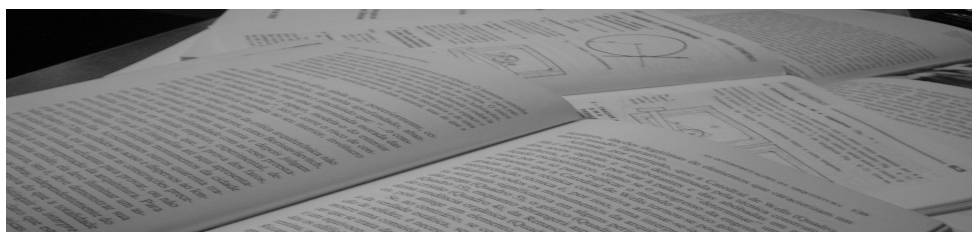


**POLITÉCNICA – ASSOCIAÇÃO DOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS DA REGIÃO
CENTRO**

**RELAÇÃO ENTRE O APROVEITAMENTO
NO ENSINO SECUNDÁRIO E NO ENSINO SUPERIOR**



RELATÓRIO FINAL DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

EQUIPA DE INVESTIGAÇÃO:

ANA RAMOS (COORDENADORA)
ANA DANIEL
GEORGE RAMOS
IVONE CRAVO
MARIA CONSTANÇA RIGUEIRO

CONSULTORES:

CONSTANTINO REI
JORGE AMADO

SETEMBRO 2004

Equipa de Investigação:

Ana T. Vaz Ferreira Ramos (coordenadora)

Ana Cristina Marques Daniel

George Manuel de Almeida Ramos

Ivone Teresa G. Cravo

Maria Constança Simões Rigueiro

Consultores:

Constantino Mendes Rei

Jorge Manuel Pascoal Amado

AGRADECIMENTOS

O trabalho que agora se apresenta é o resultado duma proposta aliciante que resolvemos abraçar, no sentido de percorrer determinados conteúdos e conhecimentos, com vista, por um lado, a aumentar e a chamar a atenção para um tipo específico de análise que em Portugal tem sido normalmente menos efectuada – a relação entre o aproveitamento entre níveis de ensino – e, por outro, por ser um estímulo adicional a obtenção de informação com que poderemos, de melhor forma, compreender alguns dos problemas que os nossos alunos enfrentam e que nos dotará de algumas competências para ajudar a ultrapassar (ou a minimizar) essas situações.

Ao trazer a público este trabalho conjunto, os seus autores querem deixar aqui o seu profundo reconhecimento aos muitos de quem receberam apoio, estímulo e amizade.

Agradece-se especialmente aos dois Institutos Politécnicos (Guarda e Castelo Branco) donde são originários os autores do trabalho, especialmente à Escola Superior de Tecnologia do IPCB e à Escola Superior de Tecnologia e Gestão do IPG por facultarem os recursos necessários ao bom desenvolvimento do trabalho.

Agradece-se igualmente aos Institutos Politécnicos que integram a POLITÉCNICA, por nos receberem, por nos facultarem dados e por permitirem a realização dos inquéritos fundamentais para a concretização deste estudo.

Finalmente, agradecemos à POLITÉCNICA a oportunidade de acedermos a uma bolsa de investigação numa temática tão importante e actual quanto a “relação entre o aproveitamento no ensino secundário e no ensino superior”.

A todos o nosso MUITO OBRIGADO!

A equipa de investigação

INDICE GERAL

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1.1. ENQUADRAMENTO	2
1.2. OBJECTIVOS	2
1.3. ESTRUTURA	3
CAPÍTULO II - O ENSINO E A APRENDIZAGEM: O CAMINHO DO (IN)SUCESSO	6
2.1. INTRODUÇÃO	7
2.2. A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM	7
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO (IN)SUCESSO	8
2.3.1. Definição	8
2.3.2. Modelos teóricos de abordagem do insucesso	9
2.3.3. O indivíduo	12
2.3.3.1. Competências do indivíduo	12
2.3.3.2. Os meios sócio-económico e sócio-cultural	12
2.3.4. A Instituição	14
2.3.4.1. O docente	14
2.3.4.2. Meios disponíveis	14
2.4. A TRANSIÇÃO ENTRE DOIS NÍVEIS EDUCATIVOS	15
2.5. A PRÁTICA E O SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO	17
2.6. SUCESSO ESCOLAR VS. SUCESSO EDUCATIVO	18
2.6.1. A confrontação dos conceitos	18
2.6.2. O sucesso escolar	19
2.6.3. A obtenção do sucesso	20
CAPÍTULO III - CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO	22
3.1. INTRODUÇÃO	23
3.2. ANÁLISE HISTÓRICA	23
3.3. DESCRIÇÃO GERAL DA ESTRUTURA DO ENSINO SECUNDÁRIO	26
3.3.1. Cursos Gerais do Ensino Secundário	27
3.3.1.1. Informações gerais	27

3.3.1.2. Tipos de estabelecimento ou instituição e condições de acesso.....	28
3.3.1.3. Vias de ensino/especialização.....	29
3.3.1.4. Programas, disciplinas, carga horária	29
3.3.2. Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário	31
3.3.2.1. Informações gerais	31
3.3.2.2. Tipos de estabelecimento ou instituição e condições de acesso.....	32
3.3.2.3. Vias de ensino/especialização.....	32
3.3.2.4. Programas, disciplinas, carga horária	33
3.3.3. Cursos Profissionais.....	33
3.3.3.1. Informações gerais	33
3.3.3.2. Tipos de estabelecimento ou instituição e condições de acesso.....	34
3.3.3.3. Vias de ensino/especialização.....	34
3.3.3.4. Programas, disciplinas, carga horária	35
3.3.4. Cursos profissionalizantes	36
3.3.4.1. Informações gerais	36
3.3.4.2. Tipos de estabelecimento ou instituição e condições de acesso.....	36
3.3.4.3. Vias de ensino/especialização.....	36
3.3.4.4. Programas, disciplinas, carga horária	37
3.4. ACTUALIDADES E PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO FUTURO.....	38
CAPÍTULO IV - O ENSINO SUPERIOR	44
4.1. O APARECIMENTO DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO EM PORTUGAL.....	45
4.1.1. Razões para o surgimento e objectivos perseguidos.....	45
4.1.2. Percurso histórico.....	47
4.2. O ENSINO POLITÉCNICO NOS DIAS DE HOJE	49
4.2.1. Objectivos actuais	49
4.2.2. Imagem social e processo evolutivo.....	52
4.3. O ENSINO POLITÉCNICO PERANTE OS DESAFIOS DE FUTURO.....	55
4.3.1. Polarização ou unificação do ensino superior	55
4.3.2. Definição do modelo organizativo com referência à “Declaração de Bolonha”.....	56
4.3.2.1. O ensino superior e o processo de Bolonha	56
4.3.2.2. O processo de Bolonha e a criação de um espaço europeu de ensino superior.....	58
4.3.2.3. O papel das instituições de ensino superior e o reconhecimento da avaliação da qualidade	59

4.3.2.4. Pós-Bolonha: via de sucesso para os Politécnicos	61
4.3.3. Factores críticos de sucesso	62
4.4. O PAPEL DO ENSINO POLITÉCNICO EM FACE DOS OBJECTIVOS DA UNIÃO EUROPEIA	64
4.4.1. A educação na Europa.....	64
4.4.2. O Conselho Europeu.....	65
4.5. SÍNTESE DOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS	73
4.6. ESCOLAS E CURSOS ESCOLHIDOS.....	73
4.6.1. Introdução.....	73
4.6.2. Caracterização das Escolas.....	75
4.6.2.1. Escolas Superiores Agrárias	75
4.6.2.2. Escolas de Educação	76
4.6.2.3. Escolas de Enfermagem.....	77
4.6.2.4. Escolas de Tecnologia e Gestão	78
4.6.3. Vagas disponibilizadas e médias de entrada	79
4.6.4. Síntese da relação número de vagas/medias de entrada/Escolas.....	83
CAPÍTULO V - METODOLOGIA DE ANÁLISE	85
5.1. INTRODUÇÃO	86
5.2. POPULAÇÃO – ALVO	87
5.3. DIMENSÃO DA POPULAÇÃO	87
5.4. DESENHO DO INQUÉRITO.....	89
5.5. MÉTODO DE RECOLHA.....	92
5.6. TIPO DE RECOLHA	92
5.7. AMOSTRA.....	93
5.8. DIMENSÃO DA AMOSTRA.....	94
CAPÍTULO VI - ANÁLISE CRÍTICA DE RESULTADOS	97
6.1. INTRODUÇÃO	98
6.2. ANÁLISE UNIVARIADA E BIVARIADA DOS GRUPOS FUNDAMENTAIS DO INQUÉRITO.....	99
6.2.1. Introdução.....	99

6.2.2. Respostas aos Inquéritos.....	103
6.2.2.1. Grupo 1: Caracterização Sócio-Económica	103
6.2.2.2. Grupo 2: Situação no Ensino Secundário/Ingresso no Ensino Superior.....	105
6.2.2.3. Grupo 3: Situação na Escola/Curso que Frequenta.....	108
6.2.2.4. Grupo 4: Caracterização do Sucesso Educativo.....	110
6.2.3. Análise Univariada e Bivariada entre Grupos do Inquérito	114
6.2.4. Testes Estatísticos e Modelos de regressão: Principais Resultados.....	128
6.3. Análise das Entrevistas	135
6.4. Análise SWOT	142
CAPÍTULO VII - CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO	146
7.1. BREVE DESCRIÇÃO DO TRABALHO	147
7.2. CONCLUSÕES NO DECURSO DA REALIZAÇÃO DO TRABALHO.....	149
7.3. CONCLUSÕES GERAIS	153
7.4. TRABALHO FUTURO E PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO ...	155
BIBLIOGRAFIA.....	158
ANEXO I - FORMATO DO INQUÉRITO	A1

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1. Factores do insucesso	9
Figura 2. Formatação do Ensino Secundário Superior.....	27
Figura 3. Distribuição dos alunos matriculados no ensino secundário, por tipo de curso, em 2003/2004	38
Figura 4. Distribuição dos alunos matriculados no ensino secundário, por agrupamento, em 2003/2004	39
Figura 5. Distribuição dos alunos matriculados no 10.º, 11.º e 12.º anos dos cursos gerais, por agrupamento, em 2003/2004.....	40
Figura 6. Distribuição dos alunos matriculados no 10.º, 11.º e 12.º anos dos cursos tecnológicos, por agrupamento, em 2003/2004.....	40
Figura 7. Áreas de estudo dos cursos de especialização tecnológica, em 2003/2004	41
Figura 8. Vantagens/Desvantagens dos dois submodelos de ensino	62
Figura 9. Análise SWOT ao Ensino Superior Politécnico	63
Figura 10. Total de Escolas e Cursos por Instituto Politécnico.....	73
Figura 11. Curso de Engenharia Civil.....	81
Figura 12. Curso de Contabilidade.....	81
Figura 13. Curso de Educação de Infância	81
Figura 14. Curso de Professores do Ensino Básico variante Educação Física	82
Figura 15. Curso de Engenharia Agro-pecuária	82
Figura 16. Curso de Engenharia Alimentar	82
Figura 17. Curso de Enfermagem	82
Figura 18: Importância do estágio.....	112
Figura 19: Relação entre sucesso / insucesso educativo no ensino secundário / superior	114
Figura 20: Dificuldades de adaptação	115
Figura 21: Agrupamentos do Ensino Secundário.....	117
Figura 22: Continuava a frequentar o mesmo curso?/Tipo de aluno.....	120

Figura 23: Continuava a frequentar o mesmo curso?/Curso que frequenta.....	123
Figura 24: Grau de satisfação (meios informáticos e Internet)/Tipo de aluno	123
Figura 25: Turmas com elevado n.º de alunos/Tipo de aluno	124
Figura 26: Elevado número de trabalhos práticos/Tipo de aluno	125
Figura 27: Carga horária lectiva elevada/Tipo de aluno	125
Figura 28: Tempo disponível para estudar/Tipo de aluno	125
Figura 29: Descoordenação entre disciplinas/Tipo de aluno.....	126
Figura 30: Disciplinas teóricas e repetitivas/Tipo de aluno.....	126
Figura 31: Deficientes condições das salas de aula/Tipo de aluno.....	127
Figura 32: Aulas pouco motivadoras e interessantes/Tipo de aluno	127
Figura 33: A qualidade do ensino de alguns docentes/Tipo de aluno	127
Figura 34: Grau de exigência/Tipo de aluno	128
Figura 35: Análise SWOT.....	144

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1. Critérios de dimensionamento das escolas secundárias.....	28
Quadro 2. Componente curricular de formação específica dos cursos gerais, por agrupamento	30
Quadro 3. Cursos disponíveis, por agrupamentos	32
Quadro 4. Cursos profissionalizantes disponíveis, por áreas.....	37
Quadro 5. Cursos profissionalizantes disponíveis, por áreas.....	37
Quadro 6. Cursos e Escolas analisados	74
Quadro 7. Curso de Engenharia Alimentar	75
Quadro 8. Curso de Engenharia Agro-Pecuária.....	76
Quadro 9. Curso de Educação de Infância	76
Quadro 10. Curso de Professores do Ensino Básico, variante Educação Física .	77
Quadro 11. Curso de Enfermagem	77
Quadro 12. Curso de Engenharia Civil.....	78
Quadro 13. Curso de Contabilidade	79
Quadro 14. Relação entre os curso, vagas e médias de entrada.....	80
Quadro 15. Dimensão da população.....	88
Quadro 16. Amostra	93
Quadro 17. Dimensão da amostra	94
Quadro 18. Dados da execução inquéritos	96
Quadro 19: N.º de Inquéritos por Instituto Politécnico e por Curso	99
Quadro 20: Sexo/Cursos.....	100
Quadro 21: Idade dos Alunos.....	100
Quadro 22: Idade Média por Sexo e Curso.....	101
Quadro 23: Tipo de aluno / Disciplinas em atraso.....	102
Quadro 24: Sexo / Disciplinas em atraso	102
Quadro 25: Curso / Disciplinas em atraso.....	102
Quadro 26: Rendimento Líquido do Agregado Familiar	104

Quadro 27: Habilitações Literárias de Pai e Mãe	104
Quadro 28: A que agrupamento a que pertencia no Ensino Secundário?	105
Quadro 29: Agrupamento/Nota obtida no Secundário.....	106
Quadro 30: Agrupamento/Média entrada Ensino Superior.....	106
Quadro 31: Preparação/Agrupamento	107
Quadro 32: Grau de satisfação	110
Quadro 33: Importância da articulação entre as disciplinas	111
Quadro 34: Motivos da importância da articulação entre as disciplinas	111
Quadro 35: Medidas para combater o insucesso educativo.....	112
Quadro 36: Tipo de avaliação	113
Quadro 37: Distrito habitual de residência/ Instituição que frequenta	114
Quadro 38: Curso/Agrupamento pertencia no ensino secundário.....	116
Quadro 39: Média obtida no ensino secundário (valores)/Tipo de aluno	117
Quadro 40: Sexo/Média obtida no Ensino Secundário.....	118
Quadro 41: Rendimento Familiar (mensal em euros) / Média obtida no Ensino Secundário (Percentagens).....	119
Quadro 42: Rendimento Familiar (mensal em euros)/Tipo de aluno	119
Quadro 43: Correlação entre as questões 2.11 e 4.1.1.....	121
Quadro 44: Articulação das disciplinas <i>versus</i> curso	121
Quadro 45: Importância do estágio/curso que frequenta	122
Quadro 46: Resultados do Teste de Independência do Qui-Quadrado.....	129
Quadro 47: Regressão entre N.º Matrículas na Escola e Média do Secundário	131
Quadro 48: Tabela ANOVA: N.º Matrículas na Escola e Média no Secundário .	131
Quadro 49: Regressão entre N.º Matrículas na Escola e Média de Entrada no Ensino Superior.....	131
Quadro 50: Tabela ANOVA: N.º Matrículas na Escola e Média de Entrada no Ensino Superior.....	132
Quadro 51: Regressão entre N.º Matrículas na Escola e Rendimento Líquido Familiar	132

Quadro 52: Tabela ANOVA: N.º Matrículas na Escola e Rendimento Ilíquido Familiar	132
Quadro 53: Regressão entre Média obtida no Secundário e Rendimento Ilíquido Familiar	132
Quadro 54: Tabela ANOVA: Média obtida no Secundário e Rendimento Ilíquido Familiar	132
Quadro 55: Regressão entre N.º Matrículas na Escola e Razões para a Existência de Problemas de Aproveitamento	133
Quadro 56: Regressão entre n.º de matrículas na Escola e Idade, Rendimento, Preparação Anterior, Média Secundário, Média Entrada Superior.....	133
Quadro 57: Tabela ANOVA: N.º Matrículas na Escola e Idade, Rendimento, Preparação Anterior, Média Secundário, Média Entrada Superior.....	134
Quadro 58: Regressão entre N.º Matrículas na Escola e Idade, Média Entrada Superior.....	134
Quadro 59: Tabela ANOVA: N.º Matrículas na Escola e Idade, Média Entrada Superior.....	134
Quadro 60. Entrevista	137

CAPÍTULO I
INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1. Enquadramento

“Se uma sociedade não consegue ensinar as gerações que vão substituir os adultos que morrem, nem conhece claramente os meios pelos quais o fará, corre o risco de que a sua construção se disperse. Ensinar, isto é transmitir a memória social de adultos a jovens, é o processo pelo qual se transfere o pensamento cultural de como uma sociedade se gere a si própria” (Iturra, 1990: 16).

O presente trabalho desenvolveu-se no âmbito da atribuição de uma bolsa de investigação sob o tema: “Relação entre o aproveitamento no Ensino Secundário e Ensino Superior”.

Dentro do actual quadro nacional, no que respeita ao (in)sucesso educativo, convém destacar as elevadas taxas de abandono e de retenção do Ensino Superior assim como a metodologia utilizada para o ingresso no mesmo ensino (*numerus clausus*, classificações mínimas, provas específicas, etc.). Tal panorama obriga a que, por um lado, se perceba que é urgente o incremento da cultura educativa ao nível do Ensino Secundário e Ensino Superior e, por outro, é perceptível que tal só se poderá alcançar pela resolução dos problemas de eficiência que caracterizam esses dois níveis de Ensino.

1.2. Objectivos

Este trabalho tem como objectivos, na sua fase final, dar luz, entre outras, às questões levantadas em estudos já realizados [por exemplo, Simão et al. (2002)], nomeadamente:

- Será que a preparação dos alunos ao ingressar no curso é a melhor? Em particular, no que se refere à preparação a nível global, às disciplinas específicas e à metodologia de estudo?

- A falta de informação sobre os cursos e respectivas competências no momento do ingresso destes alunos no Ensino Superior, não será uma das causas para o insucesso?
- E no Ensino Superior, será que existe uma preocupação em cultivar a articulação interdisciplinar dentro do curso assim como a ligação efectiva do mesmo ao mercado de trabalho?

Nessa óptica interessa ainda analisar por que razão o impacto exigencial do Ensino Superior, reflecte de forma tão flagrante lacunas formativas ao nível do Ensino Secundário. E não menos importante, até que ponto esse grau de exigência não é o resultado de pedagogias mais viradas para o primado enciclopédico e menos para o desejável desenvolvimento intelectual do aluno, quer enquanto futuro profissional quer enquanto cidadão.

Factores como a influência social, o ambiente sócio-económico e cultural envolvente do aluno, as instituições e escolas são também objecto de análise no presente trabalho.

1.3. Estrutura

A apresentação deste relatório é composta por seis capítulos nos quais se abordam os seguintes temas:

O capítulo I consiste na introdução por via da apresentação do contexto actual em que o trabalho se desenvolve, dos seus objectivos principais e estrutura.

O capítulo II aborda as questões relacionadas com a compreensão sobre os factores ligados ao processo de ensino e conhecimento, seus conceitos e definições. Posteriormente apresenta os modelos conceptuais e teóricos de abordagem do insucesso, caracterizando os factores mais relevantes para a sua compreensão e, conseqüentemente, para o seu combate.

O capítulo III apresenta o actual sistema de ensino oficial vigente em Portugal e objecto deste estudo: o Ensino Secundário, com todas as suas variantes ao nível de áreas, cursos e ensino.

No capítulo IV é apresentado o actual contexto de formação superior, com particular relevância para o ensino superior politécnico, procurando uma articulação entre o que foi, o que é e o que deverá ser o ensino politécnico como fonte de qualificação superior. Na segunda parte do capítulo, é apresentada uma breve abordagem às Instituições de Ensino Superior envolvidas no presente projecto de investigação, nomeadamente os Institutos Politécnicos que integram a Associação dos Politécnicos da Região Centro – POLITÉCNICA e a caracterização das Escolas, unidades integrantes dos Institutos, envolvidas no trabalho. Neste Capítulo abordam-se ainda questões relacionadas com o número de vagas disponibilizadas, médias verificadas e condições de acesso em determinados cursos seleccionados neste estudo.

O capítulo V revela a metodologia de análise utilizada para realizar o tratamento estatístico dos dados recolhidos através da distribuição de um inquérito. Este inquérito foi desenhado para servir de base à elaboração do trabalho e divide-se por quatro pontos fundamentais:

1. Caracterização sócio-económica dos alunos
2. Situação no Ensino Secundário / ingresso no Ensino Superior
3. Situação na Escola / curso que frequenta
4. Caracterização do sucesso educativo

O capítulo VI apresenta os resultados obtidos após o tratamento estatístico dos dados recolhidos através dos inquéritos, em termos de análise univariada e bivariada. Ainda neste capítulo, é efectuada uma análise às entrevistas efectuadas com alunos, referindo-se aos principais aspectos enunciados. Para finalizar o capítulo, apresentamos uma análise SWOT no âmbito do leque de instituições analisadas, tomando em atenção os novos desafios que as instituições de ensino deverão estar aptas a enfrentar.

No capítulo VII são apresentadas as principais conclusões do trabalho e são propostas directrizes no sentido de contribuir para a supressão das actuais carências no sector da educação.

CAPÍTULO II

O ENSINO E A APRENDIZAGEM: O CAMINHO DO (IN)SUCESSO

CAPÍTULO II

O ENSINO E A APRENDIZAGEM: O CAMINHO DO (IN)SUCESSO

2.1. Introdução

Embora este trabalho tenha como objectivo estabelecer a relação entre o aproveitamento em dois níveis de ensino diferentes, pensamos ser de extrema importância avaliar a problemática do insucesso em cada um deles e depois sim correlacioná-los. Diversos trabalhos foram realizados no âmbito do estudo do sucesso/insucesso escolar ao nível do 1.º, 2.º e 3.º ciclos de escolaridade e do Ensino Superior. Estes trabalhos permitiram estabelecer elementos capazes de caracterizar o fenómeno do (in)sucesso de acordo com o elevado número de agentes envolvidos no processo. Este capítulo tem como objectivo clarificar esta questão através, num primeiro momento, da sua definição e, posteriormente, salientando os principais responsáveis em todo o processo.

2.2. A relação entre o ensino e a aprendizagem

De acordo com Iturra (1990: 19) “o ensino comunica uma verdade de um nível provado que interpreta o real, a aprendizagem vive num mundo recebido, dado, que funciona pela semelhança e pela diferença. O mundo do ensino é o mundo que divide os ciclos da vida e os ensina parcialmente, enquanto que o mundo da aprendizagem orienta sua vida pelos ciclos embora a consciência deles esteja partilhada por rituais e signos do tempo”.

O ensino divide-se em duas áreas, que naturalmente se interceptam mutuamente: o conhecimento oficial e o conhecimento cultural. O primeiro sustenta-se na tese de que a escola tem a função de ensinar, o segundo é consequência da vivência do indivíduo inserido num determinado grupo social. O conhecimento cultural só por si produz uma grande heterogeneidade entre os indivíduos e seguramente não é tido em consideração num sistema de ensino homogéneo e estereotipado para o todo.

Se o conhecimento se constrói com base em diversos ciclos de ensinamentos, que, seguramente, estão assentes sobre o conhecimento cultural do indivíduo,

torna-se essencial a concretização do uso desta realidade como objecto e ferramenta da própria instituição.

Ainda segundo Iturra (1990: 18) “a diferença que enfrenta o ensino entre a teoria da prova baseada no experimento, e a interpretação da experiência baseada no crer, é o chamado insucesso”. O processo de ensino alicerçado por questões concretas que possibilitam ao aluno a experimentação e o estabelecimento de um paralelismo com a realidade traduz-se em resultados mais favoráveis que o ensino baseado no crer. É fundamental que o conhecimento cultural seja reconhecido e assumido como uma extensão do saber oficial, utilizando-o como uma linha de comunicação para a transmissão do segundo.

2.3. Caracterização do (in)sucesso

2.3.1. Definição

Por definição, o insucesso consiste em não se atingir um objectivo proposto, ou esta situação não acontecer dentro de um prazo previsto. Esta questão é extremamente complexa pelo facto de muitas vezes os objectivos poderem ser contraditórios perante conteúdos realizados; noutras situações o sucesso de uma das partes depende do insucesso da outra.

O caso do insucesso escolar encontra-se em alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem que lhes é imposto, nem conseguem demonstrar aptidões e conhecimentos que, supostamente, deviam adquirir. As formas de que se reveste esta situação traduzem-se nas taxas de reprovação e abandono escolar (este último largamente discutido devido aos elevados índices verificados em Portugal) (Afonso, 1998, citado em Pinto, 2002).

Tem sido repetidamente salientado, tanto nos *media* como em encontros científico-pedagógicos, alguma inadequação verificada entre os conteúdos transmitidos nas escolas, as aspirações e anseios dos alunos e as necessidades do sistema social (Figura 1) enquanto estrutura que irá receber esta população.



Figura 1. Factores do insucesso

Martins (1991) propõe uma série de questões, extremamente pertinentes, quanto aos alunos que concluem uma etapa escolar:

1. Estarão preparados para ingressar nos níveis subseqüentes de ensino, nomeadamente o ensino superior?
2. Estarão preparados para desempenhar funções no sistema científico, tecnológico e produtivo?
3. Estarão preparados para aprender por si a aprender?
4. Estarão preparados para compreender os fenómenos culturais, políticos e ideológicos do mundo ou do país onde vivem?

2.3.2. Modelos teóricos de abordagem do insucesso

A análise das teorias empíricas que abordam a questão do insucesso escolar permite constatar que a evolução do quadro conceptual de análise do insucesso escolar passou de uma centripetação no indivíduo, explicado por razões de ordem individual, para o seu entendimento como um fenómeno societal.

Dentro do primeiro tipo de abordagem, salientam-se as correntes bio-genética, psico-afectiva e psicanalítica; o segundo nível de abordagem focaliza-se nas correntes sociológicas da reprodução e do *handicap* sociocultural.

Não pretendendo ser exaustivos, é conveniente a referência a alguns pontos sobre as correntes teóricas apresentadas.

A corrente bio-genética sustenta o insucesso em aptidões, traços e capacidades inerentes ao indivíduo. Entre as causas que o podem determinar encontram-se a dislexia, a discalculia, deficiências sensoriais, atrasos na maturidade e/ou bloqueios afectivos. Neste contexto, o défice de capacidade de raciocínio formata-se como o principal factor que explica o insucesso escolar dos alunos (Pinto, 2002).

A corrente psico-afectiva chama claramente a atenção para as rupturas a que os alunos se encontram sujeitos na mudança de ciclos de estudo e para a forma como decorre a adaptação do aluno a novos tipos de exigência.

A corrente psicanalítica versa sobre a influência da estrutura emocional do aluno e do seu dinamismo na forma como encara o ensino na utilização das capacidades intelectuais intrínsecas.

As correntes sociológicas de reprodução e do *handicap* cultural remetem, grosso modo, para o desfavorecimento social como factor explicativo do insucesso. O fracasso escolar resulta da interacção de vários factores radicados na rede de vivências indivíduo-mundo (Pinto, 2002).

Mendes, Lourenço e Pile (2001) e Gonçalves e Pile (2003), em estudos de caso sobre o insucesso escolar, centralizam o quadro de referência teórico sob o qual deverá ser analisado o insucesso: a teoria dos dotes (que vigorou desde o final da 2.^a guerra mundial até ao final dos anos 60), a teoria do *handicap* sociocultural (cuja existência se pode situar no final dos anos 60, princípio dos anos 70) e a vigente corrente socio-institucional (daí para a frente).

A teoria dos dotes (que é, de facto, uma variante da corrente biogenética) defende que o desempenho escolar depende da dotação de inteligência do indivíduo (medida pelo quociente de inteligência) e da sua capacidade de “prestar atenção” no momento de transmissão do conhecimento; desta forma,

os indivíduos menos dotados partem de uma situação desvantajosa. Os meios de intervenção que permitem ultrapassar tal aspecto concretizam-se na elaboração de diagnósticos precoces, em consultas de carácter individual, recorrendo a apoio médico-pedagógico e de orientação (Pinto, 2002). Aspectos como a motivação, a diversificação das modalidades de comunicação em sala, a relação pedagógica, transcendem a sua importância normal e assumem um papel crítico.

A teoria do *handicap* sociocultural explica o desempenho escolar negativo pelas diferenças sociais, apoiando-se na forte correlação estatística entre insucesso e origem social¹. Esta teoria divide-se em três “sub-teorias”: a teoria da privação, relacionada com a falta de recursos económicos, a falta de estímulos intelectuais e o défice cultural; a teoria do conflito cultural, que defende que os alunos encaram diferenciadamente o espaço escolar e que se situam a distâncias diferentes relativamente à cultura escolar; a teoria do défice institucional considera que a forma de organização e de funcionamento escolar favorece os alunos provenientes de escalões sociais mais elevados, em prejuízo dos alunos de escalões sociais mais baixos. Esta teoria identifica as causas de um fraco desempenho escolar como externas à escola e radicadas no aluno e/ou família, libertando de responsabilidade os outros elementos intervenientes. Assim, assume uma postura negativista tanto da realidade escolar (assumindo a incapacidade operacional do “sistema”) e do próprio indivíduo (vítima de uma fatalidade sociocultural). A intervenção sobre este tipo de alunos pode enformar programas pedagógicos de remediação ou apoio de forma a diminuir descompensações cognitivas e socio-afectivas do aluno.

A teoria socio-institucional permite deslocar o estudo científico do indivíduo para a instituição Escola e foca-se nas malhas reticulares de intervenção aluno-práticas escolares. A escola assume um papel crítico pela qualidade educativa, buscando nessa qualidade e eficácia máxima – as escolas eficazes. Também,

¹ É questionável atribuir a uma correlação estatística, ainda que intensa, uma relação causa-efeito, isto é, afirmar que a origem social produz insucesso.

neste contexto, o papel de quem ensina assume relevância devido à sua capacidade de agir sobre os alunos e sobre as suas aquisições².

Estas teorias culminam com as causas relacionadas com o insucesso apresentadas por vários autores (Pires, 1991; Tavares, Santiago e Lencastre 1998; Gonçalves e Pile, 2003).

2.3.3. O indivíduo

2.3.3.1. Competências do indivíduo

Existem características intrínsecas do indivíduo que condicionam a sua aptidão, e é certo que os alunos não são todos iguais no que respeita às mesmas. Durante muito tempo, conforme referido no ponto anterior, foi imputada ao aluno a responsabilidade pelo insucesso, procurando-se a explicação através do seu quociente-intelectual (Le Gall, 1993). Pedagogos, psicólogos e investigadores opuseram-se a esta tentativa de reduzir a questão ao indivíduo e imputar às suas capacidades o insucesso verificado. A avaliação desta questão deve ser feita incluída num conjunto de outros factores, nomeadamente, de origem familiar, social e sócio-económica e ainda factores (chamemos-lhe) secundários, como pessoais e escolares.

Essencialmente, o que está em causa, é o facto de que um aluno detém uma capacidade intrínseca de aprendizagem, diferenciada é certo mas, ainda assim, é um facto que a detém. O papel da Escola é o de conseguir com que essa capacidade intrínseca não se perca, induzindo-lhe a faculdade de entender como o ensino se aprende e como é que se pode utilizar (Iturra, 1990).

2.3.3.2. Os meios sócio-económico e sócio-cultural

As condições sócio-económicas intervêm no (in)sucesso escolar de forma decisiva, de acordo com alguns estudos empíricos³. Estes estudos têm revelado, invariavelmente, que os grupos étnicos são aqueles que maiores taxas de insucesso apresentam, seguindo-se, por ordem decrescente, os

² Pensemos, por exemplo, no efeito pigmalião, segundo o qual as expectativas positivas do professor desencadeiam uma progressão favorável dos alunos.

³ Ver, por exemplo: em Inglaterra os trabalhos de Halsey, Jean Foud, Douglas e Elisabeth Fraser nos anos 50; nos Estados Unidos e na Europa, na década de 60, o relatório Coleman (EUA), o INED (França) e o relatório Powden (Inglaterra). Em Portugal, os estudos remontam à década de 70 (Martins, 1991).

alunos provenientes de famílias que, profissionalmente, se encontram ligadas a actividades agrícolas, operários, empregados de serviços, patrões, quadros médios e, finalmente, os filhos de quadros superiores e profissões liberais (Martins, 1991).

As condições económicas encontram-se, então relacionadas com:

- a distância à escola (quanto mais longe se encontra a residência habitual do aluno maior será o esforço suplementar que este terá que despende) e o ambiente de localização da residência (a vivência em bairros degradados, por exemplo, influencia negativamente a aquisição de hábitos culturais e de estudo);
- as diferentes formas de satisfação das necessidades básicas do aluno (alimentação cuidada, vestuário, espaço, conforto, ...);
- as possibilidades diferenciadas de acesso à cultura (não só imagético como presencial);
- o nível de rendimento e a necessidade de aumentar o rendimento familiar, o que pode conduzir ao abandono;
- as diferentes capacidades aquisitivas (de livros e material escolar, transportes, etc.) e a forte relação entre o nível económico e o nível cultural, sendo que este último é fundamental para o sucesso escolar.

Este tipo de perspectivas vieram a ser contrariadas pelas teorias deterministas da reputação cultural e social e desenvolvida pela Nova Sociologia da Educação (Cherkaoui, 1986), que atribuíam o insucesso escolar à estrutura e organização da Escola, aos conteúdos curriculares, ao tipo de ensino ministrado e aos processos de avaliação, relacionando, no entanto, estes factores (internos à Escola) com a origem social do aluno.

O nível de exigência da sociedade é, crescentemente, um fenómeno que exige a “adultização” mais precoce como meio de adaptação às mudanças vertiginosas que a “Aldeia Global” enforma. Neste sentido, existe um desfasamento entre o desenvolvimento físico e biológico e o desenvolvimento afectivo, moral, intelectual (Pires, 1991).

2.3.4. A Instituição

2.3.4.1. O docente

O docente, entidade central no processo formativo, tem deparado com alguns constrangimentos ao desenvolvimento normal da sua actividade.

Por um lado, são actores do ensino por deterem e transmitirem o saber, e por outro, são guionistas (superiormente controlados, é certo) por corporizarem o “poder” nos principais órgãos de decisão ao nível escolar.

Quanto ao primeiro aspecto, que entendemos como mais relevante no âmbito deste estudo, constata-se que o desempenho da actividade profissional é, muitas vezes, condicionado por aspectos de ordem exógena. O exercício de funções fora das áreas (geográficas e pedagógicas) de interesse do docente, as lacunas em termos de materiais escolares e pedagógicos, o baixo retorno monetário, a sobrecarga de horários (lectivos, apoio, etc.), as condições desumanizadas (número de alunos por turma elevado, falta de espaço, falta de material didáctico e de espaço), o entendimento de formação contínua (e pedagógica) como um fim em si não ligada aos objectivos de desempenho na Escola, são elementos que permitem assimilar algum descontentamento de ordem profissional que redundam, regra geral, na falta de preparação para a docência, no desinteresse devido à inexistência de vínculo duradouro, em taxas de absentismo elevadas, na ausência de dinâmica investigadora, ...

Saliente-se, ainda, que a variável “professor” é mais potente do que a variável “método” quanto à obtenção de resultados escolares e um bom clima de trabalho, aos variados níveis, é um factor de produtividade e de potencialização desta entidade (Fonseca, 1999).

2.3.4.2. Meios disponíveis

Existe a noção de que a escola de massas que permitiu o acesso de todos à educação foi caracterizada por três principais fenómenos (Pires, 1988, citado em Martins, 1991):

1. A resposta, quantitativa e qualitativa, dos sistemas de ensino à massificação do ensino e a heterogeneidade dos alunos foi insuficiente;

2. Criou-se o sentimento de que a educação era um bem essencial à melhoria das condições de vida (individual e colectiva) e foram criadas e potenciadas as aspirações dos indivíduos; o não cumprimento daquelas expectativas redundou em frustração;
3. A escola unificada (saber + *praxis*) não resultou por se ter sobreposto o primeiro aspecto relativamente ao segundo.

Desta forma, a Escola em vez de adequar as aspirações individuais às necessidades (económicas e sociais) dos meios envolventes – visão funcionalista – optou pela standardização do ensino e pela potenciação das aspirações individuais que os sistemas sociais não conseguem satisfazer.

Acresce que a Escola, por princípio, não poderá, com a sua metodologia, preparar os mais dotados e segregar os menos dotados.

2.4. A transição entre dois níveis educativos

A Escola, nos seus diversos ciclos, é um mundo que leva a divisões epistemológicas nas etapas da vida dos jovens e que, tal como um novo emprego, um novo país de trabalho, qualquer nova situação, gera ansiedades e expectativas.

A transição entre um nível educativo e outro sempre foi um tema problemático dentro de qualquer sistema educativo. No entanto, provavelmente, a transição entre os estudos secundários e superiores será o mais conflituoso, na medida em que “apela a uma autonomia intelectual e afectiva até aí ignorada” (Bastin e Roosen, 1992, citados em Pinto, 2002: 16).

Esta descontinuidade relativamente às experiências educativas anteriores perspectiva uma série de mudanças que altera as experiências pessoais e académicas dos alunos ao nível de contacto com (Tavares, 1998) uma nova forma de ministração do conhecimento, com formas diferenciadas de obtenção de conhecimento, com um novo tipo de organização curricular, com novas e diferenciadas vivências (muitas vezes, longe do círculo familiar), com ritmos de trabalho e mobilização de capacidades cognitivas diferentes, com a necessidade de promover a organização de trabalho de forma mais autónoma,

com a escrita como forma intermediária de saberes mais importante e com formas de organização institucional que apelam a uma participação mais intensa e interpessoal. Este novo contexto pode constituir-se como um campo minado em termos de motivação, das expectativas e das estruturas representacionais do aluno.

A análise da relação entre o aproveitamento no ensino secundário e no ensino superior exige, à partida, uma análise do que se espera de cada um dos tipos de funções.

