

# UNIVERSIDADE DE GRANADA

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



Tesis Doctoral

**“ CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE INFORMÁTICA EM.  
ESTUDO DE CASO”**

**JOSÉ CARLOS DOS ANJOS BAPTISTA**

**DIRECTORES**

**Dr. MANUEL LORENZO DELGADO  
Dr. EUDALDO CORCHÓN ÁLVAREZ  
Dra. INMACULADA AZNAR DÍAZ**

**ENERO 2010**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: José Carlos Dos Anjos Baptista  
D.L.: GR 3067-2010  
ISBN: 978-84-693-3291-7



*"Os que estão dispostos a aprender com os outros tornar-se-ão maiores"*  
Shu Ching, século V a.C.



---

# **AGRADECIMENTOS**

---



## AGRADECIMENTOS

A Deus por me ter dado força, paciência e coragem na realização deste sonho.

À minha família porque sem eles, nada seria possível, nomeadamente ao meu Pai e à minha Mãe.

Ao meu Directores, Professor Doutor Manuel Lorenzo Delgado, Catedrático de Didáctica e Orientação Escolar da Universidade de Granada, Dr. Eudaldo Corchón, Dra. Inmaculada Aznar Díaz, pela sua orientação e incentivo na realização deste trabalho. Apesar da sua ocupadíssima vida, esteve sempre pronto a ajudar. O meu sincero reconhecimento por isso.

O meu agradecimento também ao Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena, por todo o apoio prestado no decorrer da elaboração desta Tese.

Aos meus professores da parte curricular que contribuíram para aumentar o meu capital de conhecimento.

Ao Agrupamento de Escolas de Lagares da Beira e da Cordinha, nomeadamente aos seus Conselhos Executivos, que nos abriram as portas dos estabelecimentos de ensino proporcionando, assim, as condições materiais indispensáveis para concretizar esta investigação. Aos Senhores Professores titulares das turmas onde se inseriam os alunos investigados, pela sua colaboração empenhada. Aos alunos, sem a participação dos quais o nosso trabalho teria soçobrado nos seus objectivos fundamentais.



## **Tese de Doutorado**

---

Aos entrevistados, pela disponibilidade demonstrada, sinónimo da sua abertura e sensibilidade para a temática equacionada.

Agradeço, também, a todos aqueles que de uma forma ou de outra me ajudaram, principalmente a todos aqueles que me disponibilizaram todo o material por mim solicitado, nomeadamente livros, jornais, entre outros documentos.

Finalmente à minha esposa, Odete, a paciência e o apoio recebido durante a elaboração desta Tese.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>15</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>21</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>27</b>
 <b>PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
 <b>CAPÍTULO 1</b> .....	 <b>35</b>
 <b>O SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL COMO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	 <b>35</b>
<b>1.1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>37</b>
<b>1.2. A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO DE FINAIS DOS ANOS 80: QUE PARADIGMA CURRICULAR?</b> .....	<b>38</b>
<b>1.3. OS FINAIS DOS ANOS 90 E A TRANSIÇÃO PARA OS ANOS 2000: BREVE CARACTERIZAÇÃO</b> .....	<b>43</b>
<b>1.4. A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE FINAIS DOS ANOS 90: UM NOVO PARADIGMA CURRICULAR?</b> .....	<b>45</b>
<b>1.5. BREVE DESCRIÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS</b> .....	<b>56</b>
1.5.1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	56
1.5.2. ENSINO BÁSICO .....	58
1.5.3. ENSINO SECUNDÁRIO .....	60
1.5.4. ENSINO RECORRENTE.....	62
1.5.5. ENSINO PROFISSIONAL.....	64
1.5.6. ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO .....	66
1.5.7. EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	67
1.5.8. ENSINO PÓS-SECUNDÁRIO .....	70
<b>1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>75</b>

<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>79</b>
<b>CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE INFORMÁTICA .....</b>	<b>79</b>
<b>2.1. A SALVAGUARDA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS COMO PANO DE FUNDO .....</b>	<b>82</b>
2.1.1. O TRABALHO INFANTIL EM PORTUGAL .....	87
2.1.2. OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO COMO ORGANIZAÇÃO INOVADORA .....	92
2.1.3. DEFINIÇÃO DOS OBJECTIVOS A ATINGIR NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO .....	94
<b>2.2. O QUE SÃO OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO?.....</b>	<b>96</b>
2.2.1. A QUEM SE DESTINAM?.....	98
2.2.2. ONDE SE PODEM ENCONTRAR?.....	99
2.2.3. MATRIZ CURRICULAR .....	99
2.2.4. ÁREAS DE FORMAÇÃO .....	102
2.2.5. OBJECTIVOS DESTES TIPOS DE CURSOS .....	103
2.2.6. CERTIFICAÇÃO .....	103
2.2.7. TIPOLOGIA DOS PERCURSOS – CONDIÇÕES DE ACESSO E CERTIFICAÇÃO.....	104
<b>2.3. DADOS ESTATÍSTICOS.....</b>	<b>106</b>
<b>2.4. O PAPEL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO NOVO CONTEXTO ECONÓMICO E SOCIAL.....</b>	<b>111</b>
2.4.1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE EMPREGO: OS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO/INSERÇÃO DOS JOVENS NA VIDA ACTIVA .....	114
2.4.2. OS JOVENS E O MERCADO DE TRABALHO: ESTUDO ESTATÍSTICO .....	122
<b>2.5 NOTA CONCLUSIVA.....</b>	<b>125</b>
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>133</b>
<b>A INFORMÁTICA NO ENSINO.....</b>	<b>133</b>
<b>3.1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>135</b>
<b>3.2. TECNOLOGIA – EDUCAÇÃO.....</b>	<b>137</b>
<b>3.3. GENERALIDADES .....</b>	<b>141</b>
<b>3.4. DADOS ESTATÍSTICOS - TIC EM EDUCAÇÃO .....</b>	<b>146</b>
3.4.1. OS RECURSOS INFORMÁTICOS NAS ESCOLAS .....	147
3.4.2. UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS PROFESSORES.....	149
3.4.3. UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS ALUNOS.....	154
<b>3.5. AS TIC NO ENSINO.....</b>	<b>158</b>
<b>3.6. PRÉ-DISPOSIÇÕES PARA O USO DOS RECURSOS DA INFORMÁTICA NA ESCOLA.....</b>	<b>175</b>
3.6.1. PROJECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	183
3.6.2. PROJECTOS DE TRABALHO .....	187
3.6.3. REDEFININDO O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO .....	193
3.6.4. FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	199

3.7. SOFTWARE EDUCATIVO.....	204
3.8. AS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DAS TIC.....	212
3.9. A SALA DE AULA DO FUTURO.....	213

## **PARTE II - A INVESTIGAÇÃO**

<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>223</b>
------------------------	------------

<b>METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>223</b>
---	------------

4.1 INTRODUCTION: OPTION METHODOLOGY.....	225
4.1. INTRODUCCIÓN: OPCIÓN METODOLOGÍA.....	226
4.1. INTRODUÇÃO: OPÇÃO METODOLÓGICA.....	228
4.2. INVESTIGATE THE PROBLEM.....	229
4.2. INVESTIGAR EL PROBLEMA.....	230
4.2. O PROBLEMA A INVESTIGAR.....	230
4.3. OBJECTIVES.....	231
4.3. OBJETIVOS.....	233
4.3. OBJECTIVOS.....	235
4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS.....	242
4.4.1. O QUESTIONÁRIO.....	242
4.4.2. A ENTREVISTA.....	243
4.4.3. A ANÁLISE DOCUMENTAL.....	251
4.5 TRATAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	251
4.5.1. DADOS DAS ENTREVISTAS.....	252
4.5.2. DADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....	253
4.6. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA POPULAÇÃO ENVOLVIDA NO ESTUDO (AMOSTRA).....	253
4.6.1. CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO.....	253
4.6.2. CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO.....	256
4.7 QUESTIONÁRIOS DEFINITIVOS.....	257
4.7.1. QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	257
4.7.2. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS.....	269
4.8. ENTREVISTA.....	283

<b>4.9. PLANIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: CRONOGRAMA.....</b>	<b>288</b>
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>291</b>
<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS E RESULTADOS.....</b>	<b>291</b>
<b>5.1. INTERPRETAÇÃO DE DADOS E RESULTADOS .....</b>	<b>293</b>
5.1.1. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS DA ESCOLA DE LAGARES DA BEIRA	293
5.1.2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES DA ESCOLA DE LAGARES DA BEIRA .....	318
5.1.3. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS DA ESCOLA DA CORDINHA.....	334
5.1.4. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES DA ESCOLA DA CORDINHA.....	365
5.1.5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS EFECTUADAS.....	386
<b>CAPÍTULO 6.....</b>	<b>401</b>
<b>CONCLUSÕES E PRESPECTIVAS .....</b>	<b>401</b>
6.1. INTRODUÇÃO .....	403
6.2. CONCLUSIONS-RELATED OUTCOMES IN GENERAL .....	405
6.2. CONCLUSIONES-RESULTADOS RELACIONADOS EN GENERAL .....	410
6.2. CONCLUSÕES RELACIONADAS COM OS RESULTADOS EM GERAL.....	415
6.3. CONCLUSIONS FOR EACH CASE .....	419
6.3. CONCLUSIONES PARA CADA CASO.....	422
6.3. CONCLUSÕES RELATIVAS A CADA CASO.....	424
6.4.PRESPECTIVAS E PROPOSTAS DE MELHORAMENTO.....	427
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>433</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>453</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>455</b>
ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA À COORDENADORA DO CEF DA ESCOLA DE LAGARES DA BEIRA .....	455
ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA AO DIRECTOR DE TURMA DE UM CEF DA ESCOLA DE LAGARES DA BEIRA .....	471
ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA À EQUIPA TÉCNICO PEDAGÓGICA DE UM GRUPO TURMA DA ESCOLA DE LAGARES DA BEIRA.....	479

<b>ANEXO 2.....</b>	<b>483</b>
<b>INQUÉRITO PROVISÓRIO AOS ALUNOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE INFORMÁTICA .....</b>	<b>483</b>
<b>INQUÉRITO PROVISÓRIO AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE INFORMÁTICA .....</b>	<b>499</b>



---

# **INTRODUCTION**

---





## INTRODUCTION

Serve this research not only to think, but rather to act. We are in the era of computers, is so fundamental to understand the evils and benefits of those in Education and Education Portuguese. Urge students to realize that these days need to have the tools of the future in their possession. Not interested in information about the schools if students can not use these resources.

Today's challenges, we believe, are certainly more demanding than yesterday, because the expansion of education, better living conditions and increase the level of literacy of the population, the school put on a higher current requirement, we teachers must have to respond.

The emergence of computer and its massive use by society, has also led to school one adaptive change, the inclusion of interactive technologies in education and the development of pedagogical practices.

Come this way our work, therefore, little aware of the application of computer in their teaching / teaching, we are induced on the need to develop and implement a work, which allowed us to evaluate the advantages and disadvantages of the education and training of young (CEF) in the area of information technology, and whether the courses (CEF) in general or not they develop high levels of academic certification and qualification of the population.

The challenge for us, directed us to the need to deepen our knowledge of authors and thinkers, who gave us learning theories considered always present in any work related to education, as well as we need to realize how important it is the use of information technology in learning.

Collaboratively and using the methodology of case study, we made the implementation of the project (field work), with the target population consisted of 66 students, of whom 50 are from the School of Lagares da Beira 3 and class groups 16 are the School of Cordinha. In total participated in this study 28 teachers, of which 19 are from the School of Lagares da Beira and 9 of the School of Cordinha.

During this work has a theoretical approach and part of the investigation.

In the first part - Theoretical framework - intended to present the current state of education that serves as a pillar of the problem to investigate.

In the first chapter will be seen throughout the structure of education in Portugal.

In the second chapter will deal with the Education and Training of Young, including the Information Technology, will be a broad approach to these courses.

In the third and final chapter of the theoretical research will be seen the importance of new technologies for education, among other aspects such as the potential of ICT teaching.

In the second part we have the research and begins in chapter four, where you see the "design research".

The study results are analyzed in the fifth chapter where the analysis of the various questionnaires and interviews used.

Finally the last chapter are the conclusions of this study and some future recommendations.



---

# **INTRODUCCIÓN**

---



## INTRODUCCIÓN

Sirva esta investigación no sólo a pensar, sino para actuar. Estamos en la era de los ordenadores, es tan fundamental para comprender los males y los beneficios de los de Educación y de Educación de Portugal. Instar a los estudiantes a darse cuenta de que en estos días deben tener las herramientas del futuro en su posesión. No está interesado en información sobre las escuelas si los estudiantes no pueden utilizar estos recursos.

Los desafíos de hoy, creemos, son sin duda más exigente que el de ayer, debido a la expansión de la educación, mejores condiciones de vida y aumentar el nivel de alfabetización de la población, la escuela pone en un mayor requerimiento actual, los maestros deben tener para responder.

La aparición de las computadoras y su uso masivo por la sociedad, también ha llevado a la escuela un cambio de adaptación, la inclusión de las tecnologías interactivas en la educación y el desarrollo de prácticas pedagógicas.

Ven esta manera nuestro trabajo, por lo tanto, poco conscientes de las aplicaciones de la computadora en la enseñanza / enseñanza, que son inducidos a la necesidad de elaborar y ejecutar un trabajo, lo que nos permitió evaluar las ventajas y desventajas de la educación y la formación de jóvenes (CEF) en el área de tecnología de la información, y si los cursos (CEF) en general, o no se desarrollan altos niveles de certificación académica y la cualificación de la población.



El desafío para nosotros, nos dirigió a la necesidad de profundizar nuestro conocimiento de los autores y pensadores, que nos dio las teorías del aprendizaje considerado siempre presente en cualquier trabajo relacionado a la educación, así como debemos darnos cuenta de lo importante que es el uso de la tecnología de la información en el aprendizaje.

En colaboración y con la metodología de estudio de caso, hemos hecho la ejecución del proyecto (trabajo de campo), con la población objetivo consistió de 66 estudiantes, de los cuales 50 son de la Escuela de Lagares da Beira 3 y los grupos de clase 16 son de la Escuela de Cordinha. En total participaron en este estudio 28 profesores, de los cuales 19 son de la Escuela de Lagares da Beira y 9 de la Escuela de Cordinha.

Durante este trabajo tiene un enfoque teórico y una parte de la investigación.

En la primera parte - Marco Teórico - la intención de presentar el estado actual de la educación que sirve como un pilar del problema a investigar.

En el primer capítulo se verá en toda la estructura de la educación en Portugal.

En el capítulo segundo se ocupará de la educación y la formación de los jóvenes, incluida la tecnología de la información, será un enfoque amplio para estos cursos.

En el tercer y último capítulo de la investigación teórica se verá la importancia de las nuevas tecnologías para la educación, entre otros aspectos, como el potencial de la enseñanza de las TIC.

En la segunda parte tenemos la investigación y comienza en el capítulo cuatro, donde se ve la "investigación en diseño".

Los resultados del estudio se analizan en el quinto capítulo, donde el análisis de los diversos cuestionarios y entrevistas utilizados.

Por último, el último capítulo son las conclusiones de este estudio y algunas recomendaciones de futuro.



---

# INTRODUÇÃO

---



## INTRODUÇÃO

Serve a presente investigação, não só para se pensar, mas sobretudo para se agir. Estamos na era dos computadores, é por isso fundamental perceber os males e os benefícios dos mesmos na Educação e no Sistema Educativo Português. Urge perceber que os alunos nos dias que correm precisam de ter as ferramentas do futuro em sua posse. Não interessa falar em informática nas escolas se os alunos não poderem usar esses mesmos recursos.

Os desafios de hoje, estamos convictos, são certamente mais exigentes que os de ontem, pois, a massificação do ensino, as melhores condições de vida e o aumento do nível de literacia das populações, colocaram sobre a escola actual uma maior exigência, a que nós professores temos obrigatoriamente de dar resposta.

O surgimento do computador e a sua utilização massiva pela sociedade, originou também na escola uma mudança adaptativa, no sentido da inclusão das tecnologias interactivas no ensino e no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Vem neste sentido o nosso trabalho, pois, conscientes da pouca aplicação da informática no trabalho didáctico/pedagógico, sentimo-nos induzidos na necessidade de desenvolver e aplicar um trabalho, que nos permitisse avaliar as vantagens e desvantagens dos cursos de educação e formação de Jovens (CEF), na área da informática, bem como, saber se os cursos (CEF) em geral estão ou

não a desenvolver a elevação dos níveis de certificação escolar e de qualificação profissional da população.

Este desafio colocado por nós, direccionou-nos para a necessidade de aprofundarmos o nosso conhecimento acerca de autores e pensadores, que nos legaram teorias de aprendizagem consideradas sempre actuais em qualquer trabalho ligado à educação, assim como, sentimos necessidade de perceber o quanto é importante a utilização da informática na aprendizagem.

De forma colaborativa e usando a metodologia do estudo de caso, fizemos a aplicação do projecto, (trabalho de campo), com a população alvo deste estudo constituída por 66 alunos, dos quais 50 são da Escola de Lagares da Beira dos 3 grupos turma e 16 são da Escola da Cordinha. No total participaram neste estudo 28 professores, dos quais 19 são da Escola de Lagares da Beira e 9 da Escola da Cordinha.

Durante este trabalho tem-se a abordagem teórica e a parte da investigação.

Na primeira parte – a Fundamentação teórica – pretende-se apresentar o estado actual do ensino que serve de pilar de sustentação ao problema a investigar.

No primeiro capítulo será vista toda a estrutura do ensino em Portugal.

No segundo capítulo serão abordados os Cursos de Educação e Formação de Jovens, nomeadamente o de Informática, será feita uma abordagem genérica deste tipo de cursos.

No terceiro e último capítulo da investigação teórica será vista a importância das novas tecnologias ao serviço da educação, entre outros aspectos nomeadamente as potencialidades pedagógicas das TIC.

Na segunda parte temos a investigação e começa no capítulo quatro, onde é apresentado o “desenho da investigação”.

Os resultados do estudo são analisados no capítulo quinto onde se encontra a análise dos vários questionários e das entrevistas utilizadas.

Finalmente no último capítulo estão as conclusões deste estudo bem como algumas recomendações futuras.





# PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

---



---

## **CAPÍTULO 1.**

# **O SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL COMO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO**

---



# **CAPÍTULO 1 - O SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL COMO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO**

## **1.1. INTRODUÇÃO**

Vivemos numa época em que coabitam diferentes visões sobre a educação e se confrontam diferentes modos de perspectivar a mudança educativa e em que as políticas educativas e curriculares e as reformas educativas procuram, em simultâneo, conciliar e responder a interesses de ordem económica e de ordem social.

No que à realidade portuguesa diz respeito, no final da década de 1980 assistiu-se a grandes alterações nos discursos das políticas educativas e no sistema educativo. Nesse contexto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) constituiu um marco legislativo das concepções educativas e da organização dos processos de ensino-aprendizagem e consagrou o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Na sequência desta Lei, procedeu-se, em 1989, a uma Reforma do Sistema Educativo através da qual se procurou responder a exigências internas, decorrentes da necessidade de um maior impulso à economia do mercado e à

modernização da sociedade portuguesa (no quadro da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia) e externas, determinadas pela necessidade de uma (re)definição do lugar de Portugal na economia mundial (Afonso, 1998). No âmbito deste texto, a atenção centra-se sobre o Ensino Básico e as propostas curriculares a que tem sido sujeito, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) e consequente Reforma Curricular do Ensino Básico, (Dec. Lei n.º 286/89) até ao início dos anos 2000, com a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Dec. Lei nº 6/2001) iniciada com o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”. A intenção é, em síntese, caracterizar os paradigmas curriculares que sustentaram duas propostas de organização do currículo do ensino básico português, ocorridas num espaço temporal de dezoito anos (1989-2007), que dê conta da ênfase discursiva e dos sentidos de mudança.

### ***1.2. A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO DE FINAIS DOS ANOS 80: QUE PARADIGMA CURRICULAR?***

No quadro da Reforma Educativa de finais dos anos 80, “o ensino básico foi aquele que ‘sofreu’ mais profundas alterações, quer no que respeita à sua filosofia e concepção como à sua estrutura e organização” (Pires, 1999:45).

A esta ênfase no ensino básico associam-se também as visões daqueles que consideram que a Reforma Educativa ficou reduzida “a uma reforma curricular, desvirtuando assim o espírito inicial da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)” de fazer uma reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos (Afonso, 1998b:213). Sendo muitas as opiniões

sobre a Reforma Curricular, e sem que todas lhe atribuam esta centralidade no quadro da Reforma Educativa, o certo é que, de uma maneira geral, as análises parecem convergir relativamente ao facto de aquela reforma ter sido um processo “centralizado e incapaz de romper com a lógica tradicional, fortemente normativa e prescritiva” (*ibidem*: 214).

Na verdade, apesar do discurso inovador que se procurou instituir à volta da Reforma Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 80, a aposta num currículo nacional, associado a mecanismos nacionais e padronizados de controlo de avaliação (embora com a retórica do discurso de avaliação formativa), inscreve a Reforma Curricular num paradigma que, na linha de González González e Escudero Muñoz (1984), se aproxima das características do paradigma técnico-científico. Numa orientação curricular tecnicista, o currículo é concebido numa lógica que visa a procura da eficácia e da eficiência e está associado “aos fins a atingir, fins esses traduzidos em desempenhos a observar nos alunos após os processos de ensino e de aprendizagem, e que seriam garantia do investimento feito com a instrução” (Leite, 2002:59).

Trata-se, por isso, de um entendimento de currículo como um processo que é orientado por objectivos precisos e previamente definidos e que funcionam, quer como prescritores do percurso de ensino-aprendizagem, quer como analisadores da eficácia desse mesmo percurso escolar. Apesar de esta orientação curricular valorizar e prever a participação dos alunos nas situações de ensino-aprendizagem, essa participação é vista numa perspectiva tecnicista e homogeneizante, que pressupõe otimizar a eficácia dos resultados, por referência aos objectivos desejados. Ou seja, embora esta orientação curricular tenha em consideração diferentes pontos de partida dos alunos, prevê, no entanto, um único ponto de chegada.



Os diferentes pontos de partida são assumidos como referentes orientadores da acção que tem de ser rigorosamente delineada, em termos de estratégias, de procedimentos e de instrumentos de modo a que se possa “evitar a ocorrência do erro (e se controlem) os processos de forma a evitar desvios e a reforçar os ganhos e os êxitos que, parcialmente, os alunos vão alcançando” (Leite e Fernandes, 2002:34-35).

Da análise do Dec. Lei nº 286/89 que define, na Reforma Educativa de 1989, os princípios de organização curricular e os planos curriculares para os ensinos básico e secundário constata-se que foi preconizado um currículo que previa uma organização assente em três formas: *interdisciplinar* para o 1º ciclo do ensino básico; *por áreas interdisciplinares* para o 2º ciclo do ensino básico; e *por disciplinas e áreas vocacionais* para o 3º ciclo do ensino básico. Porém, parece não ter sido isto que ocorreu.

Estas três formas de organização do currículo acabaram, do ponto de vista da sua operacionalização, por se configurarem em processos e práticas educativas de continuidade com modelos assentes em lógicas fundamentalmente disciplinares. A organização do currículo por disciplinas está, segundo Zabala (1998:140), associada à ideia de que os conteúdos são “classificados conforme um critério de pertença a uma disciplina (...) ou matéria”, e sustenta-se numa concepção de ensino que visa privilegiadamente a aquisição de conhecimentos académicos, agrupados de forma compartimentada. Este tipo de organização compartimentada dos saberes, pressupõe a existência de diferentes estatutos entre as disciplinas.

A este propósito, Zabala (1999:16) considera que, por detrás da selecção e da importância que se atribui a cada uma das disciplinas, existe uma clara

determinação das finalidades educativas e da função social da educação, que induzem um determinado tipo de organização curricular.

Nesta linha, Apple (1999) argumenta que a decisão de definição de determinado conhecimento como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, em detrimento de outro tipo de conhecimento de menor estatuto social revela que aquela decisão não é um acto neutro, antes demonstra quem tem o poder na(s) sociedade(s).

Tendo em conta estes pressupostos e olhando detalhadamente os planos curriculares propostos para os 2º e 3º ciclos do ensino básico, podemos, de facto, legitimar as ideias por nós já sustentadas de que o currículo, para além de se estruturar numa matriz disciplinar, confere às disciplinas científico – tecnológicas maior carga horária, e, portanto, maior estatuto. Relativamente ao 2º ciclo (5º e 6º anos de escolaridade), é às áreas pluridisciplinares de Ciências Exactas e da Natureza (7 horas) e de Educação Artística e Tecnológica (8 horas) que é atribuída maior carga horária semanal, num total de 15 horas, por referência à Área de Línguas e Estudos Sociais (composta por 3 disciplinas) à qual é atribuída 12 horas, sendo 5 horas para a disciplina de Língua Portuguesa. Às disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social e de Religião e Moral e Religiosa Católica, é atribuída 1 hora semanal com carácter optativo. Como sabemos, hoje, a primeira disciplina nunca funcionou, alegadamente por falta de professores sem formação nesta área. Relativamente ao 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos de escolaridade), atribui-se maior carga horária às disciplinas de: Língua Portuguesa (4h); Matemática (4h) – com igual carga horária no 7º, 8 e 9º anos – e à área das Ciências Físicas e Naturais (Físico-Química e Ciências Naturais) – em que a carga horária oscila entre as 3 e as 4 horas. Ainda no 3º ciclo, há, em meu entender, um aspecto relativo à distribuição da carga horária das disciplinas de Físico – Química e de Ciências Naturais que parece contrariar a ideia de sequencialidade entre os

conteúdos a desenvolver nos diferentes anos de escolaridade. Isto é, não se compreende porque é que, por exemplo, as Ciências Naturais, iniciadas no 2º ciclo, com uma carga horária de 3 horas semanais, passam, a nível do 3º ciclo, no 7º ano, a ter uma carga horária maior (4 horas) que, depois, no 8º ano, diminui para 3 horas e deixa de ter existência no 9º ano.

Não se percebe, também, como é que a disciplina de Físico-Químicas, que emerge só no 8º ano com uma carga horária semanal de 4 horas, diminui, depois, no 9º ano para 3 horas. Como se verifica, tratou-se de uma organização curricular em que a carga horária atribuída a cada disciplina e/ou áreas tipifica um modelo hierarquizado e sequencial sobre o qual não há dúvidas relativamente ao estatuto que ocupa cada uma das disciplinas.

Uma organização curricular cujas características assentam numa matriz fortemente disciplinar, enquadra-se na forma e no tipo que Bernstein (1975) designa de *currículo de colecção*, ou seja, um currículo em que “os conteúdos mantêm entre si uma relação fechada” e são apresentados e desenvolvidos numa ordem que “envolve uma hierarquia” (Domingos et al, 1985:151-152). É claro que uma orientação curricular deste tipo se afasta da concepção ampla de currículo preconizada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) de finais dos anos 80 e da lógica de interdisciplinaridade que se desejava incutir nas práticas pedagógicas.

Apesar disso, consideramos que ao nível dos princípios e concepções, nomeadamente no que se refere às ideias de uma escola pluridimensional, de uma formação integral das crianças e jovens e de construção de projectos interdisciplinares, ligados aos contextos experienciais dos alunos, aquela proposta curricular abriu possibilidades às escolas e aos professores (sobretudo através da Área Escola) para que desenvolvessem iniciativas que permitissem aos alunos

assumirem-se como protagonistas na concepção de projectos ligados às suas experiências de vida ou na reflexão de questões de ordem social, cultural, relacional e/ou comportamental (de que os clubes do tipo “caça-cigarros” são um dos muitos exemplos).

Em síntese, o olhar que construímos sobre a Reforma Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 80 aponta para um modelo que embora tenha preconizado uma visão tecnicista do currículo – currículo definido centralmente e com ênfase na eficácia e na competitividade – deixou alguns espaços para que os actores locais, através da autonomia relativa de que dispõem, pudessem desenvolver experiências curriculares ligadas aos quotidianos dos alunos. E, nessa medida, é um olhar sobre a educação e a mudança educativa que se posiciona na esteira de Giroux (1993) quando defende que a escola é, simultaneamente, um local de reprodução e de emancipação, ou seja, um local que reproduz a situação social e onde se aprende a aceitar a ordem social, mas também, onde se produzem novas lógicas e novas relações e onde se desenvolvem práticas de autonomia e de libertação.

### ***1.3. OS FINAIS DOS ANOS 90 E A TRANSIÇÃO PARA OS ANOS 2000: BREVE CARACTERIZAÇÃO***

Em Portugal, a última metade da década de 1990 foi marcada pela transição de um governo Social-democrata para um governo Socialista. Nesse período de governação Socialista (de 1995- 1999 e de 1999-2002) a Educação foi assumida como a grande bandeira, como a GRANDE PAIXÃO e a matriz axiológica em que assentou a política educativa foi orientada pelos princípios de

*Educação para todos; qualidade e equidade; responsabilidade; participação, negociação e pelas ideias de humanização da escola, democratização das oportunidades educativas e qualidade da educação* (Programa XIII governo, ponto V- Educação, Ciência e Cultura).

No que ao Ensino Básico diz respeito, o documento orientador das políticas para o ensino básico (1998) apresentou como grandes linhas de acção: “enriquecer e consolidar a estrutura curricular do ensino básico, consagrando um currículo nuclear e articulado entre os três ciclos e conferindo espaços de autonomia pedagógica às escolas....; melhorar o ambiente educativo das instituições escolares” (*ibidem*: 5) e como grande objectivo “educar, integrar e formar para a cidadania” (*ibidem*:6) de modo a assegurar uma educação básica de qualidade para todos. Sendo esta a ênfase dos discursos educativos em 1998 e, como sustentámos, são orientações, algumas delas, já preconizados na Reforma Educativa de 1989, o certo é que continuamos, passados mais de 20 anos da reafirmação desses princípios e desses objectivos sem os ver concretizados. E, é por isso que, e embora acreditemos que uma política educativa de inclusão é mais estruturadora de uma cultura escolar que atenda e que promova o desenvolvimento de todos os alunos, não deixamos de nos questionar até que ponto a existência de um discurso de inclusão, de equidade e aceitação da diversidade, é suficiente para que possamos dizer que nas escolas actuais se desenvolvem práticas educativas de verdadeira inclusão.

Aliás, a este propósito, têm sido vários os autores que têm chamado a atenção para a discrepância que continua a existir entre, por um lado, os princípios que são enunciados nos discursos educativos e, por outro, as práticas pedagógicas e a cultura da instituição educativa, reforçando, assim a ideia de que “o princípio da escola para todos e com todos está ainda longe de ser atingido” (Leite, 2001:47). E também parece ter sido à luz desta preocupação, e tendo em

conta a persistência de um conjunto de problemas no Sistema Educativo Português, que o Ministério da Educação justificou as alterações curriculares que a partir de 1997/98 foi introduzindo no Ensino Básico Português. Como foi dito, é nesta data que se inicia em Portugal um movimento de flexibilização curricular, com o Projecto de Gestão Flexível do Currículo.

Este Projecto expressava, nos seus documentos orientadores, como grandes finalidades: “promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico; (...) melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares; fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendessem mais e de um modo significativo” (Despacho nº 9590/99, nota introdutória). Tratou-se de um processo que, como referimos, se iniciou em 1997/98 no âmbito do qual as escolas apresentavam um projecto de gestão curricular, analisado pelas Direcções Regionais de Educação (DRE) e aprovado pelo Departamento de Educação Básica (DEB) - e cuja generalização, a todas as escolas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, no quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico, regulamentada pelo Dec. Lei n.º 6/2001, ocorreu no ano 2001/2002, passando, a partir daí, e progressivamente, a estender-se em cada um dos anos do 3º ciclo.

#### ***1.4. A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE FINAIS DOS ANOS 90: UM NOVO PARADIGMA CURRICULAR?***

Embora os princípios gerais que estiveram subjacentes à Reorganização Curricular do Ensino Básico (Dec. Lei nº 6/2001) dos finais dos anos 90, retomem

uma concepção de currículo nacional que entronca nos objectivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86) eles orientam para uma organização e desenvolvimento do currículo sustentada na ideia de gestão curricular, e apontam, por isso, para novos entendimentos sobre os papéis da escola, dos professores, dos alunos, da avaliação e da competências a desenvolver no Ensino Básico.

Dito de outro modo, os discursos apontam para um outro entendimento de currículo. E que entendimento de currículo é esse? Nos documentos orientadores da Reorganização Curricular do Ensino Básico, assume-se o currículo como dizendo respeito “ao conjunto de aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico” (Abrantes, 2001:41).

Na perspectiva do Departamento de Educação Básica, o currículo não é “uma lista de disciplinas ou... um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade, nem o currículo de cada disciplina se reduz a uma lista de conteúdos e métodos a ensinar dentro das aulas que lhe são especificamente destinadas” (*ibidem*). Nesta ordem de ideias, sugere-se que a concepção do currículo nacional deve ser feita de acordo “com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada contexto de trabalho; consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas” (*ibidem*). Estamos, portanto, na opinião da Administração Educativa, perante uma visão ampla e aberta de currículo e perante uma concepção de desenvolvimento curricular que aponta para “um processo gradual e contínuo, envolvendo observação, reflexão e ajustamento das orientações e das práticas pedagógicas” (*ibidem*).

É no quadro desta visão aberta abrangente do currículo e de desenvolvimento curricular como processo gradual e contínuo que se insere a ideia, defendida pelo Ministério da Educação/DEB, de “gestão curricular”, que a eles está associada. Então, que significado de gestão curricular subjaz à organização curricular do Ensino Básico, no quadro da Reorganização Curricular de finais dos anos 90/início dos anos 2000? A gestão curricular configura-se, no discurso oficial, na inter-relação de três ideias chave: “diferenciação, adequação e flexibilização” (*ibidem*) e pressupõe que se estabeleçam “diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas” (*ibidem*:42). Mas, para isso, o representante do Departamento de Educação Básica refere a necessidade de “uma flexibilização muito grande, ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar, (que é) incompatível com orientações e quadros de actuação rígidos e uniformes” (*ibidem*:43).

No quadro destas ideias, afirma-se que “a flexibilização deve (...) ser entendida no contexto de um quadro de referência que estabelece balizas e orientações claras” e que o currículo nacional está associado à definição dessas orientações, explicitadas (...) em termos de “competências essenciais, quer transversais, quer específicas das diversas disciplinas” (*ibidem*). Mas que conceito de competência e de avaliação sustenta o Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica? No documento aqui em análise, e que é estruturante da Reorganização Curricular do Ensino Básico que se vive em Portugal desde 2001, sublinha-se a adopção por uma “noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber em acção” (*ibidem*).

Quanto ao conceito de avaliação, o Ministério da Educação adoptou uma posição de considerar o currículo e a avaliação como componentes integradas de um mesmo sistema e de definir como principal função da avaliação “ajudar a



promover ou melhorar a formação dos alunos” (*ibidem*). Ao mesmo tempo, sugere-se o recurso a uma “variedade de modos e instrumentos de avaliação, em cada ano e ciclo” que sejam “adequados à diversidade das aprendizagens que se pretendem promover e à natureza de cada uma delas”, e a ênfase num carácter formativo que evidencie “os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas” e aponte “modos de superar (essas) dificuldades” (*ibidem*). Nesta conceptualização da avaliação explicita-se, ainda, que, ela deve “tomar como base os... interesses (dos alunos) e aptidões, valorizando o que os alunos (já) sabem e são capazes de fazer” (*ibidem*) em vez de apenas se limitar a um processo de mera determinação daquilo que (ainda) não sabem. Refere-se, também, que a avaliação deve respeitar a necessidade de “promover a confiança social na informação que a escola transmite”, envolvendo “de modo apropriado e em tempo oportuno, os alunos e os encarregados de educação” (*ibidem*:46) e deve “para além da avaliação contínua nas diversas áreas, disciplinares e transversais ao currículo (proceder-se a) uma avaliação global no fim do ensino básico, a qual deverá atender especialmente ao percurso do aluno e ao progresso das aprendizagens que realizou” (*ibidem*).

Face a esta breve caracterização analítica dos princípios e concepções que sustenta(ra)m a Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90 (e aos planos curriculares que foram propostos), e no quadro da intenção que nos orienta, de explicitação dos sentidos mudança presentes nos discursos sobre esta medida curricular, por relação com os discursos dos finais dos anos 80/início dos anos 90, será que poderemos dizer que estamos na presença de um novo paradigma de inovação curricular? Sem perder de vista esta questão, estruturadora das ideias que desejamos aqui explicitar, importa, então, situar de novo algumas das características que marcaram os discursos sobre o paradigma de inovação curricular que esteve subjacente à reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90.

Da análise feita, percebe-se que subjacente ao modelo de organização curricular proposto para a Reforma Curricular do Ensino Básico de 1989 esteve, por um lado, um entendimento de currículo “que corresponde(eu) ao sentido lato, isto é, (um currículo) que coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre” (CRSE:97) e, por outro, uma intenção de implementar de forma “progressiva (um) modelo de escola pluridimensional” (*ibidem*), no qual se preconizava uma avaliação de tipo formativo e se assumia a Língua Portuguesa como matriz de identidade.

Numa análise correlacionada com a Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90/início dos 2000, o entendimento de currículo proposto foi, como dissemos, assumido como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (Dec. Lei nº 6/2001) perspectivado numa lógica de projecto de formação. Também como já foi referido, a avaliação foi perspectivada como componente integrada do currículo e preconizaram-se como formações transdisciplinares a “educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho e as tecnologias de informação” (*ibidem*). Como se verifica, estamos perante duas concepções de currículo que são matriciadas por enfoques diferentes.

A primeira concepção de currículo (relativa ao contexto da Reforma Curricular dos finais dos anos 80/90) focaliza-se mais em questões organizacionais sugeridas pela indicação de actividades lectivas e não lectivas e na qual se prevê uma separação nítida e um estatuto diferenciado entre elas,

estatuto esse que é conferido pelas próprias designações utilizadas: *obrigatório, facultativo ou livre*.

Ora este sentido parece contrariar a concepção de currículo em sentido lato, assumida pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), e que, como dissemos, afasta o currículo da lógica de interdisciplinaridade que se desejava inculcar nas práticas pedagógicas, apesar de se enunciar o objectivo de promover a formação integral e a realização pessoal dos educandos (CRSE:97). *Estes planos curriculares incluem três novas áreas curriculares não disciplinares: Área de Projecto; Estudo Acompanhado e Formação Cívica. A **Área de Projecto** visa “a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos” (Dec-Lei nº 6/2001, art. 5, alínea a);*

*O **Estudo Acompanhado** visa “a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia (Dec-Lei nº 6/2001, alínea b)”; A **Formação Cívica** é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos... (Dec-Lei nº 6/2001, alínea c).*

Na Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90/início anos 2000, assume-se uma concepção de currículo que se amplia fortemente relativamente à anterior ao conceber o currículo numa perspectiva de ciclo e de desenvolvimento de competências que incorporam não só as aprendizagens e os conhecimentos, mas também as capacidades, as atitudes e os valores. Como se enuncia, o currículo não fica confinado aos saberes disciplinares mas, de igual modo, valoriza os saberes relacionais, afectivos e atitudinais, aspectos que

configuram o sentido de uma escola que atenda à dimensão social do acto de educar.

Neste sentido, e tendo em conta os princípios sobre o currículo e as formas pontadas para o concretizar, aqui explicitados/as a partir dos normativos que regulamentam a Reorganização Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, consideramos que estamos na presença de um modelo de organização curricular cujas características se aproximam das ideias sustentadas no paradigma de inovação curricular do tipo sócio-político, apresentado por Escudero Munõz e González González (1984). Ou seja, um modelo que sustenta um “entendimento de currículo prescrito a nível nacional como algo provisório e que precisa de ser aperfeiçoado e acompanhado de processos que vão permitindo conhecer e compreender o que vai ocorrendo por forma a que se encontrem novos meios de actuação que se adequem às especificidades dos/as alunos/as e incorporem os seus interesses e valores” (Leite, Gomes e Fernandes, 2001:67). Dir-se-ia, por isso, estar na presença de características que se aproximam de um modelo de inovação que se associa ao movimento de *reestruturação das escolas* porquanto este movimento vê “os alunos como autores do seu processo de construção do conhecimento e os professores como responsáveis pela planificação e desenvolvimento do currículo e não como seus meros executores” (Fernandes, 2000:61), visão muito próxima da que é proclamada nos normativos orientadores (quer no Dec. Lei nº 6/2001, que regulamenta a organização do currículo e os planos curriculares, quer no Despacho 30/2001, que regulamenta a avaliação das aprendizagens dos alunos).

É, em síntese, por tudo isto que reconhecido anteriormente que é exactamente ao nível do conceito de currículo, das formas de o concretizar e dos papéis dos professores e dos alunos como co-autores, co-gestores e co-construtores das situações de ensino e de aprendizagem, que se evidenciam

registos de *ruptura* entre os discursos da Reorganização Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 90/início anos 2000 e os da Reforma Curricular de 1989.

Na mesma linha, salienta-se o entendimento e reconhecimento de escola como um lugar de decisão e de gestão do currículo. Já no que se refere às concepções de educação e de escola e aos papéis que lhes são atribuídos, os sentidos do registo dos discursos tomam uma linha de *continuidade* e de *complementaridade* com os discursos preconizados na Reforma Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 80/início dos anos 90.

Porém, e embora reconheça na ênfase discursiva da Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90/início anos 2000 tendências de mudanças ao nível da concepção do currículo e dos modos de o desenvolver, e dos papéis dos professores, da escola e dos alunos, estaremos, de facto, na presença de uma ruptura com o modelo curricular anterior? Sustenta-se atrás que a organização curricular e os planos curriculares propostos para o ensino básico, no quadro da Reforma Curricular de finais dos anos 80/início dos anos 90, apresentou características que a aproximavam de um modelo técnico-científico (Escudero Munõz e González González, 1984).

Ao mesmo tempo, também, dá-se conta que a Área Escola, nessa fase introduzida nos planos curriculares, e os seus objectivos, atribuía novos significados e novas possibilidades ao currículo e à formação dos jovens. Sustenta-se ainda, numa análise cruzada com a Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90/início dos anos 2000, que foi ao nível das concepções curriculares e dos modos de desenvolver o currículo (proximidade com o modelo sócio-político proposto por Escudero Munõz e González González,

de 1984) que se evidenciaram sentidos de *ruptura* entre os discursos desta medida curricular e os da anterior Reforma.

Porém, esta análise não permite afirmar que estamos, no quadro das orientações curriculares propostas para o ensino básico nos finais dos anos 90, na presença de um novo paradigma curricular e muito menos se o entendermos na acepção proposta por Kuhn (1972:10-65), que o define como “conjunto de conhecimentos científicos (...) universalmente reconhecidos que, durante um certo tempo, fornecem a um grupo de pesquisadores problemas-tipo e soluções”. Isto porque, os princípios, as concepções e procedimentos por que se norteou a Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90, não foram, de facto, reconhecidos (no sentido de, por todos, partilhados) quer pela comunidade educativa (professores, pais, alunos e outros agentes locais), quer pela comunidade científica, como configuradores de novas possibilidades para a melhoria da educação.

Por outro lado, também, não foi dado tempo suficiente para que, quer professores, quer analistas do sistema, quer teóricos da educação e do currículo, quer a própria Administração Educativa pudessem avaliar os impactos da aplicação desta medida no terreno, por referência com a anterior (de finais dos anos 80), no sentido de, e a partir de uma análise multireferenciada e de diferentes pontos de vista, se pudessem aferir as mais valias do modelo de organização e gestão curricular local que foi, desde 1997/98, implementado no Ensino Básico Português. Para isto concorreu também a mudança de natureza política que ocorreu em 2002 e cuja orientação passou do Partido Socialista, mentor desta medida, para o Partido Social-democrata, que a herdou.

Este cenário de mudança da política educativa repercutiu-se, inevitavelmente, nos modos como os professores e as escolas passaram a olhar a

Reorganização Curricular que estava a ser implementada no Ensino Básico. Para aqueles que tinham aderido desde o início a esta inovação, acreditando que ela constituía uma oportunidade singular de melhorar não só o clima de ensinoaprendizagem como também os resultados escolares dos alunos e que acreditavam que esta poderia ser uma oportunidade de instituir uma outra cultura de trabalho escolar, aquela mudança de orientação política e a pouca atenção que lhe foi dada pelo novo Ministério da Educação, e, em simultâneo, as crescentes e volumosas medidas de controlo impostas às escolas e aos professores por parte da Administração Educativa, significou, de facto, uma quebra no entusiasmo e nas crenças desses professores.

Para aqueles que resistiram desde o início a esta proposta e que apenas foram cumprindo o institucionalmente definido, esta foi uma oportunidade para legitimarem as suas reacções de total descrença nesta e noutras propostas curriculares, emanados do Ministério da Educação, a que têm assistido ao longo da sua experiência profissional. Por outro lado, ainda, esta proposta curricular acontece em simultâneo com uma redefinição da rede escolar e com a organização das escolas em Agrupamentos. Esta organização da rede escolar em Agrupamentos surgiu por imposição administrativa e foi, numa primeira fase, feita na horizontalidade, isto é, agrupando escolas do mesmo nível de ensino. Numa segunda fase organizaram-se Agrupamentos verticais, compostos por instituições dos diferentes níveis do Ensino Básico e Jardins-de-infância.

Todo este processo gastou e desgastou imenso os professores, pois, ao mesmo tempo que foram, no quadro das directivas da Reorganização Curricular, “empurrados” para processos de trabalho em equipa a que não estavam habituados, numa lógica de co-responsabilização pelo acto de ensinar e de aprender, tiveram, por força dos Agrupamentos escolares, que se adaptar a novas formas de gestão pedagógica e financeira.

E como parece evidente, as escolas e os professores não tiveram tempo suficiente para essa adaptação e, por isso, acabaram por viver processos marcados por uma forte *colegialidade artificial* (Hargreaves, 1997), como é o caso, por exemplo, do trabalho de construção do Projecto Curricular de Turma, a realizar pelo Conselho de Turma e em cujos efeitos não acreditavam. Como sustentámos ainda, as alterações que se fizeram sentir nas políticas curriculares com as mudanças dos governos, contribuíram também para um clima de alguma artificialidade que se vive hoje nas escolas portuguesas em geral e na educação básica em particular.

Continuando a acreditar que é fundamental romper com concepções clássicas de educação e de currículo, defendemos que a escola e os professores têm um papel crucial na construção de inovações curriculares. Pensamos contudo que a lógica instituída no sistema, ao nível da organização do ensino, dos modos de trabalho escolar, das práticas de avaliação, dos modelos de organização do currículo e das rotinas instaladas em muitos professores, configura um conjunto de limitações e de constrangimentos que têm sido impeditivas da “disseminação” de princípios de gestão curricular local – como dissemos, alguns deles já preconizados na Reforma Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 80, mas bastante mais enfatizados na Reorganização Curricular de finais dos anos 90 - e da implementação de práticas curriculares e pedagógicas inovadoras.



## **1.5. BREVE DESCRIÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS**

A presente descrição do sistema educativo, contem as características da oferta educativa e formativa em Portugal de todos os níveis e graus de ensino. É neste sentido, ou seja através das características do ensino educativo Português que esta trabalho vai ser baseado, mais em particular nos Cursos de Educação e Formação de Jovens, sendo este o objectivo principal desta tese, tendo como base um estudo no sistema educativo Português, mas em particular perceber como funcionam os Cursos de Educação e Formação de Jovens.

### **1.5.1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Nos termos da Lei Quadro para este ensino “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” Destina-se às crianças entre os 3 anos e a idade de início da escolaridade obrigatória, por norma os 6 anos. É de frequência facultativa e gratuita na rede pública. Na rede privada e de solidariedade é assegurada a gratuitidade de frequência da componente lectiva, mediante um programa específico de co-financiamento. Foi objecto de medidas políticas de promoção qualitativa e quantitativa da oferta nacional, no final da década de 90 do passado século, mantendo-se desde então em vigor o “Programa de Expansão da Educação Pré-Escolar”.

Existe uma rede pública e uma rede privada de estabelecimentos, complementares entre si, visando a oferta universal e a boa gestão dos recursos nacionais. Consideram-se integrados na rede pública os estabelecimentos de educação pré-escolar a funcionar na directa dependência da administração central, das Regiões Autónomas e das Autarquias.

A rede privada integra os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionem no âmbito do ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social e em instituições sem fins lucrativos que prossigam actividades no domínio da educação e do ensino.

O Estado define as orientações gerais a que deve subordinar-se a educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico, homologação de horários e inspecção de funcionamento.

As suas finalidades principais são:

- 1)** Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da criança;
- 2)** Desenvolver a formação moral e as capacidades de expressão;
- 3)** Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades, prevenindo assim, futuras situações de insucesso escolar.

### **1.5.2. ENSINO BÁSICO**

Nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino básico é universal obrigatório e gratuito, tem duração de nove anos lectivos, estrutura-se em três ciclos de ensino sequenciais, devendo ingressar neste ensino todas as crianças residentes no território nacional, que completem os 6 anos de idade até 15 de Setembro. O ensino básico tem entre outros os seguintes objectivos gerais: “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;” ;“Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;”

O 1º ciclo compreende quatro anos de escolaridade, com idades normais de frequência dos 6 aos 9 anos, proporciona um ensino globalizante da responsabilidade de um único professor, auxiliado por outros professores especializados em áreas específicas como sejam as do ensino de línguas estrangeiras, de educação física, de tecnologias de informação ou artísticas. Tem como objectivos específicos o enriquecimento da linguagem oral e a iniciação da aprendizagem da leitura, escrita, aritmética, cálculo e a aquisição de noções básicas do meio físico e social, expressões plástica, dramática, musical e motora.

O 2º ciclo, com idades normais de frequência dos 10 aos 11 anos, compreende dois anos de escolaridade, organizados em áreas interdisciplinares de formação básica da responsabilidade de um professor por área, tendo em vista

habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a formação humanística, artística, física, desportiva, científica, tecnológica, moral e cívica, que o currículo nacional proporciona neste nível de ensino.

O 3º ciclo, com idades normais de frequência dos 12 aos 14 anos, compreende três anos de escolaridade, desenvolve o currículo respectivo no regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas afins e integra diversas áreas vocacionais no ano terminal do ciclo.

Pretende-se neste ciclo de ensino propiciar condições para "...a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida, activa com respeito pela realização autónoma da pessoa humana."

A conclusão com aproveitamento do 3º ciclo do ensino básico confere o direito a um diploma que certifica o cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos. Existem ofertas de formação equivalentes em termos académicos, criadas em atenção a situações de risco de abandono escolar precoce, ou dificuldades de integração no currículo do ensino regular que oferecem vias alternativas ao cumprimento da escolaridade obrigatória. Estas ofertas de formação são mais orientadas para a formação profissional, como é o caso dos cursos nível 1 e 2 de instituições de Segurança Social e Escolas Profissionais, e os Cursos de Educação e Formação, organizados em escolas do ensino regular criativamente a formação humanística, artística, física, desportiva, científica, tecnológica, moral e cívica, que o currículo nacional proporciona neste nível de ensino.

O 3º ciclo, com idades normais de frequência dos 12 aos 14 anos, compreende três anos de escolaridade, desenvolve o currículo respectivo no regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas afins e integra diversas áreas vocacionais no ano terminal do ciclo.

Pretende-se neste ciclo de ensino propiciar condições para "...a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida, activa com respeito pela realização autónoma da pessoa humana."

A conclusão com aproveitamento do 3º ciclo do ensino básico confere o direito a um diploma que certifica o cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos. Existem ofertas de formação equivalentes em termos académicos, criadas em atenção a situações de risco de abandono escolar precoce, ou dificuldades de integração no currículo do ensino regular que oferecem vias alternativas ao cumprimento da escolaridade obrigatória. Estas ofertas de formação são mais orientadas para a formação profissional, como é o caso dos cursos nível 1 e 2 de instituições de Segurança Social e Escolas Profissionais, e os Cursos de Educação e Formação, organizados em escolas do ensino regular.

### **1.5.3. ENSINO SECUNDÁRIO**

Este nível de ensino consolida a diversificação e especialização dos percursos educativos e formativos, oferecendo alternativas de educação e formação, cujo teor dominante pode ser de formação geral, vocacional, artística ou

profissional. Neste nível, o ensino é em regra organizado por disciplina e tendencialmente sujeito a provas de avaliação externa, integradas no processo de certificação final da frequência do curso.

As ofertas educativas neste nível de ensino, com duração típica de três anos lectivos, podem portanto ter organizações curriculares predominantemente orientadas para o prosseguimento de estudos no ensino superior, ou para o ingresso no mundo do trabalho, havendo gradações no peso relativo destas orientações, de acordo com o tipo do curso. No que se refere ao ensino secundário regular, existem quatro tipos básicos de ofertas formativas:

1. Cursos Científico-Humanísticos, concebidos para preparar o prosseguimento de estudos de nível superior, estão organizados por áreas de estudo: - Ciências e Tecnologias, Ciências Socio-económicas, Ciências Sociais e Humanas, Línguas e Literaturas e Artes Visuais.

2. Cursos Tecnológicos, orientados na perspectiva de qualificar para a inserção no mercado do trabalho, permitem ainda o prosseguimento de estudos em níveis superiores do sistema educativo. Conferem para além da certificação profissional de nível 3, também uma certificação académica do ensino secundário. Existem dez cursos tecnológicos: - Construção Civil e Edificações, Electrotecnia e Electrónica, Informática, Design de Equipamentos, Multimédia, Administração, Marketing, Ordenamento do Território e Ambiente, Acção Social e Desporto.

3. Cursos Artísticos Especializados tendo como objectivo proporcionar formação de elevada qualidade nas áreas da música, dança e artes visuais. Estes cursos podem ser mais orientados para o prosseguimento de estudos ou na dupla

perspectiva de qualificar para a inserção no mercado do trabalho e para o prosseguimento de estudos.

4. Cursos Profissionais, concebidos com o objectivo primário da qualificação inicial dos alunos para o ingresso no mercado de trabalho, conferem também certificação académica equivalente ao ensino secundário, o que permite o prosseguimento de estudos.

### **1.5.4. ENSINO RECORRENTE**

Esta modalidade de ensino integra o subsistema da educação de adultos, permitindo a obtenção de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino regular. Assegura assim, uma segunda oportunidade de acesso à escolaridade, aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que abandonaram precocemente o sistema educativo e aos que o procuram por razões de promoção profissional ou cultural. Constitui um modelo de ensino integrado de educação e formação de adultos, em que se oferece a possibilidade de realização de estudos tipicamente organizados em horário pós-laboral.

A idade mais elevada da maioria dos alunos, que procuram este tipo de ensino e a suas experiências pessoais mais complexas e diversificadas, implicam geralmente uma acentuada heterogeneidade nos grupos/turmas que se constituem nas escolas que oferecem este ensino.

Esta especificidade e variedade dos públicos a que se destina o Ensino Recorrente, leva a uma oferta específica e autónoma em relação a outras modalidades de ensino formal, no que se refere a condições de acesso e de

frequência, organização curricular e pedagógica, programas, avaliação dos alunos, etc. Oferece assim uma maior flexibilidade e diversidade das formas de organização, de frequência e avaliação das aprendizagens. Assegura porém, o paralelismo de níveis de ensino e tipologias das certificações, de modo a dar equivalência às existentes no ensino formal regular.

Privilegia-se uma pedagogia diferenciada, conducente à autonomia e valorização dos saberes e experiências pertinentes do formando. A organização modular do currículo, responde á necessidade de uma maior flexibilidade deste, face á maior variabilidade cultural, etária, de disponibilidade pessoal e motivacional dos alunos deste ensino. O modelo de avaliação definido, articula a avaliação contínua em contexto de turma, com a capitalização de blocos ou módulos de aprendizagem, em que se encontram estruturados os programas das várias disciplinas curriculares.

Admitem-se diferentes modalidades de frequência, com ou sem controle de presença nas actividades lectivas, em articulação directa com as modalidades de avaliação, como meio de responder a diversos ritmos e condições de participação nas aprendizagens organizadas pela escola.

O ensino recorrente enquanto valência da educação de adultos, visa a aquisição e desenvolvimento de atitudes, valores, competências e conhecimentos que favoreçam o crescimento cultural do aluno e a melhoria do desempenho dos seus diferentes papeis na sociedade.

O acesso a qualquer nível do ensino recorrente, depende da apresentação de certificado de conclusão do nível precedente ou de avaliação diagnóstico globalizante que estabeleça a respectiva equivalência.



### 1.5.5. ENSINO PROFISSIONAL

Oferta nacional de formação inicial, sob tutela do Ministério da Educação, com dupla certificação académica e profissional: - Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação, Cursos de Especialização Tecnológica, Cursos de Educação e Formação para Adultos, Acções S@BER+, Aprendizagem e Qualificação Inicial.

**Cursos Profissionais:** - Esta oferta formativa pretende dar uma resposta à procura local do mercado de emprego de técnicos qualificados intermédios (nível 3), tendo por este motivo sido sempre privilegiadas, as iniciativas privadas de promoção deste tipo de formação em articulação com o mercado local de emprego. O objectivo primário destes cursos è o de qualificar profissionalmente para o acesso ao emprego após a escolaridade obrigatória de 9 anos, dando no entanto também equivalência académica ao ensino secundário, o que permite o prosseguimento de estudos de especialização profissional nos níveis de ensino seguintes.

A sua duração varia entre as 3100 a 3600 horas de formação, que equivalem a cerca de três anos lectivos, incluindo os estágios e a prova de avaliação final que reveste a forma de um projecto pessoal, designado como Prova de Aptidão Profissional (PAP), que mobiliza as capacidades e saberes desenvolvidos ao longo da formação. Estes cursos organizam-se ainda a nível do ensino básico de escolaridade, integrando estratégias de combate ao abandono escolar precoce, certificando o cumprimento do ensino básico e qualificando com os níveis 1 e 2 da qualificação profissional comunitária. Podem funcionar em

regime pós-laboral para formandos que estão já legalmente inseridos no mercado de trabalho.

**Cursos de Educação e Formação (CEF):** - Estes cursos constituem uma alternativa ao ensino regular para a frequência da escolaridade de 6, 9 ou 12 anos, oferecendo simultaneamente, a qualificação escolar e profissional necessárias para a entrada no mundo do trabalho. Os CEF foram criados com o objectivo da "...promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado". Para atingir este duplo objectivo seguem orientações metodológicas específicas, integrando 4 componentes de formação: - Sócio cultural, Científica, Tecnológica e Prática.

Os cursos têm como publico alvo os jovens com 15 ou mais anos em risco de abandono escolar, ou que abandonaram antes da conclusão do 12º ano de escolaridade, ou tendo-o concluído sem qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho. Para responder aos diferentes perfis de habilitações de entrada e níveis de ensino em que se desenrolam os CEFs existem sete tipologias de cursos. Os cursos são desenvolvidos pela rede das escolas públicas, particulares e cooperativas, escolas profissionais e pelos centros de gestão directa ou participada do IEFP. A esta oferta educativa pertence o campo de estudo desta Tese.

**Cursos de Especialização Tecnológica:** – constituem formações pós-secundárias de nível académico não superior, de recente criação a nível nacional, como resposta aos novos desafios da empregabilidade e integração com os sistemas de educação e formação comunitários. Estes cursos visam aprofundar o nível de conhecimentos científicos e tecnológicos, obtidos na formação precedente do ensino secundário profissional, desenvolver competências pessoais e

profissionais adequadas ao exercício profissional qualificado de nível elevado e promover percursos formativos integrados de qualificação profissional, que permitam o prosseguimento de estudos.

A oferta de Cursos de Especialização Tecnológica estende-se a todo o país, sendo organizados por escolas públicas privadas e cooperativas e centros de formação reconhecidos e dependentes directamente do Ministério da Educação, do Ministério da Economia, do Ministério da Segurança Social e do Trabalho e do Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

**Cursos de Educação e Formação para Adultos:** - Os Cursos EFA são uma oferta integrada de Educação e Formação para adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, que possuam baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional. Estes Cursos proporcionam uma dupla certificação escolar e profissional, correspondendo, nesta fase da oferta formativa, à escolaridade básica de nove, seis ou quatro anos e aos níveis II e I de qualificação profissional.

### 1.5.6. ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

Este ensino desenvolve-se, como o nome indica, em estabelecimentos especializados para o estudo da música, dança, artes visuais e audiovisuais. As escolas de música e dança podem assegurar todas as componentes dos cursos de formação, desde o 1º ciclo do ensino básico ao secundário, só em alguns dos níveis de ensino, ou apenas as disciplinas e práticas artísticas específicas. Nesta circunstância, o seu ensino é articulado com o das escolas gerais da sua área de influência, que asseguram o ensino das disciplinas de carácter geral ou científico do currículo regular. Este ensino rege-se por normas de organização,

funcionamento e avaliação específicos para cada área artística, dada a necessidade de propiciar e avaliar os desempenhos que lhe são próprios.

Existem ainda cursos artísticos de música organizados em regime supletivo, que não estão integrados nem articulados com nenhum nível de ensino formal, e consequentemente apenas podem certificar habilitações artísticas específicas.

### **1.5.7. EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora o menos restritivos possível. Desenvolve-se, de acordo com as necessidades de cada criança ou jovem, quer nas escolas, no âmbito de turmas ou grupos indiferenciados ou em unidades especializadas, quer em instituições de educação especial.

A dimensão dos grupos ou turmas indiferenciados é limitada, quando neles se integra criança ou jovem com necessidades educativas especiais e tal seja recomendado pelo programa educativo individual. Nesta perspectiva as escolas devem incluir nos seus projectos educativos, as adaptações relativas às condições de frequência e ao processo de ensino aprendizagem, bem como organizativas e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, com vista a assegurar a sua maior participação possível nas actividades de cada grupo ou turma indiferenciados e da comunidade escolar.

O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, estatui que as referidas adaptações podem traduzir-se nomeadamente na oferta de: - equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais (eliminação de barreiras arquitectónicas e de mobiliário), adaptações curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência ou de avaliação, adequação na organização das classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial.

As unidades especializadas integradas nos estabelecimentos de educação ou ensino, são estruturas de referência na disponibilização de competências para a educação especial, incluindo metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares e transdisciplinares, em complemento da modalidade geral de educação escolar. As unidades especializadas prosseguem, em especial, os seguintes objectivos:

- Assegurar a criação de ambientes estruturados, proporcionadores de segurança e significativos para as crianças e jovens, ricos em comunicação e linguagem e fomentadores de experiências reais, que promovam a aprendizagem de aspectos relacionados com o conhecimento de si próprios, dos outros e do mundo;
- Promover o desenvolvimento da autonomia pessoal e social, na escola e na vida;
- Aplicar currículos centrados em experiências reais, que valorizem a comunicação como base das aprendizagens.

O Ministério do Trabalho e Solidariedade é também competente na integração social e socioprofissional dos alunos com necessidades educativas especiais. Existem estabelecimentos oficiais, residências e centros de apoio

ocupacional sob a tutela deste Ministério, que concede apoios financeiros a particulares, e a Instituições Privadas de Solidariedade Social com estabelecimentos socioeducativos.

Relativamente aos currículos não existem em Portugal currículos específicos para a educação especial, ficando ao critério de cada instituição ou de cada professor, conforme as circunstâncias, a adaptação dos currículos do regime educativo comum, quando tal se considerar necessário.

Todavia as adaptações curriculares emergentes da necessidade de adaptação das condições em que se processam as actividades de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, não prejudicarão o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e só serão aplicáveis quando o recurso a equipamentos especiais de compensação não for suficiente.

O desenvolvimento do projecto educativo do aluno com necessidades educativas especiais, com problemáticas mais complexas, é da responsabilidade dos serviços de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar, podendo prosseguir mediante dois tipos de currículos:

- Currículos escolares próprios que, tendo como padrão os currículos do regime educativo comum, são adaptados ao grau e tipo de deficiência;
- Currículos alternativos, destinados a proporcionarem a aprendizagem de conteúdos específicos.

Tanto o currículo escolar como o currículo alternativo, devem consubstanciar-se num plano educativo individual em que constem a identificação, o resumo da história escolar, a caracterização das potencialidades, o diagnóstico médico, o sistema de avaliação, bem como a data e assinatura dos participantes na sua elaboração. No plano educativo individual, no caso da adopção de medidas de ensino especial, deve ainda constar a “orientação geral sobre as áreas e conteúdos curriculares especiais adequadas ao aluno” e “os serviços escolares e outros de que o aluno irá beneficiar”.

### **1.5.8. ENSINO PÓS-SECUNDÁRIO**

Este ensino organiza-se através da oferta de Cursos de Especialização Tecnológica (CET), formações pós-secundárias não superiores a desenvolver na mesma área, ou em área de formação afim àquela em que o aluno obteve qualificação profissional de nível 3. A conclusão com sucesso de um CET confere um Diploma de Especialização Tecnológica (DET) no nível 4 de qualificação profissional. Os CET visam aprofundar o nível de conhecimentos científicos e tecnológicos e o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais adequadas ao exercício profissional qualificado.

Este percurso formativo integra objectivos de qualificação e inserção profissional e permite ainda o prosseguimento de estudos, possibilitando a candidatura a cursos específicos do Ensino Superior nos termos de protocolos prévios que criem condições para, nos termos fixados pelos diplomas legais respectivos, os titulares de um diploma de especialização tecnológica verem creditada a formação para esse efeito.

São destinatários destes cursos:

- Os titulares de um curso de ensino secundário ou habilitação legalmente equivalente, que possuam um certificado de qualificação profissional de nível 3 em área afim à do CET;

- Os jovens que, para preenchimento das condições anteriormente previstas, tenham em atraso até duas disciplinas, desde que não sejam consideradas precedentes de qualquer disciplina curricular do curso a que se candidatam;

- Os titulares de um curso de ensino secundário ou habilitação legalmente equivalente, que possuam um certificado de qualificação profissional de nível 3 em área não afim à do CET, ficando sujeitos à realização de um plano de formação prévio, com duração global mínima de 300 horas e máxima de 850 horas;

- Os titulares de um curso de ensino secundário ou habilitação legalmente equivalente, que não possuam um certificado de qualificação profissional de nível 3, ficando sujeitos à realização de um plano de formação prévio, com duração global mínima de 1000 horas e máxima de 1200 horas;

- As pessoas com idade superior a 25 anos e três ou mais anos de experiência profissional na área de formação do CET, ou em área de formação afim, que obtenham o reconhecimento, com base na experiência profissional, de capacidades e competências que os qualificam para a admissão ao CET;

- As pessoas que tenham frequentado com aproveitamento uma ou mais unidades curriculares do plano de estudos de um curso do ensino superior,



podendo ser dispensados da frequência de uma ou mais disciplinas do plano de formação do CET, mediante decisão da entidade formadora.

São objectivos destes cursos:

**a)** - Aprofundar o nível de conhecimentos científicos e tecnológicos no domínio da formação profissional de base;

**b)** - Desenvolver competências pessoais e profissionais adequadas ao exercício profissional qualificado;

**c)** - Promover percursos formativos que integrem os objectivos de qualificação e inserção profissional e permitam o prosseguimento de estudos.

As entidades promotoras dos Cursos de Especialização Tecnológica são:

- Estabelecimentos de ensino secundário públicos, particulares e cooperativos com autonomia ou paralelismo pedagógico;

- Escolas profissionais públicas ou privadas;

- Centros de formação profissional de gestão directa ou participada;

- Outras entidades reconhecidas, para o efeito, por despacho dos Ministros da Educação, da Segurança Social e do Trabalho e da tutela do sector de actividade económica em que se insere a formação proposta.

### 1.5.9. ENSINO SUPERIOR

O subsistema de Ensino Superior representa o nível mais elevado da oferta de ensino formal, tendo como condição de acesso a prévia titularidade de um diploma do ensino secundário ou do pós-secundário.

Na sequência da adesão de Portugal ao Processo de Bolonha, está a iniciar-se uma profunda reestruturação curricular, do sistema de avaliação e dos graus académicos do ensino nacional de nível terciário.

A idade normal de frequência situa-se nos 18 anos, estando o seu limite superior dependente da duração do plano de estudos, que no sistema ainda em vigor pode variar de 3 a 6 anos para o primeiro e segundo graus académicos (Bacharelato e Licenciatura), a que se podem seguir no mínimo 2 + 3 anos para a obtenção respectivamente dos graus de Mestre e de Doutor após a obtenção do grau de Licenciatura. No quadro da aplicação do Processo de Bolonha, o futuro sistema do Ensino Superior nacional a implementar a partir de 2005 até 2010, irá enquadrar-se nas seguintes linhas gerais:

- Criação de estruturas de ensino formal de primeiro ciclo, com a duração de 6 semestres, que darão equivalência a 180 créditos ECTS;
- Criação de estruturas de ensino formal de segundo ciclo com a duração de 4 semestres que darão equivalência a 120 créditos ECTS;

- Como princípio geral, pretende-se que o primeiro ciclo de formação da generalidade das áreas assegure a aquisição das competências necessárias ao exercício de uma actividade profissional;

- Para os cursos universitários em que se verifique ser necessária uma formação de 5 anos para o exercício pleno da profissão ou actividade, poder-se-á organizar um primeiro ciclo de estudo das ciências base da respectiva área de formação, seguido de um segundo ciclo de especialização;

- Para os cursos em que se verifique serem necessários 4 anos de formação para a obtenção das competências necessárias ao exercício da profissão, deverão tais competências ser adquiridas pela frequência com aprovação de cursos complementares à formação de primeiro ciclo, cursos estes que constituirão ou poderão constituir o primeiro ano do segundo ciclo de ensino formal.

O Ensino Superior no actual quadro da LBSE de 1986, inclui duas vertentes:

- O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

- O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

Existe em Portugal oferta de Ensino Superior Público, Privado e ainda a Universidade Católica que goza de estatuto próprio ao abrigo da Concordata do estado Português com a Santa Sé.

O grau de autonomia das instituições de ensino superior é muito elevado e sem paralelo com o que se verifica nos outros níveis de ensino anteriores na escala hierárquica do sistema. Porém em razão do aumento muito rápido da procura deste ensino que se verificou no país, associado às profundas alterações socio-económicas relacionadas com a mudança do regime político ocorrida em 1974, o acesso está condicionado pelo número fixo de vagas estabelecidas a nível nacional.

## **1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em Portugal, o currículo do Ensino Básico, neste últimos 22 anos (1986-2008), tem radicado em políticas e em lógicas que oscilam entre princípios e práticas centralizadas, e princípios e práticas descentralizadas. A este propósito, Pacheco (1998), através do conceito de ‘decisão recentralizada’, refere que na base da orientação das políticas educativas tem sobressaído um modelo ‘descentralista-centralista’ que, por um lado, perspectiva as escolas como locais de (re)construção do currículo e, por outro, reafirma o papel predominante da administração central na sua configuração.

Com efeito, continuam a persistir inúmeras críticas ao sistema educativo e à ineficácia das Reformas Educativas considerando-se que os efeitos, no que ao Ensino Básico diz respeito, não corresponderam a grandes avanços nos resultados escolares dos alunos e nos níveis de abandono escolar precoce. E se nos detivermos nos mais recentes resultados apresentados, em Março de 2004,

pela Comissão Europeia verifica-se que, em geral, os dados não são nada animadores e, muito menos, no que se refere ao abandono escolar precoce, pois apesar dos valores terem vindo a decrescer a média é ainda de 41,1 %.

E, nesta medida, as reformas educativas parecem ser “entendidas (apenas) como tentativas de resolução dos dilemas do Estado moderno e como estratégias para o ajudar a resolver as conseqüentes crises que enfrenta” (Afonso, 1998). Esta parece ser uma das razões para que as reformas educativas se inscrevam em ciclos temporais e para que “podendo ter alguns efeitos positivos, acab(e)m, no entanto, por gerar contradições e dilemas que afectam a sua própria eficácia, motivando uma procura sistemática de novas soluções” (ibidem:84). E, nesses cenários, as escolas, entendidas simultaneamente como um lugares para a institucionalização das reformas educacionais e para a construção de inovações curriculares e pedagógicas, têm vindo a orientar-se por culturas de trabalho assentes em lógicas normativo burocráticas. Isto é, apesar dos textos curriculares normativos apontarem para a autonomia da escola e para a valorização da acção local dos agentes educativos, o modo como a administração educativa tem vindo a regular e a balizar essa acção deixa muito pouco espaço de manobra às escolas e aos professores para traçarem caminhos de inovação curricular.

As experiências que vão singrando (e que são tomadas pela tutela como “boas práticas”) são as que resultam de um forte voluntarismo de alguns professores que sabem fazer bom uso das margens de autonomia relativa de que dispõem. O ainda recente (1997/98) e já referido Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) e o modo como foi implementado, parece ser um bom exemplo. Apesar do “clima de flexibilidade” que se desejava instituir nas escolas e no Sistema Educativo Português, e da importância que, do ponto de vista dos discursos, foi atribuída à instituição escolar e aos actores na construção de práticas de inovação curricular, a verdade é que as escolas e os professores

tiveram que se limitar às regras que foram definidas pelo ministério. Ou seja, se, por um lado, o Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) teve como grande princípio apoiar a construção da autonomia das escolas incentivando-as à instituição de práticas de inovação curricular, o certo é que as condições que foram expressas para a adesão a esta iniciativa, e a referência a processos de avaliação do desenvolvimento de projectos de gestão curricular flexível, deixam antever claramente a tensão que continua a existir entre uma “racionalidade administrativa” e uma “racionalidade pedagógica” (Barroso, 1999) e que parece ter estado presente na regulação deste projecto. Os despachos regulamentadores do Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) apresentam argumentos concorrentes com estas ideias.

São disso exemplo as ideias que referem a criação de um Conselho de Acompanhamento ao desenvolvimento dos projectos de gestão curricular flexível, quando se enunciam os procedimentos a implementar pelas escolas e se explicitam os processos de tomada de decisão e as responsabilidades dos respectivos órgãos executivos e pedagógicos, e quando se definem os critérios para a análise dos projectos de gestão curricular, apresentados pelas escolas, reservando-lhes, apenas, o papel de concepção dos projectos, segundo essas regras. Na mesma direcção, quatro anos após um período de experimentação do Projecto de Gestão Flexível do Currículo, parece ter sido conduzida a Reorganização Curricular do ensino Básico, (Dec. Lei n.º 6/2001).

Os pressupostos de autonomia e inovação curricular, de trabalho em equipa, de participação activa dos alunos, etc. e os dispositivos de operacionalização desses princípios (Projecto Educativo de Escola/Agrupamento (PEE/A); Projecto Curricular de Escola (PCE); Projecto Curricular de Turma (PCT)) para que aponta(va), confronta(r)am-se, na prática, como já foi referido, para além de outros constrangimentos de ordem organizacional e estrutural, com medidas de

regulação e de controlo fortemente centralizadas que inibiram (e continuam a inibir) o exercício, anunciado, de autonomia curricular dos professores.

Em síntese, e como ao longo do texto se foi sustentando, as constantes alterações que têm ocorrido no campo das políticas educativas e curriculares no Ensino Básico em Portugal são, em si, reveladoras de que o Estado, e as medidas que tem implementado, não foi ainda capaz de resolver os problemas da Educação e de combater os elevados índices de abandono e de insucesso escolares, como demonstra o mais recente e já mencionado relatório da Comissão Europeia e como ilustra o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (EU NÃO DESISTO) e as intenções nele expressas, lançado e aprovado pelo governo em março de 2004. Não se pretende como é óbvio, no âmbito deste texto, dar resposta a todas as questões que foram levantadas. Foi intenção, sim, contribuir para uma reflexão mais ampla sobre os sentidos das Reformas Curriculares no Ensino Básico Português e chamar a atenção para o carácter inconsequente das medidas curriculares e dos efeitos que este pode ter no modo como os professores olham as inovações instituídas e na maior ou menor adesão a processos de gestão curricular e a dinâmicas que pretendem promover de inovações locais.

---

## **CAPÍTULO 2.**

# **CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE INFORMÁTICA**

---





## **CAPÍTULO 2. CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

Os objectivos gerais deste capítulo são a apresentação dos Cursos de Educação e Formação, os seus pressupostos enquanto programa que visa a protecção dos Direitos das Crianças e a prevenção da exploração do trabalho infantil em Portugal associada ao fenómeno do abandono escolar.

Subjacente ao programa dos Cursos de Educação e Formação está também a divulgação de outro programa, o PETI, Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, do qual o CEF é a principal medida educativa.

Propomo-nos, assim, estudar de forma sucinta a temática do trabalho infantil em Portugal enquadrado numa vertente social primordial para prevenir e eliminar este fenómeno na sociedade portuguesa, e contribuir para a melhoria da qualidade educativa ao promover percursos integrados de educação e formação.

Por fim, a nossa nota conclusiva onde incluímos algumas considerações finais que julgamos pertinentes sobre a estrutura organizacional dos Cursos de Educação e Formação que servirá de ponto de partida para a segunda parte do nosso trabalho de investigação empírica.

## **2.1. A salvaguarda dos Direitos das Crianças como pano de fundo**

Preocupada pelo facto da situação das crianças permanecer crítica em muitas partes do mundo, como resultado de condições sociais inadequadas, calamidades naturais, conflitos armados, exploração, analfabetismo, fome e deficiências, a comunidade internacional entendeu promover uma política de especial protecção às crianças em todo o mundo no sentido de promover o seu bem estar e desenvolvimento harmonioso. Destacamos, a seguir, alguns tratados que visam a salvaguarda dos direitos das crianças onde o direito à educação está devidamente consignado.

Em 20 de Novembro de 1989, as Nações Unidas adoptaram a Convenção sobre os Direitos da Criança, tratado que estipula uma série de direitos fundamentais de todas as crianças que deverão ser respeitados por todos os Estados que a ele aderem. Esta convenção, que segue os princípios da Declaração dos Direitos da Criança adoptada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1959, foi ratificada por quase todos os Estados do mundo (192) e representa uma tomada de posição dos países que a ratificaram no sentido de promover e proteger os direitos e liberdades das crianças nela consagrados.

Segundo a UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância, os principais aspectos dos direitos das crianças presentes na Convenção são os seguintes:

- **“a não discriminação**, que significa que todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial – todas as crianças, em todas as circunstâncias, em qualquer momento, em qualquer parte do mundo.

- **o interesse superior da criança** deve ser uma consideração prioritária em todas as acções e decisões que lhe digam respeito.

- **a sobrevivência** e desenvolvimento sublinha a importância vital da garantia de acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para que as crianças possam desenvolver-se plenamente.

- **a opinião da criança** que significa que a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos.”

A própria Declaração Universal dos Direitos do Homem, adoptada e proclamada pela resolução 217<sup>a</sup> (III) da Assembleia-geral das Nações Unidas de 10 de Dezembro de 1948, advoga no seu artigo 26<sup>o</sup> que:

1. “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos

raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”.

Em 1994, reunidos na cidade espanhola de Salamanca, 92 países e 25 organizações internacionais assinaram aquela que ficou conhecida como a Declaração de Salamanca onde, em seguimento aos princípios da Conferência Internacional da Educação para Todos realizada em 1990, reafirmaram o seu compromisso em prol da Educação para Todos, e reconheceram a necessidade de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação.

Portugal também assinou esta declaração que proclama no seu segundo ponto que:

- “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, · cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;

- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;

- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;

- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” ([www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/proj/inclusivas/declaracao-salamanca.doc](http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/proj/inclusivas/declaracao-salamanca.doc)).

Em termos europeus, destacamos a Convenção Europeia dos Direitos do Homem que entrou em vigor em 3 de Setembro de 1953 e foi ratificado por Portugal em 13 de Outubro de 1978, e a Carta Social Europeia aprovada pelos Estados membros do Conselho da Europa em 1961 e ratificada por Portugal em 1991.

Baseados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, estes dois tratados reconhecem a importância da defesa dos direitos do homem e as suas liberdades fundamentais no seio dos Estados membros e, nomeadamente, o princípio de que “as crianças e os adolescentes têm direito a uma protecção especial contra os perigos físicos e morais a que se encontrem expostos” (Carta Social Europeia, parte I).

No caso de Portugal, realçamos o facto do Estado português ter ratificado os 54 artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança que, no artigo 32º, delimita o trabalho infantil considerando-o como aquele sujeito a riscos ou que seja susceptível de comprometer a educação ou prejudicar o desenvolvimento físico, mental, moral ou social da criança.

De registar que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei nº 46/86 de 14 de Outubro, estipula que até aos 15 anos, os menores devem frequentar a escolaridade obrigatória sendo proibido, até esta idade, o trabalho de menores.

Os artigos 16º, nº1, alínea b) e 19º da LBSE referem ainda como modalidade especial de educação escolar a formação profissional que, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, tendo acesso à formação profissional os que tenham concluído a escolaridade obrigatória e os que não concluíram a escolaridade obrigatória até aos 15 anos de idade.

A proibição do trabalho de menores em idade escolar constitui, como se refere na Resolução do Conselho de Ministros nº 37/2004 referente ao PETI, de 20 de Março, “um elemento essencial de combate contra a discriminação e opressão sobre as crianças e os jovens, nomeadamente as formas de violência física e psíquica, e contra a exploração económica e social de que são muitas vezes alvo”.

### **2.1.1. O TRABALHO INFANTIL EM PORTUGAL**

O ano de 1998 marca o ano em que Portugal assinou a Convenção nº 138 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), relativa à idade mínima de admissão ao trabalho, através do Decreto nº 11/98 de 19 de Março do Presidente da República.

Com esta ratificação, Portugal assumiu que a idade mínima de admissão ao emprego de trabalhadores é de 16 anos, pelo que só a partir desta idade podiam os jovens iniciar a sua vida no mundo do trabalho, sendo considerado trabalho infantil a actividade económica de crianças com idade inferior a 16 anos.

De acordo com a página internet do PETI, a década de 90 marca o início de uma batalha pelo estado português contra o flagelo do trabalho infantil. Depois da divulgação por organizações nacionais e internacionais sobre a existência de 200.000 crianças em situação de trabalho infantil, Portugal reconheceu a existência do problema e tentou saber da real dimensão do fenómeno recorrendo a parâmetros da OIT. Em 1998, foi realizado um inquérito pelo Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional (DETEFP) juntamente com a OIT e o Instituto Nacional de Estatística que revelou que 43.077 menores estavam em situação de trabalho infantil, número substancialmente mais baixo do que o avançado.

Do universo destes 43.077 menores, 34.064 trabalhavam para as famílias e não recebiam remuneração. Do número total apontado, 78,1% frequentavam efectivamente as aulas na escola, 35,3% dos menores tinham 15 anos e 17,6%



tinham 14 anos. Em relação às horas diárias de trabalho, o estudo revela que 43,3% das crianças trabalhavam uma a três horas.

Em 2001, foi realizado o mesmo inquérito que obteve os seguintes resultados:

- 46.717 menores em situação de trabalho infantil, dos quais 40.001 trabalhavam para as famílias e não recebiam remuneração;
- 86,2% desse total frequentavam efectivamente as aulas na escola
- 26,7% dos menores tinham 15 anos e 18,5% tinham 14 anos;
- 14,4% das crianças trabalhavam uma a três horas por dia.

As conclusões do estudo revelam que o número de menores em situação de trabalho infantil tinha aumentado em cerca de 3 mil, de 1998 para 2001, mas que o número de horas de trabalho diário tinha diminuído e que a frequência escolar por parte dos menores sinalizados tinha aumentado.

Associado ao trabalho infantil está outro fenómeno subjacente que é o da pobreza das famílias. Goulart e Lopes referem que “para além dos possíveis baixos rendimentos, ou do desemprego persistente dos pais, as crianças que

trabalham são também, frequentemente, filhas de famílias pouco escolarizadas e/ou que desvalorizam ou são indiferentes face aos percursos escolares dos filhos, assim se perpetuando um ciclo de privação e precariedade que tende a reproduzir-se no tempo” (Goulart e Lopes, 2005).

Os autores chegam à conclusão que “O trabalho infantil em Portugal parece ser de carácter estrutural, estando particularmente bem associado aos «cronicamente pobres» e não tanto a problemas financeiros transitórios, mas indo a preponderância, a este respeito, para aspectos como os salários cronicamente baixos e as más condições de habitação” (idem, p.157).

O factor da pobreza existente nos pais pode constituir um objecto de transmissão para os filhos e gerar um ciclo de pobreza intergeracional, fomentando assim o trabalho infantil ao mesmo tempo que o nível sócio-educacional dos pais pode condicionar a valorização da escola e influenciar a saída precoce do sistema educativo pelos seus filhos.

Segundo o SIETI (Sistema de Informação Estatística sobre Trabalho Infantil), e referindo-se aos dados do ano 2001 no seu estudo Caracterização social dos agregados familiares portugueses com menores em idade escolar, a agricultura, com 47,2%, é o sector de actividade onde os menores mais trabalham, seguindo-se o comércio com 14,3%, a indústria transformadora com 12,7% e a restauração com 12,6%. Ao período das férias escolares corresponde a maior incidência de trabalho infantil, nomeadamente nos meses de Julho (81,9%), Agosto (85%) e Setembro (63,5%), tomando em conta que as crianças aproveitam a interrupção escolar relativa ao período de verão para trabalhar.

De registar que 67,2% das crianças que trabalham são rapazes e 32,8% são raparigas o que representa em números totais 31398 e 15319 respectivamente. Em termos de localização do fenómeno do trabalho infantil em Portugal continental, a Região Norte é aquela onde se regista maior incidência de trabalho de menores com 57,7%, seguindo-se a Região Centro com 26%, a Região de Lisboa e Vale do Tejo com 11%, o Alentejo com 3,2% e o Algarve com 2,1%.

O relatório de actividades do PETI de 2004 apresenta-nos um panorama nacional sobre o fenómeno do trabalho infantil e, mais concretamente, sobre os tipos de sinalização de trabalho infantil. O maior número de sinalizações está relacionado com o “Risco de Trabalho Infantil”, passando depois para as situações de “Trabalho Infantil Indiciado”, “Trabalho Infantil Efectivo”, “Piores Formas Indiciado” e “Piores Formas Efectivo”.

De registar que o mesmo relatório de actividades menciona que o maior número de sinalizações deve-se ao abandono escolar exclusivo com uma taxa de 43,9% na Região Norte, seguindo-se depois as Regiões Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve respectivamente mas, devido ao estabelecimento de critérios e orientações do PETI, o abandono escolar exclusivo não é objecto de actuação prioritária pelos técnicos do programa.

455 sinalizações foram registadas na Região de Lisboa e Vale do Tejo, 221 sinalizações na Região Norte, 115 sinalizações na Região Centro, 59 sinalizações no Algarve e 31 sinalizações no Alentejo. Os técnicos do PETI interviram em 135 casos de “Trabalho Infantil Indiciado”, 234 casos de “Trabalho Infantil Efectivo”, 124 casos de “Piores Formas Indiciado”, 7 casos de “Piores Formas Efectivo”

durante o ano de 2004. A Região Norte foi aquela onde se registou maior número de intervenções (370), a Região de Lisboa e Vale do Tejo registou 149 intervenções, a Região Centro 131, o Alentejo 80 e o Algarve 52.

Passados dois anos sobre este relatório do PETI, o Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional, Fernando Medina, afirmou em 11 de Maio de 2006 à agência Lusa 10 que o fenómeno do trabalho infantil já estava ultrapassado em Portugal, em virtude das medidas tomadas na década de 90 no sentido de remediar este fenómeno.

Os últimos dados da Inspeção-Geral de Trabalho referentes ao ano de 2005, segundo Medina, apontam para a ocorrência de oito casos de menores em situação de trabalho infantil pelo que Portugal limitava-se à existência de casos pontuais no sector da agricultura onde os jovens ajudam as famílias após as aulas.

O último relatório da OIT, inclusive, de acordo com Medina, não mencionava Portugal como um país onde existe exploração do trabalho infantil. O trabalho realizado pelo PETI contribuiu largamente para diminuir os números do trabalho infantil pelo que, menos de 10 anos depois do primeiro estudo efectuado em Portugal sobre este flagelo, o fenómeno está circunscrito. Os Cursos de Educação e Formação de Jovens continuam, no entanto, a ser a medida educativa mais emblemática, adoptada pelo PETI, a fim de combater o fenómeno do trabalho infantil associado ao abandono escolar.

### **2.1.2. OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO COMO ORGANIZAÇÃO INOVADORA**

A decisão de integração de um menor num Curso de Educação e Formação de Jovens obedece a uma série de diligências efectuadas pelos técnicos do PETI e a todo um trabalho de retaguarda que envolve coordenação e articulação entre diversas entidades, no sentido da integração do jovem no programa ser a mais suave possível.

Os jovens encaminhados para um CEF (Curso de Educação e Formação) podem, por norma, ser caracterizados da seguinte forma:

- jovens com comportamentos desviados (pré-delinquentes ou delinquentes);
- têm um passado de insucesso escolar;
- revelam falta de auto-estima e auto-confiança;
- têm problemas de anomia;
- possuem uma família disfuncional (violência física, alcoolismo, etc.).

