações de formação pedagógicas
- Participação em diversas ações de formação técnicas relacionadas com a gestão, snc, empreendedorismo e criação e desenvolvimento de negócios
- Participação em diversas ações formação relacionadas com as novas tecnologias, software educativo (plataforma moodle e simuladores de gestão) e software de gestão (Primavera Software e Software FiloSoft)