No caso de ensino secundário, é de destacar a quádrupla função que se atribui a este tipo de ensino (Azevedo, 1999):

- a de contribuir para formar a mão-de-obra requerida pelo desenvolvimento da economia, ou seja, a função profissionalizante, também designada função produtiva ou terminal;
- a de preparar os jovens para prosseguirem estudos de nível pós secundário ou superior, isto é, a função propedêutica;
- a de promover o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, pelo fomento das suas capacidades, apetências, aspirações e expectativas, que são muito diversas, ou seja, a função formativa;
- a de, ao mesmo tempo, formar cidadãos responsáveis e assegurar a igualdade de oportunidades e a mobilidade social à vasta maioria dos jovens, ou seja, a função eminentemente social e política.

Quanto ao ensino superior, no contexto de ante-câmara para o emprego, a sua importância em termos de capital social é fundamental (Gradstein e Justman, 1999), no sentido da promoção de valores relacionados com o voluntarismo e participação social. O ensino superior deve-se traduzir numa preocupação pela existência de indivíduos economicamente mais produtivos, cidadãos mais activos e interventivos no intuito de promover o conhecimento, a cultura, o desenvolvimento e criação de justiça social e riqueza no seu sentido mais lato.

2.5. A prática e o significado da avaliação

A avaliação norteia todo o viver da humanidade ao longo da sua trajetória. Este processo é permeado de subjectividade, normas, condutas e códigos criados pelo Homem.

Na área da educação, a história repete-se. A avaliação tem-se vindo a constituir num instrumento de aprovação/reprovação como uma prática, para se realçar ou não o saber e a ascensão social.

A prática de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvida nas instituições de ensino não tem sido utilizada como elemento que auxilie o processo ensino/aprendizagem, perdendo-se na mensuração e quantificação do saber, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e colectivos. A atenção dos alunos está centrada na obtenção de uma “nota” e não no caminho percorrido para obtê-la e na obtenção do saber, como se não tivesse nada a ver com a trajetória do processo de aprendizagem. O estabelecimento do ensino está estruturado com base nos resultados de provas e exames; assim, a dinâmica do processo educativo permanece secundarizada pela supervalorização da avaliação centrada nas estatísticas das notas.

Nesta concepção, encontram-se em Luckesi (1995) alguns pontos que auxiliam na compreensão destas questões. O acto de avaliar tem sido utilizado como forma de classificação e não como meio de diagnóstico. Sendo utilizada com uma função diagnóstica, seria um momento dialéctico do processo para avançar no desenvolvimento da acção, do crescimento para a autonomia e competência. Como função de classificação, constitui-se num instrumento estático e “emperrador” do processo de crescimento, subtraindo do processo de avaliação aquilo que lhe é constitutivo, isto é, a tomada de decisão quanto à acção.

A aprendizagem neste contexto, deixa de dar prazer e de ser solidária, passando a ser um processo solitário e desmotivador, contribuindo para a selectividade social, principalmente para atender às exigências do sistema económico vigente.

2.6. Sucesso escolar vs. sucesso educativo

2.6.1. A confrontação dos conceitos

A querela entre o sucesso escolar e sucesso educativo conheceu, em Portugal, alguma acuidade pedagógica até meados dos anos 80 para, a partir daí, ser tido em menor atenção, ultrapassado pela dinâmica de obtenção de resultados positivos em comparação com outros países europeus, decorrente da entrada na Comunidade Económica Europeia. A redescoberta desta relação surge com a necessidade económica adstrita ao processo de obtenção de competitividade crítica a nível económico. Alimentava-se tal querela pelo pressuposto de que o bom comportamento escolar, necessariamente dependente da reprodução dum saber transmitido, não assegurava só por si, um processo educativo sadio. Se bem que o apuramento do modo concreto como se haveria de operar a diferenciação nunca tivesse sido sistematizado, a verdade é que a afirmação da redução do educativo ao escolar significava a existência dum espaço que se recusava a ser gerido apenas didacticamente ou tecnologicamente.

Ainda assim, torna-se discutível dissociar o sucesso escolar e o sucesso educativo (Perrenoud, 2003).

O sucesso escolar deveria coincidir com o conjunto das missões da escola, devendo, portanto, cobrir uma parte da acção educativa, aquela que caberia à escola assumir. Seria desejável que essa expectativa fosse explicitada e remetesse para objectivos de formação, em sentido amplo, em vez de permanecer subentendida, o que impede a escola de construir os meios para suas ambições educativas. Seria conveniente também romper com uma distinção simplista entre uma instrução essencialmente cognitiva e uma educação essencialmente afectiva, social ou relacional.

Consolidada a escola de massas, a revisitação do tema relativo ao processo de transformação das relações entre o educativo e o escolar é o papel desempenhado pela teoria da não-directividade na estruturação da autonomia do educativo. Nos termos desta teoria, a educação, sendo essencialmente um processo de auto-desenvolvimento, não pode ser objecto de prescrições e imposições alheias, sob pena de impedir o acesso à autenticidade de cada um.

Como resultado, a autonomia do educativo não soube, ou não pôde, encontrar alternativas no plano social, dando assim lugar à hegemonização do organizacional.

Em resumo, o sucesso escolar, na sua forma actual, só tem sentido se articulado com:

- a) uma definição coletiva e democrática dos objetivos da escolaridade;
- b) uma limitação desses objectivos, deixando um amplo espaço para a diversidade cultural.

2.6.2. O sucesso escolar

A ideia de sucesso escolar é hoje entendida em dois sentidos:

- de modo muito geral, é associada ao desempenho dos alunos: obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos;
- com a “moda” das escolas eficazes e a publicação das “listas de classificação das escolas”, o sucesso escolar acaba por designar o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto; são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem os seus objectivos ou que os atingem melhor que os outros.

Os dois sentidos são interdependentes, pois não se poderia imaginar um estabelecimento que obtenha êxito enquanto a maioria de seus alunos fracassa.

No entanto, as coisas não são assim tão simples, em virtude de, pelo menos, dois níveis de razões:

- a) Não se pode centralizar a análise nos desempenhos de elevado nível, nem mesmo aos de nível médio, e desconsiderar a dispersão. Um estabelecimento deveria levar todos os seus alunos a um nível aceitável e não deveria aceitar a simples compensação de graves fracassos individuais com êxitos brilhantes.
- b) Não se podem comparar estabelecimentos sem levar em conta o conjunto dos factores que determinam o sucesso escolar dos seus alunos: alguns

desses factores fogem ao controle dos estabelecimentos menos poderosos, como o nível inicial dos alunos ou seu contexto familiar e urbano.

Há ainda uma outra complicação: o significado dos índices habituais de sucesso escolar dos alunos (taxas de aprovação/reprovação, notas, percentagens) varia segundo o contexto. A mesma nota não corresponde às mesmas competências e competências iguais são avaliadas de forma diferente de um estabelecimento para outro, uma vez que as notas resultam em geral de uma comparação local entre alunos que seguem o mesmo “programa”.

2.6.3. A obtenção do sucesso

No quadro da luta contra as desigualdades e o fracasso escolar, é necessário e urgente debater critérios de sucesso e a sua relação com estratégias mais promissoras. Quanto a este aspecto, três observações merecem ser formuladas.

Critérios de sucesso que favoreçam pedagogias activas, diferenciadas e construtivistas, e uma avaliação formativa são condições absolutamente necessárias. Realizar essas condições não impede de trabalhar com o núcleo do problema: otimizar a organização do trabalho, as situações didáticas, a consideração das diferenças, as regulações formativas.

É importante trazer constantemente o debate sobre os critérios de sucesso para uma abordagem pragmática: eles permitem ou emperram as estratégias de formação eficazes? São ou não coerentes com as concepções mais promissoras da aprendizagem e do currículo? Na democracia, as finalidades da escola e os critérios de sucesso são escolhas políticas, às quais professores e pesquisadores se devem submeter. Eles podem, por sua vez, dizer no que e explicar por que certas orientações estão em contradição com a ambição de tornar a escola mais justa e eficaz.

Uma parte das questões é igual em todos os sistemas, quaisquer que sejam os governos no poder, o currículo ou os critérios de sucesso. Pode-se visar uma certa continuidade na pesquisa e na inovação sem parar de reflectir a cada mudança de ministério ou de programa. Os objetivos da formação são, em larga

medida, muito parecidos. O problema maior é que não se consegue atingi-los em relação a todos os alunos.

A escola não pode ser refém dum certo “sucesso” educativo. A escola tem uma responsabilidade formativa, não deve enformar ou mesmo deformar. Importa clarificar os grandes objectivos de cada grau de ensino, devendo ser comum a todos a vontade de educar crianças e jovens para serem cidadãos responsáveis, atentos, solidários, exigentes. Só com estas competências se pode ter profissionais competentes. Sendo não menos importante saber fazer perguntas do que ter respostas na ponta da língua, a avaliação orientada para provas escritas não privilegia a vontade de compreender e fazer percursos pessoais. Pensa-se ser também formador o trabalho em equipa e as experiências educativas que o individualismo, a falta de referência e valorização destas experiências termina por torná-las inconsequentes.

A reforma que urge nas escolas não é curricular, é de valorização da formação de valores e democrática.

A promoção e o incentivo de alguns aspectos, como sejam o auto-estudo, a reflexão, o espírito crítico e o sentido de iniciativa, deverá ser acarinhado e constituir um dos pilares básicos do processo formativo dos alunos enquanto futuros profissionais num mundo em vertiginosa mudança e enquanto cidadãos que têm o poder e o dever de intervir (de forma construtivamente crítica) na sociedade, de forma a colaborar num rumo de efectivo progresso social.

Assim entendido, o desenvolvimento do processo formativo alcançará patamares que formatam a capacidade de investigar, de criar, de inovar (palavra tão grata à classe política actual) que, mais tarde ou mais cedo, se repercutirá na sociedade aos mais variados níveis.

A educação tem futuro - o sucesso dos processos de formação reside em todos os intervenientes na educação do indivíduo mas, principalmente, reside nele próprio. É também na capacidade e na motivação de ensinar a aprender que se fundamenta esta última nota de esperança que lançamos e que pensamos ser possível atingir.

CAPÍTULO III
CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

CAPÍTULO III

CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

3.1. Introdução

Neste dealbar do século XXI, o ensino secundário continua a ser objecto de apostas fundamentais para a formação dos jovens e para o seu desenvolvimento. Nos dias que correm, os desafios a encarar encontram-se alterados: do alvo democratização do acesso a este nível de ensino procura-se agora a “batalha” da adaptação dos métodos e do conteúdo que nele são ensinados. Desde o desenvolvimento de um ensino de massas ao nível do secundário (que teve lugar no início dos anos 70 em numerosos países europeus), a heterogeneidade dos públicos nunca foi tão forte como hoje e os sistemas educativos deverão constituir valências de forma a responder à necessidade de encontrar meios capazes de assegurar a igualdade de oportunidades e de sucesso para todos os jovens; além disso, as mudanças tecnológicas implicam novas necessidades e exigências de qualificação que se impõe ainda mais à escola e, em particular, ao nível do ensino secundário.

Estas problemáticas estão no âmago de numerosos debates que animam o mundo da educação, quer ao nível nacional quer europeu.

O ensino secundário entende-se, genericamente, como o nível de ensino que se segue ao ensino básico e que visa aprofundar a formação do aluno para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho. Está organizado em cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos e cursos predominantemente orientados para a vida activa. Ambos os tipos de curso têm a duração de três anos correspondentes ao 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade.

3.2. Análise histórica

No que respeita ao formato do sistema educativo, e com o objectivo de abandono definitivo da nomenclatura setecentista, tradicional, da época josefina/pombalina, em finais de 1836, o regime liberal promulga uma nova

organização do ensino, com a definição de graus ou níveis - primário, secundário liceal, superior e universitário, a que se juntou, alguns anos depois, o ensino técnico-profissional (1852, 1864). Estes níveis de ensino perdurarão até 1974.

No início do século XX, descrever o funcionamento institucional e pedagógico das estruturas de ensino secundário era, sem dúvida, uma tarefa menos complexa do que hoje. Com efeito, nessa época, o ensino secundário resumia-se essencialmente a um conjunto de instituições preparatórias para as universidades, onde era ministrado um ensino principalmente literário, reservado a um certo grupo social (elite).

Num século tudo se complicou: o estabelecimento do ensino obrigatório e o prolongamento da sua duração romperam a igualdade “escolaridade obrigatória = ensino primário + cadeiras de fim de estudos”, o que implica que o aluno não pode legalmente abandonar a escola sem ter concluído o ensino secundário superior; em segundo lugar, o processo de democratização do ensino, muito sensível a partir da segunda metade deste século, abriu a porta do ensino secundário a classes sociais que até então estavam excluídas; finalmente, a evolução das tecnologias e o desenvolvimento do sector terciário do mundo económico reclamam, por seu lado, uma formação de mais alto nível.

Os factos mais marcantes no ensino secundário que ocorreram no período pós-25 de Abril foram, essencialmente, os seguintes:

- em 1974/75 regista-se a separação entre o ensino liceal e o ensino técnico, o que se torna alvo de contestação; desta contestação resultou, como consequência imediata, a transformação dos liceus e das escolas técnicas em escolas secundárias;
- em 1975, extingue-se o ensino técnico e a unificação do ensino secundário gera alargado consenso por se acreditar que esta situação irá colocar um ponto final na discriminação social do ensino; na prática, esta decisão conduziu à “lecialização” das escolas técnicas;
- em 1976 entra em funcionamento o 7.º ano unificado, no ano seguinte, o 8.º ano, e em 1978/79, o 9.º ano (ensino secundário inferior);

- em 1977 é criado o Ano Propedêutico, que começa a funcionar em regime de ensino à distância, sendo extinto o Serviço Cívico; foram estabelecidos *numerus clausus* em Medicina, Medicina Veterinária e Psicologia e, no ano seguinte, esta medida generaliza-se a todas as escolas superiores; para o ingresso no ensino superior, os alunos deviam não apenas possuir o curso complementar dos liceus, mas também passar num exame nacional;
- em 1979 foram criados o 10.º e 11.º ano de escolaridade, segundo o modelo unificado de ensino;
- em 1981 foi criado o 12.º ano, que substitui o Ano Propedêutico; neste ano entra também em funcionamento, o "12.º Ano - Via Profissionalizante", com cursos de "formação pré-profissional" orientados para actividades específicas; estes cursos estavam articulados com a formação vocacional que era oferecida no 11.º ano e davam acesso ao ensino superior politécnico;
- em 1983, numa estratégia de diversificação das modalidades de ensino, é relançado o Ensino Técnico-Profissional⁴ assim como diversos cursos experimentais; no ensino secundário passam a existir quatro tipos de cursos: Cursos Gerais (via de Ensino); Cursos Técnico Profissionais (10.º, 11.º e 12.º anos); Cursos Profissionais (10.º ano, seguido de um estágio); Cursos Complementares Liceais e Técnicos, em regime nocturno (10.º e 11.º ano);
- em 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo⁵, que determinou a reorganização estrutural do sistema educativo, vindo a ter reflexos posteriores, no prolongamento da escolaridade obrigatória de seis para nove anos, e na conseqüente redução do ensino secundário para três anos;
- em 1989 foram criadas as escolas profissionais⁶; neste ano foram criadas 50 escolas profissionais, promovidas por 95 entidades diferentes; foi

⁴ Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro.

⁵ Lei n.º 46/86, de 16 de Outubro, e que substitui a anterior Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.

⁶ Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro. Estas escolas configuram-se, presentemente e enquanto modalidades especiais de educação escolar, a mais importante alternativa aos esquemas de formação profissionalmente qualificante oferecidos no quadro do sistema formal de ensino. A sua importância decorre não apenas do facto de com elas se pretender absorver, a médio prazo, uma

também desenhado um novo perfil no ensino secundário⁶ com Cursos Secundários Predominantemente Orientados Para o Prosseguimento de Estudos (CSPOPE) e com Cursos Secundários Predominantemente Para a Vida Activa (CSPOVA) - vulgarmente conhecidos por cursos tecnológicos; foi, finalmente, criado o Ensino Recorrente; esta reforma foi levada à prática no ano lectivo 1993/94;

- em 1997 o ensino secundário, considerando todas as suas modalidades, atinge um número recorde: 470 mil alunos matriculados (massificação do ensino); inicia-se a discussão da nova reforma do ensino secundário;
- em 2001 foi aprovada a revisão curricular do ensino secundário⁷ que deveria começar a produzir efeitos no ano lectivo de 2002/2003 (no 10.º ano); no ano seguinte suspendeu-se esta revisão por se considerar "não estarem reunidas as condições essenciais para a aplicação prática desta revisão curricular e, acima de tudo, para dela extrair todos os efeitos inerentes a uma verdadeira opção estratégica nacional para o ensino secundário"⁸.

As evoluções demográficas, sociais, económicas e políticas estão, intrinsecamente, na origem de novas exigências em relação ao ensino secundário. Nenhum domínio escapou, quer se trate da sua organização estrutural, da sua organização pedagógica ou da formação dos docentes.

3.3. Descrição geral da estrutura do Ensino Secundário

O ensino secundário estrutura-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de CSPOPE ou CSPOVA, estando a permeabilidade entre eles garantida. A formação de técnicos intermédios pelas escolas profissionais constitui uma modalidade de formação alternativa ao sistema regular de ensino.

parte substancial dos contingentes de alunos que procuram uma formação orientada para a vida activa após a conclusão da escolaridade básica de nove anos, mas também da deslocação da iniciativa para a sociedade civil.

⁷ Decreto-Lei 7/2001, de 18 de Janeiro.

⁸ Decreto-Lei 156/2002, de 20 de Junho.

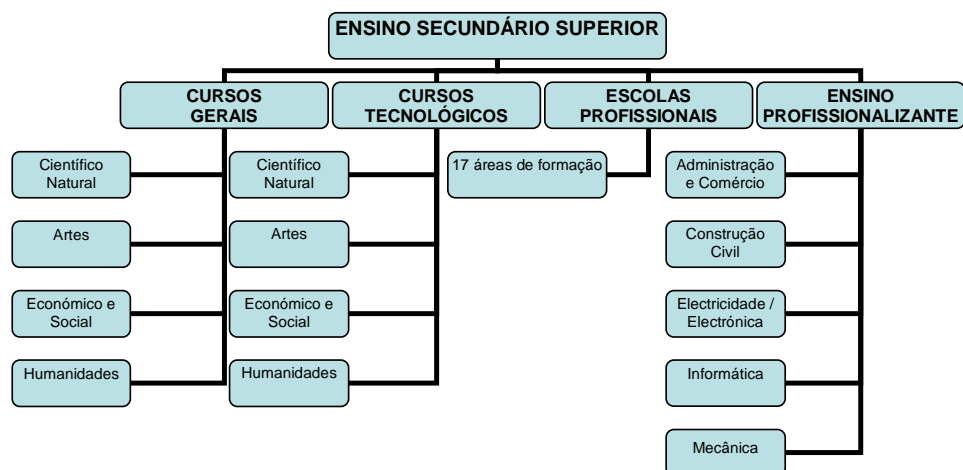


Figura 2. Formatação do Ensino Secundário Superior

Cada escola secundária deve acolher os dois tipos de cursos - cursos gerais e cursos tecnológicos -, embora possa haver preponderância de um deles, em função da racionalização de recursos humanos e físicos.

Os actuais programas do ensino secundário estão em vigor, de forma generalizada, desde 1996.

3.3.1. Cursos Gerais do Ensino Secundário

3.3.1.1. Informações gerais

Este tipo de cursos oferecidos ao nível do ensino secundário tem por objectivo aprofundar a formação adquirida no ensino básico e preparar os jovens para o prosseguimento de estudos a nível superior (e, também, inerentemente, para a vida).

Os cursos gerais têm a duração de três anos, e todos os cursos contêm componentes de formação geral, específica e de sentido técnico ou artístico.

Cada escola oferece um determinado conjunto de cursos, constantes de uma listagem de quatro propostas a nível nacional, adaptando a escolha a realizar ao seu projecto educativo.

Para além das componentes de formação de sentido técnico geral e científico, o plano curricular dos cursos gerais inclui ainda um espaço educativo não-

disciplinar - Área-escola - que tem por objectivo a formação pessoal e social dos alunos através da concretização de actividades e projectos multidisciplinares que propiciam o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de hábitos de organização e de autonomia dos alunos e a ligação da escola ao meio.

As escolas organizam ainda actividades de complemento curricular, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos alunos.

3.3.1.2. Tipos de estabelecimento ou instituição e condições de acesso

Os cursos gerais do ensino secundário são ministrados em escolas secundárias da rede pública e em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

Cada escola oferecerá determinados cursos constantes do conjunto de cursos propostos a nível nacional. Esta escolha pode ser ditada pelas condições sócio-económicas locais ou regionais e pelas necessidades em pessoal qualificado.

Quadro 1. Critérios de dimensionamento das escolas secundárias

Turmas	Alunos	Área média de pavimento/aluno	Área média de terreno/aluno
16 a 30	384 a 720	8 a 8,5 m ² /aluno	30 m ² /aluno

Se bem que as orientações dominantes para o desenvolvimento da rede escolar apontem para a diferenciação entre escolas básicas e escolas secundárias, podem continuar a funcionar, sempre que a melhor utilização dos recursos já instalados o justifique, estabelecimentos de ensino associando o ensino básico e o secundário.

A idade mínima de admissão aos cursos gerais é de catorze anos. O acesso a qualquer curso geral é facultado aos candidatos que tenham completado, com aproveitamento, o ensino básico (9.º ano de escolaridade) ou equivalente, independentemente da área vocacional escolhida ou da modalidade de educação escolar prosseguida.

3.3.1.3. Vias de ensino/especialização

Os programas dos cursos gerais do ensino secundário encontram-se organizados em quatro grandes agrupamentos, segundo a área do conhecimento científico: Científico e Natural, Artes, Económico e Social e Humanidades.

Os planos curriculares dos cursos gerais estão organizados em três componentes de formação: geral, específica e técnica/artística.

3.3.1.4. Programas, disciplinas, carga horária

O plano curricular dos cursos gerais do ensino secundário compreende as seguintes áreas:

A. Formação geral: comum aos quatro agrupamentos e de frequência obrigatória para todos os alunos. Esta área é constituída pelas seguintes disciplinas: Português, Línguas Estrangeiras (duas), Introdução à Filosofia, Educação Física, Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa (católica ou de outras confissões), de frequência facultativa. Os alunos que no ensino básico frequentaram apenas uma língua estrangeira deverão iniciar uma segunda, seja qual for o seu agrupamento de estudos.

B. Formação Específica: diversificada para os diferentes agrupamentos, compreende a frequência obrigatória de 2 ou 3 disciplinas consideradas nucleares em cada agrupamento; o aluno deve ainda escolher outras disciplinas (do leque de opções em cada agrupamento até completar a carga horária da componente formação específica). O elenco das disciplinas, em função dos quatro agrupamentos, segundo a área do conhecimento científico, está descrito no Quadro 2.

Quadro 2. Componente curricular de formação específica dos cursos gerais, por agrupamento

Agrupamentos		Disciplinas	Carga Horária Semanal/Ano			
			10º	11º	12º	
1 - Científico-Natural	Específica	Matemática	4	4	4	
		Ciências Físico-Químicas	4	4		
		Ciências da Terra e da Vida	4	4		
	(1a)	Física			5	
		Química			5	
		Biologia			5	
		Geologia			5	
	(2a)	Psicologia			3	
		Desenho e Geometria Descritiva B			3	
	Técnica - Tecnológica/Artística (3)		6	6	3	
2 - Artes	(1b)	Matemática	4	4	4	
		Ciências Físico-Químicas	4	4		
		Desenho e Geometria Descritiva A	3	3	3	
		História da Arte	3 ou 4	3 ou 4	3 ou 4	
		Materiais e Técnicas de Expressão Plástica	3	3	3	
	(2b)	Física			5	
		Teoria do Design			3	
		Química			5	
		Psicologia			3	
		Sociologia			3	
Técnica - Tecnológica/Artística (3)		6	6	3		
3 - Económico-Social	Específica	Matemática	4	4	4	
		Introdução à Economia	4	4		
		História	4	4	4	
		Geografia	4	4		
	(2c)	Int. ao Desenv. Económico-Social			4	
		Sociologia			3	
		Introdução ao Direito			3	
		Língua Estrangeira I ou II (cont.)			3	
Técnica - Tecnológica/Artística (3)		6	6	3		
4 - Humanidades	(1d)	História	4	4	4	
		Língua Estrangeira	4	4	4	
		Latim	4	4	4	
		Grego	4	4	4	
		Geografia	4	4		
	(2d)	Filosofia			4	
		Sociologia			3	
		Introdução ao Direito			3	
		Int. ao Desenv. Económico-Social			4	
		Língua Estrangeira			3	
		Psicologia			3	
		Técnica - Tecnológica/Artística (3)		6	6	3

Notas: (1a) Escolher 2 disciplinas; (1b) Escolher 3 ou 4 disciplinas; (1c) Escolher 1 disciplina; (1d) Escolher 3 disciplinas; (2a) Escolher 1 disciplina; (2b) Escolher 1 ou 2 disciplinas; (2c) Escolher 2 ou 3 disciplinas; (2d) Escolher 1 disciplina; (3) = A escolher de acordo com as possibilidades da Escola e interesse dos alunos (no Agrupamento 4, a disciplina de Métodos Quantitativos é de frequência obrigatória).

C. Formação Técnica/Artística: componente curricular polivalente concretiza-se em duas grandes áreas: tecnológica e artística. Nos cursos gerais, a formação técnica tem a duração de seis horas semanais nos 10.º e 11.º anos. Desde o ano lectivo 1995/96, compreende a frequência de três horas semanais, no 12.º ano. A escolha dos alunos está condicionada à oferta de cada escola, não sendo obrigatória a articulação com as temáticas do agrupamento que frequentam.

3.3.2. Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário

3.3.2.1. Informações gerais

O objectivo dos cursos tecnológicos ou Cursos Predominantemente Orientados para a Vida Activa (CSPOVA), além de aprofundar a formação adquirida no ensino básico, é o de preparar os jovens para a vida activa e o trabalho. [Ministério da Educação (1999)]

A componente de formação específica é constituída por um conjunto obrigatório de disciplinas comuns aos cursos gerais e os alunos que frequentam estes cursos podem também prosseguir estudos a nível superior. A permeabilidade entre os cursos gerais e os cursos tecnológicos é garantida pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

Os CSPOVA têm a duração de três anos e todos contêm componentes de formação geral, científica ou específica técnica, tecnológica e profissionalizante.

Cada escola oferece um determinado conjunto de cursos, constantes de uma lista de onze propostas a nível nacional, adaptando a escolha a realizar ao seu projecto educativo.

Para além das componentes de formação geral e específica, de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante, o plano curricular inclui, tal como nos cursos gerais, um espaço educativo não-disciplinar - Área-escola -, que tem por objectivo a formação pessoal e social dos alunos através da concretização de actividades e projectos multidisciplinares que propiciam o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de hábitos de organização e de autonomia dos alunos e a ligação da escola ao meio.

As escolas organizam ainda actividades de complemento curricular, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos alunos.

3.3.2.2. Tipos de estabelecimento ou instituição e condições de acesso

Tal como nos cursos gerais, os cursos tecnológicos do ensino secundário são ministrados em escolas secundárias da rede pública e em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

Da mesma forma, a idade mínima de admissão é de 14 anos e o acesso a qualquer curso tecnológico é facultado aos candidatos que tenham completado, com aproveitamento, o ensino básico (9.º ano de escolaridade) ou equivalente, independentemente da área vocacional escolhida ou da modalidade de educação escolar prosseguida.

3.3.2.3. Vias de ensino/especialização

Os cursos tecnológicos do ensino secundário organizam-se em quatro grandes agrupamentos, segundo a área do conhecimento científico.

Quadro 3. Cursos disponíveis, por agrupamentos

Agrupamento 1 Científico e Natural	Agrupamento 2 Artes	Agrupamento 3 Económico e Social	Agrupamento 4 Humanidades
Química	Design	Administração	Comunicação
Construção Civil	Artes e Ofícios	Serviços Comerciais	Animação Social
Electrotecnicia/Electrónica			
Mecânica			
Informática			

Os planos curriculares dos cursos tecnológicos estão organizados em três componentes de formação: geral, específica e técnica/artística.

3.3.2.4. Programas, disciplinas, carga horária

O plano curricular dos cursos tecnológicos do ensino secundário compreende as seguintes áreas:

A. Formação geral: comum aos diferentes agrupamentos e de frequência obrigatória para todos os alunos. Esta área é constituída pelas seguintes disciplinas: Português B, Língua Estrangeira (duas), Introdução à Filosofia, Educação Física, Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa (católica ou de outras confissões), de frequência facultativa. Os alunos que no ensino básico frequentaram apenas uma língua estrangeira deverão iniciar uma segunda, seja qual for o seu agrupamento de estudos.

B. Formação Específica: diversificada para os diferentes agrupamentos, é constituída por duas ou três disciplinas obrigatórias com uma carga horária global constante ao longo dos três anos. Estas disciplinas constituem um núcleo de formação comum aos cursos gerais e aos cursos tecnológicos do mesmo agrupamento ou área de estudos. Garantem assim a permeabilidade dos dois percursos e facilitam o prosseguimento de estudos aos alunos que o pretendam.

C. Formação Técnica: componente curricular polivalente, diversificada para os diferentes agrupamentos abrange todos os alunos e é constituída por quatro disciplinas coerentemente interligadas com a componente da formação específica ou científica, de acordo com os objectivos de qualificação de cada curso. A carga horária da componente formação técnica é constante nos dois primeiros anos, aumentando no último ano, ao mesmo tempo em que diminui a da componente formação geral.

3.3.3. Cursos Profissionais

3.3.3.1. Informações gerais

Os cursos profissionais foram criados em 1989 e objecto de um novo regime de criação, organização e funcionamento desde 1998⁹; são uma modalidade especial de educação, que se constituem como uma via alternativa ao ensino secundário regular.

⁹ Decreto-Lei 4/98, de 8 de Janeiro.

3.3.3.2. Tipos de estabelecimento ou instituição e condições de acesso

Os cursos profissionais funcionam em escolas profissionais (EP) que, de acordo com o regime estabelecido em 1998, são estabelecimentos privados de ensino, podendo o estado criar EP públicas no sentido de assegurar o acesso a esta via alternativa nas regiões do país não cobertas pela rede existente.

As EP estão sujeitas à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministério da Educação e desenvolvem as suas actividades culturais, científicas, tecnológicas e pedagógicas de forma autónoma.

As EP privadas podem ser criadas quer por pessoas singulares, quer por pessoas colectivas, isoladamente ou em associação. A criação de EP privadas carece de autorização prévia de funcionamento do Ministério da Educação e da observância de um conjunto de requisitos de que se destacam: a adequação da oferta às necessidades formativas do tecido económico e social; a participação de entidades representativas do tecido económico-social nos órgãos da escola, na definição da oferta e respectiva organização e o recrutamento de docentes com perfil académico e formativo adequado à formação a ministrar pela EP.

As EP públicas são criadas por portaria conjunta dos Ministros das Finanças e da Educação, dispositivo legal que também regula a respectiva organização e funcionamento.

Têm acesso aos cursos profissionais os candidatos que concluíam o 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente.

3.3.3.3. Vias de ensino/especialização

As EP têm oferecido uma variedade de cursos profissionais que podem ser agrupados em dezassete áreas de formação: Administração, Serviços e Comércio; Agro-alimentar; Ambiente e Recursos Naturais; Artes do Espectáculo; Artes Gráficas; Construção Civil; Design e Desenho Técnico; Electricidade e Electrónica; Hotelaria e Turismo; Informação, Comunicação e Documentação; Informática; Intervenção Pessoal e Social; Metalomecânica; Património Cultural e Produção Artística; Química; Têxtil, Vestuário e Calçado; Outras.

A organização dos cursos profissionais segue o paradigma concebido para todos os cursos do ensino secundário e contém, obrigatoriamente, um período de formação em contexto de trabalho ligado a actividades práticas da respectiva área profissional, que deve revestir preferencialmente a forma de estágio.

3.3.3.4. Programas, disciplinas, carga horária

Os cursos profissionais têm a duração de três anos lectivos, correspondentes a um mínimo de 2.900 e um máximo de 3.600 horas de formação.

Os planos de estudo devem incluir as seguintes componentes:

- Sócio-cultural (comum a todos os cursos) - constituída pelas disciplinas de Português, Língua Estrangeira e Área de Integração;
- Científica (comum a todos os cursos da mesma área de formação) - a componente científica compreende entre 2 e 4 disciplinas básicas que devem, por um lado, corresponder a uma escolaridade de nível secundário e, por outro, articular-se com as aplicações tecnológicas da formação técnica e profissional;
- Técnica/Tecnológica, Artística e Prática (que não deve ultrapassar 50% da carga horária total) - estabelecida no plano de estudo, esta componente de formação pode variar para o mesmo curso, de acordo com a região em que o projecto se desenvolve ou com objectivos mais específicos do projecto. Esta componente comporta entre 4 e 6 disciplinas técnicas com uma vertente predominantemente teórica e outra predominantemente prática, que deve realizar-se em contexto de trabalho directamente ligado a actividades práticas da área profissional respectiva, em contacto com o tecido sócio-económico envolvente e assumir, preferencialmente a forma de estágio.

A carga horária semanal é de 30 horas, e cada ano lectivo compreenderá 40 semanas.

Os planos de estudo, componentes de formação, respectivos programas e organização curricular, referentes a todos os tipos de cursos e actividade de formação passíveis de oferta por parte das EP serão estabelecidos por normativos legais, no desenvolvimento do regime em vigor desde 1998.

3.3.4. Cursos profissionalizantes

3.3.4.1. Informações gerais

No âmbito do ensino secundário e tendo em vista a diversificação das ofertas formativas, foram criados¹⁰ os cursos de 10.º ano profissionalizante com duração anual de 37 semanas, das quais 31 decorrem em contexto escolar e as restantes 6 em contexto de trabalho.

3.3.4.2. Tipos de estabelecimento ou instituição e condições de acesso

Os cursos do 10.º ano profissionalizante desenvolvem-se em estabelecimentos de ensino secundário público, privados e cooperativos e em escolas profissionais.

Podem frequentar o 10º ano profissionalizante os indivíduos que tenham:

- concluído o ensino básico, não possuindo qualificação profissional de conteúdo e nível idênticos à que o curso confere, e não pretendam, de imediato, prosseguir estudos noutras vias de educação e formação;
- frequentado o ensino secundário sem o concluir, e desejem reorientar o seu percurso formativo e adquirir uma qualificação profissional.

3.3.4.3. Vias de ensino/especialização

A oferta formativa dos cursos do 10.º ano profissionalizante é constituída por cursos de oferta nacional, concebidos pelo Ministério da Educação, e cursos de oferta própria, por proposta apresentada pelo estabelecimento de ensino e aprovada pelo serviço do Ministério da Educação com competências de definição curricular.

No âmbito da oferta nacional foram criados cinco cursos integrados em cinco áreas de formação, apresentados no Quadro 4.

¹⁰ Decreto-Lei 7/2001 de 18 de Janeiro e regulamentos pelo Despacho Conjunto 665/2001, de 21 de Julho.

Quadro 4. Cursos profissionalizantes disponíveis, por áreas

ÁREAS DE FORMAÇÃO	CURSOS
Administração e Comércio	Curso de Operador Comercial
Construção Civil	Curso de Carpinteiro de Limpos
Electricidade / Electrónica	Curso de Electricista de Instalações
Informática	Curso de Operador de Informática
Mecânica	Curso de Mecânica-auto

3.3.4.4. Programas, disciplinas, carga horária

A estrutura curricular organiza-se em três componentes de formação:

- formação geral (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Integração no Mundo do Trabalho);
- formação tecnológica (três disciplinas de carácter técnico);
- formação em contexto de trabalho (estágio de seis semanas).

Os cursos desenvolvem-se de acordo com a seguinte matriz curricular:

Quadro 5. Cursos profissionalizantes disponíveis, por áreas

Componentes de Formação	Disciplinas / Domínios	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
Geral	Língua Portuguesa	1,5	46,5
	Língua Estrangeira	1,5	46,5
	Educação Física	1,5	46,5
	Integração no Mundo do Trabalho	1,5	46,5
	Subtotal	6	186
Tecnológica	Tecnologias de ... (*)	6	186
	Técnicas de ... (*)	6	186
	Práticas de ... (*)	15	465
	Subtotal	27	837
Contexto de trabalho	Estágio	35	210
	Carga horária total		1.233

Nota: * = de acordo com as áreas de formação

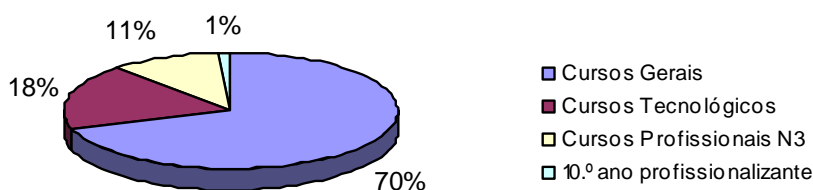
Os cursos do 10.º ano profissionalizante contemplam uma componente de formação em contexto de trabalho.

A saída mais imediata destes cursos é a integração no mercado de trabalho. No entanto, os diplomados podem, mediante determinadas condições, prosseguir estudos no 11.º ano, na área de formação/curso para a qual o curso qualifica.

3.4. Actualidades e perspectivas de desenvolvimento futuro

No ano lectivo 2003/2004, estão matriculados no ensino secundário regular 277.883 alunos, dos quais 70% frequentam os cursos gerais. Os restantes alunos optaram pelos cursos predominantemente orientados para a vida activa, salientando-se a importância relativa dos cursos tecnológicos (18%). Assiste-se a uma diminuição de 2,3% do número total de alunos matriculados, relativamente ao ano lectivo anterior, correspondendo a uma variação de 6.413 alunos.

No âmbito da diversificação das ofertas formativas, foram criados no ano lectivo 2001/2002 os cursos do 10º ano profissionalizante. No ano lectivo de 2003/2004, estão matriculados 2.657 alunos. Esta alternativa qualificante constitui-se como uma via de educação e formação de curta duração, conferindo uma qualificação de nível 2 e sendo dirigida a jovens que concluíram com aproveitamento o 9º ano de escolaridade e/ou tenham frequentado e ensino secundário, sem o concluir.

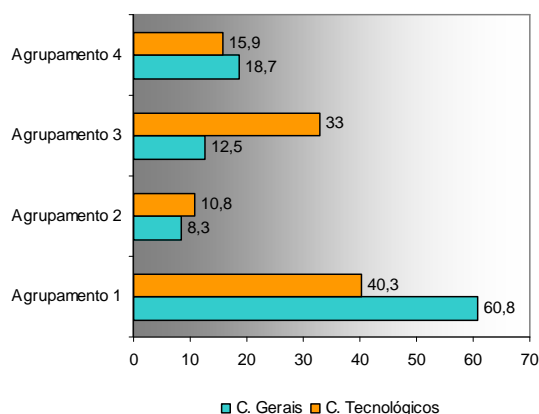


Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2004)

Figura 3. Distribuição dos alunos matriculados no ensino secundário, por tipo de curso, em 2003/2004

Quer o ensino secundário regular quer o ensino recorrente apresentam variações negativas relativamente ao ano lectivo 2002/2003 (-2% e -4%, respectivamente). Este comportamento é extensivo a todo o tipo de opções, sendo mais significativo nos cursos tecnológicos (-7,5%) e nos cursos técnicos do ensino secundário recorrente (-5,6%).