A principal consequência dos aspectos acima mencionados é que os jovens são excluídos socialmente o que constitui um problema social. Abecassis define o

conceito de problema social como sendo uma “situação que afecta um número significativo de pessoas e é julgada por estas ou por um número significativo de outras, como uma fonte de dificuldade ou infelicidade e considerada susceptível de melhoria” (Abecassis, citado em Carmo, 1997, p.116).

Estes problemas vêm criar mais dificuldades ao sistema educativo vigente que não tem resposta para todas estas situações pelo que surge a necessidade de arranjar respostas educativas adequadas para estes jovens. O CEF tenta responder a estas necessidades educativas com a ajuda dos professores com o objectivo de criar uma rede social de apoio aos jovens e suas famílias. Destacamos o papel desempenhado pela Equipa Móvel Multidisciplinar (EMM), pelo Técnico de Intervenção Local (TIL), pelo Técnico de Intervenção Regional (TIR), pelo Coordenador e pelos Professores que, em conjunto, são recursos humanos indispensáveis para a prossecução do programa.

Segundo Marto (2006), a operacionalização do CEF é da responsabilidade de uma estrutura de coordenação regional, sediada em cada região do país, constituída por quatro elementos: um representante do PETI, uma pessoa da Direcção Regional de Educação da região, uma outra do Instituto do Emprego e Formação Profissional e outra do Instituto de Segurança Social da respectiva área.

Cada representante tem competências previamente estabelecidas:

- “Em cada estrutura de coordenação regional compete ao representante do PETI coordenar e dinamizar, gerir, acompanhar e avaliar a

execução da medida CEF, bem como coordenar e avaliar a aplicação do fundo de apoio ao CEF.

- Ao representante da Direcção Regional de Educação compete assegurar a disponibilização de recursos humanos e físicos para a execução dos CEF, e promover a aplicação de instrumentos de monitorização e avaliação da medida.
- Ao representante do Instituto de Emprego e Formação Profissional, compete garantir a prioridade na integração dos jovens na oferta formativa deste Instituto, e tal como os restantes, monitorizar e avaliar a implementação da medida.
- Ao representante do Instituto de Segurança Social compete mobilizar os recursos e as respostas sociais ágeis, que respondam às necessidades dos jovens e da família” (Martó, idem, p. 104).

### ***2.1.3. DEFINIÇÃO DOS OBJECTIVOS A ATINGIR NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO***

Todo o trabalho desenvolvido pelos professores e técnicos envolvidos gira em redor de um objectivo comum: a (re) integração do jovem no sistema educativo. Utilizamos o prefixo (re) tomando em conta que a reintegração ou integração dos jovens no sistema educativo depende sempre da vontade dos

próprios, o que nem sempre acontece. Para além disso, para haver reintegração parte-se do princípio que houve antes integração dos jovens no sistema educativo.

O historial de abandono escolar dos menores, de situações de trabalho infantil e todo o trabalho desenvolvido diariamente com os jovens alerta-nos para o facto que a integração na escola de ensino regular, anterior ao CEF, nunca chegou a acontecer pelo que o prefixo (re) deixa de ter sentido.

Acrescentamos mais dois objectivos básicos a atingir para os jovens inseridos em CEF: a conclusão da escolaridade obrigatória, sempre que possível, e a faculdade de proporcionar aos jovens uma inserção qualificada na vida activa.

Os parceiros do PETI e os protocolos firmados entre o PETI e os serviços locais são fundamentais para a qualificação dos jovens e para a abertura do CEF à comunidade educativa. Trata-se de ir ao encontro dos interesses profissionais dos jovens e, através da componente prática, proporcionar uma experiência no mundo do trabalho onde é assinado um protocolo entre o PETI, a família do jovem e a empresa acolhedora.

Hermano Carmo aponta esta via a seguir, noutro contexto, quando afirma que “No caso específico do trabalho comunitário com instituições de ensino pré-escolar e escolar (creches, jardins de infância, e escolas de ensino básico), deve ser procurada uma forte ligação à família e à comunidade de residência numa estratégia integrada de socialização das faixas etárias envolvidas” (Carmo, 1999, p.213). O mesmo autor refere ainda que a intervenção deve ser conduzida “no



sentido de se poderem vir a instituir como instituições socialmente activas nas comunidades onde estão inseridas” (id., ibid).

Esta “socialização das faixas etárias envolvidas” resulta porque existe uma abertura à comunidade de residência na realização da componente de formação vocacional que existe no CEF.

### **2.2. O QUE SÃO OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO?**

Face ao elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional importa garantir a concretização de respostas educativas e formativas, indo de encontro às directrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar.

Assim, os cursos de Educação e Formação (CEF) de informática têm como objectivo proporcionar aos jovens um conjunto de ofertas diferenciadas que permitam o cumprimento da escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses e às necessidades do mercado de trabalho local, ou a prossecução de estudos ou formação que lhes permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho,

Neste sentido, cada curso corresponde a uma etapa de educação/formação (desde o Tipo 1 ao Tipo 7) cujo acesso está relacionado com o nível de habilitação escolar e profissional que os jovens já detêm e a duração das formações. O final de cada etapa corresponde a uma determinada qualificação escolar e profissional.

São cursos destinados, preferencialmente, aos jovens com idade igual ou superior a 15 anos, (excepcionalmente podem ingressar nestes cursos com idades inferiores desde que devidamente autorizados pelas respectivas direcções regionais) que abandonaram ou se encontrem em risco de abandonar a escola antes da conclusão da escolaridade de doze anos, bem como àqueles que, após a conclusão dos doze anos de escolaridade, pretendam adquirir uma qualificação profissional para ingresso no mercado de trabalho.

Ao nível da natureza organizativa e do acompanhamento, os cursos de Educação/Formação são tutelados pela Secretaria Regional de Educação através da Direcção Regional de Educação e da Direcção Regional de Formação Profissional e constituem uma alternativa ao sistema formal de ensino, contribuindo para:

- O cumprimento da escolaridade básica obrigatória;
- A aquisição de um conjunto de competências, atitudes e comportamentos pessoais e profissionais vocacionados para a inserção no mundo do trabalho;
- O aumento das qualificações profissionais dos jovens no quadro das políticas de Educação, Formação e Trabalho.

Estes cursos dividem-se em 7 tipologias com durações, condições de acesso e certificações diversas, cujas estruturas curriculares compreendem as componentes de formação sócio-cultural, científica, tecnológica e prática.

É sobretudo na componente prática que, no meu entender, reside o sucesso destes percursos alternativos, por proporcionar aos formandos o contacto com tecnologias e técnicas que se encontram para além das situações simuláveis durante as aulas, criando assim oportunidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos a actividades concretas, no mundo real do trabalho. É de salientar que as escolas com este tipo de cursos, celebram protocolos de colaboração com entidades formadoras e empresas, a fim de facultar aos formandos estágios de qualidade.

Fica a nota que é o Despacho Conjunto nº 453/2004, DR 175, SÉRIE II, de 27 de Julho que regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, tendo sido já rectificado pelo nº 1673/2004, SÉRIE II, de 7 de Setembro.

E o Despacho Conjunto nº 287/2005, DR 65, SÉRIE II, de 4 de Abril - Regulamenta as condições de acesso às provas de avaliação sumativa externa e sua certificação para prosseguimento de estudos e define os modelos de certificado, de acordo com o estabelecido nos nº 1,2,3 e 6 do artigo 18º do despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho.

### **2.2.1. A QUEM SE DESTINAM?**

São destinatários desta modalidade de formação os jovens que se encontram nas seguintes condições:

- idade igual ou superior a 15 anos; em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos

- habilitações escolares inferiores aos 6, 9º ou 12º anos ou o 12º ano de escolaridade já concluído, mas que, ausência de qualificação profissional na adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho;

- interesse na obtenção de uma qualificação profissional de nível superior à que já possuem.

### **2.2.2. ONDE SE PODEM ENCONTRAR?**

#### **Estes Cursos desenvolvem-se em:**

- Escolas do Ensino Público;
- Escolas do Ensino Particular e/ou Cooperativo;
- Centros de Gestão Directa e Participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP);
- Outras Entidades Formadoras

### **2.2.3. MATRIZ CURRICULAR**

Independentemente da tipologia, todos os CEF integram quatro componentes de formação:

- Sociocultural;

## Tese de Doutoramento

---

- Científica;
- Tecnológica;
- Prática.

Existem diferentes tipos de cursos que variam entre si em função da escolaridade mínima de acesso, da carga horária do curso e da qualificação profissional obtida.

Os Cursos de Educação e Formação organizam-se por componentes de formação que se subdividem em áreas de competência, que compreendem por sua vez os domínios de formação (ou disciplinas):

### Itinerários Tipo 1, 2 e 3

<b>Componentes de Formação</b>	<b>Áreas de Competência</b>	<b>Domínios de Formação(Disciplinas)</b>
Sócio-cultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Língua Portuguesa
		Língua Estrangeira
		Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Mundo Actual
		Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho
		Educação Física
Científico	Ciências Aplicadas	Matemática Aplicada
		Disciplina Específica

Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidades do Itinerário de Qualificação Profissional Associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

### Itinerários Tipo 4, 5, 6 e 7

Componentes de Formação	Áreas de Competência	Domínios de Formação(Disciplinas)
Sócio-cultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Português
		Língua Estrangeira
		Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Sociedade
		Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho
		Educação Física
Científico	Ciências Aplicadas	Disciplina Científica 1
		Disciplina Científica 2
		Disciplina Científica 3
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidades do Itinerário de Qualificação Profissional Associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

## **2.2.4. ÁREAS DE FORMAÇÃO**

As tecnologias específicas relativas à formação profissional são seleccionadas de entre as seguintes Áreas de Formação:

*Administração e Gestão*

*Agricultura e Pescas*

*Agro-Indústrias*

*Ambiente, Urbanismo e Arquitectura*

*Artes e Tecnologias Artísticas*

*Cerâmica e Vidro*

*Comércio*

*Construção Civil e Obras Públicas*

*Electricidade, Electrónica e Telecomunicações*

*Energia, Frio e Climatização*

*Hotelaria / Restauração e Turismo*

*Indústrias Gráficas e Papel*

*Informação, Comunicação e Documentação*

*Informática*

*Madeiras, Cortiças e Mobiliário*

*Mecânica e Manutenção*

*Metalurgia e Metalomecânica*

*Serviços Pessoais e à Comunidade*

*Têxtil e Vestuário*

### **2.2.5. OBJECTIVOS DESTES TIPOS DE CURSOS**

Estes cursos têm como principais objectivos:

- Promover a integração do aluno no mundo do trabalho;
- Disponibilizar uma oferta formativa em áreas de qualificação profissional que respondam a carências do mercado de trabalho;
- Combater o abandono/insucesso escolar;
- Diversificar a oferta formativa dando uma resposta mais ampla às expectativas e interesses dos jovens em termos da sua formação profissional.

### **2.2.6. CERTIFICAÇÃO**

A conclusão do curso confere uma **dupla** certificação:

- Certificado de conclusão do 1.º, ou do 2.º, ou do 3.º ciclo, ou do Ensino Secundário, consoante o tipo de curso frequentado.
- Certificado de qualificação profissional de nível I ou de nível II ou de nível III.



### 2.2.7. TIPOLOGIA DOS PERCURSOS – CONDIÇÕES DE ACESSO E CERTIFICAÇÃO

<b>Percursos de Formação</b>	<b>Habilitações de Acesso</b>	<b>Duração Mínima (Horas)</b>	<b>Certificação Escolar e Profissional</b>
<b>Tipo 1</b>	Inferiores ao 6º ano de escolaridade	1125 ou 1872  (percurso com a duração de um ou dois anos, respectivamente)	6º Ano de Escolaridade  Qualificação Profissional Nível I
<b>Tipo 2</b>	Com o 6º ano, 7º ano ou frequência do 8º ano de escolaridade	2109  (percurso com a duração de dois anos)	9º Ano de Escolaridade  Qualificação Profissional Nível II
<b>Tipo 3</b>	Com o 8º ano ou frequência, sem aprovação, do 9º ano de escolaridade	1200  (percurso com a duração de um ano)	9º Ano de Escolaridade  Qualificação Profissional Nível II
<b>Tipo 4</b>	Com o 9º ano de escolaridade ou frequência do nível secundário com uma	1230  (percurso com a duração de um	Certificado de competências escolares

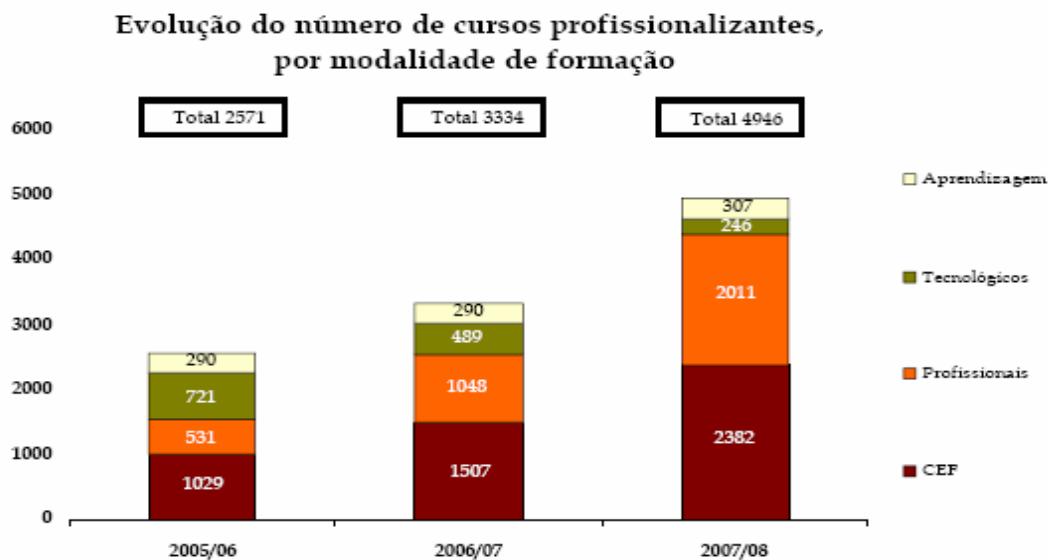
	ou mais repetências, sem o concluir)	ano)	Qualificação Profissional Nível II
<b>Curso de Formação Complementar</b>	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de curso de qualificação inicial de nível 2 que pretendam prosseguir a sua formação	1020 (percurso com a duração de um ano)	Certificado de competências escolares
<b>Tipo 5</b>	Titular do 10º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11º ano, sem aproveitamento, ou titular de percurso tipo 4, ou 10º Ano Profissionalizante, ou curso de qualificação profissional inicial de nível 2 com formação complementar	2276 (percurso com a duração de dois anos)	Ensino Secundário 12º ano  Qualificação Profissional Nível III
<b>Tipo 6</b>	Titular do 11º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 12º ano sem aproveitamento	1380 (percurso com a duração de um ano)	Ensino Secundário 12º ano  Qualificação Profissional

			Nível III
<b>Tipo 7</b>	Titular do 12º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim.	1155 (percurso com a duração de um ano)	Qualificação Profissional Nível III

### **2.3. DADOS ESTATÍSTICOS**

Ficam a seguir alguns dados estatísticos retirados do Gabinete de Estatística e planeamento da Educação no ano de 2007, onde se podem constatar vários dados tais como, a evolução do número de cursos profissionalizantes por modalidade de formação quer no ensino básico e secundário, o crescimento da oferta profissional, entre outros, como se pode constatar nos gráficos que se seguem:

## Crescimento da Oferta Profissional

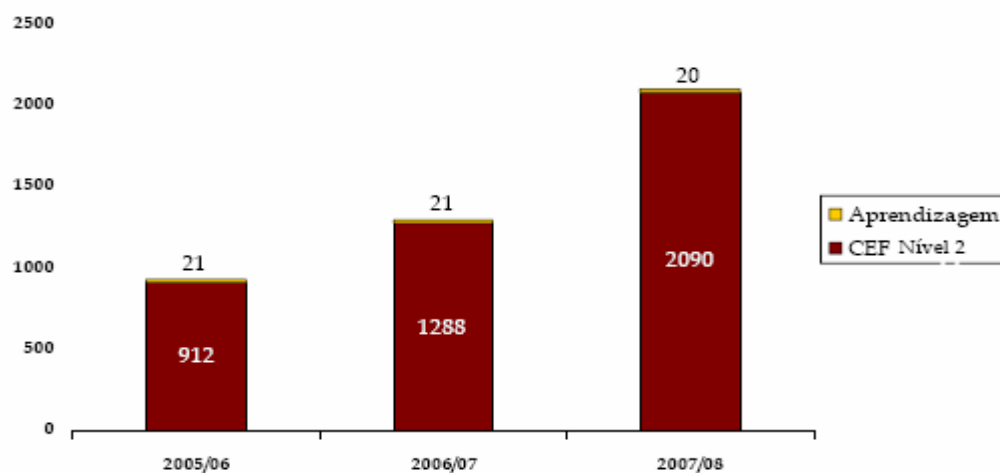


## Cursos profissionalizantes para conclusão do ensino básico



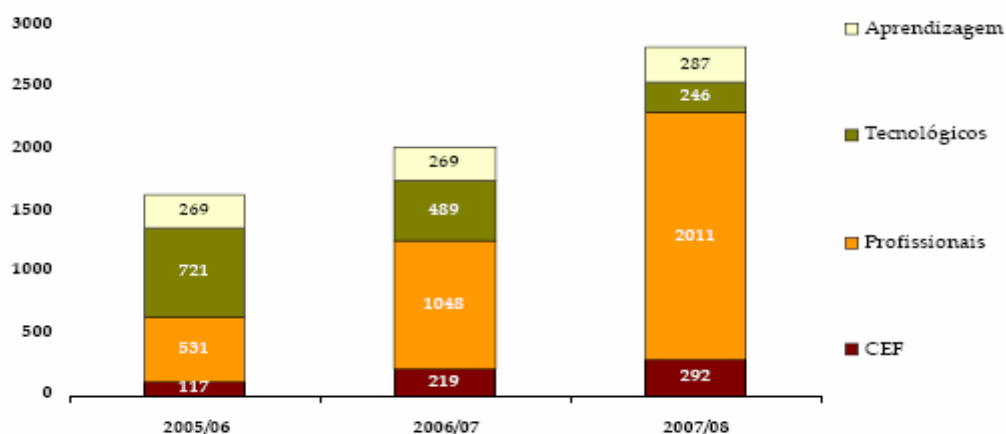
## Cursos profissionalizantes para conclusão do ensino básico

Evolução do número de cursos profissionalizantes, por modalidade de formação



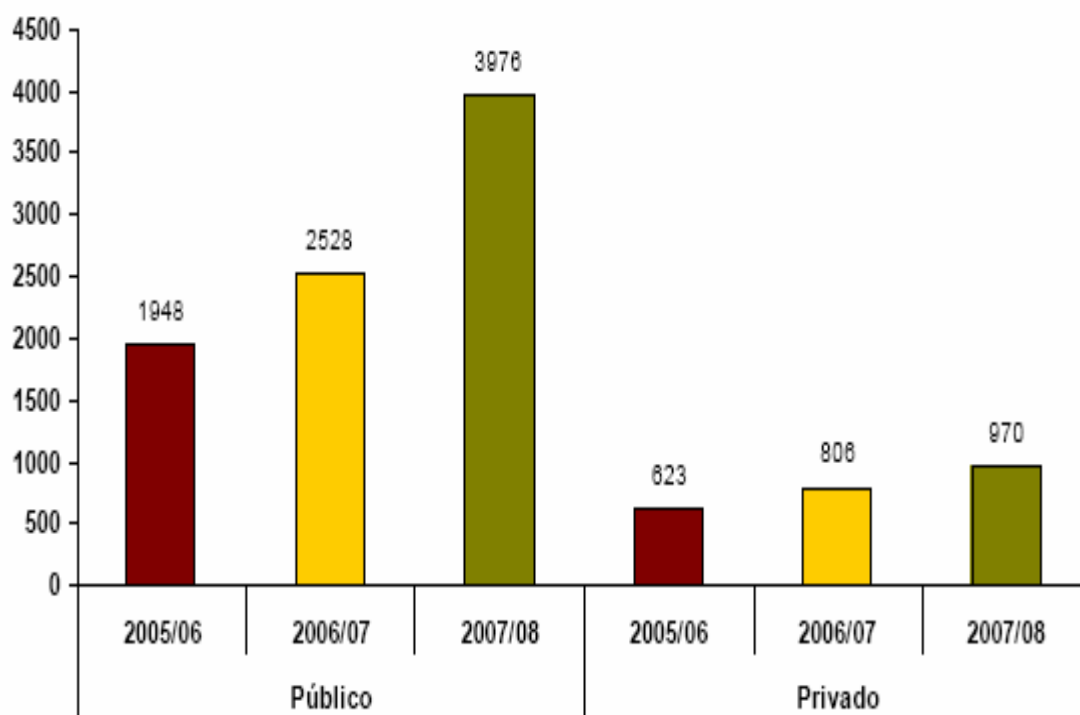
## Cursos profissionalizantes para conclusão do ensino secundário

Evolução do número de cursos profissionalizantes, por modalidade de formação



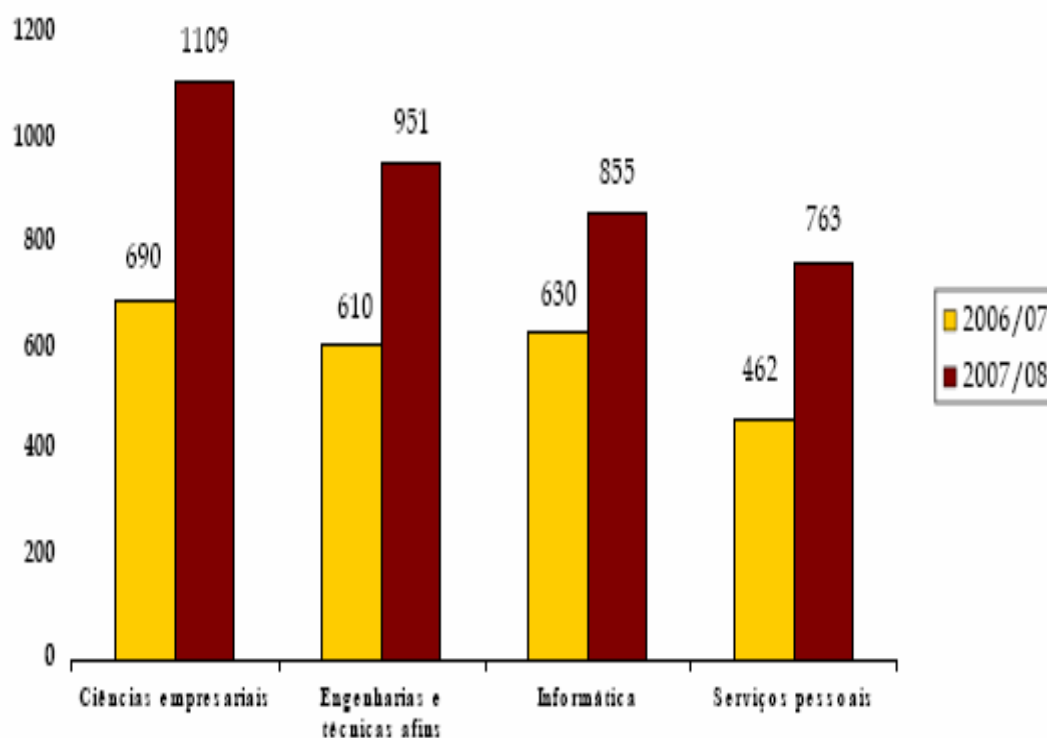
## Crescimento da Oferta Profissional

Evolução do número de cursos profissionalizantes,  
por natureza da entidade formadora



## Crescimento da Oferta Profissional

Áreas de estudo com maior oferta de cursos  
profissionalizantes



Como se pode constatar pela análise dos gráficos acima, verifica-se um acentuado crescimento dos cursos de educação e formação (CEF) nos últimos anos, sendo a tendência para aumentar.

## **2.4. O PAPEL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO NOVO CONTEXTO ECONÓMICO E SOCIAL**

Desde a década de 70 que os países ocidentais têm vindo a ser palco de profundas transformações económicas e sociais que se manifestam, especificamente, ao nível do mercado de emprego, numa crise de quantidade e de qualidade do emprego. Por um lado, deparamo-nos com elevadas taxas de desemprego que afectam diferentes categorias sociais que, pelas suas características, se encontram mais vulneráveis à dinâmica do "sistema de emprego" (Rodrigues, 1988), com particular destaque para o segmento jovem da população activa. Por outro lado, em termos qualitativos, assistimos à proliferação de múltiplos cenários de precariedade e de instabilidade da relação salarial que se afigura, cada vez mais, como sendo dotada de traços concorrenciais.

Associada ao decréscimo das necessidades de emprego, provocado por um mercado internacional cada vez mais exíguo para uma capacidade produtiva excessiva, a oferta de emprego direcciona-se, fundamentalmente, para trabalhadores qualificados e polivalentes. Contudo, esta oferta, emanada do sistema produtivo, encontra-se frequentemente desfasada da que provém do sistema de ensino, na medida em que este último não se orienta exclusivamente para um tipo de formação capaz de responder às qualificações necessárias às novas e renovadas lógicas que estruturam o mercado de emprego.

Há, no entanto, que ponderar posições que são, de certo modo, deterministas, ou seja, que postulam uma adequação estrita da oferta do sistema educativo às necessidades do sistema produtivo (Bowles e Gintis, 1976), pois, apesar de ser fundamental uma articulação virtuosa entre estas, a mesma não



deverá anular em si as características de cada um destes sistemas. Se tal acontecesse, comportar-se-iam alguns riscos.

O sistema produtivo tenderia a manifestar necessidades de curto prazo ao nível qualificacional, enquanto que o sistema de ensino se pautaria (ou deveria pautar), por uma dinâmica de longo prazo e de aposta em perfis qualificacionais orientados para fileiras profissionais abrangentes, importa ainda ter presente que o próprio sistema de ensino, se inovador, pode ter um papel fundamental de antecipação das necessidades futuras do sistema produtivo em termos de perfis profissionais.

Da mesma forma, a sua finalidade última não se consubstancia apenas na dotação dos indivíduos em qualificações profissionais, mas igualmente na sua educação numa óptica de cidadania. E este objectivo deverá estar também presente na formação, já que esta terá de ser crescentemente equacionada enquanto formação permanente e ao longo da vida. Nesta acepção, deverão ser considerados, necessariamente, princípios de formação social e humana e não exclusivamente de cariz profissional.

As mudanças que o mercado de emprego europeu atravessa orientam-se para exigências de níveis qualificacionais (escolares e profissionais) qualitativamente superiores, os quais implicam uma capacidade de resposta dos Estados Membros da UE no sentido da criação de políticas de ensino/formação e de emprego aptas a responder às novas necessidades de um sistema produtivo em mutação. Destacamos aqui, em particular, os comumente designados grupos sociais de risco, os quais, pelos seus escassos capitais económico, social e cultural (Bourdieu, 1979) (equacionáveis, ou não, de forma articulada), poderão tender para uma certa marginalização económica; entre estes encontramos alguns

segmentos do conjunto mais amplo da população jovem, que agrega no seu seio Recursos Humanos, frequentemente detentores de uma formação desadequada e, em alguns casos, incapaz de potenciar as suas capacidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de acompanhar as mudanças em curso. Tornam-se, desta forma, objecto preferencial das políticas empresariais de emprego pautadas por traços de flexibilização aos mais diversos níveis. Tal resulta numa mudança qualitativa dos empregos oferecidos aos jovens: são empregos caracterizados pela precariedade, nomeadamente, nos domínios qualificacional, salarial e contratuais.

Face ao que acabamos de referir, ao nível científico e político tem-se vindo a defender que a formação profissional, quer esteja inserida no sistema de ensino formal, quer constitua uma estrutura autónoma relativamente ao mesmo, poderá ter um papel decisivo quando equacionada numa perspectiva de adequação das qualificações dos jovens ao mercado de emprego, na medida em que lhes proporciona conhecimentos necessários ao processo de adaptação a um mundo laborai em constante mudança, designadamente, ao nível dos saber-fazer, saber-ser e saber-aprender (Le Boterf, 1989).

Contudo, o papel a ser desempenhado pela formação não se pode limitar à sua vertente passiva de facultar saberes direccionados para perfis profissionais restritos e pré-existentes. Cabe-lhe igualmente proporcionar ao sistema produtivo novos perfis profissionais que, em termos de saberes, vão ao encontro das mutações organizacionais, gestionárias e tecnológicas associadas aos processos de reestruturação e de reconversão produtivas, os quais, necessária e permanentemente, marcarão, de ora em diante, a realidade empresarial.

Cientes desta problemática, os vários países constitutivos da UE têm apostado, nas três últimas décadas, no desenvolvimento de estratégias diversas ao nível das políticas de ensino/formação e emprego. Após a sua emergência, tem sido escassa a análise, do lado da procura de emprego, dos impactos reais da formação profissional na diversidade de situações e das trajectórias profissionais. Apesar do enaltecimento desta temática no discurso reflexivo, de matriz científica, sobre as sociedades, é ainda hoje uma constante a ausência de utilização adequada e ponderada de instrumentos de avaliação da formação profissional, não apenas a posteriori mas igualmente durante a sua realização. Impõe-se, neste sentido, entre outro tipo de avaliações, a necessidade de levar a cabo uma avaliação do impacto da formação profissional nas trajectórias profissionais dos jovens, visando "medir o grau de concretização dos objectivos do programa e ainda o contributo específico do programa para modificar a área sobre a qual actuou" (Rodrigues, 1993: 4).

### ***2.4.1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE EMPREGO: OS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO/INSERÇÃO DOS JOVENS NA VIDA ACTIVA***

O estado de crise económica e social vivido nas sociedades contemporâneas em finais dos anos 70 coloca a problemática do mercado de emprego no centro das reflexões realizadas, quer em termos de diagnóstico, quer das terapias perspectivadas para a sua resolução (Silvestre, 1986: 54).

Neste sentido, o tratamento da relação salarial já não pode realizar-se apenas numa perspectiva de mobilidade, mas, fundamentalmente, de flexibilidade, uma vez que aquela já não é suficiente para fazer face à crise actual do emprego.

De facto, a referência tradicional ao pleno emprego e ao valor conferido ao "emprego para toda a vida" dilui-se no insuficiente e precário mundo do trabalho actual. Este caracteriza-se, segundo as teorias da segmentação e do dualismo (Doeringer e Piore, 1971 e Piore e Berger, 1980), por uma profunda plurisegmentação, a qual se polariza em torno de dois segmentos fundamentais.

Um, primário, constituído, geralmente, pelos indivíduos possuidores de níveis de formação escolar e profissional elevados, aos quais as empresas oferecem condições de trabalho atraentes, nomeadamente aos níveis salarial, promocional e contratual. Outro, secundário, que agrega os sujeitos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional que se encontram em situações de desemprego, subemprego ou emprego precário.

É em particular para este último segmento - que engloba, em grande parte, os jovens, as mulheres, os desempregados de longa duração, os indivíduos com deficiências motoras e os trabalhadores pouco ou nada qualificados que as políticas de emprego e formação terão de se direccionar.

Todavia, existem diferenciações nacionais nas formas de organização do salariedade, as quais não resultam unicamente da heterogeneidade da procura de emprego. A abordagem societal (Maurice, Sellier e Silvestre, 1982) permite precisamente dar conta dessa heterogeneidade, através, em particular, de uma análise alargada do mercado de emprego às suas componentes de carácter sociológico e institucional, a qual, quando combinada com elementos de outras perspectivas, nomeadamente com a teoria da regulação (Aglietta, 1982 e Boyer, 1986) (que enfatiza a lógica económica e do capital) e a teoria da segmentação (que salienta o papel das empresas na estruturação do mercado de emprego), enriquece teórica e analiticamente o modo como equacionamos a própria

construção da relação salarial e as mutações de que vem sendo alvo, inserindo-a nos diferentes contextos nacionais e regionais/locais.

Incidindo a nossa análise na avaliação dos processos formativos orientados para jovens, é fundamental ter presente que a perspectiva teórico analítica que aqui se defende assenta no pressuposto segundo o qual os jovens se, por um lado, partilham a característica de pertencerem a uma faixa etária determinada, a qual é, por si só, discutível, por outro apresentam diferenciações nomeadamente de ordem económica, social, cultural e relacional; daí se privilegiar o conceito de "juventudes" (Grácio, 1988 e Ferreira, 1993).

No seio desta problemática também os critérios que definem a passagem da "condição social de jovem" à "idade adulta" nem sempre são consensuais.

No entanto, poder-se-á apontar o ingresso na vida activa como um elemento de transição, já que é através deste que se concretiza uma certa autonomia face à família de origem, tanto em termos económicos, como habitacionais. Quando as juventudes são consideradas na sua diversidade, as vertentes a ter em conta no acesso à vida adulta são, elas próprias, diferenciadas e flutuantes. Todavia, uma tendência comum delinea-se nas sociedades ocidentais contemporâneas com o adiamento da entrada dos jovens no mercado de emprego, bem como do acesso a uma condição profissional estável e duradoura, o que se traduz, no domínio da vivência social, num prolongamento da condição social de "jovem". Tal resulta, entre outros factores, por um lado, da alongada permanência no sistema escolar e, por outro, das dificuldades de transição/inserção dos jovens no mercado de emprego, dadas algumas das características actuais dos sistemas produtivos. Entre estas salientamos as decrescentes necessidades de mão-de-obra, os novos perfis profissionais exigidos pelos processos de inovação tecnológica e organizacional e a forte tendência para

a adopção de formas várias de flexibilização na gestão dos Recursos Humanos (GRH), entre outras. Neste contexto socioproductivo, importa ter presente o conceito de "jovens-adultos" (Drancourt e Berger, 1995: 8), ao englobar os sujeitos que, apesar de terem passado os limites da designada "juventude", em termos biológicos e estatísticos, ainda se encontram numa fase de transição por estarem desempregados ou em situações de emprego precárias, sendo estas últimas características dos denominados "desempregáveis" (Lima e Silva, 1986: 170).

Os jovens encontram-se, deste modo, sujeitos a uma transição/inserção tardia no mercado de emprego, constituindo a transição "a expressão do movimento geral de precariedade das situações que afectam principalmente os jovens e que é particularmente visível nas suas trajectórias" (Rose, 1996: 66). Impõe-se pois uma nova problematização que procure dar conta, em termos descritivos e explicativos, da maior fluidez das fronteiras que separam o fim da trajectória educativa/formativa e o início da vida profissional.

Este período poderá contemplar momentos de procura activa de emprego, de ocupação de um ou vários empregos mais ou menos instáveis, de melhoramento das potencialidades de inserção através da formação profissional ou mesmo situações de inactividade total (Rose, 1984: 35).

Importa ter presente as condições sociais e históricas que impulsionaram o discurso de carácter teórico sobre a inserção. Desenvolveu-se num contexto de pleno emprego, no qual se considerava que o mercado de emprego era composto por empregos disponíveis, duradouros e garantidos, no sistema educativo formal ou derivadas das características sócio-psicológicas e ráticas do próprio indivíduo. Segundo Esteves (1988: 24), trata-se de uma perspectiva verdadeiramente individualista, tanto em termos analíticos, como terapêuticos. A juventude é entendida homogeneamente, sendo constituída por indivíduos do mesmo escalão

etário e com uma cultura muito própria, geralmente caracterizados por valores de aversão ao trabalho ou de inadaptação aos ritmos e lógicas do sistema produtivo.

Por sua vez, optar pela abordagem da "transição ao trabalho" implica centrar a análise no movimento de transferência, sem referência ao ponto terminal, pois são a incerteza e a instabilidade que pautam as situações profissionais.

Segundo Rose (1984: 23), a vulnerabilidade dos jovens ao desemprego é um facto inquestionável. No entanto, é também entre eles que se verifica um grau de "empregabilidade" 3 (Idem) mais elevado, dadas as significativas taxas de rotação. Logo, os fluxos entre emprego, desemprego e formação são igualmente intensos. Se isto é verdade, também o é o facto de os jovens se submeterem mais facilmente do que outras categorias da população às condições de precariedade impostas pelas empresas, quer por possuírem qualificações insuficientes e/ou falta de experiência profissional, quer devido à fraca oferta específica de emprego. Neste sentido, poder-se-á afirmar que os jovens têm mais dificuldades de estabilidade e segurança laboral e, logo, de inserção na vida activa, do que propriamente de transição ao mercado de emprego.

Apesar desta tendência geral, torna-se importante ter em consideração as descontinuidades que marcam a transição dos jovens à vida activa, na medida em que constituem uma categoria populacional socialmente heterogénea.

Constata-se que a existência de várias juventudes está igualmente associada a uma variedade de percursos de transição ao trabalho, bem como de inserção na vida activa. Aqui importa ponderar as condições de partida e de

chegada no processo de transição profissional, visto que nem todos os jovens realizam a sua transição ao trabalho com um idêntico poder de negociação.

A segmentação do espaço de partida repercute-se na segmentação do espaço de chegada das trajetórias profissionais (Prieto, 1994: 114).

As redes sociais detêm, assim, um papel fundamental na estruturação dos movimentos da mão-de-obra, e logo, nos processos de transição, fundamentalmente ao nível do mercado externo, isto é, nos processos de mobilidade dos agentes no mercado de emprego. É assim que, dada a conjuntura económica e demográfica que caracteriza as sociedades ocidentais actuais, torna-se necessário não só investir em capital escolar, como igualmente, e cada vez mais, em capital relacional.

De forma relativamente esquemática, pode afirmar-se a existência de dois tipos básicos de recursos para aceder a um emprego: os meios formais que incluem, entre outros, o recurso aos anúncios da imprensa, a agências ou empresas especializadas em colocação e aos centros de emprego; os meios informais que abarcam, nomeadamente, o apoio de amigos ou familiares.

Tem-se constatado uma maior eficácia destes na transição ao mercado de emprego, pois a sua utilização pelos indivíduos pressupõe apenas a mobilização de redes sociais diversas (Santos, 1991).

Segundo os pressupostos analíticos de base já equacionados, postulamos que, apesar do poder de negociação diferenciado dos jovens face às condições disponibilizadas pelo mercado de emprego, as empresas possuem um papel determinante nos processos de alocação da mão-de-obra. Segundo Rodrigues



(1988), a dinâmica dos fluxos populacionais no espaço profissional é marcada pela interação entre a procura de emprego por parte dos indivíduos e a oferta emanada do sistema produtivo.

Nesta confrontação, quem domina é a oferta de emprego devido ao seu poder de selectividade e mobilização, apesar de existir sempre um certo grau de "autonomia relativa" dos agentes na escolha do rumo das suas trajectórias profissionais.

Assim as disparidades do uso da mão-de-obra resultam mais do facto de serem funcionais do ponto de vista das empresas do que das singularidades individuais (Rose, 1984: 95).

A Gestão de Recursos Humanos desenvolvida no interior das empresas tem em conta o contexto regional/local do mercado de emprego, optando aquelas por implementar políticas de gestão da mão-de-obra mais ou menos flexíveis de acordo com o referido contexto. Daí o recurso a formas precárias de emprego (tais como os contratos de duração determinada ou a prestação de serviços), que permitem, mais facilmente, adaptar a quantidade de mão-de-obra ao volume e gamas de produção solicitados pelo mercado. É, deste modo, a própria dinâmica económica, e não apenas a do mercado de emprego, que está na base da criação de emprego.

O Estado constitui também um agente institucional importante no domínio da transição/inserção dos jovens na vida activa, o qual, face à necessidade de repartição dos sujeitos potencialmente activos de acordo com a quantidade de empregos existentes, se depara com um desfasamento entre a procura e a oferta de emprego. Para, tanto quanto possível, minorar este fosso, incrementa políticas

de ensino/formação e emprego, tais como a promoção de cursos de formação para desempregados ou de criação do próprio emprego. Só que tais medidas acabam, muitas vezes, por ter um efeito perverso, na medida em que podem constituir apenas uma solução de recurso alternativa à vivência do desemprego. Por outro lado, a política de emprego influi de forma determinante na dinâmica dos stocks e dos fluxos da população, que ocorre em função das características sociais da mesma. Entretanto, importa não negligenciar o facto de a política de emprego dever estar articulada com as restantes políticas sociais e económicas, nomeadamente com a política de formação.

Deste modo, no processo de transição/inserção no mercado de emprego presencia-se a intercepção de vários agentes que vão desde os próprios indivíduos, até às empresas, passando pelo Estado. Daí a importância do conceito de "organização da transição profissional" que trata dos "mecanismos e processos mais ou menos institucionalizados que contribuem para modificar as formas desta transição" (Rose, 1984: 53). Uma das formas mais institucionalizadas é constituída, designadamente, pelos denominados intermediários de transição que são instituições que têm como actividade principal a colocação de mão-de-obra. E o caso dos sistemas de formação, nomeadamente os Cursos de Educação e Formação de Jovens, que reporta este estudo, que procuram associar directamente a função tradicional de formação a uma actividade de transição profissional, bem como das iniciativas estatais com vista à inserção profissional, nomeadamente por intermédio de medidas legislativas.

#### **2.4.2. OS JOVENS E O MERCADO DE TRABALHO: ESTUDO ESTATÍSTICO**

A partir de um estudo sobre a situação dos jovens portugueses face ao mercado de trabalho<sup>1</sup>, constatou-se que tem crescido significativamente a proporção de jovens a cargo da família, o que aponta, em parte, para o aumento do tempo de escolaridade, com o conseqüente retardar da entrada no mercado de trabalho, mas demonstra também que a situação de dependência face à família de origem se mantém para além das idades típicas de finalização da escolaridade de nível superior, afectando um número cada vez maior de jovens que não conseguem ainda aceder, pelos seus próprios meios, a recursos básicos de subsistência.

Na verdade, os jovens têm sido mais penalizados do que a população adulta por situações de desemprego, apresentando taxas de desemprego superiores à média nacional, e com um crescimento mais acentuado no período de recessão. Além disso, tem vindo a crescer o peso dos jovens que procuram novo emprego face aos que o procuram pela primeira vez. No interior da população jovem são mais vulneráveis a situações de desemprego as mulheres, o grupo etário dos 15 aos 19 anos e os que possuem as habilitações mais baixas. Os processos de transição dos jovens portugueses para a vida activa são, pois,

---

<sup>1</sup> O estudo “Os Jovens e o Mercado de Trabalho: caracterização, estrangulamentos à integração efectiva na vida activa e a eficácia das políticas”, desenvolvido no quadro da Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento (DGEEP) do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, foi elaborado por uma equipa de investigadores do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), com a coordenação das autoras do presente artigo, que integrou também Sandra Mateus, Inês Pereira, Pedro Abrantes e Maria Abranches. O respectivo relatório final foi publicado com o mesmo nome pela DGEEP, na Colecção Cogitum, n.º 18, em 2006. Este estudo foi apoiado pelo Programa Operacional de Assistência Técnica do QCA III – Eixo FSE e co-financiado pelo Fundo Social Europeu.

condicionados por um conjunto de problemas e obstáculos que o estudo permitiu identificar, agrupados em três domínios críticos estratégicos: o das qualificações escolares e profissionais, o da relação entre a escola e o mercado de trabalho e o da estrutura do emprego juvenil, designadamente a partir de indicadores relacionados com a qualidade das inserções profissionais.

As qualificações escolares e profissionais parecem ser factores cruciais na integração profissional dos jovens e na qualidade dessa integração. Pese embora o aumento que a escolaridade tem registado nos últimos anos, os níveis de ensino alcançados por estas novas gerações permanecem muito aquém dos seus congéneres europeus, persistindo elevadas taxas de abandono escolar e de saídas precoces do sistema de ensino.

Por outro lado, as qualificações profissionais e os sistemas de dupla certificação apresentam um crescimento pouco significativo, continuando associados a uma imagem de desprestígio por comparação com cursos destinados somente ao prosseguimento dos estudos, que os serviços de orientação vocacional não demonstram estar a contribuir para contrariar. Tendo havido progressos quanto à articulação entre sectores da educação e da formação profissional e emprego, com implementação de ofertas formativas inovadoras e diversificadas, elas aparecem ainda algo sobrepostas e concorrenciais entre si, carecendo de adequação face a uma escolaridade obrigatória que aponta para o 12.º ano, estando também pouco articuladas com o ensino superior e as possibilidades de, por esta via dupla, os jovens incrementarem as suas qualificações.

Uma outra conclusão a que o estudo chega prende-se com o desajustamento entre a oferta e a procura no mercado de trabalho. Se por um lado

se pode reconhecer o facto de o sistema de ensino ter permanecido muito “centrado em si mesmo”, também não há dúvidas de que o tecido empresarial português ainda assenta em formas algo arcaicas de organização do trabalho, incapaz de absorver uma força de trabalho mais qualificada. As políticas para a integração dos jovens no mercado de trabalho revelam lacunas na promoção da condição de estudante-trabalhador ou de trabalhador-estudante; o trabalho a tempo parcial é diminuto, bem como as ofertas formativas de especialização profissional e superiores pós-laborais.

Por fim, a questão da qualidade das inserções profissionais, não sendo específica dos trabalhadores jovens, coloca-se para estes com particular acuidade, já que têm sido mais afectados pelos processos e tendências mais recentes de flexibilização e desregulação, com a inerente instabilidade e precariedade que são seu apanágio, como atesta o elevado peso do contrato a prazo entre a população jovem em Portugal face aos outros Estados-membros (à excepção de Espanha), o seu peso muito superior relativamente à população adulta e, ainda, o crescimento progressivo que tem vindo a registar.

O processo de integração dos jovens no mercado de trabalho tende, assim, a alongar-se no tempo, passando muitas vezes por trajectos de alternância entre ocupações, períodos de desemprego e de formação. Um dos principais problemas identificados remete justamente para a incapacidade de transitar de uma situação de vínculos informais ou precários para uma situação de pleno emprego, com vínculos formais e de longa duração ou, pelo menos, propiciadores de protecção em situações de desemprego. Não se trata, pois, apenas de um problema de transição de uma situação de inactividade – muitas vezes correspondente à frequência escolar – para a vida activa, mas, cada vez mais, de permanência, com a devida qualidade, no mercado de trabalho.

## **2.5 NOTA CONCLUSIVA**

Apresentado o que é um Curso de Educação e Formação (CEF) enquanto organização dotada de recursos educativos inovadores e de uma estrutura organizacional orientada para o desenvolvimento de uma gestão participativa dos seus intervenientes, podemos encontrar nos seus princípios alguns daqueles que já mencionámos anteriormente, aquando da alusão aos estádios da educação e, mais concretamente, à educação orientada à inovação.

Estamos a falar de uma organização antecipativa que tem uma visão de futuro e uma metodologia aprendente e “Tanto a gestão como a articulação dos recursos humanos e físicos obedecem a esta metodologia aprendente, pois se o problema muda, os recursos terão de se adequar para responder de uma nova forma à situação. De preferência, e se possível, antecipando-a, esta é uma das prioridades das equipas móveis” (Marto, idem, p.108).

Esta gestão antecipativa da organização pressupõe uma aposta assumida nas qualificações dos seus recursos humanos, seleccionados criteriosamente, proporcionando o empowerment da equipa de trabalho, termo inglês que consiste em delegar autoridade e responsabilidade aos funcionários de uma organização de forma a torná-los mais autónomos, auto-dirigidos e capazes de proporem soluções perante problemas dando sempre prioridade aos clientes, no caso concreto, aos jovens inseridos no CEF.

Enquanto pequena equipa de trabalho altamente qualificada, a equipa técnico-pedagógica no CEF não obedece a uma cadeia de comando verticalizada,

sistema hierárquico mais utilizado nas grandes organizações, mas favorece uma gestão horizontal: "...eliminam-se os escalões numerosos entre o topo da pirâmide de poder e a base executiva. Os centros decisórios penetram as próprias estruturas executivas de molde a manterem uma elevada capacidade de inflectir rotas e percursos em função da avaliação permanente da marcha do sistema" (Carneiro, idem, p.117).

O trabalho em rede, as estruturas em rede e as interacções múltiplas são características que encontramos no CEF com a articulação dos diversos organismos em presença. De acordo com Russo (2006), existe um conjunto de entidades públicas e privadas que funcionam como parceiros do CEF e que são operacionalizadas pelo PETI através da "capacidade de organização e cooperação entre os serviços no sentido da optimização de recursos locais e na coresponsabilização dos diferentes agentes em situações comuns" (p.109). A autora refere, de seguida, algumas dessas entidades em articulação:

- a) "Entidades responsáveis pela educação, como Direcções Regionais de Educação, Coordenações Educativas, Agrupamento de Escolas, escolas e universidades;
- b) Entidades com competências na área da infância e juventude como: o Instituto de Segurança Social, Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, Instituto de Apoio à Criança, Instituições Particulares de Solidariedade Social, Instituto Português da Juventude e Organizações Não Governamentais;

- c) Entidades de solidariedade social como o Instituto de Segurança Social, Instituições Particulares de Solidariedade Social e Organizações Não Governamentais;
- d) Entidades de poder local como as autarquias e governos civis;
- e) Entidades responsáveis pela orientação e formação profissional como o Instituto do Emprego e Formação Profissional, nomeadamente os Centros de Emprego e os Centros de Formação Profissional;
- f) Entidades da área da saúde, como os hospitais, centros de saúde e centros de atendimento a toxicodependentes;
- g) Entidades com responsabilidades do âmbito da segurança e da justiça como a Polícia de Segurança Pública, Guarda Nacional Republicana, Ministério Público, Instituto de Reinserção Social e Equipas Multidisciplinares de Apoio aos Tribunais;
- h) Entidades responsáveis pela inspecção das condições de trabalho, como o Instituto para a Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho, e Inspeção-geral de Trabalho;
- i) E por último, Outras entidades da sociedade civil, como pequenas e médias empresas”.

De entre as características principais da educação orientada à inovação de Carneiro (2001), seleccionamos outros aspectos que podemos encontrar no CEF:

- Negociação versus imposição



- Trabalho de projecto
- Poder criativo
- Pedagogias de geometria variável

A metodologia de trabalho de projecto implica uma negociação com os alunos de todo o trabalho a desenvolver e não obedece a uma imposição rígida de modelos teóricos. O poder criativo dos professores do CEF, e da restante equipa de trabalho, deve servir de fonte de inspiração para a realização de projectos inovadores capazes de mobilizar o empenho dos jovens e o trabalho colectivo.

As pedagogias de geometria variável são uma consequência lógica do trabalho desenvolvido pelos professores do CEF: as múltiplas solicitações que os jovens fazem aos professores obrigam, por vezes, à improvisação pedagógica e a uma flexibilidade curricular porque “O processo é tão ou mais importante que o produto final” (Carneiro, *idem*, p.117).

Julgamos poder afirmar que o trabalho pedagógico no CEF é um conjunto de desafios do conhecimento para os professores que podemos sintetizar através do seguinte esquema, adaptado de Carneiro (*idem*, p.165):

### Desafios do conhecimento para Professores



A aprendizagem ao longo da vida está subjacente neste diagrama. A formação inicial dos professores deixou de ser suficiente para enfrentar os problemas com que se deparam diariamente, pelo que é cada vez mais

necessário investir em novos conhecimentos. Os professores estão em aprendizagem contínua o que representa uma forma de melhor gerir os ventos de mudança e acompanhar a evolução do CEF, orientado para a inovação.

Em suma, a estrutura organizacional do CEF estará concebida para responder às necessidades de educação, de formação e de ordem social dos jovens colocando a equipa técnico-pedagógica no centro das decisões, atribuindo-lhe o papel de principal dinamizadora de todo o processo de (re) integração dos menores no sistema educativo.

No entanto, a operacionalização dos recursos educativos que funcionam no CEF e os objectivos subjacentes ao programa, sugerem-nos uma série de questões:

- Os professores e técnicos têm uma formação específica para conseguirem atingir os objectivos do CEF?
- Que critérios existem no recrutamento de professores?
- Qual o perfil necessário dos professores para ingressarem no CEF?
- Existe formação interna no CEF?
- Como funciona a vertente de formação vocacional? Existem empresas dispostas a receberem jovens com este tipo de perfil?
- Qual a opinião dos jovens integrados em CEF sobre o programa?

- Os professores aderem facilmente à estrutura organizacional existente, diferente do ensino regular?

Propomo-nos responder a estas, e outras perguntas, na segunda parte deste trabalho através da análise do funcionamento de CEF de Informática em duas Escolas no Concelho de Oliveira do Hospital.



---

## **CAPÍTULO 3.**

# **A INFORMÁTICA NO ENSINO**

---



## Capítulo 3. A INFORMÁTICA NO ENSINO

### 3.1. INTRODUÇÃO

Com o aparecimento dos chips de silício, a Sociedade Industrial deu lugar à Sociedade da Informação e do Conhecimento. Esta caracteriza-se por alterações constantes, pelo aparecimento de novas tecnologias a uma velocidade vertiginosa, que percorrem a sociedade impondo rápidas adaptações dos indivíduos.

O desenvolvimento das novas tecnologias, fez aparecer novas formas de trabalho, de produzir e distribuir produtos. Neste contexto, passaram a ser exigidas novas competências aos profissionais e uma actualização permanente dos conhecimentos. A necessidade de formação contínua é essencial para a sobrevivência dos profissionais, a qual tem por objectivo melhorar as suas competências a todos os níveis: qualidade profissional, qualidades pessoais, iniciativa, comunicação, trabalho de equipa, entre outros.

A questão que se coloca é qual o papel da escola nesta nova sociedade? Será o mesmo que no passado?

Estando nós numa época em que o indivíduo tem de adquirir novas competências constantemente, a sua formação básica deve ter como objectivo a integração numa sociedade do conhecimento em que é necessário aprender constantemente. Num relatório elaborado pela OCDE (2001) refere que “...as competências em TIC são um pré-requisito para participar na sociedade e no trabalho”.



Os mais recentes dados sobre a qualidade do ensino em Portugal revelam que existem problemas nas instituições de ensino que necessitam de uma reflexão, impondo-se mudanças de modo a que as escolas realizem o seu papel de formação, essencial nas sociedades modernas e desenvolvidas. No relatório da OCDE (2000) sobre a literacia dos adultos nos países que fazem parte desta organização, Portugal encontra-se nas últimas posições no que diz respeito às competências dos adultos relacionadas com a leitura e cálculos simples; este relatório refere também que os conhecimentos e as competências dos adultos estão directamente relacionados com a produtividade, a inovação e a coesão social.

Para se obter uma verdadeira mudança a escola deverá disponibilizar as disciplinas que caracterizam a sociedade de informação e ter como objectivo principal a formação do aluno para a inserção numa sociedade que muda rapidamente. Como diz Papert (1993) “ a sociedade está a mudar mais depressa que a escola “, pelo que se exige que esta se modernize e se adapte às novas circunstâncias.

Na última reorganização curricular do ensino básico, DEB (2001), é referido que “não basta adquirir conhecimentos, é necessário compreender, dar sentido e saber usar o que se aprende, assim como desenvolver o gosto por aprender e a autonomia no processo de aprendizagem.” Podemos então concluir que cabe aos professores aplicar metodologias que desenvolvam o gosto pela aprendizagem e ensinem os alunos a aplicar os conhecimentos.

Hoje em dia tornou-se unânime a utilização de tecnologias multimédia em educação, existindo numerosos trabalhos sobre este tema; assim, na nossa opinião, torna-se importante, em termos de investigação, adoptar uma estratégia

em redor do estudo da qualidade do processo ensino – aprendizagem, aquando da inserção dessas tecnologias.

### **3.2. TECNOLOGIA – EDUCAÇÃO**

O trabalho cada vez mais requerer pessoas capazes de pensar e de tomar decisões. As escolas devem fomentar características essenciais na construção da personalidade dos jovens, como a iniciativa, o poder de argumentação e de crítica, independência e autodisciplina. As Novas Tecnologias têm um papel importante na educação, seja em contexto informal (actividades quotidianas), seja em contexto formal (a escola).

A obtenção de informação fora da escola é cada vez maior, o que implica mudança na sociedade e no sistema educativo. Os jovens têm ao seu dispor, em casa, variadíssimos sistemas tecnológicos, tais como: computador pessoal, vídeo gravadores, jogos electrónicos, Internet, leitores de MP3, etc.

É necessário que “as escolas utilizem produtos e estratégias relacionadas com as Novas Tecnologias. (...) A dialéctica da inovação tecnológica e da formação de professores é uma das dificuldades de qualquer projecto de educação (...)” (Comissão da Reforma do Sistema Educativo, 1988). Na formação de professores e, muito provavelmente, na formação contínua terá de ser dada uma maior atenção, a essa inovação tecnológica devendo ser mais regular e mais frequente.

A forma como os professores são preparados para actuar, de modo a serem inovadores na utilização de novos meios tecnológicos, é fundamental para

o êxito do aproveitamento da tecnologia. A função do professor, na didáctica tradicional é expor os conteúdos desempenhando um papel orientador; na situação das novas correntes de ensino, ao docente cabe a ajuda e a organização.

As Novas Tecnologias serão progressivamente mais utilizadas na prática docente, não se devendo, no entanto, desprezar outras alternativas possíveis. O computador é uma dessas tecnologias que tem vindo a ganhar força nas propostas dos que entendem que esta máquina, quando enquadrada numa vasta transformação dos processos pedagógicos, pode vir a constituir um factor determinante na melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Parece existir um consenso, mesmo que intuitivo, no que diz respeito à ideia de que a multimédia traz bons resultados na aprendizagem. Grégoire, Bracewell & Laferrière (1996) apresentam dados de pesquisas que comprovam os efeitos positivos das novas tecnologias de informação e comunicação na educação. É importante notar que esse relatório salienta que “a tecnologia por si só não muda directamente o ensino ou a aprendizagem.

Pelo contrário, o elemento mais importante é como a tecnologia é incorporada na instrução.” (Grégoire, Bracewell & Laferrière 1996). E. Kintsch, (1995) também apresentam um estudo de casos de aplicações em multimédia bem sucedidas.

Para Grégoire, Bracewell & Laferrière (1996) o conceito novas tecnologias “é uma abreviatura de novas tecnologias de informação e comunicação, que são definidas como uma série de tecnologias que geralmente incluem o computador e que, quando combinadas ou interconectadas, são caracterizadas pelo seu poder de memorizar, processar, tornar acessível e transmitir, em princípio para qualquer lugar, uma quantidade virtualmente ilimitada e extremamente diversificada de dados.”

Explorar o imenso potencial das novas tecnologias nas situações de ensino/aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal dos alunos e dos professores. Algumas das contribuições são apresentadas com mais detalhe por Grégoire, Bracewell & Laferrière (1996), a saber:

Contribuições possíveis para a aprendizagem dos alunos:

- Esses recursos estimulam os alunos a desenvolver aptidões intelectuais;
- Muitos alunos mostram mais interesse em aprender e concentram-se mais;
- As novas tecnologias estimulam a procura de mais informação sobre o assunto e de um maior número de relações entre as informações;
- O uso das novas tecnologias promove cooperação entre alunos.

Contribuições possíveis para a função de professor:

- Através das novas tecnologias os professores obtêm rapidamente informação sobre recursos educacionais;
- Se o potencial das novas tecnologias for explorado, o professor interage com os alunos mais do que nas aulas tradicionais;

- Os professores começam a ver o conhecimento cada vez mais como um processo contínuo de pesquisa;
- Por possibilitar rever os caminhos de aprendizagem traçados pelo aluno, as novas tecnologias facilitam a detecção pelos professores dos pontos fortes, bem como das dificuldades específicas que o aluno encontrou, ou uma aprendizagem incorrecta ou pouco assimilada.

É importante ter consciência que os bons resultados das novas tecnologias dependem do uso que se fazem delas, de como e com que finalidade estão a ser utilizadas. Não se pode esperar que o computador faça tudo sozinho. Ele proporciona o acesso a informações e recursos, mas compete ao professor organizar a aplicação do mesmo na sala de aula.

Segundo Chagas, (1999) “um programa multimédia será tanto mais interactivo quanto maior for o número e mais elevada a qualidade das opções e decisões que são permitidas ao utilizador.”

A perspectiva dos professores, a respeito da aprendizagem baseada nos computadores, mudou muito nos últimos anos. Nos anos 80, o computador era tido como um agente de mudança, o que significava que se esperava da tecnologia um impacto notório e directo na aprendizagem e na aquisição de aplicações por parte dos alunos. O efeito da tecnologia nas situações de ensino aprendizagem levou a uma mudança de perspectiva.

### **3.3. GENERALIDADES**

A sociedade em constante mudança coloca um permanente desafio à educação, e esta deverá ser capaz de responder rapidamente a essas mudanças, adaptando-se e promovendo progressos.

As escolas têm o papel de fornecer a bagagem do conhecimento e paralelamente desenvolver actividades de modo a que os jovens se tornem capazes, criativos, competitivos e inovadores. As aulas somente expositivas em que o professor assumia o papel de detentor de toda a sabedoria devem ser alteradas por aulas em que o aluno também possa participar com actividades práticas. Neste sentido, a escola do século XXI cria novos desafios aos professores; estes são confrontados diariamente com múltiplas tarefas e têm de ser capazes de tornar a experiência da escola relevante para a Sociedade da Informação.

A necessidade de preparar os estudantes para uma sociedade em permanente mudança, onde as TIC estão inexoravelmente presentes, exige estratégias pedagógicas que privilegiem o trabalho de grupo, sem desprezar o trabalho individual.. É preciso ajudar os alunos a aprender e a ter métodos de estudo, inculcando-lhes o gosto pela procura e pela troca de informações.

No mundo dos computadores, da Internet e do universo multimédia o professor é chamado à urgência da mudança, vendo-se obrigado a repensar as estratégias que utiliza e a lutar pela melhoria das práticas educativas. Moura (2001) diz “existe uma tendência natural para rejeitarmos as ideias que não se encontram de acordo coma nossa maneira de pensar e a nossa forma de estar”. É

contra esta inércia que urge lutar promovendo metodologias e actividades que proporcionem um maior sucesso nas aprendizagens dos alunos.

Nos dias que correm, os educadores ainda se deparam com outra incerteza: perante tantos sites e tanto software educativo, surgem dúvidas sobre quais os mais adequados para atingir determinados objectivos educacionais. No fundo são colocadas várias questões:

- Quais as potencialidade que estes materiais têm em termos educativos?
- Em que podem ser úteis todos estes novos recursos?
- Como devo integrá-los nas aulas para gerar aprendizagens significativas?

De facto, tanto ou mais importante do que as novas tecnologias nas escolas é dar formação aos docentes para usarem, integrarem as tecnologias no ensino. Assim, estes têm de estar abertos à crítica, encarar com humildade a realidade de se sujeitarem a um processo contínuo de actualização, assumindo o papel de aprendizes e desenvolver competências que lhes permitam utilizar essas tecnologias com rigor e criatividade.

Como refere Ponte (1997) “as novas tecnologias permitem que objectivos educacionais como a capacidade de resolver novos problemas, o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade, a tomada de decisões em situações complexas sejam desenvolvidos”.

Comenta-se frequentemente a forte tendência da educação e das instituições, em permanecerem ancoradas no passado. Alude-se muitas vezes à

incapacidade demonstrada pelas escolas seja qual for o seu nível, já não apenas em anteciparem ou prepararem o futuro, mas até inclusivamente, em acompanhar o ritmo dos tempos. Sendo a escola uma organização educativa que prepara os seus educandos para a sua integração numa sociedade futura, seria de esperar que esta estivesse apetrechada com tecnologias mais modernas e actuais do que as que tem agora, pois ainda temos uma sala de aula que é a mesma que existe há dezenas de anos, com raras excepções.

Como nos diz Bellonni (1999), “as características fundamentais da sociedade contemporânea que mais têm impacto sobre a educação são (...) trabalho mais responsabilizado, mais precário, com maior mobilidade, exigindo um trabalhador multicompetente, multi-qualificado, capaz de gerir situações em grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender. Em suma um trabalhador mais informado e mais autónomo”. Neste cenário o professor além de ser um difusor do conhecimento, tem que permitir que o aluno adquira as ferramentas (ou competências) que possibilitem uma adaptação às constantes alterações da sociedade.

Com o acesso generalizado à Internet, a informação circula em grandes quantidades e rapidamente; ao futuro cidadão devem ser dadas ferramentas que permitam filtrar essa informação e trabalhá-la. Trabalhar a informação é necessário para a construção da cidadania futura dos jovens de hoje, como refere Rosa (2000).

A multimédia é um dos campos de maior avanço na última década, onde têm surgido ferramentas que permitem aos docentes reestruturar as suas estratégias de ensino e com isso procurar melhorar a qualidade das aprendizagens. Este único espectro que envolve vários sectores faz da multimédia um dos temas mais fascinantes da actualidade. Fluckiger (1995) refere que “A



multimédia é um campo de rápido desenvolvimento com aplicações envolvendo vários sectores económicos de consumo, como a electrónica de consumo e entretenimento, televisão por cabo e de banda larga, educação, telecomunicações e indústria de computadores.” Estando a sociedade mergulhada em tecnologia multimédia e sendo os alunos bombardeados por elas no seu dia-a-dia, é perigoso para as escolas e os seus profissionais estarem alheados deste fenómeno.

Um dos maiores problemas das instituições de ensino em Portugal é o insucesso dos alunos e o seu fraco desempenho na área das Ciências, comparativamente a outros países. Estudos elaborados pelo Instituto da Inteligência divulgados em Agosto de 2006, revelaram que oito em cada dez alunos que registam insucesso escolar dizem ter dificuldades em seguir os raciocínios e os métodos de ensino dos professores, apesar da grande maioria daqueles estudantes apresentar níveis normais de capacidade de aprendizagem (I.I.P., 2006).

Segundo este estudo, entre Maio de 2004 e Maio de 2006, 70 por cento dos 400 alunos inquiridos preferem apostar na memorização, tendo em vista os testes de avaliação, alegando que não têm tempo para raciocinar sobre as novas aprendizagens. "Os testes escolares acabam por avaliar aquilo que os alunos foram capazes de memorizar para as provas e não o que, na verdade, conseguiram aprender", concluiu o Instituto da Inteligência.

Sujeitos a provas de avaliação neuropsicológica e de desempenho cognitivo (percepção, atenção, memória e destreza mental), 77.3 por cento dos 400 alunos inquiridos apresentaram capacidades de aprendizagem normais, 12,1 por cento acima da média e 10,6 por cento dos estudantes apresentaram aprendizagem abaixo do normal. Para Nelson Lima, Neuropsicólogo e investigador do Instituto da

Inteligência, "o insucesso escolar entre o 1º e o 3º ciclos nem sempre está relacionado com a capacidade de aprendizagem dos alunos, mas sim com os métodos de ensino". Assim, 89 por cento dos alunos, entre os oito e os 14 anos de idade, com dificuldades de aprendizagem dizem-se "completamente perdidos" no que toca a métodos de aprendizagem, pois "ninguém lhes ensina nada".

O mesmo investigador refere "Precisamos urgentemente de uma escola menos dogmática e burocrática e de um ensino mais compatível com o cérebro, de forma a incentivar o pensamento criativo e a inteligência dos alunos, em vez de se satisfazer com aprendizagens apressadas e fragmentadas, feitas à custa da capacidade de memorização dos alunos", concluiu o instituto.

Perante este panorama o que podem fazer as TIC e neste caso em particular os QI pela melhoria da qualidade do ensino em Portugal; que contribuição podem ter para combater o insucesso e aumentar os níveis de aprendizagem dos alunos?

### **3.4. DADOS ESTATÍSTICOS - TIC EM EDUCAÇÃO**

Como refere Abell (1997) “As Tecnologias de Informação e Comunicação não são mais uma ferramenta didáctica ao serviço dos professores e alunos...elas são e estão no mundo onde crescem os jovens que ensinamos...”

Contudo e sendo inequivocamente uma realidade incontestável fica-nos a sensação de que tal ainda não acontece e que há actualmente um longo percurso a traçar. Neste sentido é referido que “Temos, porém, a noção do longo caminho que há ainda a percorrer para que a integração das TIC seja verdadeiramente transversal nos currículos e feita de forma sistemática e planeada, em vez de pontual e espontânea...”. Então, “Uma escola que não recorra, ou melhor, que não integre os novos meios informáticos, corre o risco de se tornar obsoleta “ (Paiva, 2002).

Segundo um trabalho da responsabilidade do Programa Nónio Século XXI, do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento Do Ministério da Educação (DAPP), poderemos ter uma visão de alguns dados estatísticos sobre as TIC em Educação.

Iremos recorrer aos documentos fontes para conhecer a realidade das TIC em Educação e a sua utilização pelos professores (Paiva, 2002) e alunos (Paiva, 2003) no ano lectivo 2001- 2002 e 2002-2003 respectivamente.

### **3.4.1. OS RECURSOS INFORMÁTICOS NAS ESCOLAS**

O apetrechamento de todas as escolas com material informático actualizado e com acesso à Internet foi uma batalha que o Ministério da Educação, as autarquias e a comunidade educativa tentaram cumprir ao máximo neste ano lectivo 2004/2005. Sabe-se que algumas escolas, principalmente as situadas em meios mais rurais ainda não viram este apetrechamento, mas não bastará colocar computadores nas escolas para que o sucesso educativo esteja garantido. A sua ausência no entanto irá distanciar cada vez mais a escola da realidade actual, da sociedade.

“Sem os meios físicos de suporte, a sociedade da informação na escola é mera figura de retórica e tudo o mais que se possa acrescentar não tem sentido” (Conselho Nacional de Educação, 1998).

A escola tem de proporcionar a todos os alunos, a oportunidade de viver tipos de experiências de aprendizagem que se consideram fundamentais nas diversas áreas do currículo (DEB, 1999).

A escola, entendida como um espaço que privilegia os aspectos culturais, o desenvolvimento e a veiculação de novas teorias e descobertas científicas, tem de chamar a si o desafio tecnológico que a sociedade lhe proporciona. Cada vez mais a escola se encontra mais vulnerável e dependente do meio exterior, pelo que lhe compete acompanhar e preparar os alunos para uma futura e ajustada entrada no mundo laboral. Nesse sentido, o Currículo Nacional do Ensino Básico contempla o termo competência.

Para Abrantes (2001) “Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso.” Este termo visa a promoção e o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas. Assim, a perspectiva de que a vida do indivíduo se reparte em duas fases, vida escolar e vida profissional, deixou de fazer sentido no contexto actual, dado que a educação e formação se tornaram uma necessidade constante.

Apesar de todas estas considerações e de todas as eventuais pressões para que o computador seja, de facto, uma realidade nas nossas escolas, só a vontade e o querer dos docentes podem vir a concretizar esta questão. Como é referido por Ponte (1988) “ (...) as opções fundamentais que envolvem a utilização educativa da tecnologia não são tecnológicas mas pedagógica.”

Na tabela que se segue poderemos observar alguns números sobre os recursos informáticos nas escolas de ensino não superior em Portugal Continental no ano lectivo 2002-2003 (Paiva, 2003).

	Total	Natureza			
		Público		Privado	
		Valor	%	Valor	%
<b>Alunos</b>	1.710.036	1.400.861	81,9	309.175	18,1
<b>Docentes</b>	173.421	147.502	85,1	25.919	14,9
<b>Pessoal não docente</b>	80.863	56.032	69,3	24.831	30,7
<b>Estabelecimentos de educação e ensino</b>	16.355	13.849	84,7	2.506	15,3
<b>Computadores</b>	77.083	59.684	77,4	17.399	22,6
<b>Computadores com ligação à Internet</b>	40.956	30.676	74,9	10.280	25,1

A partir do mesmo estudo e analisando a tabela seguinte, “salienta-se que o acesso à Internet cresceu muito rapidamente nos últimos anos, no nosso país. Excluindo o ensino pré-escolar, metade dos computadores existentes nas escolas estão ligados à Internet. As redes locais também funcionam em mais de metade das escolas portuguesas.”

	Número de alunos	
	por computador	por computador ( c/ Internet )
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>42</b>
<b>Público</b>	<b>23</b>	<b>46</b>
Pré-escolar	100	442
1.º Ciclo	33	59
2.º, 3.º Ciclos e secundário	19	38
Escolas profissionais	5	8
<b>Privado</b>	<b>18</b>	<b>30</b>
2.º, 3.º Ciclos e secundário (público e privado)	19	38

### 3.4.2. UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS PROFESSORES

O professor tradicional (no mau sentido do termo) deverá ser uma “espécie em vias de extinção”. O detentor de todo o saber, exigente na imposição do seu modelo de ensino e alçoz de programas de ensino, deverá ser confrontado com a nova tarefa que a sociedade lhe exige, fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e ajudá-los a descobrir o “código” para uma integração na sociedade. Este é o novo professor. O professor actual terá de ter um papel mais activo, colaborador na produção do saber, na ajuda e orientação dos alunos no seu percurso educativo. Um agente facilitador da aprendizagem que integra experiências reais com contextos relevantes (aprendizagem integrada). O

professor deverá ser visto como alguém que ensina a pesquisar, seleccionar, relacionar entre si, analisar e sintetizar toda a informação.

“Os professores tendem a favorecer um tipo de uso particular que melhor se adapte às suas convicções pessoais acerca do seu papel como professores e do uso potencial destas tecnologias na educação dos seus alunos. É importante que o professor conheça a gama de materiais disponíveis, os seus melhoramentos mais recentes, e respectivas vantagens e limitações, sob o ponto de vista educacional, a fim de poderem decidir onde e como os usar” (Chagas, 1998).

Citando Silva, 1998 “ A importância das tecnologias na educação surge porque há uma exigência de se redefinir o processo de aprendizagem e os métodos organizacionais. O professor confrontar-se-á perante a situação de ter que rever as suas concepções teóricas e práticas educativas.”

Uma dualidade de opiniões emerge sempre que uma inovação surge no horizonte dos educadores. Há um lado que apela ao mundo novo, o “sonho do computador”, o sonho daqueles que querem melhorar a educação através das variadíssimas formas que o mundo digital transporta. Do outro lado há a rejeição às novas tecnologias, ao mundo novo, às renovações e ao incómodo que estas requerem. Existe um acomodar relativo às técnicas utilizadas pelos professores ao longo das suas carreiras.

A nível da formação contínua dos professores, muito ainda há para fazer de modo a que de uma forma eficaz e plena sejam introduzidas as tecnologias em contexto educativo. A realização de programas de formação que tenham como objectivo, incentivar os professores a auferir proveito do computador nas suas práticas pedagógicas seria um passo importante. “A existência de programas de

formação contínua que se concretizem no próprio local de trabalho, vocacionados para um levantamento de problemas pelos próprios interessados e com um acompanhamento que facilite a construção do seu próprio desenvolvimento profissional, através de uma ligação entre a tecnologia que têm ao seu dispor na escola e o currículo que leccionam” (Santos, 1998).

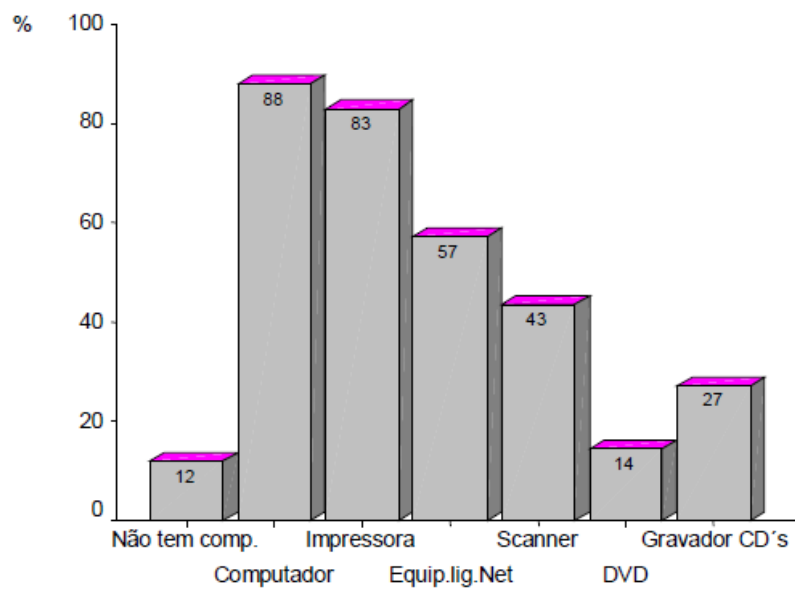
Segundo Chagas, (1998) “não existe, ainda, um enquadramento teórico consistente e coeso que possa servir de fundamento ao desenvolvimento de programas de formação inicial de professores de ciências sobre a utilização educativa dos multimédia.”

Com uma formação em contexto educativo, os professores vão obter conhecimento ao nível das TIC, dando-lhes logo sentido para os integrar na sua prática e no trabalho que executam com os seus alunos. “Em muitos casos, quer do ponto de vista da organização curricular quer do ponto de vista da prática lectiva, não se conseguiu ainda o justo equilíbrio entre correntes “tradicionais” e correntes “modernas” de educação...Entendemos se necessário aquilo a que chamamos aqui uma fusão feliz entre o “tradicional” e o “moderno” (Paiva, 2004).

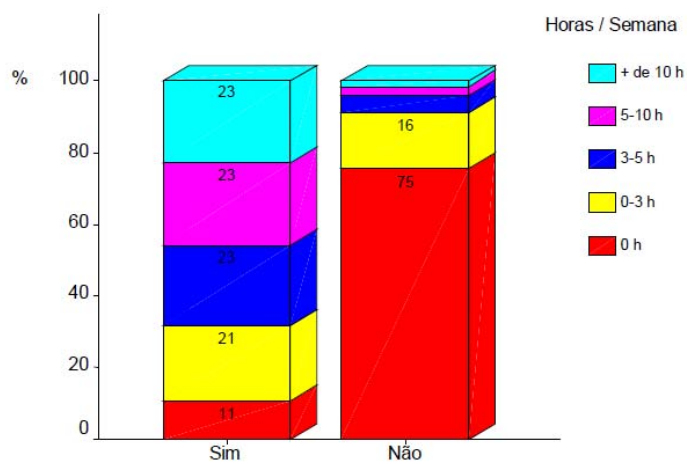
“Será pelos professores e em torno dos professores, que lenta e seguramente as TIC irão modificar de forma visível e sensível, os métodos de ensino praticados na escola...” (Paiva, 2002).

Segundo o estudo para o ano lectivo de 2001/2002 (Paiva, 2002), “ a grande maioria dos professores (88%) possui computador pessoal e bastantes periféricos, sendo residual a percentagem de professores que têm computador mas não o usam”. O que acabámos de referir consta nos gráficos 1 e 2 que se seguem.



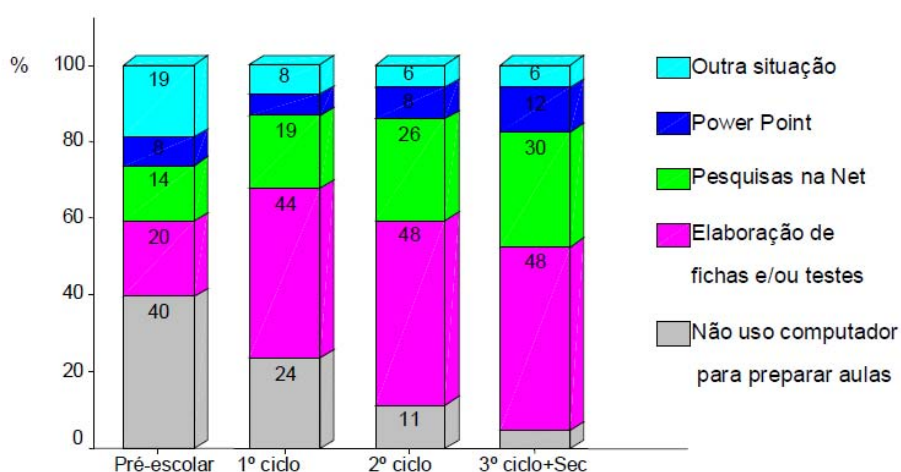


**Gráfico 1 – Equipamento informático pessoal dos professores da amostra.**



**Gráfico 2 - Questão “ Tem computador pessoal?” em função do número de horas/semana de trabalho com computador.**

Como podemos constatar através do gráfico 3 a Internet é usada com uma certa frequência pelos professores na preparação de aulas, sobretudo no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.



**Gráfico 3 - Distribuição da utilização do computador para preparar aulas por níveis de ensino.**

Através da leitura do gráfico 4, poderemos verificar as necessidades de formação em TIC dos professores por níveis de ensino. A par este gráfico ainda apresenta as aplicações informáticas utilizadas pelos professores em contexto educativo.

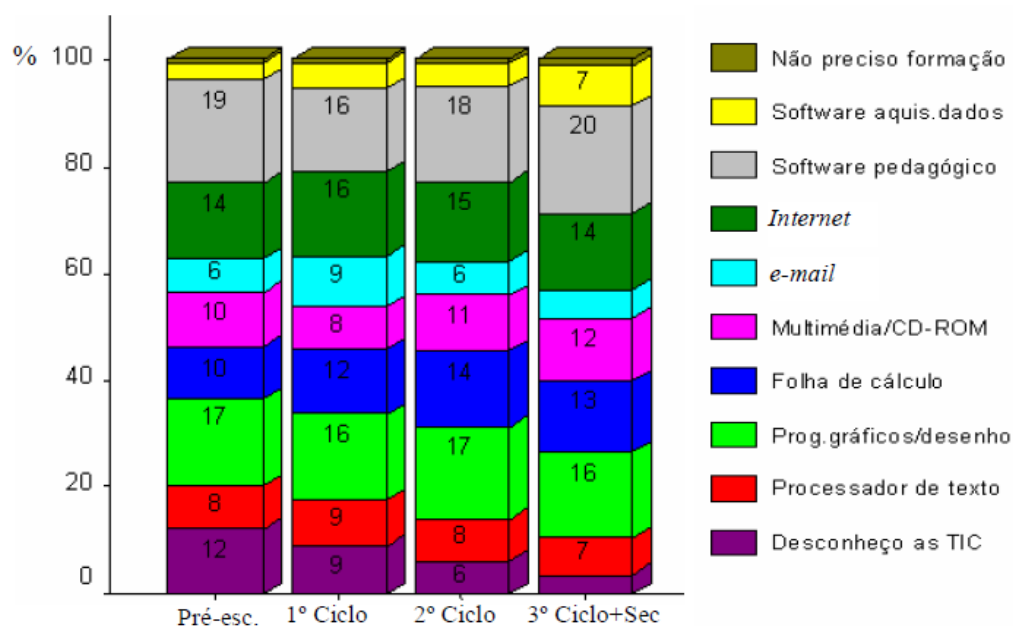


Gráfico 4 – Distribuição das necessidades de formação em TIC por níveis de ensino.

### 3.4.3. UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS ALUNOS

As TIC são a essência determinante na motivação e na melhoria da aprendizagem, no que concerne à participação dos alunos nas actividades escolares e na diversificação do ensino e das situações de aprendizagem, de acordo com os interesses, aptidões dos alunos.

É imprescindível que o aluno sinta que a escola tem um objectivo que o liga à vida e por isso ele tem de encontrar nela, o que encontra na vida.

Citando Ponte “ As novas tecnologias poderão ter um papel a desempenhar, quer como ferramenta de trabalho, quer como meio de descoberta

e de formação de conceitos, quer como instrumentos de resolução de problemas. O seu uso poderá ser, além disso, fortemente motivador para os alunos. Estas tecnologias criam grandes oportunidades educativas. A grande questão é saber como elas serão compreendidas pelos professores e aproveitadas pelos alunos” (Ponte, 1997).

Os projectos desenvolvidos pela escola no âmbito das TIC, inicialmente, tinham como finalidade ocupar os tempos livres dos alunos com actividades extra-curriculares que os encorajassem e os dotassem tanto a nível cognitivo como a nível pessoal e social. Essas estratégias tentavam colmatar várias falhas provocadas pela inexistência de infra-estruturas sociais, culturais e desportivas que recebessem os alunos após o terminar do horário lectivo.

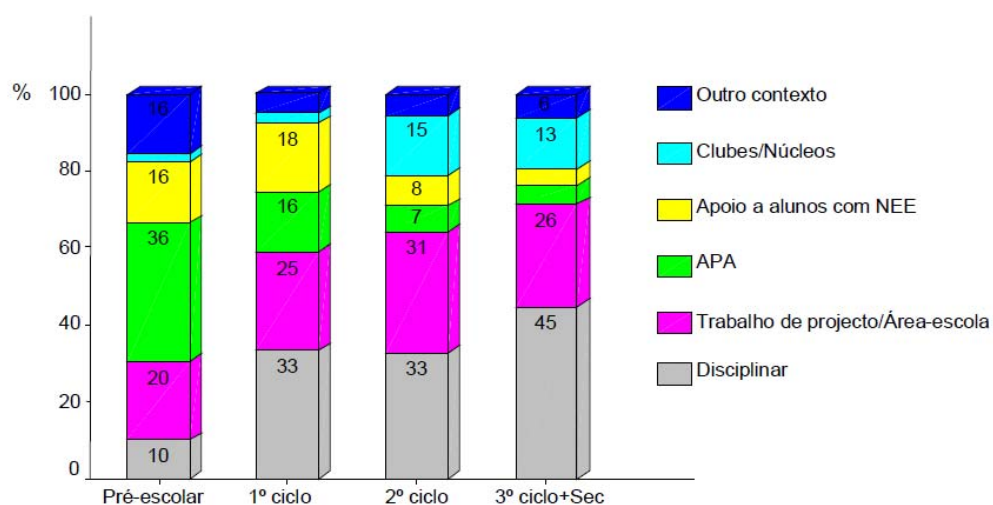
As TIC, actualmente, são utilizadas em contexto de sala de aula, como uma metodologia nova no contexto das disciplinas, infundindo nos alunos um modo diferente de aprender e permitindo que os próprios alunos executem trabalhos de pesquisa e investigação.

A sigla TIC representa três componentes de grande influência para a educação. As componentes “tecnológicas” e “informação” têm sido destacadas em detrimento da terceira componente a “comunicação” e poderemos ir mais além, a própria comunicação digital em contexto educativo.

Os formatos assíncronos e síncronos são uma realidade e necessidade para comunicar em ambiente educativo. O e-mail, os forúns, os chats e as mensagens escritas tornaram-se meios preciosos, fáceis e eficazes para se comunicar de uma forma pouco dispendiosa.

De futuro, as TIC deverão estar inteiramente integradas em todas as actividades escolares, incluindo a própria organização curricular. Os alunos irão ter uma aprendizagem baseada na cooperação, no trabalhar de modo cooperativo numa construção activa do seu próprio conhecimento, no manifestar de um pensamento crítico mas construtivo e principalmente uma iniciativa e diversidade de perspectivas.

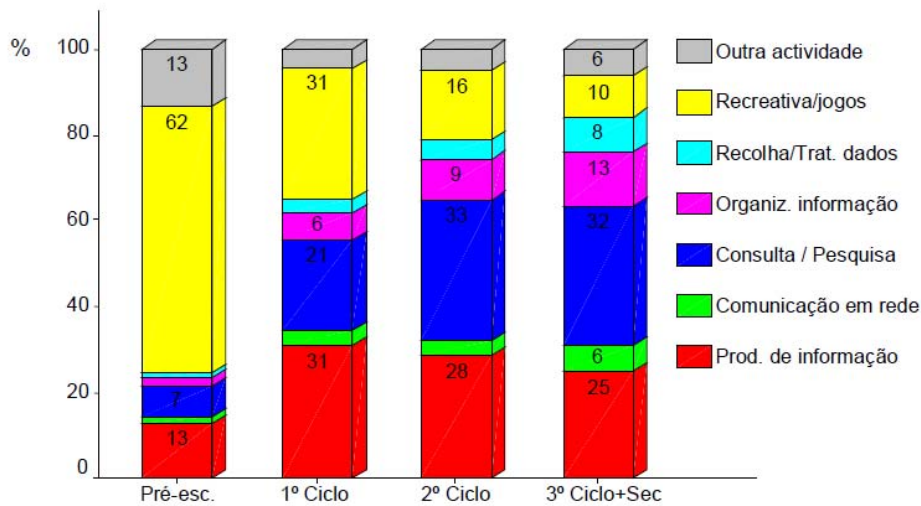
Da análise do gráfico 5, podemos inferir que as TIC podem ser utilizadas em âmbito disciplinar, em trabalhos de projectos, em clubes escolares, no apoio a alunos com necessidades educativas especiais e no apoio pedagógico a alunos (Paiva, 2003).