Do total dos 194.414 alunos matriculados nos cursos gerais do ensino secundário, a maioria (61%) optou pelo agrupamento 1 – Científico-Natural e pelo agrupamento 4 - Humanidades (19%), enquanto a maior concentração dos alunos que frequentam os cursos tecnológicos se verifica nos agrupamentos 1 e 3 - Económico e Social, representando, no seu conjunto, 73% do total.

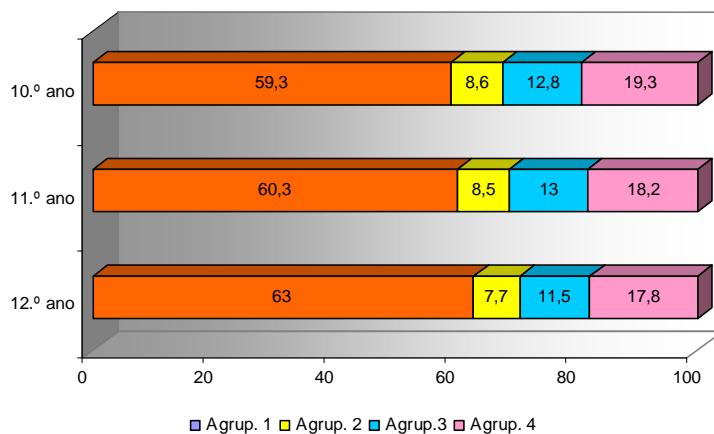


Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2004)

Figura 4. Distribuição dos alunos matriculados no ensino secundário, por agrupamento, em 2003/2004

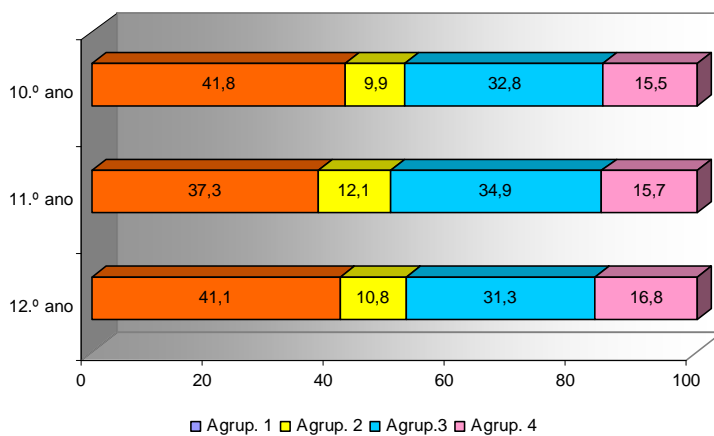
A maioria dos alunos está matriculada no 10.º ano, quer nos cursos gerais, onde representam 38% do total dos alunos, quer nos cursos tecnológicos com 45% do total. A importância relativa destes alunos pode ser justificada, quer pela opção dos jovens no prolongamento dos estudos, quer pela taxa de retenção, que nos últimos anos tem sido significativa.

Dos 74.345 alunos matriculados no 10.º ano dos cursos gerais do ensino secundário, 59% optaram pelo agrupamento 1 – Científico-Natural, mantendo assim a estrutura das opções deste grau de ensino.



Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2004)

Figura 5. Distribuição dos alunos matriculados no 10.º, 11.º e 12.º anos dos cursos gerais, por agrupamento, em 2003/2004



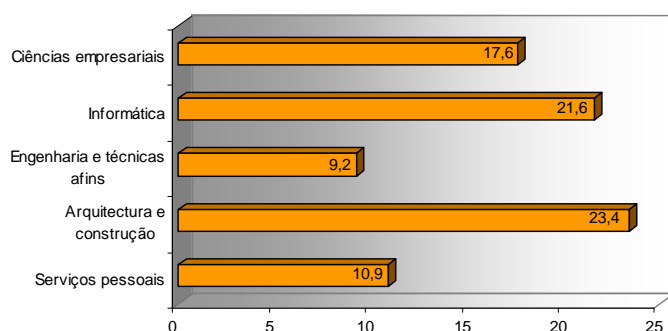
Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2004)

Figura 6. Distribuição dos alunos matriculados no 10.º, 11.º e 12.º anos dos cursos tecnológicos, por agrupamento, em 2003/2004

Dos 22.130 alunos matriculados no 10.º ano dos cursos tecnológicos do ensino secundário, 42% optou pelo agrupamento 1. Científico- Natural e 33% pelo agrupamento 3. Económico-Social, mantendo a estrutura destes cursos, por

não haver diferenças significativas relativamente à distribuição dos alunos matriculados nos 11º e 12º anos.

Os cursos de especialização tecnológica (nível 4) que se constituem como formações pós-secundárias não superiores e como resposta às necessidades do tecido económico ao nível de quadros intermédios são leccionados em escolas com ensino secundário e em escolas profissionais e abrangem, no ano lectivo 2003/2004, 1.591 alunos. Assiste-se a um aumento da procura destes cursos de 214%, relativamente ao ano lectivo anterior, correspondendo a uma variação absoluta de 1.085 alunos.



Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2004)

Figura 7. Áreas de estudo dos cursos de especialização tecnológica, em 2003/2004

As áreas de estudo predominantes destes alunos são: Arquitectura e Construção (23%), Informática (22%), Ciências empresariais (18%), Serviços Pessoais (11%) e Engenharia e Técnicas afins (9%). O conjunto destas opções traduz a escolha de 83% do total dos alunos.

A transformação e dinâmica socio-económica que caracteriza actualmente as economias e, principalmente, o novo paradigma produtivo que Portugal deve assumir, fazem salientar a importância das qualificações, por um lado, e das competências, por outro, que permitam conseguir responder ao desafio da obtenção de competitividade pela qualidade e pela intensividade de conhecimento incorporado nos produtos finais. O papel dos recursos humanos é, neste sentido, fundamental na persecução destes objectivos.

A transformação do sistema educativo supõe, então os seguintes desafios principais:

- a transição demográfica, que sustenta algumas medidas governamentais no sentido de manter uma taxa de actividade significativa (e até aumentá-la, como se tem verificado nos últimos anos) e no sentido de implementação de medidas eficazes para a formação de recursos humanos por forma a contrabalançar o processo de envelhecimento que tem vindo a acentuar-se;
- a consolidação política, que procura a afirmação de uma identidade nacional cada vez mais inclusiva, assim como o fortalecimento de valores como a solidariedade, o respeito, a participação social e a transparência do sistema educativo;
- a transição social, que exige a resolução das desigualdades sociais e das disparidades regionais, no sentido de uma maior responsabilidade de responder às necessidades educativas de pessoas com capacidades diferentes, com idades diferentes, com características étnico-culturais diversas. Não se trata apenas de promover a igualdade de oportunidades, mas também de fornecer um tratamento diferente a grupos diferenciados;
- a transição económica, que arrasta a intensificação dos fluxos de intercâmbio económico e financeiro e também a difusão do conhecimento. A economia global criará oportunidades, mas o desenvolvimento científico e as vantagens proporcionadas pela inovação tecnológica constituem condições essenciais à inserção competitiva no mercado de trabalho internacional;
- a transição cultural, que reclama indivíduos com atitudes e aptidões necessárias à adaptação a um contexto de mudança acelerada a vários níveis e conscientes da necessidade de fortalecer a identidade nacional. A educação deve, de forma consolidada, estimular uma atitude empreendedora e fomentar a actividade criativa na aquisição de conhecimentos – aprendizagem ao longo da vida.

Estes desafios exigem que os recursos humanos em Portugal evoluam no sentido da criação de uma nova mentalidade; uma mentalidade aberta,

cooperativa, colaborativa e consciente da necessidade de aprendizagem constante.

A Revisão Curricular do Ensino Secundário deverá ser entendida no contexto da necessidade de uma mudança que urge empreender.

A versão que os actuais governantes apresentaram irá ser posta em prática a partir do ano lectivo 2004/2005 (para o 10.º ano) e nos dois anos lectivos seguintes.

As principais propostas vão no sentido do aumento da qualidade das aprendizagens, do combate ao insucesso e abandono escolar, de responder a sociedade da informação e do conhecimento, de uma maior articulação entre as políticas de educação e formação, do reforço da autonomia das escolas.

As medidas mais significativas a implementar são:

- a revisão da Lei de bases da Educação, onde, entre outras, se encontra consagrado: o aumento da escolaridade obrigatória para 12 anos; a criação de três ciclos de escolaridade, incluindo o secundário;
- a consolidação da diversidade de oferta, com cursos científico-humanísticos e tecnológicos, ensino artístico especializado e profissional e cursos de formação vocacional.

Quanto aos princípios orientadores, centram-se na diminuição da carga lectiva curricular, na flexibilização das trajectórias escolares, no ensino de novas ofertas disciplinares nas áreas de Tecnologias da Informação e da Comunicação e de Aplicações Informáticas e na aquisição de competências, responsabilizando o aluno do ano terminal em disciplinas de projecto.

A amplitude dos problemas de conjunto que enfrenta hoje o ensino secundário e a profunda influência que sobre ele terão os desafios do futuro fazem dele potencialmente a parte mais frágil do nosso sistema educativo (Lesourne, 1988).

CAPÍTULO IV
O ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO IV

O ENSINO SUPERIOR

4.1. O aparecimento do Ensino Superior Politécnico em Portugal

4.1.1. Razões para o surgimento e objectivos perseguidos

Os Institutos Politécnicos foram criados pela Lei n.º 5/73, de 25 de Julho. Na sua sequência, o Decreto-Lei n.º 402/73 decreta que "o ensino superior é assegurado, de acordo com a Lei de Reforma do Sistema Educativo, por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados". Neste diploma refere-se ainda que os "Institutos Politécnicos são centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional".

O Ensino Superior Politécnico surge na sequência do debate compulsório que se verificou durante a década de 70, saído das crises estudantis do final dos anos 60. Este debate enquadrava-se em torno da questão da unicidade ou da dualidade do ensino superior ministrado na Europa, incorporando, neste último caso, o ensino superior universitário e politécnico a ser ministrado em organizações com clara diferenciação vocacional.

A introdução do Ensino Politécnico em Portugal vislumbra-se em 1971, aquando da apresentação das linhas gerais para a Reforma do Ensino Superior que apontaram para o prosseguimento do modelo dual.

"O ensino superior compreende o ensino Universitário e o ensino Politécnico, [sendo que o ensino Politécnico] visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as

suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais”¹¹. Enquanto subsistema do ensino superior, o ensino politécnico apresenta uma especificidade muito própria, privilegiando uma formação onde a componente experimental consolida a preparação teórica.

A co-existência dos dois sistemas educativos fundamenta-se sobre o entendimento de que a Educação pode (e deverá) exercer significativa influência como factor proactivo do progresso social e sobre a validação da Educação como aspecto que permite gerar e distribuir rendimento e riqueza.

O processo de aquisição de formação e conhecimentos permite modificar o sistema social por ser, simultaneamente, reprodutivo e renovador.

Desta interacção Educação-Progresso Social, o papel do Ensino Politécnico objectiva responder a expectativas de crescimento económico e de correcção de assimetrias diversas. Neste contexto, o Ensino Politécnico apareceu como resposta a um conjunto de orientações (Simão e Costa, 2000:10):

- “a) A garantia de resposta, em matéria de recursos humanos, às expectativas do mercado de trabalho, encarado em perspectiva dinâmica de desenvolvimento;
- b) o reforço das condições de igualdade no acesso ao ensino superior, desde logo pela hipótese aberta à sua diversificação regional;
- c) a adequação dos conteúdos e práticas do ensino superior a diferentes grupos populacionais, uma vez que a sua intenção profissionalizante sugere, nos métodos pedagógicos adoptados, um apelo determinado à vocação própria de cada um dos educandos ou, quando for o caso, à sua experiência de vida profissional;
- d) o estímulo a medidas diversas de formação contínua e a hipóteses múltiplas de educação recorrente, necessariamente enquadráveis na sua matriz conceptual original.”

Por outro lado, da relação Educação-Mercado, e admitindo que a educação e formação permite dotar os indivíduos de capacitações para o exercício de funções profissionais, surge um desfasamento significativo entre as necessidades produtivas e um sistema de ensino superior muito agarrado a

¹¹ Lei n.º 46/1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo).

princípios clássicos, pouco aberto à flexibilidade e à mudança, à necessidade de novas capacitações, ao acompanhamento das transformações no mundo das actividades económicas.

Não se trata, como é natural, de fazer sobressair o sistema de ensino politécnico relativamente ao sistema de ensino universitário¹²; trata-se de resolver o conflito dual que se referiu anteriormente, no sentido de, por um lado, aproveitar o legado científico e o seu enriquecimento e, por outro, de preparar adequadamente os educandos para a inserção no mercado de trabalho.

4.1.2. Percurso histórico

A criação de individualidade e especificidade de objectivos dos Institutos Politécnicos foi, inequivocamente, a única via de os impor como uma verdadeira alternativa ao ensino universitário, no sentido de uma reorientação do ensino superior para uma plataforma de formação mais próxima do mercado de trabalho.

Neste sentido, a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, legaliza a extensão do ensino superior aos Politécnicos, encumbindo-os de formar bacharéis com capacitações para o exercício de determinadas actividades profissionais.

O Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto, reforça a dimensão profissionalizante dos Institutos politécnicos e a necessidade de promoverem investigação aplicada e desenvolvimento experimental, tendo em atenção as necessidades nos domínios tecnológico e de serviços, particularmente as de carácter regional.

Em 1977, com a publicação do Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro, concretiza-se um importante avanço na direcção da consolidação do ensino superior politécnico, ao instituir o “ensino superior de curta duração” com vista à formação de técnicos especialistas e profissionais de educação a nível superior intermédio¹³.

O Decreto-Lei n.º 513-T/79 de 26 de Dezembro veio alterar a designação de “ensino superior de curta duração” para “ensino superior politécnico”,

¹² Até porque a investigação será sempre um caminho inevitável na procura de inovação, conceito que está em Portugal a ganhar contornos de predominância em termos de políticas públicas.

¹³ Corrigido pela Lei n.º 61/78 de 28 de Julho para “técnicos e profissionais de nível superior”.

conceptualizando-o no sistema nacional de ensino superior e conferindo-lhe “idêntica identidade” relativamente ao ensino universitário; este decreto acrescenta ainda formas de articulação entre os dois sistemas de ensino.

O modelo de ensino superior bicéfalo actual ganhou consistência com a publicação da Lei de Bases do Ensino Educativo¹⁴ que remete para uma distinção entre ensino universitário e ensino politécnico, apesar do “(...) embaraço na distinção que pretende fazer [o legislador], quase se limitando a um mero exercício de semântica (...)” (Simão e Costa, 2000: 23). Esta Lei teve também a virtude de definir os propósitos profissionalizantes do ensino politécnico como resposta a um dos objectivos genéricos do ensino superior que deve ser prosseguida - a de formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa e colaborar na sua formação contínua⁴. A par deste objectivo, outros foram consagrados no espírito da lei:

- o maior enfoque do ensino universitário relativamente a domínios de investigação fundamental, da leccionação de Doutoramento e de cursos nos domínios das ciências básicas (matemáticas, químicas, etc);
- uma orientação científico-pedagógica mais dirigida para uma aproximação dos conhecimentos teórico-práticos com o exercício de actividades profissionais;

Esta lei, finalmente, definiu que o ensino politécnico proveria o mercado de trabalho com bacharéis¹⁵ e que poderia proceder a formação nos termos de atribuição de diplomas de Estudos Superiores Especializados (CESE's).

Esta não é, no entanto, a situação actual, uma vez que a Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro estipulou que os Institutos Politécnicos passariam a conceder os graus de bacharel e de licenciado (fazendo cair os CESE's) – as licenciaturas bi-etápicas. O subsistema de ensino superior politécnico apresenta esta grande particularidade ao nível da formação. O ano lectivo de 1998/99, com a aprovação das licenciaturas bietápicas, que estão organizadas em dois ciclos

¹⁴ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

¹⁵ Salvo o caso da formação de professores do 2.º ciclo do Ensino Básico.

sequenciais, marca o início de um novo período na sua história. Na licenciatura bietápica, a conclusão dos dois ciclos confere o grau de licenciado e o cumprimento apenas do 1.º ciclo o grau de bacharel, permitindo assim aos alunos uma mais rápida integração no mundo do trabalho.

Outros aspectos fundamentais na criação do ensino politécnico estão directamente relacionados com a Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente:

- consagrou o ensino superior politécnico como uma modalidade de formação alternativa ao ensino superior universitário;
- ao situar a concessão de graus ao nível do bacharelato, posicionou a oferta de formação dos Institutos Politécnicos mais próximo das actividades profissionais;
- em termos da investigação, remeteu os politécnicos para a necessidade de promoverem a prática da investigação científica e para a realização de actividades de investigação e desenvolvimento – condição inerente ao conceito do modelo de formação e indispensável ao progresso dos objectivos de formação;
- diferenciação ao nível da forma orgânica: o ensino politécnico é um modelo molecular e federativo cuja unidade é a “Escola Superior”, em contraposição com o modelo universitário mais cêntrico;
- é preconizado um modelo intervencionista ao nível regional¹⁶, devendo promover-se uma estreita ligação entre as suas actividades e a comunidade onde se situam numa óptica de exploração de complementaridades e do aprofundamento da relação saber/saber-fazer.

4.2. O Ensino Politécnico nos dias de hoje

4.2.1. Objectivos actuais

Hoje, como antes e enquanto subsistema do ensino superior, o ensino politécnico apresenta uma especificidade muito própria. Demarca-o a sua natureza essencialmente prática, a tónica profissionalizante e a sua orientação no sentido de dar predominância aos problemas concretos e de aplicação

¹⁶ Consagrado, especificamente, mais tarde na Lei n.º 54/90 de 5 de Setembro.

prática. A investigação a realizar exige-se de natureza mais aplicada e de desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico, educacional e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional.

O modelo de Ensino Superior Politécnico, implantado e desenvolvido ao longo dos últimos vinte anos, tem vindo a desenvolver um trabalho relevante cumprindo significativamente os objectivos para os quais foi criado. Assim:

- tem vindo a formar técnicos a níveis superiores para as áreas científicas implantadas em vários politécnicos;
- tem promovido a investigação experimental e, em alguns casos, a investigação conceptual;
- tem conseguindo o desenvolvimento social, cultural e económico das regiões onde se encontra inserido;
- tem prestado relevantes serviços à comunidade, conseguindo, em alguns casos, fazer depender o desenvolvimento da comunidade da existência do Ensino Politécnico;
- vem conseguindo repor a justiça social ao nível das várias regiões do País pela possibilidade de formação de jovens com capacidades mas sem poder económico para se deslocarem para centros universitários;
- vem conseguindo impedir a desertificação do interior pela frequência de cursos e pela instalação de sectores económicos ligados à indústria, comércio e serviços;
- tem proporcionado um desenvolvimento integrado das regiões onde se instalou, cumprindo integralmente com um dos mais importantes objectivos para os quais foi criado (o de proporcionar o desenvolvimento regional).

Pode hoje afirmar-se que o Ensino Politécnico em geral tem conseguido percorrer os difíceis caminhos da qualidade, tendo-se porém a plena consciência de que nem todos os Institutos Politécnicos se encontram no mesmo patamar de desenvolvimento. Tal desigualdade de evolução e afirmação fica-se a dever, na maior parte dos casos, a factores muito diversos e nos quais se incluem os estádios de desenvolvimento regional que, obviamente, são diferentes.

Apesar da qualidade de trabalho que vêm desenvolvendo, continuam, todavia, a ser instituições muito jovens, sujeitas a oscilações de muitas e variadas origens, entre as quais se contam as tentativas de os transformar sem respeitar a razão da sua criação.

O ritmo de mudança dos fenómenos sociais (a globalização e a mundialização das actividades económicas, as novas tecnologias, a aumento dos factores de interdependência, os constantes processos de reconversão industrial, a crescente importância do sector dos serviços, a inovação, a organização do trabalho, ...) e dos condizentes perfis profissionais no actual estágio de desenvolvimento da sociedade do conhecimento tem produzido um encurtamento temporal entre o fundamental e o aplicado. Esta realidade tem levado a que os institutos politécnicos, na expectativa de criação de resposta formativa contínua ao progresso da sociedade e ao esbatimento de referências fixas, construam capacidades para enfrentar um duplo desafio:

- o assegurar de uma relação estreita com o sector empresarial e institucional na formulação, reformulação e realização dos cursos oferecidos;
- proporcionar aos seus diplomados uma dinâmica contínua de formação com o intuito de garantir a sua actualização, aperfeiçoamento, especialização e/ou aperfeiçoamento em face de novos anseios e expectativas.

Esta construção está, necessariamente, interligada com um conjunto de aspectos particulares, a saber:

- o desenvolvimento de novas estratégias curriculares que permita traduzir preocupações de formação profissional e ligação ao mundo do trabalho. É importante avaliar e prosseguir a construção de novos modelos curriculares mais motivadores para os jovens, mas que não ignorem as exigências da formação cultural e cívica.
- o reforço de algumas áreas de formação que encontram no ensino politécnico novas possibilidades de afirmação com especial destaque para o ensino das artes, das tecnologias, da gestão, da agricultura, da saúde e da formação de professores. São áreas de formação essenciais ao

desenvolvimento económico, social e cultural do país, que poderão contribuir para a fixação de quadros no interior.

- a existência de uma rede de âmbito nacional de formação superior, investigação e prestação de serviços constitui um outro aspecto fundamental, essencial ao desenvolvimento das regiões e, em particular, ao interior do país.

4.2.2. Imagem social e processo evolutivo

Na sequência de uma visita do Sr. Presidente da República Portuguesa ao Instituto Politécnico de Castelo Branco (13 de Abril de 2000) e no âmbito de uma reflexão sobre o ensino superior politécnico, questionava-se (a si e à audiência) “Como evitar a desvalorização social da imagem do politécnico, contrastando com a satisfação que tenho encontrado nos seus alunos e com os pareceres positivos que dele fazem os empresários?”

Não existiu, até ao momento, capacidade científica de conseguir responder a esta questão, apesar do afloramento de alguns investigadores (Simão e Costa, 2000, por exemplo), embora se apontem algumas políticas de ensino superior como discriminatórias para os institutos politécnicos relativamente às universidades, sem razões científicas, técnicas ou outras que as sustentem, prejudicando o ensino superior politécnico e a respectiva comunidade educativa e drenando uma “desqualificação” na imagem social dos politécnicos junto da sociedade, com reflexo nas regiões que apadrinham este subsistema de ensino superior.

Por outro lado, uma instituição de ensino superior terá de dispor de massa crítica, tempo para afirmar o seu projecto e tempo para criar interacções com as regiões onde se insere. Ao pensar o futuro do ensino superior haverá que atender essencialmente à preocupação de garantir a qualidade pedagógica, a capacidade científica e cultural e a pertinência da sua acção. O tempo consagrado ao planeamento e desenvolvimento das escolas politécnicas públicas e à sua inserção regional é, à partida, um dado optimista.

Há que desenvolver um trabalho sistemático para que a imagem social das instituições se faça com bases factuais e sem preconceitos. E aí o processo de avaliação das instituições terá de desempenhar um papel essencial. O

conhecimento das instituições e a publicação dos resultados dos processos de avaliação bem como a observação dos percursos profissionais das sucessivas gerações de diplomados, deverão constituir elementos determinantes para a promoção da qualidade do desempenho científico e pedagógico e a melhoria dos aspectos organizacionais, permitindo uma leitura mais abrangente da realidade dos Politécnicos e da sua formação.

O desenvolvimento do Ensino Superior Politécnico tem sido bastante significativo, quer em termos de procura por parte dos alunos, quer em termos de oferta de formação proporcionada, quer relativamente a um dos papéis essenciais inerente à sua existência como actor regional que é a transposição do saber para benefício da comunidade.

A importância que o Ensino Superior Politécnico adquiriu em Portugal, particularmente nas regiões do interior, reafirma a importância social deste modelo de Ensino Superior que, albergando mais de 40% dos alunos do ensino deste sector, o transformaram num parceiro de enorme importância no âmbito do Ensino Superior em Portugal.

Apenas vinte anos de existência permitiram a afirmação deste modelo de formação e endogeneizaram nos responsáveis pela sua gestão a consciência de que desenvolvem uma actividade progressivamente bem aceite pela sociedade portuguesa, à medida que esta se apercebe do alcance da formação que se desenvolve no Ensino Politécnico.

Esta constatação permite reflectir, cada vez mais, na relevância das instituições de ensino politécnico para o desenvolvimento económico e social das regiões através da fixação de recursos humanos qualificados que se constituem em elementos promotores do referido desenvolvimento económico e social.

Pelo apresentado, é razoável concluir que este paradigma de formação tem conseguido afirmar-se no âmbito do Ensino Superior em Portugal, embora exista a perfeita consciência das enormes “conjunturalidades” por que este modelo tem passado e certamente continuará a passar, como um paradigma de educação relativamente recente.

Quanto ao futuro desenvolvimento do Ensino Superior Politécnico, as linhas de orientação estratégica deverão considerar as seguintes vertentes (Simão e Costa, 2000):

- Na vertente dos cursos a ministrar:
 - racionalização da oferta de formação, atendendo a uma condicionante tripartida: a evolução da sociedade, a regressão da procura e a compatibilização regional da oferta de cursos com outras instituições;
 - diversificação a oferta de cursos, isto é, para além da graduação, como, por exemplo, cursos de pós-graduação e mestrados;
 - alargar a oferta de cursos a “novos clientes” e um acompanhamento mais atento dos actuais alunos das instituições.
- Na vertente da organização e funcionamento interno:
 - flexibilização dos sistemas decisionais por forma a justá-los à dinâmica das sociedades;
 - enveredar por relações determinadas com a comunidade onde se encontra inserido, com envolvimento dos actores locais/regionais e criando verdadeiros pactos regionais para a formação;
- Na vertente da consistência científica e técnica do corpo docente:
 - assegurar recursos humanos que permitam um equilíbrio eficaz entre a componente académica e a componente profissional;
 - assegurar uma correcta e orientada progressão formativa dos docentes, em defesa dos interesses das escolas.
- Na vertente da “formação ao longo da vida”:
 - acompanhamento dos alunos no processo de inserção na vida activa e dos seus percurso profissional;
 - organização de cursos de formação contínua.
- Na vertente das relações institucionais
 - estimular mecanismos de cooperação com entidades nacionais ou internacionais, envolvendo investigação, partilha de recursos, realização de encontros científico-pedagógicos e promoção mútua.
- Na vertente de consolidação de uma cultura de qualidade

- realização sistemática e continuamente de processos de avaliação interna e de auditoria das actividades desenvolvidas.

Num plano claramente imperativo, retoma-se agora a primeira parte deste ponto: a evolução do Ensino Superior Politécnico assenta numa premissa fundamental, que é a construção de uma imagem credível e credibilizada que faça sobressair a qualidade, a utilidade e a flexibilidade.

Assumem o comando as funções ligadas ao marketing do ensino superior por forma a exteriorizar estes factores.

4.3. O Ensino Politécnico perante os desafios de futuro

4.3.1. Polarização ou unificação do ensino superior

Hoje em dia constata-se no ensino superior a necessidade de estabelecer um diálogo entre Universidades, Politécnicos e parceiros sociais, que deverá ser realizado num leque amplo de áreas de que se destacam:

- o desenvolvimento de recursos humanos;
- o desenvolvimento cultural e social;
- o impacte económico regional da cooperação;
- as comunicações e outros.

O desenvolvimento de recursos humanos, a interacção da educação, do emprego e da aprendizagem permanente, bem como a preocupação e o interesse empresarial pela actualização da formação, a colaboração estreita entre os diferentes agentes educativos, o estágio profissional relevante (frequentemente realizado fora do sistema de ensino superior), o desenvolvimento, em termos de conteúdo educacional e de mecanismos estratégicos, do fornecimento regular de *inputs* por parte do tecido empresarial, constituem vectores de interacção e diálogo que permitem “combater” a mudança e a exigência de flexibilidade que as empresas carecem - o *stock* de conhecimento proporcionado aos alunos deverá estar de acordo com o que o mundo empresarial lhes pedirá quando os incorporarem nas suas actividades.

Este tipo de diálogo constituirá uma boa via para a construção de um verdadeiro paradigma global, envolvendo todos os parceiros possíveis, visando e melhorando a formação profissional do País.

Se a relação entre o ensino superior e o território (com todos os seus actores) é tendencialmente linear e sem grande dose de contestação, o mesmo não acontece relativamente às relações estabelecidas internamente entre os dois paradigmas formativos; não são recentes as dificuldades (ou a ausência) de relacionamento e de definição de política educativa entre o Ensino Superior Universitário e o Ensino Superior Politécnico, inviabilizando, por exemplo, a criação de (chamemos-lhe) *clusters* educativos regionais que poderiam explorar complementaridades formativas.

Esta situação é tanto mais estranha quanto se sabe que “(...) as oportunidades que cada subsistema deve ser capaz de perseguir são, no essencial, idênticas” (Tristany, 2002), envolvendo a necessidade de promover a investigação, a exportação do saber e a reciclagem e formação ao longo da vida. Acresce que algumas universidades enquadram também o ensino politécnico nas suas ofertas formativas (como é o caso da Universidade de Aveiro).

Não é de nosso interesse, no âmbito deste trabalho, desenvolver com profundidade este tema, chamando, no entanto, atenção para o facto de se encontrar em construção um processo que está a encaminhar o ensino superior para uma uniformização aparente, não se conseguindo responder à questão fundamental que é: *o que deve caber à Universidade e o que deve caber ao Politécnico?*

4.3.2. Definição do modelo organizativo com referência à “Declaração de Bolonha”

4.3.2.1. O ensino superior e o processo de Bolonha

Em Abril de 1997, em Lisboa, o Conselho da Europa e a UNESCO adoptaram o texto de uma Convenção sobre o reconhecimento de qualificações relativas ao Ensino Superior - no acesso e na graduação - na Europa; a Declaração de Sorbonne (Maio 1998), da iniciativa da França, Alemanha e Itália, havia já antecipado a criação de uma Área Europeia de Ensino Superior, proposta que

foi depois reformulada e retomada em Bolonha (Junho 1999) pela cimeira de Ministros da Educação europeus (29 países) - a Declaração de Bolonha; a cimeira de Praga (Maio 2001) dos Ministros da Educação europeus (32 países), veio confirmar e fixar medidas e metas concretas para esse processo de integração no espaço europeu.

A Área Europeia do Ensino Superior comporta os seguintes conceitos-chave:

- a capacidade de atracção mundial da formação superior oferecida pela UE;
- comparabilidade entre formações homólogas adquiridas em países distintos; um sistema de unidades de crédito acumuláveis e transferíveis entre estabelecimentos de ensino e países (ECTS)¹⁷;
- a mobilidade de estudantes e professores; a cooperação na elaboração e a integração de programas de ensino; a organização do percurso escolar em dois ciclos (graduação e pós-graduação);
- a garantia de qualidade mediante orientações comuns relativas a avaliação do ensino, acreditação de habilitações profissionais e certificação de habilitações académicas.

Incrementar a mobilidade e a empregabilidade na Europa e a competitividade e atractividade dos sistemas de ensino superior dentro e, fundamentalmente, fora do espaço europeu, aparecem como os objectivos gerais da Declaração de Bolonha.

Para atingir estes objectivos gerais, define como objectivos específicos:

- a adopção de um sistema de graus comparável e facilmente inteligíveis;
- a adopção de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos, pré- e pós-graduado, incluindo:
 - um primeiro ciclo relevante para o mercado de trabalho;
 - um segundo ciclo requerendo ter completado um primeiro ciclo de, pelo menos, três anos.
- o estabelecimento de um sistema (de acumulação e transferência) de créditos, tal como o ECTS;

¹⁷ *European Credit Transfer System.*

- a promoção da mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e outro pessoal;
- a cooperação na avaliação da qualidade;
- a dimensão europeia do ensino superior.

O chamado processo de Bolonha tem sido um processo com interventores variados e com uma geometria muito variável.

Uma Europa de Conhecimento é agora amplamente reconhecida como um factor insubstituível para o crescimento social e humano, e também como uma componente indispensável para consolidar e enriquecer a cidadania europeia, capaz de dar aos seus cidadãos as competências necessárias para enfrentar os desafios do novo milénio, em conjunto com uma consciência de valores conjunta e pertencendo a um espaço social e cultural comum.

4.3.2.2. O processo de Bolonha e a criação de um espaço europeu de ensino superior

A criação de um espaço europeu de ensino superior, até 2010, implica a realização de importantes transformações nas instituições e nas mentalidades. A adopção de um sistema de graus de ensino superior facilmente comparável, baseado essencialmente em dois ciclos, um de pré-graduação (conferindo uma formação de três a quatro anos e relevante para o mercado de trabalho) e outro de pós-graduação, e o estabelecimento de um sistema de créditos compatível com o ECTS, são algumas das medidas já apontadas na Declaração como forma de facilitar a mobilidade dos estudantes e o reconhecimento mútuo das qualificações.

No que respeita aos sistemas de graus, a tendência europeia parece privilegiar um nível de formação inicial com três anos, seguindo-se um segundo ciclo de dois anos, conferindo o grau de mestre, e o doutoramento após oito anos de frequência de ensino superior.

O sistema de graus português (bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento) caracteriza-se pela sua complexidade. O Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas propôs a extinção do grau de bacharelato, defendendo uma licenciatura de quatro anos, podendo nalguns cursos

específicos, devido a exigências de qualificações para o exercício profissional, durar cinco anos. O Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos propõe uma formação inicial de três a quatro anos. Esta maior flexibilidade é também defendida pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, enquanto o Conselho Nacional de Educação defende uma duração padrão para o grau único de graduação, admitindo, no entanto, também excepções.

Esta reconversão implica necessariamente mudanças na organização pedagógica dos cursos.

Se a questão da alteração dos graus poderá ter uma maior visibilidade pública, a adopção do sistema de créditos ECTS terá um impacto mais significativo na organização pedagógica dos estabelecimentos de ensino superior. Enquanto que o actual sistema de créditos se baseia no número de horas de ensino presencial, as novas unidades de crédito são baseadas na carga de trabalho do aluno, ou seja, no número de horas dispendido pelo aluno no seu processo de aprendizagem. Este novo sistema requer uma definição clara dos objectivos da formação em termos de competências a adquirir e uma grande flexibilidade curricular.

A concretização de maior compatibilidade e comparabilidade dos sistemas de ensino superior a nível internacional exige, não obstante, um impulso ininterrupto para ser realizada completamente.

Especificamente, tem que se ter em conta o objectivo de aumentar a competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior. A vitalidade e eficiência de qualquer civilização pode ser medida pela atracção que a sua cultura tem para outros países.

4.3.2.3. O papel das instituições de ensino superior e o reconhecimento da avaliação da qualidade

Embora a Declaração de Bolonha tenha sido assinada pelos Ministros da Educação, dada a autonomia de que goza a maior parte das instituições de ensino superior o sucesso da Declaração de Bolonha depende, em larga medida, das atitudes e iniciativas destas instituições.

As seguintes são atitudes e iniciativas que favorecerão este sucesso:

- atitude disponível para o diálogo construtivo com parceiros nacionais e internacionais, aproveitando as virtudes das boas práticas;
- atitude flexível relativamente ao reconhecimento de qualificações, de períodos de estudo e de níveis de conhecimentos e de competências adquiridas em ambientes não formais ou pela experiência;
- atenção aos aspectos motivacionais de estudantes, incluindo novos grupos-alvo, no que se refere à diversificação da oferta, à relevância da formação oferecida, à atribuição de créditos a formações curtas e não conferentes de grau, aos ritmos e organização de estudos adequados e, em geral, à consideração da aprendizagem ao longo da vida na oferta de formação;
- programas conjuntos com instituições de outros países (normalmente mais fácil ao nível da investigação e pós-graduação);
- oferta transnacional de ensino superior, incluindo a possibilidade de parcerias com instituições de outros países, submetendo esses cursos a sistema(s) de avaliação reconhecidos.

A avaliação da qualidade é um instrumento essencial para desenvolver a confiança nos créditos e qualificações atribuídos por outras instituições, tanto a nível nacional como europeu. O desenvolvimento desta confiança requer que o processo de avaliação de cada país seja conhecido e a sua validade reconhecida pelas instituições dos demais países. A Rede Europeia de Avaliação da Qualidade, promovida pela Comissão Europeia, pode ter um papel importante neste campo.

O caminho para convencer os promotores de oferta transnacional de ensino superior a submeterem-se a processos de avaliação será o de fomentar a consciência pública, em particular dos potenciais candidatos, sobre a importância da avaliação, promovendo a sua exigência de formações valorizadas por processos de avaliação. Deveria, assim, ser feito um esforço para reforçar o reconhecimento público do valor dos processos de avaliação.

4.3.2.4. Pós-Bolonha: via de sucesso para os Politécnicos

Globalmente, parece que a Declaração de Bolonha e o subsequente processo de convergência oferece mais oportunidades do que ameaças ao politécnico. Existem, contudo, condições que necessitam ser asseguradas: o politécnico necessita estar melhor organizado e ser mais reconhecido.

O êxito pleno do sector politécnico na área do ensino superior europeu será condicionado pela abordagem a algumas questões organizacionais:

- dimensão crítica e oferta de uma amplitude mínima de cursos e de serviços: o processo de fusão que teve lugar em vários países da Europa, ainda não completo e generalizado, desempenha um papel crucial;
- falta ao sector uma definição clara e uma designação comum: não existe actualmente um acordo claro sobre o tipo de instituições que integram o sector em cada país, e na Europa, na sua globalidade; não é sequer claro se o sector politécnico é único, cobrindo uma grande variedade de instituições, ou se deveria, ele próprio, ser sub-dividido de acordo com critérios (finalidades, duração dos estudos, tipo de graus oferecidos, dimensão, etc);
- oferta de curriculos compatíveis com o emergente quadro europeu de qualificações: a estrutura de graus deveria fazer distinção entre sub-grau, primeiro grau e níveis de pós-graduação; todos os cursos deveriam ser creditados; deveria ser dado um reconhecimento apropriado à aprendizagem anterior, incluindo a aprendizagem independente ou a laboral; os curriculos deveriam dar a devida atenção à possibilidade de emprego no mercado de trabalho europeu (aprendizagem de línguas, *skills* transversais, experiência noutro país europeu, etc.).