**Gráfico 5 - Distribuição dos contextos educativos de utilização das TIC pelos alunos por níveis de ensino.**

Com assentamento no gráfico 6, podemos afirmar que as actividades realizadas pelos alunos quando usam as TIC em contexto educativo são:

- produção, consulta, pesquisa e organização de informação;
- recolha e tratamento de dados;
- comunicação em rede;
- actividades recreativas/jogos;



**Gráfico 6 - Distribuição dos tipos de actividades realizadas pelos alunos quando usam TIC em contexto educativo por níveis de ensino.**

O gráfico 7 apresenta as aplicações informáticas utilizadas em contexto educativo e respectivas actividades que, com elas, os alunos podem realizar.

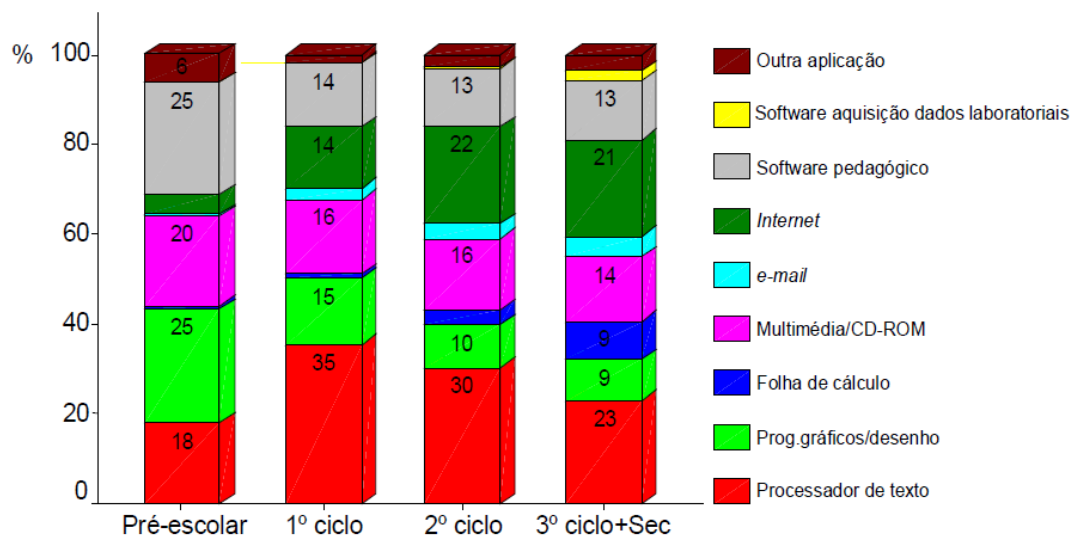


Gráfico 7 - Distribuição dos tipos de aplicações informáticas usadas pelos alunos em contexto educativo por níveis de ensino.

### 3.5. AS TIC NO ENSINO

Numa sociedade cada vez mais global, o papel da educação/formação assume-se como de extrema importância. No entanto, a própria educação encontra-se num processo de mutação; novos suportes educativos surgem a cada momento, enquanto que outros se adaptam a uma nova realidade.

O ensino para além de realizar a transmissão de conhecimentos/informações do professor para o aluno deve incluir de forma gradual outra percepção de ensino, onde a questão do suporte educativo utilizado assume grande relevância. Assim, para além do emissor da mensagem e do respectivo receptor, há que ter igualmente em conta o modo como essa mesma

mensagem é transmitida e apreendida. É nesse sentido que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm vindo a afirmar-se como “aliados” estratégicos e privilegiados da educação. Se para os alunos estas tecnologias facilitam o seu interesse pelas matérias disciplinares, para os professores ajudam a explicar conceitos difíceis e fornecem recursos de fácil utilização.

O conceito actual de educação articula-se com a sociedade de informação, uma vez que se baseia na aquisição, actualização e utilização de conhecimentos. Desta forma, a escola deve garantir o acesso às novas TIC, de modo a potenciar o acesso à informação digital, permitindo um enriquecimento contínuo dos saberes. A escola deve ainda tornar-se num meio privilegiado de actuação para combater a desigualdade de condições sociais. Se os alunos, nos diversos graus de ensino, estiverem excluídos do acesso aos meios de interacção com a sociedade de informação no interior dos seus estabelecimentos escolares, resultará irremediavelmente uma estratificação entre aqueles que têm acesso no lar e os que não têm esse benefício.

De acordo com a Infopédia da Porto Editora, “as TIC são um dos factores potenciadores das profundas mudanças operadas no mundo. Com a aceleração na inovação e na dinamização da mudança, as TIC são hoje essenciais diante da globalização da economia mundial e dos fenómenos físicos e humanos em geral.”

A evolução das TIC tem levado ao aparecimento de sistemas informáticos, cada vez mais sofisticados, em todos os tipos de actividades e organizações. Por outro lado, o aumento da velocidade de comunicação e facilidades no tratamento da informação exigem às organizações educativas uma maior preparação e novos desafios para acompanhar todo este desenvolvimento. Os objectivos são a obtenção de uma melhor qualidade do sistema educativo, capacitando os jovens



para trabalhar em ambientes tecnologicamente avançados, pesquisando e seleccionando a informação pertinente ao processo de conhecimento.

O processo educativo deverá ser orientado de forma a maximizar a aprendizagem do aluno, de forma a promover a autoformação e flexibilidade exigidas pela evolução da sociedade. A capacidade de recolha, manipulação e contextualização deverá ser desenvolvida quanto antes na fase escolar, de forma a facilitar o desenvolvimento cognitivo dos alunos (Paiva, 2003).

Por outro lado a disseminação e consequente banalização das aplicações das TIC têm levado a um aumento da importância dos aspectos relacionados com a informação, relativamente aos aspectos tecnológicos, o que não acontecia no início da implementação de projectos tecnológicos direccionados para a educação. Nessa altura, julgava-se que a tecnologia, por si só, iria resolver todos os problemas da educação.

A utilização das tecnologias em contexto educativo não pode acontecer por mera questão de “moda” ou consequência de pressões por parte dos pais ou da sociedade em geral, que quase sempre associam a presença das tecnologias em contexto educativo, sinónimo da melhoria da qualidade de ensino, o que não é assim tão linear. A integração deve ser transversal tal como refere Paiva (2003) “Temos, porém, a noção do longo caminho que há ainda a percorrer para que a integração das TIC seja verdadeiramente transversal nos currículos e feita de forma sistemática e planeada, em vez de pontual e espontânea...”. O mesmo autor defende que “uma escola que não recorra, ou melhor, que não integre os novos meios informáticos, corre o risco de se tornar obsoleta” (Paiva, 2003).

A primeira tentativa de introdução sistemática de novas tecnologias nas escolas do ensino não superior deu-se com o Projecto Minerva (Meios Informáticos No Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização), um projecto do Ministério da Educação, gerido pelo mesmo, que vigorou entre 1985 e 1994. Mais tarde surgiu o programa Internet na Escola, do Ministério da Ciência e da Tecnologia, que se inseriu num quadro das iniciativas do Governo orientadas para a Sociedade da Informação, nomeadamente no conjunto de medidas contidas no Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, no capítulo “A Escola Informada”.

O Projecto Nónio XXI foi lançado em 1996 pelo Ministro da Educação e focalizou-se no desenho, testagem e implementação em larga escala do uso das TIC no Sistema Educativo, aproveitando as experiências prévias conduzidas nas Escolas dos Ensino Básico e Secundário, com o apoio das Escolas Superiores de Educação. Entre os seus objectivos constavam os seguintes:

- Dotar as escolas do ensino Básico e Secundário com equipamento multimédia;
- Apoiar parcerias entre escolas do ensino Básico e Secundário e outras instituições;
- Encorajar e apoiar a produção de software educativo e mobilizar o mercado editorial;
- Promover a implementação das TIC em larga escala e garantir a satisfação das necessidades do sistema educativo;

- Promover a disseminação e troca de informação acerca da educação, nos níveis nacional e internacional.

Para além destes programas específicos tem surgido outros como o Ciência Viva ou o programa LOGO no ensino pré-escolar que, não sendo específicos para as TIC envolvem sempre estas de modo indirecto.

Tal como refere Pinto (2002) “por muitas críticas que se façam à problemática das TIC na Educação, verifica-se que talvez não tendo ainda produzido grandes alterações no modo de ensinar, está claro que mudaram o modo de aprender”.

O objectivo principal da utilização das novas tecnologias pelos professores tem de ser o de melhorar as aprendizagens dos alunos. De acordo com Fowell (1998) “é da responsabilidade dos educadores avaliar o potencial das novas tecnologias em termos da sua influência e qualidade da aprendizagem”.

A escola por sua vez tem de ter ao seu alcance os meios financeiros (e outros), necessários para proporcionar aos agentes educativos essas possibilidades. “Sem os meios físicos de suporte, a sociedade da informação na escola é mera figura de retórica e tudo o mais que se possa acrescentar não tem sentido” (CNE, 1998). Por último, é necessário ensinar os agentes educativos a trabalhar com as novas tecnologias e isso será da responsabilidade dos centros de formação, como entidade representante e responsável pela formação contínua.

Fowell (1998) refere “Outro factor limitativo é o de ensinar os professores a utilizar os mesmos (...)”. A utilização da multimédia e, em particular, do

computador em sala de aula, requer recursos educativos adequados aos diversos níveis de ensino.

Para produzir recursos educativos de boa qualidade é necessário trabalharem conjuntamente tecnólogos educativos, desenhadores gráficos, especialistas em computadores e sistemas de informação, um conjunto diversificado de profissionais que apenas algumas empresas privadas (e entidades públicas sem fins lucrativos) possuem, nacionais e internacionais. Deste modo, é sempre necessário um investimento elevado para produzir recursos educativos, de modo a proporcionarem aos professores instrumentos de qualidade para usarem em sala de aula. Torna-se necessário dar condições de mercado às empresas para que estas possam fornecer conteúdo multimédia de qualidade, que possibilitem aos professores uma utilização pedagógica adequada.

Diversas experiências demonstraram que o ensino assistido por computador possui virtudes pedagógicas. O computador obriga o aluno a estar mais concentrado nas diferentes tarefas que realiza, o que não acontece numa aula tradicional. A inibição do aluno perante a turma não existe perante o computador. Os alunos sabem que podem errar sem ficar feridos no seu amor-próprio.

A multimédia cria motivação nos alunos. Em alguns, pela sua novidade e grau de sofisticação em relação ao seu modo de vida; noutros, já habituados, pela possibilidade que têm de graças às novas tecnologias, trazerem para a escola os seus saberes e as suas competências, com a naturalidade de quem quer mostrar aos colegas e aos professores aquilo que sabe. Os alunos motivados concentram-se durante muito mais tempo. Essa concentração pode ser mantida graças à

interactividade do multimédia. Hoje em dia, se não está ocupado a fazer algo nas aulas, o aluno deixa de se interessar.

Na escola actual, o aluno precisa de ter um papel muito mais activo do que outrora e a interactividade está sempre a chamar a sua atenção, a repetir as vezes que o aluno precisa sem que o professor se canse a fazê-lo. Para além disso, o multimédia pode ser “amigável”, não o recrimina, não o faz sentir-se culpado pelos seus erros, perante os colegas e o professor. Assim, o aluno encara a situação como um jogo em que, mesmo que não consiga à primeira, pelo menos tenta sempre melhorar; este esforço, em si, já é uma vitória.

Freitas et al (1997) refere que a escola, como instituição que tem o encargo de educar e formar, tem necessidade em aliar-se aos meios tecnológicos, não os ignorando porque:

- Eles já existem fora dela e com todas as suas potencialidades;
- Se o fizer desacredita-se como instituição;
- Eles são riquíssimas fontes de informação capazes de potenciar as capacidades dos alunos e lhes provocar aprendizagens duradouras e gratificantes.

A escola tem de enfrentar o desafio de se adaptar às novas necessidades da sociedade e obrigatoriamente acompanhar o desenvolvimento das tecnologias informáticas, sob o risco de, se o não fizer, se tornar obsoleta, pouco atractiva e mais grave, não formar cidadãos aptos a entrar na vida activa.

O recurso às novas tecnologias limita o absentismo dos alunos, pelo interesse que ainda desperta. A multimédia pode ajudar a desenvolver rigor e método nos alunos. A máquina só obedece se lhe são dadas ordens precisas. O aluno tem de ser rigoroso na sua manipulação. Antes de apresentar um texto escrito, ele tem de o organizar, conceber a sintaxe correcta, recorrer a correctores ortográficos (Sommant, 1996).

Numa turma heterogénea, na qual os ritmos de aprendizagem são muito diferentes uns dos outros, a ferramenta multimédia pode ser extremamente útil para o professor enveredar por uma pedagogia diferenciada, tendo em conta a capacidade de cada aluno. Como refere Sommant (1996), “ o aluno trabalha ao seu ritmo e pode voltar ao passo anterior, procurando outras informações. Pode, assim, assimilar progressivamente, mais depressa ou mais devagar, conforme as suas capacidades; pode também escolher o seu percurso de aprendizagem, caso o documento multimédia ofereça essa vantagem. Cada aluno pode aceder à informação por várias formas. A autonomia na maneira de percorrer um documento multimédia é um factor importante na aprendizagem.”

A tecnologia educativa assenta essencialmente no pressuposto da aplicação da ciência e da engenharia ao desenvolvimento de máquinas e procedimentos, de forma a melhorar e tornar o processo educativo mais eficaz. A integração da tecnologia na educação não pode ser considerada apenas como uma mudança tecnológica.

Para Teodoro et al (1992) “...não se trata simplesmente de substituir o quadro preto ou livro pelo ecrã do computador. Essas tecnologias estão associadas ao modo como se aprende, à mudança das formas de interacção entre quem aprende e quem ensina e à mudança do modo como se reflecte sobre a natureza do conhecimento”.

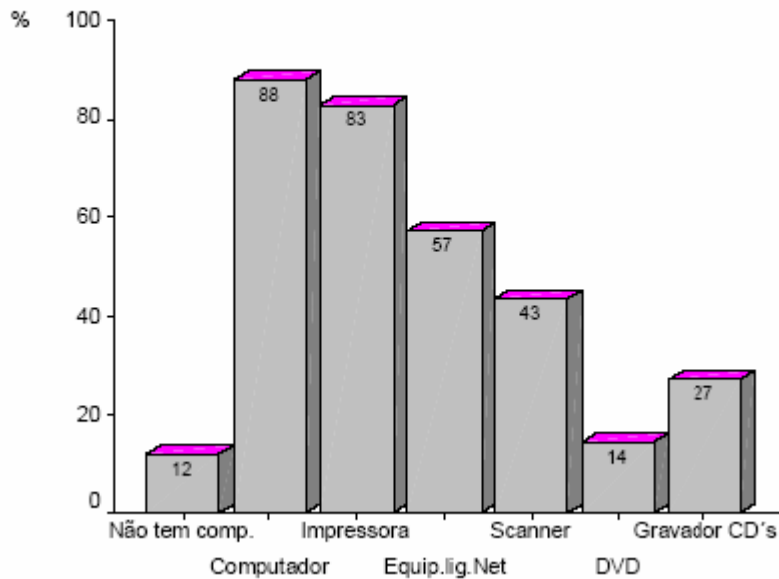
O computador e as tecnologias multimédia associadas, estão a originar uma verdadeira revolução no processo ensino/aprendizagem. Citando Valente (1993) "...uma das razões dessa revolução é o facto de elas serem capazes de "ensinar".

A entrada do computador na educação tem criado muitas controvérsias e confusões tais como o questionamento dos métodos e práticas educativas, a insegurança de alguns professores menos informados, que receiam os computadores em contexto educativo e o custo financeiro para implementar e manter os sistemas informáticos". Alguns dados estatísticos sobre as TIC em educação, baseados num trabalho do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, permite conhecer a realidade das TIC em Portugal na vertente da sua utilização pelos professores e alunos (Paiva, 2003). Este estudo pretendeu identificar as diferentes vertentes das TIC em educação, nomeadamente:

- Os recursos informáticos existentes na escola;
- Os contextos onde se aplicam as TIC;
- O tipo de actividades realizadas pelos alunos quando utilizam as TIC;
- Os tipos de aplicações informáticas usadas pelos alunos e professores;

Segundo o estudo de Paiva (2003), "a grande maioria dos professores (88%) possui computador pessoal e bastantes periféricos, sendo residual a percentagem de professores que têm computador, mas não o usam. Este estudo incidiu sobre 19 337 docentes do ensino pré-escolar, do primeiro, segundo e

terceiro ciclos e do ensino secundário (ver Gráfico). Neste estudo, ficou provado que, no conjunto de docentes do terceiro ciclo e do ensino secundário, apenas 24 professores em cada 100 utilizam o computador, com os alunos; de entre estes, 32% usam-no como editor de texto, 23% para pesquisa na Internet e 18% para visualização de Cd's.



**Equipamento informático pessoal dos professores da amostra. Fonte: Paiva (2003)**

BRÁS (2003), efectuou uma comparação entre a utilização de computadores pelos professores de Física e Química e os professores dos restantes grupos disciplinares. As conclusões que tirou foram:

- Cerca de mais de 93% dos professores de Física e Química receberam, no decorrer da sua licenciatura, formação na área das TIC.



- A taxa de utilização do computador, por parte dos professores do quarto grupo A e B é de 97%.

- Apenas 20% dos professores de Física e Química utilizam o computador com os alunos.

Por outro lado está definido pelo DAPP (2004) que os professores devem ter competências básicas em TIC; para tal estes deverão ter conhecimentos e competências em cinco vertentes:

- Atitudes positivas, numa perspectiva de abertura à mudança, receptividade e aceitação das potencialidades das TIC, capacidade de adaptação ao novo papel do professor como mediador e orientador do conhecimento face aos alunos, estimulando o trabalho em grupo.

- Promoção de valores fundamentais no uso das TIC, incluindo a atenção às questões de Segurança/vigilância sobre a informação na Internet, as questões de direitos de autor e éticas relativas à utilização das TIC, etc.

- Competências de ensino genéricas sobre quando utilizar e como integrar as TIC nas diferentes fases do processo de ensino, partindo do planeamento até à avaliação e modo de usar as TIC para estimular as dinâmicas da escola.

- Competências para o ensino da disciplina/área curricular, incluindo o modo como integrar as TIC no Currículo, conhecer e avaliar software educacional, como explorar os recursos existentes na escola.

- Estar familiarizado com o equipamento, estar atento às questões de segurança/vigilância sobre a informação na Internet, às questões de direitos de autor e éticas relativas à utilização das TIC, a questões relativas às condições de acessibilidade da Internet para públicos com necessidades especiais.
- Capacidades de manuseamento das ferramentas, incluindo software utilitário e de gestão pedagógica, em contexto educativo.

Para a aquisição desses conhecimentos e competências, é necessário o empenhamento dos centros de formação, da escola e dos próprios professores. Deve efectivar-se uma aprendizagem transversal nas diferentes áreas curriculares onde se aplicam as TIC, como também de contributos inovadores, onde se insere o objecto deste trabalho. Morais et al (1989), refere que “existem muitos professores que se sentem intimidados pelas tecnologias e ainda não adquiriram a desejada literacia nesta área”.

Em contexto educativo e referindo o mesmo documento da responsabilidade do DAPP do Ministério da Educação, “...o ensino básico, para além da certificação global que propicia no final do 3º ciclo, deve dispor de uma certificação básica em TIC com identidade própria, capaz de balizar as aprendizagens a realizar nestas tecnologias ao longo da escolaridade obrigatória e de certificar a sua aquisição pelos alunos” (Dapp,2004).

Para os alunos, o “Certificado de Competências Básicas em Tecnologias de Informação e Comunicação” deve corresponder ao reconhecimento de que o aluno adquiriu ao longo do ensino básico, competências relativas a:

- Aquisição de uma atitude experimental, ética e solidária no uso das TIC.

- Capacidade de utilização consistente do computador.
- Desempenho suficiente no manuseamento do software utilitário essencial.
- Capacidade de recolha e tratamento de informação designadamente com recurso à Internet.
- Interesse e capacidade de auto-aprendizagem e trabalho cooperativo com as TIC.

Os sistemas computacionais de simulação podem constituir ambientes de aprendizagem poderosos, pois possibilitam uma avaliação que pode motivar o estudante a questionar o modelo, reavaliar o seu conhecimento e reexpressá-lo, continuando assim o ciclo de acções, no estilo construtivista de aprendizagem (Papert, 1985). Existem na literatura diversos resultados mostrando que a exploração de simulações levam o estudante a ter uma análise qualitativa do fenómeno estudado, desenvolvendo assim a habilidade para a resolução de problemas, a tomada de decisões e a apresentação e comunicação do conhecimento que possui num dado domínio (Miller et al, 1993).

A utilização de sistemas de modelação computacional pode representar uma nova perspectiva, por exemplo, para o ensino das Ciências, em particular a Matemática, para a utilização e integração das TIC no ensino, permitindo que os estudantes tenham uma visão mais ampla dos conteúdos, e possam desenvolver actividades de investigação muito mais próximas da verdadeira prática de um investigador. Referindo-se a actividades educativas de modelação empregando ferramentas computacionais, Ponte (1992) destacou diversos aspectos positivos dessa abordagem, de entre os quais o entusiasmo do aluno-descobridor, a

criatividade do aluno-sujeito e a flexibilidade crítica na avaliação do trabalho desenvolvido. “Estas três características — entusiasmo, criatividade e flexibilidade — evidenciam o enorme potencial do uso das simulações em conjunto com a Informática no processo de ensino e aprendizagem da Matemática (e das outras ciências).” Esta perspectiva corresponde, de certo modo, a uma visão segundo a qual a aprendizagem é um processo de construção de significados “qualitativos” (Teodoro, 1998).

A Sociedade da Informação tem características muito diferentes da Sociedade Industrial. A sociedade em que vivemos hoje caracteriza-se pela grande quantidade de informação que se encontra disponível ao clique de um dedo. Para os nossos alunos, em particular, é muito mais fácil e gratificante estar sentado a ver televisão ou a navegar na Internet, com a informação a chegar-lhes de forma instantânea, do que a estudar para terem sucesso no ensino formal. Assim, a escola e os professores encontram-se perante um novo desafio: o de fazer da Escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade de informação.

Os sistemas de informação e comunicação disponíveis na Internet inserem-se, como uma peça fundamental, na estratégia geral de mudança da escola, contribuindo para a sua integração eficaz no contexto da designada “Sociedade da Informação”. O aproveitamento otimizado destas novas tecnologias implica uma mudança drástica nas nossas formas de ensinar e de aprender.

O uso de textos, vídeos e sons pode revolucionar os processos de ensino/aprendizagem. Trata-se da mudança de um ensino, onde é limitado o papel do aluno na busca de informação para um ensino em que o aluno deixa de ser um

mero receptor de informação, passando a ser um actor activo no processo de ensino/aprendizagem, tomando a iniciativa, propondo novas ideias e novos desafios.

A quantidade de informação que as sociedades modernas produzem tem vindo a aumentar progressivamente e a velocidade com que ela circula intensificou-se; a explosão da informação mudou a natureza do próprio conhecimento, da capacidade de lembrar informação para a capacidade de pesquisar, seleccionar, processar, comunicar e aplicar a informação. Estamos a viver numa época de rápido desenvolvimento das tecnologias de informação, com o acesso a redes globais de computadores, ao correio electrónico, a bases de dados, a bibliotecas virtuais, a Cd-Roms e a uma enorme oferta de software. Esse progresso está a provocar mudanças enormes na organização da nossa vida e do nosso trabalho.

A Escola necessita de manter uma ligação harmoniosa com a sociedade em que se insere, devendo adoptar modos de ensinar e aprender adequados à nova realidade social. No entanto é necessário que a Escola leve os alunos a usar de modo diferente as TIC, mais de acordo com os objectivos que a educação escolar deve perseguir.

O professor tende a deixar de ser o único recurso de que os alunos dispõem para realizar a sua aprendizagem, passando a ser um orientador capaz de gerir discursos e práticas diversificadas e estimular as habilidades intelectuais dos alunos, no tratamento da informação disponível.

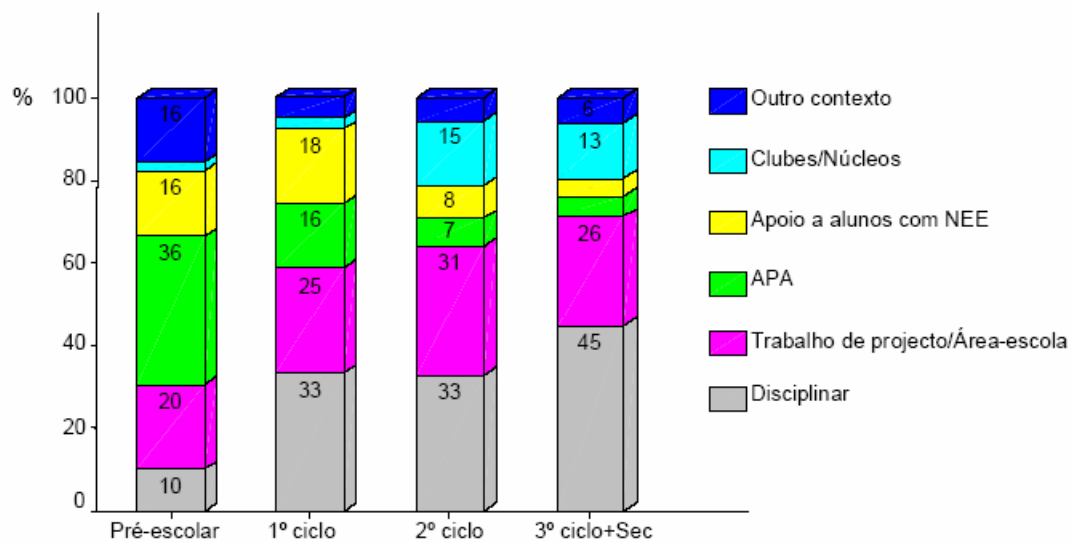
A base de actuação dos professores reside, portanto, no domínio crescente de aptidões técnicas referentes ao currículo, a métodos, a meios e materiais de

ensino e ao contexto em que este se desenrola. Onde quer que tenham sido introduzidas com êxito, as tecnologias apoiaram novas abordagens pedagógicas, dando uma maior importância à iniciativa dos alunos e ao trabalho em equipa, contribuindo para a transformação dos papéis do professor.

Tal como é referido em Paiva (2003) “Não se trata de criar tudo de novo à custa das TIC, mas de inovar as formas de concretizar os objectivos estabelecidos. As aulas continuarão a ser de pergunta/resposta, mas quem responde às dúvidas é o aluno com a ajuda da Internet... “.

De acordo com o Dapp (2003) as três actividades que os alunos mais gostam de realizar na escola são pesquisar na Internet (18%), escrever textos (17%) e jogos lúdicos (11%). Constata-se que escrever textos parece dar, progressivamente, menos prazer aos alunos, à medida que aumenta a escolaridade, enquanto que a pesquisa na Internet é das actividades preferidas para graus de escolaridade mais elevados. Para além destas o envio de e-mails, jogos e conversar são outras actividades que os alunos gostam de fazer.

Este estudo permitiu concluir que mais de 80% dos alunos pensam que os computadores devam ser mais usados nas aulas, aumentando a percentagem à medida que aumenta o grau de escolaridade. Conforme se pode verificar pelo gráfico 2, a utilização das TIC pelos alunos a nível escolar, vai aumentando com o nível de escolaridade, sendo maior a sua utilização no 3º ciclo e no ensino Secundário, permitindo ao professor utilizar estratégias pedagógicas mais ambiciosas.



**Gráfico 2 – Distribuição dos contextos educativos de utilização das TIC pelos alunos por níveis de ensino**

Os novos sistemas de informação devem ser capazes de adaptar-se a estas transformações, responder às necessidades da nova comunidade escolar e contribuir para a promoção de ambientes de aprendizagem mais ricos em conteúdos informativos e em situações de interacção e de aprendizagem colaborativa, recorrendo para tal, nomeadamente, aos sistemas de informação e comunicação disponíveis na Internet.

Numa entrevista recente Carneiro (2006) afirma que “Para utilizar uma analogia inspirada em metáfora do mundo da nova Internet estamos ainda distantes da revolução Educação 2.0 em que as TIC sejam o propulsor de comunidades de aprendizagem efectiva e de uma nova ética do esforço e da disciplina de escola susceptível de ultrapassar o laxismo de uma educação sem chama nem dedicação.”

Um grande factor de resistência ao processo de inovação utilizando um computador, é a falta de conhecimentos dos educadores sobre as novas tecnologias e as suas capacidades. Mas estas mudanças vão necessariamente ocorrer, mais cedo ou mais tarde, sob o risco, se tal não acontecer, da escola se afastar perigosamente da sociedade, ficando mesmo à margem dela. O maior grau de autonomia das escolas e as exigências mais complexas do trabalho pedagógico dos professores requer, forçosamente, maiores níveis de qualificação e de conhecimentos, principalmente no domínio das TIC.

### ***3.6. PRÉ-DISPOSIÇÕES PARA O USO DOS RECURSOS DA INFORMÁTICA NA ESCOLA***

Não se pode negar a importância da tecnologia em todos os aspectos da vida moderna. No entanto, o papel das tecnologias no ambiente escolar precisa ainda ser revisto, pois, como diz Pretto (1999), a escola encontra-se presa aos velhos paradigmas da cultura declinante. Continua a centrar-se na linguagem escrita e na oralidade, na racionalidade e na busca de uma hierarquização do conhecimento. Privilegia apenas a razão em detrimento da imaginação. Para acompanhar esse novo mundo precisa acontecer e ser gerida no processo a vivência deste momento. É a escola que vai formar um ser humano capaz de interagir com as tecnologias e dialogar com os novos valores tecnológicos e não formar um ser humano receptor passivo.

No entanto, a simples introdução das novas tecnologias na escola não provocam naturalmente inovações válidas e proveitosas na organização educacional, no currículo e nas questões pedagógicas, se não houver uma real mudança e reflexão deste processo educacional (Fróes, 1998).



Dessa forma, a escola precisa ser repensada e reinventada, caso os educadores queiram oferecer possibilidades aos aprendizes de construírem a própria identidade como sujeitos históricos e como cidadãos (e não só de aprender conteúdos). Uma construção que leve em conta as relações pelas quais os indivíduos estabelecem com as diferentes experiências culturais e, principalmente, com os conhecimentos que são relevantes para eles, neste momento de grandes mudanças. Se a escola for reinventada, poderá favorecer às pessoas que sofrem diferentes formas de exclusão e discriminação para que encontrem um lugar a partir do qual possam escrever a sua história (Hernández, 1998).

O conhecimento é essencial para a sobrevivência da humanidade e deve ser disponibilizado a todos. Esta é a função de instituições que se dedicam ao conhecimento, em especial, a Escola. Dessa forma, espera-se que a educação seja mais democrática e menos excludente. Portanto, a escola não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas, e sim ser o centro da inovação tecnológica (Gadotti, 1999).

A escola, principalmente, a pública, precisa garantir aos alunos o acesso às tecnologias de forma activa e produtiva, favorecendo a comunicação e, conseqüentemente, a possibilidade de fazer circular, em condições de igualdade, diferentes discursos e entendimentos. Novos objectos só podem ser valorizados, analisados e utilizados de maneira crítica e inovadora se forem compreendidos.

Portanto, para actuar e intervir no espaço electrónico é necessário desenvolver a fluência tecnológica, explorar as telecomunicações no trabalho, entrar em rede para trocar ideias com os pares, aprender a se localizar, mover, estabelecer parcerias e cooperar em ambientes virtuais (Costa, 2001).

O nível educativo de uma sociedade informacional não se mede pela quantidade de conexões, mas pela inserção crítica, assertiva e competente dos indivíduos na relação com o espaço electrónico, nas trocas que são capazes de estabelecer, no que são capazes de produzir, de criar com e a partir desses meios. Em outras palavras, o nível educativo é medido pela alfabetização tecnológica (Costa, 2001).

Neste contexto, o papel da escola é a construção de uma sociedade que tenha a inclusão e a justiça social como uma das principais prioridades. Inclusão social pressupõe formar para a cidadania, o que significa que as tecnologias de informação e de comunicação devam ser utilizadas para democratizar os processos sociais, fomentar a transparência de políticas e acções governamentais e estimular a mobilização dos cidadãos e a sua participação activa nas instâncias “superiores”.

Tais tecnologias devem contribuir para integrar a escola à comunidade, de tal forma que a educação mobilize a sociedade e consiga vencer a distância entre o formal e o informal (Takahashi, 2000).

Superar a visão utilitarista de só oferecer informações úteis para a competitividade, para obter resultados e oferecer uma formação geral, uma educação integral deve ser o papel da escola que admite o ensino através do computador. Deve-se orientar criticamente as crianças e jovens, na procura de uma informação que os faça crescer e não “embrutecer”, pois a educação é o elemento chave na construção de uma sociedade (Gadotti, 1999).

Deve-se procurar a educação para a compreensão, levando-se em conta como o aluno aprende e se a vinculação que esse processo de aprendizagem e a experiência escolar tem a ver com a sua vida. Portanto, a finalidade da educação não é preparar para o futuro, pois, desta forma, nunca é vislumbrado o seu presente. Com essa atitude, as suas experiências e necessidades de cada período de vida não são levados em conta, já que se desloca para um futuro que, em princípio, é mutável e, em boa parte, imprevisível (Hernández, 1998).

De acordo com o autor anterior, o que os alunos aprendem não deve ser organizado a partir de tema decididos por especialistas disciplinares ou em transversalidade, mas, a partir de conceitos ou ideias-chave, permitindo-lhes explorá-las para aprender e descobrir relações, interrogar-se sobre os significados das interpretações dos fatos e continuar a aprender. Isso faz com que as disciplinas escolares não sejam um porto de chegada, mas uma referência, e orientação numa exploração mais ampla e incerta.

Litwin (1997) destaca que é necessário recuperar a dimensão social da escola.

Para isso, as novas tecnologias devem ser incorporadas no referencial de metas educativas que considerem as dimensões ética, social, política, pedagogia e didáctica.

Inserir computador na educação significa considerar a escola como espaço privilegiado de interacção social, integrada a outros espaços de produção do conhecimento, promotora de comunicação e cooperação entre alunos, professores, administradores, comunidade, especialistas etc. Portanto, implica em mudanças profundas no quotidiano das escolas (Almeida, 2000a).

Neste contexto, o conhecimento é construído a partir de um diálogo do aprendiz com o computador por intermédio de uma linguagem de programação ou dos seus aplicativos básicos. Este deverá ser usado como uma ferramenta que colabora para que o educando compreenda a gênese do conhecimento ao esclarecer o funcionamento de sua mente. Um ambiente informatizado necessita de uma nova ecologia cognitiva traduzida em novas relações que se estabelecem na construção do conhecimento.

Nestes ambientes, o professor não é a única fonte de informação. São enriquecidos de códigos simbólicos, de representações por imagens, sons e movimentos, disponibilizados para que os alunos possam interagir com eles, formular e testar hipóteses, estabelecer relações, produzir simulações rápidas e fáceis, construir conhecimentos que tenham correspondência com seu modo de pensar e compreender fenómenos e fatos da vida (Moraes, 1997a).

É importante perceber que a missão da escola mudou. Não “atende” mais a alunos passivos e despersonalizados, mas sim indivíduos originais, singulares, diferentes, únicos, específicos em seu capital genético e em toda espécie humana. Indivíduos possuidores de múltiplas inteligências, dotados de diferentes estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, de habilidades distintas para resolver problemas.

No entanto, um sujeito colectivo, que se encontra inserido numa ecologia cognitiva da qual fazem parte outros seres humanos. Assim sendo, seu pensamento é influenciado pelos demais ingredientes de ambiente, a partir de uma relação contínua existente entre o pensamento e o ambiente em geral, entre o indivíduo e os instrumentos da cultura. Estes aspectos são inseparáveis de um

único processo, portanto a análise em partes distintas já não faz mais sentido (Moraes, 1997a).

A autora anterior afirma que a ênfase do processo educacional está no indivíduo, no sujeito colectivo, na aprendizagem, na construção do conhecimento, no desenvolvimento da compreensão e na necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo.

Desta forma, a educação, usando ou não as novas tecnologias, deverá voltar-se para o desenvolvimento humano como factor primordial, como argamassa principal de um processo de transformação. Não significa apenas uma grande mudança, mas sim uma transformação radical que afectará cada um e as próximas gerações.

Rodrigues (2000), questiona os novos rumos da educação e aponta para a necessidade de tornar o ser humano feliz. No entanto, para que ele seja feliz deve antes de tudo encontrar e determinar sua própria identidade no mundo cultural.

Assmann (1998) complementa a ideia de Rodrigues constatando que precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfo-génese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional [...] a experiência de aprendizagem implica além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. E nisso o prazer representa uma dimensão chave. Reencontrar a educação significa colocar a ênfase numa visão de acção educativa como ensinamento e produção de experiências de aprendizagem.

A escola deve aproveitar a principal finalidade da comunicação que, de acordo com Rodriguez (2000), é a de contribuir para a realização do ser humano enquanto pessoa e o progresso dos países, enquanto comunidades integradas por pessoas, uma comunicação que considere a realidade do quotidiano das pessoas.

O informe da OCDE, de 1995, assinala, em relação à Educação, que é inútil uma formação exclusivamente profissional, se esta não acompanhar a evolução dos conhecimentos, das técnicas, da evolução social e estruturas familiares. Neste contexto, o sistema educacional tem como papel auxiliar o educando a adquirir saberes e competências gerais básicas, inculcar-lhe a capacidade de adaptar-se às mudanças e, principalmente, a aptidão e o gosto pelo aprender e reaprender durante toda a sua vida (Hernández, 1998).

A cultura escolar adquire como uma das funções refazer e renomear o mundo e ajudar os alunos a interpretar os significados mutáveis com que os indivíduos das diferentes culturas e tempos históricos dotam a realidade de sentido. Ao mesmo tempo que lhes abre as portas para compreender suas concepções e as que os rodeiam.

Repensar a escola é um desafio devendo, para isso, considerar uma perspectiva relacional do saber que supõe ensinar a “questionar toda forma de pensamento único, o que significa introduzir a suspeita sobre as representações da realidade baseada em verdades estáveis e objectivas” (Hernández, 1998).

Procura-se uma escola expandida que amplia os espaços de convivência e de aprendizagem, que quebra as suas paredes em direcção à comunidade, ao mesmo tempo que sinaliza a importância de superar as barreiras existentes entre escola e comunidade, aluno e professor. Uma escola que reconhece a ampliação

dos espaços onde abunda o conhecimento e as mudanças no saber acarretadas pelas inovações tecnológicas e suas diversas possibilidades de associações.

Portanto, são impostas novas formas de simbolizar e de representar o conhecimento, gerando novos modos de conhecer, o que faz com que a imaginação e a intuição se desenvolvam muito mais. Esses aspectos exigem que os indivíduos sejam alfabetizados no uso da tecnologia e se tornam capazes de produzir, utilizar, armazenar e disseminar novas formas de representar o conhecimento através da linguagem digital (Moraes,1997a).

Moran (2000) acrescenta que um dos eixos das mudanças na educação passa pela sua transformação em um processo de comunicação autêntica e aberta entre professores e alunos, principalmente, incluindo também administradores, funcionários e a comunidade, notadamente os pais. Só vale a pena ser educador dentro de um contexto comunicacional participativo, interactivo, vivencial. Só aprendemos profundamente dentro desse contexto. Não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias e ensinar de forma autoritária. Pode até ser mais eficiente a curto prazo - os alunos aprendem rapidamente determinados conteúdos programáticos, mas não aprendem a ser pessoas, a ser cidadãos.

A Informática aplicada à Educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista. Não se trata apenas de informatizar a parte administrativa da escola, ou de ensinar informática com os antigos paradigmas, mas estimular os estudantes a buscarem novas formas de pensar de procurar e de seleccionar informações e construir seu jeito próprio de trabalhar (Almeida M. & Almeida. F., 1998).

Enfim, a acelerada evolução das novas tecnologias tem provocado mudanças profundas na sociedade pós-capitalista. Essas transformações impulsionam as pessoas a conviverem com a ideia de aprendizagem para toda a vida, sem fronteiras e sem pré-requisitos. Isso implica novos paradigmas relacionados ao conhecimento, exigindo o repensar do projecto político pedagógico da escola, do currículo, de uma metodologia inovadora, do papel do professor e do aluno e do processo de formação dos educadores.

### ***3.6.1. PROJECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO***

A introdução de computadores nas escolas não deve ser uma inovação imposta, mas fazer parte do projecto político pedagógico e os envolvidos precisam estar comprometidos com a proposta.

Para que o projecto inovador não se restrinja a um grupo isolado de professores idealistas, é preciso que a instituição tenha autonomia para definir suas prioridades e esteja disposta a vivenciar todo o conflito inerente aos processos de mudança, uma vez que haverá transformação do essencial e não apenas reforma superficial (Almeida, 2000c).

“Projecto político pedagógico é (...) uma acção intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido colectivamente. Por isso, [...] é, também, um projecto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e colectivos da população maioritária [...] e com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efectivação da intencionalidade da escola, que é a



formação do cidadão participativo, responsável, com compromissos, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as acções educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade<sup>2</sup> (Veiga, 1995).

Já Teixeira (1998, p. 28) o define “ como (...) proposta educativa da unidade de ensino capaz de mobilizar, orientar e dirigir todas as acções no âmbito da instituição em consonância com as concepções básicas dos elementos envolvidos, com as suas reais possibilidades e as necessidades da comunidade atendida”.

A conceituação que Neves (1995, p.110) lhe dá é “(...) um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as directrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa”.

Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projecto deve ser aceite por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

Os conceitos expostos permitem concluir que a escola deve ser um espaço público, um local de debates e de diálogo, fundada na reflexão colectiva. Nela deve ocorrer um processo permanente de reflexão e de discussão de seus problemas, buscando alternativas viáveis.

Para isso, necessita propiciar situações para que o projecto político pedagógico seja uma construção colectiva e se torne parte integrante da vivência quotidiana de todos os envolvidos com o processo educativo em consonância com princípios que norteiam a escola democrática, pública e gratuita que são: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; qualidade que não pode ser privilégio de minorias económicas e sociais; gestão democrática nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira; liberdade associada com a ideia de autonomia; valorização do magistério (Veiga, 1995).

Ao se tratar de gestão democrática remetemos a Valente (2000) que reflecte sobre a necessidade de uma mudança na escola, substituindo os controles centralizados por formas de administrar mais flexíveis, dando maior autonomia aos seus membros e, em especial, aos professores. Os educadores deverão trabalhar conjuntamente com seus colegas, partindo de propostas mais amplas que vão além dos limites de uma disciplina ou de uma sala de aula.

Na construção da mudança é essencial o envolvimento de todos. Cada escola deve encontrar sua identidade educacional, suas características específicas, o seu papel. Um projecto pedagógico voltado para o uso de computadores facilita as mudanças organizacionais e pessoais, estimula a criatividade, proporciona maiores transformações.

Pode-se perceber que, a escola, ao construir seu projecto, planeia o que tem a intenção de fazer procurando realizar mudanças viáveis dentro de sua realidade.

Almeida (1998) alerta que a utilização do computador será eficaz se for orientada por um projecto pedagógico adequado. Tal afirmação vai de encontro ao

nosso estudo uma vez que a utilização dos computadores tem uma finalidade. Na verdade, o computador amplia os processos existentes. Se a escola é boa, pode ficar melhor; mas se é ruim, certamente ficará ainda pior. O computador amplifica os erros e os acertos de quem o usa.

Na sociedade actual, "a educação está muito pressionada por mudanças, pois é vista como o caminho fundamental para transformar a sociedade" (Moran, 2000).

Dentro desse contexto, Almeida F. & Almeida E. (1998) levantam uma questão:

Qual é o espaço da Informática na luta para a transformar a sociedade e a Educação? Os autores respondem analisando que, o desafio diante do qual os educadores se encontram, é o de definir o espaço e a competência do uso do computador para realizar e construir os grandes objectivos da Educação. Em seguida, enfocam duas directrizes que norteiam esses desafios: o projecto pedagógico da escola e a construção de projectos interdisciplinares de trabalho.

Afirmam que para ser realizado algo consistente na área, é imprescindível ter claro o projecto político pedagógico.

Neste sentido, o computador poderá ser um excelente colaborador, se a escola for um espaço de debates e de produção de trabalhos colectivos, procurando uma real participação de todos na solução dos problemas sociais.

Almeida & Fonseca Júnior (2000) acreditam que inovações no ambiente escolar trazem melhorias para o processo ensino-aprendizagem. Defendem também que as tecnologias da comunicação e da informação podem contribuir decisivamente para educadores que vislumbram, no futuro, a escola com novas responsabilidades diante de uma nova sociedade.

Para que a nova tecnologia possa realmente contribuir na mudança de paradigma da educação, é necessário questionar a estrutura curricular da escola que limita qualquer projecto e, ao mesmo tempo, propor projectos inovadores e em consonância com os interesses dos educandos. Portanto, o computador será utilizado como recurso a favor da construção colectiva do conhecimento. No próximo item, pretende-se dar continuidade a essa reflexão.

### ***3.6.2. PROJECTOS DE TRABALHO***

O paradigma emergente exige conexões e inter-relações dos agentes envolvidos no processo de ensinar e de aprender. Com essa visão, o professor, ao procurar uma aprendizagem colaborativa, deve optar por uma metodologia que se baseia no ensino e na aprendizagem por projectos (Behrens, 2001). O trabalho com projectos requer uma nova cultura de aprendizagem, representando uma profunda mudança.

Torna a escola capaz de atender as demandas sociais, as necessidades de educadores e de educandos, incorporar novas tecnologias que permitem acesso a informações actualizadas.

Dentro do paradigma tradicional, o assunto a ser trabalhado é determinado pelo currículo e não pelo aprendiz. Os alunos recebem, através da transmissão de informações, uma realidade já interpretada e, portanto, descontextualizada. O conteúdo é transmitido de forma gradual, linear e fragmentada, privilegiando a memorização de definições, de fatos e soluções padronizadas. Segundo Hernandez (1998), o currículo escolar realiza um processo de alquimia transformadora e redutora em relação aos temas e problemas abordados pelos especialistas disciplinares: historiadores, linguistas, matemáticos e biólogos.

Trabalhar com essa organização curricular não atende mais as necessidades da sociedade pós-industrial, já que, os rumos da educação para o actual momento social se voltam para o desenvolvimento de competências em vários campos do saber. Os problemas de interesse dos educandos e as suas preocupações em relação as suas vidas não encontram respostas num currículo académico, fragmentado e organizado por matérias disciplinares.

Para Perrenoud (1999), "competências são construídas somente no confronto com verdadeiros obstáculos, em um processo de projecto ou resolução de problemas".

Nesse sentido, a tecnologia pode ser utilizada como uma poderosa aliada, pois demanda novas maneiras de interpretar e representar o conhecimento (Prado, 2001).

Moretto (2001) alerta que, pelo fato de as mudanças sociais e o desenvolvimento tecnológico serem acelerados, no momento da entrada dos alunos de hoje para o campo profissional, os conhecimentos escolares adquiridos já poderão ser de pouca validade. De acordo com o autor, a escola deve

aproveitar os conteúdos para desenvolver a capacidade de pensar e as habilidades de observar, relacionar, estruturar, analisar, justificar entre outros para que possa preparar o cidadão para exercer sua profissão, através do desenvolvimento de suas competências.

Moran (2000) completa o pensamento afirmando que Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades actuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados.

Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e em conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida.

Os projectos de trabalho devem surgir a partir de indagações sobre os problemas reais, próximos às preocupações dos alunos e o melhor caminho para ensinar alguém a pensar (a aprender compreensivamente) é através da pesquisa, da observação do contexto social dos educandos, buscando versões dos fatos que lhes permitem interpretar a realidade (Hernández, 1998).

Essa proposta de trabalho privilegia questões de investigação nascidas dos interesses e necessidades dos alunos e a procura autónoma de respostas para elas.

Portanto, ocorre dentro de uma estrutura flexível e em rede, permitindo que aprendizes construam seus conhecimentos em cooperação com professores, colegas e a sociedade em geral (Magdalena & Costa, 2000).

Nesse espaço, a informática torna-se uma grande aliada, pois sua grandeza encontra-se no vasto campo que abre à cooperação. Dá abertura para a amizade, para a criação de actividades cooperativas, para a cumplicidade de críticas solidárias aos governos e aos poderes opressores ou injustos. As redes informatizadas propiciam a solidariedade, a criação e desenvolvimento de projectos em parcerias. Nesse sentido, a Internet é uma ferramenta ideal para potencializar parcerias na construção e execução de projectos (Almeida & Fonseca Júnior, 2000).

Valente (2000), também defende um currículo adaptado às necessidades e características dos alunos e do contexto actual. Portanto, propõe uma educação enxuta, através da qual o conhecimento deve ser construído e contextualizado, tendo em vista a vinculação da produção à realidade do produtor. Assim o currículo deve ser construído pelo professor em parceria com os alunos e servir de norteador e balizador das tarefas e actividades realizadas.

Nessa perspectiva, os conteúdos surgem e são trabalhados de acordo com as necessidades do educando que são geradas através de suas interacções com os objectos ou os problemas reais. Os alunos utilizam tais conteúdos como ferramentas para compreender a realidade. Por isso mesmo são organizados em novas redes respeitando as relações descobertas pelo pensamento individual e colectivo (Magdalena & Costa, 2000).

Nesse sentido, os projectos são oportunidades únicas para as escolas, uma vez que permitem um arranjo diferente nas dinâmicas de aprendizagem, o contacto com a realidade e com os problemas que extrapolam a escola. Portanto, facilitam reflexões e trocas com os pares, sobre questões para as quais não há apenas certo e errado (Almeida & Fonseca Júnior, 2000).

"Aprender por projectos é transformar o processo de aprendizagem em algo que merece ser compartilhado e tornado público porque diz respeito ao público" (Almeida & Fonseca Júnior, 2000).

Dessa forma, é imprescindível socializar e debater os resultados obtidos com um projecto, servindo como elemento incentivador para o aluno produzir outros de melhor qualidade. Hernández (1998) completa, afirmando que se deve tornar pública as indagações que originam em projectos, compartilhando-as com os membros da colectividade da escola e da comunidade, através de painéis, conferências, debates, intercâmbios, publicações, entre outros. Almeida (1998) destaca que o computador, através de seus recursos gráficos, facilita a ampliação constante do material e a reformatação para divulgação dos resultados.

Para o professor trabalhar com projectos, este deverá estar aberto a aprender, a receber sugestões, a colaborar, a cooperar, a interagir, a mediar, a desafiar e ser desafiado, e o educando trabalhando com projectos, analisa, reflecte e cria a sua própria prática pedagógica (Behrens, 2001).

Educadores devem ter a clareza de que "projectos permitem articular as disciplinas, procuram analisar problemas sociais e existenciais e contribuir para a sua solução por meio da prática concreta dos alunos e da comunidade escolar" (Almeida & Fonseca Júnior, 2000, p. 12). Para Prado (2001), "o trabalho com



projectos potencializa a articulação entre os saberes das diversas áreas de conhecimento, das relações com o quotidiano e do uso de diferentes meios tecnológicos e/ou não".

Portanto, a informática nas escolas poderá ser uma poderosa aliada. Através de softwares abertos, os alunos estarão tendo um mundo de possibilidades abertas para desenvolver projectos em diferentes áreas do saber, utilizando a criatividade e mecanismos internos de construção do conhecimento (Almeida & Fonseca Júnior, 2000).

Fróes (1998) aponta que é necessária a promoção de discussões, reflexões e amadurecimento das ideias entre os profissionais da educação para que possam usar as novas tecnologias de forma consciente e eficaz. Sugere a sua inserção no processo educacional, sem alterar a visão humanista, mas reconhecendo a tecnologia como sendo um instrumento de um fenómeno mais amplo que atinge a todos. O autor dá as seguintes dicas: deslocar a ênfase do objecto (computador) para o projecto; valorizar a inteligência colectiva; construir gradativamente a competência específica de professores e alunos no uso dos novos recursos; mudar o eixo da relação professor-aluno e, especialmente, o "entrar na espessura do problema", o problematizar.

Fróes sugere, naturalmente, a adopção da pesquisa como instrumento fundamental do processo educacional. Nesse sentido, a prática da pesquisa é o caminho natural sugerido e facilitado pelos novos recursos.

O presente item meditou sobre a importância de a escola repensar a sua estrutura curricular através de projectos. Alertou-se para o fato de que essa proposta de trabalho, principalmente quando mediada pelo computador, implica

uma profunda reflexão sobre a prática, acompanhada de ousadia para inovar e buscar novas alternativas. Nesse contexto, tanto o papel do educador como o do educando são redefinidos.

### **3.6.3. REDEFININDO O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO**

Como podemos verificar, a presença do computador nas salas de aula pode levar a redefinição do papel do professor. Este se defrontará com novos instrumentos que poderão apoiar seu trabalho de preparar e ministrar suas aulas, assim como a sua maneira de se comunicar com os outros alunos e suas famílias.

O papel de detentor do saber cederá lugar ao de um guia no universo do conhecimento. Dessa forma, o professor deverá ser o orientador, o coordenador e o incentivador do aprimoramento das funções de pensamento. Sua tarefa será a de estimular os alunos a navegar pelo conhecimento e a realizar suas próprias descobertas.

O relacionamento entre professores e alunos tende a ser mais descontraído interpessoal.

As facilidades de acesso às redes e os avanços nas telecomunicações mudam os conceitos de aprendizado. Com isto, observamos que novos campos de actuação e desafio se abrem para o professor, como aprender a lidar com as novas tecnologia e a integrá-las ao desenvolvimento pleno do ser humano, na área sensorial, emocional e intelectual. Assim, mais do que transmitir conteúdos, o professor vai ensinar o aluno a pensar. Não basta que ele seja um especialista,

ele é um educador inserido numa situação histórica e cultural que deve saber conduzir os alunos a descobrirem as vias de aprendizagem.

A assimilação de conteúdos já não pode ser passiva e mecânica como costuma ocorrer, muitas vezes, na aprendizagem tradicional. É preciso dispor de um material de trabalho específico à sua área e explorá-lo adequadamente.

Ao reflectir sobre as palavras acima, voltamos a evocar a contribuição que uma rede mundial de computadores pode oferecer, desde que observado o indispensável cuidado de explorá-la adequadamente.

Drucker (1997) alerta que na sociedade do conhecimento, as pessoas precisam aprender como aprender. Na verdade, na sociedade do conhecimento, os conteúdos podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar a aprender e que a sua motivação para fazê-lo. A afirmativa nos leva a inferir que o professor oriundo de uma instituição de ensino superior, com mais razão do que qualquer outro, terá de estudar durante toda a vida para se manter actualizado e membro da sociedade do conhecimento.

Segundo Valente (2000) a função do computador é criar condições de aprendizagem e o professor será o criador de ambientes de aprendizagem e facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

Desta forma, Moran (2000) afirma que cada vez menos a aquisição de informações e de dados, dependerá do professor, já que as tecnologias podem trazer dados, imagens, resumos, entre outros, de forma rápida e atraente. Para o autor, o principal papel do professor será de auxiliar o aluno a interpretar esses dados, relacionando-os e contextualizando-os.

Para Lévy (1999), estudantes e professores aprendem simultaneamente, e com esta aprendizagem actualizam seus saberes 'disciplinares' como suas competências pedagógicas. Portanto, a função do professor não será mais a difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. A sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento.

Nesse contexto, o aluno é aprendiz activo e participante, esta aprendizagem leva à mudança de comportamentos, realizando auto-aprendizagem e inter-aprendizagem com professores e colegas (Masetto, 2000).

Portanto, o aprendiz, como construtor do seu conhecimento, utiliza o computador para buscar, seleccionar e inter-relacionar informações significativas através da exploração, da reflexão, da representação e da depuração de suas ideias, de acordo com seu estilo de pensamento (Almeida, 1998).

Conforme Valente (2000), “na educação actual, (...) o aluno deverá estar constantemente interessado no aprimoramento de suas ideias e habilidades e solicitar (puxar) do sistema educacional a criação de situações que permitam esse aprimoramento. Portanto, deve ser activo [...], para se tornar activo caçador de informação, de problemas para resolver e de assuntos para pesquisar. Isso implica ser capaz de assumir responsabilidades, tomar decisões e buscar soluções para problemas complexos que não foram pensados anteriormente e que não podem ser atacados de forma fragmentada”.

No seu papel, o professor assume a mediação das interações professor aluno computador possibilitando ao educando construir o seu conhecimento num

ambiente desafiador. Neste sentido, o computador ajuda o professor a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da crítica e da auto-estima do aluno.

Outro aspecto é que, se o computador for utilizado como instrumento de cultura, propicia o pensar-com e o pensar-sobre-o-pensar. Portanto, auxilia o professor a identificar o nível de desenvolvimento do aluno e seu estilo de pensamento. Por outro lado, o educador coloca-se sempre como aprendiz, fazendo uma leitura e uma reflexão sobre sua prática, depurando-a e depurando seu conhecimento (Almeida, 1998).

Behrens (2001) acrescenta que as informações acumuladas nas últimas décadas não abordam todos os conteúdos, assim professores e alunos precisam aprender a aprender como aceder à informação, onde procura-la, como depurá-la e transformá-la em produção de conhecimento.

Para Moran (2000), o professor, através das tecnologias, torna-se um orientador/gestor sectorial do processo de aprendizagem. Portanto, faz uma integração equilibrada entre a orientação intelectual, a emocional e a gerencial. O autor define cada um dos papéis do orientador/mediador.

Orientador/mediador intelectual - Informa, ajuda a escolher as informações mais importantes, trabalha para que elas se tornem significativas para os alunos, ampliando o grau de compreensão da realidade.

Orientador/mediador emocional - Motiva, incentiva, estimula, organiza os limites, com equilíbrio, credibilidade, autenticidade, empatia.

Orientador/mediador gerencial e comunicacional - Organiza grupos, actividades de pesquisa, ritmos, interacções, processo de avaliação. É a união entre a instituição, os alunos e a comunidade.

Orientador ético - formador de valores individuais e sociais, tendo por base a liberdade, a cooperação, a integração pessoal.

O educador progressista é alguém que estimula incessantemente o processo de melhorias e sabe que a construção do conhecimento se dá por meio do processo de depurar o conhecimento que o aluno já dispõe. Desta forma, o professor deve conhecer os seus alunos, incentivar a reflexão e a crítica e permitir que eles identifiquem os próprios problemas na sua formação, buscando soluções para os mesmos.

Neste contexto, o professor é um desafiador, alguém que faz com que o aprendiz esteja sempre interessado em buscar novos conceitos e estratégias de uso desses conceitos. É alguém que estimula relações sociais, fazendo com que os alunos aprendam uns com os outros a trabalhar em grupo (Valente, 1998a).

Behrens (2001) defende uma acção inovadora que abarque a instrumentalização dos diversos recursos disponíveis, principalmente, computadores e rede de informações.

Diz que professores e alunos participam de um processo conjunto na busca de aprender de maneira criativa, dinâmica encorajadora tendo como base o diálogo e a descoberta. "A relação professor-aluno na aprendizagem colaborativa contempla a inter-relação e a interdependência dos seres humanos, que deverão

ser solidários ao buscar caminhos felizes para uma vida sadia deles próprios e do planeta".

Almeida e Fonseca Júnior (2000) lembram que é uma ideia ultrapassada pensar que a utilização do computador dispensará o professor. Essa ideia surgiu quando as pessoas não conheciam as verdadeiras potencialidades deste. Afirmam que esse recurso nunca foi tão importante no processo de aprendizagem, pois tem como nobre função ser "um criador de ambientes de aprendizagem e de valorização do educando"

De acordo com Gadotti (1999), actualmente, ser professor é viver intensamente o seu tempo, conviver, ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, já que estas transformam as informações em conhecimento e em consciência crítica, e principalmente, formam pessoas.

Pode-se concluir que as mudanças impostas à educação na sociedade da comunicação e da informação exigem que o educador assuma uma nova postura, que seja comprometido e que tenha o desejo de buscar para aprender a aprender e para desenvolver competências, as quais poderão favorecer a reconstrução da sua prática pedagógica. No entanto, o professor foi preparado para ensinar, de acordo com o paradigma da sociedade industrial, em que os princípios educacionais eram pautados na reprodução e na segmentação do conhecimento.

Assim sendo, não basta apenas ter acesso às propostas e às concepções educacionais inovadoras condizentes com a sociedade do conhecimento e da tecnologia. É preciso oportunizá-lo a ressignificar e a reconstruir sua prática pedagógica voltada para a articulação das áreas de conhecimento e da tecnologia.

Portanto, o desafio é dar nova vida ao currículo da escola. Para isto a formação do professor é imprescindível (Prado, 2001).

Reconhecendo a importância da formação do professor como essencial no processo de implantação da Informática na Educação nas escolas e, principalmente, como elemento indispensável para a mudança de cultura escolar, irá ser abordado no tópico seguinte.

#### **3.6.4. FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

De acordo com Almeida (2001), a formação de educadores para incorporar as novas tecnologias deve lhes oferecer condições de desenvolver de forma crítica e reflexiva um estilo próprio de actuar com a tecnologia. A autora diz que a formação orientada para mudança e inovação focaliza-se no contexto de trabalho dos educadores e ocorre com o grupo de profissionais interessados em provocar transformações na escola. Portanto, a aprendizagem destes se dá a nível pessoal, profissional e institucional.

Diante deste contexto de transformação e de novas exigências em relação ao aprender, as mudanças emergentes referem-se à atitude diante do conhecimento e da aprendizagem e a uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade.

Isso significa que o professor terá papéis diferentes a desempenhar, o que tornam necessários novos modos de formação que possam prepará-lo para usar pedagogicamente o computador e reflectir sobre a sua prática e, durante a sua



prática, reflectir sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e o seu papel de agente transformador de si mesmo e de seus alunos (Almeida, 2000b).

É essencial iniciar a formação do novo educador. O quotidiano da sua formação deve levar em conta as questões da comunicação, da informação e das imagens, objectivando prepará-lo para vivenciar os desafios de um mundo em construção.

Numa escola que possui uma cultura audiovisual, o professor, principal personagem desse processo, precisa se preparar para trabalhar com essa cultura, intimamente associada às tecnologias, que exige e determina uma nova linguagem (Pretto, 1999).

Percebe-se que a formação de professores para actuarem com a informática, na escola, torna-se cada vez mais necessária e urgente. É necessário o professor compreender a prática pedagógica como sendo social e se colocar como actor vital nesse processo. Os mecanismos de formação do professor em serviço devem ser vistos como prática social coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula entre professores e alunos (Ripper, 1999).

Valente (1998a) destaca a importância dos cursos de formação na área de Informática na Educação por propiciarem experiências para os professores implementarem o computador como parte das actividades desenvolvidas na sala de aula.

Prado (1999) defende essa proposta de formação pelo fato de facilitar, de recontextualizar os conhecimentos construídos pelo professor no curso com a sua prática pedagógica. Explica que esta recontextualização significa "(...) integrar as

ferramentas computacionais aos conteúdos específicos, dar "vida" aos fundamentos teóricos educacionais e criar dinâmicas que permitam lidar ao mesmo tempo com os compromissos do sistema de ensino e as inovações oferecidas pela tecnologia. [...] É, exactamente, este tipo de conhecimento que propicia ao professor compatibilizar aquilo que aprendeu no curso com as necessidades reais de seus alunos, bem como, os objectivos pedagógicos que deseja atingir “.

Neste sentido, o processo de formação deve ocorrer juntamente com a prática, em actividades que integrem os fundamentos da Informática na Educação com o domínio dos recursos computacionais e com a prática de uso do computador com os alunos.

É necessário utilizar uma abordagem na formação do professor que implica fornecer condições para que este aja, reflecta e depure o seu conhecimento em todas as fases que ele passará ao inserir o computador na sua prática, ou seja, conhecer diversos softwares e como podem propiciar a aprendizagem, saber como interagir com o educando e com a turma, desenvolver um projecto de como integrar o computador à sua disciplina (Valente, 1998a).

Nóvoa (1995) acredita que a formação de professores deve incentivar uma perspectiva crítico-reflexiva, que lhes forneça os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O professor deve conhecer os potenciais educacionais do computador, sendo capaz de alternar entre actividades informatizadas e não informatizadas de ensino e aprendizagem. Para conseguir integrar a informática nas actividades pedagógicas, a formação do professor precisa alcançar os seguintes objectivos: propiciar condições para ver o computador como uma nova forma de representar o conhecimento, buscando novas ideias e valores; possibilitar vivências que contextualizem os conhecimentos construídos; propiciar situações que contribuam para construir seus conhecimentos sobre as técnicas computacionais, entender o porquê e o como integrar o computador na sua prática e ser capaz de superar barreiras administrativas e pedagógicas; criar circunstâncias para conseguir recontextualizar o que aprendeu, as experiências vividas durante a formação para a sua realidade de sala de aula (Valente,2001).

A metodologia apropriada para os cursos de formação, que valoriza as práticas e os saberes dos professores além de promover a autonomia, é a implementação de projectos. A proposta é que os professores levantem problemas de seus interesses e formulem questões de investigações a partir das certezas provisórias e das dúvidas temporárias. Assim sendo, o projecto surge do interesse e se desenvolve em função das demandas surgidas. A partir dessas ricas vivências, os professores tornam-se capazes de transferir as actividades para suas práticas educacionais (Almeida, 2000c).

Pelo fato de a formação se estruturar por projectos, o currículo deve ser apenas um esboço do que poderá ser trabalhado, sendo um guia flexível que permite a criação de situações de formação, segundo a própria dinâmica do grupo. Desta forma, o currículo vai sendo construído no decorrer do curso, voltando-se para a pesquisa e para a acção (Almeida, 2000b).

A avaliação do curso de formação ocorre durante todo o processo e é amplamente discutida por todos os envolvidos. Os professores fazem uma reflexão contínua sobre o que já sabiam sobre o tema, as novas descobertas, as dificuldades enfrentadas, as estratégias empregadas, as conexões estabelecidas. Ao final do projecto, reflectem sobre o que aprenderam em relação aos conhecimentos iniciais quanto a conceitos, estruturas, vivência de grupo, trabalho individual e outros aspectos relevantes para o grupo em formação (Almeida, 2000c).

A formação não se pode restringir ao espaço/tempo do curso. Precisa ir além, criando condições para o professor reconstruir sua prática pedagógica. A formação deve ser um processo contínuo, que se dá através de reuniões periódicas, seminários e debates por meio de redes telemáticas, encontros presenciais e oficinas.

Em súpula, procurou-se reflectir sobre a necessidade de utilizar o computador para provocar mudanças profundas no sistema educacional. Porém, destacou-se que a tecnologia trará resultados significativos para a desenvolvimento integral do ser humano se levar em conta alguns aspectos: repensar a função social da escola, mudar o foco do ensinar para o aprender, rever o papel do professor e do aluno, garantir a formação permanente do educador e utilizar as tecnologias visando à aprendizagem do educando.

### **3.7. SOFTWARE EDUCATIVO**

Hoje em dia, fala-se muito de multimédia com a emergência da chamada “era da informação”. Uns entusiasma-se com esta novidade, outros sentem-se ultrapassados e adoptam a “atitude da avestruz”. Nesta época de miscelânea metodológica, em que os professores dispõem de recursos nunca antes imaginados há, contrariamente ao que se poderia pensar, cada vez mais diferenças entre eles, nas suas aulas, nas suas opções, nos materiais a que recorrem, como veremos adiante. Também se alarga o fosso entre alunos, pois as novas tecnologias não estão ao alcance de todas as famílias.

A utilização de software, enquadrado nas actividades lectivas, constitui um poderoso recurso para os professores e alunos, sendo uma das faces mais visíveis da integração da tecnologia em contexto educativo, para além do equipamento informático e multimédia.

O tipo de ferramentas informáticas à disposição dos professores e dos alunos é variada e normalmente classificam-se em dois grandes tipos: o software educativo específico, quando é concebido a pensar na educação e o software utilitário que, embora não tenha sido concebido especialmente para a educação, apresenta grandes potencialidades nesse campo.

De acordo com Chagas (1997) “as atitudes e os comentários relativamente ao software existente variam consoante o nível de experiência dos professores quanto à utilização das TIC. Os professores sem qualquer experiência referem vagamente um ou outro programa “de que alguém falou “. Contudo, como não são

utilizadores do computador consideram muito remota a possibilidade de alguma vez o utilizar na sala de aula e não fazem qualquer investimento no sentido de melhorar as suas competências, como utilizador das tecnologias.

Em termos gerais, os professores referem que o software existente, não se adapta ao currículo ... “ como e quando vou aplicar isto? “ é uma pergunta comum. Por exemplo, no caso das ciências experimentais como a Física ou a Química o uso das tecnologias pode dar um novo alento ao ensino experimental, permitindo a visualização de certas actividades difíceis de realizar no laboratório, recriando-as de tal modo que a sua compreensão seja mais fácil pelos alunos e menos perigosa. Muito se tem dito, nesta última década, sobre a multimédia, sobre os aspectos benéficos ou negativos da introdução das novas tecnologias nas escolas, destacando-se essencialmente as características tecnológicas e descurando as questões de natureza pedagógica. Como diria Levy (1994) “A técnica propõe mas o cidadão dispõe”.

Partilhando deste ponto de vista é necessário examinar os atributos e especificidades do multimédia para verificar posteriormente como é que metodólogos e professores podem dispor dele, isto é, como conseguem integrá-lo em contexto de aprendizagem a fim de potenciar a consecução dos objectivos. No relatório OCDE (2000) refere que “...os professores individualmente tem um papel importante a realizar na selecção criação e síntese de materiais, uma responsabilidade que requer literacia digital e que tenham acesso a informação sistemática de produtos.”

Marcos (2003) diz ” a gramática do multimédia conjuga a imagem, fixa ou animada, com o som e o texto, articulando-se tudo com a interactividade do sistema (...) A riqueza da interactividade vai determinar a qualidade final da obra multimédia. (...) o mesmo autor diz que criar um protótipo multimédia requer

muitas horas de trabalho e uma grande diversidade de competências técnicas, artísticas, científicas e didácticas, a engenharia de sistemas, a programação, a didáctica das ciências, as diversas disciplinas intervenientes, entre outras. (...) Sem uma equipa especializada e multifacetada, constituída por diferentes especialistas que trabalhem em conjunto, é impossível produzir qualquer produto multimédia de qualidade “.

Schaefermeyer (1990), citado por Morgado (1998), refere que uma grande parte do software usado pelos professores inclui mais “talento artístico” do que uma sistematização dos objectivos e uma análise das actividades de aprendizagem incluídas no documento. A qualidade desse software está ainda muito dependente do que o programador, pessoalmente, considera um bom design educativo, quando a preocupação deveria ser a de construir um software com características técnicas minimamente aceitáveis e boas características pedagógico – didácticas. Laurel (1993) referido por Morgado (1998) afirma, em jeito de resposta a este dilema, que “as novas tecnologias só oferecerão novas oportunidades para experiências criativas e interactivas, se o controlo da tecnologia for retirado ao tecnólogo e entregue àqueles que compreendem os seres humanos, a interacção humana, a comunicação (...). Para que o uso do software educativo seja adequado é necessário que sejam verificados alguns aspectos antes do seu uso (Brandão, 1998):

- A sua funcionalidade;
- A faixa etária a que se destina é a adequada;
- O objectivo do seu uso;
- O grau de interactividade;
- Características técnicas.

Gomes e Silva (1997) diz que “as aplicações educativas devem ser avaliadas em múltiplas perspectivas de forma a garantir a sua qualidade e eficácia “. A utilização de software apropriado, por exemplo de simulação, para além do apoio computacional na realização de experiências e na apresentação audiovisual, pode facilitar o ensino, não oferecendo todavia garantias de sucesso pleno. As simulações controladas pelo utilizador permitem aos alunos estabelecer as condições iniciais e fazer representações múltiplas para compararem os resultados Mintzes et al.(2000).

Chagas (1997) refere que “um programa multimédia será tanto mais interactivo quanto maior for o número e mais elevada a qualidade das opções e decisões que são permitidas ao utilizador.” Compilando as ideias de vários autores Medeiros e Medeiros (2002), Mintzes et al., (2000) e Valente (1993) verificam-se que as simulações são consideradas bastante relevantes no Ensino quando um dado fenómeno não pode ser estudado ou experimentado fisicamente, pelos seguintes motivos:

- Trata-se de uma situação fictícia;
- A complexidade associada ao sistema não possibilita a sua análise pelos métodos experimentação comuns;
- O processo a ser estudado ocorre tão rapidamente ou tão lentamente na realidade que impede a sua análise pela experimentação;
- O sistema a ser analisado situa-se a uma escala muito pequena (por ex: movimentos moleculares) ou a uma escala muito grande (por ex.: movimentos planetários), sendo impossível a sua observação directa;



- A manipulação do sistema real é perigosa;
- A situação implica a realização de experiências que são muito complicadas;
- A situação implica a realização de experiências que são dispendiosas.

Para além das simulações os jogos multimédia podem ser referenciados como ferramentas de aprendizagem, pois os currículos e os próprios professores estão cada vez mais receptivos a aceitarem o papel das novas tecnologias, mas, por vários motivos, a sua utilização não é ainda generalizada. No dizer de Valentim (2002), “é neste contexto que o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico (...)” Os próprios jogos de acção ditos “não didácticos” contêm uma vertente educativa. Greenfield (1998) alerta para o facto de os jogos de acção, além da capacidade motora, desenvolverem:

- A capacidade do processamento “paralelo” por parte dos alunos;
- A capacidade de recolher informações de diversas fontes simultaneamente;
- O esforço indutivo;
- A cooperação entre alunos sempre que os jogos possam ser jogados em equipa, com um objectivo comum a ser alcançado pelos jogadores;

- A estratégia de integrar as variáveis interactivas fornecidas durante o jogo;
- A flexibilidade cognitiva;
- A transferência de conceitos para um novo domínio e a generalização do conhecimento formal;
- A aptidão espacial;
- A capacidade de coordenar informação visual proveniente de múltiplas perspectivas.

Existe, porém, um certo preconceito quanto a aprendizagens baseadas em jogos, argumentando-se que a actividade produzida é irrelevante ou que não se aprende brincando. Rieber (1996) responde: "...pesquisa extensa sobre jogos com crianças e adultos, em antropologia, psicologia e educação indica que os jogos são mediadores importantes para a aprendizagem e socialização ao longo da vida. "A utilidade dos jogos como uma ferramenta vai bastante além das suas características inerentemente motivacionais. Eles oferecem uma função organizacional baseada em factores cognitivos, sociais e culturais, todos eles relacionados com o acto de jogar.

Um software educacional deve ser interactivo, proporcionando o sentido investigativo e hipotético, testando e refinando as ideias iniciais de seus aprendizes. Encontrar no software características que assegurem uma maior probabilidade de sucesso no âmbito educacional, a partir da análise dos aspectos, pedagógicos e técnicos, requer tempo para testar e avaliar, se possível em equipa.

Em termos de software há autores como Teodoro (1998) que defende o uso da língua inglesa como mais valia para os alunos; o mesmo autor defende o uso das TIC em áreas como a matemática e as Ciências, onde podem ser muito produtivas, pois permite que os alunos usem a cabeça em vez das mãos, em situações delicadas para eles. Segundo este autor há um pecado original neste tipo de produtos que é a lógica da interactividade que tem aspectos positivos e negativos. O seu lado negativo corresponde ao princípio da utilidade destes produtos, tal como a Internet, que é carregar no maior número de botões num menor espaço de tempo, o que em termos de aprendizagem pode ser bastante nefasto. Em termos de avaliação de software podemos colocar algumas questões, cujas respostas pode ser indicativa da sua qualidade e do seu interesse para o ensino: Aspectos Pedagógicos:

- Facilitam uma concepção de educação voltada para a construção do Conhecimento de forma interactiva?

- Instigam a curiosidade, a atenção e a busca independente de informações?

- Possibilitam o hipertexto?

- Permitem a utilização da multimédia (som, texto, imagem e vídeo...) na criação de projectos?

- Favorecem a interdisciplinaridade?

- Levam a busca de informações em diferentes fontes de pesquisa?

- São desafiadores no levantamento de hipóteses, reflexão e troca?
- Estão livres de preconceitos?
- Facilitam o trabalho cooperativo?
- Apresentam diferentes níveis de dificuldades?
- Proporcionam o feedback imediato, que auxilia a compreensão do erro?

Aspectos Técnicos:

- Apresentam ajuda on-line?
- Acesso fácil ao fabricante, com possibilidade de actualização?
- Executam em diferentes marcas, modelos e configurações de equipamentos?
- Operam e reconhecem diferentes tipos de arquivos (de sons, imagens, textos...)?
- Possibilitam a integração com outros softwares?
- Convertem os arquivos para Internet?
- Têm acesso directo a Internet?
- A Interface é amigável?

- São de fácil utilização para um usuário novato?

O uso de software educativo é uma poderosa ferramenta para o professor, mas é imperiosa uma avaliação criteriosa e uma utilização eficaz em sala de aula.

### **3.8. AS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DAS TIC**

As práticas pedagógicas que utilizam as TIC numa forma planeada e sistemática permitem:

- o desenvolvimento de uma competência de trabalho em autonomia (fundamental ao longo da vida), já que os alunos podem dispor, desde muito novos, de uma enorme variedade de ferramentas de investigação. “Se é verdade que nenhuma tecnologia poderá jamais transformar a realidade do sistema educativo, as tecnologias de informação e comunicação trazem dentro de si uma nova possibilidade: a de poder confiar realmente a todos os alunos a responsabilidade das suas aprendizagens (Carrier, J.-P., 1998)” (5) .

- um acesso à informação com rapidez e facilidade (um dos seus principais trunfos);

- uma prática de confrontação, verificação, organização, selecção e estruturação, já que as informações não estão apenas numa fonte. As inúmeras informações disponíveis não significarão nada se o utilizador não for capaz de as verificar e de as confrontar para depois as seleccionar. A recolha de informações sem limite pode muito bem provocar apenas uma simples acumulação de saberes.

- o desenvolvimento das competências de análise e de reflexão.

- a abertura ao mundo e disponibilidade para conhecer e compreender outras culturas;

- a organização do seu pensamento;

- o trabalho em simultâneo com um ou mais colegas situados em diferentes pontos do planeta.

- a criação de sites (em colaboração com os colegas e professores da sua ou de outras escolas), a qual vai permitir que os alunos realizem:

- um trabalho de estruturação das suas ideias;

- uma organização espacial;

- uma apresentação com cuidados estéticos;

- um trabalho de descrição e apresentação que proporcionará uma pesquisa histórica, geográfica e cultural sobre a escola, o local e a região onde habitam e estudam;

- um registo de sons e imagens (fotografia e vídeo);

- uma tradução em várias línguas.

### **3.9. A SALA DE AULA DO FUTURO**

Nas auto-estradas da informação, circulam muitos dados e não raras vezes, pouca pedagogia. A grande dificuldade consistirá em procurar o conhecimento nessa enorme quantidade de informação, evitando a "bulimia". Rosnay (1998) advoga mesmo uma "dietética da informação".

O objectivo do Professor será, cada vez mais, ensinar os alunos a “aprender a aprender” e estimulá-los para uma formação contínua, ao longo da vida. O multimédia deverá ser uma ferramenta ao serviço da pedagogia que não pode substituir os fundamentos do acto pedagógico, isto é, a relação humana aluno / professor. Em nenhum caso se trata de substituir o professor, como algumas pessoas temiam. O professor será sempre o principal agente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o seu papel é que vai mudando; para tal, ele terá de se (in) formar. Através da World Wide Web, os Professores podem romper com o seu isolamento partilhando, com outros docentes, projectos, aulas e experiências. Poderão integrar listas de difusão sobre as temáticas que mais lhes interessam. Na rede, encontram material para as suas práticas pedagógicas, assim como para actividades de âmbito extracurricular (Sommant, 1999).

Cada dia surgem novos sites que oferecem inúmeras pistas de trabalho para os professores, sites de conteúdos relacionados com aqueles que leccionam na aula ou ainda, de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Após essa fase prévia de pesquisa de informação, o professor terá que planificar as suas actividades pensando nos materiais que irá utilizar e facultar aos alunos para que as suas aprendizagens se concretizem. Ele deverá, em primeiro lugar “separar o trigo do joio”, constituindo uma selecção de materiais ou de sites que aconselhará aos seus alunos, evitando-lhes desta forma, as dificuldades de pesquisa na Web e o “afogamento” no oceano de dados. Nem tudo é bom na Internet e o professor tem a função de filtrar parte da informação, principalmente quando trabalha com alunos muito jovens.

As crianças manifestam uma grande curiosidade por tudo o que é multimédia e dominam a informática melhor do que muitos adultos. Porquê todo

este interesse quanto às novas tecnologias? A informação enriquece-se de ambientes visuais e sonoros tornando-se mais atractiva. As animações também despertam a curiosidade dos alunos, porque os aproximam dos seus ambientes televisivos. Com a ajuda destes ambientes a aprendizagem pode ser mais eficaz, sendo o aluno um actor mas também consumidor da informação. Recorrendo à escrita (interactiva), assim como ao correio electrónico, poderá desenvolver inúmeros trabalhos, tais como ciberjornais, romances virtuais, correspondência escolar. Geralmente, os alunos participam nestas actividades com agrado, porque também apreciam que seja dada uma finalidade para os escritos, visto que pressupõe que outros vão ver.

Torna-se indispensável equipar as salas de aulas de ferramentas informáticas que facilitem o acesso ao saber. Se, por um lado, as tecnologias facilitam incontestavelmente o acesso a um oceano de dados, por outro, é necessário dar a todos a mesma possibilidade de lidar com elas. Algumas escolas em Portugal estarão, porventura, mais equipadas do que outras, devido à participação em projectos como, por exemplo, o Minerva ou o Nónio Século XXI. Não há dúvida que, se o objectivo é contribuir para a construção de uma escola “nova”, as instituições governamentais deverão empenhar-se mais em programas que visem o apetrechamento das escolas para, desta forma, evitar o isolamento com que algumas se deparam. Os professores terão rapidamente de ultrapassar estes preconceitos, enquanto as novas tecnologias ainda são novidade e ainda oferecem o seu poder de atracção. Depois, os mesmos terão de insistir em ultrapassar uma simples visão tecnológica das TIC, para começar a pensar no processo de ensino – aprendizagem em que são utilizadas, assim como nos processos de avaliação em que se enquadram. Considera-se as TIC um meio extraordinário de acesso à informação, mas também um precioso auxílio no trabalho do professor, na aprendizagem do aluno e talvez o único instrumento que



conseguirá fazer, na Escola, as mudanças que os alunos merecem, mas só se encarado como um meio e não como um fim.

O suporte tecnológico é imprescindível na educação, mas não é suficiente. É necessário apostar essencialmente na mudança das mentalidades dos elementos da comunidade escolar para que ocorra um perfeito equilíbrio entre estas duas componentes. No parecer dado acerca do Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, o Conselho Nacional de Educação afirmou que “Sem os meios físicos de suporte, a Sociedade da Informação na Escola é mera figura de retórica e tudo o mais que se possa acrescentar não tem sentido” (CNE, 1998). O equipamento de todas as escolas com material informático actualizado e com acesso à Internet é uma necessidade actual e é da responsabilidade do Ministério da Educação, das autarquias, e de toda a comunidade educativa. Sabe-se que não basta colocar computadores nas escolas para garantir uma melhoria na educação, mas a sua ausência iria distanciar cada vez mais a escola da realidade actual da sociedade. Há neste sentido, um longo caminho a percorrer.

A escola tem de proporcionar a todos os alunos a oportunidade de viver tipos de experiências de aprendizagem que se consideram fundamentais nas diversas áreas do currículo (DEB, 1999). É importante que a escola reflita e avalie a interacção das TIC com o processo de ensino/aprendizagem e se torne num espaço onde são facultados os meios para construir o conhecimento, as atitudes e os valores. Os professores encontram-se confrontados com uma nova tarefa: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves para uma integração na sociedade. O professor tradicional sem as competências necessárias em TIC deverá ser uma espécie em extinção.

A utilização das TIC em contexto educativo implica uma alteração do papel do professor e respectiva mudança de mentalidades. Ele terá de ter um papel mais activo como estimulador da busca do conhecimento, colaborador na produção do saber e na ajuda e orientação do aluno no seu percurso educativo. Citando Silva (1997), “a importância das tecnologias na educação surge, porque há uma exigência de se redefinir o processo de aprendizagem e os métodos organizacionais.

O professor confrontar-se-á com a situação de ter de rever as suas concepções teóricas e práticas educativas”. Ao nível da formação contínua dos professores, muito se tem que fazer de modo a efectivar de uma forma plena e eficaz a integração das tecnologias em contexto educativo. A realização de programas de formação que tenham como objectivo incentivar os professores a utilizar o computador na sua prática pedagógica é um passo importante. “A existência de programas de formação contínua que se concretizem no próprio local de trabalho, vocacionados para um levantamento de problemas pelos próprios interessados e com um acompanhamento que facilite a construção do seu próprio desenvolvimento profissional, através de uma ligação entre a tecnologia que têm ao seu dispor na escola e o currículo que leccionam” (Santos, 1999).

Os professores ao adquirirem formação ao nível das TIC tirarão maior proveito, se esta for contextualizada na prática diária na sala de aula, em simultâneo. Contudo, os professores devem respeitar um certo equilíbrio entre as práticas inovadoras que são possíveis que as novas tecnologias proporcionam e as práticas mais convencionais, susceptíveis de serem melhoradas. Em muitos casos, quer do ponto de vista da organização curricular quer do ponto de vista da prática lectiva, não se conseguiu ainda o justo equilíbrio entre correntes "tradicionais" e correntes "modernas" de educação.

As funções que os professores realizam na escola estão a mudar; (Brandão, 1993) elaborou uma síntese dessas funções:

1. Diversificação das funções pedagógicas e uma maior participação na organização do conteúdo do ensino e da aprendizagem.

2. Recuo da função de transmissão do saber em proveito da organização da aprendizagem dos alunos.

3. Individualização da aprendizagem.

4. Utilização crescente da tecnologia educativa moderna e aquisição de conhecimentos e de competências necessárias a este fim.

5. Cooperação com os outros professores no interior dos estabelecimentos de ensino e modificação da estrutura de relações entre os professores.

6. Colaboração mais estreita com a família e os outros membros da comunidade e uma maior participação na vida da colectividade.

7. Participação nos diversos serviços escolares e nas actividades extracurriculares.

8. Diminuição da autoridade tradicional exercida sobre os alunos.

Com a utilização das TIC, o aluno estabelece um elo de ligação entre a actividade escolar e a realidade exterior à escola. É necessário que o aluno sinta que na escola também encontra situações do seu dia-a-dia. Citando Ponte (1997)

“As novas tecnologias poderão ter um papel a desempenhar, quer como ferramenta de trabalho, quer como meios de descoberta e de formação de conceitos, quer como instrumentos de resolução de problemas. O seu uso poderá ser, além disso, fortemente motivador para os alunos. Estas tecnologias criam grandes oportunidades educativas. A grande questão é saber como elas serão compreendidas pelos professores e aproveitadas pelos alunos”.

Inicialmente, os projectos desenvolvidos pela escola no âmbito das TIC pretendiam ocupar os tempos livres dos alunos com actividades extracurriculares que os enriquecessem e motivassem, tanto a nível cognitivo como a nível pessoal e social.

Essas actividades tentavam colmatar várias lacunas provocadas pela inexistência de infra-estruturas sociais, culturais e desportivas que recebessem os jovens após o *terminus* do horário lectivo. Actualmente, as TIC em contexto de sala de aula são utilizadas, ou deveriam ser, como uma metodologia para a diversificação de actividades no âmbito das disciplinas, inculcando nos alunos um modo diferente de “estar” com a disciplina e remetendo-os para trabalhos de pesquisa e investigação.

Futuramente, as TIC deverão estar totalmente integradas em todas as actividades escolares, incluindo na própria organização curricular. Os alunos irão ter uma aprendizagem baseada na colaboração, na predisposição para inovações e na disposição e habilidade para operar em ambientes tecnológicos. Neste sentido, embora se compreenda o lançamento da recente disciplina de TIC, era desejável que todos os professores estivessem melhor formados nesta área, e esta nova disciplina deixasse de existir, quando todos os professores usassem pedagogicamente as TIC.

Uma das características mais interessantes da Internet, segundo Marques (1998), é a de permitir que os seus utilizadores assumam ora o “papel de consumidores ora o de produtores de informação, característica esta que, além de constituir um factor de motivação para os alunos, apresenta grande potencial educacional.”

Como é destacado por Moraes et al (1999), as tecnologias interactivas hoje disponíveis — de entre as quais o correio electrónico, as listas e fóruns de discussão e a videoconferência — tornam possível a interactividade e a partilha de conhecimentos, de forma síncrona ou assíncrona, entre professores, alunos e especialistas das diversas áreas do conhecimento, muitas vezes colocados em diferentes regiões, permitindo assim a superação dos obstáculos geográficos e temporais só possível numa sala de aula virtual, contribuindo para a eliminação das barreiras culturais e o desenvolvimento de um maior sentido de comunidade em todos os intervenientes.

Se os professores, actores essenciais neste processo, permanecerem ancorados aos métodos que aprenderam mesmo durante a sua formação profissional e não se adaptarem às novas realidades, então a escola do futuro será a mesma que a escola do presente e do passado. Como diz um provérbio hebraico citado por Bibeau (1997): “Não limitemos os nossos filhos ao que nós aprendemos, pois eles nasceram noutra época.”

## PARTE II – A INVESTIGAÇÃO

---

---



---

## **CAPÍTULO 4.**

# **METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

---





#### **4.1. INTRODUCTION: OPTION METHODOLOGY**

The days of the educational system as we know it are numbered. The use of computers in schools is a reality that can not be denied. This has been considered by scholars of education and society - psychologists, pedagogues, sociologists, politicians, philosophers - as the institution most resistant to change at all times. In an attempt to dispel this image, many teachers demonstrate through their practices gradually are embracing the innovations imposed on society (Tajra, 2001)

With the invasion of computers in all sectors of society, the attitude of school can not be other than adopt them consciously, and the clarity of the broad objectives of education and type of student who wants to train. All those responsible for the fate of the school system and society as a whole are opening to new technologies.

These generations that use the computer can reap the fruits of centuries of work of scientists. The computer will be. It is up to educators follow its course in the ways of education.

Teachers and education specialists, is the task, and does not omit this trend in technology, put it side by side on the front line to beckon its objectives, showing what they need to achieve your goals.

However, the use of informatics in education today is not limited to conceptual discussions but starts to become reality in many environments, whether in public education, whether in the private sector.

This chapter will demonstrate the type of methodology used for making that argument, explaining how and how it applies to this study.

will be done reference to the advantages and disadvantages of the education and training of the young (CEF) and whether the courses (CEF) in general or not they develop high levels of academic certification and qualification of the population.

### ***4.1. INTRODUCCIÓN: OPCIÓN METODOLOGÍA***

Los días del sistema educativo, tal como lo conocemos están contados. El uso de computadoras en las escuelas es una realidad que no se puede negar. Esto ha sido considerado por los estudiosos de la educación y la sociedad - psicólogos, pedagogos, sociólogos, políticos, filósofos - como la institución más resistente al cambio en todo momento. En un intento por disipar esta imagen, muchos maestros demostrar a través de sus prácticas poco a poco están adoptando las innovaciones impuestas a la sociedad (Tajra, 2001).

Con la invasión de las computadoras en todos los sectores de la sociedad, la actitud de la escuela no puede ser otra que adoptar de manera consciente, y la claridad de los objetivos generales de la educación y el tipo de estudiante que

desea entrenar. Todos los responsables de la suerte del sistema escolar y la sociedad en su conjunto son la apertura a las nuevas tecnologías.

Estas generaciones que utilizan el ordenador puede cosechar los frutos de siglos de trabajo de los científicos. El equipo será. Corresponde a los educadores siguen su curso en los caminos de la educación.

Los profesores y especialistas en educación, es la tarea, y no omitir esta tendencia en la tecnología, la puso al lado del otro en la primera línea invitan a sus objetivos, que muestra lo que necesitan para alcanzar sus metas.

Sin embargo, el uso de la informática en la educación de hoy no se limita a los debates conceptuales, pero comienza a hacerse realidad en muchos entornos, ya sea en la educación pública, ya sea en el sector privado.

En este capítulo se demostrará el tipo de metodología utilizada para hacer que el argumento, explicando cómo y cómo se aplica a este estudio.

El lunes será una referencia a las ventajas y desventajas de la educación y la formación de los jóvenes (CEF) y si los cursos (CEF), en general, o no se desarrollan altos niveles de certificación académica y la cualificación de la población.

#### **4.1. INTRODUÇÃO: OPÇÃO METODOLÓGICA**

Os dias do sistema educacional tal qual o conhecemos estão contados. O uso da informática na escola é uma realidade que não se pode negar. Esta tem sido considerada pelos estudiosos da educação e da sociedade - psicólogos, pedagogos, sociólogos, políticos, filósofos - como a instituição mais resistente a mudanças em todos os tempos. Na tentativa de desfazer esta imagem, muitos professores demonstram, através de suas práticas que, aos poucos, estão aderindo às inovações impostas à sociedade (Tajra, 2001).

Com a invasão dos computadores em todos os sectores sociais, a atitude da escola não pode ser outra, senão adoptá-los de forma consciente, tendo a clareza dos objectivos amplos da Educação e do tipo de aluno que pretende formar. Todos os responsáveis pelo destino do sistema escolar e a sociedade como um todo estão se abrindo às novas tecnologias.

As presentes gerações que usam o computador podem colher os frutos de séculos de trabalhos de cientistas. O computador vai ficar. Cabe aos educadores acompanharem sua trajectória pelos caminhos da educação.

Aos professores e especialistas da educação, está a tarefa de, além de não se omitirem nesta trajectória da tecnologia, colocarem-se lado-a-lado na linha de frente para acenarem com seus objectivos, mostrando o que precisam para atingir suas metas.

No entanto, o uso da Informática na Educação não se limita hoje às discussões conceituais mas começa a se tornar realidade em diversos ambientes, seja no ensino público, seja no privado.

Neste capítulo será demonstrado o tipo de metodologia utilizada para a realização desta tese, explicando de que forma e de que maneira se aplica a este estudo.

Será feita referência às vantagens e desvantagens dos cursos de educação e formação de Jovens (CEF), bem como, saber se os cursos (CEF) em geral estão ou não a desenvolver a elevação dos níveis de certificação escolar e de qualificação profissional da população.

#### ***4.2. INVESTIGATE THE PROBLEM***

This study is related to academic outcomes of students attending courses of education and training of Youth (CEF) of IT. We intend to investigate whether these courses are suitable for these students, since most have a hard and usually fail to make progress in mainstream education.

You must also verify that these courses "radiate" indolence and in turn whether they have a quality, thereby verifying whether the students reach the powers provided or not.

#### **4.2. INVESTIGAR EL PROBLEMA**

Este estudio está relacionado con los resultados académicos de los estudiantes que asisten a cursos de educación y formación de la Juventud (CEF) de TI. Tenemos la intención de investigar si estos cursos están dirigidos a estos estudiantes, ya que la mayoría tienen un duro y por lo general no logran avances en la educación general.

También debe verificar que estos cursos "irradiar" la indolencia y, a su vez si tienen una calidad, lo que verificar si los estudiantes llegan a las competencias previstas o no.

#### **4.2. O PROBLEMA A INVESTIGAR**

Este estudo está relacionado com o aproveitamento escolar de alunos que frequentam cursos de educação e formação de Jovens (CEF) de Informática. Pretende-se investigar se estes cursos estão adequados para estes alunos, uma vez que a maioria tem bastantes dificuldades e por norma não conseguem progredir no ensino regular.

É necessário também verificar se estes cursos "irradiam" facilitismo e por sua vez se têm ou não qualidade, verificando desta forma se os alunos atingem as competências previstas ou não.

### **4.3. OBJECTIVES**

The main goal of this study is whether the education and training of young or not to have an important role in the academic certification and qualification of the population, assuming as a major supporter and promoter of cultural, social and of the country.

However, it is necessary to check other things, to do so following some specific objectives, with specific questions so that we can address the problem seriously and acting as its own certification may not represent powers:

- The workload and the organization in general, are sufficient to comply with the programs?
- There are advantages and disadvantages in this type of courses?
- This type of course requires students need?
- There are strategies to help students achieve academic success?
- Are students satisfied with the methods?
- What is the educational attainment of students?
- It's satisfying at the computer with entering? And the evolution?
- The courses are or are not adapted for students with learning difficulties?



- Teachers and Coordinators are specially trained to achieve their objectives of CEF?
- What criteria exist in the recruitment of technical and pedagogical team?
- What is the profile required of teachers to join the CEF?
- There is training in internal CEF?
- How does the present stage of training? There are companies willing to receive people with this type of profile?
- What are the views of young people integrated into CEF on the program?
- Teachers easily adhere to the existing organizational structure, different from the mainstream?

The study set by the above questions requires the implementation of a sub-unit of analysis, that is, involves a study of two particular dimensions of the context of school: one on students and other teachers, and to realize each one of these studies with two independent objectives: characterization by students, and the characterization by their teachers.

The characterization is obtained so that each of these dimensions will finally be confronted in order to assess the degree of overlap and continuity between the two dimensions of school context for learning.

### **4.3. OBJETIVOS**

El principal objetivo de este estudio es si la educación y la formación de jóvenes o no tener un papel importante en la certificación académica y la cualificación de la población, asumiendo como un gran patrocinador y promotor de la cultural, social y del país.

Sin embargo, es necesario comprobar otras cosas, para hacerlo después de algunos objetivos específicos, con preguntas concretas para que podamos abordar en serio el problema y actuar como su propia certificación no podrá representar a los poderes:

1. La carga de trabajo y la organización en general, son suficientes para cumplir con los programas
2. Hay ventajas y desventajas en este tipo de cursos
3. Este tipo de curso requiere que los estudiantes necesitan

4. Existen estrategias para ayudar a los estudiantes a lograr el éxito académico
5. Están los estudiantes satisfechos con los métodos
- 6.Cuál es el nivel educativo de los estudiantes
7. Es satisfactorio en el equipo a la entrada. Y la evolución
8. Los cursos están o no están adaptadas para estudiantes con dificultades de aprendizaje
9. Los maestros y los coordinadores están especialmente capacitados para alcanzar sus objetivos de CEF
10. Qué criterios existen en la contratación del equipo técnico y pedagógico
- 11.Cuál es el perfil requerido de los profesores a unirse a la CEF
12. No hay formación en CEF interior

13. Cómo el estado actual de la formación. Hay empresas dispuestas a recibir personas con este tipo de perfil
  
14. Cuáles son las opiniones de los jóvenes integrados en CEF en el programa
  
15. Los profesores se adhieren fácilmente a la estructura organizacional existente, a diferencia de la corriente

El estudio conjunto de las preguntas anteriores requiere la aplicación de una sub-unidad de análisis, es decir, implica un estudio de dos dimensiones particulares del contexto de la escuela: una sobre los estudiantes y otros profesores, y hacer realidad cada uno de estos estudios con dos objetivos independientes: la caracterización de los estudiantes, y la caracterización de sus profesores.

La caracterización se obtiene de manera que cada una de estas dimensiones, finalmente se enfrentará a fin de evaluar el grado de solapamiento y continuidad entre las dos dimensiones del contexto de la escuela para el aprendizaje.

#### **4.3. OBJETIVOS**

O grande objetivo deste estudo, é saber se os cursos de educação e formação de jovens está ou não a ter um papel importante na certificação escolar e na qualificação profissional da população, assumindo, assim, um papel

dinamizador e incentivador do desenvolvimento cultural, social e económico do país.

Contudo, é necessário verificar outros aspectos, para tal seguem alguns objectivos específicos, com perguntas específicas, para podermos abordar o problema de forma séria e com qualidade uma vez que por si só a certificação pode não representar competências indagar si:

1. A carga horária e a organização, em geral, são suficientes para o cumprimento dos programas
2. Existem vantagens ou desvantagens neste tipo de cursos
3. Este tipo de cursos requer exigência aos alunos
4. Existem estratégias para ajudar o aluno a obter o sucesso escolar
5. Estão satisfeitos os alunos com as metodologias
6. Qual o aproveitamento escolar dos alunos
7. É satisfatório o nível informático com que ingressam. E a evolução
8. Os cursos estão ou não adaptados para alunos com dificuldades de aprendizagem

9. Os professores e Coordenadores têm uma formação específica para conseguirem atingir os objectivos do CEF
10. Que critérios existem no recrutamento da equipa técnico-pedagógica
11. Qual o perfil necessário dos professores para ingressarem no CEF
12. Existe formação interna no CEF
13. Como funciona a vertente de formação em estágio Existem empresas dispostas a receberem jovens com este tipo de perfil
14. Qual a opinião dos jovens integrados em CEF sobre o programa
15. Os professores aderem facilmente à estrutura organizacional existente, diferente do ensino regular

O estudo configurado pelas questões acima colocadas implica a realização de uma subdivisão da unidade de análise, isto é, implica a realização de um estudo de duas dimensões particulares do contexto escolar de: uma respeitante a alunos e a outra a professores, e que se realize cada um desses estudos com dois objectivos independentes: a caracterização por parte dos alunos, e a caracterização por parte dos seus professores.

A caracterização que assim se obtiver de cada uma dessas dimensões será finalmente confrontada no sentido de se aferir o grau de intersecção e continuidade existente entre ambas dimensões do contexto escolar de aprendizagem.

Para realizar esta investigação e assim responder às perguntas colocadas, optámos por uma estratégia de ‘estudo de caso’ (cf. Yin, 1994). Esta opção foi determinada, em primeiro lugar, pelas limitações de tempo inerentes a um trabalho desta natureza, que inviabilizariam, por exemplo, a utilização de um desenho etnográfico. Todavia, nessa determinação foi decisivo o facto de o ‘estudo de caso’ emergir como a estratégia de investigação mais adequada to understand complex social phenomena (Yin, 1994:3), como o que está aqui em estudo, que implica, simultaneamente, duas sub-unidades de análise: competências de alunos e práticas pedagógicas de professores. O tipo de estudo de caso implementado é, portanto, ‘encaixado’ (cf. Yin, 1994), visto conter em si mais do que uma unidade de análise.

Além disso, a opção pelo método do estudo de caso foi reforçada pela constatação de que esta estratégia can be based on any mix of quantitative and qualitative evidence (Yin, 1994:14), permitindo desse modo reunir o tipo de dados mais adequados para a análise de cada uma daquelas sub-unidades de análise. Também relevante foi verificar que o ‘estudo de caso’ é considerado adequado para responder a questões geradoras como as por nós colocadas (‘how questions’) about a contemporary set of events (Yin, 1994:9) e para fazê-lo in-depth (Miles & Huberman, 1994:27).

É muito importante sublinhar que a opção pela metodologia de estudo de caso define o domínio de generalização dos resultados assim obtidos (e, desse

modo, o tipo de validade externa implicado (cf. Yin, 1994)), condicionando, igualmente, o tipo de finalidade a que aspira.

Assim, como estudo de caso, o estudo que aqui se apresenta não tem qualquer intenção de aferição ou validação dos instrumentos usados na recolha de dados nem tão pouco a intenção de generalização externa de resultados obtidos. Como afirmam Miles & Huberman, [t]he prime interest of a multiple-case study is conceptual (Miles & Huberman 1994:31). Dito de outro modo, o único nível de generalização permitido pela metodologia de estudo de caso como a aqui apresentada é o da ‘generalização à teoria’:

*“case studies (...) are generalizable to theoretical propositions and not to populations and universes. In this sense, the case study, like the experiment, does not represent a “sample”, and the investigator’s goal is to expand and generalize theories (analytic generalization) and not to enumerate frequencies (statistical generalization)” (Yin, 1994:10, itálico nosso).*

Quer dizer, nos estudos de caso, a previously developed theory is used as a template with which to compare the empirical results of the case study (Yin, 1994:30-31). Nesse sentido, o estudo que aqui se apresenta não pretende ser generalizável ao universo constituído por todos os contextos de ensino-aprendizagem da escolaridade em Portugal, mas sim à teoria que o sustenta, fundamentando-a because we have seen it work out – and not work out- in predictable ways (Miles & Huberman, 1994:29). Nessa medida, ganha mais clareza a finalidade que acima enunciávamos para o nosso estudo de caso: com as respostas às questões acima colocadas pretendemos essencialmente contribuir para fundamentar empiricamente o conjunto de proposições teóricas em que se ancora o nosso estudo.



O inquérito foi feita a 28 professores que leccionaram nestes cursos e a 66 alunos dos cursos de Educação e Formação de Informática.

Enfim, tratando-se de um estudo de múltiplos casos, é realizada uma análise de tipo cross-case (cf. Patton, 1990; Yin, 1994; Miles & Huberman, 1994), isto é, uma análise comparativa dos dados recolhidos. A estratégia de análise comparativa seguida é 'mista' (cf. Miles & Huberman, 1994), combinando procedimentos de tipo horizontal e vertical, embora o primeiro predomine claramente, como a seguir se explica.

A estratégia de análise horizontal consiste em organizar os dados dos vários casos em função dos vários aspectos teóricos (ou temas) em estudo, comparando-os. Miles & Huberman classificam esta estratégia de análise como *variable-oriented approach*:

*“The variable-oriented approach is conceptual and theory-centered from the start, casting a wide net (...) over a (usually large) number of cases. The “building blocks” are variables and their intercorrelations, rather than cases. So the details of any specific cases recede behind the broad patterns found across a wide variety of cases” (Miles & Huberman, 1994:174).*

Na nossa análise predominará esta estratégia dado que este estudo se sustenta na aplicação de um conjunto praticamente uniforme de instrumentos de recolha de dados, todos teoricamente fundamentados: o inquérito foi igual para todos os alunos, e o inquérito dos professores também igual para todos os professores baseando-se num guião muito semelhante que actually consists a descriptive analytical framework for analysis (Patton, 1990:376). O facto de o tipo

de perguntas abertas serem as que menos predominam no questionário, estimulando pouco a entrevista.

De salientar que este estudo foi feito em duas Escolas públicas Portuguesas, uma delas o Agrupamento de Escolas de Lagares da Beira e a outra o Agrupamento de Escolas da Cordinha. De referir que participaram neste estudo 28 professores dos quais 19 do Agrupamento de Escolas de Lagares da Beira e 9 do Agrupamento de Escolas da Cordinha, e 66 alunos dos quais 50 do Agrupamento de Escolas de Lagares da Beira e 16 do Agrupamento de Escolas da Cordinha. Ambas as Escolas pertencem ao Distrito de Coimbra concelho de Oliveira do Hospital. As idades de alunos e professores são similares em ambas as Escolas, contudo esses dados irão ser descritos em pormenor mais a frente.

#### **4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS**

Segundo Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (2003), os principais métodos de recolha das informações são o inquérito por questionário, a observação directa e a recolha de dados preexistentes.

Optámos por utilizar o inquérito por questionário e a entrevista semi-dirigida, ou semi-estruturada, como métodos de recolha das informações que pretendíamos retirar aquando do estudo do CEF em ambiente natural.

##### **4.4.1. O QUESTIONÁRIO**

Quivy e Campenhoudt (2003) definem o inquérito por questionário como o método em que o investigador vai elaborar uma série de perguntas ao investigado, no sentido de obter informações sobre aspectos pessoais e profissionais da sua vida, ou algo mais digno de relevo segundo a perspectiva do investigador. O objectivo é o de conhecer melhor uma determinada população através das suas opiniões, modos de vida e comportamentos.

No caso concreto do CEF, elaborámos um questionário de aplicação aos Alunos e outro aos Professores no sentido de saber algumas informações relevantes sobre o percurso de cada um e expectativas no CEF.

Tratou-se de um questionário de administração directa em virtude do mesmo ter sido preenchido pelos próprios à frente do investigador que esclareceu algumas dúvidas.

La validação for feita per jueces.

#### **4.4.2. A ENTREVISTA**

A entrevista é uma forma de comunicação, sendo o investigador a dar início a esta, com o objectivo específico de obter informações importantes. Inquirir permite descobrir as causas de algumas dificuldades, determinar pontos de vista, valores, preferências, são recolhidos dados de forma sistematizada, que posteriormente são analisados. Esta metodologia pode ser usada para testar hipóteses, ou para fazer sugerir novas, e é o principal meio ou procedimento para a recolha de dados e de informações na pesquisa qualitativa.

Iminente era, recorrer a este método de recolha de dados uma vez que, na literatura que consultamos, não se encontra a resposta para a hipótese em estudo.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), as entrevistas podem classificar-se de acordo com a liberdade concedida ao entrevistado e ao grau de profundidade da informação obtida.

Os mesmos autores referenciam Grawitz, que caracteriza seis tipos de entrevistas e classifica-os em três grupos: entrevistas dominantes informais, entrevistas mistas e entrevistas predominantemente formais. As entrevistas predominantemente informais podem ser do tipo, entrevista clínica e entrevista em

profundidade; as entrevistas mistas podem ser do tipo, entrevista livre e entrevista centrada; as entrevistas predominantemente formais podem ser do tipo, entrevistas com perguntas abertas e entrevistas com perguntas fechadas.

Contudo, Pardal e Correia (1995) apresentam uma outra classificação fundamentada em três tipos de entrevista: a entrevista estruturada, a entrevista semi-estruturada e para finalizar a entrevista não estruturada.

- **Entrevista Estruturada:** obedece a um grande rigor na colocação de perguntas ao entrevistado, o discurso da pessoa entrevistada constitui exclusivamente a resposta a perguntas previamente bem elaboradas. Todos os conteúdos e os procedimentos são organizados antecipadamente. Este tipo de entrevista utiliza-se preferencialmente, em sondagens feitas a grandes populações e onde o grau de liberdade do entrevistado é reduzido. De igual modo, o entrevistador terá pouca licença para modificar o que estabeleceu antes. A entrevista estruturada não permite a abordagem de conceitos importantes não previstos e uma escassa compreensão do conhecimento processual do entrevistado é também uma limitação a destacar.

- **Entrevista semi-estruturada:** o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto de referência. É uma entrevista que não é inteiramente orientada e inflexível, nem totalmente aberta. As perguntas são previamente formuladas, mas com liberdade suficiente para alterar a sua ordem, conforme a inspiração do entrevistado e das suas respostas. Por outro lado, podem ser colocadas questões não consideradas previamente. Os objectivos do conteúdo da entrevista estarão sempre presentes.

- Entrevista não estruturada: evidencia-se por proporcionar uma compreensão geral do problema, bem como os métodos adequados à sua resolução, permitem uma maior liberdade de actuação, sendo quase uma conversa livre entre entrevistador e entrevistado, na qual o entrevistador aprofunda ideias quando acha imprescindível. O entrevistador tem um objectivo a alcançar que é compreender algo extraordinário sob o ponto de vista do entrevistado. Tendo o sujeito aqui um papel principal no estudo, este tem total liberdade de expressão, porque o entrevistador não exerce qualquer influência, abstém-se de fazer perguntas, que visam reorientar a conversa.

O tipo de entrevista utilizado neste trabalho pertence ao tipo de entrevista semi-estruturada. A selecção da entrevista depende da hipótese de investigação e nós seleccionamos este tipo por o considerarmos mais ajustado ao nosso trabalho.

As perguntas foram antecipadamente elaboradas de uma forma e ordem estipuladas, previstas no guião da entrevista, ainda que o entrevistado mantenha alguma liberdade de resposta.

Como já referimos optámos por este tipo de entrevista, devido ao facto de o entrevistador poder apresentar todo o ambiente desenvolvido de um modo mais sucinto e orientar o entrevistado na percepção de algumas dificuldades que poderia ocorrer durante a entrevista.

A entrevista como instrumento de recolha de dados apresenta algumas virtualidades, que se procurou sumariar (Carmo e Ferreira, 1998):

- a obtenção de uma informação mais rica;
- a flexibilidade quanto ao tempo de duração, adaptação a novas situações e a diversos tipos de entrevistados;
- a profundidade, permitindo observar o entrevistado e colher informações íntimas ou de tipo confidencial;

A entrevista, como metodologia de investigação, apresenta algumas vantagens relativamente a outras formas de investigação, nomeadamente (Salgueiro, 2003):

- possibilita uma relação interactiva entre entrevistador e entrevistado, criando uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde;
- permite a captação imediata da informação pretendida, podendo ainda aprofundar questões ou dúvidas que surjam no decurso da mesma.

Existem algumas desvantagens da entrevista semi-estruturada. Segundo Carmo e Ferreira (1998), as desvantagens que poderão ser evidentes na adopção desta metodologia de recolha de dados são:

- requerer maior especialização do entrevistado;
- ser eventualmente mais dispendiosa;
- gastar mais tempo;
- ser restrita a pequenos universos;

As limitações da avaliação centrada em entrevistas semi-estruturadas ainda poderão ser:

- a validação do conteúdo da entrevista e respectivo tratamento efectuado;
- a escolha não aleatória dos sujeitos da amostra;
- a dimensão da amostra pode não ser representativa;

Ao importar a entrevista e aplicá-la ao ensino, o pressuposto fundamental é de que o acto de ensinar comporta e reivindica tanto um processo de diálogo quanto um processo de investigação e pesquisa. Por outras palavras, o ambiente da sala de aula e os conteúdos programáticos da disciplina fornecem as pistas necessárias para o desenvolvimento de um processo mínimo de ordenação, sistematização, reflexão, captação, crítica, discussão e conclusão por parte do



aluno, o qual pode ser operacionalizado e estabelecido na direcção da realização da entrevista (Altricheter, Posh e Somekh, 1993).

É inevitável que, durante a entrevista, o investigador se envolva na vida do entrevistado, neste caso os professores, porque o seu trabalho se baseia na conversa e na avaliação de opiniões e valores. Por este motivo é criado um clima de informalidade e deduzida a distância entre os interlocutores, o que facilita a expressão livre do aluno, sendo vantajoso para a investigação. Este carácter livre exige, por parte do entrevistador, uma constante auto-análise do seu trabalho para focalizar o diálogo nos seus objectivos (Almeida, 2004).

Apresentando o problema da investigação, sem antes esquecer de se apresentar em primeiro lugar, o entrevistador deverá fazer compreender ao entrevistado o quanto o seu papel é importante e fundamental para o “êxito” da investigação em causa. O entrevistado toma noção do seu papel e por vezes até colabora com mais interesse e entusiasmo.

A entrevista exige um planeamento cuidadoso. Independentemente do tipo de entrevista, o investigador deverá considerar alguns aspectos aquando da sua utilização: o antes da entrevista, o durante a entrevista e o depois da entrevista. Esses aspectos constam na tabela que se segue.

<b>Planeamento da Entrevista</b>	
<b>Antes</b>	<input type="checkbox"/> Definir o objectivo. <input type="checkbox"/> Construir o guião da entrevista. <input type="checkbox"/> Inferir acerca do modo de resposta.

	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Escolher os entrevistados.</li><li><input type="checkbox"/> Preparar as pessoas a serem entrevistadas.</li><li><input type="checkbox"/> Marcar data, hora e local.</li></ul>
<b>Durante</b>	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Explicar quem somos e o que queremos.</li><li><input type="checkbox"/> Escolher uma questão inicial que coloque o entrevistado no tema da conversa.</li><li><input type="checkbox"/> Saber escutar.</li><li><input type="checkbox"/> Obter e manter a confiança ao longo de toda a entrevista.</li><li><input type="checkbox"/> Dar tempo para “aquecer” a relação.</li><li><input type="checkbox"/> Manter o controlo com diplomacia.</li><li><input type="checkbox"/> Utilizar perguntas de aquecimento.</li><li><input type="checkbox"/> Enquadrar perguntas melindrosas ou, se possível, evitá-las.</li><li><input type="checkbox"/> O entrevistador deve dominar o assunto que está a investigar.</li></ul>
<b>Depois</b>	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Registrar observações sobre o comportamento do entrevistado.</li><li><input type="checkbox"/> Registrar observações sobre o ambiente em que decorreu a entrevista.</li><li><input type="checkbox"/> Analisar e discutir os resultados.</li><li><input type="checkbox"/> Sumariar as conclusões mais importantes.</li></ul>

Optando então pela entrevista semi-dirigida, ou semi-estruturada a professores dos CEF, nomeadamente os que ocupavam cargos pedagógicos (Directores de Turma) e ao Coordenador dos CEF das da Escola de Lagares da Beira.

Sugerimos à equipa técnico pedagógica a possibilidade de efectuar a entrevista, em conjunto, sugestão que foi aceite, com a possibilidade de cada respondente intervir quando entendesse pelo que nenhuma pergunta foi endereçada especificamente a um elemento em particular.

A entrevista consiste num contacto directo entre o entrevistador e o entrevistado onde este último expressa as suas opiniões, experiências ou interpretações sobre determinado assunto. A entrevista é semi-dirigida na medida em que as perguntas, de uma forma geral, não são muito precisas tentando fazer com que o entrevistado responda de forma franca sem qualquer tipo de constrangimento. Caso o entrevistado não consiga responder às perguntas, o entrevistador terá de reformulá-las a fim de estas serem de mais fácil entendimento.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), o método de entrevista é especialmente adequado para:

- “A análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.
- A análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc.” (2003, p.193).

#### **4.4.3. A ANÁLISE DOCUMENTAL**

A análise documental foi também essencial para contextualizar toda a informação que recolhemos, sobretudo nas instalações das duas Escolas em causa, sobre os fenómenos do trabalho infantil e abandono escolar. Foram-nos cedidos documentos relativos a estatística sobre trabalho infantil, actas de conferências onde o CEF esteve presente e outros documentos acerca do CEF.

Todos os documentos foram gentilmente cedidos pelos Coordenadores dos CEF's das respectivas escolas, pelo que não foi necessário fazer qualquer tipo de pedido formal.

#### **4.5 TRATAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

Os dados recolhidos nas técnicas de pesquisa foram tratados através da técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin, representa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (2004, p.33).

O que caracteriza a abordagem qualitativa da análise de conteúdo, procedimento que utilizámos, “é o facto de a «inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual»” (idem, p.109).

Para efectuar este tipo de análise, é necessário ler o material com muita atenção e, caso haja várias interpretações sobre o que é lido, torna-se

indispensável proceder a novas leituras para compreender o sentido da mensagem.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), a análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas” .

O implícito é uma característica com a qual a análise de conteúdo lida com frequência, na medida em que vai tentar apresentar aquilo que não foi dito pelo entrevistado.

### **4.5.1. DADOS DAS ENTREVISTAS**

As entrevistas foram transcritas logo depois de terem sido gravadas, o que permitiu logo uma primeira análise na medida em que ficámos logo com algumas impressões sobre o conteúdo da mensagem.

Aquando da realização dos guiões das entrevistas, as perguntas tinham sido já divididas em categorias, a fim de tornar mais fácil a sua análise transversal, pelo que iniciámos a codificação da informação.

A fase seguinte consistiu na organização dos dados no sentido de podermos interpretá-los, pelo que optámos pela utilização de grelhas de análise onde os dados podiam ser visualizados mais facilmente.

#### **4.5.2. DADOS DOS QUESTIONÁRIOS**

As respostas dos alunos ao questionário foram objecto de uma primeira leitura da nossa parte, logo depois de terem sido preenchidas pelos jovens, de forma a esclarecer qualquer dúvida.

Seguimos depois o mesmo procedimento anteriormente descrito aquando da análise dos dados das entrevistas.

#### **4.6. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA POPULAÇÃO ENVOLVIDA NO ESTUDO (AMOSTRA)**

##### **4.6.1. CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO**

Escolhemos o nosso campo de estudo duas Escolas do concelho de Oliveira do Hospital, a Escola de Lagares da Beira e a Escola da Cordinha, no Ervedal da Beira onde funcionam Cursos de Educação e Formação de Jovens de Informática desde o início do ano lectivo 2005/2006.

Na Escola de Lagares da Beira existem 3 grupos turma e na Escola da Cordinha existe um grupo turma.

De registar que existem mais dois grupos turma, na Escola de Lagares da Beira, de Cursos de Educação e Formação de Jovens mas na área de Empregado de Bar e de Operador de Fotografia que não foram alvos deste estudo.

Resolvemos então estudar os três grupos turma da Escola de Lagares da Beira como um todo, separadamente do grupo turma da Escola da Cordinha (Ervedal da Beira).

Foi solicitado autorização à Direcção das respectivas Escolas, que deram deferimento ao nosso pedido.

As escolas alvo deste estudo ficam, uma a 7 km's (Escola de Lagares da Beira) de Oliveira do Hospital, a outra fica a 12 km's (Escola da Cordinha ) de Oliveira do Hospital, são zonas rurais muito pobres em ambas as Escolas.

As Escolas foram ambas construídas no ano de 1992 e são geometricamente iguais.

As salas de aula onde funcionam os Cursos de Educação e Formação de Informática em ambas as Escolas são de espaços reduzidos.

Todas as disciplinas, à excepção de Educação Física e as Específicas do Curso (Informática), são leccionadas nessas salas.

Existe um armário na sala para guardar material didáctico e as paredes estão decoradas com trabalhos feitos em cartolinas pelos alunos e um esquema que representa os critérios de avaliação dos jovens.

O material didáctico utilizado pelos professores do CEF é bastante escasso.

Os professores de Educação Física leccionam num pavilhão gimno-desportivo junto à escola e o material de desgaste rápido é adquirido no início do ano lectivo: bolas de diversos desportos, raquetes de badmington e volantes. Há colchões e outro material no pavilhão para praticar ginástica.

Os restantes professores leccionam as suas disciplinas, consideradas mais teóricas, na sala de aula usando, basicamente, fotocópias ou o quadro da sala, à excepção dos professores de TIC e da Componente Específica (Informática) que têm uma sala própria bastante bem apetrechada com um computador para cada aluno, todos eles ligados à internet e com impressoras.

Existe algum material audiovisual, em mau estado, que pode ser requisitado com antecedência mas que não é suficiente para os três grupos turma do CEF da Escola de Lagares da Beira, na Escola da Cordinha tal já não acontece.

Existe refeitório, bufete, sala de convívio para alunos e biblioteca.

As casas de banhos estão um pouco degradadas. Há uma pequena sala que serve de apoio aos professores do CEF.

Na sala dos professores, de ambas as Escolas existe um pequeno computador portátil e uma impressora, para uso dos professores dos CEF.

As salas de aula são extremamente geladas no Inverno e com aquecedores insuficientes. Uma das turmas CEF da Escola de Lagares da Beira funciona numa sala bastante.



No pátio, o chão de ambas as Escolas é alcatroado. Há campo onde os jovens podem jogar futebol, junto às salas de aula.

Ao entrar em ambas as Escolas, deparamo-nos com um portão e um porteiro que controla as entradas e saídas de todos os jovens, cerca de 280 na Escola de Lagares da Beira e cerca de 300 na Escola da Cordinha, que se encontram a estudar. Existem autocarros que, diariamente, trazem/levam os jovens dos Cursos de Educação e Formação para as suas casas.

### **4.6.2. CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO**

A população que foi alvo deste estudo é constituída por 66 alunos, dos quais 50 são da Escola de Lagares da Beira dos 3 grupos turma e 16 são da Escola da Cordinha. No total participaram neste estudo 28 professores, dos quais 19 são da Escola de Lagares da Beira e 9 da Escola da Cordinha.

Dos 19 professores da Escola de Lagares da Beira que leccionam CEF, 12 deles estão pelo terceiro ano consecutivo no CEF, 3 deles pelo segundo ano consecutivo enquanto que os restantes 4 professores estão pelo primeiro ano no CEF. Dos 9 professores da Escola da Cordinha 6 deles estão pelo terceiro ano consecutivo no CEF, 1 deles pelo segundo ano consecutivo e os restantes 2 estão pelo primeiro ano.

#### **4.7 QUESTIONÁRIOS DEFINITIVOS**

Os questionários provisórios aparecem, no final da Tese, como Anexo 2.

Foram validados pelo conhecido sistema de juízes ou peritos, e ficaram definitivamente assim:

##### **4.7.1. QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES**

## Inquérito aos Professores dos Cursos de Educação e Formação de Informática

Marque com um (x) a opção que pretender em cada caso, tendo em conta que os dados recolhidos são totalmente confidenciais e respondem a fins estritamente de investigação, pelo que peço sinceridade nas suas respostas.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO.

**P1. Sexo:**

- 1. – Feminino
- 2. – Masculino

**P2. Idade:**

- 1. – 20-30
- 2. – 31-40
- 3. – 41-50
- 4. – Mais de 50

**P3. Conhece o programa da sua disciplina?**

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P4. Conhece os objectivos da sua disciplina?**

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P5.** – Os conteúdos abordados nas disciplinas estão adequados aos objectivos do curso?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P6.** – A organização dada aos conteúdos do curso facilita a sua compreensão?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P7.** – Os conteúdos abordados nas disciplinas proporcionam a relação teórico/prática?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P8.** – Os critérios de avaliação foram apresentados aos alunos?

## Tese de Doutoramento

---

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P9.** – A metodologia usada no curso favorece o processo ensino aprendizagem?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P10.** – As metodologias utilizadas permitem a interacção com todas as disciplinas?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P11.** – Os conteúdos das disciplinas foram cumpridos?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P12.** – A avaliação adoptada no curso é coerente com os objectivos propostos?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P13.** – A avaliação adoptada no curso é compatível com o conteúdo das várias disciplinas?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P14.** – Qual a formação que possui para leccionar este tipo de cursos?

1. – Bacharelato

2. – Licenciatura

3. – Mestrado

4. – Doutoramento

**P15.** – Foi assíduo às aulas?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P16.** – Foi pontual às aulas?

## Tese de Doutoramento

---

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P17.** – Procurou estabelecer relação entre os conteúdos abordados na disciplina e outros conteúdos ou factos já conhecidos pelos alunos?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P18.** – Os alunos foram assíduos?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P19.** – Os alunos foram pontuais?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P20.** – Incentivou sempre os alunos a participar, discutir e expressar as suas ideias durante o curso?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P21.** – Estimulou os alunos a formular juízo crítico perante as situações abordadas?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P22.** – Transmitiu os conteúdos das disciplinas com clareza?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P23.** – Demonstrou domínio nos conteúdos leccionados?



## Tese de Doutoramento

---

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P24.** – Orientou os alunos na realização de actividades teórico práticas?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P25.** – O material disponível nas aulas teórico práticas foi suficiente, permitindo a todos os alunos a sua utilização?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P26.** – As condições físicas disponíveis são adequadas para a realização das aulas teórico práticas?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P27.** – Existe material didático-pedagógico que atenda às diversidades para a realização das aulas teórico práticas?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P28.** – Considera a carga horária do curso excessiva?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P29.** – Considera o curso no geral difícil?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P30.** – Acha que o curso está adaptado a alunos com dificuldades educativas especiais?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

## Tese de Doutoramento

---

4. – Sim

**P31.** – Acha que o curso é fácil de concluir?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P32.** – Acha que alguns alunos concluem o curso sem atingirem as competências exigidas?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P33.** – Ajudou os alunos a atingirem os objectivos da sua disciplina?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P34.** – Acha estes cursos mais fáceis que o ensino regular?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim



## Tese de Doutorado

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**4.7.2. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS**

## Inquérito aos Alunos dos Cursos de Educação e Formação de Informática

Marque com um (x) a opção que pretender em cada caso, tendo em conta que os dados recolhidos são totalmente confidenciais e respondem a fins estritamente de investigação, pelo que peço sinceridade nas suas respostas.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO.

**P1. Sexo:**

- 1. – Feminino
- 2. – Masculino

**P2. Idade:**

- 1. – Quinze
- 2. – Dezassexes
- 3. – Dezassete
- 4. – Dezoito

**P3. Conhece o programa do seu curso?**

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P4. Conhece os objectivos do seu curso?**

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P5.** – Os objectivos do seu curso foram apresentados pelos Professores?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P6.** – Os objectivos do curso foram alcançados?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P7.** – Os conteúdos abordados nas disciplinas estão adequados aos objectivos do curso?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P8.** – A organização dada aos conteúdos do curso facilita a sua compreensão?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes



## Tese de Doutoramento

---

4. – Sim

**P9.** – Os conteúdos abordados nas disciplinas proporcionam a relação teórico/prática?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P10.** – Os critérios de avaliação foram apresentados aos alunos?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P11.** – A metodologia usada no curso favorece o processo ensino aprendizagem?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P12.** – As metodologias utilizadas permitem a interacção com todas as disciplinas?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P13.** – Os conteúdos das disciplinas foram cumpridos?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P14.** – Os instrumentos utilizados avaliaram o seu conhecimento sobre os conteúdos das várias disciplinas?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P15.** – A avaliação adoptada no curso é coerente com os objectivos propostos?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P16.** – A avaliação adoptada no curso é compatível com o conteúdo das várias disciplinas?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

## Tese de Doutoramento

---

**P17.** – Estudou e fez as actividades pedidas nas várias disciplinas?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P18.** – Ao iniciar o curso possuía formação básica necessária para alcançar um bom desempenho?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P19.** – Foi assíduo às aulas?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P20.** – Foi pontual às aulas?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P21.** – Procurou estabelecer relação entre os conteúdos abordados no curso e outros conteúdos ou factos já conhecidos?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P22.** – Os professores foram assíduos?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P23.** – Os professores foram pontuais?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P24.** – Foi incentivado a participar, discutir e expressar as suas ideias durante o curso?

## Tese de Doutoramento

---

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P25.** – Foi estimulado a formular juízo crítico perante as situações abordadas?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P26.** – Os professores transmitiram os conteúdos das disciplinas com clareza?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P27.** – Os professores demonstraram domínio nos conteúdos leccionados?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P28.** – Os professores orientaram os alunos na realização de actividades teórico práticas?

- 1. – Não

- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P29.** – O material disponível nas aulas teórico práticas foi suficiente, permitindo a todos os alunos a sua utilização?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P30.** – As condições físicas disponíveis são adequadas para a realização das aulas teórico práticas?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P31.** – Os professores das disciplinas Específicas do curso utilizaram adequadamente os equipamentos electrónicos?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P32.** – Existe material didático-pedagógico que atenda às diversidades para a realização das aulas teórico práticas?

## Tese de Doutoramento

---

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P33.** – O professor supervisionou as suas actividades no local de estágio?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P34.** – O estágio proporcionou a sua entrada no mercado de trabalho?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P35.** – Pretendia continuar os estudos após concluir o curso?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P36.** – Continuou os estudos?

1. – Não

2. – Sim

**P37.** – Está actualmente a trabalhar?

1. – Não

2. – Sim

**P38.** – Achou a carga horária do curso excessiva?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P39.** – Achou o curso difícil?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P40.** – Acha que o curso está adaptado a alunos com dificuldades educativas especiais?

1. – Não

2. – Poucas vezes

3. – A maioria das vezes

4. – Sim

**P41.** – Acha que o curso é fácil de concluir?



## Tese de Doutoramento

---

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P42.** – Concluiu o curso com sucesso?

- 1. – Não
- 2. – Sim

**P43.** – Arrependeu-se de frequentar este curso?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P44.** – Alguma vez pensou em desistir do curso?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P45.** – Sente que alguns colegas seus não atingiram os objectivos do curso para concluírem o mesmo?

- 1. – Não

- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P46.** – Os professores ajudaram os alunos a atingirem os objectivos do curso?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P47.** – O que pretendia ao inscrever-se neste curso?

- 1. – 9º Ano
- 2. – 9º Ano e Certificação Profissional

**P48.** – Acha estes cursos mais fáceis que o ensino regular?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P49.** – Aconselha este tipo de cursos aos seus colegas?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

## Tese de Doutorado

---

**P50.** – A carga horária do curso permitiu revisão dos conteúdos?

- 1. – Não
- 2. – Poucas vezes
- 3. – A maioria das vezes
- 4. – Sim

**P51.** – Antes de se inscrever neste curso já tinha reprovado alguma vez?

- 1. – Não
- 2. – Sim

**P52.** -Como considera o curso?

- 1. – Mau
- 2. – Razoável
- 3. – Bom
- 4. – Muito Bom

Sugestões para melhoria do curso: \_\_\_\_\_

#### 4.8. ENTREVISTA

Foram realizadas três entrevistas, uma à equipa técnico-pedagógico de um dos grupos turma, ao Director de Turma de um dos Cursos CEF e à Coordenadora dos Cursos CEF, da Escola de Lagares da Beira, para melhor poder-mos perceber todo este processo.

Para tal seria necessário criar um guião para essas mesmas entrevistas, para que o entrevistador se pudesse guiar ao longo das várias questões.

Ficam de seguida os guiões utilizados nessas mesmas entrevistas:

#### GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRECTOR DE TURMA

Designação dos blocos	Objectivos	Questões	Observações
<b>Legitimação da entrevista</b>	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação dos objectivos da entrevista</li> <li>• Informação sobre os objectivos do estudo</li> <li>• Garantia de anonimato e confidencialidade</li> </ul>	Informalmente o entrevistador recolhe dados sobre o entrevistado: formação inicial, idade, experiência profissional, disciplina (s) que lecciona
<b>Processo de recrutamento dos professores</b>	Obter dados sobre o processo de recrutamento de professores no CEF	1. Como teve conhecimento do CEF e como foi recrutado para leccionar no CEF?	
<b>Existência de formação interna</b>	Obter elementos sobre a eventual	2. Teve formação interna aquando do	Formação interna sobre os objectivos

<b>no CEF</b>	formação interna existente no CEF e as necessidades de formação dos professores	seu ingresso no CEF? Sente necessidade de formação para trabalhar	do CEF aquando do ingresso no CEF e formação específica para trabalhar com alunos
<b>Estrutura organizacional do CEF</b>	• Obter dados sobre a estrutura organizacional do CEF.	3. Fale-me da estrutura organizacional existente no CEF.	Organização, hierarquia
<b>Funções do Director de Turma</b>	• Recolher elementos para uma Caracterização do papel do DT	4. Qual o papel do Director de Turma no CEF?	Perfil do Director de Turma
<b>Metodologias de ensino utilizadas</b>	• Recolher informação sobre as metodologias de ensino utilizadas no CEF	5. Existem diferenças entre as metodologias de ensino utilizadas no CEF e no ensino regular? Quais?	
<b>Formação em estágio</b>	• Recolher dados sobre a formação em estágio no CEF?	6. Como funciona a vertente de formação Em estágio no CEF?	Estágio em empresa (que empresas, quem seleccionou, quando, como, onde)
<b>Opinião pessoal sobre funcionamento do CEF</b>	• Obter opinião do professor sobre o funcionamento do CEF	7. Que avaliação faz relativamente ao funcionamento do CEF?	Certificação de alunos, reintegração dos alunos, currículo, eventuais sugestões do prof.

### GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DOS CEF DE LAGARES DA BEIRA

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Observações</b>
<b>Legitimação da entrevista</b>	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação dos objectivos da entrevista</li> <li>• Informação sobre os objectivos do</li> </ul>	Informalmente o entrevistador recolhe dados sobre o entrevistado: formação inicial,

		estudo • Garantia de anonimato e confidencialidade	idade, experiência profissional, disciplina (s) que lecciona
<b>Processo de recrutamento dos professores</b>	Obter dados sobre o processo de recrutamento de professores no CEF	2. Como teve conhecimento do CEF e como foi recrutado para leccionar no CEF?	
<b>Existência de formação interna no CEF</b>	Obter elementos sobre a eventual formação interna existente no CEF e as necessidades de formação dos professores	2. Teve formação interna aquando do seu ingresso no CEF? Sente necessidade de formação para trabalhar	Formação interna sobre os objectivos do CEF aquando do ingresso no CEF e formação específica para trabalhar com alunos
<b>Estrutura organizacional do CEF</b>	• Obter dados sobre a estrutura organizacional do CEF.	3. Fale-me da estrutura organizacional existente no CEF.	Organização, hierarquia
<b>Funções do Coordenador dos CEF</b>	• Recolher elementos para uma Caracterização do papel do Coordenador do CEF	4. Qual o papel do Coordenador do CEF?	Perfil do Director de Turma
<b>Metodologias de ensino utilizadas</b>	• Recolher informação sobre as metodologias de ensino utilizadas no CEF	5. Existem diferenças entre as metodologias de ensino utilizadas no CEF e no ensino regular? Quais?	
<b>Formação em estágio</b>	• Recolher dados sobre a formação em estágio no CEF?	6. Como funciona a vertente de formação Em estágio no CEF?	Estágio em empresa (que empresas, quem seleccionou, quando, como, onde)
<b>Opinião pessoal sobre funcionamento do CEF</b>	• Obter opinião do professor sobre o funcionamento do CEF	7. Que avaliação faz relativamente ao funcionamento do CEF?	Certificação de alunos, reintegração dos alunos, currículo, eventuais sugestões do prof.

## GUIÃO DA ENTREVISTA À EQUIPA TÉCNICO-PEDAGÓGICA

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Observações</b>
<b>Legitimação da entrevista</b>	Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação dos objectivos da entrevista</li> <li>• Informação sobre os objectivos do estudo</li> <li>• Garantia de anonimato e confidencialidade</li> </ul>	
<b>Formação inicial e experiência no cargo</b>	• Recolher dados sobre a formação inicial, experiência no cargo e funções	1 Qual a sua formação inicial, função e experiência no cargo?	
<b>Processo de recrutamento dos professores</b>	• Obter dados sobre o processo de recrutamento de professores no CEF	2 Como teve conhecimento do CEF e como foi recrutado para leccionar no CEF?	Existem critérios? Quais são?
<b>Perfil dos professores</b>	• Recolher elementos para uma caracterização do perfil dos professores	3. Qual o perfil desejável dos professores para trabalharem no CEF?	
<b>Formação interna no CEF</b>	• Obter dados sobre a eventual formação interna ministrada	4. Foi dada formação interna aos professores que trabalham no CEF? (em caso negativo) Não acha importante a realização de formação interna?	
<b>Razões da escolha da escola onde funciona o CEF</b>	• Recolher dados sobre a razão da escolha de determinada escola onde funciona o CEF	5. Existem razões específicas na escolha desta escola para receber o CEF?	
<b>Formação em</b>	• Obter elementos	6. Como funciona a	

<b>estágio</b>	sobre o funcionamento da formação em estágio	vertente de formação em estágio no CEF?	
<b>Saídas profissionais dos jovens após certificação</b>	• Obter informações da EMM sobre o encaminhamento os jovens após a certificação no CEF	7. Que encaminhamento é dado aos jovens após a saída do CEF? Existem, à partida, parceiros privilegiados para as saídas profissionais dos jovens?	IEFP, Empresas
<b>Opinião da equipa sobre funcionamento do CEF</b>	• Obter opinião da equipa sobre funcionamento do CEF	8. Qual a avaliação global que faz relativamente ao funcionamento do CEF?	Certificação dos alunos, vertentes de formação e de educação



#### **4.9. PLANIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: CRONOGRAMA**

Neste último tópico deste capítulo será mostrado um calendário que nos mostra a calendarização do trabalho realizado indicando mediante um cronograma as várias fases do nosso processo de investigação.

As fases que compõem este trabalho de investigação, são essencialmente as seguintes:

- **Fase 1:** Estudo teórico e planeamento do trabalho (1 de Novembro de 2007 a 15 de Novembro 2008). Dentro desta fase trabalha-se a fundamentação teórica do estudo, bem como a metodologia que se vai utilizar. Este período de investigação tutelada realizou-se de Novembro de 2007 a Novembro de 2008 e coincidiu com a prova “Suficiencia Investigadora y el DEA”.
- **Fase 2:** Escolha das Escolas alvo deste estudo (1 de Setembro de 2008 a 30 de Setembro de 2008).
- **Fase 3:** Elaboração dos questionários para o nosso estudo por inquérito (1 de Novembro de 2008 a 15 de Janeiro de 2009). Redacção de um questionário provisório. (De 01-11-08 a 15-11-08). Os questionários provisórios foram enviados ao director para análise para que fossem feitas correcções e melhorias. (De 25-11-2008 a 5-12-2008). Elaboração do questionário definitivo. (De 25-12-2008 a 15-01-2009).

- **Fase 4:** Distribuição dos questionários (15 de Fevereiro de 2009 a 15 de Março de 2009). O questionário foi entregue pessoalmente tanto a Alunos como Professores participantes neste estudo. Nesta fase já se inclui um primeiro estudo de carácter quantitativo, trabalhando a informação recolhida, bem como a elaboração de gráficos para simplificação do estudo.

- **Fase 5:** Entrevista estruturada (1 de Abril de 2009 a 15 de Abril 2009). Dentro desta fase inclui-se a entrevista à equipa técnico-pedagógica, à Coordenadora do CEF da Escola de Lagares da Beira e a um Director de Turma de um grupo turma CEF da Escola de Lagares da Beira, bem como a análise, das mesmas.

- **Fase 6:** Análise de dados e elaboração de conclusões (15 de Maio de 2009 a 30 de Julho 2009). Nesta última fase trabalhou-se com todos os dados obtidos nas fases anteriores. A duração temporal de cada fase encontra-se de modo aproximado no gráfico seguinte. É também importante salientar que estas fases estão de certo modo desligadas umas das outras pelo que para começar algumas delas não é necessário concluir a anterior.



---

## **CAPÍTULO 5.**

# **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS E RESULTADOS**

---



## **5.1. INTERPRETAÇÃO DE DADOS E RESULTADOS**

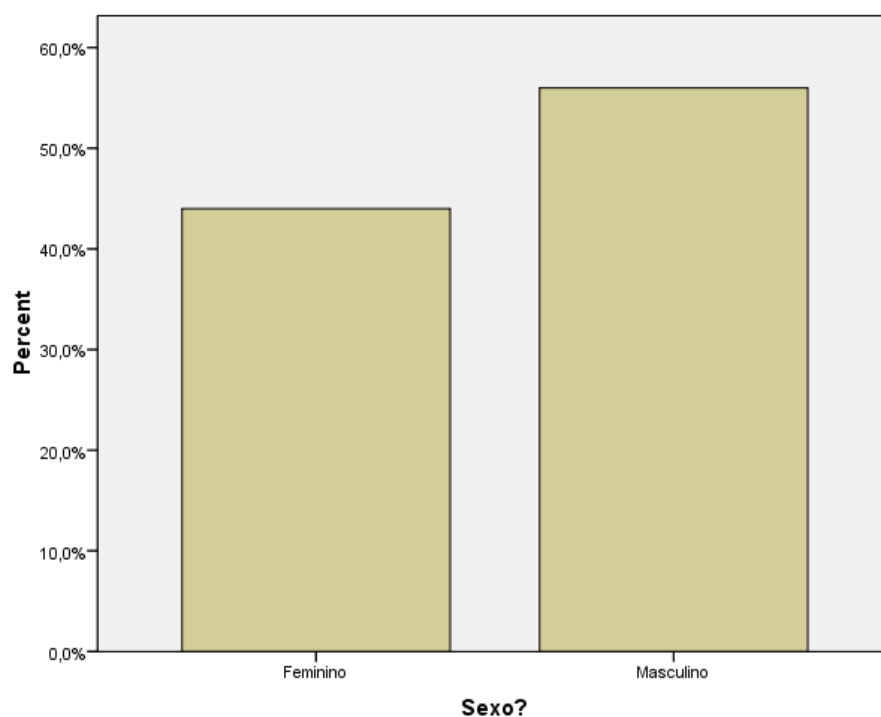
Neste capítulo serão colocados os dados obtidos ao longo deste estudo. Será feita uma análise descritiva dos resultados quantitativos obtidos através do questionário, bem como a análise das entrevistas efectuadas.

De salientar que foram validados 28 questionários de professores e 66 questionários de alunos das duas Escolas objecto deste estudo. Desde já é de referir que os questionários dos alunos são diferentes dos questionários dos professores.

### **5.1.1. Análise dos questionários aos Alunos da Escola de Lagares da Beira**

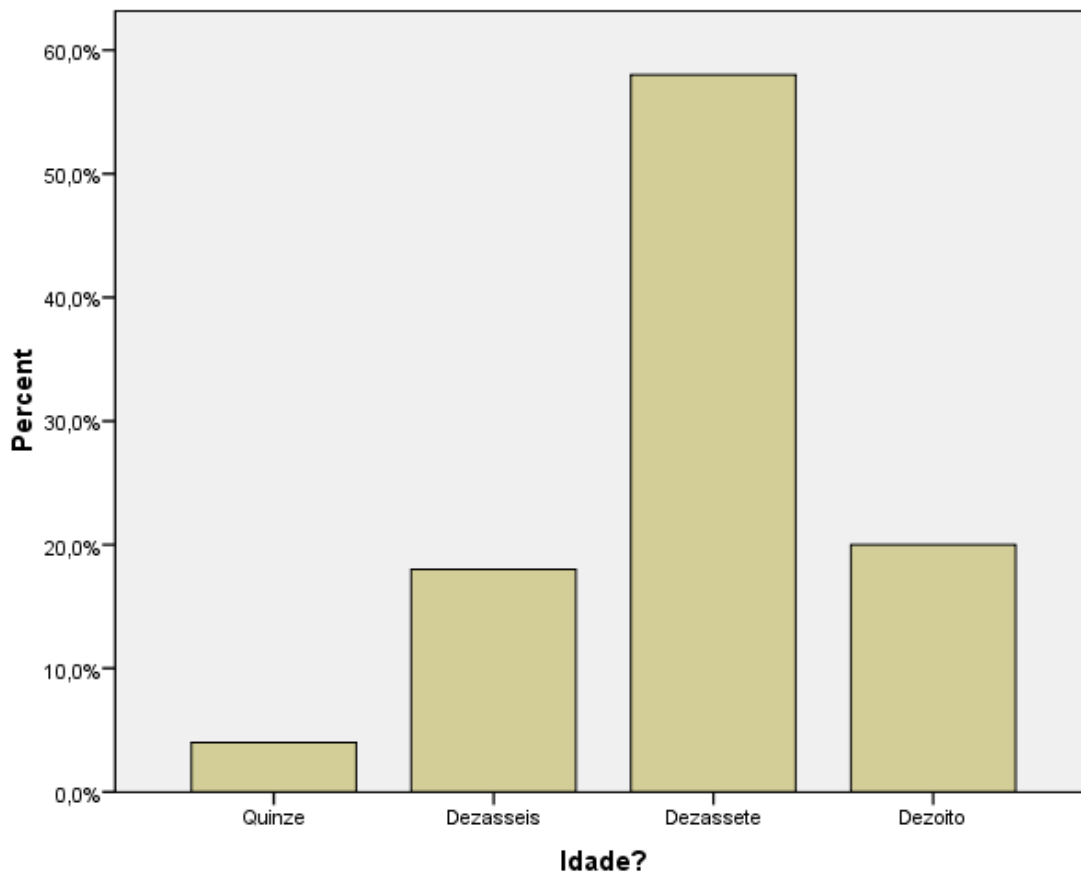
De referir que na Escola de Lagares da Beira foram validados 19 questionários de professores e 50 questionários de alunos.

Começando por analisar os questionários dos alunos da Escola de Lagares da Beira é de referir que dos alunos que reponderam ao questionário cerca de 55% são do sexo masculino e 45% do sexo feminino.



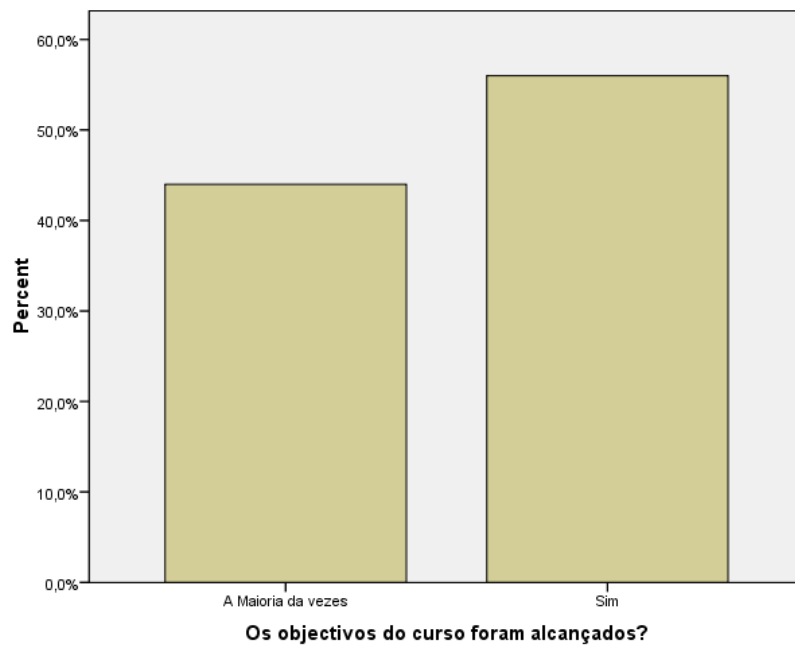
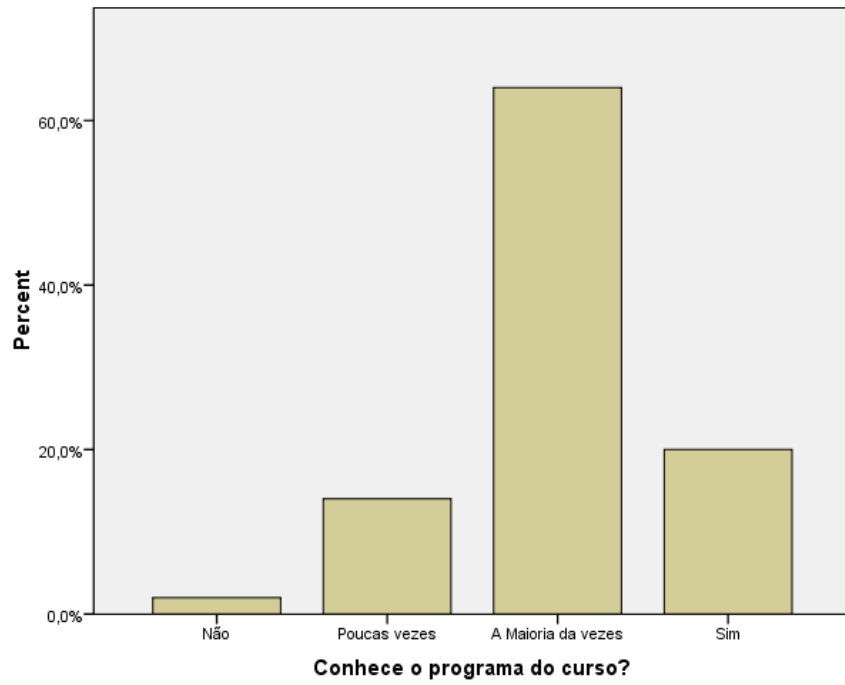
No que se refere à facha etária dos alunos, esta situa-se entre os quinze e dezoito anos. É de salientar que a idade é após conclusão do curso. Contudo ressaltam os dezassete anos de idade com uma percentagem de quase 60% dos alunos. Pode-se já verificar que com esta idade para alunos que nunca tenham ficado retidos deveriam estar já a frequentar o 12º ano de escolaridade do ensino regular.

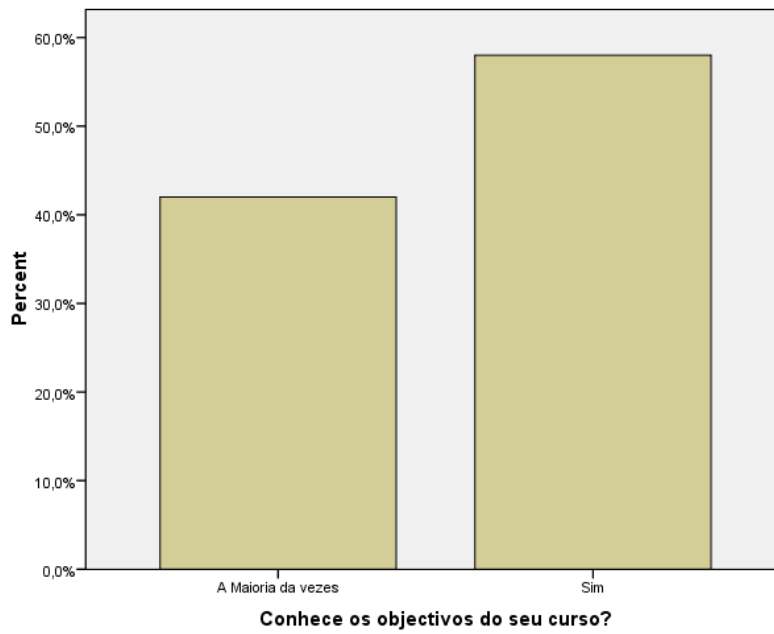
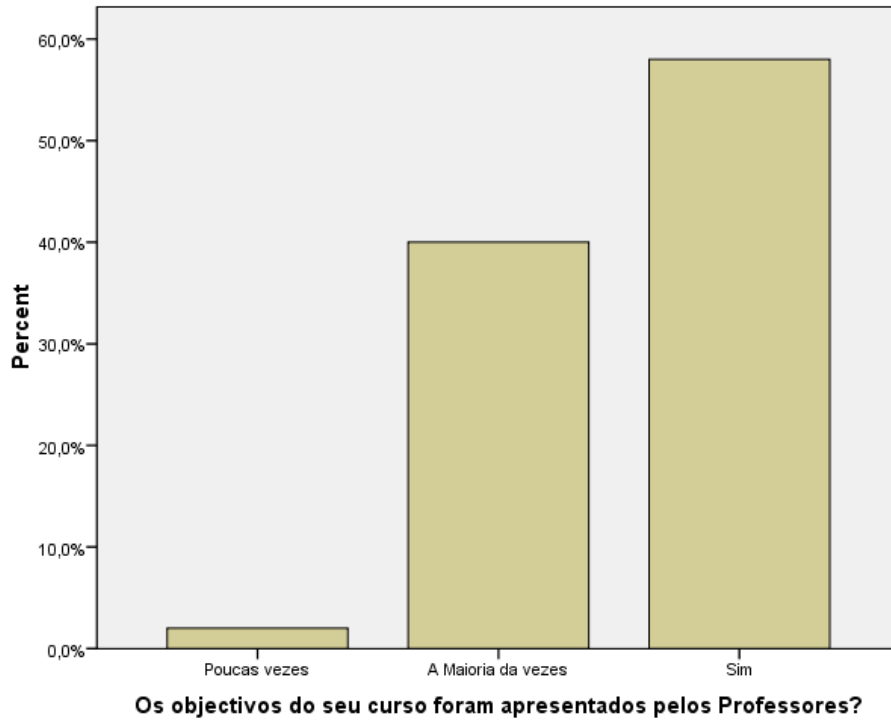
Verifica-se então que estes alunos são alunos com mais do que uma retenção e terão optado por um curso de educação e formação para poderem concluir o 9º ano de uma forma mais acessível.



Para as questões sobre os objectivos do curso, bem como para o conhecimento dos programas a maioria dos alunos refere que tem conhecimento dos objectivos do curso bem como do programa e referem que os mesmos foram apresentados pelos professores.

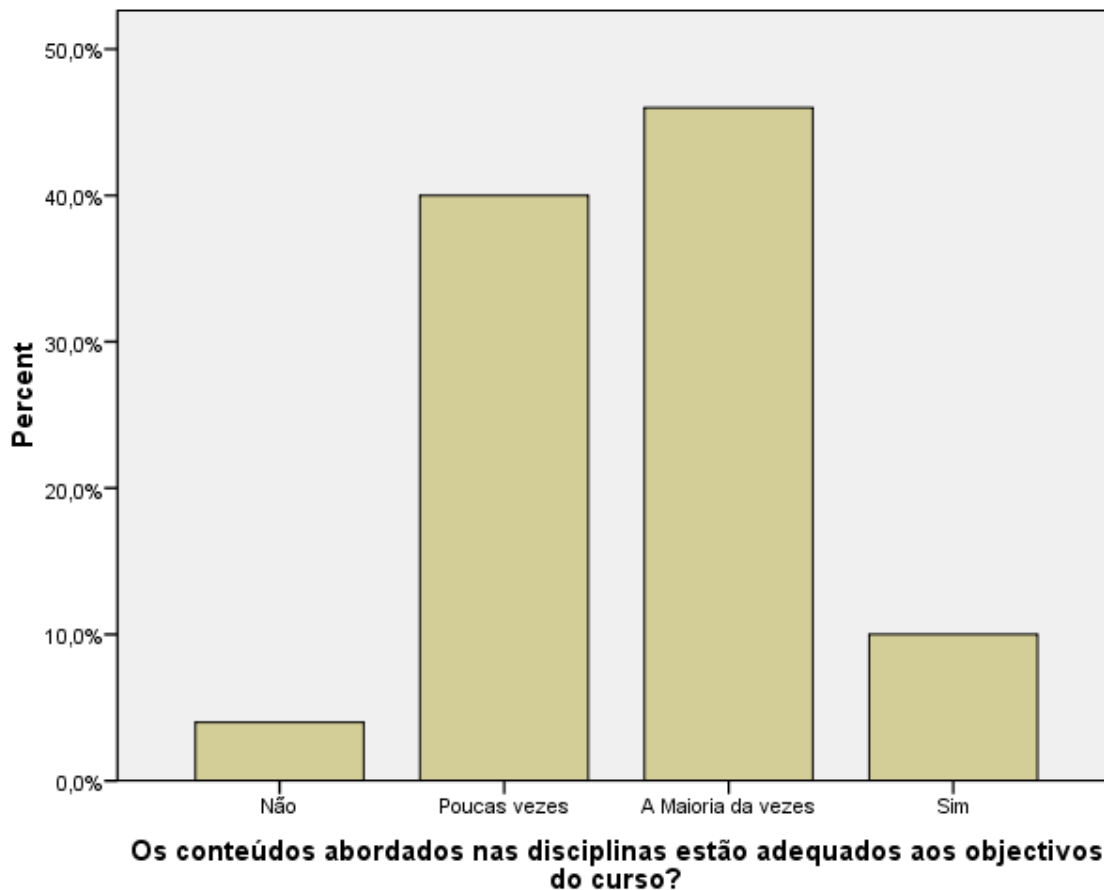




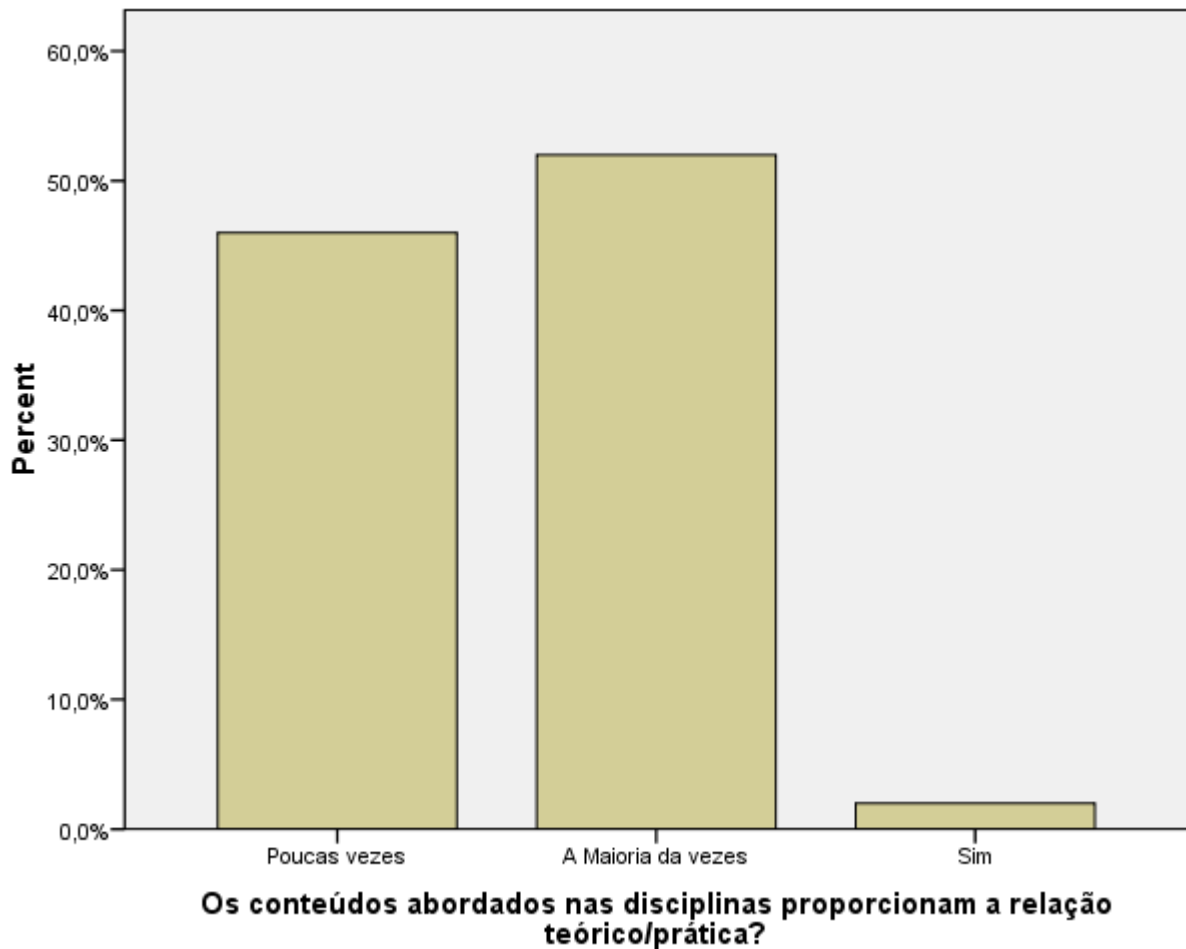


No que toca a saber se os conteúdos abordados estarem adequados aos objectivos os alunos, quase metade, cerca de 40%, referem que estão adequados poucas vezes.

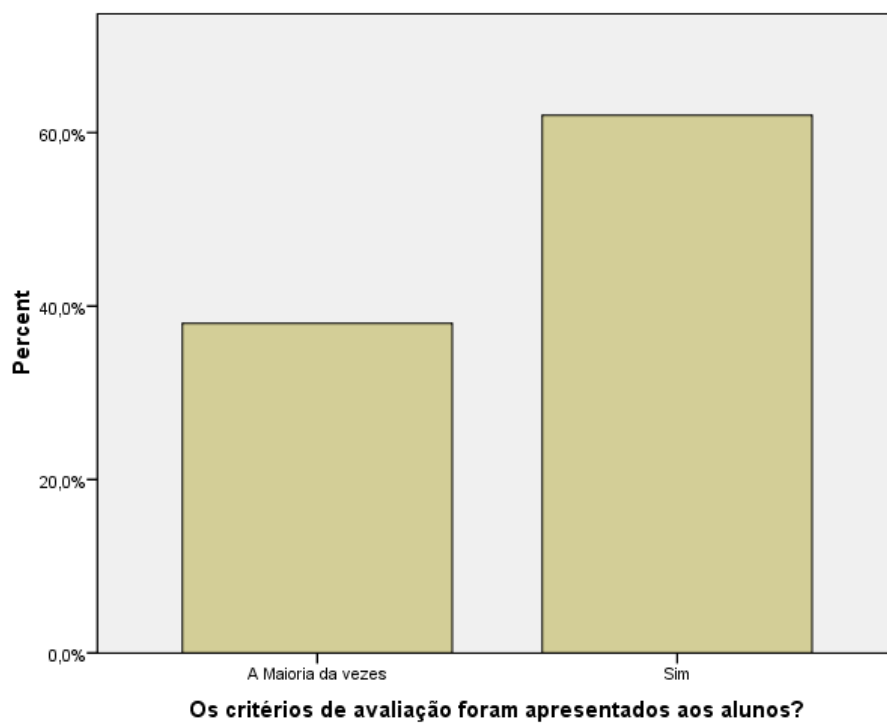
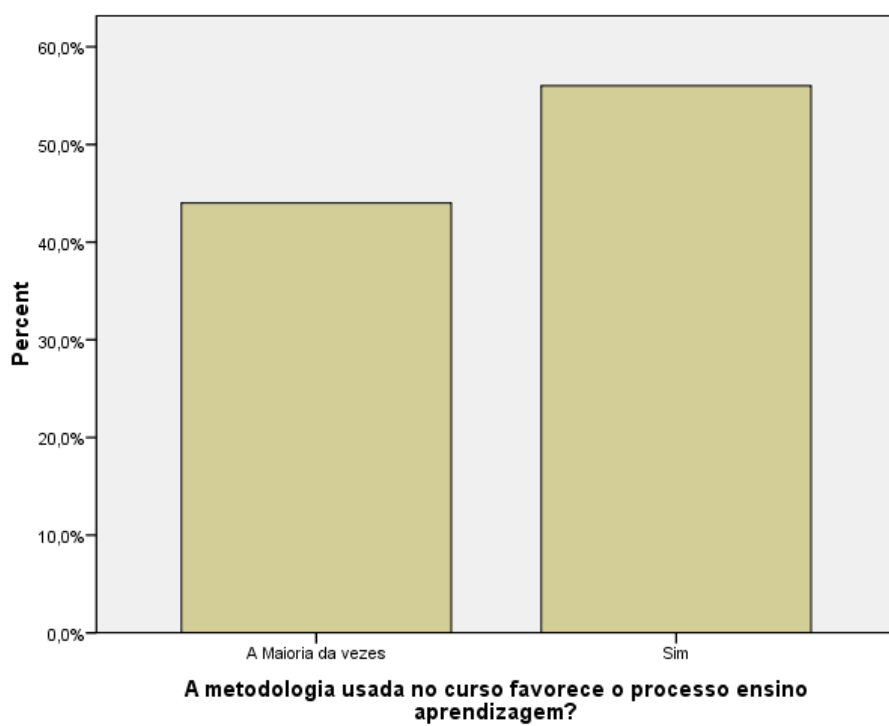
Neste aspecto e após alguma pesquisa nos próprios conteúdos verificou-se que alguns conteúdos de algumas disciplinas não são actualizados à bastante tempo, nomeadamente nas disciplinas de informática onde a informação cresce de forma exponencial, o que leva os alunos a verificarem que podem estar a receber informação um pouco desactualizada/ antiga, pouco útil para o seu futuro.



Em relação à questão do gráfico seguinte quase metade dos alunos referem que os conteúdos abordados nas disciplinas proporcionam poucas vezes relação teórico prática. Isto talvez de verifique devido às aulas teóricas serem leccionadas em salas normais, o que impede os professores de usarem o material prático, ou então devido à falta de condições dessas mesmas salas.

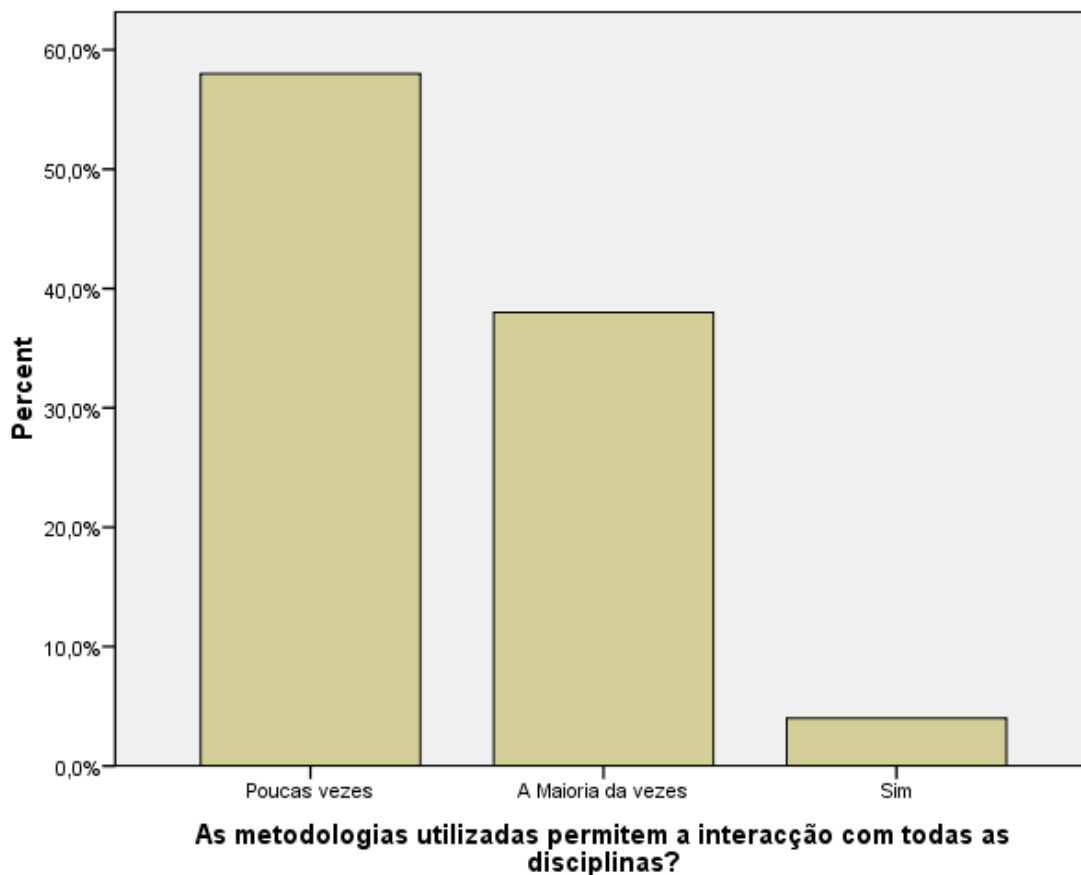


Os alunos estão de acordo quanto à metodologia usada, acham que a mesma favorece o processo ensino/aprendizagem. Em relação aos critérios de avaliação os mesmos referem que por norma lhes foram apresentados.



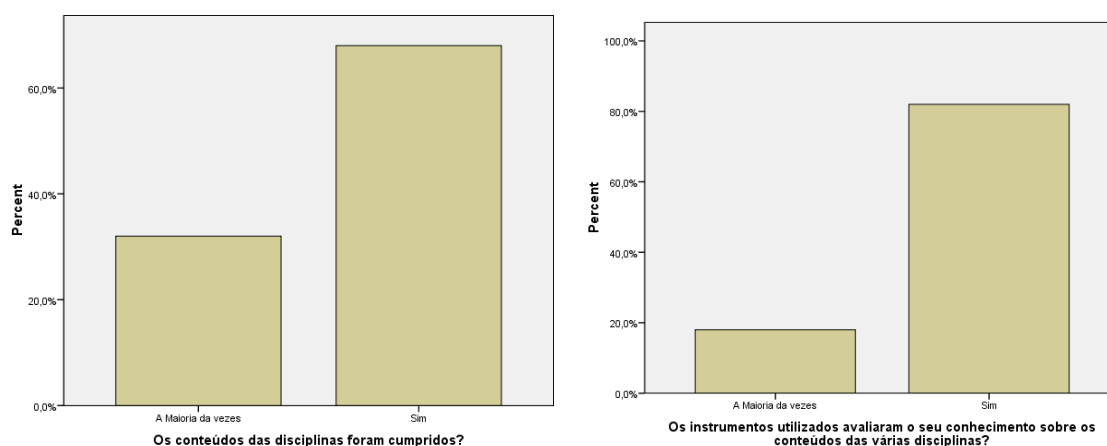
Existe uma questão como se pode constatar no gráfico abaixo em que os alunos, e são mais de 50%, que referem que as metodologias utilizadas permitem poucas vezes a interacção com todas as disciplinas.

Após diálogo com os professores sobressai o facto de que as disciplinas são dadas por módulos o que nem sempre permite fazer a integração com outras disciplinas, ou seja, existem matérias dadas em determinados módulos que em mais nenhuma disciplina estão a tratar temas parecidos naquele momento, não dando por vezes para articular.

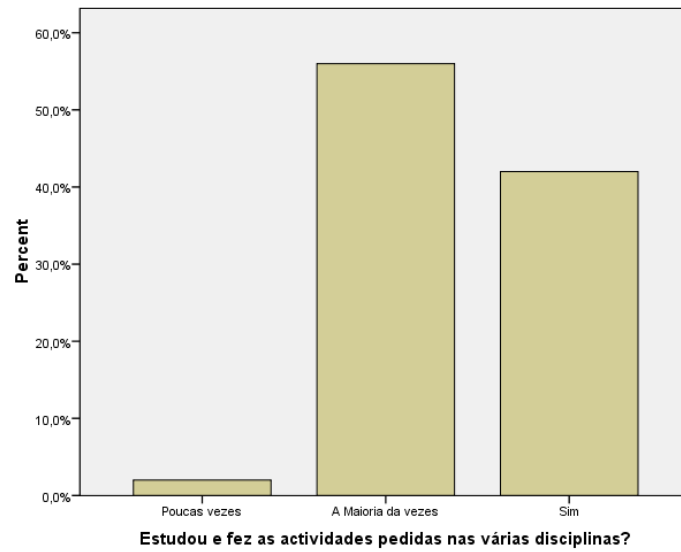


No que diz respeito aos conteúdos das disciplinas os alunos são unânimes em afirmar que os conteúdos das disciplinas foram cumpridos, ou pelo menos, a maioria das vezes.

Estão também de acordo quando afirmam que os instrumentos utilizados permitiram avaliar os seus conhecimentos sobre os conteúdos das várias disciplinas.

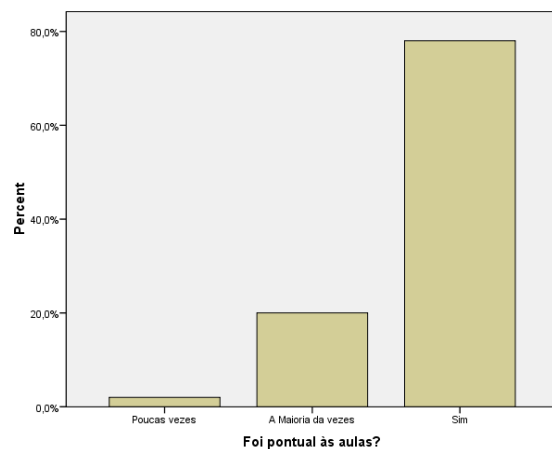
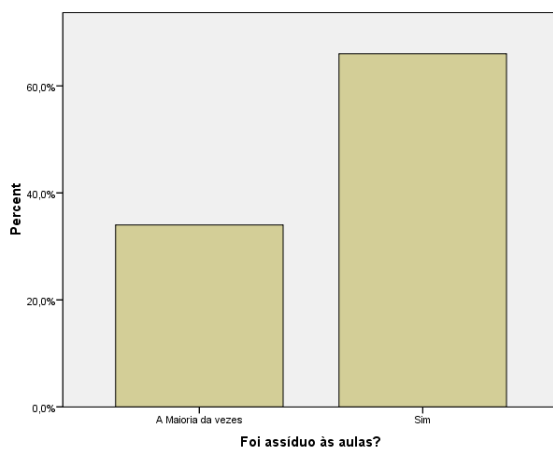


Confrontados com a questão se estudou e fez as actividades propostas nas várias disciplinas, os alunos, cerca de 55% responderam que estudou a maioria das vezes, e cerca de 45%, responderam que sim.

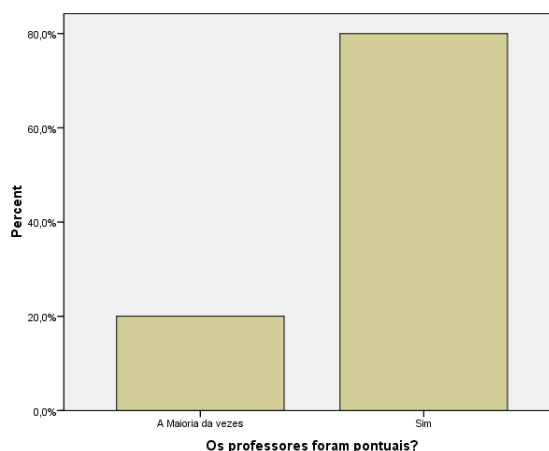
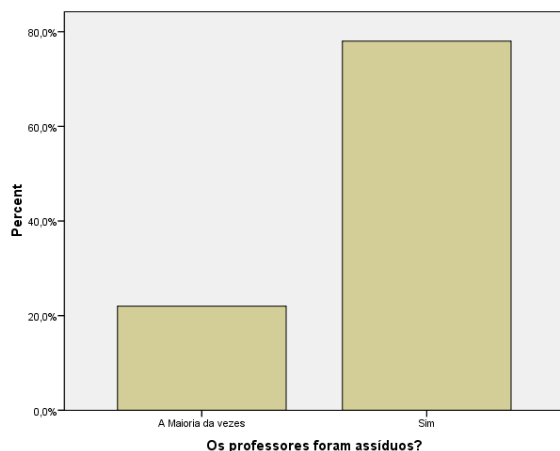


Quanto à questão da assiduidade e pontualidade os alunos dizem que foram assíduos ou pelo menos, cerca de 35%, foi assíduo a maioria das vezes, e quanto à pontualidade cerca de 80% dizem que foram sempre pontuais.

Em relação à assiduidade e pontualidade dos professores a grande maioria afirma que os professores foram assíduos e pontuais.