As características referidas são parte dos esforços no sentido da garantia de qualidade e de certificação da qualidade ("acreditação"), que recebem uma atenção crescente na preparação para as fases seguintes do processo de convergência para o espaço europeu de ensino superior. Todo o sistema está a direccionar-se para uma maior garantia de qualidade e acreditação externa, e os politécnicos necessitam clarificar a sua participação nos esquemas de qualidade/acreditação, externos e internos.

4.3.3. Factores críticos de sucesso

Independentemente dos objectivos estratégicos, é de toda a conveniência conseguir-se um posicionamento correcto em termos de “missão a cumprir” pelo Ensino Superior Politécnico.

A obtenção de uma “marca” que tenha significado deverá ser construída no sentido da especialização deste submodelo de ensino e não no seguidismo relativamente ao Ensino Superior Universitário.

Será, porventura, interessante colocar em perspectiva algumas das vantagens e desvantagens entre os dois sistemas de ensino.

O que revela o quadro seguinte é que o posicionamento dos dois modelos de ensino superior se distanciam em termos da relação utilidade-imagem: enquanto o Ensino Superior Politécnico possui maior utilidade para uma menor imagem percebida, o Ensino Superior Universitário encontra-se na situação inversa; parece, assim, existir uma relação simétrica entre os dois sistemas de ensino superior.

	Vantagens	Desvantagens
ESU	imagem cultura <i>status</i>	distribuição física imagem de elevado grau de exigência e de aplicação menor taxa de empregabilidade
ESP	distribuição física imagem de menor exigência sucesso na colocação	imagem social cultura recente <i>status</i>

Fonte: Tristany (2002)

Figura 8. Vantagens/Desvantagens dos dois submodelos de ensino

O Ensino Politécnico ainda não dispôs de tempo suficiente para construir uma forte imagem, embora a comunidade empresarial procure nos diplomados deste sistema mais valias no âmbito do “saber fazer”.

Uma análise ao sistema de concorrência no ensino superior, e ao posicionamento do Ensino Superior Politécnico neste contexto, é sustentadamente elaborada por Tristany (2002). Este autor defende que, para obter sucesso, o Ensino Superior Politécnico necessita: qualidade de recursos humanos (docentes, não docentes e alunos) por forma a maximizar a relação capital-trabalho; implantar sistemas de qualidade da formação consubstanciados em avaliações internas que permitam a adequação da formação ministrada às necessidades do mercado de trabalho e das actividades económicas; ligação reticular com outras instituições e com o mundo empresarial; promover a mobilidade (dos docentes e dos alunos) entre escolas/instituições por forma a rentabilizar o trabalho e o capital e a eficientizar todo o sistema.

Pontos Fortes	Pontos Fracos
<p>Maior apetência para o mundo empresarial</p> <p>Necessidade de ser lutadores para garantir o seu espaço</p> <p>Maior flexibilidade</p> <p>Maior apetência para novas experiências</p>	<p>Imagem ainda pouco definida</p> <p>Ausência de uma cultura do Politécnico</p> <p>Fraca experiência</p>
<p>Investigação aplicada</p> <p>Inserção de dirigentes das empresas e instituições na "aprendizagem ao longo da vida"</p>	<p>Dificuldade no posicionamento no mercado do ensino pode vir a suscitar uma subsidiariedade em relação ao Ensino Superior Universitário</p>
Oportunidades	Ameaças

Fonte: Tristany (2002)

Figura 9. Análise SWOT ao Ensino Superior Politécnico

O progresso do ensino politécnico estará intimamente ligado ao atingir destes patamares e à ultrapassagem de alguns pontos fracos que ainda evidencia, relativamente ao ensino universitário.

4.4. O papel do Ensino Politécnico em face dos objectivos da União Europeia

4.4.1. A educação na Europa

A Europa da Educação e da Formação reflecte a diversidade linguística, cultural e de sistemas que constituem parte integrante da identidade dos seus países membros e das suas regiões. Os países e as regiões dispõem de uma grande variedade de instituições de educação e formação, aplicam regras de admissão diferentes, utilizam calendários lectivos diferentes, conferem centenas de graus académicos e qualificações diferentes que reflectem uma grande variedade de currículos e regimes de formação.

A diversidade é algo que todos os europeus têm em comum e motiva uma necessidade crescente de cooperação e mobilidade na educação e na formação de modo a possibilitar aos cidadãos beneficiarem da diversidade em vez de estarem sujeitos a restrições devidas a limitações resultantes de incompatibilidades.

Na União Europeia, a organização dos sistemas de educação e de formação e o conteúdo dos programas de aprendizagem são da responsabilidade dos Estados-Membros. De acordo com o princípio da «subsidiariedade», a União Europeia poderá apoiar e complementar a acção dos Estados-Membros em determinados domínios da educação e da formação nos quais possa fomentar a qualidade através de uma “mais-valia europeia”. Estes domínios incluem, nomeadamente:

- incentivar a mobilidade dos estudantes e professores;
- promover a cooperação entre escolas e universidades;
- incentivar a aprendizagem das línguas;
- melhorar o reconhecimento dos graus académicos, qualificações e competências para fins educativos e profissionais;
- desenvolver o ensino aberto à distância.

Neste âmbito foram adoptados alguns programas como, por exemplo, o Programa Sócrates e Leonardo da Vinci. Para além destes domínios foram lançadas inúmeras iniciativas com base na cooperação política entre Estados-Membros (sob a forma de recomendações, por exemplo, a eliminação dos obstáculos à mobilidade e a avaliação da qualidade nas instituições do ensino superior e escolas).

4.4.2. O Conselho Europeu

O primeiro objectivo estratégico para 2010 foi acordado pelo Conselho Europeu numa reunião em Março de 2000, em Lisboa, e resultou do reconhecimento que a União Europeia se defrontava com uma enorme mudança resultante da globalização e da economia baseada no conhecimento (*knowledge-based economy*):

“Tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”.

Este objectivo conduziu a uma reflexão geral sobre os objectivos concretos dos sistemas educativos, na incidência sobre as preocupações comuns e, simultaneamente, no respeito pela diversidade nacional. [Comissão Europeia (2002)]

Na sequência do convite deste Conselho Europeu, a Comissão Europeia elaborou uma proposta de relatório sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e de formação e foi negociada com os Estados-Membros. O relatório final foi transmitido em Março de 2001, em Estocolmo, ao Conselho Europeu e estabelecia três objectivos estratégicos:

- aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na UE;
- facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação;
- abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e formação.

Um programa de trabalho pormenorizado foi adoptado em Fevereiro de 2002, com os objectivos futuros do sistema de educação e de formação. Principais aspectos deste trabalho:

- definição de questões-chave para atingir os três objectivos estratégicos e os treze objectivos conexos;
- a incidência diversos elementos, desde as competências básicas ao ensino profissional e superior, tendo em conta o princípio da aprendizagem ao longo da vida;
- a identificação dos principais instrumentos utilizados para medir os progressos no sentido de conduzir as políticas nacionais para metas comuns e a comparação dos resultados alcançados. O método aberto de coordenação, de que o processo do Luxemburgo constitui a forma mais desenvolvida, consiste numa estratégia coordenada que permite aos Estados-Membros determinar objectivos e instrumentos comuns. Os objectivos comuns foram definidos no relatório sobre os objectivos futuros dos sistemas de educação e de formação, e os instrumentos serão a definição de indicadores e de alvos a atingir (calibração), bem como a troca de experiências e a análise entre pares.

Para cada um dos três objectivos estratégicos e dos pontos-chave, o Conselho identifica a organização do seguimento a dar, com lista das actividades em curso, e os resultados concretos já aprovados, que os Estados-Membros se comprometeram a atingir.

No que diz respeito ao primeiro objectivo ("Aumentar a qualidade dos sistemas de educação e formação"), os resultados concretos a alcançar são:

- reduzir para metade, até 2010, o número de jovens da faixa etária entre os 18 e os 24 anos que apenas têm estudos secundários de nível inferior;
- assegurar, até final de 2001, o acesso de todos os estabelecimentos de educação e formação à Internet e aos recursos multimédia;
- velar por que, até final de 2002, todos os professores implicados tenham qualificações na utilização destas tecnologias;
- aumentar anual e substancialmente o investimento *per capita* em recursos humanos.

No âmbito do segundo objectivo ("Facilitar o acesso de todos à educação e à formação"), os resultados concretos a atingir consistem em:

- reduzir para metade, até 2010, o número de jovens da faixa etária entre os 18 e os 24 anos que apenas têm estudos secundários de nível inferior e que não prosseguem os estudos ou a formação.

Por último, em relação ao terceiro objectivo ("Abrir os sistemas de educação e formação ao mundo"), os resultados concretos a alcançar são:

- favorecer a formação dos chefes de empresa e dos trabalhadores independentes;
- encorajar o estudo de duas línguas da União Europeia que não a(s) língua(s) materna(s), durante um período mínimo de dois anos consecutivos;
- favorecer a mobilidade de estudantes, professores, formadores e investigadores.

Na perspectiva do Conselho Europeu de Barcelona, o Conselho de Ministros da Educação, juntamente com a Comissão, propôs o seguinte programa de trabalho, com um calendário detalhado de aplicação dos objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação, bem como das acções-chave a realizar [Comissão Europeia (2002)]:

Melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na UE

Objectivo estratégico	Questões-chave	Indicadores para a medição dos progressos realizados
<p>Melhorar a educação e a formação dos professores e dos formadores Início: durante o ano de 2002</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as competências de que os professores e os formadores devem dispor, tendo em conta a evolução do seu papel na sociedade do conhecimento. 2. Criar as condições que proporcionem aos professores e aos formadores o apoio adequado para poderem responder aos desafios da sociedade do conhecimento, nomeadamente através da sua formação inicial e do desenvolvimento da formação contínua na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. 3. Assegurar um nível de acesso suficiente à profissão docente, em todas as disciplinas e a todos os níveis, e garantir a satisfação das necessidades a longo prazo da profissão, tornando ainda mais atractivos o ensino e a formação. 4. Atrair para a docência e para a formação novos candidatos com experiência profissional noutros domínios. 	<ul style="list-style-type: none"> - falta/excesso de professores e de formadores qualificados no mercado de trabalho, - progressão do número de candidatos aos programas de formação (professores e formadores), - percentagem de professores e de formadores que seguem um formação profissional contínua.
<p>Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento Início: segundo semestre de 2001</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar novas competências essenciais, e de que forma essas competências, juntamente com as competências essenciais tradicionais, podem ser mais bem integradas nos currículos, aprendidas e mantidas ao longo da vida. 2. Assegurar que as competências essenciais estejam efectivamente ao alcance de todos, nomeadamente os mais desfavorecidos, as pessoas com necessidades especiais, as que interromperam os estudos prematuramente e os adultos. 3. Promover a validação oficial das competências essenciais, a fim de facilitar a educação e a formação em curso, bem como a empregabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - alunos que concluem o ensino secundário, - formação contínua de professores, - níveis de conhecimentos adquiridos em termos de literacia (Estudo efectuado no âmbito do PISA), níveis de conhecimentos adquiridos em termos de numeracia / matemática (Estudo efectuado no âmbito do PISA), - níveis de conhecimentos adquiridos em matéria de aprender a aprender, percentagem de adultos com habilitações literárias inferiores ao ensino secundário completo que participaram em qualquer forma de ensino ou de formação para adultos, por escalão etário.

Objectivo estratégico	Questões-chave	Indicadores para a medição dos progressos realizados
<p>Assegurar que todos possam ter acesso às tecnologias da informação e da comunicação (TIC) Início: segundo semestre de 2001</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assegurar uma gama adequada de equipamento e de software pedagógico. 2. Incentivar a melhor utilização possível das técnicas inovadoras de ensino e aprendizagem baseadas nas TIC (tecnologias da informação e comunicação). 	<ul style="list-style-type: none"> - percentagem de docentes formados para a utilização das TIC nas escolas, - percentagem de estudantes dos diversos graus de ensino que utilizam as TIC nos seus estudos, - percentagem de sessões de aprendizagem em instituições de educação e de formação em que são utilizadas as TIC.
<p>Aumentar o número de pessoas que fazem cursos técnicos e científicos Início: segundo semestre de 2001</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar o interesse pela matemática, pelas ciências e pela tecnologia desde uma idade precoce. 2. Motivar, a curto e a médio prazo, mais jovens para que optem por estudos e carreiras no domínio da matemática, das ciências e da tecnologia. 3. Melhorar o equilíbrio entre o número de estudantes do sexo feminino e do sexo masculino nas disciplinas de matemática, ciências e tecnologia. 4. Garantir um número suficiente de professores habilitados no domínio da matemática e nas disciplinas científicas e técnicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - aumentar o número de novos alunos nos cursos de matemática, ciências e tecnologia (no ensino secundário e no ensino superior, por sexo), - aumentar o número de diplomados em matemática, ciências e tecnologia, por sexo, - aumentar o número de cientistas e de engenheiros na sociedade, por sexo, - aumentar o número de professores qualificados em matemática, ciências e tecnologia (ensino secundário).
<p>Optimizar a utilização dos recursos durante o ano de 2002</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar o investimento em recursos humanos, assegurando simultaneamente uma distribuição equitativa e eficaz dos meios disponíveis a fim de facilitar o acesso geral à educação e à formação, e de aumentar a sua qualidade. 2. Apoiar o desenvolvimento de sistemas de garantia da qualidade compatíveis, que respeitem a diversidade em toda a Europa. 3. Desenvolver as potencialidades das parcerias entre os sectores público e privado. 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento do investimento <i>per capita</i> em recursos humanos (indicador estrutural).

Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação

Objectivo estratégico	Questões-chave	Indicadores para a medição dos progressos realizados
<p>Um ambiente aberto de aprendizagem Início: entre o segundo semestre de 2002 e finais de 2003</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alargar o acesso à aprendizagem ao longo da vida através da prestação de informações, aconselhamento e orientação sobre toda a gama das possibilidades de aprendizagem disponíveis. 2. Ministrará a educação e a formação por forma a que os adultos possam efectivamente participar e conciliar a sua participação na aprendizagem com outras responsabilidades e actividades. 3. Assegurar que todos possam ter acesso à aprendizagem. Promover programas de aprendizagem flexíveis para todos. 4. Promover a criação de redes de instituições de educação e de formação a diversos níveis, no contexto da aprendizagem ao longo da vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - percentagem da população entre os 25 e os 64 anos que participa na educação e na formação (indicador estrutural).
<p>Tornar a aprendizagem mais atractiva Início: entre o segundo semestre de 2002 e o final de 2003</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivar os jovens a prosseguir a sua educação ou formação após o período da escolaridade obrigatória; motivar os adultos e dar-lhes os meios para participarem na aprendizagem ao longo da vida. 2. Desenvolver meios de validação oficial de experiências de aprendizagem não formal. 3. Encontrar formas de tornar a aprendizagem mais atractiva, tanto no contexto dos sistemas formais de educação e de formação, como fora destes sistemas. 4. Promover uma cultura de aprendizagem para todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - percentagem do tempo de trabalho consagrada pelos trabalhadores à formação, por escalão etário, - participação no ensino superior, - proporção da população entre os 18 e os 24 anos que apenas frequentou a educação básica e que não participa em acções de educação e de formação complementares (indicador estrutural).
<p>Apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social Início: durante o ano de 2002</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assegurar a promoção efectiva da aprendizagem dos valores democráticos e da participação democrática de todos os parceiros na escola a fim de preparar as pessoas para a cidadania activa. 2. Integrar plenamente a igualdade de oportunidades nos objectivos e no funcionamento da educação e da formação. 3. Assegurar às pessoas mais desfavorecidas ou às pessoas que actualmente menos beneficiam dos sistemas um acesso equitativo à aquisição de competências. 	<ul style="list-style-type: none"> - proporção da população entre os 18 e os 24 anos que apenas frequentou a educação básica e que não participa em acções de educação e formação complementares (indicador estrutural).

Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação

Objectivo estratégico	Questões-chave	Indicadores para a medição dos progressos realizados
<p>Reforçar as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade em geral Início: entre o segundo semestre de 2002 e o final de 2003</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover uma estreita cooperação entre os sistemas de educação e de formação, e a sociedade em geral. 2. Estabelecer parcerias entre todos os tipos de instituições de educação e de formação, empresas e organismos de investigação, para seu benefício mútuo. 3. Promover a intervenção das instâncias competentes no desenvolvimento da formação, nomeadamente da formação inicial, e da aprendizagem no local de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - percentagem de estudantes e formandos em formação inicial que beneficiam de educação em alternância.
<p>Desenvolver o espírito empresarial Início: entre o segundo semestre de 2002 e o final de 2003</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover o espírito de iniciativa e a criatividade em todo o sistema de educação e de formação por forma a desenvolver o espírito empresarial. 2. Facilitar a aquisição das competências necessárias para criar e gerir uma empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> - percentagem de trabalhadores por conta própria nos diversos sectores da economia do conhecimento (especialmente no escalão etário dos 25 aos 35 anos), - percentagem de instituições de educação e de formação que proporcionam aconselhamento e orientação para a criação de empresas.
<p>Melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras Início: entre o segundo semestre de 2002 e o final de 2003</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivar todas as pessoas a aprender duas ou mais línguas, se necessário, além da(s) língua(s) materna(s), e sensibilizá-las para a importância de aprender línguas estrangeiras em todas as idades. 2. Incentivar as instituições de educação e de formação a utilizar métodos de ensino e de formação eficazes e a motivar os seus alunos para o prosseguimento da aprendizagem de línguas em fases posteriores da vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - percentagem de alunos dos diversos graus de ensino que dominam duas línguas estrangeiras, - percentagem de professores de línguas estrangeiras que tenham participado numa formação inicial ou em cursos de formação contínua com um elemento de mobilidade que lhes tenha proporcionado um contacto directo com a língua/cultura que ensinam.

Objectivo estratégico	Questões-chave	Indicadores para a medição dos progressos realizados
<p>Incrementar a mobilidade e os intercâmbios Início: durante o ano de 2002</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar o mais amplo acesso possível à mobilidade, tanto por parte dos indivíduos como por parte das instituições de educação e de formação, incluindo as que servem uma população mais desfavorecida, e reduzir os obstáculos que continuam a dificultar a mobilidade. 2. Avaliar o volume, as tendências e as taxas de participação, bem como os aspectos qualitativos dos fluxos de mobilidade em toda a Europa 3. Facilitar a validação e o reconhecimento das competências adquiridas durante a mobilidade 4. Promover a nível mundial a presença e o reconhecimento da educação e da formação europeias, assim como o seu interesse para estudantes, académicos e investigadores originários de outras partes do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - proporção de estudantes e de formandos nacionais que efectuem parte dos seus estudos num outro país da UE ou num país terceiro, - proporção de docentes, investigadores e académicos provenientes de outros países da UE que trabalham nos diversos níveis de ensino, - número e distribuição dos estudantes e formandos da UE e de fora da UE nos sistemas de educação e de formação.
<p>Reforçar a cooperação europeia Início: durante o ano de 2002</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar a eficácia e a rapidez dos processos de reconhecimento mútuo para efeitos de continuação dos estudos, de formação e de emprego em toda a Europa. 2. Promover a cooperação entre os organismos e autoridades responsáveis, tendo em vista uma maior compatibilidade da garantia da qualidade e da acreditação. 3. Promover a transparência das informações sobre as oportunidades e as estruturas de educação e de formação, tendo em vista a criação de um espaço europeu aberto de educação. 4. Promover a dimensão europeia na educação e na formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - proporção de estudantes do ensino superior de nível pré e pós-graduado, bem como de investigadores, que prosseguem os estudos noutro Estado da UE ou num país terceiro, - percentagem de estudantes do ensino superior que obtêm diplomas conjuntos na Europa, - percentagem de estudantes e formandos no âmbito do ECTS (DE) (EN) (FR) e do <u>Europass</u> e/ou que obtêm um suplemento ao diploma ou ao certificado.

Este programa de trabalho identifica igualmente, observando o método aberto de coordenação, os principais instrumentos que servirão para avaliar os progressos realizados e aferir os resultados, tanto a nível europeu como internacional.

É nesta dinâmica social, empresarial e académica que se integra o nosso trabalho, pois pensa-se que para além dos objectivos e restrições definidoras do problema têm que ser equacionados e encontrados os caminhos que nos levem ao maior sucesso educativo, a um maior investimento nos domínios da I&D, enfim, uma UE que queremos justa, rica, solidária, culta, onde, naturalmente, a educação e formação serão pilares essenciais.

4.5. Síntese dos Institutos Politécnicos

As estruturas dos Institutos Politécnicos que integram a Politécnica apresentam-se bastante diversificadas, nomeadamente no que se relaciona com o número de Escolas e, conseqüentemente, cursos oferecidos. É de se fazer notar o factor “interioridade” que norteia esta característica. Apresenta-se abaixo a relação entre o número de Escolas e Cursos nas Instituições estudadas.

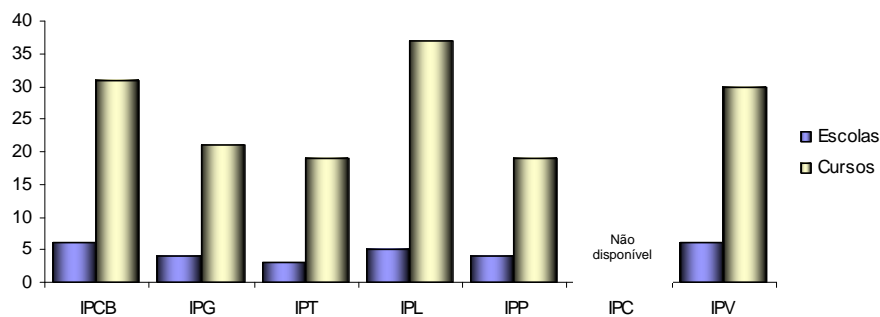


Figura 10. Total de Escolas e Cursos por Instituto Politécnico

4.6. Escolas e Cursos escolhidos

4.6.1. Introdução

Após a análise das diversas Escolas pertencentes aos sete Institutos Politécnicos envolvidos neste estudo e dos cursos ministrados em cada uma delas, foram seleccionados aqueles que integram o objecto do presente estudo.

Quadro 6. Cursos e Escolas analisados

Instituto Politécnico	Escola	Curso analisado
Castelo Branco	EST	Engenharia Civil
	ESGIN	Contabilidade e Gestão Financeira
	ESE	Educação de Infância Professores do Ensino Básico Variante de Educação Física
	ESA	Engenharia das Ciências Agrárias e Ambientais
	ESALD	Enfermagem
Coimbra	ISEC	Engenharia Civil
	ISCAC	Contabilidade e Auditoria
	ESE	Educação de Infância Professores do Ensino Básico Variante de Educação Física
	ESA	Engenharia Alimentar Engenharia Agro-pecuária
Guarda	ESTG	Engenharia Civil Contabilidade e Auditoria
	ESE	Educação de Infância Professores do Ensino Básico Variante de Educação Física
	ESEG	Enfermagem
Leiria	ESTG	Engenharia Civil Contabilidade e Finanças
	ESE	Educação de Infância Professores do Ensino Básico Variante de Educação Física
	ESEL	Enfermagem
Portalegre	ESTG	Engenharia Civil Contabilidade e Auditoria
	ESE	Educação de Infância
	ESA	Engenharia Agrária e Desenvolvimento Regional
	ESEP	Enfermagem
Tomar	ESTT	Engenharia Civil
	ESGT	Auditoria e Fiscalidade
Viseu	EST	Engenharia Civil Contabilidade e Administração
	ESE	Educação de Infância Professores do Ensino Básico Variante de Educação Física
	ESA	Engenharia das Indústrias Agro-alimentares Engenharia Agrícola, Variante em Zootecnia
	ESE	Enfermagem

Desta forma, escolheram-se os cursos a serem analisados com base nos seguintes parâmetros:

- antiguidade do curso – devido à necessidade de se trabalhar com os alunos do 3.º Ano;
- cursos comuns nas diversas Escolas – para que a amostra fosse substancial, optou-se por cursos comuns ao maior número de Escolas.

O quadro anterior apresenta os cursos submetidos ao presente estudo aos quais foi aplicado o inquérito elaborado.

4.6.2. Caracterização das Escolas

4.6.2.1. Escolas Superiores Agrárias

Apresentam-se abaixo dois quadros, relativos aos cursos estudados nas Escolas Superiores Agrárias, que relacionam os meios físicos disponíveis.

Quadro 7. Curso de Engenharia Alimentar

Espaço	IP Castelo Branco	IP Portalegre	IP Coimbra	IP Viseu
Biblioteca	-	-	X	X
Centro de documentação	-	-	X	X
Locais de trabalho e convívio	-	-	X	X
Bares da Escola	-	-	X	X
Meios informáticos e Internet	-	-	X	X
Apoio informativo na Escola	-	-	X	X
Cantinas	-	-	X	X
Serviços centrais	-	-	X	X
Serviços de Acção Social	-	-	X	X
Direcção da Escola	-	-	X	X
Órgãos representativos dos alunos	-	-	X	X
Núcleo de Curso	-	-	X	X
Serviços académicos	-	-	X	X
Serviços de reprografia/cópias	-	-	X	X
Residência de estudantes	-	-	X	X
Auditórios	-	-	X	X
Meios Laboratoriais	-	-	X	X

Quadro 8. Curso de Engenharia Agro-Pecuária

Espaço	IP Castelo Branco	IP Portalegre	IP Coimbra	IP Viseu
Biblioteca	X	X	X	X
Centro de documentação	-	X	X	X
Locais de trabalho e convívio	X	X	X	X
Bares da Escola	X	X	X	X
Meios informáticos e Internet	X	X	X	X
Apoio informativo na Escola	-	X	X	X
Cantinas	X	X	X	X
Serviços centrais	X	X	X	X
Serviços de Acção Social	X	X	X	X
Direcção da Escola	X	X	X	X
Órgãos representativos dos alunos	X	X	X	X
Núcleo de Curso	-	X	X	X
Serviços académicos	X	X	X	X
Serviços de reprografia/cópias	X	X	X	X
Residência de estudantes	X	X	X	X
Auditórios	X	X	X	X
Meios Laboratoriais	X	X	X	X

4.6.2.2. Escolas de Educação

Os quadros abaixo representados apresentam os meios disponíveis nas Escolas Superiores de Educação em relação aos cursos objecto deste estudo.

Quadro 9. Curso de Educação de Infância

Espaço	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Leiria	IP Portalegre	IP Coimbra	IP Viseu
Biblioteca	X	X	X	X	X	X
Centro de documentação	X	X	X	X	X	X
Locais de trabalho e convívio	X	X	X	X	X	X
Bares da Escola	X	X	X	X	X	X
Meios informáticos e Internet	X	X	X	X	X	X
Apoio informativo na Escola	X	X	X	X	X	X
Cantinas	X	X	X	X	X	X
Serviços centrais	X	X	X	X	X	X
Serviços de Acção Social	X	X	X	X	X	X
Direcção da Escola	X	X	X	X	X	X
Órgãos representativos dos alunos	X	X	X	X	X	X
Núcleo de Curso	X	X	-	-	-	X
Serviços académicos	X	X	X	X	X	X
Serviços de reprografia/cópias	X	X	X	X	X	X
Residência de estudantes	X	X	X	-	X	X
Auditórios	X	X	X	X	X	X
Meios Laboratoriais	X	X	X	X	x	X

Quadro 10. Curso de Professores do Ensino Básico, variante Educação Física

Espaço	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Leiria	IP Portalegre	IP Coimbra	IP Viseu
Biblioteca	X	X	X	X	X	X
Centro de documentação	X	X	X	X	X	X
Locais de trabalho e convívio	X	X	X	X	X	X
Bares da Escola	X	X	X	X	X	X
Meios informáticos e Internet	X	X	X	X	X	X
Apoio informativo na Escola	X	X	X	X	X	X
Cantinas	X	X	X	X	X	X
Serviços centrais	X	X	X	X	X	X
Serviços de Acção Social	X	X	X	X	X	X
Direcção da Escola	X	X	X	X	X	X
Órgãos representativos dos alunos	X	X	X	X	X	X
Núcleo de Curso	X	-	X	-	-	-
Serviços académicos	X	X	X	X	X	X
Serviços de reprografia/cópias	X	X	X	X	X	X
Residência de estudantes	X	X	X	-	X	X
Auditórios	X	X	X	X	X	X
Meios Laboratoriais	X	X	X	X	X	X

4.6.2.3. Escolas de Enfermagem

Apresentam-se abaixo os espaços disponíveis, em cada uma das Escolas Superiores de Enfermagem, em relação ao Curso de Enfermagem.

Quadro 11. Curso de Enfermagem

Espaço	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Leiria	IP Portalegre	IP Viseu
Biblioteca	X	X	-	-	X
Centro de documentação	X	X	X	X	X
Locais de trabalho e convívio	X	X	X	X	X
Bares da Escola	X	X	X	X	X
Meios informáticos e Internet	-	X	X	X	X
Apoio informativo na Escola	-	X	X	-	X
Cantinas	-	X	X	X	X
Serviços centrais	X	X	X	X	X
Serviços de Acção Social	X	X	X	X	X
Direcção da Escola	X	X	X	X	X
Órgãos representativos dos alunos	-	X	X	X	X
Núcleo de Curso	-	X	X	-	X
Serviços académicos	X	X	X	-	X
Serviços de reprografia/cópias	X	X	X	X	X
Residência de estudantes	X	X	X	-	X
Auditórios	-	X	-	X	X
Meios Laboratoriais	X	X	-	X	X

4.6.2.4. Escolas de Tecnologia e Gestão

Os Cursos de Engenharia Civil, leccionados nas Escolas Superiores de Tecnologia ou de Tecnologia e Gestão, apresentam os seguintes espaços disponíveis:

Quadro 12. Curso de Engenharia Civil

Espaço	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Tomar	IP Leiria	IP ¹⁸ Portalegre	IP Coimbra	IP Viseu
Biblioteca	X	X	X	X	X	X	X
Centro de documentação	-	-	-	X	X	X	-
Locais de trabalho e convívio	-	-	X	X	X	X	X
Bares da Escola	X	X	X	X	X	X	X
Meios informáticos e Internet	X	X	X	X	X	X	X
Apoio informativo na Escola	X	X	X	X	X	X	X
Cantinas	X	X	X	X	X	X	X
Serviços centrais	X	X	X	X	X	X	X
Serviços de Acção Social	X	X	X	X	X	X	X
Direcção da Escola	X	X		X	X	X	X
Órgãos representativos dos alunos	X	X	X	X	X	X	X
Núcleo de Curso	X	X		X	-	X	X
Serviços académicos	X	X	X	X	-	X	X
Serviços de reprografia/cópias	X	X	X	X	X	X	X
Residência de estudantes	X	X	X	X	X	X	X
Auditórios	X	X	X	X	X	X	X
Meios Laboratoriais	-	X	X	X	X	X	X

Os Cursos de Contabilidade apresentam os seguintes meios disponíveis:

¹⁸ O Curso de Engenharia Civil na Escola Superior de Tecnologia de Portalegre, encontra-se no 3.º ano de funcionamento.

Quadro 13. Curso de Contabilidade

Espaço	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP ¹⁹ Tomar	IP Leiria	IP Portalegre	IP Coimbra	IP Viseu
Biblioteca	X	X	X	X	X	X	X
Centro de documentação	X	X	-		X	X	X
Locais de trabalho e convívio	X	X	X	X	X	X	X
Bares da Escola	X	X	X	X	X	X	X
Meios informáticos e Internet	X	X	X	X	X	X	X
Apoio informativo na Escola	X	X	X	X	X	X	X
Cantinas	X	X	X	X	X	X	X
Serviços centrais	X	X	X	X	X	X	X
Serviços de Acção Social	X	X	X	X	X	X	X
Direcção da Escola	X	X		X	X	X	X
Órgãos representativos dos alunos	X	X	X	X	X	X	X
Núcleo de Curso	-	-		-	-	X	-
Serviços académicos	X	X	X	X	-	X	X
Serviços de reprografia/cópias	X	X	X	X	X	X	X
Residência de estudantes	X	X	X	X	X	X	X
Auditórios	X	X	X	X	X	X	X
Meios laboratoriais	X	X	X	X	X	X	X

4.6.3. Vagas disponibilizadas e médias de entrada

Existe uma grande variação entre o número de vagas disponibilizadas pelas Escolas Superiores. Desta forma, o quadro seguinte apresenta o número de vagas disponíveis por Instituição, as provas específicas necessárias e a média de entrada em cada uma delas (dados relativos ao ano lectivo 2003/2004).

Os dados são referentes aos cursos analisados, segundo o ponto 4.9.1., e apresenta ainda os códigos referentes a cada prova específica necessária.

¹⁹ Informação não disponibilizada.

Quadro 14. Relação entre os curso, vagas e médias de entrada.

IP	ES	Curso analisado	Provas de acesso	Nº Vagas	Média de entrada	Ing.	Prova a Realizar
IPCB	EST	Engenharia Civil	18	55	90,8	1 Alemão 2 Biologia 3 Desenho 4 Direito 5 Economia 6 Filosofia 7 Física 8 Francês 9 Geografia 10 Geologia 11 Geometria Descritiva 12 Grego 13 História 14 História das Artes Visuais 15 Inglês 16 Latim 17 Literatura Portuguesa 18 Matemática 19 Português 20 Psicologia 21 Química 22 Sociologia 25 Espanhol	
	ESGIN	Contabilidade e Gestão Financeira	4 ou 5 ou 18 ou 22 ou 9 e 18	40	98,3		
	ESE	Educação de Infância	19	35	126,9		
		Ensino Básico Variante de Educação Física	2 ou 18	20	99,4		
	ESA	Engenharia das Ciências Agrárias e Ambiente	2 ou 7 ou 18 ou 21	45	94,3		
	ESALD	Enfermagem	2 e 6 ou 2 e 20 ou 6 e 21 ou 20 e 21	70	150,6		
IPC	ISEC	Engenharia Civil	7 e 18	75	130,6		
	ISCAC	Contabilidade e Auditoria	18	150	92,6		
	ESE	Educação de Infância	17 ou 19	35	142,3		
		Ensino Básico Variante de Educação Física	2	25	110,9		
	ESA	Engenharia Alimentar	18 e 21	40	113,4		
		Engenharia Agro-pecuária	2 e 21	75	103,7		
IPG	ESTG	Engenharia Civil	18 e 7	35	88,0		
		Contabilidade e Auditoria	18 ou 5	40	107,6		
	ESE	Educação de Infância	2 ou 6 ou 18 ou 2 e 15 ou 2 e 19	40	127,2		
		Ensino Básico Variante de Educação Física	2 ou 6 ou 18 ou 2 e 15 ou 2 e 19	0	0,0		
	ESEG	Enfermagem	2 e 7 ou 2 e 21 ou 2 e 20	40	152,6		
IPL	ESTG	Engenharia Civil	7 ou 18 ou 11 e 18	90	102,0		
		Contabilidade e Finanças	5 ou 18	45	129,7		
	ESE	Educação de Infância	17 ou 19 e uma das seguintes provas: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 22	35	136,5		
		Ensino Básico Variante de Educação Física	2 ou 18 ou 20	21	104,8		
	ESEL	Enfermagem	2 e 7 ou 2 e 20 ou 2 e 21 ou 2 e 22	54	152,6		
IPP	ESTG	Engenharia Civil	7 ou 10 ou 18 ou 21	35	95,7		
		Contabilidade	4 ou 5 ou 9 ou 18	35	98,5		
	ESE	Educação de Infância	19 e uma das seguintes provas: 2, 3, 6, 7, 9, 10, 13, 17, 18, 20, 21	35	118,6		
	ESA	Engenharia Agrária e Desenv. Regional	2 ou 18 ou 21	25	128,8		
	ESEP	Enfermagem	2 e 19 ou 2 e 20 ou 2 e 22	35	147,0		
IPT	ESTT	Engenharia Civil	18 ou 7 e 10 ou 11 e 18	54	89,6		
	ESGT	Auditoria e Fiscalidade	5 ou 9 ou 18 ou 5 e 18	35	81,7		
IPV	EST	Engenharia Civil	18	70	101,0		
		Contabilidade e Administração	18 ou 5	60	95,5		
	ESE	Educação de Infância	19 e qualquer outra especifica	65	127,7		
		Ensino Básico Variante de Educação Física	2	25	95,0		
	ESA	Engenharia das Indústrias Agro-alimentares	2 e 7 ou 2 e 18 ou 2 e 21	50	107,9		
		Engenharia Agrícola, Variante em Zootecnia	2 e 7 ou 2 e 18 ou 2 e 21	35	98,8		
	ESE	Enfermagem	2 e 20 ou 2 e 21	60	153,6		

De acordo com o quadro anterior é possível executar uma análise independente para cada curso, com base no número de vagas e médias de entrada. As

figuras seguintes relacionam estes factores para cada curso escolhido, e permite ainda verificar os Institutos Politécnicos que ministram os mesmos:

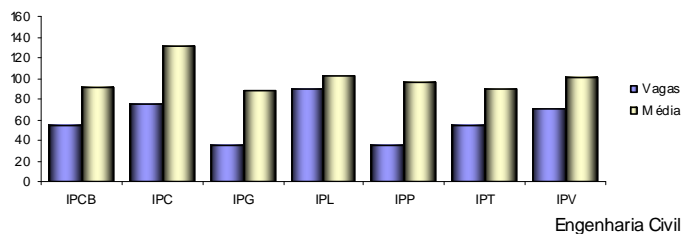


Figura 11. Curso de Engenharia Civil

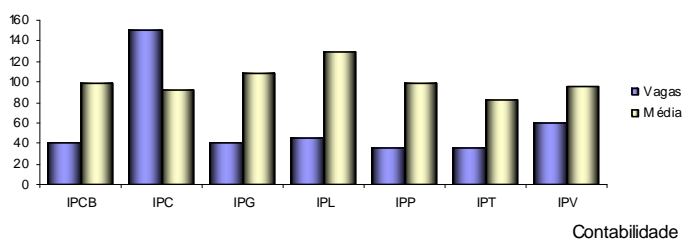


Figura 12. Curso de Contabilidade

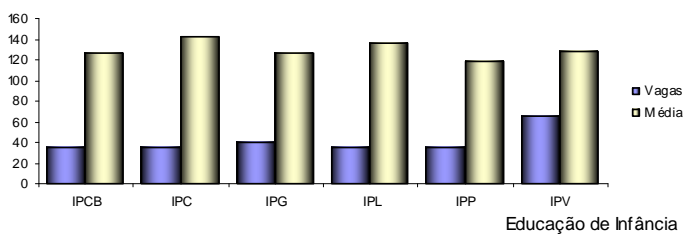


Figura 13. Curso de Educação de Infância

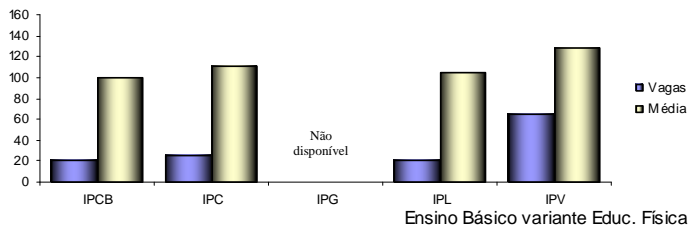


Figura 14. Curso de Professores do Ensino Básico variante Educação Física

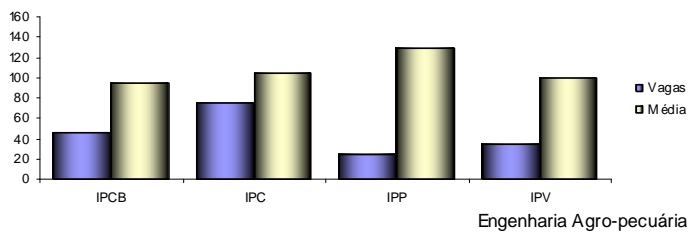


Figura 15. Curso de Engenharia Agro-pecuária

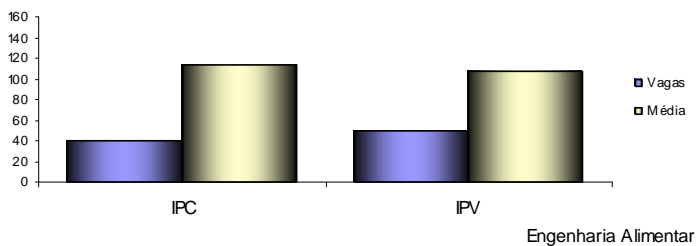


Figura 16. Curso de Engenharia Alimentar

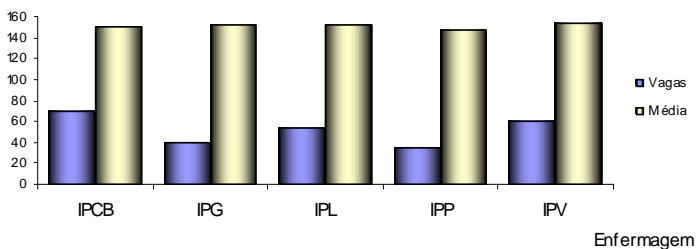


Figura 17. Curso de Enfermagem

4.6.4. Síntese da relação número de vagas/médias de entrada/Escolas

Podemos estabelecer uma linha de análise tendo em consideração algumas constatações:

Engenharia Civil: este curso apresenta médias de entrada semelhantes nas diversas Escolas, excepto no Instituto Politécnico de Coimbra onde as médias são mais elevadas; o menor número de vagas disponibilizadas são do Instituto Politécnico de Portalegre e da Guarda; as Escolas de Tomar e Portalegre são as que apresentam um maior número de opções nas provas específicas.