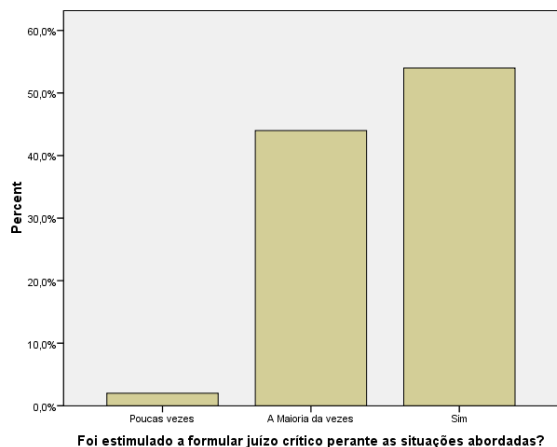
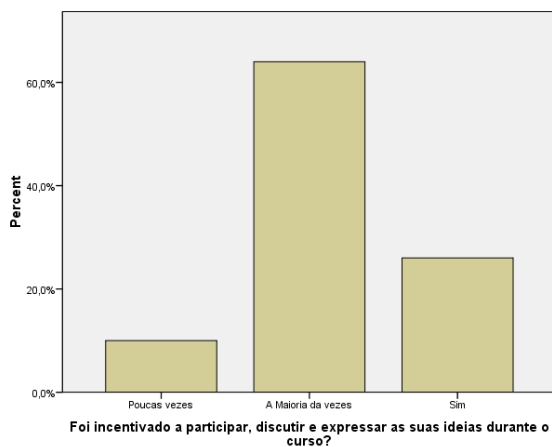


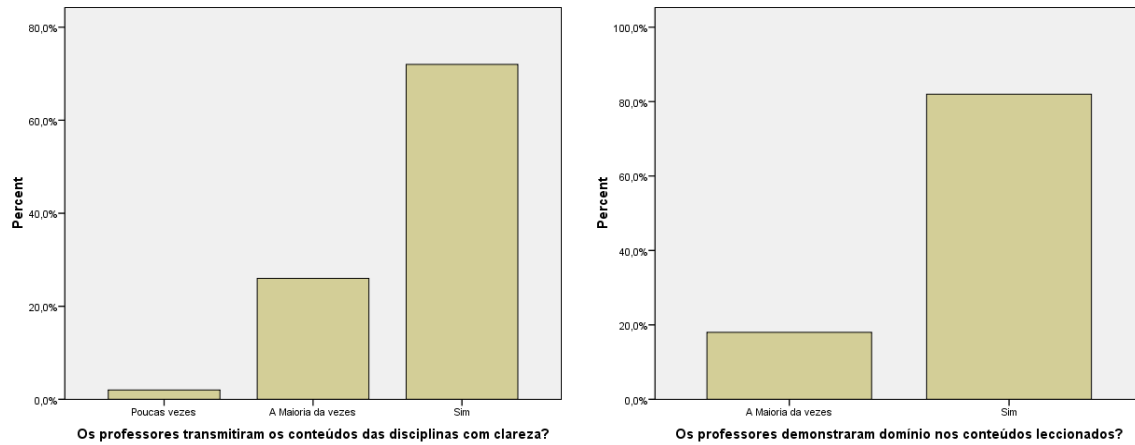




No que diz respeito aos incentivos e estímulos ao estudo por parte dos professores aos alunos referem que a maioria das vezes foram incentivados e estimulados pelos professores.

Afirmam também, cerca de 75%, que os conteúdos foram transmitidos com clareza por parte dos professores. Saliendam ainda, cerca de 80%, que os professores demonstraram domínio nos conteúdos leccionados.





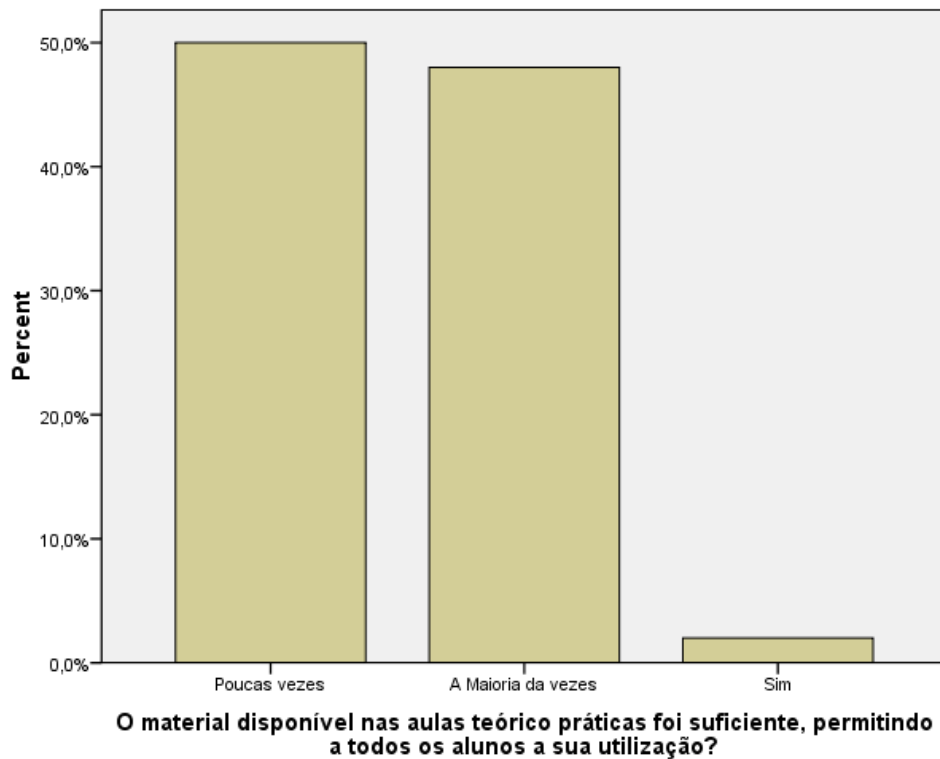
No que toca ao material disponível nas aulas teórico práticas, os alunos, 50%, dizem que o material não foi suficiente, não permitindo assim a todos os alunos a sua utilização.

É de salientar que tal facto se torna grave, uma vez que pode deixar lacunas no processo ensino aprendizagem desses mesmos alunos que não tiveram a oportunidade de utilizar esse mesmo material.

Após diálogo com professores das componentes práticas, verificou-se que, por vezes a Escola não tem recursos financeiros para adquirir o material para todos os alunos.

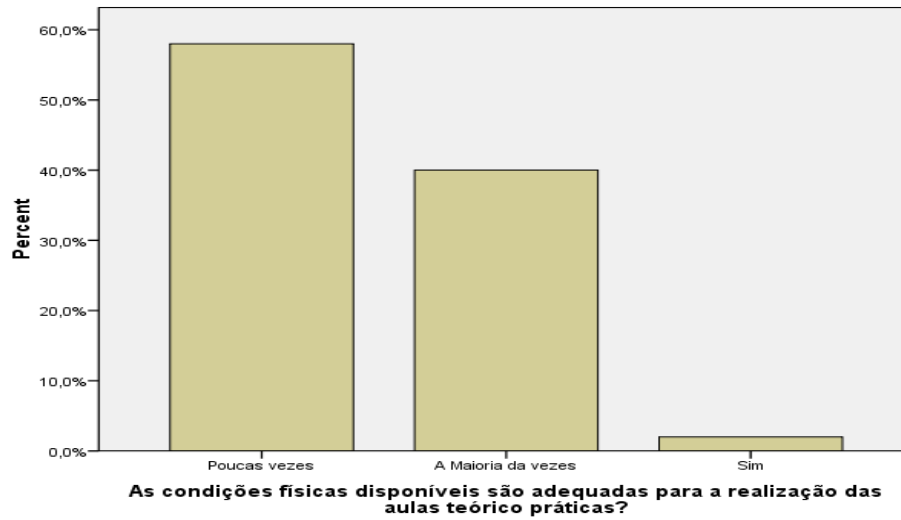
Apesar de todos os cursos CEF serem financiados pelo Governo, normalmente o dinheiro para cada curso CEF, só fica disponível para a escola quase no termino do curso, o que faz com que se a escola não tiver muitos recursos, não vai ter possibilidade de comprar todo o material necessário ao

curso, e nomeadamente material para cada um dos alunos. Via ser dado mais ênfase a este aspecto na parte de conclusões e sugestões futuras.

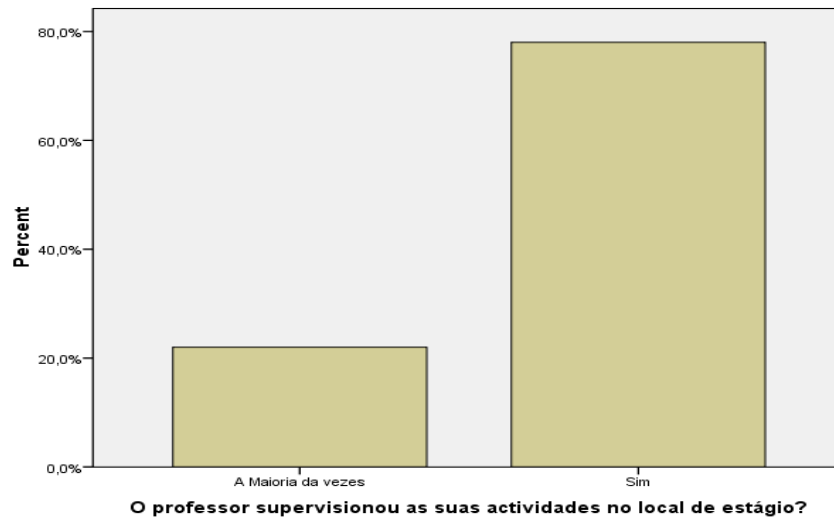


No que toca às condições físicas os alunos também não pareceram muito satisfeitos, uma vez que cerca de quase 60% afirma que as condições físicas não são muito adequadas à realização das aulas teórico práticas.

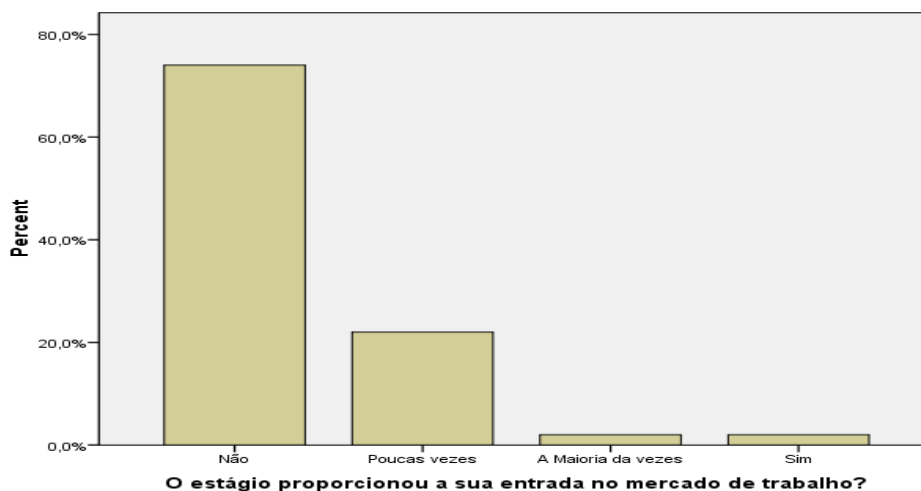
Este facto levou a investigar o porquê desta situação, foi quando se verificou que as salas das aulas práticas eram de tamanho reduzido com pouco espaço para certos “trabalhos”.



Um facto muito importante é também verificar que os alunos, cerca de 80%, afirmam que o seu estágio foi supervisionado pelo professor responsável pelo estágio, o que faz com que os alunos saibam que não estão “abandonados” no seu estágio.

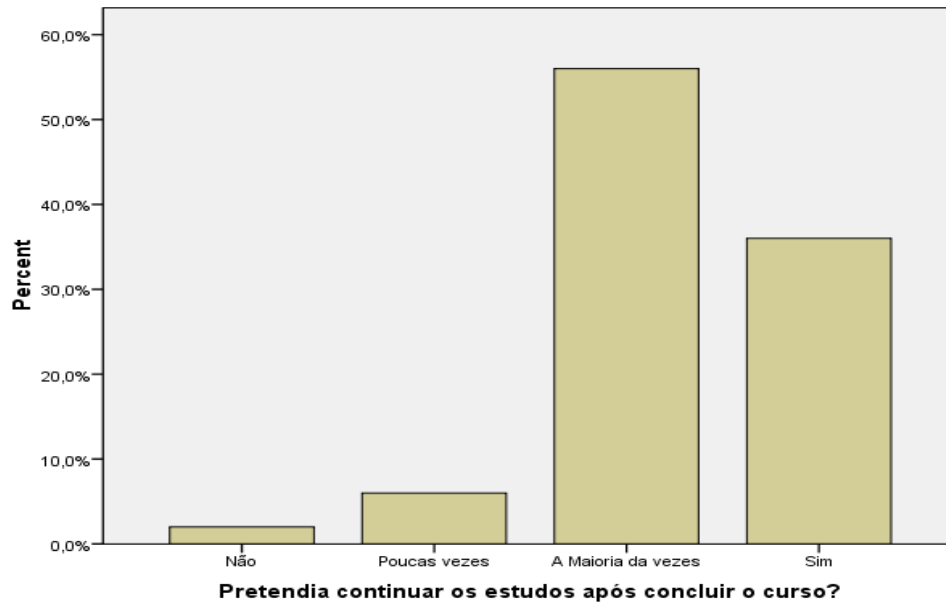


No que diz respeito ao facto do estágio proporcionar a entrada dos alunos para o mercado de trabalho, a grande maioria refere que não.



Confrontados com a questão se pretendiam continuar os estudos após a conclusão do curso, cerca de 55% diz que a maioria das vezes, e cerca de 35% diz que sim.

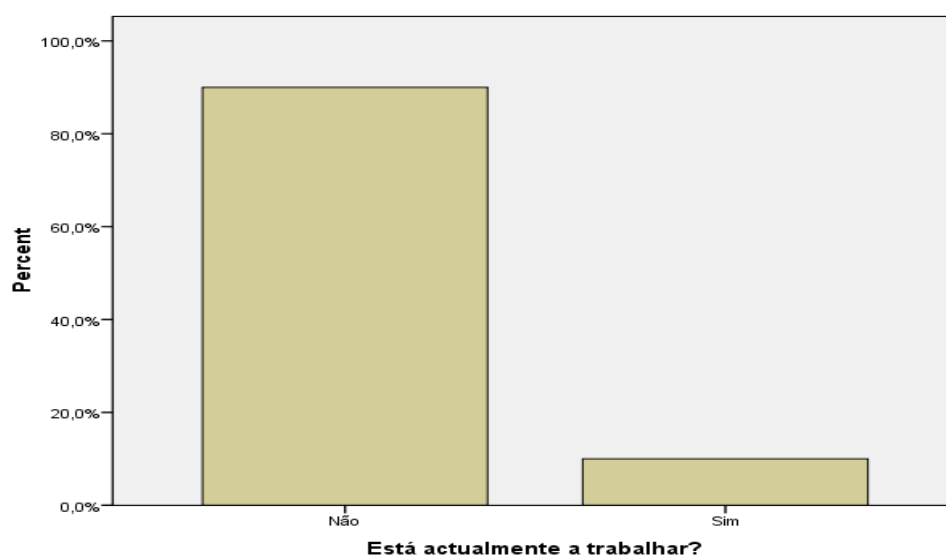
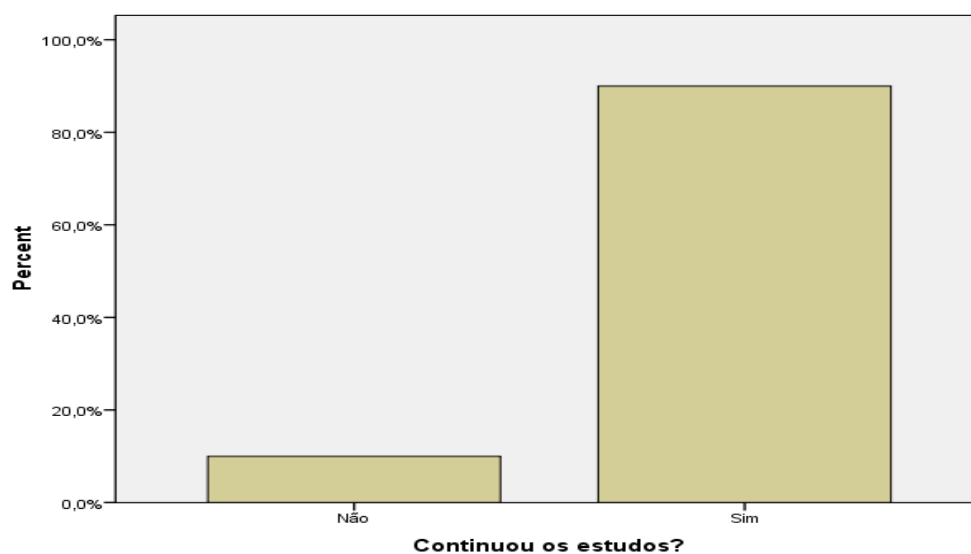
Ou seja, à partida a esmagadora maioria destes alunos queriam continuar os seus estudos.



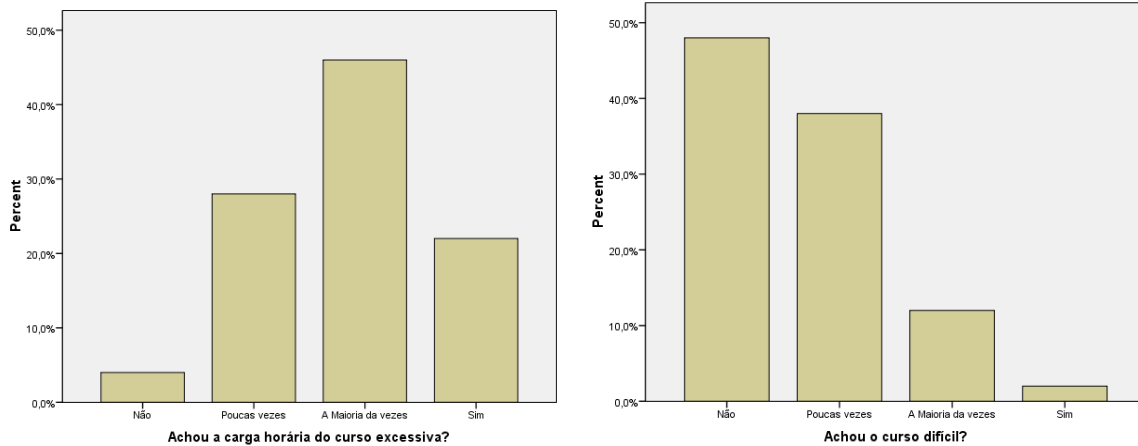
Confrontados com a questão, se continuou os estudos, 85%, ou seja, a grande maioria dos alunos continuaram os seus estudos.

Após conversa com os mesmos ficou-se a saber que uns seguiram o ensino regular, outros seguiram cursos CEF que darão equivalência ao 12<sup>a</sup> ano de escolaridade.

Os que decidiram não continuar os estudos foram os que arranjaram emprego durante as chamadas férias grandes.



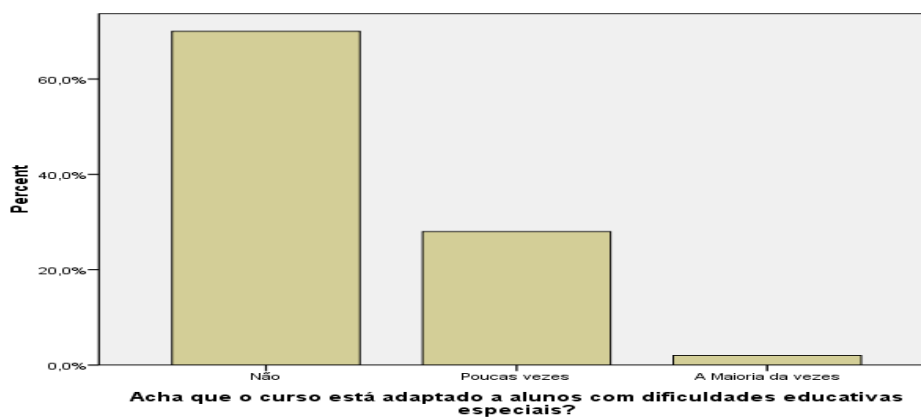
Os alunos, mais de metade, acharam que a carga horário do curso foi excessiva para os conteúdos leccionados. Talvez por isso, como tiveram mais tempo para rever as matérias a grande maioria não achou o curso difícil.



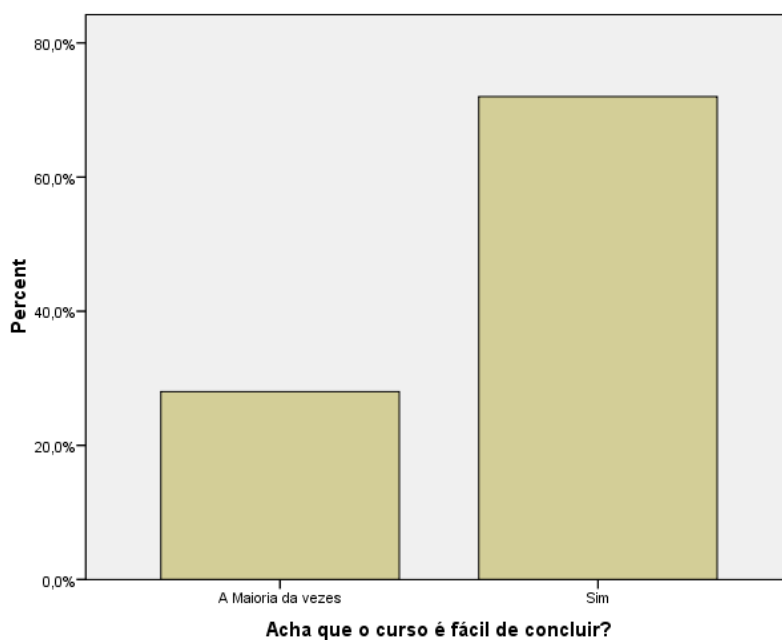
Uma das questões fundamentais foi verificar se este curso está ou não preparado para alunos com dificuldades educativas especiais, e no que toca nesse ponto, a maioria dos alunos afirmam que não e alguns dizem que está adaptado poucas vezes.

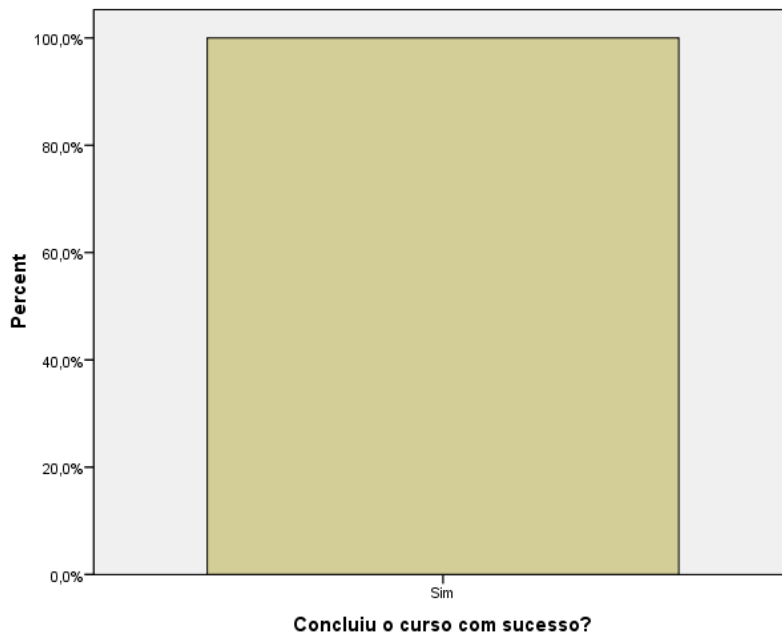
Esta questão é essencial para podermos verificar se alunos com dificuldades educativas poderiam ou não frequentar este tipo de cursos com sucesso, uma vez que, segundo o ministério da educação, este tipo de cursos pode ser frequentado por alunos com dificuldades de aprendizagem, contudo os alunos acham que os alunos com necessidades educativas poderão não ter o sucesso pretendido.





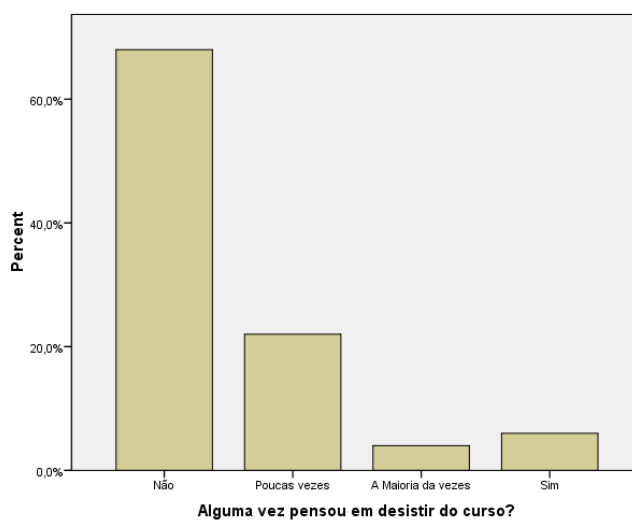
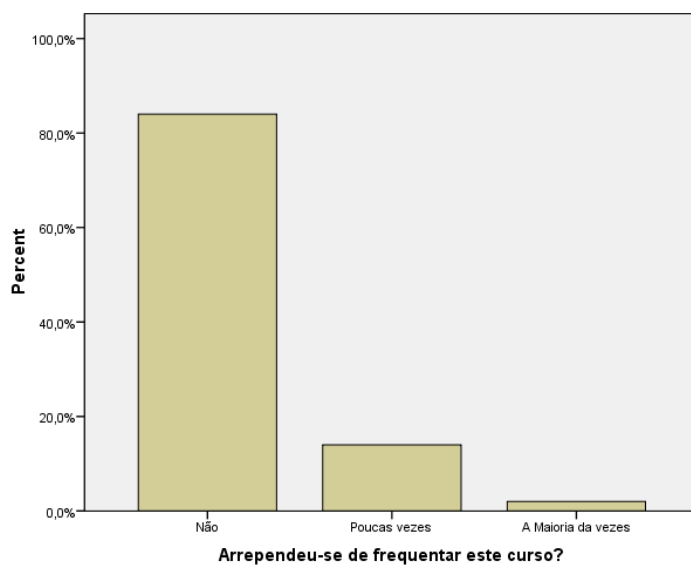
Quanto à facilidade na conclusão do curso, os alunos afirmam que concluíram o curso com sucesso, 100% dos alunos, e acham estes tipos de cursos fáceis de concluir.





Pode-se ainda verificar que a grande maioria dos alunos não se arrependeu de frequentar este curso, nomeadamente pelo sucesso obtido no mesmo, o que levou os alunos a poderem concluir a escolaridade obrigatória.

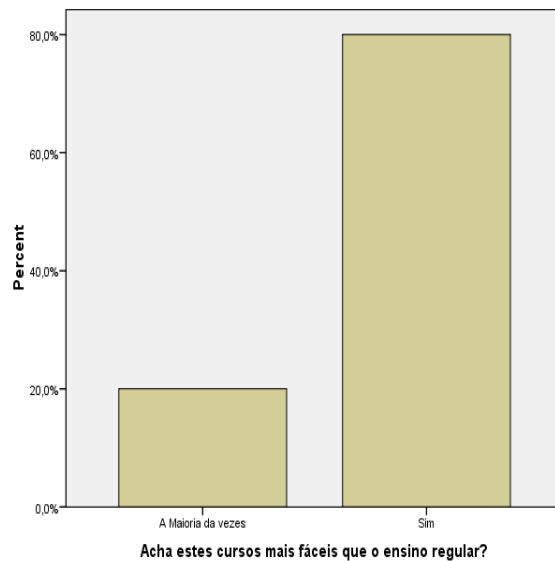
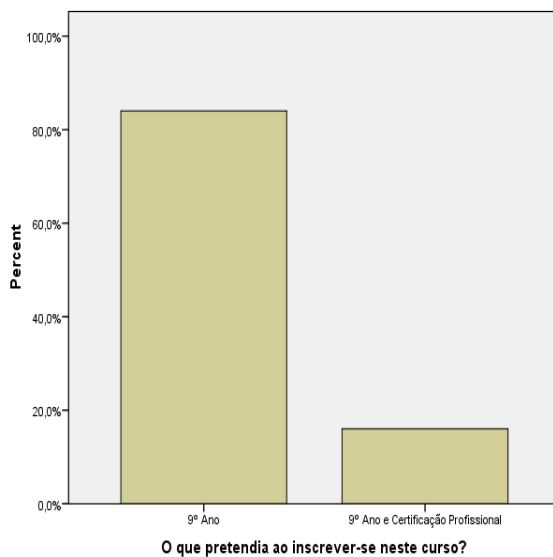
No entanto durante o curso alguns alunos ainda pensaram em desistir do mesmo, o que nos leva a pensar que talvez nesses momentos seja necessário ter uma maior atenção por parte dos professores para motivarem esses alunos na permanência do curso, fazendo ver-lhes a importância do mesmo, quanto mais não seja, para a conclusão da escolaridade obrigatória.



Quanto a questão, o que pretendia ao inscrever-se neste curso, mais de 80% dos alunos responderam que era a conclusão do 9º ano de escolaridade em detrimento da certificação profissional.

Aqui pode-se concluir que estes alunos, ou a grande maioria frequentou este curso unicamente com o intuito de concluir o 9º ano de escolaridade, o que demonstra que terão preferido este tipo de cursos em vez do ensino regular, pode-se concluir aqui neste ponto que, uma vez que a maioria dos alunos que frequentaram este curso eram alunos com algumas dificuldades, uma vez que a maioria deles era repetentes, pode-se concluir que talvez este tipo de cursos possa ter algum tipo de facilitismo quanto à sua conclusão.

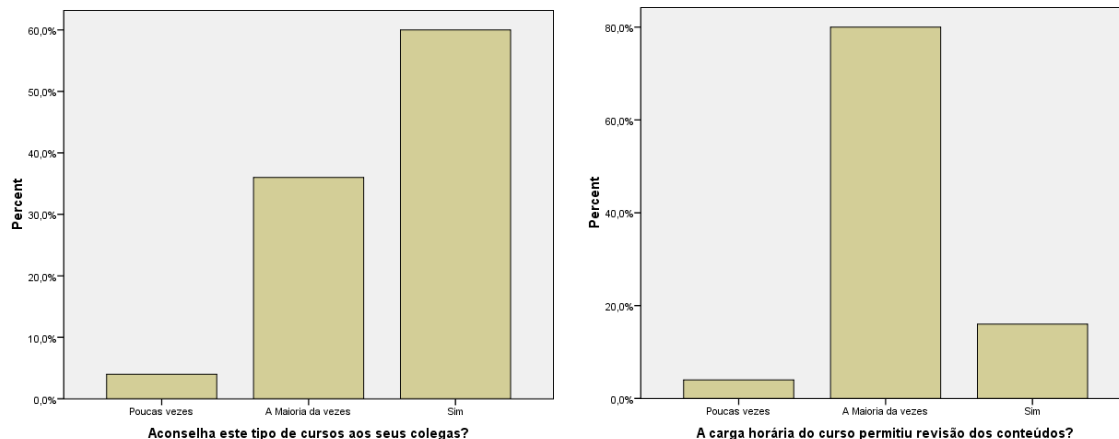
Os mesmos alunos afirmam, 80%, que este tipo de curso é mais fácil que o ensino regular e 20% diz que é mais fácil na maioria das vezes, não havendo um único aluno a dizer que o curso não é mais fácil que o ensino regular, o que nos poderá efectivamente a pensar que talvez os cursos de educação e formação em Portugal estejam a contribuir unicamente para a certificação dos alunos e não para a sua qualificação.



O que se começa a tornar mais grave é que os alunos por acharem este tipo de cursos mais fáceis começam desde já a aconselhar os seus colegas a frequentarem este tipo de cursos dizendo-lhes que a sua conclusão é muito mais fácil.

É talvez por este aspecto que na primeira parte deste trabalho se demonstra que os cursos de educação e formação tenham vindo a aumentar em Portugal.

Contudo devido a elevada carga horária para os conteúdos leccionados os mesmos alunos afirmam que na maioria das vezes foi possível fazer a revisão dos conteúdos, talvez por isto também, é que deve o sucesso destes alunos, uma vez que no ensino regular não existe essa possibilidade, uma vez que os conteúdos são mais e não é possível fazer essa revisão dos conteúdos.



De extrema importância é de referir que todos os alunos que frequentaram o curso já tinham reprovado pelo menos uma vez no ensino regular, foi esse o principal factor que os levou a inscreverem-se num curso de educação e formação de jovens.

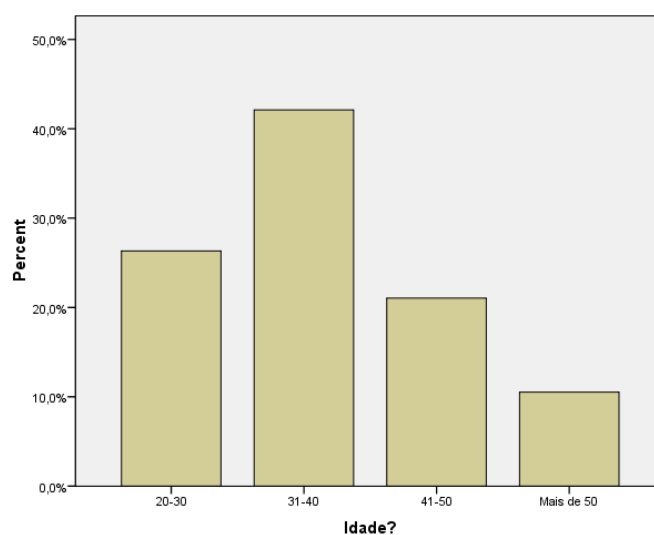
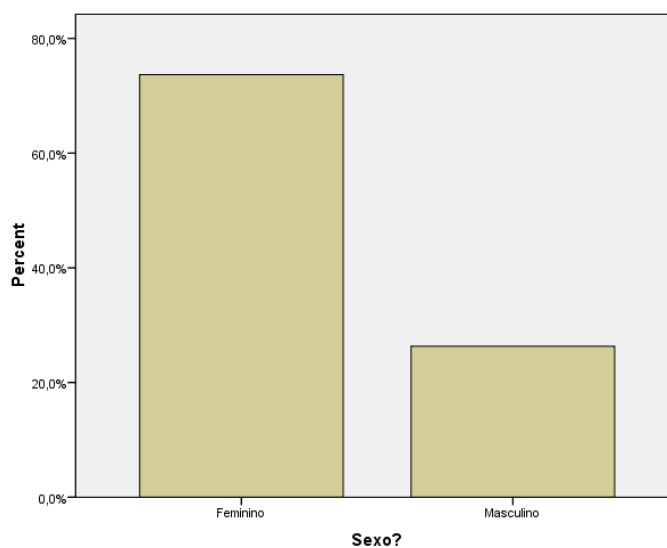


De forma resumida, pode-se concluir perante o inquérito aos alunos que todos os alunos inscritos neste curso já tinham reprovado pelo menos uma vez antes de ingressarem neste curso.

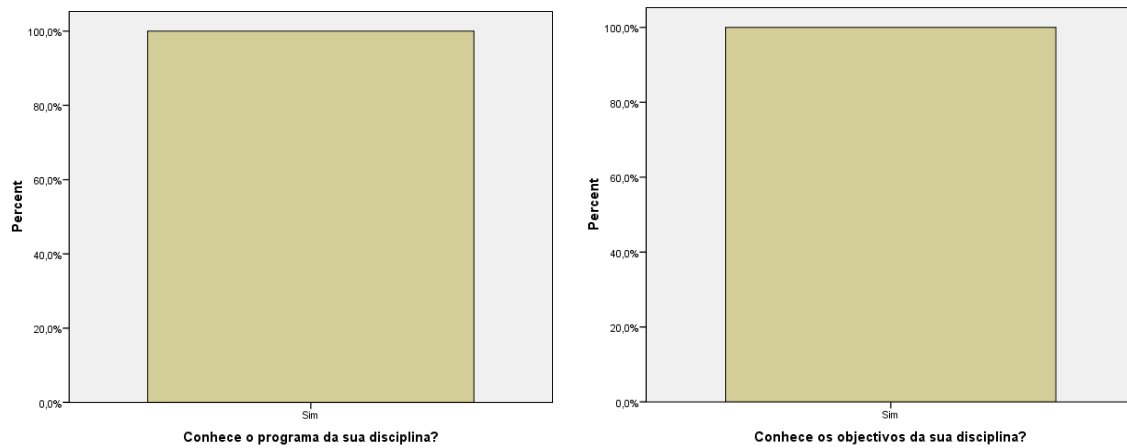
De salientar que a maioria dos alunos referem que este tipo de curso é bom e que é de fácil conclusão, o que nos remete para a questão central, será que este tipo de cursos está unicamente a contribuir para a certificação em Portugal e não para a sua qualificação. Iremos de seguida analisar pormenorizadamente o inquérito dos professores desta mesma escola.

### 5.1.2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES DA ESCOLA DE LAGARES DA BEIRA

Iremos de seguida analisar o inquérito feito aos professores da Escola de Lagares da Beira, de referir que o inquérito foi respondido por 19 professores, 14 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. A facha etária dos professores pode ser vista num dos gráficos abaixo.



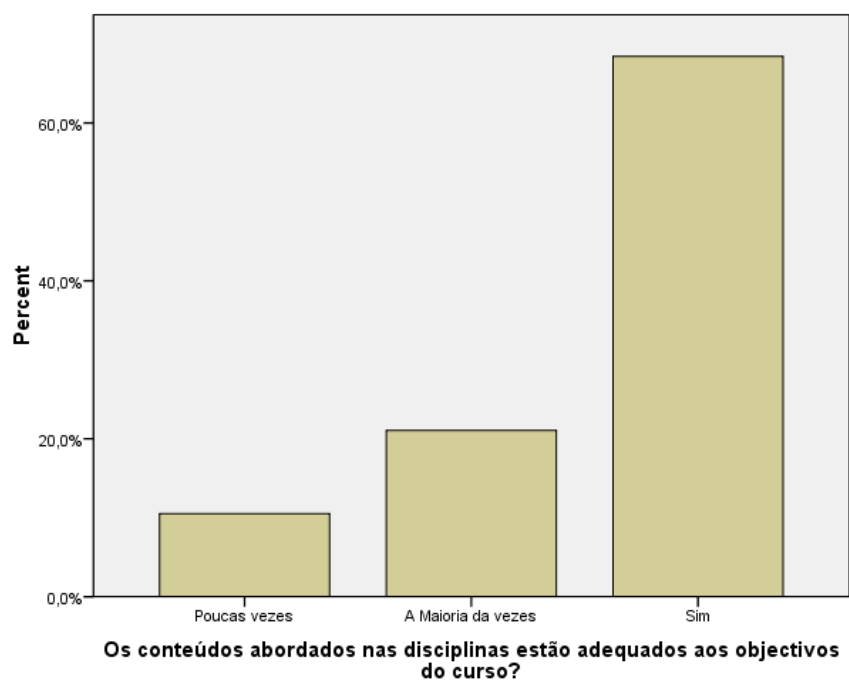
No que diz respeito ao programa e aos objectivos das disciplinas, 100% dos professores afirmou que conhece o programa e os objectivos da sua disciplina.



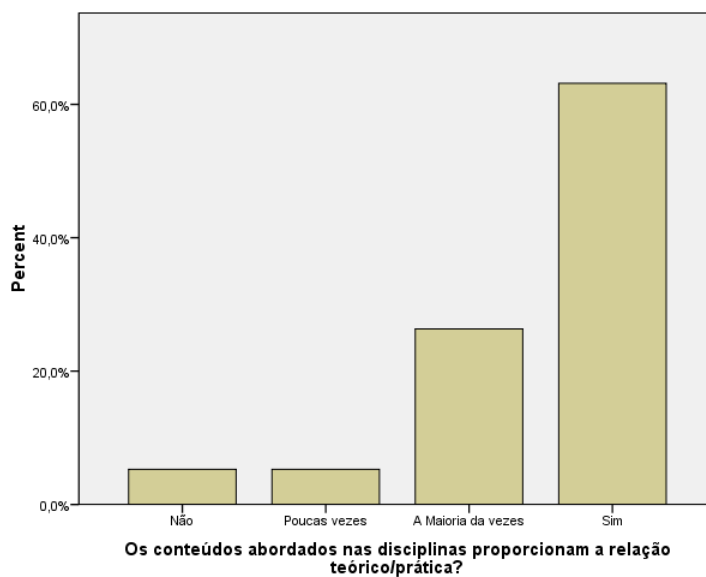
Contudo, em relação aos conteúdos abordados nas disciplinas, os professores já não estão todos de acordo, no que diz respeito a estarem, os conteúdos, adequados aos objectivos do curso.

Este ponto, e após análise com alguns dos professores que responderam poucas vezes, verificou-se que se tratam dos conteúdos das disciplinas de línguas, os docentes mencionam que por vezes as matérias não vão ao encontro das temáticas abordadas nas componentes técnicas.





Mais de 60% diz que os conteúdos abordados nas disciplinas proporcionam a relação teórico/prática, este aspecto é de extrema importância, para que os alunos tenham as vivências práticas dos conteúdos leccionados.

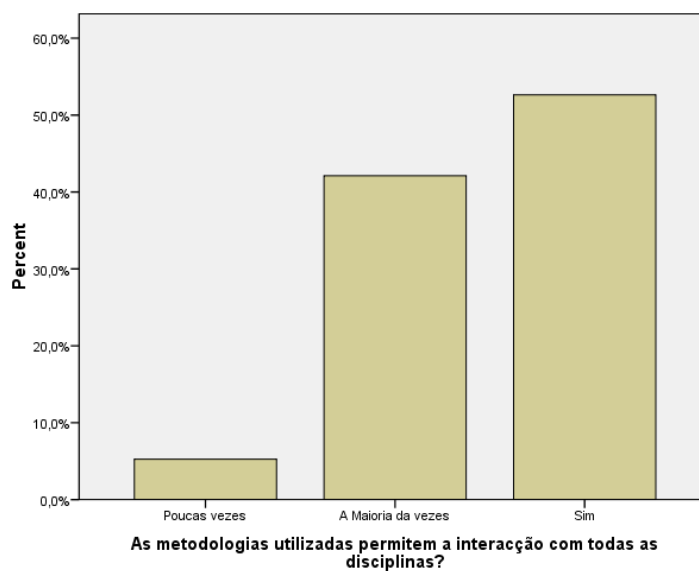


Relativamente aos critérios de avaliação, os mesmos, foram expostos por todos os professores aos seus alunos.

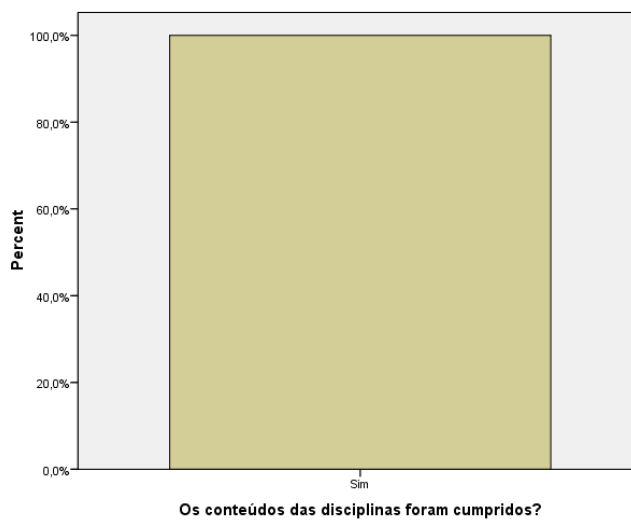


Um factor muito importante neste tipo de cursos é a interacção entre as várias disciplinas e a grande maioria dos professores diz que essa interacção é possível na grande maioria das vezes.

Este passo possibilita a assimilação dos conhecimentos das várias disciplinas de uma forma mais fácil.

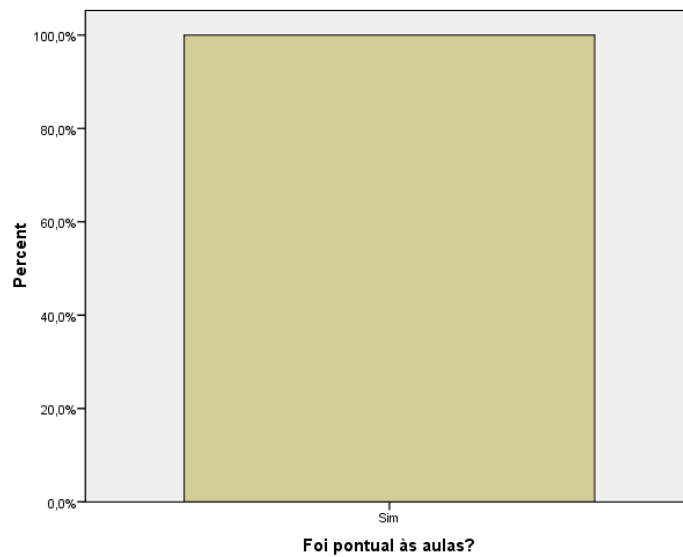
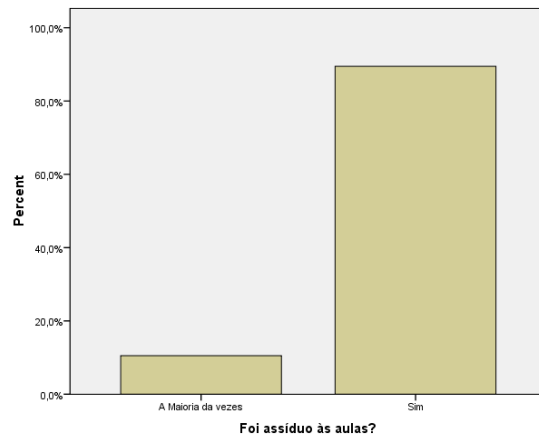
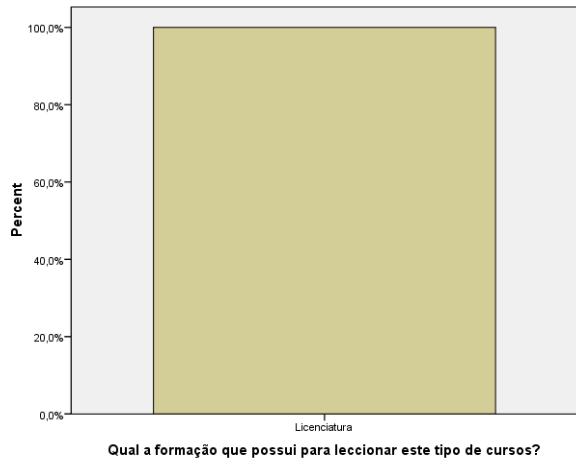


Todos os professores afirmaram que os conteúdos das suas disciplinas foram cumpridos na íntegra.

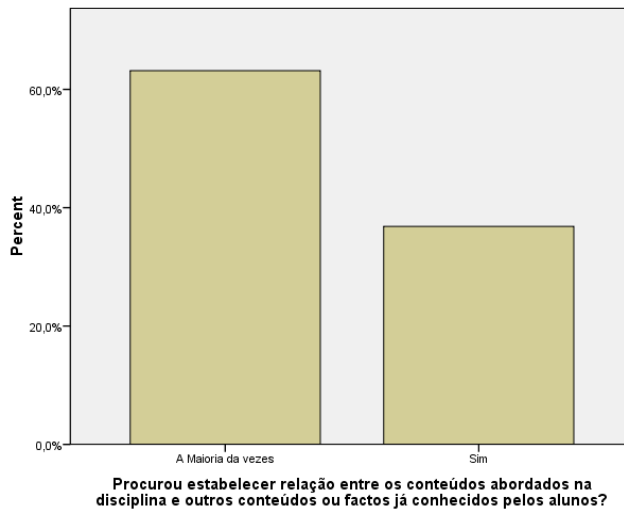


De referir que todos os professores que responderam ao inquérito são licenciados e todos foram pontuais.

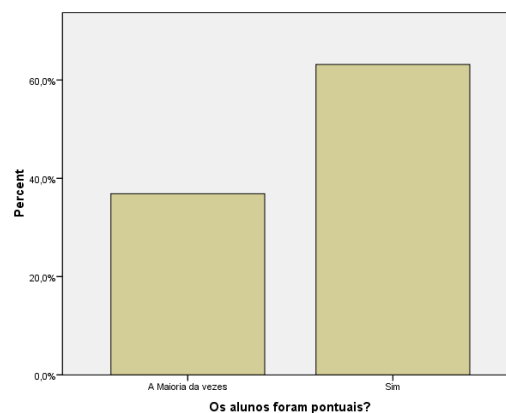
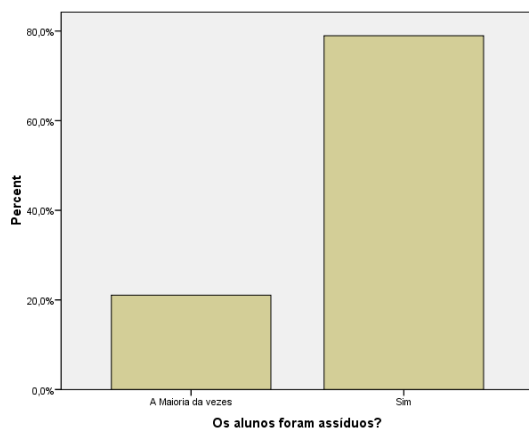
Praticamente não faltaram às aulas, somente por motivos de saúde, contudo afirmaram que essas aulas foram sempre repostas, como é prática destes cursos, uma vez que a carga horária tem de ser cumprida na íntegra.



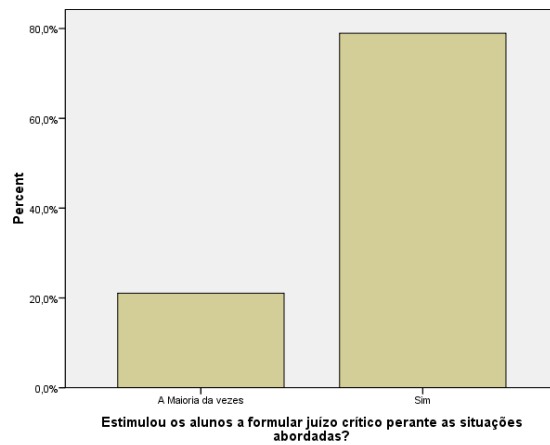
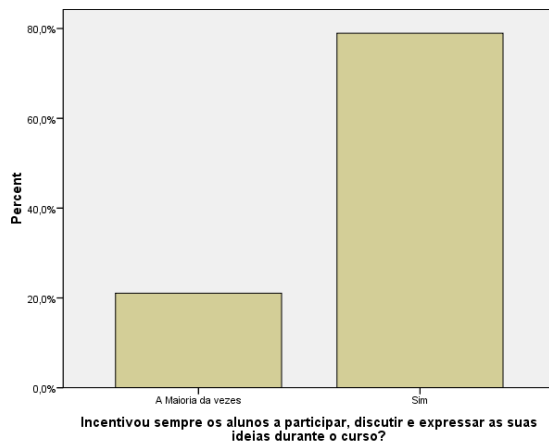
Os professores na sua grande maioria diz que na maioria das vezes procurou estabelecer relação entre os conteúdos abordados na sua disciplina e outros conteúdos já conhecidos pelos alunos.



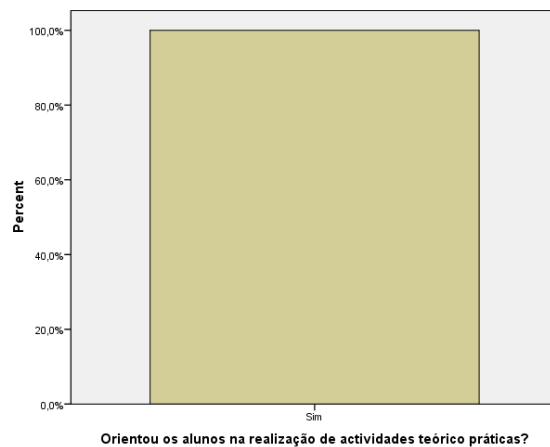
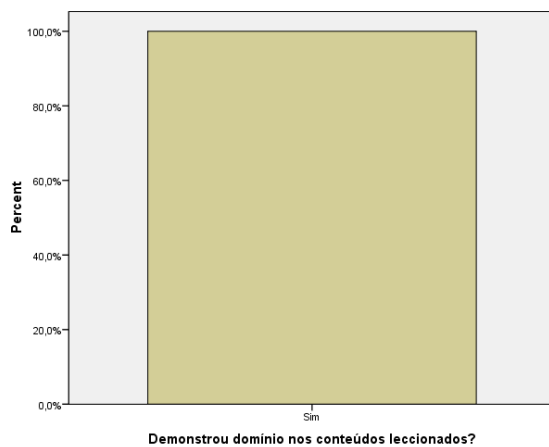
Os alunos perante os professores foram assíduos às aulas, é de salientar, neste ponto que, todos os alunos têm um limite máximo de faltas, pelo que ultrapassado esse limite, mesmo sendo faltas justificadas, os alunos ficam retidos. Em relação a pontualidade os professores referem que ao alunos foram pontuais.



Em relação aos estímulos por parte dos professores, os mesmos, referem na sua maioria que incentivaram os seus alunos a participar, bem como a formularem juízo crítico perante as situações abordadas.

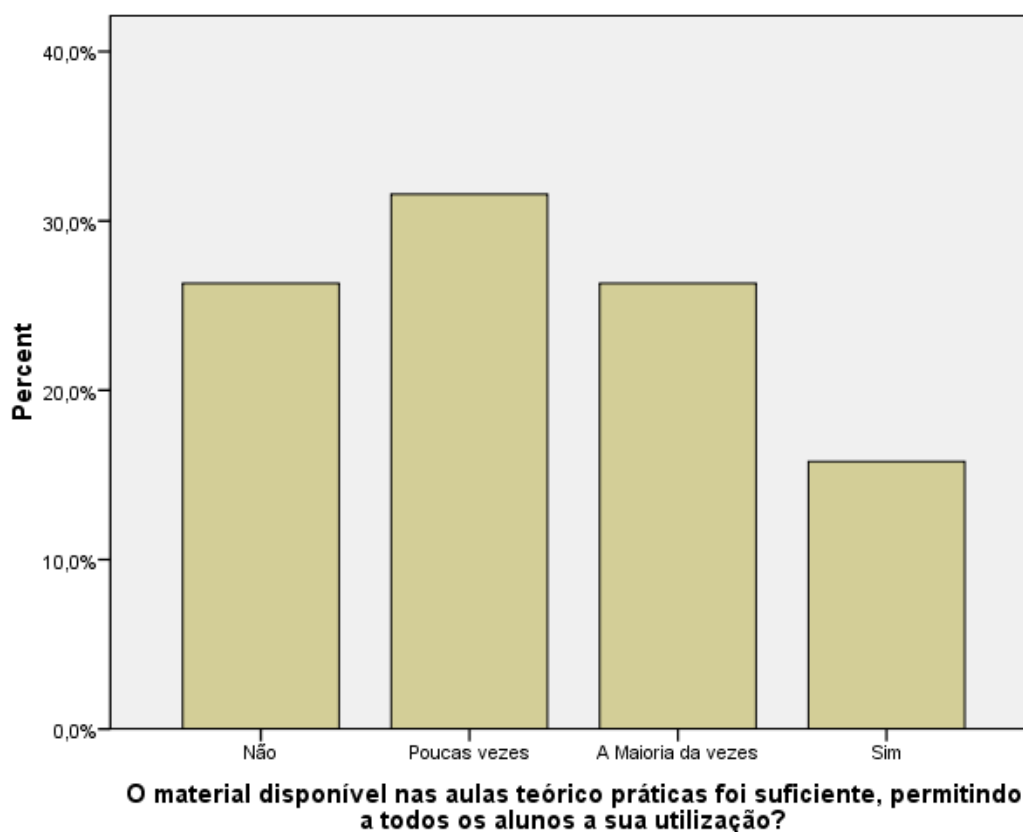


De referir que 100% dos professores dizem ter demonstrado domínio nos conteúdos leccionados e que orientaram sempre os seus alunos na realização das actividades práticas.



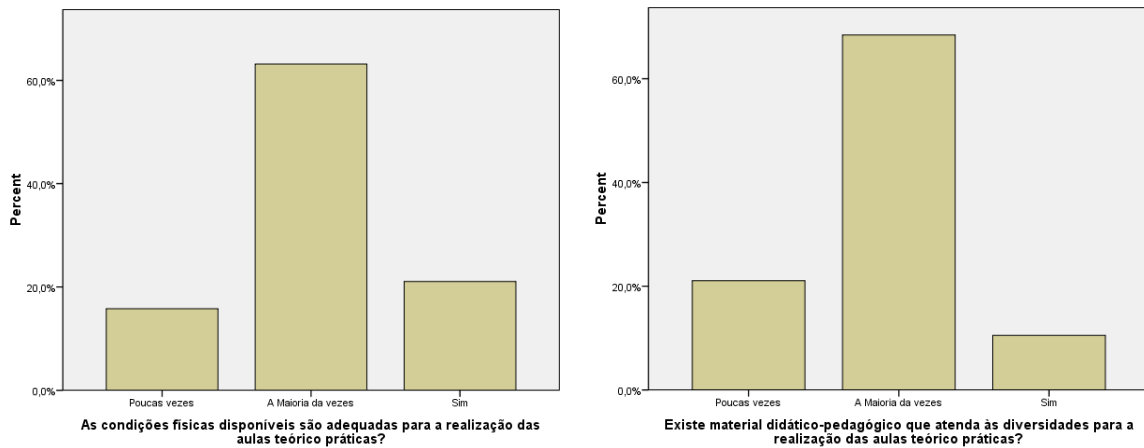
Uma das questões fundamentais colocadas a alunos e professores, sobre o material disponível nas aulas práticas, dá a entender que nem sempre o material foi suficiente, o que não terá permitido a utilização atempada por todos os alunos.

Como podemos ver no gráfico abaixo, cerca de 25% dos professores dizem que o material não foi suficiente e cerca de 30% diz que foi poucas vezes suficiente, o que nos leva a uma conclusão óbvia, certos cursos que precisam de certos materiais de valor elevado faz com que as escolas não tenham fundo de maneiio imediato face a esses mesmos cursos, uma vez que o financiamento dos cursos por vezes só chega quando o curso está a terminar.



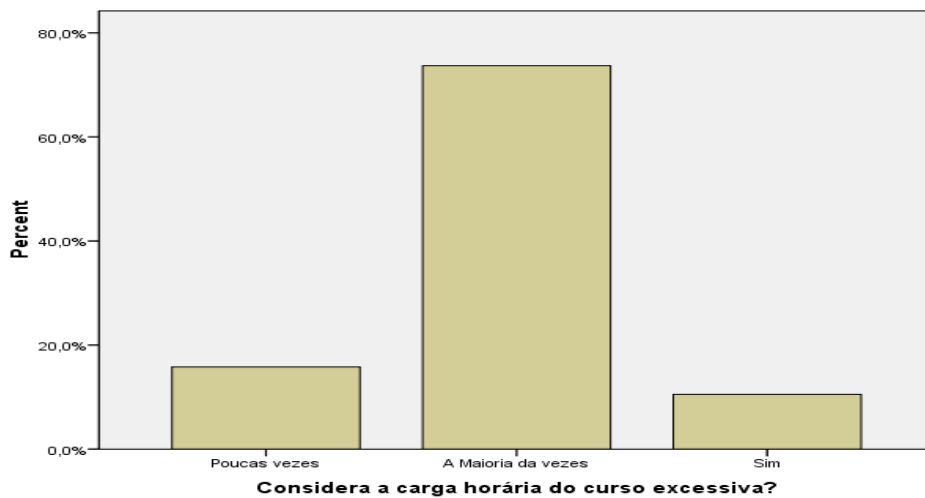
Quanto à questão das condições físicas, nem todos os professores estão de acordo quanto às condições serem as mais adequadas para as aulas práticas, após conversa com alguns professores verificou-se que foram os das componentes técnicas que mais se “queixaram” devido à própria disposição do material em sala, ou falta de armários/ prateleiras para arrumar os próprios matérias.

Foram os mesmos professores que se “queixaram” que algumas vezes não tinham o material que atendesse à diversidade didático pedagógico para a realização das aulas práticas.

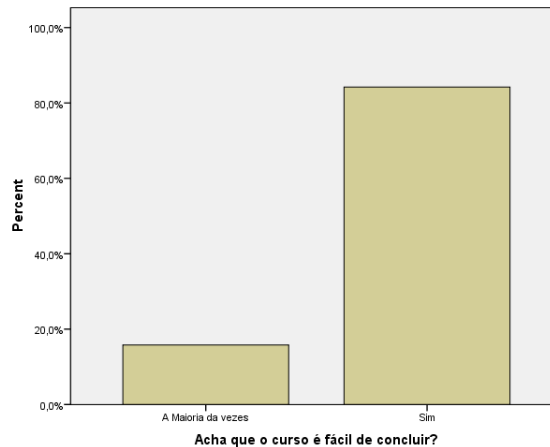
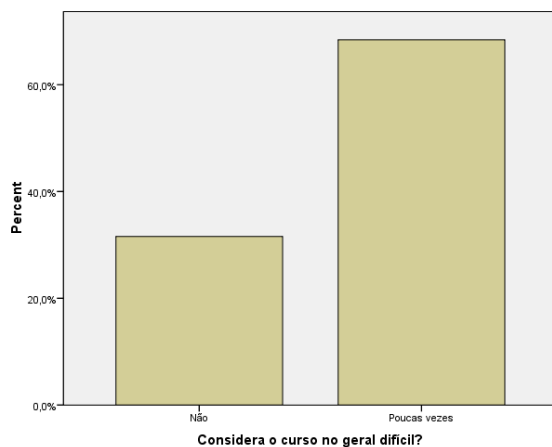


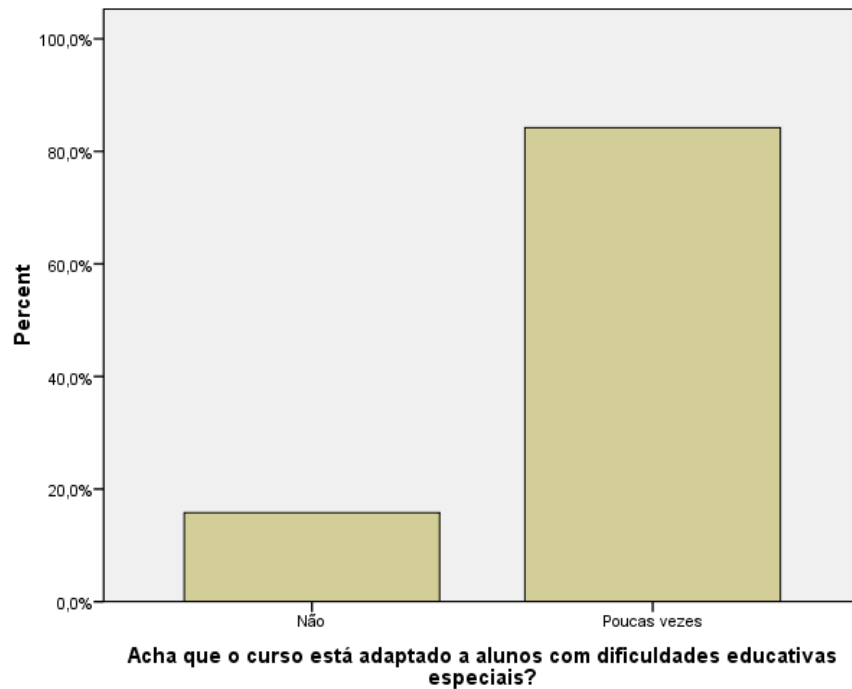
Um aspecto importante é também, que a maioria dos professores considerou na maioria das vezes a carga horária do curso excessivo, essa maioria afirma que essa carga horária é excessiva para os conteúdos leccionados.





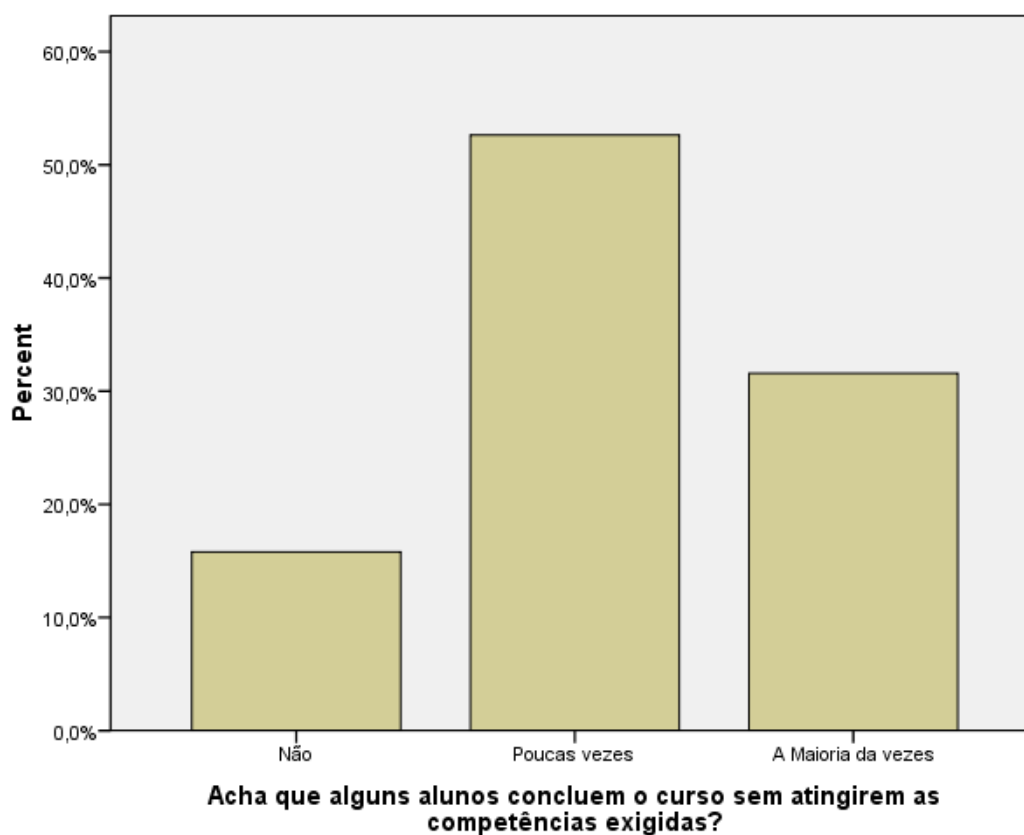
No geral os professoras não consideram este curso de difícil conclusão. E confrontados com a questão se este tipo de curso está adaptado para alunos com dificuldades educativas especiais os mesmos referem que não, ou que está adaptado poucas vezes para esses alunos, como se pode verificar num dos gráficos abaixo.



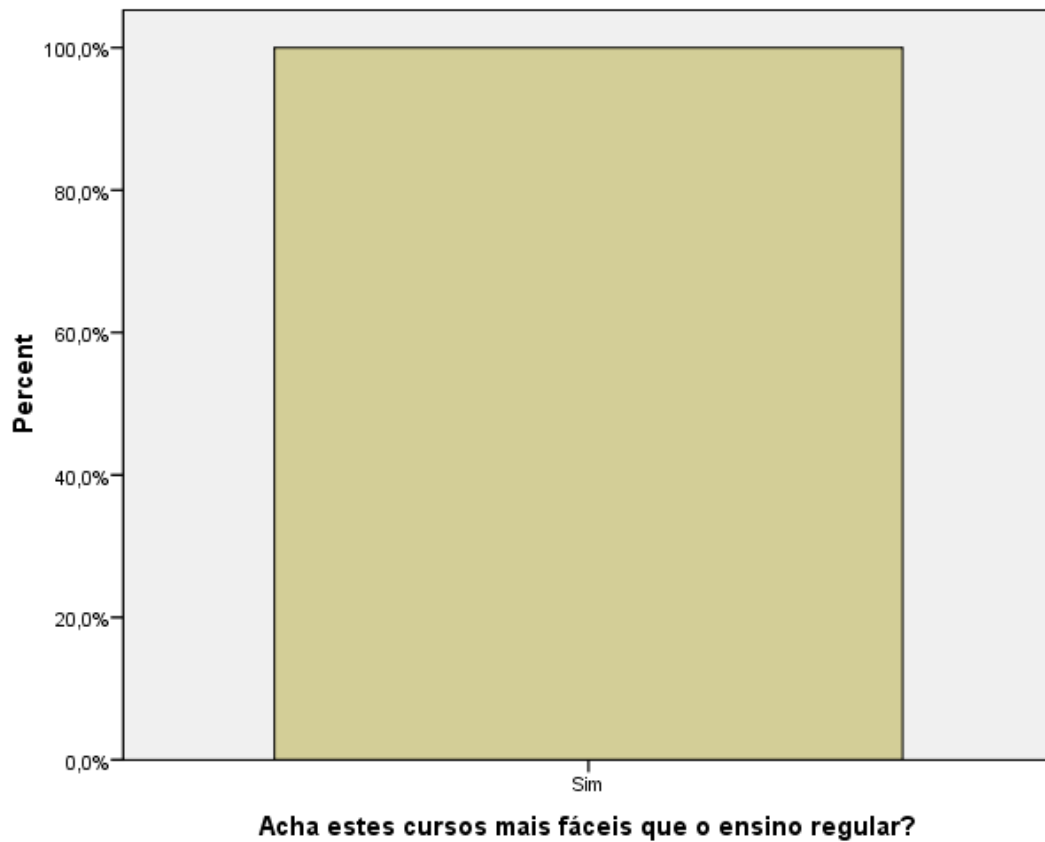


Existe uma questão, que do nosso ponto de vista é bastante grave o resultado obtido e a questão é, alguns alunos concluem o curso sem atingirem as competências exigidas, e cerca de 35% dos professores responderam que sim. Trata-se de um aspecto bastante grave uma vez que estes cursos têm como objectivo a certificação dos alunos para o mercado de trabalho, e se cerca de 35% dos professores diz que os mesmos não atingem as competências exigidas como é que é possível que todos os alunos em questão tenham concluído o curso com sucesso.

Esta questão leva-nos a concluir que talvez estejamos perante o facilitismo, perante uma certificação falacioso. Trata-se de certificar pessoas para uma determinada função sem as mesmas terem competências para desempenhar essa função.

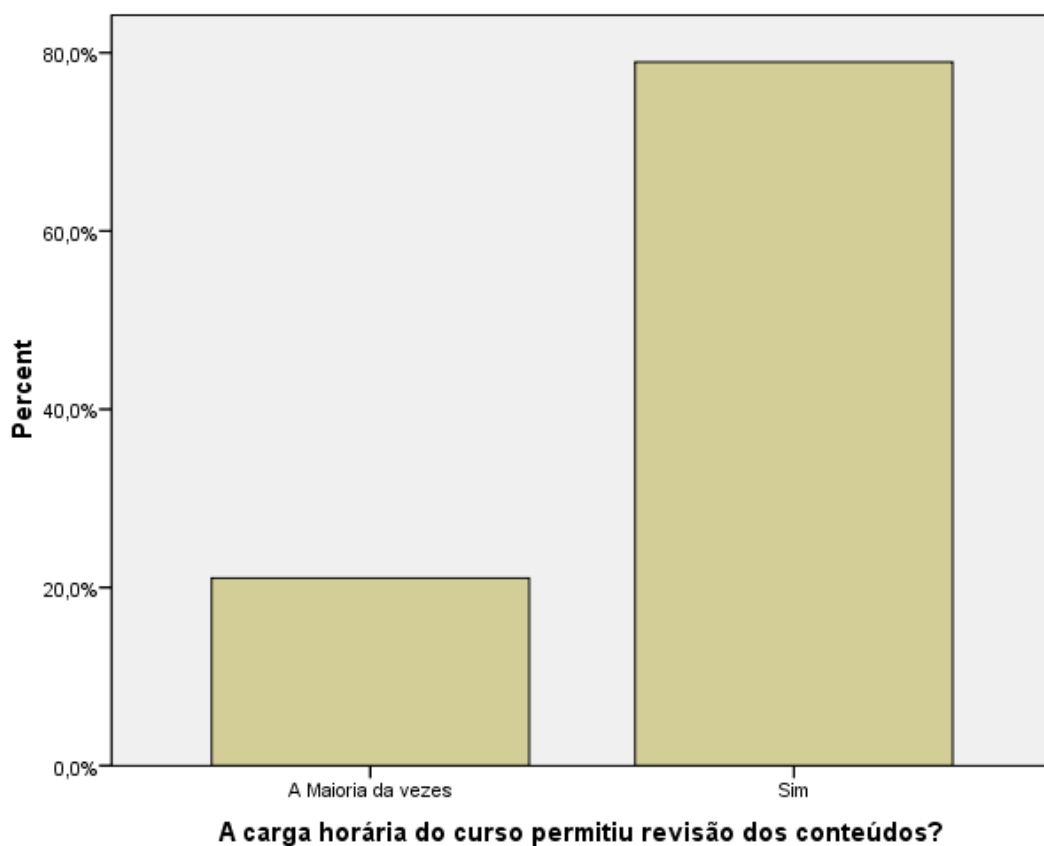


Uma das questões que nos leva a pensar que estes cursos estão repletos de facilitismo, é que todos os professores responderam que estes cursos são mais fáceis que o ensino regular, o que nos leva a pensar que estes cursos terão sido criados para numa perspectiva acabar com o abandono escolar, na outra certificar Portugal perante a Europa, a nível estatístico, como uma população com um nível de competências mais elevadas.



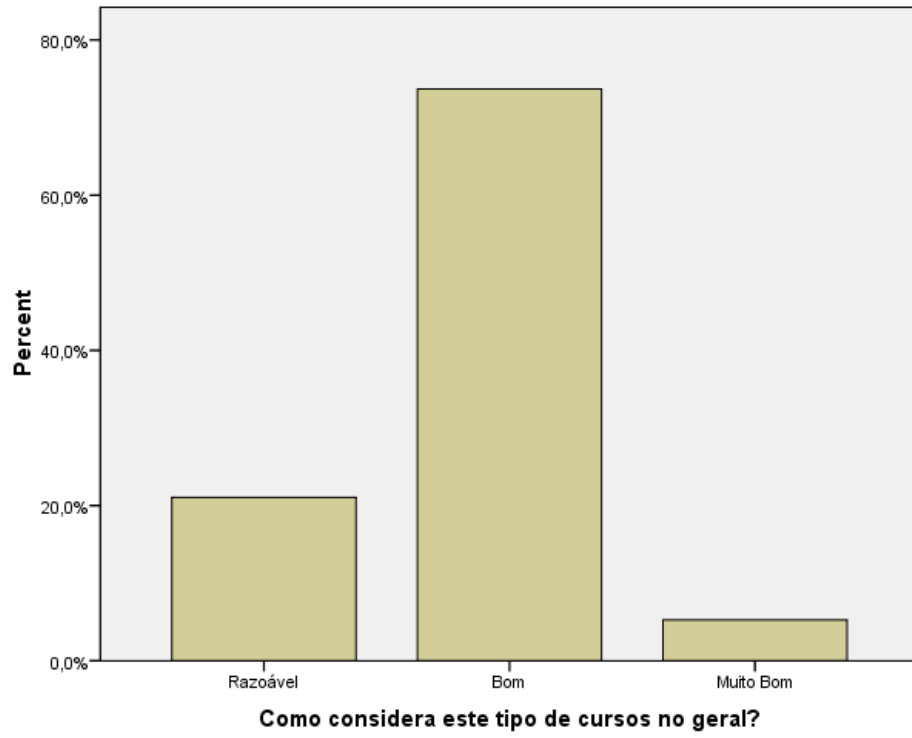
Outro aspecto importante é verificar que este tipo de cursos permite perante a sua carga horário e os conteúdos a leccionar uma revisão desses mesmos conteúdos, logo aqui pode-mos concluir que este tipo de cursos foram especialmente criados para alunos que não conseguem atingir o sucesso no ensino regular com determinada carga horária, sendo necessário adaptar a carga horária aos conteúdos para, esses mesmos conteúdos, poderem ser assimilados pelos alunos.

È de salientar que os conteúdos são menores que no ensino regular.



Os professores confrontados com a questão como considera este tipo de curso, a sua maioria responde bom.

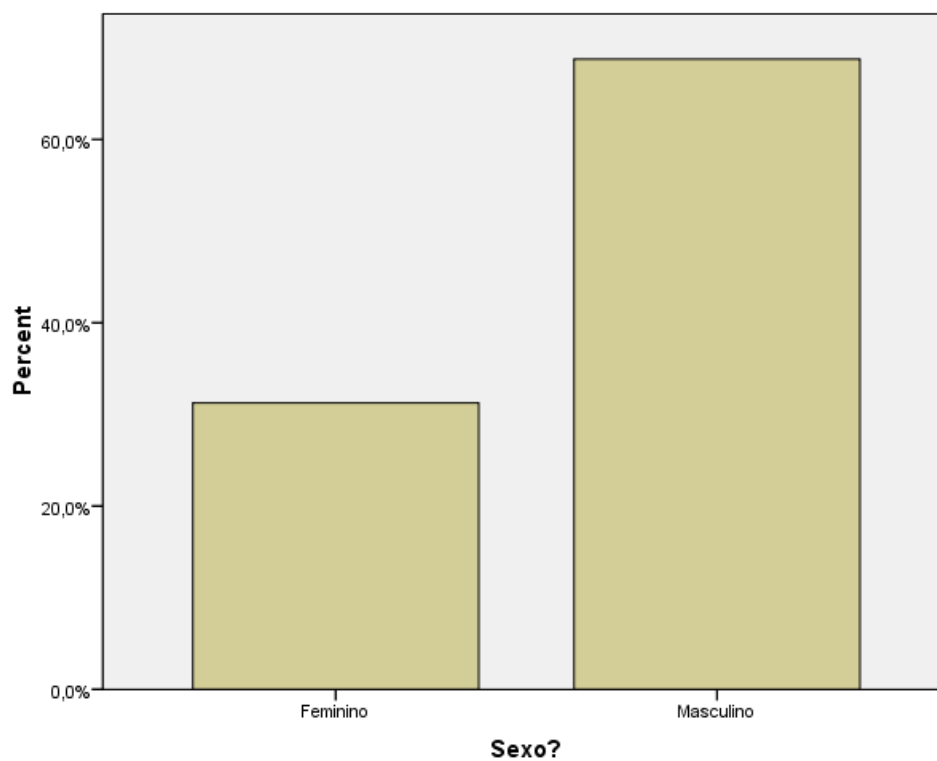
Após diálogo com os mesmos pude concluir que eles consideram este tipo de cursos bons, na medida que dá oportunidade a estes mesmos alunos a atingirem a escolaridade obrigatória ao invés de continuarem a repetir varias vezes anos (de escolaridade) no ensino regular, até atingirem a escolaridade obrigatória, salientado que alguns talvez nunca viessem a conseguir atingir sequer a escolaridade obrigatória.



### **5.1.3. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS DA ESCOLA DA CORDINHA**

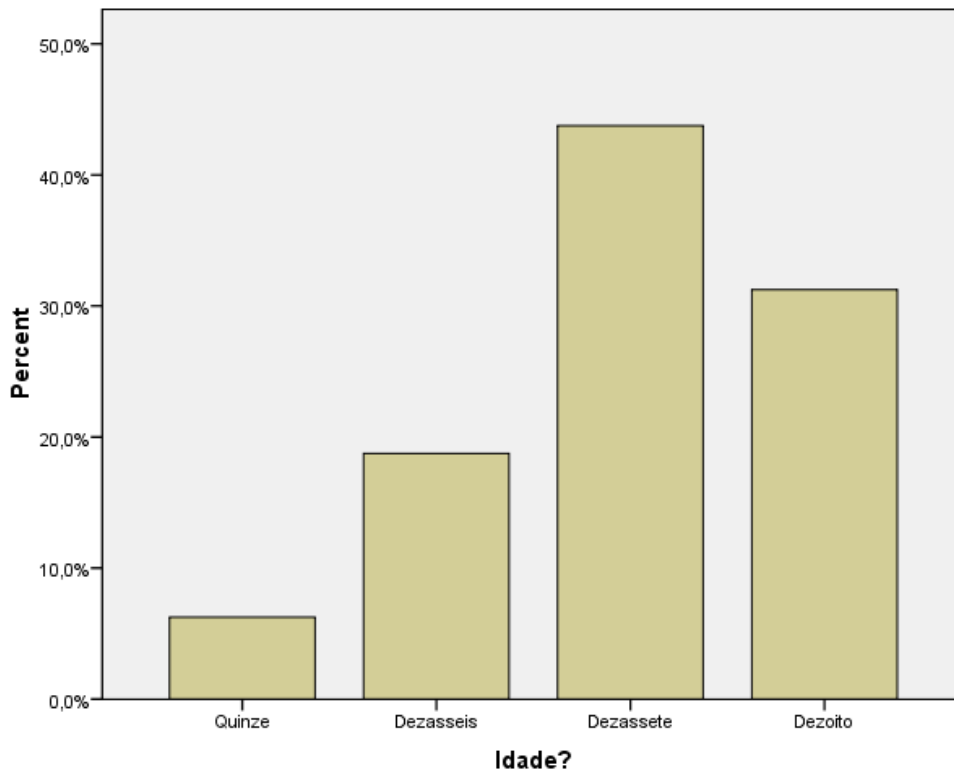
De referir que na Escola da cordinha foram validados 9 questionários de professores e 16 questionários de alunos.

Começando por analisar os questionários dos alunos da Escola da Cordinha verifica-se que dos alunos que reponderam ao questionário cerca de 30% são do sexo masculino e 70% do sexo feminino.



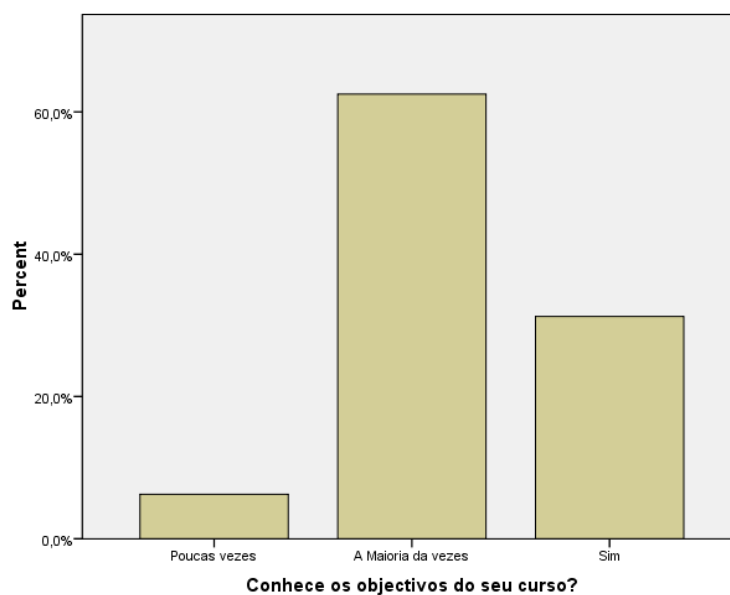
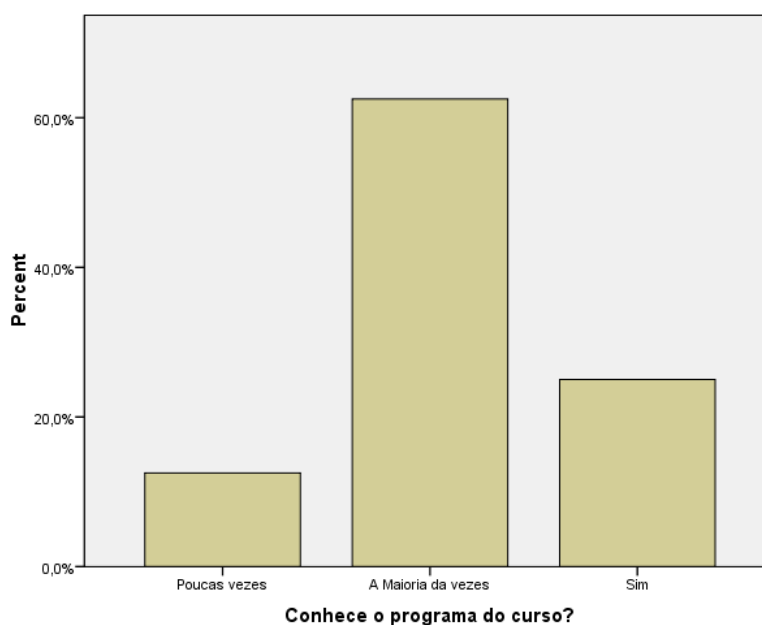
No que se refere à facha etária dos alunos, esta situa-se entre os quinze e dezoito anos. É de salientar que a idade é após conclusão do curso.

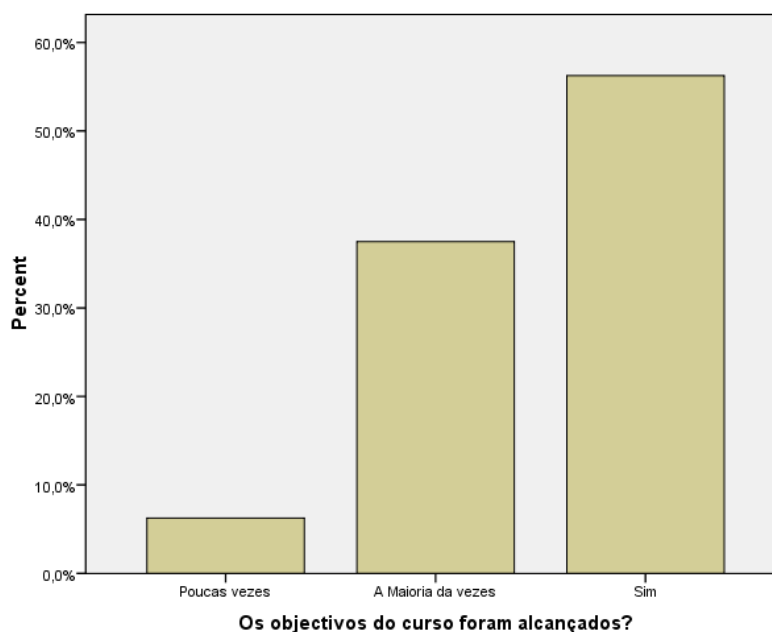
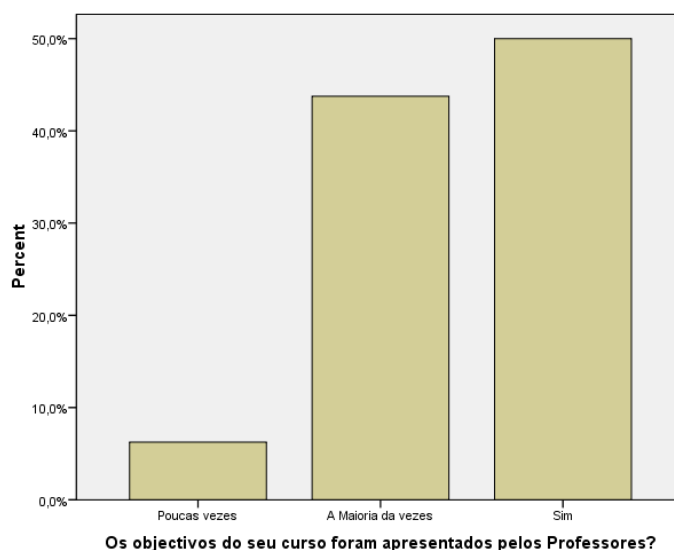
Contudo ressaltam os dezassete anos de idade com uma percentagem de 45% dos alunos. Pode-se já verificar que com esta idade para alunos que nunca tenham ficado retidos deveriam estar já a frequentar o 12º ano de escolaridade do ensino regular. Verifica-se então que estes alunos são alunos com mais do que uma retenção e terão optado por um curso de educação e formação para poderem concluir o 9º ano de uma forma mais acessível.