Contabilidade: Os cursos apresentam médias de acesso diversificadas, sendo que o Instituto Politécnico de Leiria apresenta as médias mais altas e o Instituto Politécnico de Coimbra as médias mais baixas, embora seja este último que ofereça o maior número de vagas: 150 (cerca de quatro vezes a oferta de qualquer outro Politécnico).

Educação de Infância: este curso demonstra uma grande homogeneidade entre os Politécnicos, sendo aquele que apresenta médias de entrada e vagas disponibilizadas muito semelhantes. É de extrema importância salientar o facto de as provas de acesso serem constituídas, principalmente, por aquelas ligadas à áreas linguísticas, nomeadamente Português, na maior parte das vezes em conjunto com outra específica (de um leque variado de opções).

Professores do Ensino Básico, variante Educação Física: as menores médias de entrada verificam-se no Instituto Politécnico de Castelo Branco e Viseu; as provas de acesso têm como base a prova específica de Biologia; o número de vagas disponibilizado e as restantes médias de entrada são muito aproximadas.

Curso de Engenharia Agro-pecuária: o Instituto Politécnico de Portalegre, com a Escola Superior Agrária de Elvas, é aquele que apresenta o menor número de vagas, mas a média de entrada mais alta; os restantes Institutos apresentam valores semelhantes; as provas de acesso são semelhantes e apresentam distintas combinações entre as seguintes: Biologia, Física, Matemática e Química.

Engenharia Alimentar: este curso caracteriza-se por ser relativamente recente, somente possuindo o 3.º Ano em dois Politécnicos: Viseu e Coimbra, os quais

apresentam médias de entrada e vagas disponibilizadas semelhantes. Quanto às provas de acesso, o Instituto Politécnico de Viseu disponibiliza um maior leque de escolhas.

Enfermagem: este curso é aquele que apresenta as médias de entrada mais altas, e o número de vagas disponibilizadas varia de 35 a 70. O maior número de vagas, 70, pertence ao Instituto Politécnico de Castelo Branco. As provas de acesso são constituídas pela específica de Biologia mais uma opção, que varia entre os politécnicos.

CAPÍTULO V
METODOLOGIA DE ANÁLISE

CAPÍTULO V

METODOLOGIA DE ANÁLISE

5.1. Introdução

A metodologia de trabalho da presente investigação consiste na análise documental e tratamento estatístico de dados. Nesse sentido, o relatório foi estruturado da seguinte forma em termos de análise empírica:

a) Análise documental:

- Levantamento de trabalhos de investigação já efectuados no âmbito do presente trabalho;
- Caracterização das Instituições do Ensino Politécnico objecto de estudo;
- Elaboração de inquéritos.

b) Recolha de dados estatísticos:

- Realização de inquéritos;
- Análise Individual dos alunos das duas Instituições, recorrendo a inquérito: IPCB (Instituto Politécnico de Castelo Branco) e IPG (Instituto Politécnico da Guarda) – esta fase incluem a concretização de entrevistas para caracterizar o percurso de cada aluno no ensino secundário e no ensino superior.

c) Tratamento dos dados:

- Utilização de programas informáticos específicos (SPSS) para compilar a informação obtida;
- Elaboração de um relatório;
- Análise crítica.

d) Conclusões e proposta de directrizes com vista à minimização da problemática da correlação entre o sucesso educativo entre o ensino secundário/ensino superior, na perspectiva de uma melhor qualidade de ensino.

5.2. População – alvo

De acordo com Reis (1998), a população é o conjunto de indivíduos (famílias ou outras organizações), acontecimentos ou outros objectos de estudo que o investigador pretende descrever ou para o quais pretende descrever ou para o quais pretende generalizar as suas conclusões/resultados; é também designada por Universo.

População Teórica (ou de Inferência) - a população para a qual se pretende generalizar as conclusões do inquirido; a totalidade dos elementos que compõem a população.

População-Alvo — A População Teórica, menos os grupos ou indivíduos que o investigador decidiu explicitamente excluir, com base em critérios devidamente fundamentados.

Relativamente a esta investigação, constitui a população-alvo os alunos dos Institutos que fazem parte da Politécnica, isto é, o Instituto Politécnico de Castelo Branco, o Instituto Politécnico de Coimbra, o Instituto Politécnico da Guarda, Instituto Politécnico de Leiria, o Instituto Politécnico de Portalegre, o Instituto Politécnico de Tomar e o Instituto Politécnico de Viseu.

5.3. Dimensão da população

A dimensão da população é constituída pelo número de alunos matriculados de todos os Institutos Politécnicos pertencentes à Politécnica, conforme o Quadro 15.

Quadro 15. Dimensão da população

ESCOLAS	N.º ALUNOS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU	
Escola Superior de Tecnologia e Gestão	3.152
Escola Superior de Educação	1.247
Escola Superior de Enfermagem	457
Escola Superior Agrária	551
INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA	
Escola Superior de Educação	1.283
Escola Superior de Tecnologia e Gestão	1.858
Escola Superior de Enfermagem	402
Escola Superior de Turismo	259
INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO	
Escola Superior de Educação	827
Escola Superior de Tecnologia	1.228
Escola Superior de Gestão	618
Escola Superior de Saúde	441
Escola Superior Agrária	1.079
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA	
Escola Superior de Educação	1.464
Escola Superior de Tecnologia e Gestão	5.291
Escola Superior de Enfermagem	390
Escola Superior de Artes	1.250
Escola Superior de Tecnologia e do Mar	684
INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE	
Escola Superior de Educação	846
Escola Superior de Tecnologia e Gestão	1.645
Escola Superior de Enfermagem	246
Escola Superior Agrária	178
INSTITUTO POLITÉCNICO DE TOMAR	
Escola Superior de Tecnologia	2.037
Escola Superior de Gestão	705
Escola Superior de Tecnologia de Abrantes	385
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA	
Escola Superior de Educação	1.720
Instituto Superior de Engenharia Civil	2.859
Instituto Superior de Contabilidade e Administração	2.822
Escola Superior Agrária	1.063
ESTGOH	299

5.4. Desenho do inquérito

Foi realizado um estudo preliminar de pequena escala para fornecer informações relevantes para a investigação em causa. Este tipo de estudo é útil quando a investigação principal tem como objectivo a confirmação, ou a extensão de um trabalho na literatura e não existe um questionário adequado à investigação.

Ao elaborar-se o presente inquérito, teve-se em linha de conta que se pretendia obter dados que permitissem testar adequadamente as hipóteses de investigação. Estas dependem de três aspectos: a natureza das hipóteses gerais, os métodos da investigação e os métodos para analisar os dados.

Ao aplicar-se o inquérito, a maioria das variáveis são medidas a partir das perguntas do questionário, e portanto, os métodos de investigação incluem o tipo de perguntas do questionário, e portanto, os métodos de investigação incluem o tipo de perguntas usadas, os tipos de respostas associadas com estas perguntas e as escalas de medida dessas respostas. As escalas de medida das respostas são muito importantes no sentido em que colocam constrangimentos sobre os métodos disponíveis para analisar os dados e, portanto, influenciam a definição das hipóteses operacionais.

O inquérito obedeceu ao seguinte plano:

1. Listar todas as variáveis da investigação, incluindo as características dos casos, o que se faz olhando atenciosamente as hipóteses gerais porque, geralmente, estas indicam todas as variáveis de investigação;
2. Especificar o número de perguntas para medir cada uma das variáveis;
3. Escrever uma versão inicial para cada pergunta;
4. Reflectir cuidadosamente na natureza da primeira hipótese geral e nas variáveis e perguntas iniciais com ela associadas; identificar em seguida que tipo de hipótese se tem;
5. Consoante o tipo de hipótese geral, decidir quais as técnicas estatísticas adequadas para testar a hipótese e tomar em atenção os pressupostos destas técnicas.

Neste inquérito optou-se por colocar, na sua maioria, perguntas fechadas. Associaram-se números às respostas para que estas pudessem ser analisadas posteriormente por meio de técnicas estatísticas. Os números associados a cada conjunto de respostas apresentam uma escala de medida e são vários os tipos de escalas.

Os dois tipos de escala usados foram:

- Escalas nominais – este tipo de escala consiste num conjunto de categorias de resposta qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas;
- Escalas ordinais – este tipo de escala admite uma ordenação numérica das suas categorias, ou seja, das respostas alternativas, estabelecendo uma relação de ordem entre elas; contudo, não é possível medir a magnitude das diferenças entre as categorias; utilizou-se, sempre que possível, a escala de *Liker* por ser uma escala já testada cientificamente por muitos investigadores da área estatística.

Cabe ainda acrescentar que foram consideradas perguntas que permitissem obter respostas múltiplas e de uma pergunta aberta.

Na preparação final do questionário teve-se em linha de conta os seguintes aspectos:

- um pedido de cooperação no preenchimento do inquérito;
- a razão da aplicação do inquérito;
- uma apresentação breve da natureza geral do inquérito;

Teve-se especial cuidado com o *layout* do inquérito, de modo a que este fosse claro e atraente tendo em vista aumentar a probabilidade de obter a cooperação dos respondentes.

Foram colocadas várias secções de modo a agrupar o tipo de perguntas sobre determinado assunto.

Por fim verificou-se o inquérito, tendo pedido a colaboração de docentes de determinadas áreas (p.e., a nível pedagógico e científico). Procedeu-se ainda a um teste junto de alguns possíveis respondentes a fim de avaliar a clareza das perguntas colocadas, bem como as escalas utilizadas e o tamanho do inquérito.

O inquérito foi desenhado com o objectivo de servir de base à elaboração do presente trabalho, pretendendo-se responder a objectivos no sentido mais lato e a objectivos num sentido mais específico, nomeadamente a obtenção das seguintes respostas:

“- Será que a preparação dos alunos ao ingressar no curso é a melhor? Em particular, no que se refere à preparação a nível global, às disciplinas específicas e à metodologia de estudo?

- A falta de informação sobre os cursos e respectivas competências aquando o ingresso destes alunos no Ensino Superior, não será uma das causas para o insucesso?

- E no Ensino Superior, será que existe uma preocupação em cultivar a articulação interdisciplinar dentro do curso assim como a ligação efectiva do mesmo ao mercado de trabalho?”²⁰

O inquérito caracteriza-se por quatro pontos fundamentais, a saber:

- Grupo 1: Caracterização socio-económica

Pretendeu-se com este grupo identificar o perfil socio-económico dos alunos, onde se enquadra o distrito de proveniência, habilitações literárias e rendimento do agregado familiar bem como o apoio social e vivência do estudante na instituição onde está inserido.

- Grupo 2: Situação no ensino secundário/ingresso no ensino superior

Pretendeu-se obter informação sobre a situação do aluno no ensino secundário e sua correlação no ingresso no ensino superior, versando questões desde o agrupamento a que o aluno pertencia no ensino secundário, quais as disciplinas base desse mesmo agrupamento, médias obtidas no ensino secundário e as médias de entrada no ensino superior bem como as competências da escola onde ingressou.

- Grupo 3: Situação na escola/curso que frequenta

Pretendeu-se abordar os temas inerentes às primeiras dificuldades sentidas pelos alunos aquando do seu ingresso na escola, confrontando-os com factores

²⁰ Conf. citado na proposta de Projecto de Investigação, pp. 9.

que vão desde a obtenção ou a falta de aproveitamento escolar a vários níveis, onde os alunos são questionados com situações de natureza funcional, de natureza pedagógico – curricular, não descurando a opinião que estes têm sobre si próprios e dos docentes.

- Grupo 4: Caracterização do sucesso educativo

Dando sequência à metodologia de trabalho proposto inicialmente, chegou-se ao 4.º Grupo em que são abordados temas, tais como o grau de satisfação em relação a alguns aspectos relacionados com o curso, com a escola que frequenta, entre outros.

Questionou-se ainda de um modo bastante incisivo e directo o aluno sobre como é que se poderá contribuir para combater o insucesso escolar e de que modo este pode ser reflector de uma desadequada *performance* no ensino superior.

Com esta metodologia de abordagem visou-se a obtenção de informações o mais objectivas possíveis e enriquecedoras para dar resposta ao que era objectivo da investigação.

5.5. Método de recolha

O método de recolha utilizado foi por amostra, tendo sido nossa preocupação a escolha de cursos similares às várias instituições de ensino, nas diferentes áreas científicas.

5.6. Tipo de recolha

O tipo de recolha escolhido foi a recolha directa por se tornar o mais indicado para este tipo de levantamento, conforme inquérito em anexo.

De acordo com o projecto inicial e com o objectivo de dar corpo e fidedignidade e “calibração” ao levantamento por inquérito procedeu-se à realização de entrevistas directas aos alunos de Engenharia Civil e Contabilidade dos Institutos Politécnicos da Guarda e de Castelo Branco.

A escolha destas instituições e cursos teve que ver com a proveniência da equipa da investigação e com a facilidade de efectuar este trabalho e ainda com a escolha de duas áreas científicas distintas.

5.7. Amostra

Amostra é sempre um subconjunto da população. Tendo em conta os pontos anteriores, a amostra é constituída pelos alunos do 3.º ano curricular dos cursos ilustrados no Quadro 16.

Quadro 16. Amostra

ESCOLA	CURSO
INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU	
ESE	EDUCAÇÃO FÍSICA
ESE	EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA
EST	ENGENHARIA CIVIL
EST	CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO
ESENF	ENFERMAGEM
ESAGRÁRIA	ENGENHARIA AGRÍCOLA E HORT. ENGENHARIA AGRO-ALIMENTAR
INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA	
ESE	EDUCAÇÃO FÍSICA
ESE	EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA
ESTG	ENGENHARIA CIVIL
ESTG	CONTABILIDADE E AUDITORIA
ESENF	ENFERMAGEM
INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO	
ESE	EDUCAÇÃO FÍSICA
ESE	EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA
EST	ENGENHARIA CIVIL
ESG	CONTABILIDADE E GESTÃO FINANCEIRA
ESAUDE	ENFERMAGEM
ESAGRÁRIA	ENG.ª CIÊNCIAS. AGRÁRIAS E AMBIENTE
ESAGRÁRIA	ENG.ª BIOLÓGICA E ALIMENTAR
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA	
ESE	EDUCAÇÃO FÍSICA
ESE	EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA
EST	ENGENHARIA CIVIL
EST	CONTABILIDADE E FINANÇAS
ESENF	ENFERMAGEM

ESCOLA	CURSO
INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE	
ESE	EDUCAÇÃO FÍSICA
EST	ENGENHARIA CIVIL
EST	CONTABILIDADE E AUDITORIA
ESENF	ENFERMAGEM
ESAGRÁRIA	ENGENHARIA AGRÍC. E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
INSTITUTO POLITÉCNICO DE TOMAR	
EST	ENGENHARIA CIVIL
EST	AUDITORIA E FISCALIDADE
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA	
ESE	EDUCAÇÃO FÍSICA
ESE	EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA
ISEC	ENGENHARIA CIVIL
ISCAC	CONTABILIDADE E AUDITORIA
ESAC	ENGENHARIA AGRÓ-PECUÁRIA ENGENHARIA ALIMENTAR

5.8. Dimensão da amostra

A dimensão da amostra corresponde ao número de inquéritos respondidos pelos alunos do 3.º ano curricular dos cursos mencionados no quadro 16.

Apresenta-se no Quadro 17 a dimensão da amostra:

Quadro 17. Dimensão da amostra

ESCOLA	N.º ACTUAL ALUNOS	CURSO	N.º INQUÉRITOS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU			
ESE	1.247	ED. FÍSICA	29
		ED. INF.	34
ESTG	3.152	ENG. CIVIL	42
		CONTAB.	24
ESENF	457	ENFERMAGEM	39
ESAGRÁRIA	551	ENG. AGRIC.	3
		ENG. ALIM.	21
INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA			
ESE	1.283	ED. FÍSICA	15
		ED. INF.	34
ESTG	1.858	ENG. CIVIL	42
		CONTAB.	11
ESENF	402	ENFERMAGEM	39

ESCOLA	N.º ACTUAL ALUNOS	CURSO	N.º INQUÉRITOS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO			
ESE	827	ED. FÍSICA	20
		ED. INF.	28
EST	1228	ENG. CIVIL	71
ESG	618	CONTAB.	23
ESAUDE	441	ENFERMAGEM	45
ESAGRÁRIA	1079	ENG. AGRIC.	Não há 3.º ano
		ENG. ALIM.	-
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA			
ESE	1464	ED. FÍSICA	11
		ED. INF.	24
EST	5291	ENG. CIVIL	34
		CONTAB.	33
ESENF	390	ENFERMAGEM	62
ESARTES	1250	-	-
ESTMAR	684	-	-
INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE			
ESE	846	ED. INF.	23
ESTG	1645	ENG. CIVIL	35
		CONTAB.	26
ESENF	246	ENFERMAGEM	48
ESAGRÁRIA	178	ENG. AGRÁRIA	-
INSTITUTO POLITÉCNICO DE TOMAR			
EST	2037	ENG. CIVIL	28
ESG	705	CONTAB.	11
ESTABRANTES	385	-	-
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA			
ESE	1720	ED. FÍSICA	20
		ED. INF.	23
ISEC	2859	ENG. CIVIL	72
ISCAC	2822	CONTAB.	²¹
ESAC	1063	ENG. AGRIC.	19
		ENG. ALIM.	26
ESTGOH	299	-	-

De seguida apresenta-se um quadro síntese de toda a informação obtida.

²¹ Não foi possível realizar os inquéritos em tempo útil

Quadro 18. Dados da execução inquéritos

ESCOLA	N.º ACTUAL ALUNOS	CURSO	N.º TOTAL ALUNOS	N.º ALUNOS 3.º ANO	N.º INQUÉRITOS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU					
ESE	1.247	ED. FÍSICA	111	31	29
		ED. INF.	331	79	34
ESTG	3.152	ENG. CIVIL	418	107	42
		CONTAB.	349	68	24
ESENF	457	ENFERMAGEM	457	40	39
ESAGRÁRIA	551	ENG. AGRIC. HORT.	94	54	3
		E. IND. AGRO-ALIM.	240	33	21
INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA					
ESE	1.283	ED. FÍSICA	58	15	15
	1.283	ED. INF.	187	43	34
ESTG	1.858	ENG. CIVIL	252	128	42
		CONTAB.	106	11	11
ESENF	402	ENFERMAGEM	402	45	39
INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO					
ESE	827	ED. FÍSICA	79	22	20
		ED. INF.	151	34	28
EST	1.228	ENG. CIVIL	428	107	71
ESG	618	CONTAB.	440	112	23
ESAÚDE	441	ENFERMAGEM	265	58	45
ESAGRÁRIA ²²	1.079	ENG. AGRIC.	75	Não há 3.º Ano	-
		ENG. ALIM.	-	-	-
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA					
ESE	1.464	ED. FÍSICA	106	19	11
		ED. INF.	125	27	24
ESTG	5.291	ENG. CIVIL	539	172	34
		CONTAB.	343	84	33
ESENF	390	ENFERMAGEM	390	84	62
INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE					
ESE	846	ED. INF.	129	26	23
ESTG	1.645	ENG. CIVIL	218	46	35
		CONTAB. E AUD.	207	45	26
ESENF	246	ENFERMAGEM	246	58	48
ESAGRÁRIA ²³	178	ENG. AG. DES. R	61	13	-
INSTITUTO POLITÉCNICO DE TOMAR					
EST	2.037	ENG. CIVIL	439	56	28
ESG	705	AUD. E FISC.	115	25	11
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA					
ESE	1.720	ED. FÍSICA	93	22	20
		ED. INF.	170	35	23
ISEC	2.859	ENG. CIVIL	456	176	72
ISCAC	2.822	CONTAB.	1.097	444	²¹
ESAC	1.063	ENG. AGRÓ-PECUÁRIA	349	67	19
		ENG. ALIM.	251	64	26

²² Não foi possível encontrar uma data consensual para se proceder à distribuição de questionários em tempo útil.

²³ Devido ao facto de se tratar de uma Escola muito pequena, enviaram-se os questionários por correio em vez de se proceder à deslocação *in loco*; os questionários não foram devolvidos em tempo útil.

CAPÍTULO VI
ANÁLISE CRÍTICA DE RESULTADOS

CAPÍTULO VI

ANÁLISE CRÍTICA DE RESULTADOS

6.1. Introdução

Pretende-se com este capítulo fazer o tratamento estatístico do inquérito já apresentado no capítulo anterior.

A estatística é um instrumento matemático necessário para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar dados.

O SPSS (*Superior Performing Software Systems*)²⁴ é um programa informático poderoso de apoio à estatística e que tem contribuído bastante para o seu desenvolvimento. Este é, pois, o programa informático que iremos utilizar para o tratamento estatístico dos dados.

O principal objectivo a atingir é efectuar uma análise de fácil leitura para que qualquer leitor deste relatório o possa entender. Com este objectivo em mente, estruturamos o capítulo da seguinte forma:

- Análise univariada (cada variável é tratada isoladamente) e bivariada (estabelecem-se relações entre duas variáveis) dos quatro grupos fundamentais do inquérito ou seja:
 - Grupo 1: Caracterização socio-económica;
 - Grupo 2: Situação no ensino secundário/ingresso no ensino superior;
 - Grupo 3: Situação na escola/curso que frequenta;
 - Grupo 4: Caracterização do sucesso educativo.
- O mesmo tipo de análise, entre grupos, uma vez que só assim conseguiremos dar resposta cabal a várias questões levantadas anteriormente.
- Realizar testes estatísticos (sempre que possível), nomeadamente testes do qui-quadrado, apresentação modelos de regressão desde que se ache adequado estabelecer este tipo de relação entre as variáveis. Considerar

²⁴ O programa foi desenvolvido inicialmente para as Ciências Sociais daí a sua abreviatura ter significado *Statistical Package for the Social Sciences*.

ainda a análise multivariada, que consiste em estabelecer relações entre mais de duas variáveis.

- Análise SWOT, em que salientaremos os principais pontos fortes e fracos da amostra.
- Apresentação dos resultados e interpretação das entrevistas efectuadas aos alunos da ESTG da Guarda e EST de Castelo-Branco, tal como previsto no projecto apresentado.
- Apresentam-se ainda as principais conclusões.

6.2. Análise Univariada e Bivariada dos Grupos Fundamentais do Inquérito

6.2.1. Introdução

Do total dos 974 inquéritos recolhidos nos Institutos Politécnicos de Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria, Portalegre, Tomar e Viseu, 184 foram respondidos por alunos de Castelo Branco e relativamente aos restantes Politécnicos o seu valor foi de 161, 126, 155, 131, 39 e 178.

Quadro 19: N.º de Inquéritos por Instituto Politécnico e por Curso

Inst. Politécnico / Curso	Educ. Infância	Educ. Física	Enfermagem	Eng.ª Civil	Engª (área alimentar)	Engª (área agríc.)	Contab.	Total
C. Branco	26	20	45	70	0	0	23	184
Coimbra	23	20	0	73	26	19	0	161
Guarda	34	11	29	42	0	0	10	126
Leiria	24	11	60	34	0	0	26	155
Portalegre	23	0	48	36	0	0	24	131
Tomar	0	0	0	28	0	0	11	39
Viseu	34	18	38	42	21	2	23	178
Total	164	80	220	325	47	21	117	974

O baixo valor apresentado pelo Instituto Politécnico de Tomar deve-se ao facto de neste Instituto terem sido apenas analisados os cursos de Engenharia Civil e Auditoria e Fiscalidade, uma vez que não oferece os restantes cursos analisados (não tem Escola Superior de Educação, Escola Superior de Enfermagem e Escola Superior Agrária). Os resultados por Instituto e por Curso apresentam-se no Quadro 19.

Como se pode também verificar, os alunos que mais responderam ao inquérito foram os do curso de Eng.^a Civil, seguidos dos cursos de Enfermagem, Educação de Infância, Contabilidade/área Auditoria e Gestão Financeira, Educação Física, Eng.^a (área alimentar) e Eng.^a (área agrícola).

De acordo com o Quadro 20, pode-se constatar ainda que do total dos inquéritos analisados, 63,9% dos alunos são do sexo feminino e 36,1% do sexo masculino, destacando-se a predominância das mulheres nos cursos de Educação de Infância (98,15%) e Enfermagem (80,37%). Já nos cursos de Educação Física e Eng.^a Civil, há mais homens (63,29% e 61,92%, respectivamente).

Quadro 20: Sexo/Cursos

Sexo / Curso	Ed. Infância	Ed. Física	Enfermagem	Eng. ^a Civil	Eng. ^a (área alimentar)	Eng. ^a (área agríc.)	Contab.	Total
Masculino	3 (1,9%)	50 (63,3%)	43 (19,6%)	200 (61,9%)	8 (17%)	3 (16,7%)	41 (35%)	348 (36,1%)
Feminino	159 (98,1%)	29 (36,7%)	176 (80,4%)	123 (38,1%)	39 (83%)	15 (83,3%)	76 (65%)	617 (63,9%)
Total	162 (100%)	79 (100%)	219 (100%)	323 (100%)	47 (100%)	18 (100%)	117 (100%)	965 (100%)

A média das idades dos alunos é de aproximadamente 22 anos, sendo que 50% têm idades até 22 anos e 75% até 24 anos. A idade mais frequentemente registada foi a de 20 anos e 24 anos. Estes valores podem ser confirmados no Quadro 21:

Quadro 21: Idade dos Alunos

Estatística	Valor da Estatística
Média	22,49
Mediana	22
Moda	20
Percentis: 25	20
75	24

Se fizermos uma análise mais pormenorizada desta variável, verificamos que a idade média das mulheres nos cursos de Educadores de Infância e

Enfermagem é de aproximadamente 21 anos, enquanto que a idade média dos homens nos cursos de Educação Física e Eng.^a Civil é de 22 e 23 anos aproximadamente e de forma respectiva.

Quadro 22: Idade Média por Sexo e Curso

Sexo	Curso	Média	Desvio Padrão
Masculino	Educação de Infância	23,33	2,517
	Educação Física	22,42	2,132
	Enfermagem	20,86	1,489
	Engenharia Civil	23,38	2,479
	Engenharia (área alimentar)	22,00	1,852
	Engenharia (área agrícola)	26,00	8,718
	Contabilidade/área Auditoria ou Gestão Financeira	26,22	6,134
	Total	23,26	3,372
Feminino	Educação de Infância	21,45	1,768
	Educação Física	22,38	3,755
	Enfermagem	20,92	1,729
	Engenharia Civil	23,15	2,488
	Engenharia (área alimentar)	21,64	1,630
	Engenharia (área agrícola)	22,73	2,764
	Contabilidade/área Auditoria ou Gestão Financeira	24,23	4,022
	Total	22,06	2,666
Total	Educação de Infância	21,48	1,793
	Educação Física	22,40	2,830
	Enfermagem	20,91	1,681
	Engenharia Civil	23,29	2,481
	Engenharia (área alimentar)	21,70	1,654
	Engenharia (área agrícola)	23,28	4,099
	Contabilidade/área Auditoria ou Gestão Financeira	24,94	4,948
	Total	22,49	2,993

Gostaríamos ainda de salientar nesta fase inicial, e relativamente à parte introdutória do inquérito, a variável “Tipo de aluno²⁵”. Esta variável foi cruzada com as variáveis: “É dirigente associativo?”, “É trabalhador estudante?”, “Sexo”

²⁵ “Tipo de aluno” é, neste contexto, considerado do ponto de vista do aproveitamento: com ou sem.

e “Curso”. Os resultados apresentam-se nos quadros seguintes e relacionam estas variáveis com a existência de disciplinas em atraso.

Quadro 23: Tipo de aluno / Disciplinas em atraso

Tipo de aluno	Peso relativo	Disciplinas em atraso	
		Sem	Com
Dirigente Associativo	6,25%	2,8%	3,45%
Trabalhador estudante	12,25%	2,55%	9,7%

Quadro 24: Sexo / Disciplinas em atraso

Sexo	Disciplinas em atraso	
	Sem	Com
Masculino	23%	47,4%
Feminino	77%	52,6%

Quadro 25: Curso / Disciplinas em atraso

Curso	Disciplinas em atraso		Total
	Sem	Com	
Ed. Infância	110	51	161
Ed. Física	37	42	79
Enfermagem	208	10	218
Eng ^a Civil	85	240	325
Eng ^a (área alimentar)	5	42	47
Eng ^a (área agrícola)	2	18	20
Contabilidade	39	78	117
Total	486	481	967

Podemos verificar pelo quadro 23 que a percentagem de alunos com disciplinas em atraso e que são dirigentes associativos (3,45% do total dos alunos) é ligeiramente superior à percentagem dos que sendo também dirigentes associativos não têm disciplinas em atraso (2,8% do total dos alunos). À mesma conclusão, mas de forma mais evidente, podemos chegar se analisarmos os trabalhadores estudantes.

Verificamos igualmente que a percentagem de alunos do sexo masculino com disciplinas em atraso é superior à percentagem dos que não têm disciplinas em atraso, passando-se precisamente o contrário nos alunos do sexo feminino (Quadro 24).

Por fim e se analisarmos o “tipo de aluno” com o “curso que frequenta”, como demonstra o Quadro 25, verificamos que os cursos em que existe maior insucesso (com frequência mais elevada relativamente ao nº de alunos “com disciplinas em atraso” se comparados com a variável “sem disciplinas em atraso”) são: Eng.^a Civil com 74%, Eng.^a (área alimentar) com 89,4%, Eng.^a (área agrícola) com 90%, Contabilidade com 66,7% e Educação Física, embora este último com uma diferença muito mais reduzida, cerca de 6,4%. O curso de Enfermagem é de longe o que apresenta maior sucesso, 95,4% dos alunos não têm disciplinas em atraso, seguido de Educadores de Infância com 68,3%.

As ilações que se poderão retirar destas estatísticas serão apresentadas no final do capítulo depois de analisarmos os resultados obtidos que se apresentam seguidamente.

6.2.2. Respostas aos Inquéritos

6.2.2.1. Grupo 1: Caracterização Socio-económica

Observámos anteriormente que as condições que podem estar relacionadas com o insucesso são por exemplo a distância à escola (quanto mais longe se encontrar da residência habitual maior será o esforço suplementar que terá que ser dispendido). Relativamente a esta questão podemos começar por dizer que 66%²⁶ dos alunos estão deslocados da sua residência habitual.

Se questionados sobre as razões para não viverem na mesma, 21,8% responde que optou voluntariamente pelo estabelecimento de ensino que frequenta, 17% diz que não existem estabelecimentos de ensino superior no concelho da residência, 15% afirma que existe o curso pretendido mas não obteve a média de entrada exigida e 9,2% responde que não existe o curso pretendido no estabelecimento de ensino superior mais próximo.

²⁶ Resultados não apresentados em quadro, que é significativamente extenso, mas os autores disponibilizam os resultados caso lhes seja solicitado.

Quadro 26: Rendimento Líquido do Agregado Familiar

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
< 750 €/mês	264	27,1	29,2	29,2
750 € a 1500 €/mês	470	48,3	52,0	81,2
1500 € a 2500€/mês	138	14,2	15,3	96,5
> 2500 €/mês	32	3,3	3,5	100,0
Total	904	92,8	100,0	
Não respondeu	70	7,2		
Total	974	100,0		

Dissemos também no capítulo II que as diferentes capacidades aquisitivas de livros e material escolar, entre outros, são também condicionantes do insucesso escolar. Para tal, se analisarmos o rendimento líquido aproximado do agregado familiar (Quadro 26), verificamos que 52% do total tem rendimentos entre 750 e 1500 euros por mês, sendo de 18,8% a percentagem dos que têm rendimentos superiores a 1500 euros por mês.

Curiosamente 65% dos alunos não têm qualquer tipo de benefício social, sendo que 61,3% dos inquiridos responde que os custos com o ensino se encontram a cargo da família²⁷.

Quadro 27: Habilitações Literárias de Pai e Mãe

Nível de Escolaridade		Escolaridade da Mãe								Total	
		< 4ª classe	4ª classe	6º ano	9º ano	11º ano	12º ano	Curso médio	Curso Superior		
Escolaridade do Pai	< 4ª classe	Nº	23	19	4	2	1				49
		% Total	2,40%	2,00%	0,40%	0,20%	0,10%				5,20%
	4ª classe	Nº	24	331	79	33	4	9	6	9	495
		% Total	2,60%	35,20%	8,40%	3,50%	0,40%	1,00%	0,60%	1,00%	52,60%
	6º ano	Nº	2	41	45	11	4	4	1	2	110
		% Total	0,20%	4,40%	4,80%	1,20%	0,40%	0,40%	0,10%	0,20%	11,70%
	9º ano	Nº		41	10	31	5	6	5	11	109
		% Total		4,40%	1,10%	3,30%	0,50%	0,60%	0,50%	1,20%	11,60%
	11º ano	Nº		5	1	8	9	3	2	2	30
		Total		0,50%	0,10%	0,90%	1,00%	0,30%	0,20%	0,20%	3,20%
	12º ano	Nº		15	6	13	2	21	4	8	69
		Total		1,60%	0,60%	1,40%	0,20%	2,20%	0,40%	0,90%	7,30%
	Curso médio	Nº	1	3	3	2	2	4	6	6	27
		Total	0,10%	0,30%	0,30%	0,20%	0,20%	0,40%	0,60%	0,60%	2,90%
	Curso superior	Nº	1	4	1	6	1	5	7	27	52
		Total	0,10%	0,40%	0,10%	0,60%	0,10%	0,50%	0,70%	2,90%	5,50%
	Total	Nº	51	459	149	106	28	52	31	65	941
		% Total	5,42%	48,80%	15,80%	11,30%	3,00%	5,50%	3,30%	6,90%	100,00%

²⁷ Não se apresentam resultados, mas os autores disponibilizam-nos caso sejam solicitados.

Por fim, se analisarmos também as habilitações literárias dos pais dos alunos (Quadro 27), 35,2% dos inquiridos respondem que ambos os pais possuem a 4.^a classe e 60,4% que têm habilitações até ao 6.^o ano. Somente 4,8% possuem curso médio ou superior. Será interessante analisar numa fase posterior a relação que existe entre estas variáveis e o sucesso/insucesso no ensino secundário/ensino superior.

6.2.2.2. Grupo 2: Situação no Ensino Secundário/Ingresso no Ensino Superior

Pretende-se com este grupo fazer um primeiro balanço dos resultados obtidos com as questões que relacionam o ensino secundário e o ensino superior. Assim, começando por analisar o agrupamento a que os alunos pertenciam no ensino secundário (Quadro 28), verificamos que a grande maioria (64,9%) pertencia ao agrupamento geral 1, 11,5% provém de um curso tecnológico, e do agrupamento geral 2, 3 e 4 encontramos uma percentagem de 5,6%, 6,2% e 6,3%, respectivamente.

Quadro 28: A que agrupamento a que pertencia no Ensino Secundário?

Ensino	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
	16	1,6	1,6	1,6
Agrupamento 1/geral	632	64,9	64,9	66,5
Agrupamento 2/geral	55	5,6	5,6	72,2
Agrupamento 3/geral	60	6,2	6,2	78,3
Agrupamento 4/geral	61	6,3	6,3	84,6
Ensino Recorrente	18	1,8	1,8	86,4
Curso Tecnológico	112	11,5	11,5	97,9
Outro	20	2,1	2,1	100
Total	974	100	100	

Se analisarmos ainda de forma simultânea a mesma variável com a média obtida no ensino secundário, obtemos o seguinte quadro:

Quadro 29: Agrupamento/Nota obtida no Secundário

Ensino	10-11	13-15	16-18	>18	N R	Total
Agrupamento 1/geral	106	365	154	6	1	632
Agrupamento 2/geral	6	42	6	1	0	55
Agrupamento 3/geral	25	32	2	0	1	60
Agrupamento 4/geral	6	52	2	0	1	61
Ensino Recorrente	4	9	4	0	1	18
Curso Tecnológico	34	64	13	0	1	112
Outro	4	7	8	0	1	20
NR	3	7	3	0	3	16
Total	188	578	192	7	9	974

Nota: NR - não respondeu

Do total de alunos do agrupamento 1, 82,2% têm notas entre 13-18, sendo 24,4% entre 16 e 18. Relativamente ao agrupamento 2, 76,4% dos inquiridos têm notas entre 13-15, sendo as restantes repartidas de igual forma entre 10-12 e 16-18 (10,9 para ambos), passando-se o mesmo com o ensino recorrente. No agrupamento geral 4 a realidade também não difere muito (85,2% têm notas entre 13-15). Já os alunos do agrupamento 3/geral, assim como os provenientes de cursos tecnológicos apresentam uma percentagem elevada nas notas 10-12 (41,7% e 30,4%) de forma respectiva.