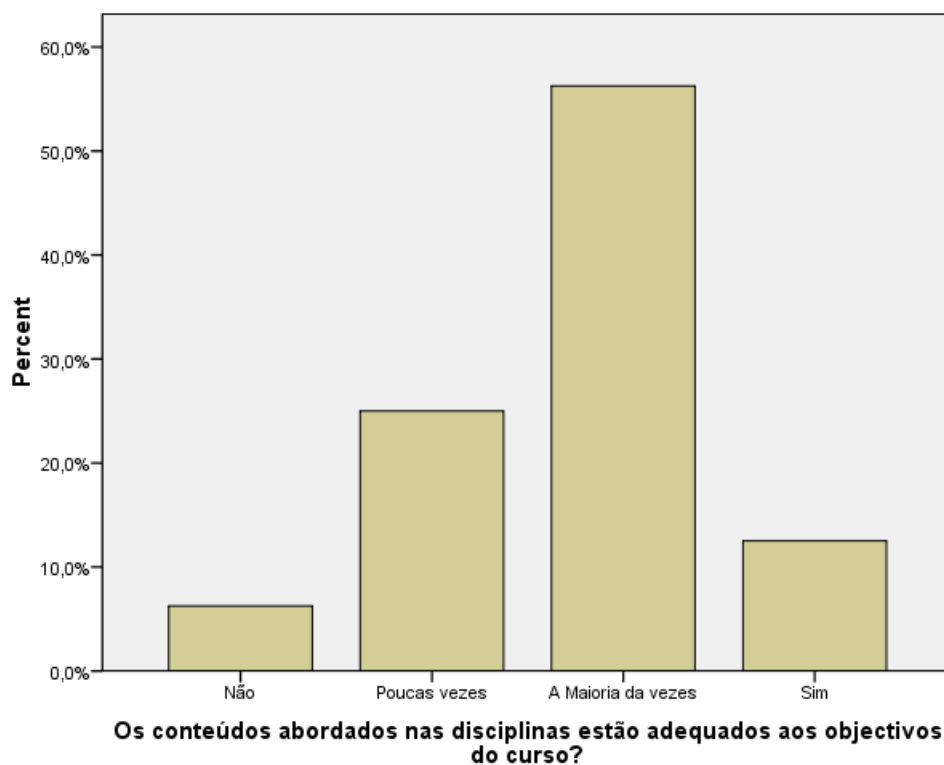
Para as questões sobre os objectivos do curso, bem como para o conhecimento dos programas a maioria dos alunos refere que tem conhecimento dos objectivos do curso bem como do programa e referem que os mesmos foram apresentados pelos professores, pelo menos maioria das vezes.



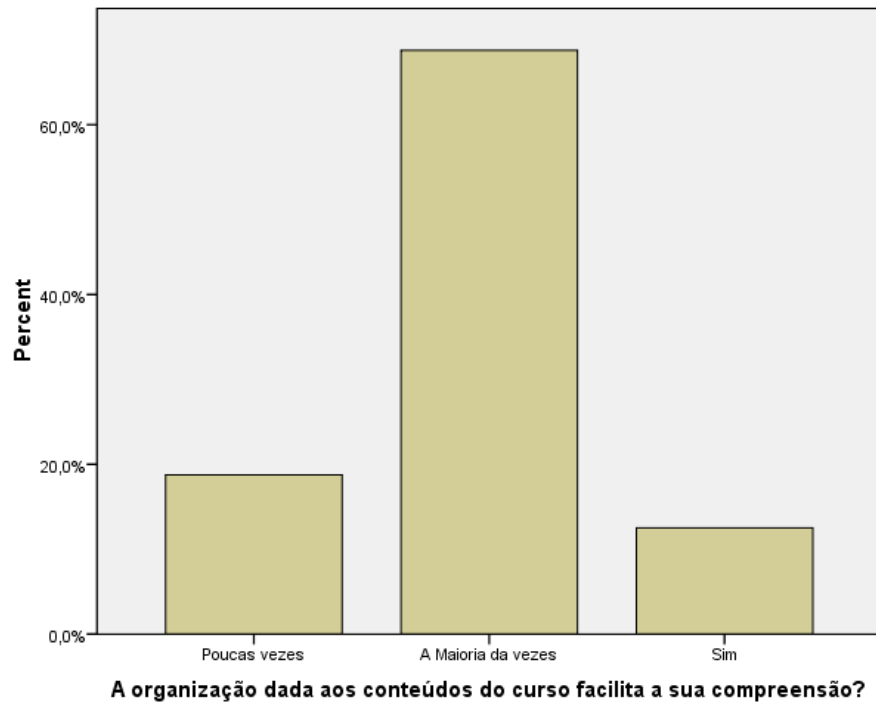


No que toca a saber se os conteúdos abordados estarem adequados aos objectivos os alunos, cerca de 55%, refere que na maioria das vezes estão adequados e cerca de 10% dizem que sim que estão adequados, os restantes referem que estão adequados poucas vezes ou simplesmente que não estão adequados. Interrogando aqueles que responderam poucas vezes ou mesmo não os próprios referiram que alguns conteúdos de algumas disciplinas não são

actualizados à bastante tempo nomeadamente nas disciplinas de informática onde a informação cresce de forma exponencial, o que leva os alunos a verificarem que podem estar a receber informação um pouco desactualizada/ antiga, pouco útil para o seu futuro.

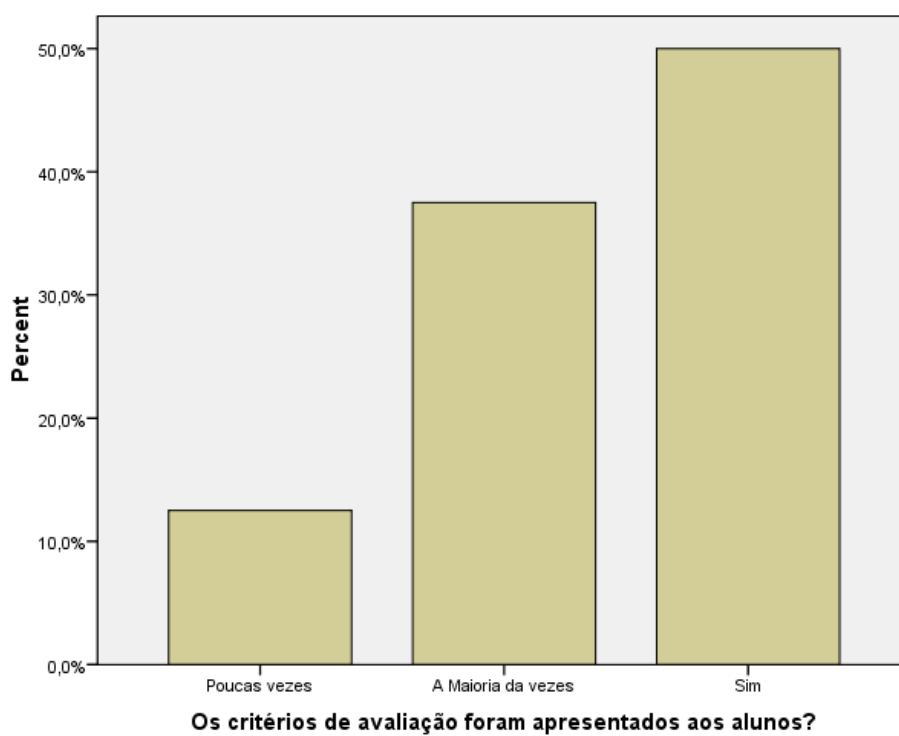
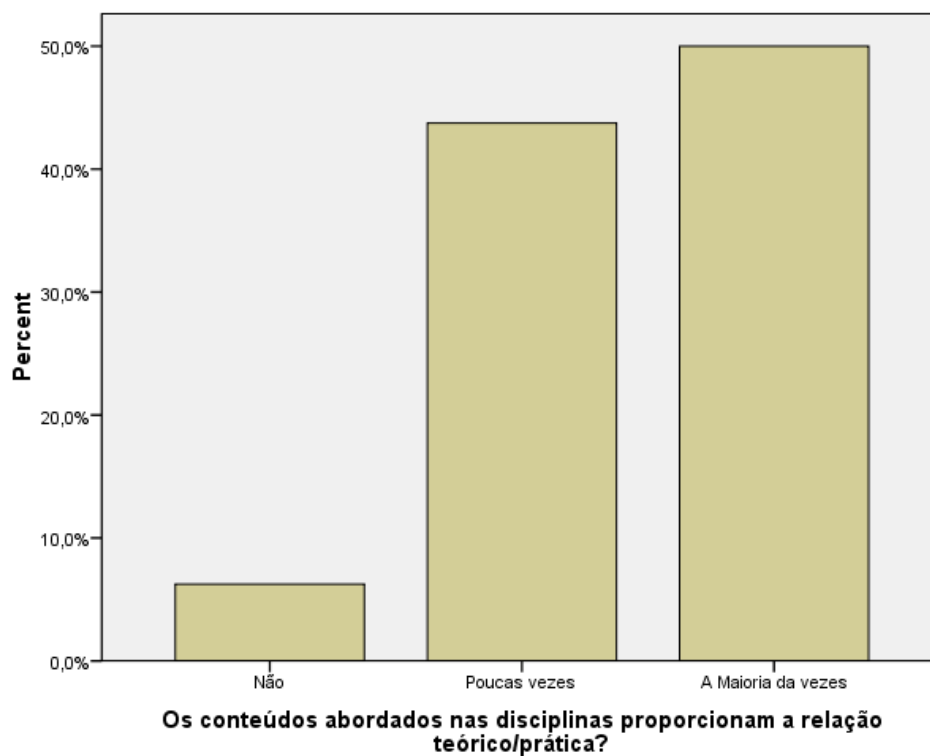


No que toca à organização dada aos conteúdos a maioria dos alunos afirma que facilita a sua compreensão.



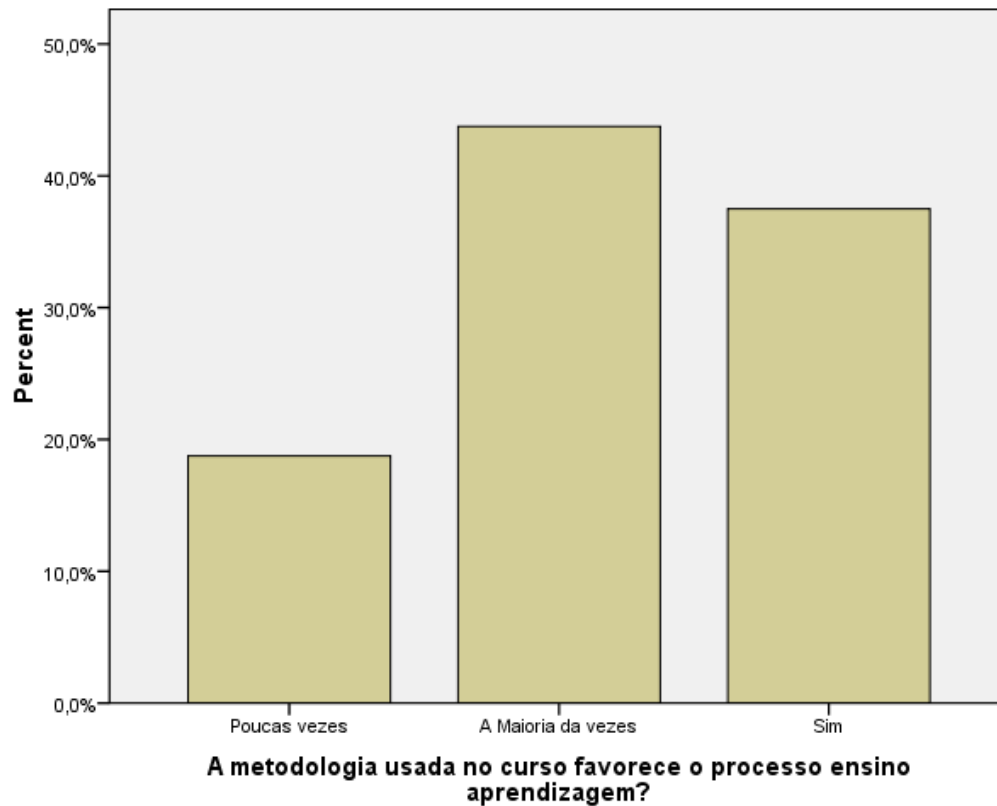
Em relação à questão do gráfico seguinte quase metade dos alunos referem que os conteúdos abordados nas disciplinas proporcionam poucas vezes relação teórico prática.

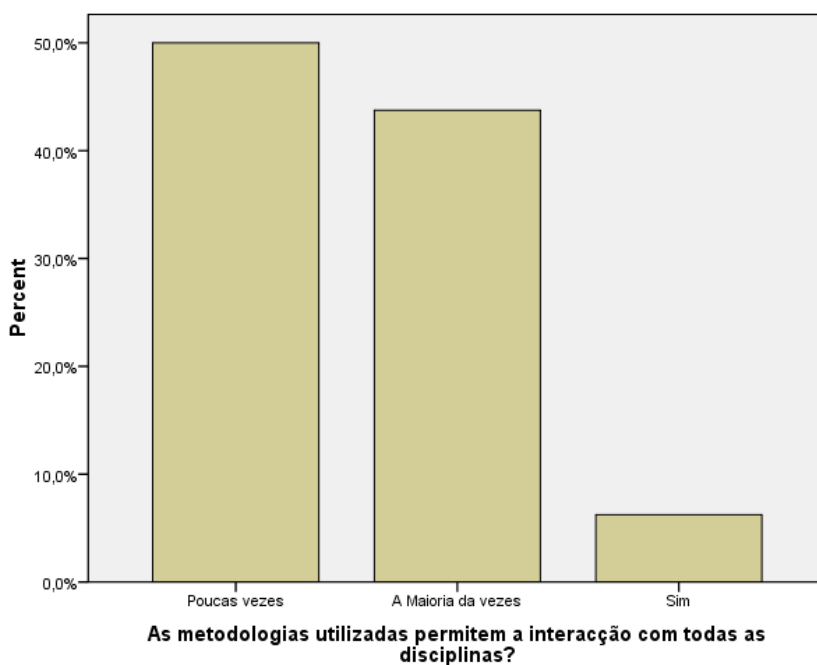
Isto talvez de verifique devido às aulas teóricas serem leccionadas em salas normais, o que impede os professores de usarem o material prático, ou então devido à falta de condições dessas mesmas salas.



Os alunos estão de acordo quanto à metodologia usada, acham que a mesma favorece o processo ensino/aprendizagem, contudo referem que essa mesma metodologia não permite a interação interdisciplinar.

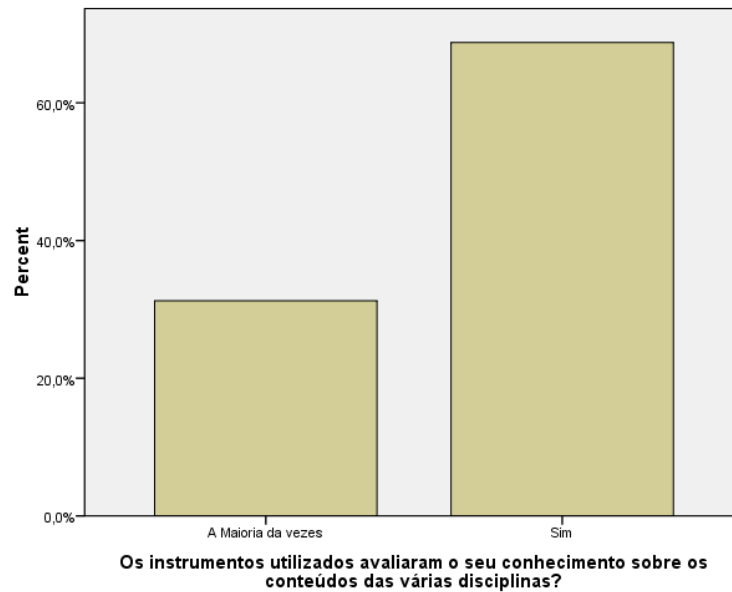
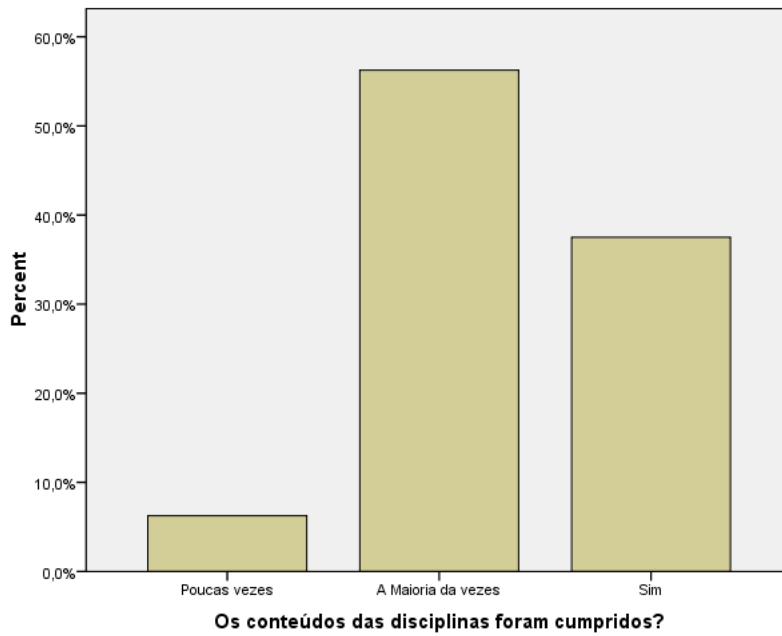
Em relação aos critérios de avaliação os mesmos referem que por norma lhes foram apresentados.





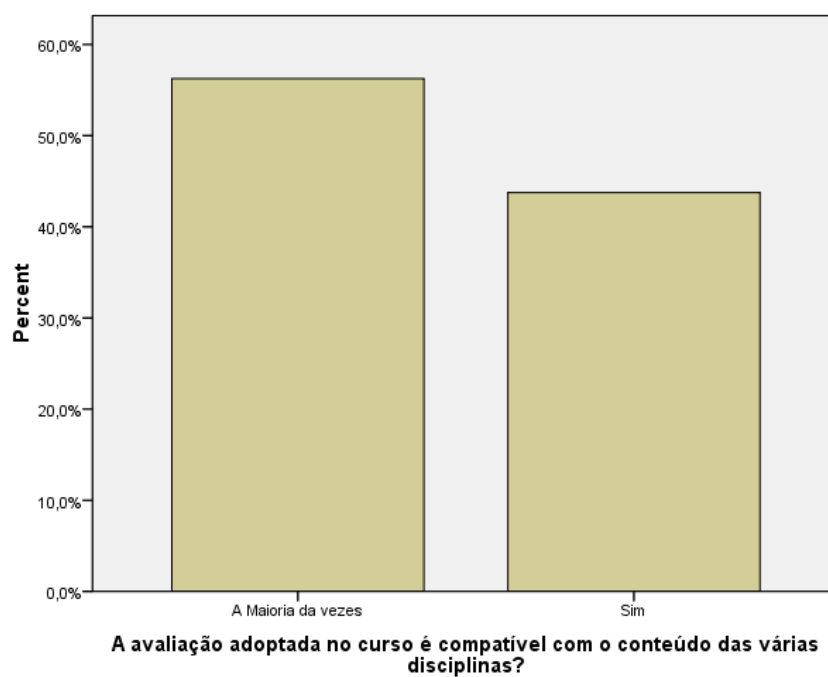
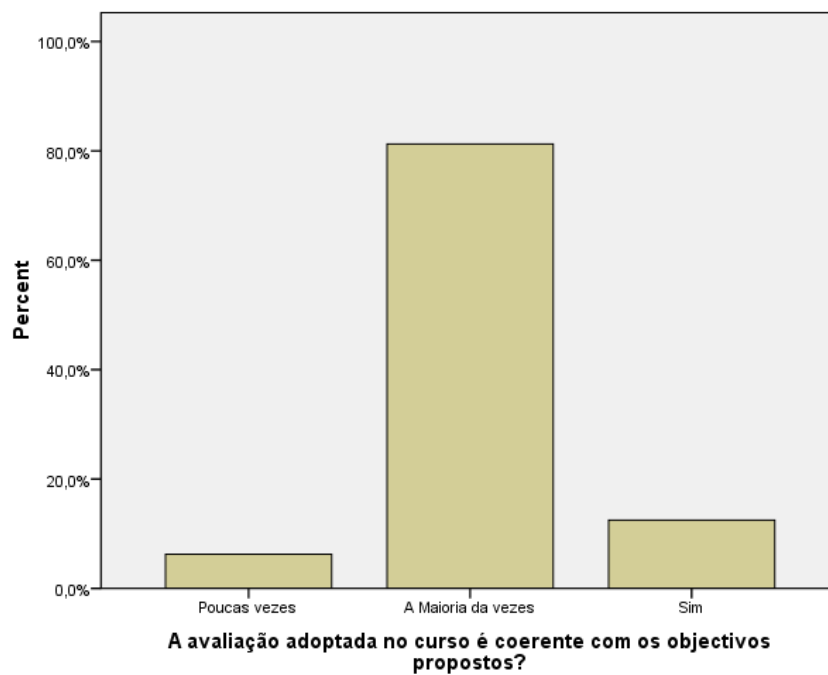
No que diz respeito aos conteúdos das disciplinas os alunos são unânimes em afirmar que os conteúdos das disciplinas foram cumpridos, ou pelo menos, a maioria das vezes.

Estão também de acordo quando afirmam que os instrumentos utilizados permitiram avaliar os seus conhecimentos sobre os conteúdos das várias disciplinas.

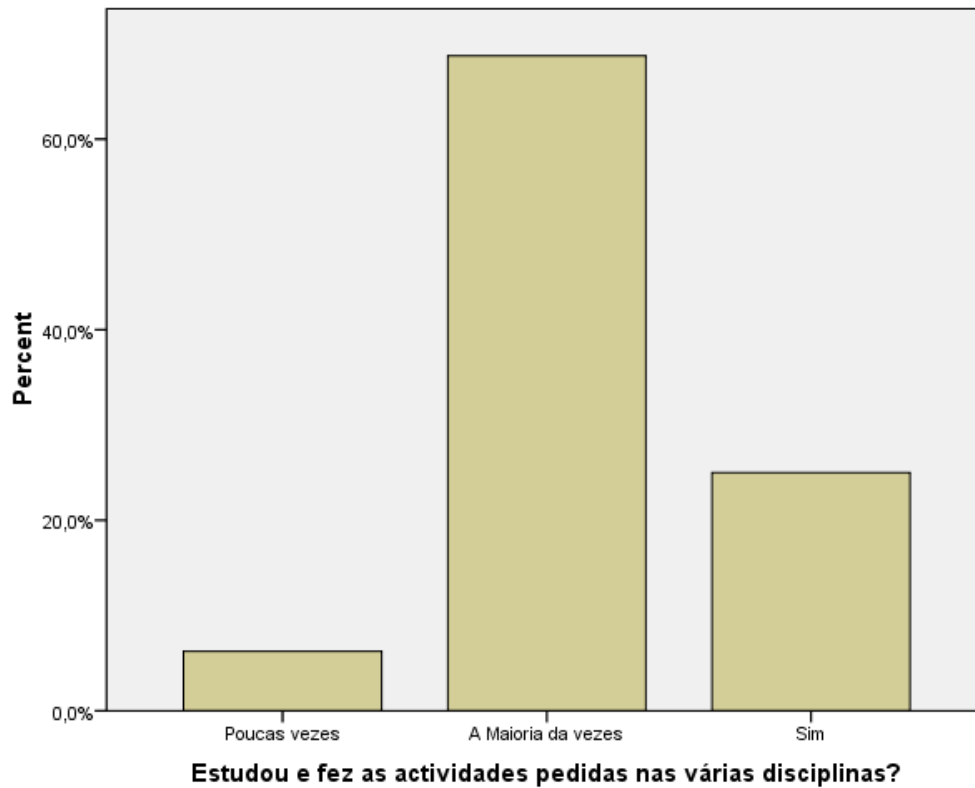


Em relação à avaliação adoptada ser compatível com os objectivos propostos e compatível com os conteúdos das várias disciplinas, os alunos responderam, que pelo menos na maioria das vezes.

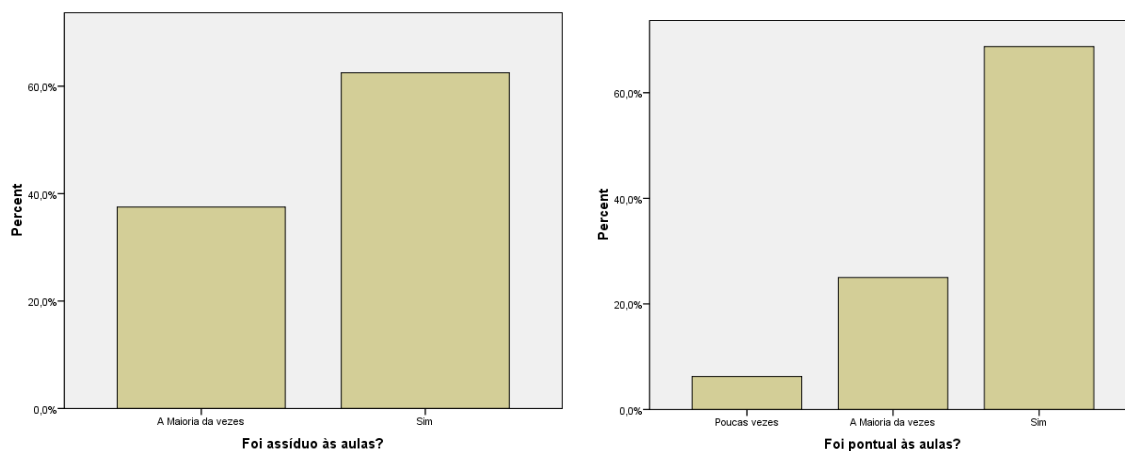




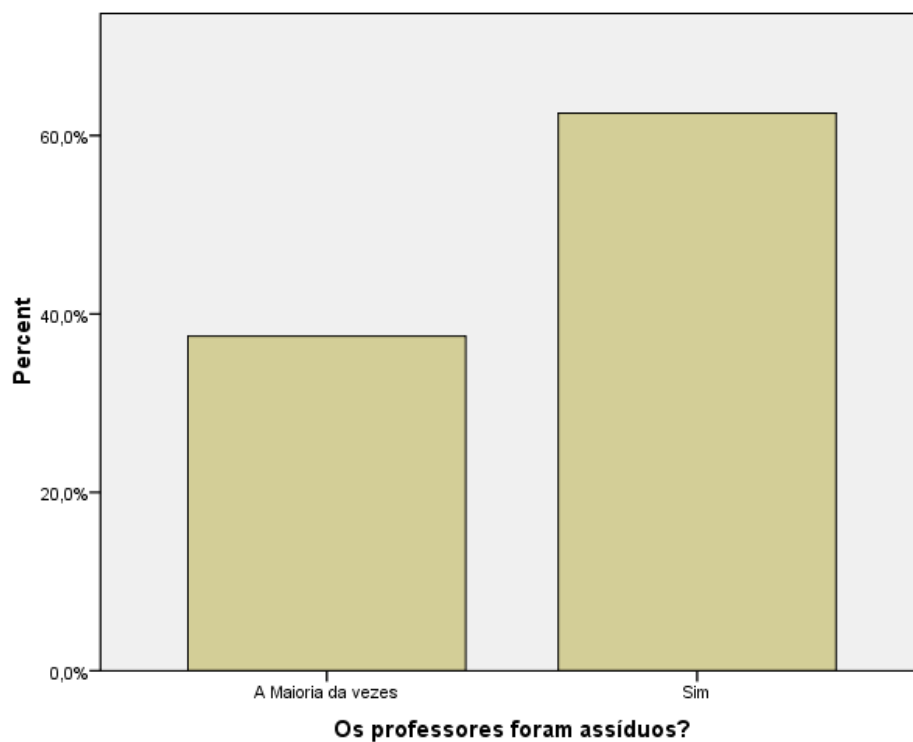
Confrontados com a questão se estudou e fez as actividades propostas nas várias disciplinas, os alunos, cerca de 65% responderam que estudou a maioria das vezes, e cerca de 30%, responderam que sim, os restantes responderam que estudaram poucas vezes.

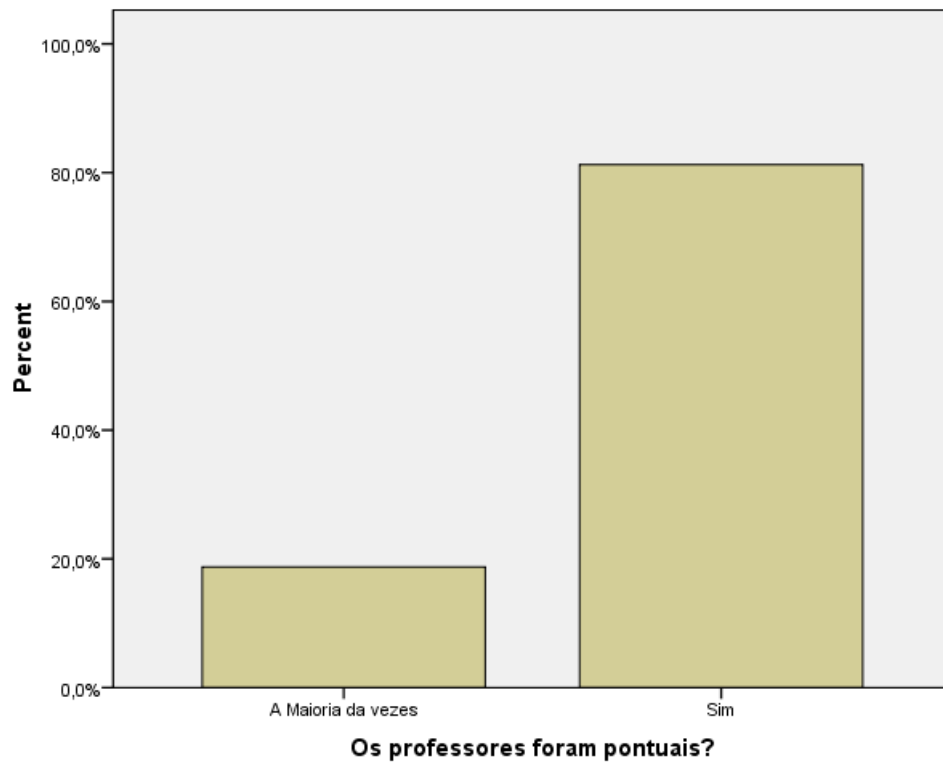


Quanto à questão da assiduidade e pontualidade os alunos dizem que foram assíduos ou pelo menos, cerca de 35%, foi assíduo a maioria das vezes, e quanto à pontualidade cerca de 80% dizem que foram sempre pontuais. Em relação à assiduidade e pontualidade dos professores a grande maioria afirma que os professores foram assíduos e pontuais.



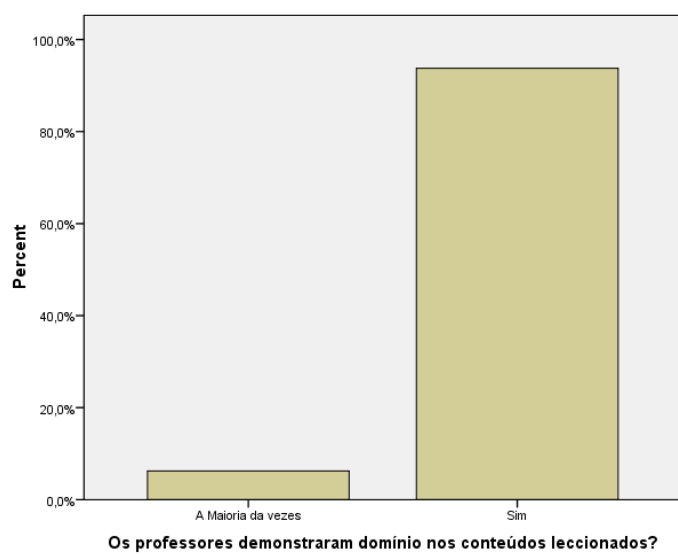
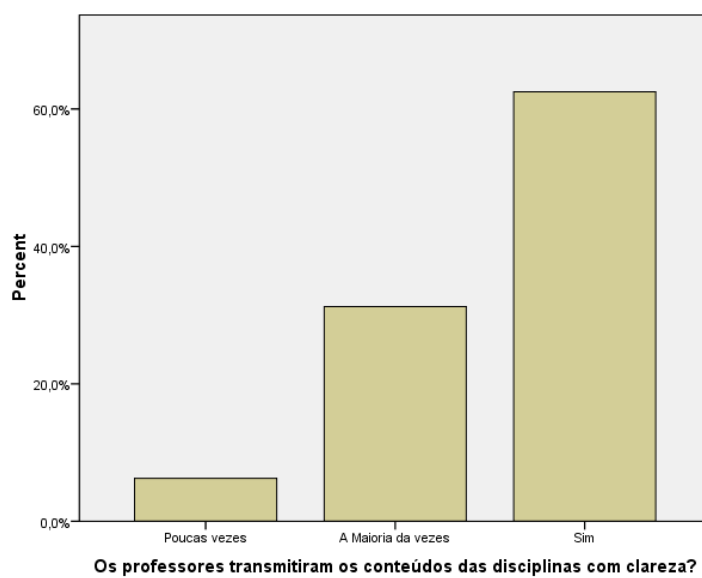
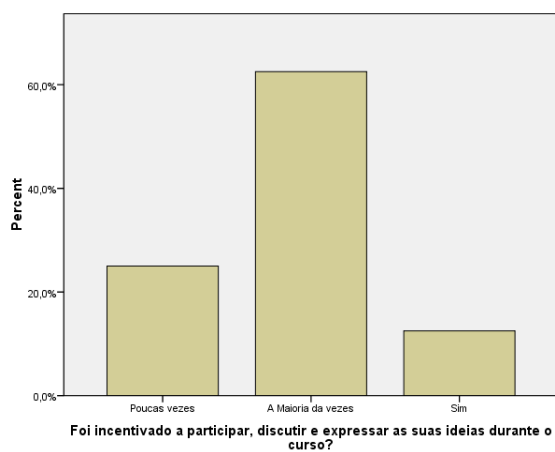
Em relação à questão se os professores foram assíduos e pontuais, eles afirmaram que sim, a grande maioria, os restantes a maioria das vezes dizem que foram assíduos.



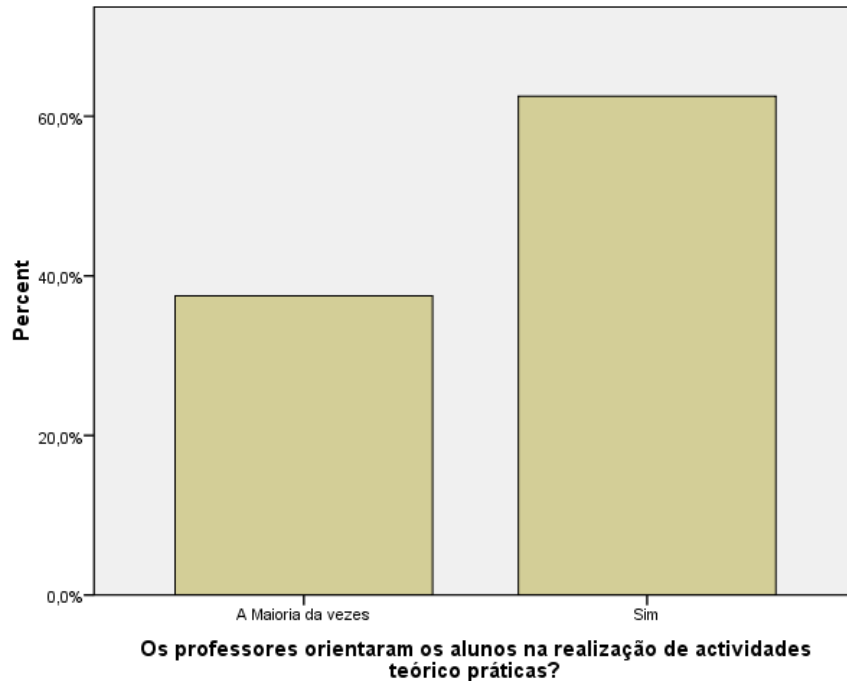


No que diz respeito aos incentivos e estímulos ao estudo por parte dos professores aos alunos referem que a maioria das vezes foram incentivados e estimulados pelos professores.

Afirmam também, cerca de 65%, que os conteúdos foram transmitidos com clareza por parte dos professores. Saliendam ainda , cerca de 90%, que os professores demonstraram domínio nos conteúdos leccionados.



Em relação à orientação dos alunos por parte dos professores na realização das tarefas os alunos afirmam que foram orientados nas actividades.

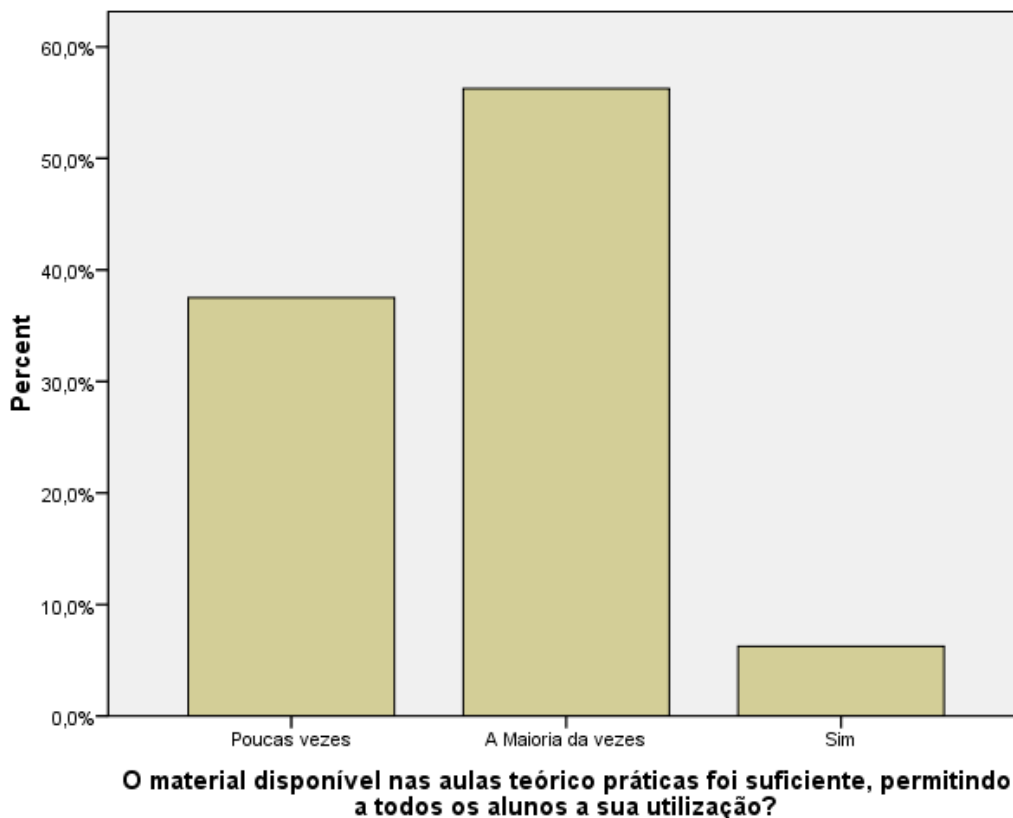


No que toca ao material disponível nas aulas teórico práticas, os alunos, quase 40%, dizem que o material não foi suficiente, não permitindo assim a todos os alunos a sua utilização.

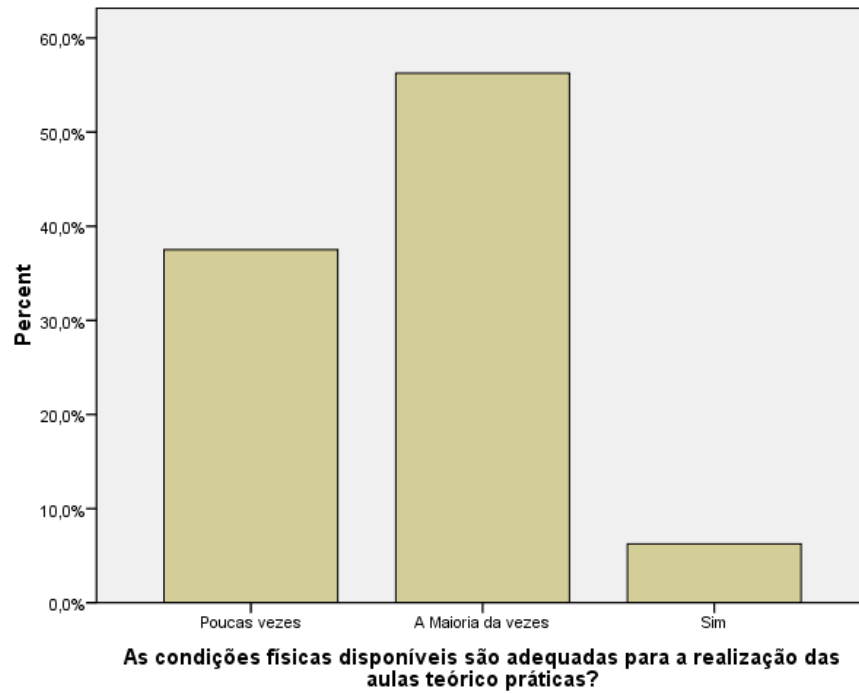
É de salientar que tal facto se torna grave, uma vez que pode deixar lacunas no processo ensino aprendizagem desses mesmos alunos que não tiveram a oportunidade de utilizar esse mesmo material.

Após diálogo com professores das componentes práticas, verificou-se que, por vezes a Escola não tem recursos financeiros para adquirir o material para todos os alunos. Apesar de todos os cursos CEF serem financiados pelo Governo,

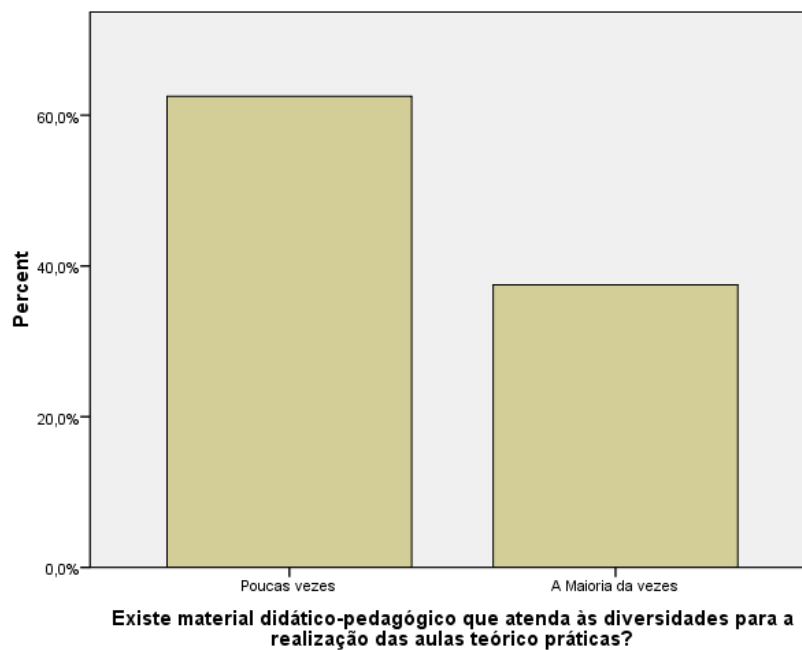
normalmente o dinheiro para cada curso CEF, só fica disponível para a escola quase no termino do curso, o que faz com que se a escola não tiver muitos recursos, não vai ter possibilidade de comprar todo o material necessário ao curso, e nomeadamente material para cada um dos alunos. Via ser dado mais ênfase a este aspecto na parte de conclusões e sugestões futuras.



No que toca às condições físicas os alunos pareceram estar satisfeitos, pelo menos a maioria deles, cerca de 55%. De salientar que cerca de 35% diz que a sala tem poucas vezes condições para as aulas teórico-práticas.

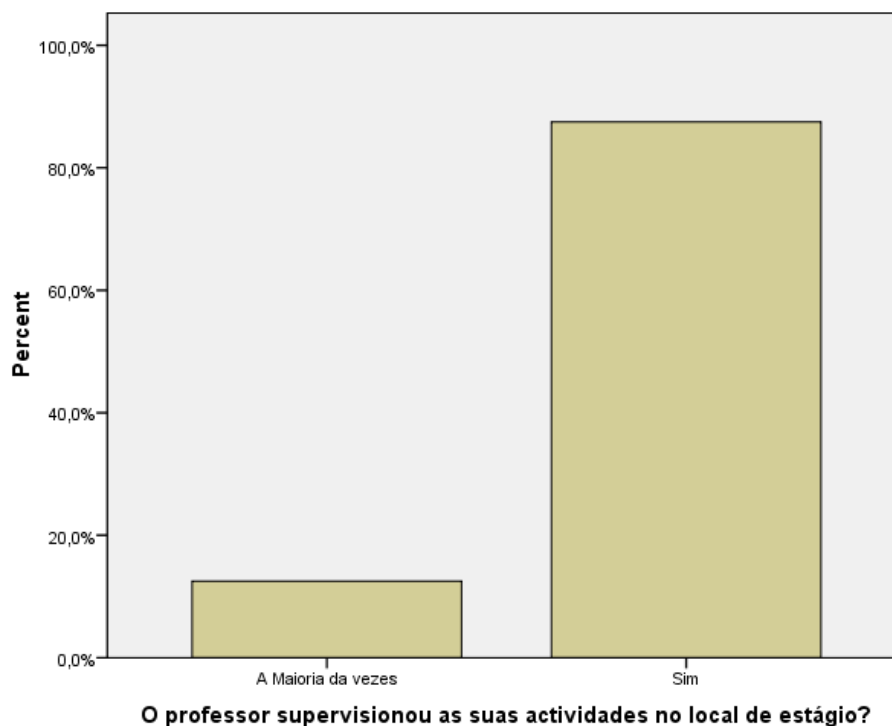


No que diz respeito ao material didático a maioria dos alunos, 60%, refere que atendeu poucas vezes às diversidades para a realização de aulas teórico práticas.

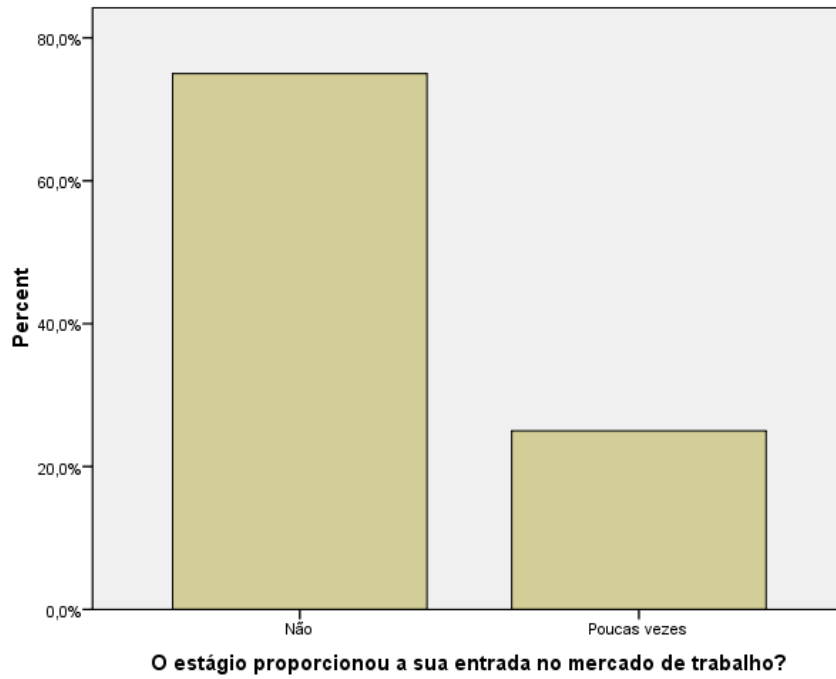




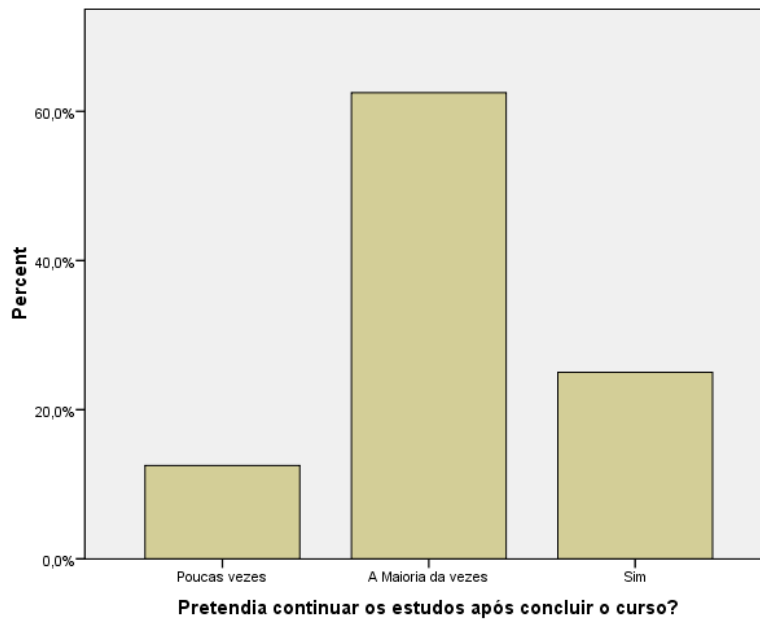
Um facto muito importante é também verificar que os alunos, cerca de 85%, afirmam que o seu estágio foi supervisionado pelo professor responsável pelo estágio, o que faz com que os alunos saibam que não estão “abandonados” no seu estágio.



No que diz respeito ao facto do estágio proporcionar a entrada dos alunos para o mercado de trabalho, a grande maioria refere que não.

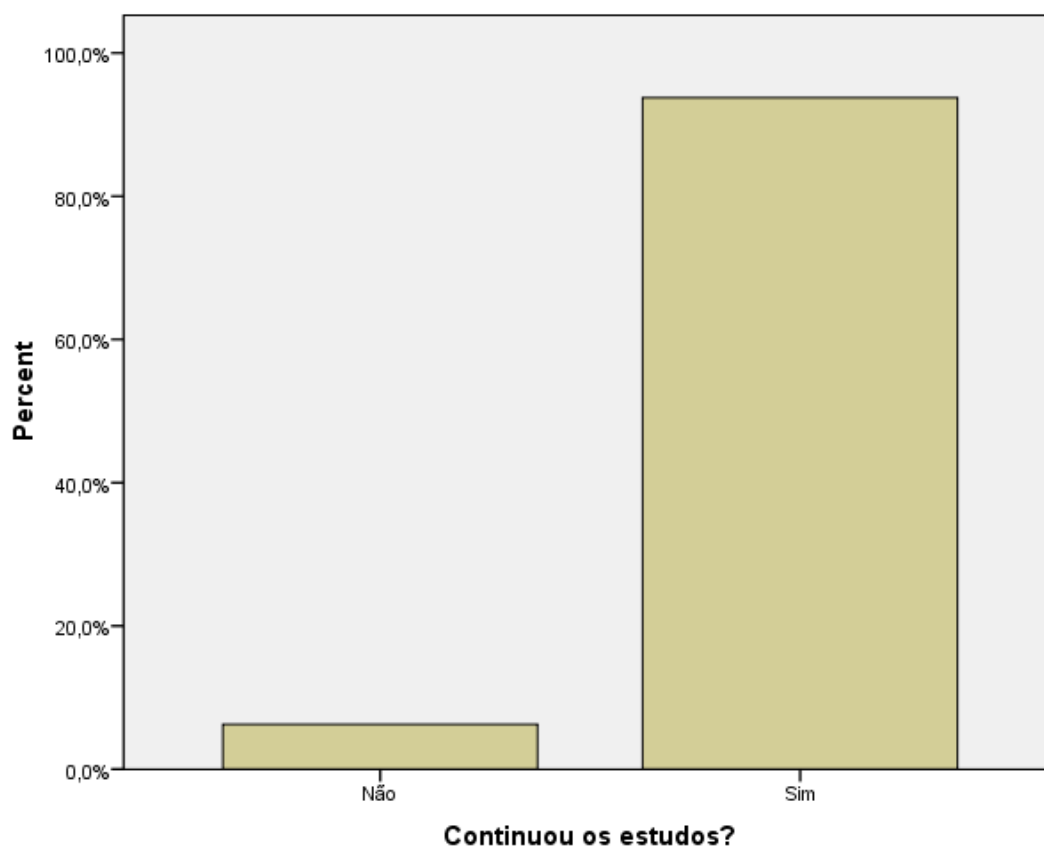


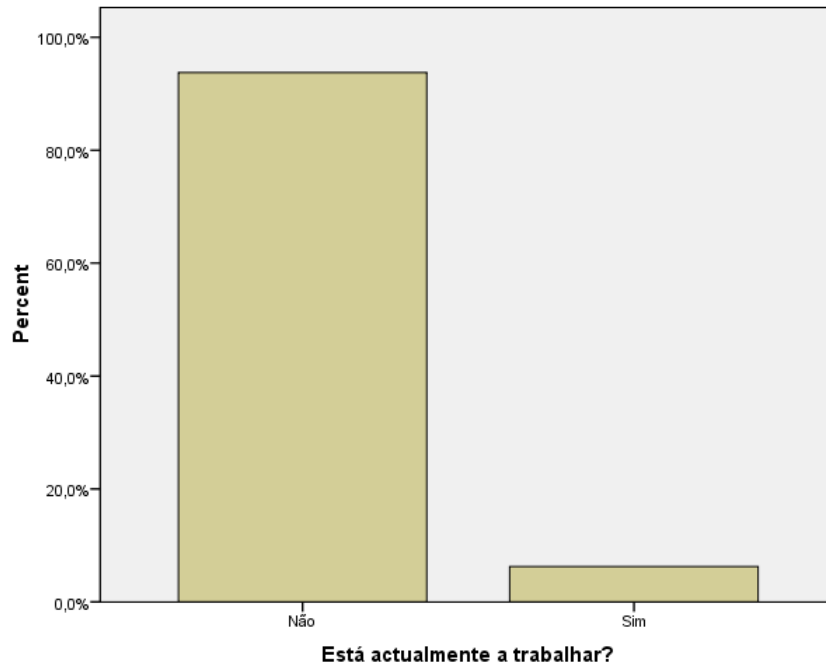
Confrontados com a questão se pretendiam continuar os estudos após a conclusão do curso, cerca de 60% diz que a maioria das vezes, e cerca de 25% diz que sim. Ou seja, à partida a esmagadora maioria destes alunos queriam continuar os seus estudos.



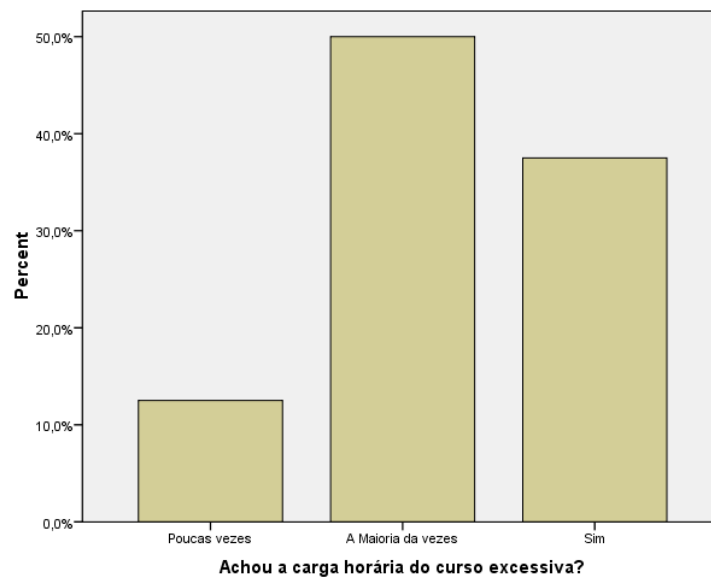
Confrontados com a questão, se continuou os estudos, 95%, ou seja, a grande maioria dos alunos continuaram os seus estudos.

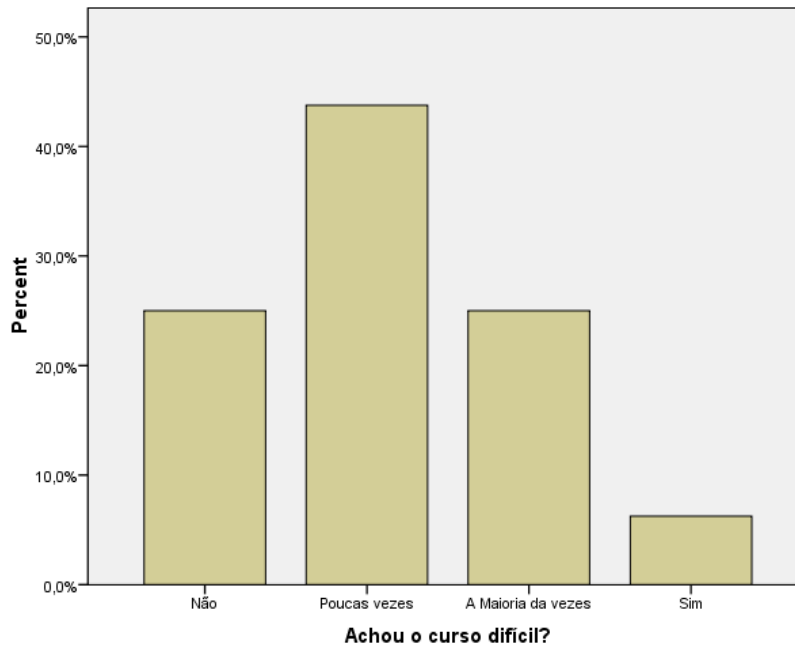
Após conversa com os mesmos ficou-se a saber que uns seguiram o ensino regular, outros seguiram cursos CEF que darão equivalência ao 12º ano de escolaridade, e os que ficaram retidos optaram por ir para outro CEF. O que decidiu não continuar os estudos foi um aluno que conclui o 9º ano e foi trabalhar.





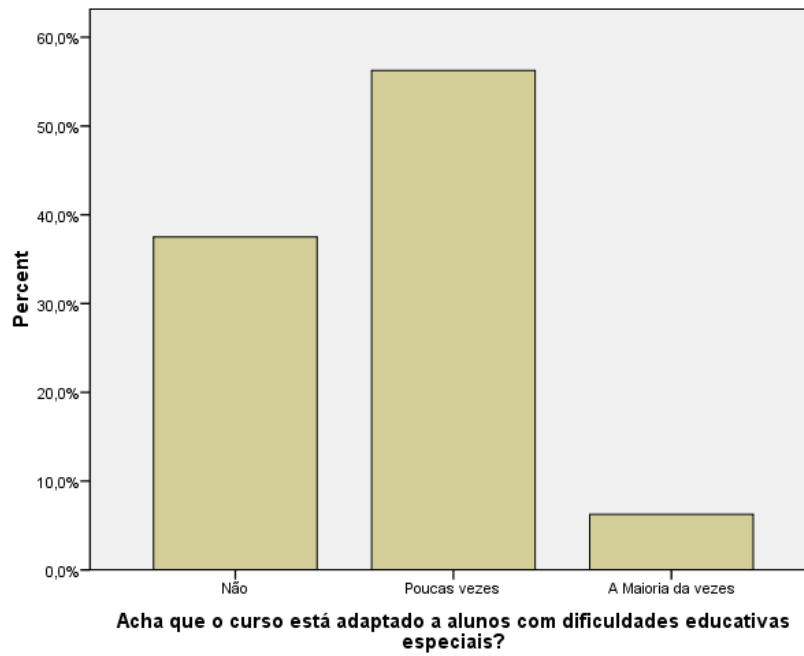
Os alunos, mais de metade, acharam que a carga horária do curso foi excessiva para os conteúdos leccionados. Talvez por isso, como tiveram mais tempo para rever as matérias a grande maioria não achou o curso difícil.



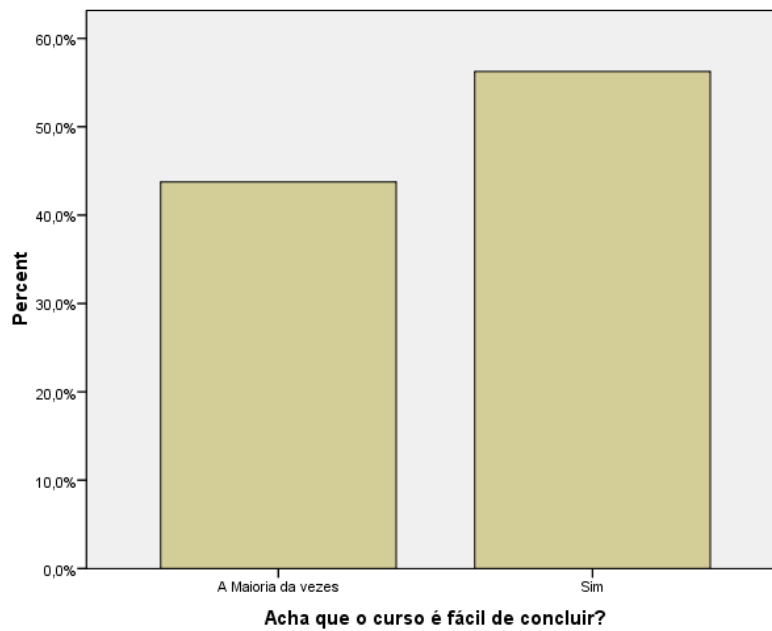


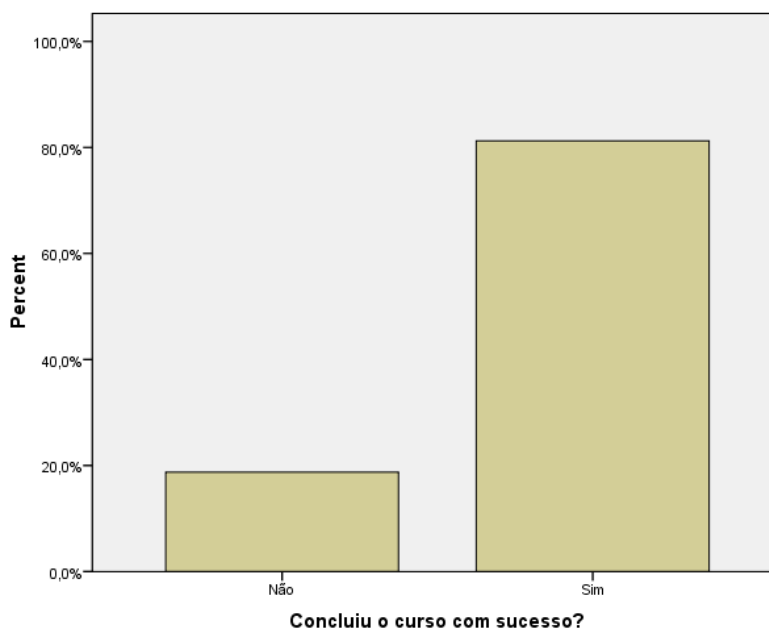
Uma das questões fundamentais foi verificar se este curso está ou não preparado para alunos com dificuldades educativas especiais, e no que toca nesse ponto, a maioria afirma está adaptado poucas vezes e cerca de 35%, diz que não.

Esta questão é essencial para podermos verificar se alunos com dificuldades educativas poderiam ou não frequentar este tipo de cursos com sucesso, uma vez que, segundo o Ministério da Educação, este tipo de cursos pode ser frequentado por alunos com dificuldades de aprendizagem, contudo os alunos acham que os alunos com necessidades educativas poderão não ter o sucesso pretendido.



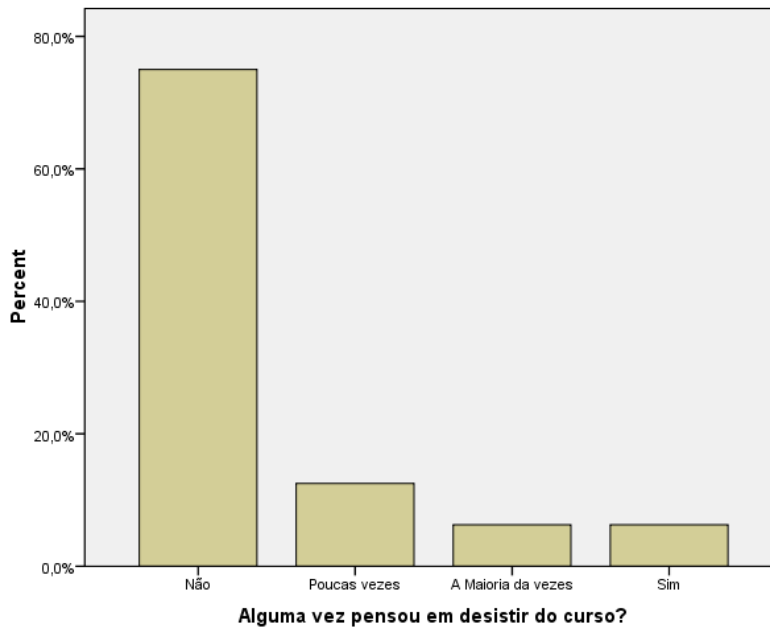
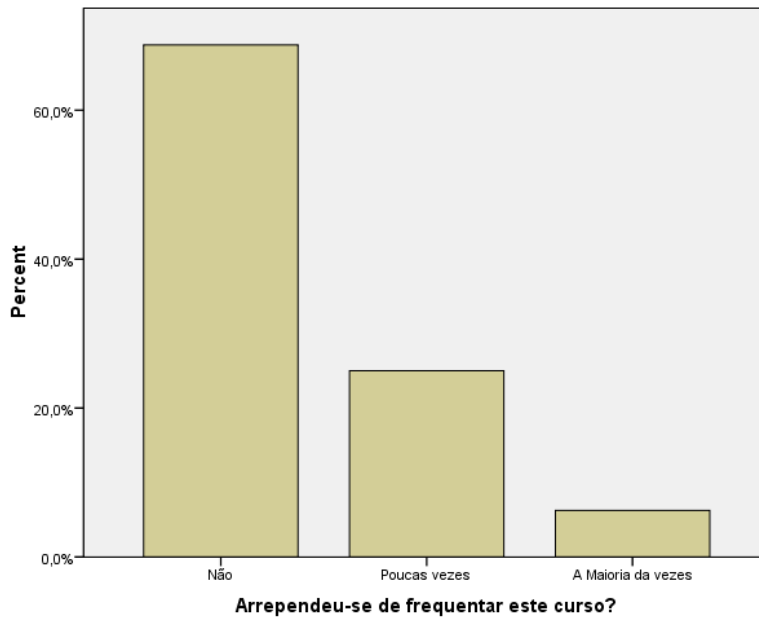
Quanto à facilidade na conclusão do curso, os alunos afirmam que concluíram o curso com sucesso, cerca de 80% dos alunos, e acham estes tipos de cursos fáceis de concluir, na sua maioria.





Pode-se ainda verificar que a grande maioria dos alunos não se arrependeu de frequentar este curso, nomeadamente pelo sucesso obtido no mesmo, o que levou a grande maioria dos alunos a poderem concluir a escolaridade obrigatória.

No entanto durante o curso alguns alunos ainda pensaram em desistir do mesmo, o que nos leva a pensar que talvez nesses momentos seja necessário ter uma maior atenção por parte dos professores para motivarem esses alunos na permanência do curso, fazendo ver-lhes a importância do mesmo, quanto mais não seja, para a conclusão da escolaridade obrigatória.

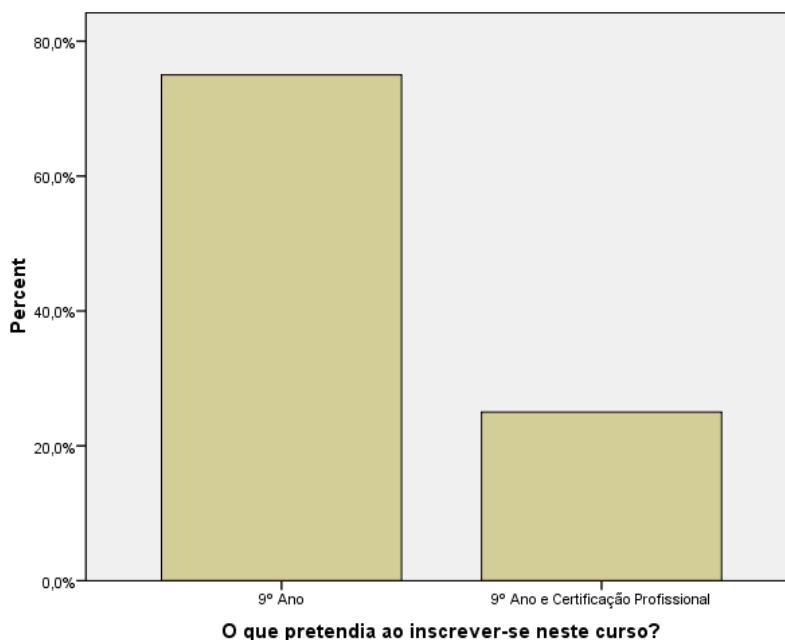


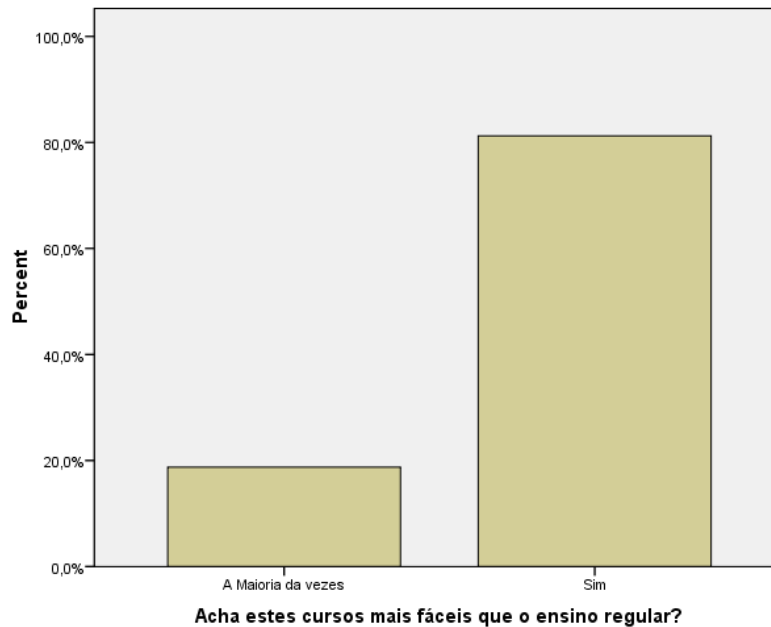
Quanto a questão, o que pretendia ao inscrever-se neste curso, quase 80% dos alunos responderam que era a conclusão do 9º ano de escolaridade em detrimento da certificação profissional.



Aqui pode-se concluir que estes alunos, ou a grande maioria frequentou este curso unicamente com o intuito de concluir o 9º ano de escolaridade, o que demonstra que terão preferido este tipo de cursos em vez do ensino regular, pode-se concluir aqui neste ponto que, uma vez que a maioria dos alunos que frequentaram este curso eram alunos com algumas dificuldades, uma vez que a maioria deles era repetentes, pode-se concluir que talvez este tipo de cursos possa ter algum tipo de facilitismo quanto à sua conclusão.

Os mesmo alunos afirmam, 80%, que este tipo de curso é mais fácil que o ensino regular e 20% diz que é mais fácil na maioria das vezes, não havendo um único aluno a dizer que o curso não é mais fácil que o ensino regular, o que nos poderá efectivamente a pensar que talvez os cursos de educação e formação em Portugal estejam a contribuir unicamente para a certificação dos alunos e não para a sua qualificação.

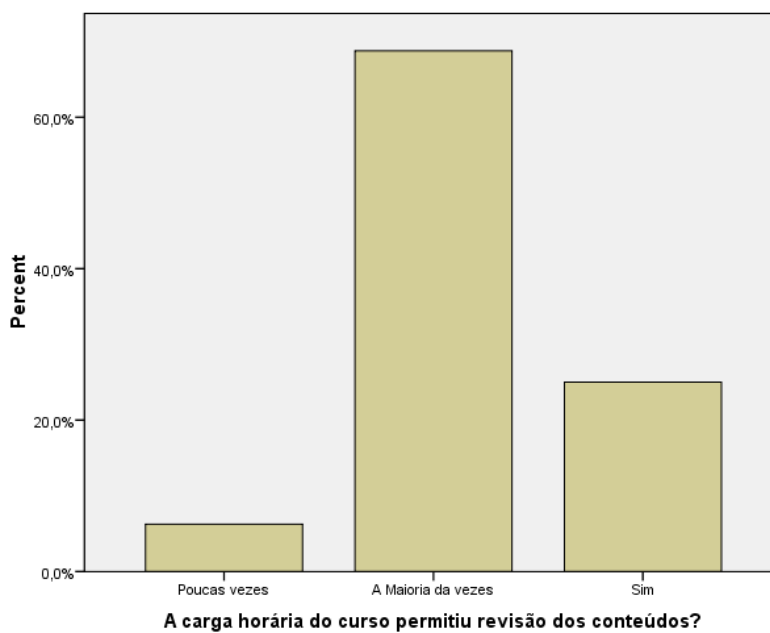
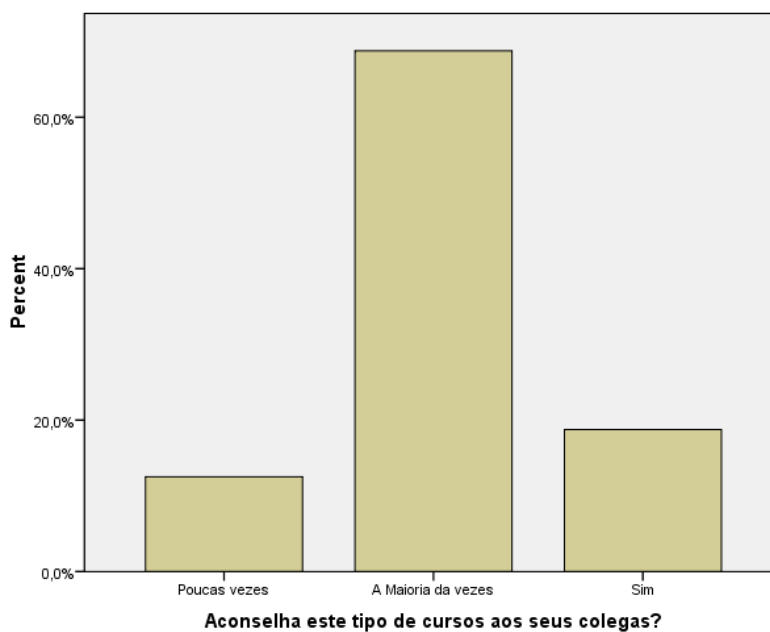




O que se começa a tornar mais grave é que os alunos por acharem este tipo de cursos mais fáceis começam desde já a aconselhar os seus colegas a frequentarem este tipo de cursos dizendo-lhes que a sua conclusão é muito mais fácil.

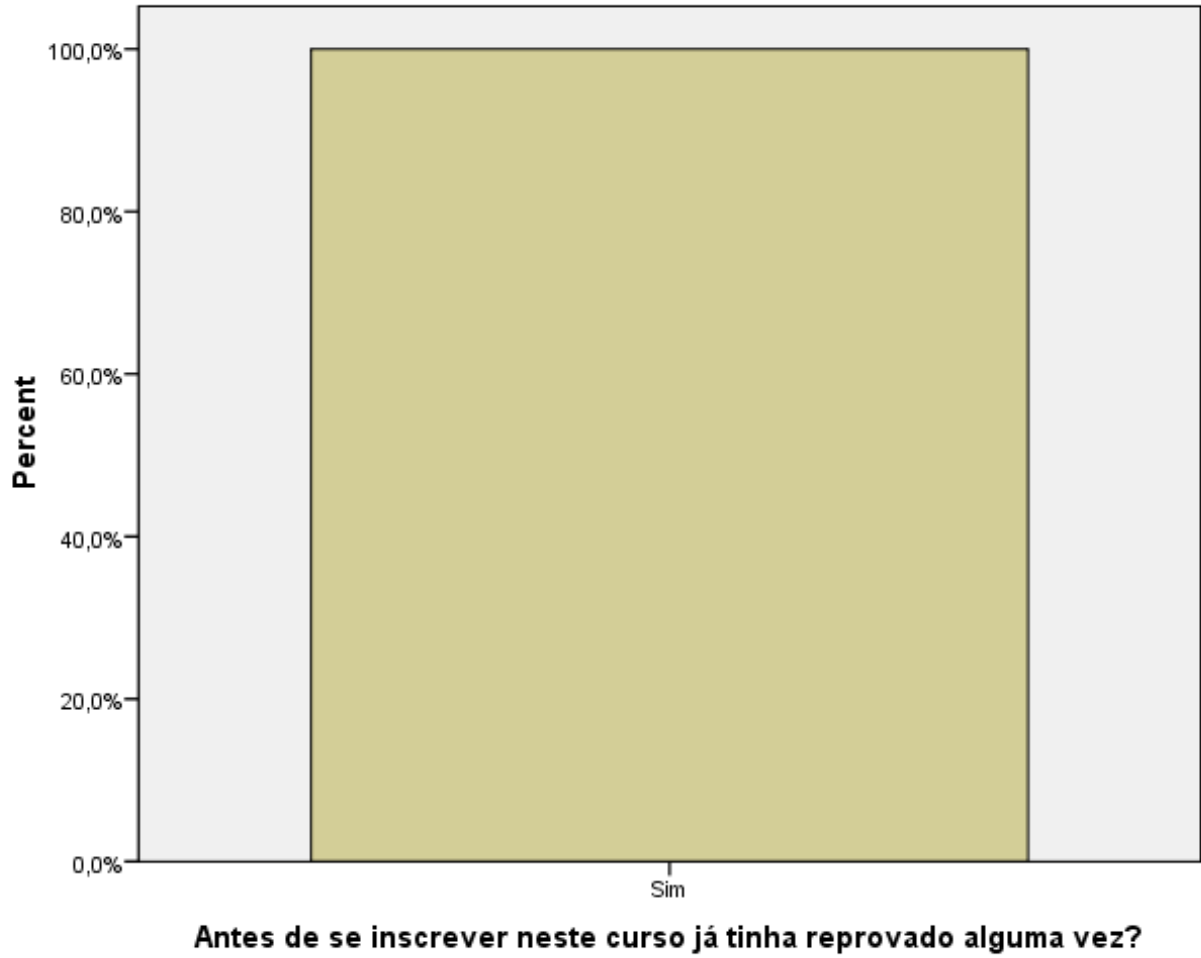
É talvez por este aspecto que na primeira parte deste trabalho se demonstra que os cursos de educação e formação tenham vindo a aumentar em Portugal.

Contudo devido a elevada carga horária para os conteúdos leccionados os mesmos alunos afirmam que na maioria das vezes foi possível fazer a revisão dos conteúdos, talvez por isto também, é que deve o sucesso destes alunos, uma vez que no ensino regular não existe essa possibilidade, uma vez que os conteúdos são mais e não é possível fazer essa revisão dos conteúdos.

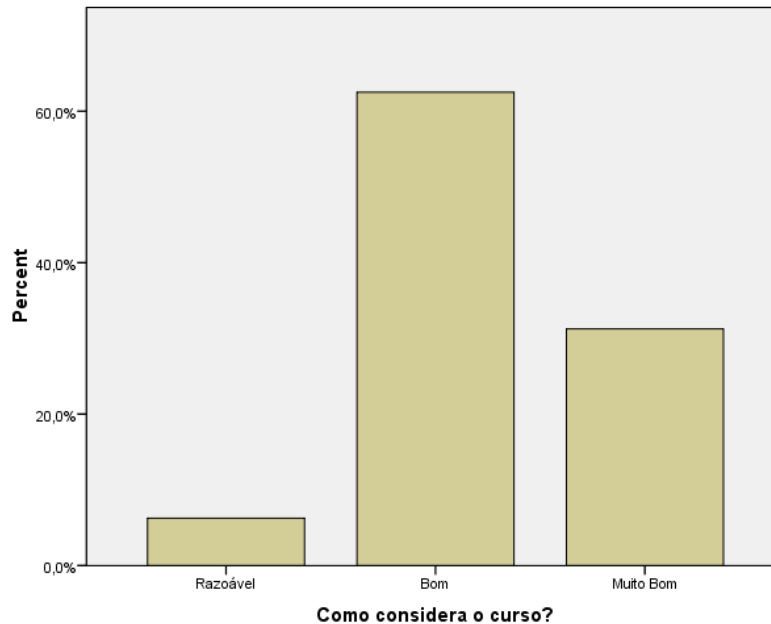


De extrema importância é de referir que todos os alunos que frequentaram o curso já tinham reprovado pelo menos uma vez no ensino regular, foi esse o

principal factor que os levou a inscreverem-se num curso de educação e formação de jovens.



Relativamente à questão como considera o curso a grande maioria considera o curso Bom.

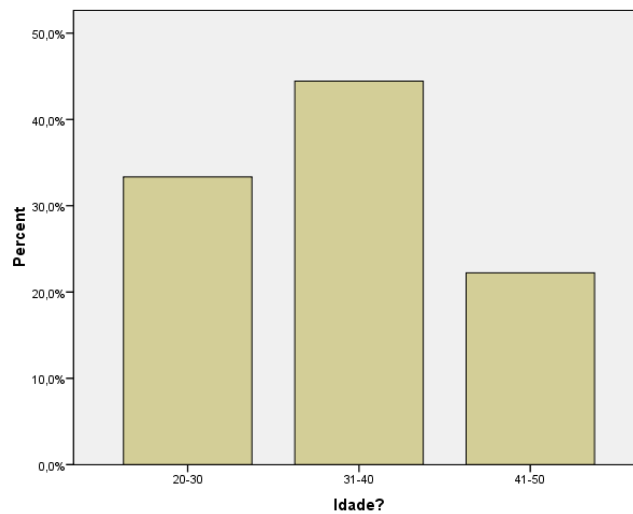
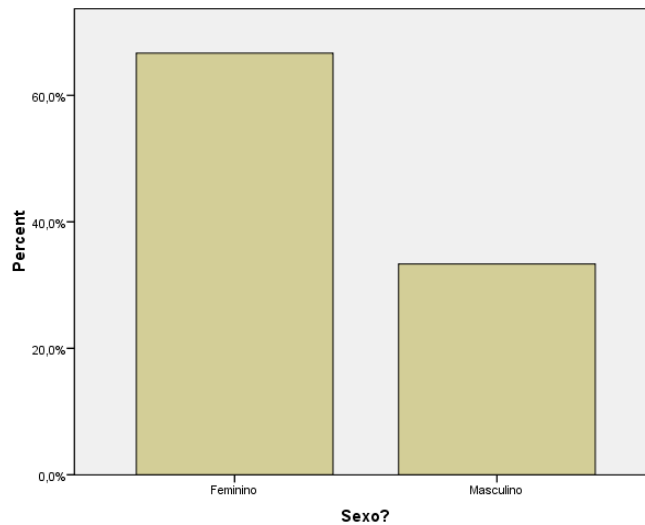


De forma resumida, pode-se concluir do mesmo modo que concluímos na Escola de Lagares da Beira, perante o inquérito aos alunos que todos os alunos inscritos neste curso já tinham reprovado pelo menos uma vez antes de ingressarem neste curso. De salientar que a maioria dos alunos refere que este tipo de curso é bom e que é de fácil conclusão, o que nos remete para a questão central, será que este tipo de cursos está unicamente a contribuir para a certificação em Portugal e não para a sua qualificação.

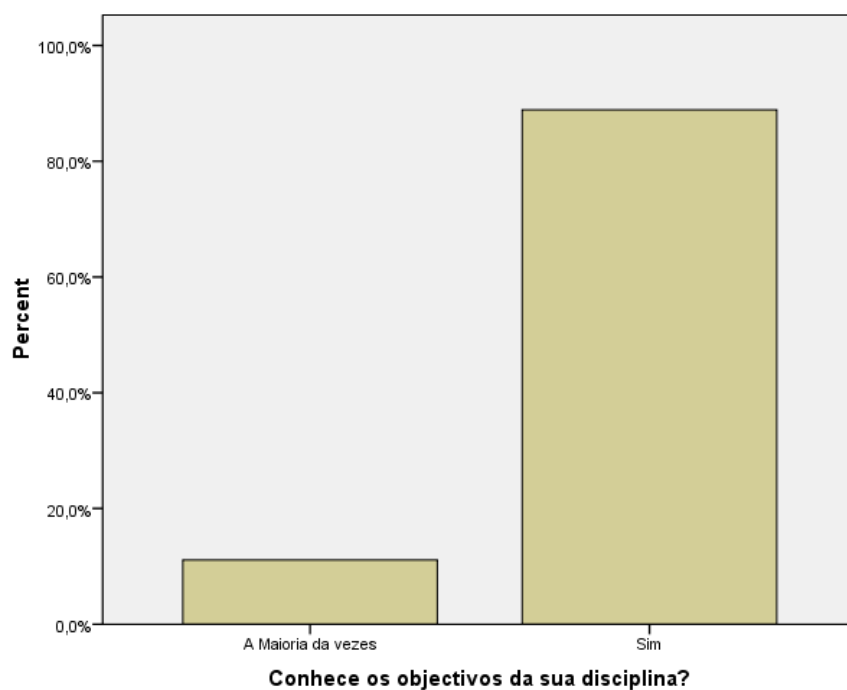
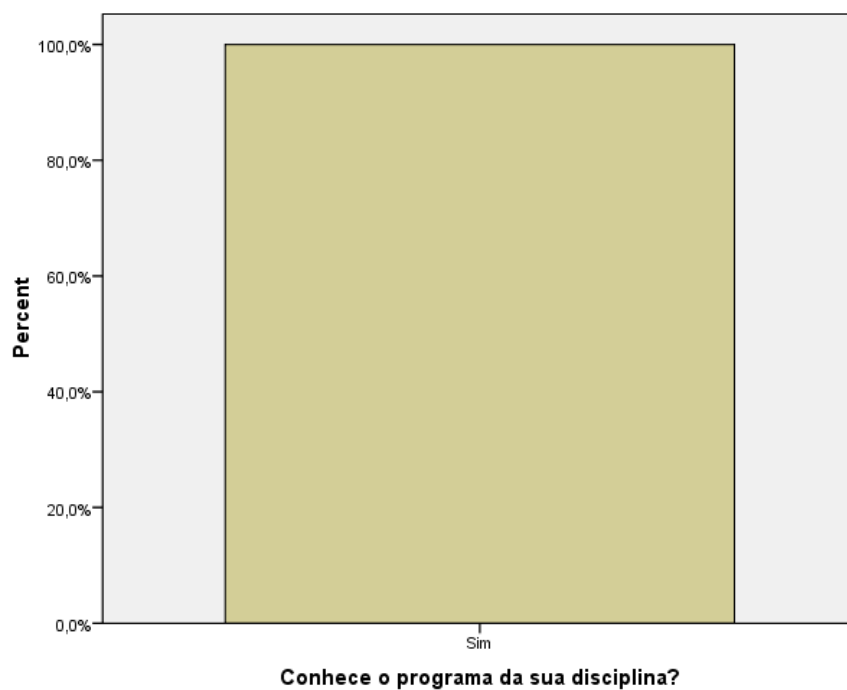
#### 5.1.4. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES DA ESCOLA DA CORDINHA

Iremos de seguida analisar o inquérito feito aos professores da Escola da Cordinha, de referir que o inquérito foi respondido por 9 professores, 6 do sexo feminino e 3 do sexo masculino.

A facha etária dos professores pode ser vista num dos gráficos abaixo.

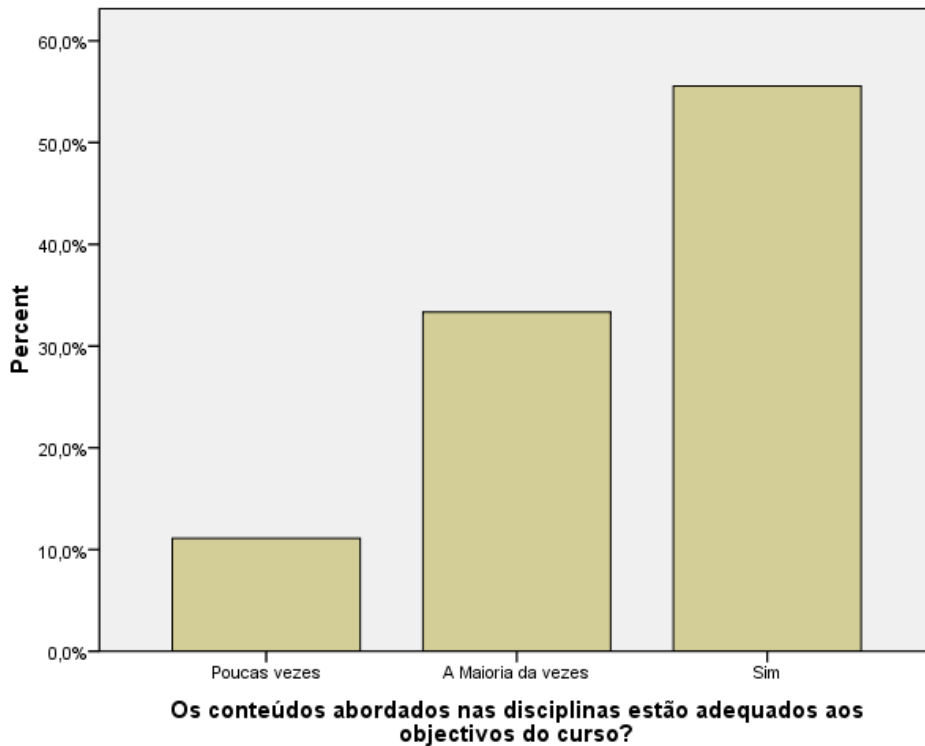


No que diz respeito ao programa e aos objectivos das disciplinas, 100% dos professores afirmou que conhece o programa e os objectivos da sua disciplina.



Contudo, em relação aos conteúdos abordados nas disciplinas, os professores já não estão todos de acordo, no que diz respeito a estarem, os conteúdos, adequados aos objectivos do curso.

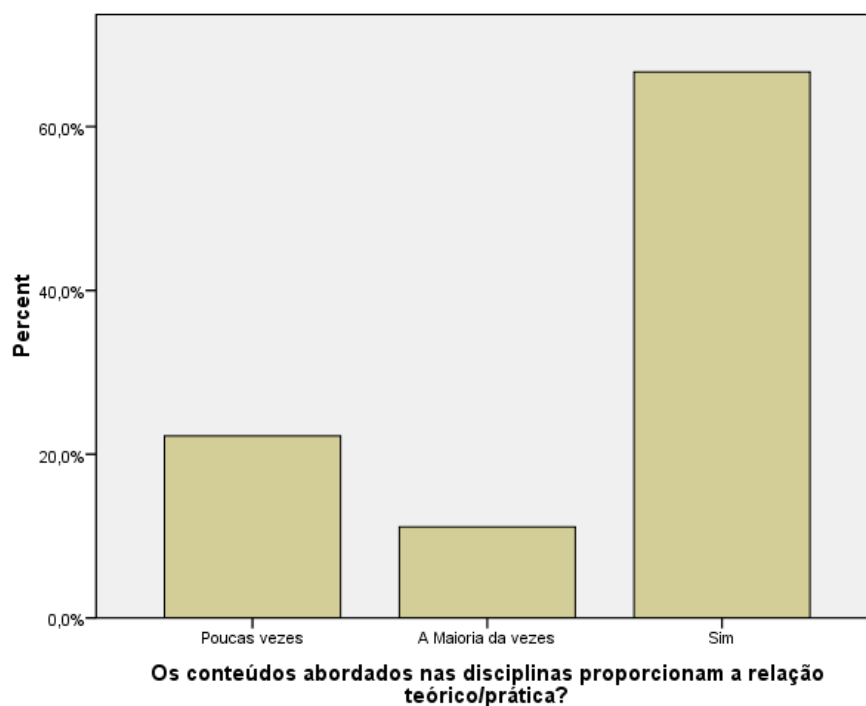
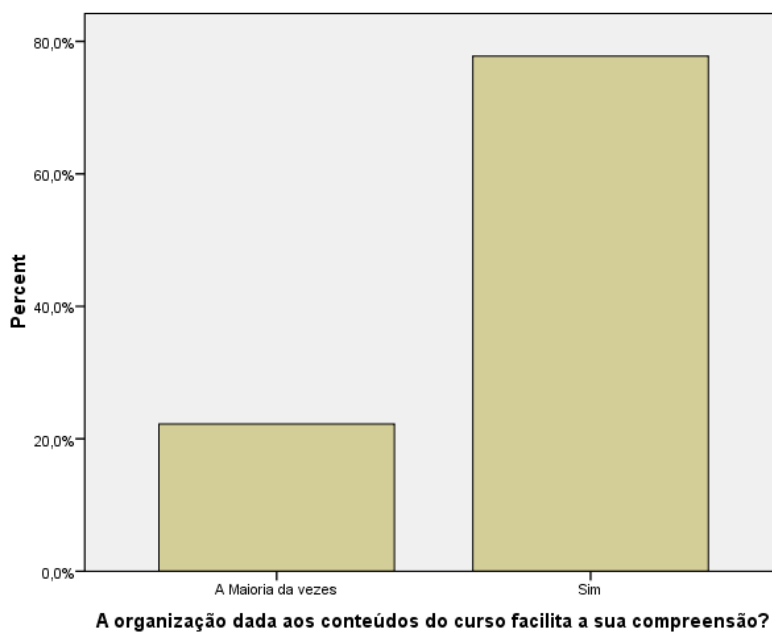
Este ponto, e após análise com alguns dos professores que responderam poucas vezes, verificou-se que nomeadamente como na Escola de Lagares da Beira aqui também se tratam dos conteúdos das disciplinas de línguas, os docentes mencionam que por vezes as matérias não vão ao encontro das temáticas abordadas nas componentes técnicas.



Mais de 60% diz que os conteúdos abordados nas disciplinas proporcionam a relação teórico/prática, e que facilitam, a sua compreensão este aspecto é de



extrema importância, para que os alunos tenham as vivências práticas dos conteúdos lecionados.

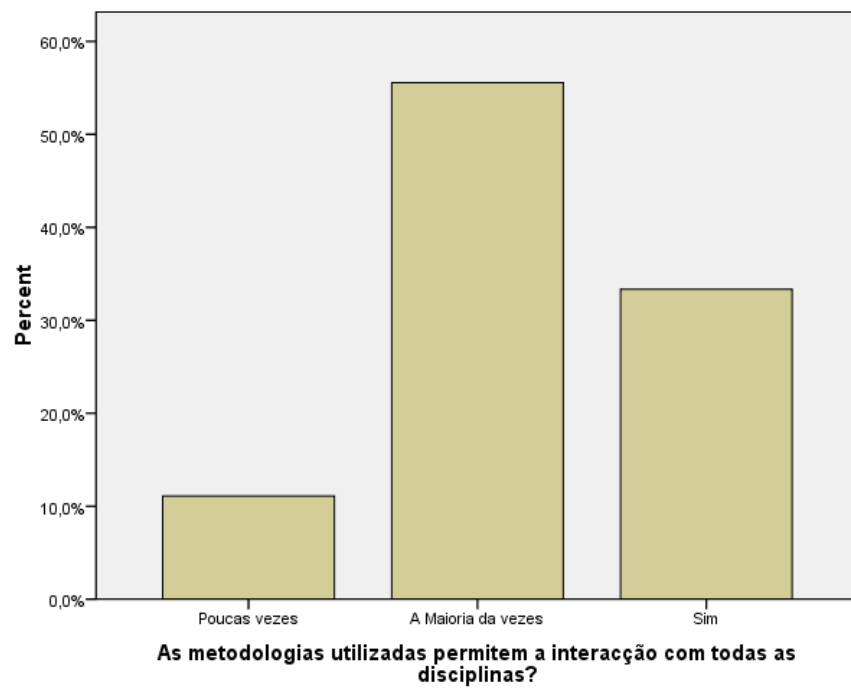
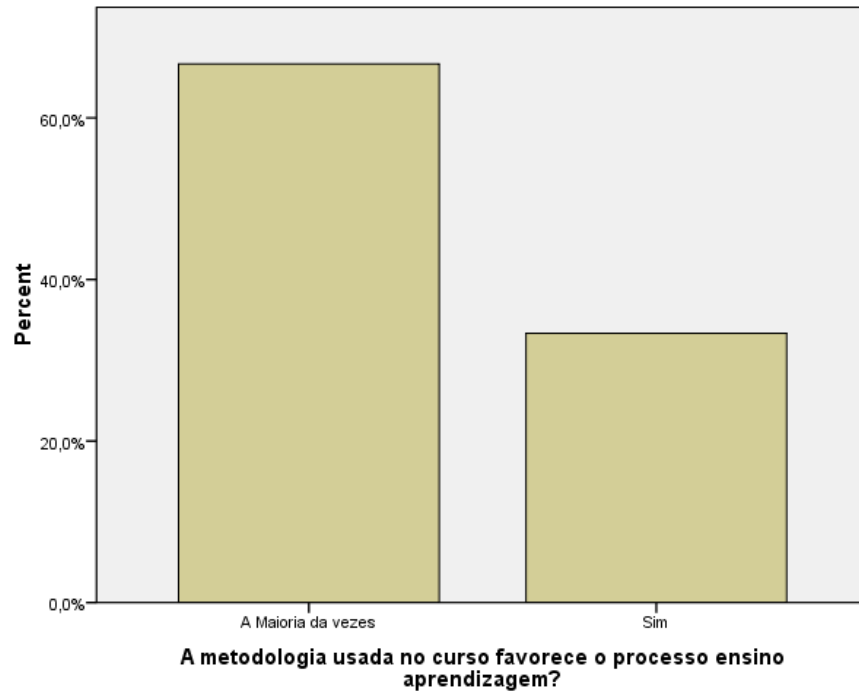


Relativamente aos critérios de avaliação, os mesmos, foram expostos por todos os professores aos seus alunos.

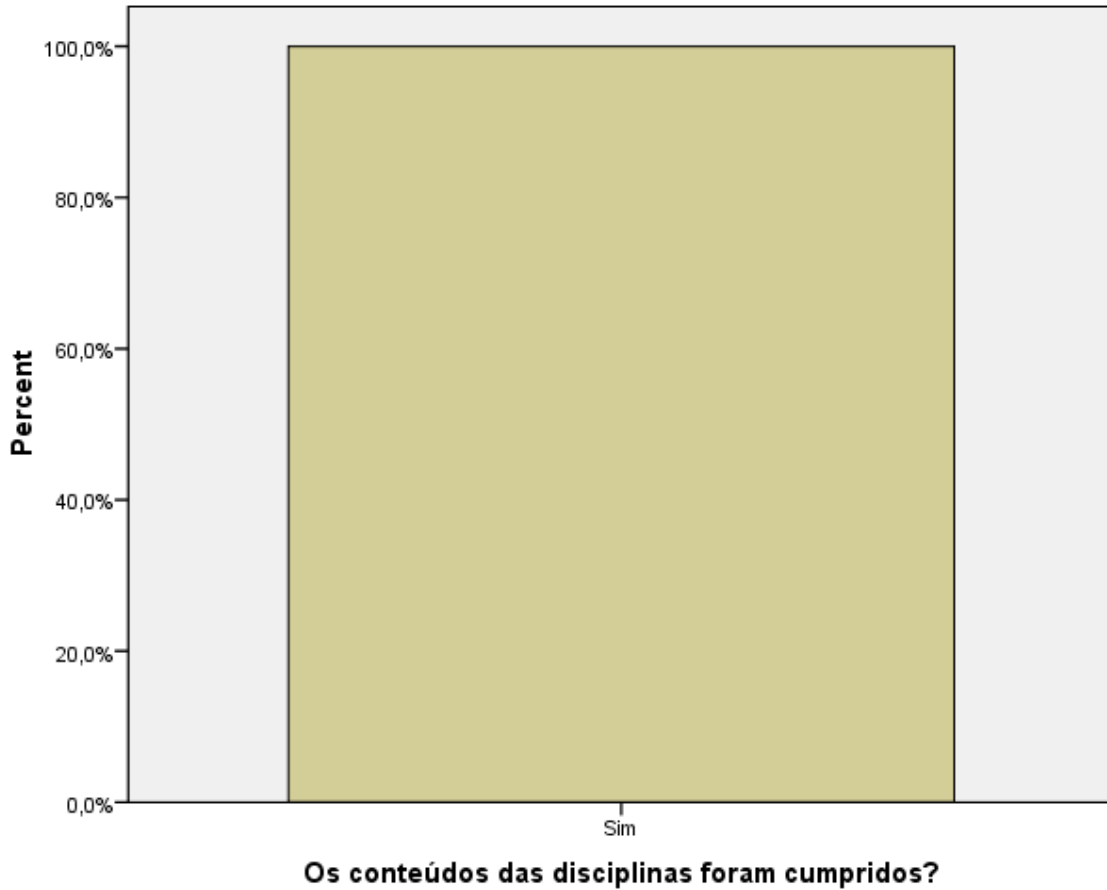


Um factor muito importante neste tipo de cursos é a interacção entre as várias disciplinas, e a grande maioria dos professores diz que essa interacção é possível na grande maioria das vezes.

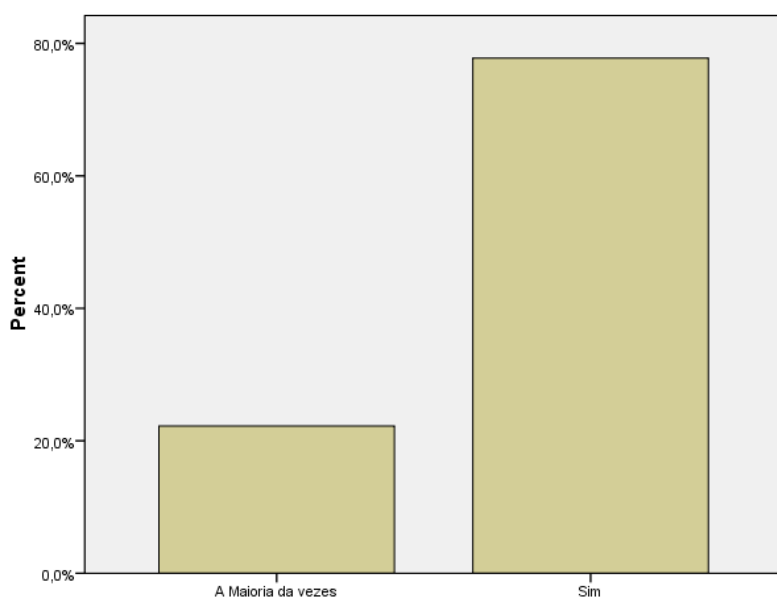
Este passo possibilita a assimilação dos conhecimentos das várias disciplinas de uma forma mais fácil.



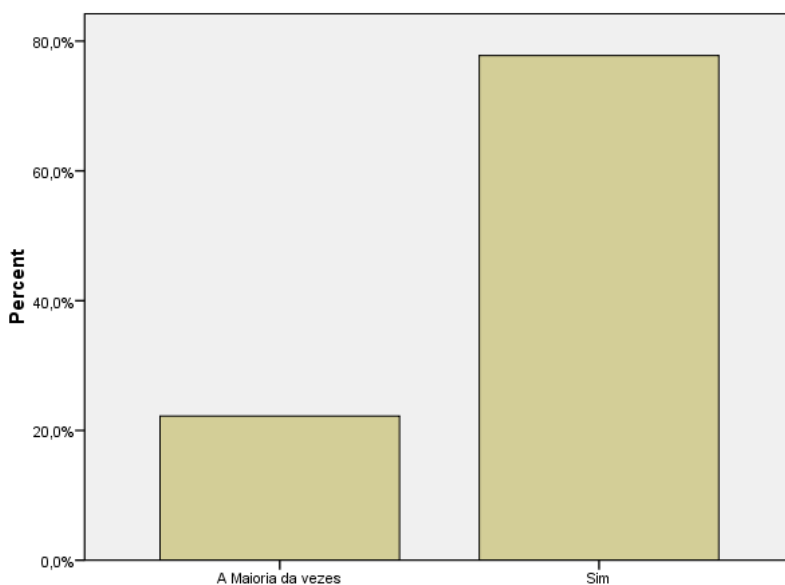
Todos os professores afirmaram que os conteúdos das suas disciplinas foram cumpridos na íntegra.



Relativamente à avaliação os professores afirmam que é coerente com os objectivos propostos e compatível com os conteúdos das várias disciplinas.



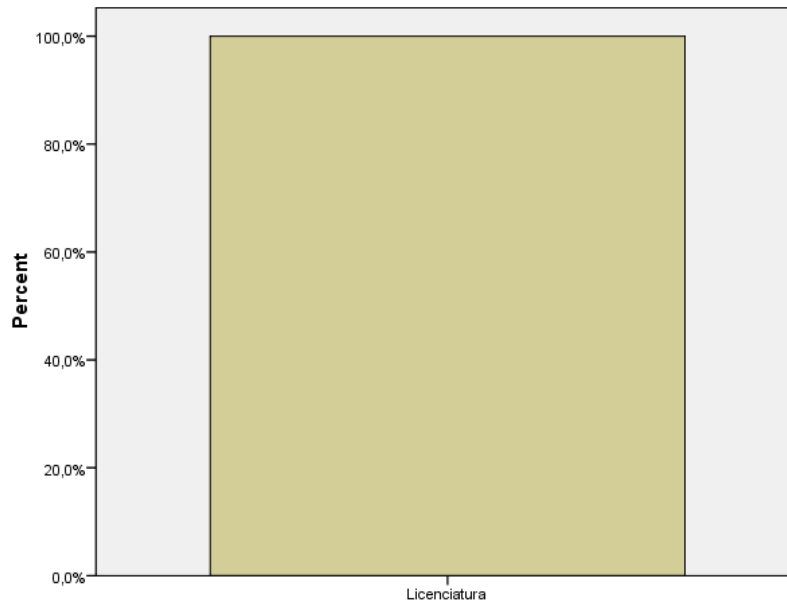
**A avaliação adoptada no curso é coerente com os objectivos propostos?**



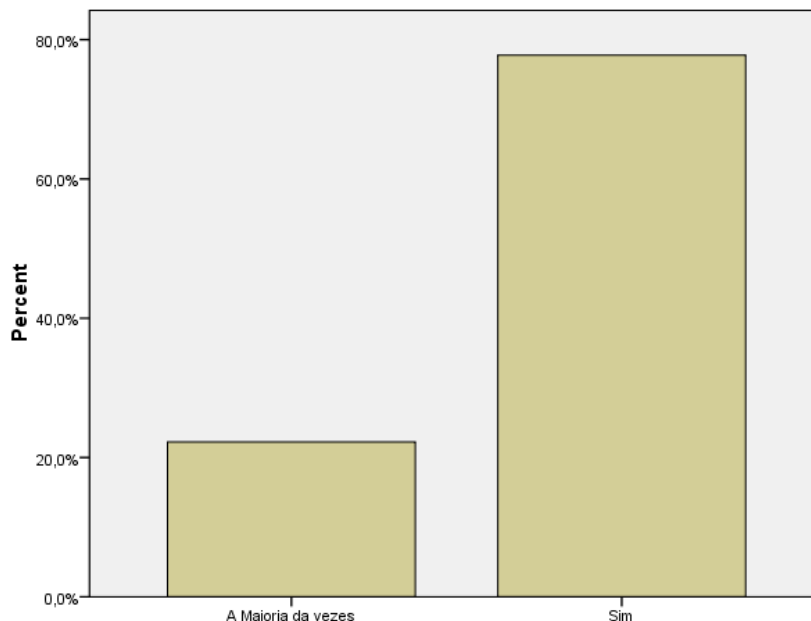
**A avaliação adoptada no curso é compatível com o conteúdo das várias disciplinas?**

De referir que todos os professores que responderam ao inquérito são licenciados e todos foram pontuais.

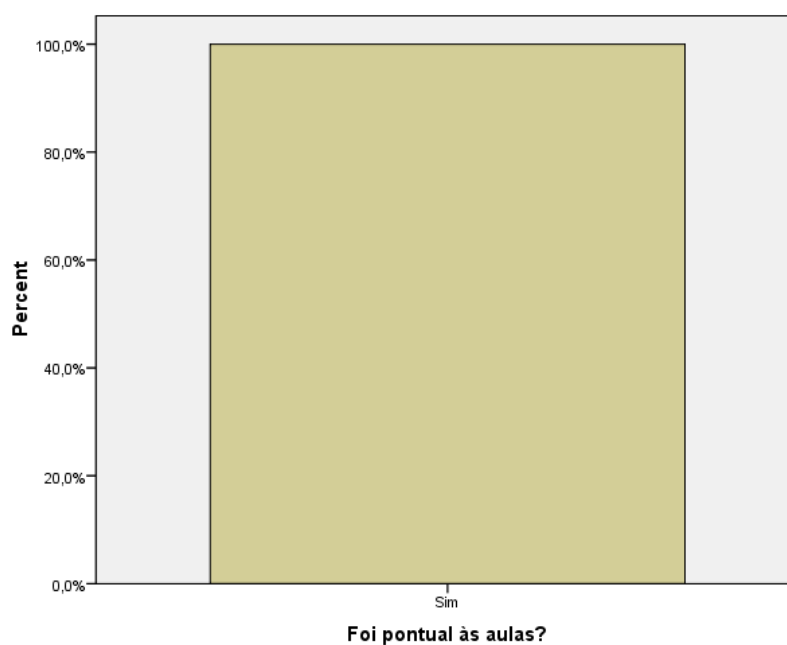
Praticamente não faltaram às aulas, somente por motivos de saúde, contudo afirmaram que essas aulas foram sempre repostas, como é prática destes cursos, uma vez que a carga horário tem de ser cumprida na íntegra.



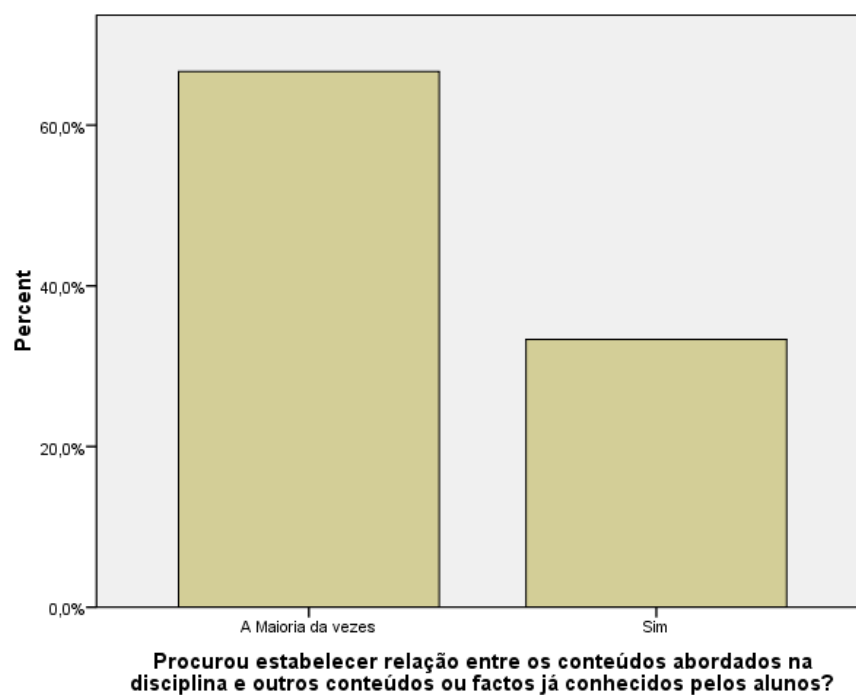
Qual a formação que possui para leccionar este tipo de cursos?



Foi assíduo às aulas?

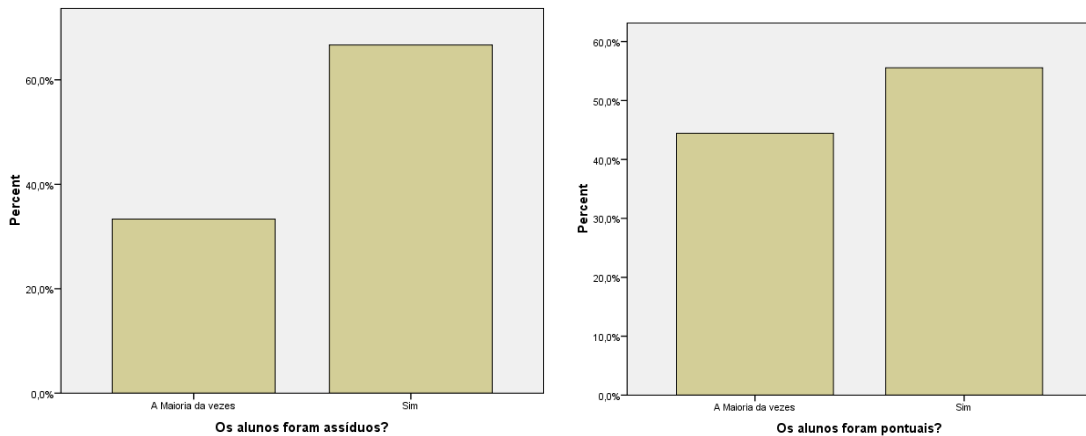


Os professores na sua grande maioria diz que na maioria das vezes procuraram estabelecer relação entre os conteúdos abordados na sua disciplina e outros conteúdos já conhecidos pelos alunos.



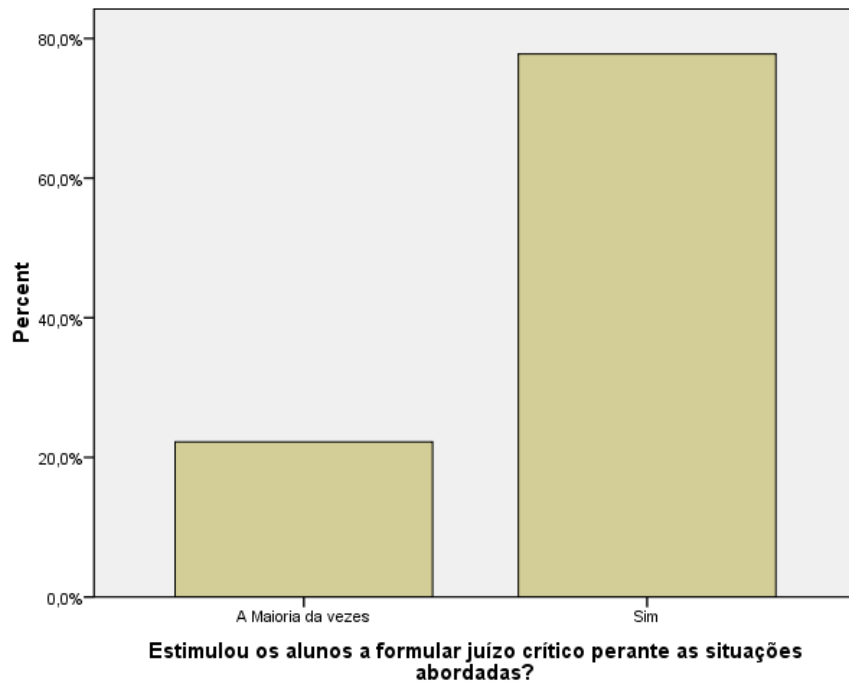
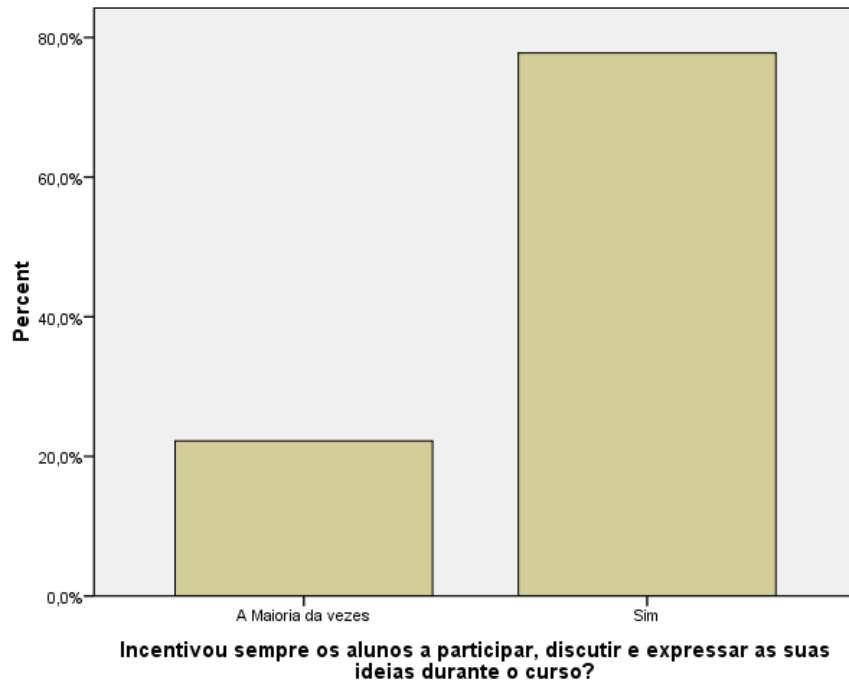
Os alunos perante os professores foram assíduos às aulas, é de salientar, neste ponto que, todos os alunos neste tipo de cursos têm um limite máximo de faltas, pelo que ultrapassado esse limite, mesmo sendo faltas justificadas, os alunos ficam retidos.

Em relação a pontualidade os professores referem que os alunos foram pontuais.

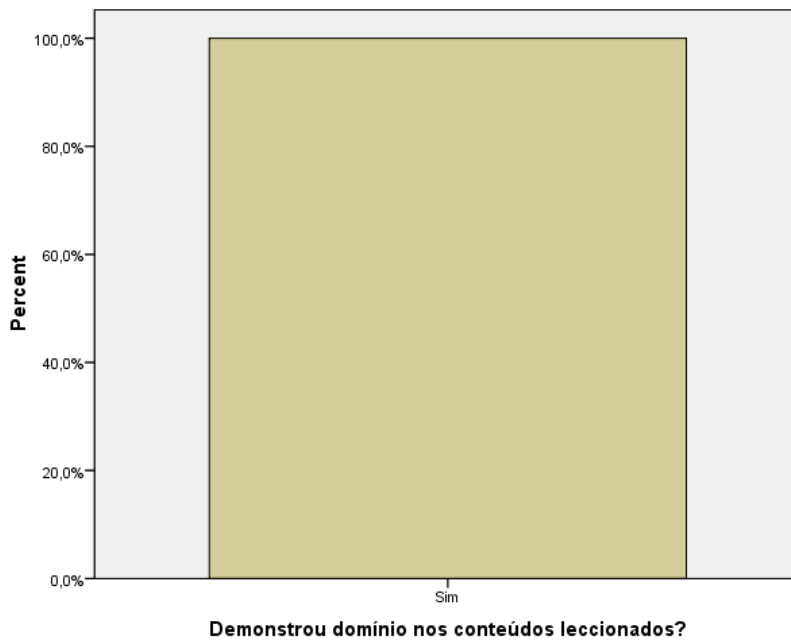
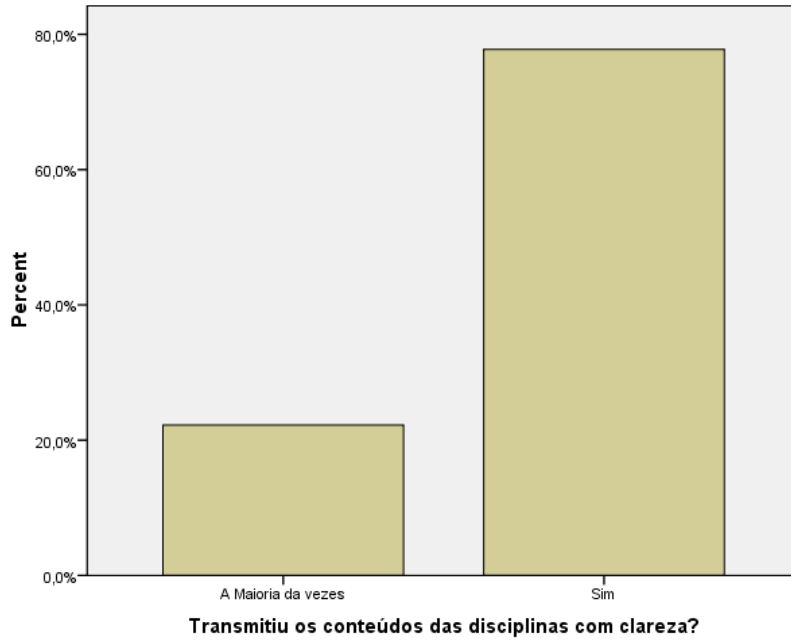


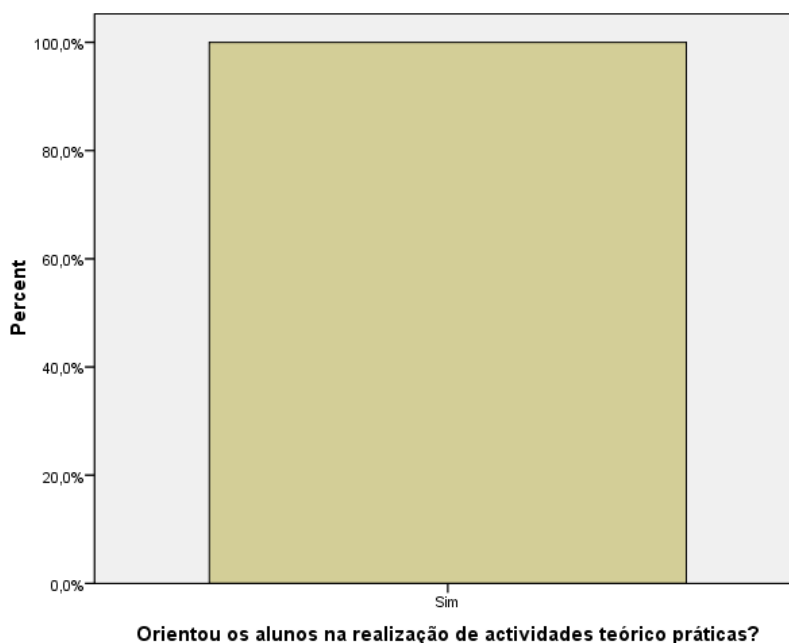
Em relação aos estímulos por parte dos professores, os mesmos, referem na sua maioria que incentivaram os seus alunos a participar, bem como a formularem juízo crítico perante as situações abordadas.





De referir que os professores dizem ter demonstrado domínio nos conteúdos leccionados, que orientaram sempre os seus alunos na realização das actividades práticas e que transmitiram os conteúdos das disciplinas com clareza.

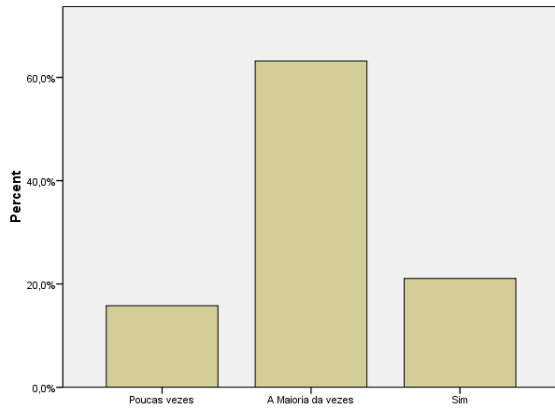




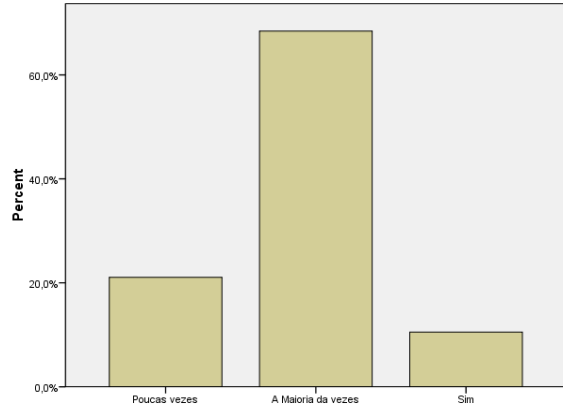
Uma das questões fundamentais colocadas a alunos e professores, sobre o material disponível nas aulas práticas, dá a entender que nem sempre o material foi suficiente, o que não terá permitido a utilização atempada por todos os alunos.

Como podemos ver no gráfico abaixo, cerca de 25% dos professores dizem que o material não foi suficiente e cerca de 45% diz que foi poucas vezes suficiente, o que nos leva a uma conclusão óbvia, certos cursos que precisam de certos materiais de valor elevado faz com que as escolas não tenham fundo de maneiio imediato face a esses mesmos cursos, uma vez que o financiamento dos cursos por vezes só chega quando o curso está a terminar, o mesmo se passa na Escola de Lagares da Beira.

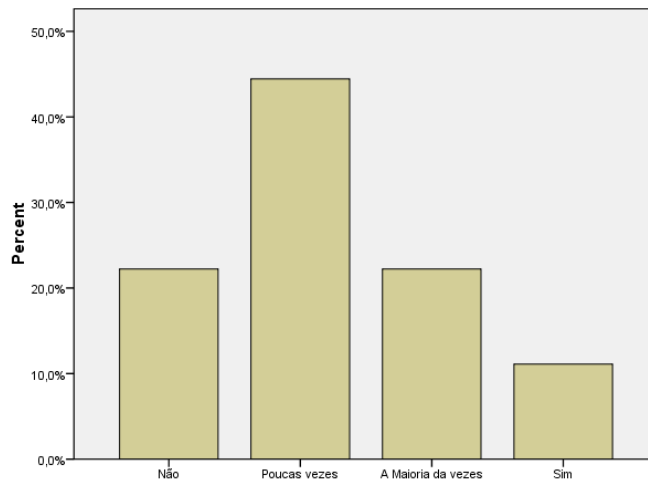
Foram os mesmos professores que se “queixaram” que algumas vezes não tinham o material que atendesse à diversidade didático pedagógico para a realização das aulas práticas.



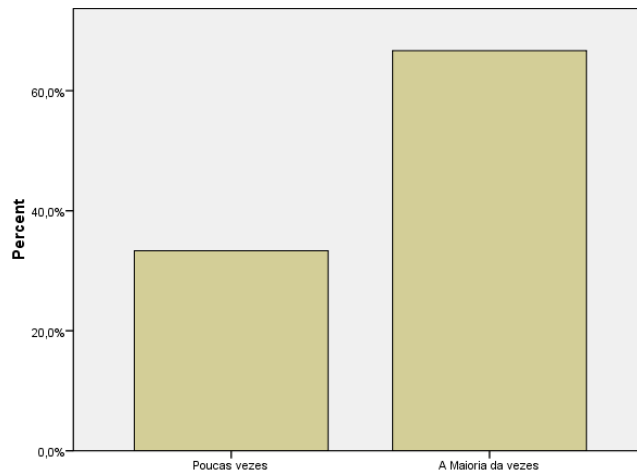
As condições físicas disponíveis são adequadas para a realização das aulas teórico práticas?



Existe material didático-pedagógico que atenda às diversidades para a realização das aulas teórico práticas?

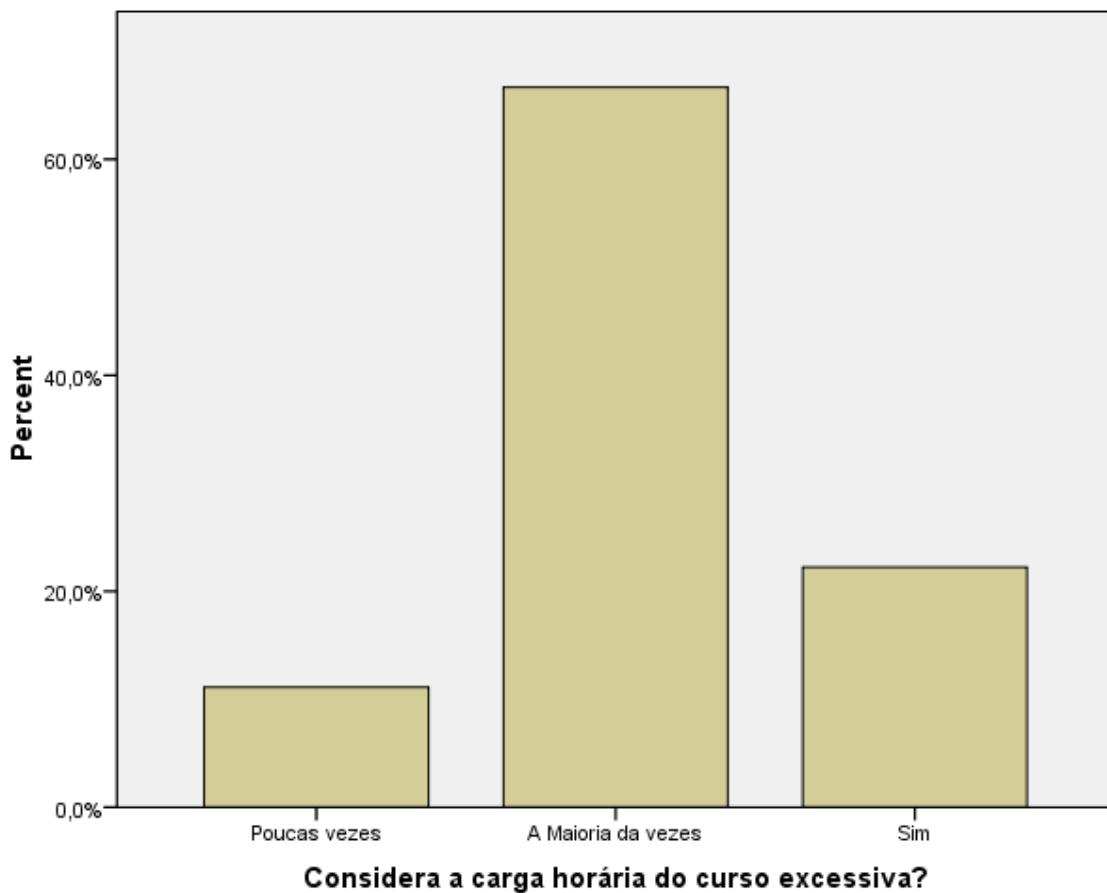


O material disponível nas aulas teórico práticas foi suficiente, permitindo a todos os alunos a sua utilização?



Existe material didático-pedagógico que atenda às diversidades para a realização das aulas teórico práticas?

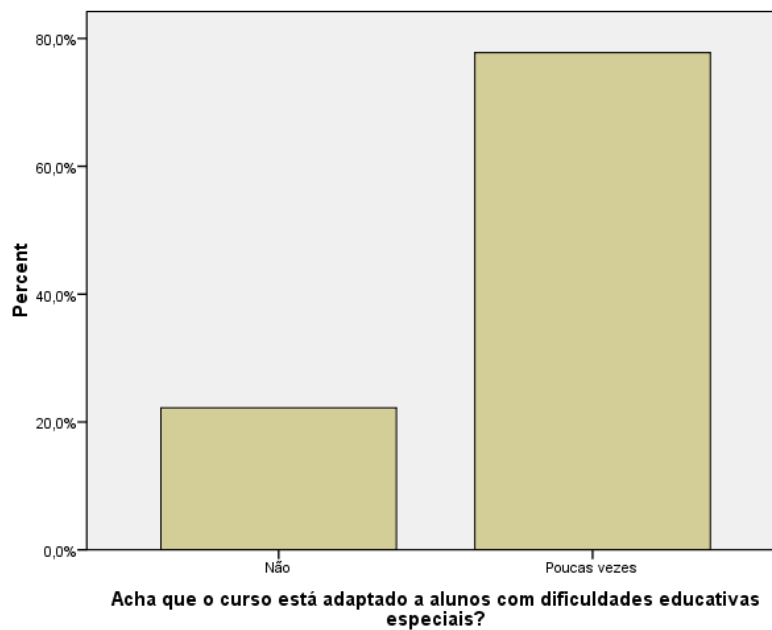
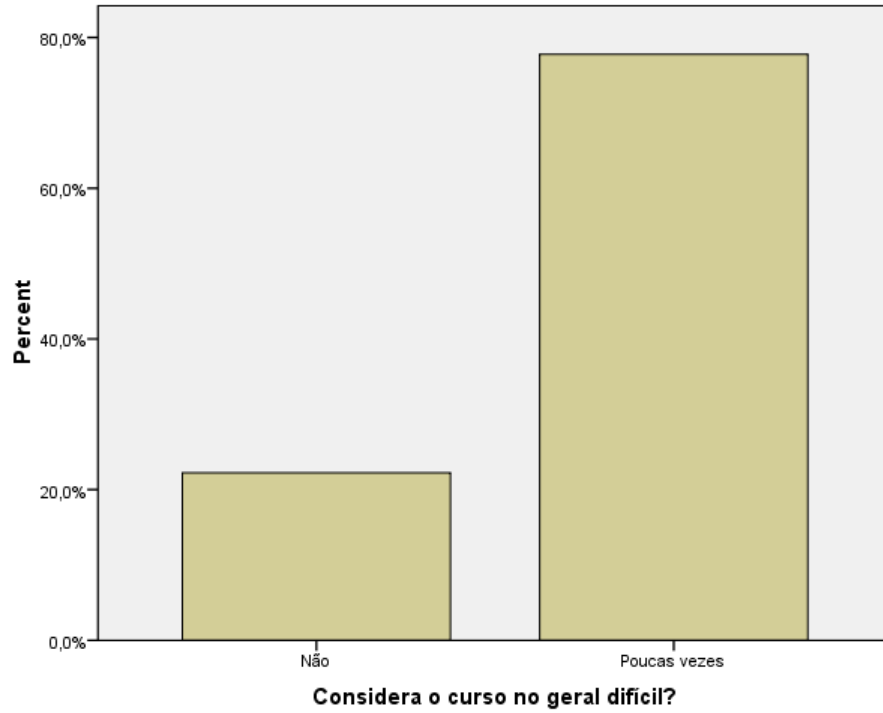
Um aspecto importante é também, que a maioria dos professores considerou na maioria das vezes a carga horária do curso excessivo, essa maioria afirma que essa carga horária é excessiva para os conteúdos leccionados. Alguns dizem mesmo que no ensino regular têm metade do tempo para leccionarem o que leccionam neste curso.

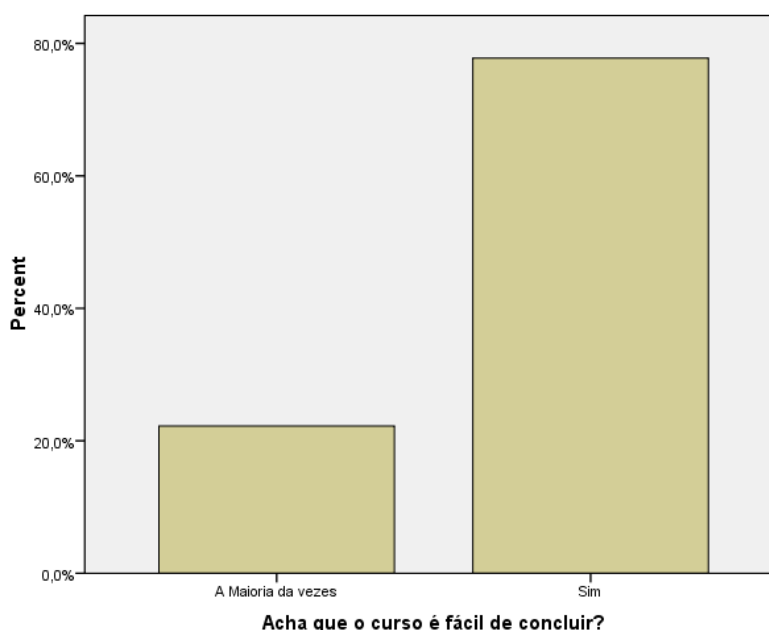


No geral os professoras não consideram este curso de difícil conclusão.

E confrontados com a questão se este tipo de curso está adaptado para alunos com dificuldades educativas especiais os mesmos referem que não, ou que

está adaptado poucas vezes para esses alunos, como se pode verificar num dos gráficos abaixo.

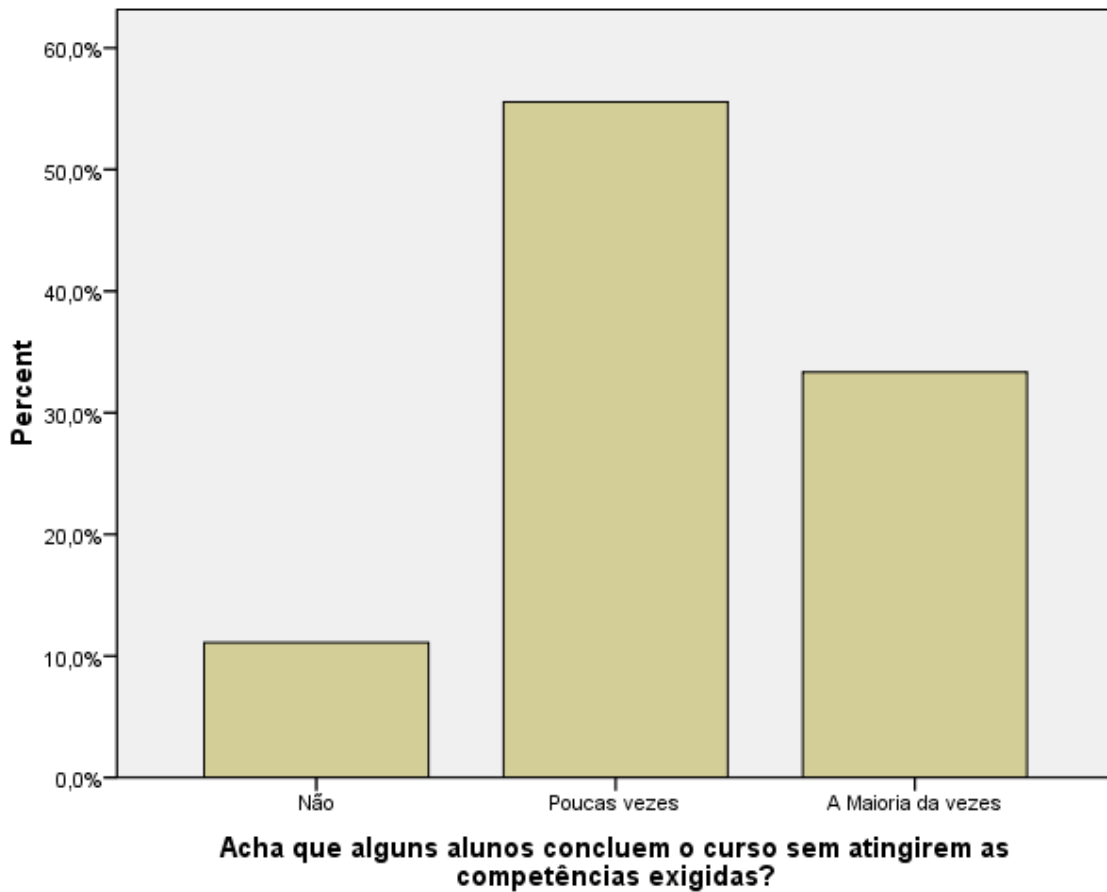




Existe uma questão, que do nosso ponto de vista é bastante grave o resultado obtido, tal como aconteceu na Escola de Lagares da Beira, e a questão é, alguns alunos concluem o curso sem atingirem as competências exigidas, e cerca de 35% dos professores responderam que sim.

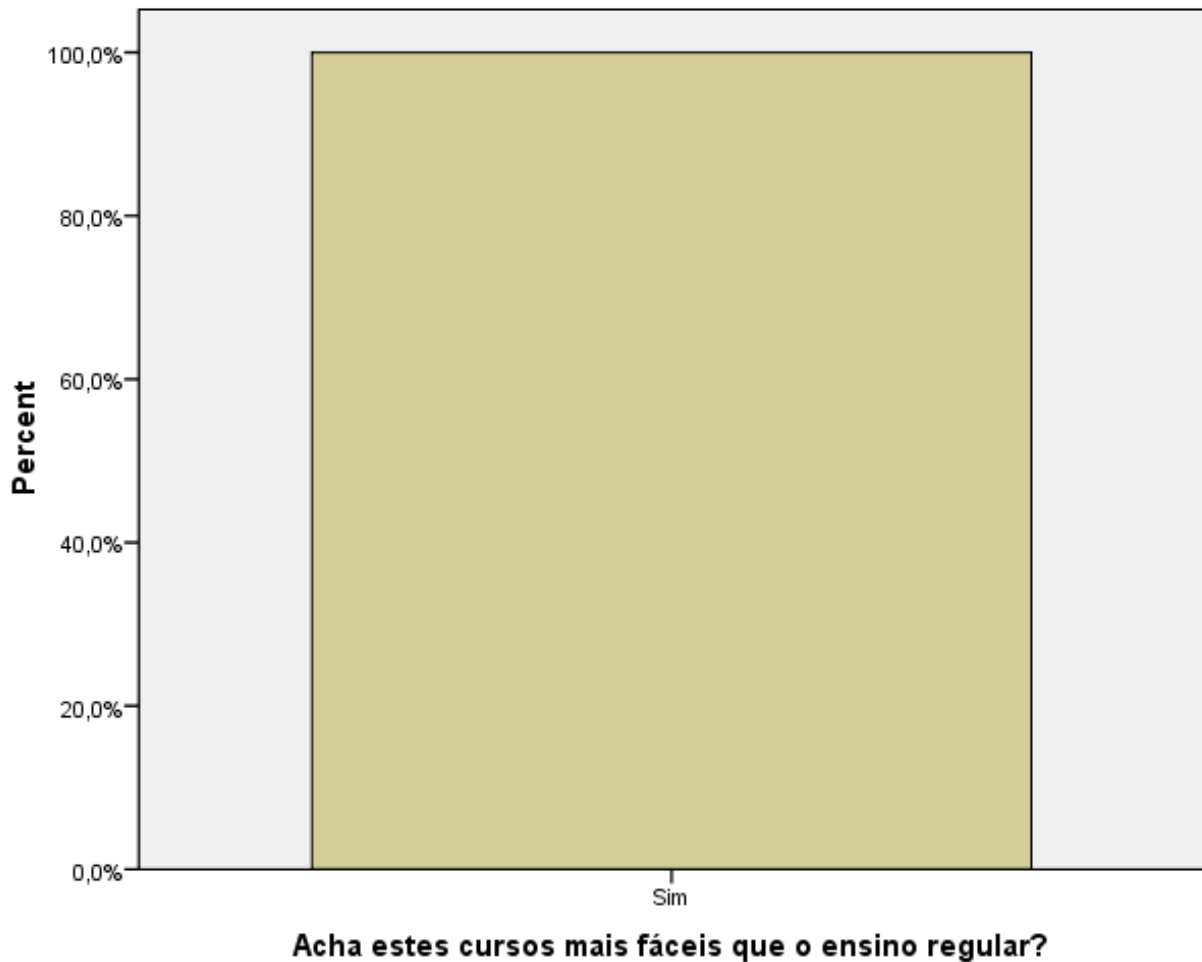
Trata-se de um aspecto bastante grave uma vez que estes cursos têm como objectivo a certificação dos alunos para o mercado de trabalho, e se cerca de 35% dos professores diz que os mesmos não atingem as competências exigidas como é que é possível que todos os alunos em questão tenham concluído o curso com sucesso.

Esta questão leva-nos a concluir que talvez estejamos perante o facilitismo, perante uma certificação falacioso. Trata-se de certificar pessoas para uma determinada função sem as mesmas terem competências para desempenhar essa função.



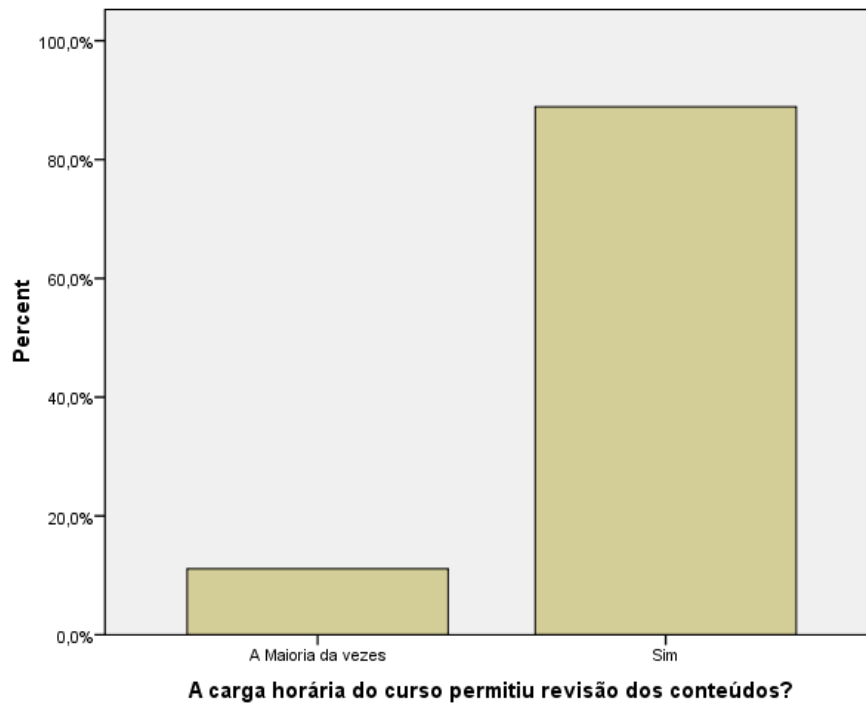
Uma das questões que nos leva a pensar que estes cursos estão repletos de facilitismo, é que todos os professores, tal como aconteceu na Escola de Lagares da Beira, responderam que estes cursos são mais fáceis que o ensino regular, o que nos leva novamente a pensar que estes cursos terão sido criados para numa perspectiva de acabar com o abandono escolar, na outra certificar Portugal perante a Europa, a nível estatístico, como uma população com um nível de competências mais elevadas.





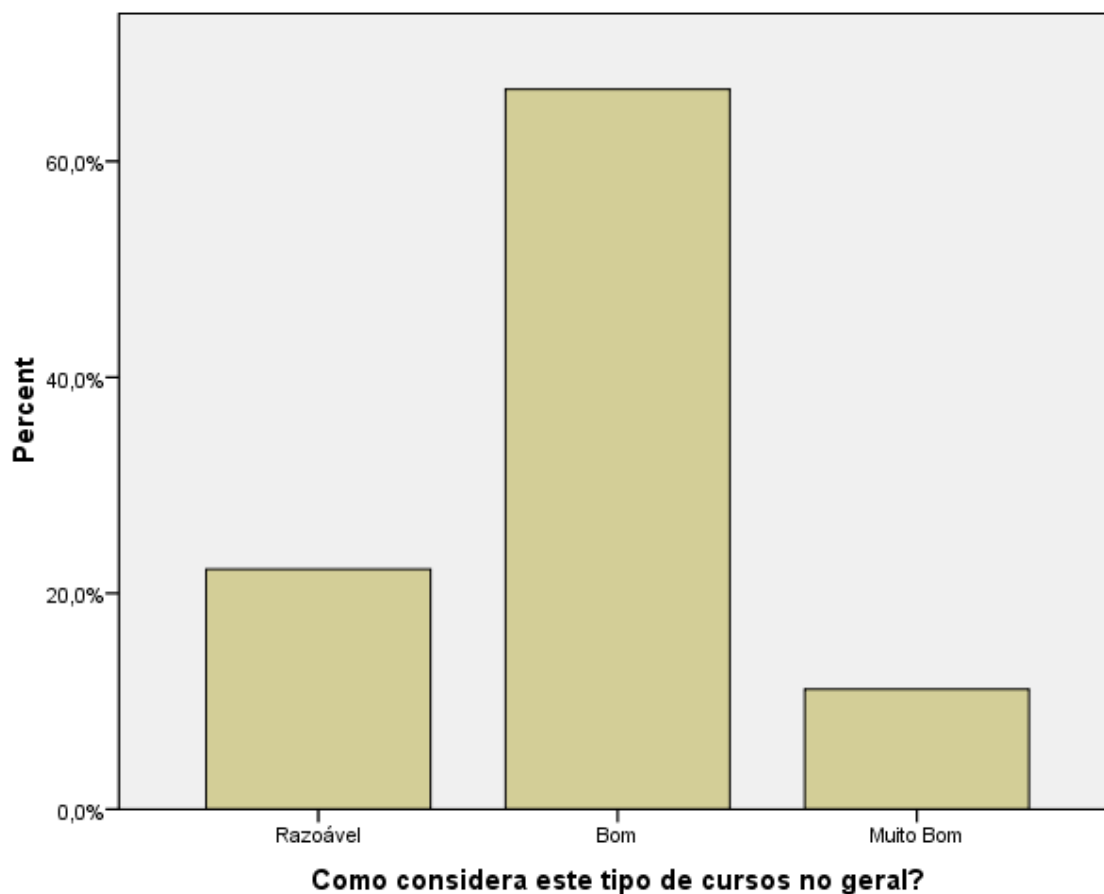
Outro aspecto importante é verificar que este tipo de cursos permite perante a sua carga horário e os conteúdos a leccionar uma revisão desses mesmos conteúdos, logo aqui pode-mos concluir que este tipo de cursos foram especialmente criados para alunos que não conseguem atingir o sucesso no ensino regular com determinada carga horária, sendo necessário adaptar a carga horária aos conteúdos para, esses mesmos conteúdos, poderem ser assimilados pelos alunos.

È de salientar que os conteúdos são menores que no ensino regular.



Os professores confrontados com a questão como considera este tipo de curso, a sua maioria responde bom.

Após diálogo com os mesmos conclui-se do mesmo modo que na Escola de Lagares da Beira, pude concluir que eles consideram este tipo de cursos bons, na medida que dá oportunidade a estes mesmos alunos a atingirem a escolaridade obrigatória ao invés de continuarem a repetir varias vezes anos (de escolaridade) no ensino regular, até atingirem a escolaridade obrigatória, salientado que alguns talvez nunca viessem a conseguir atingir sequer a escolaridade obrigatória.



### **5.1.5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS EFECTUADAS**

Tal como referimos anteriormente, realizámos três entrevistas sendo uma delas, de acordo com a nossa sugestão, feita em conjunto com todos os professores que compõem um grupo turma, dando livre vontade a cada uma de responder quando entendesse.

Os guiões de entrevistas foram organizados com blocos de objectivos comuns entre eles de forma a permitir uma análise transversal. Distinguímos os seguintes objectivos comuns a quase todas as entrevistas:

- A. Analisar o processo de recrutamento de professores
- B. Analisar o processo de formação interna no CEF
- C. Analisar a estrutura organizacional do CEF
- D. Analisar as funções desempenhadas
- E. Analisar as metodologias de ensino
- F. Analisar a formação em estágio
- G. Analisar o funcionamento do CEF

Este era o tronco comum existente em quase todos os guiões das entrevistas realizadas, pelo que a nossa análise de conteúdo tornou-se mais fácil de concretizar através da categorização das ocorrências. Depois de organizarmos os dados em categorias e sub-categorias, o passo seguinte consistiu no registo dos indicadores comuns às entrevistas.

Resolvemos identificar cada entrevistado através de uma sigla diferente:

- DT: director de turma
- CCEF: Coordenador do CEF
- ETP: Equipa Técnico pedagógica

Analisando separadamente os dados de cada bloco de objectivos, chegámos aos seguintes resultados:

**Bloco A. Analisar o processo de recrutamento de professores**

A única categoria resultante deste bloco foi Recrutamento no CEF que originou três sub-categorias:

- a) Conhecimento do CEF
- b) Formas de recrutamento de professores
- c) Experiência profissional

No que diz respeito à sub-categoria Conhecimento do CEF, onde os entrevistados salientam o modo como tiveram conhecimento do CEF, os indicadores revelam que, de uma forma geral, a passagem da palavra de pessoa para pessoa foi a principal forma de conhecimento do CEF: “À medida que os CEF foram aumentando, houve uma passagem de palavra” (ETP, CCEF);

“Temos uma carteira de professores bastante grande, quase todos eles indicados por outros professores” (ETP); “O presidente do Conselho Executivo da minha escola disse-me que tinha um novo projecto muito bom” (DT); “Quando estava a estagiar no IRS, fazia muita articulação com o CEF... depois acabei por ir conhecendo algumas pessoas...tive conhecimento que abriu uma vaga” (ETP).

Num total de seis indicadores, cinco mencionam o facto de os entrevistados conhecerem alguém ou terem conhecido uma pessoa ligada ao CEF.

Na sub-categoria Formas de recrutamento de professores, os indicadores divergem consoante se trata de professores de quadro ou contratados. No caso dos professores de Quadro, a palavra entre as pessoas é uma das formas de recrutamento segundo três dos entrevistados “A escola convidou alguns

professores e passou-se a mensagem através de professores que já colaboravam conosco” (DT, ETP). O convite para ingressar no CEF começa geralmente por um professor que já trabalha no CEF e que sugere o nome de um colega ou amigo ao Presidente do Conselho Executivo caso não haja voluntários o Presidente do Executivo. “Os Professores são Colocados nas Escolas pelo Ministério da Educação” (ETP, CCEF).

Um professor afirma ter sido recrutado depois de ter ido a uma entrevista “Fui a uma entrevista de manhã e fiquei recrutada...” (ETP).

No caso dos professores contratados obtivemos os seguintes indicadores: “Este ano... as pessoas que se candidatam são seleccionadas em função do seu currículo académico e da experiência e entrevistas” (ETP); “Os restantes professores são pedidos através de necessidades cíclicas e individuais” (ETP);

“Houve anos em que tivemos dificuldades com a contratação dos professores...o recrutamento e a selecção dos professores foi tardia...foi um esquecimento do Ministério da Educação” (ETP).

De registar uma opinião de uma professora que afirma que “Devia haver um concurso paralelo para professores com perfil para trabalharem num CEF” (DT).

A sub-categoria Experiência Profissional dos entrevistados remete-nos para a ideia que todos adquiriram experiência com alunos problemáticos antes de ingressarem no CEF. Dos sete indicadores resultantes da análise dos dados, seis estão em sintonia nesse sentido: “Tenho experiência com alunos problemáticos” (DT, ETP); “Fiz estágio no Instituto de Reinserção Social...Só trabalhava com jovens delinquentes” (ETP); “Estou ligado há muitos anos à formação de professores” (ETP); “Tive sempre alunos de «currículos alternativos» ” (DT).

Em termos de percentagens de ocorrências das sub-categorias, obtemos um valor de 21,4% para a sub-categoria Conhecimento do CEF, 35,8% para Formas de Recrutamento de Professores, e 25% para a sub-categoria Experiência Profissional.

### **Bloco B. Analisar o processo de formação interna no CEF**

Depois de descrevermos o processo de recrutamento de professores, a fase seguinte consiste em analisarmos os dados referentes ao processo de formação interna no CEF. Esta análise resultou no registo de uma categoria, Necessidades de Formação, que dividimos em três sub-categorias:

- a) Formação Interna
- b) Formação sobre os objectivos do CEF
- c) Formação Específica

Tomando em conta que o CEF é um programa com uma estrutura diferente do ensino regular dirigido, à partida, a alunos com um perfil que se pode revelar problemático, pretendíamos saber se os professores possuíam uma formação específica para lidar com estes jovens e se existia formação interna no CEF para os seus recursos humanos.

Em relação à sub-categoria Formação Interna, dois dos seis indicadores registados apontam para a inexistência de formação interna “Não tive nenhuma formação interna” (ETP, DT).

Das restantes respostas, duas referem a importância da formação: “É importante a formação não só ao nível dos professores, mas também dos Auxiliares de Acção Educativa” (ETP, DT) e outra realça que lhe foi explicado o que era o CEF aquando da sua entrevista “Na primeira entrevista que tive, foi-me explicado o que era...foi bem explicitado” (ETP). A percentagem de ocorrências nesta sub-categoria é de 31,6%.

A sub-categoria Formação sobre os objectivos do CEF resultou em quatro indicadores, havendo uma certa divergência entre eles. Por um lado temos duas respostas que afirmam que “Eu tive formação junto dos professores” (ETP) enquanto, pelo contrário, outro indicador refere que “Ninguém me explicou o que é o CEF” (DT). Uma última resposta de um entrevistado assume uma posição ao dizer que “Deve ser a escola o responsável pela formação...a área social não é do nosso conhecimento, não é da nossa competência” (CCEF).

Nesta última sub-categoria, Formação Específica, recolhemos nove indicadores. Três respostas afirmam categoricamente que “Não há formação específica para trabalhar” (ETP, DT, CCEF) no CEF mas reconhecem que “Uma formação específica para lidar com estes jovens é indispensável” (DT, CCEF).

No entanto, um entrevistado menciona que a formação específica é indispensável mas admite que “Não me parece que neste momento haja alguém habilitado a dar esse tipo de formação aos professores” (DT) e “Deveria saber-se se as pessoas têm perfil ou não para estarem aqui com este tipo de jovens” (DT).

Os dois últimos indicadores parecem ter uma visão diferente dos anteriores entrevistados em relação à formação específica ao afirmarem “Em termos de estrutura, de orgânica fui aprendendo no dia a dia; vamos propondo, experimentando e melhorando” (ETP). Segundo esta resposta, a formação específica não aparece como indispensável, à partida, mas vai-se adquirindo à



medida que se trabalha no CEF e melhorando com a experiência. A percentagem de ocorrências nesta sub-categoria é de 47,3% enquanto na anterior é de 21,1%.

### **Bloco C. Analisar a estrutura organizacional do CEF**

Para melhor entendermos a estrutura organizacional existente no CEF, elaborámos uma série de questões aos entrevistados e as respostas obtidas levaram-nos a juntá-las numa única categoria que designamos como Organização funcional. Quatro sub-categorias foram extraídas da categoria principal:

- a) Organigrama
- b) Liderança e Decisão
- c) Formas de Comunicação
- d) Autonomia Pedagógica

A primeira sub-categoria, Organigrama, realça aspectos hierárquicos relacionados com o CEF. Foram quatro os indicadores encontrados:

“Funcionalmente os professores dependem da entidade onde estão destacados que neste caso é a Escola” (ETP); “Cabe à Escola a Coordenação a coordenação...O CEF é coordenado por uma estrutura de coordenação regional que engloba 3 entidades: o POPH (Programa Operacional Potencial Humano), a direcção regional de educação e a Escolal” (ETP).

Na segunda sub-categoria, Liderança e Decisão, podemos encontrar dez indicadores onde as respostas dos entrevistados divergem entre si. Assim, em termos de estrutura hierárquica no seio do CEF, obtivemos as seguintes repostas segundo as quais, para uns “A Escola é a superior hierárquica dos professores em termos de gestão e coordenação do trabalho” (ETP, CCEF) mas para outro “A Escola não é responsável pelos professores, mas sim só da parte dos jovens” (DT).

Outro indicador revela indecisão por parte do entrevistado quanto a esse aspecto “Para uns colegas há hierarquias, para outros não há” (CCEF).

Os restantes indicadores são claros quando afirmam “Não vejo nenhum líder aqui” (DT, ETP); “Não é necessário superiores hierárquicos” (ETP). No entanto, “Administrativamente os professores dependem da escola” (ETP).

Podemos verificar que as opiniões dos entrevistados não convergem no mesmo sentido quando se fala em liderança e decisão no CEF. Há uma distinção entre aspectos funcionais de liderança e decisão e aspectos administrativos em relação aos professores. Administrativamente, os professores dependem da escola à qual estão vinculados mas funcionalmente, na gestão e coordenação do trabalho a desenvolver no CEF, os professores dependem da equipa Técnico pedagógica segundo as afirmações de alguns entrevistados (ETP, CCEF).

Em relação à sub-categoria Formas de Comunicação, recolhemos três indicadores que exemplificam o papel importante da comunicação entre os actores no CEF. Dois indicadores referem-se directamente à qualidade da comunicação entre os membros da equipa técnico-pedagógica: “A equipa tem de funcionar enquanto equipa e coesão de grupo...equipa coesa, dinâmica e orientada” (ETP);

“Pôr um professor do 1º ciclo a trabalhar com um do 2º e vice-versa, começa logo por criar algum conflito” (ETP).

O terceiro indicador está relacionado com a comunicação entre o Director de Turma e família dos jovens inseridos no CEF: “O ETP tem de articular com as famílias, fazer a ponte entre a escola e as famílias” (ETP).

Em relação à quarta sub-categoria, Autonomia Pedagógica, os resultados obtidos, três indicadores, apontam para opiniões diversas. Por um lado, uma resposta menciona o facto que “Não sinto que a minha equipa técnico pedagógica lide comigo como par pedagógico” (CCEF) enquanto outra refere que “A CCEF é parte integrante da equipa técnico-pedagógica” (ETP). Estas duas respostas divergem quanto ao modo de encarar a CCEF como membro efectivo da equipa técnico-pedagógica, apontando para visões diferentes em relação à estrutura organizacional do CEF.

O terceiro indicador refere-se à autonomia pedagógica que os professores dispõem no CEF: “Os professores têm autonomia em termos pedagógicos” (DT).

A percentagem de ocorrências varia entre 20% na primeira sub-categoria, 50% na segunda, 15% na terceira e 4ª sub-categorias num total de vinte categorizações.

### **Bloco D. Analisar as Funções Desempenhadas**

Uma única categoria observada neste bloco, à qual atribuímos o nome de Funções e Perfis de Desempenho, que originou as seguintes sub-categorias:

- a) Perfil

b) Funções

c) Formação Específica

Ao elaborarmos as questões respeitantes a este tema de análise, tínhamos por objectivo saber se existia um perfil pré-definido do professor e Coordenador do CEF e quais as funções de cada actor.

Na primeira sub-categoria, Perfil, recolhemos seis indicadores que nos ajudam a caracterizar o perfil dos professores e técnicos: “O requisito principal é gostarem de crianças, gostarem deste tipo de crianças e jovens” (ETP);

“Capacidade para trabalharem em equipa e a capacidade de se adaptarem sistematicamente a mudanças e a novas formas de intervir. Não pode ser uma pessoa formatada” (ETP); “O papel principal nos Cursos de Educação e Formação é orientar e reorientar” (ETP).

Os restantes indicadores referem-se à distinção do perfil dos cargos de Director de Turma e Coordenador do CEF: “O papel do director de turma é muito leve em relação ao Coordenador do CEF” (DT, CCEF); “Tenho mais tarefas administrativas” (DT).

Em relação à sub-categoria Funções, os indicadores obtidos permitem-nos retirar algumas informações sobre as funções do Coordenado dos CEF, Director de Turma e equipa Técnico pedagógica. Assim, “O ETP deve fazer um trabalho personalizado com os jovens, deve dar um acompanhamento individualizado a cada jovem” (ETP); “O papel de DT é tirar faltas aos alunos, fazer reuniões com os alunos. Também sou responsável pela certificação dos alunos” (DT, CCEF); “O

Coordenador dos CEF tem que desenvolver o projecto, reunir todas as planificações, organizar reuniões semanais, planear saídas, tudo o que tem a ver com o projecto curricular de turma” (CCEF);

A terceira sub-categoria, Formação Específica, revela-nos alguns dados sobre o aspecto da formação específica. Quatro indicadores apontam para a ausência de formação específica dos professores e técnicos no CEF para lidar com os jovens: “Não tive formação específica, mas acho fundamental porque um PCT faz-se...dá muito trabalho” (CCEF); “Não estamos a trabalhar com uma população com um perfil habitual que encontramos nas escolas...algumas características deveriam ser trabalhadas com os técnicos de saúde e professores” (ETP); “Funciona muito com a boa vontade dos professores” (CCEF). O último indicador informa-nos sobre algumas características específicas do professor “O professor tem que dominar as tecnologias da comunicação e da avaliação” (ETP).

### **Bloco E. Analisar as Metodologias de Ensino**

Propusemo-nos saber se existiam metodologias de ensino diferentes no CEF em relação ao ensino regular. A categoria resultante foi designada de Metodologias e subdividiu-se em três sub-categorias:

- a) Metodologias de Ensino no Ensino Regular
- b) Metodologias Específicas no CEF
- c) Recursos

No que se refere à primeira sub-categoria Metodologias de Ensino no Ensino Regular, dois indicadores caracterizam-na da seguinte forma: “No ensino regular temos programas que vêm do Ministério, temos reuniões por grupos disciplinares. É completamente diferente” (CCEF); “Ainda estão muito ligados aos métodos expositivos, tradicionais” (ETP).

Em oposição à metodologia existente no ensino regular, a segunda subcategoria Metodologias Específicas no CEF informa-nos sobre a metodologia de ensino aplicada no CEF: “ Os programas são diferentes tem uma metodologia própria, chamo-lhe metodologia de projecto” (CCEF); “Aqui tem que ser com muita calma...as minhas planificações são muito básicas. Eu prefiro que aprendam pouco a que não aprendam” (CCEF); “Usamos a metodologia aprendente ...baseia-se fundamentalmente no processo...o que é importante é a gestão da qualidade...a colocação e a centralização da formação no grupo de jovens” (ETP); “A Avaliação é constante” (ETP); “A diferença aqui é que os professores têm que estar no auge da sua capacidade” (ETP);

Segundo um professor a metodologia de ensino utilizada no CEF é a “Metodologia de Projecto” (CCEF) enquanto outro entrevistado refere-se a outra metodologia utilizada no CEF: “Usamos a metodologia aprendente” (ETP) onde “A avaliação é constante” (ETP). Esta designação de metodologia aprendente foi sempre a utilizada por este entrevistado enquanto que os professores mencionaram a metodologia de projecto como metodologia utilizada no CEF.

A terceira sub-categoria, Recursos, confirma que os professores do CEF não utilizam manuais escolares no CEF mas que são eles próprios que fabricam a maior parte do material didáctico: “Uso Internet, materiais de outros anos que adapto. Não usamos manuais escolares, somos nós que fazemos o material todo” (CCEF, DT, ETP).

## **Bloco F. Analisar a Formação Vocacional**

Depois de obtermos informações sobre a vertente de educação, pretendíamos recolher dados sobre a vertente de formação vocacional.

Designámos esta única categoria como Formação Vocacional dos Jovens que originou quatro sub-categorias:

- a) Orientação Vocacional
- b) Ligação com o Mundo Empresarial
- c) Estágios

Esta primeira sub-categoria, Orientação Vocacional, tem onze indicadores que vão ao encontro das respostas dos entrevistados sobre a caracterização da formação vocacional dos jovens: “O jovem quando ingressa no CEF já sabe que no final do curso tem um estágio numa empresa, para garantir que aqueles jovens continuavam um percurso formativo que lhes permita ter algum contacto com formação vocacional ou formação profissional” (ETP, DT, CCEF); “O triângulo: escolarização, socialização e formação...dar oportunidade aos jovens para tirar o 9º ano e depois inserir-se na comunidade e na vida activa” (ETP).

Ligação com o Mundo Empresarial, segunda sub-categoria, define o programa dos Cursos CEF como estágio garantido numa Empresa através da Escola: “A Escola é a aproximação dos jovens que estão a frequentar o CEF com as empresas da comunidade” (ETP, CCEF).

A terceira sub-categoria, Estágios, surgiu no decorrer das entrevistas quando se procurou saber quem arranjava empresas onde os jovens pudessem frequentar a componente de formação vocacional. Assim, três indicadores referem que “Cada professor deve procurar locais onde os alunos possam ir fazer estágios” (DT, CCEF, ETP).

### **Bloco G. Analisar o Funcionamento do CEF**

No final de cada entrevista, solicitámos uma opinião pessoal de cada entrevistado sobre o funcionamento do CEF. Atribuímos o nome de Opiniões sobre o Funcionamento do CEF a esta única categoria que resultou depois em três sub-categorias:

- a) Condições de Desempenho
- b) Vivências Positivas
- c) Vivências Negativas

Em relação à primeira sub-categoria, Condições de Desempenho recolhemos alguns aspectos relativos às condições físicas da escola onde funciona o CEF: “Algumas salas são demasiado pequenas e não favorecem a aprendizagem” (ETP), outros relativos às condições físicas e à formação “Não temos computador, não temos formação” (CCEF), outros pondo em causa praticamente toda a organização CEF “A parte orgânica, a parte física, a parte burocrática está mal” (CCEF, DT) e outros relativos ao recrutamento de professores e à formação interna “O recrutamento deveria ser feito de forma mais criteriosa e a formação seria fundamental” (CCEF, DT).



Um indicador menciona o papel do grupo como mais importante do que o papel do indivíduo isolado “Um potencial de um grupo é muito superior ao somatório dos potenciais individuais porque os potenciais vão gerar potenciais e o aumento do potencial é exponencial nos grupos” (ETP).

De registar o depoimento dos professores que só apontam aspectos negativos nas condições de desempenho das suas funções contrapondo com outro entrevistado que põe em relevo o papel do potencial do grupo em si.

Na segunda sub-categoria, Vivências Positivas, os dez indicadores registados referem-se aos aspectos positivos para os jovens, por um lado, “O balanço é positivo para a maioria dos jovens” (CCEF, DT, ETP); “Eles adquirem competências de socialização” (CCEF), e aos aspectos positivos no que diz respeito ao trabalho dos professores “Acho que conseguimos articular muito bem entre professores, entre turmas... a proximidade dos professores, Coordenador do CEF e jovens” (ETP); “Os o extraordinário trabalho dos professores” (ETP).

A última sub-categoria, Vivências Negativas, aponta para as deficientes condições físicas onde o CEF está a funcionar “Há aqui muitos jovens que estão muito concentrados que acabam por criar problemas” (ETP) e para o tipo de ensino que encontramos “Em termos de ensino é muito mais leve que no ensino regular” (DT).

Realçamos o número de indicadores na sub-categoria Vivências Positivas, num total de dez contra dois indicadores na sub-categoria Vivências Negativas.

---

## Capítulo 6.

# CONCLUSÕES E PRESPECTIVAS

---



## Capítulo 6. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

### 6.1. INTRODUÇÃO

Desde há muito que as questões do Ensino Profissional têm vindo a merecer por parte dos professores uma especial atenção e têm estado presentes na sua actividade e acção reivindicativa. Sempre entendemos que o Ensino Profissional deveria ser assumido, inequivocamente, como um vector estratégico para a concretização de um novo modelo de desenvolvimento do país e dos cidadãos e que, por isso, a oferta deste tipo de cursos deveria, também, ter uma forte expressão nas escolas públicas.

Num momento em que se celebram os vinte e três anos de implementação do Ensino profissional no nosso país e em que Governo e Ministério da Educação enaltecem o papel fundamental dos cursos profissionais na qualificação de mais jovens “para uma integração de melhor qualidade na vida activa”, os docentes e formadores das escolas profissionais vivem situações de extrema precariedade e instabilidade.

Para esta crescente valorização do modelo do ensino profissional nunca houve a correspondente valorização, por parte dos sucessivos governos e equipas ministeriais, dos milhares de docentes e formadores que tanto contribuíram, com o seu trabalho e dedicação, para o desenvolvimento deste tipo de ensino e dos alunos que o têm frequentado.

Na verdade, esse desenvolvimento e alguma qualidade que, apesar de tudo, tem surgido, foram obtidos à custa dos direitos destes profissionais: vinte e três anos após a criação das escolas profissionais, não têm direito, ainda, a uma carreira! É num quadro de completa desregulação laboral, de constante instabilidade profissional e de grande incerteza face ao futuro que estes docentes e formadores exercem a sua actividade.

Quivy e Campenhoudt (1998) sustentam que uma análise das informações recolhidas deve passar por três operações:

- Preparação dos dados, que deve conter uma descrição onde nos é apresentada a sua distribuição com a ajuda de quadros e/ou gráficos, e a agregação que deve promover o seu agrupamento por subcategorias;
- Análise das relações entre as variáveis;
- Comparação dos resultados observados com os resultados esperados à luz dos pressupostos de partida e a interpretação das diferenças.

Seguindo estes princípios norteadores, os passos que se seguem têm a pretensão de trazer a lume todo o vasto conjunto de resultados a que nos conduziu o estudo empírico em apreço, com as suas conexões e ilações que são possíveis de inferir a partir da análise cruzada dos dados ou mesmo da sua extrapolação para campos que não eram perceptíveis, desde logo, a partir de uma interpretação simplista das respostas às questões que lhes estiveram na origem.

Naturalmente, que os resultados a que o estudo nos conduz não se aplicam senão ao grupo estudado, embora se possa admitir que, para populações de características similares, o estudo avance com análises e interpretações que podem constituir hipóteses passíveis de ser aplicadas e prosseguidas em futuras investigações ou juntar-se a outras quantas que no género venham a ser feitas, para, todas em conjunto, ajudarem a aclarar o mundo ainda obscuro que envolve a problemática que nos vem ocupando como objectivo central deste trabalho de investigação.

## **6.2. CONCLUSIONS-RELATED OUTCOMES IN GENERAL**

The number of Education and Training has increased in recent years, so we can conclude that there is a belief on the part of political power that the program represents an added value to the youth at social and educational exclusion.

From what has been said above, it appears to us that the work done by teachers of the CEF for young people is a constant challenge for all those involved. Immense difficulties faced daily to all players that can only be overcome with hard work and perseverance.

Regarding the effectiveness of CEF as an organization, **we find that the objectives (these courses) originally expected, the (re) integration of young people in education, the completion of compulsory education where possible and the possibility of providing young people integrated into CEF one qualified entry into working life are constantly being implemented and generally achieved.** However it should be noted, and this was verified in our study, when analyzing the questionnaires it was found, including the question of

whether students completed the course or not, that the School of Lagares da Beira all students completed the course successfully , and the School of Cordinha only three students did not, right here we can see one of the objectives of such courses is as mentioned above the completion of compulsory education of these students.

However, as demonstrated by the analysis of questionnaires from both students and teachers, it was found that the completion of such courses is easier than the regular education said, as we see by examining the questionnaire to the question "Do you think these travel easier the mainstream, where all teachers, all students of the School of Lagares da Beira and about 80% of the students of the School of Cordinha answered yes to this question.

However, self-will of the people in (re) joining the school is a fundamental aspect to consider.

According to our point of view, the main factor of success in the CEF, is in its human resources and organizational structure as noted above: the working model of the teams technical-pedagogical and pedagogical autonomy of teachers. It was possible to verify this with the interviews, which found that the technical / pedagogical teams meet once a week to discuss the problems that arise in these meetings also making the adjustments they deem necessary, and that part of the integration and discipline. However, like any organization, the operation of all educational resources that revolve around the CEF are not easy to manage.

Emphasized during this study, some weaknesses of the CEF, according to the analysis of data collected, deserve some period of reflection by all actors involved.

We believe that a plan for efficient recruitment of teachers and a policy of internal training of human resources are crucial to correct quickly.

If there is a strong commitment to recruiting and training, the conflict is always a factor to be considered within the technical-pedagogical staff.

This was verified in interviews, in which the various actors in the broadcast that were chosen say "luck" without being checked if it really would have trained to work with such students.

It was found that the workload and the organization in general, sufficient to meet the programs through surveys, both teachers and students mostly said that the workload is sufficient.

A very interesting point was to assess the advantages and disadvantages of this type of course after the data analysis, it was found that the biggest advantage and disadvantage of these courses have the same topic as is the ease in completing their studies in relation to regular education, ie at the advantage means that it contributes to the attainment Portuguese, the disadvantages leads us to believe that there is such indolence. Here is indeed a very important point that will not try to make these courses a rule but an exception, that is, must be verified at time of registration of students is really that or not students have some learning



difficulties that can enter this type of courses, but this becomes a rule and we now have in our schools, in a few years, only this type of course because it makes it easier to talk because this type of course is aimed at students with some learning difficulties.

Speaking at the indolence led us to verify the requirement of course, it is clear that they demand, it was observed that the requirement is much less than in regular education, as can be observed in surveys of both students and teachers in which state categorically that This course is easy to conclude that the regular education.

A very interesting fact was to determine whether there are strategies, if they exist and which ones would be to help students achieve academic success, and it was important to note that one of the strategies of this course are the weekly meetings of the team for practice, which aims to discuss of all the problems of the week year and adoption of strategies to resolve potential problems as we see from the interviews.

It seemed to us also as we saw in the investigations that the students are, for the most part satisfied with the methodologies used in this course.

With regard to school performance can be said that from students aim of this study a total of 66 students, 3 students did not achieve the success, or 4% of the students, and in view of the type of students that go to these courses, knowing that all of them already have failed at least once, we can say that this is an excellent target for political power.

Noting further that level computer that enrolled in these courses is almost zero, it appears that they have developed quite satisfactory since in order to complete the course can not have a loss in specific components, such as happened can not be said that evolution was very good, or at least reached the minimum in specific component.

One of our objectives was also to ascertain whether the courses are or are not adapted for students with learning disabilities, and early on it was verified through surveys as well as archival research, that these courses can not say, or are not prepared to receive students with disabilities audio visual.

It was also important to ensure that teachers and administrators have no specific training to teach courses in the education and training, this was verified in interviews, and there are no criteria to recruit those teachers who will be part of a teaching team for each group class.

It was also very gratifying that the teachers talk to a profile necessary for running courses in CEF, they spoke in calm, patience, tolerance, perseverance, hence one can draw several conclusions one is that it is really to deal with some young problem, I would say difficult. In this context they also have in-house training to work with these people.

In short, we can say that despite the weaknesses of the CEF mentioned during this study and which deserve to be corrected, the existence of this

educational program and training is in itself a contribution to the (re) integration of youth into the education system.

## **6.2. CONCLUSIONES-RESULTADOS RELACIONADOS EN GENERAL**

El número de Educación y Formación se ha incrementado en los últimos años, así que podemos concluir que hay una creencia por parte del poder político que el programa representa un valor añadido a los jóvenes a la exclusión social y educativa.

De lo que se ha dicho anteriormente, nos parece que el trabajo realizado por los profesores del CEF para los jóvenes es un desafío constante para todos los involucrados. Inmensas dificultades que enfrentan a diario a todos los jugadores que sólo puede superarse con trabajo duro y la perseverancia.