Se analisarmos ainda o agrupamento a que o aluno pertencia no secundário e a média de entrada no ensino superior, a realidade também não difere muito da já apresentada (Quadro 30).

Quadro 30: Agrupamento/Média entrada Ensino Superior

Agrup./Nota	<8	9-10	11-12	13-14	15-16	>16	NR	Total
Agrupamento 1/geral	3	44	191	171	142	73	8	632
Agrupamento 2/geral	0	7	21	13	10	2	2	55
Agrupamento 3/geral	0	7	27	21	3	1	1	60
Agrupamento 4/geral	0	0	7	46	6	0	2	61
Ensino Recorrente	1	2	7	6	0	1	1	18
Curso Tecnológico	2	16	51	29	9	0	5	112
Outro	1	4	6	4	3	0	2	20
NR	0	0	8	3	2	0	3	16
Total	7	80	318	293	175	77	24	974

Com o intuito de ir de encontro ao grande tema deste estudo e continuando ainda a analisar a situação no ensino secundário/ingresso no ensino superior, se relacionarmos o agrupamento com as provas de ingresso que o aluno

realizou, verificamos que existe coerência entre as variáveis²⁸, ou seja as provas realizadas estão de acordo com as disciplinas base do agrupamento a que o aluno pertencia no secundário.

Quadro 31: Preparação/Agrupamento

Ensino / Preparação	M Elevada	Elevada	Razoável	Baixa	Total
Agrupamento 1/geral	9	87	303	30	429
Agrupamento 2/geral	1	2	35	4	42
Agrupamento 3/geral	1	11	24	5	41
Agrupamento 4/geral	1	5	15	1	22
Ensino Recorrente	0	4	11	0	15
Curso Tecnológico	1	7	72	5	85
Outro	0	4	13	0	17
NR	0	4	11	0	15
Total	13	124	484	45	666

Quando questionados sobre a preparação que dispunham aquando do ingresso no ensino superior, a maioria deles (49,7%), acha que dispunha de uma preparação razoável, 12,7% acha que possuía uma preparação elevada e 1,3% uma preparação muito elevada. Somente 4,6% pensa que possuíam uma preparação baixa.

Interessante é verificar que dos alunos que responderam e que consideravam que possuíam uma preparação elevada, a maioria provém do agrupamento geral 1 (ver quadro 31).

Entrando agora já mais dentro da análise a nível do ensino superior verificamos que a percentagem dos que dispunham de informação suficiente sobre os cursos e instituições de ensino superior no acto de candidatura (66,4%)²⁹, é superior aos que acham que não possuíam essa informação (33,6%). No entanto, os alunos quando questionados sobre se dispunham de informação suficiente sobre as exigências e competências do curso em que ingressaram, a realidade inverte-se: 58% acha que não e 42% acha que sim.

Apesar disso, quando questionados sobre se actualmente continuavam a frequentar o mesmo curso, a resposta é clara: 97,3% diz que sim e 73% recusam-se a mudar para o mesmo curso noutra instituição. Quando

²⁸ Não apresentamos este quadro devido ao facto de ser muito extenso. No entanto todos os dados estão disponíveis para consulta caso sejam solicitados.

²⁹ Não se apresentam resultados, mas os autores disponibilizam-nos caso sejam solicitados.

questionados sobre se mudariam para outro curso para outra instituição, 93% responde que não.

Salientamos ainda o facto de que dos que continuariam a frequentar o mesmo curso, 82% respondeu que o curso que frequentam foi a 1.^a escolha.

No fim deste grupo de questões e já com uma certa ligação ao grupo que se segue, questionámos ainda os alunos acerca do seu grau de satisfação acerca de determinados serviços, nomeadamente biblioteca, locais de trabalho e convívio, etc., e que podem ser aspectos fundamentais para a presença dos alunos na Escola. Observámos também que esta é uma variável a ter em conta e segundo alguns autores crucial para o sucesso/insucesso escolar do aluno. Assim, no que diz respeito às condições sobre a biblioteca central, 78,6% dos inquiridos é de opinião de que são razoáveis ou até mesmo boas (36,4%) e somente 12% acha que são fracas.

Estas percentagens diferem um pouco quando analisados outros aspectos como os locais de trabalho e convívio, os meio informáticos e Internet, o ambiente e condições de estudo na escola, as salas de aula, auditórios, etc., em que apesar de a maioria pensar que as condições são razoáveis, a percentagem dos que acha que são más ou fracas, é superior à dos que acha que são boas ou muito boas. É importante verificar se existe alguma relação com o número de disciplinas em atraso, o que faremos numa fase posterior do trabalho.

6.2.2.3. Grupo 3: Situação na Escola/Curso que Frequenta

Pretende-se com este grupo fazer uma análise simples dos factores que se destacam, no que diz respeito às principais dificuldades sentidas aquando do ingresso no curso, factores que interferiram na escolha do curso e razões para os problemas de aproveitamento.

Assim, relativamente ao primeiro aspecto, das principais dificuldades sentidas aquando do ingresso no curso, destaca-se a elevada carga horária (aproximadamente 50%), seguidos (mas em percentagem bastante inferior), a falta de conhecimentos específicos, o tamanho das turmas, os serviços de

apoio insuficientes, os deficientes elementos de estudo e alguns referem também a atitude pedagógica dos docentes.

No que se refere aos factores que interferiram na escolha do curso, destaque para a vocação (aproximadamente 70% dos inquiridos acha que este é um factor muito importante na escolha do curso) assim como a saída profissional/oportunidade de emprego. 42% responde que a proximidade do local de residência é também um factor importante para a escolha do curso. A não existência de outras opções assim como a sugestão de terceiros são factores considerados nada importantes na escolha do curso.

Finalmente e relativamente às razões para os problemas de aproveitamento, a nível de natureza funcional, os alunos destacam essencialmente a carga horária lectiva elevada já salientada também nas principais dificuldades sentidas aquando do ingresso no curso. O elevado número de trabalhos práticos, é também apresentado como um dos principais problemas de aproveitamento, assim como o elevado número de disciplinas e o tempo disponível para estudar. As turmas com elevado número de alunos também merecem algum destaque (40% consideram este factor muito importante para os problemas de aproveitamento).

Como razões relacionadas com os docentes, salienta-se para o grau de exigência dos docentes, assim como a qualidade de ensino de alguns docentes.

Como já seria de esperar, os alunos consideram que, na sua opinião, as razões para os problemas de aproveitamento são poucas, embora alguns admitam que a preguiça, a falta de motivação e vontade para estudar, assim como a falta de bases e conhecimentos anteriores podem estar relacionados com o insucesso.

Relativamente às razões para os problemas de aproveitamento de natureza pedagógico-curricular, os alunos referem essencialmente as disciplinas exageradamente teóricas e repetitivas, as deficientes condições das salas de aulas e as aulas pouco motivadoras e interessantes como os principais factores de insucesso. A descoordenação entre disciplinas é também destacada. Convém, pois, que se faça agora uma análise da caracterização do sucesso educativo como último subponto desta primeira parte do capítulo.

6.2.2.4. Grupo 4: Caracterização do Sucesso Educativo

Relativamente a este grupo analisaram-se questões como o grau de satisfação que os alunos têm em relação ao curso e a escola onde se encontram a estudar. Foi ainda analisado de uma forma incisiva o que o aluno pensa sobre o sucesso *versus* insucesso e, segundo este, quais as medidas a adoptar para combater o insucesso de modo a terem uma melhor performance.

Começou-se por analisar o grau de satisfação obtido na escola e curso (Quadro 32). De todos os aspectos apresentados aos alunos, verificou-se que todos obtiveram resultados positivos, sendo actualmente a “carga horária global do curso” que obteve o resultado mais baixo (2,68) contra aquele que apresentava maior grau de satisfação “grau de motivação e interesse pelo curso” (3,82) e “opinião geral sobre o curso que frequenta na escola” (3,71).

Quadro 32: Grau de satisfação

Elementos avaliados	Respostas obtidas	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Actual grau de motivação e interesse pelo curso	954	1	5	3,82	0,838
Opinião geral sobre o curso que frequenta na Escola	955	1	5	3,71	0,755
Grau de satisfação c/ o curso face às expectativas iniciais	955	1	5	3,53	0,849
Definição dos objectivos do curso	947	1	5	3,36	0,691
Possibilidade de formação adequada p/ a inserção na vida activa	949	1	5	3,25	0,886
Art. E coordenação entre as div. Disciplinas do curso	953	1	5	3,14	0,737
Definição das regras de avaliação e frequência do curso	948	1	5	3,12	0,735
Atitude pedagógica dos docentes	931	1	5	3,08	0,776
Considera que com a preparação obtida terá trabalho assegurado após a conclusão do curso	945	1	5	3,04	0,98
Acesso a equipamentos e meios laboratoriais e informáticos	954	1	5	2,76	0,978
Disponibilidade de locais de estudo	951	1	5	2,76	0,958
Carga horária global do curso	952	1	5	2,68	0,845

Considerou-se importante analisar de que cursos é que os alunos eram provenientes quando questionados se consideravam importante haver articulação entre as disciplinas (Quadro 33). Aqui houve bastante consenso já

que apenas 8 alunos (0,8%) consideram que não era importante a articulação contra 947 alunos que consideram importante essa mesma articulação.

Quadro 33: Importância da articulação entre as disciplinas

Ensino	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Sim	947	97,2	99,2	99,2
Não	8	0,8	0,8	100
Total	955	98	100	
NR	19	2		
Total	974	100		

Quando questionados o porquê de considerarem a articulação importante (Quadro 34), 60,8% dos alunos responderam que a articulação é importante para melhor se encadear a matéria e porque consideram que adquirirão melhor as competências e os conhecimentos para enfrentar o mercado de trabalho.

Quadro 34: Motivos da importância da articulação entre as disciplinas

Elementos avaliados	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Tornar o curso mais interessante	36	3,7	3,7	7,6
Tornar o curso mais interessante e Perceber melhor o encadeamento da matéria	38	3,9	3,9	11,5
Tornar o curso mais interessante e Perceber melhor o encadeamento da matéria e Melhor preparação para o mercado de trabalho	84	8,6	8,6	20,1
Outra	2	0,2	0,2	20,3
Tornar o curso mais interessante e Melhor preparação para o mercado de trabalho	30	3,1	3,1	23,4
Perceber melhor o encadeamento da matéria	326	33,5	33,5	56,9
Perceber melhor o encadeamento da matéria e Melhor preparação para o mercado de trabalho	142	14,6	14,6	71,5
Perceber melhor o encadeamento da matéria e outra	2	0,2	0,2	71,7
Melhor preparação para o mercado de trabalho	266	27,3	27,3	99
Melhor preparação para o mercado de trabalho e outra	2	0,2	0,2	99,2
Outra	8	0,8	0,8	100
Total	974	100	100	

Analisou-se a importância que os alunos dos variados cursos atribuem ao estágio (Figura 18); nesta situação, a resposta foi afirmativa numa percentagem elevada.

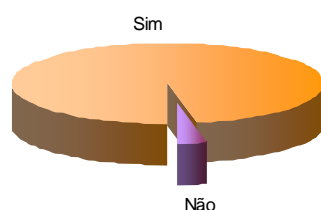


Figura 18: Importância do estágio

Quando questionados sobre os factores que poderiam contribuir para combater o insucesso escolar, nas respostas dos alunos verificou-se uma disparidade equitativa das respostas obtidas. Segundo os alunos existem muitos factores que podem contribuir para a diminuição do insucesso educativo.

Quadro 35: Medidas para combater o insucesso educativo

Factores	Valor Absoluto	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Promover aulas com maior conteúdo prático	926	1	5	4,10	0,839
Melhorar a qualidade do ensino secundário	933	1	5	4,08	0,810
Envolver os alunos em projectos práticos	894	1	5	4,07	0,886
Melhorar a qualidade do ensino dos docentes	930	1	5	4,01	0,862
Melhorar relação docente/aluno	929	1	5	3,96	0,821
Flexibilizar os horários	899	1	5	3,88	0,914
Alterar o conteúdo programático de algumas disciplinas	922	1	5	3,79	0,887
Outra	61	1	5	3,69	0,992
Aumentar a assiduidade às aulas	919	1	5	3,65	0,910
Aumentar os níveis de estudo	911	1	5	3,58	0,803
Diminuir a carga horária lectiva	906	1	5	3,52	1,073
Promover a realização de aulas suplementares de apoio	922	1	5	3,43	0,931
Aumentar os critérios de exigência de acesso ao curso	910	1	5	3,25	0,893
Diminuir a extensão dos programas curriculares	899	1	5	3,19	1,033
Aumentar o grau de exigência dos docentes	904	1	5	2,98	0,974
Diminuir o grau de exigência dos docentes	897	1	5	2,70	1,077
Aumentar a extensão dos programas curriculares	904	1	5	2,63	0,964
Aumentar a carga horária lectiva	879	1	5	2,14	0,969

Em relação ao tipo de avaliação que preferem, é curioso verificar que quase metade dos alunos (49,8%) prefere a avaliação contínua e os trabalhos práticos e exames (Quadro 36).

Quadro 36: Tipo de avaliação

Tipo de Avaliação Praticada	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Trabalhos práticos	59	6,1	6,1	10,0
Trabalhos práticos e testes de avaliação	3	0,3	0,3	10,3
Trabalhos práticos e exame final	2	0,2	0,2	10,5
Trabalhos práticos e testes de avaliação e exame final	1	0,1	0,1	10,6
Trabalhos práticos e exame	2	0,2	0,2	10,8
Trabalhos práticos, exame e avaliação contínua	1	0,1	0,1	10,9
Trabalhos práticos, exame e avaliação contínua com exame final	1	0,1	0,1	11,0
Trabalhos práticos e avaliação contínua	8	0,8	0,8	11,8
Trabalhos práticos com avaliação contínua com exame final	1	0,1	0,1	11,9
Só testes de avaliação	54	5,5	5,5	17,5
Só testes de avaliação e exame final	2	0,2	0,2	17,7
Só testes de avaliação e trabalhos práticos e exame	1	0,1	0,1	17,8
Só testes de avaliação e avaliação contínua	3	0,3	0,3	18,1
Só testes de avaliação, avaliação contínua com exame final	1	0,1	0,1	18,2
Só exame final	13	1,3	1,3	19,5
Só exame final, trabalhos práticos e exame	2	0,2	0,2	19,7
Testes de avaliação e exame final	95	9,8	9,8	29,5
Testes de avaliação e exame final e trabalhos práticos e exame	5	0,5	0,5	30,0
Testes de avaliação e exame final e trabalhos práticos e exame e avaliação contínua	1	0,1	0,1	30,1
Testes de avaliação e exame final e trabalhos práticos e exame e avaliação contínua com exame final	5	0,5	0,5	30,6
Testes de avaliação e exame final e avaliação contínua	9	0,9	0,9	31,5
Testes de avaliação e exame final e trabalhos práticos e avaliação contínua com exame final	8	0,8	0,8	32,3
Trabalhos práticos e exame	228	23,4	23,4	55,7
Trabalhos práticos e exame e avaliação contínua	25	2,6	2,6	58,3
Trabalhos práticos e exame e avaliação contínua com exame final	4	0,4	0,4	58,7
Trabalhos práticos e exame e avaliação contínua com exame final	6	0,6	0,6	59,3
Avaliação contínua	257	26,4	26,4	85,7
Avaliação contínua com exame final	12	1,2	1,2	87,0
Avaliação contínua com exame final	127	13,0	13,0	100,0
Total	974	100,0	100,0	

Por fim analisou-se se os alunos consideravam que o sucesso ou insucesso obtido no ensino secundário se iria reflectir no seu desempenho escolar no ensino superior (Figura 19). Das respostas obtidas, 66,9% dos alunos considera

que existe alguma relação entre o sucesso obtido nos dois níveis de ensino. Esta questão também foi colocada nas entrevistas conforme se verificará mais adiante.

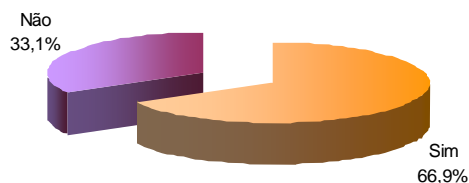


Figura 19: Relação entre sucesso / insucesso educativo no ensino secundário / superior

6.2.3. Análise Univariada e Bivariada entre Grupos do Inquérito

Pretendemos com esta análise continuar a dar resposta às questões levantadas quer anteriormente, quer do projecto apresentado.

Começamos por fazer uma análise mais genérica mas que nos parece relevante, que é o de comparar o distrito habitual de residência dos inquiridos com a Instituição que frequentam.

Quadro 37: Distrito habitual de residência/ Instituição que frequenta

	IDENTIFICAÇÃO DO INSTITUTO							Total
	IPCB	IPC	IPG	IPL	IPP	IPT	IPV	
Aveiro	5	22	9	3	3	0	23	65
Beja	0	0	0	0	4	0	0	4
Braga	5	3	6	3	1	0	7	25
Bragança	0	3	2	0	2	0	0	7
Castelo Branco	103	2	6	0	9	0	1	121
Coimbra	4	82	5	4	3	2	3	103
Évora	4	3	0	1	17	0	0	25
Faro	2	0	0	0	2	0	0	4
Guarda	7	2	67	0	1	0	10	87
Leiria	5	14	4	108	7	7	2	147
Lisboa	5	4	1	13	7	2	2	34
Portalegre	11	0	0	0	47	2	0	60
Porto	2	2	8	4	2	0	7	25
Santarém	15	7	2	16	10	22	2	74
Setúbal	4	0	0	0	7	0	1	12
Viana do Castelo	2	1	1	0	1	0	0	5
Vila Real	0	2	1	0	0	0	1	4
Viseu	2	7	9	0	2	2	115	137
Reg. Aut. Açores	2	2	0	2	0	0	1	7
Reg. Aut. Madeira	5	4	3	1	5	2	3	23
Estrangeiro	0	1	2	0	1	0	0	4
Total	183	161	126	155	131	39	178	973

Verificámos que a maioria dos alunos que responderam ao inquérito frequenta o Instituto do seu distrito habitual de residência, embora a percentagem dos que se encontram deslocados também é significativa.

Reflectindo sobre o facto da situação de deslocados da residência habitual poder ser um factor de insucesso, verificamos que quando questionados sobre as principais dificuldades sentidas aquando do ingresso no curso, apenas 11% acha que as dificuldades de adaptação foram muito importantes dentro das principais dificuldades sentidas aquando no ingresso no curso (ver Figura 20), sendo mesmo que 33,7% nem consideram esta opção.

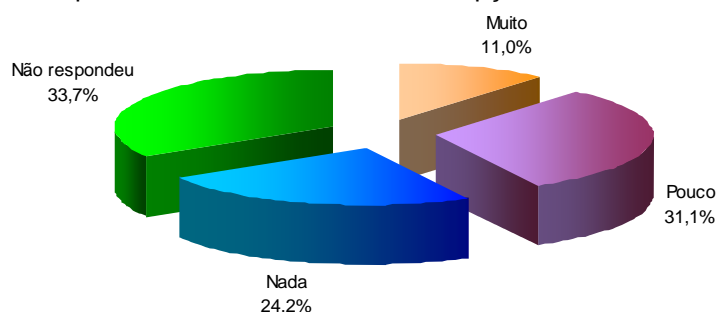


Figura 20: Dificuldades de adaptação

Fazendo uma análise mais detalhada acerca da relação entre sucesso/insucesso nos dois níveis de ensino, apresentamos os resultados que relacionam o curso que os alunos frequentam com o agrupamento a que pertenciam no Ensino Secundário (quadro 38).

Começando por comparar o curso que os alunos frequentam com o agrupamento a que pertenciam no secundário, verificamos que as maiores percentagens estão em conformidade com o que seria expectável, ou seja, os cursos que frequentam estão de acordo com a área ou agrupamento a que pertenciam no ensino secundário, embora haja algumas discrepâncias, o que foi também detectado nas entrevistas efectuadas aos alunos e cujos resultados serão apresentados no ponto 6.3..

Quadro 38: Curso/Agrupamento pertencia no ensino secundário

Ensino / Curso	Educação de Infância	Educação Física	Enfermagem	Engenharia Civil	Engenharia (área alimentar)	Engenharia (área agrícola)	Contabilidade/área Auditoria ou Gestão Financeira	Total
Agrupamento 1/geral	54 32,90%	70 87,50%	217 98,60%	209 64,30%	45 95,70%	18 85,70%	19 16,20%	632 64,90%
Agrupamento 2/geral	4 2,40%	0 0,00%	3 1,40%	41 12,60%	0 0,00%	0 0,00%	7 6,00%	55 5,60%
Agrupamento 3/geral	13 7,90%	1 1,30%	0 0,00%	2 0,60%	0 0,00%	1 4,80%	43 36,80%	60 6,20%
Agrupamento 4/geral	59 36,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 2,10%	0 0,00%	1 0,90%	61 6,30%
Ensino Recorrente	4 2,40%	2 2,50%	0 0,00%	3 0,90%	0 0,00%	1 4,80%	8 6,80%	18 1,80%
Curso Tecnológico	25 15,20%	0 0,00%	0 0,00%	58 17,80%	0 0,00%	0 0,00%	29 24,80%	112 11,50%
Outro	3 1,80%	3 3,80%	0 0,00%	6 1,80%	0 0,00%	1 4,80%	7 6,00%	20 2,10%
NR	2 1,20%	4 5,00%	0 0,00%	6 1,80%	1 2,10%	0 0,00%	3 2,60%	16 1,60%
Total	164 100,00%	80 100,00%	220 100,00%	325 100,00%	47 100,00%	21 100,00%	117 100,00%	974 100,00%

Dessa forma, faz sentido compararmos a média obtida no secundário, com o tipo de aluno, e é interessante verificar que a percentagem de alunos com disciplinas em atraso no ensino superior é superior à percentagem dos que não têm disciplinas em atraso nos escalões de médias mais baixas no ensino secundário, realidade que se inverte quando a média aumenta, o que nos leva a concluir que poderá haver relação entre o sucesso/insucesso entre ensino secundário/ensino superior (ver quadro 39).

Quadro 39: Média obtida no ensino secundário (valores)/Tipo de aluno

Média obtida no ensino secundário (valores)		Tipo de Aluno		Total
		Sem disciplinas em atraso	Com disciplinas em atraso	
10-12	Valor Absoluto	36	151	187
	Peso em % dentro da classe	19,3%	80,7%	100,0%
	Peso em % relativamente ao total por tipo de aluno	8,1%	29,0%	19,4%
	Peso em % relativamente ao total de alunos	3,7%	15,7%	19,4%
13-15	Valor Absoluto	242	331	573
	Peso em % dentro da classe	42,2%	57,8%	100,0%
	Peso em % relativamente ao total por tipo de aluno	54,6%	63,5%	59,4%
	Peso em % relativamente ao total de alunos	25,1%	34,3%	59,4%
16-18	Valor Absoluto	156	33	189
	Peso em % dentro da classe	82,5%	17,5%	100,0%
	Peso em % relativamente ao total por tipo de aluno	35,2%	6,3%	19,6%
	Peso em % relativamente ao total de alunos	16,2%	3,4%	19,6%
> 18	Valor Absoluto	6	1	7
	Peso em % dentro da classe	85,7%	14,3%	100,0%
	Peso em % relativamente ao total por tipo de aluno	1,4%	0,2%	0,7%
	Peso em % relativamente ao total de alunos	0,6%	0,1%	0,7%
NS/NR	Valor Absoluto	3	5	8
	Peso em % dentro da classe	37,5%	62,5%	100,0%
	Peso em % relativamente ao total por tipo de aluno	0,7%	1,0%	0,8%
	Peso em % relativamente ao total de alunos	0,3%	0,5%	0,8%
Total	Valor Absoluto	443	521	964
	Peso em % dentro da classe	46,0%	54,0%	100,0%

Por outro lado, se compararmos ainda a mesma variável (tipo de aluno), com o agrupamento a que pertenciam no secundário, verifica-se que, com exceção do agrupamento geral 1 e 4, o n.º de alunos com disciplinas em atraso é superior ao número de alunos sem disciplinas em atraso (ver figura 21).

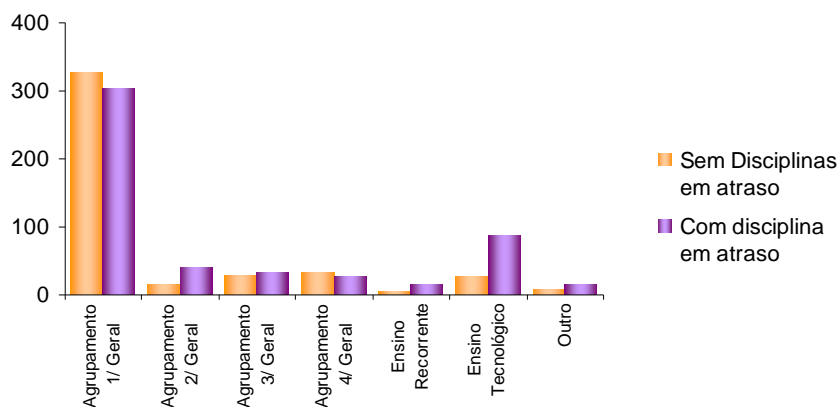


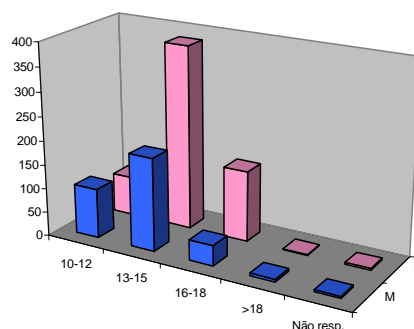
Figura 21: Agrupamentos do Ensino Secundário

Estes resultados fazem sentido se comparados com o quadro 38, assim como com os quadros 29 e 30, uma vez que grande parte dos alunos do agrupamento 1 e 4 vão para os cursos de Enfermagem, Educação Física, Educadores de Infância, onde, como já verificámos, a percentagem de alunos sem disciplinas em atraso é superior à dos alunos com disciplinas em atraso.

Continuando ainda a observar o sucesso/insucesso no ensino secundário/ ensino superior e se pretendermos saber se há factores como o sexo, o rendimento familiar, as habilitações literárias dos pais como influenciadores do sucesso/insucesso do aluno (algumas destas questões levantadas nos capítulos iniciais), apresentamos os resultados seguintes:

Quadro 40: Sexo/Média obtida no Ensino Secundário

	M	F
10-12	103	82
13-15	193	382
16-18	43	147
>18	5	2
Não resp.	4	4



Se compararmos estes resultados com os obtidos no quadro 24, verificamos que o número de mulheres com notas mais elevadas é superior à dos homens, resultados que vão ao encontro do apresentado no quadro 24, ou seja o sexo masculino apresenta um menor nível de sucesso.

Desta situação, podemos verificar que o que se passava no ensino secundário se prolonga no ensino superior.

Quando nos debruçamos sobre a variável rendimento ilíquido familiar e se compararmos esta variável com a média obtida no ensino secundário, assim como com o tipo de aluno no ensino superior, concluímos que não há uma aparente relação entre as variáveis (ver quadros seguintes), pelo que estes resultados não confirmam o que se referia nos primeiros capítulos e defendido por alguns autores (os alunos mais favorecidos a nível económico-social obtêm

melhores resultados). Esta questão foi também colocada aos alunos em entrevista. Apresentamos esses resultados mais à frente.

Quadro 41: Rendimento Familiar (mensal em euros) / Média obtida no Ensino Secundário (Percentagens)

Classes de Rendimento		Tipo de Aluno					Total
		10-12	13-15	16-18	> 18	NS/NR	
< 750 € / mês	Valor Absoluto	45	164	51	3	1	264
	Peso em % relativamente à média sec.	26,0%	30,7%	28,0%	42,9%	14,3%	29,2%
750 € a 1.500 € / mês	Valor Absoluto	94	272	99	2	3	470
	Peso em % relativamente à média sec.	54,3%	50,8%	54,4%	28,6%	42,9%	52,0%
1.500 € a 2.500 € / mês	Valor Absoluto	27	80	26	2	3	138
	Peso em % relativamente à média sec.	15,6%	15,0%	14,3%	28,6%	42,9%	15,3%
> 2.500 € / mês	Valor Absoluto	7	19	6	0	0	32
	Peso em % relativamente à média sec.	4,0%	3,6%	3,3%	0,0%	0,0%	3,5%
Total	Valor Absoluto	173	535	182	7	7	904
	Peso em % relativamente à média sec.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro 42: Rendimento Familiar (mensal em euros)/Tipo de aluno

Rendimento/T.A.	Sem disc. atraso	Com disc. atraso
< 750	28%	30,1%
750-1500	53,8%	50,4%
1500-2500	15,3%	15,3%
>2500	2,9%	4,2%
Total	100%	100%

Se analisarmos também as mesmas variáveis (média obtida no secundário e tipo de aluno no ensino superior), com as habilitações literárias dos pais³⁰, não parece haver, à partida, uma relação forte entre o rendimento e o sucesso/insucesso; verificamos, no entanto, que quando analisadas as

³⁰ Pai e mãe separadamente porque assim foram criadas as variáveis. Não apresentamos quadros mas os autores disponibilizam-nos se solicitado.

habilitações literárias da mãe e quando comparados com a média obtida no secundário, as médias 16-18 são superiores às médias 10-12 quando as mães têm habilitações entre o 9.º e 12.º anos. Da mesma forma, o número de alunos com disciplinas em atraso no ensino superior é inferior ao número de alunos sem disciplinas em atraso quando as mães têm habilitações literárias entre o 9.º e 12.º anos, o que nos leva a pensar existir uma influência, principalmente materna, positiva no sucesso/insucesso, quer ao nível do secundário, quer do superior.

Numa outra vertente, convém também analisar o sucesso/insucesso no ensino superior tomando em conta a variável “tipo de aluno” e relacionando-a com a permanência ou não no mesmo curso, o grau de satisfação dos alunos em relação aos serviços, as razões para os problemas de aproveitamento, entre outras. Analisar-se-ão também algumas questões de coerência, ou seja, até que ponto os alunos respondem da mesma forma à mesma questão, quando elaborada de forma diferente. Foram ainda feitas várias correlações entre questões de diferentes grupos mas que de algum modo poderiam estar relacionadas, levando à confrontação das respostas obtidas em tempos distintos aquando do preenchimento do inquérito.

Assim, e relativamente ao primeiro aspecto atrás referido, quando os alunos são questionados sobre a permanência no curso verificamos que mesmo havendo insucesso o “sim” é bem superior ao “não” (ver figuras 22 e 23).

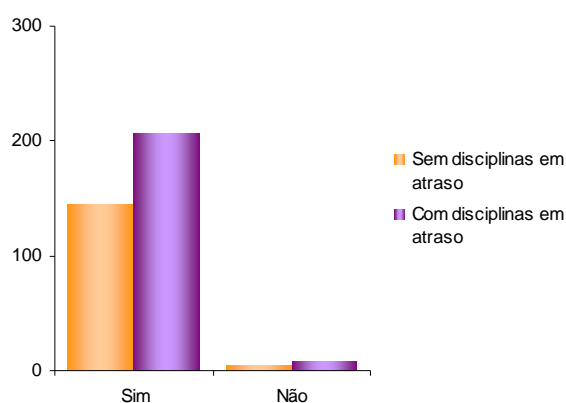


Figura 22: Continuava a frequentar o mesmo curso?/Tipo de aluno

Compararam-se as questões 4.1.1 com a questão 2.11 do inquérito (Quadro 43) onde era perguntado aos alunos qual a opinião geral sobre o curso que frequentam e se o mesmo curso foi a 1.^a escolha aquando do seu ingresso no ensino superior.

Quadro 43: Correlação entre as questões 2.11 e 4.1.1

O Curso que frequenta foi a primeira escolha?	Opinião Geral sobre o curso				
	Mau	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom
Sim	9	29	196	412	74
Não	3	9	69	122	25

Verifica-se que os alunos que não escolheram o curso que frequentam actualmente como 1.^a escolha são aqueles que estão mais insatisfeitos. Pode-se arriscar a afirmar que a resposta obtida sobre a opinião que os mesmos têm sobre o curso se deve ao facto de não frequentarem o curso que seria a sua 1.^a opção aquando da sua candidatura ao ensino superior.

Quadro 44: Articulação das disciplinas *versus* curso

CURSO	Considera a articulação entre as disciplinas importante?	
	Sim	Não
Educação de Infância	155	0
Educação Física	78	1
Enfermagem	217	0
Engenharia Civil	317	4
Engenharia (área alimentar)	46	1
Engenharia (área agrícola)	21	0
Contabilidade/área Auditoria ou Gestão Financeira	113	2

Considerou-se importante analisar de que cursos é que os alunos eram provenientes quando questionados se consideravam importante haver articulação entre as disciplinas. (Quadro 44). De um modo geral, todos os inquiridos, independentemente do curso que frequentam (área educação, tecnológica ou engenharia), consideram bastante importante a articulação entre as disciplinas, o que poderá ser uma das medidas a implementar para combater o insucesso escolar, sensibilizando os docentes para que haja uma maior

ligação entre os conteúdos programáticos das disciplinas que compõem o Plano Curricular de determinado curso.

Aquando da análise do Grupo 4 em relação à importância do estágio, verificou-se que quase 95% das respostas obtidas consideravam-no muito importantes. Sendo o público-alvo deste estudo muito heterogéneo, já que frequentavam cursos de áreas de ensino muito diferentes e de escolas localizadas em diferentes regiões (interior, litoral, meios mais desenvolvidos, menos desenvolvidos), cruzaram-se as opiniões emitidas sobre a importância do estágio e qual o curso que frequentavam (Quadro 45).

Quadro 45: Importância do estágio/curso que frequenta

CURSO	Considera o estágio importante? (se aplicável)	
	Sim	Não
Educação de Infância	155	0
Educação Física	77	0
Enfermagem	215	1
Engenharia Civil	276	15
Engenharia (área alimentar)	46	0
Engenharia (área agrícola)	21	0
Contabilidade/área Auditoria ou Gestão Financeira	108	3

A maioria dos inquiridos considera o estágio curricular importante independentemente do curso que frequentam, havendo apenas dois cursos em que um pequeno número alguns alunos não consideram o estágio importante, a saber Engenharia Civil (5,4 %) e Contabilidade (2,7 %).

A ideia expressa na Figura 22 é reforçada na Figura 23, pela clara opção de manutenção no curso que frequentam. Naturalmente, como o inquérito se distribui a alunos do 3.º ano (nalguns casos, o ano terminal do 1.º ciclo), tal facto não será alheio a esta “fidelidade” ao curso demonstrada.

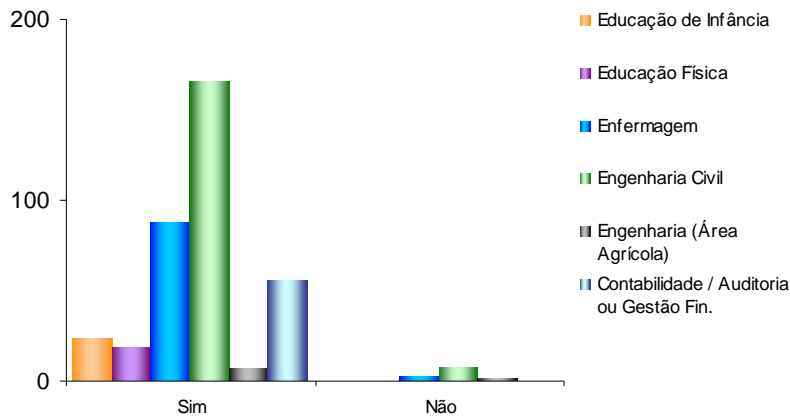


Figura 23: Continuava a frequentar o mesmo curso?/Curso que frequenta

Comparando agora o grau de satisfação dos alunos em relação aos serviços³¹, com a variável “tipo de aluno”, apresentamos os resultados que se seguem:

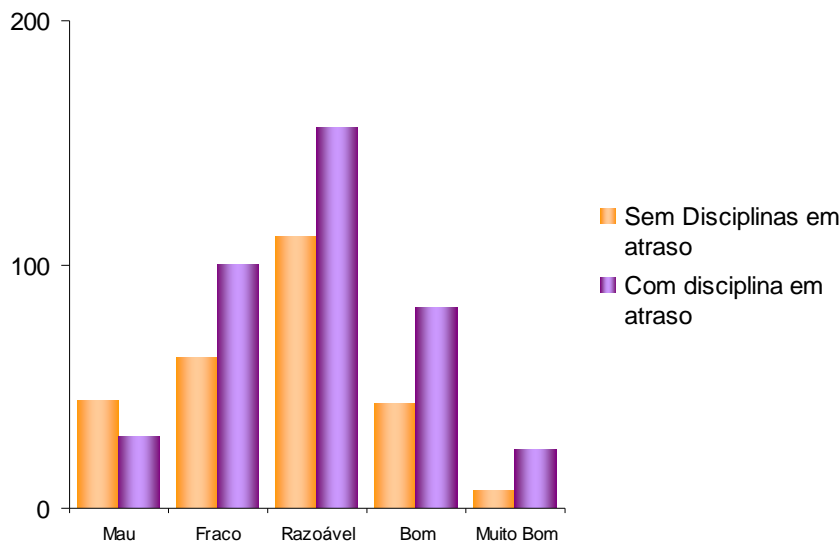


Figura 24: Grau de satisfação (meios informáticos e Internet)/Tipo de aluno

Quando comparamos os “meios informáticos e Internet” (aspecto relativamente ao qual os alunos se encontravam menos satisfeitos), verificamos que dos que achavam mesmo que as condições eram más, a percentagem dos que não têm disciplinas em atraso é superior à dos que têm disciplinas em atraso,

³¹ Factores em que os alunos estavam menos satisfeitos – já analisados anteriormente.

verificando-se a partir daí o inverso, ou seja mesmo os que acham que as condições são muito boas, a percentagem dos que têm disciplinas em atraso é superior à dos que não têm disciplinas em atraso. O mesmo se passa relativamente ao “ambiente e condições de estudo na escola”, assim como relativamente às “salas de aulas e auditórios”, o que nos leva a concluir que estes factores ligados à instituição, não terão uma relação tão fortemente evidenciada quanto o expectável com o sucesso/insucesso dos alunos, como sugerido por algumas teorias de sucesso/insucesso e apresentadas na primeira parte deste estudo.

No que diz respeito ainda à relação entre as variáveis “tipo de aluno” e às “razões para os problemas de aproveitamento”, apresentamos agora os resultados obtidos e que dizem respeito às questões mais salientadas pelos alunos³².