En cuanto a la eficacia de los CEF como organización, **nos encontramos con que los objetivos (los cursos), que originalmente se esperaba, la (re) inserción de los jóvenes en la educación, la finalización de la educación obligatoria cuando sea posible y la posibilidad de ofrecer a los jóvenes integrados en CEF una participación cualificada en la vida laboral están constantemente poniendo en práctica y, en general obtenidos.** No obstante, debe tenerse en cuenta, y esto se verificó en nuestro estudio, al analizar los cuestionarios que se encontró, incluida la cuestión de si los estudiantes completaron el curso o no, que la Escuela de Lagares da Beira todos los estudiantes que completaron el curso con éxito , y la Escuela de Cordinha sólo tres estudiantes no, aquí podemos ver uno de los objetivos de estos cursos es

como se ha mencionado la finalización de la enseñanza obligatoria de estos estudiantes. Sin embargo, como lo demuestra el análisis de los cuestionarios de los estudiantes y profesores, se constató que la realización de estos cursos es más fácil que el de educación regular, dijo, como se ve al examinar el cuestionario a la pregunta "¿Cree que estos viajes más fáciles la corriente principal, donde todos los profesores, todos los estudiantes de la Escuela de Lagares da Beira y el 80% de los estudiantes de la Escuela de Cordinha respondido afirmativamente a esta pregunta.

Sin embargo, la propia voluntad de la gente en la (re) incorporarse a la escuela es un aspecto fundamental a considerar.

Según nuestro punto de vista, el principal factor de éxito en el CEF, en sus recursos humanos y la estructura organizacional como se ha señalado más arriba: el modelo de trabajo de los equipos técnico-pedagógicos y la autonomía pedagógica de los docentes. Fue posible verificar esto con las entrevistas, que encontró que el técnico / equipos pedagógicos reúnen una vez a la semana para discutir los problemas que surgen en estas reuniones también hacer los ajustes que consideren necesarios, y que parte de la integración y la disciplina.

Sin embargo, como cualquier organización, el funcionamiento de todos los recursos educativos que giran alrededor del CEF no son fáciles de manejar.

Destacó en este estudio, algunas debilidades de la CEF, de acuerdo con el análisis de los datos recogidos, se merecen un período de reflexión de todos los actores involucrados.

Creemos que un plan para la contratación eficiente de los maestros y una política de formación interna de los recursos humanos son fundamentales para corregir rápidamente. Si hay un fuerte compromiso con el reclutamiento y la formación, el conflicto es siempre un factor que debe considerarse dentro del equipo técnico-pedagógico. Esto se verificó en las entrevistas, en el que los diversos actores de la emisión que se eligieron decir "suerte", sin que se comprueba si realmente se han capacitado para trabajar con estos alumnos.

Se encontró que la carga de trabajo y la organización en general, suficiente para satisfacer los programas a través de encuestas, los profesores y los estudiantes en su mayoría, dijo que la carga de trabajo es suficiente.

Un punto muy interesante fue evaluar las ventajas y desventajas de este tipo de curso después de que el análisis de datos, se constató que la mayor ventaja y la desventaja de estos cursos tienen el mismo tema como es la facilidad para terminar sus estudios en relación a la educación regular, es decir, en la ventaja que significa que contribuye a la consecución portuguesa, las desventajas que nos lleva a creer que no existe tal indolencia. Esta es de hecho un punto muy importante que no trate de hacer estos cursos una regla sino una excepción, es decir, deben ser verificados al momento de la inscripción de los estudiantes es en realidad o no que los alumnos tienen dificultades de aprendizaje que puede entrar en este tipo de cursos, pero esto se convierte en una regla y ahora tenemos en nuestras escuelas, en unos pocos años, sólo este tipo de cursos, ya que hace más fácil que hablar porque este tipo de cursos está dirigido a estudiantes con algunas dificultades de aprendizaje.

Al hablar en la pereza nos lleva a comprobar el requisito de curso, es evidente que la demanda, se observó que la exigencia es mucho menor que en la educación regular, como se puede observar en las encuestas de los estudiantes y profesores en las que se afirma categóricamente que Este curso es fácil concluir que la educación regular.

Un hecho muy interesante es determinar si hay estrategias, si existen y cuáles sería ayudar a los estudiantes a lograr el éxito académico, y es importante señalar que una de las estrategias de este curso son las reuniones semanales del equipo de práctica, que tiene como objetivo discutir de todos los problemas de la campaña de la semana y la adopción de estrategias para resolver los posibles problemas, como vemos en las entrevistas.

Nos parecía también como hemos visto en las investigaciones que los estudiantes son, en su mayoría satisfechos con las metodologías utilizadas en este curso.

Con respecto al rendimiento escolar se puede decir que de los estudiantes objetivo de este estudio un total de 66 estudiantes, 3 alumnos no logró el éxito, o el 4% de los estudiantes, y teniendo en cuenta el tipo de alumnos que acuden a estos cursos, sabiendo que todos ellos ya han fallado al menos una vez, podemos decir que este es un excelente blanco para el poder político.

Tomando nota además de que equipo de nivel inferior que los matriculados en estos cursos es de casi cero, parece que se han desarrollado bastante satisfactoria desde el fin de completar el curso no puede tener una pérdida de

componentes específicos, como sucedió no se puede decir que la evolución fue muy buena, o al menos el mínimo alcanzado en el componente específico.

Uno de nuestros objetivos era también determinar si los cursos están o no están adaptadas para estudiantes con discapacidades de aprendizaje, y pronto se comprobó a través de encuestas, así como la investigación de archivo, que estos cursos no se puede decir, o no preparada para recibir a los estudiantes con discapacidades visuales de audio.

También era importante para garantizar que los maestros y administradores no tienen ninguna formación específica para impartir cursos en la educación y la formación, esto fue verificado en las entrevistas, y no hay criterios para contratar a los maestros que se parte de un equipo docente de cada grupo clase.

También fue muy gratificante que los maestros de hablar con un perfil necesario para el funcionamiento de los cursos de CEF, que habla en la calma, la paciencia, la tolerancia, la perseverancia, por lo tanto, se pueden sacar varias conclusiones de uno es que es realmente para hacer frente a algunos jóvenes problema, yo diría que difícil. En este contexto, también tienen en la formación casa a trabajar con estas personas.

En resumen, podemos decir que a pesar de las debilidades de la CEF se mencionó durante este estudio y que merecen ser corregidos, la existencia de este programa educativo y la formación es en sí mismo una contribución a la (re) integración de los jóvenes en el sistema educativo.

## **6.2. CONCLUSÕES RELACIONADAS COM OS RESULTADOS EM GERAL**

O número de Cursos de Educação e Formação tem aumentado nos últimos anos, pelo que podemos concluir que existe a convicção por parte do poder político que o programa representa uma mais-valia para os jovens em situação de exclusão social e escolar.

Pelo que atrás ficou exposto, julgamos poder afirmar que o trabalho desenvolvido pelos professores do CEF junto dos jovens é um constante desafio para todos os que estão envolvidos. Imensas dificuldades deparam-se diariamente a todos os intervenientes que só se conseguem ultrapassar com muito empenho e perseverança.

Em relação à eficácia do CEF como organização, verificamos que **os objectivos (deste tipo de cursos) inicialmente previstos, a (re) integração dos jovens no sistema educativo, a conclusão da escolaridade obrigatória sempre que possível e a faculdade de proporcionar aos jovens integrados em CEF uma inserção qualificada na vida activa estão constantemente a ser executados e geralmente atingidos**. Contudo é de salientar, e isso foi verificado no nosso estudo, aquando da análise dos questionários verificou-se, nomeadamente na questão aos alunos sobre se concluíram ou não o curso, que na Escola de Lagares da Beira todos os alunos concluíram o curso com sucesso, e que na Escola da Cordinha só três alunos não o fizeram, logo aqui podemos constatar um dos objectivos deste tipo de cursos que é como foi mencionado acima a conclusão da escolaridade obrigatória destes alunos. Contudo e como foi demonstrado na análise dos questionários tanto dos alunos como professores, verificou-se que a conclusão deste tipo de cursos é mais fácil que o ensino dito



regular, como podemos ver através da análise no questionário à questão “Acha estes curso mais fácil que o ensino regular”, onde todos os professores, todos os alunos da Escola de Lagares da Beira e cerca de 80% dos alunos da Escola da Cordinha responderam que sim a esta questão.

No entanto, a vontade própria dos jovens em (re) ingressar à escola é um aspecto fundamental a ter em conta.

Segundo o nosso ponto de vista, o principal factor de sucesso no CEF, está nos seus recursos humanos e na sua estrutura organizacional conforme referimos atrás: o modelo de trabalho das equipas técnico-pedagógicas e a autonomia pedagógica dos professores. Foi possível verificar este aspecto através das entrevistas efectuadas, onde se constatou que as equipas técnico-pedagógicas reúnem uma vez por semana para debater os problemas que surjam fazendo também nessas reuniões os ajustamentos que achem necessários, bem como a parte da integração e disciplina.

No entanto, como em qualquer organização, a operacionalização de todos os recursos educativos que giram à volta do CEF não são fáceis de gerir.

Salientámos durante este estudo alguns pontos fracos do CEF que, de acordo com a análise dos dados recolhidos, merecem algum período de reflexão por parte de todos os actores envolvidos.

Entendemos que um plano de recrutamento eficiente de professores e uma política de formação interna dos recursos humanos são aspectos fundamentais a corrigir rapidamente. Caso não haja uma aposta clara no recrutamento e na formação, o conflito será sempre um factor a ter em conta no seio da equipa

técnico-pedagógica. Este aspecto ficou constatado nas entrevistas efectuadas, na qual os vários intervenientes nos transmitiram que foram escolhidos digamos “a sorte” sem ser verificado se realmente teriam formação para trabalhar com este tipo de alunos.

Verificou-se que a carga horária e a organização, em geral, são suficientes para o cumprimento dos programas, através dos inquéritos, tanto professores e alunos na sua maioria afirmaram que a carga horária é suficiente.

Um ponto bastante interessante foi verificar as vantagens e desvantagens deste tipo de curso após análise dos dados, apurou-se que a grande vantagem e desvantagem destes cursos tem o mesmo tópico que é a facilidade na conclusão dos estudos em relação ao ensino regular, ou seja, na parte da vantagem quer dizer que o mesmo contribui para o sucesso escolar português, nas desvantagens leva-nos a crer que existe o tal facilitismo. Aqui está de facto um ponto bastante importante que será tentar não fazer destes cursos uma regra, mas sim uma excepção, ou seja, terá de ser verificada no acto da matricula dos alunos se realmente esse alunos tem ou não algumas dificuldades de aprendizagem para que possa ingressar este tipo de cursos, senão isto torna-se uma regra e passamos a ter nas nossas Escolas, daqui a uns anos, somente este tipo de cursos devido ao tal facilitismo que se fala uma vez que este tipo de cursos está direccionado para alunos com alguns dificuldades de aprendizagem

Falando no facilitismo levou-nos a verificar a exigência destes curso, é claro que têm exigência, contudo verificou-se que a exigência é muito menos do que no ensino regular, como podemos constatar nos questionários tanto dos alunos como professores nos quais afirmar categoricamente que este curso é mais fácil concluir que o ensino regular.

Um facto bastante interessante foi verificar se existem estratégias, e se elas existissem quais é que seriam para ajudar o aluno a obter o sucesso escolar, e foi importante verificar que uma das estratégias deste curso são as reuniões semanais da equipa técnico pedagógica que visa a discussão de todos os problemas da semana transacta e adopção de estratégias para a resolução de possíveis problemas como podemos verificar através das entrevistas.

Pareceu-nos também como vimos na análise dos inquéritos que os alunos estão, na sua grande maioria satisfeitos com as metodologias utilizadas neste curso.

Relativamente ao aproveitamento escolar pode-se dizer que num universo de alunos alvo deste estudo num total de 66 alunos, 3 alunos não atingiram o sucesso, ou seja 4% dos alunos, e tendo em vista o tipo de alunos que vão para estes cursos, sabendo também que todos eles já reprovaram pelo menos uma vez, podemos afirmar que se trata de uma meta excelente para o poder político.

Verificando também que o nível informático com que ingressam nestes cursos é quase zero, verifica-se que têm uma evolução bastante satisfatória já que para poderem concluir o curso não podem ter níveis negativos nas Componentes Específicas, como tal não aconteceu pode-se afirmar que a sua evolução foi bastante boa, ou seja, pelo menos atingiram os objectivos mínimos na Componente específica.

Um dos nossos objectivos era também verificar se os cursos estão ou não adaptados para alunos com dificuldades de aprendizagem, e desde cedo foi possível verificar através dos inquéritos bem como da nossa pesquisa documental,

que não, estes cursos não podem por exemplo, ou não estão preparados, para receber alunos com deficiência áudio visual.

Foi ainda importante verificar que os professores e coordenadores não têm qualquer formação específica para leccionar nos Cursos de educação e Formação, tal facto foi verificado nas entrevistas realizadas, e que não existem critérios para recrutar esses professores que serão parte de uma equipa técnico pedagógica por grupo Turma.

Foi também muito gratificante verificar que os professores ao falarem num perfil necessário para leccionarem nos cursos CEF, eles falaram em calma, paciência, tolerância, perseverança, daqui pode-se tirar várias conclusões uma delas é que trata-se realmente de lidar com alguns jovens problemáticos, diria mesmo difíceis. Neste âmbito também eles não têm formação interna para trabalharem com estes jovens.

Em suma, podemos afirmar que, apesar dos pontos fracos do CEF mencionados durante este estudo e que merecem ser corrigidos, a existência deste programa educativo e formativo representa, por si só, um contributo para a (re) integração de jovens no sistema educativo.

### **6.3. CONCLUSIONS FOR EACH CASE**

The results of this study on the Course of Education and Training of IT were very similar in the two schools. The big difference between the populations studied a School Lagares da Beira and one of the School of Cordinha was that the School of Lagares da Beira 50 students of all respondents were successful and completed

the course, while at the School of Cordinha of 16 students surveyed , 3 were not successful and therefore not completed the course.

Please note that these 3 students and after analysis of documents and informal conversation with the teachers found that they were excluded by faults.

And a point to keep in mind the surroundings and the need for teachers to engage in urgent these students to be frequent, since they are required to attend 90% of the time course.

However immediately to their exclusion, these students were duly conveyed to the regular school curriculum with alternative, since it had many shortcomings and have special educational needs, not coming this way to the dropout statistics.

In other results at two schools in the same study were similar, we can conclude that in some ways is the mirror of education courses and training in general in Portugal.

So then it is in some ways a summary of this study in two schools target on this course in General:

- The course is assessed satisfactorily by the teachers although the methodology has allowed a significant learning enjoyable and contextualized.

- The learning during the development of the course, can be applied in practice.

- There were also indicated several factors that contribute to the success of the course, among them stands out: the teaching team for the delivery rates, with adjustments in their weekly meetings, this aspect was verified through interviews. "The Coordinator of Education and Training has to animate the project or develop it, gather all the lesson plans which sometimes is not easy to organize all the weekly meetings, plan everything outlets, plan all you have to do with the class project. These are all working hours. (Interview with the Coordinator of the School of CEF Lagares da Beira).

- The computer increases the interest of the student, bringing a positive result for the teaching learning process.

- The main barriers to using the computer lab are on a limited number of computers and the physical space that does not meet the demand, this was recorded on questionnaires and informal conversation after coma direction of the schools have mentioned that are a little limited resources that have since there are no funds to invest in this area.

Finally, it was concluded that working with new technologies, in particular, the computer at school is definite point, but is no guarantee of success in teaching and learning, if there is concern about changing the school culture. It is essential to build learning environments conducive to building knowledge of the student. The

school as an institution, teachers and students must be prepared to play their roles independently and cooperatively.

### **6.3. CONCLUSIONES PARA CADA CASO**

Los resultados de este estudio en el Curso de Educación y Capacitación de las TI son muy similares en las dos escuelas. La gran diferencia entre las poblaciones estudiadas de Escuela Lagares da Beira y uno de la Escuela de Cordinha fue que la Escuela de Lagares da Beira 50 estudiantes de todos los encuestados han tenido éxito y completado el curso, mientras que en la Escuela de Cordinha de 16 estudiantes encuestados , no 3, no tuvieron éxito, por lo que completaron el curso.

Tenga en cuenta que estos 3 estudiantes y tras el análisis de documentos y conversación informal con los profesores descubrieron que eran excluidos por faltas.

Y un punto a tener en cuenta el entorno y la necesidad de los docentes a participar en la urgente a estos estudiantes a ser frecuentes, ya que están obligados a asistir al 90% del curso del tiempo.

Sin embargo de inmediato a su exclusión, estos estudiantes fueron debidamente transmitidas al currículo regular de la escuela con alternativas, ya que tenía muchas deficiencias y tienen necesidades educativas especiales, no viene de esta manera a las estadísticas de deserción escolar.

En otros resultados en dos escuelas en el mismo estudio fueron similares, podemos concluir que en algunos aspectos es el espejo de los cursos de la educación y la formación en general en Portugal.

Por lo que también es en cierto modo un resumen de este estudio se dirigen a dos escuelas de este curso en general:

- El curso es evaluado satisfactoriamente por los profesores y que la metodología ha permitido un significativo aprendizaje agradable y contextualizada.
- El aprendizaje durante el desarrollo del curso, se puede aplicar en la práctica.
- También se indicó varios factores que contribuyen al éxito del curso, entre los que destaca: el equipo docente de los tipos de entrega, con los ajustes en sus reuniones semanales, este aspecto ha sido comprobada a través de entrevistas. "El Coordinador de Educación y Formación para animar el proyecto o desarrollarlo, reunir todos los planes de lecciones que a veces no es fácil **organizar todas las reuniones semanales**, los puntos de venta todo el plan, el plan de todo lo que tiene que ver con el proyecto de clase. Estas son todas las horas de trabajo. (Entrevista con el Coordinador de la Escuela de CEF Lagares da Beira).



- La computadora aumenta el interés del estudiante, con lo que un resultado positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las principales barreras al uso del laboratorio de computadoras están en un número limitado de ordenadores y el espacio físico que no cumpla con la demanda, este fue grabado en los cuestionarios y la conversación informal después de coma dirección de las escuelas han mencionado que son un poco limitados recursos de que han puesto que no hay fondos para invertir en esta área.

Por último, se concluyó que el trabajo con nuevas tecnologías, en particular, el punto de la computadora en la escuela es definitivo, pero no es garantía de éxito en la enseñanza y el aprendizaje, si hay preocupación acerca de cambiar la cultura escolar. Es esencial para construir entornos de aprendizaje propicio para el desarrollo de conocimientos del estudiante. La escuela como institución, los profesores y los estudiantes deben estar preparados para desempeñar sus funciones de forma independiente y cooperativa.

### **6.3. CONCLUSÕES RELATIVAS A CADA CASO**

O resultado obtido neste estudo sobre o Curso de Educação e Formação de Informática foram bastante similares nas duas Escolas. A grande diferença das duas populações estudadas uma da Escola de Lagares da Beira e outra da Escola da Cordinha, foi que na Escola de Lagares da Beira dos 50 alunos inquiridos todos obtiveram sucesso e concluíram o curso, enquanto na Escola da Cordinha dos 16

alunos inquiridos, 3 não obtiveram sucesso e conseqüentemente não concluíram o curso.

De salientar que estes 3 alunos e após análise documental e conversa informal com os professores verificou-se que os mesmos foram excluídos por faltas.

E um ponto a ter em atenção é a necessidade e envolvimento por parte dos professores na urgência de cativar estes alunos a serem assíduos, uma vez que eles são obrigados a assistir a 90% da carga horária do curso.

Contudo imediatamente à sua exclusão, estes alunos foram devidamente encaminhados para o ensino regular com currículo alternativo, uma vez que apresentavam várias lacunas, bem como teriam necessidades educativas especiais, não entrando desta forma para as estatísticas do abandono escolar.

Nos restantes resultados obtidos nas duas Escolas em estudo os mesmos foram similares, o que podemos concluir que de certa forma será o espelho dos Cursos de educação e Formação no geral em Portugal.

Então fica se seguida alguns aspectos em forma de resumo deste estudo nas duas Escolas alvo, sobre este Curso no Geral:

- O curso é avaliado de forma satisfatória pelos professores sendo que a metodologia, tem permitido uma aprendizagem significativa, prazerosa e contextualizada.

- A aprendizagem, durante o desenvolvimento do curso, é passível de aplicação na prática.

- Foram apontados vários factores que contribuem para o sucesso do Curso, dentre eles destaca-se: a equipa técnico pedagógica pela sua entrega diária, com os respectivos ajustamentos nas reuniões semanais, este aspecto foi verificado através das entrevistas. “O Coordenador dos Cursos de Educação e Formação tem que animar o projecto ou seja desenvolvê-lo, reunir todas as planificações o que por vezes não é fácil, **organizar todas as reuniões semanais**, planear tudo o que é saídas, planear tudo o que tem a ver com o Projecto Curricular de Turma. Tudo isso são horas de trabalho”. (Entrevista à Coordenador dos CEF da Escola de Lagares da Beira).

- O computador aumenta o interesse do aluno, trazendo um resultado positivo para o processo ensino aprendizagem.

- Os principais entraves ao uso do laboratório de informática estão no número limitado de computadores e no espaço físico que não atende a demanda, tal facto foi verificado nos questionários e após conversa informal coma direcção das Escolas, mencionaram que estão um pouco limitados aos recursos que têm uma vez que não existem verbas para investir nessa área.

Enfim, concluiu-se que trabalhar com as novas tecnologias, em especial, o computador nas escolas é ponto definitivo, mas não é garantia de sucesso no ensinar e no aprender, se não houver preocupação com a mudança da cultura escolar. É essencial construir ambientes de aprendizagem propícios a construção do conhecimento do educando. A escola, enquanto instituição, educadores e

educandos têm de estar preparados para desempenharem os seus papéis de forma autónoma e cooperativa.

#### **6.4.PRESPECTIVAS E PROPOSTAS DE MELHORAMENTO**

Os avanços tecnológicos e, em especial, o computador, vêm impulsionando novas e profundas mudanças sociais e culturais. O uso da tecnologia influencia o quotidiano da sociedade e está a mudar também o ensino, aproximando-o cada vez mais do processo natural de difusão cultural. Para que a escola esteja preparada a enfrentar os desafios impostos pelas novas tecnologias, deve pensar na formação de um novo ser humano, que viva plenamente o mundo da comunicação. Deve-se também preocupar com a formação de cidadãos que tenham capacidade de aprender a aprender e de utilizar a tecnologia como mais um instrumento que os auxilie a construir e reconstruir conhecimentos.

Como se percebe no desenvolvimento do estudo, não basta equipar as escolas com computadores, ensinar a informática para os alunos mas ficar ainda a trabalhar com uma metodologia tradicional. O desafio encontra-se em como fazer com que os recursos computacionais sejam incorporados à cultura escolar.

O importante ao utilizar os recursos tecnológicos à disposição das práticas pedagógicas é questionar o objectivo que se quer atingir, avaliando sempre as vantagens e as limitações de tais recursos. Outro ponto crucial é que faça parte do projecto político pedagógico da escola uma proposta de uso educacional destes recursos, sendo que todos os profissionais devem estar envolvidos com a mesma.

Esse novo momento educacional exige professores capacitados para utilizarem de forma reflexiva, contextualizada e criativa as novas tecnologias.

A partir do resultado deste estudo, propõem-se as seguintes recomendações:

- Desenvolver uma proposta para a formação de professores para atuarem nas suas escolas, dentro de uma proposta construtivista, utilizando o computador como um rico recurso que provoca a mudança da cultura escolar.
- Desenvolver um processo de acompanhamento/assessoria aos professores que utilizam computadores nas escolas.
- Adequar a língua estrangeira ao tipo de curso, ou seja, se o curso for de Informática, o Inglês deverá ser um Inglês a nível Informático, se for um Curso de Mecânica o Inglês terá de ser ao nível técnico relacionado com mecânica e assim sucessivamente.
- Tentar fazer com que os conteúdos abordados nas várias disciplinas proporcionem se possível sempre uma relação teórico prática, uma vez que neste tipo de cursos temos jovens com bastante dificuldade e com a relação teórico prática é mais fácil para eles absorverem a informação.
- As metodologias utilizadas devem permitir a interacção com todas as disciplinas para uma melhor consolidação dos conhecimentos.

- Deve haver um constante incentivo, diria mesmo diário para a assiduidade dos alunos, visto que, se eles atingirem o limite máximo de faltas são excluídos do curso.
- Estes alunos devem ser sempre estimulados a participar e a debater as suas ideias para poderem ter mais auto-estima no seu futuro na vida activa.
- É necessário transmitir os conteúdos das disciplinas com clareza e verificar constantemente se esse objectivo está a ser atingido, pois facilmente os alunos podem não compreender um conteúdo.
- É fundamental que o material existente nas aulas práticas seja suficiente, permitindo a todos os alunos a sua utilização, e sem excepção. De frisar que este ponto é bastante importante para a consolidação das matérias teóricas.
- Deve haver material didáctico pedagógico que atenda às diversidades para a realização das aulas teórico práticas. Se não for suficiente o material produzido pelo professor, deverá ser adquirido outro tipo de material, nomeadamente livros.
- Seria importante adaptar este tipo de cursos para pessoas com necessidades educativas especiais, falando mais especialmente nos cursos de informática, por exemplo ser possível ter equipamento informático para pessoas com problemas áudio visuais.

- É necessário verificar que nenhum aluno concluiu o curso sem pelo menos atingir as competências mínimas, uma vez, que poderão vir a integrar um posto de trabalho ao fim da conclusão do mesmo.
- De salientar a necessidade da totalidade dos alunos conhecerem os objectivos do curso, não podendo haver dúvidas em nenhum deles sobre esses objectivos.
- Os critérios de avaliação têm de ser sempre apresentados aos alunos, fornecendo-lhes mesmo em formato papel ou digital os respectivos critérios.
- É necessário dotar as salas de aula, nomeadamente as salas práticas de informática com boas condições físicas para a realização das mesmas, não colocando digamos os computadores ao “molho” onde mas cabem os alunos. Deve-se proporcionar sempre boas condições físicas de trabalho aos alunos.
- No final do curso é necessário perceber quais os alunos que irão continuar os estudos e aqueles que irão parar os seus estudos para integrarem a vida activa, pois é necessário tentar ajudar esses alunos a ingressarem no mercado de trabalho numa actividade relacionada com o seu curso.
- É necessário acabar com a ideia do facilitismo deste cursos perante a classe estudantil, bem como a população em geral, nomeadamente tentando dar mais dinâmica e exigência aos alunos que os frequentam.

- Verificou-se após análise e conversa com professores que, sendo o horário lectivo a prestar de 22 horas, estes docentes estão sujeitos a cargas horárias lectivas que se situam entre as 24 e as 27 horas (por vezes mais!) sem qualquer tipo de remuneração acrescida ou extraordinária, para poderem cumprir o programa, este facto e como estes alunos exigem bastante atenção e trabalho, leva por vezes à desmotivação do professor, o que pode levar a algum insucesso, é necessário verificar estas situações, prevendo no início do ano lectivo o numero de horas reais que cada professor vai leccionar, para depois durante o ano não haverem surpresas deste género.
- Exercício de cargos pedagógicos (Director de Turma e coordenador de curso, entre outros) sem a correspondente redução da componente lectiva e sem qualquer compensação remuneratória. O mesmo se aplica aqui o que foi dito no ponto anterior.

Em fase de conclusão fica apenas uma nota que nos últimos 4 anos, a oferta de cursos profissionais passou de uns residuais 10% para 60,3% do total global deste subsistema.

Se, por um lado, este é um crescimento que poderia introduzir efeitos positivos, designadamente ao nível da redução do abandono escolar ou da resposta pública neste âmbito, por outro, ele está a fazer-se à custa:

- do empobrecimento do currículo de formação geral, conferindo-lhe um estatuto de segunda oportunidade;



- do aumento da precariedade laboral dos docentes e de sucessivos atropelos à legalidade, designadamente em matéria de horários de trabalho e de subversão do conteúdo funcional e dos seus direitos profissionais;
- de redução do número de horas de formação, empobrecendo, principalmente, as áreas técnicas e práticas, que são fundamentais;
- da substituição de todos os cursos tecnológicos das escolas secundárias, mesmo quando os resultados eram positivos, sem que qualquer avaliação a tenha justificado;
- de empurrar muitas escolas para uma reorientação curricular para a qual não estavam, obviamente, preparadas.

Concluindo, são dois os traços dominantes em todo este balanço que é muito negativo:

- Um financiamento sufocante da actividade destas escolas, por ser, não só absolutamente desadequado mas, ainda, insuficiente e sistematicamente atrasado;
- O sacrifício profissional dos professores, técnicos, formadores e restantes funcionários auxiliares de acção educativa e administrativos que, com a sua dedicação e protagonismo (e o seu próprio prejuízo), têm sido o garante desta resposta educativa e formativa.

---

## **BIBLIOGRAFIA**

---



## BIBLIOGRAFIA

ABELL, J. (1997): Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7 (1997).

ABRANTES, P. (2001): *A reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações*. Lisboa: DEB.

AFONSO, A. J. (1998): *Modernização, democratização e neoliberalismo: tensões e ambiguidades de uma reforma educativa*. Lisboa.

AGLIETTA, Michel (1982): *Régulation et crises du capitalism: 1'experience des Etats Unis*, Calmnn-Lévy, Paris.

ALMEIDA, Fernando José; FONSECA JÚNIOR, Fernando Moraes (2000): *ProInfo: Projetos e Ambientes Inovadores. Série de Estudos Educação a Distância*. Brasília Ministério da Educação.,.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de (2000a): *Informática e Projectos: Conceitos Recorrentes na Lista de Discussão dos Multiplicadores do ProInfo*.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de (2000c). *ProInfo: Informática e Formação de Professores. vol. 2 Série de Estudos Educação a Distância Brasília: Ministério da Educação*.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; ALMEIDA, Fernando José (1998): Uma zona de conflitos e muitos interesses. In: Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

ALMEIDA, D.(2004): Segunda Lei da Termodinâmica. Recursos Digitais e Ensino da Química, Tese de Mestrado de Química para o Ensino, FCUP.

ALONSO, L. PERALTA, H.; ALAIZ, V. (2001): Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

Altricheter, H., Posh, P. e Somekh, B. (1993): Teachers Investigate their work –An introduction to the methods of action research. London: Routledge.

APPLE, M. (1999): Políticas culturais e educação. Porto: Porto Editora.

ASSMANN, Hugo (1998): Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

BARDIN, L. (2004): Análise de conteúdo, Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (1996): O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.) O estudo da escola. Porto: Porto Editora, p. 167-189.

BEHRENS, Marilda Aparecida (2001): Tecnologia interactiva a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação.

BELL, M.A. (2002): Why use an interactive whiteboard? A baker's dozen reasons! Teachers.Net Gazette, 2002, [online] [consultado em: 2008/02/15]. Disponível em: <http://teachers.net/gazette/JAN02/mabell.html>

BOURDIEU, Pierre (1979): La distinction. Critique sociale du jugement, Les Edition de Minuit, Paris.

BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert (1976): Schooling in capitalist America educational reform and the contradictions of economic life, Routledge & Kegan Paul, Londres.

BOYER, Robert (dir.) (1986): La flexibilité du travail en Europe, La Découvert, Paris.

BRANDÃO, C.(1993): Evolução do Papel do Professor. Consequências para a educação. Revista Aprender,1993, 15, 19-23.

BRANDÃO, E.J.(1998): Repensando modelos de avaliação de software educacional. [online] [consultado em: 2008/02/15] Disponível em : <http://www.minerva.uevora.pt/simposio/comunicacoes/artigo.html>

BRÁS, C., (2003): Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino da Física e da Química: os professores e a Astronomia no ensino básico - Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto [online] [consultado em: 2008/02/15]. Disponível em: <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/carlosbras/>

BRUYNE, P. ; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. (1991): Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.

CANÁRIO, R. ( 1996): A escola e o local e a construção de redes de inovação. In: CAMPOS, B. (Org.). Investigação e inovação na qualidade das escolas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela (1998): Metodologia da Investigação – Guia para Auto- Aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

CARNEIRO (2006): Entrevista [online] [consultado em: 2008/3/12]. Disponível em: [www.educare.pt](http://www.educare.pt)

Carrier, Jean-Pierre (1998) “S’informer et communiquer”, Vers l’Education Nouvelle, nº 487, 7.

Conselho Nacional de Educação (1998) – Parecer nº2/98 – A Sociedade da Informação na Escola. [online] [consultado 2008-11-28]. Disponível em <http://www.cnedu.pt/parcne98.pt/parcne98.html>.

CHAGAS, I.(1997): Multimédia nas aulas de ciências – Propostas de utilização apresentadas por futuros professores. Edições J. Fróis, e M. Barbas, 1999.

CHANGAS, I. (1999) - Multimédia nas aulas de ciências. Propostas de utilização apresentadas por futuros professores. In J. Fróis, e M. Barbas (Eds.). Cenários interactivos. Arte e tecnologia (pp. 133-146). Santarém: E.S.E. de Santarém.

CNE, (1998): Conselho Nacional de Educação – Parecer nº2/98 – A Sociedade da Informação na Escola.

CORREIA, J. A. (1999): As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, p. 82-109.

COSTA, Íris Elisabeth T. (2001): Tecnologia da informação e comunicação e suas implicações pedagógicas. Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação.

CRSE. (1988): Proposta global de reforma. Relatório final. Lisboa: Ministério da Educação.

DAPP (2000): A parceria entre a escola, a família e a comunidade: relatório final sobre uma visão prospectiva da relação escola/família comunidade: criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

DAPP (2005): Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, Estratégias para a Educação – As TIC na educação.

DAPP (2003): Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação; Estratégias para a Educação – As TIC na Educação.

DEB, (2001): Departamento da Educação Básica – Ciências Físicas e Naturais – Orientações Curriculares para o 3º ciclo do Ensino Básico – Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

DOERINGER, Peter B. and PIORE, Michael (1971): Internai labor markets and manpower analysis, Health Lexington Books, Lexington.



DOMINGOS, A. (1985): A teoria de Bernstein em sociologia da educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DRUCKER, Peter (1997): Sociedade pós-capitalista. 6 ed. São Paulo: Pioneira,

ESCUADERO MUÑOZ; GONZÁLEZ GONZÁLEZ (1984): La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del professor. Colección Práctica educativa. Madrid: Editorial Escuela Española.

ESTEVES, António Joaquim (1988) — "Transition au travail: elements d'analyse et perspectives", GONÇALVES, António Custódio (org\*), La Sociologie et Les Nouveaux Défis de la Modernisation, Association International des Sociologues de Langue Française, Porto, pp. 19-28.

FERNANDES, M. (2000): Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, Paulo Antunes (1993): Valores dos Jovens Portugueses nos anos 80, ICS/IJ, Lisboa.

FLUCKIGER, F (1995): Understanding Networked Multimedia. Londres: Prentice Hall.

FOWELL, S. e LEVY, P. (1998): Developing a new professional practice: model for networked learner support in higher education. Journal of documentation.

FREITAS, C. NOVAIS, M. BATISTA, V. RAMOS, J. L.(1997) -Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem.Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FRÓES, Jorge R.M (1998): A relação homem-máquina e a questão da cognição. In: Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação. Série de Estudos Educação a Distância.

GADOTTI, Moacir (1999): O Ciberespaço da Formação Continuada – Educação à Distância com Base na Internet.

GOMES,M.C. e SILVA,M.J.(1997) – Avaliação de aplicações educativas no ensino das Ciências da Natureza: formar para utilizar. Comunicação apresentada no IIºSimpósio Investigação e desenvolvimento de Software educativo, Setembro de 1997, no Departamentode Engenharia Informática de Coimbra.

GRÁCIO, Sérgio (1988): "Crise juvenil e invenção da juventude. Notas para um programa de pesquisa", / Congresso Português de Sociologia: a Sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século, APS/Fragmentos, Lisboa, pp. 103-111.

GRÉGOIRE, R., BRACEWELL, R. & LAFERRIÈRE, T. (1996): The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools: Documentary Review. Laval University and McGill University.

HARGREAVES, A. (1988): Os professores em tempo de mudança. Porto: Edições ASA.

HERNÁNDEZ (1998): Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projectos de trabalho. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

I.I.P. (2006): Instituto da inteligência do Porto. [online][consultado em : 2008/03/06] Disponível em: [http://expresso.clix.pt/Actualidade/Interior.aspx?content\\_id=366882](http://expresso.clix.pt/Actualidade/Interior.aspx?content_id=366882)

KINTSCH, E., FRANZKE, M., HALEY, P., KINTSCH W. (1995): Principles of learning in multimédia educacional systems. Boulder: University of Colorado.

LE BOTERF, Guy (1989): Comment investir enformation, Les Editions d'Organisation, Paris.

LEITE, C. (1997): As palavras mais que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

LEVY, P. (1994): A inteligência colectiva – para uma antropologia do ciberespaço, Lisboa: Instituto Piaget.

LITWIN, Edith (1997): As mudanças educacionais: qualidade e inovação no campo da tecnologia educacional. In. Tecnologia educacional: política, história e propostas.

LIVRO VERDE (1997): Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal. Missão para a Sociedade da Informação.

LORENZO DELGADO, M. (2004). Instituciones y escenarios para un currículum multicultural. Bordón. Revista de Pedagogía, vol. 56. nº 1. pp. 81-84.

LORENZO DELGADO, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. En Revista Española de Pedagogía, vol. 63, nº 232. pp. 367-388.

MAGDALENA, Beatriz Corso & COSTA, Íris E. Tempel (2000): ProInfo: Conteúdos: Para quê? Por quê? In: \_\_\_\_\_. Multiplicadores-L: Confrajolas no Palco.

MARCOS, L. H. (2003): Galáxia Digital e Pedagogia da Interactividade. [online] [consultado em: 2008/02/23]. Disponível em:[http://www.c5.cl/ieinvestiga/i\\_actas.htm](http://www.c5.cl/ieinvestiga/i_actas.htm).

MARQUES, R, (1998): Modelos pedagógicos actuais.

MASETTO, Marcos T. (2000): Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus,.

MAURICE, Marc, SELLIER, François et SILVESTRE, Jean-Jacques (1982) - Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale, Puf, Paris.

MEDEIROS, A. e MEDEIROS, C. F. D.(2002): Possibilidades e limitações das simulações computacionais no ensino da Física.

MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994): Qualitative data analysis, 2nd ed. London: Sage.

MINTZES, J., WANDERSEE, J. e NOVAK, J.(2000): Ensinando Ciência para a compreensão, uma visão construtivista. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

MORAES, Maria Cândida (1997<sup>a</sup>): Informática Educativa no Brasil: Uma História Vivida, Algumas Lições Aprendidas. Revista Brasileira de Informática na Educação, UFSC, Florianópolis, n. 01..

MORAIS et al. (1989): Teoria (s) e Prática (s) em Ensino das Ciências. Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

MORAN, José Manuel (2000): Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: \_\_\_\_\_. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus.

MORETTO, Vasco Pedro (2001): Prova - um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A.

MORGADO, L. (1998) – O lugar do hipertexto na aprendizagem: alguns princípios para a sua concepção.

MORGADO, P. M. (1998) – A longa Viagem dos continentes como um meio de promover a mudança conceptual. Dissertação de Mestrado em Tecnologia Educativa. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

MOURA, R.M., (2001) – Educação de adultos perante as tecnologias da informação Tecnologias em Educação, Estudos e Investigações. Lisboa: Universidade de Lisboa.

NEVES, Carmen M. C. (1995): Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In Veiga, Ilma Passos Alencastro. (org.) Projeto Político-Pedagógico: Uma Construção Possível. 7 ed. Campinas, SP: Editora Papirus,.

NÓVOA, A. (1992): A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre formação de professores. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa.

OCDE (2000) ,Education at a glance, OECD Indicators, Paris.

OCDE (2001), Learning to change: ICT in schools, Paris.

PACHECO, J. (2000): Tendências de descentralização das políticas curriculares. In: Políticas educativas: o neoliberalismo em educação.

PAIVA, J. (2004) – A Fusão Feliz. [online] [consultado 2008-10-25]. Disponível em [http://www.spq.pt/boletim/92/bl92\\_08.pdf](http://www.spq.pt/boletim/92/bl92_08.pdf).

PAIVA, J. (2003): As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Alunos. Ministério da Educação. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento. 2003.

PAIVA, J. (2003): As tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores. Ministério da Educação

PAIVA, J. (2002): As tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores. Ministério da Educação

PAPERT, S. (1985): Mindstorms: children's, computers and powerful ideas. New York, Basic Books.

PAPERT, S. (1993): A escola está a perder a sua legitimidade. Revista Aprender.

PARDAL, L. E CORREIA, E. (1995): Métodos e técnicas de investigação social. Porto: Areal Editores.

PERALTA, M. H. (2002): Como avaliar competência(s)?: algumas considerações. In: Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas. Lisboa: DEB, p. 25-33.

PERRENOUD, P (1999): Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed.

PINTO, M. L. S. (2002): Práticas Educativas numa Sociedade Global.

PIORE, M. e BERGER, S. (1980) - Dualism and discontinuity in industrial societies, Cambridge University Press, Cambridge.

PIRES, E. L. (1999): Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários. 5 ed. Porto: Asa.

PONTE, J. (1988): O computador – Um Instrumento da Educação. Lisboa: Texto Editora.

PONTE, J (1997): As novas tecnologias e a educação. Lisboa: Texto editora.

PONTE. J. (1997): O Computador – Um Instrumento da Educação. Lisboa: Texto Editora.

PONTE, J. (1992): O computador – Um Instrumento da Educação. Lisboa: Texto Editora.

POPKEWITZ, T.; PEREYRA, M. (1992): Práticas de reforma na formação de professores em oito países: um esboço de uma problematização. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. (Org.). Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito (2001): Articulando Saberes e Transformando a Prática. Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação.

PRETTO (1999): Nelson de Luca. Uma escola sem/com futuro. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus.

PRIETO, Carlos (1994): Trabajadores y condiciones de trabajo, Ed. HOAC, Madrid.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1998): Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

RIEBER, L.P. (1996): Seriously Considering Play: Designing Interactive Learning Environments Based on the Blending of Microworlds, Simulations, and Games University of Georgia: Educational Technology Research & Development.

RODRIGUES, Maria João: (1993) - Avaliação e aprendizagem social: uma proposta de metodologia, Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica, ISC, Lisboa.

RODRIGUES, Maria João (1988): O sistema de emprego em Portugal. Crise e mutações, Publicações Dom Quixote, Lisboa.

RODRIGUES, Neidson (2000): Educação: Os desafios da formação humana. Cadernos para o Professor.



ROSA, L. M. (2000): A integração das T.I.C na escola: desafios, condições e outras Reflexões. [online] [consultado em: 2008/03/23]. Disponível em: [http://www.prof2000.pt/prof2000/agora3/agora3\\_4.html](http://www.prof2000.pt/prof2000/agora3/agora3_4.html).

ROSE, José (1984): En quête d'emploi, Económica, Paris.

SALGUEIRO, M.(2003): Simulações On-line para o ensino e aprendizagem da Química. Dissertação de Mestrado em Química para o ensino. FCUP, [ online] [consultado 2009-04-28]. Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/salgueiro/>.

SANTOS, N. (1999): Desenvolvimento de Software Educacional. [online] [consultado em: 2008/02/15]. Disponível em: [http://www.ime.uerj.br/~neide/Des\\_Soft.html](http://www.ime.uerj.br/~neide/Des_Soft.html).

SANTOS, E. (1998) – O computador e o Professor: Culturas Profissionais na Sala de Aula. Tese de Mestrado. FCUL.

SANTOS, Félix Requena (1991): Redes sociales y mercado de trabajo — elementos para una teoria dei capital relacional, Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo Veintiuno de Espana Editores, S.A., Madrid.

SILVA, A. J. (1997): A Internet no ensino das Ciências Físico-Químicas. Tese de Mestrado em Ensino da Física. Universidade de Coimbra.[Online] [consultado em: 2008/02/15]. Disponível em: [http://nautilus.fis.uc.pt/softc/Read\\_c/Read\\_c.html](http://nautilus.fis.uc.pt/softc/Read_c/Read_c.html)

SILVESTRE, Jean-Jacques (1986): "Marches du travail et crise économique: de la mobilité à la flexibilité", Formation Emploi, nº 14, Avril/Juin, pp. 54-61.

SOMMANT, M. (1999): Les multimédias dans le milieu scolaire. Nouvelle Revue Pédagogique.

STOER, S. R.; STOLEROFF, A.; CORREIA, J.A. (1990): O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 29, p. 11-53.

STOER, S. R. (1992): A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. (Org.). Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa.

TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da actualidade. 3 ed. São Paulo: Érica, 2001.

TAKAHASHI, Tadao (2000): Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. (1998): Projecto político pedagógico da escola e cultura da organização de ensino. Cadernos para o Professor - Construindo a Escola do Caminho Novo, SME/PJF, Juiz de Fora, ano VII, n.6.

TEODORO, (1998): A. A reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. Educação, Sociedade e Culturas.

TEODORO, V. DUARTE; FREITAS, J. CORREIA (1992): Educação e Computadores – Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento.

VALENTIM, M. S.V. (2002): Brincadeiras infantis: importância para o desenvolvimento neuropsicológico. [online] [consultado em: 2008/02/15]. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/artigos/pedagogia/0019>

VALENTE, J. A. (1993): Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação. 1ª Ed. Campinas: NIED/UNICAMP.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (1995 ): Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: uma construção possível. 7 ed. Campinas, SP: Editora Papirus.

YIN, R. K. (1994): Case study research. Design and methods. 2nd ed.. London: Sage.

## LEGISLAÇÃO

LEI Nº 46/86 de 14 de Outubro (LBSE).

DEC. LEI 286/89 de 29 de Agosto - aprova a organização curricular e os planos curriculares do Ensino Básico da Reforma de finais dos anos 80

DESPACHO Nº 484897 – Gestão Flexível do Currículo.

DESPACHO Nº 9588/99 - Gestão Flexível do Currículo.

DEC. LEI Nº 6/2001 de 18 de Janeiro (aprova a organização curricular e os planos curriculares do Ensino Básico da Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90).

Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho.

Rectificação n.º 1673/2004, de 7 de Setembro.

Despacho Conjunto n.º 287/2005, 4 de Abril.

Despacho Normativo n.º 14/2007, de 8 de Março.

Despacho Normativo n.º 17860/2007, de 31 de Março.

Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro.



---

# ANEXOS

---



## ANEXO 1

### ***Entrevista Semi-Dirigida à Coordenadora Do CEF Da Escola de Lagares da Beira***

**1-04-2009**

Professora do QND de Educação Tecnológica.

14 anos de serviço

38 anos de idade

3º ano no CEF

E. Como teve conhecimento do CEF e como foi recrutado para leccionar no CEF?

R. Eu estava colocada no Porto e a minha família estava em Coimbra e estava a tentar por todos os meios vir para junto da minha bebé que tinha sete meses e do meu marido. Entretanto, pedi destacamento e fiquei colocada nesta Escola por 3 anos.

E. Está há quantos anos no CEF?

R. 3 anos. Este é o terceiro ano.

E. Que disciplinas lecciona?

R. No CEF, Higiene e Segurança no Trabalho fora do CEF, ou seja no ensino regular Educação tecnológica.



E. Teve formação interna aquando do seu ingresso no CEF?

R. Na primeira entrevista que tive, com o Presidente do Executivo, foi-me explicado o que era o CEF, foi bem explicitado. Aliás, eu já sabia porque uma amiga já me tinha explicado. Sobre o funcionamento, não. Eu quando vim no primeiro ano, tive que me adaptar porque precisava de cá estar, a verdade é essa. Portanto, foi um bocadinho a necessidade com a oportunidade. Como precisava de cá estar, adaptei-me com mais facilidade e por necessidade também. Em termos de estrutura, de orgânica, fui aprendendo no dia a dia.

E. Teve formação específica para leccionar no CEF?

R. Relativamente ao CEF, não. Eu acho que era muito importante haver mas não há.

E. E que tipos de alunos encontra aqui no CEF?

R. São alunos com muitas dificuldades de aprendizagem. Eu penso que há aqui alguns jovens com necessidades educativas especiais que não estão sinalizadas.

Nomeadamente posso falar de dificuldades na leitura, défice de leitura: dislexia, disgrafia, desortografia, isto tudo existe e não há aqui um acompanhamento a esse nível.

Depois, em termos de disciplinas, de conteúdos programáticos, eu acho que o Inglês não faz sentido para estes alunos . Mas eu penso que neste tipo de alunos, o Inglês é perfeitamente desnecessário. Porque eles mal sabem escrever em Português, é uma língua que eles deveriam...as horas que eles têm no Inglês deveriam ter...Não deveriam ter Inglês, é a minha opinião.

E. E sente necessidade de ter uma formação específica para lidar com estes jovens?

R. Sim, sim, claro. Nós temos de compreendê-los, de saber perceber como é que se lida numa situação de agressividade e nós chegamos aqui e cada um lida como pode e como consegue e às vezes as coisas não estão muito correctas. Há situações que poderiam ser perfeitamente previsíveis e perfeitamente controláveis com alguma formação por exemplo nessa área.

E. E quem seria responsável por dar essa formação?

R. Eu acho que deve ser o Ministério da Educação, através das Direcções Regionais, porque nós somos do Ministério da Educação mas a área social não é do nosso conhecimento, não é da nossa competência.

Eu penso que isso seria algo que, em termos de lidar com..., porque nós como professores temos de saber lidar com isso porque há escolas agressivas também, é o aspecto pedagógico não há dúvida. Mas aqui é demasiado, há situações que são extremas.

Eu penso que nós aqui temos de ter uma, eu não quero dizer a palavra mas vou dizer, pronto vou usar o termo “compreensão”. Vamos ter de ter uma compreensão aqui maior do que com os alunos do ensino regular dito normal e por isso, eu acho que os professores que vêm para aqui com a postura que têm na escola de faltas, “vais para a rua”, etc. dão-se muito mal. Portanto, era muito importante haver essa consciencialização dos professores antes de entrarem para aqui. Informação, algumas técnicas de relaxamento dos alunos, coisas deste género que não são feitas e que devíamos fazer.

E. Fale-me da estrutura organizacional existente no CEF.

R. Eu tenho para mim que a minha superior hierárquica é a minha Escola mas acho estranho que ao fim de três anos de cá estar isto não seja... Eu assumo isso pessoalmente como um dado adquirido, pronto. Porque tenho necessidade de o fazer mas realmente sei que a coisa não está muito definida para toda a gente, porque são conversas que se fazem entre colegas.

Para uns colegas há hierarquias, para outros não há. Também devo dizer que, hierarquicamente, eu sinto que na minha Escola são os meus “chefes” parte Executiva porque também precisei de assumir isso para começar a trabalhar e organizar-me. Mas se calhar não sei se legalmente, isso está estipulado ou não. Se está, nunca me foi dito, nunca me foi dado nada para ler nesse sentido e era uma coisa que eu acho que devia estar mesmo regulamentada. Eu tomei isso como um dado adquirido.

Nunca me foi dito claramente “Sou a tua chefe”, foi-me até dito como apoio. Sempre como apoio, até mais como par pedagógico. Na realidade, não sinto isso assim, nem penso que a minha Escola lide comigo como par pedagógico. Penso que lida mais como hierarquia superior.

E. A parte Executiva da Escola é composta por quantas pessoas?

R. Quatro pessoas. O presidente do Executivo e uma pessoa para cada ciclo de ensino os CEF's estão incluídos como sendo do 3º ciclo.

Há aqui uma continuidade de trabalho que eu acho que é muito importante aqui no CEF. Acho mesmo muito importante. As pessoas têm os seus tempos de adaptação, os seus timings de envolvimento, de dedicação e isso requer realmente tempo.

E. Existe então alguma autonomia por parte dos professores?

R. Sim pode-se dizer que sim.

E. E isto é negativo ou positivo?

R. Não. Eu acho que é negativo. É assim, a meu ver, o que funciona aqui... Eu vivo aqui uma grande dualidade. Eu acredito neste projecto. Acho que para determinados alunos, é muito bom. Nós temos aqui nesta turma exemplos em que este projecto funcionou muito bem e temos aqui alunos que é ao contrário.

Apesar de haver limites de faltas alguns esgotam mesmo esses limites, nós não temos uma autonomia muito grande sobre os alunos para impor ordens. Por outro lado, as coisas quando funcionam bem, funcionam mesmo bem. Tenho aqui exemplos em que isso aconteceu. Agora, fundamental é que isto funciona com boa vontade. Se os professores aqui se dedicarem porque gostam, porque ganham laços, porque criam afectos, porque desenvolvem relações pessoais com os miúdos.

E. Qual o papel do Coordenador dos Cursos de Educação e Formação?

R. Acho que é um cargo ingrato porque existem dois cargos: o cargo de Coordenador dos Cursos de Educação e Formação e o de Director de Turma. O Director de Turma limita-se a tirar faltas, preencher burocracias e presidir a reuniões de avaliação, uma ou duas por trimestre. O Coordenador dos Cursos de Educação e Formação tem que animar o projecto ou seja desenvolvê-lo, reunir todas as planificações o que por vezes não é fácil, organizar todas as reuniões semanais, planear tudo o que é saídas, planear tudo o que tem a ver com o Projecto Curricular de Turma. Tudo isso são horas de trabalho.

E. Qual a metodologia de trabalho utilizada no CEF?

R. É uma metodologia própria, a quem lhe chame metodologia de projecto. Temos que tentar integrar entre as várias disciplinas as mesmas com um tema, todos os professores estão subordinados a esse tema e fazem planificações verticais que abrangem este tema e estes objectivos que são definidos em reunião de professores. No final de cada projecto, define-se o logo projecto que vem a seguir depois de se fazer a avaliação do projecto que acabou. Isto é tudo trabalho do Coordenador dos Cursos de Educação e Formação.

E. Como lhe foi explicada esta metodologia de integração e disciplina?

R. Honestamente, eu fui aprendendo isto ao longo do primeiro ano que cá estive porque deram-me logo o cargo de Coordenador dos Cursos de Educação e Formação.

E. Esta metodologia de integração e disciplina é a mesma que existe no ensino regular?

R. Não, é completamente diferente. No ensino dito regular temos programas que vêm do Ministério, temos reuniões por grupos disciplinares. As coisas são planeadas por grupo. Aqui não. É feito na turma. O trabalho tenta ser o mais vertical possível. Por exemplo se o tema for gastronomia, eu vou dar vocabulário sobre comida, em Português vou tentar procurar textos sobre este tema, por exemplo sopa de pedra, coisas que tenham a ver com o tema. Tentar sempre não só a nível do tema mas também a nível de trabalho desenvolvido feito de uma forma interdisciplinar, por isso que as reuniões semanais têm de funcionar.

O Coordenador dos Cursos de Educação e Formação também traz eventuais problemas disciplinares à reunião. Eu penso que é um trabalho ingrato porque é um trabalho que podia ser mais repartido com o Director de Turma. O PCT já por si é um trabalho tremendo e eu penso que o Coordenador dos Cursos de Educação e Formação devia preocupar-se com isso, ponto final.

E. E como funciona o PCT? Existe um impresso próprio?

R. Não. No primeiro ano que eu vim para cá, foi o primeiro ano que isto funcionou nestes moldes. A partir do primeiro ano em que eu cá estive, foi o primeiro ano em que as coisas começaram a funcionar nestes moldes. Tivemos que criar todos os impressos que ainda são os que nós utilizamos hoje, nomeadamente para as planificações, tudo foi criado pelos professores que cá estão.

Para o PCT é dado umas folhas onde tem algumas directrizes. No primeiro ano, eu tenho que dizer isto, as coisas foram feitas em computador. No segundo ano, não foram.

Foi-nos pedido para ser caligrafados, por mão própria, porque podia haver o risco de fazermos “copy/paste”. Ora, eu tenho de dizer isto. Parece-me que isto é grave porque não interessa, a meu ver, a maneira como é feito, interessa o que está escrito. Ora, se de um ano para o outro, se houver realidades que se mantêm, qual é o mal de aproveitar de um ano para o outro o que foi escrito pela pessoa no ano anterior, isto não é plágio. Se eu escrevi num ano em computador umas palavras, não é pelo ano a seguir eu ir escrever com a minha mão, com a minha letra o que escrevi no ano anterior em computador que vou fazer diferente!

Eu acho que há aqui situações...Honestamente, pelo trabalho que temos, pela dedicação que temos aqui, me começam a fazer alguma espécie. Porque eu

não sei porque é que eu tenho de apresentar à mão porque eu posso ter uma caligrafia que ninguém percebe. Para quê que vai servir um PCT que ninguém vai poder ler? Se eu tiver as coisas em computador, as coisas são legíveis e daqui a 20 anos as coisas estão lá, estão registadas, eu não preciso de vir dizer o que é que escrevi por que está lá legível para qualquer pessoa ler.

Senti-me muito afectada, devo dizer, porque no segundo ano que cá estive, pediram-me para escrever tudo à mão. Posso dizer que o ponto número dois teve 20 páginas porque foi escrito à mão, quando podia ter 7 ou 8 escrito em computador. Se isto é feito para facilitar a leitura ou consulta dos PCT, a minha resposta é que não é de certeza. Se é feito para dar trabalho ao Coordenador porque tem pouco trabalho, isto também é um erro porque não é verdade.

O Coordenador dos Cursos de Educação e Formação tem muito trabalho. Se é feito só para chatear, acho isso gravíssimo. Eu não encontro uma razão plausível para um PCT ser feito à mão nos tempos que correm.

Estes miúdos têm TIC, é porque consideram importante haver Tecnologia de Informação e Comunicação e nós fazemos PCT à mão? Há pontos que têm de ser feitos à mão? Eu não compreendo.

De resto é tudo feito por nós, as grelhas de planificações são feitas por nós, as grelhas de avaliação são feitas por nós. Não está nada parametrizado do ensino regular para CEF. Este último ano já foram feitas as pautas de avaliação equivalentes as do ensino regular. Está bem que o ensino é individualizado, não sei se é bom se é mau. Penso que seja bom haver individualização nos formulários porque assim cada CEF tem o seu critério e adapta a isso. Nesse aspecto, acho que sim.

E. Sente necessidade de formação específica para exercer o cargo de Coordenador dos Cursos de Educação e Formação?

R. Essa questão é muito importante porque nós temos agora novos padrões de avaliação no ensino. O Coordenador dos Cursos de Educação e Formação é sem dúvida quem trabalha mais num conselho de turma no CEF, não é o Director de Turma. Quando se for a proceder a avaliações, o Director de Turma vai estar contemplado com pontos de bónus que o Coordenador dos Cursos de Educação e Formação não vai ter com o novo regime de avaliação de professores.

Acho e sei convictamente porque é o terceiro ano que sou Coordenador dos Cursos de Educação e Formação que o Coordenador dos Cursos de Educação e Formação tem muito mais responsabilidades e trabalho desenvolvido. Se já viu os novos parâmetros de avaliação dos professores, o Director de Turma tem pontos e o Coordenador dos Cursos de Educação e Formação nem consta porque realmente não faz parte do ensino dito normal.

Isto é uma coisa que não está estipulada. Eu penso que o Ministério tem que regulamentar estas coisas de maneira a dar outro nome ao Coordenador dos Cursos de Educação e Formação para poder ter qualquer tipo de bonificação pelo trabalho que desenvolve aqui que é muito maior que o de um Director de Turma.

Na questão da formação específica para o cargo, não tive formação. O ano passado houve uma reunião já no final do ano para dar umas orientações sobre o PCT mas a verdade é que o PCT é feito ao longo do ano. Quando essa reunião foi tida, eu tinha o PCT feito. No final do ano, não faz sentido nenhum fazer uma reunião sobre o que for, a não ser que seja para ver o que está feito e melhorar. Agora, partir do zero não, isto não faz sentido nenhum. Foi o que aconteceu no ano passado.



E. E acha necessário ter formação específica para desempenhar o cargo?

R. Não tive mas acho fundamental porque um PCT faz-se...Eu sei que há dezenas ou centenas de PCT feitos pelo país e tenho a certeza que há uns completíssimos super bem feitos e há outros que estão com 4 ou 5 páginas e se calhar a pessoa que as escreveu, fê-lo com a maior das boas vontades mas realmente deveria haver...

E. Ninguém lhe disse como se devia preencher o PCT ou explicados os pontos que o compõem?

R. Sim mas depois a maneira como cada um preenche é muito pessoal.

E. Existem diferenças entre as metodologias de ensino utilizadas no CEF e no ensino regular? Quais?

R. Sim, aqui tem de ser com muito mais calma. Tem de se repetir muito mais vezes. Eu, por exemplo, faço as minhas planificações por temas com o que é básico. Eu nunca planifico aquilo que eu sei que eu não vou dar. As minhas planificações como professora são muito básicas.

Eu prefiro que aprendam pouco do que não aprendam nada. No ensino dito regular isto não podia acontecer. As pessoas têm necessidade de cumprir programas, etc. A questão dos testes, aqui podem não existir testes pelo que há um desfasamento muito grande entre aquilo que nós ensinamos e aquilo que eles realmente aprendem. Um professor não está aqui para ensinar. Um professor está aqui para que os alunos aprendam e os testes fazem toda a diferença nessa auto-avaliação.

Não era importante para a avaliação final, era mais importante para a auto-avaliação de cada aluno perceber aquilo que aprenderam ou não. Porque para alguns alunos estar aqui já é muito, pensam eles. Só o facto de virem às aulas já é um favor que fazem e o aprender então isso já seriam dois favores. Isto dito assim, parece agressivo e parece feio mas a postura dos alunos é esta. Como têm 10 % de faltas que podem dar as vezes até combinam e eles faltam à vontade.

Eu penso que deveria haver regras muito rígidas nesse aspecto. Se vêm para a escola, têm que ir à aula, se não vão à aula, não podem ficar por aí. Porque eles vêm para conviver. Faltam às aulas e estão aí fora e estão no convívio e os professores às vezes sozinhos nas salas.

E. Em que é que se baseiam para leccionar as aulas? Quais são os materiais didácticos utilizados?

R. Eu uso todo o meu material. Uso internet, uso materiais de outros anos que adapto para aqui. Não usamos manuais escolares, somos nós que fazemos os materiais todos.

Isto dá muito trabalho e é uma coisa em que se perde muito tempo mas eu percebo. Tem que ser mesmo especificamente adaptado ao Curso e individualizado, direccionado para estas turmas. Também não temos aqui muitos alunos e penso que este trabalho é feito e penso que bem.

E. E quanto às condições de trabalho, tem condições básicas para desenvolver o seu trabalho?

R. Não, eu aí tenho que dizer, não. Temos uma sala para todos os professores onde há um computador. Temos fotocópias entregues com vários dias de antecedência, olhe, eu não sei porque eu faço-as em casa. Faço-as eu, pago-

as eu ou peço ao meu marido para as fazer no trabalho. Porque se mando fazer aqui, nunca está cá quando eu preciso.

E. Isto quer dizer que as fotocópias não são feitas aqui?

R. São, mas como por vezes a quantidade é grande. Tem que se dar com uma antecedência muito grande e por vezes não fazem. Como isso já me aconteceu duas vezes, agora faço eu. Prefiro fazer eu para não ter chatices. Acho incrível não haver aqui um computador e não haver uma impressora. É o mínimo, não haver um computador e uma impressora acho um escândalo. Funcionamos mais uma vez com a boa vontade da minha colega que faz par pedagógico comigo que trouxe um portátil dela para uma sala dita de professores mas que tem funcionado para Coordenadores, para Directores de Turma, para convívio, para trabalho, porque nós temos aqui horas não lectivas para trabalho e não temos sala onde estar nessas horas.

Se um Director de Turma precisar de falar com um aluno, vai ter de usar a sala dos professores ou mesmo os corredores, porque as vezes as salas de Directores de Turma estão ocupadas com outros professores. Nesse aspecto, não há aqui as mínimas condições. As salas são muito frias de inverno, não há condições de trabalho para os professores.

E. E dentro da sala de aula?

R. Dentro da sala de aula, temos um vídeo, uma televisão, temos quadro, temos luz, temos material didáctico. Neste aspecto, penso que vai dando. Acho que a sala é extremamente fria e eu como professora que ando sempre de um lado para o outro na sala de aula, tenho frio e não trabalho bem. Portanto, acredito que estes miúdos às 8 da manhã também não tenham boas condições para trabalharem com frio. Em termos climáticos, isto está muito mal.

E. Como funciona a vertente de formação em estágio no CEF?

R. No final do curso têm um estágio de aproximadamente 2 meses numa empresa normalmente desde que seja possível o mais perto da sua habitação que tenha a ver com a área de formação do Curso neste caso Informática.

E. Quando é que tratam de arranjar estágios para os alunos?

R. Quando começam as aulas. Começam-se desde logo a estabelecer protocolos com entidades e empresas para que quando estes alunos acabem a formação teórica esteja tudo pronto nas empresas para os poder receber.

E. E em relação às empresas, quem escolhe essas empresas?

R. É tudo os professores. Tudo os professores.

E. E estas empresas são credenciadas e estão preparadas para receber este tipo de alunos?

R. Têm que ser porque têm de pagar bolsas, subsídio de alimentação.

Por que nós professores...Vamos dizer tudo como deve ser: ninguém nos paga a gasolina, ninguém nos paga quilómetros, ninguém nos paga nada para fazer esta procura.

Nós não temos condições criadas, realmente temos de ser honestos, para poder desenvolver este trabalho.

E. Que avaliação faz relativamente ao funcionamento do CEF?

R. Relativamente ao funcionamento, especificamente ao funcionamento, vamos ver o resultado final e acho que o balanço é positivo para a maioria dos alunos. Porque não estão na rua, porque têm uma refeição quente de certeza, porque há qualquer coisa que aprendem nomadamente o bater à porta para entrar dentro de uma sala, pedir desculpa quando se erra, o dizer-se obrigado, o dizer-se se faz favor. Isto são competências que eles adquirem. É importante para eles. Relativamente à orgânica, à parte física, à parte burocrática acho que está muito mal.

Acho inconcebível não termos computador, acho inconcebível não termos formação, acho inconcebível a maneira como são feitos os recrutamentos porque nós temos aqui uma colega este ano que caiu aqui de para quedas, é uma expressão informal mas é o que é, foi contratada e meteram-na aqui sem formação nenhuma, sem nada. A pessoa não está minimamente motivada para aqui estar, faz o que pode, faz o possível, porque eu até sei que é uma pessoa que se esforça porque está muito dedicada ao Hip-Hop e os miúdos aderem muito a isso. Mas de qualquer maneira, quero dizer, não deveria ser feito recrutamento para aqui dessa maneira.

Porque a pessoa está aqui numa situação às vezes limite, de comportamentos limites, de vivências limites, aqui nós temos situações graves e não é qualquer pessoa que pode vir para aqui. Portanto o recrutamento deveria ser feito de forma mais criteriosa e a formação seria fundamental.

E. E quanto as duas vertentes de educação e formação, qual a sua avaliação?

R. Isto é mais educação do que formação. A formação na minha turma funcionou mas temos de ser honestos, na maioria das turmas não funciona. As

peessoas não têm obrigação de andar com os seus carros, com os seus telefones, a informarem-se de “per si” qual é a legislação, a bater à porta de empresas. Ou isso está feito no horário, quero dizer...



***Entrevista Semi-Dirigida ao Director De Turma De Um CEF Da Escola de Lagares da Beira***

**4-04-2009**

Professora de Informática a leccionar Aplicações de Escritório e Redes de Computadores.

30 anos de serviço

52 anos de idade

3º ano no CEF

E. Como teve conhecimento do CEF e como foi recrutado para leccionar no CEF?

R. Eu sou professora do Quadro de Nomeação Definitiva na escola sede de este CEF há 16 anos, desde que ela foi formada. A partir de uma certa altura tive sempre alunos de “currículos alternativos” pelo que tenho uma certa experiência com alunos problemáticos. Há alguns anos atrás, o presidente do conselho executivo da minha escola disse-me que tinha um novo projecto muito bom que ia começar na escola e que seria muito bom para mim. Aceitei a proposta mas desconhecia que se tratava do CEF e deste tipo de alunos que são bem diferentes dos alunos dos “currículos alternativos”.

E. Começou então há 3 anos a leccionar no CEF. Foi na escola sede onde é efectiva que começou a trabalhar?

R. Sim, este CEF começou na escola sede e onde actualmente decorre. Os alunos transferidos para o CEF por razões comportamentais, absentismo, etc.,



eram sempre responsabilizados pelos problemas de vandalismo ou outros problemas que aconteciam na escola.

E. Teve formação interna aquando do seu ingresso no CEF sobre os objectivos do programa ou qualquer outro tipo de formação específica necessária para trabalhar com estes jovens?

R. Não, não tive. Posso dizer que estes jovens são muito complicados mas devo dizer que como Directora de Turma, cargo que desempenhei dezenas de vezes no ensino regular, mas aqui é bastante mais complexo

Quanto à formação interna não tive nada. Ninguém me explicou o que é o CEFI. Tive imenso tempo até que descobri, porque eu queria às vezes transmitir a colegas que estava a leccionar no CEF mas não sabia explicar em que consistia. Agora já sei mas antes não sabia. Ninguém me explicou qualquer coisa que seja.

E. E sente necessidade de ter uma formação específica para lidar com estes jovens?

R. Este programa, em minha opinião, tem muitas falhas. É claro que uma formação específica para lidar com estes jovens é indispensável! É evidente. Não só penso que deveria haver formação como devíamos saber logo de início quando se começa o ano lectivo o que isto é. O facto de haver alunos que entrem e saem ao longo do ano lectivo cria um desequilíbrio muito grande nas aulas.

Acho que deveria haver formação específica para trabalhar com estes jovens, não só no CEF, mas nas escolas em geral. Deveria haver reciclagens constantes dos professores porque as crianças hoje estão a mudar todas, sempre.

E. E quem seria responsável por dar essa formação específica aos professores do CEF?

R. Olhe, não sei. A Escola não me parece. Não sei se posso dizer isso...mas apetece-me dizer...

E. Esteja a vontade para dizer o que pensa, por favor.

R. Não, não vou dizer. (risos). Posso dizer que é preciso uma formação específica e, à partida, isto tudo começa de forma errada. Penso que se deveria saber se as pessoas têm perfil ou não para estarem aqui com este tipo de jovens.

E. Está a referir-se a quem em particular?

R. Estou a falar dos professores. Isso é muito importante para o bom funcionamento do CEF. Depois, há professores que são colocados aqui, e eu acho isso muito grave, porque foram colocados numa escola para a qual concorreram e quando se apresentam na escola, é-lhes dito que vão ficar mas num CEF. Isto não está bem. Para mim não está bem. Devia haver um concurso paralelo para professores com perfil para trabalharem num CEF ou alguém fazer uma entrevista para saber se as pessoas tem competências ou não. Acho que um professor não é obrigado a ter, à partida, este tipo de formação. Não é. Por acaso acho que tenho paciência para estes miúdos, talvez tenha a ver com a minha experiência de ensino apesar de haver professores com a mesma experiência que eu e que não têm paciência.

Não sei. Portanto, acho que devia haver formação dos professores, devia haver uma selecção das pessoas e, quando os professores vêm para este programa, deviam ser bem informados do que é o CEF. Não é como normalmente se costuma fazer no início do ano lectivo com uma reunião geral de professores dos CEF que estão aqui a funcionar, onde se diz umas “patacoadas” e pronto.

Mas há outra coisa muito mais grave para mim. Compreendo que os professores têm a sua família, têm filhos pequenos.

E. Fale-me da estrutura organizacional existente no CEF, do sistema hierárquico que existe, de um possível líder.

R. Eu não noto que haja ninguém. A Escola não é responsável pelos professores mas sim só da parte dos jovens. Não vejo nenhum líder aqui. A Escola pode eventualmente resolver um problema disciplinar dos jovens. Temos o conselho de turma, o director de turma e se for grave a comissão de protecção de jovens

E. Existe então uma certa autonomia por parte dos professores para desenvolverem o seu trabalho ou existe alguém que imponha algo?

R. Não há imposição de ninguém. Os professores têm autonomia em termo pedagógicos. Muitas vezes acontece a expulsão de um aluno o que me faz um bocado confusão, esta parte da expulsão porque no fundo, quero dizer, eu não sei bem... Eu acho que isso tem os dias contados em minha opinião, este programa. Eu pessoalmente acho. Acho que está muito desorganizado. É tudo muito desorganizado, não é...

E. E qual o papel da Escola no CEF?

R. A Escola desliga-se muitas vezes do CEF. E as vezes em momentos importantes. Estou a falar nos alunos. Os alunos daqui não percebem o funcionamento mas como eles vêm de escolas em que há uma hierarquia, eles aqui pensam que há uma hierarquia também. E por vezes acontecem falhas. Por exemplo quando há um problema de comportamento, acho bem que seja chamada a "Escola" no lugar do seu Presidente e que fale com os alunos. Mas

outras vezes em outros momentos importantes para os alunos como a entrega de um certificado, nunca está ninguém da Escola.

Este é um programa que existe em vários países, é uma tentativa com este tipo de jovens mas acho que não é por este caminho que devíamos ir, era por outro. Hoje, fala-se muitas vezes daquele tipo de escolas que havia cá em Portugal há alguns anos que eram as escolas industriais onde eles tivessem uma formação diferente. Porque isto é...é aquilo que se pode fazer. Mas não acho correcto. Falta muita coisa.

E. Qual o papel do Director de Turma no CEF?

R. O papel do Director de Turma, eu acho que é muito leve em relação ao do Coordenador dos Cursos de Educação e Formação. O meu papel é o de tirar as faltas aos alunos, fazer reuniões com os alunos.

Também sou responsável pela certificação dos alunos, isto é, quando o aluno é certificado sou eu que presido às reuniões tal como quando há uma reunião de avaliação.

Portanto tenho mais tarefas administrativas o que eu acho muito mal porque acho que o Director de Turma deveria ter mais contactos com o agregado familiar apesar de haver agora uma abertura maior.

E. Existem diferenças entre as metodologias de ensino utilizadas no CEF e no ensino regular? Quais?

R. Cada professor faz como quer. Não existem manuais e os materiais são escassos.

Todas as aulas realizam-se aqui nesta sala, à excepção de Educação Física e da Componente Específica que é na sala de Informática. Esta sala não tem condições como pode ver.

Eu sei que há uma crise generalizada nas escolas mas há falhas, não é? Quando eu peço material, ou vou eu comprar do meu bolso e depois fico à espera que me paguem. Olhe, normalmente é o desenrascar! É assim que funciona.

E. Como funciona a vertente de formação em estágio no CEF?

R. Eu acho que é assim, pelo menos é o que nos pedem, cada professor deve procurar locais onde os alunos possam ir fazer estágios. Como os professores têm horas de tutoria no seu horário, têm uma lista de empresas que há aqui na zona e vão contactar as empresas para ver se podem receber os alunos para efectuarem estágios.

E. E os alunos estão a efectuar estágios na área de formação que eles escolheram?

R. Nesta turma, penso que estão todos na área que eles escolheram.

E. Que avaliação faz relativamente ao funcionamento do CEF?

R. É evidente que este tipo de programa, em termos de ensino é muito mais leve que no ensino regular. Senão, também não havia razão para existir isso, não é? Estes alunos no ensino regular nunca seriam certificados. Até porque alguns, eu conheço, não é? Pelo aproveitamento, pelo absentismo fazia com que eles não fossem certificados. Eu penso que, apesar de tudo isso, de eu achar muitas coisas negativas, eu quero frisar que há sempre qualquer coisa positiva. Pelo menos, talvez se consiga com isto, tirar estes alunos da droga, da prostituição, pelo aqui

nesta zona. Do pequeno roubo. São alunos que precisam de serem encaminhados. Que isto aqui seja o mais correcto, eu acho que não é mas é qualquer coisa. No final disto tudo é aquilo que eu penso, é qualquer coisa.

Pelo menos, da minha parte, tento transmitir valores de afectividade porque estes miúdos não têm. Estou a falar destes alunos, deste CEF, não é? Talvez fique qualquer coisa. No fundo é facilitar, é interesse da parte política para número estatístico para demonstrar que estamos a diminuir os níveis de analfabetismo. Mas esta parte não me interessa.

Há aqui alguns jovens que são capazes de tirar um curso ou arranjar um emprego. Eu acho que vale a pena, só por isso. Agora que há muitas falhas, há. Isto devia ser tudo reestruturado, haver formação para os professores, os técnicos, devia haver modificações.



***Entrevista Semi-Dirigida À Equipa Técnico Pedagógica De Um Grupo Turma Da Escola De Lagares da Beira***

**6 de Abril de 2009**

E. Como são recrutados os professores para trabalharem no CEF?

R. Inicialmente os professores são colocados nas Escolas, depois cabe ao Presidente do Executivo a distribuição do serviço lectivo

E. Neste CEF em concreto, o sistema de recrutamento foi este também?

R. Sim, à excepção de um professor da Componente Específica que teve de ser aberto um concurso de oferta de Escola, pois o ministério não tinha ninguém a querer vir para aqui dessa área.

E. Hierarquicamente, de quem dependem os professores?

R. Hierarquicamente, dependemos penso que do conselho Executivo.

E. Quais são as funções da equipa Técnico Pedagógica?

R. São variadas. Para além de fazer todo o encaminhamento de situações que ocorrem...

E. Mais concretamente em relação ao CEF. Qual a função da equipa técnico pedagógica?

R. É dar orientações, sugerir alterações ao o projecto curricular de turma e dar orientações aos alunos, tudo situações que advêm das nossas reuniões



semanais. ... coordenando todo o processo desde a integração, portanto desde a sinalização dos menores que chegam ao CEF, alguns bastante problemáticos.

E. Em relação ao perfil dos professores, qual o perfil desejável dos professores para trabalharem no CEF?

R. Um dos Professores respondeu: Eu pessoalmente sou muito suspeita para dizer isso uma vez que toda a minha intervenção foi com jovens problemáticos. O meu requisito principal é gostarem de crianças, gostarem deste tipo de crianças e jovens e gostarem de ensinar. E estarem abertos, digamos assim, a um ensino diferente. É um requisito que eu acho que é importantíssimo.

Outro Professor Concluiu: Corroborando esta linha, acrescentava apenas que há dois requisitos que considero, e penso que consideramos todos, importantes que é a capacidade de trabalharem em equipa que é uma necessidade para trabalhar neste projecto dada a metodologia de intervenção que propomos e a capacidade de se adaptarem sistematicamente à mudanças e a novas formas de intervir. Não pode ser uma pessoa que seja formatada para agir de uma forma tradicional e que não queira arrojear.

E. Tomando em conta o perfil problemático destes jovens, é dada formação interna aos professores no CEF? Existe formação? Como funciona a formação?

R. Não existe formação nesse nível, vamos afinando e melhorando ao longo do tempo a intervenção das pessoas num processo que nós consideramos de formação contínua e ao longo do tempo. A ideia é que, em conjunto, estejamos sistematicamente a formar-nos e a auto formar-nos em conjunto e enquanto equipa.

E. É fácil encontrar professores que queiram trabalhar no CEF?

R. Não, normalmente ninguém quer dar aulas a estes Jovens, pois já têm a fama de “vândalos”, mas como o serviço tem de ser feito por alguém... Normalmente por vezes são mais os professores contratados que ficam... Até agora, por proposta da escola, indicação e conhecimento dos professores que já estão no CEF, tem-se conseguido encontrar pessoas que nós consideramos que têm perfil.

E. Hierarquicamente, de quem dependem os professores que estão destacados no CEF?

R. Administrativamente, dependem da escola. Funcionalmente dependem da entidade onde estão destacados que é a Escola. Portanto, temos de destringir entre a vertente administrativa e a vertente funcional. As orientações, e é essa a proposta que é feita aos professores quando são destacados, é de aderir a um projecto que funciona. Portanto, as orientações, o funcionamento, a metodologia de trabalho é coordenada pela equipa técnica pedagógica.

E. Em relação à vertente formação em estágio, como funciona?

R. No final do curso têm um estágio de aproximadamente 2 meses numa empresa normalmente desde que seja possível o mais perto da sua habitação que tenha a ver com a área de formação do Curso neste caso Informática.

E. Quando é feito esse trabalho de selecção de empresas para a formação em estágio?

R. Ao longo de todo o ano lectivo. No início do ano lectivo, para os alunos que integram o CEF. Com certeza que haverá um investimento maior na fase inicial porque tem de se garantir formação em estágio no final do curso.

E. Depois do jovem ser certificado com o 9º ano, qual o encaminhamento que lhe é dado?

R. Há vários encaminhamentos possíveis. O aluno poderá ir trabalhar para uma empresa ou poderá sempre prosseguir os seus estudos para o ensino secundário, ou para outras instituições de ensino particular ou cooperativo.

E. O IEFP tem saídas profissionais para estes jovens ou cursos para eles?

R. Algumas. Depende também do local onde o CEF esteja.

E. Qual a avaliação global que faz relativamente ao funcionamento do CEF?

R. Este CEF, e pelo que sei dos outros cef's que aqui passaram hou ve um sucesso de 100%, ou seja todos concluíram o ensino obrigatório, já sabemos que é mais fácil que o ensino regular.

## **ANEXO 2**

### ***Inquérito Provisório aos Alunos dos Cursos de Educação e Formação de Informática***



## Inquérito Provisório aos Alunos dos Cursos de Educação e Formação de Informática

Marque com um (x) a opção que pretender em cada caso, tendo em conta que os dados recolhidos são totalmente confidenciais e respondem a fins estritamente de investigação, pelo que peço sinceridade nas suas respostas.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO.

**P1. Sexo:**

- 1. – Feminino
- 2. – Masculino

**P2. Idade:**

- 1. – Quinze
- 2. – Dezasseis
- 3. – Dezassete
- 4. – Dezoito

**P3. Conhece o programa do seu curso?**

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P4. Conhece os objectivos do seu curso?**

- 1. – Sim

## Tese de Doutoramento

---

- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P5.** – Os objectivos do seu curso foram apresentados pelos Professores?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P6.** – Os objectivos do curso foram alcançados?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P7.** – Os conteúdos abordados nas disciplinas estão adequados aos objectivos do curso?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P8.** – A organização dada aos conteúdos do curso facilita a sua compreensão?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes

4. – Não

**P9.** – Os conteúdos abordados nas disciplinas proporcionam a relação teórico/prática?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P10.** – Os critérios de avaliação foram apresentados aos alunos?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P11.** – A metodologia usada no curso favorece o processo ensino aprendizagem?

**P12.** – As metodologias utilizadas permitem a interação com todas as disciplinas?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P13.** – Os conteúdos das disciplinas foram cumpridos?

1. – Sim



## Tese de Doutoramento

---

- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P14.** – Os instrumentos utilizados avaliaram o seu conhecimento sobre os conteúdos das várias disciplinas?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P15.** – A avaliação adoptada no curso é coerente com os objectivos propostos?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P16.** – A avaliação adoptada no curso é compatível com o conteúdo das várias disciplinas?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P17.** – Estudou e fez as actividades pedidas nas várias disciplinas?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P18.** – Ao iniciar o curso possuía formação básica necessária para alcançar um bom desempenho?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P19.** – Foi assíduo às aulas?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P20.** – Foi pontual às aulas?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P21.** – Procurou estabelecer relação entre os conteúdos abordados no curso e outros conteúdos ou factos já conhecidos?

## Tese de Doutorado

---

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P22.** – Os professores foram assíduos?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P23.** – Os professores foram pontuais?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P24.** – Foi incentivado a participar, discutir e expressar as suas ideias durante o curso?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes

4. – Não

**P25.** – Foi estimulado a formular juízo crítico perante as situações abordadas?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P26.** – Os professores transmitiram os conteúdos das disciplinas com clareza?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P27.** – Os professores demonstraram domínio nos conteúdos leccionados?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P28.** – Os professores orientaram os alunos na realização de actividades teórico práticas?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

## Tese de Doutoramento

---

**P29.** – O material disponível nas aulas teórico práticas foi suficiente, permitindo a todos os alunos a sua utilização?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P30.** – As condições físicas disponíveis são adequadas para a realização das aulas teórico práticas?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P31.** – Os professores das disciplinas Específicas do curso utilizaram adequadamente os equipamentos electrónicos?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P32.** – Existe material didático-pedagógico que atenda às diversidades para a realização das aulas teórico práticas?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes

4. – Não

**P33.** – O professor supervisionou as suas actividades no local de estágio?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P34.** – O estágio proporcionou a sua entrada no mercado de trabalho?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P35.** – Pretendia continuar os estudos após concluir o curso?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P36.** – Continuou os estudos?

1. – Não

2. – Sim

**P37.** – Está actualmente a trabalhar?

## Tese de Doutorado

---

1. – Sim

2. – Não

**P38.** – Achou a carga horária do curso excessiva?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P39.** – Achou o curso difícil?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P40.** – Acha que o curso está adaptado a alunos com dificuldades educativas especiais?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P41.** – Acha que o curso é fácil de concluir?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P42.** – Concluiu o curso com sucesso?

1. – Sim

2. – Não

**P43.** – Arrependeu-se de frequentar este curso?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P44.** – Alguma vez pensou em desistir do curso?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P45.** – Sente que alguns colegas seus não atingiram os objectivos do curso para concluírem o mesmo?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não



## Tese de Doutoramento

---

**P46.** – Os professores ajudaram os alunos a atingirem os objectivos do curso?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P47.** – O que pretendia ao inscrever-se neste curso?

- 1. – 9º Ano
- 2. – 9º Ano e Certificação Profissional

**P48.** – Acha estes cursos mais fáceis que o ensino regular?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P49.** – Aconselha este tipo de cursos aos seus colegas?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P50.** – A carga horária do curso permitiu revisão dos conteúdos?

- 1. – Sim

- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P51.** – Antes de se inscrever neste curso já tinha reprovado alguma vez?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P52.** -Como considera o curso?

- 1. – Mau
- 2. – Razoável
- 3. – Bom
- 4. – Muito Bom

Sugestões para melhoria do curso: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



***Inquérito Provisório aos Professores dos Cursos de Educação e  
Formação de Informática***

## Inquérito Provisório aos Professores dos Cursos de Educação e Formação de Informática

Marque com um (x) a opção que pretender em cada caso, tendo em conta que os dados recolhidos são totalmente confidenciais e respondem a fins estritamente de investigação, pelo que peço sinceridade nas suas respostas.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO.

**P1. Sexo:**

- 1. – Feminino
- 2. – Masculino

**P2. Idade:**

- 1. – 20-30
- 2. – 31-40
- 3. – 41-50
- 4. – Mais de 50

**P3. Conhece o programa da sua disciplina?**

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P4. Conhece os objectivos da sua disciplina?**

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P5.** – Os conteúdos abordados nas disciplinas estão adequados aos objetivos do curso?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P6.** – A organização dada aos conteúdos do curso facilita a sua compreensão?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P7.** – Os conteúdos abordados nas disciplinas proporcionam a relação teórico/prática?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P8.** – Os critérios de avaliação foram apresentados aos alunos?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P9.** – A metodologia usada no curso favorece o processo ensino aprendizagem?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes

## Tese de Doutoramento

---

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P10.** – As metodologias utilizadas permitem a interacção com todas as disciplinas?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P11.** – Os conteúdos das disciplinas foram cumpridos?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P12.** – A avaliação adoptada no curso é coerente com os objectivos propostos?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P13.** – A avaliação adoptada no curso é compatível com o conteúdo das várias disciplinas?

1. – Sim

2. – A maioria das vezes

3. – Poucas vezes

4. – Não

**P14.** – Qual a formação que possui para leccionar este tipo de cursos?

- 1. – Bacharelato
- 2. – Licenciatura
- 3. – Mestrado
- 4. – Doutoramento

**P15.** – Foi assíduo às aulas?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P16.** – Foi pontual às aulas?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P17.** – Procurou estabelecer relação entre os conteúdos abordados na disciplina e outros conteúdos ou factos já conhecidos pelos alunos?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não



## Tese de Doutorado

---

**P18.** – Os alunos foram assíduos?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P19.** – Os alunos foram pontuais?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P20.** – Incentivou sempre os alunos a participar, discutir e expressar as suas ideias durante o curso?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P21.** – Estimulou os alunos a formular juízo crítico perante as situações abordadas?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P22.** – Transmitiu os conteúdos das disciplinas com clareza?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P23.** – Demonstrou domínio nos conteúdos leccionados?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P24.** – Orientou os alunos na realização de actividades teórico práticas?

v

**P25.** – O material disponível nas aulas teórico práticas foi suficiente, permitindo a todos os alunos a sua utilização?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

## Tese de Doutoramento

---

**P26.** – As condições físicas disponíveis são adequadas para a realização das aulas teórico práticas?

v

**P27.** – Existe material didático-pedagógico que atenda às diversidades para a realização das aulas teórico práticas?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P28.** – Considera a carga horária do curso excessiva?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P29.** – Considera o curso no geral difícil?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P30.** – Acha que o curso está adaptado a alunos com dificuldades educativas especiais?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P31.** – Acha que o curso é fácil de concluir?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P32.** – Acha que alguns alunos concluem o curso sem atingirem as competências exigidas?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P33.** – Ajudou os alunos a atingirem os objectivos da sua disciplina?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

**P34.** – Acha estes cursos mais fáceis que o ensino regular?

- 1. – Sim
- 2. – A maioria das vezes
- 3. – Poucas vezes
- 4. – Não