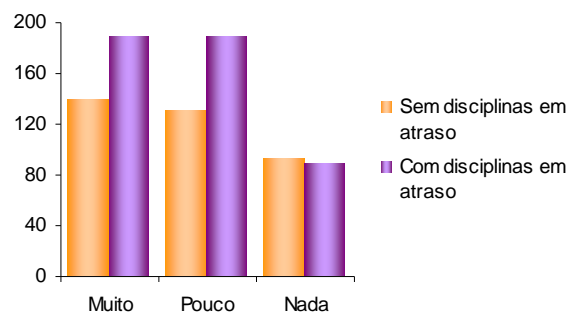


Figura 25: Turmas com elevado n.º de alunos/Tipo de aluno

Relativamente às razões de natureza funcional e das salientadas pelos alunos como tendo muita importância no aproveitamento, verificamos que dos alunos que acham que as “turmas com elevado número de alunos” e o “elevado número de trabalhos práticos” são um factor muito importante no aproveitamento, o número dos que têm disciplinas em atraso é superior aos que não têm disciplinas em atraso. Verifica-se relativamente à “carga horária lectiva elevada” e ao “tempo disponível para estudar” um valor mais elevado para os que não têm disciplinas em atraso, comparativamente aos que têm

³² Também já apresentados em 6.2.2.3.

disciplinas em atraso (embora em menor valor do que os dois primeiros factores). Daí que relativamente às razões de natureza funcional possamos dizer que poderá haver alguma relação entre estas e o sucesso/insucesso dos alunos (ver figuras).

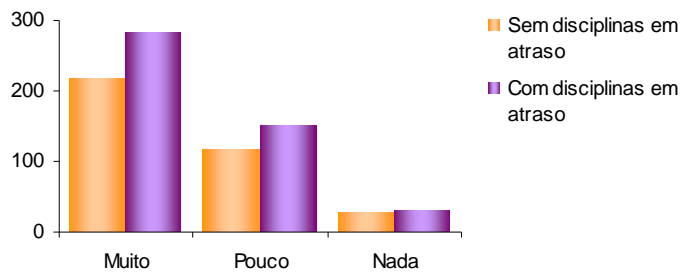


Figura 26: Elevado número de trabalhos práticos/Tipo de aluno

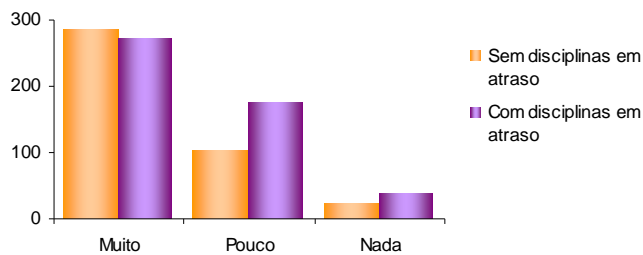


Figura 27: Carga horária lectiva elevada/Tipo de aluno

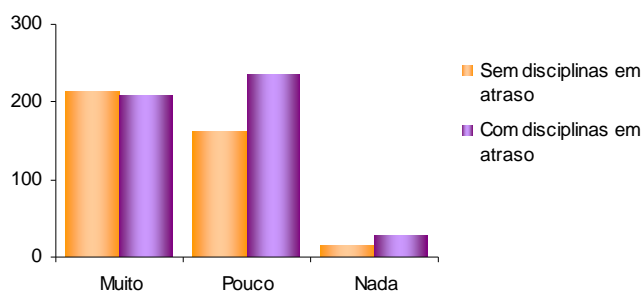


Figura 28: Tempo disponível para estudar/Tipo de aluno

Das razões de natureza pedagógica, salientámos no ponto 6.2.2.3.: “a descoordenação entre as disciplinas”, “as disciplinas exageradamente teóricas

e repetitivas”, as “deficientes condições das salas de aulas” e as “aulas pouco motivadoras e interessantes”.

Se analisarmos os gráficos que se seguem, com excepção dos que acham “as deficientes condições das salas de aulas”, um factor muito importante para os problemas de aproveitamento e em que o número de alunos sem disciplinas em atraso é superior ao número de alunos com disciplinas em atraso, relativamente aos outros factores passa-se exactamente o contrário, daí que também aqui podemos dizer que as razões de natureza pedagógico-curricular destacadas pelos alunos podem ter alguma relação com o sucesso/insucesso dos alunos.

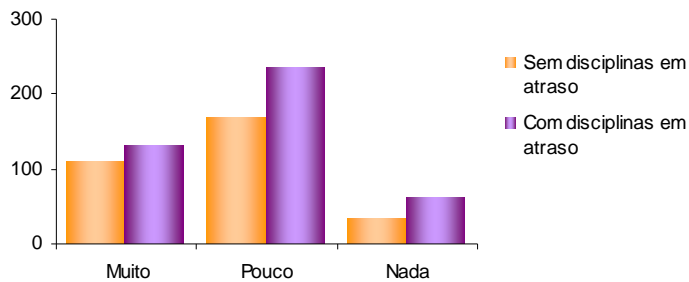


Figura 29: Descoordenação entre disciplinas/Tipo de aluno

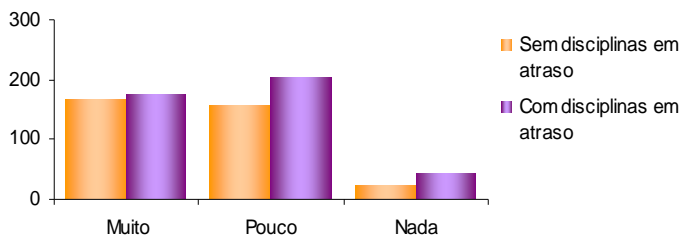


Figura 30: Disciplinas teóricas e repetitivas/Tipo de aluno

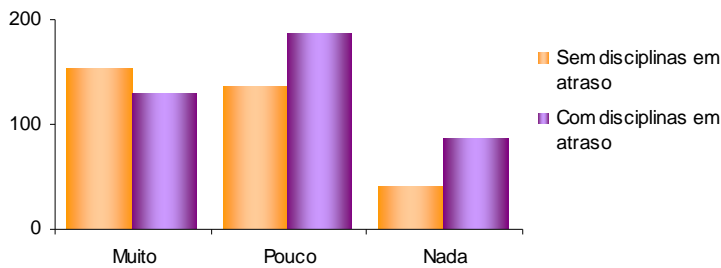


Figura 31: Deficientes condições das salas de aula/Tipo de aluno

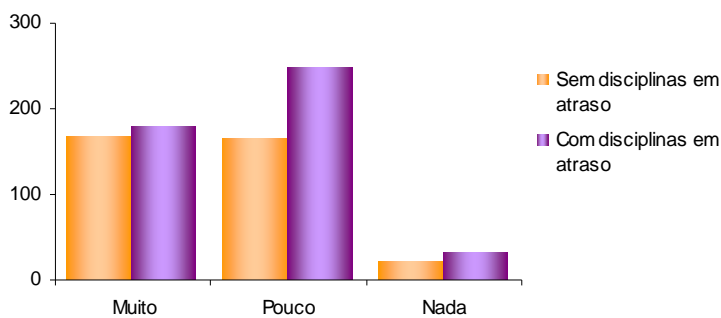


Figura 32: Aulas pouco motivadoras e interessantes/Tipo de aluno

Por fim e no que diz respeito às razões relacionadas com os docentes³³, destacou-se anteriormente “a qualidade de ensino de alguns docentes”, assim como o “grau de exigência” dos mesmos. Se analisarmos os gráficos que se seguem, verificamos que também aqui parece haver relação entre as variáveis.

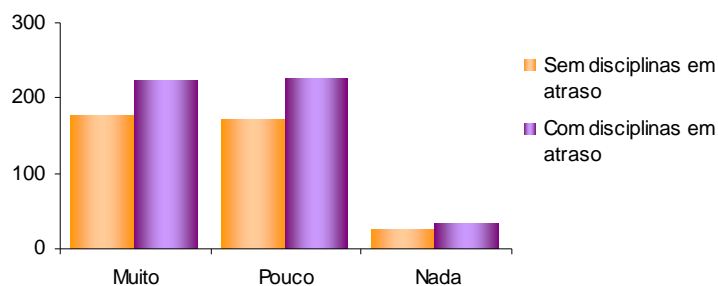


Figura 33: A qualidade do ensino de alguns docentes/Tipo de aluno

³³ Os alunos acham que relativamente aos problemas relacionados com estes, não há grande destaque, a não ser alguma preguiça, falta de vontade....

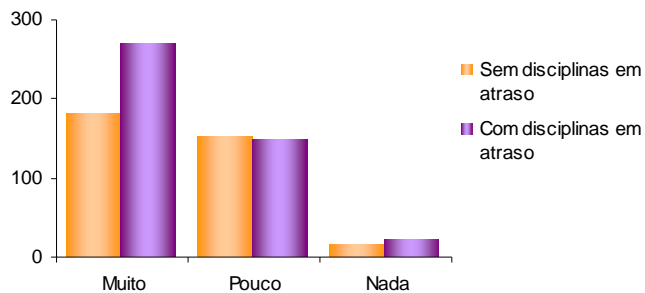


Figura 34: Grau de exigência/Tipo de aluno

Tendo sido efectuada uma análise bastante simples, mas fundamental para a compreensão da amostra, passamos agora a uma análise mais detalhada a nível estatístico, nomeadamente a aplicação de alguns testes estatísticos, assim como análise de regressão.

6.2.4. Testes Estatísticos e Modelos de regressão: Principais Resultados

De entre os testes estatísticos existentes, destacamos para o aprofundar deste estudo, os testes do qui-quadrado.

Nos testes de qui-quadrado, o teste de independência merece especial atenção na medida em que este nos permite verificar se há alguma relação ou não entre duas variáveis. O teste consiste em definir como hipótese nula:

H_0 : Há independência entre duas variáveis

Estatística a utilizar:

$$Q = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{n_{ij}^2}{n \times p_{i.} \times p_{.j}} - n \sim \chi_{(r-1)(s-1)}$$

A região crítica deste teste é unilateral direita.

Comentário [AR1]: Significando que?

Com a aplicação deste teste pretendemos verificar se algumas das conclusões já apresentadas anteriormente, são reforçadas ou não, sempre com o intuito de ir ao encontro do grande tema deste estudo “Relação entre o Aproveitamento no Ensino Secundário e no Ensino Superior”.

O quadro seguinte apresenta o resumo dos resultados, assim como indica as variáveis às quais foi aplicado o teste.

Quadro 46: Resultados do Teste de Independência do Qui-Quadrado

Variáveis	Estatística Q	Valor Crítico ($\alpha=5\%$)	Tomada de Decisão
Média Secundário/Tipo aluno	163,423	9,48773	Rejeitar H_0
Média Secundário/Sexo	51,755	9,48773	Rejeitar H_0
Tipo aluno/Sexo	61,497	3,84146	Rejeitar H_0
Média Secundário/Agrup. Secundário	147,961	41,3372	Rejeitar H_0
Tipo aluno/ Agrup. Secundário	47,201	14,0671	Rejeitar H_0
Tipo aluno/Curso	429,111	12,5916	Rejeitar H_0
Média Secundário/Rend ^o líquido	8,545	21,0261	Não Rejeitar H_0
Tipo aluno/ Rend ^o líquido	1,924	7,81473	Não Rejeitar H_0
Tipo aluno/Razões problemas aprov.			
- Turmas elevado nº alunos	5,548	5,99147	Não Rejeitar H_0
- Elevado nº trab. práticos	0,308	5,99147	Não Rejeitar H_0
- Carga horária lectiva elevada	17,712	5,99147	Rejeitar H_0
- Tempo disponível para estudar	10,847	5,99147	Rejeitar H_0
- Descoordenação entre disciplinas	3,418	5,99147	Não Rejeitar H_0
- Disciplinas teóricas e repetitivas	6,102	5,99147	Rejeitar H_0
- Deficientes condições salas de aula	19,283	5,99147	Rejeitar H_0
- Aulas pouco motiv. e interessantes	5,361	5,99147	Rejeitar H_0
- Qualidade ensino docentes	0,173	5,99147	Não Rejeitar H_0
- Grau exigência docentes	8,133	5,99147	Não Rejeitar H_0

Se analisarmos estes resultados, concluímos que a maioria deles vêm reforçar o que já tínhamos referido anteriormente. Destaque para a relação de dependência entre a média obtida no secundário/tipo de aluno no superior, com um valor elevado que permite a rejeição de H_0 , assim como para as variáveis média secundário/sexo, tipo aluno/sexo, média secundário/agrupamento secundário, tipo aluno/agrupamento secundário, tipo aluno/curso, resultados que mais uma vez vêm reforçar a relação entre sucesso/insucesso no ensino secundário/ensino superior.

Mais uma vez também verificamos que parece não existir relação entre o rendimento líquido do agregado familiar e o sucesso/insucesso do aluno quer no ensino secundário quer no ensino superior.

Relativamente às razões para os problemas de aproveitamento mais destacadas no inquérito, existem alguns contra-sensos relativamente aos primeiros resultados. Assim, de acordo com este teste não se evidencia a existência de algum tipo de relação entre a variável “tipo de aluno” e as “turmas com elevado n.º de alunos”, o “elevado n.º de trabalhos práticos”, a “descoordenação entre disciplinas”, “a qualidade de ensino dos docentes” e o “grau de exigência dos docentes”.

Para completar este estudo pretendemos também estabelecer outro tipo de relações entre variáveis, nomeadamente a definição de regressões e consequente realização de testes estatísticos t e F de significância individual e global, respectivamente.

Em estatística, tratamos exclusivamente de relações estocásticas. A forma mais simples da relação estocástica entre duas variáveis, chama-se modelo de regressão linear simples. Se por outro lado estivermos interessados em analisar não só a relação entre uma variável dependente e uma independente, mas sim entre uma dependente e várias independentes falamos no modelo de regressão linear múltiplo.

Este tipo de modelos permitem-nos por exemplo verificar qual a relação entre as variáveis “n.º de matrículas na escola” (variável dependente) e “média no ensino secundário” (variável independente), ou outras de forma simples ou em conjunto (regressão múltipla).

A escolha da variável “n.º de matrículas na escola” como medida de sucesso/insucesso no ensino superior prende-se com dois factores:

- 1.º Temos estado sempre a analisar a variável “tipo de aluno”, e convém também analisar outra variável noutra tipo de análise;
- 2.º A variável “tipo de aluno” é dicotómica, e como variável dependente não poderia ser tratada num modelo de regressão deste tipo, mas sim requereria uma análise muito mais complexa (modelos PROBIT, LOGIT, etc.), e que neste estudo não nos parece que faça grande sentido o seu desenvolvimento. Interessa sim que qualquer leitor, ainda que leigo no

assunto, consiga entender o que pretendemos transmitir e daí a escolha por este tipo de análise e variável.

Apresentam-se então os principais resultados das regressões, assim como os resultados da tabela ANOVA. Esta designação anglo-saxónica significa análise da variância e não é mais do que a decomposição da variação observada de Y (variável dependente), pelos seus dois factores, a variação explicada pelo ajustamento e a variação residual.

Quadro 47: Regressão entre N.º Matrículas na Escola e Média do Secundário

Modelo		Coeficientes		Coeficientes Standardizados	T	Sig.
		B	SE	Beta		
1	Constante	4,951	0,150		32,908	0,000
	Qual a média obtida no ensino secundário (valores)?	-0,350	0,037	-0,293	-9,475	0,000

Quadro 48: Tabela ANOVA: N.º Matrículas na Escola e Média no Secundário

Modelo		SQ	gl	MS	F	Sig.
1	SQR	49,473	1	49,473	89,782	0,000(a)
	SQE	525,682	954	0,551		
	SQT	575,155	955			

Quadro 49: Regressão entre N.º Matrículas na Escola e Média de Entrada no Ensino Superior

Modelo		Coeficientes		Coeficientes Standardizados	t	Sig.
		B	SE			
1	Constante	4,835	0,080		60,463	0,000
	Qual a média de entrada no ensino superior (valores)?	-0,338	0,020	-0,481	-16,825	0,000

Quadro 50: Tabela ANOVA: N.º Matrículas na Escola e Média de Entrada no Ensino Superior

Modelo		SQ	gl	MS	F	Sig.
1	SQR	131,055	1	131,055	283,090	0,000(a)
	SQE	434,243	938	0,463		
	SQT	565,298	939			

Quadro 51: Regressão entre N.º Matrículas na Escola e Rendimento Ilíquido Familiar

Modelo		Coeficientes		Coeficientes Standardizados	t	Sig.
		B	SE			B
1	Constante	3,483	0,071		49,273	0,000
	Rendimento Ilíquido familiar	0,032	0,034	0,031	0,936	0,350

Quadro 52: Tabela ANOVA: N.º Matrículas na Escola e Rendimento Ilíquido Familiar

Modelo		SQ	GI	MS	F	Sig.
1	SQR	0,531	1	0,531	0,876	0,350(a)
	SQE	541,683	894	0,606		
	SQT	542,214	895			

Quadro 53: Regressão entre Média obtida no Secundário e Rendimento Ilíquido Familiar

Modelo		Coeficientes		Coeficientes Standardizados	t	Sig.
		B	SE			B
1	Constante	4,060	0,059		68,409	0,000
	Rendimento Ilíquido familiar	-0,018	0,029	-0,021	-0,627	0,531

Quadro 54: Tabela ANOVA: Média obtida no Secundário e Rendimento Ilíquido Familiar

Modelo		SQ	gl	MS	F	Sig.
1	SQR	0,168	1	0,168	0,393	0,531(a)
	SQE	382,242	895	0,427		
	SQT	382,410	896			

Quadro 55: Regressão entre N.º Matriculas na Escola e Razões para a Existência de Problemas de Aproveitamento

Modelo		Coeficientes		Coeficientes Standardizados	t	Sig.
		B	SE			B
1	Constante	3,400	0,154		22,120	0,000
	Turmas elevado n.º alunos	-0,153	0,044	-0,155	-3,510	0,000
	Elevado n.º trabalhos práticos	-0,008	0,050	-0,007	-0,167	0,868
	Carga horária lectiva elevada	0,086	0,052	0,072	1,652	0,099
	Tempo disponível para estudar	-0,025	0,052	-0,021	-0,485	0,628
	Descoordenação entre disciplinas	-0,083	0,056	-0,066	-1,481	0,139
	Disciplinas teóricas e repetitivas	0,040	0,055	0,033	0,723	0,470
	Deficientes condições salas de aula	0,199	0,055	0,168	3,593	0,000
	Qualidade ensino docentes	0,142	0,045	0,133	3,135	0,002
	Grau exigência docentes	-0,112	0,060	-0,090	-1,879	0,061

Quadro 56: Regressão entre n.º de matriculas na Escola e Idade, Rendimento, Preparação Anterior, Média Secundário, Média Entrada Superior

Modelo		Coeficientes		Coeficientes Standardizados	T	Sig.
		B	SE			B
1	Constante	3,205	0,370		8,672	0,000
	Idade	0,045	0,009	0,182	4,791	0,000
	Rendimento Ilíquido	-0,003	0,037	-0,003	-0,093	0,926
	Preparação Anterior	0,069	0,053	0,048	1,308	0,191
	Média obtida no ensino secundário	0,090	0,059	0,072	1,531	0,126
	Média de entrada no ensino superior	-,317	,035	-,439	-8,977	,000

Quadro 57: Tabela ANOVA: N.º Matriculas na Escola e Idade, Rendimento, Preparação Anterior, Média Secundário, Média Entrada Superior

Modelo		SQ	gl	MS	F	Sig.
1	SQR	94,049	5	18,810	38,447	0,000(a)
	SQE	287,185	587	0,489		
	SQT	381,234	592			

Quadro 58: Regressão entre N.º Matriculas na Escola e Idade, Média Entrada Superior

Modelo		Coeficientes		Coeficientes Standardizados	T	Sig.
		B	SE			B
1	Constante	3,182	0,224		14,211	0,000
	Idade	0,062	0,008	0,237	7,811	0,000
	Média de entrada no ensino superior	-0,271	0,021	-0,387	-12,773	0,000

Quadro 59: Tabela ANOVA: N.º Matriculas na Escola e Idade, Média Entrada Superior

Modelo		SQ	gl	MS	F	Sig.
1	SQR	154,252	2	77,126	177,507	0,000(a)
	SQE	402,776	927	0,434		
	SQT	557,028	929			

Apresentados os principais resultados das regressões, e começando pelos primeiros quadros (47 e 48), podemos afirmar que, apesar de o valor de SQE ser elevado, a estatística F de significância global do ajustamento é significativa, assim como as estatísticas t de significância individual dos parâmetros. Podemos, pois, afirmar que por cada aumento de uma unidade na média obtida no ensino secundário, há uma diminuição de 0,35 unidades no n.º de matrículas, pelo que podemos concluir que há relação entre o sucesso/insucesso entre o ensino secundário e o ensino superior.

Se observarmos os quadros 49 e 50 (n.º de matrículas e média de entrada no ensino superior), chegaremos exactamente à mesma conclusão.

Analisando ainda os quadros 51 a 54, concluiremos que não poderemos estabelecer qualquer relação entre o rendimento e as médias obtidas no ensino

secundário, assim como entre o rendimento e o n.º de matrículas na escola. As estatísticas t associadas à variável rendimento não são significativas e a significância global do ajustamento também não.

Do quadro 55, também não podemos estabelecer qualquer relação entre as variáveis, a maioria delas apresentam um desvio-padrão elevado e consequente estatística t baixa, os sinais são também contraditórios.

Por fim estabeleceu-se ainda uma relação entre o número de matrículas na escola e as variáveis: idade, rendimento, preparação anterior aquando do ingresso no curso, média do secundário e média de entrada no superior. Tendo verificado que alguns coeficientes não eram significativos, procedeu-se à sua eliminação (procedimento habitual), e obtivemos os resultados dos quadros 56 e 57 o que nos permitem concluir que por cada aumento de uma unidade na idade, há um aumento de 0,062 unidades no n.º de matrículas na escola; da mesma forma, com o aumento de uma unidade na média de entrada no ensino superior, há uma diminuição de 0,271 unidades no n.º de matrículas na escola.

Feita esta análise que vem reforçar a tese de relação entre os dois níveis de ensino (secundário e superior), passamos à análise SWOT, ponto que a seguir desenvolveremos.

6.3. Análise das Entrevistas

A fim de se proceder à validação dos inquéritos recolhidos foi necessário efectuar entrevistas aos alunos. Atendendo a que os elementos da equipa de investigação pertencem ao Politécnico de Castelo Branco e ao Politécnico da Guarda, definiram-se os Cursos de Engenharia Civil e de Contabilidade nestes dois Politécnicos para proceder a tal.

Em relação ao Curso de Engenharia Civil foram efectuadas 16 entrevistas aos alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco e 6 entrevistas aos alunos do Politécnico da Guarda. Quanto ao Curso de Contabilidade, efectuaram-se 4 aos alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco e 11 entrevistas aos alunos do Politécnico da Guarda.

Nas entrevistas além de validar a amostra, procurou-se que o inquirido opinasse de modo a responder às questões inicialmente formuladas, no âmbito

do desenvolvimento intelectual e social do aluno ao longo da sua vida escolar. Deste modo são colocadas aos alunos questões que levam a que estes se caracterizem, procedam a uma análise da relação da Escola com o meio envolvente e o que daí advém em termos de experiências educativas. Solicita-se também ao aluno, como elemento fulcral do Ensino, que reflecta sobre o que está mal no Ensino e que proponha soluções. De um modo geral podemos dizer que a entrevista se desenvolve em 5 fases:

- **1ª Fase:** São colocadas questões relacionadas directamente com o aluno que foram colocadas no inquérito, de modo a calibrar a **amostra**.
- **2ª Fase:** Questões relativas ao **Ensino Secundário** de modo a que o aluno caracterize a relação que a escola tinha com o exterior, bem como na influência que a Escola teve para o seu desenvolvimento intelectual.
- **3ª Fase:** Procurou-se analisar o modo como o aluno sentiu a sua **transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior**. Primeiro são analisadas questões de índole da escolha do curso; depois, é-lhe pedido que avalie o modo como estava preparado quer cientificamente, com as bases necessárias na integração das matérias, quer relativamente à sua preparação afectiva que o Ensino Superior impõe (por exemplo, a saída de casa dos pais, novos colegas, novo processo de socialização, ...).
- **4ª Fase:** São analisadas questões relativas à caracterização do **Ensino Superior** no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual e social do aluno e ao seu interesse para com este. É também analisada qual a relação que a instituição que frequenta tem com o exterior e a pertinência de estágio no final do curso.
- **5ª Fase:** É solicitado ao aluno que se caracterize e que proceda a uma **análise do Ensino** do modo como este colaborou e influenciou para a sua formação como cidadão. Como elemento fundamental do Ensino, é-lhe proposto que indique o que está mal e bem, e o que se poderia mudar.

Atendendo à descrição que se efectuou, as entrevistas realizadas compreenderam as questões constantes do quadro seguinte.

Quadro 60. Entrevista

Âmbito	Questão
Calibrar a amostra	1. Identificação?
	2. Local de residência?
	3. Média de acesso?
Secundário	4. Considera que a Escola promovia a dinâmica da cooperação escola/meio envolvente?
	5. Considera que a Escola estimulava a aprendizagem/sabedoria dos jovens?
Transição	6. Considerava que possuía uma boa preparação de base?
	7. Sentia-se preparado para escolher o curso?
	8. Dispunha de informação suficiente sobre as competências/exigências do curso?
	9. Sentia-se preparado para a autonomia intelectual e afectiva imposta pela inserção no ensino superior?
Superior	10. Pensa que a Escola promove: espírito crítico, autonomia, aprender a aprender, criatividade e inovação, participação, organização, iniciativa?
	11. Pensa que a Instituição se preocupa com o seu sucesso educativo?
	12. Considera o estágio importante?
Caracterização do aluno e do Ensino	13. Considera que a sua origem sócio cultural influencia o seu sucesso?
	14. Como caracteriza a sua relação com os professores?
	15. Como se classifica como aluno?
	16. Considera que os dois níveis de Ensino colaboram para a construção da sua consciência social?
	17. O que está bem e mal nos dois níveis de ensino? Como promover o sucesso?
	18. Identifica alguma relação entre o (in)sucesso nos dois níveis de Ensino?

Entrevistados os alunos, procedeu-se à análise das respostas. A análise das entrevistas foi feita na globalidade dos alunos, salientando uma ou outra questão motivada pelo facto dos alunos que frequentam determinado curso terem opinião diferente dos restantes. A finalidade desta análise é tirar mais algumas ilações no ponto de vista dos alunos para conseguirmos dar respostas concretas às perguntas efectuadas nos nossos objectivos.

Para facilitar a compreensão das análises efectuadas a cada uma das perguntas, descreve-se a pergunta e de seguida apresentam-se as conclusões retiradas dos alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco do Instituto Politécnico da Guarda.

Questão 4. Considera que a Escola promovia a dinâmica da cooperação escola/meio envolvente?

Nesta questão os alunos não foram unânimes em afirmarem positivamente. Podemos dizer que as respostas se dividiram de igual modo entre o sim e o não. Saliente-se que nos que responderam afirmativamente se inserem os alunos provenientes do Ensino Tecnológico e os das escolas inseridas numa envolvente urbana mais desenvolvida (cerca de 24% dos alunos entrevistados). Portanto poderemos dizer que a caracterização do meio envolvente onde se encontra a Escola Secundária e o Ensino Tecnológico podem ser factores determinantes do desenvolvimento da interacção Escola/Meio envolvente.

Os alunos caracterizaram a cooperação entre Escola/Meio envolvente através de visitas de estudo, exposições e ateliers temáticos, desportos que as Escolas realizavam.

Questão 5. Considera que a Escola estimulava a aprendizagem/ sabedoria dos jovens?

Como na questão anterior as respostas dos alunos dividiram-se de igual modo entre o sim e o não. Mais uma vez se salienta que nos que responderam positivamente estão inseridos os alunos provenientes de meios urbanos de maior dimensão e do Ensino Tecnológico. Este grupo de alunos refere ainda que, gostavam de ouvir os professores a contarem as experiências que lhes tinham ocorrido durante as suas vidas profissionais.

Questão 6. Considerava que possuía uma boa preparação de base?

Os alunos entrevistados nesta questão não deram uma resposta unânime. Os que responderam que possuíam uma boa preparação de base para o curso que frequentam não apresentam qualquer correlação com a média com que entraram no Ensino Superior. Os alunos que afirmaram que não possuíam uma boa preparação de base para o curso que frequentam fundamentaram com a falta de preparação no Ensino Secundário e com o facto de terem estado numa área desajustada ao curso que frequentam. Neste grupo de alunos estão os provenientes do Ensino Tecnológico, que referem que tinham uma boa preparação técnica ao contrário do cálculo numérico.

Questão 7. Sentia-se preparado para escolher o curso?

Nesta questão os que responderam afirmativamente (cerca de 57%) justificam na medida que desde muito cedo souberam para que curso gostavam de ir e deste modo estavam preparados para escolher o curso. A escolha foi motivada pela proximidade a casa e/ou às saídas profissionais que o curso garante. Ainda aparecem alunos cuja escolha do curso foi influenciada pela família. Os que responderam negativamente afirmam que não faziam a mínima ideia de que curso gostavam e assim foram para aquele a que a média se ajustava.

Saliente-se o facto que alguns alunos referem que seguiram para o Ensino Superior pois concluíram que tinham de ter um curso superior para ter um melhor nível de vida.

Questão 8. Dispunha de informação suficiente sobre as competências/exigências do curso?

Esta é a questão a que os alunos responderam mais negativamente, só 32% dos entrevistados é que reconhecem que possuíam informação suficiente sobre as competências e exigências do curso que frequentam quando entraram no Ensino Superior. A maioria dos alunos refere que na altura que tiveram de escolher o curso, não lhe foi dada qualquer informação na Escola Secundária; acrescentam ainda, a título de ajuda para os alunos vindouros, que esta informação poderia ser dada pela Escola Superior do distrito ou por uma equipa de apoio existente na Escola Secundária.

Quanto aos alunos que responderam afirmativamente referem que a informação que tinham aquando do acesso, foi proveniente de amigos e familiares, bem como por meio de experiências profissionais.

Questão 9. Sentia-se preparado para a autonomia intelectual e afectiva imposta pela inserção no ensino superior?

Nesta questão as respostas não foram unânimes, no sentido em que existe uma ligeira diferença entre os que responderam positivamente e negativamente. Portanto, 52% dos entrevistados responderam que não estavam preparados; invocaram, por um lado, o facto de não estarem

preparados para saírem de casa dos Pais e, por outro, não estarem preparados para as exigências que encontraram no Ensino Superior.

Questão 10. Pensa que a Escola promove: espírito crítico, autonomia, aprender a aprender, criatividade e inovação, participação, organização, iniciativa

Relativamente a esta questão a maioria dos alunos que respondeu que sim (cerca de 73%) salientam o facto do curso que frequentam estar organizado e realizar eventos de carácter pedagógico e prático, nomeadamente conferências, palestras, concursos entre os alunos em que estes aplicam conceitos apreendidos no curso, seminários, etc. Referem ainda, que certas disciplinas permitem a autonomia dos alunos, o que favorece o desenvolvimento das suas capacidades e que os professores são elementos importantes para o desenvolvimento dos factores supracitados.

Por outro lado os que responderam negativamente, não vêem a Escola Superior como motor de desenvolvimento dos factores apontados na pergunta. Aproveitam a questão para apresentar algumas falhas da Escola e do curso em que estão, nomeadamente falta de organização, falta de articulação entre disciplinas, um curso excessivamente teórico e sem recurso ao uso dos laboratórios.

Questão 11. Pensa que a Instituição se preocupa com o seu sucesso educativo?

A maioria (cerca de 81%) acredita que a Instituição se preocupa com o sucesso educativo dos alunos, mas não se referem a quais os meios utilizados para tal.

Questão 12. Considera o estágio importante?

Nesta questão, de uma forma significativa, os alunos responderam afirmativamente; consideram o estágio muito importante para a preparação e adaptação à vida activa, bem como para a percepção do modo em que o conhecimento adquirido na Escola tem em termos de aplicação diária na vida activa. Saliente-se no entanto, que alguns alunos do curso de Engenharia Civil do IPG responderam negativamente; este resultado está associado à possibilidade da ANET (Associação Nacional dos Engenheiros Técnicos) tornar

obrigatório o estágio no final do curso de Bacharelato e estes alunos já terem contemplado, nos seus currículos escolares, a realização de um estágio, o que se assim vier a suceder será penoso para eles.

Questão 13. Considera que a sua origem sócio cultural influência o seu sucesso?

Quanto a esta questão os alunos entrevistados não apresentam uma resposta unânime; aqueles que referem que sim invocam o contributo que o acompanhamento familiar tem no sucesso escolar, sendo que não se referem à parte económica como factor de sucesso. Os que responderam negativamente não fundamentam a resposta, embora se refiram ao factor económico.

Questão 14. Como caracteriza a sua relação com os professores?

Todos os alunos entrevistados caracterizam como boa a relação que têm com os professores e fundamentam tal facto pela dimensão das escolas que frequentam (relativamente pequenas). Referem que este factor é essencial para o sucesso escolar.

Questão 15. Como se classifica como aluno?

Os inquiridos classificam-se, na sua maioria, como alunos médios, podiam ser melhores se fossem mais aplicados. Também referem que é importante o estímulo dos professores para se sentirem mais motivados para o curso.

Questão 16. Considera que os dois níveis de Ensino colaboram para a construção da sua consciência social?

A maioria dos respondentes refere que a Escola contribui para a construção social do indivíduo através do relacionamento entre alunos e professores (cerca de 95%). Há quem realce que a família também contribui para este processo de formação.

Questão 17. O que está bem e mal nos dois níveis de ensino? Como promover o sucesso?

A interpretação desta questão é influenciada pela vivência de cada aluno no Ensino Superior. A maioria dos alunos refere, de um modo muito breve, o que pensa e o que está mal nestes dois níveis de Ensino.

Assim, no Ensino Secundário pode-se salientar a falta de preparação para o Ensino Superior e a falta de divulgação do Ensino Superior.

Relativamente ao Ensino Superior já são mais críticos, referem que:

- Falta organização na avaliação e nos horários escolares;
- Falta de articulação entre disciplinas;
- Falta de laboratórios;
- Os Professores são muito exigentes, realçando alguma falta de pedagogia por parte destes;
- A matéria dada é de grande nível teórico e pouco prática;
- Não há interação com o mercado de trabalho;
- Existe necessidade de proceder a uma reestruturação do curso;
- Os equipamentos existentes estão, na sua maioria, ultrapassados ou deficientemente conservados.

Além destes elementos referem que se podia promover maior intercâmbio entre os dois níveis de Ensino, que não sentem qualquer apoio por parte do Estado, da Escola e das Associações Estudantis e propõem mesmo a criação de um gabinete de apoio ao aluno na Escola.

Por último, mencionam a pertinência do Ensino Politécnico ser ou não um Ensino Universitário e de a dimensão dos conteúdos curriculares ser demasiado extensa relativamente ao tempo disponível.

Questão 18. Identifica alguma relação entre o (in)sucesso nos dois níveis de Ensino?

Nesta questão apenas cerca de 38% responde que sim, estes alunos referem que “Um bom e motivado aluno no Ensino Secundário é um aluno de iguais características no Ensino Superior”. Os que referem que não, apenas defendem que os dois níveis de Ensino são completamente diferentes.

6.4. Análise SWOT

A análise SWOT é uma forma muito difundida de fazer o diagnóstico estratégico de uma instituição ou empresa. O que se pretende é definir as relações

existentes entre os pontos fortes e fracos das instituições de ensino superior visadas com as tendências mais importantes que se verificam na envolvente global das mesmas ao nível do sucesso educativo no ensino secundário *versus* ensino superior, seja ao nível das instituições como um todo, de um curso específico, da envolvente, das imposições legais, etc. O modelo SWOT é também conhecido como o modelo de Harvard, já que a sua metodologia é baseada no modelo de Harvard.

SWOT é a junção das iniciais (em inglês) dos quatro elementos-chave desta análise estratégica. A saber:

- *Strengths* - pontos fortes: vantagens internas da instituição em relação às instituições concorrentes;
- *Weaknesses* - pontos fracos: desvantagens internas da instituição em relação às outras instituições/cursos concorrentes
- *Opportunities* - oportunidades: aspectos positivos da envolvente com o potencial de fazer crescer a vantagem competitiva das instituições;
- *Threats* - ameaças: aspectos negativos da envolvente com o potencial de comprometer a vantagem competitiva da instituição.

A ideia é a de avaliar, através de uma reflexão aprofundada, quais são estes elementos. Previamente, foi necessário reunir uma série de informações:

- Internas, para os pontos fortes e fracos;
- Externas, para as oportunidades e ameaças;

Finalmente, é necessário construir um quadro com estes quatro elementos: de um lado os pontos fortes e fracos e do outro as oportunidades e ameaças.

Para essa construção, tomaram-se em consideração os parâmetros analisados nos questionários e nas entrevistas, contextualizando-os relativamente aos desafios que a Educação enfrenta perante a dinâmica promovida pelo Espaço Comum Europeu e as novas trajectórias da transnacionalização do processo educativo.

Pareceu-nos importante incluir também as nossas visões sobre a Educação, sobre o estado actual, sobre quais são as portas que se abrem e quais as que

correm o risco de se fechar, opinando com a experiência resultante da nossa vivência como professores e cidadãos.

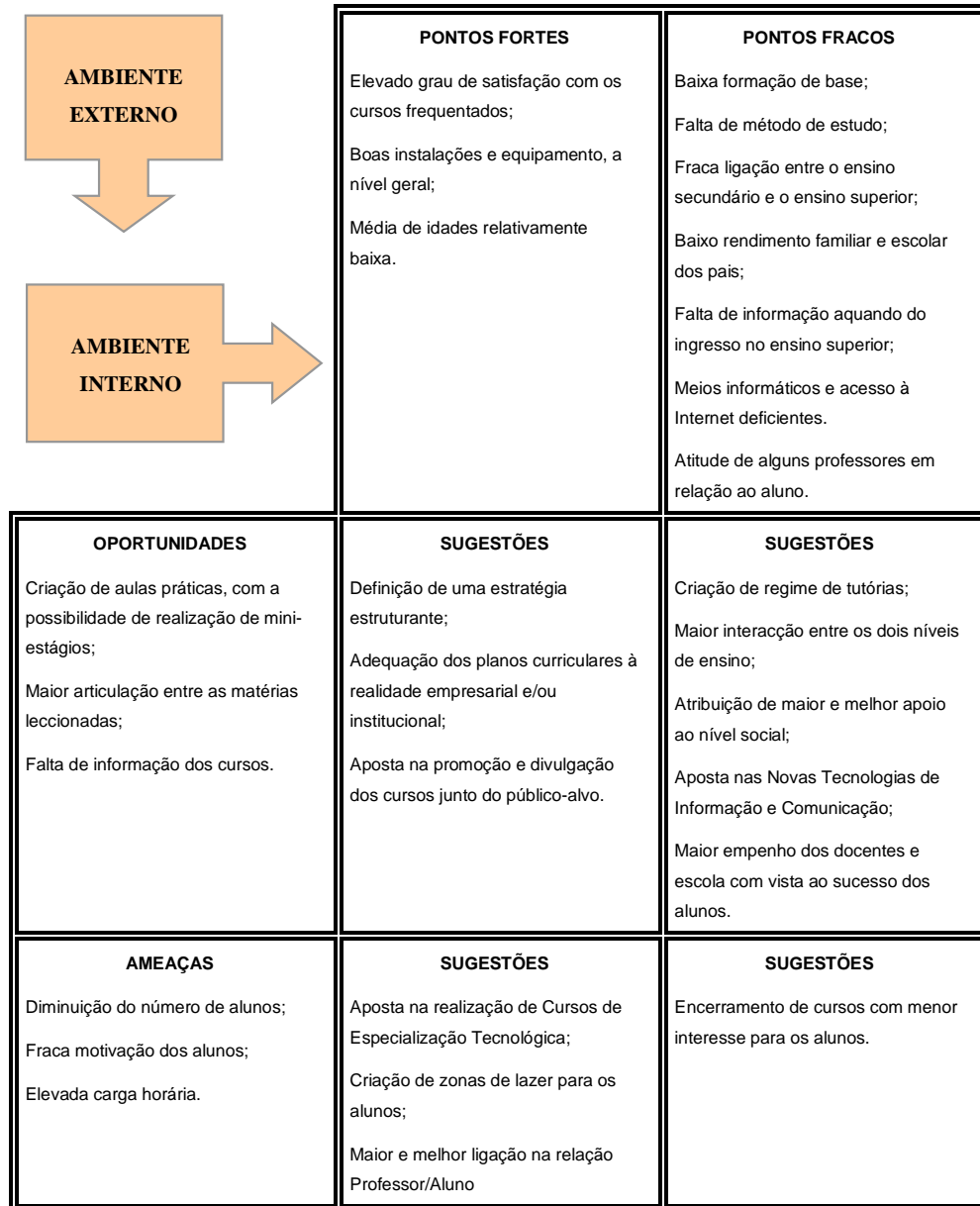


Figura 35: Análise SWOT

Neste sentido, elaboramos algumas sugestões que expressam essa vivência e que podem ser elementos a tomar em consideração no sentido de valorizar as instituições de ensino (nomeadamente as de ensino superior) e se destinam igualmente a chamar a atenção para algumas preocupações que devem enformar a sua actividade.

O resultado que obtivemos está expresso na Figura 35.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

7.1. Breve descrição do trabalho

A consciencialização pela necessidade de se promover de forma qualitativa o conhecimento das razões que conduzem a situações de insucesso escolar e educativo transforma-se, crescentemente, num dos principais objectivos da sociedade actual, no que ao sector da educação diz respeito.

A crescente necessidade de adaptação a novas situações, fruto de um novo contexto económico, político e, principalmente, social do nosso país, tem-se revelado nas preocupações provenientes de vários quadrantes e agentes de intervenção na temática educativa.

É primordial o recurso a estudos de base quantitativa que conduzam à identificação dos processos que desajustam o normal decurso do sistema de ensino, que possibilitem e facilitem a procura por instrumentos capazes de ultrapassar esses desajustamentos e que permitam salvaguardar os principais beneficiários desse sistema - os alunos.

Este trabalho teve como ponto de partida a abordagem à problemática da (in)sucesso do ponto de vista do que nos ensina o abundante corpo teórico e que se estendeu desde a relação ensino-aprendizagem até à distinção entre o insucesso escolar e educativo. O destrinçar de alguns conceitos e do quanto estes são, também, subjectivos tornou-se fundamental no enquadramento dos objectivos a alcançar para a abordagem da relação entre o ensino superior e o ensino secundário.

Com este corpo teórico fundamental apreendido, partimos para os actualmente vigentes sistemas educativos secundário e politécnico nas suas diversas variantes, mas com a preocupação de os apresentar de forma clara e sucinta, sempre procurando rebuscar a sua filiação histórica; além disso, e principalmente no que diz respeito ao ensino superior, procurou-se igualmente

perspectivá-lo e projectá-lo para o que será o seu desenvolvimento futuro, tendo em conta o actual quadro de transnacionalidade do ensino.

Após a apresentação e justificação das Escolas e Cursos escolhidos como fonte amostral que serviu de base à distribuição de inquéritos e depois de procedermos à caracterização da metodologia de análise a prosseguir no âmbito do tratamento da informação recolhida pelos mesmos questionários, procedeu-se à análise crítica dos resultados que a utilização do *software* SPSS “*debitou*”.

Neste contexto, a informação foi repartida por grupos de questões que foram sujeitos de tratamento univariado e bivariado (entre grupos) que permitiram estabelecer níveis de relações entre variáveis.

Desta forma, neste capítulo iremos apresentar as conclusões que se podem extrair da análise dos resultados apresentados ao longo do capítulo anterior, tentando, na medida do possível, articular os dados objectivamente retirados da análise univariada e bivariada com a informação disponibilizada pelas entrevistas efectuadas.

Naturalmente, para quem assume um contacto com o mundo da educação, com a problemática do sucesso ou insucesso educativo e escolar, com as cambiantes que rodeiam todo o mundo da obtenção de conhecimento escolar/académico, esta parte do trabalho envolve algum risco na assumpção de posições que poderão colidir com a doutrina dominante no meio. Ainda assim, pensamos ser este um risco controlado no sentido em que:

- por um lado, toda a componente prática do trabalho é baseada em investigação desenvolvida através da recolha de dados por questionário, o que fornece uma base quantitativa muito significativa e representativa;
- por outro, existiu uma grande preocupação com o cuidado metodológico utilizado no tratamento da informação por forma a que o *output* do sistema estatístico fornecesse igualmente uma base fiável de análise e de sustentação das conclusões extraídas.

Neste capítulo abordaremos, de forma articulada, as conclusões passíveis de ser retiradas após a apresentação dos resultados principais que o tratamento estatístico permitiu obter.

Saliente-se que houve alguma dificuldade em encontrar bibliografia que se debruçasse especificamente sobre a relação entre os dois sistemas de ensino, o secundário e o superior, pois, regra geral, a bibliografia encontrada assumia uma posição ligada a um ou a outro sistema de ensino.

Neste contexto, pensamos ser este trabalho uma importante base de reflexão para esta essencial temática que pouco tem sido estudada.

7.2. Conclusões no decurso da realização do trabalho

Depois de analisados os inquéritos e as entrevistas apresentam-se de forma sucinta as principais conclusões que se destacaram nestes elementos de análise.

- Verificámos que os alunos não dispunham de informação suficiente sobre as exigências e competências do curso em que ingressaram.
- A maioria dos alunos refere que na altura que tiveram de escolher o curso, não lhe foi dada qualquer informação na Escola Secundária; acrescentam ainda a título de ajuda para os alunos vindouros, que esta informação poderia ser dada pela Escola Superior do distrito ou por uma equipa de apoio existente na Escola Secundária.
- Quanto aos alunos que responderam afirmativamente, referem que a informação que tinham aquando do acesso foi proveniente de amigos e familiares, bem como por meio de experiências profissionais.
- No que se refere aos factores que interferiram na escolha do curso, realça-se a vocação, a saída profissional/oportunidade de emprego e a proximidade do local de residência.
- Das principais dificuldades sentidas aquando do ingresso no curso, destacam-se a elevada carga horária, a falta de conhecimentos específicos, o tamanho das turmas, os serviços de apoio insuficientes, os deficientes elementos de estudo e alguns referem também a atitude pedagógica de alguns docentes.
- Apesar disso, quando questionados sobre se actualmente continuariam a frequentar o mesmo curso ou se mudariam para outro curso para outra

instituição, a resposta é esmagadoramente positiva e favorável para as Instituições onde se encontram a estudar.

- Apesar de alguns autores considerarem as infra-estruturas oferecidas aos estudantes cruciais para o sucesso/insucesso escolar do aluno, os resultados obtidos neste estudo não demonstram claramente esta posição, pese embora que da análise global do estudo seja possível inferir que o ambiente escolar no seu todo são essenciais ao sucesso educativo;
- Relativamente às razões para os problemas de aproveitamento, os alunos referem essencialmente as disciplinas exageradamente teóricas e repetitivas, as deficientes condições das salas de aulas e as aulas pouco motivadoras e interessantes como os principais factores de insucesso. A descoordenação entre disciplinas é também destacada.
- Os alunos consideram que, segundo a sua perspectiva, a preguiça, a falta de motivação e vontade para estudar, assim como a falta de bases e conhecimentos anteriores podem estar relacionados com o insucesso.
- Evidenciam-se ainda o facto de os alunos considerarem que o sucesso ou insucesso obtido no ensino secundário se reflecte no seu desempenho escolar no ensino superior, afirmando mesmo que existe alguma relação entre o sucesso obtido nos dois níveis de ensino.
- Tendo em conta este resultado, comparou-se a média obtida no secundário, com o tipo de aluno, verificando-se que a percentagem de alunos com disciplinas em atraso no ensino superior é superior à percentagem dos que não têm disciplinas em atraso nos escalões de médias mais baixas no ensino secundário, realidade que se inverte quando a média aumenta, o que nos leva a concluir que poderá haver relação entre o sucesso/insucesso entre ensino secundário/ensino superior.
- Por outro lado, ao compararmos ainda a mesma variável (tipo de aluno), com o agrupamento a que pertenciam no secundário, verificou-se que com excepção do agrupamento geral 1 e 4, o n.º de alunos com

disciplinas em atraso é superior ao número de alunos sem disciplinas em atraso.

- Detectamos que o número de mulheres com resultados mais positivos é superior à dos homens.
- Se analisarmos também as mesmas variáveis (média obtida no secundário e tipo de aluno no ensino superior), com as habilitações literárias dos pais, não parecendo haver, à partida, uma relação intrínseca entre o rendimento e o sucesso/insucesso; verificamos, no entanto, que quando analisadas as habilitações literárias da mãe e quando comparados com a média obtida no secundário, as médias 16-18 são superiores às médias 10-12 quando as mães têm habilitações entre o 9.º e 12.º anos. Da mesma forma, o número de alunos com disciplinas em atraso no ensino superior é inferior ao número de alunos sem disciplinas em atraso quando as mães têm habilitações literárias entre o 9.º e 12.º anos, o que nos leva a pensar na existência de uma influência materna no sucesso/insucesso, quer ao nível do secundário, quer do superior.
- Considerou-se importante analisar de que cursos é que os alunos eram provenientes quando questionados se consideravam importante haver articulação entre as disciplinas. De um modo geral todos os inquiridos independentemente do curso que frequentam (área educação, tecnológica ou engenharia) consideraram bastante importante a articulação entre as disciplinas.
- A qualidade de ensino de alguns docentes assim como o “grau de exigência” dos mesmos foram consideradas como causas relacionadas com o insucesso obtido.
- Os testes estatísticos do Qui-Quadrado permitiram-nos ressaltar a relação de dependência entre a média obtida no secundário/tipo de aluno no superior, assim como a média secundário/agrupamento secundário, tipo aluno/agrupamento secundário, tipo aluno/curso, resultados que, mais uma vez, vêm reforçar a relação entre sucesso/insucesso no ensino secundário/ ensino superior.

- Verificamos também que também não há uma relação suficientemente sustentada entre o rendimento líquido do agregado familiar e o sucesso/insucesso do aluno, quer no ensino secundário, quer no ensino superior.
- A falta de organização, a desarticulação entre disciplinas, o curso excessivamente teórico e sem recurso ao uso dos laboratórios são também considerados factores de insucesso escolar.
- Todos os alunos entrevistados caracterizam como boa a relação que têm com os professores, fundamentando tal facto pela dimensão das escolas que frequentam. Referem que este factor é essencial para o sucesso escolar.
- As equações de regressão simples permitiram reforçar a opinião dos alunos de relação entre sucesso/insucesso entre os dois níveis de ensino, entre o rendimento e as médias obtidas no ensino secundário, assim como entre o rendimento e o n.º de matrículas na escola.
- Os inquiridos afirmaram ainda que possuíam uma boa preparação de base para o curso que frequentam, não apresentando qualquer correlação com a média com que entraram no Ensino Superior. Os alunos que afirmaram que não possuíam uma boa preparação de base para o curso que frequentam fundamentaram com a falta de preparação no Ensino Secundário e com o facto de terem estado numa área desajustada ao curso que frequentam.
- Salienta-se o facto de que alguns alunos referem que seguiram para o Ensino Superior por concluírem da necessidade de obtenção de um curso superior por forma a atingirem um nível de vida mais elevado.

Sintetizam-se os factores mais relevantes relativos ao aproveitamento entre os dois níveis de ensino:

- Ensino Secundário:
 - A falta de preparação para o Ensino Superior;
 - A falta de divulgação do Ensino Superior.

- Ensino Superior:
 - Falta organização na avaliação e nos horários escolares;
 - Falta de articulação entre disciplinas;
 - O grau de exigência dos professores, realçando alguma falta de pedagógica por parte destes;
 - O grande nível teórico das disciplinas;
 - Falta de interacção e ligação com o mercado de trabalho.

7.3. Conclusões Gerais

Neste ponto, abordaremos as respostas obtidas às questões que se levantaram aquando da elaboração do plano do projecto de investigação que nos propusemos a executar.

Relembremos, pois, as questões que pretendíamos ver respondidas no final do processo de construção do trabalho apresentado (constantes do ponto 1.2.):

- Será que a preparação dos alunos ao ingressar no curso é a melhor? Em particular, no que se refere à preparação a nível global, às disciplinas específicas e à metodologia de estudo?

Durante as entrevistas, diversos alunos mencionaram o facto de não acreditarem que exista relação entre o aproveitamento nos dois níveis de ensino, nomeadamente pelas diferentes abordagens e especificidades. Muitos alunos acreditam que o interesse pela profissão e a sua relação com a prática da vida pode aumentar o rendimento do aluno quando estes se encontra enquadrado na tipologia de curso pretendida.

A análise dos questionários demonstrou esta relação, de uma forma geral os alunos com maiores médias no Ensino Secundário são aqueles que apresentam menos disciplinas em atraso. Este facto pode ser justificado com base em duas possibilidades:

- esta relação pode reflectir que o sucesso no Ensino Superior está directamente relacionado com as disciplinas leccionadas no Secundário e que servem como base para a aquisição de novos conhecimentos;
- esta relação reflecte que o aluno interiorizou uma metodologia de estudo que o permite obter melhores resultados.

Estas duas possibilidades são interdependentes, o que nos permite concluir que os alunos melhores preparados no Ensino Secundário são aqueles com mais probabilidades de alcançarem também o sucesso no Ensino Superior. A actual crise no sistema de ensino e o défice de candidatos relativamente às vagas disponibilizadas pelas instituições de Ensino Superior, tem levado a uma “canibalização” (embrionária, é certo, mas com tendências para que o estado de coisas piore se não se reestruturarem cursos e Escolas, nem as Instituições de Ensino Superior se consciencializarem de que necessitam cooperar, pelo menos, regionalmente) num esforço pela obtenção do maior número de alunos. Esta prática levou a que as disciplinas específicas de ingresso se multiplicassem, nalguns casos resultando num perfeito desajustamento entre a preparação dos alunos e as exigências do curso escolhido.

- A falta de informação sobre os cursos e respectivas competências no momento do ingresso destes alunos no Ensino Superior, não será uma das causas para o insucesso?

A realização dos inquéritos permitiu concluir que a grande maioria dos alunos não possuía informações substanciais relacionadas com as competências dos cursos; estas informações limitavam-se aos cursos e respectivas instituições. Por outro lado, os alunos que ingressaram nos cursos escolhidos obtiveram melhor aproveitamento.

Este resultado não invalida a necessidade de uma intervenção directa das instituições de Ensino Superior no sentido de promover o total esclarecimento dos candidatos e promover a transparência sobre o que são os verdadeiros objectivos, competências e saídas profissionais dos cursos ministrados.

- E no Ensino Superior, será que existe uma preocupação em cultivar a articulação interdisciplinar dentro do curso assim como a ligação efectiva do mesmo ao mercado de trabalho?

Segundo a opinião dos inquiridos, é fundamental a existência de um período de estágio, curricular ou profissionalizante, como forma de permitir uma adaptação assistida ao mercado de trabalho. A relevância de disciplinas de carácter prático como promotoras do sucesso também

reflecte a necessidade de ministrar um ensino próximo do ambiente de trabalho, antecipando experiências e motivando a autonomia, a autodisciplina e o espírito de iniciativa individual.

Quanto à articulação interdisciplinar, é unânime a sua defesa e sua consideração como elemento de sucesso e motivação.

Foi surpreendente a constatação do docente como elo fundamental na obtenção do sucesso. A relevância da sua intervenção foi defendida como mais abrangente do que a limitação à transmissão de conteúdos programáticos em aula; esta intervenção, quando alargada a uma relação professor-aluno que contemple a transmissão de experiência e a preocupação e respeito pelo indivíduo será sempre um factor proactivo para a motivação aos bons resultados. Ainda neste domínio julga-se essencial uma avaliação do conhecimento, não apenas por vezes numa nota pontual e contextual, em que o ensinar a aprender se reveste de uma função primordial.

Por último entendemos com este trabalho poder dar resposta a algumas das questões fundamentais colocadas por Martins (1991), que transcrevemos na página 8 do presente texto.

7.4. Trabalho Futuro e Perspectivas de Desenvolvimento

O desenvolvimento de um trabalho deixa sempre para trás lacunas por preencher ou assuntos para aprofundar. Reconhecendo-se a limitação do tempo e a necessidade de concluir o trabalho, descrevem-se abaixo algumas questões que podem ser abordadas no desenvolvimento de trabalhos futuros.

- Alargar este estudo ao âmbito das Universidades de forma a permitir a inclusão de alunos com perspectivas e vivências diferenciadas;
- Aprofundar a análise de alguns resultados contraditórios, nomeadamente no que diz respeito a influência do rendimento no sucesso/insucesso escolar;
- Analisar o nível de influência da atitude do docente perante o exercício da sua profissão e, principalmente, em relação às expectativas dos alunos;
- Estudar o grau de cumplicidade entre as habilitações literárias dos pais e o sucesso do aluno tendo em consideração o meio sócio-cultural e familiar;

- Analisar e estudar os actuais níveis de abandono, suas motivações e consequências sociais;
- Avaliação da interacção escola-sociedade-empresa;
- Correlação entre as disciplinas em atraso de um aluno e o seu sucesso educativo.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- AMADO et al. (1999) – Estudo do insucesso escolar persistente na ESTG; Relatório com vista à celebração de contratos de qualidade com o Ministério da Educação, tendo por objectivo combater o insucesso escolar persistente; IPG, Guarda.
- AMADO et al. (2000) – Estudo do Insucesso Escolar em todos os Cursos da ESTG, Guarda.
- AZEVEDO, M. J. (1999). O ensino secundário na Europa, nos anos noventa. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- CHERKAOUI, M. (1986). Sociologia da Educação. Publicações Europa América, Lisboa.
- COMISSÃO EUROPEIA. (2002). Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Luxemburgo.
- FONSECA, V. (1999). Insucesso escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Âncora (2.^a edição), Lisboa.
- GONÇALVES, I. e PILE, M. (2003). Insucesso académico no IST. Gabinete de Estudos e Planeamento, IST, Lisboa.
- GRADSTEIN, M. e JUSTMAN, M. (1999). Public Schooling, Social Capital and Growth. Meetings of the European Economic Association, Santiago de Compostela, 2-4 Setembro.
- ITURRA, R. (1990). A construção social do insucesso escolar: memória e aprendizagem em Vila Ruiva. Escher, Lisboa.
- LE GALL, A. (1993). O insucesso escolar. Estampa (2.^a edição), Lisboa.
- LESOURNE, J. (1988). Éducation et société: Les défis de l'an 2000. Éditions la Découverte e Journal Le Monde, Paris.

- LUCKESI, C. (1995). Avaliação da aprendizagem escolar. Cortez, São Paulo.
- MARTINS, A. (1991). "Insucesso escolar e apoio sócio-educativo" in Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, n.º 4. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- MENDES, R., LOURENÇO, L. e PILE, M. (2001). Abandono universitário: estudo de caso no IST. Gabinete de Estudos e Planeamento, IST, Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). Ofertas Educativas e Formativas, Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário. Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). Estatísticas da Educação 2003-04, Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação. Lisboa. (www.dapp.min-edu.pt (Julho 2004))
- PERRENAUD, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Genebra.
- PINTO, M. A. (2002). Insucesso escolar: fatalidade ou desafio?: dos discursos científicos à visão dos professores – a relevância da Sistémica. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização da Psicologia da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- PIRES, M. A. (1991). O insucesso escolar: estratégias de combate. MAG, Lisboa.
- REIS, Elizabeth (1998) – Estatística Descritiva. Sílabo. 4.ª Edição. Lisboa
- SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado; COSTA, António Almeida (2002) – Ensino Superior uma visão para a próxima década. Gradiva. 1.ª Edição.
- SIMÃO, J. Veiga e COSTA, A. de Almeida (2000). O Ensino Politécnico em Portugal. Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, Braga.
- TAVARES, J., SANTIAGO, R. e LENCASTRE, L. (1998). Insucesso no 1.º ano do ensino superior: um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em

ciências e engenharia na Universidade de Aveiro. Universidade de Aveiro, Aveiro.

TRISTANY, F. (2002). Abrir caminho ao futuro. Encontro Nacional do Ensino Politécnico, Revista Ensino Superior, n.º 2, Jan-Fev 2002, pp 20-27.

TRISTANY, F. (2002). O estado da nação do ensino superior em Portugal. Encontro Nacional do Ensino Politécnico, Revista Ensino Superior, n.º 2, Jan-Fev 2002, pp 30-36.

Bibliografia Electrónica:

www.infoforum.pt (Dezembro, 2003)

www.ipv.pt (Novembro, 2003)

www.ipcb.pt (Novembro, 2003)

www.ipleiria.pt (Novembro, 2003)

www.ipg.pt (Novembro, 2003)

www.ipportalegre.pt (Novembro, 2003)

www.ipc.pt (Novembro, 2003)

www.ipt.pt (Novembro, 2003)

ANEXO I
FORMATO DO INQUÉRITO

ANEXO I

FORMATO DO INQUÉRITO

No âmbito do projecto de uma bolsa de investigação da **POLITÉCNICA** (Associação dos Politécnicos do Centro) cujo tema é *“Relação entre o Aproveitamento no Ensino Secundário e no Ensino Superior”*, pedimos a colaboração no preenchimento do inquérito afim de auscultar a população alvo em que incide este estudo.

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

Este inquérito vai ser submetido a leitura óptica. Por favor use tinta preta ou azul.

Preencha assim: ● e não ∅ ⊗

A equipa de investigação:

Ana Daniel

Ana Ramos

Constantino Rei


George Ramos

Ivone Cravo

Jorge Amado

M^a Constança Rigueiro

Novembro, 2003

 21763	01. IDENTIFICAÇÃO DO INSTITUTO <input type="radio"/> Instituto Politécnico de Castelo Branco <input type="radio"/> Instituto Politécnico de Coimbra <input type="radio"/> Instituto Politécnico da Guarda <input type="radio"/> Instituto Politécnico de Leiria <input type="radio"/> Instituto Politécnico de Portalegre <input type="radio"/> Instituto Politécnico de Tomar <input type="radio"/> Instituto Politécnico de Viseu	02. INQUÉRITO NO ÂMBITO DO CURSO DE: <input type="radio"/> Educação de Infância <input type="radio"/> Educação Física <input type="radio"/> Enfermagem <input type="radio"/> Engenharia Civil <input type="radio"/> Engenharia (área alimentar) <input type="radio"/> Engenharia (área agrícola) <input type="radio"/> Contabilidade/área Auditoria ou Gestão Financeira										
	0.3. Tipo de aluno <input type="radio"/> Sem disciplinas em atraso <input type="radio"/> Com disciplinas em atraso	0.4. Idade <input type="text"/>	0.5. Sexo <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino									
	0.6. Número de matrículas na Escola <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> >4		0.7. Ano do curso em que se encontra matriculado <input type="radio"/> 1º <input type="radio"/> 2º <input type="radio"/> 3º <input type="radio"/> 4º <input type="radio"/> 5º									
	0.8. Está abrangido pelo Estatuto Trabalhador-Estudante? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não											
	0.9. É dirigente associativo ou representante dos discentes? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não											
	GRUPO 1: CARACTERIZAÇÃO SÓCIO ECONÓMICA											
1.1. Distrito de residência habitual <input type="radio"/> Aveiro <input type="radio"/> Faro <input type="radio"/> Setúbal <input type="radio"/> Beja <input type="radio"/> Guarda <input type="radio"/> Viana do Castelo <input type="radio"/> Braga <input type="radio"/> Leiria <input type="radio"/> Vila Real <input type="radio"/> Bragança <input type="radio"/> Lisboa <input type="radio"/> Viseu <input type="radio"/> Cast. Branco <input type="radio"/> Portalegre <input type="radio"/> Reg. Aut. Açores <input type="radio"/> Coimbra <input type="radio"/> Porto <input type="radio"/> Reg. Aut. Madeira <input type="radio"/> Évora <input type="radio"/> Santarém <input type="radio"/> Estrangeiro	1.8. A cargo de quem estão os custos com o ensino? <input type="radio"/> Família <input type="radio"/> Do próprio <input type="radio"/> Trabalho eventual <input type="radio"/> Bolsa de estudos/subsídios <input type="radio"/> Família e trabalho eventual <input type="radio"/> Família, Bolsa de estudos/subsídios <input type="radio"/> Trabalho eventual/Bolsa de estudos/subsídios <input type="radio"/> Família, trabalho eventual e bolsa de estudos/subsídio <input type="radio"/> Outra _____											
1.2. Ao frequentar o curso está deslocado da sua residência habitual? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	1.9. Benefícios sociais no corrente ano lectivo <input type="radio"/> Bolsa de estudo <input type="radio"/> Alojamento <input type="radio"/> Bolsa estudo/Alojamento <input type="radio"/> Outra <input type="radio"/> Nenhum											
1.3. Como se desloca para a Escola? <input type="radio"/> Em transporte público <input type="radio"/> Em transporte próprio <input type="radio"/> A pé <input type="radio"/> Em transporte público e a pé <input type="radio"/> Em transporte próprio e a pé	1.10. Razões para não viver na residência habitual <input type="radio"/> Não existem estabelecimentos de ensino superior no concelho de residência <input type="radio"/> Não existe o curso pretendido no estabelecimento de ensino superior mais próximo <input type="radio"/> Existe o curso pretendido mas não obteve a média de entrada exigida <input type="radio"/> Optou voluntariamente pelo estabelecimento de ensino que frequenta <input type="radio"/> Outra _____											
1.4. Tipo de alojamento durante o período lectivo <input type="radio"/> Casa dos pais <input type="radio"/> Casa arrend. com colegas <input type="radio"/> Casa de familiares <input type="radio"/> Residência própria <input type="radio"/> Residência de estudantes <input type="radio"/> Outra <input type="radio"/> Quarto arrendado	1.11. Local onde toma habitualmente as refeições <input type="radio"/> Casa própria/familiares <input type="radio"/> Residência de estudantes <input type="radio"/> Casa/quarto arrendado <input type="radio"/> Rest./bar ou café fora da Escola <input type="radio"/> Cantina da Escola <input type="radio"/> Cantina e bar da Escola <input type="radio"/> Bar da Escola <input type="radio"/> Outra _____											
1.5. Tempo despendido na deslocação para a Escola <input type="radio"/> 0 - 15 m <input type="radio"/> 16 - 30 m <input type="radio"/> 31 - 60 m <input type="radio"/> > 1 hora												
1.6. Rendimento líquido aprox. do agregado familiar <input type="radio"/> < 750 €/mês <input type="radio"/> 750 € a 1500 €/mês <input type="radio"/> 1500 € a 2500 €/mês <input type="radio"/> > 2500 €/mês												
1.7. Habilitações Literárias <table border="0"> <tr> <td>Pai</td> <td>Mãe</td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> < 4ª classe <input type="radio"/> 11º ano</td> <td><input type="radio"/> < 4ª classe <input type="radio"/> 11º ano</td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> 4ª classe <input type="radio"/> 12º ano</td> <td><input type="radio"/> 4ª classe <input type="radio"/> 12º ano</td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> 6º ano <input type="radio"/> Curso médio</td> <td><input type="radio"/> 6º ano <input type="radio"/> Curso médio</td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> 9º ano <input type="radio"/> Curso superior</td> <td><input type="radio"/> 9º ano <input type="radio"/> Curso Superior</td> </tr> </table>	Pai	Mãe	<input type="radio"/> < 4ª classe <input type="radio"/> 11º ano	<input type="radio"/> < 4ª classe <input type="radio"/> 11º ano	<input type="radio"/> 4ª classe <input type="radio"/> 12º ano	<input type="radio"/> 4ª classe <input type="radio"/> 12º ano	<input type="radio"/> 6º ano <input type="radio"/> Curso médio	<input type="radio"/> 6º ano <input type="radio"/> Curso médio	<input type="radio"/> 9º ano <input type="radio"/> Curso superior	<input type="radio"/> 9º ano <input type="radio"/> Curso Superior		
Pai	Mãe											
<input type="radio"/> < 4ª classe <input type="radio"/> 11º ano	<input type="radio"/> < 4ª classe <input type="radio"/> 11º ano											
<input type="radio"/> 4ª classe <input type="radio"/> 12º ano	<input type="radio"/> 4ª classe <input type="radio"/> 12º ano											
<input type="radio"/> 6º ano <input type="radio"/> Curso médio	<input type="radio"/> 6º ano <input type="radio"/> Curso médio											
<input type="radio"/> 9º ano <input type="radio"/> Curso superior	<input type="radio"/> 9º ano <input type="radio"/> Curso Superior											
GRUPO 2: SITUAÇÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO/INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR												
2.1. A que Agrupamento pertencia no ensino secundário? <input type="radio"/> Agrupamento 1/geral <input type="radio"/> Ensino Recorrente <input type="radio"/> Agrupamento 2/geral <input type="radio"/> Curso Tecnológico <input type="radio"/> Agrupamento 3/geral <input type="radio"/> Outro <input type="radio"/> Agrupamento 4/geral	2.4. Quais eram as disciplinas base do Agrupamento? <input type="radio"/> Matemática <input type="radio"/> Língua estrangeira <input type="radio"/> Português ou similar <input type="radio"/> Economia ou similar <input type="radio"/> Química <input type="radio"/> Direito <input type="radio"/> Biologia <input type="radio"/> Geografia <input type="radio"/> Física <input type="radio"/> Outra(s)											
2.2. Qual a média obtida no ensino secundário (valores)? <input type="radio"/> 10-12 <input type="radio"/> 13-15 <input type="radio"/> 16-18 <input type="radio"/> > 18	2.5. Quais as provas de ingresso que realizou? <input type="radio"/> Matemática <input type="radio"/> Língua estrangeira <input type="radio"/> Português ou similar <input type="radio"/> Economia ou similar <input type="radio"/> Química <input type="radio"/> Direito <input type="radio"/> Biologia <input type="radio"/> Geografia <input type="radio"/> Física <input type="radio"/> Outra(s)											
2.3. Qual a média de entrada no ensino superior (valores)? <input type="radio"/> < 8 <input type="radio"/> 9-10 <input type="radio"/> 11-12 <input type="radio"/> 13-14 <input type="radio"/> 15-16 <input type="radio"/> > 16												

21763

2.6. Preparação anterior que dispunha ao ingressar no curso

- Muito elevada
- Elevada
- Razoável
- Baixa

2.7. Forma de ingresso na Escola

- Regime geral de acesso
- Exame ad-hoc
- Transfêrencia
- Mudança de curso
- Reg. esp. para alunos estrangeiros
- Reg. esp. alunos das Regiões Autónomas

2.8. Dispunha de informação suficiente sobre os cursos e instituições, de ensino superior, no acto de candidatura?

- Sim
- Não

2.9. Dispunha de informação suficiente sobre as exigências e competências do curso em que ingressou?

- Sim
- Não

2.10. A Escola que frequenta foi a primeira escolha?

- Sim
- Não

2.11. O Curso que frequenta foi a primeira escolha?

- Sim
- Não

2.12. Actualmente mudava para o mesmo curso p/ outra Instituição?

- Sim
- Não

2.13. Actualmente mudava para outro curso p/ outra Instituição?

- Sim
- Não

2.14. Actualmente continuava a frequentar o mesmo curso

- Sim
- Não

2.15. Se pudesse mudaria p/ outro curso da Escola?

- Não
- Sim

2.16. Tempo de permanência na Escola

- Apenas o tempo para assistir às aulas
- Para assistir às aulas e estudar com colegas
- Para assistir às aulas e conviver com colegas
- Para assistir às aulas e realizar trabalhos práticos
- Para assistir às aulas, estudar e realizar trabalhos práticos
- Outra _____

2.17. Estuda habitualmente na Escola?

- Sim
- Não

2.18. Se respondeu sim, indique onde

- Biblioteca Central
- Bar/esplanada da Escola
- Salas de aula
- Salas de estudo
- Outro _____

2.19. Razões para estudar fora da Escola

- Por falta de condições de estudo na Escola ou Biblioteca
- Por falta de salas de estudo na Escola
- Por falta de salas de estudo
- Porque prefere estudar noutra local

2.20. Indique o seu grau de satisfação em relação aos div. serviços

	Mau	Frac	Razoável	Bom	Muito Bom
Biblioteca central	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Locais de trabalho e convívio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bares da Escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meios informáticos e internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio informativo na Escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cantinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços Centrais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços de Acção Social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direcção da Escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Órgãos representativos dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Núcleo de curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços Académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviço de reprografia/cópias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Residência de estudantes (se aplicável)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambiente e condições de estudo na Escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio do Pessoal Auxiliar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Salas de aula e auditórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equipamentos e meios laboratoriais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conselho Pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

GRUPO 3: SITUAÇÃO NA ESCOLA/CURSO QUE FREQUENTA

3.1. Principais dificuldades sentidas aquando do ingresso no curso

	Muito	Pouco	Nada
Capacidade de expressão oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de expressão escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de conhecimentos específicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades de adaptação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tamanho das turmas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviço de apoio insuficientes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fraco relacionamento aluno-docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficientes elementos de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevada carga horária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incompatibilidade com horário de trabalho (T.E.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atitude pedagógica dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades no esclarecimento de dúvidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.2. Factores que interferiram na escolha do curso que frequenta

	Muito	Pouco	Nada
Proximidade do local de residência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razões de índole financeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sugestão de terceiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saída profissional/oportunidade de emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento prévio sobre o curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Média de acesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de condições de entrada no curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não existência de outras opções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



21763

3.3. Razões para os problemas de aproveitamento

	Muito	Pouco	Nada
De natureza funcional			
<input type="radio"/> Turmas com elevado nº de alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Carga horária lectiva elevada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Carga horária lectiva reduzida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Tempo disponível para estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Flexibilidade de horários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Elevado número de disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Elevada duração dos semestres lectivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Baixa duração dos semestres lectivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Elevado número de trabalhos práticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Muito	Pouco	Nada
De natureza pedagógicas			
<input type="radio"/> Apoio dos docentes fora do período lectivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Capacidade pedagógica dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Qualidade de ensino de alguns docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Grau de exigência dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Motivação dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Comportamento de alguns docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Muito	Pouco	Nada
Dos alunos			
<input type="radio"/> Fraca assiduidade às aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Falta de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Bases e conhecimentos anteriores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Dificuldades económicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Preguiça, falta de vontade e motivação para estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Apoio complementar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Tempo para assistir às aulas (T.E.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Muito	Pouco	Nada
De natureza pedagógico-curricular			
<input type="radio"/> Critérios de exigência no acesso desajustados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Descoordenação entre disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Conteúdos programáticos pouco interessantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Elementos de estudo insuficientes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Existência de alternativas à actual avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Dificuldades no esclarecimento de dúvidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Deficiente exposição da matéria nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Disciplinas exageradamente teóricas e repetitivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Deficientes condições das salas de aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Grau de dificuldade das matérias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Metodologia de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Relacionamento aluno-docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Aulas pouco motivadoras e interessantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

GRUPO 4: CARACTERIZAÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO

4.1. Grau de satisfação em relação aos seguintes aspectos

	Mau	Frac	Rezoável	Bom	Muito Bom
1. Opinião geral sobre o curso que frequenta na Escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Grau de satisfação com o curso face às expectativas iniciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Actual grau de motivação e interesse pelo curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Articulação e coordenação entre as diversas disciplinas do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Definição dos objectivos do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Definição das regras de avaliação e frequência do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Carga horária global do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Atitude pedagógica dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Acesso a equipamentos e meios laboratoriais e informáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Disponibilidade de locais de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Possibilidade de formação adequada para a inserção na vida activa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Considera que com a preparação obtda terá trabalho assegurado após a conclusão do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2. Considera a articulação entre as disciplinas importante?					
Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>					
4.3. Se respondeu afirmativamente, indique porquê					
<input type="radio"/> Tornar o curso mais interessante					
<input type="radio"/> Perceber melhor o encadeamento da matéria					
<input type="radio"/> Melhor preparação para o mercado de trabalho					
<input type="radio"/> Outra _____					
4.4. Considera o estágio importante?(se aplicável)					
Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>					

4.5. Factores que pensa contribuir para combater o insucesso escolar

	Mau	Frac	Rezoável	Bom	Muito Bom
Melhorar a qualidade do ensino secundário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar os níveis de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar os critérios de exigência de acesso ao curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhorar a qualidade de ensino dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alterar conteúdo programático de alg. disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a realização de aulas suplementares de apoio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar a assiduidade às aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhorar relação docente/aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover aulas com maior conteúdo prático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolver os alunos em projectos práticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar a extensão dos programas curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diminuir a extensão dos programas curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar o grau de exigência dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diminuir o grau de exigência dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diminuir a carga horária lectiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar a carga horária lectiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilizar os horários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.6. Que tipo de avaliação prefere					
<input type="radio"/> Só Trabalhos Práticos					<input type="radio"/> Trabalhos Práticos e Exame
<input type="radio"/> Só Testes de Avaliação					<input type="radio"/> Avaliação continua
<input type="radio"/> Só Exame final					<input type="radio"/> Avaliação continua com exame final
<input type="radio"/> Testes de avaliação e exame final					

4.7. Considera que o sucesso/insucesso que teve no ensino secundário tem alguma relação com o que obteve no ensino superior?
 Sim Não Porquê? _____

Nome _____

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO