

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



TESE DE DOUTORAMENTO

**AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO 3.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO, NA REGIÃO DOURO - SUL DE PORTUGAL**

Autora:

Carla Sofia Bernardo Costa

Dezembro, 2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Carla Sofia Bernardo Costa
D.L.: GR 3204-2010
ISBN: 978-84-693-4425-5

**AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO 3.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO, NA REGIÃO DOURO - SUL DE PORTUGAL**

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

**AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO 3.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO, NA REGIÃO DOURO - SUL DE PORTUGAL**

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, sob a orientação do Professor Doutor Manuel Lorenzo Delgado.

Dezembro, 2009

Agradecimentos

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, permitiram a concretização do presente trabalho, a minha mais sincera gratidão.

Este estudo não se teria realizado sem a compreensão e colaboração dos meus familiares, amigos e entidades, pelo que para eles uma atenção especial:

- **ao meu irmão, Rui Costa**; ao meu marido, Sérgio Matos; à minha filha, Inês Matos; à minha mãe, Maria Adelaide Bernardo e ao meu pai, Joaquim Costa pelo alento e apoio prestado ao longo destes três anos;
- a todos os professores e técnicos, em especial aos da Escola Secundária Dom Egas Moniz, em Resende, pelo apoio, motivação e auxílio que me prestaram;
- aos orientadores do estudo;
- a todos os participantes no grupo de discussão pela sua disponibilidade, dedicação e colaboração;
- a todos os meus Amigos;
- a todos os meus alunos que me motivaram a vencer este desafio!

Abstract

School has not remained inattentive to the process of globalisation that the Society, the well-known *Society of knowledge and Information*, was and is subjected to.

The globalisation effects have been reflected on schools and consequently on Education.

In the last 50 years, after the establishment of the Basic education system law a lot of changes have been seen therefore the school needs to be adapted to these new realities. However, in the last few years, and as result of the rapid changes related to the global world of which Portugal is part of, it hasn't always been easy to get suitable and effective answers in due time.

This investigation work emerged amid the School Community and associated to the controversy related with the implementation/promotion of Vocational Education and Training (VET) in schools of basic and secondary education.

As a political and educational measure this course aims to provide the answers to the present needs of the Educational System and labour market, so they are addressed to a specific target-group.

In this context one has accomplished a study on VET with the objective of gathering information that allows the optimisation of the teachers' performance, the articulation between institutions and pupils' success both in school and social life.

Therefore, after a careful thought on Education one has proceeded with the analysis of development of these courses in Portuguese schools regarding: human and physical resources (pupils, teachers, pedagogical teams, technicians, and school community), curriculum, pedagogical practices and disciplinary issues.

With the application of questionnaires and the carrying out of discussion groups one gathered the data that after treatment and analysis allowed the attainment of conclusions regarding the problem comprised in this investigation: "To evaluate the teachers and pupils' awareness regarding Vocational Education and Training."

Índice

INTRODUÇÃO	31
CAPÍTULO I - GLOBALIZAÇÃO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO.....	41
1. Globalização e o seu impacto na educação.....	43
1.1. Sociedade global.....	43
1.2. Globalização na educação.....	44
1.3. Portugal e a globalização	47
CAPÍTULO II - SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS.....	49
1. Contextualização histórica do sistema educativo português.....	51
1.1. Da idade média até ao século das luzes (1950)	51
2. Entre 1950 e 2009	54
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO HOJE E NO FUTURO	65
1. Educação em Portugal	67
1.1. A educação em Portugal entre 1986-2008.....	71
2. Qualidade e equidade em educação	76
3. A inter/multiculturalidade, a educação e a escola.....	83
4. A educação na escola.....	85
CAPÍTULO IV - A ESCOLA NO SÉCULO XXI	89
1. A escola no século XXI	92
2. Missão da escola	92
3. A escola que aprende	96
4. Dificuldades inerentes à aprendizagem	99
5. A educação escolar e as outras formas de aprendizagem ao longo da vida.....	107
6. A escola e a sua função social	107

7. Identidade da escola.....	108
8. A escola em mudança	114
CAPÍTULO V - PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	123
1. Práticas educativas.....	125
1.1. A importância da ciência pedagógica nas práticas educativas.....	125
2. Pedagogia diferenciada	125
2.1. A pedagogia diferenciada no combate ao insucesso escolar.....	128
2.2. Necessidades educativas especiais.....	129
3. Integração social do aluno.....	131
3.1. Escolas públicas, poder e preconceito.....	132
3.2 O papel da escola na integração social do aluno	133
3.2. Auto-conceito e a auto-estima.....	134
3.3. A tolerância na escola	136
3.4. Contribuição do trabalho colaborativo na integração social do aluno	137
4. Processo de aprendizagem	138
4.1. A aprendizagem baseada em problemas (PBL).....	139
4.1.1. A aprendizagem baseada em problemas e a vida real.....	141
4.2. A PBL e a escolha do aluno	141
4.3. A aprendizagem cooperativa na PBL.....	141
4.4. A PBL e a qualidade da educação.....	141
4.5. O papel do professor na PBL	142
4.6. Mudança para a PBL.....	142
4.7. Espaço para a aprendizagem activa	142
4.8. Recursos para a investigação	143
4.9. Elementos constituintes de um problema de PBL	143

CAPÍTULO VI - O PROFESSOR NA ACTUAL REALIDADE ESCOLAR.....	145
1. O professor na actual realidade escolar	147
1.1. O professor e a acção reflexiva.....	147
1.2. O professor como prático-reflexivo.....	150
1.3. Professor enquanto educador multicultural	156
1.4. Selecção e concepção de materiais didácticos.....	158
2. Professores e comunidade educativa	159
2.1. Interacção professores - encarregados de educação.....	160
2.2. Interações professor - aluno	160
2.3. A articulação do trabalho docente	161
2.3.1. Trabalho colaborativo entre docentes	163
2. Perfil do professor actual	167
CAPÍTULO VII – CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	173
1. Cursos de educação formação.....	175
2. Estrutura curricular	180
2.1. Estrutura curricular no 3º ciclo do ensino básico.....	187
2.2. Estrutura curricular dos cursos de educação e formação.....	190
2.3. Depuração de currículos e programas.....	194
3. Avaliação e certificação.....	195
3.1. Avaliação	195
3.2. Certificação.....	199
4. Ensino - aprendizagem nos Cursos de Educação Formação.....	201
5. Equipas pedagógicas.....	207
6. Questões a reflectir no contexto dos CEF's.....	213
6.1. (In)disciplina e violência no meio escolar	213

6.1.1. Medidas e estratégias a implementar	216
6.2. Violência da e na escola	217
6.3. Disciplina e aprendizagem	218
6.4. A comunidade e a escola.....	222
CAPITULO VIII - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	227
1. Metodologia da investigação	229
1.1. Fundamentos da investigação	230
1.2. Etapas da investigação	231
4. Instrumentos de recolha de dados	238
5. Variáveis do estudo.....	239
6. Recolha de informação.....	239
6.1. O questionário como meio de recolha.....	240
6.2. Questionário e sua validação.....	243
8.1. Fiabilidade do questionário.....	277
8.2. Incidências na aplicação do questionário.....	279
9.1. Desenho do grupo de discussão	280
9.2. Composição do grupo de discussão	281
9.2.1. Guião e funcionamento	281
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	283
1. Apresentação e análise de dados	285
1.1. Dados biográficos	287
2. Considerações do grupo de discussão.....	479
3. Conclusões finais	483
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	497

Índice de tabelas

Tabela 1 - Cronograma da Evolução do Sistema Educativo Português	51
Tabela 2 - Quadro síntese da evolução do Sistema Educativo Português entre 1950-2009	55
Tabela 3 - Quadro síntese da evolução da principal legislação referente Educação, no contexto do tema em questão	59
Tabela 4 – Matriz curricular do Ensino regular	188
Tabela 5 - Áreas de competência e disciplinas/domínios/unidades de formação nos CEF de 1, 2 e 3.....	191
Tabela 6 – Matriz curricular dos cursos.....	193
Tabela 7 – Tipologia dos percursos – Condições de acesso e certificação.....	200
Tabela 8 – matriz da escola moderna.....	218
Tabela 9 – Constituição do grupo de análise do questionário	254
Tabela 10 - Teste de fiabilidade de Cronbach (SPSS).....	279
Tabela 11 – Composição do grupo de discussão	281
Tabela 12 - Exemplo de output (SPSS)	285
Tabela 13 – Resultados obtidos na Questão 1	287
Tabela 14 - Resultados obtidos na Questão 2	287
Tabela 15 - Resultados obtidos na Questão 3	289
Tabela 16 - Resultados obtidos na Questão 4	289
Tabela 17 - Resultados obtidos na Questão 5	290
Tabela 18- Resultados obtidos na Questão 6	291
Tabela 19 - Resultados obtidos na Questão 7	291
Tabela 20 - Resultados obtidos na Questão 8	292
Tabela 21 - Resultados obtidos na Questão 9	293
Tabela 22 - Resultados obtidos na Questão 10	294
Tabela 23 - Resultados obtidos na Questão 11	294
Tabela 24 - Resultados obtidos na Questão 12	295
Tabela 25 - Resultados obtidos na Questão 13	296
Tabela 26 - Resultados obtidos na Questão 14	296
Tabela 27 - Resultados obtidos na Questão 15.1	297
Tabela 28 - Resultados obtidos na Questão 15.2	299
Tabela 29 - Resultados obtidos na Questão 15.3	299
Tabela 30 - Resultados obtidos na Questão 15.4.....	300

Tabela 31 - Resultados obtidos na Questão 15.5	301
Tabela 32- Resultados obtidos na Questão 15.6	301
Tabela 33 - Resultados obtidos na Questão 16	302
Tabela 34 - Resultados obtidos na Questão 17	303
Tabela 35 - Resultados obtidos na Questão 18	303
Tabela 36 - Resultados obtidos na Questão 19	304
Tabela 37 - Resultados obtidos na Questão 20	305
Tabela 38 - Resultados obtidos na Questão 21	306
Tabela 39 - Resultados obtidos na Questão 22	306
Tabela 40 - Resultados obtidos na Questão 23	307
Tabela 41 - Resultados obtidos na Questão 24	308
Tabela 42 - Resultados obtidos na Questão 25	308
Tabela 43- Resultados obtidos na Questão 26	309
Tabela 44 - Resultados obtidos na Questão 27	310
Tabela 45 - Resultados obtidos na Questão 28	310
Tabela 46 - Resultados obtidos na Questão 29	311
Tabela 47 - Resultados obtidos na Questão 30	312
Tabela 48 - Resultados obtidos na Questão 31	312
Tabela 49 - Resultados obtidos na Questão 32	313
Tabela 50 - Resultados obtidos na Questão 33	314
Tabela 51 - Resultados obtidos na Questão 34	314
Tabela 52- Resultados obtidos na Questão 35	315
Tabela 53 -Resultados obtidos na Questão 36	316
Tabela 54 - Resultados obtidos na Questão 37	317
Tabela 55 - Resultados obtidos na Questão 38	317
Tabela 56 - Resultados obtidos na Questão 39	318
Tabela 57 - Resultados obtidos na Questão 40	319
Tabela 58 - Resultados obtidos na Questão 41	319
Tabela 59 - Resultados obtidos na Questão 42	320
Tabela 60 - Resultados obtidos na Questão 43	321
Tabela 61 - Resultados obtidos na Questão 44	322
Tabela 62- Resultados obtidos na Questão 45	322
Tabela 63 - Resultados obtidos na Questão 46	323
Tabela 64 - Resultados obtidos na Questão 47	324

Tabela 65 - Resultados obtidos na Questão 48	324
Tabela 66 - Resultados obtidos na Questão 49	325
Tabela 67 - Resultados obtidos na Questão 50	326
Tabela 68 - Resultados obtidos na Questão 51	326
Tabela 69- Resultados obtidos na Questão 52	327
Tabela 70 - Resultados obtidos na Questão - 53	328
Tabela 71 - Resultados obtidos na Questão 54	328
Tabela 72 - Resultados obtidos na Questão 55	329
Tabela 73 - Resultados obtidos na Questão 56	330
Tabela 74 - Resultados obtidos na Questão 57	330
Tabela 75 - Resultados obtidos na Questão 58	331
Tabela 76 - Resultados obtidos na Questão 59	332
Tabela 77 - Resultados obtidos na Questão 60	332
Tabela 78 - Tabela de contingência C2 - 1	334
Tabela 79 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-1	334
Tabela 80 - Tabela de contingência C2 - 2	336
Tabela 81 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-2	337
Tabela 82 - Tabela de contingência C2 - 3	338
Tabela 83 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-3	338
Tabela 84 - Tabela de contingência C2 - 4	340
Tabela 85 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-4	340
Tabela 86 - Tabela de contingência C2 - 5	342
Tabela 87 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-5	342
Tabela 88 - Tabela de contingência C2 - 6	344
Tabela 89 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-6	345
Tabela 90 - Tabela de contingência C2 - 7	346
Tabela 91 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-7	347
Tabela 92 - Tabela de contingência C2 - 8	348
Tabela 93 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-9	348
Tabela 94 - Tabela de contingência C2 - 9	350
Tabela 95 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-9	350
Tabela 96 - Tabela de contingência C2 - 10	352
Tabela 97 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-10	353
Tabela 98 - Tabela de contingência C2 - 11	354

Tabela 99 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-12	354
Tabela 100 - Tabela de contingência C2 - 12	356
Tabela 101 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-12	356
Tabela 102 - Tabela de contingência C2 - 13	358
Tabela 103 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-13	358
Tabela 104 - Tabela de contingência C2 - 14	360
Tabela 105 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-14	360
Tabela 106 - Tabela de contingência C2 - 15	362
Tabela 107 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-15	362
Tabela 108 - Tabela de contingência C2 - 16	364
Tabela 109 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-16	364
Tabela 110 - Tabela de contingência C2 - 17	366
Tabela 111 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-17	366
Tabela 112 - Tabela de contingência C2 - 18	368
Tabela 113 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-18	368
Tabela 114 - Tabela de contingência C2 - 19	370
Tabela 115 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-19	370
Tabela 116 - Tabela de contingência C2 - 20	372
Tabela 117 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-20	372
Tabela 118 - Tabela de contingência C2 - 21	375
Tabela 119 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-21	375
Tabela 120 - Tabela de contingência C2 -22	378
Tabela 121 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-22	379
Tabela 122 - Tabela de contingência C2 - 23	381
Tabela 123 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-23	381
Tabela 124 - Tabela de contingência C2 - 24	383
Tabela 125 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-24	383
Tabela 126 -Tabela de contingência C2 - 25	385
Tabela 127 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-25	385
Tabela 128 - Tabela de contingência C2 - 26	387
Tabela 129 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-26	388
Tabela 130 - Tabela de contingência C2 - 27	389
Tabela 131 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-27	389
Tabela 132 - Tabela de contingência C2 - 28	391

Tabela 133 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-28	391
Tabela 134 - Tabela de contingência C2 - 29	393
Tabela 135 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-29	394
Tabela 136 - Tabela de contingência C2 - 30	395
Tabela 137 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-30	396
Tabela 138 - Tabela de contingência C2 - 31	397
Tabela 139 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-31	398
Tabela 140 - Tabela de contingência C2 - 32	399
Tabela 141 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-32	399
Tabela 142 - Tabela de contingência C2 - 33	401
Tabela 143 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-33	402
Tabela 144 - Tabela de contingência C2 - 34	403
Tabela 145 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-34	404
Tabela 146 - Tabela de contingência C2 - 35	405
Tabela 147 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-35	405
Tabela 148 - Tabela de contingência C2 - 36	407
Tabela 149 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-36	407
Tabela 150 - Tabela de contingência C2 - 37	410
Tabela 151 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-37	410
Tabela 152 - Tabela de contingência C2 - 38	412
Tabela 153 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-38	412
Tabela 154 - Tabela de contingência C2 - 39	414
Tabela 155 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-39	414
Tabela 156 - Tabela de contingência C2 - 40	416
Tabela 157 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-40	417
Tabela 158 - Tabela de contingência C2 - 41	418
Tabela 159 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-41	418
Tabela 160 - Tabela de contingência C2 - 42	420
Tabela 161 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-42	420
Tabela 162 - Tabela de contingência C2 - 43	423
Tabela 163 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-43	423
Tabela 164 - Tabela de contingência C2 - 44	425
Tabela 165 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-44	425
Tabela 166 - Tabela de contingência C2 - 45	427

Tabela 167 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-45	427
Tabela 168 - Tabela de contingência C2 - 46	429
Tabela 169 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-46	430
Tabela 170 - Tabela de contingência C2 - 47	431
Tabela 171 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-47	432
Tabela 172 - Tabela de contingência C2 - 48	433
Tabela 173 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-48	433
Tabela 174 - Tabela de contingência C2 - 49	435
Tabela 175 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-49	435
Tabela 176 - Tabela de contingência C2 - 50	437
Tabela 177 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-50	437
Tabela 178 - Tabela de contingência C2 - 51	439
Tabela 179 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-51	439
Tabela 180 -Tabela de contingência C2 - 52	441
Tabela 181 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-52	441
Tabela 182 - Tabela de contingência C2 - 53	443
Tabela 183 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-53	444
Tabela 184 - Tabela de contingência C2 - 54	445
Tabela 185 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-54	445
Tabela 186 - Tabela de contingência C2 - 55	447
Tabela 187 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-55	447
Tabela 188 - Tabela de contingência C2 - 56	449
Tabela 189 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-56	449
Tabela 190 - Tabela de contingência C2 - 57	451
Tabela 191 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-57	451
Tabela 192 - Tabela de contingência C2 - 58	453
Tabela 193 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-58	453
Tabela 194 - Tabela de contingência C2 - 59	455
Tabela 195 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-59	455
Tabela 196 - Tabela de contingência C2 - 60	457
Tabela 197 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-60	457
Tabela 198 - Tabela de contingência C2 - 61	459
Tabela 199 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-61	459
Tabela 200 - Tabela de contingência C2 - 62	461

Tabela 201 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-62	461
Tabela 202 - Tabela de contingência C2 - 63	463
Tabela 203 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-63	463
Tabela 204 - Tabela de contingência C2 - 64	465
Tabela 205 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-64	465
Tabela 206 - Tabela de contingência C2 - 65	467
Tabela 207 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-65	467
Tabela 208 - Tabela de contingência C2 - 66	469
Tabela 209 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-66	469
Tabela 210 - Tabela de contingência C2 - 67	471
Tabela 211 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-67	471
Tabela 212 - Tabela de contingência C2 - 68	473
Tabela 213 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-68	473
Tabela 214 - Tabela de contingência C2 - 69	475
Tabela 215 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-69	475
Tabela 216 - Tabela de contingência C2 - 70	477
Tabela 217 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-70	478

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Questão 1	287
Gráfico 2 - Questão 2.....	288
Gráfico 3 - Questão 3.....	289
Gráfico 4 - Questão 4.....	290
Gráfico 5 - Questão 5.....	290
Gráfico 6 - Questão 6.....	291
Gráfico 7 - Questão 7.....	292
Gráfico 8 - Questão 8.....	292
Gráfico 9 - Questão 9.....	293
Gráfico 10 - Questão 10.....	294
Gráfico 11 - Questão 11.....	295
Gráfico 12 - Questão 12.....	295
Gráfico 13 - Questão 13.....	296
Gráfico 14 - Questão 14.....	297
Gráfico 15 - Questão 15.1.....	298
Gráfico 16 - Questão 15.2.....	299
Gráfico 17 - Questão 15.3.....	300
Gráfico 18 - Questão 15.4.....	300
Gráfico 19 - Questão 15.5.....	301
Gráfico 20 - Questão 15.6.....	302
Gráfico 21 - Questão 16.....	302
Gráfico 22 - Questão 17.....	303
Gráfico 23 - Questão 18.....	304
Gráfico 24 - Questão 19.....	304
Gráfico 25 - Questão 20.....	305
Gráfico 26 - Questão 21.....	306
Gráfico 27 - Questão 22.....	307
Gráfico 28 - Questão 23.....	307
Gráfico 29 - Questão 24.....	308
Gráfico 30 - Questão 25.....	309
Gráfico 31 - Questão 26.....	309
Gráfico 32 - Questão 27.....	310

Gráfico 33 - Questão 28	311
Gráfico 34 - Questão 29	311
Gráfico 35 - Questão 30	312
Gráfico 36 - Questão 31	313
Gráfico 37 - Questão 32	313
Gráfico 38 - Questão 33	314
Gráfico 39 - Questão 34	315
Gráfico 40 - Questão 35	315
Gráfico 41 - Questão 36	316
Gráfico 42 - Questão 37	317
Gráfico 43 - Questão 38	318
Gráfico 44 - Questão 39	318
Gráfico 45 - Questão 40	319
Gráfico 46 - Questão 41	320
Gráfico 47 - Questão 42	321
Gráfico 48 - Questão 43	321
Gráfico 49 - Questão 44	322
Gráfico 50 - Questão 45	323
Gráfico 51 - Questão 46	323
Gráfico 52 - Questão 47	324
Gráfico 53 - Questão 48	325
Gráfico 54 - Questão 49	325
Gráfico 55 - Questão 50	326
Gráfico 56 - Questão 51	327
Gráfico 57 - Questão 52	327
Gráfico 58 - Questão 53	328
Gráfico 59 - Questão 54	329
Gráfico 60 - Questão 55	329
Gráfico 61 - Questão 56	330
Gráfico 62 - Questão 57	331
Gráfico 63 - Questão 58	331
Gráfico 64 - Questão 59	332
Gráfico 65 - Questão 60	333
Gráfico 66 - Correlação C2-1	334

Gráfico 67 - Correlação C2-2	337
Gráfico 68 - Correlação C2-3	339
Gráfico 69 - Correlação C2-4	340
Gráfico 70 - Correlação C2-5	342
Gráfico 71 - Correlação C2-6	345
Gráfico 72 - Correlação C2-7	347
Gráfico 73 - Correlação C2-8	349
Gráfico 74 - Correlação C2-9	351
Gráfico 75 - Correlação C2-10	353
Gráfico 76 - Correlação C2-11	355
Gráfico 77 - Correlação C2-12	357
Gráfico 78 - Correlação C2-13	359
Gráfico 79 - Correlação C2-14	361
Gráfico 80 - Correlação C2-15	363
Gráfico 81 - Correlação C2-16	364
Gráfico 82 - Correlação C2-17	367
Gráfico 83 - Correlação C2-18	369
Gráfico 84 - Correlação C2-19	371
Gráfico 85 - Correlação C2-20	373
Gráfico 86 - Correlação C2-21	376
Gráfico 87 - Correlação C2-22	379
Gráfico 88 - Correlação C2-23	382
Gráfico 89 - Correlação C2-24	384
Gráfico 90 - Correlação C2-25	386
Gráfico 91 - Correlação C2-26	388
Gráfico 92 - Correlação C2-27	390
Gráfico 93 - Correlação C2-28	392
Gráfico 94 - Correlação C2-29	394
Gráfico 95 - Correlação C2-30	396
Gráfico 96 - Correlação C2-31	398
Gráfico 97 - Correlação C2-32	400
Gráfico 98 - Correlação C2-33	402
Gráfico 99 - Correlação C2-34	404
Gráfico 100 - Correlação C2-35	406

Gráfico 101 - Correlação C2-36.....	408
Gráfico 102 - Correlação C2-37.....	411
Gráfico 103 - Correlação C2-38.....	413
Gráfico 104 - Correlação C2-39.....	415
Gráfico 105 - Correlação C2-40.....	417
Gráfico 106 - Correlação C2-41.....	419
Gráfico 107 - Correlação C2-42.....	421
Gráfico 108 - Correlação C2-43.....	424
Gráfico 109 - Correlação C2-44.....	426
Gráfico 110 - Correlação C2-45.....	428
Gráfico 111 - Correlação C2-46.....	430
Gráfico 112 - Correlação C2-47.....	432
Gráfico 113 - Correlação C2-48.....	434
Gráfico 114 - Correlação C2-49.....	436
Gráfico 115 - Correlação C2-50.....	438
Gráfico 116 - Correlação C2-51.....	440
Gráfico 117 - Correlação C2-52.....	442
Gráfico 118 - Correlação C2-53.....	444
Gráfico 119 - Correlação C2-54.....	446
Gráfico 120 - Correlação C2-55.....	448
Gráfico 121 - Correlação C2-56.....	450
Gráfico 122 - Correlação C2-57.....	452
Gráfico 123 - Correlação C2-58.....	454
Gráfico 124 - Correlação C2-59.....	456
Gráfico 125 - Correlação C2-60.....	458
Gráfico 126 - Correlação C2-61.....	460
Gráfico 127 - Correlação C2-62.....	462
Gráfico 128 - Correlação C2-63.....	464
Gráfico 129 - Correlação C2-64.....	466
Gráfico 130 - Correlação C2-65.....	468
Gráfico 131 - Correlação C2-66.....	470
Gráfico 132 - Correlação C2-67.....	472
Gráfico 133 - Correlação C2-68.....	474
Gráfico 134 - Correlação C2-69.....	476

Índice de figuras

Figura 1 - Estrutura do Sistema Educativo Português (Relatório/Debate Nacional da Educação - DNE).....	60
Figura 2 - Esquema das exigências da Pedagogia diferenciada.....	128
Figura 3 – Etapas da investigação.....	232
Figura 4 - Questionário provisório I (pág. 1/10).....	244
Figura 5 - Questionário provisório I (pág. 2/10).....	245
Figura 6 - Questionário provisório I (pág. 3/10).....	246
Figura 7 - Questionário provisório I (pág. 4/10).....	247
Figura 8 - Questionário provisório I (pág. 5/10).....	248
Figura 9 - Questionário provisório I (pág. 6/10).....	249
Figura 10 - Questionário provisório I (pág. 7/10).....	250
Figura 11 - Questionário provisório I (pág. 8/10).....	251
Figura 12 - Questionário provisório I (pág. 9/10).....	252
Figura 13 - Questionário provisório I (pág. 10/10).....	253
Figura 14 - Questionário provisório II (pág. 1/10)	256
Figura 15 - Questionário provisório II (pág. 2/10)	257
Figura 16 - Questionário provisório II (pág. 3/10)	258
Figura 17 - Questionário provisório II (pág. 4/10)	259
Figura 18 - Questionário provisório II (pág. 5/10)	260
Figura 19 - Questionário provisório II (pág. 6/10)	261
Figura 20 - Questionário provisório II (pág. 7/10)	262
Figura 21 - Questionário provisório II (pág. 8/10)	263
Figura 22 - Questionário provisório II (pág. 9/10)	264
Figura 23 - Questionário provisório II (pág. 10/10)	265
Figura 24 - Questionário definitivo (pág. 1/9).....	267
Figura 25 - Questionário definitivo (pág. 2/9).....	268
Figura 26 - Questionário definitivo (pág. 3/9).....	269
Figura 27 - Questionário definitivo (pág. 4/9).....	270
Figura 28 - Questionário definitivo (pág. 5/9).....	271
Figura 29 - Questionário definitivo (pág. 6/9).....	272
Figura 30 - Questionário definitivo (pág. 7/9).....	273
Figura 31 - Questionário definitivo (pág. 8/9).....	274

Figura 32 - Questionário definitivo (pág. 9/9)	275
Figura 33 – Endereço de alojamento do questionário.....	277
Figura 34 – Interface do questionário	277

INTRODUÇÃO

Introdução

Nesta nova *Era da Informação e do Conhecimento*, fruto do processo de globalização a que as sociedades foram sujeitas, a sociedade educativa depara-se com a necessidade de reflectir, redefinir e aplicar novas orientações, no que respeita à educação em geral, e em particular, ao papel da escola enquanto instituição escolar, ao papel do professor e à aplicação/gestão de um novo currículo.

A sociedade necessita de se consciencializar de que a Escola perdeu definitivamente o seu papel central como agência de transmissão de conhecimento e de socialização. Consequentemente, é visível na educação do século XXI, a projecção da diversificação das sociedades, da intercomunicação a nível global e da mundialização dos direitos humanos. Por este motivo, é urgente definir e implementar medidas/estratégias que possibilitem a integração da Comunidade Educativa neste novo contexto, que se pauta essencialmente pela diversidade, tendo presente que *a educação é o mais importante investimento que se pode fazer no futuro das novas gerações e a melhor forma de valorizarmos o mais precioso activo que temos em nossas mãos. (Presidente da República Portuguesa, Aníbal Cavaco Silva (2007))*

Nos últimos anos, as escolas portuguesas não ficaram alheias às mudanças resultantes da globalização nas suas diferentes vertentes.

É neste contexto e como medida adoptada face às necessidades que se têm vindo a fazer sentir, que surgem os Cursos de Educação e Formação¹.

Numa perspectiva mais abrangente, estes cursos visam garantir:

- a todos os cidadãos, em particular aos jovens adolescentes, o acesso à orientação nesta fase da sua vida, com especial atenção para os indivíduos e os grupos em risco;
- a orientação enquanto medida preventiva no abandono escolar, na promoção da integração social e económica dos cidadãos e no incremento das taxas de sucesso, em todos os níveis de educação e formação;
- a flexibilidade e diversidade nas metodologias e tecnologias inovadoras utilizadas e o envolvimento de todos os intervenientes relevantes.

¹ Cursos de Educação e Formação – CEF's

Actualmente, nas escolas vivem-se momentos controversos no que respeita à promoção e desenvolvimento dos CEF's, pelo que se considera oportuno e essencial realizar uma avaliação dos mesmos, enquanto resposta às actuais necessidades da sociedade.

Neste sentido, pretende-se que este trabalho de investigação contribua para a melhoria e regulação do desenvolvimento dos CEF's no 3º ciclo do ensino básico, pelo que o problema inerente ao seu desenvolvimento reside no “avaliar a percepção dos professores e dos alunos relativamente aos Cursos de Educação e Formação”.

Assim, este trabalho é constituído por duas partes:

- Parte I - Fundamentação Teórica, a qual constitui a fundamentação da investigação realizada;
- Parte II - Desenvolvimento da Investigação.

A primeira parte desta dissertação constitui a fundamentação teórica do trabalho, ao longo da qual e com o principal intuito de contextualizar os CEF's no Sistema Educativo português, é realizada uma reflexão sobre a Educação. Salienta-se a sua complexidade, dado o contexto em que a mesma deve ser analisada e atendendo a que não pode ser dissociada de inúmeros factores.

O seu desenvolvimento assenta em cinco longos capítulos, nomeadamente:

- I – Globalização e o seu impacto na educação;
- II – Evolução histórica e o seu futuro na Educação em Portugal;
- III – Práticas Educativas;
- IV – O professor na actual realidade escolar;
- V – Cursos de Educação e Formação.

No primeiro capítulo realiza-se uma explanação sobre a globalização e o seu impacto na educação, quer ao nível geral quer ao nível de Portugal, dada a importância desta temática nas significativas e sentidas alterações vivenciadas diariamente nas escolas.

No segundo capítulo apresenta-se uma contextualização cronológica do Sistema Educativo português visando enquadrar todas as suas principais alterações e proporcionar uma compreensão adequada da evolução do mesmo ao longo do tempo e, concretamente, nestes últimos 50 anos, após o aparecimento dos CEF's, em particular.

De seguida e no âmbito da Educação em Portugal, são abordadas importantes questões, nomeadamente: a qualidade e equidade na educação; a inter e multiculturalidade;

a missão da escola do século XXI (uma escola em mudança) e o processo de aprendizagem.

O terceiro capítulo, Práticas Educativas, inicia-se pela contextualização da ciência pedagógica no processo educativo/formativo, salientando-se a sua importância na aplicação da pedagogia diferenciada, bem como na integração social do aluno nas diferentes dimensões. Questões como o preconceito, o auto-conceito, a auto-estima, a tolerância e o espírito colaborativo são objecto de análise, atendendo a que estão subjacentes a uma adequada integração, a qual poderá ser potenciadora ou condicionadora do sucesso educativo dos alunos.

Neste capítulo sobressai a relação entre pedagogia e o processo ensino-aprendizagem, designadamente nas potencialidades inerentes ao processo de aprendizagem baseado em problemas (PBL), bem como no desempenho profissional e social dos diferentes elementos da Comunidade Escolar.

O professor na actual realidade escolar, constitui o título do quarto capítulo, onde se reflecte sobre o perfil e a função do docente numa sociedade onde os alunos necessitam de adquirir competências (competências do cidadão do século XXI) que lhes permitam uma devida integração e preparação para a vida activa neste mundo sem fronteiras, onde a concorrência e a necessidade de sobreviver se fazem sentir exacerbadamente. Por este motivo, os professores constituem o mais precioso recurso da sociedade no desenvolvimento do processo educativo das crianças e jovens.

Resumidamente, o professor tem que ser polivalente e revelar capacidades de adaptação e acção no imediato, pautadas pela autonomia, criatividade e dinamismo.

Na actual realidade, o professor tem que ser auto-didáctica, necessitando de formação para além da inerente à sua formação de base, o que lhe permitirá estar devidamente preparado para ultrapassar obstáculos e vencer desafios!

O professor, enquanto modelo que deve ser, necessita de uma sólida formação pessoal, social e profissional que lhe consinta o saber, o reflectir, o definir, o agir, o reagir, o avaliar, o estar com imparcialidade e correcção neste complexo processo de educação e formação de alunos.

Face ao exposto, pode afirmar-se que o professor constitui um importante marco, o qual poderá determinar a diferença no processo em causa. Repare-se que, enquanto formador/educador e não apenas mero transmissor de conhecimentos, a acção do professor é alargada, não se limitando apenas à selecção e/ou concepção de materiais e recursos nem à interacção com os alunos, pelo que é responsável pela implementação de uma dinâmica

assente no trabalho colaborativo, em estreita articulação com outros profissionais, instituições e entidades.

A explanação realizada nos capítulos anteriores é essencial para contextualizar o quinto capítulo, Cursos de Educação e Formação.

Neste capítulo é realizado o enquadramento dos CEF's no Sistema Educativo português, bem como justificado o seu aparecimento enquanto medida educativa.

O desenvolvimento destes cursos foi objecto de análise, particularmente no que respeita:

- ao público – alvo;
- aos objectivos;
- à tipologia;
- à estrutura curricular;
- à avaliação;
- à certificação;
- à equipa pedagógica;
- às questões de indisciplina e violência em meio escolar.

Neste exaustivo trabalho de investigação, a segunda parte do mesmo inicia-se com a fundamentação da metodologia seguida ao longo desta investigação, fazendo especial referência às considerações relacionadas com:

- instrumentos de recolha de dados;
- recolha de informação, a qual assenta na aplicação de um questionário e na dinamização grupo de discussão;
- apresentação e análise de dados.

Finalmente, após se analisarem os dados e se reflectir sobre os resultados, efectuem-se as conclusões, na esperança de constituírem elementos efectivos de trabalho e sugestões que possibilitem e promovam a melhoria da qualidade de ensino.

Introduction

In this new *Era of Information and Knowledge*, fruit of the globalisation process to which the societies have been subjected to, the educational society faces the need to reflect, redefine and apply new guidelines on what concerns education, in general, and in particular, the role of the school as institution, the teachers' role and the application/management of a new curriculum.

The society needs to be conscious of the fact that School has definitely lost its core role of agency of transmission of knowledge and socialisation. As a consequence, the diversification of societies, the intercommunication at a global level and the human rights' globalisation are visible in the 21st century education. For this reason, it's urgent to define and implement measures/strategies that consent the integration of the Educational Community in this context, characterised mainly by diversity, bearing in mind that *education is the most important investment one can do in the future of new generations and the best way to value the most precious active we have in our hands. (President of the Portuguese Republic, Aníbal Cavaco Silva (2007).*

In the last years, Portuguese schools have not remained inattentive to the changes resulting from globalisation in its several scopes.

Vocational Education and Training arose in such a context as well as a measure adopted regarding the present needs.

In a wider perspective these courses seek to guarantee:

- all citizens, specially teenagers, the access to guidance in this phase of their lives, with special attention to those individuals and groups in risk;
- guidance as preventive measure of school abandonment; the promotion of social and economic integration of people and the increase of success rates, in all level of education and training;
- the flexibility and diversity of innovative methodologies and technologies and the involvement of all relevant interveners.

Presently, one is experiencing controversial moments in schools regarding the promotion and development of Vocational Education and Training. For that reason one reckons it's convenient and crucial carrying out an evaluation of these courses as a response to the present needs of the society.

So, it's our intention that this work of investigation contributes for the improvement and regulation of the VET development in the 3rd cycle of basic education so the problem

inherent to its development lies in “evaluation of the teachers and pupils’ perception as to the Vocational Education and Training.”

Thus, this work is constituted by two parts:

- Part I – Theoretical basis;
- Part II – Development of Investigation.

The first part of this essay is composed of the theoretical basis of the work during which a reflection about education is done with the main goal of contextualising the VET in the Portuguese Educational System. One should stress its complexity due to the context it should be evaluated and taking into account that it cannot be disconnected from numerous factors.

Its development is based in five long chapters, namely:

- Globalisation and its impact in education;
- Historical evolution and the future of Education in Portugal;
- Educational Practices;
- The teacher in the present school reality;
- Vocational Education and Training

In the first chapter one achieves an exposition on the globalisation and its impact on education, at the general level and Portugal level, given the importance of this subject in the significant changes experienced daily in schools.

In the second chapter one presents a chronological contextualisation of the Portuguese Educational System aiming at the framing of all the main changes and provide suitable understanding of evolution throughout time, to be more specific, in the last 50 years, after the emergence of VET.

Afterwards and within the scope of Education in Portugal one has mentioned topics, namely: quality and equity in education; inter- and multi-culturalism; the 21st century school mission (school in the changing process) and the learning process.

The third chapter, Educational Practices, begins with the pedagogical science in the educational/formative process, emphasising its importance in the application of differentiated pedagogy as well as in the pupil social integration in the different dimensions. Matters like prejudice, self-concept, self-esteem, tolerance and cooperative spirit are object of analysis as they are implied to a suitable integration which may increase or condition pupils’ school success.

In this chapter the relation between pedagogy and teaching and learning process stands out, namely the potentialities inherent to the process of learning based in problems and the professional and social performance of the different elements of School Community.

The teacher, in the present school reality, is part of the fourth chapter in which one reflects upon the teacher's profile and role in a society where pupils need to acquire competencies (competencies of the 21st century citizen) that provides them with an appropriate integration and preparation for the active life in this world without boundaries, where competition and the need to survive prevail.

In this chapter, the teacher is analysed as an important landmark in Education which may determine the difference in the pupils' educational and formative process.

In short, the teacher's action as trainer/educator and not only mere communicator of knowledge is wide and not limited only to the selection and/or production of materials and resources or the interaction with pupils and the school community. The teacher is responsible for the implementation of a dynamics based on cooperative work in straight relation with other professionals, institutions and organisations.

The description achieved in the previous chapters is essential to contextualise the fifth chapter, Vocational Education and Training.

In this chapter one proceeds with the framing of Vocational Education and Training in the Portuguese Educational System and also the justification of its origin as educational measure.

The implementation of these courses was analysed regarding:

- The target-group
- Objectives
- Typology
- Curriculum structure
- Assessment
- Certification
- Pedagogical team
- Indiscipline and violence in school

In the second part of this extensive work of investigation one starts off with the methodological basis with special reference to the considerations related with:

- instruments of data gathering;
- gathering of data, based on the application of a questionnaire and the carrying out of discussion groups;

- Presentation and data analysis.

Finally after the analysis of data and the reflection on the results, one has reached conclusions in hope that they are effective elements of work and suggestions that enable and promote the improvement in the teaching quality.

CAPÍTULO I - GLOBALIZAÇÃO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO

1. Globalização e o seu impacto na educação

No sentido amplo do termo, a globalização é um fenómeno que se iniciou com a própria história da Humanidade. A sociedade mundial está em processo de globalização desde o início da História. Contudo, a denominada **globalização**, numa visão mais restrita, refere-se a um processo de aprofundamento da integração económica, social, cultural e política.

1.1. Sociedade global

A globalização, enquanto fenómeno capitalista, começou na época dos descobrimentos e desenvolveu-se a partir da revolução industrial.

A par deste processo verificou-se a homogeneização dos centros urbanos, a expansão das corporações para regiões fora dos seus núcleos, a revolução tecnológica nas comunicações e na electrónica, a reorganização geopolítica do mundo em blocos comerciais regionais, a hibridação entre culturas populares locais e uma cultura de massa supostamente universal.

Neste contexto, surge a tão conhecida *Era da Informação e do Conhecimento*, sendo fundamental a distinção entre informação e conhecimento, que pode ser bem elucidada no excerto abaixo, extraído do livro *Na era do Capital Humano*, de Richard Crawford:

“Quando se diferencia informação de conhecimento é muito importante ressaltar que informação pode ser encontrada numa variedade de objectos inanimados, desde um livro até uma disquete de computador, enquanto o conhecimento só é encontrado nos seres humanos. (...) Somente os seres humanos são capazes de aplicar desta forma a informação através do cérebro ou das suas habilidosas mãos. A informação torna-se inútil sem o conhecimento do ser humano para aplicá-la produtivamente. Um livro que não é lido não tem valor para ninguém. (...)”

A globalização abriu a vida das pessoas à cultura e a toda a sua criatividade, bem como ao fluxo de ideias e conhecimento. Contudo, é de salientar que associada a esta abertura estão riscos.

Segundo A. Giddens: “...a pós-modernidade é o mundo de destradicionalização ...”, pelo que a sociedade, apesar de global, não poderá deixar perder a sua individualidade enquanto tal, sendo de referir uma expressão de Mahatma Ghandi:

“ Não quero que a minha casa fique cercada de muros e que as minhas janelas fiquem fechadas. Quero que as culturas de todas as terras soprem sobre a minha casa tão livremente quanto possível. Mas recuso-me a ser derrubado por qualquer uma delas.”

Cada país, cada sociedade, em cada momento, deverá evoluir ao seu próprio ritmo, percorrendo este caminho sem nunca perder a sua identidade.

1.2. Globalização na educação

No novo contexto mundial definido pela globalização e pela mudança tecnológica, o conhecimento tornou-se a principal riqueza das nações e das pessoas, podendo também vir a constituir o principal factor de desigualdade.

Assim, a Educação não permaneceu alheia a esta situação, sendo este um factor que nos últimos tempos parece ter despoletado mudanças de paradigma nos quadros explicativos dos fenómenos económicos, políticos e culturais.

Segundo Carlos V. Estevão, poucos questionarão a premissa de que os processos de globalização estão a afectar, directa ou indirectamente, o campo cultural e axiológico no qual a educação opera, embora não saibam precisar com e em que sentido actuam. De facto, e num olhar ainda que superficial, verificam-se cada vez mais tentativas de convergência dos sistemas ou até de construção de um sistema educativo supre e transnacional, designadamente em áreas tão diversas como as que abrangem a relação entre educação, trabalho e formação, ou os programas de indução e alternância, ou os software de formação e o enriquecimento dos portfólios individuais, ou o empreendedorismo e a criação e os novos métodos de formação e aprendizagem (como, por exemplo, a técnica outdoor learning ou aprendizagem grupal, ou então a e-learning ou aprendizagem por via electrónica), ou as relações entre formação e educação de adultos visando a promoção da *aprendizagem permanente* como recurso às novas tecnologias, por um lado, e ao investimento em sistemas flexíveis de acreditação das aprendizagens, por outro.

Não há dúvida de que, à medida em que a sociedade contemporânea se transforma numa sociedade de conhecimento e, portanto, de aprendizagem, movida pela força do capitalismo global, a educação e as suas instituições académicas acabam por sofrer os seus impactos, um dos quais (mas não o único) se prende com o facto de se estarem a tornar mais semelhantes por mecanismos institucionais de isomorfização cognitiva mas também normativa e coerciva.

Uma das consequências desta situação e da própria educação e suas organizações, neste novo contexto globalizado, é tenderem a ser relativizadas na sua importância, designadamente no que concerne ao fornecimento de informação e legitimação do próprio conhecimento, uma vez que perante o mercado global de aprendizagem, o sistema educacional está a tornar-se um entre muitos fornecedores do conhecimento e vê-se

obrigado a ter de competir com outros que estão, também, a oferecer as suas próprias qualificações.

No dizer crítico de S. Ball (1998), um outro resultado deste processo é que através da apropriação de conceitos como os de *sociedade de aprendizagem* ou de *economia baseada no conhecimento* (ou de sociedade de conhecimento), entre outros, a educação está a ser contagiada por elementos estranhos à sua natureza, uma vez que aqueles conceitos simbolizam a crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia.

Para além destes aspectos mais críticos, é possível afirmar que as pressões globalizantes para a expansão de um sistema educativo mundial e para a adopção global de um sistema de escolarização institucionalizada, amplamente uniformizada, ao lado de uma difusão também cada vez mais global de uma ideologia educacional que tende a favorecê-la, estão a propiciar quer uma cultura educacional mundial progressivamente mais comum (referida por autores institucionalistas que acentuam sobretudo a racionalização das regras sobre progresso, modernização e justiça) quer uma agenda globalmente estruturada para a educação, elaborada pela economia política globalmente estruturada para a educação, que reconhece uma forma nova de força supranacional que afecta os sistemas educativos nacionais, tal como nos diz Dale (2001).

Assim, na sequência do que afirmam L. Cortesão & S. Stoer (2001), é de crer que em relação à situação portuguesa, a escola venha crescentemente a sofrer, a partir do espaço europeu, um processo de internacionalização que promove a heterogeneização e a diversidade no seu interior, sendo ambas identificadas com a construção europeia. Neste caso, a chamada *educação europeia* veícula esta mudança no papel de regulação deste localismo globalizado que, por sua vez, faz parte de uma reorganização do estado-nação.

Isto reforça a ideia de que para se analisar a educação haverá necessidade de atender às várias formas de *transnacionalização* no campo educativo, onde ganham relevância, entre outras, as políticas educativas de integração regional.

A prevista nova geografia propiciada pela regionalização, na medida em que vai alterar o espaço referencial e suscitar novas identidades, constitui - se, portanto, num claro desafio à educação. Na verdade, se a época actual se caracteriza por um despertar de novas identidades e identificações sociais colectivas totalmente diferentes das definidas pela pertença a um Estado-nação ou a uma classe social, de onde emerge a forma do regionalismo ou a da etnicidade, entre outras, a educação não pode deixar de ser atravessada também por estas dinâmicas contraditórias, onde novas categorias, novas

lealdades, novas auto-identificações da própria consciência de classe em virtude da raça, do grupo étnico ou até da religião, emergem.

Neste contexto, entre muitos outros, um dos desafios com que a educação terá de se confrontar é o saber encontrar o seu lugar face não apenas aos momentos dialécticos da territorialidade versus desterritorialidade² mas também ao momento da *supraterritorialidade*, procurando estruturar-se, depois, para intervir de modo mais marcante na democratização da própria sociedade civil regional (N. Yeates, 2001³).

Segundo A. Green (1997), mais do que uma globalização de larga escala da educação talvez estejamos antes a assistir a uma internacionalização parcial dos sistemas de educação, que está longe de pressagiar um fim à educação nacional, pelo que é incontestável o aparecimento da incontornável problemática da democracia participativa. O relatório UNESCO da International Commission on Education for the Twenty-first-Century, mais conhecido como Relatório Delors constitui uma boa referência para reflectir sobre os desafios da educação, assente numa relação entre Educação/Democracia: ***A democracia aprende-se praticando, mas também se ensina praticando a mesma.***

De acordo com este relatório, o *Educar* deve realizar-se no sentido de proporcionar momentos ricos e significativos de aprendizagem conducentes a uma melhor integração no mundo circundante. Nesta perspectiva, poder-se-á considerar que o ponto de partida possível para repensar a educação será o paradigma construtivista, interaccionista, sociocultural e transcendente, em que se considera o ser humano como um todo e onde se privilegie a humanização das relações sociais, facilitando desta forma a integração na sociedade mundial.

É dentro desse espírito, que Maria Cândida de Moraes afirma que o mundo globalizado ou a era das relações, requer, uma nova ecologia cognitiva, traduzida na criação de novos ambientes de aprendizagem que privilegiem a circulação de informações, a construção do conhecimento pelo aprendiz, o desenvolvimento da compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objectivada pela evolução da consciência individual e colectiva.

Numa *Sociedade do conhecimento* em que se vive, centrando a construção do conhecimento no aluno, o pensar constituirá o grande diferencial entre as pessoas e as

² Esta dialéctica pode ser invocada, segundo B. S. Santos, em nome dos direitos às opções (que atravessa fronteiras) ou dos direitos às raízes, que faz emergir novas identidades regionais, nacionais e locais.

³ A supraterritorialidade de que fala este autor é também “mediada pelos interesses e contextos regionais, nacionais e locais” .

sociedades. Salienta-se que se entende que o pensar é aprender a ser livre, responsável e honrado. Pensar é esforço e inconformismo, para com o mundo e também para consigo mesmo. Pensar é duvidar e criticar, não de forma altaneira ou presunçosa, senão por desejo do bem, comum. Pensar é ter tempo de podia fazê-lo. Pensar não é repetir ou reproduzir. Pensar é activar o que de nobre há no ser humano, porque pensar é também sentir e intuir. A frase de Descartes não é de todo certa: não se trata de “penso, logo existo”, mas penso, logo vivo. Viver é encontrar seu próprio caminho e evitar permanentemente a tentação do fácil. O fácil é não pensar. (Nora, K. & Vittorio H. 1998).

Contudo, o ser humano encontra-se inserido num meio em que a comunicação é determinante na sua integração. Assim, e no âmbito da educação, deve-se dar uma especial importância e atenção à língua de comunicação e às linguagens utilizadas nas escolas, dado que constituem o veículo por excelência do conhecimento, que permitem o processo de socialização e o enraizamento cultural à dimensão local e global.

1.3. Portugal e a globalização

As mudanças verificadas em Portugal ao longo das últimas quatro décadas foram profundas e rápidas.

A emigração, a guerra colonial, uma revolução política e social, a fundação do Estado democrático, a descolonização, uma contra-revolução, a adesão à União Europeia e a imigração foram alguns dos acontecimentos que marcaram estas quatro décadas. Todas elas num único sentido, o da aproximação dos padrões de vida europeus.

Portugal encetou os seus processos de mudança, dando assim abertura ao mundo exterior.

Ao fim de uns curtos quarenta anos verificam-se profundas alterações, vive-se numa sociedade aberta à informação e ao conhecimento, de modas e padrões de comportamento cosmopolitas, partilham-se as expectativas e as aspirações dos países mais desenvolvidos no mundo. No entanto, sentem-se limitações que só poderão ser ultrapassadas com implementação de medidas específicas nos mais variados domínios, nomeadamente: económico, cultural, político, social e, em particular, na Educação, as quais já se vão fazendo sentir.

Neste sentido, a nova visão estratégica para a educação em Portugal, que enforma na nova Lei de Bases da Educação, reflecte os compromissos assumidos pelo governo no âmbito da Estratégia de Lisboa e da Declaração de Bolonha, visa essencialmente formar cidadãos competentes, sendo necessário assegurar-lhes uma educação conjugada e que

consolide as finalidades do aprender a viver juntos, do aprender a estar, do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do aprender a ser, do aprender a pensar e a aprofundar autonomamente os saberes e as competências.

Em suma, o Homem, enquanto ser social inserido numa *Sociedade do Conhecimento*, não poderá deixar de reflectir nas características da educação apontadas por Tom Peters:

- a educação não termina com o último certificado que se consegue obter;
- estudar a vida toda é uma necessidade numa sociedade baseada no conhecimento;
- a educação é o *grande jogo* que se deve jogar (e vencer) na economia global.

CAPÍTULO II - SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

1. Contextualização histórica do sistema educativo português

Sucintamente, a análise da evolução do Sistema Educativo Português pode ser analisada considerando dois grandes períodos:

- entre a Idade Média e o ano de 1950;
- os anos de 1950 e 2009.

Idade Média Idade Moderna 1950 *Actualidade*

Ensino de carácter religioso	Reforma Pombalina	Liberalismo: Diversidade de reformas	República	Estado Novo Escola Nacionalista	Consolidação da Escola Nacionalista	Evolução do Sistema Educativo (Reformas)	Ensino democrático	LSBE (1986)	<i>Actualidade</i> (2009)
------------------------------	-------------------	---	-----------	------------------------------------	-------------------------------------	---	--------------------	----------------	------------------------------

Tabela 1 - Cronograma da Evolução do Sistema Educativo Português

1.1. Da idade média até ao século das luzes (1950)

Durante o séc. XIII, o ensino era predominantemente de carácter religioso, sendo ministrado essencialmente em mosteiros e nalgumas modestas escolas.

A criação da primeira universidade surgiu neste período, tendo sido inicialmente designada por *Estudo Geral* e fundada em Lisboa, em 1288, no reinado de D. Dinis, tendo ficado mais tarde sediada em Coimbra.

No reinado de D. João III (séc. XVI) sentiram-se as primeiras reformas estruturais, marcadas pela acção dos Jesuítas (séc. XVI - séc. XVII) ao nível doutrinário e pedagógico, tendo nascido a escola preparatória e o *colégio de artes*, no qual se obtinha preparação para se ingressar na universidade.

Anos mais tarde, com Marquês de Pombal, ministro do rei D. José I, dá-se a reforma pombalina no seio da concorrência entre os poderes da Igreja e do Estado, verificando-se o começo do controlo progressivo da educação formal por parte do Estado e surgindo as primeiras bases de um sistema educativo.

Simultaneamente a esta reforma, deu-se a extinção da Companhia de Jesus, e o aparecimento de duas novas ordens religiosas: Clérigos de S. Caetano e a Ordem de S. Filipe Néri.

Em 1772 o ensino sentiu uma reforma geral que se iniciou com a criação da *Aula do comércio* e da *Directoria Geral dos Estudos*. Abriram as *Escolas Menores*, aumentando significativamente o número de professores e dos *mestres de ler*, surgindo também o primeiro imposto – subsídio literário - para financiar as despesas da educação. O ensino universitário não ficou alheio a este processo, tendo sido objecto de modernização. No que se refere aos esquemas e conteúdos programáticos e metodológicos, bem como a um impulso ao ensino científico, com a criação das faculdades de Medicina e de Matemática.

Nesta altura, a universidade de Coimbra vê a sua cidade em remodelação, com a construção do Hospital Escolar; do Teatro Anatómico, do Dispensário Farmacêutico; do Observatório Astronómico, do Gabinete de Física Experimental e do Jardim botânico.

O ensino elementar médio sofre uma nova contextualização no reinado seguinte (D. Maria I), voltando a ser ministrado nos conventos, caracterizando-se por ser um ensino predominantemente religioso.

Em 1815 é criado o ensino feminino, sendo instituídos em Lisboa lugares de *mestres meninas*.

Em 1820, com a reforma Liberal, surge a Constituição que se dedica em especial ao *problema do ensino*, salientando-se o decreto intitulado *Regulamento Geral da Instrução Primária* em 1835 e a criação do Conselho Superior de Instrução Pública, responsável pela superintendência dos assuntos relativos ao ensino.

Em 1836 foram publicadas as reformas da instrução primária, secundária e superior.

Na instrução primária começa a leccionar-se a disciplina de ginástica e a implementarem-se as escolas de *meninas*.

Em 1884 o ensino sofre novas reformas que se reflectiram na instrução primária com a divisão em graus. Em 1894 surgem o Ensino Infantil, os cursos para Adultos, os cursos para Deficientes e as Escolas Normais de Formação de Professores.

No que concerne à instrução secundária, são construídos liceus, um em cada distrito e dois em Lisboa. Em 1888 surgem os Liceus femininos, que conferiram ao ensino liceal uma nova visão do mesmo, marcada por uma estrutura bem planificada e pormenorizada, onde o sistema de classes substitui o de disciplinas e o curso geral passa a ser de cinco anos, seguido de dois anos de ensino complementar.

Relativamente ao ensino superior, surgem as Escolas de Ensino Superior em Lisboa e no Porto; a Escola Politécnica de Lisboa e a Academia Politécnica do Porto.

Durante este período foram criados o Ministério de Instrução Pública, as Escolas Normais Femininas (Porto e Lisboa), Escolas Comerciais, Industriais e de Desenho Industrial.

Em 1910, numa situação economicamente difícil, surge a República, acompanhada pela grande instabilidade política e social do país. Nesta época dá-se a extinção das ordens religiosas; a abolição da doutrina cristã nas escolas primárias e da disciplina de Teologia no ensino superior, constatando-se a implementação de novas reformas.

Em 1911, no ensino primário, entendido como ensino infantil e ensino normal básico, criaram-se os *Jardins – Escola*, onde se passaram a aplicar métodos pedagógicos inovadores que privilegiaram: a liberdade, o civismo e a solidariedade.

No ensino secundário, entre 1917 e 1918, é implementado o Princípio da Co-educação.

No Ensino Comercial e Industrial, o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa dá lugar ao Instituto Superior Técnico e ao Instituto Superior do Comércio.

As Universidades de Lisboa e Porto nasceram nesta época, sendo-lhes conferida uma maior autonomia e recursos em prol do seu desenvolvimento.

Em 1913 foram criadas as Direcções Gerais de Instrução Primária, Secundária, Superior e Especial e a Direcção Geral do Comércio e da Indústria, as quais dependiam do Ministério da Instrução Pública.

A 28 de Maio de 1926, Portugal vive uma alteração de regime: Ditadura.

O ensino sofreu uma modificação significativa a nível ideológico.

A escola passou a ser uma *Escola Nacionalista* baseada numa doutrina de carácter essencialmente moral, verificando-se:

- a redução dos programas para uma aprendizagem escolar de base;
- a proibição da coeducação;
- a redução do ensino primário;
- a extinção do ensino complementar e das escolas normais superiores;
- a criação de *postos de ensino* nas zonas rurais, em que os seus *mestres* eram regentes escolares sem formação académica.

Neste contexto, para conveniência do regime, o combate ao analfabetismo deixa de ser prioridade.

O Ministério da Educação Nacional surgiu em 1936, após remodelação do anterior Ministério de Instrução Pública. Neste mesmo ano foram criadas a Mocidade Portuguesa e a Obra de Mães pela Educação Nacional.

As reformas no ensino fizeram-se sentir a nível curricular, com a simplificação dos programas e a separação entre a via liceal e o ensino técnico.

Refira-se que durante este período nasceu a Universidade Técnica de Lisboa.

2. Entre 1950 e 2009

A Escola Nacionalista foi objecto de consolidação entre 1950 e 1960. Durante este período destacaram-se:

- o combate ao analfabetismo com base no Plano de Educação Popular (1952);
- a campanha nacional da educação de adultos (1952-1954);
- a Mocidade portuguesa masculina e feminina, com o objectivo de estimular nos jovens “...a formação de carácter, a cultura do espírito e a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família.”; (Mocidade Portuguesa)
- a aposta na formação profissional (1955), como resposta às exigências do avanço da técnica no após IIª Guerra Mundial, surgindo a necessidade de mão de obra qualificada e diversificada;
- a elaboração do Plano de Fomento Cultural que se revelou inexequível dadas as condições do país;
- a *ajuda* da OCDE⁴, com o nascimento do Projecto Regional do Mediterrâneo, onde foram estabelecidas regras de assistência e cooperação permanentes;
- o aumento para quatro anos da escolaridade obrigatória (1956), em que o ensino primário apenas se dirigia aos alunos do sexo masculino e aos adultos.

⁴ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

FASE	DESCRIÇÃO SUMÁRIA
1950-1960	Consolidação da Escola Nacionalista, caracterizada essencialmente por uma acomodação do sistema ao ensino vigente.
1960-1974	Evolução do sistema: as reformas necessárias, marcado pela abertura do sistema e pela consciencialização do atraso educacional do país
1974-2009	O Ensino democrático, evidenciado pela alteração do regime que originou transformações qualitativas e quantitativas do Sistema de ensino.

Tabela 2 - Quadro síntese da evolução do Sistema Educativo Português entre 1950-2009

Na segunda fase considerada, entre 1960 e 1974, verificaram-se alterações políticas ao nível da educação, nas quais se denotam preocupações profissionalizantes.

Resumidamente, durante este período, salientam-se as seguintes ocorrências:

- a criação de um Centro de Estudos da Pedagogia Audiovisual (1964) e do Ensino Preparatório (1967), sendo este último consequência da fusão dos dois primeiros anos dos ensino liceal e técnico;
- a reforma da Mocidade portuguesa (1966): a escolaridade obrigatória passa a ser de seis anos e alargada ao sexo feminino;
- a elaboração do Projecto do Sistema Escolar e as linhas gerais da reforma do Ensino Superior⁵ visando a democratização do regime nacionalista e conservador;
- a Nova Reforma do Sistema Educativo (1973);

A terceira fase surgiu e floresceram as grandes e sentidas alterações no Sistema Educativo Português.

A 25 de Abril de 1974⁶ abriram-se as portas ao Estado Democrático. Durante este período ocorreram conflitos sociais e ideológicos, característicos de um período revolucionário.

As transformações no ensino fizeram-se sentir no ensino primário e no ensino secundário com a unificação do ensino liceal e técnico. No ensino superior sucederam alterações nas condições de acesso, nos planos curriculares e na autonomia pedagógica, científica e financeira adquirida pelas Universidades.

⁵ Em 1971, com Veiga Simão como Ministro da Educação.

⁶ Golpe militar - Revolução de Abril

O período entre 1976 e 1986 deparou-se com normalização democrática, caracterizada pelo:

- término do ciclo revolucionário marcado pelo facto de se privilegiarem os aspectos curriculares, técnicos e profissionais em detrimento de ideologias;
- consciencialização de que a expansão do sistema educativo poderia criar efeitos perversos, nomeadamente em relação à qualidade desse ensino;
- bloqueio estrutural da economia portuguesa, o qual foi impedindo sucessivamente a reforma do sistema educativo;
- elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986).

A elaboração e implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo ocorreu num contexto próprio, em que se verificava nos ensinos:

Primário:

- a eliminação do regime de transição da primeira para a segunda fase de aprendizagem;
- a extinção de todos os cursos complementares do ensino preparatório;
- a introdução de novos programas;
- o apoio à escolaridade obrigatória, no que respeita aos transportes escolares; à criação de cantinas; ao suplemento alimentar, à alimentação e ao auxílio económico às famílias necessitadas.

Secundário:

- a existência dos cursos:
 - geral unificado: 8º e 9º anos de escolaridade;
 - curso complementar do ensino unificado (10º e 11º ano de escolaridade) com cinco áreas de estudo e com duas componentes: uma na formação específica e outra na vocacional;
- a criação de cursos técnicos – profissionais com duração de 3 anos;
- a introdução do ensino artístico (também aplicado no ensino básico e superior): música, dança, teatro e cinema.

Superior:

- o ensino superior de curta duração, o qual a permitia a formação de técnicos especialistas e de profissionais da educação de nível superior e intermédio;

- a criação de Escolas Superiores de Educação em substituição das anteriores Escolas Normais de Educadores de Infância e Escolas do Magistério Primário. As Escolas Superiores de Música, Teatro e Cinema surgem durante este período.

Ainda, no que concerne à aplicação da LBSE⁷, são de salientar alguns dos princípios básicos da Educação consagrados na Constituição da República Portuguesa (CPR), nomeadamente os artigos 43.º, 70.º, 73.º a 75.º e 77.º, segundo os quais:

- incumbe ao Estado a responsabilidade da democratização do ensino, não podendo este atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
- o ensino público não é confessional;
- é garantido o direito a uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares e à criação de escolas particulares e cooperativas.

Nesta perspectiva, a LSBE (1986) constitui um marco incontestável e de extrema importância no Sistema Educativo Português, constituindo a primeira grande reforma estrutural após a mudança de regime em 1974. Por este motivo, a LSBE assumiu um papel de especial relevância dado que consignou os seguintes princípios:

- o direito à educação e à cultura para todas as crianças;
- a duração de 9 anos de escolaridade obrigatória;
- o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico;
- a formação de todos os jovens para a vida activa;
- o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades;
- a liberdade de aprender e ensinar;
- a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema (ensino recorrente);
- melhoria educativa de toda a população;
- a nova organização do Sistema Educativo: Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e Educação extra-escolar. Esta última visou promover actividades de alfabetização, de educação de base e de iniciação e aperfeiçoamento profissional.

Após esta grande reforma, o Ministério da Educação foi legislando novas medidas e estratégias a implementar. O quadro da tabela a seguir reúne a essência das principais alterações ao nível da educação e ao longo destas duas últimas décadas.

⁷ LSBE – Lei de Bases do Sistema Educativo Português

Tipo	Número	Data	Síntese
Decreto-Lei	286/89	29/08/89	Reforma curricular do ensino básico e secundário.
Decreto-Lei	190/91	17/05/91	Legisla a criação, natureza e atribuições dos Serviços de Psicologia e Orientação.
Decreto-Lei	319/91	3/08/91	Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio.
Decreto-Lei	15/97	19/09/97	Actualiza no que respeita à reparação de problemas estruturais do sistema educativo que visam ultrapassar atrasos e estrangulamentos que remontam ao séc. XIX.
Decreto-Lei	300/97	1/10/97	Estabelece o regime jurídico da carreira de psicólogo no âmbito do Ministério da Educação.
Decreto-Lei	115-A/98	04/05/98	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.
Decreto-Lei	355-A/98	13/11/98	Constitui um marco importante no aparecimento e execução de uma política concreta no que se refere à orientação educativa (destacando-se o seu artigo 55º e a alínea C do artigo 199º da Constituição).
Decreto-lei	88/2006	23/05/06	Reorganização os Cursos de Especialização Tecnológica quer ao nível de acesso e de estrutura de formação, quer de ingresso no ensino superior.
Decreto Regulamentar	10/99	1/07/99	Estabelece o quadro de competências das estruturas de Orientação Educativa.
Despacho	1083/2000	20/11/00	Criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Princípios orientadores de aprendizagem ao longo da vida)
Despacho Normativo	50/05	09/11/05	Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico.
Despacho Normativo	1/2006	06/01/06	Regulamento para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos.
Despacho conjunto	820/2003	26/08/2003	Define o regime de acesso aos apoios a conceder no âmbito da acção n.º 1.4, «Programa de orientação e informação, da medida n.º 1, «Diversificação das ofertas de formação inicial qualificante de jovens», do eixo n.º 1, Formação Inicial Qualificante de Jovens, da Intervenção Operacional da Educação (PRODEP III).

Tipo	Número	Data	Síntese
Lei	46/86 49/2005		Lei de bases do sistema educativo português. Alteração à Lei de bases do sistema educativo português.
Lei	30/02	20/12/02	Estatuto do aluno do ensino não superior.
Lei Constitucional	1/01	2/12/01	Quinta revisão constitucional
Portaria	921/92	23/09/92	Define as competências das estruturas de orientação educativa.
Portaria	1082- A/2001	5/09/01	Criação de Centros de Reconhecimento e Validação de Competências
Portaria Portaria	989/1999 392/02	3/11/99 2/04/02	Criação de Cursos de Especialização Tecnológica.

Tabela 3 - Quadro síntese da evolução da principal legislação referente Educação, no contexto do tema em questão

É de realçar que a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, apela para princípios organizativos determinantes das finalidades do Sistema Educativo, nomeadamente:

- contribuir para a defesa da identidade nacional e respeito pela cultura portuguesa, bem como para a realização do educando;
- assegurar o direito à diferença;
- desenvolver a capacidade para o trabalho com base numa sólida formação geral e específica;
- descentralizar e diversificar as estruturas e acções educativas;
- contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local; assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade, bem como a igualdade de oportunidades para ambos os sexos;
- desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos.

Face a estes princípios poder-se-á afirmar que a actual reforma do Sistema Educativo entende a educação e a formação profissional enquanto um processo integrador, no qual está implícito a Estratégia de Lisboa para 2001-2010, deve “tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um

crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos, e com maior coesão social⁸”.

Neste sentido, a política governativa para o sector da educação e formação baseia-se num conjunto de pressupostos, dos quais se referem:

- a adequação das políticas educativas às necessidades de cada indivíduo;
- a promoção da educação para os valores;
- a valorização da actividade docente;
- a promoção de uma cultura de avaliação;
- o desenvolvimento da cultura científica;
- o empenho na abertura ao mundo;
- o equilíbrio entre as responsabilidades do Estado e da sociedade civil;
- o reforço da identidade nacional, incentivando o orgulho na nossa história, na nossa língua e na nossa cultura.

A estrutura do sistema educativo Português vigente pode analisar-se a partir da observação do esquema da figura a seguir (Figura 1).



Figura 1 - Estrutura do Sistema Educativo Português (Relatório/Debate Nacional da Educação - DNE)

Fonte: Relatório do Debate Nacional da Educação

⁸ Conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de Março de 2000.

No que concerne ao ensino básico, este assume um carácter 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 6 anos de idade até 15 de Setembro.

De acordo com LSBE, os objectivos gerais do ensino básico são:

- “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhe 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 inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”.

Concretamente, dado que o 3º ciclo do Ensino Básico constitui parte da população em estudo, este pode ser caracterizado pela sua frequência de idades se situar entre os 12 e os 14 anos, compreendendo este três anos de escolaridade, em que o respectivo currículo se desenvolve no regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas afins e integra áreas vocacionais no ano terminal de ciclo. Pretende-se neste ciclo de ensino propiciar condições para “... a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanísticas, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável 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 humana⁹” (LSBE).

A conclusão com aproveitamento no 3º ciclo de ensino básico confere o direito a um diploma que certifica o cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos¹⁰ (até ao ano de 2009, inclusivé).

Porém, existem outras ofertas de formação equivalentes em termos académicos, que oferecem vias alternativas ao cumprimento da escolaridade obrigatória e as quais se destinam a situações de risco de abandono escolar precoce e/ou dificuldades de integração no currículo do ensino regular. Estas ofertas de formação são mais orientadas para a

⁹ Alínea c) do Artigo 8º da Lei 46/86, de 14 de Outubro (Lei de bases do sistema educativo).

¹⁰ Projectou-se o seu alargamento para 12 anos de escolaridade, tendo a iniciativa do XV governo constitucional de publicação de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo que fixava este objectivo, sido suspensa por motivo da sua não promulgação pela Presidência da República. Durante a realização deste trabalho de investigação esta proposta voltou a ser alvo de análise, bem como de aprovação, contudo a implementar no futuro.

formação profissional, como é o caso dos cursos de nível 1 e 2 ministrados nas instituições de Segurança Social e nas Escolas Profissionais, e os Cursos de Educação e Formação, leccionados em escolas do ensino regular.

Sucintamente, os Cursos de Educação e Formação ¹¹ 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 mercado de trabalho. Normalmente, a oferta formativa pretende dar resposta à procura do mercado local de emprego ao nível de técnicos qualificados, tendo por este motivo sido sempre privilegiadas as iniciativas de promoção deste tipo de formação em estreita articulação com as necessidades de trabalho local.

De acordo com a legislação, os CEF's foram criados com o objectivo da "... promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado¹²". Para atingir este duplo objectivo, as orientações metodológica destes cursos são específicas e integram 4 componentes de formação:

- sociocultural;
- científica;
- tecnológica;
- prática.

Estes cursos têm como público-alvo os jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que abandonaram a escola 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 CEF's existem 7 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 IEFP¹³.

Os Cursos de Educação e Formação para Adultos - 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

¹¹ Despacho conjunto MEMSST nº 453/2004 de 27 de Julho.

¹² Diploma legal acima citado.

¹³ Instituto do Emprego e Formação Profissional.

oferta formativa, à escolaridade básica de nove, seis ou quatro anos e aos níveis I e II de qualificação profissional.

É importante referir que o modelo dos Cursos de Educação e Formação de Adultos assenta em 4 eixos específicos:

1. reconhecimento e validação das competências e saberes prévios adquiridos formal, não-formal ou informalmente pelos adultos em diversos contextos ao longo da vida, face ao Referencial de Competências-chave da DGFV¹⁴, validação essa inscrita numa Carteira Pessoal de Competências que serve de base de registo para a certificação no final do percurso formativo;
2. modelo de formação de base, organizado em módulos de competências que permita a construção de percursos formativos abertos e flexíveis, adequados às características e necessidades de cada grupo;
3. combinação da formação de base e de formação profissionalizante, concebidas de modo a articular enquanto instrumentos facilitadores da inserção socioprofissional dos adultos e da continuação de percursos de formação para níveis subsequentes;
4. inclusão de um módulo *Aprender com Autonomia*, enquanto espaço especificamente destinado ao desenvolvimento das condições necessárias à prática de uma pedagogia assente na autoformação e num processo constante de reflexão sobre a acção, que permita aos adultos uma participação activa na definição dos seus projectos pessoais e profissionais e, conseqüentemente, na construção dos seus percursos de formação.

¹⁴ Direcção Geral de Formação Vocacional.

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO HOJE E NO FUTURO

1. Educação em Portugal

O Conselho Nacional da Educação¹⁵, no relatório final resultante do debate sobre a Educação¹⁶ faz referência a que apesar dos notáveis progressos verificados na escolarização e na formação profissional dos portugueses nos últimos trinta e cinco anos, a promessa da igualdade de oportunidades para todos está ainda longe de ser cumprida. Subsistem desigualdades no acesso e perduram grandes desigualdades no sucesso, com graves consequências na qualificação dos portugueses. Contra esta fragilidade têm de se mobilizar as melhores energias de todos, pois a garantia da igualdade de oportunidades educativas bem sucedidas continua a ser esteio do desenvolvimento do país.

A aprendizagem de todos ao longo de toda a vida deve ser o paradigma orientador das políticas educativas dos próximos anos. Tal orientação implica melhorar a educação de infância; proporcionar oportunidades de sucesso educativo a todos os que frequentam a educação escolar, desde o ensino básico ao superior; articular devidamente a transição entre os ciclos de ensino; satisfazer uma maior procura de aprendizagem ao longo da vida por parte de jovens e de adultos até hoje pouco escolarizados; reconhecer, validar e certificar importantes competências adquiridas ao longo da vida e no exercício profissional; valorizar as aprendizagens informais; fazer chegar perto dos mais desprotegidos novas oportunidades de aprendizagem, pois elas são fontes de crescimento pessoal e de uma vida renovada.

As crianças e a qualidade da sua educação deve merecem maior atenção por parte de toda a sociedade e dos responsáveis políticos, em particular as que são oriundas de famílias desfavorecidas e de minorias étnicas. No já referido DNE, de forma recorrente e veemente, afirmou-se a prioridade que tem de ser atribuída ao desenvolvimento da educação da infância, em particular no período que vai do nascimento aos três anos, sem esquecer a necessidade de prosseguir o esforço de universalizar a educação pré-escolar (dos 3 aos 5 anos). Em Portugal, o ensino pré-escolar dos 4-5 anos assumiu um carácter de obrigatoriedade no ano lectivo 2009/2010.

O reconhecimento das aprendizagens informais, adquiridas ao longo da vida e no exercício de diferentes papéis sociais, com destaque para as competências profissionais, deve ser parte de uma estratégia de melhoria do nível geral de qualificação da população, o que requer forte envolvimento de empresários e trabalhadores. O reconhecimento e a

¹⁵ CNE – Conselho Nacional da Educação

¹⁶ DNE – Debate Nacional da Educação

certificação de saberes e competências já adquiridos podem constituir um excelente estímulo para a aceleração da procura social de mais educação e formação por parte dos cidadãos.

Esta orientação deve assentar numa cooperação contínua e eficaz entre a maior rede possível de actores sociais, pessoas e instituições, começando necessariamente por uma imprescindível articulação das políticas de ensino e formação profissional, o que implica uma boa cooperação entre os ministérios que conduzem políticas sectoriais, com destaque para os da educação, da ciência, tecnologia e ensino superior e do trabalho e da solidariedade social.

A melhoria da educação e os resultados educativos requer certamente um desempenho competente e esclarecido das escolas, mas exige também um continuado e elevado investimento político e social na educação. Para enfrentar as actuais debilidades na procura social de educação e de formação torna-se necessário incentivar estratégias de recursos humanos por parte das empresas que assentem no recrutamento de jovens mais qualificados, apoiar as decisões familiares de maior investimento da educação, desenvolver esforços políticos de revalorização da qualificação dos cidadãos.

Promover mais e melhor educação está ao alcance de todos, quer como pais quer como autarcas, empresários e políticos ou apenas como membros de milhares de instituições sociais que vivificam as nossas comunidades, de preferência actuando em redes de cooperação. Especial ênfase foi colocada na necessidade de se voltarem a clarificar e a reforçar as responsabilidades dos municípios na educação.

A este propósito, as empresas e demais instituições empregadoras desempenham um papel de grande relevo. Neste contexto, ou estas regem as suas práticas de recrutamento pela procura de jovens trabalhadores mais qualificados, de forma a modernizar a economia e torná-la muito mais competitiva, simultaneamente investem na qualificação dos seus activos, ou os sinais que são enviados às famílias e aos jovens apontam para o desinvestimento em educação como o melhor caminho a seguir.

Ao mesmo tempo as escolas têm de se organizar para melhorar a qualidade do seu desempenho e reduzir o insucesso, sem colocar em causa a qualidade das aprendizagens. Caso contrário, continuarão a permanecer amplas franjas da população discente dos ensinos básicos e secundário condenadas a trajectórias de insucesso recorrente, não se alterando positivamente a percepção, pelos próprios e pelas suas famílias, da relação prospecta e benéfica entre os custos e as oportunidades decorrentes do prolongamento de estudos.

As escolas têm de ser instituições mais responsáveis, verdadeiros centros de trabalho, dedicação e esforço da parte de todos os seus membros, o que requer um novo enquadramento da sua autonomia e responsabilidade. Estas instituições precisam de mais e melhor avaliação interna e externa dos contextos em que se inserem, dos profissionais, dos processos de ensino e aprendizagem e dos resultados que alcançam, o que requer maior liberdade para agir com profissionalismo e competência, num clima de confiança social. Por outro lado, a avaliação de processos e de resultados, sendo um elemento decisivo de um novo quadro de autonomia, transparência e responsabilização, exige uma adequada validação nacional de referenciais e de modelos de avaliação.

É necessária a criação de um clima de confiança entre as instituições de ensino e formação e o conjunto da sociedade. O persistente negativismo com que se tende a caracterizar o que nas escolas se faz só pode retardar ainda mais o conhecido atraso estrutural que se verifica. Sem se perder o espírito crítico, tem que se ser construtivo, colaborando na construção de soluções, em detrimento da inventariação de problemas. As escolas e os professores não podem estar a ser diariamente desconsiderados e desrespeitados nos media, se se quiser melhorar a educação, simultaneamente. A alternativa passa por valorizar a qualidade que existe, premiar a dedicação e o brio profissional e difundir as melhores práticas.

Urge reorientar o modelo de melhoria da educação assente em reformas permanentes e não avaliadas, reformas centralistas e *iluminadas*, assentes quase sempre em mudanças curriculares. Estas reformas são responsáveis por um clima de instabilidade e por muita desorientação que atinge escolas, professores e família. As mudanças que importa continuar a promover devem assentar tanto na melhoria dos recursos, dos processos e dos resultados das escolas, como na capacitação de serviços centrais, redimensionados e de elevada competência, aptos a apoiar a melhoria das escolas e a suportar a decisão política.

É necessária uma administração educacional nova, um Estado forte na orientação das traves mestras e dos padrões de qualidade de um renovado serviço público de educação, eficaz e eficiente na sua missão de acompanhamento, avaliação, correcção de assimetrias, um Estado incentivador das melhores práticas e apto a afectar os recursos necessários. Neste sentido, precisa-se de uma administração educacional menos onipotente e mais inteligente, menos preocupada em tudo definir *à priori*, através da incontrolada produção normativa, reflexo de um Estado fraco na sua capacidade de garantir a qualidade da educação. O modelo administrativo vigente condiciona todas as medidas de política, tanto na sua concepção como na sua execução. O sistema educativo deve estar orientado para os

processos e para os resultados. Com o actual sistema de administração educacional, a educação não irá melhorar nos próximos anos, nem ao ritmo desejado nem em função dos recursos investidos.

Uma urgente e profunda reestruturação dos planos de estudo e programas, considerados demasiado extensos, desconexos e inadaptados aos respectivos grupos etários a que se destinam, deverá seguir esta mesma orientação estratégica: repousar num aturado trabalho de avaliação, inscrito num serviço central de desenvolvimento curricular, realizado por uma equipa de técnicos altamente competente, desligada de compromissos editoriais, equipa essa devidamente reconhecida por todos os interessados e apta, dentro de alguns anos a propôr as medidas adequadas para, neste plano, melhorar a educação. Neste sentido devem-se redefinir os perfis de saberes e competências a adquirir por todos no termo dos principais ciclos de estudo bem como os instrumentos da respectiva aferição e avaliação.

Importa desfazer o equívoco que radica na ideia de que basta garantir o acesso de todos à educação para se proporcionar a melhor escolaridade a cada uma e a cada um. Este equívoco fez baixar muitos braços e adormecer muitas vontades na sociedade portuguesa.

Promover o envolvimento das escolas e da sociedade portuguesa na melhoria da educação requer, em primeiro lugar, um redobrado esforço da capacitação de todos. Dos educadores e professores, para saberem enfrentar com sucesso a grande diversidade presente nas salas de aula e cooperar com eficácia com os pais, as autarquias, as empresas e todos os interessados das comunidades dos pais, dos autarcas dos empresários e de todos, nomeadamente dos outros interessados na educação, para saberem cooperar com os educadores e professores (e escolas) na sua difícil e nobre missão. Em segundo lugar exige a disponibilização de todos os recursos educativos das comunidades em prol de mais e melhor educação para todos, recursos estes que excedem em muito o que se inclui numa simples cartografia escolar municipal.

A sociedade portuguesa, no termo do debate desencadeado pela Assembleia da República, aguarda coragem, determinação, decisões atempadas, envolvimento político de todos os intervenientes, consensos sobre varias matérias essenciais à melhoria da educação em Portugal. O foco da melhoria da educação deve incidir, por tudo isto, em melhor acção social e política e não na juridização de todos os problemas que surgem. A par dos governos, a Assembleia da República passa, assim, a estar no centro das rupturas que é preciso provocar nos próximos anos para melhorar a educação.

Numa sociedade cada vez mais exigente em relação ao conhecimento, todos, indivíduos, famílias e organizações, tem missões educativas que não podem delegar em outrém, tarefas de melhoria de educação para cumprir de imediato, sob pena de provocar um atraso de modo irremediável. A liberdade e a responsabilidade têm de constituir um guia em permanência.

Para melhorar a educação nos próximos anos, há lugar e trabalho para todos, ninguém se pode colocar de fora. Melhorar a educação em Portugal nos próximos anos é, sobretudo, um problema político, questão primordial da polis, sendo tarefa de todos resgatar a melhoria da educação de orientações e opções exclusivamente administrativas e técnicas.

1.1. A educação em Portugal entre 1986-2008

O período que decorreu entre 1986 e 2009 correspondeu a um tempo de grandes mudanças sociais e políticas, com fortes repercussões no campo da educação e, mais particularmente, na formação escolar. No ano de 1986, Portugal aderiu à União Europeia, voltando assim uma página na sua história recente de isolamento internacional e abrindo as portas a novos estímulos à sua modernização nestes 20 anos, as economias nacionais globalizaram-se e cresceu a concorrência internacional à escala planetária, após o derrube de sucessivo de proteccionismos à livre circulação de capitais e de mercadorias. A fragmentação social e cultural ampliou-se e cresceram também as desigualdades sociais no mundo, embora importantes passos tenham sido dados em ordem à democracia e à igualdade de oportunidades. A Europa ocidental diversificou a sua geografia humana com a intensificação da chegada de muitos milhões de habitantes provenientes da Europa de Leste, da África e da Ásia, compondo um rico e complexo mosaico de etnias, culturas e religiões, realidade que comporta desafios maiores com os quais não está a ser fácil lidar. A modernização tecnológica não parou de provocar alterações profundas nos modos de produzir e de comercializar, nomeadamente as novas tecnologias da informação e comunicação, os mercados de trabalho sofreram mutações drásticas, o desemprego cresceu globalmente, embora com ciclos e oscilações, por toda a Europa, a aprendizagem tornou-se uma necessidade contínua e o conhecimento transformou-se no activo intangível com maior impacto na competitividade económica internacional. Na Cimeira de Lisboa, à União Europeia atribuiu-se um novo objectivo estratégico até 2010: “tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de

garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social”.

No plano nacional, verificou-se a entrada muito rápida das mulheres no mercado de trabalho, registando-se, na actualidade, uma das mais elevadas taxas de feminização do emprego. Tal facto alterou profundamente o quadro familiar e os tempos disponíveis para acompanhar as crianças. Este quadro sofreu também uma evolução surpreendente resultante do crescente número de divórcios e de famílias monoparentais e, ainda, do ambiente urbano em que as famílias vivem e trabalham. O tempo social das crianças e dos jovens tende a confinar-se às escolas, que foram chegando a todo o país e escolarizando a população durante períodos cada vez mais longos. Esta é uma difícil problemática dos tempos recentes com a qual se tem ainda dificuldades em lidar.

Em Portugal, pela primeira vez na nossa história, alcançou-se o objectivo da universalização de uma educação básica de 9 anos, uma meta a que tantos portugueses deram o seu melhor ao longo de tantas décadas. Expandiu-se a frequência da educação pré-escolar e dos ensinos secundário e superior, o que permitiu dar importantes saltos qualitativos intergeracionais, tal era o atraso educacional de que se partira nos pós 25 de Abril.

A diversidade de universos culturais instalou-se, com direito de permanência, dentro das instituições educativas escolares. Lidar com esta diversidade com modelos pedagógicos do passado tem constituído um dos principais dramas dos nossos dias, a par da dificuldade em valorizar a inovação e a qualidade que existem em muitos projectos educativos e conseguir olhar com esperança para o futuro da educação em Portugal.

Em Portugal, persiste um modelo de gestão centralizado do sistema educativo, reforçada por medidas de descentralização que estão na origem da criação das Direcções Regionais de Educação. As iniciativas de transferência de competências para os municípios foram superficiais e as medidas legislativas de consagração de um modelo de autonomia das instituições educativas geraram um clima mais próximo da *ficção legal* do que realmente um novo modelo administrativo de educação.

Entretanto, os restantes parceiros europeus desenvolveram os seus sistemas educativos e lançaram hoje patamares médios de qualidade acima do que Portugal conseguiu obter. Uma economia europeia cada vez mais baseada no conhecimento, as metas com que se comprometeu no Programa *Educação e Formação 2010*, a par da opção pela imediata implementação do *Processo de Bolonha*, obrigam-no a um redobrado e urgente esforço de clarificação, de redefinição de prioridades e de mobilização de todos os

actores sociais. A crescente competitividade mundial, a persistente debilidade da sua economia, a necessidade de promover uma maior coesão social e de aprofundar a democracia, a irrecusável necessidade de reforçar a cidadania, a livre iniciativa e a criatividade, só reforçam o carácter inadiável desta orientação política e estratégica.

A educação escolar, em complemento da acção da família, constitui hoje um esteio nevrálgico para a produção do desenvolvimento humano e para a formação de cidadãos, mais autónomos, livres, empreendedores e solidários, o que constitui uma decisiva alavanca para que cada ser humano tome conta do seu destino, em comunidade e em paz com os seus concidadãos (como indica o Relatório da UNESCO sobre a Educação para o século XXI).

No entanto, corre-se o risco de ver crescer, em Portugal, um fosso entre as instituições de ensino e a sociedade, consequência das dificuldades das escolas cumprirem uma parte das suas promessas, do excesso de mandatos que sobre elas recaem, muitos deles equívocos, do resultado de um fechamento das instituições de ensino sobre si mesmas e do afastamento dos actores sociais das escolas, conformados com as dificuldades e com os resultados até hoje obtidos.

É necessário combater este olhar permanentemente situado no lado das dificuldades e dos problemas; não se podendo aceitar as perspectivas de que os actores sociais de Portugal se conformam com a ideia de que o futuro da educação e do ensino dos portugueses será construído meramente por base em interesses corporativos. Embora desactualizada em aspectos específicos e por duas vezes alterada pontualmente (em 1997 e em 2005), a Lei de Bases do Sistema Educativo constitui uma referência estável e incentivadora do desenvolvimento da educação. Ao longo do período em análise, nomeadamente em 2004 houve, por parte do XIV Governo Constitucional, uma tentativa de alterar mais substancialmente a LSBE de 1986, a qual não obteve o consenso da Assembleia da República e que acabou por não ser promulgada pelo Presidente da República.

O DNE, já referido anteriormente, permitiu confirmar que existe uma enorme e firme determinação de muitos portugueses, expressa individualmente e através das instituições em que participam, em melhorar a educação que se tem em Portugal. Esta vontade foi inúmeras vezes manifestada, ao longo de todo o país, por um leque alargado de actores sociais e dos mais diversos modos.

Os cidadãos estão cada vez mais conscientes de que melhorar a educação escolar em Portugal implica, antes de mais, criar melhores condições sociais locais quer para a tornar

acessível a todos, crianças jovens e adultos, qualquer que seja a sua idade, género e condição social, quer para que todos nela tenham sucesso, pelo que tudo o que envolve as escolas pode ser determinante para o sucesso da educação que nela se fomenta quotidianamente.

A par desta constatação, verifica-se uma insatisfação generalizada com o ritmo com que se tem vindo a melhorar o acesso dos portugueses à escolarização e com a qualidade com que se está a fazê-lo. A qualidade é reconhecidamente frágil e este ritmo é muito débil e incapaz de superar, em tempo, o desfazamento que persiste em relação aos restantes parceiros europeus.

Embora exista um grande clima de incentivo à melhoria da educação que se tem, está em grande parte quebrada a confiança social entre, por um lado, as escolas e os professores e, por outro, os vários agentes sociais e a administração educacional. Manifestaram-se permanentemente, a par de incentivos, sinais de uma desconfiança que corrói a dedicação e a persistência de tantas instituições e de tantos profissionais. Ora, sem confiança, é difícil alimentar qualquer esperança em mais e melhor educação de todos os portugueses. Esta quebra de confiança mútua entre as instituições de ensino assenta, por um lado, na acção dos dirigentes políticos e dos meios de comunicação social, que teimam em salientar os atrasos e os casos e situações mais negativos, menosprezando o muito que se faz com grande qualidade e esquecendo que é este húmus da qualidade o principal instrumento de melhoria que pode e deve alastrar a todas as instituições, com as estratégias e os recursos adequados. Por outro lado, a quebra de confiança sustenta-se na persistência de lógicas corporativas, na falta de sólidas redes de projectos de melhorias e de instituições educativas e no isolamento que preside à acção de tantos serviços que existem dentro das mesmas comunidades locais.

Existe uma grande expectativa social em torno da possibilidade e da imperiosa necessidade de restabelecimento dos caminhos da confiança entre a sociedade portuguesa e as suas escolas, o que implica um esforço prolongado de cooperação interinstitucional, de avaliação e de divulgação da qualidade de tantos projectos educativos, de maior focagem na missão das escolas, fazendo assentar a melhoria da educação na valorização e no incentivo aos melhores resultados já alcançados pelo que se tem de dar muito mais atenção e espaço políticos aos sinais mais, em vez de se atender quase só aos sinais menos, sob pena de não se mudar o quadro social geral que pode sustentar uma educação escolar de qualidade. As crianças e jovens com necessidades educativas especiais têm de ser mais e melhor avaliados, mas têm ao mesmo tempo de ser mais respeitados por todos os

intervenientes, sob pena de se lançar no descrédito a sua função social e de se fazer perigar a sua autoridade, já de si tão difícil de exercer em muitas circunstâncias concretas que são de todos conhecidas.

Os cidadãos portugueses consideram que as instituições de ensino têm de ser locais de trabalho árduo e contínuo de professores e de alunos com o apoio atento e persistente dos pais, de outros profissionais e de outros actores sociais, tornando assim possível a concretização, com eficácia e eficiência dos projectos, dos objectivos e das metas que se estabelecem em cada instituição.

A aprendizagem de todos ao longo de toda a vida constitui um desígnio da maior relevância, a que nenhuma pessoa, família e instituição social pode ficar alheia. Este novo paradigma, com que se deve olhar o investimento em educação e formação, deve ser orientado por um princípio geral de valorização dos saberes e das competências de cada um. Só assim, dando um novo lugar às aprendizagens informais e não formais e sustentados em rigorosos balanços de competências, poderemos criar incentivos à procura de novas qualificações por parte de todos os cidadãos. É tempo de agir, de forma concertada mas enérgica, envolvendo toda a sociedade portuguesa, o que requer por parte dos seus dirigentes políticos mais ousadia, mais confiança nos agentes da mudança, mais respeito pela liberdade de ensino, muito mais capacidade de acompanhamento, avaliação e regulação.

As mudanças e as melhorias não podem seguir o modelo esgotado das *reformas permanentes*, das mudanças que se sucedem sem qualquer investimento sério na avaliação das medidas dos planos de estudo. Estas medidas de política, centralistas *iluminadas*, têm de ser substituídas por outros paradigmas de actuação política, assentes na responsabilização dos profissionais e actores locais, na autonomia e na avaliação interna e externa dos processos e dos resultados, na alteração efectiva das práticas de ensino e aprendizagem e na divulgação da qualidade dos resultados alcançados (DNE).

É com preocupação que se constata que o facto de persistir, nos últimos anos e apesar dos investimentos públicos e privados realizados em educação e formação, um elevado abandono escolar, profissionalmente desqualificado, antes da conclusão do nível secundário, pelo que a dupla certificação, escolar e profissional, de nível secundário deve ser a prioridade para os próximos anos.

2. Qualidade e equidade em educação

A preocupação com a qualidade na educação que tem sido permanente, tornou-se mais premente a partir dos anos 90 com a crescente exigência de uma economia centrada no conhecimento e na educação e com a comparação dos resultados das aprendizagens testadas a nível internacional.

O debate sobre a qualidade atravessa hoje todas as áreas de actividade, podendo-se situar num contínuo entre dois pólos: num deles, a qualidade definida pela procura e grau de satisfação do *cliente*, *consumidor* (que, no que à educação diz respeito, tanto é o aluno como são os encarregados de educação, como ainda os empregados), no outro, a qualidade ajuizada pelos profissionais especialistas. Entre os dois situam-se tentativas várias de encontrar e formular critérios mais objectivos, enunciados que não dispensem o questionamento sobre a definição desses objectivos, sua autoria e sua adequação aos vários projectos de sociedade, em jogo num dado momento.

Visto ora como factor integrante da qualidade, ora como objectivo com ela contraditório, o conceito de equidade¹⁷ implica que se tenha em conta o ponto de partida do aluno e as suas necessidades, obrigando o sistema educativo e a escola a diferenciar as suas respostas.

Tendo em conta este carácter relativo e plural do conceito de qualidade educativa, é importante obter pontos de vista dos vários interessados (alunos, pais, professores, especialistas, representantes do mundo do trabalho, etc), bem como identificar consensos e contradições.

Por outro lado, e no mesmo sentido, visando integrar o conceito de equidade no de qualidade, devem-se identificar especificamente os pontos de vista de grupos e indivíduos mais vulneráveis (minorias étnicas e linguísticas, pessoas com necessidades especiais, etc).

Finalmente, considerando quer a rapidez da mudança que obriga a um reactualizar permanente dos caminhos da educação, quer a necessidade, por todos sentida, é essencial substituir uma reflexão feita em circuito fechado, por transparente e sem responsáveis conhecidos, por uma reflexão aberta à sociedade, permitindo o seu enriquecimento, suscitando uma cidadania activa e um assumir colectivo das metas da educação num futuro próximo.

¹⁷Equidade - pode ser definida como a igualdade de oportunidades, não já só de acesso à educação, mas de sucesso educativo.

A melhoria do sucesso e da relevância da formação passa, pois, por uma aposta num sistema de educação e formação, do básico ao superior, mais ligado à realidade e que permita a aquisição de competências científicas, técnicas, tecnológicas e profissionalizantes. A escola deve ser um laboratório vivo que prepare os indivíduos para a complexidade, liberdade, autonomia e responsabilidade.

Para que os jovens, adultos e empresas reconheçam a necessidade de qualificação, também é preciso que as diversas profissões sejam certificadas e que o próprio desempenho da actividade seja regulado.

De acordo com o Conselho Nacional da Educação, a educação escolar em Portugal pauta-se pela:

- **persistência de elevadas taxas de abandono precoce, o que impede, na actualidade, a elevação do nível de escolarização dos portugueses mais jovens.**

Apesar dos grandes investimentos públicos em educação, realizados nos últimos 30 anos, persistem elevadas taxas de abandono escolar antes da conclusão do 12º ano.

Para que o nível das qualificações escolares e profissionais melhorem têm de se evitar as soluções apressadas e de base administrativas. É preciso, com persistência e continuidade de políticas, prosseguir um caminho sustentado e rigoroso de qualificação de toda a população, incluindo os adultos e, entre estes, os que são menos escolarizados.

Portugal não pode ficar à espera que os jovens de hoje, fiquem mais velhos, nem pode continuar a progredir na qualificação dos cidadãos ao ritmo a que tem evoluído nos últimos anos.

O abandono escolar antes da conclusão do 12º ano permanece muito elevado, sendo claro hoje que há bastantes dificuldades por parte dos sistemas de ensino e de formação inicial em qualificar o terço da população mais pobre e mais afastada da *cultura escolar e liceal*.

- **persistência de débeis níveis de aprendizagem por parte de muitos alunos, desde o ensino básico ou ensino superior.**

A instituição escolar, apesar das reformas sucessivas que foram empreendidas e das tentativas permanentes de melhoria do ensino, do parque escolar, dos planos de estudo e programas, da qualificação inicial e contínua dos docentes,

dos modelos e práticas de gestão das escolas, do envolvimento da sociedade na escola, não está a conseguir que todos os adolescentes e jovens alcancem os níveis de aprendizagem esperados. Esta é a maior fragilidade do sistema educativo de hoje e uma das principais causas da chamada *crise da escola*. Impõe-se um maior envolvimento de toda a sociedade, em particular das empresas e das famílias, das autarquias e dos agentes de desenvolvimento, pois as instituições escolares não podem melhorar os resultados escolares sozinhas, sem que haja incentivos sociais muito claros para a importância do esforço de aprender bem.

- **manifestação de elevadas desigualdades sociais não apenas no acesso à educação de infância e à escolaridade básica, mas sobretudo nos percursos escolares efectivamente realizados.**

Se é verdade que se desenvolveu significativamente o acesso à educação pré-escolar e que estamos a atingir a universalização do acesso à escolarização básica de 9 anos, ou seja, até aos 15-16 anos, é verdade também que a qualidade destas ofertas educativas é, para boa parte das crianças e dos adolescentes, muito deficiente. É cada vez mais claro que não basta assegurar o direito à educação, mas é preciso assegurar também o direito a uma educação de qualidade.

- **falência do modelo de acção do Estado e de actuação da Administração Educacional, que segue o seu perfil *iluminista*, centralista, legalista/jurídico, que tudo determina *a priori* e pouco cuida do acompanhamento, da avaliação e da qualidade.**

Existe uma percepção, cada vez mais expandida na sociedade portuguesa, de que o nosso sistema educativo tem falhas graves nos diversos níveis de responsabilidade, desde o nível central ao local, passando pelo nível regional. Estas lacunas devem-se quer ao ritmo a que se sucede a mudança de normas e de procedimentos, que não dá sequer tempo a que assentem novas práticas, quer a uma excessiva centralização da administração, que tudo determina, do centro iluminado para a periferia escurecida. A própria avaliação externa das instituições escolares é muito deficiente, fruto de uma tradição administrativa que tudo pretende regulamentar e que pouco se foca nos processos e nos

resultados concretos da acção educativa. Importa estudar e construir modelos alternativos de intervenção do Estado e da sua administração educacional, pautados por critérios de rigor, autonomia e liberdade, responsabilidade, avaliação e prestação de contas.

– **enormes equívocos sobre o que pode e deve ser a missão das escolas, no dealbar do novo século.**

Num tempo de aceleradas transições culturais, em que a fragmentação, social e cultural cresce e em que a vida familiar se alterou profundamente, as escolas, agora receptoras da totalidade das crianças e jovens, são frequentemente sobrecarregadas com vastas missões sociais. Estas missões tendem perturbar a acção das escolas e, por vezes, a desfocá-las da sua missão central: ensinar e fazer aprender às novas gerações o *thesaurus cultural* herdado das gerações anteriores e formar cidadãos criativos, abertos aos desafios do presente e do futuro e promotores do bem comum.

As instituições escolares, carecem de uma maior articulação horizontal local com outras instituições sociais, tendo em vista poderem concentrar-se na sua missão e facultar a todos os seus alunos as condições que lhes permitam alcançar os melhores resultados.

– **persistência de uma separação entre escolas e famílias, que a ambas cria dificuldades em termos das suas missões educativas complementares.**

As famílias constituem a estrutura social e o elo mais importante na educação dos filhos, cabendo às escolas cooperar com elas na sua educação.

– **elevado desperdício de recursos, reflectido sobretudo em altos índices de insucesso escolar e de abandono precoce.**

O sistema educativo português apresenta elevados índices de desperdício de recursos. Esta realidade é tanto ou mais grave quanto reconhecemos que as dificuldades financeiras por que o nosso país passa neste período, quer o facto de o mesmo sistema absorver uma importante parte dos recursos que os portugueses colocam à disposição da promoção do bem comum.

- **prioridade à educação e formação de todos os portugueses ainda está longe de ser um adquirido sociopolítico e implica uma outra mobilização de todos.**

Apesar de se terem vindo a desenvolver novos compromissos sociais e políticos em torno da educação de todos os portugueses, devendo ser destacada a crescente responsabilização das autarquias no campo da educação (Conselhos Municipais de Educação, cartas educativas, parque escolar, apoios contínuos ou pontuais às escolas), ainda é escasso o número de municípios que atribui, na prática quotidiana, prioridade à educação de todos e à aprendizagem ao longo da vida. Também é ainda ténue o envolvimento da generalidade dos empresários no recrutamento dos trabalhadores jovens mais qualificados. Uma boa parte das instituições da sociedade civil ainda não despertou para as enormes possibilidades de acção no campo educativo, em cooperação com as escolas e organizadas em redes locais de fomento da educação e da aprendizagem ao longo da vida.

Com o intuito de melhorar a Educação nos próximos anos, propõe-se a implementação de políticas, estratégias e acções que mudem a actual realidade escolar e que promovam a valorização da educação escolar, em toda a sociedade portuguesa:

- **conceder especial atenção à educação das crianças (do nascimento aos 11 anos), dentro de uma política social global e não apenas escolar.**

É preciso que toda a sociedade portuguesa contribua para o desenvolvimento da educação, em especial a *educação primária*.

- **mobilizar as escolas, as comunidades locais e todos os seus recursos para prevenir o abandono escolar precoce (compromissos sociais pela qualificação).**

O abandono escolar precoce e desqualificado constitui um flagelo social que é preciso continuar a combater, sem qualquer esmorecimento. Como problemática social que é, não deve continuar a ser transformado em questão social, condição *sine qua non* para o combate ao flagelo seja eficaz.

É certo que o abandono escolar precoce deve ser prevenido e evitado desde logo nas escolas, por uma correcta e atempada circulação da informação entre as escolas do 1º e do 2º ciclos, através de uma redobrada atenção aos alunos que começaram a faltar, por parte dos directores de turma, do apoio tutorial e

dos conselhos de turma. Nenhum jovem deveria abandonar a escola e ingressar no mercado de trabalho sem que tivesse tido acesso a uma qualificação escolar e profissional inicial. Os Cursos de Educação e Formação e o ensino profissional, este após a escolaridade básica, podem desempenhar um importante papel, como alternativas de formação para muitos jovens.

O insucesso escolar e o abandono precoce deveriam ser prevenidos e combatidos também através da acção de equipas interdisciplinares, sob coordenação de um professor-tutor escolhido com o maior cuidado, de modo a apoiar cada aluno em risco e os respectivos professores e gerar dinâmicas de apoio social, mediação familiar, orientação vocacional, ligação à comunidade e às redes de apoio socioeducativo nela existentes.

Deveriam também ser criadas *segundas oportunidades* de ensino e formação para jovens que abandonam a escola e que, muitas vezes em prazos curtos, querem regressar. As instituições de ensino e formação deveriam adoptar mecanismos de *portas abertas* para acolher jovens em qualquer momento.

Note-se que Portugal está longe de cumprir a meta de redução para metade, até 2010, da sua taxa de abandono precoce de jovens sem o 12º ano, que atingia cerca de 41% em 2004, pelo que se irá repercutir em trabalhadores novos e desqualificados e em dificuldades futuras no processo de aprendizagem ao longo da vida, o que compromete de um modo muito grave o futuro do país.

– **melhorar os níveis de aprendizagem da generalidade dos alunos e as suas consequências.**

Todas as escolas têm de ser exigentes e ter ambientes de trabalho escolar, de dedicação e de esforço, com regras claras e com respeito mútuo quer de alunos, quer de professores. Para que esta acção seja eficaz, tanto os professores como os alunos que revelam maiores dificuldades de aprendizagem têm de dispor de meios de acção céleres, de recursos adequados, na hora, e de liberdade de iniciativa pedagógica por parte dos órgãos instituídos nas escolas para construir localmente as melhores soluções educativas para as dificuldades encontradas, sempre que possível em diálogo com os pais dos alunos e, quando necessário, com o apoio externo de instituições especializadas em educação.

O alargamento da educação de infância, contemplando o período do nascimento aos 3 anos, e a educação pré-escolar universal, um ensino de 1º e 2º

ciclos de qualidade, em escolas com os recursos adequados, a concepção de um 3º ciclo com mais flexibilidade, com novas metodologias de ensino e aprendizagem e com novas áreas opcionais a par de um tronco comum, bem como o apoio das escolas e da comunidade para a criação de salas de estudo para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, o especial apoio aos alunos portadores de deficiência, representam outras tantas áreas onde é preciso intervir com fortes possibilidades de melhorar o desempenho dos alunos.

É necessário uma escola mais autónoma, mais responsável, mais focada na melhoria dos resultados dos seus alunos, e de uma sociedade mais educativa, mais empenhada na valorização do saber escolar e da cultura mais comprometida com a melhoria da qualidade da educação de todos os portugueses.

- **fomentar a escolarização universal de nível secundário e melhorar a procura do ensino superior.**
- **fazer da educação de cada um e de todos os cidadãos (do nascimento à morte) o cerne do desenvolvimento social, com base nas potencialidades de cada comunidade local.**

Muitos dos problemas que ocorrem nas escolas não são problemas escolares nem podem ser resolvidos com a acção isolada das escolas e dos professores, embora aquelas possam constituir um espaço privilegiado de encontro para a resolução dos mesmos, a começar pelo diálogo pais -professores. A promoção de melhor educação é tarefa de todos os portugueses, não apenas dos professores e das escolas, tarefa cuja concretização tem de passar não por vagos protocolos mas por compromissos sociais muito concretos, tanto nacionais como locais.

- **focar a missão das escolas no que se refere à educação, ao ensino e à aprendizagem, melhorar os resultados escolares e esclarecer as condições em que as escolas podem cumprir outras missões complementares.**

- **a missão de ensinar e de fazer aprender o *thesaurus* cultural herdado, a par da formação de uma cidadania livre e responsável, continua a ser a missão central da escola, não se podendo esta se eximir às suas responsabilidades críticas na construção do sucesso escolar e educativo.**

Importa que o ensino contribua para a formação de pessoas cultas, autónomas e críticas, pessoas permanentemente curiosas e capazes de formular novas perguntas, de participarem na evolução e progresso das sociedades democráticas, capazes de tomarem nas suas mãos o domínio do seu desenvolvimento, perseguindo a construção dos mais elevados padrões de qualidade de vida e aptas a viverem em comum.

É nesta missão se devem concentrar os professores, recorrendo ao apoio dos pais, de outros profissionais e de instituições da comunidade para alcançarem os seus objectivos com sucesso. Têm de estar consagrados tempos de trabalho mais regulares entre as equipas de professores e de cada turma, para efeitos de acompanhamento e balanço do desenvolvimento dos seus alunos. Ao Ministério ou a uma Agência Nacional e às instituições de ensino superior, relacionadas com a educação, exige-se uma intervenção de muita qualidade no apoio ao desenvolvimento curricular, à inovação e à melhoria dos resultados escolares. Sublinhou-se, entretanto, que é muito importante evitar criar dois tipos de escolas. As que se podem confundir com uma espécie de *centros sociais*, nos meios socialmente desfavorecidos e para os jovens mais pobres, e as que se centram no ensino e na aprendizagem, nos meios mais favorecidos.

Tem sido muito frequente, com a expansão do sistema escolar, a transferência de todas as missões educacionais para dentro das escolas (dando exemplo, pouco valor ao papel das famílias), acusando, logo de seguida, escolas e professores pelo “desastre da educação”.

3. A inter/multiculturalidade, a educação e a escola

A educação multicultural só é possível quando se envolvem todos os intervenientes no processo educativo. Os professores são elementos-chave nos processos de construção dos currículos multiculturais e na criação de uma escola que responda à diversidade. Justifica-se, por isso, que se dê particular ênfase ao papel do professor na reflexão sobre as

suas práticas e teorias, num processo permanente de autoformação ao longo do ciclo de vida.

Num tempo caracterizado pela diversidade, em que a pressão das condições económicas faz surgir fenómenos de intolerância, de racismo, de xenofobia, reforça a importância que deve dada à educação no desenvolvimento contínuo da pessoa e da sociedade. Delors apresenta-a como instrumento privilegiado de um desenvolvimento humano mais harmonioso e mais autêntico, como um meio de reduzir a pobreza e a exclusão. Segundo o mesmo e partindo da ideia *Educação ou a Utopia Necessária*, afirma que, face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social (Delors, et al (1996)).

Perante as modificações profundas dos quadros tradicionais de existência, impõe-se a melhor compreensão do outro, do mundo e de si mesmo. A educação aparece como a estratégia, por excelência, para a construção desse mundo em direcção a uma maior compreensão mútua, a uma maior responsabilização, a um maior espírito solidário, a uma plena aceitação do outro nas suas diferenças.

Também, na escola, se torna urgente a educação para a tolerância para o respeito pela diferença, para a aprendizagem da convivência com o diferente, para o encarar do diálogo entre todos como enriquecimento mútuo. É indispensável uma verdadeira educação multicultural em que se pratique uma autêntica *educação para os valores sem os quais não é possível construir uma sã democracia* (Pinto 1995, in Cotrim e tal., 1995).

Cardoso (1996) refere que a convicção e a reflexão dos professores são duas atitudes fundamentais para a mudança das práticas em sentidos multiculturais. A reflexão acerca do que se fez e vai fazendo nessa direcção permite avançar para níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades educativas.

Leite (1996) afirma que Portugal vive, desde há muitos anos, uma reforma orientada por uma Lei de Bases que preconiza a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares. Sabendo-se que, e à semelhança do que acontece nas sociedades tecnicamente desenvolvidas, também Portugal se caracteriza por uma crescente diversidade e, sendo o público escolar cada vez mais diferenciado, surge a interrogação do que é que tem sido feito para que a instituição escolar possa corresponder a esta situação. Neste sentido, Fernandes (1996) coloca a questão de saber que educação e que professores formar para uma sociedade onde há uma crescente participação de diferentes populações, com diferenças linguísticas acentuadas que não cabem na pedagogia tradicional de modelo

único em que *dos contos de fadas do jardim de infância à história ensinada às crianças mais velhas e aos textos literários de universidade*, sem excluir alguns temas das ciências e das matemáticas, quase todos os currículos são parciais, *e representam a visão e reforçam o poder de um grupo cultural, racial ou religioso, ou de sexo em detrimento do outro* (Smith, 1996, citado in Fernandes).

4. A educação na escola

Afirmar-se que, actualmente, a função da escola, isto é, a razão de ser da educação de uma geração para outra, não é um compromisso significativo, dado que essa função pode também localizar-se nas etapas históricas precedentes. Contudo, a questão neste ponto consiste em delinear a natureza dos conteúdos e práticas que a escola deve adoptar hoje para melhor cumprir a sua função educadora. Resposta esta que, por muitas voltas que se dê, nunca resultará de uma definição fechada, mas antes de uma tarefa de análise e discussão na comunidade escolar. Como assinala Savater (1997), a educação vem selada por uma forte componente histórico-subjectiva, tanto da parte de quem a dá, como de quem a recebe.

Estes pressupostos são produtos mais do que mimetismo do que da reflexão e relacionam-se com questões como: a qualidade da educação, a relação desta com o mercado laboral, a eficácia quase milagrosa de determinados métodos, a auto-aprendizagem na chamada sociedade do conhecimento, a capacidade redentora da educação, o facto de que agora os estudantes já não são como antigamente dado o desinteresse que sentem pela escola.

No âmbito desta globalização, chamamos a atenção para o papel tão importante que se atribui à escola e à formação em particular, dada a sua responsabilidade em fornecer um *valor acrescentado* (formação contínua e capacidade autónoma de aprendizagem) aos indivíduos para que sejam competitivos e adaptáveis a um mercado laboral flexível. O raciocínio é muito simples e, talvez por isso, bastante convincente. A confiança cega em que a distribuição equitativa dos bens e da riqueza, assim como a sua produção (o trabalho), são realizadas mediante os mecanismos do mercado leva a que o Estado se limite a políticas que garantam o acesso de todos à educação, deixando nas mãos do indivíduo a responsabilidade de tirar o máximo proveito dessa mesma circunstancia para, assim, poder competir conforme os méritos e esforços realizados. Mas a sociedade de mercado, tal como assinala Petrella (1999), não se caracteriza apenas pela equidade.

Perante os despropósitos, as injustiças e a anomia predominantes neste mundo globalizado, pede-se à escola que forme os cidadãos para uma democracia moral em que todos sejam tratados por igual, oferecendo uma *educação prazenteira* (Guisan 1999); nada mais, nada menos do que uma forma de pôr à prova o engenho e acrescentá-lo, desenvolver os sentidos para apreciar as diferentes artes. Estimular a curiosidade para procurar os segredos da natureza e da história. Outros autores reclamam que a escola não deve apenas ensinar os direitos, expressão do individualismo ocidental, mas também as obrigações e a responsabilidade para com os outros, pois só assim será possível refrear algumas das tendências nocivas da sociedade global (por exemplo: a degradação do meio ambiente, o aumento das assimetrias entre ricos e pobres, etc). Appel chama a esta assunção dos direitos e deveres de co-responsabilidade primordial, isto é, a responsabilidade com que os seres humanos fazem a História e introduzem as mudanças necessárias nas instituições.

É inevitável que os agentes escolares se confrontem com o transcendente assunto dos conteúdos propósitos da tão almejada coerência. Sem entrar no terreno do concreto, é possível inferir, a partir da bibliografia e das informações dos organismos internacionais (por exemplo: W. A.A. 1995, Delors, 1996) três âmbitos em torno dos quais deve girar a educação na sociedade dos nossos dias. Apresentados em termos dinâmicos, seriam os seguintes:

– **em relação aos outros.**

Não estamos sós no mundo, portanto é fundamental aprender a conviver com os outros. Porém, chegou a hora de romper com esses esquemas e substituí-los por outros, em que a educação para a cidadania recupere o seu peso numa sociedade cada vez mais mestiça. Conviver com os outros não significa apenas estar *junto a*, mas, fundamentalmente, respeitar e compreender intelectual e institucionalmente a sua situação, as suas diferenças, a genealogia das suas circunstâncias vitais. Em suma, colocar-se no lugar do outro para aproximar-se daquilo que os torna diferentes perante uma certa normalidade sempre construída. Este assunto é tarefa permanente da escola e implica o educar e o modo de perceber o outro a partir do eu, não esquecendo ainda que o eu é, também, uma construção gerada por uma série de circunstâncias que incluem a presença e a observação dos outros, e que a educação deve despertar na consciência dos novos cidadãos.

– **em relação à natureza.**

É inquestionável que a função educadora da escola, independentemente da fase escolar, consiste em ensinar os alunos a respeitar um bosque, um parque natural, um edifício histórico, mas também um meio de transporte, uma fábrica de transformação de alimentos ou um parque temático.

– **em relação ao conhecimento e à cultura.**

Delval (1990) descreve esta contundência: *o conhecimento escolar serve para a escola e não se percebe a sua utilidade fora dela, excepto para mostrar que se estudou .*

CAPÍTULO IV - A ESCOLA NO SÉCULO XXI

1. A escola no século XXI

Maria Emília Brederode Santos afirma recordar-se de *uma imagem que caricaturava a escola da primeira metade do século XX: aparecia como uma fábrica que transformava materiais diversos em formas todas iguais ilustrando a uniformidade senão como um objectivo primordial da escolaridade, pelo menos como seu inevitável resultado.*

É esta uma imagem completamente datada e ultrapassada. A escola, hoje, não pretende seleccionar e sim elevar o nível de escolaridade de toda a população. Por isso, esforça-se por encontrar respostas educativas diferentes para procura diferentes.

Uma escola que se prepara para entrar no século XXI, integrada na Europa, com uma história rica de contributos de grandes pedagogos – como Coménio, Rousseau, Dewey, Piaget, Rogers – e muitos outros especialistas, que nos deixaram ensinamentos e experiências que se tornaram fontes e modelos para a formação da Humanidade, tem forçosamente de se inspirar nos direitos humanos, de respeitar as regras democráticas, de transmitir noções humanistas e de respeito pela igualdade de direitos e deveres. Não pode, por isso, deixar de respeitar as diferenças culturais, sociais étnicas e religiosas. A Declaração Universal dos Direitos do Homem¹⁸ está na base das reformas educativas modernas, tendo aplicação directa nas actividades escolares.

A Escola de massas, como consequência do direito ao ensino para todos, tem de encontrar estratégias que permitam a integração das culturas e de todos os cidadãos, independentemente dos estratos sociais a que pertençam e quaisquer que sejam as suas capacidades intelectuais. Neste contexto, refere-se como exemplo a aplicação da pedagogia diferenciada, dado que permite abordagens pedagógicas capazes de alargar os índices de sucesso educativo a um número crescente de alunos que, desmotivados por insucessos escolares repetidos, abandonam precocemente a escola.

2. Missão da escola

A uma reflexão sobre o papel da escola podem estar implícitos dois modelos educativos: o da escola antiga, tradicional, que investia na educação académica de um grupo social mais homogéneo e restrito, mais próximo da sua cultura; e o modelo

¹⁸ Conjunto de normas inspiradoras que visa despertar a consciência colectiva para o respeito pelas culturas dos povos de todo o mundo.

decorrente da democratização da escola, onde se reconhece o direito de todos a ela terem acesso com igualdade de oportunidades.

É precisamente no mundo como a igualdade de oportunidade que se verificam não só as grandes dificuldades e as divergências, mas também os principais desafios.

Com efeito, o alongamento do período de escolaridade obrigatória traduziu-se num aumento quantitativo assinalável do número de alunos, com consequências em si mesmas muito positivas. Mas, simultaneamente, trouxe também uma complexidade de situações que exigem respostas cada vez mais diferenciadas face à heterogeneidade dos alunos que passaram a frequentar uma igualdade efectiva de oportunidades de sucesso, para tirar partido do enriquecimento cultural que a diversidade proporciona.

Fazer uma escola para todos significa atender às condições de partida, aos ritmos de aprendizagem, aos interesses, necessidades, representações, expectativas e disposições de cada um, o que implica a adopção de um paradigma de escola inclusiva, num sentido lato. O conceito de inclusão não passa por: ignorar as necessidades específicas de cada aluno; fazer os alunos sugerirem um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo e para todas as idades; extinguir o atendimento da educação especial antes do tempo. A inclusão passa por crer de que as crianças podem aprender juntas, embora tenham ritmos e processos diferentes, garantir, a todos, o acesso à escola; criar a possibilidade de que todas as crianças atinjam o seu potencial máximo; privilegiar as relações sociais entre todos os participantes – colaboração e cooperação; mudar papéis e responsabilidades dentro da escola; estabelecer uma infra-estrutura de serviço - suporte (etc); monitorizar e reavaliar constantemente o processo; suporte técnico aos professores de classes comuns e ou actuação colaborativa de professores especializados em educação especial; estabelecer formas criativas de actuação com as crianças com necessidades educativas especiais, etc.

A Escola que temos, é uma escola de massas, portanto está aberta à heterogeneidade social. Numa perspectiva democrática em que os direitos são universais, não é legítimo fazer a segregação dos seus alunos, estabelecendo estratos diferenciados por raças, etnias ou deficiências.

À Escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação da cada individuo no respeito pelos aspectos étnicos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus actos e a capacidade de tomar decisões

perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção de um bem comum.

Tendo em conta esta competência fundamental da Escola, a relação com outro assume uma importância significativa porque é precisamente na relação com o outro que se educa para a solidariedade, para o respeito pela dignidade humana e se desenvolve a capacidade de assumir responsabilidades pelos actos cometidos.

Como na escola de massas, que é a nossa, existe essa diversidade de culturas, é fundamental que se aproveite tal circunstância para desenvolver nos jovens a capacidade de convívio e de respeito para essa mesma diversidade.

É necessário que os jovens aprendam a reconhecer que é muitas vezes uma oportunidade única nas suas vidas para vivenciar diferenças sociais que podem mesmo ser úteis na construção dos seus projectos de vida.

Quando se presenciam conflitos raciais por intolerância ou por xenofobia, pensa-se que isso é muitas vezes devido à falta de conhecimento do outro. É em grande parte uma questão cultural que pode ser resolvida na escola.

A escola, como responsável pela formação de todos os jovens, deve ser o local onde possa caber a esperança, mercê de uma formação para a cidadania que nos permita viver numa sociedade mais feliz onde a harmonia e a paz possam abranger não só os portugueses mas todos os cidadãos que desejem viver em Portugal.

A reflexão sobre o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas numa cultura em mudança, deve ter presente que *a escola como organização, também possui a capacidade de aprender. Só que, como tantas outras organizações, é necessário que tenha vontade de aplicar, de desfrutar da aprendizagem* (Duart, 1999).

A escola tem de aprender, tem de romper com a dinâmica obsessiva do ensino e substituí-la por uma inquietante interrogação sobre a sua própria aprendizagem.

Uma escola pode desenvolver diferentes tipos de inteligência: contextual, estratégica, académica, reflexiva, pedagógica, colegial, emocional, espiritual e ética. Esta diversificação obedece fundamentalmente aos núcleos sobre os quais se centra o processo reflexivo, a inquietude vivencial e as estratégias de intervenção.

A escola tem como missão fundamental contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados, formando-o em todas as dimensões da pessoa humana e incorporando-o criticamente na sua cultura, tem, pois, de ensinar. Esse é o objectivo, essa é a sua função. É com base nesse propósito que se elabora um curriculum básico comum que será, posteriormente, adaptado pelas

diversas instituições de acordo com as características, exigências e necessidades específicas dos alunos e alunas. Definem-se conteúdos, elegem-se métodos, realizam-se avaliações, estabelecem-se normas de funcionamento, tudo em prol da aprendizagem dos alunos.

Este desígnio levanta um outro aspecto complementar, frequentemente ignorado. É necessário que a escola também aprenda.

Considerando que as escolas são instituições de ensino, não será descabido perguntar como é que as escolas aprendem. No entanto, apesar de ser uma pergunta demasiado lógica, raramente é colocada.

É necessário elaborar um metacurriculum para a escola. Ou seja, um curriculum que contemple os conteúdos da aprendizagem que a escola deve realizar, os métodos que devem ser empregues para a sua assimilação, os meios necessários para a sua prossecução e os mecanismos de avaliação que permitam aferir a sua adequada e oportuna aplicação. Fala-se de aprendizagens institucionais que, embora circunscritas ultrapassam a simples acção individual de cada membro da escola, ou seja, não é necessário que cada professor aprenda, mas que seja também a própria escola a aprender enquanto instituição.

É evidente que o melhoramento escolar só será possível se a escola, enquanto organização, for capaz de aprender, não apenas ao nível dos indivíduos, professores ou directores, mas para que a própria escola possa ultrapassar um dado comportamento ineficaz através de uma colaboração estreita.

A escola tem de aprender a saber, e essa aprendizagem significa saber ensinar, saber a quem se ensina e onde se processa esse ensino. Longe de depender exclusivamente da vontade de cada um dos seus membros, exigem-se estruturas que a tornem viável e uma dinâmica capaz de transformar os ensinamentos teóricos em intervenções eficazes.

É essencial que a escola saiba o que se passa com os processos de intervenção realizados tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Se os processos atributivos forem simplificados, é natural que qualquer explicação seja facilmente adulterada e que esse mesmo mecanismo seja utilizado ao serviço de interesses particulares ou corporativos.

Uma escola inteligente, ou em vias de o ser, não pode centrar-se exclusivamente na aprendizagem reflexiva dos alunos, mas deve sobretudo em ser um ambiente informado e dinâmico que proporcione igualmente uma aprendizagem reflexiva aos professores.

A obsessão pela eficácia no conjunto de aprendizagens que os alunos devem realizar leva a escola a centrar unicamente a sua atenção sobre os mecanismos docentes, e não nos discentes. Quando se trata da aprendizagem dos alunos, a atenção centra-se no processo de

ensino, e não na aprendizagem. A didáctica dedicou-se mais aos processos de ensino do que aos de aprendizagem. Na verdade, verifica-se que muito se tem falado da qualidade do ensino, em detrimento da qualidade da aprendizagem, bem como, também da aprendizagem dos professores e da escola.

3. A escola que aprende

A escola deve aprender a partir da sua história e do seu passado. A reflexão sobre o que se passou é uma forma de aprender coisas novas. Não porque a História se repita de forma cíclica ou mecânica, mas porque ajuda a compreender um fenómeno de extraordinária complexidade. Contextualizar a acção, relativizar o conhecimento e contrastar os vários momentos colocar-se -ão em enfoque deveras problemático, embora altamente salutar.

O desejo e a responsabilidade de aprender serão eficazes se nascerem da própria escola, e serão menos eficazes caso as tarefas de aprendizagem da escola sejam impostas pelo exterior. Quando tal acontece, é provável que ocorram reacções de rejeição e defesa. As fórmulas impostas têm uma eficácia mínima. O verbo aprender, tal como os verbos amar e ler, têm uma eficácia no imperativo. Para aprender é necessária vontade. Aprender à força pode transformar a aprendizagem numa tarefa odiosa e detestável.

Em conjunto, os docentes não conseguem colocar em prática, de forma adequada, as ideias de outras pessoas. Como tal, o desenvolvimento da classe docente assume-se como condição prévia para o desenvolvimento curricular, pelo que os mestres e professores necessitam de desempenhar uma função geradora no desenvolvimento de melhores currículos. As ideias, o seu sentido de responsabilidade, o seu compromisso para com uma oferta eficaz de experiências educativas, quando são, simultaneamente, donos das ideias que plasmam e autores dos meios que colocam essas ideias em prática na sala de aula.

Para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido e os braços prontos para o aplicar. Na verdade, tudo fala na escola, faz falta saber e ouvir o que se ouviu.

A escola precisa de se interrogar para poder compreender, reflectir e mudar.

Segundo Guerra (2000), as escolas podem aprender a melhorar, necessitando para isso de novas práticas que seguidamente se enumeram:

– **Questionar-se.**

Se não existem perguntas, não se procuram respostas. A escola avança com perguntas. É necessário passar o modelo baseado em rotinas e certezas para outro que esteja sustentado em incertezas e dúvidas. É claro que a dúvida é um estado incómodo.

Se as práticas não são postas em dúvida, se não se formulam novas perguntas nem se reformulam as perguntas já feitas, é difícil que a rotina domine as práticas escolares.

– **Investigar.**

A resposta procurada não é fruto da intuição, da suposição, da arbitrariedade, da rotina, do comodismo ou dos interesses, mas sim da indagação rigorosa. Se, depois de nos interrogarmos, chegamos à resposta almejada, a que defende os nossos interesses ou confirma as nossas teorias prévias, então jamais teremos progredido na compreensão.

– **Dialogar.**

O processo de investigação que gera inevitavelmente um diálogo entre os protagonistas da escola, e entre estes e a sociedade. Fala-se de uma aprendizagem partilhada por todas as componentes que caracterizam qualquer instituição, e não apenas de meras realizações individuais.

– **Tratar-se** de uma aprendizagem da escola enquanto instituição.

Todos os membros da comunidade tomam parte activa no diálogo, não por uma concessão generosa de autoridade, mas sim pelo pleno direito que lhes assiste. Essa inquietude institucional irá converter-se numa plataforma de discussão na qual todos tomam parte, e na qual todos desempenham um papel activo e à qual todos se ligam apaixonadamente.

– **Compreender.**

Através da investigação é possível alcançar uma compreensão dos fenómenos que é, em última análise, a finalidade de todas as explicações (são educativas não só porque se ocupam da educação, mas porque educam através da sua aplicação).

– **Melhorar.**

A compreensão visa favorecer a tomada de decisões. A investigação educativa não procura, basicamente, armazenar conhecimentos, mas sim melhorar a prática. Não se trata de uma aprendizagem que procura, acima de tudo, facultar conhecimentos ou obter diplomas. A finalidade fundamental do conhecimento e da compreensão é melhorar a prática.

– **Escrever.**

É necessário colocar por escrito o processo e o resultado da reflexão e das investigações, já que ajudarão a colocar alguma ordem no pensamento errático e confuso sobre a escola e a educação. Quando escrevemos estamos a sistematizar e a ordenar o pensamento. Ao colocar os nossos pensamentos no papel, podemos partilhá-los com os outros.

– **Difundir.**

A investigação realizada deve ser difundida para que os restantes profissionais e cidadãos possam conhecê-la e expressar a sua opinião. Para tal, é necessário que a investigação e os relatórios expressem a opinião dos docentes de forma sincera e clara. A investigação educativa não impõe a compreensão dos seus destinatários.

– **Debater.**

Quando a investigação é difundida, gera-se uma nova plataforma de discussão, na qual podem vir a beneficiar, entre outros, os investigadores, ao receberem o *feedback* sobre as suas argumentações e sobre o seu processo meteorológico.

Trata-se de um debate de “segundo grau”, já que nele participam não somente os membros de uma única comunidade educativa, mas também os membros de muitas outras que trocam opiniões entre si sobre os diferentes relatórios.

– **Comprometer-se.**

Logo do simples diletismo vazio, o debate profissional sobre a educação está, sobretudo, direccionado para um compromisso eficaz. Não se discute por razões lúdicas, nem para manter o tempo, mas sim para transformar as situações em que o ensino ocorre.

Dada que a educação é uma prática ética, implica um compromisso com a acção. Sendo uma prática política, obriga-nos a estabelecer actuações estruturais, raramente específicas de uma instituição concreta.

– **Exigir.**

O conhecimento adquirido e difundido pode conduzir ao melhoramento das práticas profissionais, bem como à abordagem de reivindicações que permitam obter as condições estruturais, materiais e pessoais necessárias para a mudança.

Estes dez verbos devem conjugar-se colectivamente de forma concertada, ética e política. Não basta melhorar uma escola: há que transformar todas as situações genéricas que afectam a educação.

4. Dificuldades inerentes à aprendizagem

Reconhecida a necessidade que as escolas têm de aprender, é necessário analisar os obstáculos que impedem a aprendizagem. Uma instituição fechada à aprendizagem, hermética face às interrogações e alicerçada em rotinas, acabará por repetir inevitavelmente os mesmos erros e nunca aprende.

Estudos já realizados confirmam que algumas das dificuldades de aprendizagem para a escola residem:

– **na rotina das práticas profissionais.**

A rotina possui duas vertentes que se complementam e condicionam: uma pessoal, através da qual cada professor mecaniza as suas práticas, bem como as suas atitudes e formas; outra institucional, que congrega elementos pessoais e estruturais. As duas têm muito peso na escola.

– **na descoordenação dos profissionais.**

Quando falta aquilo a que se poderia chamar de “unidade de acção”, é difícil que a escola seja uma comunidade que aprende. Cada qual preocupa-se consigo próprio, embora os interesses individuais nem sempre sejam iguais aos colectivos. Há êxitos particulares que acabam por se converter em obstáculos para o êxito dos outros. Isto não significa que todos os professores tenham que pensar e agir da mesma maneira, sem manifestar discrepâncias. Significa algo

mais elementar e, simultaneamente, mais profundo: saber o que se pretende, quais as repercussões das suas acções e de que forma mudar para melhorar as práticas.

– **na burocracia das mudanças.**

Quando as mudanças (impostas ou autónomas) se convertem em trâmites burocráticos, o vigor da transformação desaparece. Essa mudança produz documentos estéreis que aumentam o trabalho e geram desilusão e descontentamento. O mesmo se poderá dizer da memória da instituição de ensino. A regulação excessiva conduz à burocratização e leva à esterilidade das mudanças. Estas consequências acabam por estar ligadas a uma questão bastante grave associada à passividade institucional que esta estratégia de mudança suscita.

– **Supervisão temerosa.**

Existe uma forma de conceber a inspecção que preconiza o cumprimento rigoroso das normas. Tudo o que constitui um problema deve ser combatido, sobretudo se adquire uma repercussão social através dos meios de comunicação social. O lema máximo das inspecções parece ser o seguinte: que não haja problemas.

– **Administração e gestão das escolas.**

Potenciar a administração ao ponto de desvalorizar a participação dos professores é um erro, infelizmente bastante comum (Schlemenson e outros, em 1996). A solução para os problemas da escola não passa pelo reforço da gestão e aumento do seu poder controlador, em detrimento da iniciativa dos profissionais.

É erro o alimentado pelos novos ventos de mudança que reforçam os conceitos de gestão aplicados à escola e pela comodidade que é formar administradores em vez de equipas de profissionais competentes e dedicados.

– **A excessiva centralização.**

Quando a direcção escolar é dirigida do exterior, os profissionais do ensino convertem-se em meros executantes de prescrições externas, perdendo as suas iniciativa e responsabilidade.

– **A massificação dos alunos.**

A massificação dificulta a atenção à diversidade. Não é possível conhecer bem todos os alunos, adaptar-se às suas especificidades, aprofundar a análise qualitativa das suas práticas. Acredita-se que a massificação face à dimensão da escola torna ainda mais difícil as relações interpessoais. Uma instituição excessivamente grande tem maiores dificuldades para a mudança, para a flexibilidade e para o desenvolvimento criativo.

– **A desmotivação da classe docente.**

O problema da motivação dos professores é complexo porque conduz a um círculo vicioso: se não estão motivados, não se entregarão de corpo e alma à sua profissão, nem desfrutarão das suas dimensões mais reconfortantes. Por seu turno, se o exercício da profissão não lhe trás recompensas pessoais, não se sentirão motivados. Este círculo pode romper-se se os professores actuarem em equipa, se dialogarem, projectarem e trabalharem com uma comunidade, se estiverem abertos à aprendizagem, pelo que desfrutarão da sua profissão e sentir-se-ão mais motivados para a aperfeiçoar. Por outro lado, é também necessário reivindicar aquilo que depende de terceiros; se trabalharem unidos para o alcançar, esse desígnio pode assumir-se também como motivo de esforço e de entusiasmo.

– **Uma acção sindical meramente reivindicativa.**

Se a acção reivindicativa se realizar de costas voltadas para os interesses pedagógicos, a imagem dos sindicatos vai sendo desprestigiada aos olhos de todos.

– **O fechamento como obstáculo para a aprendizagem.**

O fechamento é a atitude demonstrada pelos profissionais e pelas instituições. Trata-se de uma postura caracterizada pela crença de que se é dono da verdade, pela ausência de autocrítica, pela rejeição à crítica, por uma postura corporativa e pelo abandono à rotina. Gera-se uma subordinação da escola a outros interesses, concretamente aos interesses mais vis dos profissionais do sector, aquilo que se pode ser classificado abertamente como apropriação, na medida em que interesses e objectivos públicos (dos alunos, da comunidade envolvente e da sociedade em geral) ficam subordinados aos interesses e objectivos privados (de cada professor) e corporativos (do conjunto da classe docente) por vezes até ao ponto do seu total abandono.

No sentido de ultrapassar algumas das dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem da escola anteriormente enumeradas, os mesmos estudos sugerem as seguintes estratégias genéricas:

– **A selecção da classe docente.**

Verifica-se uma sociedade onde os professores se socializam segundo o critério de que o ensino é uma tarefa sem importância, sem prestígio, em que as pessoas mais valiosas procuram outras profissões e outras tarefas, pelo que há urgência em seleccionar bons profissionais que acreditam na mudança da Educação em prol do sucesso escolar.

– **A formação da classe docente.**

Se as pessoas que decidem dedicar-se ao ensino não tiverem uma formação inicial adequada (em tempo, currículo e exigências) é inevitável uma posterior prática docente depauperada.

Qualquer enfoque da formação da classe docente que não estimule, nem ajude, os professores a reflectirem criticamente sobre os seus próprios conceitos educativos e sobre a natureza da educação será intrinsecamente conservador e perigosamente doutrinário.

Esta formação tem uma componente facilmente reconhecível pelos interessados, tal como o conteúdo disciplinar a transmitir aos alunos. No entanto, outra das

componentes não menos necessária, e raras vezes reconhecida, prende-se com o domínio do saber especificamente pedagógico. A actividade docente tem especificidades intrínsecas. Saber muito não significa necessariamente que se saiba ensinar. O domínio do conhecimento não implica que se domine, por exemplo, uma atitude cooperante, responsável pelo trabalho em equipa. Muitos dos problemas práticos com que se deparam os professores nas escolas radicam numa formação pedagógica deficiente. Em vez de aprender a reflectir sobre os princípios que estruturam a vida e as práticas lectivas, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a necessidade do pensamento crítico. (Giroux, 1990)

– **A organização da classe docente.**

Quando se pretende realizar projectos educativos nos estabelecimentos de ensino, há que avaliar primeiro a dimensão adequada das equipas, a respectiva configuração racional, a sua estabilidade no tempo e os meios que viabilizem a execução do projecto.

A organização está directamente ligada à direcção das escolas, aos mecanismos de participação, ao nível de autonomia, à generosidade e adequação dos meios e à racionalidade dos espaços pelo que não basta ter bons profissionais, mas antes dispor de boas organizações onde estes possam trabalhar de forma correcta e adequada.

– **Projecto democrático de escola.**

A escola entendida como uma unidade funcional de acção que planifica e age (Escudero Muñoz, 1990, 1994; Bolívar, 1999), encontra na estratégia de actuação concertada um caminho para a aprendizagem e melhoramento, pelo que se deve nortear os seus padrões de intervenção por um projecto elaborado e partilhado, democraticamente por toda a comunidade.

– **Investigação-acção.**

Quando a prática se converte em investigação, estamos inevitavelmente a aprender. Entender a prática como uma experimentação que conduz ao conhecimento exige uma atitude de indagação, uma estratégia metodológica e condições organizacionais que a tornem possível.

É necessário incorporar a investigação nas estruturas, de forma a que a reflexão partilhada sobre a prática se converta numa necessidade e numa exigência. Raras vezes se encontram nas estruturas escolares condições que permitam realizar uma reflexão não apenas fundada em impressões ou intuições, mas em factos e dados rigorosos, extraídos de forma sistematizada da realidade.

As estruturas de investigação nas escolas estão afectadas por *dilemas e tentações* (Elliot, 1993) que é necessário conhecer caso se pretenda potenciar a sua investigação-acção, nomeadamente: estimular os alunos para que critiquem a própria prática profissional, recolher dados rigorosos, partilhar a análise dos dados, abrir-se às opiniões críticas e aprofundar a interpretação.

– **A avaliação externa.**

Os avaliadores externos podem oferecer aos protagonistas provas e explicações daquilo que acontece na escola, para que os protagonistas possam conhecer a realidade a partir de uma perspectiva para eles inacessível. Um avaliador externo está em óptimas condições de obter informações relevantes e efectuar análises desinteressadas.

O avaliador externo não é o indivíduo que diz à escola aquilo que é bem ou mal feito e, muito menos, aquele que impõe o que se tem de fazer para o futuro. O avaliador externo ajuda a que os protagonistas desempenhem a sua função com mais rigor, sendo a aprendizagem uma finalidade fundamental da avaliação. O problema reside em estabelecer pontes transitáveis entre o relatório e a compreensão, e entre esta e o melhoramento. Depois de tudo só o acto de aprendizagem é que garante o valor da avaliação. O problema é que, apesar de tudo, se sabe relativamente pouco sobre a forma como as pessoas, sobretudo os adultos, aprendem e mudam.

– **Espaços para reflexão partilhada.**

Salientam-se os espaços físicos e, acima de tudo, espaços temporais. Note-se, ainda, que há períodos profissionais destinados à planificação, muitos dedicados à acção e muito poucos destinados à reflexão sobre a acção.

A estrutura do trabalho nas escolas, baseada na fragmentação dos saberes e na fragmentação dos espaços e horários, conduz a uma visão individualista das

aprendizagens. O raciocínio inverso é igualmente válido: uma concepção individualista da realidade raramente gera abordagens de natureza cooperativa.

É ponto assente que o diálogo, além de fomentar uma atitude de escuta e abertura perante o outro, exige tempo para a sua realização.

– **Controlo democrático.**

Quando a escola se converte num feudo dos profissionais, é difícil que estes possam receber alguma crítica de quem está interessado no seu bom funcionamento. É difícil comprometer-se quando não se pode intervir adequadamente no mesmo.

A escola é uma causa de toda a sociedade. Todos os cidadãos estão interessados em que a educação do país radique em base comprovadas de qualidade.

O controlo democrático deve ser desejado e procurado pelos estabelecimentos de ensino, dado que nele podem encontrar uma fonte de compreensão e desenvolvimento profissional. É um erro defender-se do mesmo, como se este fosse um travão e não uma ajuda.

– **Formação no estabelecimento de ensino.**

A modalidade de formação que considera a escola como uma unidade funcional de planificação, acção, avaliação e mudança é um excelente meio para que os profissionais obtenham uma compreensão enriquecedora capaz de transformar a prática.

Esta possibilidade tem a ver com a atitude dos profissionais e também com as estruturas e o funcionamento da escola. É preciso combinar ambas as exigências para que seja possível a organização de experiências de formação na escola.

A formação diz respeito à exploração crítica sobre a prática e não apenas à forma como, hoje, as salas dos professores se convertem em locais privilegiados de aprendizagem. Não se trata de mudar o lugar mas a própria filosofia da formação.

A escola é o lugar onde a investigação crítica não é exclusivamente uma dialéctica de café, mas um paradigma de conhecimento e reconstrução do mesmo em contextos de acção. As escolas não são só lugares para ensinar e para pensar criticamente; são também lugares para pensar criticamente sobre o ensino.

Para que esta formação seja efectiva é preciso que nela participem todos os profissionais, que os seus focos de análise sejam problemas da prática e que a sua finalidade esteja relacionada com o melhoramento.

– **Inovações educativas.**

Desenvolver experiências concertadas de inovação é uma excelente forma de fomentar a reflexão e a compreensão. Refira-se que cada indivíduo tende a reforçar as suas concepções prévias.

Experiência não é sinónima de ciência pedagógica. Há quem tenha vivido muitos anos nas escolas e tenha aprendido muito pouco sobre a prática, continuando a aplicar os mesmos esquemas, os mesmos métodos e as mesmas atitudes. Estes podem ser excelentes, só que a prática não os enriqueceu.

A experiência não é apenas a passagem do tempo na actividade, mas sim a capacidade de reflexão, análise e aprendizagem.

– **Elaboração de relatórios escritos.**

A escrita é um excelente meio de analisar a prática, capaz de superar o pensamento frequentemente errático que existe sobre a actividade educativa.

A transformação da meritocracia, isto é, se a forma de conquistar méritos tem a ver exclusivamente com a assistência aos cursos, a participação em jornadas e a acreditação de intervenções em congressos, será difícil dedicar tempo e esforço para melhorar a prática profissional.

– **A fertilidade do erro.**

Pode aprender-se através dos erros, caso se entenda que esta é uma ocasião para a aprendizagem e não para a humilhação. Os erros revelam a natureza dos processos. Quando analisados, permitem conhecer como e quais os motivos para a sua ocorrência. Da sua análise parte a compreensão e melhoramento dentro da escola.

Aprender é arriscar-se a errar. Quando a escola esquece este facto, o senso comum acaba por lembrá-lo dizendo que o único que não se engana é aquele que não faz nada.

O erro pode transformar-se numa excelente ocasião para a aprendizagem. Para tal, é preciso admitir a possibilidade de que nos podemos equivocar, saber com

rigor porque nos enganámos e qual a melhor forma de evitar o erro no futuro. O problema não está no erro, mas nas verdades indiscutíveis.

5. A educação escolar e as outras formas de aprendizagem ao longo da vida

Com o desenvolvimento da sociedade da informação, a escola foi progressivamente perdendo o papel determinante e quase exclusivo que lhe foi atribuído na aquisição de conhecimentos. A televisão é um dos meios mais poderosos de transmissão de padrões, responsabilidades acrescidas. Por isso, é necessário pensar-se qual o papel da escola no conjunto de meios, entidades, serviços e instituições que têm um papel relevante nas aprendizagens que se vão realizando ao longo da vida. A escola deve articular-se com os outros agentes que promovem a cidadania responsável, ser recurso da comunidade, valer-se das dinâmicas locais como recurso e, potenciar positivamente os meios de comunicação social, quer aproveitando os seus produtos de alta tecnologia, que a escola não tem condições para produzir, para informar e actualizar saberes, quer para desenvolver nos alunos o sentido crítico e uma atitude de selecção dos programas oferecidos pelos media.

6. A escola e a sua função social

Segundo Lawrence Stenhouse (1997), importa conhecer a cultura, não tanto como nos deixamos dominar por ela, mas sim para a criticarmos e transformarmos.

Os modelos sociais penetram por osmose nas práticas quotidianas da escola, pelo que Ball (1998) sublinha que é difícil escapar à sua influência e ao seu poder de persuasão.

A tarefa do ensino está cada vez mais submetida à lógica da produção industrial e da concorrência do mercado. Assim, encomenda-se à escola a tarefa de socializar os cidadãos, ou seja, incorporá-los na cultura. A escola tem a incumbência da reprodução social ou cultural. Porém, a escola não deve transformar-se numa cadeia de transmissão acrítica, nem reproduzir a cultura de uma forma autónoma, irreflectida e indiscriminada. A escola deve verificar se existem na cultura dominante traços ou características inaceitáveis do ponto de vista ético e realizar um controlo social.

Então, a educação coloca um problema à socialização pura e simples. Socializar as pessoas é ajudar à sua incorporação, na cultura em que vivem. Educar levanta a questão de discriminar aquilo que é bom e aquilo que é mau na cultura. É um compromisso de

transformação e de mudança relativamente a tudo aquilo que não é defensável a partir da esfera dos valores.

Se a escola pretende exercer uma função educativa não é apenas pelo mero cumprimento perfeito e completo dos processos de socialização, mas sim fruto da sua intenção substantiva em oferecer às gerações futuras a possibilidade de questionar a validade antropológica desses influxos sociais, reconhecer e elaborar alternativas e tomar decisões relativamente autónomas. (Pérez Gómez)

7. Identidade da escola

A escola tem de estar de sobreaviso relativamente aos novos contextos sociais e às novas exigências da sociedade. A escola não deve ir a reboque da sociedade, deve antes antecipar-se segundo uma análise prospectiva das necessidades. Neste sentido, o diálogo com as famílias será de grande utilidade.

A escola tem de conhecer, entre outras coisas:

- as novas exigências suscitadas pela sociedade, não para segui-las de forma indiscriminada e automática, mas para analisá-las e discuti-las;
- as mudanças que se produzem na sociedade da informação, atendendo a que estas são trepidantes, vertiginosas e, em certos casos, imprevisíveis;
- a diversidade e aprofundamento que, de forma constante e acelerada, ocorrem nos domínios científico e profissional;
- as exigências do mundo laboral com que se depararão os alunos no final da sua etapa educativa.

A escola também precisa de se adaptar, dado que a forma de ser, entender, relacionar-se, amar, viver e esperar dos alunos e das pessoas é diferente. É necessário conhecer com precisão o contexto em que a escola está inserida e a cultura das famílias.

A escola é uma instituição peculiar. A sua identidade organizacional situa-se na encruzilhada de três dimensões complementares. Uma é composta pelas características comuns a todas as organizações, outra refere-se às especialidades que a escola tem enquanto instituição e que a transformam em algo diferente de qualquer outra organização. A terceira faz referência ao contexto organizacional e à sua forma irrepitível de incorporar todas as características comuns a qualquer escola. Por isso, pode afirmar-se que todas as escolas se assemelham entre si e que todas as escolas se diferenciam umas das outras, ou

seja, é simultaneamente verdade afirmar que todas são iguais e, ao mesmo tempo, diferentes.

É imprescindível compreender as características que definem esta instituição para poder explicar o seu funcionamento, as suas limitações e os seus desafios de transformação.

Assim, conhecendo a idiossincrasia institucional da escola será possível compreender a sua necessidade de aprender e a forma de superar os obstáculos que dificultam a aprendizagem.

Neste âmbito, as características essenciais desta instituição a destacar são (Guerra, 2000):

– **A escola é um universo de significados.**

A instituição escolar gera um conjunto de interações que estão reguladas por uma normativa explícita e pelos condicionalismos implícitos que nascem da sua configuração social, ou seja, da sua cultura.

A escola cria uma cultura própria – uma subcultura, se se quiser – que transmita normas, crenças, valores e mitos que regulem o comportamento dos seus membros. Esse processo de socialização na escola condiciona as suas estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira de articular as relações. Quando a teoria exposta e a teoria em uso não coincidem, há pouca oportunidade de aprender, porque aquilo que se faz não pode ser discutido e o que se discute não tem nada a ver com o que se faz. (Gore e Dunlap, 1998)

O universo de significados que a escola cria é mantida através do tempo, embora sofra importantes variações fruto das influências externas, bem como das mudanças de mentalidade de professores e alunos.

– **A escola é uma instituição de recrutamento forçado para os alunos.**

Pela lei, os alunos frequentam a escola porque o imperativo da escolarização é aplicado de forma generalizada. Esta obrigatoriedade, que corresponde a um direito e a um dever de cidadania, adquire, nestes momentos, conotações peculiares. Dado que se afigura tão óbvia, quase parece natural.

A obrigatoriedade deixa de ser visível porque a finalidade do ensino vai-se revelando e ocultando, ao mesmo tempo que tornando-se mais complexa, os problemas e dificuldades que levanta podem fazer perder de vista os valores

fundamentais que representa. Note-se que não se pode compreender a escola sem esta característica que a converte numa instituição peculiar.

– **A escola é uma instituição heterónima, com múltiplas e minuciosas prescrições.**

A escola é uma instituição regida por múltiplas e minuciosas prescrições externas. Todas as escolas recebem um conjunto extraordinário de normativos que deixam escassas margens de autonomia aos profissionais que nelas trabalham.

A autonomia tem as suas vantagens caso seja entregue para adaptar a instituição às necessidades do contexto e dos alunos. Porém, corre o risco de fomentar a concorrência entre as escolas e prejudicar as mais desfavorecidas que não podem concorrer em igualdade de condições (Contreras, 1997).

A escola é uma instituição com uma enorme pressão social, a qual está debaixo de fogo da sociedade (Fernandez, 1994). Tudo o que nela se faz não consegue escapar ao olhar atento dos guardiões da ordem e da cultura.

Habitualmente, não há muitas notícias sobre o funcionamento da educação. Contudo, tal não se deve à falta de interesse pela escola, mas ao facto de ela não quebrar normas estabelecidas, pelo que basta ver a agitação e o escândalo provocados por algum tipo de comportamento anómalo ou algum fenómeno que coloque em xeque o sistema de valores prevalecente.

– **A escola é uma instituição como uma rede complexa de dimensões nomotéticas e ideográficas.**

O papel do director, o papel do professor, o papel do aluno têm dimensões que se entrelaçam. Assim, é provável que exista um director jovial cujo papel é desempenhado por uma pessoa que tem essa idiossincrasia especial. É também possível haver um professor assustadiço ou um aluno insolente.

Os estereótipos já vêm marcados pela cultura escolar. Uma cultura que tem ingredientes genéricos e outros específicos de cada instituição.

– **A escola é uma instituição hierárquica.**

O poder existente na escola tem diferentes vectores estruturantes. Nela existe uma hierarquia institucional (director, professores, alunos), académica (catedráticos, efectivos, provisórios) e experimentais (adultos, jovens, crianças).

As diferentes teias hierárquicas entrelaçam-se na vida quotidiana das escolas, dando lugar a uma rede de relações que estão impregnadas de autoridade/submissão.

– **A escola é uma instituição debilmente articulada.**

Existe uma coordenação (descoordenação) extramuros que facilita ou dificulta a articulação entre as metas de uma escola com as de outra escola dentro do sistema educativo. Há ainda outra coordenação intramuros produzida dentro da estrutura e do funcionamento de cada escola.

Esta debilidade de coordenação tem uma dimensão vertical que apela à articulação entre anos e disciplinas ordenados de forma ascendente ou descendente. Desta forma, o professor que lecciona a disciplina de Inglês no 2º ano pode coordenar a sua actividade ou não com os professores do 1º ou 3º ano. Outra dimensão é a horizontal. Os professores que partilham a docência de um ano de escolaridade articulam-se ou não.

Verifica-se igualmente uma descoordenação global motivada pelos objectivos gerais e pelas abordagens de cada um dos profissionais.

Na escola as coordenações são débeis. Caso não seja possível produzir uma boa articulação, tudo continuará a funcionar.

– **A escola tem um poderoso currículo oculto.**

A instituição escolar tem na sua organização um intenso currículo oculto (Torres, 1991; Santos Guerra, 1994) que funciona de forma persistente, sub-reptícia e omnímoda, sendo difícil a defesa dessa influência oculta. Nem todos os seus componentes podem ser rotulados como negativos, embora seja inegável a existência de aprendizagens inquietantes geradas em permanente osmose.

O currículo oculto define influências através da configuração dos espaços, conteúdos dos textos escolares, distribuição dos horários, estabelecimento de normas e estruturas organizacionais.

Aprende-se muita coisa durante o processo de aprendizagem, não só os alunos mas também os professores no exercício da sua prática na instituição.

– **A escola é uma instituição com um sistema próprio de rituais.**

A escola encerra um complexo sistema de rituais. Os rituais guiam a conduta na vida e são, de facto, verdadeiras dramatizações dos valores culturais básicos da sociedade. Por detrás de cada ritual há um mito que simboliza uma crença central da cultura.

– **A escola é uma instituição com uma complexa micropolítica interna.**

A escola contém uma complexa rede de relações repleta de conteúdos políticos e morais, observando-se ausência de consenso, salvo na aparência. Verifica-se a existência de uma disputa ideológica, mais ou menos camuflada. Nela ocorrem tensões entre diferentes grupos, pessoas e ideias.

A rede de relações real não reproduz o organigrama formal colocado no papel. Por exemplo, ocasionalmente, o director pode não ser aquele que detém realmente o poder.

– **A escola é uma instituição com um funcionamento descontínuo.**

Nem todas as instituições escolares funcionam com o ritmo temporal da escola. Esta tem um calendário que abarca uma parte do ano. O período escolar é alternado com os restantes períodos de férias.

O relógio semanal interrompe a actividade aos fins-de-semana. Diariamente, a actividade escolar tem uma duração parcial.

Esta sequência marca um ritmo, ou seja, um biorritmo da escola, o qual afecta a forma de entender e viver a prática educativa, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos.

– **A escola é uma instituição com uma tecnologia problemática.**

A complexidade do trabalho realizado na escola decorre da dificuldade de definir a sua função social e especificar quais as expectativas de realização pessoal. Estas características genéricas encontram aplicação em cada escola de formas diferentes. Por isso não existem duas instituições idênticas. Cada escola é única, dinâmica, irrepetível e está cheia de tensões e conflitos.

Todas estas características se relacionam com a capacidade de aprender e de ensinar da escola. Todas condicionam a aprendizagem que deve ser realizada de forma constante.

– **A escola, comunidade crítica de aprendizagem.**

A escola deve ser uma comunidade de aprendizagem e não apenas de ensino (Gairín, 1999). Enquanto construção elaborada e intencional, a comunidade não é uma simples amálgama de indivíduos que desempenham isoladamente a sua tarefa. Os profissionais de ensino que trabalham numa escola formam uma unidade de acção que produz efeitos nos respectivos destinatários.

As pessoas implicadas nas escolas democráticas consideram-se participantes em comunidades de aprendizagem. Dada a sua natureza essas comunidades são diversas e essa diversidade é algo de apreciável que não constitui qualquer problema (Apple e Beanne, 1997).

É importante sublinhar que nas escolas, embora seja fundamenta a aprendizagem das disciplinas na sala de aula, aprendem-se muitas coisas dentro e fora das aulas. As comunidades escolares não podem ser explicadas pelas características gerais que, globalmente, partilham. Cada uma é diferente, embora todas tenham aspectos em comum. Cada instituição tem a sua história e o seu contexto, tem um carácter único que é irrepitível, mutável e dinâmico conferindo-lhe uma identidade, marcada não só por referentes gerais como também pela forma peculiar como estes são vividos num dado momento.

Para que haja uma comunidade é necessário um conjunto de pessoas com uma preocupação comum, um espaço partilhado e uma organização interna. Dentro de cada comunidade escolar tem-se concentrado mais a atenção no processo de ensino do que no processo de aprendizagem.

O paradigma da diversidade, que coloca a tónica nas diferenças individuais, considerando-as mais um valor do que um encargo, deve ser aplicado tanto aos alunos como aos professores. Neste sentido, é necessário e essencial não esquecer que cada pessoa aprende consoante as suas capacidades, interesses e atitudes.

8. A escola em mudança

A verdadeira escola é aquela que assume as aprendizagens conducentes à mudança, tornando os professores agentes imprescindíveis para manter ou alterar as bases do modelo tradicional de ensino na escolaridade obrigatória e ignorar ou abordar os problemas que esse mesmo modelo levanta.

Assim, associado ao processo de melhoramento escolar encontram-se processos de mudança que afectam a escola na sua dimensão institucional, pelo que Van Velzen refere:

- A escola é o centro da mudança, o centro e o motor. Cada escola tem uma identidade, uma história e um contexto peculiar.
- A mudança deve adoptar um enfoque global e sistémico, não se limitando apenas às pequenas inovações realizadas isoladamente pelo professor.
Tem uma concepção rigorosa e um desenvolvimento planificado. Os seus inimigos são o improvisado e a precipitação.
- Uns dos focos decisivos da mudança são as condições internas da escola, a sua estrutura e os seus meios. A mudança necessita de recursos materiais, pessoais e académicos.
- Os objectivos educativos da escola devem ser abordados de forma clara e bem estruturados. As finalidades educativas ultrapassam o mero rendimento académico dos alunos.
- É necessária uma perspectiva multidimensional. A escola não se encontra no vazio, mas dentro de uma comunidade social comprometida com a mudança.
- As estratégias de intervenção devem ser integradoras e complementares. Há estratégias ascendentes e descendentes que se conjugam num processo transformador.
- A mudança e a transformação fazem sentido quando institucionalizadas e integradas na organização.

Esta mudança organizada, sistémica, institucionalizada e partilhada é fruto da compreensão e das decisões de toda a comunidade. Para que se produza a mudança, é necessário que a instituição reflecta e aprenda.

A comunidade educativa tem de decifrar o significado dos conceitos e das condutas, tem que procurar o sentido das práticas. Para tal necessita de adoptar uma atitude de busca, questionar o que faz, agir tendo em vista os seus fins, esquadrihar os horizontes temporais, escutar a opinião das pessoas.

É indubitável a necessidade que os alunos têm de aprender. Esse é precisamente o sentido dado à instituição escolar: dar resposta a uma necessidade imperiosa.

A escola precisa, definitivamente, de aprender, verificando-se que inerente a essa obrigação e necessidade está a consideração de seis princípios:

1.º Princípio da racionalidade

As escolas dão, por vezes, uma imagem pouco sensata, realizam um trabalho sem nunca se interrogar acerca da sua natureza, repercussões ou efeitos secundários. As escolas vivem à margem do seu êxito e, nalguns casos, nem sequer necessitam de definir o seu êxito.

Por exemplo, quando o clima da escola é decepcionante, os educadores ficam logicamente deprimidos. A imaginação, o altruísmo, a criatividade e a capacidade intelectual depressa esmorecem face ao ramerrão diário dos alunos indisciplinados, do currículo desajustado, do ambiente impessoal ou dos colegas igualmente desmotivados. (Perkins, 1995)

2.º Princípio da responsabilidade

A actividade educativa não é neutra, nem asséptica, está carregada de valores. Trata-se de uma actividade comprometida não só com as pessoas, mas também com a sociedade em geral. Há alunos que abandonam a escola com a sua auto-estima destroçada, com estratégias ineficazes para enfrentar a vida, sem recursos para prosseguir a aprendizagem ou, o que é ainda mais grave, com o desejo de aprender totalmente destruído.

Há que reflectir sobre os actos praticados porque as consequências podem ser simultaneamente admiráveis ou nefastas.

3.º Princípio do profissionalismo

Pode aprender-se a ser um melhor profissional de muitas maneiras, mas uma das mais eficazes é, sem dúvida, a aprendizagem resultante de reflexão rigorosa, partilhada e constante sobre a prática profissional.

Como sustenta Stewart (1997) no título e na tese da sua obra, a nova riqueza das organizações é o seu capital intelectual, ou seja, a capacidade dos intelectuais agirem e interagirem de forma inteligente e colegial. O talento dos professores, o seu compromisso intelectual e moral com a acção e as relações interpessoais

enriquecedoras, constituem o *ouro oculto* (segundo expressão de Stewart) da organização.

4.º Princípio da perfectibilidade

Num dado momento, se se quiser construir um currículo para uma escola, a primeira questão não seria como o fazer, mas sim qual a ideia de escola e educação em que se baseia essa decisão, quem é que se irá envolver e em que tarefa.

Melhorar ou aperfeiçoar o funcionamento da escola conduz à discussão sobre as bases que o sustentam. A participação é a base da inovação eficaz.

Participar num estabelecimento escolar é a acção de intervir nos processos de planificação, execução e avaliação das tarefas que nele se realizam. (Antúnez e Garín, 1996)

5.º Princípio da exemplaridade

As escolas têm de encarnar verdadeiramente aquilo que se aconselha. O convite que é constantemente feito aos alunos para que estudem e aprendam tem de ser assumido com extrema clareza e persistência.

Para que a escola possa dedicar-se à aprendizagem e não apenas ao ensino, necessita de incorporar as dinâmicas necessárias nas suas estruturas: equipas de profissionais, horários específicos, meios materiais e motivos pessoais e institucionais para a sua aplicação prática. É contraproducente pedir que se realize uma tarefa, quando é impossível executá-la.

Por conseguinte, a aprendizagem não tem a finalidade única de armazenar conhecimentos e gerar satisfação. A aprendizagem deve estar ligada ao melhoramento das pessoas e das instituições.

6.º Princípio da felicidade

Hoje fala-se com insistência na desmotivação da classe docente. É importante colocar o dedo nas feridas mas ainda mais importante, é saber como se produzem e como se podem curar.

Ensinar é uma forma de ganhar a vida mas, acima de tudo, é uma forma de ganhar a vida dos outros, de estimular o amor por aquilo que aprendem. A função de um professor dotado e entusiasta é uma das profissões mais belas do mundo. (Lledó)

Exigências organizacionais da aprendizagem

Senge (1992) diz que a escola que aprende tem um modelo de ensino partilhado, um projecto de futuro, um estilo de liderança aceite e uma cultura valorativa integrada.

Neste sentido, são de destacar algumas características que podem ser aplicadas com diferentes graus de flexibilidade, podendo ter um maior ou menor nível de profundidade consoante a experiência e a ambição do projecto que se pretende desenvolver na escola:

- Permeabilidade

A permeabilidade pressupõe a possibilidade de penetração em ambos os sentidos – da escola para o mundo e do mundo para a escola, consentindo o estabelecimento de um diálogo aberto entre a sociedade e a escola

Para que essa permeabilidade seja efectiva não basta a boa vontade dos protagonistas responsáveis pela sua aplicação, fazem falta simultaneamente estruturas de tempo, espaço e condições. Obviamente, tem que existir interesse, é necessário canalizá-lo para lugares e momentos em que esse intercâmbio se possa produzir.

- Flexibilidade

A rigidez é um cancro das instituições.

A rigidez não permite realizar as mudanças e as adaptações com o ritmo e a profundidade convenientes. A flexibilidade só existe se houver autonomia e meios. Contudo, não bastam estas duas condições se a pessoa responsável pela implementação da mudança não tiver a clarividência e a coragem de decisão, assumindo os riscos inerentes.

- Criatividade

Os modelos heurísticos abrem vias para a inovação e a experimentação porque são mais tolerantes com o erro e a transgressão relativamente ao que está escrito.

É um facto, surpreendente, comprovar a homogeneidade segundo a qual se reproduzem as práticas profissionais dentro das escolas. Por um lado, em relação ao que já foi feito no ano ou anos anteriores. Por outro, relativamente ao que é feito noutras escolas que também aplicam as prescrições hierárquicas.

É preciso reflectir com rigor para que aquilo que precisa mesmo mudar seja realmente mudado.

- Colegialidade

A colegialidade deve referir-se a uma forma de aprendizagem que se estende a toda a instituição e não a cada professor de uma forma isolada.

Se uma das heresias mais importantes da mudança educativa é a cultura do individualismo, a colaboração e a colegialidade são fundamentais para a ortodoxia da mudança. (Hargreaves)

A colegialidade exige uma abordagem cooperativa através da qual todos podem aprender juntos, aprender com os outros e estimular a sua aprendizagem. Qualquer instituição exige a actuação concertada dos seus membros, professores, pais e alunos.

Em suma, os problemas não decorrem de importantes carências cognitivas, mas do desenvolvimento insuficiente de atitudes e capacidades de actuação partilhada e solidária. Apesar de se ter bastante informação sobre aquilo que se aplica, enquanto profissionais do ensino, desenvolve-se mais a capacidade de aprender do que a decisão de agir. É necessário que aprendamos a transformar colectivamente a realidade que não nos satisfaz. (Pérez Gómez)

Os interesses gerais da escola e da educação são violentados por esta dinâmica da fragmentação e dos interesses. Daí a importância da cultura e da colegialidade.

- Complexidade

A escola é uma instituição extremamente complexa. Nela se fundem as dimensões éticas, política, didáctica, psicológica, económica. A simplificação encerra uma perigosa perspectiva redutora, salientando-se que as explicações simplistas quase sempre escondem interesses espúrios.

Quando se pensa a partir da complexidade, recupera-se a proliferação da variedade como uma característica do sistema, que surge como resultado da interacção das partes entre si e com os outros sistemas do seu meio ambiente. (Eikin e Schvarstein 1992)

- Avaliação da aprendizagem da escola

A escola tem que aprender, o que conseqüentemente se reflecte na necessidade realizar uma aferição do sucesso da aprendizagem, o que implica uma avaliação que vise o melhoramento do mesmo.

O conceito de avaliação é polissémico e é preciso delimitá-lo sob o ponto de vista semântico (Santos Guerra, 1990).

Uma das condições para que a avaliação seja realizada é a de comunidade educativa reconheça a sua importância, necessidade e oportunidade. É necessária uma estrutura que a torne possível, bem como os meios que permitam levá-la a bom porto. Demasiadas teorias e iniciativas raramente dão frutos porque não há uma difusão que permita colocá-las em prática.

O processo de avaliação tem de ser democrático, ascendente e negociado (Simons, 1999). Desta forma, a avaliação é vivida e sentida como algo que é de todos, que pertence a todos e que a todos beneficia.

Assim, a avaliação não pode ser uma iniciativa querida e procurada apenas pela autoridade. O seu desenvolvimento não pode ser apenas controlado por uma mera hierarquia, mas por toda a comunidade através de recursos democráticos. O balanço final é propriedade de todos e sobre ele produzir-se-á um diálogo partilhado do qual surgirão as decisões mais adequadas para o melhoramento.

Perante o já exposto e visando a melhoria do ensino nas escolas portuguesas, salientam-se algumas das sugestões apresentadas do CNE:

- Revalorização da escola pública – plural, democrática, promotora da igualdade de oportunidades, comprometida com o desenvolvimento de competências de cidadania e a formação ética de todos os alunos e com o respeito pelos Direitos Humanos.
- Eliminação do excessivo centralismo do sistema, que assim expõe a escola aos efeitos desestabilizadores de sucessivas mudanças de orientação.
- Implementação de uma política de descentralização permitindo às escolas gerirem de forma flexível o currículo, a organização pedagógica e os recursos humanos e financeiros.

- Uma verdadeira autonomia das escolas, que seja o reconhecimento do dever e poder de reconstrução dos processos educativos, de modo a responder à diversidade das populações e que exija de todos um investimento criativo e dirigente.
- Decisões não centralizadas, com as autarquias implicadas, no âmbito do reordenamento da rede escolar, nomeadamente no que concerne ao encerramento de escolas e ao redimensionamento de agrupamentos de escolas.
- Simplificação legislativa, acompanhada dos adequados mecanismos de regulação.
- Aprovação de uma lei de financiamento da educação básica e do ensino secundário e a consagração em lei de domínios de autonomia consensualmente delimitados.
- Contestação da visão empresarial das escolas e a profissionalização da gestão escolar, devendo esta estar a cargo de professores.
- Dignificação e reconhecimento da importância dos professores na vida dos alunos e, por isso mesmo, o respeito e a atenção a que os mesmos têm direito para desempenharem a sua função, em termos de segurança, de autoridade e de estímulo.
- Desburocratização da actividade docente, e o conseqüente realce do trabalho pedagógico com os alunos – essência do conteúdo funcional da profissão.
- Melhoria do sistema de formação no domínio administração educacional e de formação dos professores para tarefas de gestão intermédia a vários níveis, nomeadamente a gestão curricular, a diferenciação pedagógica, a direcção de turma e a educação pessoal e social.
- Necessidade da presença, nas escolas, de outros profissionais, que possam satisfazer funções de mediação, custódia, gestão e coordenação de bibliotecas e centros de recursos, educação especial e orientação vocacional, apoio psicológico e social.
- Humanização dos espaços escolares dotando as escolas de condições e recursos necessários ao seu bom funcionamento, ao nível das instalações, equipamentos, acessibilidades e recursos humanos.
- Facilitação dos meios da participação efectiva dos encarregados de educação, na vida da escola, e a sua co-responsabilização na promoção do sucesso e na resolução de situações crescentes de indisciplina.
- Desenvolvimento da formação dirigida aos pais/encarregados de educação.

- Revisão dos currículos com base em critérios de essencialidade, actualidade e adequação etária e ênfase na componente experimental da aprendizagem.
- Iniciação à educação para o trabalho já no 3º ciclo do ensino básico e reforço da componente profissional no ensino secundário, com aproximação às empresas e mantendo a permeabilidade entre vias diferenciadas no ensino secundário e o acesso ao ensino superior.
- Incentivo e apoio às escolas profissionais e ao ensino tecnológico.
- Fomento da auto-avaliação, devidamente articulada com a avaliação externa, da escola, dos professores, da administração e das políticas educativas.
- Constituição de uma rede de apoios, facilitadora de uma gestão de recursos da comunidade, segundo uma perspectiva de intervenção global centrada no aluno e na família.

Segundo Maria Emília Brederode Santos, por um mundo ser hoje mais aberto, a escola debate-se com novos desafios culturais educativos dos encontros entre as culturas. Por este motivo, justifica-se a adopção do princípio da Educação Permanente – a educação deve estar disponível a todos ao longo de toda a vida atendendo a que as exigências crescentes da economia de níveis mais elevados de escolaridade obrigam também a ofertas que se diferenciam pela idade dos destinatários, sua relação com os contextos de trabalho e a forma como encaram o saber e o aprender.

Inerente a este complexo processo acresce-se o facto da escola ter de resolver os problemas oriundos da democratização escolar, bem como de o fazer eficazmente perante as novas exigências da sociedade, tendo simultaneamente de assumir uma nova relação com o saber.

Resumidamente, nesta nova Era da Informação e do Conhecimento a escola depara-se com uma relação de concorrência com outras agências de educação, numa situação de horizontalidade em que precisa de reconquistar e defender o seu espaço e a sua especificidade. Desta forma, é necessário redefinir e valorizar novos papéis da escola, adequados a esta nova situação, e que correspondam a funções e objectivos que ela esteja em melhores condições de satisfazer, em comparação com as outras agências da rede educativa.

Neste âmbito, a escola deve assumir duas funções essenciais:

- social de custódia e enquadramento de jovens.

Esta função da escola surge como resposta às necessidades de uma sociedade marcada pela emancipação da mulher no mercado de trabalho e consequentes transformações da instituição familiar, bem como, pela ruptura das abandonadas e quase inexistentes solidariedades familiares e de vizinhança. Assim, é conferida à instituição escolar a grande visibilidade e centralidade na vida social que lhe é devida.

- produtora de sentidos, de centro de gestão da informação a que as crianças e jovens acedem por intermédio de outras agências, no contexto das redes que constituem a sociedade educativa.

A instituição escolar necessita de repensar a sua relação com a informação e o conhecimento, devendo assumir sempre uma abertura reflexiva, crítica e activa, respeitando as outras agências de educação.

Refira-se que, enquanto instituição, cabe à escola estar adequadamente preparada para ajudar cada jovem a gerir o seu próprio processo educativo e a construir o seu projecto de vida assente não apenas no conhecimento, mas também em valores sociais e de cidadania, sendo fundamental, numa sociedade globalizada, altamente competitiva e que induz as pessoas ao individualismo exacerbado, sensibilizar a comunidade educativa para a importância da ética.

CAPÍTULO V - PRÁCTICAS EDUCATIVAS

1. Práticas educativas

1.1. A importância da ciência pedagógica nas práticas educativas

A ciência pedagógica diversifica-se, amplia-se e desenvolve-se sem cessar, constituindo uma dimensão imprescindível do saber docente, necessitando este de permanecer atento e aberto às exigências resultantes desta evolução.

Os conhecimentos da psicologia da aprendizagem, da sociologia das organizações ou das didácticas específicas carecem de uma aplicação urgente na prática lectiva actual. Uma coisa é saber, outra coisa é saber ensinar, outra ainda, e bastante distinta, é saber despertar o desejo de aprender e, por último, ter consciência de que é necessário continuar a aprender.

Assim e no exercício da docência, as práticas educativas assumem um especial papel no sucesso do processo ensino-aprendizagem. Neste contexto, considerando o objecto em estudo neste trabalho de investigação, proceder-se-á a uma reflexão sobre alguns dos factores que se podem considerar essenciais no actual ensino.

2. Pedagogia diferenciada

A pedagogia diferenciada pode definir-se como o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamento, de *savoir - faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir por vias diferentes objectivos comuns (Inspeção Geral da Educação Nacional, 1980).

Com esta finalidade, importa adquirir previamente um conhecimento preciso dos alunos: nível de desenvolvimento físico, intelectual, afectivo e social; conhecimentos, estilo cognitivo, atitudes, valores e interesses. (Landsheere, 1994)

A crescente heterogeneidade da população escolar é uma consequência do reconhecimento do direito à formação, da importância que é atribuída à escola como meio de garantir a integração social e o acesso a meios económicos mais gratificantes e socialmente mais prestigiados, isto é, a uma escola aberta a todos, que é de carácter obrigatório e que muitas vezes os alunos não aceitam facilmente.

Esta situação implica a utilização de estratégias diversificadas visando o maior sucesso possível para todos os alunos, devendo constituir uma preocupação numa escola que tem de ser para todos, reproduzindo um interessante desafio aos professores.

Para permitir o sucesso educativo a todos os alunos, nomeadamente aos que estão abrangidos pela escolaridade obrigatória, o professor tem de proporcionar condições adequadas às suas diferentes características.

Quando um professor tem diante de si uma turma, precisa de conhecer o mais profundamente possível os alunos que a compõem, isto é, precisa de conhecer o desenvolvimento físico, intelectual, afectivo e social de cada um dos alunos, incluindo conhecimentos, estilo cognitivo, atitudes, valores e interesses. Na sua interacção com os alunos, o professor depara-se quase sempre com problemas étnicos, socioculturais, socioeconómicos, educacionais, de saúde mental e física, assim como com outros problemas não menos importantes, como jovens em crise afectiva por ausência de familiares mais íntimos, ou porque são vítimas inocentes de carências económicas, crianças que ficam muitas vezes entregues a si próprias porque os pais trabalham fora de casa, ausentando-se muitas vezes à escola para ajudarem os irmãos mais novos, não podendo por isso acompanhar as actividades escolares em condições semelhantes a outros jovens que com eles vivem na mesma escola e na mesma turma.

Para reduzir os efeitos negativos desta situação, o professor deve trabalhar em estreita colaboração com o director de turma a fim de obter as informações indispensáveis ao mais completo conhecimento dos alunos e deve interagir frequentemente com todos os intervenientes no processo educativo e formativo dos mesmos, nomeadamente, com o conselho de turma para, em conjunto, serem definidas as estratégias mais adequadas e aplicar com maior coerência possível a pedagogia diferenciada.

Embora, tendo em conta que ainda não existe o corpo metodológico da pedagogia diferenciada, tal como afirma Viviane Landsheere (1994), não se podem cruzar os braços e *deixar correr* porque existe responsabilidade no corpo docente. É, também, verdade que a pedagogia diferenciada pode revelar-se fortemente humanista, não tolerante simplesmente à diferença, mas sim valorizando-a, transformando-a numa mais-valia sob o ponto de vista educativo e social, atendendo a que se realidade não pode ser mudada, então há que a saber respeitar.

Da mesma forma que não há alunos iguais, também não há pessoas iguais, pelo que urge educar para a diferença, caracterizada pelo educar de forma realista, para a aceitação e para o respeito pelas diferenças individuais, sejam elas de carácter físico ou intelectual. Valorizar a diferença pode ser então uma mais-valia que permite consolidar não só valores sociais e morais como também permite que se aprenda a viver com os outros no pleno respeito pelas diferenças individuais que são afinal a regra que temos de enfrentar.

É assim, que na escola de massas, na *escola para todos*, em que a democracia é um palavra chave que reconhece como um direito universal o acesso ao ensino, se abre a possibilidade de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, o que constitui em essência os quatro pilares da educação para o século XXI, de acordo com o relatório para a UNESCO, de Jacques Delors.

Ao encontro do já exposto, os professores ainda deverão acrescentar uma outra dimensão, em consequência da revolução tecnológica, que é o aprender a aprender, visto que já não é mais possível dominar todo o saber emergente, numa sociedade em profunda transformação.

A noção de aldeia global leva a aceitar a diversidade; o reconhecimento da natureza humana leva à necessidade da individualização; o desenvolvimento tecnológico leva a ter de enfrentar a incerteza, como consequência de uma evolução que ultrapassou o ritmo de crescimento tradicional, e, concludentemente, à necessidade de se estar preparado para novos desempenhos profissionais. Por isto, é que a escola e os professores estão hoje no centro das preocupações do desenvolvimento e representam a esperança do equilíbrio de que a sociedade necessita para a construção de um futuro que possa garantir estabilidade, bem-estar, felicidade e paz a todos os cidadãos.

Ser professor nos dias de hoje é, então, uma responsabilidade ciclópica, é talvez uma ambição que muitos considerarão utópica por ser difícil de alcançar em plenitude.

Nesta perspectiva tão abrangente, a educação e o ensino são seguramente os símbolos da mais nobre missão humana, dado garantirem a manutenção da saúde, do bem-estar social e da paz, uma vez que é a educação e o ensino que sustentam o desenvolvimento da humanidade.

Esta tão grande responsabilidade exige que os professores:

- aceitem trabalhar em equipa porque o ensino é uma tarefa colectiva;
- aceitem uma formação especializada e contínua porque as mudanças são muito profundas;
- respeitem a ética e a deontologia da profissão que escolheram porque o ensino é uma actividade eminentemente social;
- aceitem uma postura de análise crítica e de humildade científica face aos novos problemas educativos porque ninguém pode hoje assegurar que haja verdades na profissão docente.

A pedagogia diferenciada exige conhecimentos científicos que permitam dominar os métodos e técnicas de ensino mais diversificados; exige conhecimentos profundos de psicologia que permitam adaptar aos diferentes alunos os métodos e técnicas de ensino mais adequados; exige conhecimentos profundos de sociologia que permitam compreender o aluno como elemento de um grupo a que ele pertence e do qual faz parte; exige um conhecimento e uma visão actualizada de evolução social para poder orientar de uma forma mais adequada os jovens, que serão os responsáveis pela continuidade do Mundo de amanhã.

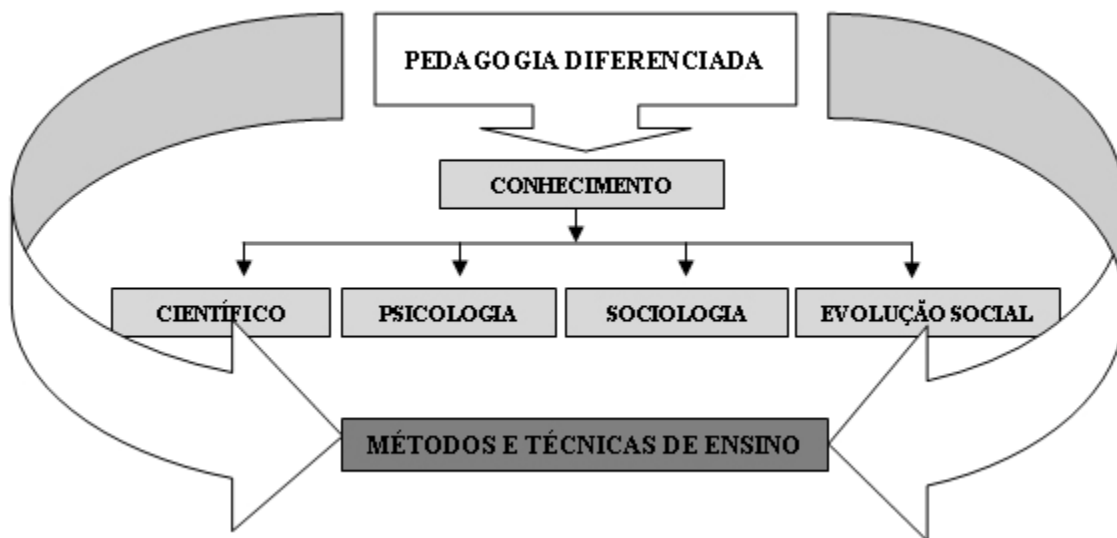


Figura 2 - Esquema das exigências da Pedagogia diferenciada

2.1. A pedagogia diferenciada no combate ao insucesso escolar

O combate ao insucesso escolar tem sido uma preocupação constante dos educadores, sobretudo a partir do momento em que passou a sentir-se uma certa pressão da entidade que tutela o ensino. Durante o antigo regime os professores cumpriam o programa sempre pressionados pelos inspectores e directores escolares que a qualquer momento pediam contas aos professores. Esta situação impedia que fosse dada a devida atenção às características individuais dos alunos. Estava-se na chamada pedagogia bancária em que o crédito e o débito de ensino eram encarados de forma muito rígida e, em que era prática corrente, o professor verificar se o crédito do aluno correspondia à matéria debitada pelo professor.

Esta prática de ensino começou a ser posta em causa com as pedagogias activas de Freinet, Decroly e muitos outros, entre os quais Maria Amália de Medeiros, a qual refere:

“cada individuo é único e não cabe em moldes ou esquemas pré - fabricados. É essa individualidade única que o mestre deve procurar fazer desabrochar em cada um dos alunos a seu cargo”.

Dado tratar-se de pedagogia diferenciada, não se pode deixar de referir que segundo a Maria Borges Medeiros:

“o que é que a matéria que ensinamos representa para o grupo? Às vezes não representa nada (...). Eu penso que os programas terão que ser revistos, e sobretudo terão que ser maleáveis”.

Embora a pedagogia diferenciada tenha sido usada pela primeira vez em Julho de 1976 em França, nos Cahiers Pédagogiques, “ce n’est qu’en juillet 1976 que, pour la première fois, les instructions officielles utilisent l’expression pédagogie différenciée¹⁹”. A filosofia que lhes está subjacente já era sentida por alguns professores em Portugal, tal como provam as transcrições acima mencionadas, de Maria Medeiros.

Este pensamento, perfeitamente actual, só muito mais tarde começou a ser posto em prática depois de Philippe Perrenoud, professor suíço, ter publicado as regras que ele considerava fundamentais de combate ao insucesso escolar.

Segundo A. De Péretti, a pedagogia diferenciada é uma metodologia de ensino e não uma pedagogia. Está centrada na aprendizagem do aluno, visto não se dever ensinar a todos como se fosse um só, sendo necessário diversificar materiais, proporcionar variadas fichas de trabalho, diapositivos, filmes, livros e outros meios, assim como ensinar a estudar, a tirar apontamentos, a fazer resumos e procurando variar as situações de ensino, como o trabalho individualizado, o trabalho de grupo, a comunicação à turma, a exposição colectiva e outros meios que estejam à disposição dos alunos.

2.2. Necessidades educativas especiais

A integração social compreende um valor constitucional que, em si, deve consubstanciar a aceitação da diferença humana, na sua diversidade cultural e social. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) é um tema de extrema importância, pois a caridade e as boas acções não são suficientes. Aliás, as boas acções (deseducativas) devem ser substituídas por boas interacções (educativas).

A normalidade ideal imposta, o mito da uniformidade cultural, a exigência da adaptação da criança à escola constituem uma panóplia de ideias enraizadas na cultura

¹⁹ Cahiers Pédagogiques, n° 239 1985.

escolar que têm de ser abandonadas. No extremo, fala-se da célebre exclusão social (com um acentuado percurso histórico) a que eram e são votados os sujeitos com deficiência. Actualmente, fala-se na necessidade de uma atitude humanizada de inclusão das crianças na sociedade, numa óptica de respeito e de aceitação do direito à diferença.

Corroborando os pressupostos referidos por Fonseca (1997), afirma-se que:

- todas as crianças têm direito a uma intervenção educativa individualizada, no sentido de permitir a maximização do seu potencial cognitivo;
- toda a criança pode aprender;
- o desenvolvimento é um processo dialéctico que se opera ao nível das inteligências em combinação com a mediação cultural (este pressuposto remonta-nos ao conceito de Experiência de Aprendizagem Mediatizada de Feuerstein);
- a inteligência é modificável.

O programa de Feuerstein sugere algumas estratégias ao nível da intervenção terapêutica e psicopedagógica, todas elas sujeitas a uma avaliação contínua, nomeadamente:

- Identificação e diagnóstico, cujo objectivo é a caracterização do potencial de aprendizagem da criança, numa perspectiva da adaptabilidade, flexibilidade e plasticidade das competências cognitivas. Esta fase é o ponto de partida e não um ponto de chegada. Não se pretende avaliar se a criança é ou não capaz de aprender, não se pretende avaliar características estáticas, antes se pretende avaliar para planificar. Pretende-se avaliar os processos e não os produtos. Esta estratégia deve estar presente ao longo de toda a intervenção.
- Elaboração do perfil intra-individual de aquisições básicas, que visa a caracterização das áreas fracas e fortes do sujeito, em termos de processos utilizados e não de produtos alcançados. Esta avaliação pode ser feita mediante a utilização de *checklists*, *screenings* e dispositivos informais. Esta fase, também deve estar presente em todo o processo.
- Formulação personalizada ou individualizada de objectivos, que não deve ir apenas ao encontro das áreas fracas da criança, o que levaria a situações de frustrações e de regressão. A formulação de objectivos deve permitir responder às necessidades do sujeito, permitindo experiências de sucesso.
- Elaboração de um Plano Educacional Individualizado.

- Avaliação educacional que vise a modificação ocorrida no sujeito e a ocorrência do modelo de intervenção.

Nesta linha, o mesmo autor sugere um Programa de Facilitação do Desenvolvimento para Crianças Deficientes, que contempla áreas de desenvolvimento como: motricidade global; motricidade fina; coordenação visuomotora; linguagem; cognição e socialização.

A estimulação das competências deverá ser realizada centrada na criança, assim como a intervenção precoce centrada na família, atendendo a que a maximização do desenvolvimento do sujeito possa influenciar positivamente o seu percurso escolar, integração profissional e autonomia.

Sucintamente, à luz dos modelos de intervenção precoce, todas as crianças têm o direito de ver satisfeitas as suas necessidades educativas, potenciando ao máximo o seu desenvolvimento integral.

3. Integração social do aluno

A diversidade cultural constitui uma das principais características da sociedade actual que, também, se reflecte na escola.

No contexto educativo, verifica-se que as mudanças pedagógicas são influenciadas pela forma como o professor percepção a diversidade étnica e cultural dos alunos. Por sua vez, essa percepção é influenciada pelo seu entendimento de cultura²⁰ e de inter-relações culturais.

O conceito de relativismo cultural opõe-se ao conceito de etnocentrismo. Da perspectiva relativista, evidenciam-se os seguintes aspectos: cada cultura tem especificidades próprias, resultantes de factores históricos que definem a identidade dos seus detentores; não é admissível a ideia da existência de culturas superiores ou inferiores;

²⁰ Tradicionalmente, cultura é definida como sendo o conjunto complexo de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições partilhadas pelos membros de uma sociedade, transmitidos, principalmente, de geração em geração. Esta é uma concepção estática da cultura, aplicável às sociedades ainda isoladas do processo de globalização. As sociedades mais desenvolvidas são compostas, cada vez mais, por pessoas de diversas origens culturais. Nestes contextos, cultura já não pode ser definida como um conjunto de características próprias que as identificam e distinguem, mas as pessoas das diferentes culturas interagem diariamente entre si, com base em elementos culturais que lhe são comuns (Ford e Harris, 2000).

Numa perspectiva multicultural, cultura deve ser entendida como uma elaboração colectiva, em transformação constante, em que as culturas dos imigrantes e das minorias são aspectos a ter em conta nas mudanças das sociedades e dos indivíduos (Cardoso, 1996). Este conceito de cultura apoia-se nos princípios e elementos comuns às diversas culturas que interagem numa sociedade, dando origem a novos elementos culturais, sem os determinismos baseados na tradição e na autoridade.

o conhecimento real do todo ou de elementos de cada cultura só pode ser alcançado com base em critérios e estruturas conceptuais próprias, sem a imposição de padrões externos (Cardoso, 1995; Perotti, 1997).

3.1. Escolas públicas, poder e preconceito

Os trabalhos de Apple e Giroux mostram como as escolas são uma réplica da estrutura económica e do *statu quo*, dado que contribuem para a manutenção da desigualdade existente ao nível da raça, classe e género. Em 1990, Cummins analisou a questão académica dos alunos das minorias à luz da capacidade de a escola reflectir ou reverter as relações de poder dentro da sociedade e dado que são os grupos das maiorias que controlam as escolas, também eles são muito responsáveis pelos sucessos ou pelo fracasso dos alunos.

Concretizando a problemática da diversidade cultural dos alunos no exemplo do racismo, poder-se-á obter uma visão, se por uma lado mais restritiva, por outro mais abrangente das repercussões do preconceito e da exclusão social a que alguns alunos vão sendo sujeitos ao longo do seu percurso escolar. Cummins, que avalia os esforços das escolas em termos de concepção de poder, acredita que, quer seja dado poder aos alunos de cor quer este lhes seja retirado, tal depende directamente da natureza das aproximações que façam ao sistema educativo. Estas últimas são influenciadas em função do grau em que a língua das minorias fazem parte do programa escolar, em que a participação comunitária das minorias é encorajada no sistema educativo e em que os educadores apoiam os alunos de cor na aprendizagem e na avaliação. Cummins avisa que os educadores têm que analisar a escola, no sentido de eles se tornarem conhecedores de atitudes, comportamentos, situações que retorçam sentimentos preconceituosos. Ela acredita que os educadores podem orientar a sociedade para que as instituições se libertem de preconceitos não intencionais, pelo que salienta que as escolas têm futuro. Acredita, portanto, que as escolas podem alimentar a compreensão dos efeitos devastadores do racismo nos indivíduos e na sociedade; podem, ainda, promover a crença de que o diferente não implica ser inferior.

Segundo Gougis, preconceitos raciais, forma de etnocentrismo, podem resultar na institucionalização de fortes tendências culturais, pelo que Katz delinea três indicadores de racismo que podem existir nas escolas:

- preconceitos e ideologias pessoais;
- práticas institucionais e políticas que beneficiam grupos particulares ou prejudicam outros;

– desigualdades educativas que variam com os grupos étnicos.

Os preconceitos dos brancos em relação às minorias étnicas, em contexto escolar, afectam adversamente o desempenho académico diário dos alunos das minorias, ao reduzir-lhes a vontade de persistir nas actividades académicas e ao interferir com os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem (Gougis, 1986).

Potencialmente, as escolas podem ter um impacto profundo na luta contra o racismo ao abordar os aspectos interpessoais deste fenómeno e ao propôr actividades de sala de aula às escolas onde se ensinam questões ligadas à opressão e ao reconhecimento das forças, bem como das contribuições de várias culturas (Molnar, 1989). Estudar, trabalhar e interagir com alunos de outras raças diminui os estereótipos (Foster, 1989). Mais ainda, em todas as escolas, os educadores deviam estar activamente preocupados com o impacto do racismo, porque ignorá-lo tacitamente implica considerá-lo aceitável ou insignificante (Pollard, 1989).

Segundo Bastian (1986), a crise no ensino público não se desenvolveu porque se diminuíram os que estavam no topo, mas porque, em grande parte se prejudicaram os que estavam no fundo.

3.2 O papel da escola na integração social do aluno

A integração social do aluno poderá condicionar o seu processo educativo e formativo pelo que, antes demais, deve ser objecto de preocupação da escola. Apesar deste factor ser de extrema importância para todos os alunos em idade escolar, deve ser considerado, em particular, nas situações dos alunos que frequentam Cursos de Educação e Formação. Neste sentido e concretamente no que respeita à formação, a escola deve começar por ser a descoberta do aluno para melhor o poder orientar na mais sólida preparação para um projecto de vida, fazendo-lhe sentir que o desempenho profissional se caracteriza, hoje, pela mudança, pelo que a preparação para a vida deve contemplar a capacidade de adaptação a um campo alargado de profissões.

O conhecimento do aluno é fundamental porque permite atender às necessidades de diferenciar a formação, dado que não há alunos iguais. O meio em que vivem, as suas capacidades individuais e o meio social a que pertencem determinam uma actuação diferenciada por parte de todos quantos intervêm na formação de grupos que por natureza são marcadamente heterogéneos, tal como referido anteriormente.

Os alunos devem ser alertados para o facto de que se vive num mundo em constante mudança e que, por isso, o que hoje é aceite como normal, amanhã, pode estar

completamente ultrapassado. Deixar que um aluno permaneça agarrado a um projecto de vida muito restrito, neste momento da sua vida escolar, seria errado como o de fazer convencer de que vive numa sociedade estática em que tudo permanece sem as mudanças que, na realidade, ocorrem independentemente da nossa vontade. Desta forma, estar-se-ia a contribuir para que este aluno viesse a ser um elemento desajustado na sociedade futura.

Compete à escola dar uma preparação para a vida, que mesmo que não deva ter um carácter profissionalizante, deve ter atenção a realidade da evolução social para a qual prepara os alunos.

Inerente a esta preparação e em particular, encontram-se o adequado desenvolvimento do auto-conceito; da auto-estima; da tolerância e do trabalho colaborativo, sendo que este último constitui uma estratégia profícua a aplicar no processo educativo e formativo dos alunos.

3.2. Auto-conceito e a auto-estima

O auto-conceito e a auto-estima constituem variáveis que andam associadas ao sucesso escolar, essa correlação é ainda mais evidente com a generalidade dos alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação.

O auto-conceito pode definir-se como a percepção que um indivíduo tem de si próprio, nas mais variadas facetas, sejam elas de natureza social, emocional, física ou académica. A formação do auto-conceito indica que o ser humano tem capacidade para se constituir como objecto da sua própria observação. O desempenho a nível social é também objecto de reflexão, levando o indivíduo a avaliar-se sob este aspecto, sendo a representação, ou imagem que o indivíduo tem de si próprio, resultado da sua experiência de vida pessoal.

Segundo Rosenberg em 1986, o que é realmente importante não é a formação das auto-imagens, mas sim as propriedades e as relações que elas estabelecem entre si. São essas relações que evidenciam a importância, a estabilidade e a consistência das referidas percepções, no indivíduo.

Para Marsh e Shavelson em 1985, o auto-conceito é simultaneamente avaliativo e descritivo, pelo que muitas vezes são usados indiscriminadamente. Neste processo a avaliação realmente importante é aquela que é feita pelas pessoas significativas para o indivíduo, sendo a auto percepção muito influenciada pela credibilidade do avaliador. Então, é natural que, no caso dos jovens em idade escolar, a opinião dos colegas e dos professores seja de extrema importância, principalmente quando é, de alguma forma,

tornada evidente, já que a auto avaliação é feita, no fundo, através da forma como o indivíduo pensa que os outros o vêem.

Na escola, de uma forma geral, os objectivos, os conteúdos, as metodologias de ensino-aprendizagem e os processos de avaliação são organizados no contexto da cultura maioritária.

No mercado de trabalho, são valorizados os conhecimentos, as competências, as atitudes e os valores característicos dessa cultura e que foram privilegiados na escola. As dificuldades dos alunos nos diferentes domínios podem ser, também, causadora de uma diminuição da auto-estima dos jovens.

Na formação do auto-conceito é fundamental a avaliação feita pelas pessoas significativas para o indivíduo, sendo a auto-percepção muito influenciada pela credibilidade do avaliador. O professor é uma das figuras significativas para o jovem estudante, pelo que este deve ter consciência da sua importância enquanto tal. Consequentemente, a expectativa do professor, em relação à progressão dos alunos, tem uma grande influência nas aprendizagens (Pereira e Tavares). Neste campo, em relação aos jovens que frequentam este tipo de cursos, um dos principais problemas que surgem é que o professor, muitas vezes inconscientemente, tende a conceber juízos de valor *à priori* ou a dar continuidade a estigmas pré-formados.

Em síntese, a desvalorização de aspectos essenciais da identidade, como a língua e a cultura, assim como os preconceitos e discriminações de que são vítimas os jovens pertencentes a estratos sociais mais baixos, com menor poder económico ao qual, normalmente está simultaneamente associada a alguma disfuncionalidade familiar e, no contexto da sociedade, em geral, e da escola, em particular, podem conduzir a níveis muito baixos de auto-estima e, conseqüentemente, a um fraco auto-conceito.

O reconhecimento de que a educação multicultural potencia a comunicação entre sujeitos provenientes de diferentes grupos e permite comportamentos mais adaptados ao nível da interacção social, deve ser tida em consideração no processo ensino-aprendizagem dado poder condicionar o sucesso do mesmo.

Segundo Cardoso, a educação multicultural deverá ser um conjunto de estratégias, baseadas em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, tendo em vista a promoção da mudança de percepções e atitudes que facilitem a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens sociais diversas. Tais estratégias deverão promover a igualdade e a eliminação da discriminação e dos preconceitos existentes na sociedade.

3.3. A tolerância na escola

A tolerância constitui um outro parâmetro que deverá merecer uma especial atenção dos educadores de hoje e do futuro. Por este motivo considera-se interessante fazer uma breve referência às estratégias que permitem lidar com a tolerância.

Um ambiente apropriado numa sala de aula é fundamental para o sucesso e normal desenvolvimento do processo ensino – aprendizagem. Contudo, nem sempre é possível que tal se verifique devido a factores internos e externos à mesma, nomeadamente a tolerância. Um dos exemplos bem sucedidos a nível de tolerância é o *Teaching tolerance*, ex. fundação criada em 1991, nos Estados Unidos da América, com o intuito de providenciar aos educadores, em geral, recursos e ideias a colocar em prática nas escolas, no sentido da promoção de um ambiente mais harmonioso. Um desses recursos é um programa intitulado *Responding to Hate at School* (Carus, 1999).

Sucintamente, segundo este programa deve criar-se um clima hostil aos sinais de intolerância presentes na escola, quer sejam ou não visíveis. Essa intolerância pode ser manifestada ou encoberta e pode afectar diversos tipos de pessoa: alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos com dificuldades económicas, alunos de etnia, judeus, deficientes, imigrantes, entre outros.

A expressão da intolerância toma diversas formas: piadas sarcásticas, imitação das limitações de pessoas com deficiência, graffiti, vandalismo, literatura, Web sites, música, correio electrónico, símbolos utilizados nas indumentárias e, ainda mais grave, por vezes a intolerância é expressa pelos próprios educadores.

O primeiro passo é a identificação de sinais de intolerância. Porém trata-se de identificação denunciadora. Não basta ouvir, ver e classificar. Há que dizer que não está correcto, o que pode ser tão simples como não sorrir quando alguém conta uma anedota que veicula uma mensagem intolerante.

Após esta primeira fase de reconhecimento segue-se a intervenção, que apresenta dois tipos de objectivos: a curto prazo e a médio/longo prazo.

A curto prazo e após a denuncia, há que, nos casos mais graves, proteger as testemunhas e informadores. É necessário recolher informações que permitam uma maior compreensão dos factos, informar os encarregados de educação, encorajar a prática de comportamentos tolerantes e estabelecer as consequências para comportamentos intolerantes.

A médio prazo é importante estabelecer políticas promotoras da igualdade e respeito, estimular a formação pessoal e social das pessoas que trabalham na escola, incluir os alunos na luta contra a intolerância e estabelecer uma rede de suporte social.

3.4. Contribuição do trabalho colaborativo na integração social do aluno

O desenvolvimento da capacidade de trabalho em grupo é um dos objectivos do ensino. As actividades de grupo, quando desenvolvidas na escola, levam a que os alunos partilhem saberes e responsabilidades, aprendam a ouvir e respeitar as opiniões dos colegas, a ser solidários, a compreender a vantagem do *nós*, abandonando o egoísmo do *eu*, a valorizar o diálogo em detrimento do silêncio, a trocar a competição pela colaboração, a perder o medo de errar, adquirindo o sentimento de segurança, e, acima de tudo, permite o desenvolvimento do espírito de tolerância, desenvolvendo também, pela prática, uma autêntica noção de democracia.

Trabalhar em grupo permitirá, assim, uma mais sólida humanização, contribuindo para que o homem de amanhã se torne mais solidário e mais cooperador com os seus semelhantes.

No entanto, o professor deve ter a preocupação de orientar a formação de grupos de trabalho, podendo ser constituídos por dois a seis elementos. É desejável que os grupos se formem por si, seguindo as suas preferências e amizades. Contudo, deve haver uma intervenção discreta nessas formações, sempre que o professor se aperceba que existe grande homogeneidade de conhecimentos ou quando notar que há intenção de alguns se aproveitarem do trabalho dos outros.

Na perspectiva desta metodologia de ensino, a heterogeneidade dos grupos é sempre aconselhável para permitir a troca de saberes.

De acordo com a opinião de alguns autores é conveniente num grupo haver um ou dois alunos mais inteligentes e com disposição de ajudar os menos desfavorecidos. Os alunos mais difíceis, como os mais agitados, passivos ou preguiçosos, deveriam ser repartidos pelos diversos grupos, a fim de irem recebendo, continuamente, estímulos *recuperadores*. É um erro formar grupos só com alunos desse tipo, uma vez que eles, mais e mais, vão-se firmando nessas formas indesejáveis de comportamento.

Note-se que o comportamento do grupo é sempre pior quando os alunos se agrupam segundo aptidões, nível mental e interesse.

Dado que a turma é, geralmente, formada por alunos de níveis de saberes diferentes, torna-se importante que os grupos a formar seja heterogéneos, uma vez que isso fará com que os que têm um tipo de inteligência que lhes permite aprender mais rapidamente os saberes dos vários conteúdos disciplinares ajudem os que têm mais dificuldades, de modo a que estes se sintam mais estimulados, acabando muitas vezes por se auto-superarem.

É mais agradável para os alunos serem eles a formar o grupo, porque quando formado por imposição do professor não ajuda a criar o espírito de grupo, que é essencial para o sucesso desta metodologia de ensino.

4. Processo de aprendizagem

Henry Ward Beecher defende que as pessoas são como as árvores, cada uma tem de desabrochar o que está criado dentro de si mesma.

No mesmo sentido, Dilthey considera que o aspecto fundamental do homem, através do qual ele aprende, é a vontade, pois o ser humano ao nascer é um feixe de vontades que tende a satisfazer-se. Se essas vontades fossem plenamente satisfeitas desde o berço, o homem não passaria de um ignorante.

Assim, a escola deve proporcionar aos alunos um conjunto de *desequilíbrios* que permanentemente o desafiem.

A escola deve criar para o educando um clima desafiador equivalente ao clima sociocultural que faz o cientista pesquisar (problema que se discute indefinidamente). A diferença consiste, apenas, no facto de, normalmente, a pesquisa do educando consistir numa redescoberta. A escola tem por finalidade, formar um pesquisador, um cientista, um inventor de soluções novas.

A preocupação do educador deve, portanto, centrar-se no fornecimento de materiais diversificados que permitam ao aluno a investigação.

Segundo Imidio Nerici, o ponto de vista mais importante do ensino talvez esteja em habituar o educador ao esforço da busca, da pesquisa, da elaboração e da reflexão. Enfim, em habituar o educando ao esforço consciente para aprender.

Cada aluno escolherá, pois, livremente os materiais de acordo com os seus interesses ou dificuldades e como resposta aos desafios que lhe são propostos.

Nesta contextura, defende-se que a aprendizagem baseada em problemas (PBL) poderá constituir a metodologia mais adequada a adoptar no Cursos de Educação Formação.

4.1. A aprendizagem baseada em problemas (PBL)

Segundo Robert Delisle, as raízes da aprendizagem baseada em problemas podem estar ligadas ao movimento progressivo, especialmente à crença de John Dewey de que os professores deviam ensinar apelando aos instintos naturais dos alunos para investigar e criar. Dewey escreveu que a primeira abordagem de qualquer assunto na escola, caso se pretenda estimular o pensamento e não adquirir meras palavras, deveria ser, tanto quanto possível, de natureza não escolar. Para o autor, as experiências dos alunos fora da escola fornecem-nos pistas sobre a forma de adaptar as aulas aos interesses e compromissos que eles revelam.

Os alunos educados para o mundo do século XXI têm que desenvolver hábitos de raciocínio, pesquisa e resolução de problemas para obterem sucesso num mundo de rápidas mudanças. No entanto, muitas crianças inseridas na educação tradicional não estão a desenvolver estas capacidades cada vez mais vitais.

As estratégias centradas nos alunos permitem a construção de um pensamento crítico e de competências de raciocínio, para além da criatividade²¹ e autonomia dos alunos, ajudando-os a ganhar um sentido de propriedade sobre o trabalho desenvolvido.

Nas salas de aula onde os educadores empregam estratégias para uma aprendizagem activa, os alunos falam uns com os outros, não por intermédio do professor, iniciam e organizam muitas das suas próprias actividades. Nessas aulas, o professor funciona como um guia da aprendizagem, permitindo um espaço para os alunos aumentarem a sua autonomia e construírem a sua própria criatividade. Os professores dependem menos dos manuais, utilizando-os apenas como uma entre várias fontes de informação válida – desde a internet aos membros da comunidade. Do mesmo modo, as escolas que utilizam uma

²¹ No que concerne ao desenvolvimento da criatividade dos alunos e segundo Robert J. Sternberg a limitação principal do que os alunos conseguem fazer é o que eles pensam que não conseguem fazer. Todos têm a capacidade de serem criadores e de experimentarem a alegria associada de algo novo, mas, primeiro, tem que se lhes dar uma base para a criatividade.

Quando se ensina para a criatividade, a primeira regra é lembrar que os alunos seguem o que o professor faz, não o que o professor diz. Não se pode simplesmente falar por falar e esperar resultados, tem que se fazer a caminhada. John Dewey (1993) reconheceu que o modo como pensamos é, muitas vezes mais importante do que o que o pensamos. Precisamos de ensinar aos alunos como devem perguntar as questões certas (boas, provocadoras do pensamento e interessantes) e diminuir o ênfase na aprendizagem mecânica.

As escolas são frequentemente intolerantes para com os erros. Quando estes aparecem em trabalhos escolares são geralmente marcados com um X fortemente visível.

O resultado de tal prática conduz os alunos a ganharem medo de arriscar o pensamento independente e, por vezes, falacioso que leva à criatividade.

Qualquer professor pode ajudar os alunos a jogar com as respectivas forças. Tudo o que precisa é de flexibilidade nas tarefas e da vontade de ajudar alunos relutantes a encontrar e definir a natureza dos interesses e das forças deles.

aprendizagem activa tornam-se mais flexíveis, dando aos professores uma maior liberdade para orientação dos alunos e estruturação dos próprios cursos. Assim se reconhece que ajudar os alunos a dominar a informação necessária para a resolução de um problema e construção das respectivas competências de raciocínio analítico é, no mínimo, tão importante como memorizar uma resposta predefinida.

Os alunos hoje precisam de construir as suas próprias competências na resolução de problemas, assim como as capacidades de raciocínio, enquanto estão a aprender o conteúdo necessário para os aplicar. O currículo que melhor os prepara para serem trabalhadores produtivos e cidadãos do próximo século não os vai encher de teorias e factos do presente – que rapidamente ficarão desactualizados – mas irá mostrar-lhes como aprender autonomamente e como utilizar a informação que adquirem. Nesse sentido, os discentes precisam de:

- aprender uma base de conhecimentos essenciais (informação essencial);
- ter capacidade para utilizar, eficazmente, os conhecimentos, desenvolvendo estratégias para lidar com problemas no futuro (uso de conhecimento activo).

4.1.1. A aprendizagem baseada em problemas e a vida real

Os alunos esforçam-se mais por compreender e recordar quando conseguem ver relações entre os conteúdos que estudam e as próprias vivências; perguntam, constantemente, porque precisam de estudar um assunto ou que utilidade aquela terá para eles. A PBL responde a estas questões ao colocar a aprendizagem no contexto da vida real. Os alunos adquirem um saber novo ou competências que permitem resolver um problema ou que visam completar uma tarefa que seja altamente relevante para as vidas deles. Trata-se de um tipo de aprendizagem que lida com problemas que são ajustados, tanto quanto possível, às situações da vida real.

4.2. A PBL e a escolha do aluno

Com a explosão contínua de conhecimento e a rapidez das mudanças tecnológicas, as escolas não podem continuar a apresentar aos alunos toda a informação de que necessitam para a vida. Cada vez mais, a competência mais importante que a escola lhes pode ensinar é a de aprenderem por eles próprios. Trabalhar com os problemas da PBL desenvolve esta competência a um nível mais elevado do que no ensino tradicional, porque, logo que um trabalho é indicado, tudo é levado a cabo pelo aluno de forma consecutiva.

4.3. A aprendizagem cooperativa na PBL

A aprendizagem baseada em problemas propicia uma aprendizagem cooperativa. Os alunos que utilizam a PBL desenvolvem competências no trabalho de grupo, dado que aprendem uns com os outros e actuam em conjunto para resolver o problema. Por esta razão, a PBL é ideal para turmas com habilitações académicas diversificadas, nomeadamente nos CEF. Em cada grupo, os alunos podem trabalhar diferentes aspectos do problema. Do mesmo modo, alunos oriundos de diferentes meios verão aspectos distintos do problema e terão ideias diversas que poderão conduzir a soluções válidas. Desenvolvem-se, ainda, capacidades de liderança, pois há alunos que tomam conta do seu próprio grupo ou ajudam os outros com as suas investigações.

4.4. A PBL e a qualidade da educação

A aprendizagem, baseada em problemas ajuda a aumentar a qualidade da educação. Mais ainda, a PBL ajuda os alunos a estabelecer contactos com a comunidade e com o

mundo exterior à sala de aula. A sua ênfase nos problemas concretos do mundo leva-os para além dos manuais e orienta-os para recursos da comunidade.

Finalmente, o verdadeiro objectivo da PBL não é desenvolver uma resposta última para o problema. Os alunos não encontram uma só resposta verdadeira, a ponto de concordarem instantaneamente com a que possa ser a solução “correcta”. Em vez disso, a verdadeira aprendizagem acontece através do processo de resolução de um problema – raciocinar ao longo dos vários passos, pesquisar os assuntos e desenvolver o projecto.

4.5. O papel do professor na PBL

Os professores têm um papel diferente em cada um dos níveis da aprendizagem baseada em problemas. Primeiro, desenvolvem o problema e adaptam-no ao programa. Depois, orientam os alunos no tratamento do problema. Na fase final, assim que o aluno atinge a fase de resolução, o professor avalia o desempenho dele.

Tal trabalho envolve a orientação dos alunos pelo processo de desenvolvimento de soluções possíveis, definido o que estes sabem, bem como o que precisam de descobrir, e definindo o modo como podem resolver o problema, propondo sugestões ainda alternativas quando a investigação ou as soluções parecem não ser as mais adequadas.

4.6. Mudança para a PBL

Na reflexão que se segue apresentam-se algumas sugestões para que a criação de um ambiente propício à aprendizagem baseada em problemas, incluindo alguns problemas e recursos para a resolução destes, bem como uma ponderação sobre a mudança para a aprendizagem baseada em problemas.

4.7. Espaço para a aprendizagem activa

A disposição da sala de aula contribui para o estabelecimento de condições na turma e determina o modo de funcionamento desta. Uma sala com carteiras fixas viradas para o professor e para o quadro marca largamente a forma de trabalhar de uma turma.

A disposição da sala de aula deveria variar conforme o tipo de ensino utilizado e as expectativas comportamentais dos alunos. Na aprendizagem baseada nos problemas, a disposição das mobílias, do equipamento e dos recursos tem de permitir aos alunos um trabalho de equipas organizadas, de grupos informais ou ainda trabalhos individuais. A disposição da sala deve facilitar a discussão e estimular a pesquisa e mudar de acordo com as actividades de cada dia.

No dia em que os alunos venham a partilhar reflexões e informações, o professor pode criar uma disposição em semicírculo frente ao quadro, de forma a que aqueles possam falar uns com os outros e ainda ler as notas retiradas pelo relator. Quando os alunos trabalham em grupo, o professor pode juntar as mesas, organizando núcleos de trabalho. Se este trouxer material de pesquisa ou outros recursos, pode querer estabelecer áreas de actividade em diferentes partes da sala.

Os professores devem, ainda, lembrar que o espaço exterior à sala de aula também está disponível para a aprendizagem activa. Os alunos devem ser capazes de preparar visitas a bibliotecas de escola, públicas ou universitárias; a museus; a organizações diversas e a universidade. Relativamente a alguns problemas, os alunos terão necessidade de sondar os colegas da escola ou entrevistar adultos da comunidade. Outros problemas podem requerer que eles meçam, esbocem, investiguem ou façam alterações em lugares ou coisas exteriores à escola.

4.8. Recursos para a investigação

Barrows refere que os alunos num curso de aprendizagem baseada em problemas não recebem um corpo informativo padrão numa sequência definida. É totalmente individualizado, assente num estudo autónomo e autodirigido. Uma aula de PBL deve, portanto, ter uma variedade de materiais, a partir dos quais os alunos possam fazer as suas escolhas de acordo com o plano de investigação. Se possível, o professor pode fornecer algum material multimédia, incluindo programas de computador e CD - ROMs, a internet, redes de grupos de discussão com especialistas (por computador), documentários televisivos, jornais e microfones.

O professor deve pôr à disposição recursos adicionais que estejam disponíveis durante os períodos de investigação na biblioteca ou na sala de computadores. Pode ainda ser encontrada informação suplementar nas faculdades ou universidades, museus, institutos, sociedades históricas, organizações artísticas etc.

4.9. Elementos constituintes de um problema de PBL

Para muitos professores e alunos mudar para a PBL pode parecer que exige riscos. O que na verdade acontece na PBL é que eles alteram os seus papéis. Os alunos trabalham sozinhos e estabelecem o seu próprio percurso, enquanto o professor fornece orientação e apoio. Embora seja diferente do ensino tradicional, a PBL é muito semelhante ao que os alunos irão experienciar num futuro emprego. Poucos são os que seguem uma linha de

procedimentos que deva ser obedecida em todas as situações. Os padrões esperam que os seus empregados tenham um desempenho autónomo, que raciocinem em situações difíceis e que encontrem respostas para os problemas. As fazer-se a mudança para esta estratégia, há que ter sempre em mente os seguintes elementos importantes do problema da PBL:

- simplicidade;
- clareza;
- consistência;
- comunicação.

Sem criticar o ensino tradicional, os professores referem que os alunos, nas aulas de PBL, se lembram mais vezes do que aprenderam, uma vez que foram eles mesmos que encontraram a informação. Além disso, são mais entusiastas relativamente à aprendizagem, dado que os problemas emergem frequentemente das suas próprias vivências ou estão relacionados com as respectivas experiências. Houve quem ainda apontasse argumentos relativos ao trabalho, dizendo que num emprego não há professores que dêem instruções ou que dirijam as tarefas. Os alunos têm de aprender a trabalhar pelos próprios meios e conduzir as suas próprias actividades.

Na perspectiva desta metodologia de ensino, a heterogeneidade dos grupos é sempre aconselhável para permitir a troca de saberes.

Kan considera que na aprendizagem cooperativa se deve fazer com que os alunos trabalhem, através de objectivos educativos, em grupos académicos e radicalmente heterogéneos, o que propicia uma interdependência positiva entres alunos. Descobriu, ainda, que tal aprendizagem resulta de uma grande melhoria das relações inter-pessoais entre eles.

Em suma, face a outras práticas educativas, a PBL destaca-se pelo seu potencial neste novo contexto do ensino/educação, nomeadamente no que se refere aos Cursos de Educação e Formação, à qual devem estar sempre inerentes os princípios gerais da pedagogia nas suas diferentes vertentes.

**CAPÍTULO VI - O PROFESSOR NA ACTUAL
REALIDADE ESCOLAR**

1. O professor na actual realidade escolar

Actualmente e segundo Jorge Ávila de Lima, um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio directo com os seus alunos, mas também na interacção alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados. Desde há algumas décadas, a prática isolada na sala de aula tem vindo a perder centralidade como modo legítimo de desenvolver a acção educativa, assim como, em sentido inverso, se tem vindo a verificar pelos mesmos, a necessidade de reflexão sobre as suas actividades e práticas.

1.1. O professor e a acção reflexiva

Num passado recente, o professor seria tanto melhor quanto mais rigoroso fosse na aplicação das medidas impostas pelas orientações curriculares centralistas e uniformes (iguais para todas as escolas do país), inspiradas nas investigações universitárias. No entanto, o aparecimento da sociedade da informação e da globalização do conhecimento, aliado à escolarização de massas, começou a demonstrar a inadaptação dessa visão técnica (teoria técnica do currículo) às novas exigências da sociedade moderna. É neste contexto que começa a emergir um novo paradigma educacional baseado na teoria prática em substituição da visão tecnocrata de ensino. Neste novo quadro conceptual e epistemológico, a teoria prática reforça a concepção do currículo como processo e não como produto. Enquanto processo, define-se como proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes (Pacheco, 1996).

Os professores e, concomitantemente, a formação de professores (inicial e contínua) vivem tempos conturbados, onde as exigências de e para a inovação, não param de aumentar, reclamando-se que a escola (e, obviamente, os professores) consiga responder adequadamente, com eficácia e eficiência, aos desafios procedentes de uma sociedade em mudança. Assim, vive-se, nos dias que correm, uma metamorfose do professor²²; assiste-se à falência do paradigma do professor-técnico e a iminência, por ora mais ao nível conceptual do que nas arenas educativas (as escolas), do paradigma do professor como

²² Do professor técnico que “pode ser definido como se ensinar bem seja equivalente a eficiente performance que permite atingir fins que foram prescritos por outros. Esta noção surge em contraste com a noção de prática reflexiva, na qual os fins e os Meios são continuamente reformulados pelos professores” (Halliday, 1998).

prático reflexivo²³. Esta prática reflexiva parece sugerir que ser professor é uma actividade moral na qual é importante reflectir constantemente sobre o tipo de pessoas que os professores são, o tipo de teorias e crenças que possuem e dos constrangimentos que lhes são colocados (Halliday, 1998: 598).

Segundo Alarcão (1996), o professor reflexivo²⁴ deverá revelar três atitudes básicas: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento.

A mentalidade aberta pressupõe ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite ou impeça de considerar novos problemas ou de assumir novas ideias. Exige saber escutar e respeitar diferentes perspectivas, prestar atenção às alternativas disponíveis, indagar das possibilidades de erro, procurar respostas para os problemas e reflectir sobre a forma de melhorar o que já existe.

A responsabilidade exige que o professor seja intelectualmente honesto, esteja atento às consequências dos seus actos e seja coerente.

O entusiasmo exige predisposição para afrontar as actividades com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina. Nesse sentido, Pereira e outros autores salientam a indispensável optimização da capacidade reflexiva.

Quais as estratégias a adoptar para desenvolver, nos professores, a atitude e a capacidade reflexiva?

Convêm que sejam capazes de efectuar mudanças contínuas e que mostrem o gosto pela actualização constante. Para além disso, devem evidenciar capacidades de decisão, gosto para cooperar com os outros, adaptabilidade e flexibilidade.

Na última década, os termos *prático reflexivo* e *ensino reflexivo* tornaram-se slogans da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo (Zeichner, 1993). Contudo, esta é apenas umas das muitas metáforas sobre o conceito de professor, pois podem encontrar-se muitas outras: o professor como investigador na sala de aula

²³ Na opinião de Pérez-Gomez (1992) “o que não podemos é considerar a actividade profissional (prática) do professor como uma actividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correcto encará-la como uma actividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de carácter técnico.”

²⁴ Professor reflexivo - Na opinião de Schon (1987) e corroborado por Alarcão (1999), é a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Conjuga cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano. Aceita-se o sujeito em formação como pessoa que pensa, dando-lhe o direito de construir o seu saber. Valoriza-se a experiencia como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e reconhecer-se a capacidade de tomar em mão própria a gestão da aprendizagem.

O ciclo reflexivo engloba a acção, o conhecimento da acção e a reflexão sobre a acção. O professor reflecte sobre o conteúdo do que ensina, o contexto, a competência didáctica e as finalidades do ensino.

(Stenhouse, 1975), o ensino como arte (Eisner, 1980), o ensino como arte moral (Tom, 1986), o professor como profissional clínico (Clark, 1983; Griffin, 1985), o ensino como um processo de planeamento e tomada de decisões (Clark & Peterson, 1986), o ensino como um processo interactivo (Holmes Group Report, 1987), o professor como prático reflexivo (Schon, 1983; Perez-Gomez, 1992)²⁵.

Ao extenso rol de metáforas enumerado podem ser acrescentados mais alguns termos que mostram bem a enorme dispersão semântica e a diversidade de propostas metodológicas que envolvem o paradigma do ensino reflexivo e do professor como prático-reflexivo: prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-acção, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Cruicksank & Applegate; Zeichner), o professor como pessoa que experimenta continuamente (Stratemeyer), professores adaptativos (Hunt), o professor como investigador na acção (Corey & Shumsky), o professor como cientista aplicado (Brophy & Freeman), professores como sujeitos com um ofício moral (Tom), professores como sujeitos que resolvem problemas (Joyce & Harootuian), professores como sujeitos que colocam hipóteses (Coladarc), professores como indagadores clínicos (Smyth), professores auto-analíticos (O' Day), professores como pedagogos radicais (Giroux), professores como artesãos políticos (Kohl) e professores como académico (Ellner) (Garcia 1992: 59).

Segundo Juan Diaz Bordenave e Adair Martins Pereira, os grandes professores não são precisamente uns *tecnólogos da educação* mas pessoas cheias de entusiasmo pela ciência que ensina e pela comunicação da mesma aos alunos. Este entusiasmo leva os professores a usar todos os métodos e técnicas que podem gerar entusiasmo e actividade intelectual nos alunos, chegando mesmo a inventar métodos originais de ensino, pelo que o segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor, que vem do seu amor à ciência e aos outros. Este entusiasmo pode e deve ser canalizado mediante planeamento e metodologia adequados visando sobretudo incentivar o entusiasmo dos alunos para realizarem por iniciativa própria os esforços intelectuais e morais que a aprendizagem exige.

Perante esta profusão de metáforas, sobressai a opinião de Zeichner (1993) de que, no meio de toda esta actividade de investigadores da educação, formadores de professores

²⁵ Em relação a esta panóplia de metáforas, Pérez-Gomez refere que, “apesar das diferenças estas imagens têm em comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Dito de outro modo: parte-se da análise das práticas dos professores, quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico”

e professores, tem havido muita confusão sobre o significado, em casos particulares, do termo *reflexão* e de outros estreitamente relacionados com ele, fazendo com que, só por si, o termo *reflexão* tenha perdido virtualmente qualquer significado.

1.2. O professor como prático-reflexivo

Como se sabe durante muito tempo predominou um processo de ensino-aprendizagem baseado na instrução a que Kemmis designou por teoria técnica do currículo, e que pode caracterizar-se como sendo um modelo comunicacional unidireccional. Neste modelo, o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem e o detentor do conhecimento e da experiência, enquanto o aluno é um mero reproduzidor desse conhecimento, consistindo o objecto de ensino num conjunto de matérias detalhadamente organizado (Correia & Dias, 1998).

Segundo estes autores, o nascimento da escolarização de massas, caracterizada pela definição de objectivos comuns a todos e por uma exigência de normalização do ensino e do conteúdo do currículo de acordo com os objectivos sociais e económicos, favoreceu o estabelecimento deste paradigma. No entanto, a sociedade da informação e a globalização do conhecimento começaram a minar as suas boas intenções, fazendo espertar velhas interrogações educativas:

- Qual o papel da escola na sociedade?
- Qual o conhecimento mais válido?
- O que ensinar na escola?

Perante o acentuar das eternas dúvidas, vivem-se hoje em dia tempos de mudança, o que põem em causa as certezas em educação²⁶, pelo que Barbosa é quem refere que a procura obsessiva de certezas, historicamente alimentada pelo cartesianismo, pela ciência clássica e pela mentalidade tecnocrata, não parece ganhar justificação à luz das anteriores afirmações. O que parece ganhar justificação, isso sim, é o claro reconhecimento dos horizontes de incerteza em que se move o nosso agir, seja ele um agir cognitivo (busca do conhecimento) ou um agir educativo (ajuda ao desenvolvimento).

Se, durante muito tempo, a distância existe entre pensadores (investigadores educacionais das instituições de ensino superior) e executores (professores) em nada

²⁶ Sobre a problemática da incerteza, Barbosa (1997) é peremptório: “o educador que não quer danificar o sentido humano da sua actividade deve portanto estar disponível para aceitar as incertezas.”

melindrou o funcionamento da instituição escolar²⁷, nomeadamente a prática docente, que seria tanto melhor quanto mais fidedigna fosse a execução das orientações, regras, metodologias e estratégias, superiormente definidas, já o mesmo não se poderá dizer nos dias que correm²⁸. Vive-se, na actualidade, o despertar da ingenuidade daqueles que acreditavam na existência de mezinhas milagrosas (produzidas pelos pensadores) para cada uma das grandes maleitas de que padece o sistema educativo e em que a educação esteve mergulhada durante muito tempo. Sobre este assunto, Arends (1995) não parece ter dúvidas quando refere que o conhecimento aprofundado dos resultados da investigação educacional não transforma ninguém num professor reflexivo e competente²⁹.

O que está a acontecer na educação reflecte o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca epistemológica da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar³⁰ e a reflexão-na-acção dos professores e alunos (Schon, 1992).

Esta mudança de registo epistemológico é convenientemente explanada por Barbosa (1997) quando refere que a nova perspectiva de relacionamento entre a prática e a teoria coloca novos desafios ao educador. Se no quadro do registo epistemológico do taylorismo e do behaviorismo o educador devia ser o dócil executor das estratégias elaboradas pelos teóricos da educação, no quadro da nova instância paradigmática o educador é chamado a ser autor das estratégias que deve seguir na prática, especialmente quando essa prática envolve situações de incerteza quanto a pessoas e ambientes. Assim, a tarefa do educador torna-se mais exigente e mais comprometida com o processo de condução da prática. De

²⁷ A este respeito apraz-se citar Zeichner (1993): “do ponto de vista tradicional, da racionalidade técnica, ao qual aderi durante muitos anos, há uma separação entre a teoria e prática que tem que ser ultrapassada: as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática existe apenas nas escolas”.

²⁸ Na opinião de Zeichner (1993), “a teoria de um professor sobre a razão põe que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que esperado é tanto teoria como as teorias gradas nas Universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam de ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objectivos educacionais”.

²⁹ Arends (1995) apresenta três razões para este facto: 1º - o conhecimento resultante da investigação relaciona-se com o modo como as coisas funcionam de uma maneira geral, não com casos concretos, enquanto os problemas com os quais os professores se confrontam nas salas de aula se caracterizam pela sua exclusividade; 2º - o conhecimento resultante da investigação leva muitos anos a obter e, conseqüentemente, tem tendência a incidir nos padrões tradicionais da prática, 3º - muitos dos problemas com os quais os professores se deparam estão relacionados com os valores e o estabelecimento de prioridades, problemas esses que o conhecimento científico pode ajudar a compreender, mas não a resolver.

³⁰ Parece importante clarificar o que entende Schon por saber escolar: “é um tipo de conhecimento que os professores é suposto possuírem e transmitirem aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado” (Schon 1992)

qualquer modo, o educador recupera iniciativa e protagonismo, os quais são fundamentais para enfrentar a complexidade das situações.

Os professores não são apenas conhecedores na sua área específica mas têm também uma forma de conhecimento pedagógico que eles adquirem durante a experiência e através da reflexão sobre a experiência (Shulman, 1991).

Dewey define três atitudes necessárias para a acção reflexiva: a) abertura de espírito; b) responsabilidade; c) sinceridade. Quanto à abertura de espírito, refere-se ao desejo activo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força. A responsabilidade implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção que, como opina Zeichner (1993), implica que cada um reflecta sobre pelo menos três tipos de consequências do seu ensino: consequências pessoais, sociais, académicas e políticas. Finalmente, no que respeita à sinceridade, à abertura de espírito e à responsabilidade, estas devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.

No desenrolar da actividade profissional, é-se muitas vezes assaltado por dúvidas e por inseguranças, e isso tanto mais quanto tomamos consciência que as questões não se resolvem repetindo outros modelos ou aplicando soluções, mais ou menos mágicas, ditadas por outros ou por outras situações (Couceiro, 1998), pelo que Stenhouse (1975: 136) referia que a situação prática onde a acção se desenrola é única.

Para que o professor possa assumir o papel de solucionar os seus próprios problemas da acção concreta (se possível através de um trabalho conjunto de colegas), conforme preconiza o paradigma do professor reflexivo, é necessário que o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática docente.

Zeichner (1993) alude ao facto de os professores acumularem não só saber na acção (através das suas rotinas) mas também criarem saber, que resulta de pensarem no seu ensino quotidiano, por exemplo: quando os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados (Zeichner, 1993: 21).

A necessidade de auto-avaliação não pode ser vista como algo que só faz sentido para os maus professores ou para os professores principiantes e estagiários, pois também os professores experientes têm muito a aprender com o acto reflexivo. Em muitos casos, os ditos *bons professores* são impedidos de poderem ver mais além devido à áurea criada sobre a sua auto-imagem. A avaliação é um útil processo que faculta dados aos professores

para eles tomarem decisões sobre como melhorar as suas técnicas, estilos e estratégias de ensino (Barber, 1990).

É necessário promover uma cultura de avaliação e boas práticas no domínio da Educação.

Na opinião de Garcia (1992), falar de ensino reflexivo e de professores reflexivos leva-nos a pensar que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais nos professores, há todo um conjunto de destrezas (empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação) ou habilidades que os professores devem dominar para concretizar este modelo de ensino, nomeadamente e a este respeito, acrescenta que estas aptidões dizem mais respeito a habilidades cognitivas e metacognitivas do que a destrezas de conduta, contrariamente ao que se pensava anteriormente.

Em suma, para mobilizar o conceito de reflexão na classe docente é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores, que facilitam e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas (Garcia, 1992).

O movimento internacional³¹ em que se valoriza a reflexão-acção e a formação contínua de professores reflexivos, na opinião de Zeichner (1993), leva a que a interiorizem, durante a formação inicial, disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

É no individualismo dos professores na escassa atenção dada ao contexto social do ensino, que Zeichner (1993) situa o aparecimento do esgotamento ou stress dos professores, que tem como grave consequência desviar a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas enquanto instituições para a preocupação com os seus fracassos individuais.

Contudo e ao nível da investigação-acção-formação, só é possível a realização de uma prática profissional fundamentada na autonomia se se participa no desenvolvimento dos argumentos que permitem justificar a prática docente (Contreras (1997)).

No que respeita às formas de reflexão e à sua aplicação à formação de professores, Wes & Louden (1989) defendem que o pensamento reflexivo e a acção podem decorrer

³¹ Referindo-se à realidade espanhola, Garcia menciona que “os planos curriculares elaborados a nível central ou regional pressupõem uma nova concepção da actividade docente, tanto no que respeita aos alunos aprendizagem construtivista, activa e participativa e investigativa; tratamento da diversidade, etc.), como no que respeita ao trabalho com os colegas (elaboração, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares; actividades de inovação, etc). Todos estes esforços repercutem-se, necessariamente em novas formas de encarar a formação de professores .”

separada ou simultaneamente e, com base nesta relação, identificam quatro formas de reflexão:

1.^a **a introspecção** pode ser apreendida graças a entrevistas em profundidade ou análises biográficas, a diários ou a constructos pessoais. Implica uma reflexão interiorizada e pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada relativamente à criatividade diária e quotidiana.

2.^a **o exame** pode ser apreendido o conhecimento dos professores através do diário, da entrevista ou da observação participada; a actividade reflexiva pode desenvolver-se nas discussões de grupo realizadas pelos professores no âmbito de seminários monográficos onde sejam apresentados documentos do tipo diários pessoais. Implica uma referência do professor a acontecimentos ou a acções que ocorreram ou que podem ocorrer no futuro.

3.^a **a indagação**, a qual está relacionada com o conceito de investigação-acção, proposto por Carr & Kemmis, em 1988, e que permite aos professores analisar a prática, identificando as estratégias para a melhorar.

4.^a **a espontaneidade**, aquela que se encontra mais próxima da prática (corresponde à reflexão-acção de Schon) reporta-se aos pensamentos dos professores durante o acto de ensino, permite-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula. Estas estratégias podem até ser fortalecidas, se forem construídas/reflectidas conjuntamente num clima de supervisão efectuada pelos colegas, conscientes de que o diálogo entre elementos da mesma profissão contribui para romper o isolamento do professor (Garcia, 1992).

Concluindo, não basta usar o conceito de *reflexão, ensino reflexivo, professor reflexivo, reflexão na acção*, ou qualquer um dos muitos outros epítetos afins, para se falar de verdadeira mudança educativa ou paradigmática. Aliás, a mera reconceptualização,

como parece acontecer³², dos discursos relativos às práticas educativas arrasta consigo graves consequências, da qual se destaca a *ilusão da reflexão* de Zeichner (1993). Segundo este, colocam-se em causa os vários princípios já enumerados por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade) e que deveriam estar subjacentes à actividade do professor como prático-reflexivo. Neste contexto, saliente-se que Zeichner refere que o professor, de uma maneira mais subtil, mantém a sua posição subserviente e apresenta quatro características que minam a intenção de emancipação expressa pelos reformadores, exemplificando com o recurso ao movimento reformista dos estados Unidos:

1.º concentram-se muitas vezes esforços a ajudar os professores a imitarem melhor as práticas sugeridas por investigações que outros conduziram e negligenciam-se as teorias e saberes implantados tanto nas suas práticas como nas de outros professores;

2.º a limitação do processo reflexivo à consideração das capacidades e estratégias do ensino (dos meios de instrução) e da exclusão da definição dos objectivos do ensino;

3.º a tendência para se centrar a reflexão dos professores na sua própria prática ou nos seus alunos, desprezando qualquer consideração das condições sociais do ensino, que influenciar o trabalho do professor dentro a sala de aula;

4.º a insistência na reflexão dos professores, que devem pensar sozinhos sobre o seu trabalho.

A organização de um professor enquanto prático-reflexivo contextualiza-se num processo complexo, sistemático e contínuo de investigação-acção-formação, pelo que Zeichner refere a atenção do professor esta tanto virada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais na qual se situa essa prática.

³² A este respeito, Zeichner (1993) refere que “cheguei à conclusão de que as várias maneiras como o conceito de professor como prático reflexivo tem sido usado nos Estados Unidos da América, têm feito muito pouco para incentivar o verdadeiro desenvolvimento dos professores”

1.3. Professor enquanto educador multicultural

O professor reflexivo está mais preparado para desempenhar as suas funções enquanto agente promotor da integração escolar. Contudo, para que desempenhe bem essas funções, o professor terá de saber gerir o currículo multicultural.

Assim, é fácil concluir que a educação multicultural depende essencialmente, das atitudes do professor face ao currículo oficial e do ambiente escolar existente, pelo que as mesmas constituem uma questão central na educação multicultural, delas dependendo a eficácia ou o insucesso de qualquer programa. As atitudes constituem uma variável fundamental na promoção da integração, no respeito pela diversidade e aplicação de estratégias que visem uma efectiva igualdade de oportunidades.

É pertinente salientar que para além da reflexão sobre as suas práticas, torna-se necessário reflectir sobre o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem (Castelo-Branco e Pereira, 2001).

Cada professor revê-se nos outros, passados ou contemporâneos, com quem partilha a cultura, história, formação ou local de trabalho, de forma a adaptar os seus padrões de funcionamento mais gerais aos modelos prevaletentes ou dominantes, o que faz com que participe de numa identidade profissional colectiva; mas também que se defina diferencialmente em relação a eles, facto que reforça a sua identidade particular. Logo, os processos de socialização e a conformação de uma imagem diferenciada não são contraditórios entre si.

A formação de professores para a educação multicultural reveste-se de uma importância crucial e exige a utilização de metodologia activas e a participação em projectos de inovação curricular. Essa formação deve centrar-se, não apenas no acesso à informação e ao conhecimento sobre teorias, modelos e estratégias de educação multicultural, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores que tornem os professores sensíveis face aos preconceitos, aos esteriótipos, às injustiças, ao racismo e à discriminação.

Não basta reconhecer as diferenças culturais, pelo que um dos traços que distingue o professor multicultural do professor inter/multicultural é precisamente a passagem do reconhecimento ao conhecimento das diferenças culturais. Para além disso, urge que a escola se organize de forma multicultural, isto é, seja capaz de envolver nos órgãos escolares os pais dos alunos pertencentes a minorias étnicas e, para além disso, consiga

criar projectos multiculturais que conjuguem esforços de todos os intervenientes no processo educativo.

Um tal objectivo implica uma relação dialógica entre os vários intervenientes no processo educativo e a adopção de atitudes favoráveis à criação de pontes entre culturas.

Atente-se que quando falamos em educação multicultural, podemos estar a referir-nos a coisas muito diferentes. É comum a utilização indiscriminada de vários termos: educação multicultural, educação intercultural e educação anti - racista. Apesar da sua utilização indiscriminada, estes termos não significam exactamente a mesma coisa (Nieto, 1999).

A democratização das escolas e a promoção da igualdade de oportunidades educativas exigem que tanto a escola como os professores, contribuam para atenuar as resistências da sociedade, promovendo uma efectiva igualdade de oportunidades, que vá além da retórica.

Cardoso em 1996 considera que a multiculturalidade educativa deverá:

- ser uma característica forte da educação básica;
- permear de modo crescente todo o meio escolar;
- ser anti-racista;
- ser importante para todos os alunos;
- visar mudanças de processos;
- basear-se numa pedagogia crítica;
- ser entendida como um meio reflexivo de realização de níveis crescentes de justiça social.

Mais do que o resultado da aplicação de saberes e competências, a educação multicultural deve, em primeiro lugar atender à consequência de atitudes dos professores com vista à promoção do princípio da igualdade de oportunidades educativas. O discurso de alguns professores, que dizem dispensar o mesmo tratamento a todos os alunos, sem atenderem às diferenças sociais ou culturais, reflectem contradições no seu entendimento da igualdade. Estes professores respeitam o princípio da igualdade e da individualidade entre os seus alunos apenas sob um aspecto formal, já que ignoram o facto de esse significado ser realizado num contexto organizacional, curricular e social que favorece a maioria, no que respeita aos processos e aos produtos das aprendizagens, assim como ao impacto e reconhecimento sociais desses produtos. Estas perspectivas constituem dogma

profissionais incomparáveis com políticas orientadas para responder às necessidades de grupos de alunos, definidos em termos da sua raça, género ou classe.

A atitude correcta face à multiculturalidade exige que o professor mostre:

- convicções fortes face à necessidade de institucionalizar a educação multicultural nas escolas;
- reflexão sobre o que se fez e vai fazendo nessa direcção;
- o conhecimento e a consideração crítica dos factores que desfavorecem as minorias na sociedade e no sistema educativo.

No quotidiano, por força legislativa da Lei de Bases da Educação (a promoção das igualdades de oportunidades), é na Escola, ponto de encontro institucional, que se cruzam as múltiplas referências culturais, centrando-se neste organismo o contacto privilegiado e, *quicá*, o espaço fundamental para esbater tensões, ultrapassar conflitos, sanar preconceitos, criar olhares esclarecidos, fomentar ideologias tolerantes e perspectivar actuações condizentes com um paradigma humanista.

É inegável que necessitamos de uma escola plural, que ensine a partilha e o respeito mútuo e que eduque para a multiculturalidade/interculturalidade.

Contudo, as mudanças são lentas e não se verificam apenas com a alteração da legislação, agravando-se pelo facto das mentalidades também serem as mais difíceis de mudar. Só é possível mudar as mentalidades, interagindo com indivíduos enquanto pessoas, respeitando as suas especificidades e características, o que vai influenciar o sucesso escolar.

1.4. Selecção e concepção de materiais didácticos

O professor pode assumir-se como um dinamizador multicultural na escola, garantindo as fronteiras promotoras da igualdade. Mas, para além do professor, existem os materiais que, por si só, podem veicular mensagens preconceituosas e estereotipadas, contrárias às suas intenções.

Há critérios para a avaliação e selecção dos materiais e há sugestões que se podem fazer para a obtenção e concepção de recursos pedagógicos multiculturais: construções de materiais de apoio, sob a forma de Kits pedagógicos; melhoria desses materiais em consequência de uma avaliação da sua utilização em contextos de sala de aula; troca de materiais; trabalhos de cooperação com outros colegas para a planificação de actividades; utilização de materiais elaborados ou adaptados por associações dedicadas à promoção de minorias; desenvolvimento de contactos regulares com essas associações para a elaboração

de novos materiais, realização de encontros, exposições e acções de formação; visitas a museus; aproveitamento de textos e imagens; utilização de vídeos; estabelecimento de intercâmbios com escolas de outros países; recurso a jogos tradicionais; utilização de histórias contadas pelos alunos ou pelos pais e discussão e aprovação de um código de conduta não discriminatória.

Alguns critérios para a avaliação e selecção de materiais pedagógicos poderão ser realçados: os materiais não devem conter referências explícitas ou implícitas que tendam a diminuir estereotipar, padronizar ou subestimar os grupos minoritários; não devem retratar ou descrever grupos étnicos ou culturais de modo a representar as diferenças de costumes ou modos de vida como indesejáveis, nem conter juízos de valor negativos acerca dessas diferenças; devem conter referências e/ou ilustrações de diversos grupos étnicos, num proporção equivalente à sua expressão real na sociedade; a descrição das personagens das minorias, em papéis a que foram tradicionalmente limitados pela sociedade, deve ser equilibrada pela apresentação de personagens das mesmas etnias a desempenharem outro tipo de actividades; a descrição de diversos grupos integrados no quotidiano do país/cultura da minoria. Os materiais, sobretudo livros, devem reflectir a contribuição dos povos das minorias e identificar pessoas famosas dessas minorias que tenham contribuído para a história, arte, desporto, ciência, política e direitos humanos.

2. Professores e comunidade educativa

É importante que os docentes assumam maiores quotas de participação junto dos diferentes agentes sociais que estão envolvidos na definição e determinação das metas escolares, e que actuem em conformidade. Por outro lado, os docentes deverão articular e dotar da maior coerência as suas próprias actuações profissionais no seio de cada uma dessas organizações, para que possam integrar de forma coesa as tendências desagregadoras e centrifugas que procuram conduzir a acção escolar na direcção dos interesses de cada um desses sectores.

A primeira esfera de acção assinala uma necessidade à qual não se pode fechar os olhos nem continuar a resistir, que é a de aceitar a pluralidade de posições que se ocultam sob o rótulo da educação e, também, a necessidade de que as instituições educativas alberguem essa pluralidade e lhe sirvam de veículo expressivo. A segunda esfera de acção aponta para a necessidade, de sinal aparentemente contrário à anterior, de integrar todas essas posições numa só tarefa que, ao permitir a presença e a expressão da alteridade, a

consiga converter no próprio objectivo da educação. O individuo educado hoje e no futuro próximo já não é aquele que se acomoda, adaptando-se com maior ou menor precisão a modelos de pensamento, conhecimentos, trabalho e organização social únicos e indiscutíveis como eram, até hoje, os modelos de quem ocupava as posições socialmente dominantes, mas sim aquele outro que compreende que faz parte de um mundo interligado, mais frágil, habituado por outros seres humanos diferentes com quem, ao longo da sua vida, deverá esforçar-se por construir permanentemente novas formas para tornar esse mundo um lugar cada vez mais habitável para todos.

2.1. Interação professores - encarregados de educação

A aproximação entre professores e pais/encarregados de educação é unanimemente reconhecida como contributo importante para melhorar o sucesso escolar dos alunos.

Por vezes, essa aproximação concretiza-se na responsabilização dos pais pelo comportamento dos alunos e sucesso escolar dos seus educandos.

Por sua vez, os pais e encarregados de educação reconhecem e referem a importância de alguns factores como o do estreitamento de relações, como a comunicação com mútuo respeito, a atenção aos horários da vida real, a necessidade de os poderes públicos pressionarem as empresas para que os dispensem umas horas de dois em dois meses, para poderem, por exemplo, participar e colaborar com os professores em iniciativas que criem familiaridades entre pais, alunos e professores, uma maior relevância das reuniões, a personalização dos atendimentos. Neste sentido, os professores sugerem, ainda, a adaptação das metodologias de contacto às características das comunidades.

Resumidamente, acredita-se que uma verdadeira articulação entre pais, encarregados de educação e professores promova e potencie o sucesso do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Pais, encarregados de educação e professores devem, igualmente, fazer parte de um projecto de parceria, que envolva alunos e restantes elementos da comunidade educativa, com objectivos comuns e em que as estratégias pedagógicas aplicadas sejam o resultado de uma reflexão conjunta, ponderada a implementar colectivamente, com visibilidade nos diferentes espaços físicos frequentados pelos alunos.

2.2. Interações professor - aluno

As atitudes, as expectativas e as percepções do professor têm uma forte influência na atitude que o aluno revela para com a escola, na sua segurança, no seu comportamento e nas suas próprias percepções (Ogbu, 1988).

Directamente relacionadas com as atitudes e expectativas dos professores estão as interacções na sala de aula estabelecidas entre professores e alunos. As investigações indicam que certos comportamentos docentes, como o elogio dos alunos e a aceitação das ideias destes, estão positivamente relacionados com as prestações dos alunos (Rosenshine, 1971).

Em 1987, Lynch responsabilizou os professores afirmando que nem eles, nem os alunos, nem mesmo as escolas devem discriminar negativamente os alunos por causa das origens sociais e culturais destes. Mais do que isso, eles precisam de atingir o objectivo que visa aproximar todas as culturas nos conteúdos de aula, no estilo, na linguagem nas abordagens e motivações, na avaliação e nas estratégias de recompensa utilizadas no ensino.

Hernandez em 1989 relatou que as vivências dos alunos na mesma sala de aula podem variar largamente e isto está, muitas veze, relacionado com as etnias, por isso recomenda que os professores acreditem nos seus alunos, que os desafiem academicamente, que aprendam a pronunciar os nomes deles correctamente, como forma de lhes mostrar respeito e de os estimular no trabalho a fazer com os outros alunos.

Tal como a interacção professor - aluno, a interacção entre alunos é igualmente importante, devendo merecer especial atenção pelo docente. Refira-se que, efectivamente a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos, em pequeno grupo ou aos pares, para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola.

2.3. A articulação do trabalho docente

Em primeiro lugar, os professores enquanto pedagogos têm que assumir a existência de diferentes culturas organizativas no seio de cada escola; em segundo lugar, têm de construir novos modelos de enfrentar as tarefas, sem que isso implique nem a pseudo indiferença do restante nem imparcialidades.

A aparente despreocupação com que cada docente encara o que faz cada um dos seus colegas não deixa de ser uma máscara, seguindo o ritual cortês de *não meter o nariz* no trabalho do outro, salvo quando entra em colisão de forma insustentável com o seu. Contudo, acabam por olhar porque com esse olhar perscrutador estão entre outros elementos, o reforço da sua própria socialização profissional.

Da mesma forma que a sanidade não é anatomia patológica, pois materializa-se na existência de indivíduos sãos e em situações saudáveis, e que, por outro lado, a justiça consiste na sua administração e não no direito civil ou penal, educação não quer dizer língua, matemática ou química, mas sim uma relação peculiar entre pessoas que encontram numa disposição de pôr em comum os diferentes códigos com que se interpreta colectivamente o mundo, permitindo que todos o partilhem. Aquilo a que se chama articulação do trabalho docente, isto é, a capacidade de os docentes fazerem com que o cumprimento profissional ultrapasse os seus conhecimentos de base ou a satisfação de seus interesses pessoais ou corporativos, faz parte da dimensão técnico-profissional. Portanto, o docente deve construir um saber específico a propósito dessa articulação. Melhor dizendo, entre os conhecimentos, capacidades ou competências que, perante outras ocupações, caracterizam o ensino como profissão, encontra-se aquilo a que noutros tempos se chamou, com alguma simplicidade, trabalho em equipa, mas que hoje, mais propriamente, poderíamos designar como colegialidade ou trabalho colaborativo.

Hoje como nunca é urgente exigir que os docentes trabalhem juntos na reconstrução do tão debilmente degradado profissionalismo, entendendo-o como um processo colectivo de apropriação progressiva de maiores espaços para decidir as condições, processos e resultados do nosso próprio trabalho. Neste sentido, a tarefa docente tem que superar tanto o ritual³³ do isolamento como o mito da independência. Quando uma conduta se ritualiza, perde-se o sentido que caracterizou à acção original. Deste modo, para um hipotético observador externo, o ritual assume a aparência de uma sequência de acções que carecem de referente e, portanto, de sentido. É isso que se passa com o isolamento do docente na aula e na realização de algumas das suas tarefas.

O ensino não é nem nunca terá sido, uma tarefa independente porque é uma actividade que implica, por definição, uma pluralidade de sujeitos entre os quais existe interdependência.

Desta forma, à relação entre professor e alunos há que acrescentar a dos professores entre si, bem como a relação estabelecida entre si quando se dirigem a um mesmo grupo de alunos.

Aquilo que neste contexto, significa o termo interdependência é uma forma de abordar a tarefa docente sempre dependente do modo como o resto se realiza, ou seja, o sentido da tarefa educativa depende não só do trabalho de cada docente mas do trabalho de

³³ Ritual - acto repetitivo invariavelmente conforme certos modelos ou normas que se respeitam como se se tratasse de um culto ou cerimónia mágica ou religiosa.

todos, em especial dos agentes educativos. A interdependência requer a concertação das acções e uma abordagem do tipo colegiado caracterizada pela congruência, coordenação e confiança sendo a instituição escolar é, de facto, responsável pelos modelos de socialização que incute nos seus docentes.

2.3.1. Trabalho colaborativo entre docentes

O trabalho docente é predominantemente individualista, verificando-se o seu enraizamento na cultura profissional e organizacional de professores e escolas.

Maurice Tardiff (2005) sublinha a este propósito que embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes, o que significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente.

A análise deste persistente individualismo, realizada por diversos autores vai no sentido de perceber que a sua génese resulta de um conjunto de factores organizacionais, históricos, simbólicos e também pessoais, cuja desmontagem é necessária para se transformar o paradigma do trabalho individual em favor de uma colegialidade autêntica e mais eficaz, segundo a terminologia de Andy Hargreaves.

No geral, a valorização do trabalho colaborativo no discurso pedagógico associa-se, muitas vezes, à sua mais valia relacional e ética. Lê-se frequentemente o valor do trabalho colaborativo de forma ideologizada, considerando-o sobretudo como uma forma *melhor* no plano moral, mais solidária e menos competitiva de trabalhar, julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real valia para a resposta à necessidade de ensinar melhor. Naturalmente também essas dimensões são relevantes, mas não só!

Considerando que o exercício de uma acção profissional implica um processo permanente de auto e hetero - formação, concebida a formação como aprendizagem profissional, não é irrelevante recordar em que aspectos a aprendizagem cooperativa, forma mais específica do trabalho colaborativo e elaboração mais fina da ideia empírica de trabalho de grupo ou em grupo, quando se refere a aprendizagem dos alunos, constituindo uma mais valia para a aprendizagem, em vários domínios e por diversas razões, provenientes de outros campos teóricos.

Por um lado, o campo da Psicologia fornece bases para considerar que o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo na medida em que as interacções sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias da cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão. Por outro lado, a dinâmica de

exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura de consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada actividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias (teorias da motivação).

Em suma, as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente.

Uma outra área teórica que contribui para esclarecer a mais valia do trabalho colaborativo provém das teorias das organizações que, debruçando-se sobre os processos interactivos mais eficazes na construção de dinâmicas produtivas no interior de qualquer organização, destacam a importância de factores como a liderança e, não por acaso, a competência colaborativa dos actores, a sua habilidade e disposição para intervir em grupo e assumir papéis diversos.

Num outro campo teórico, ligado ao estudo sociológico da profissionalidade e das profissões, encontramos uma clara associação do desempenho reconhecido como próprio do profissional à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção do conhecimento, quer no plano da realização cooperada das tarefas profissionais.

A ideia de aprendizagem como processo formativo permanente na actividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional e na realização de acções de ensino em formatos partilhados.

O trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa colectiva, não chega agrupar nem é suficiente pedir resultados. O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico e, operacionaliza-se no plano técnico.

Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam:

1. alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas);

2. activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo - disciplina, do grupo - turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a actividade produtiva não se limita a alguns;

3. ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros.

No que se refere à actividade docente, em particular, outros factores acrescem à mais valia da introdução da colaboração docente no quotidiano e na cultura das escolas:

- os professores trabalham sempre integrados num (ou várias) conjunto de colegas que trabalha com o mesmo grupo, restrito ou alargado, de sujeitos aprendentes: a sala, a turma, o ciclo, a escola;
- o processo de aprendizagem desses alunos, a que cada professor gosta de chamar *os seus* (reflexo discursivo de uma concepção individualizada, ainda que afectuosa, da acção de ensinar), não é uma soma de parcelas, mas um todo para o qual a acção dos vários docentes tem de convergir;
- a lógica curricular é tradicionalmente segmentada, mas os vários saberes são de facto instrumentos intelectuais de análise que visam um produto comum, a aprendizagem e o conhecimento que ela viabiliza, promovendo um conjunto de processos de apropriação dos modos de conhecimento e que desejavelmente habilitam o aprendente para novas e mais autónomas aprendizagens.

Resumidamente, o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados.

Neste contexto do ensinar e do aprender, lidos como percursos intencionais orientados para levar alguém a apropriar-se do saber e competências tidas como necessárias e expressas num dado currículo, é no mínimo surpreendente que a escola tenha instalado e mantido ao longo de quase dois séculos, um modo de organização do trabalho docente pouco eficaz.

Por outro lado, a prática de ensinar, entendido como fazer aprender, assenta na organização de estratégias que possam responder à complexidade do processo que se quer activar no aluno, multiplicado pelos inúmeros alunos e suas diferenças. Tal complexidade, cada dia mais evidente à medida que a escolarização se amplia e se generaliza, não pode ser trabalhada sem uma colaboração colegial real, entre docentes da mesma área que partilham as dificuldades e especificidades de fazer apropriar aquele conhecimento particular, entre docentes da mesma equipa que partilham o trabalho com os mesmos

grupos de alunos e entre elementos de uma escola que partilham um mesmo enquadramento organizacional, ético, e sócio-institucional da actividade de ensinar e aprender.

No entanto e apesar de trabalhar colaborativamente permitir pois ensinar mais e melhor, tal não significa contudo, que se trabalhe sempre colectivamente. Trabalhar colectivamente implica que cada individuo tenha um contributo a dar, o qual resulta o seu processo de construção individual e singular que requer também tempos e modos de trabalhar individuais. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem e devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no colectivo no momento seguinte. Trabalho e estudo individual, mas que se concebe na lógica do regresso ao contributo para o todo e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento, como aliás acontece no trabalho dos cientistas e investigadores: integrados em equipas de trabalho, estudando muitas vezes individualmente, mas debatendo e elaborando questões, processos e conclusões na interacção com os saberes, as especificidades e os pontos de vista dos outros, na construção conjunta e colaborativa de novo saber.

John Dewey, escrevendo ainda no final do século XIX, já chamava a atenção para o facto de a colaboração ser inerente à prossecução de fins comuns e prática generalizada na vida social, constituindo a escola estranha excepção a esta prática.

Varela de Freitas refere que as necessidades e os objectivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural é exactamente a ausência desta componente de actividade comum e produtiva.

É essencial a consciência de que dificilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores, sem que a instituição mude também as suas regras e deixe permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária.

A gestão da complexidade inerente à *profissão impossível* de professor obriga a uma permanente problematização da prática, ao questionamento de estratégias e da forma como lidamos com as ocorrências que se sucedem. A profissão é plena de angústias e dilemas, em que só a reflexão compartilhada e distanciada da acção salvaguarda a classe docente de uma relação doentia no seu interior. Por isso, uma das competências exigidas ao professor é a de reflectir criticamente a sua acção com outros actores do processo ensino-

aprendizagem, sendo a interacção com outros pares também vital para a aprendizagem da profissão.

2. Perfil do professor actual

Segundo Cardoso (1998), o perfil de um professor deve contemplar três áreas de formação: pessoal, centrada no currículo e centrada na organização.

No que respeita à formação pessoal pretende – se que o professor:

- enquanto cidadão, assuma no seu dia-a-dia atitudes que visem a promoção de uma sociedade mais justa e mais humana;
- se empenhe na promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos e esteja convicto da importância do seu papel nessa tarefa;
- olhe a diversidade humana: étnica, racial, social e religiosa, como meio de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular;
- adquira num sentido de identidade étnica, de relativismo e de interdependência da sua cultura com outras culturas; tratando a diversidade cultural no pressuposto de que cada um, nessa diversidade, tem uma cultura;
- analise os seus sentimentos em relação aos seus pertencentes a diversos grupos étnicos e culturais;
- desenvolva expectativas positivas em relação às aprendizagens de cada aluno, tendo como referência as suas especificidades étnico-culturais e linguísticas e lhe transmita esse sentimento/convicção.

No que concerne à formação centrada no currículo, pretende – se que o professor:

- permeie o programa e o dia-a-dia na sala de aula e na escola com contributos e perspectivas das diversas culturas representadas na classe, na escola e na sociedade;
- promova actividades que se debrucem sobre figuras históricas, desportivas, artísticas, literárias, militares, pertencentes aos diversos grupos étnicos; se concentrem nas relações passadas e presentes entre os países e culturas dos alunos da classe/turma/escola; se centrem na pesquisa, na análise e debate de similaridade e diferenças entre culturas;

- integre e valorize nas actividades, os saberes, os recursos e as experiências que os alunos levam para a classe/turma, numa atitude de constante respeito pelas línguas e culturas das minorias;
- promova as actividades/interacções baseadas em princípios de igualdade e de pertença de todos face ao grupo;
- desenvolva metodologias baseadas em ambientes de aprendizagem cooperativos e intra - étnicos;
- ajuste as metodologias e os estilos de ensino a eventuais estilos específicos de aprendizagem dos alunos;
- privilegie modalidades e técnicas formativas e de avaliação como modo de valorizar especificidades étnico-culturais e percursos individuais de cada aluno;
- contextualize as percepções, quer do professor, quer do aluno, nas diversas dimensões do currículo, pois essa contextualização é fundamental para a promoção de um currículo centralizado na multiculturalidade;
- entenda a escola como o local por excelência para veicular um olhar reflexivo, tolerante, ponderado e sereno, pensando qual poderá ser o substrato para semelhante escopo: a noção de currículo nas suas várias dimensões – formal, informal, oculto, em sentido estrito ou em sentido lato.

No que concerne à formação centrada na escola enquanto organização, pretende – se que o professor:

- promova a prática de educação para a igualdade em todos os contextos escolares, independentemente da existência de alunos pertencentes a minorias étnicas, pois a diversidade étnica e cultural é uma característica com significado crescente em toda a sociedade, garantindo que mesmo que a escola não seja etnicamente heterogénea, os alunos que a frequentam acabem por interagir com pessoas de culturas diferentes noutros contextos e ao longo da vida, tendo em conta que a utilidade intercultural se revela sobretudo na qualidade dos contributos de cada um para a promoção da justiça e da igualdade de oportunidades;
- identifique e contribua para a exclusão de situações e práticas, pessoais ou institucionais, expressas ou ocultas que, de qualquer modo, discriminem e/ou ofendam alunos com base na sua pertença a qualquer grupo étnico, cultural, *racial*, religioso ou outro;

- promova trabalho cooperativo de professores tendo em vista a planificação, implementação e a avaliação de projectos promotores de dinâmicas interculturais e anti-racistas na escola;
- participe na organização: administrativa e curricular da escola e na criação de um clima escolar que tenha em conta a diversidade étnica dos seus alunos e da comunidade envolvente;
- promova ligações activas, realistas e flexíveis entre a escola e a família, de modo a facilitar conhecimentos acerca das culturas de origem dos alunos por parte dos professores e da dinâmica e organização escolar por parte dos pais, facilitando o acompanhamento, pelos pais, da educação dos seus filhos e a sua participação nas decisões e actividades escolares (Villas-Boas, 2001; Ávila de Lima, 2002).

Assim, é de toda a importância levar a escola a promover uma intervenção pedagógica que fomente a troca e a partilha de experiências entre todos os intervenientes da comunidade educativa (crianças, educadores, pais, família, comunidade), bem como a dignificar e reconhecer socialmente a profissão docente.

A aprendizagem da escola passa também pelo que acontece nos outros países do seu contexto cultural, já que esse conhecimento produzirá aprendizagens interessantes. Existem imensos estudos de pedagogia comparada que podem servir de ajuda à escola.

A classe docente deve conhecer:

- as políticas de educação empreendidas e quais as consequências para a sociedade as escolas e os alunos;
- os resultados das reformas implantadas a partir das cúpulas políticas;
- o tipo de formação é realizada para obter profissionais competentes no âmbito do ensino;
- os novos métodos a ensinar e que resultados se pretende obter com eles.
- as experiências de inovação educativa realizadas e como se submetem ao processo de avaliação.

A escola tem que realizar estas aprendizagens como instituição que é, e não apenas através do estudo ou do esforço isolado dos seus membros.

Como é lógico, estas descobertas realizar-se-ão de forma mais eficaz através de um conhecimento directo e experimental. Permitir que os professores vivam estas experiências

através de períodos sabáticos, bolsas ou intercâmbios constitui uma vantagem para a classe docente e, por inerência, para as próprias escolas.

Resumidamente, a Sociedade vive um momento de transição educacional, criando-se uma nova visão de educação e de educar.

Neste contexto, surge, também, a necessidade de (re)definir o papel do professor nesta nova realidade tecnológica e globalizada.

Na verdade, o professor dos nossos dias, depara-se com uma realidade já prevista por Herbert Mcluhan quando este refere:

“... o planeta tornou - se a sala de aula e o nosso endereço. O ciberespaço não está em lugar nenhum, pois está em todo o lugar o tempo todo. Estar num lugar significaria estar determinado tempo (hoje, ontem, amanhã). No ciberespaço, a informação está sempre e permanentemente presente e em renovação constante. O ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. Não há tempo e espaço para a aprendizagem. Como ele está todo o tempo em todo o lugar, o espaço da aprendizagem é aqui e em qualquer lugar, em tempo de aprender é hoje e sempre.”

O perfil do professor deve ser contextualizado nesta nova era e assente nas perspectivas de ensino da sociedade actual que, sucintamente, se centram:

- no ideal da igualdade de oportunidades;
- no valor da diversidade humana;
- na importância dos novos meios de acesso, selecção, tratamento e uso de informação para fins pessoal e socialmente úteis;
- nas finalidades curriculares orientadas para a educação para a cidadania integradora destas variáveis.

Assim, é exigido ao docente actual e do futuro, uma concepção do conhecimento transformista, dinâmica e actualizada, baseada numa sabedoria para ler criticamente a sociedade em que vive e que para a qual está a educar, (re)construindo em função disso o currículo formal, considerando o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem.

A figura do professor, enquanto mero transmissor de conhecimento, dá lugar à de mediador, sistematizador, apoiante de escolhas, capaz de abertura democrática face a diversas perspectivas ideológicas provenientes da diversidade de informação e de alunos/famílias definidos por saberes, atitudes e crenças diferenciadas com que lida diariamente.

Face ao referido, caracterizando-se o professor como intelectual, reflexivo e crítico, considera-se de todo importante e fundamental, que o processo educativo seja flexível e

que ocorra num clima de autonomia docente que vise proporcionar mais e melhores oportunidades de aprendizagem a todos os alunos.

**CAPÍTULO VII – CURSOS DE EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO**

1. Cursos de educação formação

José Matias Alves, tal como outros autores, considera que a escola actual, em larga medida herdeira do liceu, tem dificuldade em lidar com a heterogeneidade que é a marca específica de uma escolarização obrigatória para todos. Os currículos, os programas, os métodos, os trabalhos, os critérios e os instrumentos de avaliação favorecem, de um modo geral, as elites. Diga-se que a escola ainda não soube (ou não pôde) organizar-se de outro modo para promover um exigente sucesso, ainda que diferenciado.

É neste quadro que surgem os CEF. Muitas vezes escolar e socialmente desvalorizados. Um *gueto* dentro da escola. Marginalizados e tolerados. Clamam vozes contra esta *perturbação* da paz olímpica do liceu. Que devem expulsos. Ou que devem ser colocados em instituições de *protecção de menores*, ou em escolas especiais. A lista pode aumentar. Podem ler-se discursos que repetem soluções dos anos 30 e 40 do século passado. De diversos ministros da instrução e da educação nacional do tempo de Salazar.

Esta questão constitui um bom aferidor do tipo de sociedade que se quer construir e do ideal de escola que se persegue.

Neste contexto, o fenómeno do insucesso escolar tem sido objecto de diversos estudos na sociedade portuguesa. No geral, revela-se precoce, manifestando-se logo nos primeiros anos de escolaridade. É um fenómeno massivo, cumulativo e constante que põe em causa a premissa difundida nas nações democráticas de *uma escola para todos*. É também, um fenómeno socialmente selectivo porque não toca de igual modo todos os alunos.

Uma percentagem elevada de alunos, experiência ao longo do seu percurso escolar momentos de insucesso, de desânimo e até de abandono da escola, verificando-se que a escola é altamente segregatória para uma percentagem significativa dos mesmos, comprometendo definitivamente as suas vidas. Por tal motivo, Morais diz poder afirmar-se que:

“a educação, tal como a comida, continuam a ser muito mal distribuídas” (Morais, 1997).

Nestes últimos anos, as consequências e exigências da globalização e desta nova era da Sociedade do Conhecimento, também se fizeram sentir nas Escolas Portuguesas.

Neste âmbito, tem - se verificado por parte do poder político a preocupação em “implementar estratégias de aprendizagem ao longo da vida, bem como políticas que visem estimular o desenvolvimento da empregabilidade dos seus cidadãos. Para que essas

estratégias e políticas sejam implementadas com sucesso, torna-se necessário que os cidadãos possuam competências de gestão da sua própria educação e emprego. Todos os cidadãos devem ter acesso a aconselhamento e informação de elevada qualidade no que se refere à educação, formação e trabalho.” (OCDE)

Assim, perante a mudança do paradigma económico e social, também a escola mudou, adaptando-se às novas realidades e exigências. Hoje, a escola oferece múltiplas alternativas, de forma a responder aos interesses dos diferentes públicos alvo (jovens e adultos) e também às necessidades do mercado de trabalho. É por este motivo que cada vez é mais frequente encontrarmos escolas, em particular escolas secundárias, que multiplicam as suas ofertas, colocando ao dispor da população um leque diversificado de cursos. (Revista Noesis)

É neste contexto que surgem os Cursos de Educação Formação para Jovens, criados por Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho³⁴, dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social. Destinam-se a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em abandono escolar ou em risco de abandonarem a escola antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, pretendam adquirir uma qualificação escolar e profissional ou superior, privilegiando a sua inserção na vida activa e permitindo o prosseguimento de estudos.

No que respeita aos destinatários destes cursos, é de referir que apesar da idade mínima de acesso a qualquer dos percursos ser de 15 anos, poderá ser autorizada pelo Director Regional de Educação a frequência destes cursos a jovens com idade inferior a 15 anos, desde que o requerimento:

- seja assinado pelo encarregado de educação, o qual declara que autoriza o seu educando a frequentar o respectivo curso de acordo com as normas estabelecidas no despacho conjunto n.º453/2004;
- seja acompanhado por relatório fundamentado com parecer do SPO, caso exista, ou do director de turma ou professor de apoio educativo, nas outras situações.

Note-se que desta forma, se considera que, por um lado, o cumprimento da escolaridade obrigatória através de um percurso de ensino básico regular de 9 anos e, por outro, o carácter de dupla certificação desta modalidade, que requer um perfil profissional

³⁴ Despacho Conjunto n.º 453/2004, DR 175, SÉRIE II, de 27 de Julho - 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.

Rectificação n.º 1673/2004, SÉRIE II, de 7 de Setembro - Rectificação do despacho conjunto n.º 453/2004.

para a frequência de determinado curso, não é aconselhável a admissão de jovens nos percursos de nível 2 (T2 ou T3) com idade inferior a 14 anos.

Salienta-se que não está estabelecido limite máximo de idade para frequência de cursos desta oferta formativa. No entanto, a constituição das turmas deve ser efectuada tendo em conta o nível de escolaridade, o nível etário dos alunos e a diversidade da oferta formativa de dupla certificação.

Assim, no quadro da estrutura curricular definida, os participantes seguem itinerários de qualificação traçados a partir dos seus interesses e necessidades e em função dos respectivos projectos pessoais, numa lógica de identificação/valorização das competências previamente adquiridas, por vias formais ou informais.

Os diferentes percursos têm uma duração mínima de 1200h e máxima de 2200h aproximadamente, e em função do modelo de organização e desenvolvimento da formação adoptado, sendo que a componente prática a desenvolver em contexto de trabalho, terá uma duração de um a seis meses. A duração semanal dos cursos a desenvolver nos estabelecimentos de ensino terá de ser adaptada às regras de organização e funcionamento dos mesmos. Contudo, nos percursos cuja carga horária é inferior à prevista no Decreto-Lei n.º 6/01³⁵ poderão ser desenvolvidas actividades extracurriculares.

Estes cursos privilegiam uma estrutura curricular acentuadamente profissionalizante, adequada a cada nível de qualificação, que respeita a especificidade das respectivas áreas de formação, habilitando o aluno/formando para o exercício profissional.

Os Cursos de Educação Formação são desenvolvidos pela rede das escolas públicas do Ensino Básico e Secundário, particulares e cooperativas, escolas profissionais e centros de gestão directa e participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), ou outras entidades formadoras acreditadas, em articulação com entidades da comunidade, designadamente, as autarquias, as empresas ou organizações empresariais, outros parceiros sociais e associações de âmbito local ou regional, consubstanciada em protocolos subscritos pelas entidades envolvidas, tendo em vista rentabilizar as estruturas físicas e os recursos humanos e materiais.

As candidaturas à promoção dos Cursos de Educação Formação são realizadas e apresentadas, em formulário próprio e enviado à respectiva Direcção Regional de Educação ou Delegação Regional do Instituto de Emprego e Formação Profissional de acordo com a tutela de cada entidade promotora.

³⁵ Decreto - Lei n.º 209/02 de 17 de Outubro altera o artigo 13º e os anexos I, II e III do Decreto – Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

No entanto, no que respeita a esta questão é necessário que as escolas tenham em atenção as indicações constantes no Guia de Orientações elaborado pelo Ministério da Educação e segundo o qual se deve iniciar pela:

1. Constituição do itinerário

1.1 Para a selecção dos cursos a implementar, a escola/entidade formadora deve ter em conta os interesses dos alunos, as condições técnicas, materiais e humanas de que dispõe e as necessidades do meio.

Para tal deverão as escolas efectuar os seguintes procedimentos:

- Identificação dos interesses dos alunos;
- Levantamento dos dados relativos ao insucesso no ano ou anos de escolaridade correspondentes aos cursos pretendidos;
- Levantamento dos recursos humanos (existentes e necessários);
- Levantamento dos recursos materiais (instalações e equipamentos);
- Estabelecimento de contactos com outras escolas/entidades formadoras do concelho com vista a concertar uma oferta diversificada;
- Verificação, em articulação com os centros de emprego ou outras instituições locais do nível de empregabilidade relativo às profissões a que os cursos dão acesso;
- Levantamento da rede de empresas a nível local e regional que se poderão constituir como parceiras.

1.2 A constituição do itinerário faz-se, relativamente às componentes de formação sociocultural e científica, com recurso aos referenciais formativos definidos pela ANQ e relativamente à componente de formação tecnológica aos referenciais definidos pelo IEFP ou pela ANQ (cursos profissionais de nível 3).

1.3 Os referenciais disponibilizados pelo IEFP estão organizados por unidades ou módulos de formação, os quais deverão ser associados em disciplinas.

2. Realização de candidatura

2.1 Candidatura Pedagógica

Na sequência da selecção do(s) curso(s) a desenvolver e da constituição dos respectivos itinerários, a entidade formadora deve preencher os modelos de candidatura previstos na plataforma SIGO.

No caso da candidatura incluir apenas a declaração de intenções, os protocolos de estágio devem ser celebrados até ao final do 1º período ou até ao final do 1º ano, consoante o curso se desenvolva durante um ou dois anos.

2.2 Compete às Direcções Regionais de Educação analisar as candidaturas das entidades formadoras tuteladas pelo ME e dar autorização de funcionamento.

2.3 Existem profissões regulamentadas, isto é, profissões cujo exercício requer, o cumprimento de um conjunto de requisitos determinados pela Autoridade Competente responsável pelo acesso à profissão. Estes requisitos diferem de profissão para profissão, pelo que a escola/entidade formadora que pretenda oferecer cursos cujas saídas correspondem a profissões regulamentadas devem, em primeiro lugar conhecer os requisitos exigidos pelas respectivas Autoridades Competentes, tendo em vista garantir a certificação dos alunos para o exercício dessas profissões.

No caso de profissões que exigem a homologação do curso de formação pela respectiva entidade competente, a escola/ entidade formadora deve iniciar o processo de homologação do curso de formação junto da respectiva autoridade competente com uma antecedência que permita a sua emissão em tempo útil, para que possa vir a ser anexado à respectiva candidatura na plataforma SIGO, a fim de que a respectiva DRE possa autorizar o seu funcionamento.

Ainda neste contexto e após a aprovação da candidatura, cabe a cada escola, no início do curso, celebrar um contrato de formação com cada aluno, onde se explicitem, de forma clara, os direitos e deveres da escola, do formando e do respectivo encarregado de educação.

Em suma, os CEF's pretendem dar resposta à actual reclamação de um tipo de escolaridade que torne as aprendizagens escolares mais relevantes para a vida e o mundo do trabalho, assumindo a escola um papel de mediadora entre os saberes académicos e os exigidos pela empregabilidade e a participação social. Neste sentido, ela deve permitir a aquisição de competências transversais essenciais que facilitem o acesso ao conhecimento (aprender a aprender) e à participação social.

Nesta perspectiva, a melhoria do sucesso e da relevância da formação passa, pois, por uma aposta num sistema de educação e formação, do básico ao superior, mais ligado à realidade e que permita a aquisição de competências científicas, técnicas, tecnológicas e profissionalizantes.

A escola deve ser sentida como um *laboratório vivo* que prepare os indivíduos para a complexidade, liberdade, autonomia e responsabilidade, pelo que devem respeitar estes pressupostos nas metodologias e estratégias que se adoptam e aplicam.

2. Estrutura curricular

O currículo é considerado por muitos investigadores como *a raiz do sucesso escolar*.

No princípio do século XX e na sequência das primeiras tentativas para a formalização teórica do significado do currículo, surgiram diversos debates e teceram-se inúmeras considerações.

Etimologicamente, a palavra latina *curriculum* remete para corrida, não no sentido académico do termo, mas de correr sem parar. Desta forma, tanto pode significar o carro que era utilizado nas corridas, como a própria competição ou luta características dessas corridas. Por extensão, a palavra passou a significar, ainda na antiguidade, o caminho ou percurso de uma vida (*curriculum vitae*), o trajecto percorrida pela inteligência e, inclusivé, um espaço de tempo (Blánquez Fraile, 1960). Se se recuperarem todos estes significativos originais é porque, de algum modo, servem para explicar o porquê. Na realidade, não só significa uma carreira académica, como também o instrumento para a mesma e o tempo a ela institucionalmente dedicado.

Segundo Lundgreen (1992), o currículo indica, o caminho, a via ou o curso que os conhecimentos produzidos em determinadas circunstâncias e por diversos agentes seguem entre os vários contextos, bem como os procedimentos utilizados para a sua circulação e reapropriação.

Deste modo, o currículo necessita de um contexto próprio que lhe permita o movimento até voltar a materializar-se nos processos de circulação e reapropriação, isto é, o currículo necessita de um contexto específico diferente do da produção dos conhecimentos e da sua possível reprodução. Esse contexto específico será precisamente a instituição escolar ou, mais concretamente, a organização escolar. Assim, o currículo surge como o verdadeiro núcleo das organizações escolares, conferindo-lhes, uma identidade própria que as permite diferenciar umas das outras. Saliente-se que este não deve ser entendido, na sua forma mais restrita, como se fosse apenas composto pelos planos de estudo ou conteúdos das matérias, mas no seu sentido mais amplo de percurso organizado para atingir uma meta. Não se trata de percorrer um caminho desconhecido pelo puro prazer; trata-se de caminhar rumo a algo, caminhar com o destino.

Note-se que uma escola é um espaço organizado para efectivar uma especial circulação de determinados conhecimentos orientados para a possibilidade da sua posterior utilização noutros contextos de reprodução.

Nessas condições, o currículo já não pode ser apenas o programa de acção, mas algo que se converte num processo de indagação permanente sobre as transformações que vêm sendo operadas nas esferas de produção, as novas exigências suscitadas pelos contextos reprodutivos emergentes e as melhores condições para facilitar a sua interconexão. Prosseguindo a já habitual metáfora proveniente da etimologia do conceito, esta nova corrida parece-se cada vez mais com uma dessas extensas maratonas populares em que correm juntas pessoas de várias idades e condições físicas, em que algumas o fazem com objectivos competitivos.

Verifica-se, então, que o termo currículo (Ribeiro, 1993; Roldão, 2000) assume várias definições, em função das perspectivas que se adoptam, revelando uma certa ambiguidade e polifonia semântica. Entre as concepções mais comuns, o currículo identifica-se com uma lista de disciplinas a que, vulgarmente, se chama de plano de estudos. Por vezes, é visto como uma listagem de temas ou conteúdos referentes a uma dada área disciplinar, identificando-se como um programa de ensino. Entre as concepções mais vulgares, o currículo pode ser entendido como: um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, sob a orientação da escola (Ribeiro, 1993); o que se planeia ensinar e o que se pretende que os alunos aprendam; o conjunto de experiências de aprendizagem planeadas bem como os resultados de aprendizagem previamente definidos, formulando-se, umas e outras mediante a reconstrução sistemática da experiência e conhecimentos humanos, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educador nas suas competências pessoais e sociais (Tanner e Tanner, 1975).

Assim, e de acordo com a sistematização feita por Ribeiro (1993), destacam-se três elementos fundamentais que, isoladamente ou no seu conjunto, constituem o currículo:

- objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar;
- matérias ou conteúdos a ensinar;
- experiências ou processos de aprendizagem.

Ainda no âmbito da teoria curricular, qualquer currículo deverá ter sentido e justificação. Desta forma, na fase de elaboração e na fase de implementação, o currículo deve assentar em três tipos de pressupostos (Ribeiro, 1993):

- socioculturais, que tem por base a realidade social e cultural a que o currículo se destina;
- psico-pedagógicos, que se referem às características reais e desejáveis do aluno e às condições exigíveis ao processo de aprendizagem;
- epistemológicos e disciplinares, que dizem respeito à natureza e ao valor formativo do universo de conhecimento e cultura a ensinar.

À implementação destes três pressupostos está implícita uma relação de dependência entre a educação multicultural e as atitudes do professor face ao currículo oficial e do ambiente escolar existente.

Cardoso defende que a margem de liberdade na gestão do currículo depende, ou pode ser afectada, pelo peso mono cultural e etnocêntrico do currículo oficial; perspectivas e ideologias do professor; resistência à mudança por parte do professor; desconhecimento das características fundamentais das culturas dos alunos; preconceitos em relação às culturas não europeias; desconhecimento dos efeitos espontâneos dos mecanismos da escola que reproduzem as desigualdades e influência dos manuais e materiais escolares que veiculam uma perspectiva mono cultural.

A gestão multicultural do currículo é de extrema importância, pelo que, em termos práticos exige:

- 1.º um professor consciente do seu papel numa sociedade multicultural; convicto, disponível e comprometido com as questões multiculturais, que conheça os traços essenciais da cultura que identifica cada um dos seus alunos e oriente a sua prática pedagógica partindo do conhecimento que detêm do contexto alunos/escola/comunidade;
- 2.º um currículo que fomente o pluralismo cultural, o anti-racismo e a igualdade de oportunidades; promova valores, como a justiça, a igualdade, a tolerância e o respeito; desenvolva competências e atitudes que reforcem o auto conceito, a auto estima e a auto confiança; promova a capacidade de tomar decisões perante questões relativas à raça, cultura e língua; proporcione aos alunos o conhecimento das culturas com que interagem e onde todos se sintam reconhecidos e valorizados;

- 3.º conteúdos que resultem da permeação do programa oficial com o contributo dos saberes, dos valores e dos recursos que reflectam a diversidade cultural;
- 4.º metodologias que sejam favoráveis à compreensão da multiculturalidade e que, portanto, proporcionem a criação de ambientes de aprendizagem interactivos, cooperativos e inter-étnicos, evitando a discriminação entre pessoas ou culturas e atitudes racistas; estejam adequadas aos diferentes estilos de aprendizagem; permitam a partilha de saberes, valores e experiências; mobilizem materiais didácticos desprovidos de insinuações discriminatórias ou racistas;
- 5.º uma avaliação que adopte modalidades de avaliação que sejam, o mais possível, individualizadas, de modo a respeitar os estilos e ritmos de aprendizagem e as especificidades culturais.

Por este motivo, na escola, para além de se permear o currículo oficial, deve conceder-se maior expressão e visibilidade à educação multicultural, através de intenções explícitas de aprendizagem planeada e sistemática, bem como actuações noutras dimensões curriculares, a que podemos dar o nome de currículo informal. Este tipo de currículo não decorre directamente dos programas oficiais, mas resulta da própria organização do ensino e da vida da instituição escolar. Deste modo, o currículo informal pode, mais facilmente, ser organizado de forma a assumir uma perspectiva multicultural. Os clubes escolares e as actividades de complemento curricular, em geral, são exemplos de como é que o currículo informal se pode apresentar.

Para além do currículo informal, podemos destacar ainda, o currículo oculto, que se identifica com um conjunto de aprendizagens colaterais (Ribeiro, 1993 e Tanner e Tanner, 1975) ou como um subproduto do currículo formal. As aprendizagens não resultam da intenção deliberada e explícita de as promover, uma forma de ganhar a vida mas, acima de tudo, é uma forma de ganhar a vida dos outros, de estimular o amor por aquilo que aprendem.

Neste contexto, segundo Anabela Pereira não se pode ficar alheio à existência de alunos com diversas heranças culturais, pelo que a escola deverá adaptar o seu currículo às diferentes culturas de base – currículo multicultural.

Numa sociedade cada vez mais heterogênea, tanto em termos étnicos como culturais, a imersão num currículo multicultural não só é vantajoso para alunos pertencentes a minorias étnicas e culturais como também para os alunos oriundos da maioria, porque ganham conhecimentos sobre as outras culturas e desenvolvem atitudes de tolerância e respeito para com as diferenças.

As sociedades democráticas devem garantir, a todos, os direitos de cidadania. A igualdade de todos perante a lei e os direitos de participação na vida pública só se tornam reais se todas as crianças e jovens, independentemente das suas origens, tiverem acesso a uma educação de qualidade. Por este motivo, as sociedades democráticas devem oferecer um sistema educativo capaz de assegurar a todos os alunos as mesmas possibilidades e oportunidades de atingirem o máximo das suas potencialidades. Neste âmbito, a educação multicultural é uma condição essencial para garantir esse direito. Só dessa forma, a educação pode ser um instrumento de promoção da igualdade de oportunidades e favorecer a justiça social.

Para as crianças que chegam à escola com graves problemas de adaptação e integração, é necessário que a sociedade mobilize recursos capazes de transformarem essas dificuldades. Desde logo, pondo em prática programas de educação multicultural, de forma a dar voz às culturas minoritárias e a aproximar o currículo das vivências, práticas culturais e experiências das crianças pertencentes a minorias étnicas e culturais.

Importa referir que a pior maneira de lidar com as diferenças é criar programas educativos de menor exigência e de pior qualidade para os alunos que revelam dificuldades em seguir o programa educativo comum. O que é necessário é adaptar as metodologias às diferenças e assegurar apoios sociais e cognitivos aos alunos que deles precisam. O conhecimento da cultura e da língua comum à maioria constitui uma necessidade de todos os alunos, seja qual for a sua cultura materna. É por isso que o currículo multicultural não significa ausência de referências à língua e à cultura da maioria.

Quando se coloca a ênfase na criação de currículos multiculturais, está a afirmar-se a crença de que todas as crianças são educáveis. Contudo, existem alunos que precisam de ser ensinados de maneira diferente ou que precisam de mais tempo para aprender.

Um dos propósitos da educação multicultural é o aprofundamento da sociedade democrática, utilizando a escola como um importante instrumento de justiça social. Uma sociedade democrática deve aprofundar-se em dar mais a quem precise mais, através de uma justa distribuição dos recursos públicos.

A sua importância é tal que, praticamente toda a legislação educativa posterior à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, revela alguma forma de intencionalidade multicultural. Assim sendo, não admira que tenha vindo a influenciar os discursos pedagógico dos professores, embora as práticas docentes estejam ainda bem longe de revelarem uma compreensão e adesão totais aos objetivos da educação multicultural. Apesar do discurso multiculturalista ter influenciado fortemente a legislação escolar e as práticas educativas, continua a haver um enorme hiato entre a retórica e a prática.

Em suma, segundo Maria Emília B. Santos é necessário um currículo comum básico que atenda às necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os cidadãos – que constitua uma espécie de “património de cidadania”- em que se ofereçam quer vias diferentes mas mais académicas e orientadas para o prosseguimento de estudos superiores, quer outras mais profissionalizantes e orientadas para a entrada do mercado de trabalho (mas com idêntico valor para a prossecução de estudos), permitindo proporcionar mais escola para mais pessoas.

Assim, a escola é um espaço organizado e privilegiado para efectivar uma especial circulação de determinados conhecimentos orientados para a possibilidade da sua posterior utilização noutros contextos de reprodução.

Na sociedade surgem exigências e necessidades novas para dar resposta às mudanças apresentadas. A escola nunca será sempre a mesma. A sociedade cognitiva impõe novas solicitações.

A escola não pode continuar a fazer aquilo que sempre fez como se nada tivesse mudado e como se a sua função fosse sempre a mesma.

A função da escola é mutável pelo que só estando aberta à aprendizagem poderá evitar a rotina institucional. Não é aceitável repetir o mesmo esquema, basear-se nos mesmos conceitos, manter a mesma dinâmica, reproduzir os mesmos conteúdos ou utilizar os mesmos métodos, ou seja, não é aceitável manter o currículo de forma indiscutível. É necessário conhecer quais os conteúdos de aprendizagem que a escola deve realizar, reflectindo-se simultaneamente no que ela necessita de aprender.

É indiscutível de que aquilo que os alunos cada vez mais necessitam da parte do sistema educativo não é tanto a informação, sem dúvida necessária, mas a capacidade para organizar e interpretar, atribuindo-lhe um sentido.

Desta forma, o currículo para as escola assume diferentes dimensões fundamentais, que não são estanques entre si mesmas atendendo a que existem entre si vínculos múltiplos e de natureza diferente, nomeadamente:

– **a essência e os resultados do seu ofício;**

A escola deve conhecer a natureza das práticas que realiza e as consequências que essas práticas acarretam.

Necessita de reflectir sobre a natureza, a consecução das suas pretensões e os efeitos secundários do modo de agir.

Face ao exposto, Jacinta Moreira³⁶ afirma que as boas práticas não nascem do nada, pelo que há que considerar que inserido na escola está o professor. Segundo a mesma autora, *um bom professor faz-se*, se se juntar às qualidades que já possui um trabalho sério e uma reflexão consistente. Por este motivo, considera que o enquadramento da actividade docente deve assentar em três vértices do triângulo: acção, reflexão e relação.

– **os conteúdos de aprendizagem para os alunos.**

A escola necessita de rever permanentemente os conteúdos de aprendizagem realizados pelos alunos; não só porque esses conteúdos variam conforme a evolução da ciência que os estuda e estrutura, mas sobretudo porque outros elementos da história e do contexto impõem mudanças.

Segundo José Rocheta, inerente a um processo de mudanças em contexto escolar, o professor desempenha um papel fundamental no exercício da sua actividade. Segundo este e considerando os alunos dos Cursos de Educação Formação, o professor *tem de ser também pai, irmão, tio, enfim, um familiar que seja, antes de tudo o mais, capaz de os ouvir e de perceber qual é o problema*. A resposta para trazer estes alunos de volta ao sistema educativo passa também pela própria escola, que teve de se reestruturar para ir ao encontro das expectativas e das necessidades dos jovens. A diversificação da oferta educativa, com a aposta no ensino profissionalizante, foi a forma encontrada para motivar os alunos a permanecerem na escola, concluindo uma formação que lhes conferisse uma certificação escolar e profissional e constituindo um exemplo objectivo da resposta do Sistema Educativo.

³⁶ Professor(a) premiada pelo Ministério da Educação, no ano lectivo 2007/2008

Sucintamente, todas as ciências sofrem transformações, muda a investigação, produzem-se rectificações, diversificam-se os âmbitos, descobrem-se novos conceitos, pelo que é indispensável e necessário abordar igualmente a selecção e estruturação dos conteúdos, o que, por seu turno, exige um debate permanente e coordenado entre todos os membros das diversas equipas de professores.

2.1. Estrutura curricular no 3º ciclo do ensino básico

O terceiro ciclo do ensino básico compreende três anos lectivos, constituindo o ano final o termo de escolaridade obrigatória de nove anos. Pode ser prestado em escolas básicas integradas, em escolas básicas do 2º e 3º ciclos, ou em escolas secundárias com 3º ciclo.

De acordo com a Lei de bases do Sistema Educativo, são objectivos específicos deste ciclo:

- *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,*
- *a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma do individuo.*

Considerando as orientações do Debate Nacional da Educação (DNE), visando atingir os objectivos mencionados anteriormente, o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico – (a escolaridade básica de 9 anos)- devem assegurar um longo tronco cultural comum, onde se:

- introduzam metodologias activas e de componentes práticas de índole científica, tecnológica, artística ou outras, através do alargamento de opções curriculares;
- diminua o número de disciplinas, atendendo à análise referente ao Relatório Abandono Escolar;
- efectue a revisão dos programas tendo em conta não só as competências a desenvolver, mas também a imprescindível articulação horizontal e vertical dos conteúdos programáticos;
- realize uma reflexão sobre as novas áreas curriculares não disciplinares, reconhecendo-se a Formação Cívica enquanto um espaço curricular importante, que permite o desenvolvimento de competências sociais e a

abordagem de assuntos e situações relacionadas com a turma e os seus problemas/necessidades.

Neste ciclo, o ensino regular está organizado por disciplinas ou grupos de disciplinas, em regime de pluridocência, com um professor por disciplina ou área curricular não disciplinar.

A tabela a seguir representa esquematicamente a organização dos componentes do currículo no 3º ciclo do Ensino Básico, de acordo com o ano de escolaridade, e a respectiva carga horária semanal.

COMPONENTES DO CURRÍCULO		Carga horária semanal (1 = 90 min.) (a)				
		7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total Ciclo	
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	Áreas curriculares disciplinares: ✓ Língua Portuguesa ✓ Língua Estrangeira: LE1 - Inglês / LE2 - Francês / Espanhol (g)	2 1,5 / 1,5	2 1,5 / 1,5	2 1,5 / 1	14,5	
	Ciências Humanas e Sociais: ✓ História ✓ Geografia	1 1	1,5 1	1,5 1	7	
	✓ Matemática	2,5	2,5	2	7	
	Ciências Físicas e Naturais ✓ Ciências Naturais ✓ Físico-Química	(h) 1 1	(h) 1 1	(h) 1,5 1,5	7	
	Educação Artística ✓ Educação Visual ✓ Oficina de Teatro / Artes e Tecnologias Artísticas (b)	(c) 1	(c) 1	(d) 1,5	5,5	
	✓ Educação Tecnológica	1	1			
	✓ Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5	
	✓ Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação			1	1	
	Formação Pessoal e Social	Educação Moral e Religiosa (e)	0,5	0,5	0,5	1,5
		Áreas curriculares não disciplinares: (f) Área de projecto Estudo acompanhado Formação Cívica	1 1 0,5	1 1 0,5	0,5 1 0,5	7
Total		18	17(17,5)	17,5(18)	51,5 (53)	
Actividades de enriquecimento (h)						

Tabela 4 – Matriz curricular do Ensino regular

(a) Carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos.

(b) Oferta da Escola, na área da Educação Artística.

- (c) Nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, os alunos têm Educação Visual ao longo do ano lectivo; Oficina de Teatro e Artes e Tecnologias Artísticas são semestrais, havendo troca de alunos entre uma delas e Educação Tecnológica.
- (d) No 9.º ano de escolaridade, do conjunto das disciplinas que integram os domínios artísticos e tecnológicos, os alunos escolhem uma única disciplina das que frequentaram nos 7.º e 8.º anos.
- (e) Disciplina de frequência facultativa.
- (f) Estas áreas são desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma. A Formação Cívica é assegurada pelo Director de Turma. A Área de Projecto e a Área de Estudo Acompanhado são asseguradas, cada uma, por um professor.
- (g) A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória no 3º ciclo, pode ser escolhida entre Francês, Inglês, Alemão ou Espanhol.
- (h) Actividade de carácter facultativo: clubes e espaços
- (i) Turnos

A matriz curricular do 3º ciclo do Ensino Básico caracteriza-se pela sua componente central do currículo apontar para a Educação para a Cidadania, considerando especificamente ainda a componente de Formação Pessoal e Social.

Na componente Educação para a Cidadania encontram-se as áreas curriculares disciplinares:

- LÍNGUA PORTUGUESA;
- LÍNGUA ESTRANGEIRA: uma iniciada no 6º ano de escolaridade e uma outra a iniciar no 7º ano de escolaridade;
- CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS:
 - História;
 - Geografia;
- MATEMÁTICA;
- CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS:
 - Ciências Naturais;
 - Físico-Química;
- EDUCAÇÃO ARTÍSTICA:
 - Educação Visual;
 - Oficina de Teatro/Artes e Tecnologias Artísticas;
- EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA;
- EDUCAÇÃO FÍSICA;
- INTRODUÇÃO ÀS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.

Na componente de Formação Pessoal e Social encontram-se Educação Moral e Religiosa, as actividades de enriquecimento e as áreas curriculares não disciplinares:

- ÁREA DE PROJECTO;
- ESTUDO ACOMPANHADO;
- FORMAÇÃO CÍVICA.

A escola pode, ainda organizar actividades de enriquecimento, de carácter facultativo, de natureza lúdica ou cultural, integradas no Projecto Educativo da Escola.

Note-se que as directrizes para o trabalho a desenvolver pelos alunos nas diferentes componentes de formação apelam para integração de actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

2.2. Estrutura curricular dos cursos de educação e formação

A estrutura curricular dos Cursos de Educação e Formação³⁷ compreende as componentes de formação sociocultural, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho. Esta modalidade de formação pode ainda integrar um estágio complementar pós-formação com a duração máxima de 6 meses.

A **componente de formação sociocultural** é constituída pelos domínios que visam proporcionar a aquisição de competências, atitudes e conhecimentos, numa perspectiva de: aproximação ao mundo do trabalho e da empresa; sensibilização às questões da cidadania e do ambiente e aprofundamento das questões de saúde, higiene e segurança no trabalho.

A **componente de formação científica** é constituída pelos domínios que visam proporcionar a aquisição de competências no âmbito das ciências aplicadas, que servirão de base à componente de Formação Tecnológica. Os domínios que integram esta componente de formação serão seleccionados de acordo com o perfil de saída visado no quadro da área de formação em que se insere.

A **componente de formação tecnológica** organiza-se em função das competências a adquirir correspondentes à qualificação profissional a obter, tendo em conta a diversidade dos públicos e contextos. Está estruturada em torno de itinerários de qualificação por

³⁷ Despacho conjunto n.º 279/2002 - Regulamenta o plano de concepção de cada projecto, mencionando orientações e procedimentos técnico-pedagógicos.

unidades de formação, tendo em vista a aquisição de competências no domínio das tecnologias da informação e das tecnologias específicas da área profissional.

A componente de formação prática, estruturada com base num plano individual ou roteiro de actividades a desenvolver em contexto de trabalho, assume a forma de estágio sob orientação de um tutor. Visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir, para a inserção no mundo do trabalho e para a formação ao longo da vida.

A matriz curricular dos cursos do tipo 1, 2, 3 da tabela a seguir ilustra a organização acima mencionada, tendo em conta as respectivas componentes de formação e sua relação com as áreas de competência e os domínios de formação.

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA	DOMÍNIOS DE FORMAÇÃO
SOCIOCULTURAL	Línguas, cultura e comunicação	Língua Portuguesa
		Língua Estrangeira
		Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e sociedade	Cidadania e Mundo Actual
		Segurança e Saúde no Trabalho
		Educação Física
Científico	Matemática	Matemática Aplicada
		Disciplina Específica 2
	Tecnologias específicas	Itinerário de qualificação
PRÁTICA	Estágio em contexto de trabalho	

Tabela 5 - Áreas de competência e disciplinas/domínios/unidades de formação nos CEF de 1, 2 e 3

As tecnologias específicas 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, Cortiça e Mobiliário
- Mecânica e Manutenção
- Metalurgia e Metalomecânica
- Serviços Pessoais e à Comunidade
- Têxtil e Vestuário

Ressalva-se que as áreas de formação são sujeitas a alterações de acordo com o levantamento realizado e da oferta educativa da escola.

Tabela 6 – Matriz curricular dos cursos

		Componentes de Formação	Total de horas (Ciclo de formação)	
Tipo	1	Componente de formação sócio-cultural:	(a)	(b)
		Língua Portuguesa	288	90
		Língua Estrangeira	96	45
		Cidadania e Mundo Actual	192	90
		Tecnologias de Informação e Comunicação		
		Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho.....	96	45
		Educação Física.....	30	30
		<i>Subtotal</i>	192	45
			894	345
		Componente de formação científica:		
		Matemática Aplicada.....		
		Disciplina/domínio específica (o)2.....	(c) 288	(c) 90
		<i>Subtotal</i>		
			288	90
		Componente de formação tecnológica:		
Unidade (s) do itinerário de qualificação associado (b)	480	480		
Componente de formação prática:				
Formação em Contexto de Trabalho (c).....				
<i>Total de horas/cursos</i>	210	210		
	1872	1125		
2	Componente de formação sócio-cultural:			
	Língua Portuguesa.....	192		
	Língua Estrangeira.....	192		
	Cidadania e Mundo Actual	192		
	Tecnologias de Informação e Comunicação.....			
	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho.....	96		
	Educação Física.....	30		
	<i>Subtotal</i>	96		
		798		
	Componente de formação científica:			
	Matemática Aplicada.....			
	Disciplina/domínio específica (o).....	(d) 333		
	<i>Subtotal</i>	333		
	Componente de formação tecnológica:			
	Unidade (s) do itinerário de qualificação associado (b).....	768		
Componente de formação prática:				
Formação em Contexto de Trabalho (c).....	210			
<i>Total de horas/cursos</i>	2109			
	Componente de formação sócio-cultural:			
	Língua Portuguesa.....	45		
	Língua Estrangeira.....	45		
	Cidadania e Mundo Actual	21		
	Tecnologias de Informação e Comunicação.....			
	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho.....	21		
	Educação Física.....	30		
<i>Subtotal</i>	30			

3	Componente de formação científica:	192	
	Matemática Aplicada.....		
	Disciplina/domínio específica (o).....		
	<i>Subtotal</i>	(d) 66	
		66	
	Componente de formação tecnológica:		
	Unidade (s) do itinerário de qualificação associado (b).....		
		732	
	Componente de formação prática:		
	Formação em Contexto de Trabalho (c).....		
	<i>Total de horas/cursos</i>	210	
		1200	
4	Componente de formação sócio-cultural:		
	Português.....	45	
	Língua Estrangeira.....	45	
	Cidadania e Sociedade.....	21	
	Tecnologias de Informação e Comunicação.....		
	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho.....	21	
	Educação Física.....	30	
	<i>Subtotal</i>	30	
		192	
	Componente de formação científica:		
	Disciplina/domínio científica(o) 1 (c).....		
	Disciplina/domínio científica(o) 2 (c).....		
	<i>Subtotal</i>	(b) 90	
		90	
	Componente de formação tecnológica:		
Unidade (s) do itinerário de qualificação associado (d).....			
	738		
Componente de formação prática:			
Formação em Contexto de Trabalho (e).....			
<i>Total de horas/cursos</i>	210		
	1230		

2.3. Depuração de currículos e programas

Anabela Rosa Estêvão, numa carta enviada ao jornal Expresso e intitulada *Ser professora*, refere:

“Este ano lectivo, a minha escola abriu dois Cursos de Educação e Formação... Fotocopiei o programa curricular dos módulos correspondentes ao 1º dos dois anos de curso. Fiquei ligo céptica quando vi que, para futuros electricistas, os programas previam a leitura orientada de obras literárias como “Falar verdade amentir”, de Almeida Garret; e “A Saga” de Sophia de Mello Breyner Andresen. É certo que a cultura nunca ocupa lugar,... “

O cepticismo mencionado no excerto anterior, é um sentimento partilhado pela generalidade do corpo docente, pelo que é urgente uma profunda reestruturação dos planos de estudo e programas, considerados demasiado extensos, desconexos e inadaptados aos respectivos grupos etários a que se destinam, deverá seguir esta mesma orientação estratégica: repousar num aturado trabalho de avaliação, inscrito num serviço central de desenvolvimento curricular, realizado por uma equipa de técnicos altamente competente, desligada de compromissos editoriais, equipa essa devidamente reconhecida por todos os interessados e apta, dentro de alguns anos a propor as medidas adequadas para, neste plano, melhorar a educação. Ao mesmo tempo, importa recolher os contributos de todos os interessados na melhoria da educação no que respeita à redefinição dos perfis de saberes e competências a adquirir por todos no termo dos principais ciclos de estudo bem como os instrumentos da respectiva aferição e avaliação.

Actualmente alguns factores como: a quantidade e diversidade de disciplinas, a elevada carga horária, a extensão dos currículos disciplinares, uma elevada densidade de termos e conceitos são identificados como restrições à capacidade de aprender, influenciando igualmente a própria capacidade de ensinar. Os apelos, por parte dos profissionais da educação, no que se refere à expurgação do acessório, à recentralização no essencial e à criação de condições para a vivenciação e apropriação individual e colectiva de conhecimento e de ferramentas estruturantes tem-se feito sentir.

3. Avaliação e certificação

3.1. Avaliação

Nos Cursos de Educação Formação a avaliação³⁸ é contínua, revestindo um carácter regulador, e sumativa trimestralmente e no final de cada nível de escolaridade. Realiza-se por disciplina e por componente de formação.

Desta forma, verifica-se que nestes cursos a avaliação reveste as seguintes formas:

³⁸ Despacho - Conjunto n.º 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 n.º 1,2,3 e 6 do artigo 18º do despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho.
Despacho Normativo n.º 22/2006, Série I-B, de 31 de Março – Regulamenta quem realiza os exames do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

– **INTERNA - Contínua**

Com um carácter regulador, proporcionando um reajustamento do processo ensino aprendizagem e o estabelecimento de um plano de recuperação que permita a apropriação pelos formandos de métodos de estudo e de trabalho, proporcionando o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma maior autonomia na realização das aprendizagens.

Neste contexto, é imprescindível uma referência ao regime de assiduidade que legalmente se impõe cumprir neste tipo de cursos.

Neste sentido, os procedimentos a adoptar no que se refere à assiduidade seguem o estabelecido nos números 1, 2 e 3 do artigo 9.º do Regulamento anexo ao Despacho Conjunto nº453/2004, de 27 de Julho, conjugado com o disposto nos artigos 21.º e 22.º da Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro (Estatuto do Aluno).

Verificando-se a existência de faltas dos alunos, independentemente da sua natureza, pode a escola promover a aplicação de medidas correctivas, de entre aquelas previstas no Artigo 26º do Estatuto do Aluno e outras previstas no regulamento interno do estabelecimento de ensino, cabendo, neste contexto, à escola decidir sobre a eventual aplicação da medida de prolongamento de actividades, sempre que a mesma se enquadre nas finalidades consagradas no artigo 24º e tendo em conta os critérios de determinação constantes do artigo 25º, ambos do Estatuto do Aluno.

Assim, para todos os efeitos previstos no Estatuto do Aluno, o limiar de assiduidade dos alunos relativamente às disciplinas dos CEF é o seguinte:

- a) 90% da carga horária da disciplina ou domínio, admitindo-se um limite de 10% de faltas, independentemente da natureza das mesmas e sem prejuízo do disposto na alínea seguinte;
- b) 93% da carga horária da disciplina ou domínio, admitindo-se um limite de 7% de faltas exclusivamente injustificadas.

Ultrapassado o limiar de assiduidade dos alunos, nas condições já enunciadas, haverá lugar à realização, logo que avaliados os efeitos da aplicação das medidas correctivas, de uma prova de recuperação nos termos previstos pelo conselho pedagógico (ou estrutura correspondente, tratando-se de estabelecimento de ensino particular ou cooperativo).

A prova de recuperação deve ser adequada à situação específica do aluno e à natureza da disciplina ou disciplinas, o que pressupõe o recurso ao(s) instrumento(s) de avaliação considerado(s) mais apropriado(s) para que o aluno faça prova da sua recuperação nas matérias e/ou competências desenvolvidas durante a respectiva ausência. O formato da prova a aplicar decorre da situação específica, podendo ser de natureza oral, prática ou escrita, pelo que a ficha de avaliação ou o teste escrito constituem apenas um de entre vários instrumentos de avaliação passíveis de aplicação. A prova de recuperação a aplicar na sequência de faltas justificadas tem como objectivo exclusivamente diagnosticar as necessidades de apoio tendo em vista a recuperação de eventual défice das aprendizagens. Assim sendo, a prova de recuperação não pode ter a natureza de um exame, devendo ter um formato e um procedimento simplificado, podendo ter a forma escrita ou oral, prática ou de entrevista. A prova referida é da exclusiva responsabilidade do professor quelecciona a disciplina em causa. Da prova de recuperação realizada não pode decorrer a retenção, exclusão ou qualquer outra penalização para o aluno, apenas medidas de apoio ao estudo e à recuperação das aprendizagens, sem prejuízo da restante avaliação (Despacho n.º 30265/2008, de 24 de Novembro).

Caso o aluno obtenha aprovação na prova (n.º 4 do artigo 22.º do Estatuto do Aluno), retoma o seu percurso escolar normal, sem prejuízo da competência da escola para determinar os efeitos administrativos das faltas injustificadas dadas pelos alunos antes da realização da prova de recuperação, nomeadamente, no que diz respeito ao facto de essas faltas entrarem ou não no cômputo de posteriores faltas que o aluno venha a dar.

Contudo, caso o aluno não obtenha aprovação na prova (n.º 3 do Artigo 22º do Estatuto do Aluno), o conselho de turma pondera a justificação ou injustificação das faltas dadas, o período lectivo, o momento em que a realização da prova ocorreu e, eventualmente, os resultados obtidos nas restantes disciplinas, podendo optar entre:

i) O cumprimento de um plano de acompanhamento especial, com a previsão de actividades de enriquecimento curricular ou de apoio educativo, que contribuam para que os alunos adquiram os conhecimentos e as

competências consagradas nos currículos em vigor, e a consequente realização de uma nova prova;

ii) A retenção do aluno, quando o mesmo esteja inserido no âmbito da escolaridade obrigatória ou a frequentar o ensino básico (T1, T2 ou T3), mantendo-se no ano lectivo seguinte no ano de escolaridade que está a frequentar⁴ — neste sentido, todos os alunos que frequentam CEF de nível básico devem frequentar o percurso iniciado até ao final do ano, independentemente da sua idade;

iii) A exclusão do aluno que frequente um curso T4, F.C., T5, T6 ou T7, e que se encontre fora da escolaridade obrigatória, com a impossibilidade de o mesmo frequentar, até ao final do ano lectivo em curso, a disciplina ou disciplinas em relação às quais não obteve aprovação na referida prova.

A situação de retenção pode implicar o eventual encaminhamento do aluno para outra oferta/ escola caso a escola não inicie o mesmo curso no ano lectivo seguinte.

Os alunos que frequentem cursos T1, T2 ou T3 e tenham ultrapassado o número de faltas permitido no estágio (5%) não poderão obter qualquer certificação profissional, podendo, no entanto, obter certificação escolar de final de ciclo, desde que tenham cumprido o estabelecido no número 3 do Artigo 18.º do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho. É no entanto de referir que, sendo a componente de formação prática uma parte integrante desta modalidade de educação e formação, o não cumprimento do regime de assiduidade a esta componente de formação não permitirá ao aluno desenvolver as competências correspondentes ao perfil de saída de determinado itinerário de formação tal como estava previsto no plano de transição para a vida activa e de acordo com o carácter de dupla certificação que caracteriza esta oferta.

Os alunos que frequentem cursos T4, F.C., T5, T6 ou T7 e tenham ultrapassado o número de faltas permitido no estágio não poderão obter qualquer certificação.

Os alunos referidos nos pontos anteriores podem requerer certidão das componentes ou das disciplinas em que obtiveram aproveitamento.

Aos alunos referidos nos pontos 2.2.1 e 2.2.2, deverá a escola, sempre que possível, através do Director de Curso, do Professor Acompanhante de Estágio e dos SPO, e articuladamente com o aluno e respectiva família, proporcionar a

oportunidade de novo estágio, em momento e na empresa que se considerem mais apropriados.

Em situações excepcionais, em que a falta de assiduidade seja devidamente justificada, os alunos poderão prosseguir o estágio, de forma a totalizar as 210h previstas.

Os alunos que reprovem no estágio por falta de assiduidade não realizam PAF.

– **INTERNA – Sumativa**

Ocorre em três momentos sequenciais, coincidentes com os períodos de avaliação estabelecidos para o ensino regular. Realiza-se por disciplina ou domínio e por componente de formação, podendo expressar-se numa escala de 0 a 5 valores.

– **Prova de Avaliação Final (PAF).**

Ocorre no final do curso, para os formandos dos cursos dos tipos 2, 3, 4, 5, 6 e 7, e assume o carácter de prova de desempenho profissional. Consiste na realização, perante um júri, de um ou mais trabalhos práticos, baseados nas actividades do perfil de competências visado, devendo avaliar os conhecimentos e competências mais significativos.

– **Exames de Equivalência à Frequência**

– **EXTERNA**

Exames Nacionais de Língua Portuguesa e Matemática de 9.º ano de escolaridade, só para os formandos que estejam interessados em prosseguir estudos nos Cursos Científico - Humanísticos do Ensino Secundário.

3.2. Certificação

Os Cursos de Educação Formação conferem os mesmos certificados do ensino regular, ou seja, correspondem ao 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade, bem como paralelamente uma qualificação profissional de nível 1, 2 e 3, respectivamente. Os alunos/formandos podem prosseguir estudos em formações pós-secundárias, não -

superiores, que conferem qualificação profissional de nível 4, ou de nível superior, mediante a realização de exames nacionais, conforme legislação aplicável.

Tabela 7 – Tipologia dos percursos – Condições de acesso e certificação

Tipo de cursos	Habilitações de acesso	Duração mínima * (nº anos lectivos) -(horas)	Certificação escolar	Certificação Profissional (nível)
Tipo 1	Inferior ao 1º ciclo	1 – 1125	1º Ciclo do EB	1
Tipo 2	Superior ao 1º ciclo e inferior ao 2º ciclo	1- 2109	2º Ciclo do EB	1
Tipo 1+2	Inferior ao 1º ciclo	1 **	2º Ciclo do EB	1
Tipo 3	Superior ao 2º ciclo e Inferior ao 3º ciclo	2 - 1200	3º Ciclo do EB	1
Tipo 4	Superior ao 2º ciclo e Inferior ao 3º ciclo	2 - 1230	3º Ciclo do EB	2

* Nas escolas básicas e secundárias

** Maior carga horária do que o Tipo 1

A conclusão de cada ciclo de formação permite o prosseguimento de estudos e a obtenção de formação nos níveis seguintes:

- a conclusão de um CEF Tipo 1 permite o ingresso no 3º ciclo do ensino básico;
- a conclusão de um CEF de Tipo 2 ou 3 permite-te o ingresso num dos cursos do nível secundário de educação, desde que:
 - cumpra o curso de formação complementar, optando por continuar numa modalidade de formação;
 - realize o exame nacional do 9º ano de escolaridade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, optando por uma modalidade geral de educação;
- a conclusão de um CEF de Tipo 4 permite o prosseguimento de estudos num CEF de Tipo 5;
- a conclusão de um CEF de Tipo 5, 6 ou 7 permite o prosseguimento de estudos:

- num Curso de Especialização Tecnológica, numa área de estudos afim;
- num curso de nível superior, desde que cumpra os requisitos constantes do regulamento de acesso ao ensino superior.

Em síntese, a conclusão de um CEF, com total aproveitamento, independentemente da tipologia dos cursos, confere certificação escolar equivalente ao 6.º, 9.º ou 12.º anos de escolaridade e certificação profissional de nível 1, 2 ou 3, respectivamente. Estes níveis são equiparados à qualificação de níveis considerada pela União Europeia, segundo a qual:

- **Nível 1** - corresponde a uma pré-qualificação para o exercício de uma actividade, que diz respeito a um trabalho simples, que envolve conhecimentos técnicos e capacidades limitadas.
- **Nível 2** – corresponde a uma qualificação completa para o exercício de uma actividade com capacidade de utilizar os instrumentos e técnicas com ela relacionadas. Esta actividade respeita principalmente a um trabalho de execução que pode ser autónomo no limite das técnicas que lhe dizem respeito.

Todos os cursos são acrescidos de uma formação prática em contexto de trabalho, a desenvolver numa empresa, com duração entre um e três meses, constituindo uma experiência na respectiva área de formação técnica, permitindo uma adequada inserção profissional.

Sempre que se verifiquem as condições de certificação profissional e de avaliação específica exigidas pelo Sistema Nacional de Certificação Profissional, os formandos têm acesso ao respectivo certificado de aptidão profissional (CAP).

Para acompanhamento da avaliação do funcionamento dos CEF, foi criado um Conselho de Acompanhamento, constituído por elementos do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social que apresenta, anualmente, às tutelas um relatório de descrição e avaliação relativamente ao desenvolvimento desta oferta formativa.

4. Ensino - aprendizagem nos Cursos de Educação Formação

Segundo J. Bernardino Lopes, conhecer as características dos alunos é uma tarefa essencial para preparar o processo Ensino – Aprendizagem. Este conhecimento deve ser entendido como uma tarefa quotidiana. Quantas mais dimensões do aluno se conhecerem

mais fácil é para o professor mediar a aprendizagem e mobilizar os seus saberes. Não se pode descurar os conhecimentos extra-curriculares que constituem o factor que poderá potenciar as aprendizagens e contextualizar o ensino, tornando-o mais relevante e pertinente.

Assim como o conhecimento dos alunos é determinante para o sucesso dos CEF's, o conhecimento da escola e do meio escolar também o é.

No entanto, segundo o mesmo autor, conhecer a escola não é apenas saber quais os recursos de que dispõe. É necessário conhecer as pessoas, as suas práticas, os seus lugares de encontro, saber quais são as pessoas chave e o modo como pensam e agem. É, também, necessário saber como funciona em termos institucionais, isto é, como são formadas as ideias e como são tomadas as decisões e de que modo a comunidade escolar age em conformidade, bem como as relações que a escola mantém com o exterior e conhecer as ambições da escola no que concerne às aprendizagens dos seus alunos consignadas em documentos como Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola; Plano de Actividades e Projecto Curricular de turma.

A escola está, necessariamente, inserida num meio sócio -económico com determinadas características, pelo que adquirir conhecimento sobre as mesmas pode ser fundamental para se seleccionarem situações físicas relevantes para os alunos e conhecer mais aprofundadamente os próprios alunos. Todo o conhecimento deve ser construído a partir de e com contextos problemáticos com relevância do ponto de vista CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) e pertinentes para os alunos. Contudo, é ainda de referir que se deve atender às linguagens utilizadas, já que não é indiferente o tipo e a sequência de linguagens a usar para que os conceitos se desenvolvam e construam de modo adequado.

Subjacente ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem deve estar a preocupação de promover, simultaneamente, o desenvolvimento da autonomia nas diferentes vertentes de formação.

Na vida actual é preciso ser capaz de tomar a decisão certa, sabendo que é preciso assumir também as consequências dessa decisão, pelo que o desenvolvimento da autonomia constitui uma das preocupações da educação escolar.

Ser autónomo é ser capaz de agir, é ser independente, é saber respeitar o semelhante, é saber assumir responsabilidades, é, em suma, saber ser e saber viver com os outros, cumprindo, em plenitude, a verdadeira vocação do Homem que tem como destino viver em Sociedade.

Assim, um aluno que tenha desenvolvido a sua capacidade de autonomia será capaz de assumir responsabilidades comportamentais e, conseqüentemente, ser capaz de aprender a modificar comportamentos, pressupondo que também entende que ser autónomo é poder assumir a liberdade de actuar segundo regras de conduta universalmente aceites.

Neste desenvolvimento a escola assume um papel decisivo, já que proporciona aos jovens que a frequentam a alteração das suas formas de ser e agir.

As estratégias e medidas aplicadas no processo ensino – aprendizagem nos Cursos de Educação e Formação devem atender aos saberes e competências que o DNE considerou necessários para o cidadão do século XXI. Neste contexto, referiram:

“Vários depoimentos pessoais e institucionais sublinham a importância de competências essenciais à construção pessoal e à aprendizagem, como a capacidade de aprender, a capacidade de pensar por si e a resistir à pressão da maioria. A preparação “dos cidadãos do futuro para enfrentar as mudanças contínuas da sociedade, contribuindo essencialmente para o desenvolvimento da autonomia, espírito crítico e de iniciativa”. A capacidade de valorizar o trabalho e “o saber pelo saber” são geralmente mencionadas nos depoimentos recolhidos e nos seminários realizados. Noutros, salienta-se a importância de se proporcionarem aos jovens aprendizagens significativas, no respeito pelos seus interesses, aspirações, necessidades e capacidades (...) que acabam por reconhecer que preferiam estar a frequentar outro e que mudam ou desistem de estudar. (...) Consideramos importante fomentar, de forma mais determinada, este ensino mais próximo da vida e do mundo.”

Assim, no DNE, em diferentes domínios, consideraram-se como prioritários os saberes e competências que se seguem:

- **Domínio da língua portuguesa** como estrutura de um pensamento rigoroso e instrumento de comunicação adequado, compreendendo o saber ouvir, falar, ler e escrever correctamente – “português mais apurado e sem erros”, “compreender o que lhes dizem”, “escrever legivelmente”, “usar a língua portuguesa de forma a adequada em diferentes situações de comunicação, “desenvolver a capacidade de expressão/ “comunicação oral e escrita de ideias e sentimentos”, “desenvolver a competência oral e escrita em língua portuguesa”, “garantir o conhecimento explícito, por cada aluno, das regras de funcionamento da língua portuguesa, fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e afectivo e para a aprendizagem de outras línguas”.
- **Comunicação em línguas estrangeiras**

A necessidade de aprender inglês “escrever, ler, falar inglês” já é considerada um dado adquirido pelos alunos, mas estes manifestam interesse em aprender outras línguas estrangeiras, sobretudo europeias – francês, alemão, espanhol são nomeadas, mas também não europeias – “indiano”. Enquanto o inglês surge justificado pelas necessidades profissionais “para ter um bom emprego”, “em qualquer trabalho é preciso”, as outras línguas aparecem mais ligadas ao interesse – “por opção”, “para viajar”, embora também para “arranjar empregos fora do país”.

Para as escolas, é importante “usar pelo menos uma língua estrangeira para comunicar adequadamente em situações do quotidiano”.

– **Domínio das TIC**

O domínio das tecnologias de informação e comunicação aparece referenciado não apenas instrumentalmente – “saber utilizar os computadores” – mas também exigido a construção de um pensamento crítico e a capacidade de utilizar inteligentemente a informação: “utilizar as TIC para pesquisar, organizar e comunicar a informação necessária”. Hoje em dia se não se souber um pouco de inglês ou de computadores torna-se difícil arranjar trabalho.

– **Competências sociais e cívicas**

Estas competências aparecem mencionadas pelos alunos, sobretudo a nível interpessoal: “saber respeitar os outros”, “praticar esse respeito”, “ser educado”, “saber ter responsabilidades, conhecimento e respeito pelos outros”, “saber gerir conflitos”, “ter uma opinião e não recear expressá-la”, “saber lidar com vários tipos de pessoas”, “saber comunicar e conviver em sociedade”. Os saberes básicos integram conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias, devem ser orientados para a acção, isto é, não devem ser meramente teóricos. Devem ser transversais, atravessando os modos convencionais de organização disciplinar do conhecimento a preparação “dos cidadãos do futuro para enfrentar as mudanças contínuas da sociedade, contribuindo essencialmente para o desenvolvimento da autonomia, espírito crítico e de iniciativa”; a aquisição de “competências básicas de cidadania e ecocivismo” – saber ouvir, saber estar, ser responsável e autónomo, respeitar os outros e o meio em que estão inseridos.

O exercício da cidadania tem de ser assumido antes do mais como um exercício de emancipação, de ruptura com o que oprime e constrange, de

inconformismo com o que é injusto, de afirmação da felicidade individual e colectiva. A cidadania tem de ser a afirmação da possibilidade de um futuro alternativo.

– **Competências de expressão artística e desportiva**

Muitos alunos gostariam de aprender uma expressão artística: dançar, tocar um instrumento e representar são as mais nomeadas, mas cantar, aprender fotografia, escrever, fazer um jornal ou um rádio, desenhar também são referidos. As competências de expressão artística aparecem sempre associadas ao prazer e raramente a qualquer preocupação profissional. As competências desportivas reúnem frequentemente o prazer e a possibilidade de trabalho nessa área – “gostava de aprender novos desporto e de tirar um curso de desporto”, “depois do 9º ano é a área que quero seguir”.

Estas competências são igualmente referidas por alguns professores: “a expressão, seja plástica, verbal, corporal ou musical constituem a revelação do ser. Nesta perspectiva reconhece-se, cada vez mais, a importância da Educação Artística nos programas escolares”.

– **Competências científicas e Matemáticas**

Estas competências são escassamente mencionadas pelos alunos. A matemática aparece reduzida a “fazer cálculos de Matemática”, “fazer contas”, e sempre na coluna do dever. Já as referências às Ciências, embora raras, surgem maioritariamente na coluna do prazer: “Biologia”, “o corpo humano”, “tudo o que tenha a ver com animais”.

É em depoimentos pessoais que a importância da cultura científica é sublinhada: “ao défice de cultura científica de um povo corresponde sempre um défice de cultura democrática”.

A importância da Matemática no quotidiano é realçada por quem tem uma visão exterior da escola. É essencial o conhecimento real e o domínio concreto e utilizável ou prático da Matemática, sobretudo da aritmética e da geometria e com um crescimento natural das capacidades de abstracção.

– **Cultura humanística**

A maioria dos alunos gostaria ou considera necessário “saber de tudo um pouco” ou “o básico de todas as disciplinas”, “as coisas mais importantes”, “um mínimo de cultura geral”. Alguns, raros, acham importante conhecer a “História Mundial”, algumas obras literárias.

Para os professores de línguas, “qualquer língua tem atrás de si uma história longa e uma literatura própria. Aprender uma língua significa conhecer aspectos culturais – de cultura, património e cultura do quotidiano – e dos autores e da literatura escrita nessa língua”.

- **A aprendizagem de vida e preparação para o trabalho:** da parte dos alunos regista-se uma preocupação grande com “o trabalho”, “o emprego” e “a profissão”. A maioria dos alunos desejaria ter mais orientação vocacional/profissional e consideram necessário aprender “o essencial para a profissão que queiram seguir”, “as bases fundamentais para virem a tirar um curso e irem para o trabalho”, “o suficiente para entrar no mercado de trabalho e de ter uma vida estável”. Outras competências mais gerais são “aprender a gerir a sua vida”, “fazer as escolhas certas”, “ter vontade de trabalhar”, “saber ter um plano para o futuro” ou simplesmente, “a viver e a lutar pela vida e por aquilo que querem”.

Associado a estas competências está o desejo de aprendizagens muito práticas como “aprender a cozinhar”, “conduzir um carro”, “gerir os eu dinheiro” e “resolver problemas do dia-a-dia”.

No seu conjunto, as competências identificadas são coerentes com os princípios enunciados pela UNESCO sobre a Educação para o século XXI – e implicam a consolidação das 4 aprendizagens estruturantes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Outras recomendações de documentos internacionais mais recentes poderiam ser relatadas, como são a Recomendação sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida – quadro de referência europeu, Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006, ou mesmo de outros países, como seja “Le socle commun des connaissances et des compétences – tout ce qu’il est indispensable de maîtrise à já fin de la scolarité obligatoire”, (Decreto nº 2006-830 de 11 de Julho de 2006), França, 2006.

Resumidamente, os alunos, em particular os alunos dos CEF’s, crianças e jovens, têm uma forma de ser e de reagir diferente dos adultos ou mesmo dos jovens de outras épocas devido à acção de influências diversas vindas das famílias, dos meios de comunicação dos seus colegas e da sociedade em geral, pelo que é essencial conhecer com precisão o contexto em que a escola está inserida e a cultura do bairro onde vivem as famílias.

A adaptação a esta nova realidade escolar, fruto da globalização e da sociedade do conhecimento, pauta-se por diferenças significativas no que respeita à forma de ser, entender, relacionar-se, amar e viver, tem que ter em especial atenção que as aprendizagens têm diferentes naturezas, sentidos e finalidades. Uma afectam a esfera da razão e outras a dimensão emocional das pessoas, sendo necessário que a classe docente efectue aprendizagens de conteúdo conceptual e de natureza atitudinal e processual.

Actualmente, verifica-se que os alunos vêm hoje para a escola com um caudal incomensurável de informação, caracterizando-se esta por ser fragmentária, desconexa e contraditória, pelo que todos deverão estar atentos e adquirir competências que lhes possibilitem uma plena integração na sociedade global em que se vive.

5. Equipas pedagógicas

O desenvolvimento dos Cursos de Educação e Formação é assegurado por uma equipa pedagógica (equipa formativa) coordenada pelo coordenador da acção, a qual integra ainda os formadores das diversas unidades de formação, profissionais de orientação ou outros que intervêm na preparação e concretização do mesmo.

Caberá a cada uma destas equipas pedagógicas a organização, realização e avaliação do curso, nomeadamente a articulação interdisciplinar e o apoio à acção técnica – pedagógica dos formadores ou outros profissionais que a integram, bem como o acompanhamento do percurso formativo dos formandos, promovendo o sucesso e, através de um plano de transição para a vida activa, uma adequada inserção no mercado de trabalho ou em percursos subsequentes.

Assim, com o intuito da melhoria dos resultados escolares dos alunos, as equipas pedagógicas devem desenvolver a mais estreita articulação na planificação das actividades lectivas, bem como nas de complemento e enriquecimento curricular e apoio educativo, de modo a prevenir a repetência e a promover o sucesso escolar. No final do ano lectivo, as equipas procedem a uma rigorosa avaliação do trabalho realizado, antes de planearem o ano lectivo seguinte.

Desta forma, o trabalho colaborativo entre docentes e técnicos vai assumindo cada vez maior relevância no processo formativo e educativo dos alunos, pelo que o desempenho das equipas pedagógicas é fundamental neste mesmo processo.

No caso em estudo devem ser tidas em consideração, mais uma vez, as orientações do Ministério da Educação, segundo as quais a equipa pedagógica deve ser coordenada

pelo director de curso (DC) e integrar professores de diferentes disciplinas, de entre os quais um exercerá as funções de director de turma, os profissionais de orientação, os professores acompanhantes de estágio e outros elementos que intervenham na preparação e concretização do curso, nomeadamente os formadores externos (Alínea b do Artº 7º do Regulamento anexo ao Despacho Conjunto 453/2004, de 27 de Julho).

Compete à equipa pedagógica a organização, implementação e avaliação do curso, nomeadamente:

- A articulação interdisciplinar;
- O apoio à acção pedagógica dos docentes/formadores que a integram e a promoção do trabalho articulado na equipa pedagógica;
- O acompanhamento do percurso formativo dos alunos, em articulação com o director de turma, promovendo o sucesso educativo e, através de um plano de transição para a vida activa, uma adequada inserção no mundo do trabalho ou prosseguimento em percursos subsequentes;
- A elaboração de propostas dos regulamentos específicos do estágio e da PAF, os quais deverão ser homologados pelos órgãos competentes da escola e integrados no respectivo regulamento interno;
- A elaboração da PAF.

As reuniões da equipa pedagógica realizam-se semanalmente e são um espaço de trabalho entre todos os elementos da equipa, propício à articulação interdisciplinar, bem como à planificação, formulação/reformulação e adequação de estratégias pedagógicas ajustadas ao grupo turma, de forma a envolver os alunos neste processo de ensino-aprendizagem.

Estas reuniões deverão ser inseridas na componente não lectiva de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou ensino, correspondendo a um tempo/bloco de 90 minutos. (de acordo com o Despacho n.º 13599/2006, de 28 de Junho, alterado pelo Despacho n.º 17860/2007, de 13 de Agosto e do Despacho n.º 19117/2008, de 17 de Julho).

Os professores/formadores que integram a equipa pedagógica e intervêm nesta oferta formativa actuam junto de públicos heterogéneos que por motivos diferenciados procuram uma nova oportunidade de educação e formação. Assim, considera-se que, para além das competências inerentes à profissão, deverá ainda evidenciar aptidões que envolvam o espírito de cooperação, a facilidade de comunicação e relacionamento, a flexibilidade, a tolerância, bem como a assunção das funções cultural, social, cívica e económica da

formação, incentivando à aprendizagem e ao desenvolvimento da maturidade pessoal, social e profissional dos alunos.

Pretende-se que o curso constitua não somente um processo de consciencialização da riqueza e benefícios obtidos através da aprendizagem na escola, mas também um meio de obtenção de competências facilitadoras da inserção no mundo do trabalho e das vantagens da educação e da formação ao longo da vida.

Considerando que os cursos que constituem esta oferta formativa integram algumas disciplinas que não figuram nos planos curriculares dos currículos nacionais do ensino básico ou do ensino secundário, não tendo por essa razão grupo de recrutamento associado, sugere-se que as mesmas sejam leccionadas pelos seguintes docentes:

- c) Cidadania e Sociedade
- b) Cidadania e Mundo Actual
- a) Higiene, Segurança e Saúde no Trabalho
- d) Actividades económicas – Grupos de recrutamento 430 e 420
- e) Ciências básicas – Grupo de recrutamento 230
- f) Desenho técnico – Grupo de recrutamento 530, desde que habilitados com cursos de Engenharia ou Arquitectura
- g) Sociologia – Grupo de recrutamento 430

Não havendo grupo definido, deverá o Conselho Executivo atribuir a leccionação destas disciplinas a docentes com formação na área ou com formação académica afim.

Pode recorrer-se à contratação de profissionais externos especialistas, situação que deverá ser devidamente prevista aquando da candidatura. (alínea c) do artigo 7.º do Regulamento anexo ao D.C. n.º453/2004).

O Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro, prevê no número 2 do Artigo 4.º que “para leccionação das disciplinas de natureza profissional, tecnológica, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário, podem ser celebrados contratos de trabalho a termo resolutivo com técnicos especializados, tendo em conta as normas aplicáveis ao domínio de especialização e os requisitos específicos que o órgão de direcção executiva da escola vier a definir.

O número 1 do Artigo 11.º do decreto acima referido estabelece que os horários disponíveis para celebração de contratos de trabalho a termo resolutivo não podem exceder metade dos tempos lectivos que compõem um horário completo, o que significa que não podem ser superiores a 11 horas semanais. No entanto, as regras do aproveitamento racional e da optimização dos recursos disponíveis, legitimam que, na mesma escola se

privilegie a celebração do menor número possível de contratos a termo resolutivo com diferentes sujeitos passivos, quando estiver em causa a leccionação de uma disciplina da mesma área de formação, nas seguintes situações:

- quando ocorrer o desdobramento da turma;
- quando a carga horária semanal da disciplina for superior a 11 horas;
- quando a carga horária semanal for inferior a 11 horas, mas seja justificada pelo número de turmas em que a disciplina é leccionada.

O director de curso deve ser nomeado, preferencialmente, de entre os professores da componente de formação tecnológica e não deve ter sob sua responsabilidade mais de 2 turmas.

Compete ao director de curso a coordenação técnico-pedagógica dos cursos, incluindo convocação e coordenação das reuniões regulares (semanal) da equipa pedagógica, a cooperação com todos os elementos da equipa pedagógica a fim de promover a articulação entre as diferentes componentes de formação, entre as diferentes disciplinas e, em articulação com os SPO ou profissionais de orientação, tudo o que se relaciona com a preparação da prática em contexto de trabalho e com o plano de transição para a vida activa. (Alínea e) do número 2 do Artigo 7º do Regulamento anexo ao Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho). Compete ainda ao director de curso articular com direcção executiva e com as estruturas de coordenação pedagógica e orientação educativa.

As funções de coordenação técnico-pedagógica do director de curso são desempenhadas preferencialmente nas horas de redução da componente lectiva a que tem direito, nos termos do art.º 79.º do ECD, ou nas horas marcadas para prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou ensino. Caso o docente não disponha dos tempos referidos, porque não tem direito à redução ou porque já está a utilizar essas horas noutras funções, há direito à redução da componente lectiva. Para tal, utilizam-se as horas de crédito da escola, calculada em função do número de turmas do curso em funcionamento, nos termos seguintes:

1 turma – 3 horas (2 tempos lectivos de 90 minutos)

2 turmas – 4,5 horas (3 tempos lectivos de 90 minutos)

(de acordo com o Despacho n.º 13599/2006, de 28 de Junho, alterado pelo Despacho n.º 17860/2007, de 13 de Agosto e do Despacho n.º 19117/2008, de 17 de Julho).

O director de turma é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado. Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete:

- a) Assegurar a articulação com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- d) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.
- e) Participar à direcção executiva o comportamento passível de ser qualificado de grave ou de muito grave (número 2 do art. 44º da Lei 3/2008).
- f) Coadjuvar o director de curso em todas as funções de carácter pedagógico.

O cargo de direcção de turma é exercido de acordo com as regras e princípios para a elaboração do horário de trabalho semanal do pessoal docente, definidas pelo Despacho n.º 13599/2006, de 28 de Junho alterado pelo Despacho n.º 17860/2007, de 13 de Agosto, e pelo Despacho n.º 19117/2008, de 17 de Julho.

O acompanhante de estágio, nomeado preferencialmente de entre os professores da componente tecnológica, assegura, em estreita articulação com o monitor da entidade enquadradora e com os profissionais de orientação, o acompanhamento técnico-pedagógico durante a formação em contexto de trabalho bem como a avaliação do formando. (Alínea a) do número 4 do Artigo 8º do Regulamento anexo ao Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho).

O acompanhante de estágio dispõe, para o efeito, durante o período de realização do mesmo, de uma equiparação de uma hora e trinta minutos (um tempo lectivo) semanais por cada aluno que acompanhe. (Alínea a) do número 5 do Artigo 8º do Regulamento anexo ao Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho). (Desde que o regulamento da escola o preveja de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril)

No que concerne aos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) estão atribuídas as seguintes competências:

- Intervir no acesso e na identificação dos alunos candidatos aos cursos de educação e formação utilizando técnicas inerentes a um processo de orientação vocacional, nomeadamente a entrevista;
- Colaborar na organização da oferta educativa e formativa, através da identificação dos interesses dos alunos da comunidade educativa, no levantamento das necessidades de formação e das saídas profissionais emergentes na comunidade local, bem como, na divulgação da oferta educativa e formativa em articulação com outras escolas/ entidades formadoras, de forma a contribuir para uma rede diversificada e complementar de ofertas de cursos a nível local;
- Contribuir, em colaboração com a equipa pedagógica, para a definição e aplicação de estratégias aditivas de orientação e estratégias psicopedagógicas, apoiando a elaboração e aplicação de programas de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, de empregabilidade e de gestão de carreira;
- Apresentar, em colaboração com o director de curso e em fase de candidatura, um plano de transição para a vida activa de forma estruturada e intencional mas flexível, de modo a permitir possíveis reformulações sempre que necessário e em consonância com as características, necessidades e evolução do grupo-turma. O plano de transição para a vida activa pode incluir actividades de exploração pessoal (por exemplo, portfolio pessoal, identificação de características pessoais, competências desenvolvidas e transferência de competências), actividades de exploração do mundo do trabalho (por exemplo, visitas a locais de trabalho para acompanhamento de um profissional com guião de observação e de entrevista) e técnicas de procura activa de emprego (por exemplo, resposta a anúncios e simulação de entrevista para emprego);
- Colaborar com o professor acompanhante de estágio e com o director do curso no acompanhamento dos alunos em situação de formação em contexto de trabalho, nomeadamente, na elaboração do plano individual de estágio, actividades de preparação para a integração dos alunos no estágio e de desenvolvimento de competências de empregabilidade durante o mesmo;
- Sempre que, em acordo com o director de curso e/ou director de turma, se considere relevante, participar na reunião semanal da equipa pedagógica.

Face ao exposto, ressalta importância das equipas pedagógicas, o que vai ao encontro da opinião de Maria Emília Brederode Santos, quando esta refere:

“A complexidade do mundo actual, colocando cada vez mais exigências à escola, tem vindo a mudar esta situação: criam-se parcerias com instâncias culturais, sociais e económicas da comunidade, estimula-se a participação dos pais, introduzem-se novos profissionais na escola (psicólogos, assistentes sociais, mediadores, animadores culturais, etc) e defende-se o trabalho colaborativo dos professores. Este pode tomar diversas formas: os professores podem e devem trabalhar conjuntamente para conhecerem melhor a população escolar, diagnosticarem pontos fortes, problemas e dificuldades, acordarem nas respostas, mais apropriadas, experimentarem-nas e monitorizarem-nas, acompanharem os alunos, apoiando-os e apoiando-se entre si, partilharem novos conhecimentos e novas práticas, etc. Este trabalho requer um ambiente securizante, não necessariamente íntimo, mas onde os professores se sintam respeitados como profissionais, com um saber específico e uma responsabilização partilhada. Um ambiente onde todos estejam disponíveis para se ajudarem uns aos outros na missão essencial de assegurar aos alunos – a todos os alunos – o cumprimento do seu direito de aprender”.

Em suma, actualmente a escola em Portugal é um espaço onde confluem diferentes culturas e grupos sociais, pelo que se deverá tornar um lugar de inclusão social plural e de promoção de igualdade ou será um lugar de discriminação e exclusão.

Nesta perspectiva, surge a necessidade de dar resposta às questões que emergem deste contexto. Os Cursos de Educação e Formação, assim como o PIEF (Projecto Integrado de Educação e Formação), constituem uma das muitas respostas que visam garantir o combate ao abandono e insucesso escolar e uma verdadeira inclusão social.

Neste âmbito, é preciso repensar o trabalho pedagógico no que respeita à construção do saber, não sobre os saberes em si mesmo, mas sobre os modos de transição e de aquisição dos saberes.

6. Questões a reflectir no contexto dos CEF's

6.1. (In)disciplina e violência no meio escolar

Segundo João Barroso,

“Violência escolar, indisciplina, incivilidade (como dizem alguns sociólogos) tornaram-se conceitos sociomediáticos (Charlot) utilizados, normalmente, pelos meios de comunicação social e pela opinião pública para caracterizar o “estado de desordem” que (segundo eles) reinaria nas nossas escolas.

Estas preocupações em “medir” a indisciplina ou a violência, mais do que compreendê-la como fenómenos socioeducativos, fazem, ainda, com que se tenha criado a ideia de que existe uma linha de continuidade e uma progressão linear entre a “indisciplina” e o

“crime”, entre a “pequena violência” e a “grande violência”, que está na origem das conhecidas propostas de “tolerância zero” em relação às “incivilidades escolares” (...) Como fugir a esta “armadilha” discursiva? Nenhum pai ou mãe, em seu perfeito juízo, pode deixar de criticar a “violência escolar”, principalmente quando ela se abate, ou é sentida como uma ameaça, sobre os seus filhos. Nenhum professor, em seu perfeito juízo, pode ficar indiferente à situação de desgaste permanente que a “indisciplina de certos alunos” provoca no quotidiano escolar, principalmente se for nas suas aulas nenhum cidadão, em seu perfeito juízo, deixa de “condenar” as “incivilidades” que corroem a relação pedagógica e tornam difíceis ou impossíveis as aprendizagens escolares.” João Barroso³⁹

A indisciplina constitui “uma das principais preocupações da comunidade educativa, entendendo-se esta como todo o acto perturbador das normas estabelecidas no território, escola, causada por problemas comportamentais que afectam o desenvolvimento e as finalidades do projecto educativo”⁴⁰.

Saliente - se que numa perspectiva da modificação do comportamento, a indisciplina é causada fundamentalmente por influências do meio escolar e, por isso, assume-se que os comportamentos de indisciplina são apreendidos e que os comportamentos de disciplina também o podem ser.(Bartólo Paiva Campos, 1990)

Por outro lado, o conceito em análise é vulgarmente associado ao de violência, podendo este último ser percebido de diferentes formas.

Por vezes, pode pensar-se que o que é violência para os professores, o insulto, a pancada, não é necessariamente violência para os alunos. Inversamente, o que é percebido pelos alunos como violência (por exemplo, veredictos, afirmações definitivas, como “não te vais safar nos exames”, “nunca vais conseguir”, comparações feitas pelos professores entre alunos de uma mesma sala de aula) é vivido por estes como actos ou afirmações extremamente violentos, sem que os professores tenham consciência disso. (José Alberto Correia e Manuel Matos)

A indisciplina é, então, uma questão que está relacionada com aqueles que põem em causa o nosso princípio de identidade porque o não reconhecem como seu. Em primeiro lugar, nas suas vidas e nas suas experiências e, depois, nas suas relações com as propostas pedagógicas que a escola faz, cabendo à Escola ajudar a formar, instruir e educar, a ajudar a descobrir talentos e inculcar o gosto pelo saber.

³⁹ Professor associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

⁴⁰ Revista Noesis, nº 37, Janeiro/Março, 1996.

O confronto entre o mundo da escola e o mundo da vida ou, se quisermos, entre o princípio da identidade e o princípio da contradição é inevitável. O reforço da escolarização não pode ser senão agravá-lo e tanto mais quanto o imaginário social, perante a intensificação dos problemas globais que afectam a sociedade, tende a transferir para a escola a resolução desses mesmos problemas. Na representação tradicional da escola como espaço essencialmente disciplinador cabe mal esta imagem de espaço aberto e conflitual, potencialmente ingerível segundo os cânones consagrados. Daí, o efeito de ressonância que a escola empresta a tudo o que seja perturbação no seu interior.

É nesse sentido que parece não haver “correspondência proporcional” entre aquilo que são as expressões concretas de indisciplina e violência, relativamente localizadas e identificadas nas escolas, e o significado social que lhes é atribuído a ponto de ter adquirido foros de problema global. Talvez isto se deva a que neste imaginário não participem apenas os professores, os pais e os alunos; participam igualmente os políticos, as autoridades institucionais, as entidades empresariais e, de modo geral, todos aqueles que integram a opinião pública dominante, para quem a cultura escolar é sinónimo de disciplina e de regulação.

Uma breve análise qualitativa permite afirmar que para grande parte dos jovens há duas escolas: a escola dos intervalos, do grupo de amigos, dos torneios de futebol ou até dos debates, e a escola das aulas, do conselho executivo, dos professores, dos amigos.

A primeira não é obrigatória, vai-se porque se quer ou porque ela surge num espaço onde passamos grande parte dos nossos dias. A segunda é uma obrigação, seja porque a lei assim determina (até ao nono ano de escolaridade), seja porque o determinam os pais. (José Soeiro)

Na actual realidade escolar verifica-se a diminuição do absentismo, mas um aumento do insucesso escolar, o que se poderá atribuir ao facto do jovem ir para a escola não por motivação mas por obrigação, o que conduz à existência de crianças revoltadas e por conseguinte geradoras de comportamentos agressivos, uma vez que elas próprias se sentem usadas.

Esta problemática ganha maior visibilidade nos Cursos de Educação e Formação, face à dificuldade em manter os alunos (de 16, 17 e 18 anos) nas salas de aula⁴¹, os quais, de forma aberta, manifestam que “não querem estar ali”, “que não desejam

⁴¹Num estudo realizado, Guerra e outros colaboradores procuraram examinar os seguintes três factores, que foram considerados como podendo aumentar o risco de agressão em crianças: **a) situação económica desfavorável; b) acontecimentos geradores de stress e c) crenças individuais.**

estudar ali”, “que não se querem esforçar daquela forma”, “que não estão dispostos a estudar essas coisas” e “que não querem submeter-se a essas exigências e a essa disciplina”. Este facto faz com que surjam problemas graves de disciplina, de interesses, de motivação e de aprendizagem, vulgar e simultaneamente associados a outros factores, nomeadamente: situação económica desfavorável; acontecimentos geradores de stress e crenças individuais.

6.1.1. Medidas e estratégias a implementar

A indisciplina constitui um problema generalizado no sistema educativo português. No entanto e nas turmas CEF's, este agrava-se devido ao perfil/contexto dos alunos que as constituem, na sua maioria.

Face ao explanado, no sentido de reduzir os problemas de indisciplina na sala de aula, os quais afectam não só o próprio aluno mas também toda a turma, Maria do Céu Taveira sugere que o professor deve:

- 1.º identificar e registar os comportamentos de indisciplina;
- 2.º procurar dividi-los em comportamentos mais específicos e observáveis.

Segundo a mesma autora, os professores tendem a dar mais atenção aos comportamentos, indesejáveis e a ignorar os comportamentos adequados, pelo que se propõe uma atitude oposta, isto é, ignorar o indesejado e reforçar o comportamento desejado. Contudo, se tal não for o mais adequado, o professor poderá utilizar outras estratégias, tais como o reforço social o estabelecimento de contratos ou até mesmo a punição.

O reforço social é uma recompensa que pode ter a forma de um sorriso, de um elogio, ou mesmo a oferta de um simples reбуçado, o que dá a indicação ao aluno da aprovação do seu comportamento.

Desta forma, é importante ter em atenção que:

- a indisciplina na escola se combate pela co-responsabilização de professores, alunos e pais;

Os resultados do estudo indicam claramente que as crianças com níveis mais elevados de comportamentos agressivos pertenciam a estratos sociais economicamente desfavorecidos. Além disso, os efeitos da situação económica pareciam estar largamente associados a acontecimentos geradores de stress, bem como às crenças sobre a agressão.

Ainda neste contexto, mas numa outra linha de investigação, verificam-se tem associações significativas entre comportamentos agressivos e consumo de álcool e drogas (Neighors e tal., 1992; Farrell, 1992; Levine e Singer, 1998), e correlações negativas entre determinados comportamentos de conformidade social.

- a melhoria da comunicação professor - aluno é essencial. Em situações de indisciplina na turma, o professor deverá parar e ganhar tempo, ouvindo os cidadãos que tem à sua frente sobre o que não estará a correr bem;
- os pais deverão fazer corpo com os professores nesta tarefa. As aulas correrão melhor e o envolvimento pais - filhos será mais próximo.
- a escola promoverá a crescente actividade dos alunos, quer nas aulas quer nos tempos livres. O aluno inactivo e desinteressado pode rapidamente tornar-se indisciplinado.
- os conteúdos programáticos (e não o manual como alguns professores fazem) deverão, tanto quanto possível, adaptar-se aos interesses dos alunos.
- os professores tirarão da cabeça ideias como *turma de loucos*, ovelha ranhosa, aluno drogado, e procurarão, face à turma ou à escola, perceber as razões das condutas indisciplinadas ou violentas. Note-se que no contexto escolar, toda a conduta agressiva tem um sentido relacional, pelo que não há agressividade sem sentido no espaço escolar.

O esforço de todos deverá ser o de interpretar e combater a indisciplina, tal como defendem diversos autores, nomeadamente, Daniel Sampaio no seu livro *Voltei à escola*.

6.2. Violência da e na escola

Uma estudante do ensino secundário da escola de Valbom, Tatiana Cosme, pronunciou-se sobre a violência da e na escola:

“As histórias de violência física nas escolas multiplicam-se todos os dias nos jornais. Fala-se de insegurança e indisciplina dos alunos. Queixas de alunos que não querem ir para a escola porque “me vão bater” ou pedidos do tipo “pai, vem-me buscar à escola porque estão pelo menos uns 20 à minha espera” ouvem-se mais vezes do que seria desejável. Por isso, não é novidade confirmar que há violência nas escolas, tal como há violência no mundo que circunda essas escolas.”

Esta questão da violência da e na escola tem a idade da própria instituição escolar.

A violência da escola foi durante muito tempo legitimada pela própria cidadania, isto é, a instituição escolar protagonizou, desde a sua fundação enquanto sistema educativo (a partir de finais do século XVIII), um papel central na formação dos cidadãos, tal como poderá ser analisado na tabela 8.

Educar era moldar os indivíduos como cidadãos, sendo a violência desse processo não só legítima como desejável, encarada como um preço justo pela formação da *pessoa*.

As violências da escola foram-se tornando visíveis à medida que o sistema educativo se foi desenvolvendo, verificando-se a realização de excessos e défices, por parte da escola e derivados da sua imbricação com o modo de produção capitalista.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação do indivíduo ▪ A ciência e a técnica como fundamentos explicativos e legitimadores da acção. ▪ A explicação e o domínio da natureza, da sociedade e de si mesmo pela racionalidade científica. ▪ O pensamento racional, a racionalização dos processos sociais e dos comportamentos dos indivíduos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação do cidadão ▪ A ciência técnica colocadas ao serviço da consolidação do Estado-nação: a ciência e a técnica nacionais. ▪ A consolidação e a legitimação das ligações sociais pela acção racionalizada e racionalizadora (quer dizer, supervisão e controlo) do Estado através das suas instituições. ▪ A organização racional dos indivíduos nas instituições sociais.
---	---

Tabela 8 – matriz da escola moderna

6.3. Disciplina e aprendizagem

A disciplina e a aprendizagem são indissociáveis, na medida em que a relação profícua entre as duas potencia a segunda. Neste sentido, é conveniente atentar-se no seguinte:

- a disciplina constitui um modo de imposição da ordem escolar e a indisciplina constitui a reacção negativa a essa imposição. Neste sentido, a disciplina e a indisciplina são, de igual modo, intrinsecamente violentas. A primeira (disciplina) por imperativo da imposição, a segunda (indisciplina) por necessidade de contestação.
- desde a origem da escola que se verifica que a violência é parte integrante da educação quotidiana. É o caso, por exemplo da violência física que era consentida e até estimulada pela moral e pelos costumes, como acontecia com a brutalidade entre pares, principalmente rapazes (nas brincadeiras, jogos e chacota) ou com os castigos corporais. Contudo, a violência legítima (física ou simbólica), permitia ao Estado impôr as normas e as regras que regulavam a escola e puniam os prevaricadores.
- A disciplina e a aprendizagem são duas faces de uma mesma moeda. A ordem disciplinar é um elemento indissociável do modo de organização pedagógica e dos métodos de ensino utilizados. Não é possível mudar uma sem mudar a

outra, sob pena de se introduzir a incoerência e provocar a ruptura interna do sistema.

- Esta ligação entre *disciplina* e *aprendizagem* é particularmente visível na génese da organização pedagógica da escola e consubstancia-se na invenção de uma pedagogia colectiva (o ensino simultâneo) de que a “classe” é a estrutura (ainda hoje) mais expressiva. Recordem-se alguns dos elementos fundamentais da génese dessa organização pedagógica:

- a construção de uma “pedagogia colectiva” necessária ao ensino simultâneo de um grupo de alunos tomou como arquétipo organizativo a relação educativa entre um mestre e o seu discípulo, própria do ensino individual, que se traduz na expressão *ensinar a muitos como se fossem um só*;

- a operacionalização desta “pedagogia colectiva” obrigou à “invenção” de uma tecnologia educativa específica que se traduziu na divisão de alunos em *classes* (isto é, divisões graduadas por estádios ou níveis de conhecimentos de complexidade crescente, segundo a idade e os conhecimentos adquiridos pelos alunos);

- a tecnologia da *classe* (que pressupõe a homogeneidade do grupo de alunos que a frequenta) condicionou decisivamente a própria organização do estabelecimento de ensino: processos de divisão do trabalho docente e sua coordenação; divisão do tempo escolar; classificação e selecção dos alunos; programação serial dos espaços, etc;

- a *classe* constitui, desde a sua origem, uma forma explícita do currículo, enquanto estrutura disciplinadora (Foucault, 1975) e inculcadora de *habitus* (Bourdieu e Passeron, 1970), integrada no paradigma educacional dominante na expressão da educação popular no início do século XIX (e os factores económicos e políticos que condicionaram essa expansão). A sua permanência, mesmo para lá do desaparecimento das razões que estiveram na sua origem, tornaram-na um elemento essencial do *currículo escondido* e reforçaram a sua função mediatizadora da influência externa, que visava alterar a organização pedagógica da escola e a sua administração;

- a imposição de uma organização com estas características a todos os estabelecimentos de ensino, com a criação de um sistema escolar estatal, a partir dos finais do século XVIII, tipifica o próprio conceito de escola e

explica muito do carácter centralizador e opressor de que se revestiu a forma escolar e a sua administração.

A criação desta organização pedagógica, a chamada matriz da forma escolar, visava pôr fim ao *modo de ensino individual*, à qual estava inerente uma dupla intenção: por um lado, introduzir uma organização pedagógica racional que pusesse termo à organização caótica e ineficiente do ensino individual; por outro lado, introduziu na relação mestre-alunos um dispositivo mediador que impusesse a ordem e a disciplina, sem necessidade de recorrer aos castigos corporais, típicos do ensino individual. Esta organização tornou-se, assim, não só um modo de ensinar as crianças e jovens, mas também um modo de os disciplinar.

Segundo Rachel Gasparini (2000),

“a disciplina não é um elemento que se acrescenta à aprendizagem escolar, mas sim uma parte constituinte do acto pedagógico”.

Neste contexto, a mesma autora considera:

“o professor que sonha poder ocupar-se, unicamente, com a instrução dos alunos e remeter todas as questões de educação para a família, ou para instancias de ressocialização, vive um mundo de ilusões. Quer se queira quer não, quer os procedimentos sejam conscientes ou não, é evidente que o aluno não se limita a aprender na escola conteúdos escolares, mas está sujeito, igualmente, a relações de poder. Não existem duas relações separadas (aluno-saberes, aluno-professor) dois processos diferenciados (aprender saberes escolares e submete-se a normas de comportamento), em que um condicionaria o outro, segundo a ideia de que disciplinar uma criança serviria para torná-la disponível para a aquisição de “saberes escolares”.

Em suma, embora sem o dramatismo com que a comunicação social e certos sectores da opinião pública pretendem retratar a situação, o certo é que em muitas escolas, e particularmente em muitas salas de aula, a vida tornou-se difícil para professores e alunos: a impossibilidade de estabelecer uma relação pedagógica minimamente estável é mais que frequente; ocorrendo tensões, conflitos e agressões entre alunos, e entres estes e os professores.

Para uns a situação é vista como um *mal* em si mesmo, conseqüentemente por oposição ao *bem* que representa a ordem estabelecida. Neste sentido, não se discute essa “ordem escolar” (supostamente vinculada a princípios éticos, de justiça e pedagógicos

indiscutíveis e largamente consensuais) mas os modos de imposição da mesma. Neste contexto, as posições oscilam entre dois tipos:

- os que reclamam o regresso aos métodos do passado através do exercício da *violência* institucional, nomeadamente: maiores exigências ao nível dos comportamentos e das aprendizagens; aumento e modernização dos dispositivos de controlo; segregação dos elementos de risco; reforço da autoridade dos professores; tolerância zero; etc.
- os que tentam praticar uma *violência doce* utilizando métodos *suavizados*; promovendo o controlo interpares e a autodisciplina; desenvolvendo apoio psicopedagógico e praticando verdadeiras *lobotomias pedagógicas*, constituindo a implementação dos currículos alternativos, um dos exemplos mais significativos em Portugal.

Para outros, a situação é vista principalmente como um sintoma. Os fenómenos descritos como de indisciplina ou de violência escolar não são mais do que a expressão de um desfasamento entre uma desordem escolar formal e as várias ordens informais que se foram construindo no jogo estratégico dos diferentes actores, em função dos seus interesses e lógicas divergentes.

Várias razões explicam este facto, concretamente: a perda de um consenso nacional sobre o valor da educação e a função da escola que funcionaria como princípio organizador comum; a diminuição do poder do Estado e dos seus agentes como detentores do monopólio da violência legítima; a usura dos dispositivos de imposição dos métodos; a complexidade das situações a controlar e, finalmente, a heterogeneidade dos públicos, resultante do alargamento e expansão da escolaridade.

Todas estas razões se repercutiram na escola sem que esta conseguisse alterar os seus modos de organização pedagógica que, no essencial, continuam vinculados ao modelo de *classe* fundador da pedagogia colectiva e à sua cultura de homogeneização.

Desta forma, torna-se necessário encontrar novas formas de organização pedagógica e de administração escolar, formas essas que sejam coerentes com os princípios de justiça, democracia e igualdade que continuam a justificar a existência da escola pública e o papel que o Estado, bem como os professores, as famílias dos alunos e a sociedade em geral, devem continuar a ter na sua regulação.

Face ao exposto, a uma reconceptualização da escola e a uma busca de uma ordem/forma escolar que sejam compatíveis com a pluralidade de sentidos que a escola tem para os que a frequentam, faz-se sentir significativamente. Contudo, não se podem ter ilusões! A escola pública não sobreviverá sem a reinvenção dessa nova ordem que supere o modelo estatal em que foi moldada e a ponha ao abrigo das derivas corporativas ou de mercado em que tem vivido nos últimos anos. Defendendo-se, tal como Dubet (2000), a necessidade de se ter uma consciência efectiva de que a escola republicana, tornada escola de massas, mudou totalmente de natureza tornando-se um escola democrática de massas, pelo que é preciso reformar a escola atendendo a que a sua forma já não lhe permite responder à sua função.

Apenas, somente um aprofundamento da democracia e o reforço dos processos de participação directa no governo, é que podem criar condições para se descobrirem outras ordens, outras disciplinas e outros modos de organização pedagógica que contemplem não só a diversidade dos alunos, mas que também permitam acordos essenciais sobre os valores da educação e sua missão.

6.4. A comunidade e a escola

A educação institucional, o ensino escolar, o trabalho académico de professores e alunos têm sido elementos-chave para a integração social dos indivíduos numa sociedade estruturada em torno de referências culturais, económicas e laborais que se consideravam mais universais do que particulares, e mais estáveis do que mutáveis. Nesse âmbito, não só o papel da escola e dos docentes estava definido com maior precisão, ajustando-se melhor a esses pontos de referência, como também os restantes interlocutores sociais face ao facto educativo, isto é, pais e mães, poderes públicos ou empregadores, partilhavam maioritariamente esses pressupostos, gerando uma certa cumplicidade relativamente à orientação da acção institucional das escolas.

Hoje em dia, entre outras coisas, a sensibilidade geral voltou-se para a descrença dessa universalidade relativamente às referências básicas, verificando-se que, simultaneamente, o sentimento de estabilidade viu-se substituído pela troca constante e, como tal, começaram a emergir desacordos que revelam diferentes pontos de referência. A progressiva democratização formal da sociedade conferiu maior legitimidade aos diversos agentes sociais para se pronunciarem e intervirem nos assuntos que acham da sua competência, bem como nos respectivos processos de tomada de decisões. Por outro lado, perante o desmoronamento da alegada estabilidade do mundo, este já não serve, tal como

antigamente, para concentrar sobre si a acção escolar; dado ter aumentado a quantidade dos intervenientes nas definições dessa mesma acção escolar.

No que respeita à educação verifica-se a inexistência de uma referência absoluta; dado que tudo o que fundamenta as acções, bem como as acções em si mesmas, é objecto de discussão ou deliberação, negociação, crítica, aceitação provisória e revisão permanente. Acrescentando-se que aqueles que têm legitimidade para intervir em pé de igualdade nessas discussões, negociações, não são apenas os indivíduos que dispõem de um saber especializado, porque esses mesmos saberes entram também no âmbito da discussão, e ainda porque o argumento da especialização ou domínio da especialidade, sempre que referente a questões de ordem ideológica, tem sido previamente interdito devido a esse processo de deliberação que funciona para um conjunto social mais amplo.

Claro que continuam a subsistir parcelas nas quais uns ou outros agentes detêm de maior autoridade para se pronunciarem; porém, só o poderão fazer desde que os restantes a reconheçam, pelo que deverá ser moral ou profissional, e não só legal ou administrativa.

Resumidamente, a escola de hoje encontra-se em permanente mudança verificando-se que a colaboração dos diferentes intervenientes no processo educacional assume uma especial relevância.

Saliente-se que a opinião do actual Presidente da República Portuguesa, prof. Dr. Aníbal Cavaco Silva quando defende que:

“Educar é uma responsabilidade partilhada, expressa por um compromisso entre os pais, a escola e a comunidade, que não poderá ser quebrado.”

Note-se que a função dos colaboradores externos não é indicar aos profissionais o que deve ser feito, mas ajudar à sua descoberta. Um deficiente enfoque nesta tarefa faz com que os profissionais dependam cada vez mais de agentes externos. É imprescindível abordar de forma inteligente a assessoria externa para que, a longo prazo, não se converta num obstáculo para o crescimento dos profissionais que trabalham na escola.

Actualmente, a escola em Portugal é um espaço onde confluem diferentes culturas e grupos sociais, pelo que lidar com esta diversidade é um dos maiores desafios que se coloca à escola, enquanto contexto de cidadania, tendo em consideração que ou a escola se torna um lugar de inclusão social plural e de promoção de igualdade ou é um lugar de discriminação e exclusão.

A comunidade educativa necessita de reflectir sobre as necessidades específicas associadas a heterogeneidade dos alunos que frequentam escolas públicas, esforçando-se

por responder adequadamente perante a diversidade do seu público. Porém, esta também transporta para os contextos educativos a necessidade e a oportunidade de se exercitarem princípios cívicos de respeito pela diferença, solidariedade e reflexão crítica sobre a justiça social, pelo que urge reflectir sobre os aspectos fundamentais inerentes ao aprofundamento da relação entre educação e cidadania. A generalidade dos investigadores e técnicos manifestam opiniões que convergem para os seguintes aspectos:

- garantir uma escola de qualidade para todos, articulada com os serviços de apoio social à comunidade e com os serviços de saúde locais, com um acompanhamento mais personalizado ao longo do percurso escolar dos alunos, de forma a garantir a equidade e assegurar o cumprimento, com sucesso, de 12 anos de escolaridade.
- definir as competências básicas necessárias ao exercício de uma cidadania democrática, incluindo as que se inscrevem no âmbito das disciplinas fundamentais, as que se enquadram nos saberes integradores, as que garantem o exercício competente do trabalho e as que são estruturantes, como critérios, princípios e valores.
- clarificar as competências das áreas transversais que se incluem na educação para a cidadania, como a educação para os direitos humanos, a educação ambiental, a educação para a saúde, a educação para o consumidor, a educação para o desenvolvimento sustentável, a educação para a sexualidade e a educação para a igualdade de género.
- reequacionar e valorizar o papel do ensino nos currículos, assegurando a transmissão da cultura através de uma linguagem humanista.

Face ao exposto, surgem novas necessidades, nomeadamente a de potenciar e otimizar a articulação/relação entre os diferentes agentes responsáveis pela educação, pelo que se sugere a aplicação de propostas que seguidamente se enumeram:

- Responsabilização política e social, no sentido de propiciar a participação activa nos órgãos de direcção e gestão das escolas, criando condições condignas de vida e de acompanhamento educativo aos pais e encarregados de educação, atribuindo, designadamente, apoios à maternidade e paternidade, incluindo a possibilidade de usufruir de licenças para acompanhamento dos filhos, oferecendo oportunidades de formação. Refira-se a responsabilidade os

meios de comunicação social no processo de consciencialização da importância de adquirir mão de obra devidamente qualificada.

- Responsabilização comunitária, no sentido de garantir uma maior segurança nas escolas. Por exemplo, a criação de parcerias e articulações que melhorem o sistema de rede de transportes, bem como que garantam a gratuidade de refeições, nas situações em que tal se justifique.
- Perspectivação intersectorial de resolução de problemas, numa comunidade mais actuante, nomeadamente suprimindo carências decorrentes das situações familiares ou da sua demissão em relação à educação das crianças, incluindo a disponibilização de serviço social de apoio a alunos e famílias e acompanhamento psicológico de situações mais graves.
- Perspectivação integrada de recursos comunitários e escolares, promovendo o estabelecimento de parcerias formais ou informais para usufruto recíproco de recursos e uma maior ligação entre instituições sociais, recreativas, empresariais e educativas.

Recapitulando, considerando que

“o nível real de um país se mede pela atenção que dá às suas crianças, à sua saúde e segurança, à sua situação material, à sua educação e à sua sociabilização, bem como ao seu sentimento de serem amadas, apreciadas e integradas nas famílias e na sociedade em que nasceram” (UNICEF)

e que a Escola deve ser valorizada e rentabilizada, enquanto instrumento poderoso na promoção das condições necessárias ao desenvolvimento de sociedades mais coesas, socialmente mais justas, culturalmente mais inovadoras e economicamente mais avançadas, a investigação em causa encontra-se devidamente contextualizada.

**CAPITULO VIII - METODOLOGIA DA
INVESTIGAÇÃO**

1. Metodologia da investigação

A presente investigação tem como finalidade essencial a produção de conhecimento educacional, ambicionando – se a sua utilização no desenvolvimento diário do processo ensino-aprendizagem, bem como contribuir para a definição de novas medidas políticas educativas.

O problema inerente a este trabalho de investigação emergiu no seio da prática docente face à urgência da Escola conseguir responder adequada e eficazmente às novas necessidades da sua comunidade escolar, nomeadamente, no que respeita a uma intervenção atempada na prevenção do abandono escolar.

Neste sentido e enquanto resposta a esta situação surgem, os relativamente recentes, Cursos de Educação Formação nas escolas públicas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Consequentemente e atendendo à complexidade do público a que se destinam tem-se observado alguns fenómenos dignos de registo e estudo, os quais se relacionam com factores internos e externos condicionantes do processo ensino-aprendizagem e da devida integração social dos alunos. A este respeito, José Matias Alves (2008) salienta que segundo o semanário *La Lettre de l'éducation* (n.º 404, de 3 de Fevereiro)

“a vontade de um aluno de não frequentar a escola é uma atitude muito complexa. O aluno absentista é o que não tem vontade de ir à escola, mas também o que se encontra num situação de fracasso escolar, reprovou várias vezes e tem uma “vivência” escolar difícil, nomeadamente na relação com os professores.”

Numa primeira fase e numa perspectiva experiencial, a constatação anterior tem por base a experiência pessoal da autora enquanto docente, relatos fundamentados na troca de experiências entre professores, dificuldades diagnosticadas e sentidas por professores, alunos e restantes elementos da Comunidade Escolar.

Perante o exposto e atendendo à controvérsia gerada em torno dos Cursos de Educação e Formação, considera-se pertinente e premente a presente investigação, pelo que neste capítulo se procederá à sua contextualização e fundamentação, à definição dos seus objectivos e instrumentos utilizados.

1.1. Fundamentos da investigação

A pesquisa constitui uma ferramenta indispensável, de carácter universal, para conhecer o que nos rodeia, potenciando a evolução da Humanidade. Neste sentido e concebendo-a enquanto processo dinâmico, mutante e progressivo permite genericamente:

- a) produzir conhecimento e teorias (pesquisa básica);
- b) solucionar problemas práticos (pesquisa aplicada).

Neste contexto, Kerlinger (2002) defende que a pesquisa científica deve ser sistémica, empírica e crítica, pelo que se trata de um conceito aplicável quer aos estudos qualitativos quer quantitativos. Ainda neste âmbito, Roberto Sampieri (2006) refere:

“Ser sistemática” implica que há uma disciplina para fazer pesquisa científica e que os factos não são deixados à causalidade. Ser “empírica” denota que os dados são recolhidos e analisados. Ser “crítica” significa que é avaliada e melhorada constantemente.”

Assim, neste estudo é necessário definir o tipo de metodologia a adoptar atendendo ao problema objecto e às hipóteses de trabalho inerentes ao mesmo, pelo que Fox (1987) salienta:

“ Ao considerar o enfoque da investigação temos que nos fixar em duas linhas subjacentes separadas e independentes, segundo as quais podemos estruturar as nossas ideias de investigação. A primeira dimensão é uma espécie de linha cronológica que reflecta o que pensamos sobre se a resposta e a pergunta da investigação estão no passado, no presente ou no futuro. A segunda dimensão é de intenção, que reflecta o que pretendemos fazer com a investigação uma vez terminada.”

No que concerne à primeira dimensão, podem considerar-se três tipos distintos de investigação:

- histórica – se o problema em estudo se situar no passado;
- descritiva – se o problema se situa no presente e se pretende resolver com uma descrição;
- experimental – se se pretende prever o futuro, estabelecendo uma relação entre as experiências realizadas e novas situações.

Relativamente à segunda dimensão, Fox defende que a investigação se deve reflectir numa mais valia no âmbito do estudo em questão.

Face ao exposto, esta investigação é do tipo descritivo na medida em que se observou, interpretou e se tentou compreender o presente, a partir da identificação de problemas e da recolha de dados que os permitisse analisar e solucionar. Neste sentido e

atendendo a que se optou pelo tratamento estatístico de um significativo número de casos, trata-se de um estudo de conjunto⁴², extenso e transversal, resultante da recolha de um certo número de casos individuais que visa adquirir informação que permita estabelecer novas orientações a considerar no processo ensino-aprendizagem dos Cursos de Educação e Formação.

1.2. Etapas da investigação

Numa investigação podemos encontrar fases distintas, igualmente importantes e que no seu todo pretendem apurar um facto científico, sendo este “conquistado (sobre os preconceitos), construído (pela razão) e verificado (nos factos)”. (Bachelard, G., cit Boavida, J., 2008)

Raymond Quivy e Luc Campenhoudt (1998) seguem a mesma linha de pensamento que Bachelard, considerando três fases distintas: ruptura, construção e verificação. Estas três fases compreendem diferentes etapas em interação entre si (Figura 3).

⁴² Segundo Best (1982), “a investigação de conjunto recolhe dados de um número de casos relativamente grande num dado momento. O método de conjunto aplica-se à análise das condições sociais existentes, incluindo as condições educativas e a análise de opinião pública. “.

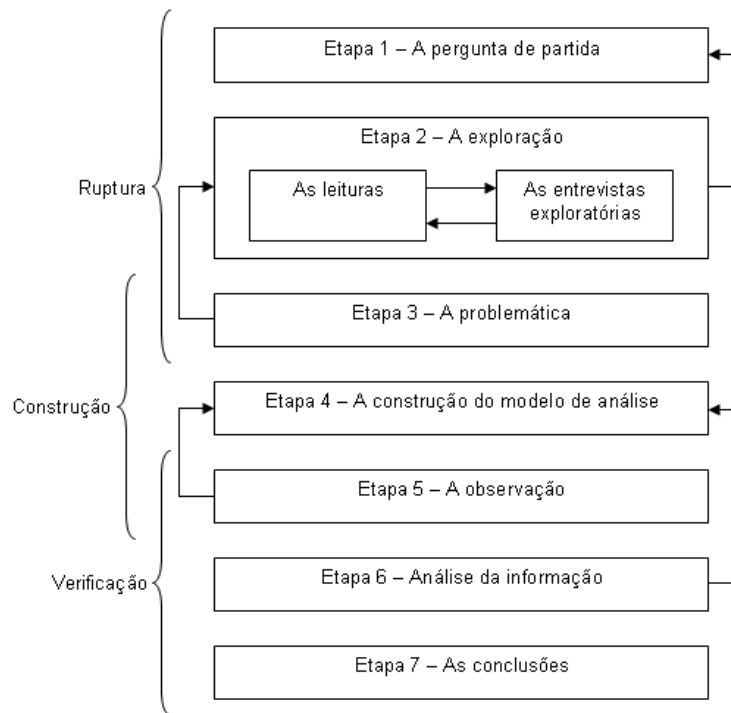


Figura 3 – Etapas da investigação

Fonte: Raymond Quivy e Luc Van (1998 : 27)

A primeira fase é crucial para o sucesso da investigação na medida em que o investigador necessita de enunciar clara e objectivamente o seu projecto de investigação na formulação de uma pergunta, o que implica que este tenha previamente definido um fio condutor que se reflecta numa estruturação adequada do trabalho a desenvolver, ao qual está subjacente a ruptura com os preconceitos e as noções prévias.

Esta pergunta deve ser objectiva, precisa e concisa, exprimindo o que se pretende saber para compreender melhor. Por este motivo, deve – lhe estar implícita uma resposta exequível, real e ajustada aos recursos pessoais, materiais e técnicos, pelo que previamente se deve assegurar que estão reunidas as devidas condições para o efeito. Contudo, devem ser consideradas várias possibilidades de resposta, cujo o objectivo seja o do conhecimento e não meramente o de demonstração.

A etapa número dois, não menos importante que a primeira, apela para a importância da realização de uma pesquisa científica contextualizada nos quadros conceptuais reconhecidos, que permita o aparecimento de novos significados, bem como a produção de conhecimento que reúna condições de ser validado. Neste sentido, devem ser considerados os seguintes critérios:

- relacionar-se com a pergunta inicial;
- estabelecer limites com uma dimensão razoável;
- interpretar e analisar, em detrimento do simples descrever;
- abordar o fenómeno estudado de forma diversificada.

A problemática da investigação deve atender às pesquisas e entrevistas exploratórias, pelo que estas devem decorrer de forma aberta e flexível promovendo o encontro de pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho. Desta forma, as entrevistas contribuem para a descoberta de novos aspectos a considerar, complementando e alargando os horizontes da investigação. Por outro lado, as pesquisas permitem avaliar os conhecimentos em relação ao problema inicial.

A problemática constitui a etapa número três, na qual se define o tratamento do problema formulado, bem como a abordagem a realizar. Esta etapa não poderá ser descontextualizada do período temporal em que a investigação se realiza, já que este facto irá influenciar a elaboração da problemática em questão. Inerente a esta elaboração estão os acontecimentos e as correntes de pensamento da época, a sensibilidade do investigador, as quais irão influenciar o que se pretende explicar, com o que se relacionará e de que forma. Desta forma, o fio condutor estabelecido para a investigação orienta-a teoricamente, sendo necessário o quadro conceptual considerado, precisar os conceitos fundamentais e estabelecer relações entre os mesmos, permitindo construir o seu próprio sistema conceptual, devidamente adaptado ao objecto em estudo.

A construção de um modelo de análise, etapa número quatro, assenta na consideração de várias hipóteses, entendendo-as como proposições provisórias, pressuposições que devem ser verificadas de forma a garantir a sua coerente estruturação, de modo a constituírem um efectivo fio condutor da investigação que forneça o critério adequado para a recolha de dados que as permitirá confrontar com a realidade.

As hipóteses e os conceitos que constituem o modelo de análise são submetidas ao teste dos factos e confrontadas com dados observáveis. Este conjunto de operações constitui a etapa número cinco, a observação.

Nesta fase é necessário estabelecer um campo de análise que atenda ao contexto espacial, temporal, social e geográfico, permitindo obter repostas para o que observar, em quem e como. De seguida, recolhe-se a informação, após a definição concreta da amostra mais adequada ao objecto da investigação para a recolha de dados.

Na fase seguinte, etapa número seis, analisa-se a informação.

Ao longo da história da Ciência, surgiram diversas correntes de pensamento, tais como empirismo, o materialismo dialético, o positivismo, a fenomenologia e o estruturalismo, os quais deram origem a diferentes caminhos na busca pelo conhecimento.

Contudo, devido às diferentes premissas que as sustentam, desde a segunda metade do século XX essas correntes foram polarizadas em principais dois enfoques: o enfoque quantitativo e o enfoque qualitativo da pesquisa. (Sampieri, R., 2006)

Genericamente e segundo Grinnell (1997), os dois enfoques (quantitativo e qualitativo) utilizam cinco etapas similares e relacionadas entre si:

- 1.^a observação e avaliação de fenômenos;
- 2.^a estabelecimento de pressupostos ou ideias como consequência da observação e avaliação realizadas.
- 3.^a teste e demonstração do grau em que as suposições ou ideias têm fundamento;
- 4.^a revisão de ideias sobre a base dos testes ou da análise;
- 5.^a proposta de novas observações e avaliações para esclarecer, modificar e/ou fundamentar as suposições e ideias ou mesmo gerar outras.

O enfoque quantitativo utiliza a recolha e a análise de dados para responder às questões de pesquisa e testar as hipóteses previamente estabelecidas, confiando na medição numérica, na contagem e, frequentemente, no uso da estatística para estabelecer com exactidão padrões de comportamento.

Já o enfoque qualitativo é utilizado sobretudo para descobrir e refinar as questões de pesquisa. Às vezes, mas não necessariamente, as hipóteses são comprovadas (Grinnell, 1997). Frequentemente, esse enfoque está baseado em métodos de recolha de dados sem medição numérica, como as descrições e as observações. Regularmente, as questões e hipóteses surgem como parte do processo de pesquisa, que é flexível e se move entre os eventos e sua interpretação, entre as respostas e o desenvolvimento da teoria.

Ambos os enfoques são valiosos, diferindo em relação ao estudo de um fenómeno.

Neste sentido, a investigação quantitativa oferece a possibilidade de generalizar os resultados de maneira mais ampla, concedendo o controle sobre os fenômenos e um ponto de vista de contagem e magnitude em relação a eles. Oferece uma grande possibilidade de réplica e um enfoque sobre pontos específicos de tais fenômenos, além de facilitar a comparação entre estudos similares.

Por sua vez, a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas.

Também oferece um ponto de vista recente, natural e holístico dos fenómenos, assim como flexibilidade.

A mistura dos dois modelos potencializa o desenvolvimento do conhecimento, a construção de teorias e a resolução de problemas. Ambos são empíricos porque recolhem dados do fenómeno que estudam. Tanto um como outro requer seriedade, profissionalismo e dedicação, pelo que empregam procedimentos distintos e possíveis de utilizar com acerto. (Sampieri, R., 2006)

Face ao exposto e visando a realização de uma investigação séria, concreta mas abrangente serão utilizados neste estudo os dois enfoques:

- **enfoque quantitativo**, com aplicação de um questionário⁴³ a professores e técnicos, atendendo a que segundo Fox (1987):

“... as perguntas estão feitas sobre papel e a intenção é impessoal, a técnica de questionário apresenta duas vantagens sobre essa interacção: alcance massivo de indivíduos, relativamente pouco oneroso, e normalização completa das instruções que se lhes são distribuídas [...] Ainda a possibilidade de incluir todos os modelos de respostas, confere ao investigador uma grande flexibilidade no que diz respeito à natureza da informação que se pode procurar...”

enfoque qualitativo com a dinamização de um grupo de discussão constituído por elementos com diferentes formações académicas e com conhecimentos ao nível dos Cursos de Educação e Formação.

Os grupos de discussão, enquanto método de recolha de dados, têm vindo a ser utilizados com maior frequência. Estes consistem em reuniões de pequenos ou médios grupos, onde os participantes conversam sobre um ou vários temas, num ambiente descontraído e informal, sob condução de um especialista em dinâmicas de grupo.

A etapa número sete é de grande relevância dado que sintetiza o procedimento considerado ao longo do trabalho, bem como nela são tecidas considerações de ordem prática e apresentados os contributos do mesmo para o conhecimento. Nesta etapa, designada de conclusões, é realizada uma reflexão sobre o estudo efectuado e uma consequente avaliação em termos de conhecimento adquirido face ao já existente. Saliente-se que o investigador não poderá alhear-se da importância e pertinência da problemática e da correcta operacionalização do modelo de análise seleccionado. Neste sentido, deve assumir uma atitude aberta e crítica, liberta de preconceitos do conhecimento corrente que

⁴³ Questionário – consiste em num conjunto de questões com relação a uma ou a mais variáveis a serem medidas.

lhe permita a formulação de novas perspectivas teóricas, assentes num processo dinâmico de auto-formação teórica, que lhe possibilite reformular hipóteses, redefinir conceitos ou afinar indicadores de forma credível, estruturada, justificada e responsável.

2. PROBLEMA A INVESTIGAR

A sociedade educativa necessita de reflectir, redefinir e aplicar novas orientações no que respeita à educação e como consequência do processo de globalização a que tem sido sujeita, tal como já foi mencionado anteriormente.

Nesta nova Era da Informação e do Conhecimento é essencial que a sociedade se consciencialize de que a Escola perdeu definitivamente o seu papel enquanto agente socializador e transmissor de conhecimentos, pelo que é necessário definir e implementar medidas que possibilitem uma formação adequada e uma devida integração social. Neste sentido, foi publicado o Despacho conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho, enquanto medida a aplicar para dar resposta a algumas das necessidades diagnosticadas.

Os Cursos de Educação e Formação conferem dupla certificação (escolaridade obrigatória e profissional) e destinam-se a jovens adolescentes, em especial, aos pertencentes a grupos de risco. Estes cursos pautam-se pela flexibilidade e diversidade das metodologias e tecnologias utilizadas, bem como pelo envolvimento de todos os intervenientes, visando prevenir o abandono escolar, promover a integração social e económica dos cidadãos e o incremento das taxas de sucesso, em todos os níveis de educação e formação.

A implementação destes cursos nas escolas públicas portuguesas é relativamente recente, pelo que se têm observado algumas situações relacionadas com factores internos e externos à escola condicionadores do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e de uma adequada integração social dos alunos. Simultaneamente e conseqüentemente verifica-se que a controvérsia em relação à promoção e desenvolvimento dos Cursos de Educação e Formação se tem vindo a sentir nas escolas portuguesas, em particular, bem como nas diferentes comunidades escolares, em geral. Por estes motivos, considera-se oportuno e premente a realização deste estudo que pretende avaliar a percepção dos professores e dos alunos relativamente aos CEF's com o principal intuito de contribuir para a melhoria e regulação do seu desenvolvimento no 3º ciclo do ensino básico.

3. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Após a identificação do problema, bem como do contexto em que o mesmo se realizou e a que diz respeito, definem-se os objectivos do estudo a realizar.

A definição dos objectivos deve ser realizada de um modo consciente e claro, que permita aprofundar conhecimentos sobre o objecto em estudo em duas perspectivas no presente e no futuro, bem como tecer considerações que o relacionem com conhecimentos anteriores e que possibilitem a formação de novos problemas, logo uma consequente evolução da ciência.

No que concerne a esta investigação, pretende-se concretamente:

- avaliar a metodologia adoptada por professores dos CEF's;
- estimar as diferenças metodológicas sentidas entre o ensino regular e os CEF's;
- perceber as opiniões dos professores e alunos relativamente ao trabalho desenvolvido;
- identificar as dificuldades relativas à prática docente nos CEF's.

Com esta investigação pretende-se perceber se o desenvolvimento dos Cursos de Educação e Formação permite atingir os objectivos inicialmente delineados no Despacho conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho. Desta forma, pretende-se analisar os CEF's enquanto medida educativa, os recursos físicos e humanos disponíveis para a sua implementação, a relação entre estes cursos e a comunidade a diferentes níveis: parcerias, família, escola e comunidade local; a prática pedagógica exercida e o perfil do aluno que os frequenta.

No que respeita aos recursos físicos e humanos, considerando-se estes como fundamentais para o sucesso desta medida, pretende-se averiguar se as escolas estão preparadas, no imediato, para leccionarem estes cursos atendendo ao público alvo a que destinam e ao tipo de formação profissional ao qual se destina a certificação.

A relação entre os Cursos de Educação e Formação e a comunidade é de igual modo importante, na medida em que uma articulação efectiva entre os parceiros, uma inter-relação entre a escola e família e a selecção de uma formação profissional adequada ao mercado de trabalho local poderão condicionar ou constituir uma mais valia para o desenvolvimento destes cursos.

No que concerne à prática pedagógica e tendo estes cursos um enquadramento legal próprio, pretende-se avaliar se há diferenças significativas entre os mesmos e o ensino regular no que respeita a sua matriz curricular, à carga horária, à preparação de recursos e

materiais em função dos programas e do público a que se destinam; à articulação interdisciplinar; à promoção de actividades; à avaliação; ao trabalho colaborativo, em suma, às estratégias implementadas em prol do sucesso educativo dos alunos.

No que se refere aos alunos dos Cursos de Educação e Formação visa-se perceber o ambiente da sala de aula em que se desenvolve o processo ensino-aprendizagem, bem como a constituição das turmas destes cursos.

No geral, pretende-se que as conclusões do presente estudo se divulguem e possam contribuir para a melhoria da prática pedagógica a aplicar, dando-os a conhecer em diferentes perspectivas.

4. Instrumentos de recolha de dados

As opiniões relativamente aos instrumentos de recolha de dados são diversas e divergentes, verificando-se que a cada uma das técnicas que se possam considerar estão associadas vantagens e desvantagens. No entanto, é unanimemente assumido que qualquer técnica deve ser seleccionada de acordo com o tipo de investigação a realizar, os seus objectivos e hipóteses consideradas. Por este motivo, esta deve ser efectuada criteriosamente.

O questionário constitui a técnica mais vulgarmente utilizada dado que possibilita uma construção racional de dados, bem como o tratamento quantitativo da informação de uma forma objectiva e impessoal, o que constitui uma vantagem a salientar face às restantes técnicas.

Face ao exposto é de salientar o parecer de Fox (1987) quando refere:

“Como as perguntas estão feitas sobre papel e a intenção é impessoal, a técnica de questionário apresenta duas vantagens sobre essa interacção: alcance massivo de indivíduos, relativamente pouco oneroso, e normalização completa das instruções que lhe são distribuídas [...] Ainda a possibilidade de incluir todos os modelos de respostas, confere ao investigador uma grande flexibilidade no que diz respeito à natureza da informação que se pode procurar.”

Atendendo a que vai ao encontro ao já mencionado, tais afirmações permitem consolidar e justificar a selecção do questionário para a recolha de dados neste trabalho de investigação como a principal técnica a aplicar. Ainda neste sentido, considerou-se que o assunto em estudo é do interesse da amostra seleccionada, pelo que os destinatários

procederão ao preenchimento do questionário (Best, 1982), visando adquirir os dados pretendidos.

5. Variáveis do estudo

O termo “variável” pode-se definir como algo que poderá interferir na concretização de qualquer iniciativa. (Kerlinger, 1996)

Na generalidade, as variáveis podem ser de dois tipos: dependentes e independentes, pelo que Kerlinger (1996) refere:

“A variável independente é o antecedente, enquanto que a variável dependente é o consequente, ou seja, a variável independente é uma variável que se supõe influenciar outra variável, no caso a dependente.”

Para além da classificação já mencionada, Hill M. & Hill A. (2008) defendem a definição de uma única variável, a qual designam por “latente” atendendo a que esta só pode ser medida indirectamente a partir de um conjunto de outras variáveis observáveis e mensuráveis, sendo estas designadas de “variáveis componentes”.

Face ao exposto, o conceito de variável latente e componente é o que melhor se enquadra na investigação em curso tendo em vista a amplitude do estudo e a possibilidade de estabelecer relações entre as diferentes variáveis, potenciando-se a profundidade do mesmo, bem como as suas conclusões a realizar.

Desta forma, define-se como variável latente o desenvolvimento dos Cursos de Educação Formação nas escolas e variáveis componentes todas as outras com as quais se podem estabelecer relações, nomeadamente: recursos físicos e humanos, prática pedagógica, alunos e comunidade.

6. Recolha de informação

A observação de uma população pode realizar-se de forma directa ou indirecta.

Estas duas formas de observar distinguem-se pelo facto de na primeira, o investigador recolher as informações sem intervenção dos sujeitos observados. A sua observação assenta num guia onde considera os indicadores a observar. No segundo caso, constata-se a existência de dois intermediários entre a informação procurada (sujeito observado) e a obtida (instrumento de observação: questionário ou entrevista), dirigindo-se

o investigador ao sujeito no sentido de adquirir informação a partir da realização de perguntas.

Ao reflectir-se sobre a observação a realizar-se surge uma nova questão que se prende com a amostra a considerar.

Segundo Sampieri (2006) o primeiro passo para seleccionar uma amostra é definir a unidade de análise. Sobre que ou quem serão realizadas a recolha de dados dependendo do enfoque seleccionado (quantitativo, qualitativo ou misto), da formulação do problema a ser investigado e dos tipos de estudo.

Neste sentido, seleccionaram-se como elementos constituintes da amostra os professores e técnicos que leccionam ou trabalham, respectivamente, em escolas da região Douro-Sul de Portugal, onde existam turmas de Cursos de Educação e Formação ministrados nas Escolas públicas de 3º ciclo do ensino básico e secundário.

Uma vez já seleccionado o modelo de pesquisa e a amostra adequada, de acordo com o enfoque escolhido e o problema de pesquisa, a etapa seguinte consiste em recolher os dados pertinentes sobre as variáveis em estudo.

Esta recolha de dados implica três actividades profundamente vinculadas entre si:

1.º Seleccionar um instrumento ou método de recolha dos dados entre os disponíveis na área do estudo, na qual está inserida a pesquisa seleccionada, ou desenvolver uma. Esse instrumento deve ser válido e fiável para os resultados da pesquisa serem fidedignos.

2.º Aplicar esse instrumento ou método para a recolha de dados.

3.º Preparar observações, registos e medições obtidas para que sejam analisadas correctamente.

No que respeita à primeira actividade e às considerações tecidas anteriormente, no contexto da presente investigação considerou-se como mais viável a observação indirecta com recurso à utilização do questionário enquanto instrumento de medida e devido às burocracias exigidas pela observação directa e aos condicionalismos a si inerentes.

6.1. O questionário como meio de recolha

Segundo Sampieri (2006), a construção do instrumento de medida deverá respeitar os seguintes pressupostos:

- listar as variáveis que se pretendem medir;
- revisar a definição conceitual e compreender o seu significado;
- revisar como foram definidas operacionalmente as variáveis;

- escolher o instrumento ou os instrumentos que foram favorecidos pela comparação e adaptá-los ao contexto de pesquisa.

Os questionários abertos, fechados e mistos constituem os três tipos de questionários possíveis de aplicar, respectivamente.

O **questionário aberto** é constituído por questões de resposta aberta permitindo uma maior liberdade de expressão. Contudo, a recolha de informação neste tipo de questionários reflecte-se em dificuldades acrescidas ao nível da sua sistematização e tratamento dada a variedade de respostas e a diversidade de pessoas da amostra.

O **questionário fechado** é formado por questões de resposta fechada, as quais facilitam a recolha de informação, bem como a sua sistematização, tratamento e comparação com outros instrumentos de recolha de dados. Contudo, o facto de se tratarem de respostas fechadas permite que indivíduos sem conhecimento efectivo possam emitir opinião sem fundamento, no entanto, tornam o questionário mais objectivo e acessível.

O **questionário misto** é constituído por questões de resposta aberta e fechada.

Assim, a selecção do questionário como instrumento de medida deve atender à ponderação entre as vantagens e desvantagens contextualizadas no estudo que se estiver a realizar.

No geral, o questionário apresenta grandes vantagens, nomeadamente: quantificação de uma multiplicidade de dados; maior sistematização dos resultados fornecidos; maior facilidade de análise e consequente estabelecimento de correlações entre eles; menor custo na sua aplicação e economia de tempo na recolha e análise de dados.

No entanto, a opção pelo questionário não se faz acompanhar apenas de vantagens, pois também apresenta algumas desvantagens, das quais se salientam: dificuldades ao nível da sua concepção face às considerações a respeitar e o risco elevado de não obter resposta.

No sentido de minimizar as desvantagens inerentes à aplicação do questionário enquanto instrumento de medida, deve ter-se presente que este permite recolher dados providos de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos, sendo fundamental uma preocupação acrescida com:

- a clareza e rigor da apresentação;
- a facilidade de acesso à resposta;
- a comodidade e agradabilidade deste para o inquirido;
- o aspecto gráfico e a sua extensão;
- a complexidade das questões.

No que concerne às questões deste instrumento de medida, estas devem ser claras e compreensíveis para os indivíduos; serem sobre, de preferência, um só aspecto ou uma relação lógica; utilizar uma linguagem apropriada às características da amostra e não devem induzir respostas nem incomodar o indivíduo; não podendo estar baseadas em instituições ou ideias com respaldo social.

Face ao exposto, neste estudo a opção reside na realização de um questionário fechado respeitando-se cada um dos critérios mencionados.

Após esta decisão surgem novas questões. Uma dessas questões prende-se com o objectivo da mensurabilidade inerente à aplicação do questionário, à qual está subjacente a necessidade de uma adequada utilização de escalas.

A pesquisa sobre a escala a utilizar remete para a consideração de 4 possibilidades:

- escala de Likert;
- VAS (Visual Analogue Scales);
- escala Numérica;
- escala Guttman.

Na **escala de Likert**, o inquirido deve seleccionar apenas uma da série de cinco proposições apresentadas. As proposições podem ser: discorda totalmente; discorda; sem opinião; concorda, concorda totalmente. A cotação das respostas é efectuada consecutivamente: -2; -1; 0; 1; 2 ou utilizando pontuações de 1 a 5. No entanto, a pontuação deverá ser invertida quando a proposição é negativa.

A **VAS (Visual Analogue Scales)** deriva da escala anterior, apresentando os mesmos objectivos num formato diferente. O inquirido tem que responder à questão assinalando a posição que corresponde à sua opinião, já que este tipo de escala se baseia numa linha horizontal com 10 cm de comprimento que apresenta nas extremidades duas proposições contrárias (Útil e Inútil).

A **escala Numérica** baseia-se na anterior, apresentando a linha referida dividida em intervalos regulares.

Na **escala de Guttman** observa-se um conjunto de respostas hierarquizadas. Esta hierarquia é realizada no sentido do inquirido ao manifestar a sua concordância com uma das opções manifestar simultaneamente a mesma postura face as restantes opções que se encontram numa posição inferior na escala. Se tal não se verificar, constitui um indicador de que a escala foi erradamente construída.

A esta escala está associada uma cotação a cada item e inicia-se em zero. O zero aplica-se quando a selecção é a do item “nenhuma opção”; será atribuída um ponto à opção um; dois pontos à opção dois e, assim, sucessivamente.

Em comparação com as escalas anteriores, esta permite realizar uma análise quantitativa relativamente à atitude do inquirido, enquanto que as restantes permitem medir o grau de concordância/discordância relativamente às proposições de opinião.

A objectividade e a facilidade de aplicação e análise das respostas constituem os principais factores que justificam a selecção de um modelo de escala baseado na escala de Likert para aplicar no instrumento de medida a utilizar neste trabalho.

6.2. Questionário e sua validação

O questionário, enquanto instrumento de recolha de dados, necessita de ser previamente analisado por diferentes individuos, no sentido de certificar a sua qualidade, enquanto tal, e garantir a interacção a que se destina na plenitude.

Neste contexto, procedeu-se à elaboração inicial de um ante-projecto constituído por 62 questões relacionadas com os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa, bem como no que concerne ao desenvolvimento dos mesmos e sua relação com diferentes factores (Figuras: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13).

Figura 4 - Questionário provisório I (pág. 1/10)

CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO, NA REGIÃO DOURO SUL DE PORTUGAL.

Projecto de investigação, no âmbito do programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Caro(a) colega,

Chamo-me Carla Sofia Bernardo Costa, sou professora do grupo 510 – Física e Química, encontro-me destacada no Projecto PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), a exercer funções docentes na turma PIEF – CEF da Escola ES/3 D. Egas Moniz, em Resende. Neste momento estou a realizar um estudo sobre os Cursos de Educação e Formação, pelo que solicito a sua colaboração no preenchimento do questionário que se segue, atendendo a que:

- os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas para estudo estatístico;
- o questionário é composto por 62 questões divididas em 7 grupos:

- I – Dados biográficos;
- II – Experiência profissional nos Cursos de Educação e Formação;
- III- Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa;
- IV – Os recursos humanos e físicos nos CEF’s;
- V – Os CEF’s na comunidade;
- VI – Prática pedagógica nos CEF’s;
- VII – Os alunos dos Cursos de Educação e Formação.

- para cada afirmação, deverá seleccionar o círculo correspondente;
- deverá responder a todas as afirmações;
- após iniciar o preenchimento do questionário este não poderá ser interrompido.
- deverá clicar sobre o botão terminar quando satisfeitas todas as afirmações.

Questionário

Grupo I – Dados biográficos

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Idade

(insira a sua idade por digitação numérica)

Página 1 de 10

Figura 5 - Questionário provisório I (pág. 2/10)

3. Grau académico

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outro

4. Tempo de serviço

(insira o seu tempo de serviço por digitação numérica)

5. Situação profissional

- Quadro de Escola
- Quadro de Zona Pedagógica
- Contratado (a)
- Formador(a)
- Nenhuma das situações anteriores

6. Departamento curricular

- Ciências Sociais e Humanas
- Expressões
- Línguas
- Matemática e Ciências Experimentais
- Nenhuma das situações anteriores

Grupo II – Experiência profissional no Cursos de Educação e Formação

7. Número de anos lectivos a exercer nos Cursos de Educação e Formação.

(insira o tempo de serviço por digitação numérica)

8. Disciplina leccionada

- Componente de formação sociocultural
- Componente de formação científica
- Componente de formação tecnológica
- Nenhuma

9. Exercício de funções técnicas

- Psicologia
- Educação Social
- Assistente social
- Educação Especial
- Sociologia
- Nenhuma das anteriores

Grupo III – Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa

10. Os Cursos de Educação e Formação são objecto de discussão e controvérsia no actual contexto escolar.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Página 2 de 10

Figura 6 - Questionário provisório I (pág. 3/10)

11. Os CEF's constituem uma resposta adequada às necessidades do Sistema Educativo Português.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

12. Permitem aos alunos, em particular, aos de grupos de risco, o acesso à orientação do seu percurso de vida.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

13. Promovem a integração social e previnem o abandono escolar.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

14. Possibilitam a flexibilidade e diversidade nas metodologias e tecnologias inovadoras utilizadas e o envolvimento de todos os intervenientes relevantes.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

15. O ensino nos CEF's permite assegurar uma formação geral, garantindo aos alunos a descoberta e o desenvolvimento dos 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.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

16. Asseguram uma formação equilibrada e inter-relacionada entre o saber e o saber - fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

17. Os CEF's enquanto medida educativa são um sucesso na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Figura 7 - Questionário provisório I (pág. 4/10)

Grupo IV – Os recursos físicos e humanos nos CEF´s

18. A formação inicial ministrada pelos diferentes organismos e instituições vai ao encontro às necessidades dos professores que leccionam nestes cursos.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

19. Uma formação contínua, em meio escolar e nos Cursos de Educação e Formação, contribuiria para uma melhor prática pedagógica e consequente melhoria das aprendizagens dos alunos.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

20. As escolas dispõem, em geral de recursos físicos em quantidade e diversidade que permitem diferentes opções de escolha e se ajustam às diferentes necessidades educativas dos alunos, possibilitando a existência de CEF´s com componentes técnicas distintas e ajustáveis a cada realidade escolar.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

21. As escolas dispõem, em geral de recursos humanos em quantidade e diversidade que permitem diferentes opções de escolha e se ajustam às diferentes necessidades educativas dos alunos, possibilitando a existência de CEF´s com componentes técnicas distintas e ajustáveis a cada realidade escolar.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

22. Os recursos humanos (técnicos) disponibilizados nos CEF's contribuem para a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

23. O PIEF – CEF disponibiliza de maior número de recursos técnicos e humanos do que o CEF, o que constitui uma mais valia para o desenvolvimento da formação dos alunos.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

Página 4 de 10

Figura 8 - Questionário provisório I (pág. 5/10)

24. Os recursos físicos e tecnológicos existentes na escola são utilizados nestes cursos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

25. Os docentes que leccionam nos CEF's têm o perfil adequado para este tipo de cursos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Grupo V – Os CEF's na Comunidade

26. A comunidade escolar está sensibilizada para os CEF's enquanto medida educativa.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

27. A articulação entre a escola e diferentes parceiros da Comunidade local é uma realidade visível no quotidiano escolar e nos CEF's.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

28. A estrutura deste tipo de cursos permite um relacionamento mais estreito entre a escola e a família.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

29. Os CEF's são potenciadores e geradores de actividades e/ou oportunidades de intercâmbio entre escolas e outras instituições.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

30. O trabalho desenvolvido nestes cursos, bem como os trabalhos realizados pelos alunos é objecto de exposição/debate no seio da comunidade educativa.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Figura 9 - Questionário provisório I (pág. 6/10)

31. As necessidades do mercado de trabalho local vão de encontro à componente técnica dos Cursos de Educação e Formação.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Grupo VI – Prática pedagógica nos Cursos de Educação e Formação

32. A organização da matriz curricular dos Cursos de Educação e Formação é mais flexível, o que facilita a sua gestão.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

33. A intervenção realizada no âmbito destes cursos vai de encontro ao diagnóstico das dificuldades dos alunos, realizado em anos lectivos anteriores.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

34. A carga horária destes cursos constitui um factor negativo devido à sua sobrecarga.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

35. Os conteúdos a leccionar nestes cursos deveriam ser alvo de reflexão, dada a complexidade dos mesmos face ao público a que se destinam.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

36. A natureza e o tratamento dos conteúdos programáticos, facilitam a relação aluno/aluno e professor/aluno.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

37. As metodologias aplicadas nestes cursos são diversificadas, permitindo uma transmissão e apreensão de conceitos mais profícua.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Figura 10 - Questionário provisório I (pág. 7/10)

38. As estratégias implementadas resultam de deliberações assumidas nas reuniões de equipa pedagógica.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

39. A planificação de aulas por disciplina resulta de articulação inter-disciplinar.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

40. A preparação das aulas atende à implementação de estratégias diversificadas assentes na pedagogia diferenciada.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

41. Os materiais pedagógicos são elaborados pelo(a) professor(a) devidamente adequados a cada turma de CEF, em detrimento de recursos já existentes.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

42. Promovem-se o desenvolvimento de actividades potenciadoras do trabalho colaborativo e/ou de grupo.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

43. Dinamizam-se actividades que desenvolvem a autonomia e o espírito crítico dos alunos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

44. A avaliação dos alunos dos CEF's é contínua, sendo os seus critérios definidos pela equipa pedagógica.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Figura 11 - Questionário provisório I (pág. 8/10)

45. O domínio das atitudes e valores assume especial relevância nos critérios de avaliação.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

46. A tutoria é uma medida aplicada, com regularidade, nos alunos dos CEF's.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

47. As assessorias constituem uma realidade no quotidiano escolar destas turmas.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

48. Os docentes socorrem-se das práticas inovadoras para ultrapassar dificuldades decorrentes do desenvolvimento da aula.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

49. Implementam-se estratégias de regularização de comportamentos deliberadas nas reuniões de equipa pedagógica.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

50. Recorrem-se a técnicos para alterar atitudes ou comportamentos individuais dos alunos ou da turma.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

51. A realização de reuniões semanais é importante para a definição de medidas/estratégias a implementar na turma, bem como para o acompanhamento atento e individualizado de cada aluno.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

Página 8 de 10

Figura 12 - Questionário provisório I (pág. 9/10)

52. Na generalidade, a prática pedagógica aplicada ao ensino regular é similar à dos CEF's.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

53. Na generalidade, a prática pedagógica aplicada ao PIEF é similar à dos CEF's.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Grupo VII – Os alunos dos Cursos de Educação e Formação

54. A selecção dos alunos para turmas de CEF's é realizada de forma criteriosa e de acordo com os objectivos destes cursos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

55. Os alunos revelam dificuldades de aprendizagem a diferentes níveis, o que inicialmente condiciona o seu desempenho escolar por ausência de expectativas de sucesso.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

56. Estas turmas manifestam problemas comportamentais associados à sua heterogeneidade.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

57. Os episódios de violência são frequentes entre pares.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

58. A violência verbal constitui um problema a resolver nestes cursos, pois desencadeia outros tipos de problemas, por vezes, associados à violência física.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Figura 13 - Questionário provisório I (pág. 10/10)

59. A indisciplina constitui um aspecto de grande preocupação, sendo condicionadora do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

60. No final dos cursos, os alunos revelam uma melhoria significativa no que respeita à sua motivação, ao seu interesse e ao seu aproveitamento escolar.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

61. Os alunos terminam os seus Cursos de Educação e Formação com a dupla certificação.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

62. Após a conclusão do 3º ciclo do ensino básico nos CEF's, os alunos prosseguem estudos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Uma vez elaborado este ante-projecto de questionário, distribuiu-se por um grupo de professores e técnicos, solicitando-se que estes procedessem à leitura e execução do mesmo, após o que deveriam emitir o seu parecer relativamente à:

- pertinência do tema em análise;
- apresentação gráfica;
- clareza e rigor da apresentação;
- facilidade de acesso à resposta;
- complexidade das questões;
- extensão do questionário;
- linguagem utilizada;
- às dificuldades diagnosticadas.

O grupo referido foi constituído pelos elementos que constam na tabela..., sendo que a maioria dos mesmos exerce funções numa Escola Secundária, com 3º ciclo, na região norte do país, e os restantes exercem noutras escolas e/ou instituições. A selecção do grupo em questão não atendeu apenas ao perfil dos participantes, bem como à sua área de formação, pretendendo-se que esta fosse diversificada e qualificada, dado que se visa uma análise completa do questionário em prol da sua correcta validação.

A análise do questionário foi solicitada pessoalmente, tendo os participantes procedido ao seu preenchimento manualmente e manifestado a sua opinião logo após o término do mesmo.

Análise do questionário				
Participante	Idade	Profissão	Grau Académico	Área de formação
Ana	35	Professora	Pós-graduação	Biologia
Paulo	32	Professor	Licenciado	Ed. Física
Marisa	28	Professora	Licenciada	Física e Química
Isa	27	Psicóloga	Licenciada	Psicologia
Patrícia	25	Psicóloga	Mestre	Psicologia
Sérgio	45	Professor	Licenciado	História/Português
Rui	28	Professor	Licenciado (investigador)	Informática
Emília	47	Professora	Licenciada	Francês
Sónia	31	Socióloga	Pós-graduação	Sociologia
Bruno	28	Professor	Licenciado	Matemática

Tabela 9 – Constituição do grupo de análise do questionário

No geral, consideraram que estava bem estruturado, sendo o seu tema muito relevante. Salientaram a extensão do questionário, contudo referiram que não seria viável torná-lo menos extenso perante a pertinência de cada uma das questões. No entanto, destacaram duas questões (23; 53) que consideraram que deviam ser retiradas pelo facto de alargarem o tema em estudo, atendendo a que não se poderia estabelecer uma relação directa entre os cursos em questão (CEF e PIEF), provocando alguma confusão e dispersão.

O coordenador do curso de doutoramento no qual a presente investigação se enquadra, prof. Dr. Tomas Sola foi do mesmo parecer que os restantes elementos. Salientando-se, ainda a opinião do orientador deste estudo, prof. Dr. Manuel Lorenzo Delgado, que sugeriu as seguintes correcções:

- na questão relativa à idade deveriam ser criados intervalos ou grupos;
- na questão relativa à situação profissional, substituir “Nenhuma das situações anteriores” por “Outra. Indicar qual...”;

De seguida e face à homogeneidade das opiniões procedeu-se à alteração do questionário tendo este assumido uma nova forma, tal como poderá ser constatado nas figuras que se seguem (Figuras: 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24)

Figura 14 - Questionário provisório II (pág. 1/10)

CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO, NA DOURO SUL DE PORTUGAL.

Projecto de investigação, no âmbito do programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Caro(a) colega,

Chamo-me Carla Sofia Bernardo Costa, sou professora do grupo 510 – Física e Química, encontro-me destacada no Projecto PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), a exercer funções docentes na turma PIEF – CEF da Escola ES/3 D. Egas Moniz, em Resende. Neste momento estou a realizar um estudo sobre os Cursos de Educação e Formação (CEF's), pelo que solicito a sua colaboração no preenchimento do questionário que se segue, atendendo a que:

- os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas para estudo estatístico;
- o questionário é composto por 60 questões divididas em 7 grupos:

I – Dados biográficos;

II – Experiência profissional nos Cursos de Educação e Formação;

III- Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa;

IV – Os recursos humanos e físicos nos Cursos de Educação e Formação;

V – Os Cursos de Educação e Formação na comunidade;

VI – Prática pedagógica nos Cursos de Educação e Formação;

VII – Os alunos dos Cursos de Educação e Formação.

- para cada afirmação, deverá seleccionar o círculo correspondente;
- deverá responder a todas as afirmações;
- após iniciar o preenchimento do questionário este não poderá ser interrompido.
- deverá clicar sobre o botão terminar quando satisfeitas todas as afirmações.

Questionário

Grupo I – Dados biográficos

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Idade

20 a 25

26 a 35

36 a 45

46 a 55

56 a 65

> 65

3. Grau académico

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outro: _____

Página 1 de 10

Figura 15 - Questionário provisório II (pág. 2/10)

4. Tempo de serviço

- 0 a 5
- 6 a 10
- 11 a 15
- 16 a 20
- 21 a 25
- 26 a 30
- 31 a 35
- 36 a 40
- 41 a 45

5. Situação profissional

- Quadro de Escola
- Quadro de Zona Pedagógica
- Contratado (a)
- Formador(a)
- Outra: _____

6. Departamento curricular

- Ciências Sociais e Humanas
- Expressões
- Línguas
- Matemática e Ciências Experimentais
- Nenhuma das situações anteriores

Grupo II – Experiência profissional nos Cursos de Educação e Formação

7. Número de anos lectivos a exercer nos Cursos de Educação e Formação.

(insira o tempo de serviço por digitação numérica)

8. Disciplina leccionada

- Componente de formação sociocultural
- Componente de formação científica
- Componente de formação tecnológica
- Nenhuma

9. Exercício de funções técnicas

- Psicologia
- Educação Social
- Assistente social
- Educação Especial
- Sociologia
- Nenhuma das anteriores

Grupo III – Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa

10. Os Cursos de Educação e Formação são objecto de discussão e controvérsia no actual contexto escolar.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Página 2 de 10

Figura 16 - Questionário provisório II (pág. 3/10)

11. Os Cursos de Educação e Formação constituem uma resposta adequada às necessidades do Sistema Educativo Português.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

12. Permitem aos alunos, em particular, aos de grupos de risco, o acesso à orientação do seu percurso de vida.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

13. Promovem a integração social e previnem o abandono escolar.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

14. Possibilitam a flexibilidade e diversidade nas metodologias e tecnologias inovadoras utilizadas e o envolvimento de todos os intervenientes relevantes.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

15. O ensino nos Cursos de Educação e Formação permite assegurar uma formação geral, garantindo aos alunos a descoberta e o desenvolvimento dos 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.

15.1 Interesses e aptidões

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

15.2 Capacidade de raciocínio

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

15.3 Memória e espírito crítico

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

15.4 Criatividade

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

Página 3 de 10

Figura 17 - Questionário provisório II (pág. 4/10)

15.5 Sentido Moral

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

15.6 Sensibilidade estética

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

16. Asseguram uma formação equilibrada e inter-relacionada entre o saber e o saber - fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

17. Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa são um sucesso na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

Grupo IV – Os recursos físicos e humanos nos Cursos de Educação e Formação

18. A formação inicial ministrada pelos diferentes organismos e instituições vai ao encontro às necessidades dos professores que leccionam nestes cursos.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

19. Uma formação contínua, em meio escolar e nos Cursos de Educação e Formação, contribuiria para uma melhor prática pedagógica e conseqüente melhoria das aprendizagens dos alunos.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

20. As escolas dispõem, em geral de recursos físicos em quantidade e diversidade que permitem diferentes opções de escolha e se ajustam às diferentes necessidades educativas dos alunos, possibilitando a existência de Cursos de Educação e Formação com componentes técnicas distintas e ajustáveis a cada realidade escolar.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

Página 4 de 10

Figura 18 - Questionário provisório II (pág. 5/10)

21. As escolas dispõem, em geral de recursos humanos em quantidade e diversidade que permitem diferentes opções de escolha e se ajustam às diferentes necessidades educativas dos alunos, possibilitando a existência de Cursos de Educação e Formação com componentes técnicas distintas e ajustáveis a cada realidade escolar.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

22. Os recursos humanos (técnicos) disponibilizados nos Cursos de Educação e Formação contribuem para a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

23. Os recursos físicos e tecnológicos existentes na escola são utilizados nestes cursos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

24. Os docentes que leccionam nos Cursos de Educação e Formação têm o perfil adequado para este tipo de cursos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Grupo V – Os Cursos de Educação e Formação na Comunidade

25. A comunidade escolar está sensibilizada para os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

26. A articulação entre a escola e diferentes parceiros da Comunidade local é uma realidade visível no quotidiano escolar e nos Cursos de Educação e Formação.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

27. A estrutura deste tipo de cursos permite um relacionamento mais estreito entre a escola e a família.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Figura 19 - Questionário provisório II (pág. 6/10)

28. Os Cursos de Educação e Formação são potenciadores e geradores de actividades e/ou oportunidades de intercâmbio entre escolas e outras instituições.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

29. O trabalho desenvolvido nestes cursos, bem como os trabalhos realizados pelos alunos é objecto de exposição/debate no seio da comunidade educativa.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

30. As necessidades do mercado de trabalho local vão de encontro à componente técnica dos Cursos de Educação e Formação.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Grupo VI – Prática pedagógica nos Cursos de Educação e Formação

31. A organização da matriz curricular dos Cursos de Educação e Formação é mais flexível, o que facilita a sua gestão.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

32. A intervenção realizada no âmbito destes cursos vai de encontro ao diagnóstico das dificuldades dos alunos, realizado em anos lectivos anteriores.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

33. A carga horária destes cursos constitui um factor negativo devido à sua sobrecarga.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

34. Os conteúdos a leccionar nestes cursos deveriam ser alvo de reflexão, dada a complexidade dos mesmos face ao público a que se destinam.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Figura 20 - Questionário provisório II (pág. 7/10)

35. A natureza e o tratamento dos conteúdos programáticos, facilitam a relação aluno/aluno e professor/aluno.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

36. As metodologias aplicadas nestes cursos são diversificadas, permitindo uma transmissão e apreensão de conceitos mais profícua.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

37. As estratégias implementadas resultam de deliberações assumidas nas reuniões de equipa pedagógica.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

38. A planificação de aulas por disciplina resulta de articulação inter-disciplinar.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

39. A preparação das aulas atende à implementação de estratégias diversificadas assentes na pedagogia diferenciada.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

40. Os materiais pedagógicos são elaborados pelo(a) professor(a) devidamente adequados a cada turma de Cursos de Educação e Formação, em detrimento de recursos já existentes.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

41. Promovem-se o desenvolvimento de actividades potenciadoras do trabalho colaborativo e/ou de grupo.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

42. Dinamizam-se actividades que desenvolvem a autonomia e o espírito crítico dos alunos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Figura 21 - Questionário provisório II (pág. 8/10)

43. A avaliação dos alunos dos Cursos de Educação e Formação é contínua, sendo os seus critérios definidos pela equipa pedagógica.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

44. O domínio das atitudes e valores assume especial relevância nos critérios de avaliação.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

45. A tutoria é uma medida aplicada, com regularidade, nos alunos dos Cursos de Educação e Formação.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

46. As assessorias constituem uma realidade no quotidiano escolar destas turmas.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

47. Os docentes socorrem-se das práticas inovadoras para ultrapassar dificuldades decorrentes do desenvolvimento da aula.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

48. Implementam-se estratégias de regularização de comportamentos deliberadas nas reuniões de equipa pedagógica.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

49. Recorrem-se a técnicos para alterar atitudes ou comportamentos individuais dos alunos ou da turma.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

50. A realização de reuniões semanais é importante para a definição de medidas/estratégias a implementar na turma, bem como para o acompanhamento atento e individualizado de cada aluno.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

Página 8 de 10

Figura 22 - Questionário provisório II (pág. 9/10)

51. Na generalidade, a prática pedagógica aplicada ao ensino regular é similar à dos Cursos de Educação e Formação.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Grupo VII – Os alunos dos Cursos de Educação e Formação

52. A selecção dos alunos para turmas de Cursos de Educação e Formação é realizada de forma criteriosa e de acordo com os objectivos destes cursos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

53. Os alunos revelam dificuldades de aprendizagem a diferentes níveis, o que inicialmente condiciona o seu desempenho escolar por ausência de expectativas de sucesso.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

54. Estas turmas manifestam problemas comportamentais associados à sua heterogeneidade.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

55. Os episódios de violência são frequentes entre pares.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

56. A violência verbal constitui um problema a resolver nestes cursos, pois desencadeia outros tipos de problemas, por vezes, associados à violência física.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

57. A indisciplina constitui um aspecto de grande preocupação, sendo condicionadora do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Figura 23 - Questionário provisório II (pág. 10/10)

58. No final dos cursos, os alunos revelam uma melhoria significativa no que respeita à sua motivação, ao seu interesse e ao seu aproveitamento escolar.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

59. Os alunos terminam os seus Cursos de Educação e Formação com a dupla certificação.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

60. Após a conclusão do 3º ciclo do ensino básico nos Cursos de Educação e Formação, os alunos prosseguem estudos.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

Página 10 de 10

Este questionário foi submetido novamente à análise dos elementos do grupo da tabela 9, tendo estes considerado que nadam tinham a acrescentar, pelo que o questionário

se considerou validado dado reunir as condições necessárias para poder ser aplicado, segundo as indicações do orientador do presente estudo.

O questionário em causa (Figuras: 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 e 32), é constituído por 60 questões que se dividem por sete grupos distintos:

- Grupo I – Dados Biográficos (questões 1 - 6);
- Grupo II – Experiência profissional nos Cursos de Educação e Formação (questões 7 - 9);
- Grupo III – Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa (questões 10 - 17);
- Grupo IV – Os recursos físicos e humanos nos Cursos de Educação e Formação (questões 18 - 24);
- Grupo V – Os Cursos de Educação e Formação na Comunidade (questões 25 – 30);
- Grupo VI – Prática pedagógica nos Cursos de Educação e Formação (questões 31-51);
- Grupo VII – Os alunos dos Cursos de Educação e Formação (questões 52 – 60).

6.3 Questionário definitivo

O questionário definitivo assumiu a forma das figuras 24,25,26,27,28,29,30,31 e 32 após considerados os diferentes parâmetros a atender na sua construção.

Figura 24 - Questionário definitivo (pág. 1/9)

CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO, NA DOURO SUL DE PORTUGAL.

Projecto de investigação, no âmbito do programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Caro(a) colega,

Chamo-me Carla Sofia Bernardo Costa, sou professora do grupo 510 – Física e Química, encontro-me destacada no Projecto PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), a exercer funções docentes na turma PIEF – CEF da Escola ES/3 D. Egas Moniz, em Resende. Neste momento estou a realizar um estudo sobre os Cursos de Educação e Formação (CEF's), pelo que solicito a sua colaboração no preenchimento do questionário que se segue, atendendo a que:

- os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas para estudo estatístico;
- o questionário é composto por 60 questões divididas em 7 grupos:

I – Dados biográficos;
II – Experiência profissional nos Cursos de Educação e Formação;
III- Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa;
IV – Os recursos humanos e físicos nos Cursos de Educação e Formação;
V – Os Cursos de Educação e Formação na comunidade;
VI – Prática pedagógica nos Cursos de Educação e Formação;
VII – Os alunos dos Cursos de Educação e Formação.

- para cada afirmação, deverá seleccionar o círculo correspondente;
- deverá responder a todas as afirmações;
- após iniciar o preenchimento do questionário este não poderá ser interrompido.
- deverá clicar sobre o botão terminar quando satisfeitas todas as afirmações.

Questionário

Grupo I – Dados biográficos

1. Sexo

Feminino
 Masculino

2. Idade

(insira o tempo de serviço por digitação numérica)

3. Grau académico

Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento
 Outro: _____

4. Tempo de serviço

(insira o tempo de serviço por digitação numérica)

Página 1 de 9

Figura 25 - Questionário definitivo (pág. 2/9)

5. Situação profissional

- Quadro de Escola
- Quadro de Zona Pedagógica
- Contratado (a)
- Formador(a)
- Outra: _____

6. Departamento curricular

- Ciências Sociais e Humanas
- Expressões
- Línguas
- Matemática e Ciências Experimentais
- Nenhuma das situações anteriores

Grupo II – Experiência profissional nos Cursos de Educação e Formação

7. Número de anos lectivos a exercer nos Cursos de Educação e Formação.

(insira o tempo de serviço por digitação numérica)

8. Disciplina leccionada

- Componente de formação sociocultural
- Componente de formação científica
- Componente de formação tecnológica
- Nenhuma

9. Exercício de funções técnicas

- Psicologia
- Educação Social
- Assistente social
- Educação Especial
- Sociologia
- Nenhuma das anteriores

Grupo III – Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa

10. Os Cursos de Educação e Formação são objecto de discussão e controvérsia no actual contexto escolar.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

11. Os Cursos de Educação e Formação constituem uma resposta adequada às necessidades do Sistema Educativo Português.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

12. Permitem aos alunos, em particular, aos de grupos de risco, o acesso à orientação do seu percurso de vida.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Figura 26 - Questionário definitivo (pág. 3/9)

13. Promovem a integração social e previnem o abandono escolar.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

14. Possibilitam a flexibilidade e diversidade nas metodologias e tecnologias inovadoras utilizadas e o envolvimento de todos os intervenientes relevantes.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

15. O ensino nos Cursos de Educação e Formação permite assegurar uma formação geral, garantindo aos alunos a descoberta e o desenvolvimento dos 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.

15.1 Interesses e aptidões

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

15.2 Capacidade de raciocínio

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

15.3 Memória e espírito crítico

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

15.4 Criatividade

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

15.5 Sentido Moral

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

15.6 Sensibilidade estética

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

Página 3 de 9

Figura 27 - Questionário definitivo (pág. 4/9)

16. Asseguram uma formação equilibrada e inter-relacionada entre o saber e o saber - fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

17. Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa são um sucesso na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Grupo IV – Os recursos físicos e humanos nos Cursos de Educação e Formação

18. A formação inicial ministrada pelos diferentes organismos e instituições vai ao encontro às necessidades dos professores que leccionam nestes cursos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

19. Uma formação contínua, em meio escolar e nos Cursos de Educação e Formação, contribuiria para uma melhor prática pedagógica e conseqüente melhoria das aprendizagens dos alunos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

20. As escolas dispõem, em geral de recursos físicos em quantidade e diversidade que permitem diferentes opções de escolha e se ajustam às diferentes necessidades educativas dos alunos, possibilitando a existência de Cursos de Educação e Formação com componentes técnicas distintas e ajustáveis a cada realidade escolar.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

21. As escolas dispõem, em geral de recursos humanos em quantidade e diversidade que permitem diferentes opções de escolha e se ajustam às diferentes necessidades educativas dos alunos, possibilitando a existência de Cursos de Educação e Formação com componentes técnicas distintas e ajustáveis a cada realidade escolar.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Figura 28 - Questionário definitivo (pág. 5/9)

22. Os recursos humanos (técnicos) disponibilizados nos Cursos de Educação e Formação contribuem para a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

23. Os recursos físicos e tecnológicos existentes na escola são utilizados nestes cursos.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

24. Os docentes que leccionam nos Cursos de Educação e Formação têm o perfil adequado para este tipo de cursos.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

Grupo V – Os Cursos de Educação e Formação na Comunidade

25. A comunidade escolar está sensibilizada para os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

26. A articulação entre a escola e diferentes parceiros da Comunidade local é uma realidade visível no quotidiano escolar e nos Cursos de Educação e Formação.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

27. A estrutura deste tipo de cursos permite um relacionamento mais estreito entre a escola e a família.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

28. Os Cursos de Educação e Formação são potenciadores e geradores de actividades e/ou oportunidades de intercâmbio entre escolas e outras instituições.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

29. O trabalho desenvolvido nestes cursos, bem como os trabalhos realizados pelos alunos é objecto de exposição/debate no seio da comunidade educativa.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

Página 5 de 9

Figura 29 - Questionário definitivo (pág. 6/9)

30. As necessidades do mercado de trabalho local vão de encontro à componente técnica dos Cursos de Educação e Formação.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Grupo VI – Prática pedagógica nos Cursos de Educação e Formação

31. A organização da matriz curricular dos Cursos de Educação e Formação é mais flexível, o que facilita a sua gestão.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

32. A intervenção realizada no âmbito destes cursos vai de encontro ao diagnóstico das dificuldades dos alunos, realizado em anos lectivos anteriores.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

33. A carga horária destes cursos constitui um factor negativo devido à sua sobrecarga.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

34. Os conteúdos a leccionar nestes cursos deveriam ser alvo de reflexão, dada a complexidade dos mesmos face ao público a que se destinam.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

35. A natureza e o tratamento dos conteúdos programáticos, facilitam a relação aluno/aluno e professor/aluno.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

36. As metodologias aplicadas nestes cursos são diversificadas, permitindo uma transmissão e apreensão de conceitos mais profícua.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Figura 30 - Questionário definitivo (pág. 7/9)

37. As estratégias implementadas resultam de deliberações assumidas nas reuniões de equipa pedagógica.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

38. A planificação de aulas por disciplina resulta de articulação inter-disciplinar.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

39. A preparação das aulas atende à implementação de estratégias diversificadas assentes na pedagogia diferenciada.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

40. Os materiais pedagógicos são elaborados pelo(a) professor(a) devidamente adequados a cada turma de Cursos de Educação e Formação, em detrimento de recursos já existentes.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

41. Promovem-se o desenvolvimento de actividades potenciadoras do trabalho colaborativo e/ou de grupo.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

42. Dinamizam-se actividades que desenvolvem a autonomia e o espírito crítico dos alunos.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

43. A avaliação dos alunos dos Cursos de Educação e Formação é contínua, sendo os seus critérios definidos pela equipa pedagógica.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

44. O domínio das atitudes e valores assume especial relevância nos critérios de avaliação.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

45. A tutoria é uma medida aplicada, com regularidade, nos alunos dos Cursos de Educação e Formação.

Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

Página 7 de 9

Figura 31 - Questionário definitivo (pág. 8/9)

46. As assessorias constituem uma realidade no quotidiano escolar destas turmas.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

47. Os docentes socorrem-se das práticas inovadoras para ultrapassar dificuldades decorrentes do desenvolvimento da aula.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

48. Implementam-se estratégias de regularização de comportamentos deliberadas nas reuniões de equipa pedagógica.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

49. Recorrem-se a técnicos para alterar atitudes ou comportamentos individuais dos alunos ou da turma.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

50. A realização de reuniões semanais é importante para a definição de medidas/estratégias a implementar na turma, bem como para o acompanhamento atento e individualizado de cada aluno.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

51. Na generalidade, a prática pedagógica aplicada ao ensino regular é similar à dos Cursos de Educação e Formação.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Grupo VII – Os alunos dos Cursos de Educação e Formação

52. A selecção dos alunos para turmas de Cursos de Educação e Formação é realizada de forma criteriosa e de acordo com os objectivos destes cursos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Figura 32 - Questionário definitivo (pág. 9/9)

53. Os alunos revelam dificuldades de aprendizagem a diferentes níveis, o que inicialmente condiciona o seu desempenho escolar por ausência de expectativas de sucesso.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

54. Estas turmas manifestam problemas comportamentais associados à sua heterogeneidade.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

55. Os episódios de violência são frequentes entre pares.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

56. A violência verbal constitui um problema a resolver nestes cursos, pois desencadeia outros tipos de problemas, por vezes, associados à violência física.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

57. A indisciplina constitui um aspecto de grande preocupação, sendo condicionadora do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

58. No final dos cursos, os alunos revelam uma melhoria significativa no que respeita à sua motivação, ao seu interesse e ao seu aproveitamento escolar.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

59. Os alunos terminam os seus Cursos de Educação e Formação com a dupla certificação.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

60. Após a conclusão do 3º ciclo do ensino básico nos Cursos de Educação e Formação, os alunos prosseguem estudos.

- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Obrigado, pela sua colaboração.

7. Selecção, caracterização e representatividade da amostra

Conceitos como universo, população e amostra são vulgarmente utilizados na apresentação de estudos realizados, pelo que se considera importante explicitar o significado de cada um deles.

Segundo Fox (1931), o termo universo designa todos os possíveis sujeitos ou medidas de um certo tipo.

Já o conceito de população, segundo o mesmo autor, diz respeito a uma parte do Universo sobre o qual se dedica determinado estudo e da qual se retira a amostra, entendendo-se esta como uma parte da população que é considerada como representação do todo.

A selecção da amostra deve realizar-se respeitando a matemática/estatística inerente a este processo, atendendo a que o objectivo do estudo é generalizar com a menor probabilidade possível de erro associado, visando a obtenção de resultados fiéis, fiáveis e credíveis.

A amostra seleccionada para este estudo limita-se a uma região da zona Norte de Portugal, atendendo às condições existentes no norte interior de Portugal e ao facto das primeiras observações que originaram a presente investigação se terem realizado neste meio, apesar de serem comuns aos restantes.

A obtenção de dados para uma objectiva definição da amostra foram solicitados ao GEPE⁴⁴, entidade responsável por garantir a produção e análise estatística da educação.

8. Aplicação do questionário

A aplicação do questionário utilizou como principal recurso a Web atendendo às vantagens inerentes à sua utilização, nomeadamente a facilidade com que permite a recolha, tratamento e análise dos dados, bem como a redução de custos associada a todo este processo.

As tecnologias PHP e MYSQL constituíram o suporte da criação de uma interface protegida e interactiva que foi disponibilizada para os utilizadores, após esta ter sido alojada na Internet na morada que consta da barra de endereços da figura 33.

⁴⁴ GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

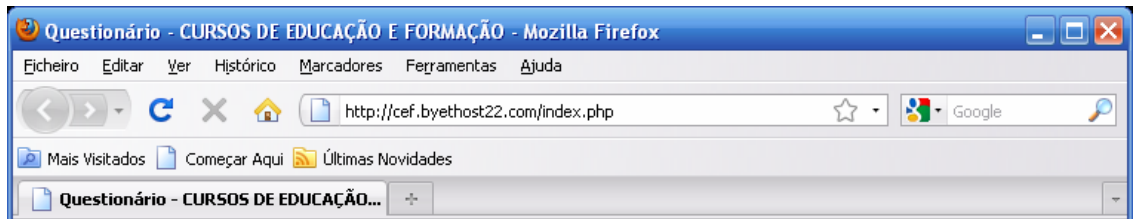


Figura 33 – Endereço de alojamento do questionário

O questionário ficou acessível on-line no dia 20 de Junho, com auxílio da plataforma Web e com a configuração da figura 34.

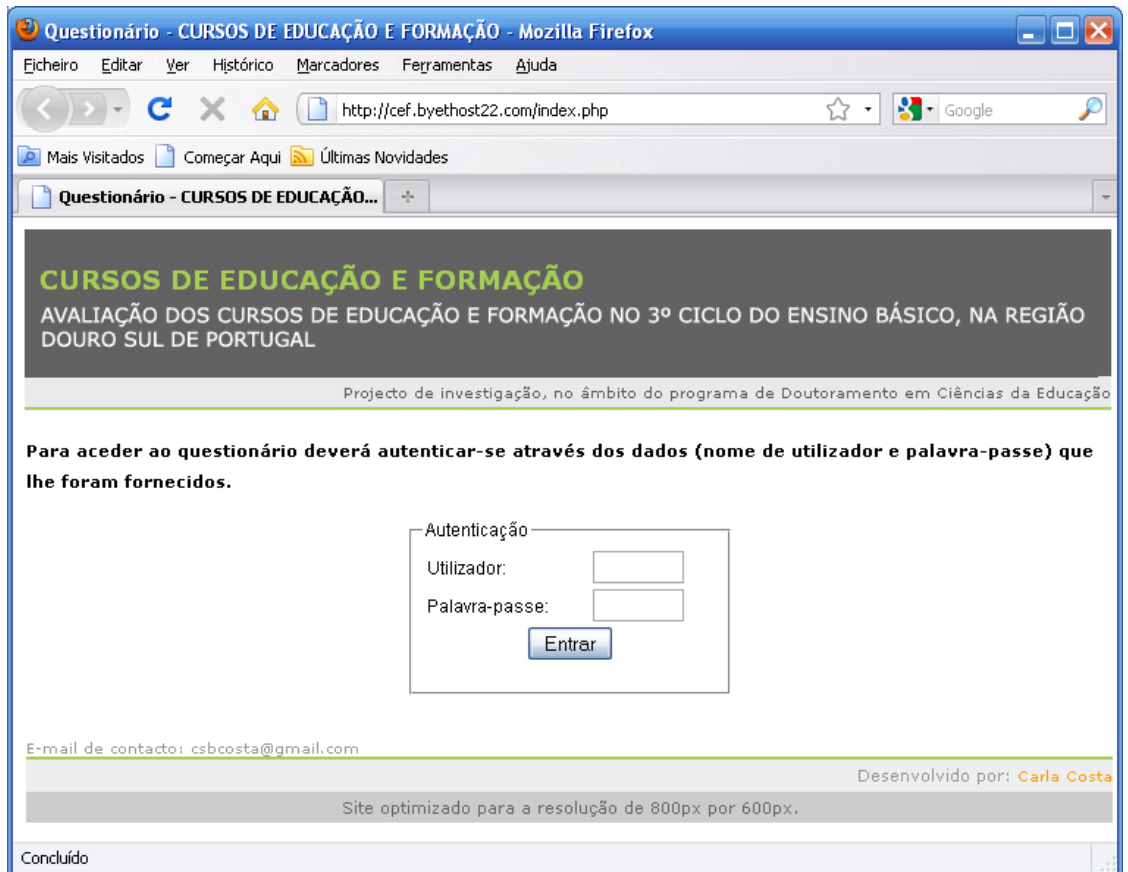


Figura 34 – Interface do questionário

Este manteve-se disponível durante 1 mês entre o dia 20 de Junho e o dia 20 de Julho, altura em que se procedeu à sua neutralização. As respostas recebidas até então permitiram a construção da amostra deste estudo.

8.1. *Fiabilidade do questionário*

O nível de confiança e credibilidade do questionário deste estudo permite avaliar a sua fiabilidade, podendo esta ser expressa matematicamente a partir da equação:

$$\text{Valor observado} = \text{valor correcto} + \text{erro (de medição)}$$

à qual está subjacente a sua definição técnica.

A consistência permite avaliar a fiabilidade de uma variável, podendo esta assumir três formas diferentes e expressas em termos distintos:

- de estabilidade temporal das medidas dessa mesma variável;
- de equivalência de medidas da variável obtidas por versões alternativas;
- de consistência interna.

A **“Estabilidade Temporal”**; **“Versões Equivalentes”** e **“Consistência interna do tipo Split-Half”** constituem três tipos de métodos a que se pode recorrer para estimar a fiabilidade de um questionário.

O método designado por **“estabilidade temporal”** consiste na dupla aplicação do questionário à mesma amostra, permitindo estimar a fiabilidade a partir do coeficiente de correlação (do tipo Pearson) entre os dois conjuntos de valores observados.

No segundo método, **“Versões Equivalentes”**, têm que se desenvolver duas versões equivalentes do questionário e aplicar à mesma amostra. Contudo, é necessário que a amostra considerada seja da mesma natureza e do mesmo tamanho que a utilizada no método anterior, de modo a possibilitar a estimação da fiabilidade.

O terceiro método, **“Consistência interna do tipo Split-Half”**, consiste numa única aplicação do questionário a uma amostra, sendo este sujeito a uma divisão dos seus itens em duas partes iguais: A e B, sendo necessário proceder ao cálculo do valor observado para cada pessoa.

O coeficiente de fidedignidade de uma escala⁴⁵, mais conhecido por alpha de Cronbach (α), é um importante indicador estatístico de fidedignidade de um instrumento psicométrico e assume valores entre 1 e infinito negativo (embora apenas valores positivos tenham sentido). Neste contexto, uma amostra será significativa se este assumir valores iguais ou superiores a 0,70.

A estimação do valor de α pode ser adquirida a partir da expressão:

$$\alpha = \frac{N}{N-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^N \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

α = coeficiente alpha Cronbach ($0 < \alpha < 1$), sendo o valor recomendado para α deve ser > 0.70 (Nunnally & Bernstein (1994) apud SAS, 2008)

$\sigma_{Y_i}^2$ = variância do índice obtido para cada variável i ($i=1, \dots, n$)

⁴⁵ A escala é a classificação global, resultante da soma de todas as pontuações correspondentes a cada item.

$$\sigma_X^2 = \text{variância total da amostra}$$

n = número de variáveis (variáveis)

A expressão anterior foi utilizada para avaliar a fiabilidade da amostra considerada neste estudo, tendo – se utilizado como software SPSS v17.0.

Os itens de carácter quantitativo, nomeadamente os correspondentes ao intervalo de questões situado entre a 1 a 60 (todo o questionário), foram sujeitos à aplicação deste coeficiente, tendo-se obtido como resultado (tabela 10) o valor de 0,864, o qual indica que a amostra é significativa, segundo Pardo y Ruiz (2002).

Tabela 10 - Teste de fiabilidade de Cronbach (SPSS)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,864	65

8.2. Incidências na aplicação do questionário

A aplicação do questionário realizou-se a partir de uma plataforma online, tendo sido criado um código para os elementos da amostra poderem aceder e ter acesso às respectivas informações sobre o estudo em causa e sobre o preenchimento do questionário propriamente dito.

A solicitação para o preenchimento do questionário foi feita pessoalmente, via e-mail. Numa segunda fase, foi reenviado o pedido anterior acrescido da solicitação do envio do mesmo para pessoas que reunissem condições para fazer parte da mesma amostra.

O balanço das respostas obtidas face às diligências realizadas pode ser considerado muito positivo.

9. Grupo de discussão

O grupo de discussão constitui uma técnica qualitativa de pesquisa que pode assumir diferentes formas. Neste âmbito, os grupos focais são os que merecem uma atenção especial nesta investigação.

A utilização de grupos focais data de há cinquenta anos atrás, com predominância nos últimos trinta anos. Esta técnica consiste em debater, em grupo, um determinado tema específico, permitindo a recolha de dados inerentes ao mesmo.

Esta técnica é entendida como uma possibilidade de pesquisa a utilizar simultaneamente com outras estratégias de carácter quantitativo. Neste sentido a sua utilização pode ocorrer antes, em simultâneo ou depois da técnica de carácter quantitativo, dependendo dos objectivos inerentes ao seu recurso.

A utilização prévia de grupos focais permite ao investigador um primeiro contacto com o seu universo de pesquisa, adquirindo conhecimentos que lhe permitem realizar as primeiras inferências sobre a população em estudo.

A sua utilização em conjunto com as técnicas quantitativas visa a realização de uma triangulação através do uso complementar de diferentes técnicas, numa mesma gestão de pesquisa.

Já a sua utilização após a pesquisa ocorre com o intuito de esclarecer questões que possam suscitar dúvidas, necessitando de uma clarificação que permita a sua devida e objectiva explicação.

Contudo, em qualquer uma das situações mencionadas, este tipo de grupos deve ser constituído por entre seis a doze participantes, devendo ser moderado pelo próprio investigador, sempre que se trate de pesquisas académicas. A figura do moderador, segundo Parasuraman (1986), é essencial para a dinamização adequada deste tipo de debate, devendo este garantir que se desenvolva natural e estruturadamente. No entanto, é de salientar a opinião de Morgan (1997), segundo a qual, é fundamental que nesta forma de pesquisa se verifique uma interacção efectiva entre todos os intervenientes, no sentido de enriquecer o debate de opiniões. Por este motivo e mais uma vez, é de referir, a importância do papel do moderador neste processo, dado que é o responsável pela promoção do debate e discussão de ideias, bem como pela sua orientação, devendo esta ser dirigida com neutralidade e em função dos objectivos da pesquisa, devendo pautar-se pelo respeito de opiniões.

Neste trabalho utilizou-se esta técnica qualitativa com o intuito a realização da triangulação mencionada anteriormente e como complemento da aplicação do questionário.

9.1. Desenho do grupo de discussão

A formação do grupo de discussão para análise qualitativa do estudo referente a este trabalho atendeu aos princípios referidos no ponto anterior, sendo de mencionar que se deve considerar o objectivo da pesquisa para a definição da constituição dos mesmos, no que respeita à sua homogeneidade ou heterogeneidade.

Assim, subjacente à formação do grupo de discussão em causa estiveram, para além dos aspectos já enumerados, alguns outros factores: experiência profissional; a formação pessoal e académica, a disponibilidade, o perfil dos participantes no que respeita ao domínio relacional e à sua capacidade de expressão e apresentação fundamentada de opiniões.

Perspectivando uma maior diversidade e aprofundamento do tema em estudo, o moderador, neste caso o investigador, procedeu previamente à elaboração de um guia orientador do debate/discussão.

9.2. Composição do grupo de discussão

O grupo de discussão deste trabalho foi moderado pela sua autora, sendo constituído por professores, técnicos, auxiliares de acção educativa, encarregados de educação e alunos.

O grupo constituído é heterogéneo, sendo comum o conhecimento sobre a realidade inerente à implementação dos Cursos Educação e Formação nas escolas portuguesas, em diferentes domínios.

A maioria dos participantes deste grupo solicitaram confidencialidade na sua identificação pelo que neste trabalho serão identificados por letras de acordo com que consta na tabela 11.

Tabela 11 – Composição do grupo de discussão

Participante	Idade	Função	Grau ou habilitação académica
A	45	Professor	Licenciado
B	28	Professor	Licenciado
C	38	Encarregado de Educação	Mestre
D	28	Auxiliar da Acção Educativa	12º ano de escolaridade
E	27	Psicóloga	Licenciada
F	32	Socióloga	Licenciada (Pós-graduação)
G	17	Aluno CEF	9º ano de escolaridade
H	18	Aluno Ensino regular	12º ano de escolaridade
I	27	Monitor	Licenciado

9.2.1. Guião e funcionamento

Após a constituição definitiva do grupo de discussão informaram-se os participantes que seriam realizadas duas reuniões com a seguinte ordem de trabalhos:

1ª Reunião

Ponto um - contextualização da reunião;

Ponto dois - apresentação dos elementos constituintes do grupo de discussão;

Ponto três - informação sobre os objectivos da primeira e segunda reunião;

Ponto quatro - definição de critérios a considerar na segunda reunião;

Ponto cinco - exposição do tema em estudo;

Ponto seis - agendamento da segunda reunião.

2ª Reunião

Ponto um - apresentação do tema;

Ponto dois - reflexão e análise do tema;

Ponto três - debate e discussão sobre o objecto de estudo do trabalho de pesquisa;

Ponto quatro - sistematização de ideias, opiniões e conceitos;

Ponto cinco - conclusões.

As duas reuniões foram realizadas tendo-se elaborado as correspondentes actas, das quais serão retirados extractos aquando do tratamento dos dados recolhidos, sua análise e conclusão.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1. Apresentação e análise de dados

Uma vez concluída a recolha de dados, passou-se ao seu tratamento, à sua análise e respectiva apresentação. De toda a investigação efectuada para o efeito, seleccionou-se os programas e as técnicas mais conhecidas e mais comumente usadas em estudos desta natureza.

Desta forma, recorreu-se ao programa estatístico SPSS v.17 (Statistical Package for the Social Sciences), e Microsoft Office Excel 2003.

O primeiro por ser um programa com muitas potencialidades para efectuar uma análise pormenorizada aos dados recolhidos, nomeadamente através dos testes Cronbach e Qui-Quadrado. O segundo, pela sua versatilidade para apresentação de resultados.

Recorreu-se ainda ao software de análise SPSS, para efectuar uma análise estatística descritiva, a partir do qual obtivemos um quadro de frequências com um output idêntico ao da tabela a seguir (tabela 12).

Tabela 12 - Exemplo de output (SPSS)

		Questão			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Item 1				
	Item 2				
	Total				

Esta tabela refere-se a uma qualquer variável seleccionada, em que as colunas têm o seguinte significado:

- a coluna *Frequency* indica a frequência absoluta, isto é, o número de observações por cada valor da variável
- a coluna *Percent* indica as frequências relativas (em percentagem)
- a coluna *Valid Percent* indica as frequências relativas mas apenas com os valores válidos (em percentagem)
- a coluna *Cumulative Percent* mostra as frequências relativas acumuladas.

Uma vez explicitados os meios utilizados para o tratamento dos dados, passou-se à sua apresentação e análise, através de tabelas, quadros e gráficos.

Começou-se por idealizar um quadro composto por tabelas e gráficos, de modo a tornar mais simples a análise das frequências e extendêmo-lo às 43 questões que compõem o questionário.

Seguidamente, elaboraram-se tabelas de contingência e gráficos, nos quais se estabeleceu a correlação entre a variável 6 e todas as variáveis constantes dos grupos II e III.

Posteriormente, elaboraram-se tabelas de contingência e gráficos, nos quais se estabeleceu a correlação entre as variáveis 5, 6 e todas as variáveis do grupo IV.

Por último, procedeu-se ao teste do Qui-quadrado a estas mesmas variáveis e à análise factorial entre todas as questões, de 8 a 43.

Pensa-se que a utilização destes critérios nos permitiu uma análise mais completa, mais diversificada e menos exaustiva.

Optou-se por não estabelecer algumas correlações entre todas as variáveis para não tornar este estudo excessivamente extenso e a sua análise demasiado exaustiva. Por tal motivo, seleccionaram-se as que nos pareceram ser de maior interesse para satisfazer os objectivos do estudo.

Neste contexto, seguem-se a apresentação e a análise dos resultados obtidos.

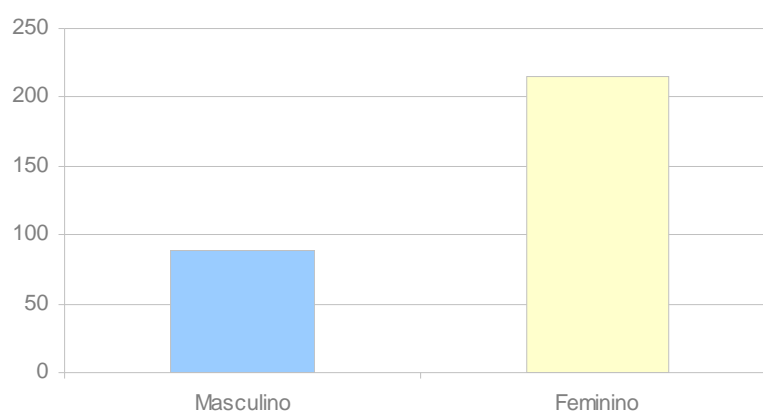
1.1. Dados biográficos

(Q01: Sexo)

Tabela 13 – Resultados obtidos na Questão 1

		Q01			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	88	29,0	29,0	29,0
	Feminino	215	71,0	71,0	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 1 – Questão 1



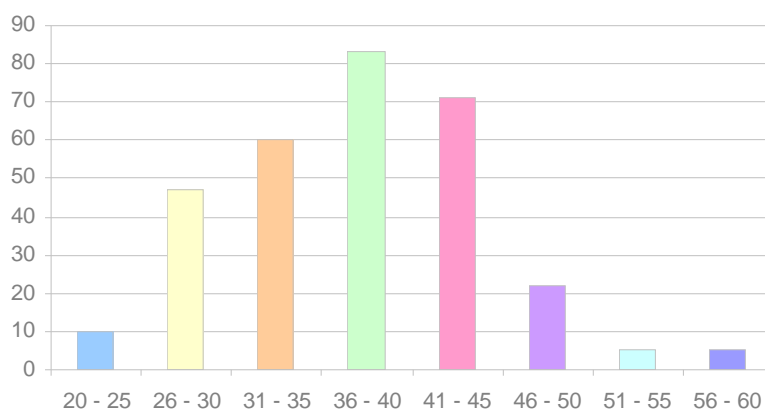
Analisando a tabela 13, verifica-se que a amostra é constituída 71% indivíduos do sexo feminino e 29% do sexo masculino, apresentando alguma predominância das mulheres nesta população.

(Q02: Idade)

Tabela 14 - Resultados obtidos na Questão 2

		Q02			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20 - 25	10	3,3	3,3	3,3
	26 - 30	47	15,5	15,5	18,8
	31 - 35	60	19,8	19,8	38,6
	36 - 40	83	27,4	27,4	66,0
	41 - 45	71	23,4	23,4	89,4
	46 - 50	22	7,3	7,3	96,7
	51 - 55	5	1,7	1,7	98,3
	56 - 60	5	1,7	1,7	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 2 - Questão 2



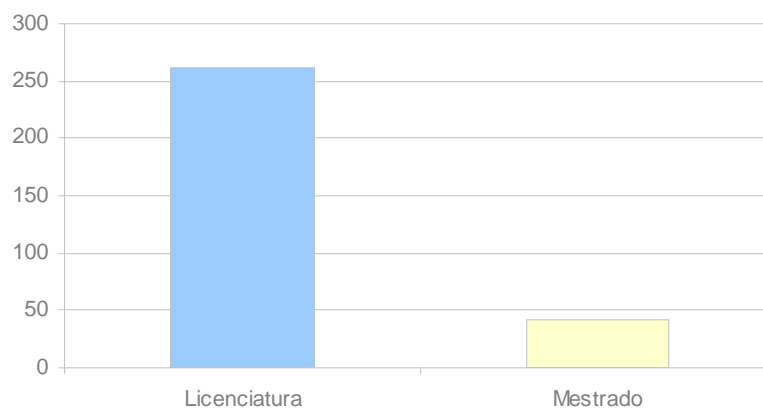
Ao analisar a tabela 14 e o gráfico 2 verifica-se que 27,4% da amostra, que corresponde à população mais representativa, se situa na faixa etária entre os [36 – 40] anos, seguindo-se as faixas etárias situadas entre:

- [41 – 45], representada com 23,4% dos inquiridos;
- [31 – 35], representada com 19,8% dos inquiridos;
- [26 – 30], representada com 15,5% dos inquiridos;
- [46 – 50], representada com 7,3% dos inquiridos;
- [20 – 25], representada com 3,3% dos inquiridos;
- [51 – 55], representada com 1,7% dos inquiridos;
- [56 – 60], representada com 1,7% dos inquiridos;

respectivamente. As três últimas situações enumeradas podem dever-se ao facto do exercício docente e/ou técnico se iniciar, aproximadamente, após os 22 anos e, simultaneamente, o mercado de trabalho apresentar pouco oferta de emprego.

Tabela 15 - Resultados obtidos na Questão 3

Q03					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Licenciatura	262	86,5	86,5	86,5
	Mestrado	41	13,5	13,5	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

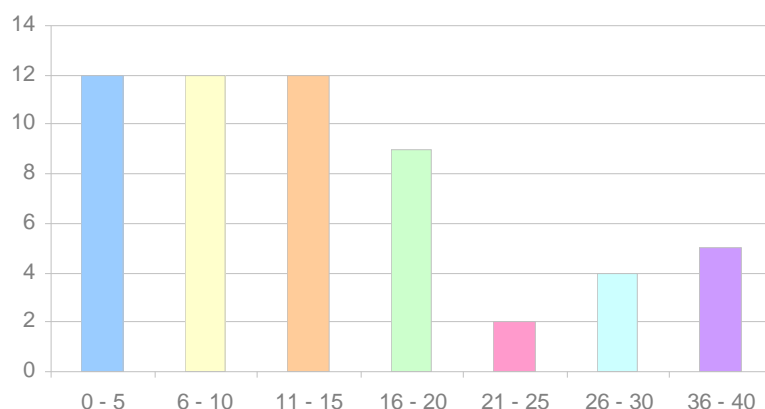
Gráfico 3 - Questão 3

A observação dos registos realizados na tabela 15 e no gráfico 3, no que respeita ao grau académico permite constatar que 86,5% da amostra tem o grau de licenciado e 13,5% o grau de mestre.

Tabela 16 - Resultados obtidos na Questão 4

Q04					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 - 5	62	20,5	20,5	20,5
	6 - 10	67	22,1	22,1	42,6
	11 - 15	63	20,8	20,8	63,4
	16 - 20	50	16,5	16,5	79,9
	21 - 25	10	3,3	3,3	83,2
	26 - 30	22	7,3	7,3	90,4
	36 - 40	29	9,6	9,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 4 - Questão 4

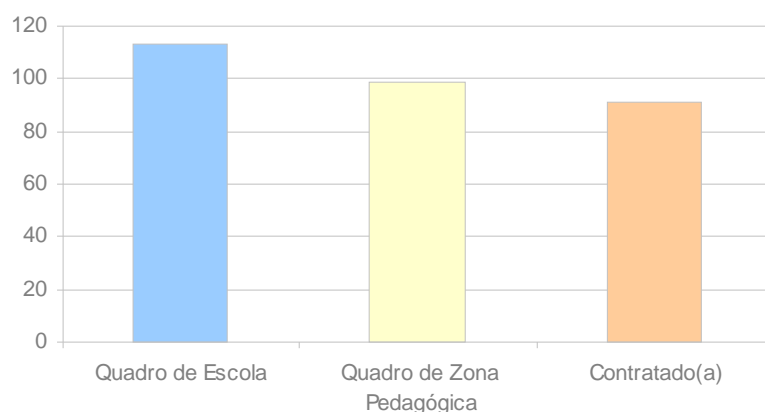


Relativamente ao tempo de serviço, verifica-se que 63,4% dos inquiridos trabalha entre [0 – 15] anos (20,5% [0 – 5]; 22,1% [6-10]; 20,8% [11-15]), seguindo-se 16,5% entre 16-20 anos; 9,6% entre 36-40; 7,3% entre [26-30] e 3,3 entre [21-25] anos.

Tabela 17 - Resultados obtidos na Questão 5

		Q05			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Quadro de Escola	113	37,3	37,3	37,3
	Quadro de Zona Pedagógica	99	32,7	32,7	70,0
	Contratado(a)	91	30,0	30,0	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 5 - Questão 5



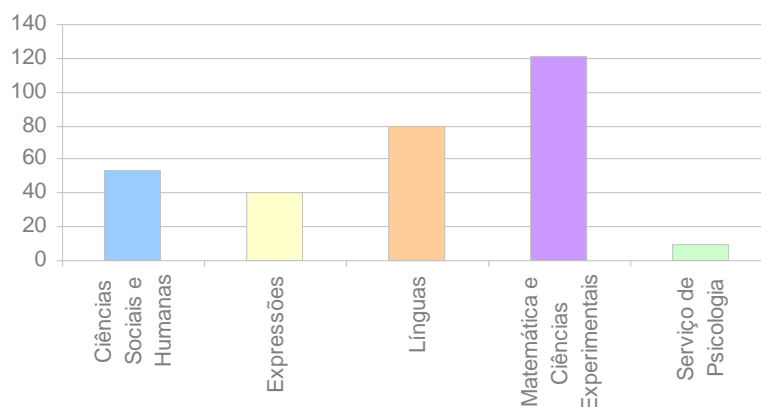
No concerne à situação profissional verifica-se uma certa homegeidade em termos de representatividade da amostra, isto é, a amostra é constituída por indivíduos Quadro de

Escola, Quadro de Zona Pedagógica e Contratados (37,3%, 32,7%, 30%) aproximadamente no mesmo valor de percentagem.

Tabela 18- Resultados obtidos na Questão 6

		Q06			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ciências Sociais e Humanas	53	17,5	17,5	17,5
	Expressões	40	13,2	13,2	30,7
	Línguas	79	26,1	26,1	56,8
	Matemática e Ciências Experimentais	121	39,9	39,9	96,7
	Serviço de Psicologia	10	3,3	3,3	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 6 - Questão 6

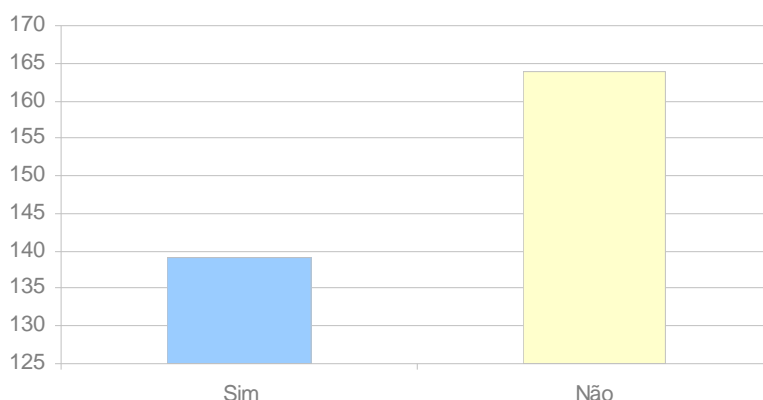


No que respeita ao Departamento Curricular, a amostra é significativamente representada por indivíduos pertencentes ao Departamento da Matemática e Ciências Experimentais (39,9%), seguida dos Departamentos de Línguas (26,1%), Ciências Sociais e Humanas (17,5%), Expressões (13,2%) e Serviço de Psicologia (10%), sendo os dois primeiros os valores justificáveis pelo facto de constituírem os departamentos que albergam o maior número de grupos de recrutamento docente.

Tabela 19 - Resultados obtidos na Questão 7

		Q07			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	139	45,9	45,9	45,9
	Sim	164	54,1	54,1	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 7 - Questão 7

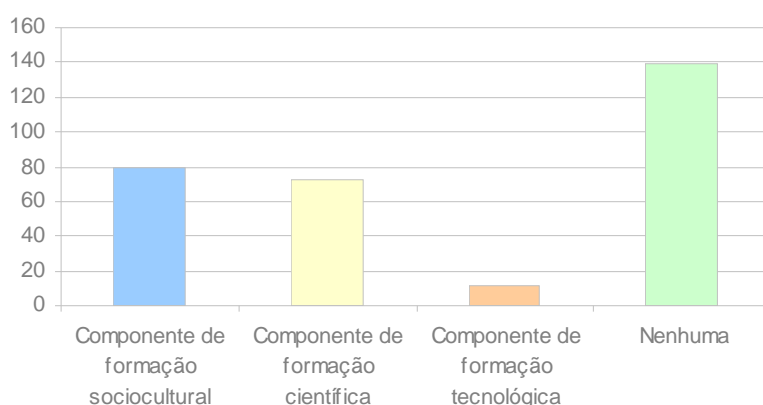


Ao analisar a tabela 19 e o gráfico 7, verifica-se que 45,9% dos inquiridos, responderam que nunca trabalharam exerceram funções nos CEF's, ao contrário dos restantes 54,1% que assinalaram que já exerceram funções nos cursos CEF.

Tabela 20 - Resultados obtidos na Questão 8

Q08		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Componente de formação sociocultural	80	26,4	26,4	26,4
	Componente de formação científica	73	24,1	24,1	50,5
	Componente de formação tecnológica	11	3,6	3,6	54,1
	Nenhuma	139	45,9	45,9	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 8 - Questão 8



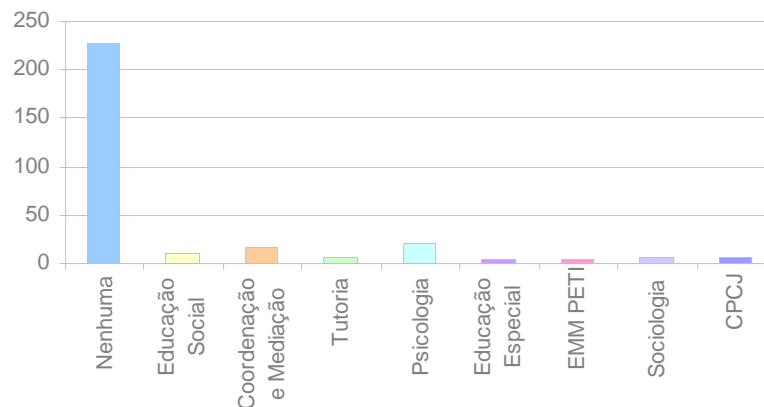
Na amostra seleccionada, verifica-se que apesar de todos conhecerem a realidade CEF, apenas 54,1% é que já leccionaram alguma disciplina. Nesta situação, 26,4% dos

indivíduos leccionaram uma disciplina de componente de formação sociocultural, 24,1% componente de formação científica e 3,6% componente de formação tecnológica.

Tabela 21 - Resultados obtidos na Questão 9

		Q09			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma	227	74,9	74,9	74,9
	Educação Social	11	3,6	3,6	78,5
	Coordenação e Mediação	16	5,3	5,3	83,8
	Tutoria	6	2,0	2,0	85,8
	Psicologia	21	6,9	6,9	92,7
	Educação Especial	5	1,7	1,7	94,4
	EMM PETI	5	1,7	1,7	96,0
	Sociologia	6	2,0	2,0	98,0
	CPCJ	6	2,0	2,0	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 9 - Questão 9

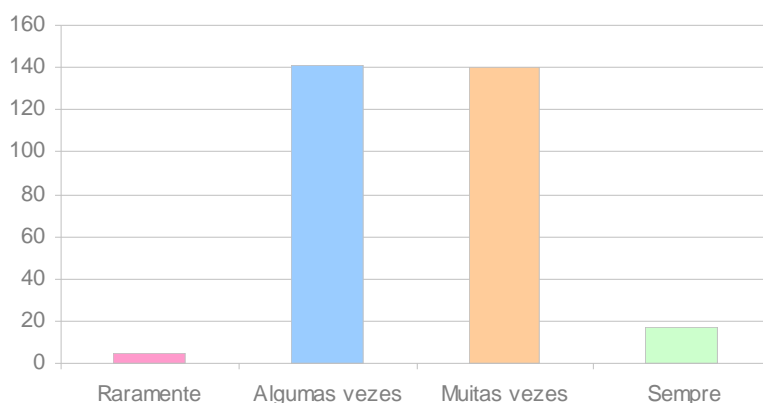


No que respeita a funções técnicas, verifica-se que apenas 25,1% já desempenharam funções técnicas.

Por ordem crescente de representatividade destacam-se as áreas de Psicologia; Coordenação e Mediação, Educação Social, Tutoria, Sociologia, PETI, Educação Especial e CPCJ.

Tabela 22 - Resultados obtidos na Questão 10

		Q10			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	5	1,7	1,7	1,7
	Algumas vezes	141	46,5	46,5	48,2
	Muitas vezes	140	46,2	46,2	94,4
	Sempre	17	5,6	5,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

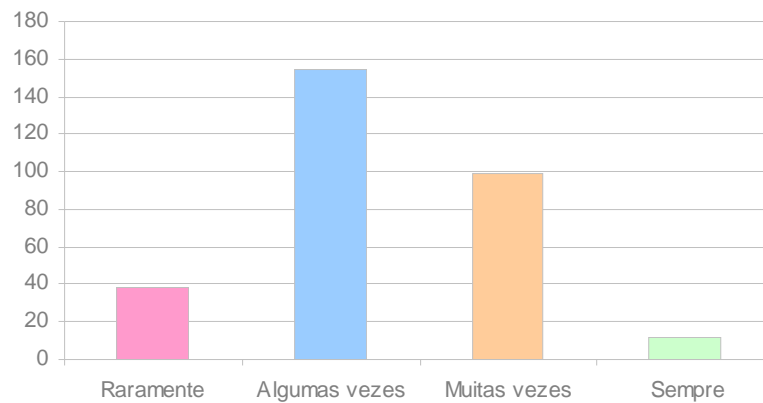
Gráfico 10 - Questão 10

A tabela 10 e o gráfico 10 refletem a controvérsia inerente à implementação dos Cursos de Educação e Formação, atendendo a que 46,2% e 46,5% dos inquiridos responderam “Algumas vezes” e “Muitas vezes” a esta questão, respectivamente.

Tabela 23 - Resultados obtidos na Questão 11

		Q11			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	38	12,5	12,5	12,5
	Algumas vezes	154	50,8	50,8	63,4
	Muitas vezes	99	32,7	32,7	96,0
	Sempre	12	4,0	4,0	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 11 - Questão 11

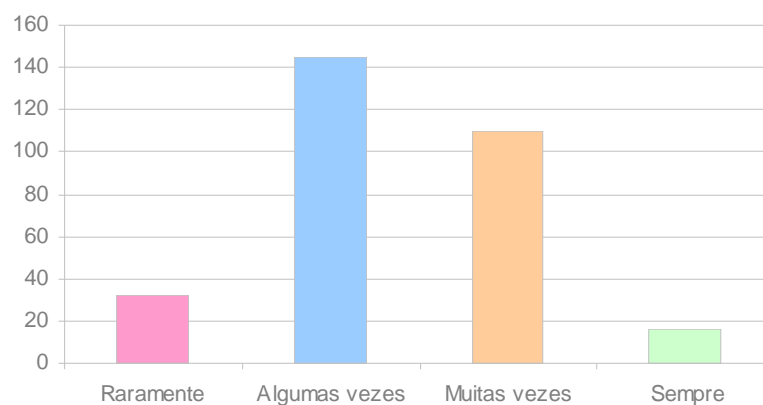


Enquanto resposta às necessidades vigentes no Sistema Educativo Português, verifica-se que 50,8% dos inquiridos consideram que apenas o são “Algumas vezes”, 32,7% “Muitas vezes”. Contudo, é de referir que 12,5% responderam “Raramente” face a 4% que consideram “Sempre”.

Tabela 24 - Resultados obtidos na Questão 12

		Q12			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	32	10,6	10,6	10,6
	Algumas vezes	145	47,9	47,9	58,4
	Muitas vezes	110	36,3	36,3	94,7
	Sempre	16	5,3	5,3	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 12 - Questão 12



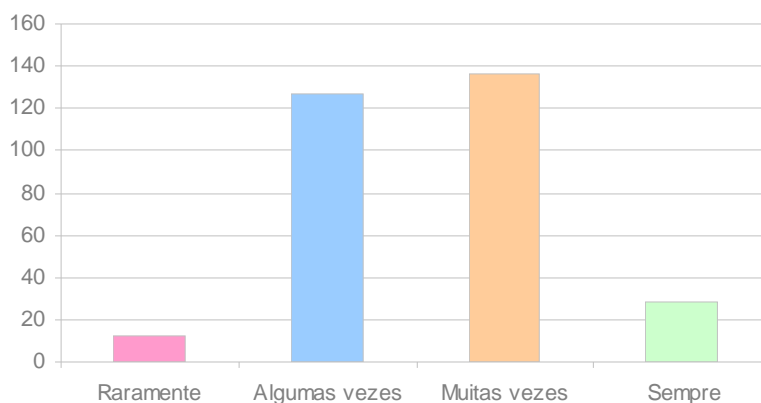
Uma grande parte dos inquiridos, 47,9%, considera que “Algumas vezes” os CEF’s permitem aos alunos o acesso à orientação do seu percurso de vida.

Já 36,3% dos mesmos é de opinião que tal observação se verifica “Muitas vezes”, 10,6% considera “Raramente” e 5,3% “Sempre”, sendo de referir que 84,2% consideram que estes cursos influenciam a questão em causa.

Tabela 25 - Resultados obtidos na Questão 13

		Q13			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	12	4,0	4,0	4,0
	Algumas vezes	127	41,9	41,9	45,9
	Muitas vezes	136	44,9	44,9	90,8
	Sempre	28	9,2	9,2	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 13 - Questão 13

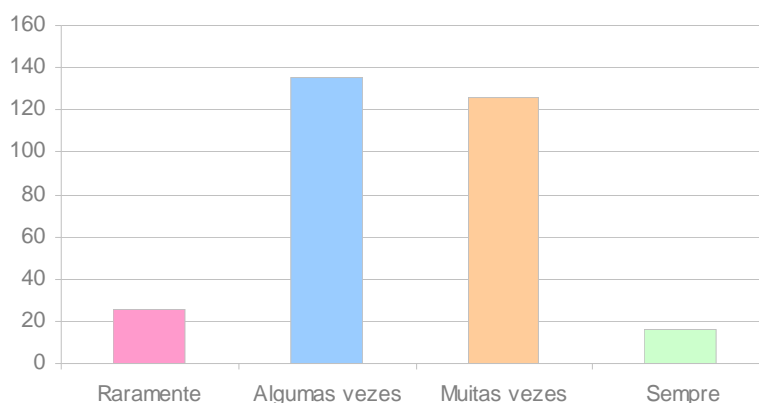


Interessante é verificar que 86,8% da amostra considera que os CEF's estão associados à promoção de integração social e à prevenção do abandono escolar, sendo que 44,9% o refere como “Muitas vezes” e 41,9% “Algumas vezes”. Repare-se que nos extremos o “Sempre” prevalece em relação aos “Raramente”, com os valores de 9,2% e 4,0% de respostas obtidas, respectivamente.

Tabela 26 - Resultados obtidos na Questão 14

		Q14			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	26	8,6	8,6	8,6
	Algumas vezes	135	44,6	44,6	53,1
	Muitas vezes	126	41,6	41,6	94,7
	Sempre	16	5,3	5,3	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 14 - Questão 14

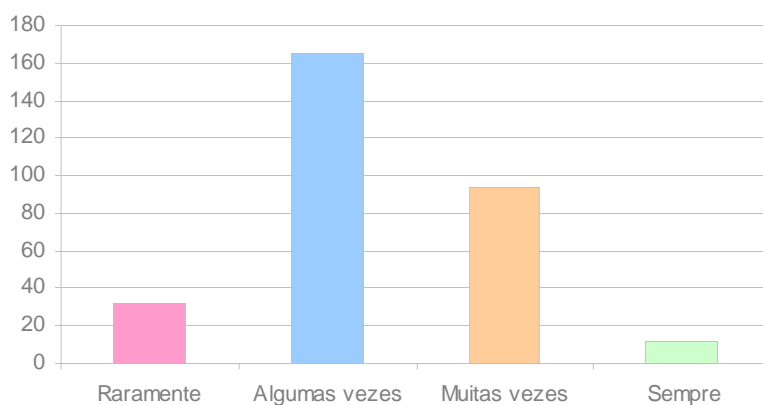


No que respeita a esta questão, nas respostas dos extremos verifica-se que a classificação “Raramente” é considerada mais vezes do que a classificação “Sempre”, traduzida na representatividade de 8,6% e 5,3% da amostra, respectivamente.

Já 44,6% considera que “Algumas vezes” estes cursos possibilitam a flexibilidade e diversidade nas metodologias e tecnologias inovadoras e o envolvimento de todos intervenientes relevantes, o que vai sensivelmente ao encontro da opinião dos 41,6% inquiridos quando estes face à mesma questão o consideram “Muitas vezes”.

Tabela 27 - Resultados obtidos na Questão 15.1

		Q15.1			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	32	10,6	10,6	10,6
	Algumas vezes	165	54,5	54,5	65,0
	Muitas vezes	94	31,0	31,0	96,0
	Sempre	12	4,0	4,0	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

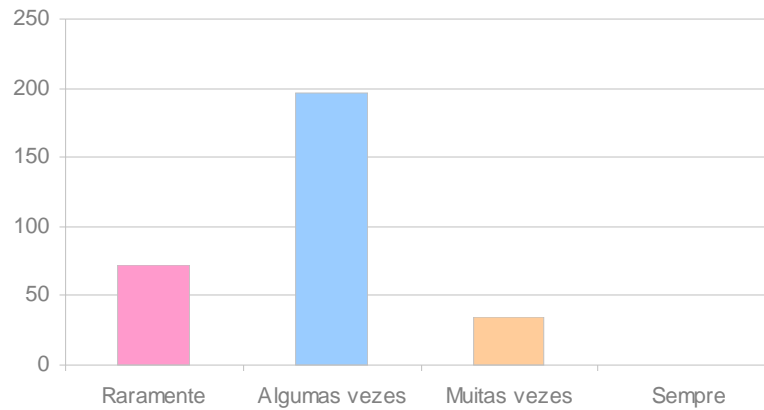
Gráfico 15 - Questão 15.1

No que concerne ao ensino nos CEF's, pretende-se que este assegure uma formação geral que garanta, simultaneamente, trabalhar e adquirir novas competências. Neste sentido, relativamente aos interesses e aptidão, verifica-se que:

- 54,5% da amostra considera que estes se desenvolvem “Algumas vezes”;
- 31,3% da amostra considera que estes se desenvolvem “Muitas vezes”;
- 10,6% da amostra considera que estes se desenvolvem “Raramente”;
- 4% da amostra considera que estes se desenvolvem “Sempre”.

Tabela 28 - Resultados obtidos na Questão 15.2

		Q15.2			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	72	23,8	23,8	23,8
	Algumas vezes	196	64,7	64,7	88,4
	Muitas vezes	35	11,6	11,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 16 - Questão 15.2

Ainda no mesmo contexto que a questão anterior mas no que respeita ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio verifica-se que:

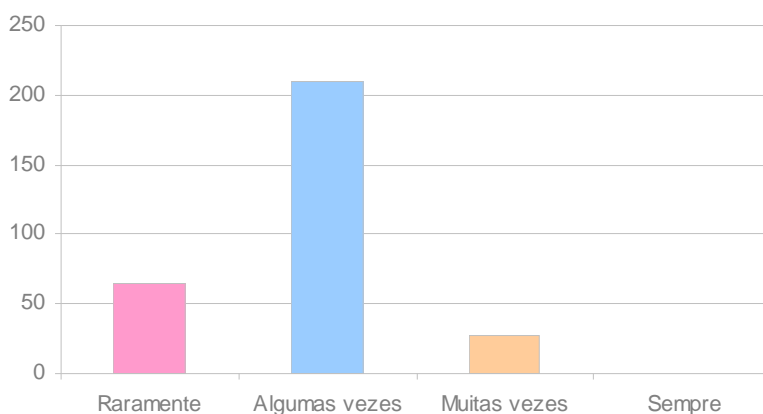
- 64,7% da amostra considera “Algumas vezes”;
- 23,8% da amostra considera “Raramente”;
- 11,6% da amostra considera “Muitas vezes”;

Salienta-se no entanto a inexistência de respostas pela resposta “Sempre”.

Tabela 29 - Resultados obtidos na Questão 15.3

		Q15.3			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	65	21,5	21,5	21,5
	Algumas vezes	210	69,3	69,3	90,8
	Muitas vezes	28	9,2	9,2	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 17 - Questão 15.3

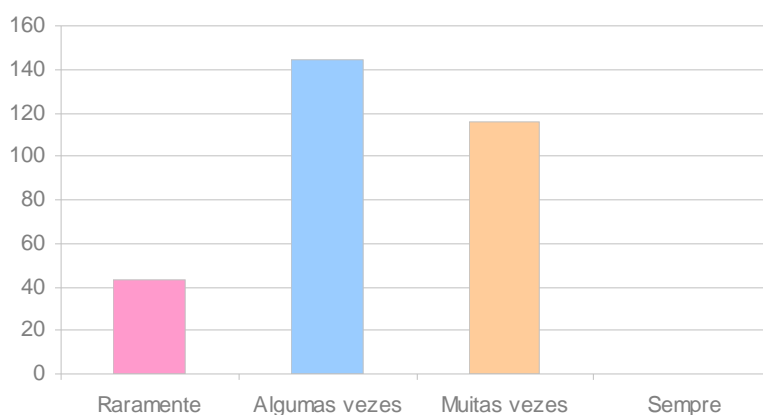


Relativamente ao desenvolvimento do espírito-crítico, verifica-se que 69,3% dos inquiridos consideram verificar-se “Algumas vezes”, 21,5% “Raramente”, 9,2% “Muitas vezes”. Mais uma vez se verifica a inexistência de respostas pela opção “Sempre”, bem como a prevalência de respostas “Raramente” face ao “Sempre” e ao “Muitas vezes”.

Tabela 30 - Resultados obtidos na Questão 15.4

		Q15.4			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	43	14,2	14,2	14,2
	Algumas vezes	144	47,5	47,5	61,7
	Muitas vezes	116	38,3	38,3	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 18 - Questão 15.4



O desenvolvimento destes alunos desta-se positivamente face à análise do gráfico 18 e da tabela 30.

Assim,

- 47,5% considera “Algumas vezes”;

- 38,3% considera “Muitas vezes”;

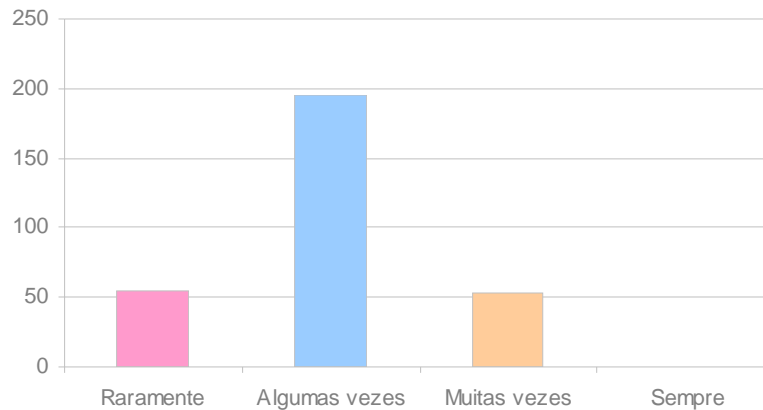
- 14,2% considera “Raramente”;

Verificando-se a inexistência de respostas pela opção “Sempre”.

Tabela 31 - Resultados obtidos na Questão 15.5

		Q15.5			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	54	17,8	17,8	17,8
	Algumas vezes	196	64,7	64,7	82,5
	Muitas vezes	53	17,5	17,5	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

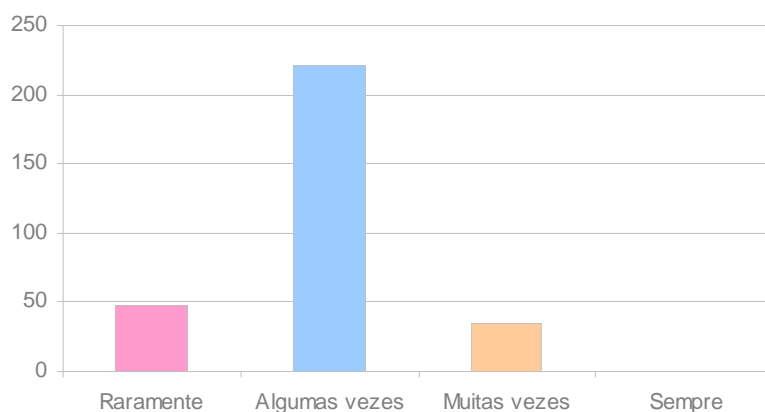
Gráfico 19 - Questão 15.5



No que respeita ao Sentido Moral, mais uma vez se verifica a inexistência de respostas “Sempre” prevalecendo a resposta “Muitas vezes” com 64,7%, face a 17,8% de respostas “Raramente” e 17,5% de respostas “Muitas vezes”.

Tabela 32- Resultados obtidos na Questão 15.6

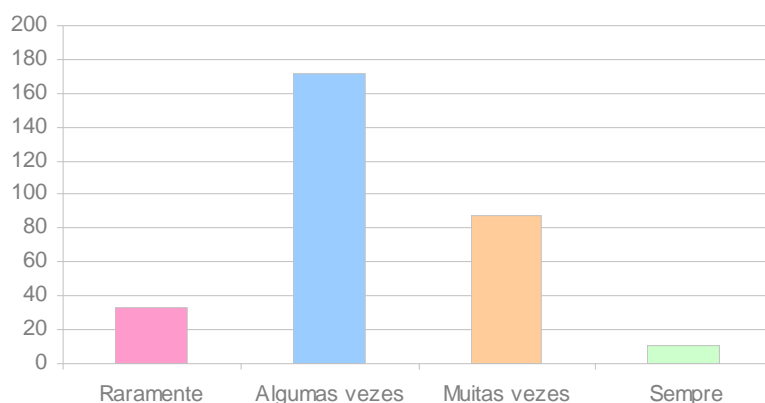
		Q15.6			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	47	15,5	15,5	15,5
	Algumas vezes	221	72,9	72,9	88,4
	Muitas vezes	35	11,6	11,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 20 - Questão 15.6

No que concerne à sensibilidade estética, 15,5% dos inquiridos considera que o seu desenvolvimento se verifica “Raramente”, 72,9% “Algumas vezes” e 11,6% “Muitas vezes”.

Tabela 33 - Resultados obtidos na Questão 16

		Q16			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	33	10,9	10,9	10,9
	Algumas vezes	172	56,8	56,8	67,7
	Muitas vezes	87	28,7	28,7	96,4
	Sempre	11	3,6	3,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 21 - Questão 16

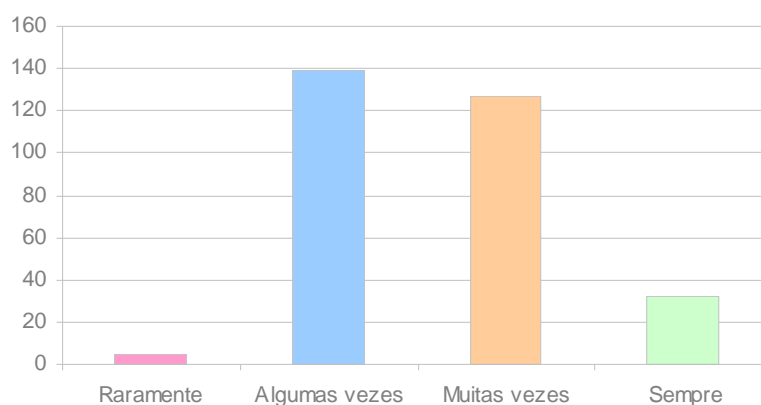
A questão relativa aos CEF's enquanto cursos que pretendem assegurar uma formação equilibrada e inter-relacionada entre o saber, e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano, constata-se que 56,8% dos inquiridos considera

“Algumas vezes”, 28,7% “Muitas vezes” e 3,6% “Sempre”, o que contrasta com 10,9% de inquiridos que o referem como “Raramente”.

Tabela 34 - Resultados obtidos na Questão 17

		Q17			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	5	1,7	1,7	1,7
	Algumas vezes	139	45,9	45,9	47,5
	Muitas vezes	127	41,9	41,9	89,4
	Sempre	32	10,6	10,6	100,0
Total		303	100,0	100,0	

Gráfico 22 - Questão 17

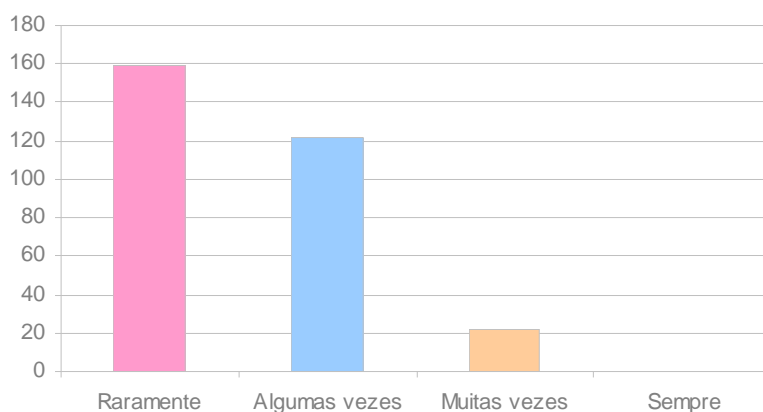


A análise da tabela 34 permite afirmar que 45,9% dos inquiridos considera que os CEF's enquanto medida educativa são um sucesso na melhoria dos resultados escolares dos alunos “Algumas vezes”.

No entanto, já 41,9% considera que o são “Muitas vezes”, e 10,6% “Sempre, valores estes que contrastam significativamente com aqueles 1,7% que o consideram “Raramente”.

Tabela 35 - Resultados obtidos na Questão 18

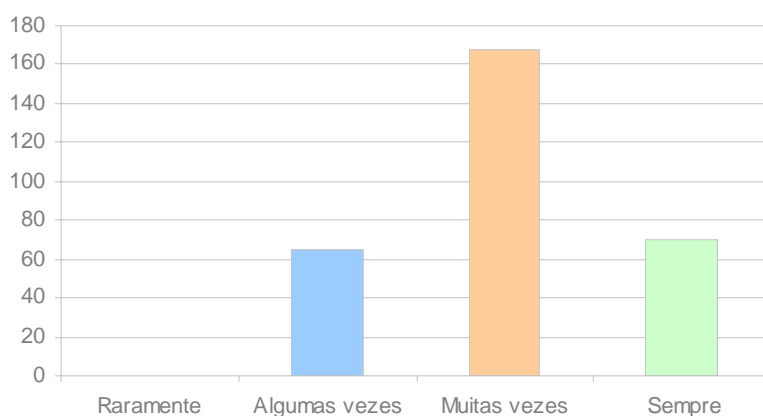
		Q18			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	159	52,5	52,5	52,5
	Algumas vezes	122	40,3	40,3	92,7
	Muitas vezes	22	7,3	7,3	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 23 - Questão 18

Relativamente à relação entre a formação inicial de professores e os CEF's a observação da tabela 35 e do gráfico 23, indica que 52,5% dos inquiridos têm a opinião que a formação inicial dos professores “Raramente” vai ao encontro das necessidades dos professores que leccionam este tipo de cursos, 40,3% consideram “Algumas vezes”, sendo de salientar a ausência de respostas “Sempre” e o número de respostas “Muitas vezes” 7,3%.

Tabela 36 - Resultados obtidos na Questão 19

Q19					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Algumas vezes	65	21,5	21,5	21,5
	Muitas vezes	168	55,4	55,4	76,9
	Sempre	70	23,1	23,1	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 24 - Questão 19

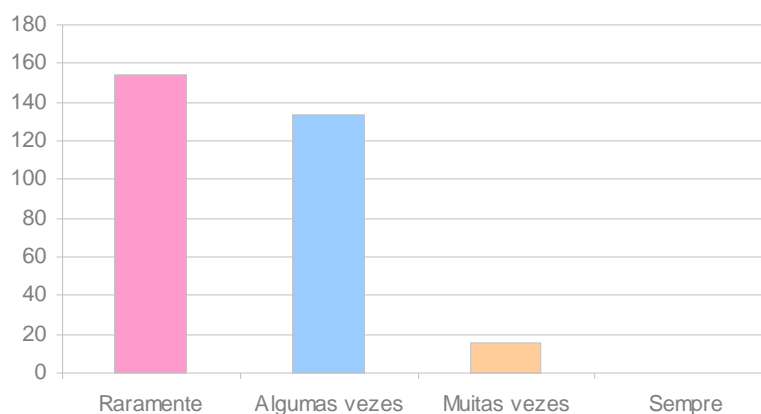
Ao analisar o gráfico 24 e a respectiva tabela 36 constata-se que 55,4% dos inquiridos consideram que a formação contínua, em meio escolar e nos CEF's, contribuiria

para uma melhor prática pedagógica e consequente melhoria das aprendizagens dos alunos “Muitas vezes”, 23,1% considera “Sempre” e 21,5% “Algumas vezes”. Destaca-se nesta observação a ausência de respostas “Raramente”.

Tabela 37 - Resultados obtidos na Questão 20

		Q20			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	154	50,8	50,8	50,8
	Algumas vezes	133	43,9	43,9	94,7
	Muitas vezes	16	5,3	5,3	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 25 - Questão 20



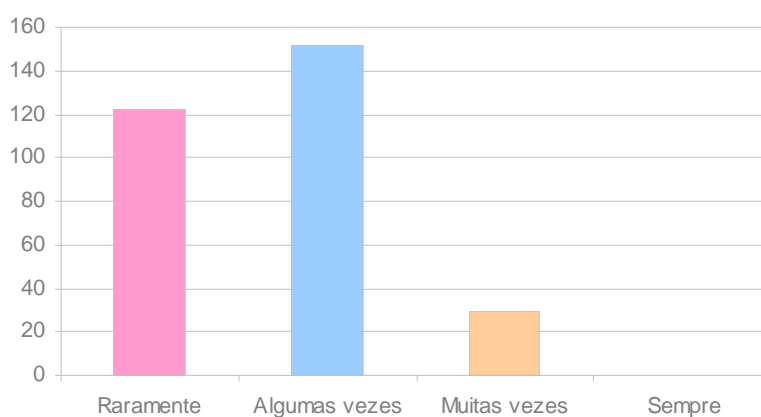
No que respeita à existência de recursos físicos nas escolas, observa-se que na amostra em causa

- 50,9% considera “Raramente”;
- 43,9% considera “Algumas vezes”;
- 5,3% considera “Muitas vezes”;

Que estes existam em quantidade e diversidade que permitam diferentes opções de escolha e se ajustem às diferentes necessidades educativas dos alunos, possibilitando a existência dos CEF’s com componentes técnicas ajustáveis a cada realidade escolar. É de salientar o número de respostas “Muitas vezes” bem como a ausência de respostas “Sempre”.

Tabela 38 - Resultados obtidos na Questão 21

		Q21			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	122	40,3	40,3	40,3
	Algumas vezes	152	50,2	50,2	90,4
	Muitas vezes	29	9,6	9,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 26 - Questão 21

Já o mesmo tipo de questão que a anterior mas agora aplicada aos recursos humanos, é pelos inquiridos considerada:

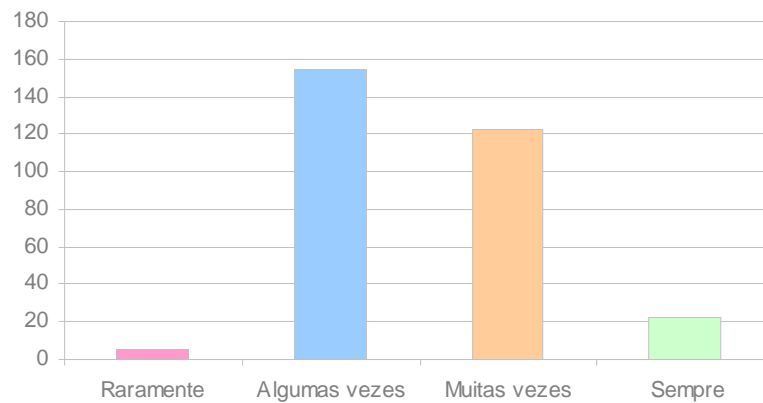
- 50,2% “Algumas vezes”;
- 40,3% “Raramente”;
- 9,6% “Muitas vezes”;

Repare-se mais uma vez, no número de respostas “Muitas vezes” e na ausência de respostas “Sempre”.

Tabela 39 - Resultados obtidos na Questão 22

		Q22			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	5	1,7	1,7	1,7
	Algumas vezes	154	50,8	50,8	52,5
	Muitas vezes	122	40,3	40,3	92,7
	Sempre	22	7,3	7,3	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 27 - Questão 22

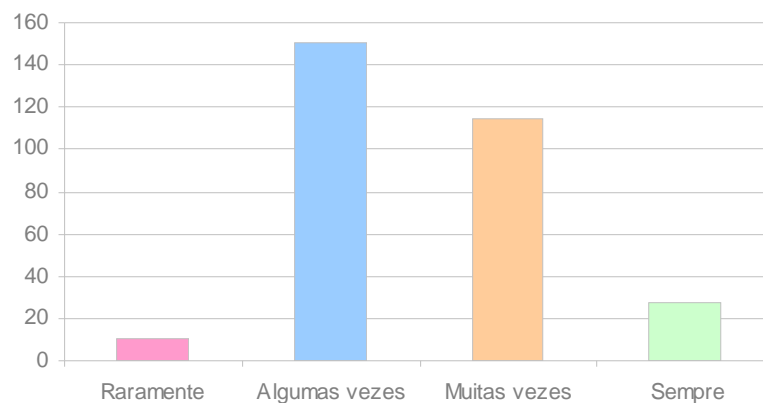


A questão 22 “Os recursos humanos (técnicas) disponibilizadas nos CEF’s contribuem para a melhoria do desempenho escolar dos alunos” foi considerada pela maioria dos inquiridos como “Algumas vezes” 50,8%, seguindo-se como “Muitas vezes” por 40,3%, “Sempre” por 7,3% e “Raramente” por 1,7%. Note-se o valor de 1,7%, bem como o valor de 9,1% resultante das respostas entre “Algumas vezes” e “Muitas vezes”.

Tabela 40 - Resultados obtidos na Questão 23

		Q23			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	10	3,3	3,3	3,3
	Algumas vezes	151	49,8	49,8	53,1
	Muitas vezes	115	38,0	38,0	91,1
	Sempre	27	8,9	8,9	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 28 - Questão 23



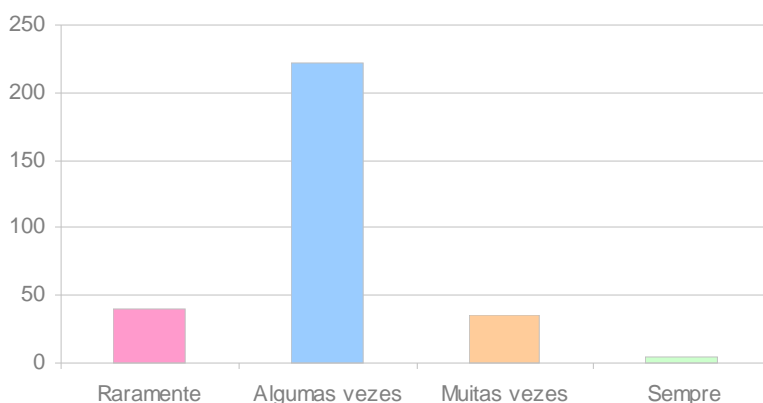
Interessante é analisar o gráfico 28 e a tabela 40, na medida em que 49,8%, 38% e 8,9% dos inquiridos consideram que os recursos físicos e tecnológicos existentes na escola

são utilizados nestes cursos “Algumas vezes”, “Muitas vezes” e “Sempre”, respectivamente. Saliente-se que apenas 3,3% consideram como “Raramente”.

Tabela 41 - Resultados obtidos na Questão 24

		Q24			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	40	13,2	13,2	13,2
	Algumas vezes	222	73,3	73,3	86,5
	Muitas vezes	36	11,9	11,9	98,3
	Sempre	5	1,7	1,7	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 29 - Questão 24



A análise da tabela 41 e do gráfico 29 indicam que 73,3% da amostra é de parecer que os docentes que leccionam nos CEF's têm o perfil adequado para este tipo de cursos.

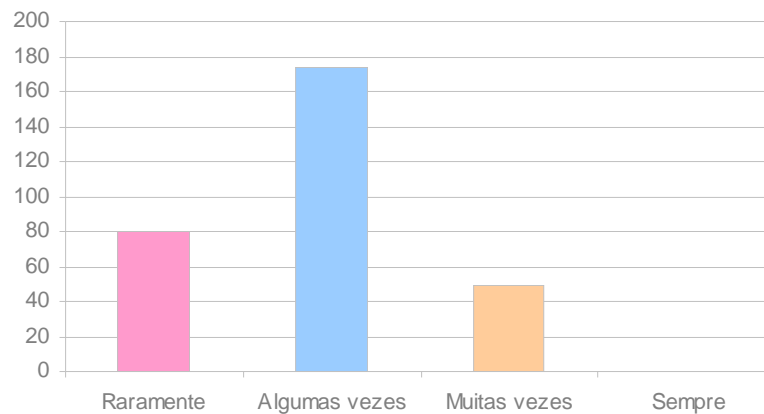
Este valor é significativo face aos restantes dado que:

- 13,2 considera “Raramente”;
- 11,9% considera “Muitas vezes”;
- 1,7% considera “Sempre”.

Tabela 42 - Resultados obtidos na Questão 25

		Q25			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	80	26,4	26,4	26,4
	Algumas vezes	174	57,4	57,4	83,8
	Muitas vezes	49	16,2	16,2	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 30 - Questão 25



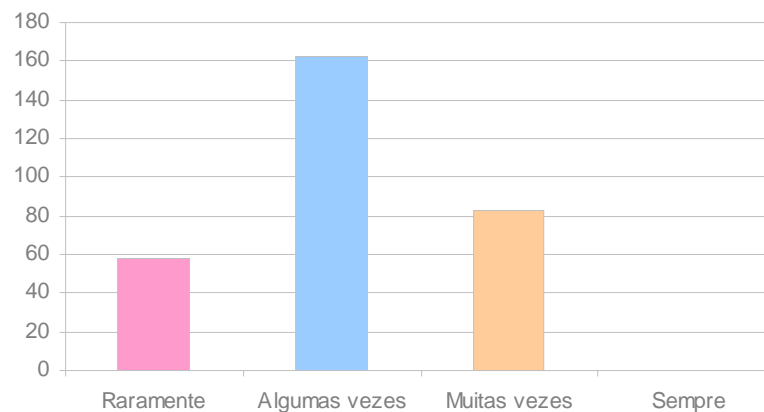
No que concerne à comunidade escolar estar sensibilizada para os CEF's enquanto medida educativa, constata-se que 57,4% da amostra considera “Algumas vezes”, 26,4% “Raramente” e 16,2% “Muitas vezes”.

As respostas dadas indicam alguma divergência de opiniões, sendo de referir a inexistência de respostas “Sempre” e o número de respostas “Algumas vezes”.

Tabela 43- Resultados obtidos na Questão 26

		Q26			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	58	19,1	19,1	19,1
	Algumas vezes	162	53,5	53,5	72,6
	Muitas vezes	83	27,4	27,4	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 31 - Questão 26



Relativamente à articulação entre a escola e os diferentes parceiros da comunidade local, os inquiridos são de opinião que é uma realidade visível no quotidiano escolar dos CEF's:

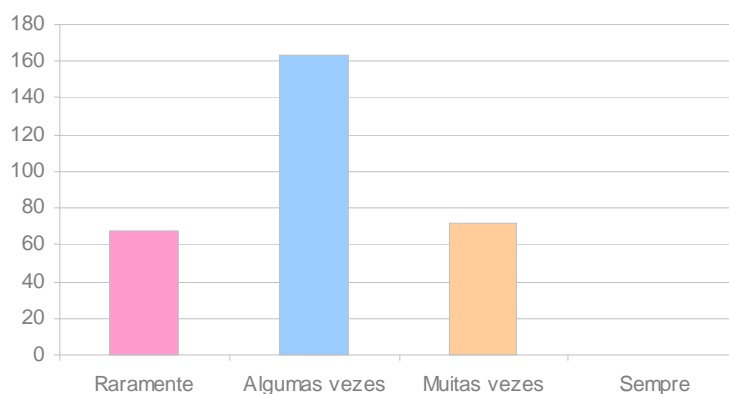
- “Algumas vezes” 53,5%;
- “Muitas vezes” 27,4%;
- “Raramente” 19,1%;

Note-se a ausência de respostas “Sempre”.

Tabela 44 - Resultados obtidos na Questão 27

		Q27			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	68	22,4	22,4	22,4
	Algumas vezes	163	53,8	53,8	76,2
	Muitas vezes	72	23,8	23,8	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 32 - Questão 27

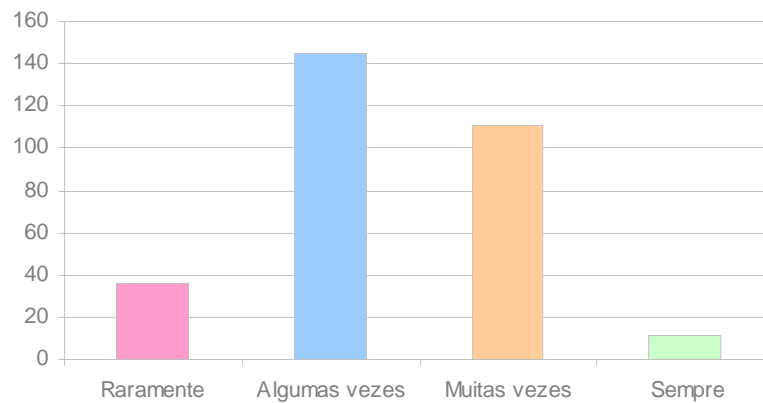


A observação do gráfico 32 e da tabela 44 relativa à avaliação da estrutura deste tipo de cursos potencia ou não um relacionamento mais estreito entre a escola e a família permite afirmar que 53,8% dos inquiridos o consideram “Algumas vezes”, “23,4% “Muitas vezes” e 22,4% “Raramente”. Salientando-se a inexistência de respostas “Sempre”.

Tabela 45 - Resultados obtidos na Questão 28

		Q28			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	36	11,9	11,9	11,9
	Algumas vezes	145	47,9	47,9	59,7
	Muitas vezes	111	36,6	36,6	96,4
	Sempre	11	3,6	3,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 33 - Questão 28

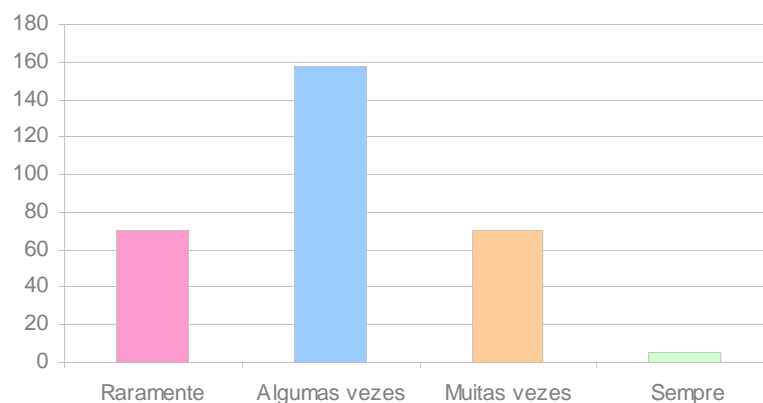


A análise do gráfico 33 e da tabela 45 indica que 88,1% da amostra (47,9% “Algumas vezes”, 36,6% “Muitas vezes” e 3,6% “Sempre”) considera que os CEF’s são potenciadores e geradores de actividades e/ou oportunidades de intercâmbio entre escolas e outras instituições. No entanto, 11,9% da amostra é de opinião que tal se verifica “Raramente”.

Tabela 46 - Resultados obtidos na Questão 29

		Q29			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	70	23,1	23,1	23,1
	Algumas vezes	158	52,1	52,1	75,2
	Muitas vezes	70	23,1	23,1	98,3
	Sempre	5	1,7	1,7	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 34 - Questão 29

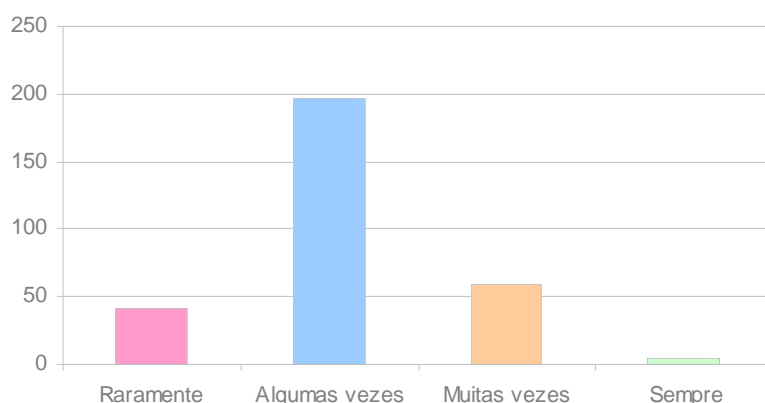


No que respeita à visibilidade, debate/discussão do trabalho desenvolvido nestes cursos no seio da comunidade os inquiridos são de parecer que esta situação se verifica:

- “Algumas vezes” 52,1%;
- “Muitas vezes” 23,1%;
- “Raramente” 23,1%;
- “Sempre” 1,7%.

Tabela 47 - Resultados obtidos na Questão 30

		Q30			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	42	13,9	13,9	13,9
	Algumas vezes	197	65,0	65,0	78,9
	Muitas vezes	59	19,5	19,5	98,3
	Sempre	5	1,7	1,7	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 35 - Questão 30

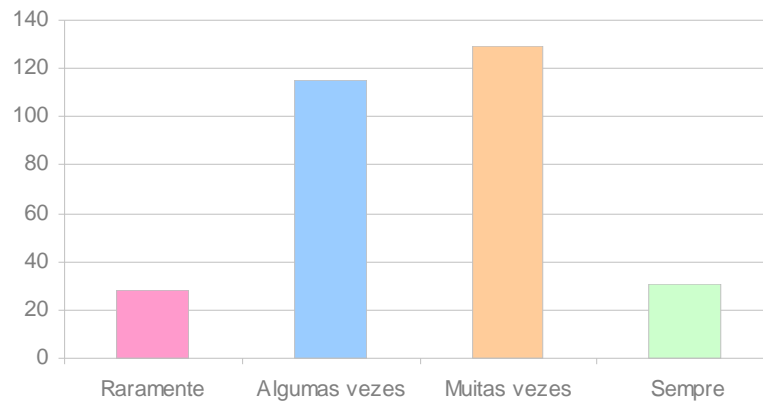
Da análise da tabela 47 e do gráfico 35 ressalta a representatividade da amostra 65%, que considera que a componente técnica dos CEF's vai ao encontro das necessidades do mercado de trabalho local.

Já 19,5%, 13,9% e 1,7% considera “Muitas vezes”, “Raramente” e “Sempre”, respectivamente.

Tabela 48 - Resultados obtidos na Questão 31

		Q31			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	28	9,2	9,2	9,2
	Algumas vezes	115	38,0	38,0	47,2
	Muitas vezes	129	42,6	42,6	89,8
	Sempre	31	10,2	10,2	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 36 - Questão 31

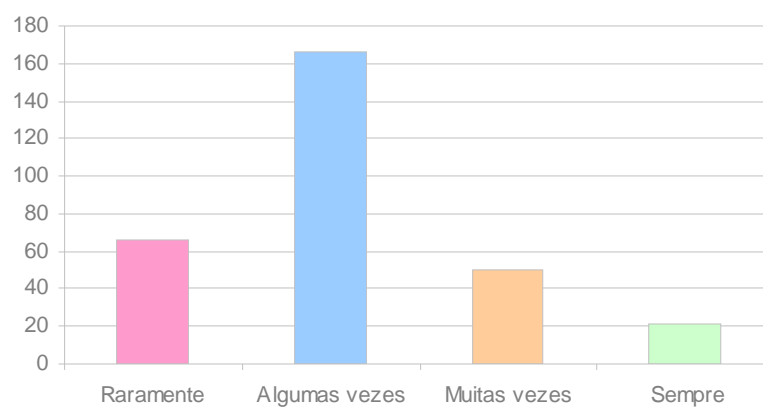


Relativamente à organização e flexibilidade da matriz curricular destes cursos 90,8% (42,6% “Muitas vezes”, 38% “Algumas vezes” e 10,2% “Sempre”) dos inquiridos é de parecer que este facilita a sua gestão. Apenas 9,2% considera “Raramente”.

Tabela 49 - Resultados obtidos na Questão 32

		Q32			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	66	21,8	21,8	21,8
	Algumas vezes	166	54,8	54,8	76,6
	Muitas vezes	50	16,5	16,5	93,1
	Sempre	21	6,9	6,9	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 37 - Questão 32

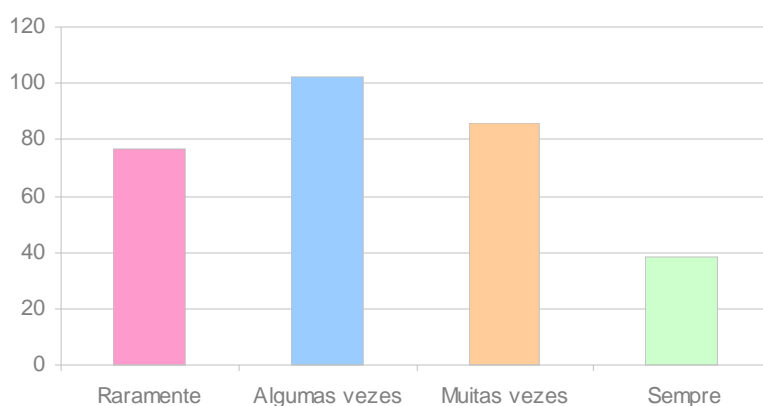


No que respeita à relação entre a intervenção e o diagnóstico das dificuldades dos alunos, relaizados nos anos lectivos anteriores, os inquiridos são de parecer que se verifica:

- “Algumas vezes” 54,8%;
- “Raramente” 21,8%;
- “Muitas vezes” 16,5%;
- “Sempre” 6,9%.

Tabela 50 - Resultados obtidos na Questão 33

Q33					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	77	25,4	25,4	25,4
	Algumas vezes	102	33,7	33,7	59,1
	Muitas vezes	86	28,4	28,4	87,5
	Sempre	38	12,5	12,5	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

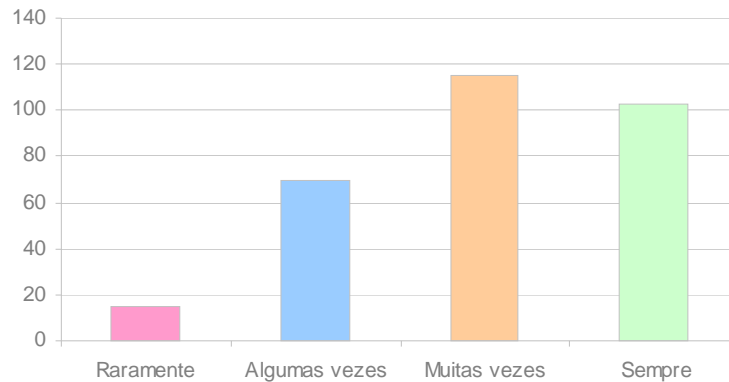
Gráfico 38 - Questão 33

Relativamente à sobrecarga horária dos cursos, os inquiridos consideram-na como factor negativo:

- “Raramente” 25,4%;
- “Algumas vezes” 33,7%;
- “Muitas vezes” 28,4%;
- “Sempre” 12,5%.

Tabela 51 - Resultados obtidos na Questão 34

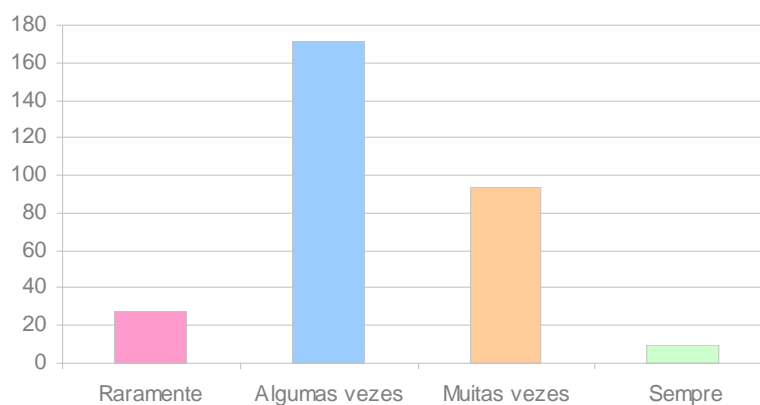
Q34					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	15	5,0	5,0	5,0
	Algumas vezes	70	23,1	23,1	28,1
	Muitas vezes	115	38,0	38,0	66,0
	Sempre	103	34,0	34,0	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 39 - Questão 34

A análise do gráfico 39 e da tabela 51 remetem para a importância de selecção de conteúdos a leccionar nestes cursos, atendendo a que 95,1% (38% “Muitas vezes”, 34% “Sempre”, 23,1% “Algumas vezes”) dos inquiridos é de parecer que estes devem ser alvo de reflexão, dada a complexidade dos mesmos face ao público a que se destinam. Note-se que a resposta “Raramente” dada por 5% da amostra contrasta com os restantes valores.

Tabela 52- Resultados obtidos na Questão 35

		Q35			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	28	9,2	9,2	9,2
	Algumas vezes	171	56,4	56,4	65,7
	Muitas vezes	94	31,0	31,0	96,7
	Sempre	10	3,3	3,3	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 40 - Questão 35

A observação do gráfico 40 e da tabela 52 permitem afirmar que:

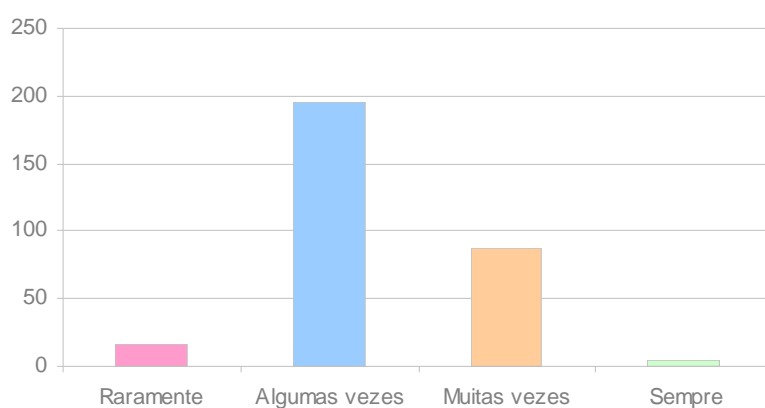
- 56,4% dos inquiridos responderam “Algumas vezes”
- 31% dos inquiridos responderam “Muitas vezes”
- 9,2% dos inquiridos responderam “Raramente”
- 3,3% dos inquiridos responderam “Sempre”

ao avaliar o facto da natureza e tratamento dos conteúdos programáticos poder facilitar a relação aluno/aluno e professor/aluno.

Tabela 53 -Resultados obtidos na Questão 36

Q36					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	16	5,3	5,3	5,3
	Algumas vezes	195	64,4	64,4	69,6
	Muitas vezes	87	28,7	28,7	98,3
	Sempre	5	1,7	1,7	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 41 - Questão 36

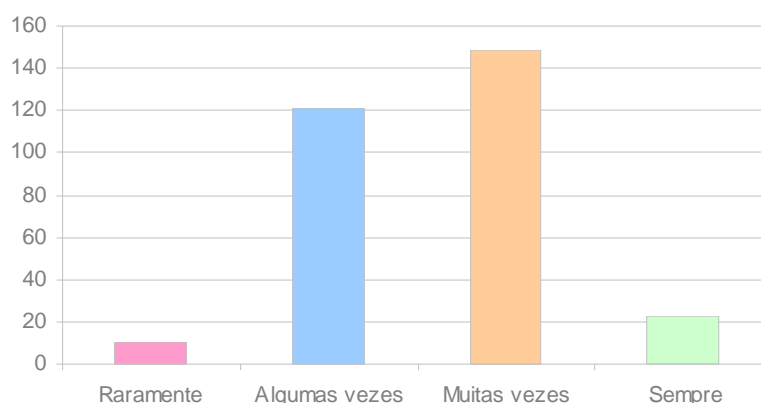


No que concerne à opinião dos inquiridos relativamente à questão das metodologias aplicadas nestes cursos serem diversificadas, permitindo uma transmissão e apreensão de conceitos mais profícuas, verifica-se que consideram:

- “Algumas vezes” 64,4%;
- “Muitas vezes” 28,7%;
- “Raramente” 5,3%;
- “Sempre” 1,7%.

Tabela 54 - Resultados obtidos na Questão 37

		Q37			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	10	3,3	3,3	3,3
	Algumas vezes	121	39,9	39,9	43,2
	Muitas vezes	149	49,2	49,2	92,4
	Sempre	23	7,6	7,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

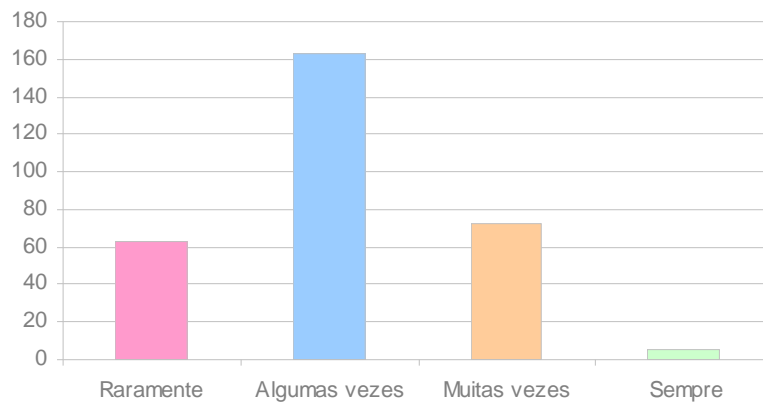
Gráfico 42 - Questão 37

Dos 303 inquiridos 96,7% (49,2% “Muitas vezes”, 39,9% “Algumas vezes”, 7,6% “Sempre”) indica que a maioria das estratégias implementadas resultam de debilitações assumidas nas reuniões de equipas pedagógicas, sendo que apenas 3,3% expressam a opinião contrária, ao responder “Raramente”.

Tabela 55 - Resultados obtidos na Questão 38

		Q38			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	63	20,8	20,8	20,8
	Algumas vezes	163	53,8	53,8	74,6
	Muitas vezes	72	23,8	23,8	98,3
	Sempre	5	1,7	1,7	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 43 - Questão 38



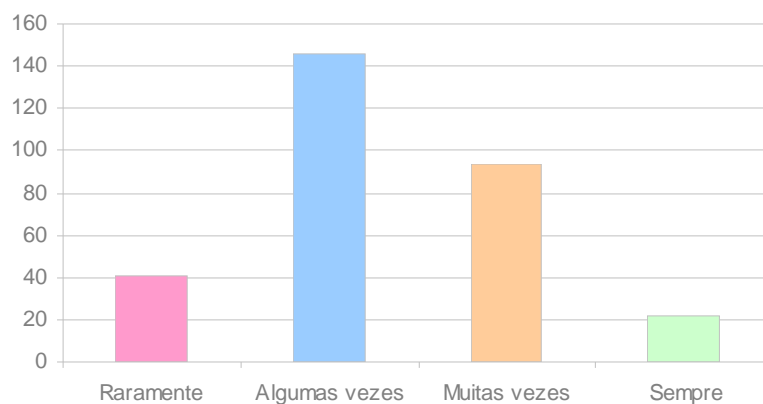
Relativamente à articulação inter-disciplinar ser contemplada na planificação de aulas, os inquiridos são de parecer que tal se verifica:

- 53,8% “Algumas vezes”;
- 23,8% “Muitas vezes”;
- 20,8% “Raramente”;
- 1,7% “Sempre”.

Tabela 56 - Resultados obtidos na Questão 39

Q39					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	41	13,5	13,5	13,5
	Algumas vezes	146	48,2	48,2	61,7
	Muitas vezes	94	31,0	31,0	92,7
	Sempre	22	7,3	7,3	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 44 - Questão 39

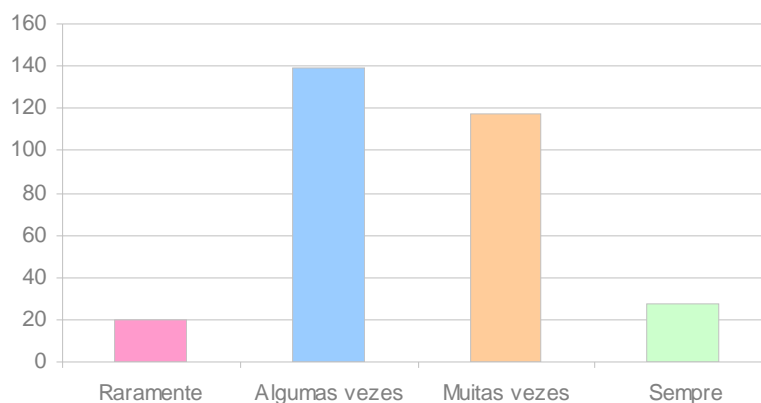


A análise do gráfico e da tabela revelam que a pedagogia diferenciada é considerada na preparação de aulas:

- “Algumas vezes” 48,2%;
- “Muitas vezes” 31%;
- “Raramente” 13,5%;
- “Sempre” 7,3%.

Tabela 57 - Resultados obtidos na Questão 40

		Q40			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	20	6,6	6,6	6,6
	Algumas vezes	139	45,9	45,9	52,5
	Muitas vezes	117	38,6	38,6	91,1
	Sempre	27	8,9	8,9	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

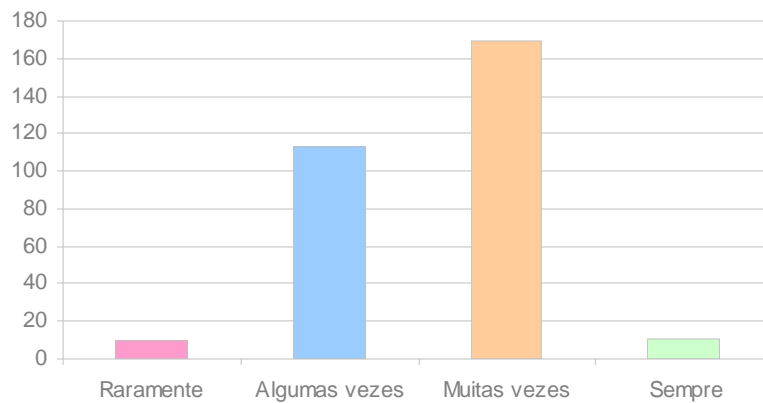
Gráfico 45 - Questão 40

No que concerne à elaboração de materiais pedagógicos pelo professor e adequadas a cada turma do CEF, em detrimento dos recursos já existentes, constata-se que os inquiridos consideram que este se realiza:

- “Algumas vezes” 45,9%;
- “Muitas vezes” 38,6%;
- “Sempre” 8,9%;
- “Raramente” 6,6%.

Tabela 58 - Resultados obtidos na Questão 41

		Q41			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	10	3,3	3,3	3,3
	Algumas vezes	113	37,3	37,3	40,6
	Muitas vezes	169	55,8	55,8	96,4
	Sempre	11	3,6	3,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 46 - Questão 41

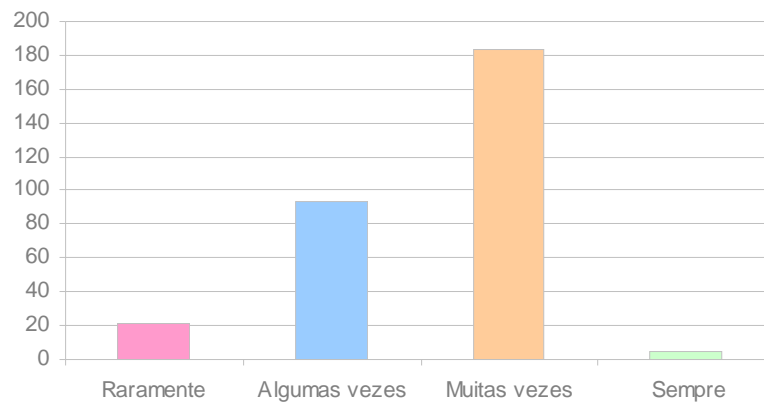
A observação do gráfico 46 e da tabela 58, indica que as actividades desenvolvidas nestes cursos são promotoras do trabalho colaborativo e/ou grupo, atendendo a que os inquiridos responderam:

- “Muitas vezes” 55,8%;
- “Algumas vezes” 37,3%;
- “Sempre” 3,6%;
- “Raramente” 3,3%

Note-se os valores expressos nas respostas “Sempre” e “Raramente”.

Tabela 59 - Resultados obtidos na Questão 42

		Q42			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	21	6,9	6,9	6,9
	Algumas vezes	94	31,0	31,0	38,0
	Muitas vezes	183	60,4	60,4	98,3
	Sempre	5	1,7	1,7	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

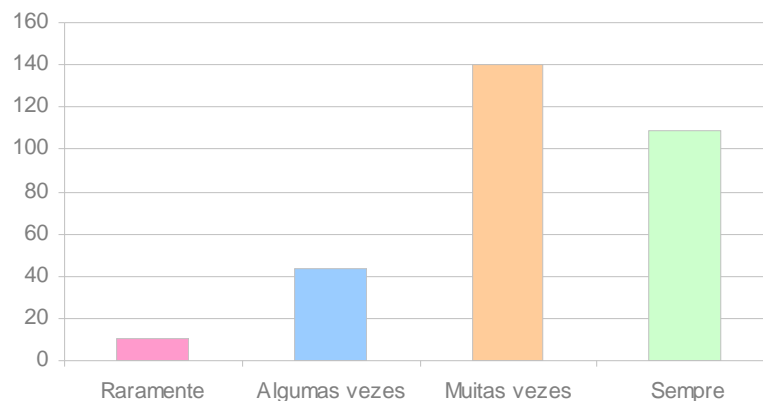
Gráfico 47 - Questão 42

Segundo os registos do gráfico e da tabela, a amostra considera que a dinamização de actividades que desenvolvem a autonomia e o espírito dos alunos se realiza:

- “Muitas vezes” - (60%)
- “Algumas vezes” - (31,0%)
- “Raramente” - (6,9%)
- “Sempre” - (1,7%)

Tabela 60 - Resultados obtidos na Questão 43

		Q43			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	10	3,3	3,3	3,3
	Algumas vezes	44	14,5	14,5	17,8
	Muitas vezes	140	46,2	46,2	64,0
	Sempre	109	36,0	36,0	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 48 - Questão 43

No que concerne à avaliação dos alunos dos CEF (Cursos de Educação e Avaliação), os inquiridos consideram que este é contínuo e de acordo com os critérios definidos pela equipa pedagógica:

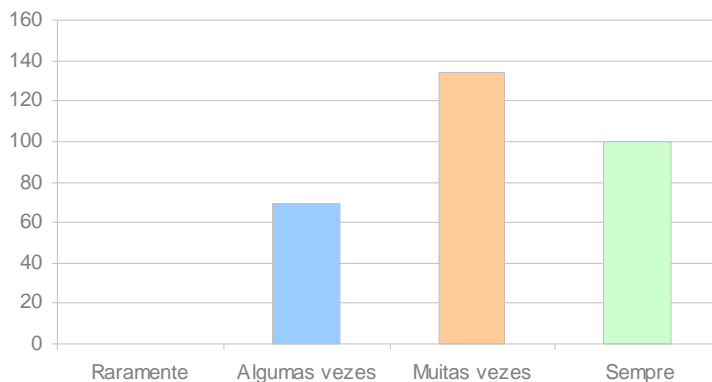
- “Muitas vezes” - (46,2%)
- “Sempre” - (36,0%)
- “Algumas vezes” - (14,5%)
- “Raramente” - (3,3%)

Deslocam-se o último valor como sendo pouco significante face aos restantes.

Tabela 61 - Resultados obtidos na Questão 44

Q44					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Algumas vezes	69	22,8	22,8	22,8
	Muitas vezes	134	44,2	44,2	67,0
	Sempre	100	33,0	33,0	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 49 - Questão 44



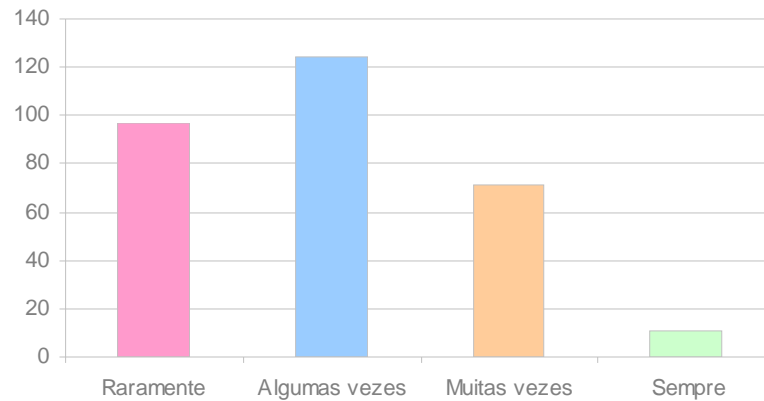
As atitudes e valores têm um especial relevo nos critérios de avaliação de acordo com a leitura da tabela e do gráfico, já que a amostra revela tal consideração ao responder:

- “Muitas vezes” - (44,2%)
- “Sempre” - (33,0%)
- “Algumas vezes” - (22,8%)

Desloca-se a instância da resposta “raramente”.

Tabela 62- Resultados obtidos na Questão 45

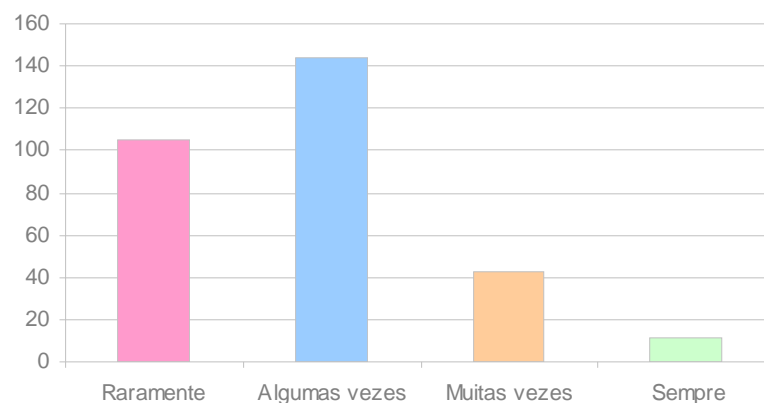
Q45					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	97	32,0	32,0	32,0
	Algumas vezes	124	40,9	40,9	72,9
	Muitas vezes	71	23,4	23,4	96,4
	Sempre	11	3,6	3,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 50 - Questão 45

A tutoria consistiu numa estratégia, que segundo os indicadores que constam no gráfico e na tabela algumas vezes (40,9%) ou raramente utilizada (32%). Note-se que 23,4% dos inquiridos considera “Muitas vezes” e apenas 3,6% “Sempre”.

Tabela 63 - Resultados obtidos na Questão 46

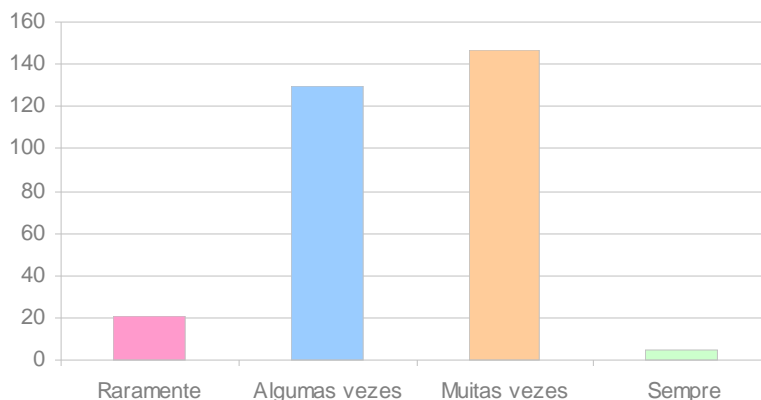
		Q46			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	105	34,7	34,7	34,7
	Algumas vezes	144	47,5	47,5	82,2
	Muitas vezes	43	14,2	14,2	96,4
	Sempre	11	3,6	3,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 51 - Questão 46

As assessorias enquanto recurso humano são referenciadas como “raramente” (34,7%) ou “algumas vezes” (47,5%) utilizado. Estas respostas contrastam com as dos restantes inquiridos, quando estes consideram que se utilizam “muitas vezes” (14,2%) e “sempre” (3,6%).

Tabela 64 - Resultados obtidos na Questão 47

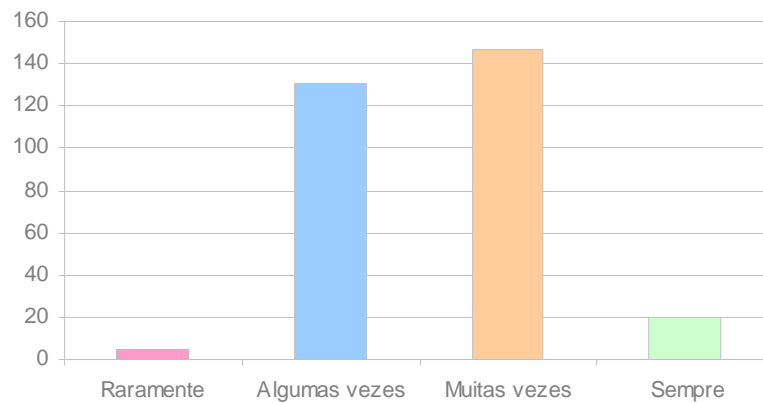
Q47					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	21	6,9	6,9	6,9
	Algumas vezes	130	42,9	42,9	49,8
	Muitas vezes	147	48,5	48,5	98,3
	Sempre	5	1,7	1,7	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 52 - Questão 47

As práticas educativas implementadas nos CEF'S primam por ser inovadoras “algumas vezes” (42,9%), “muitas vezes (48,5%)”, “sempre” (1,7%) e “raramente” (6,9%). Repare-se na diferença entre as duas primeiras respostas e as duas últimas.

Tabela 65 - Resultados obtidos na Questão 48

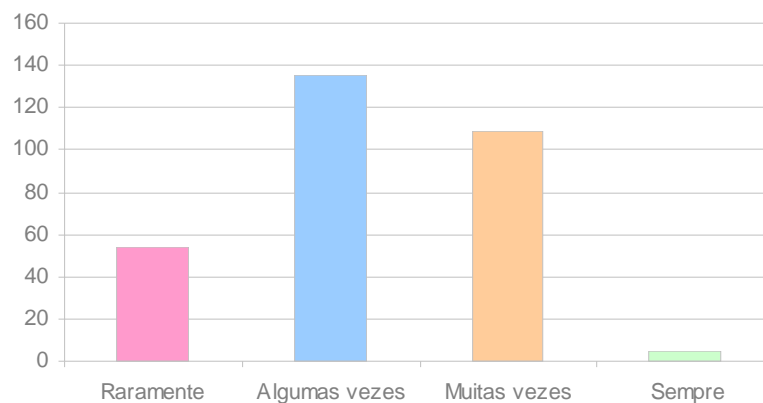
Q48					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	5	1,7	1,7	1,7
	Algumas vezes	131	43,2	43,2	44,9
	Muitas vezes	147	48,5	48,5	93,4
	Sempre	20	6,6	6,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 53 - Questão 48

Relativamente à aplicação de estratégias de regularização de comportamentos deliberados nas reuniões de equipa pedagógica, “48,5%” considera que este facto se verifica “muitas vezes”, (43%), “algumas vezes” (6,9%) “sempre” e (1,7%) “raramente”.

Tabela 66 - Resultados obtidos na Questão 49

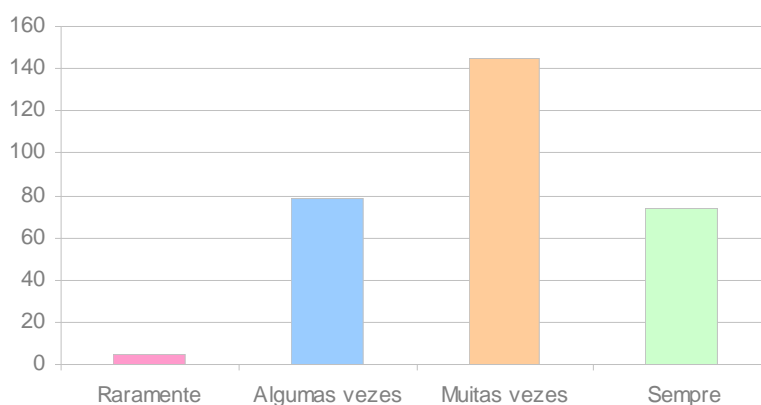
		Q49			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	54	17,8	17,8	17,8
	Algumas vezes	135	44,6	44,6	62,4
	Muitas vezes	109	36,0	36,0	98,3
	Sempre	5	1,7	1,7	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 54 - Questão 49

O recurso a técnicas especializadas para alteração de atitudes e/ou de turma é, segundo a opinião de parte da amostra “muitas vezes” utilizado (36,0%). Saliente divergência de opiniões quando na mesma amostra (44,6%) considera “algumas vezes”, (1,7%) “sempre” e “raramente” (17,8%).

Tabela 67 - Resultados obtidos na Questão 50

		Q50			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	5	1,7	1,7	1,7
	Algumas vezes	79	26,1	26,1	27,7
	Muitas vezes	145	47,9	47,9	75,6
	Sempre	74	24,4	24,4	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

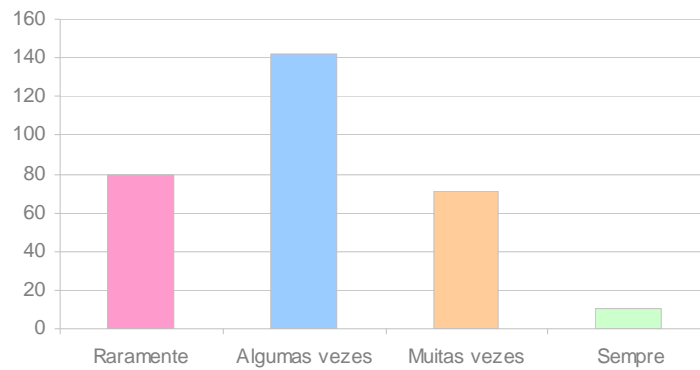
Gráfico 55 - Questão 50

A análise do gráfico e da tabela aponta para a importância da realização de reuniões semanais dos CEF's dado que a maioria dos inquiridos respondeu à questão 50 da seguinte forma:

- “Muitas vezes” - (47,9%)
- “Sempre” - (24,4%)
- “Algumas vezes” - (26,1%)
- “Raramente” - (1,7%)

Tabela 68 - Resultados obtidos na Questão 51

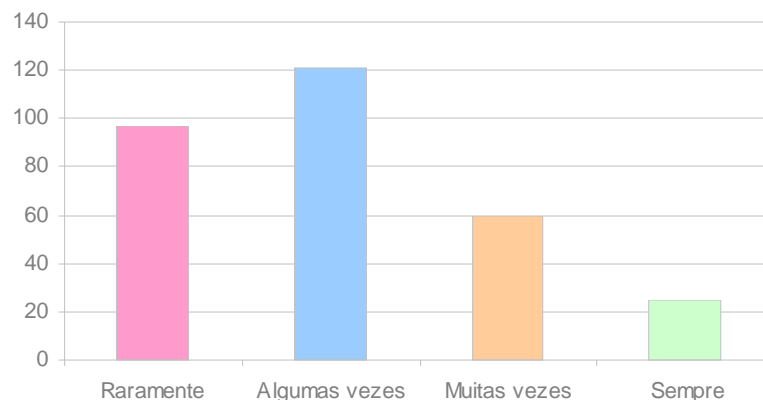
		Q51			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	80	26,4	26,4	26,4
	Algumas vezes	142	46,9	46,9	73,3
	Muitas vezes	71	23,4	23,4	96,7
	Sempre	10	3,3	3,3	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 56 - Questão 51

A análise do gráfico e da tabela indica que os inquiridores consideram que a prática pedagógica aplicada ao ensino regular é similar à dos cursos de Educação e Formação “algumas vezes” (46,9%); “raramente (26,4%)”; “algumas vezes” (46,9%) e “sempre” (3,3%). O que indicia o facto de poder haver diferenças a aplicação dos mesmos.

Tabela 69- Resultados obtidos na Questão 52

		Q52			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	97	32,0	32,0	32,0
	Algumas vezes	121	39,9	39,9	71,9
	Muitas vezes	60	19,8	19,8	91,7
	Sempre	25	8,3	8,3	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 57 - Questão 52

A selecção dos alunos para as turmas dos CEF's é considerada pela amostra como sendo realizadas “algumas vezes” (39,9%) de forma criteriosa e de acordo com os objectivos destes cursos

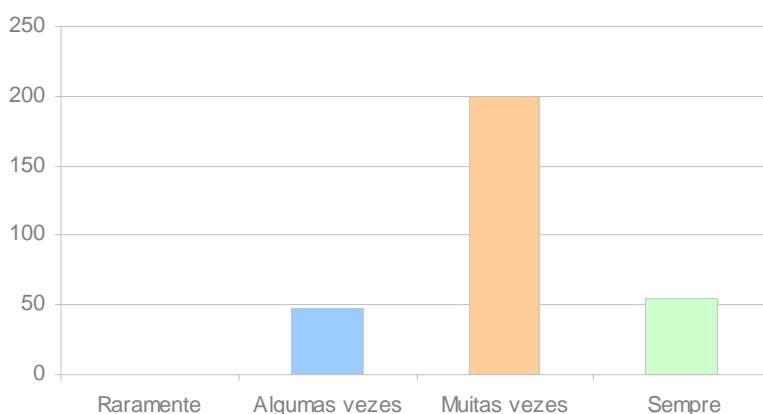
- “Raramente” - (32,0%)
- “Muitas vezes” - (19,8%)
- “Sempre” - (8,3%)

A análise destes gráficos suscita a pertinência das questões em causa.

Tabela 70 - Resultados obtidos na Questão - 53

Q53					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Algumas vezes	48	15,8	15,8	15,8
	Muitas vezes	200	66,0	66,0	81,8
	Sempre	55	18,2	18,2	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 58 - Questão 53



A observação do gráfico e da tabela indica que os inquiridos consideram que os alunos revelam dificuldades de aprendizagem a diferentes níveis, o que minimamente condiciona o seu desempenho escolar por ausência de expectativas de sucesso:

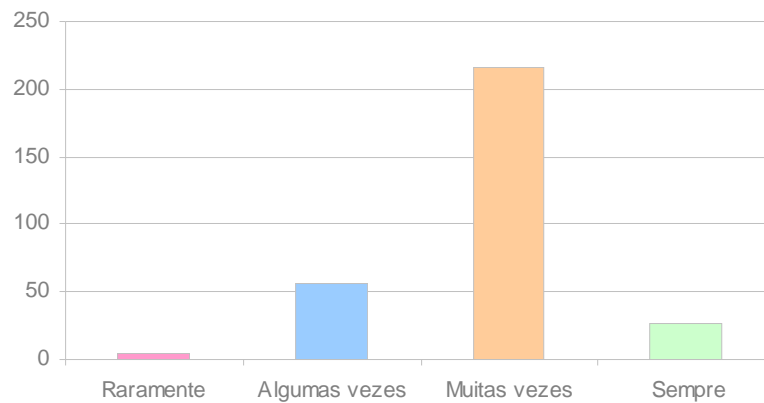
- “Muitas vezes” - (66,0%)
- “Algumas vezes” - (15,8%)
- “Sempre” - (18,2%)

Note-se a inexistência de respostas raramente.

Tabela 71 - Resultados obtidos na Questão 54

Q54					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	5	1,7	1,7	1,7
	Algumas vezes	56	18,5	18,5	20,1
	Muitas vezes	216	71,3	71,3	91,4
	Sempre	26	8,6	8,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 59 - Questão 54

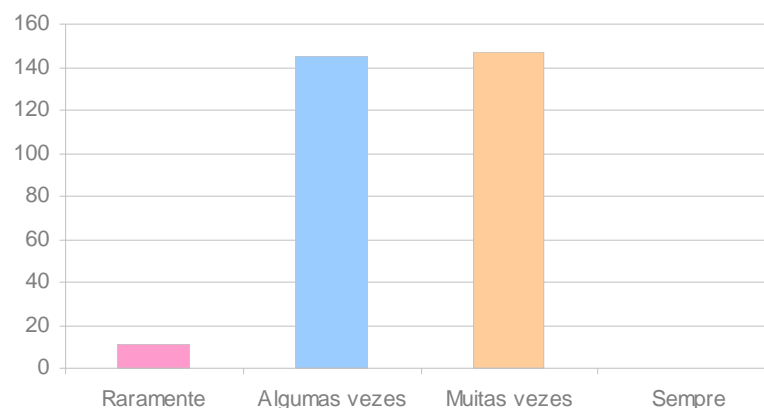


A heterogeneidade poderá constituir um dos factores associados a problemas comportamentais, já que 71,3% da amostra respondeu à questão 54, “Muitas vezes” (8,6%) da mesma “Sempre”, o que perfaz 79,9%, um valor de grande representatividade. No entanto não podemos obviar que (18,%) da mesma respondeu “Algumas vezes” e 1,7% “Raramente”.

Tabela 72 - Resultados obtidos na Questão 55

		Q55			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	11	3,6	3,6	3,6
	Algumas vezes	145	47,9	47,9	51,5
	Muitas vezes	147	48,5	48,5	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 60 - Questão 55



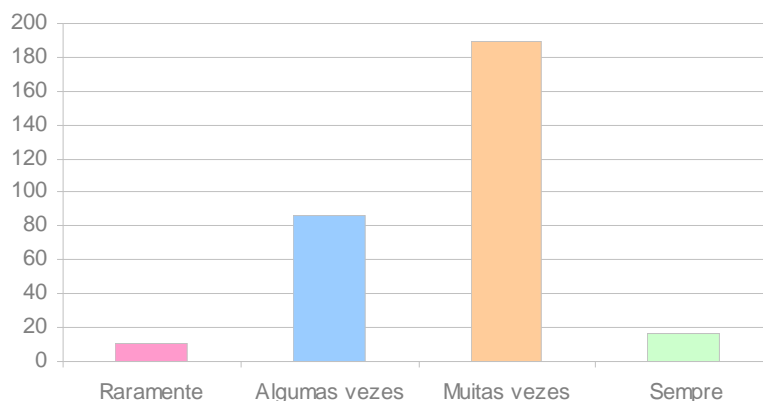
A análise da tabela e do gráfico aponta para a grande frequência de episódios de violência entre pares, atendendo a que:

- (47,9%) respondeu a esta questão como “Muitas vezes” ocorrida, (47,9%) “Algumas vezes” (3,6%) “Raramente” . Saliente-se a inexistência de respostas “Sempre”.

Tabela 73 - Resultados obtidos na Questão 56

		Q56			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	11	3,6	3,6	3,6
	Algumas vezes	86	28,4	28,4	32,0
	Muitas vezes	189	62,4	62,4	94,4
	Sempre	17	5,6	5,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 61 - Questão 56

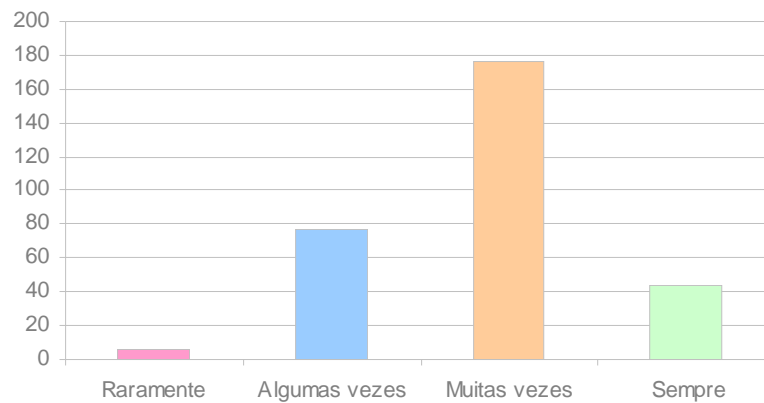


A violência verbal constitui sem dúvida um problema a ser resolvido, dado que é potenciadora de violência verbal e se verifica que (62,4%) da amostra considerou que como resposta à questão 56 “muitas vezes”, (28,4%), “algumas vezes”, o que perfaz (90,8%) do total da amostra. Contudo é de mencionar que (5,6%) e (3,6%) considerou “sempre” e “raramente”, sendo o número de questões “sempre” superior ao número de questões “raramente”.

Tabela 74 - Resultados obtidos na Questão 57

		Q57			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	6	2,0	2,0	2,0
	Algumas vezes	77	25,4	25,4	27,4
	Muitas vezes	176	58,1	58,1	85,5
	Sempre	44	14,5	14,5	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 62 - Questão 57

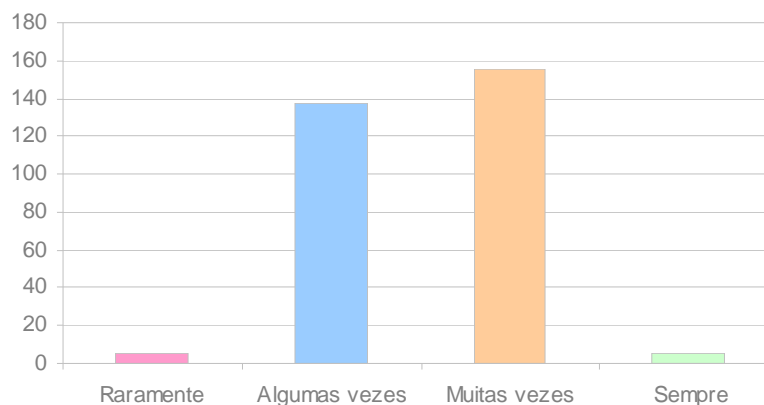


Da análise realizada sobre o gráfico e a tabela ressalta que (58,1%) da amostra considera que “muitas vezes” a indisciplina constitui um aspecto de grande preocupação, sendo condicionadora do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Indo ao encontro desta opinião, apesar de menos significativa, (25,4%) considera “algumas vezes” e (14,5%) “sempre”. Note-se que apenas (2%) respondeu “raramente”.

Tabela 75 - Resultados obtidos na Questão 58

		Q58			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	5	1,7	1,7	1,7
	Algumas vezes	137	45,2	45,2	46,9
	Muitas vezes	156	51,5	51,5	98,3
	Sempre	5	1,7	1,7	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 63 - Questão 58



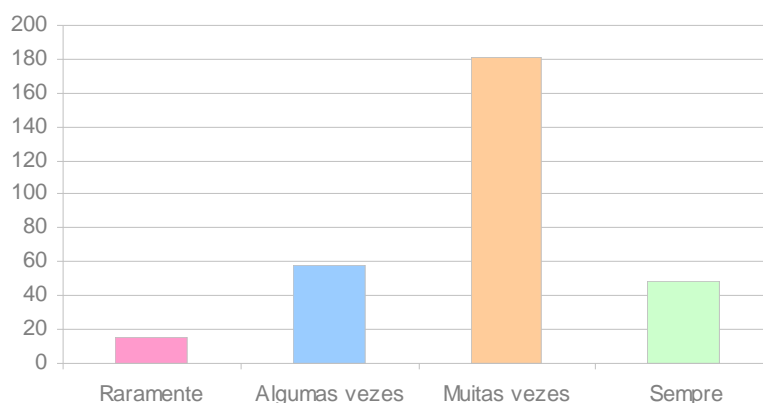
A observação do gráfico e da tabela indicia que (96,7%) da amostra considera que os alunos revelam progressos no final dos seus cursos, atendendo a que à questão 58, (51,5%) da amostra respondeu “muitas vezes” e (45,2%) da amostra respondeu “algumas vezes”.

Contudo, é de referir que (1,7%) da amostra referiu que tal se verifica “raramente” e “sempre”.

Tabela 76 - Resultados obtidos na Questão 59

		Q59			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	15	5,0	5,0	5,0
	Algumas vezes	58	19,1	19,1	24,1
	Muitas vezes	181	59,7	59,7	83,8
	Sempre	49	16,2	16,2	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 64 - Questão 59

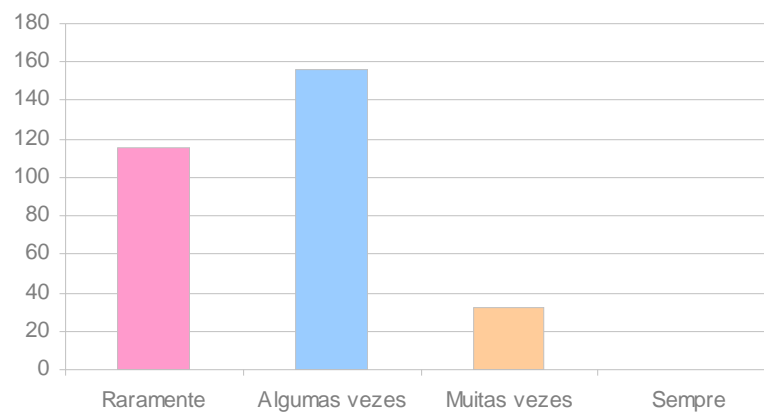


A maioria dos inquiridos (59,7%) referiu que “muitas vezes” os alunos terminam o curso com dupla certificação, (19,1%) considera “algumas vezes”; (16,2%) “sempre” e apenas (5%) “raramente”.

Tabela 77 - Resultados obtidos na Questão 60

		Q60			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	115	38,0	38,0	38,0
	Algumas vezes	156	51,5	51,5	89,4
	Muitas vezes	32	10,6	10,6	100,0
	Total	303	100,0	100,0	

Gráfico 65 - Questão 60



A ausência de respostas “sempre” e o baixo valor de respostas “muitas vezes”, bem como a representatividade das respostas “algumas vezes” (5,5%) e “raramente” (38,0%) indiciam que os alunos que terminaram os CEF’s dificilmente prosseguem os estudos.

Teste de Qui-Quadrado

Correlação C2 – 1

(Q7: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação - Q3: Grau académico)

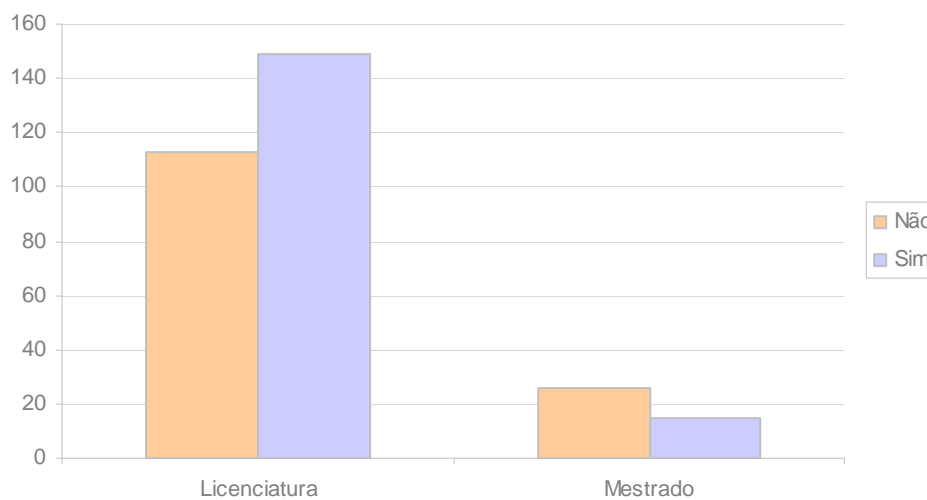
Tabela 78 - Tabela de contingência C2 - 1

			Q07		Total
			Não	Sim	
Q03	Licenciatura	Count	113	149	262
		% within Q03	43,1%	56,9%	100,0%
		% within Q07	81,3%	90,9%	86,5%
		% of Total	37,3%	49,2%	86,5%
	Mestrado	Count	26	15	41
		% within Q03	63,4%	36,6%	100,0%
		% within Q07	18,7%	9,1%	13,5%
Total	Count	139	164	303	
	% within Q03	45,9%	54,1%	100,0%	
	% within Q07	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	45,9%	54,1%	100,0%	

Tabela 79 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-1

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,875 ^a	1	,015
N of Valid Cases	303		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,81. b. Computed only for a 2x2 table			

Gráfico 66 - Correlação C2-1



Ao analisar a tabela de contingência e a relação entre as variáveis em estudo verifica-se que apenas (9,4%) dos docentes/técnicos que trabalham nos CEF's é que têm mestrado, face a (90,85%) de licenciados. Apenas (54,1%) da amostra é que desempenhou funções nos CEF's, apesar das restantes conhecerem a realidade a eles associadas.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

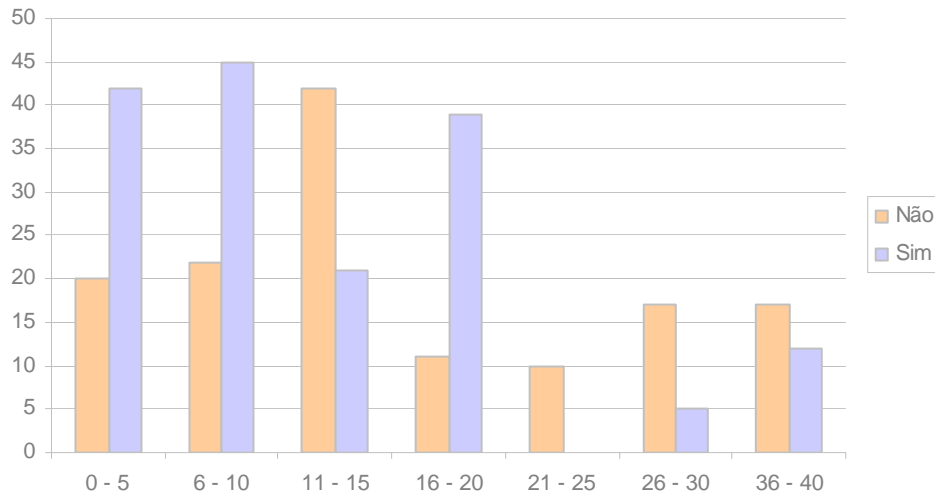
Correlação C2 – 2*(Q7: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação – Q4: Tempo de serviço)***Tabela 80 - Tabela de contingência C2 - 2**

			Q7		Total
			Não	Sim	
Q4	0 - 5	Count	20	42	62
		% within Q04	32,3%	67,7%	100,0%
		% within Q07	14,4%	25,6%	20,5%
		% of Total	6,6%	13,9%	20,5%
	6 - 10	Count	22	45	67
		% within Q04	32,8%	67,2%	100,0%
		% within Q07	15,8%	27,4%	22,1%
		% of Total	7,3%	14,9%	22,1%
	11 - 15	Count	42	21	63
		% within Q04	66,7%	33,3%	100,0%
		% within Q07	30,2%	12,8%	20,8%
		% of Total	13,9%	6,9%	20,8%
	16 - 20	Count	11	39	50
		% within Q04	22,0%	78,0%	100,0%
		% within Q07	7,9%	23,8%	16,5%
		% of Total	3,6%	12,9%	16,5%
	21 - 25	Count	10	0	10
		% within Q04	100,0%	,0%	100,0%
		% within Q07	7,2%	,0%	3,3%
		% of Total	3,3%	,0%	3,3%
	26 - 30	Count	17	5	22
		% within Q04	77,3%	22,7%	100,0%
		% within Q07	12,2%	3,0%	7,3%
		% of Total	5,6%	1,7%	7,3%
	36 - 40	Count	17	12	29
		% within Q04	58,6%	41,4%	100,0%
		% within Q07	12,2%	7,3%	9,6%
		% of Total	5,6%	4,0%	9,6%
Total	Count	139	164	303	
	% within Q04	45,9%	54,1%	100,0%	
	% within Q07	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	45,9%	54,1%	100,0%	

Tabela 81 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-2

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,095 ^a	6	,000
N of Valid Cases	303		

a. 1 cells (7,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,59.

Gráfico 67 - Correlação C2-2

Dos (54,1%) da amostra que exercem funções os CEF's verifica-se que (89,6%) já trabalham à mais de 1 e há menos de 20 anos.

No que respeita à parte da amostra que conhece apenas a utilidade CEF verifica-se que o seu tempo de serviço varia entre os diferentes intervalos que se situam entre 0 e 40 anos. Contudo, salienta-se que nesta parte da amostra a responsabilidade da mesma é superior entre 0 e 15 anos de serviço.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

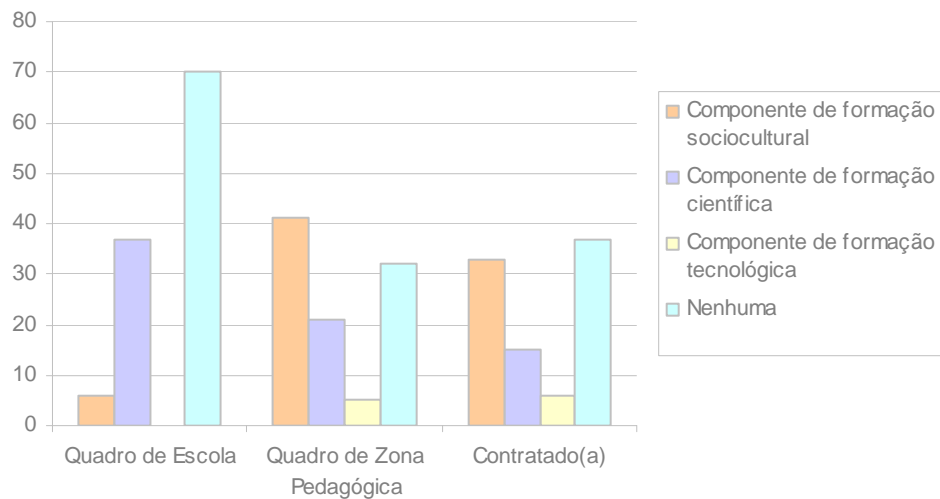
Correlação C2 – 3*(Q08: Disciplina leccionada – Q05: Situação profissional)***Tabela 82 - Tabela de contingência C2 - 3**

			Q08				Total
			Componente de formação sociocultural	Componente de formação científica	Componente de formação tecnológica	Nenhuma	
Q05	Quadro de Escola	Count	6	37	0	70	113
		% within Q05	5,3%	32,7%	,0%	61,9%	100,0%
		% within Q08	7,5%	50,7%	,0%	50,4%	37,3%
		% of Total	2,0%	12,2%	,0%	23,1%	37,3%
	Quadro de Zona Pedagógica	Count	41	21	5	32	99
		% within Q05	41,4%	21,2%	5,1%	32,3%	100,0%
		% within Q08	51,3%	28,8%	45,5%	23,0%	32,7%
		% of Total	13,5%	6,9%	1,7%	10,6%	32,7%
	Contratado(a)	Count	33	15	6	37	91
		% within Q05	36,3%	16,5%	6,6%	40,7%	100,0%
		% within Q08	41,3%	20,5%	54,5%	26,6%	30,0%
		% of Total	10,9%	5,0%	2,0%	12,2%	30,0%
Total	Count	80	73	11	139	303	
	% within Q05	26,4%	24,1%	3,6%	45,9%	100,0%	
	% within Q08	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	26,4%	24,1%	3,6%	45,9%	100,0%	

Tabela 83 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-3

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,599 ^a	6	,000
N of Valid Cases	303		
a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,30.			

Gráfico 68 - Correlação C2-3



No que concerne à relação entre a componente de formação e situação profissionais, a análise realizada sobre as tabelas e os gráficos indicia que na componente de formação sociocultural os professores que leccionavam nos CEF's são preferencialmente do quadro de zona pedagógica e contratados.

Já na componente científica, os docentes são, na maioria, do quadro de escola e do quadro de zona pedagógica.

No que respeita à formação tecnológica são essencialmente contratados e quadro de zona pedagógica, sendo de referir que são em reduzido nº na amostra considerada.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

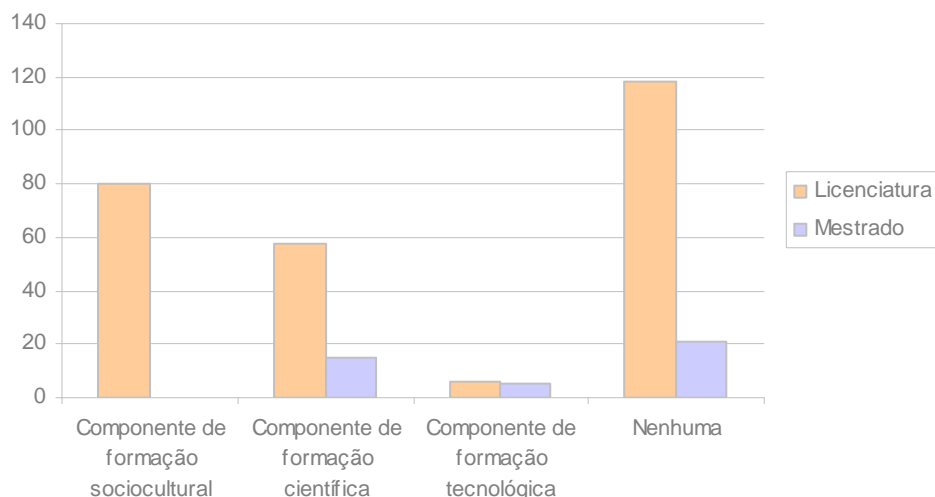
Correlação C2 – 4*(Q08: Disciplina leccionada – Q03: Grau académico)***Tabela 84 - Tabela de contingência C2 - 4**

			Q08				Total
			Componente de formação sociocultural	Componente de formação científica	Componente de formação tecnológica	Nenhuma	
Q03	Licenciatura	Count	80	58	6	118	262
		% within Q03	30,5%	22,1%	2,3%	45,0%	100,0%
		% within Q08	100,0%	79,5%	54,5%	84,9%	86,5%
		% of Total	26,4%	19,1%	2,0%	38,9%	86,5%
	Mestrado	Count	0	15	5	21	41
		% within Q03	,0%	36,6%	12,2%	51,2%	100,0%
		% within Q08	,0%	20,5%	45,5%	15,1%	13,5%
	% of Total	,0%	5,0%	1,7%	6,9%	13,5%	
Total	Count	80	73	11	139	303	
	% within Q03	26,4%	24,1%	3,6%	45,9%	100,0%	
	% within Q08	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	26,4%	24,1%	3,6%	45,9%	100,0%	

Tabela 85 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-4

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,467 ^a	3	,000
N of Valid Cases	303		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,49.

Gráfico 69 - Correlação C2-4

É interessante verificar que na amostra considerada relativa à experiência efectiva nos CEF's, os docentes que exercem a componente de formação sociocultural constituem (57,6%) da mesma e são todos licenciados.

No que se refere à componente de formação científica, (41,7%) de parte da amostra, (41,7%), são licenciados, (79,5%) e (20,5%) são Mestres.

Na componente de formação tecnológica, apenas (7,9%) da amostra, (54,%) licenciados e (45,%%) Mestres.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 5

(Q10: Os Cursos de Educação e Formação são objecto de discussão e controvérsia no actual contexto escolar – Q05: Situação profissional)

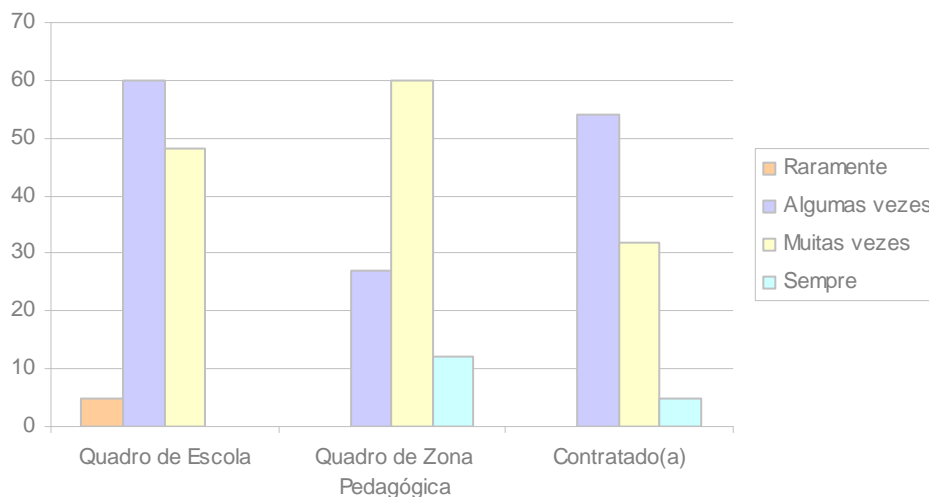
Tabela 86 - Tabela de contingência C2 - 5

			Q10				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q05	Quadro de Escola	Count	5	60	48	0	113
		% within Q05	4,4%	53,1%	42,5%	,0%	100,0%
		% within Q10	100,0%	42,6%	34,3%	,0%	37,3%
		% of Total	1,7%	19,8%	15,8%	,0%	37,3%
	Quadro de Zona Pedagógica	Count	0	27	60	12	99
		% within Q05	,0%	27,3%	60,6%	12,1%	100,0%
		% within Q10	,0%	19,1%	42,9%	70,6%	32,7%
		% of Total	,0%	8,9%	19,8%	4,0%	32,7%
	Contratado(a)	Count	0	54	32	5	91
		% within Q05	,0%	59,3%	35,2%	5,5%	100,0%
		% within Q10	,0%	38,3%	22,9%	29,4%	30,0%
		% of Total	,0%	17,8%	10,6%	1,7%	30,0%
Total	Count	5	141	140	17	303	
	% within Q05	1,7%	46,5%	46,2%	5,6%	100,0%	
	% within Q10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,7%	46,5%	46,2%	5,6%	100,0%	

Tabela 87 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-5

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,559 ^a	6	,000
N of Valid Cases	303		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

Gráfico 70 - Correlação C2-5

Segundo as tabelas e os gráficos, o olhar dos docentes relativamente à controvérsia inerente aos Cursos de Educação e Formação indica que os docentes QE são os que mais consideram “algumas vezes” este tema controverso e digno de discussão, seguido dos docentes contratados e QZP’s. Já os que o consideram “muitas vezes” são preferencialmente os QZP’s, seguidos dos QE e contratados.

Interessante é verificar que apenas responderam “raramente” a este questão os docentes QE, bem como “sempre” apenas os restantes QZP’s e contratados.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 6

(Q10: Os Cursos de Educação e Formação são objecto de discussão e controvérsia no actual contexto escolar – Q4: Tempo de serviço)

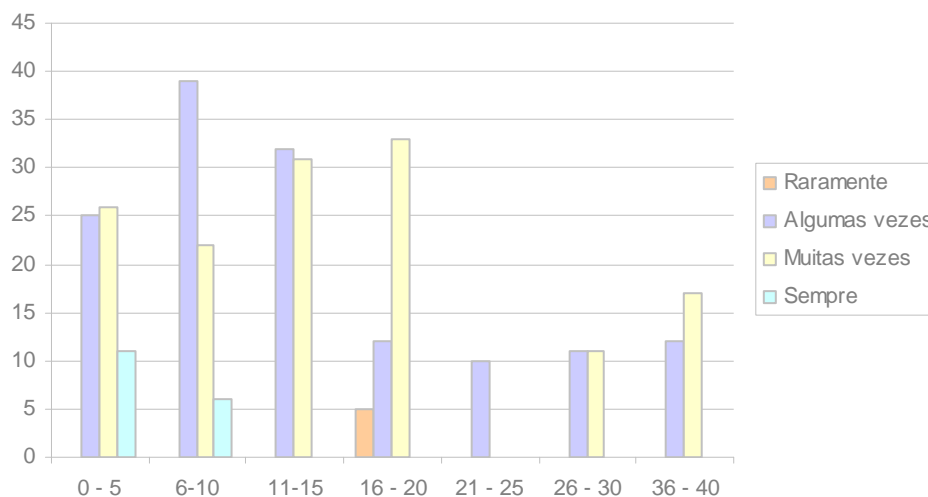
Tabela 88 - Tabela de contingência C2 - 6

			Q10				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q04	0 - 5	Count	0	25	26	11	62
		% within Q04	,0%	40,3%	41,9%	17,7%	100,0%
		% within Q10	,0%	17,7%	18,6%	64,7%	20,5%
		% of Total	,0%	8,3%	8,6%	3,6%	20,5%
	6 - 10	Count	0	39	22	6	67
		% within Q04	,0%	58,2%	32,8%	9,0%	100,0%
		% within Q10	,0%	27,7%	15,7%	35,3%	22,1%
		% of Total	,0%	12,9%	7,3%	2,0%	22,1%
	11 - 15	Count	0	32	31	0	63
		% within Q04	,0%	50,8%	49,2%	,0%	100,0%
		% within Q10	,0%	22,7%	22,1%	,0%	20,8%
		% of Total	,0%	10,6%	10,2%	,0%	20,8%
	16 - 20	Count	5	12	33	0	50
		% within Q04	10,0%	24,0%	66,0%	,0%	100,0%
		% within Q10	100,0%	8,5%	23,6%	,0%	16,5%
		% of Total	1,7%	4,0%	10,9%	,0%	16,5%
	21 - 25	Count	0	10	0	0	10
		% within Q04	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q10	,0%	7,1%	,0%	,0%	3,3%
		% of Total	,0%	3,3%	,0%	,0%	3,3%
	26 - 30	Count	0	11	11	0	22
		% within Q04	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% within Q10	,0%	7,8%	7,9%	,0%	7,3%
		% of Total	,0%	3,6%	3,6%	,0%	7,3%
	36 - 40	Count	0	12	17	0	29
		% within Q04	,0%	41,4%	58,6%	,0%	100,0%
		% within Q10	,0%	8,5%	12,1%	,0%	9,6%
		% of Total	,0%	4,0%	5,6%	,0%	9,6%
Total	Count	5	141	140	17	303	
	% within Q04	1,7%	46,5%	46,2%	5,6%	100,0%	
	% within Q10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,7%	46,5%	46,2%	5,6%	100,0%	

Tabela 89 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-6

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	80,061 ^a	18	,000
N of Valid Cases	303		

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Gráfico 71 - Correlação C2-6

Relativamente à mesma questão e sua relação com o tempo de serviço verifica-se que as respostas mais representativas foram “algumas vezes” (46,5%) e “muitas vezes” (46,2%) face às respostas “raramente” (1,6%) e “sempre” (5,61%). Repare-se que tendencialmente a mesma resposta respeitam a mesma opinião. Contudo na situação dos docentes com menos tempo de serviço foram respondendo “sempre” à questão 10.

Mais uma vez se confirma que o nº de inquiridos que constituem a amostra é mais significativo no início da carreira docente e técnica do que no seu final.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 7

(Q11: Os Cursos de Educação e Formação constituem uma resposta adequada às necessidades do Sistema Educativo Português – Q04: Tempo de serviço)

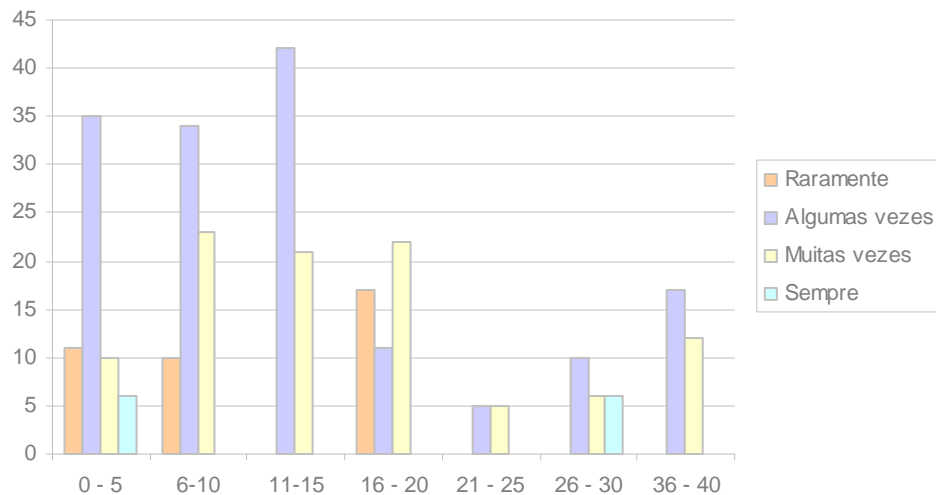
Tabela 90 - Tabela de contingência C2 - 7

			Q11				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q04	0 - 5	Count	11	35	10	6	62
		% within Q04	17,7%	56,5%	16,1%	9,7%	100,0%
		% within Q11	28,9%	22,7%	10,1%	50,0%	20,5%
		% of Total	3,6%	11,6%	3,3%	2,0%	20,5%
	6 - 10	Count	10	34	23	0	67
		% within Q04	14,9%	50,7%	34,3%	,0%	100,0%
		% within Q11	26,3%	22,1%	23,2%	,0%	22,1%
		% of Total	3,3%	11,2%	7,6%	,0%	22,1%
	11 - 15	Count	0	42	21	0	63
		% within Q04	,0%	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
		% within Q11	,0%	27,3%	21,2%	,0%	20,8%
		% of Total	,0%	13,9%	6,9%	,0%	20,8%
	16 - 20	Count	17	11	22	0	50
		% within Q04	34,0%	22,0%	44,0%	,0%	100,0%
		% within Q11	44,7%	7,1%	22,2%	,0%	16,5%
		% of Total	5,6%	3,6%	7,3%	,0%	16,5%
	21 - 25	Count	0	5	5	0	10
		% within Q04	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% within Q11	,0%	3,2%	5,1%	,0%	3,3%
		% of Total	,0%	1,7%	1,7%	,0%	3,3%
	26 - 30	Count	0	10	6	6	22
		% within Q04	,0%	45,5%	27,3%	27,3%	100,0%
		% within Q11	,0%	6,5%	6,1%	50,0%	7,3%
		% of Total	,0%	3,3%	2,0%	2,0%	7,3%
	36 - 40	Count	0	17	12	0	29
		% within Q04	,0%	58,6%	41,4%	,0%	100,0%
		% within Q11	,0%	11,0%	12,1%	,0%	9,6%
		% of Total	,0%	5,6%	4,0%	,0%	9,6%
Total	Count	38	154	99	12	303	
	% within Q04	12,5%	50,8%	32,7%	4,0%	100,0%	
	% within Q11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	12,5%	50,8%	32,7%	4,0%	100,0%	

Tabela 91 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-7

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	100,684 ^a	18	,000
N of Valid Cases	303		

a. 11 cells (39,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

Gráfico 72 - Correlação C2-7

Ao relacionar as respostas dadas verifica-se que “raramente” é preferencialmente respondido por docentes com menor tempo de serviço (0-5; 6-10; 16-20). Já a resposta “sempre” foi dada por docentes que exercem (0-5) anos e (26-30) anos.

Interessante é considerar que os docentes com menos tempo de serviço (0-15) responderam mais vezes “muitas vezes”, ao contrário dos docentes com mais tempo de serviço (26-40) que responderam “algumas vezes”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 8

(Q11: Os Cursos de Educação e Formação constituem uma resposta adequada às necessidades do Sistema Educativo Português – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 92 - Tabela de contingência C2 - 8

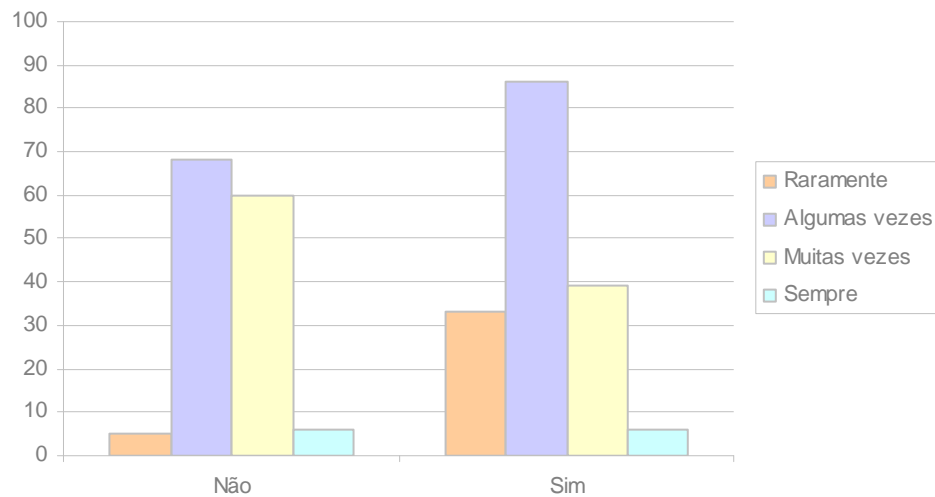
			Q11				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	5	68	60	6	139
		% within Q07	3,6%	48,9%	43,2%	4,3%	100,0%
		% within Q11	13,2%	44,2%	60,6%	50,0%	45,9%
		% of Total	1,7%	22,4%	19,8%	2,0%	45,9%
	Sim	Count	33	86	39	6	164
		% within Q07	20,1%	52,4%	23,8%	3,7%	100,0%
		% within Q11	86,8%	55,8%	39,4%	50,0%	54,1%
		% of Total	10,9%	28,4%	12,9%	2,0%	54,1%
Total	Count	38	154	99	12	303	
	% within Q07	12,5%	50,8%	32,7%	4,0%	100,0%	
	% within Q11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	12,5%	50,8%	32,7%	4,0%	100,0%	

Tabela 93 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-9

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,300 ^a	3	,000
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,50.

Gráfico 73 - Correlação C2-8



A relação estabelecida entre estas duas questões permite afirmar que os docentes não trabalharam com os CEF's responderam (98,9%) “algumas vezes”, e (91,9%) “muitas vezes”, preferencialmente.

Este facto contrasta com a opinião dos docentes com experiência efectiva nos CEF's os quais são de parecer que “algumas vezes” (52,4%) estes cursos constituem uma resposta adequada ao sistema educativo português. Note-se que apenas (23,9%) considera “muitas vezes” o que perfaz (75,8%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 9

(Q11: Os Cursos de Educação e Formação constituem uma resposta adequada às necessidades do Sistema Educativo Português – Q05: Situação profissional)

Tabela 94 - Tabela de contingência C2 - 9

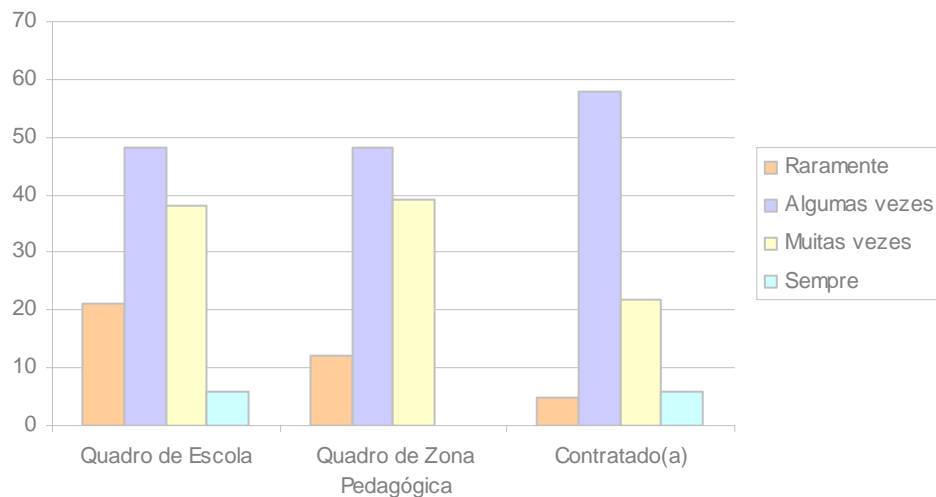
			Q11				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q05	Quadro de Escola	Count	21	48	38	6	113
		% within Q05	18,6%	42,5%	33,6%	5,3%	100,0%
		% within Q11	55,3%	31,2%	38,4%	50,0%	37,3%
		% of Total	6,9%	15,8%	12,5%	2,0%	37,3%
	Quadro de Zona Pedagógica	Count	12	48	39	0	99
		% within Q05	12,1%	48,5%	39,4%	,0%	100,0%
		% within Q11	31,6%	31,2%	39,4%	,0%	32,7%
		% of Total	4,0%	15,8%	12,9%	,0%	32,7%
	Contratado(a)	Count	5	58	22	6	91
		% within Q05	5,5%	63,7%	24,2%	6,6%	100,0%
		% within Q11	13,2%	37,7%	22,2%	50,0%	30,0%
		% of Total	1,7%	19,1%	7,3%	2,0%	30,0%
Total	Count	38	154	99	12	303	
	% within Q05	12,5%	50,8%	32,7%	4,0%	100,0%	
	% within Q11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	12,5%	50,8%	32,7%	4,0%	100,0%	

Tabela 95 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-9

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,992 ^a	6	,002
N of Valid Cases	303		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,60.

Gráfico 74 - Correlação C2-9



A tabela de contingência reúne a informação observada e esperada relativa aos cursos de educação e formação enquanto resposta às necessidades do sistema Educativo Português. Neste sentido, é possível verificar que a maioria dos docentes e técnicos (50,8%) considera actuais que os CEF's constituem “algumas vezes” uma adequada resposta às necessidades do sistema Educativo Português, já (32,6%) dos docentes e técnicos consideram que estes são “muitas vezes”. No entanto, apenas (3,96%) e (12,5%) o consideram “sempre e “raramente”.

De notar ainda que, nas manifestações de respostas “algumas vezes” , (42,4%), (48,5%) e (63,7%) são professores QE, QZP e contratados respectivamente, o que contrasta com as tendências de resposta “muitas vezes” onde se verifica que (33,6%), (34,5%) e (24,1%) correspondem a professores QE, QZP e contratados. Interessante é comparar o nº de respostas dadas como “raramente” (12,5%) como nº de respostas “sempre” (13,96%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 10

(Q12: Permitem aos alunos, em particular, aos de grupos de risco, o acesso à orientação do seu percurso de vida – Q04: Tempo de serviço)

Tabela 96 - Tabela de contingência C2 - 10

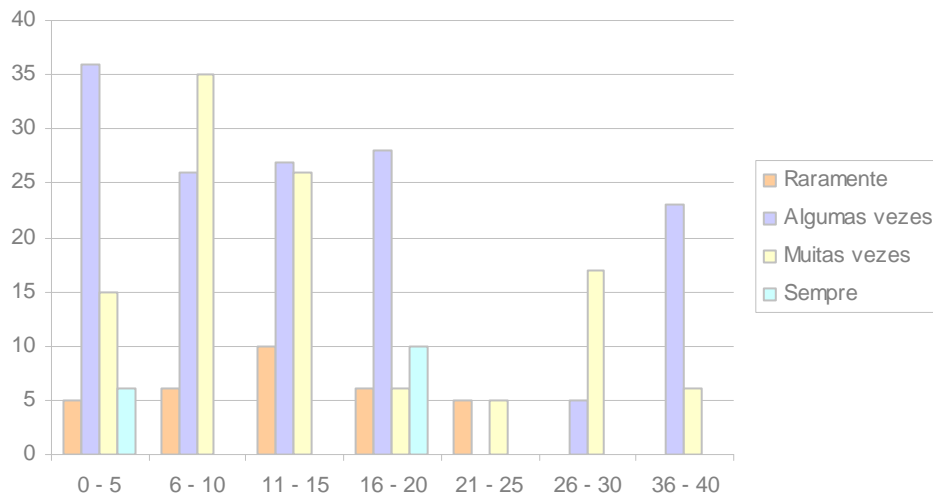
			Q12				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q04	0 - 5	Count	5	36	15	6	62
		% within Q04	8,1%	58,1%	24,2%	9,7%	100,0%
		% within Q12	15,6%	24,8%	13,6%	37,5%	20,5%
		% of Total	1,7%	11,9%	5,0%	2,0%	20,5%
	6 - 10	Count	6	26	35	0	67
		% within Q04	9,0%	38,8%	52,2%	,0%	100,0%
		% within Q12	18,8%	17,9%	31,8%	,0%	22,1%
		% of Total	2,0%	8,6%	11,6%	,0%	22,1%
	11 - 15	Count	10	27	26	0	63
		% within Q04	15,9%	42,9%	41,3%	,0%	100,0%
		% within Q12	31,3%	18,6%	23,6%	,0%	20,8%
		% of Total	3,3%	8,9%	8,6%	,0%	20,8%
	16 - 20	Count	6	28	6	10	50
		% within Q04	12,0%	56,0%	12,0%	20,0%	100,0%
		% within Q12	18,8%	19,3%	5,5%	62,5%	16,5%
		% of Total	2,0%	9,2%	2,0%	3,3%	16,5%
	21 - 25	Count	5	0	5	0	10
		% within Q04	50,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% within Q12	15,6%	,0%	4,5%	,0%	3,3%
		% of Total	1,7%	,0%	1,7%	,0%	3,3%
	26 - 30	Count	0	5	17	0	22
		% within Q04	,0%	22,7%	77,3%	,0%	100,0%
		% within Q12	,0%	3,4%	15,5%	,0%	7,3%
		% of Total	,0%	1,7%	5,6%	,0%	7,3%
	36 - 40	Count	0	23	6	0	29
		% within Q04	,0%	79,3%	20,7%	,0%	100,0%
		% within Q12	,0%	15,9%	5,5%	,0%	9,6%
		% of Total	,0%	7,6%	2,0%	,0%	9,6%
Total	Count	32	145	110	16	303	
	% within Q04	10,6%	47,9%	36,3%	5,3%	100,0%	
	% within Q12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	10,6%	47,9%	36,3%	5,3%	100,0%	

Tabela 97 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-10

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	100,889 ^a	18	,000
N of Valid Cases	303		

a. 12 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,53.

Gráfico 75 - Correlação C2-10



De notar que os docentes com diferente tempo de serviço responderam “muitas vezes”, contrariamente à resposta “algumas vezes” em que os docentes com mais tempo de serviço entre (21 e 25) anos deram essa resposta. Atendendo à tabela da contingência, e no geral, este indica que os docentes com menos tempo de serviço (0-20) são os que consideram que os CEF’s..... o acesso a orientações do seu percurso de vida. A tabela de contingência anterior remete a sua análise para o nº de respostas “algumas vezes” ser superior (47,9%) ao nº de respostas “muitas vezes” (36,3%), ao nº de respostas “raramente” (10,6%) e ao nº de respostas “sempre” (5,2%).

Associado a esta observação verificam-se diferentes tendências de resposta de acordo com o tempo de serviço. Desta forma, verifica-se as respostas “raramente” foram dadas entre (0-25) anos de serviço, assim como as respostas “sempre” por docentes com tempo de serviço entre (0-5 e 16-20).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 11

(Q12: Permitem aos alunos, em particular, aos de grupos de risco, o acesso à orientação do seu percurso de vida– Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 98 - Tabela de contingência C2 - 11

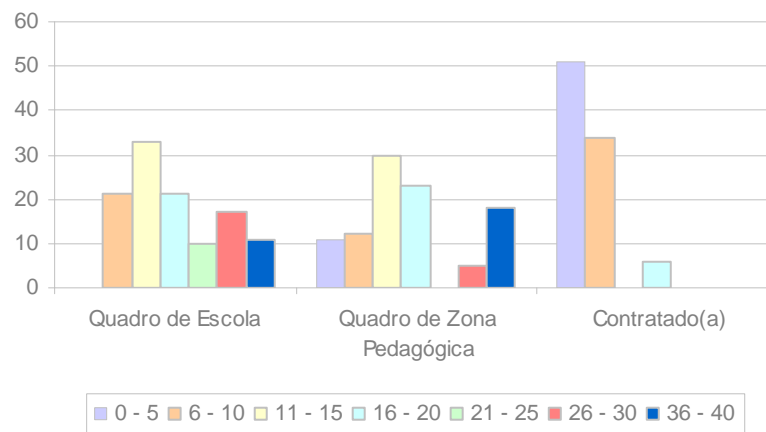
			Q12				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	10	53	71	5	139
		% within Q07	7,2%	38,1%	51,1%	3,6%	100,0%
		% within Q12	31,3%	36,6%	64,5%	31,3%	45,9%
		% of Total	3,3%	17,5%	23,4%	1,7%	45,9%
	Sim	Count	22	92	39	11	164
		% within Q07	13,4%	56,1%	23,8%	6,7%	100,0%
		% within Q12	68,8%	63,4%	35,5%	68,8%	54,1%
		% of Total	7,3%	30,4%	12,9%	3,6%	54,1%
Total	Count	32	145	110	16	303	
	% within Q07	10,6%	47,9%	36,3%	5,3%	100,0%	
	% within Q12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	10,6%	47,9%	36,3%	5,3%	100,0%	

Tabela 99 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-12

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,654 ^a	3	,000
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,34.

Gráfico 76 - Correlação C2-11



No que respeita ao nº de respostas “algumas vezes”, verifica-se que (38,1%) e (56,1%) das respostas foram dadas por docentes e técnico com a sua experiência nos CEF's, respectivamente. As respostas “raramente” e “sempre” são pouco relevantes face às restantes. No que respeita à relação entre a pergunta R e a experiência nos CEF's, pode-se afirmar com base na tabela de contingência, o nº de docentes/técnicos com experiência nos CEF's é superior aos restantes (54%). Contudo, sobressai a resposta “muitas vezes” dos docentes sem experiência nos CEF's (51,9%) quando estes consideram que estes cursos permitem aos alunos, em particular, aos grupos de risco, o acesso à orientação do seu percurso de vida em contraste com o nº de respostas “muitas vezes” dadas pelos docentes com experiência CEF (23,8%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 12

(Q12: Permitem aos alunos, em particular, aos de grupos de risco, o acesso à orientação do seu percurso de vida – Q05: Situação profissional)

Tabela 100 - Tabela de contingência C2 - 12

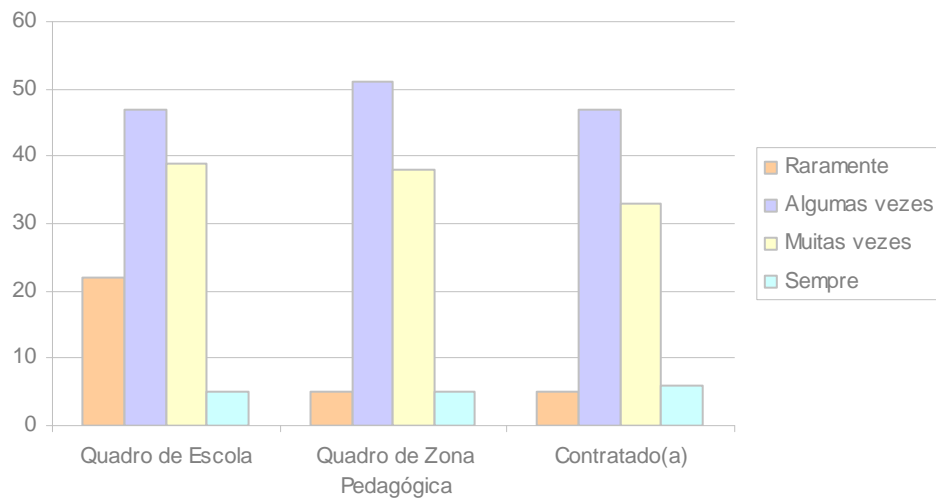
			Q12				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q05	Quadro de Escola	Count	22	47	39	5	113
		% within Q05	19,5%	41,6%	34,5%	4,4%	100,0%
		% within Q12	68,8%	32,4%	35,5%	31,3%	37,3%
		% of Total	7,3%	15,5%	12,9%	1,7%	37,3%
	Quadro de Zona Pedagógica	Count	5	51	38	5	99
		% within Q05	5,1%	51,5%	38,4%	5,1%	100,0%
		% within Q12	15,6%	35,2%	34,5%	31,3%	32,7%
		% of Total	1,7%	16,8%	12,5%	1,7%	32,7%
	Contratado(a)	Count	5	47	33	6	91
		% within Q05	5,5%	51,6%	36,3%	6,6%	100,0%
		% within Q12	15,6%	32,4%	30,0%	37,5%	30,0%
		% of Total	1,7%	15,5%	10,9%	2,0%	30,0%
Total	Count	32	145	110	16	303	
	% within Q05	10,6%	47,9%	36,3%	5,3%	100,0%	
	% within Q12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	10,6%	47,9%	36,3%	5,3%	100,0%	

Tabela 101 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-12

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,707 ^a	6	,015
N of Valid Cases	303		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,81.

Gráfico 77 - Correlação C2-12



Perante a tabela de contingência, pode-se concluir que as respostas “algumas vezes” e “muitas vezes” reúnem a maioria (84,1%) de docentes e técnicos QE, QZP e contratados, (28%, 29%, 26,4%), respectivamente. Note-se que as respostas “raramente” e “sempre” foram seleccionadas poucas vezes, com excepção da opção “raramente” pelos professores QE, que foi ligeiramente superior às restantes. Desta forma, há indícios de que na generalidade e independentemente da situação, os professores preferem considerar que os CEF permitem aos alunos, em particular aos grupos de risco, o acesso a orientações do seu percurso de vida.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 13

(Q13: Promovem a integração social e previnem o abandono escolar – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 102 - Tabela de contingência C2 - 13

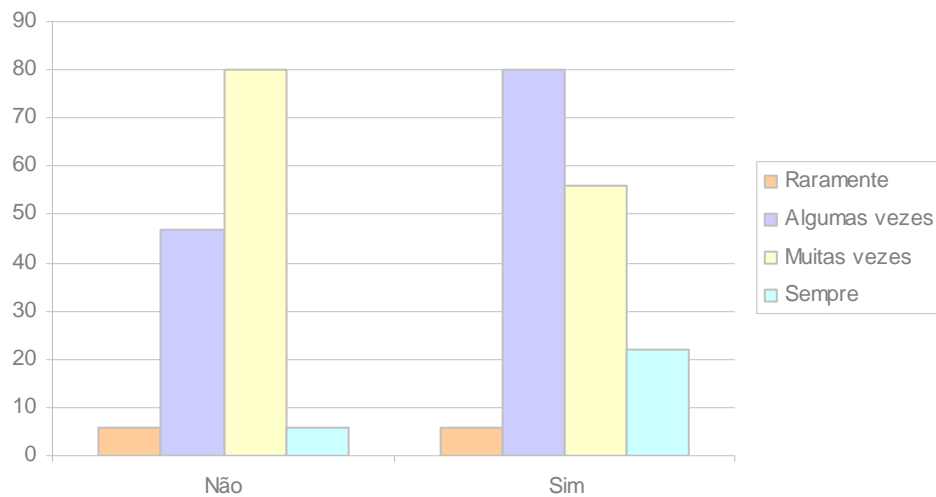
			Q13				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	6	47	80	6	139
		% within Q07	4,3%	33,8%	57,6%	4,3%	100,0%
		% within Q13	50,0%	37,0%	58,8%	21,4%	45,9%
		% of Total	2,0%	15,5%	26,4%	2,0%	45,9%
	Sim	Count	6	80	56	22	164
		% within Q07	3,7%	48,8%	34,1%	13,4%	100,0%
		% within Q13	50,0%	63,0%	41,2%	78,6%	54,1%
		% of Total	2,0%	26,4%	18,5%	7,3%	54,1%
Total	Count	12	127	136	28	303	
	% within Q07	4,0%	41,9%	44,9%	9,2%	100,0%	
	% within Q13	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	4,0%	41,9%	44,9%	9,2%	100,0%	

Tabela 103 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-13

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,027 ^a	3	,000
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,50.

Gráfico 78 - Correlação C2-13



Ao analisar a tabela de contingência e a relação entre as variáveis, verifica-se que independentemente da experiência nos CEF's, são poucos (3,96%) os professores e técnicos que consideram que “raramente” estes promovem a integração social e previnem o abandono escolar. Já no que respeita às opções “algumas vezes”, interessante é verificar a divergência de opiniões face a estas duas opções. Os docentes e técnicos com experiência responderam preferencialmente “algumas vezes” (56,5%), já os que não têm experiência efectiva nos CEF's responderam “muitas vezes” (48,8%). No entanto, no geral o nº de respostas “muitas vezes” é superior ao nº de respostas “algumas vezes” (41,9%) e (44,8%) respectivamente.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 14

(Q15.1: Interesses e aptidões – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 104 - Tabela de contingência C2 - 14

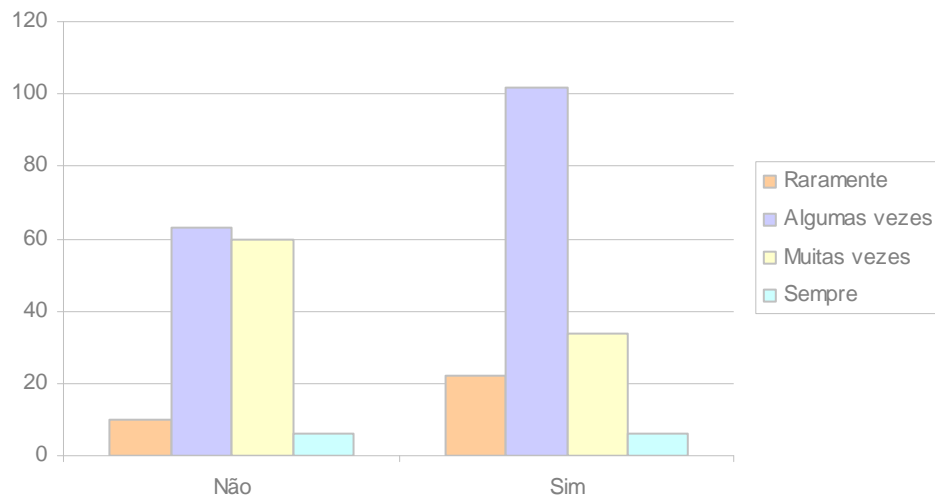
			Q15.1				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	10	63	60	6	139
		% within Q07	7,2%	45,3%	43,2%	4,3%	100,0%
		% within Q15.1	31,3%	38,2%	63,8%	50,0%	45,9%
		% of Total	3,3%	20,8%	19,8%	2,0%	45,9%
	Sim	Count	22	102	34	6	164
		% within Q07	13,4%	62,2%	20,7%	3,7%	100,0%
		% within Q15.1	68,8%	61,8%	36,2%	50,0%	54,1%
		% of Total	7,3%	33,7%	11,2%	2,0%	54,1%
Total	Count	32	165	94	12	303	
	% within Q07	10,6%	54,5%	31,0%	4,0%	100,0%	
	% within Q15.1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	10,6%	54,5%	31,0%	4,0%	100,0%	

Tabela 105 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-14

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,976 ^a	3	,000
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,50

Gráfico 79 - Correlação C2-14



Da observação da relação entre as variáveis em estudo com base na tabela de contingência, verifica-se que apenas (3,96%) da amostra responderam “sempre”, (10,6%) “raramente”, (54,4%) “algumas vezes” e (31,0%) “muitas vezes”.

Note-se que os docentes sem experiência CEF (88,5%) responderam preferencialmente “algumas vezes” (45,3%) e “muitas vezes” (43,2%). Já os professores e técnicos com experiência nos CEF (82,9%) responderam preferencialmente “algumas vezes” (62,2%) e “muitas vezes” (20,7%). Desta forma, percebe-se nesta amostra a consideração de que os CEF’s permitem descobrir e desenvolver os interesses e aptidões dos alunos.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 15

(Q15.3: Memória e espírito crítico – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 106 - Tabela de contingência C2 - 15

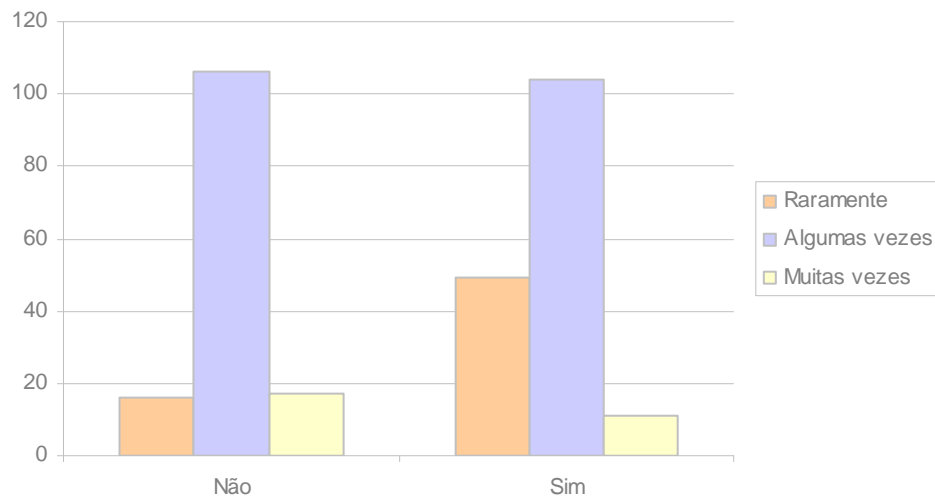
			Q15.3			Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	
Q07	Não	Count	16	106	17	139
		% within Q07	11,5%	76,3%	12,2%	100,0%
		% within Q15.3	24,6%	50,5%	60,7%	45,9%
		% of Total	5,3%	35,0%	5,6%	45,9%
	Sim	Count	49	104	11	164
		% within Q07	29,9%	63,4%	6,7%	100,0%
		% within Q15.3	75,4%	49,5%	39,3%	54,1%
		% of Total	16,2%	34,3%	3,6%	54,1%
Total	Count	65	210	28	303	
	% within Q07	21,5%	69,3%	9,2%	100,0%	
	% within Q15.3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	21,5%	69,3%	9,2%	100,0%	

Tabela 107 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-15

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,106 ^a	2	,000
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,84.

Gráfico 80 - Correlação C2-15



Relativamente à análise do desenvolvimento da memória e do espírito crítico dos alunos dos CEF's verifica-se que, independentemente da experiência nos mesmos, a ausência de respostas “sempre”, bem como poucas respostas “muitas vezes” (9,2%).

No que respeita à resposta “raramente”, esta foi a opção de (21,4%) do total da amostra. Contudo, nesta situação verifica-se uma grande discrepância entre os docentes/técnicos com e sem experiência, (11,5%) 2 (29,9%) respectivamente.

Pela tabela de contingência, a opção mais seleccionada foi “algumas vezes” (69,3%) quer para docentes e técnicos com experiência (63,4%) quer para docentes e técnicos sem experiência (70,2%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

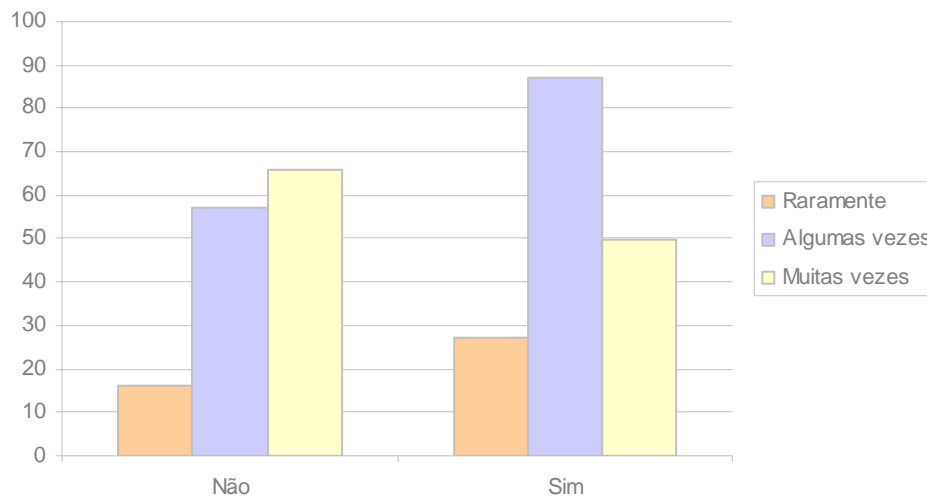
Correlação C2 – 16*(Q15.4: Criatividade – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)***Tabela 108 - Tabela de contingência C2 - 16**

			Q15.4			Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	
Q07	Não	Count	16	57	66	139
		% within Q07	11,5%	41,0%	47,5%	100,0%
		% within Q15.4	37,2%	39,6%	56,9%	45,9%
		% of Total	5,3%	18,8%	21,8%	45,9%
	Sim	Count	27	87	50	164
		% within Q07	16,5%	53,0%	30,5%	100,0%
		% within Q15.4	62,8%	60,4%	43,1%	54,1%
		% of Total	8,9%	28,7%	16,5%	54,1%
Total	Count	43	144	116	303	
	% within Q07	14,2%	47,5%	38,3%	100,0%	
	% within Q15.4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	14,2%	47,5%	38,3%	100,0%	

Tabela 109 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-16

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,271 ^a	2	,010
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,73.

Gráfico 81 - Correlação C2-16

Relativamente ao desenvolvimento da criatividade nos CEF's, verifica-se a ausência de respostas "sempre", (14,2%), (17,5%) e (38,3%) de respostas "raramente"; "algumas vezes", respectivamente. O menor nº de respostas dadas dos docentes e técnicos com ou sem experiência nos CEF's foi "raramente" (11,5% e 16,5%). No que respeita à opção "algumas vezes" verifica-se que foi a preferência dos professores /técnicos com experiência CEF (53,0%) face a (41,0%). A opção "muitas vezes" foi a opção preferencial dos docentes e técnicos sem experiência efectiva nos CEF (47,5%). Já na outra situação foi de (30,5%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 17*(Q15.5: Sentido Moral – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)***Tabela 110 - Tabela de contingência C2 - 17**

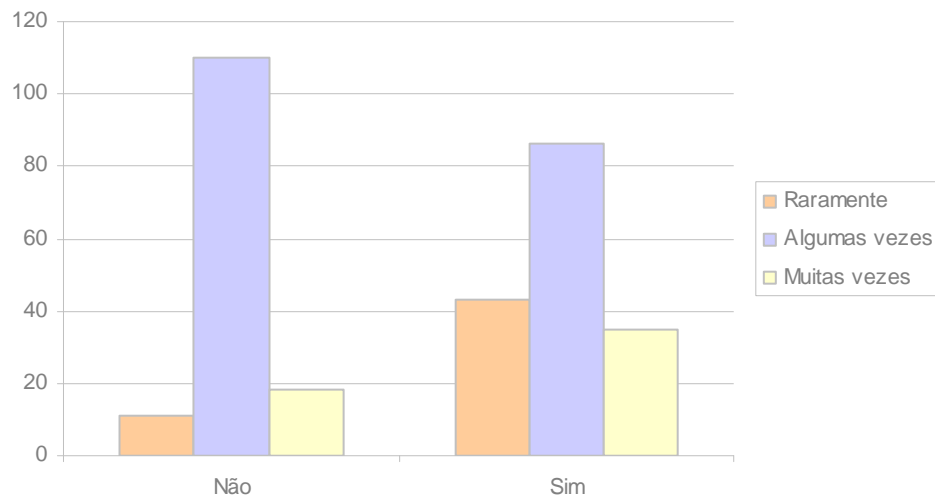
			Q15.5			Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	
Q07	Não	Count	11	110	18	139
		% within Q07	7,9%	79,1%	12,9%	100,0%
		% within Q15.5	20,4%	56,1%	34,0%	45,9%
		% of Total	3,6%	36,3%	5,9%	45,9%
	Sim	Count	43	86	35	164
		% within Q07	26,2%	52,4%	21,3%	100,0%
		% within Q15.5	79,6%	43,9%	66,0%	54,1%
		% of Total	14,2%	28,4%	11,6%	54,1%
Total	Count	54	196	53	303	
	% within Q07	17,8%	64,7%	17,5%	100,0%	
	% within Q15.5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	17,8%	64,7%	17,5%	100,0%	

Tabela 111 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-17

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,465 ^a	2	,000
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,31.

Gráfico 82 - Correlação C2-17



Já os professores que não têm experiência efectiva nos CEF's, a maioria respondeu "algumas vezes" (79,1%), seguindo-se as respostas "muitas vezes" (12,95%) e "raramente" (7,9%). Mais uma vez, se verificou a ausência de respostas "sempre" em qualquer uma das situações.

Os dados registados na tabela de contingência permitem afirmar que (64,7%) da amostra é de opinião que "algumas vezes" os CEF's permitem o desenvolvimento moral dos alunos. Contudo, (17,8%) e (17,5%) da amostra já são de opinião que "raramente" e "muitas vezes" o permite, respectivamente. Note-se que há diferenças de opinião de acordo com a experiência nos CEF's. Desta forma, os professores com experiência nos CEF's responderam preferencialmente "algumas vezes" (52,4%), verificando-se algum equilíbrio nas respostas "raramente" (26,2%) e "muitas vezes" (21,3%).

Já nos professores que não tem experiência efectiva nos CEF's, a maioria respondeu "algumas vezes" (79,1%), seguindo-se as respostas "muitas vezes" (12,95%) e "raramente" (7,9%). Mais uma vez, se verifica a ausência de respostas "sempre" em qualquer uma das situações.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 18

(Q15.6: Sensibilidade estética – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 112 - Tabela de contingência C2 - 18

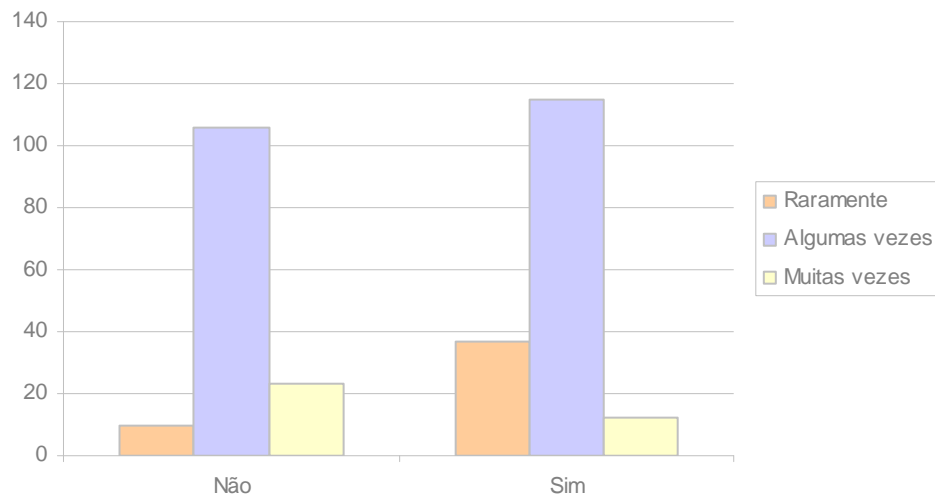
			Q15.6			Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	
Q07	Não	Count	10	106	23	139
		% within Q07	7,2%	76,3%	16,5%	100,0%
		% within Q15.6	21,3%	48,0%	65,7%	45,9%
		% of Total	3,3%	35,0%	7,6%	45,9%
	Sim	Count	37	115	12	164
		% within Q07	22,6%	70,1%	7,3%	100,0%
		% within Q15.6	78,7%	52,0%	34,3%	54,1%
		% of Total	12,2%	38,0%	4,0%	54,1%
Total	Count	47	221	35	303	
	% within Q07	15,5%	72,9%	11,6%	100,0%	
	% within Q15.6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	15,5%	72,9%	11,6%	100,0%	

Tabela 113 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-18

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,390 ^a	2	,000
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,06.

Gráfico 83 - Correlação C2-18



A análise da tabela de contingência relativa ao estudo das variáveis (experiência nos CEF's e desenvolvimento da sensibilidade estética nestes cursos) remete-nos para as seguintes constatações:

- Ausência de respostas “sempre”;
- (72,3%) da amostra espondeu “algumas vezes”;
- (15,5%) da amostra respondeu “raramente”;
- (11,6%) da amostra respondeu “muitas vezes”;
- O nº de respostas “raramente” é superior ao nº de respostas “muitas vezes”;
- Diferença entre as respostas dadas pelos docentes com e sem experiência nos

CEF's:

- As respostas “raramente” foram preferencialmente seleccionadas pelos docentes com experiência nos CEF's (22,6%) face às respostas dos “sem experiência nos CEF's (7,91%);

- As respostas “muitas vezes” foram seleccionadas preferencialmente pelos docentes sem experiência nos CEF's (16,5%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 19

(Q16: Asseguram uma formação equilibrada e inter-relacionada entre o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano – Q17: Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa são um sucesso na melhoria dos resultados escolares dos alunos)

Tabela 114 - Tabela de contingência C2 - 19

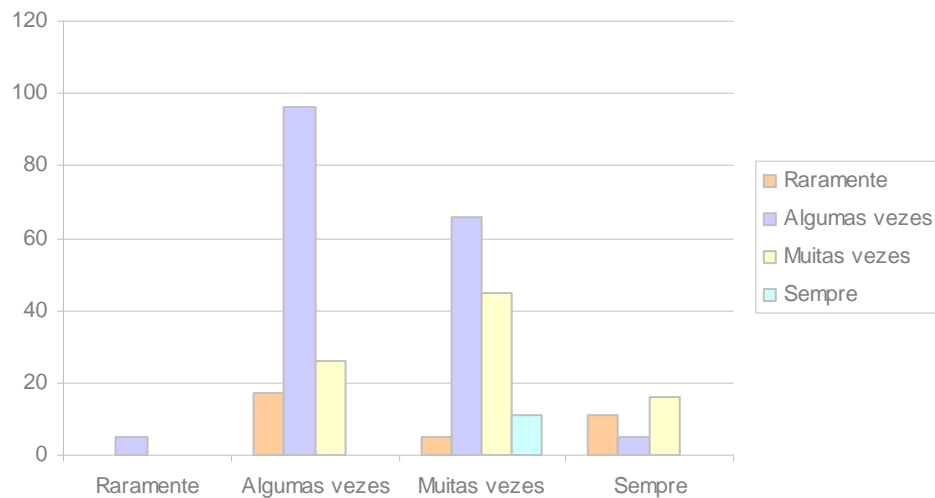
			Q16				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q17	Raramente	Count	0	5	0	0	5
		% within Q17	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q16	,0%	2,9%	,0%	,0%	1,7%
		% of Total	,0%	1,7%	,0%	,0%	1,7%
	Algumas vezes	Count	17	96	26	0	139
		% within Q17	12,2%	69,1%	18,7%	,0%	100,0%
		% within Q16	51,5%	55,8%	29,9%	,0%	45,9%
		% of Total	5,6%	31,7%	8,6%	,0%	45,9%
	Muitas vezes	Count	5	66	45	11	127
		% within Q17	3,9%	52,0%	35,4%	8,7%	100,0%
		% within Q16	15,2%	38,4%	51,7%	100,0%	41,9%
		% of Total	1,7%	21,8%	14,9%	3,6%	41,9%
	Sempre	Count	11	5	16	0	32
		% within Q17	34,4%	15,6%	50,0%	,0%	100,0%
		% within Q16	33,3%	2,9%	18,4%	,0%	10,6%
		% of Total	3,6%	1,7%	5,3%	,0%	10,6%
Total	Count	33	172	87	11	303	
	% within Q17	10,9%	56,8%	28,7%	3,6%	100,0%	
	% within Q16	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	10,9%	56,8%	28,7%	3,6%	100,0%	

Tabela 115 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-19

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	66,599 ^a	9	,000
N of Valid Cases	303		

a. 7 cells (43,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

Gráfico 84 - Correlação C2-19



A tabela de contingência registra dados que relacionam 2 variáveis: os cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa serem um sucesso na melhoria dos resultados escolares dos alunos e conseguirem assegurar uma formação equilibrada e inter-relacionada entre o saber e o saber-estar, a teoria e a prática, a escolar e a cultura do cotidiano. No cruzamento da informação entre as duas variáveis em estudo as respostas preferenciais são “algumas vezes” e “muitas vezes” quando considerado resposta “algumas vezes” à segunda variável em estudo. Assim, nesta análise ressalta-se: - a resposta “algumas vezes” à questão 16, como a que reúne mais consenso, sendo que (56,8%) de amostra que considera que algumas vezes os CEF’s (16 ...) parte da mesma considera simultaneamente que “algumas vezes” (69,1%) estes cursos, enquanto realidade educativa são um sucesso na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

- “muitas vezes” (51,97%) estes cursos, enquanto realidade educativa são um sucesso na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Já a mesma amostra (28,7%) que manifesta a sua opinião pela opção “muitas vezes”, relativamente à questão 16 tem diferentes pareceres relativamente à questão 17, pelo que se salienta que simultaneamente se verifica que em cada total de respostas dadas:

- (18,7%) da amostra respondeu “algumas vezes”.
- (35,4%) da amostra respondeu “muitas vezes”
- (50%) da amostra respondeu “sempre”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 20

(Q17: Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa são um sucesso na melhoria dos resultados escolares dos alunos – Q08: Disciplina leccionada)

Tabela 116 - Tabela de contingência C2 - 20

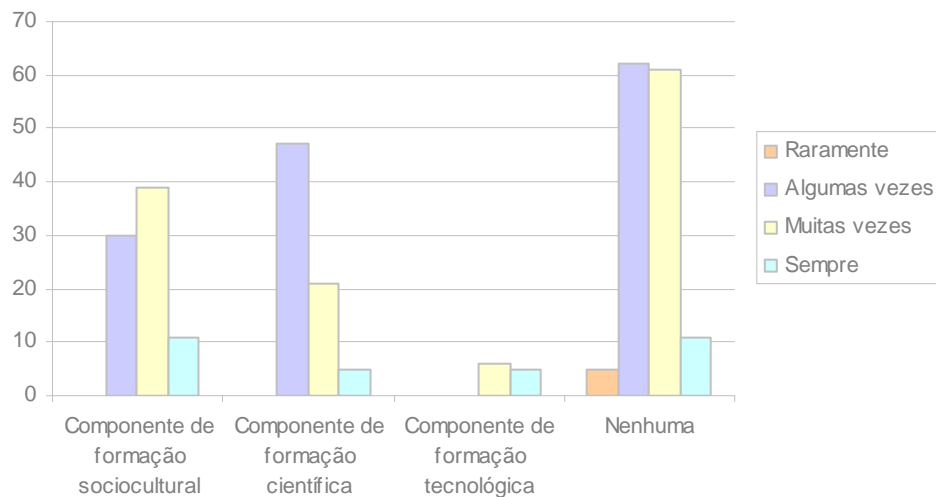
			Q17				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	0	30	39	11	80
		% within Q08	,0%	37,5%	48,8%	13,8%	100,0%
		% within Q17	,0%	21,6%	30,7%	34,4%	26,4%
		% of Total	,0%	9,9%	12,9%	3,6%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	0	47	21	5	73
		% within Q08	,0%	64,4%	28,8%	6,8%	100,0%
		% within Q17	,0%	33,8%	16,5%	15,6%	24,1%
		% of Total	,0%	15,5%	6,9%	1,7%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	0	0	6	5	11
		% within Q08	,0%	,0%	54,5%	45,5%	100,0%
		% within Q17	,0%	,0%	4,7%	15,6%	3,6%
		% of Total	,0%	,0%	2,0%	1,7%	3,6%
	Nenhuma	Count	5	62	61	11	139
		% within Q08	3,6%	44,6%	43,9%	7,9%	100,0%
		% within Q17	100,0%	44,6%	48,0%	34,4%	45,9%
		% of Total	1,7%	20,5%	20,1%	3,6%	45,9%
Total	Count	5	139	127	32	303	
	% within Q08	1,7%	45,9%	41,9%	10,6%	100,0%	
	% within Q17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,7%	45,9%	41,9%	10,6%	100,0%	

Tabela 117 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-20

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,445 ^a	9	,000
N of Valid Cases	303		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

Gráfico 85 - Correlação C2-20



A tabela de contingência relativa ao da informação entre as variáveis inerentes à pergunta 17 e à pergunta 8 permite constatar que:

- os docentes da componente de formação sociocultural manifestaram-se relativamente igual à questão 17;

- (37,5%) responderam “algumas vezes”;
- (48,8%) responderam “muitas vezes”;
- (13,8%) responderam “sempre”.

Os docentes de formação científica responderam à mesma questão:

- (63,4%) responderam “algumas vezes”;
- (28,8%) responderam “muitas vezes”;
- (6,8%) responderam “sempre”.

Os docentes e técnicos da componente de formação tecnológica centraram as suas opções nas respostas:

- (54,5%) responderam “muitas vezes”;
- (45,4%) responderam “sempre”.

Os docentes e técnicos que não se identificaram com nenhuma das componentes, responderam:

- (3,6%) responderam “raramente”;
- (44,6%) responderam “algumas vezes”;
- (43,9%) responderam “muitas vezes”;
- (7,9%) responderam “sempre”.

Na generalidade verifica-se que a amostra considerou como resposta a estas questões:

- (1,65%) responderam “raramente”;
- (49,5%) responderam “algumas vezes”;
- (41,9%) responderam “muitas vezes”;
- (10,6%) responderam “sempre”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 21

(Q17: Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa são um sucesso na melhoria dos resultados escolares dos alunos – Q06: Departamento curricular)

Tabela 118 - Tabela de contingência C2 - 21

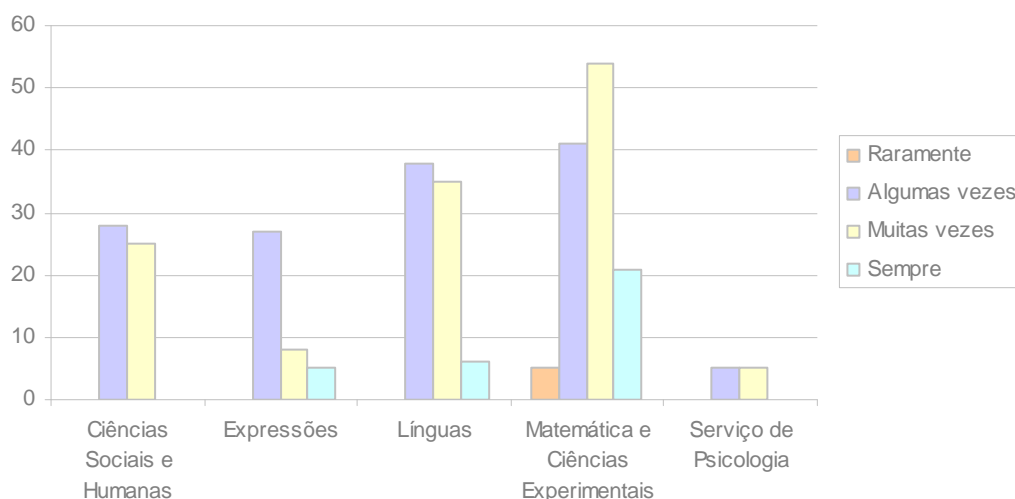
			Q17				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q06	Ciências Sociais e Humanas	Count	0	28	25	0	53
		% within Q06	,0%	52,8%	47,2%	,0%	100,0%
		% within Q17	,0%	20,1%	19,7%	,0%	17,5%
		% of Total	,0%	9,2%	8,3%	,0%	17,5%
	Expressões	Count	0	27	8	5	40
		% within Q06	,0%	67,5%	20,0%	12,5%	100,0%
		% within Q17	,0%	19,4%	6,3%	15,6%	13,2%
		% of Total	,0%	8,9%	2,6%	1,7%	13,2%
	Línguas	Count	0	38	35	6	79
		% within Q06	,0%	48,1%	44,3%	7,6%	100,0%
		% within Q17	,0%	27,3%	27,6%	18,8%	26,1%
		% of Total	,0%	12,5%	11,6%	2,0%	26,1%
	Matemática e Ciências Experimentais	Count	5	41	54	21	121
		% within Q06	4,1%	33,9%	44,6%	17,4%	100,0%
		% within Q17	100,0%	29,5%	42,5%	65,6%	39,9%
		% of Total	1,7%	13,5%	17,8%	6,9%	39,9%
	Serviço de Psicologia	Count	0	5	5	0	10
		% within Q06	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% within Q17	,0%	3,6%	3,9%	,0%	3,3%
		% of Total	,0%	1,7%	1,7%	,0%	3,3%
Total	Count	5	139	127	32	303	
	% within Q06	1,7%	45,9%	41,9%	10,6%	100,0%	
	% within Q17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,7%	45,9%	41,9%	10,6%	100,0%	

Tabela 119 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-21

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,223 ^a	12	,001
N of Valid Cases	303		

a. 9 cells (45,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Gráfico 86 - Correlação C2-21



A tabela de contingência relativa ao cruzamento da informação entre a opinião dos diferentes departamentos curriculares e a consideração dos CEF's enquanto medida educativa de sucesso, permite-nos realizar a seguinte análise:

- no departamento curricular de ciências Sociais e Humanas, (53,8%) dos docentes considera que “algumas vezes” o CEF's constituem uma medida educativa de sucesso, mas já (47,2%) consideram que são “muitas vezes”.

No Departamento de Expressões verifica-se que os docentes e técnicos têm diferentes opiniões atendendo a que:

- (67,5%) respondeu “algumas vezes”;
- (20%) respondeu “muitas vezes”;
- (12,5%) respondeu “sempre”.

No Departamento de Línguas verifica-se que os docentes e técnicos responderam:

- (48,1%) “algumas vezes”;
- (44,3%) “muitas vezes”;
- (7,6%) “sempre”.

No Departamento de Matemática e Ciências Experimentais verifica-se que os docentes consideram:

- (4,1%) responderam “raramente”;
- (33,9%) responderam “algumas vezes”;
- (44,6%) responderam “muitas vezes”;
- (17,4%) responderam “sempre”.

No que concerne ao SPO (Serviço de Psicologia), 50% dos técnicos considera que a situação em causa se verifica “algumas vezes e os restantes 50%, “muitas vezes”.

No total dos Departamento, verifica-se que na amostra considerada:

- (1,65%) respondeu “raramente”;
- (45,9%) respondeu “algumas vezes”;
- (41,9%) respondeu “muitas vezes”;
- (10,6%) respondeu “sempre”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 22

(Q17: Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa são um sucesso na melhoria dos resultados escolares dos alunos – Q04: Tempo de serviço)

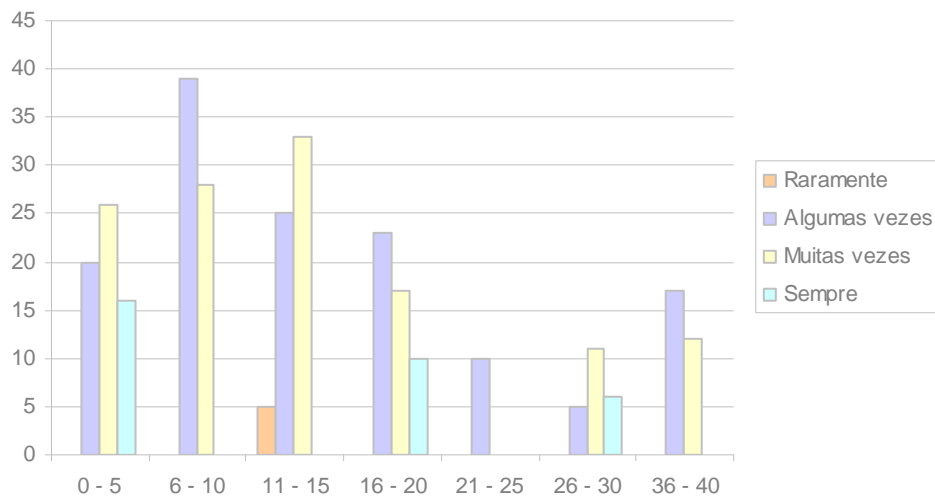
Tabela 120 - Tabela de contingência C2 -22

			Q17				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q04	0 - 5	Count	0	20	26	16	62
		% within Q04	,0%	32,3%	41,9%	25,8%	100,0%
		% within Q17	,0%	14,4%	20,5%	50,0%	20,5%
		% of Total	,0%	6,6%	8,6%	5,3%	20,5%
	6 - 10	Count	0	39	28	0	67
		% within Q04	,0%	58,2%	41,8%	,0%	100,0%
		% within Q17	,0%	28,1%	22,0%	,0%	22,1%
		% of Total	,0%	12,9%	9,2%	,0%	22,1%
	11 - 15	Count	5	25	33	0	63
		% within Q04	7,9%	39,7%	52,4%	,0%	100,0%
		% within Q17	100,0%	18,0%	26,0%	,0%	20,8%
		% of Total	1,7%	8,3%	10,9%	,0%	20,8%
	16 - 20	Count	0	23	17	10	50
		% within Q04	,0%	46,0%	34,0%	20,0%	100,0%
		% within Q17	,0%	16,5%	13,4%	31,3%	16,5%
		% of Total	,0%	7,6%	5,6%	3,3%	16,5%
	21 - 25	Count	0	10	0	0	10
		% within Q04	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q17	,0%	7,2%	,0%	,0%	3,3%
		% of Total	,0%	3,3%	,0%	,0%	3,3%
	26 - 30	Count	0	5	11	6	22
		% within Q04	,0%	22,7%	50,0%	27,3%	100,0%
		% within Q17	,0%	3,6%	8,7%	18,8%	7,3%
		% of Total	,0%	1,7%	3,6%	2,0%	7,3%
	36 - 40	Count	0	17	12	0	29
		% within Q04	,0%	58,6%	41,4%	,0%	100,0%
		% within Q17	,0%	12,2%	9,4%	,0%	9,6%
		% of Total	,0%	5,6%	4,0%	,0%	9,6%
Total	Count	5	139	127	32	303	
	% within Q04	1,7%	45,9%	41,9%	10,6%	100,0%	
	% within Q17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,7%	45,9%	41,9%	10,6%	100,0%	

Tabela 121 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-22

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	82,744 ^a	18	,000
N of Valid Cases	303		

a. 12 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Gráfico 87 - Correlação C2-22

O cruzamento das variáveis subjacentes à questão 4 e 17 permite-nos observar a partir da tabela da contingência que:

Os docentes com tempo de serviço entre 0 e 15 anos manifestaram que consideram que os CEF's, enquanto medida educativa, são um sucesso na melhoria dos resultados escolares:

- “algumas vezes” (32,2%)
- “muitas vezes” (41,9%)
- “sempre” (25,8%).

Os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos manifestaram que consideram que os CEF's, enquanto medida educativa, são um sucesso na melhoria dos resultados escolares:

- “algumas vezes” (58,2%)
- “muitas vezes” (41,8%)

Os docentes com tempo de serviço entre 11 e 15 anos manifestaram que consideram que os CEF's, enquanto medida educativa, são um sucesso na melhoria dos resultados escolares:

- “raramente (7,9%)
- “algumas vezes” (39,7%)
- “muitas vezes” (52,4%)

Os docentes com tempo de serviço entre 16 e 20 anos manifestaram que consideram que os CEF's, enquanto medida educativa, são um sucesso na melhoria dos resultados escolares:

- “algumas vezes” (46%)
- “muitas vezes” (34%)
- “sempre” (20%)

Os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos manifestaram que consideram que os CEF's, enquanto medida educativa, são um sucesso na melhoria dos resultados escolares:

- “algumas vezes” (100%)

Os docentes com tempo de serviço entre 26 e 30 anos manifestaram que consideram que os CEF's, enquanto medida educativa, são um sucesso na melhoria dos resultados escolares:

- “sempre (27,3%)
- “algumas vezes” (22,7%)
- “muitas vezes” (50%)

Os docentes com tempo de serviço entre 36 e 40 anos manifestaram que consideram que os CEF's, enquanto medida educativa, são um sucesso na melhoria dos resultados escolares:

- “algumas vezes” (58,6%)
- “muitas vezes” (41,4%)

67,7% dos docentes/técnicos com tempo de serviço entre 0 e 5 anos e 77,3% dos docentes/técnicos com tempo de serviço entre (26-30) são os que mais consideram os CEF's enquanto uma medida educativa promotora do sucesso escolar dos alunos contrastando com aqueles, com tempo de serviço entre 6-10, 11-15, 16-2, 21-25, 36-40, cujas opiniões recaiam preferencialmente nas opções “algumas vezes” e “muitas vezes”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 23

(Q17: Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa são um sucesso na melhoria dos resultados escolares dos alunos – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 122 - Tabela de contingência C2 - 23

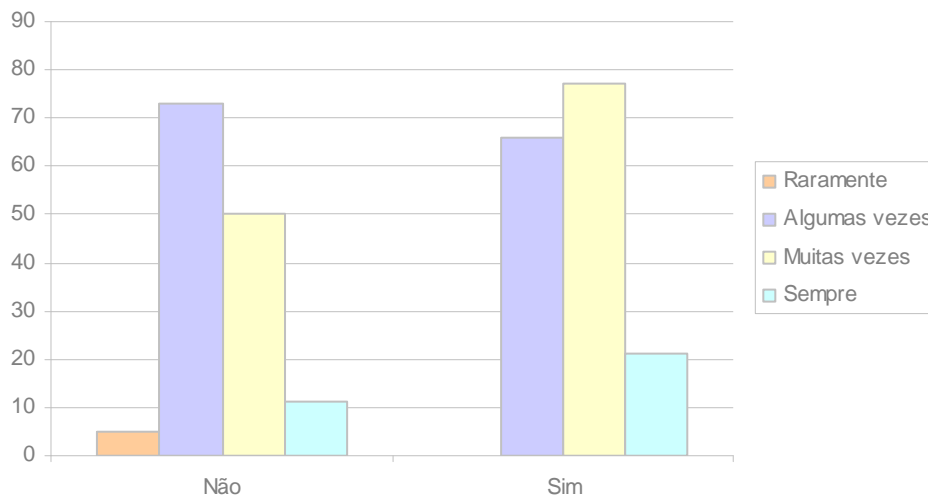
			Q17				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	5	73	50	11	139
		% within Q07	3,6%	52,5%	36,0%	7,9%	100,0%
		% within Q17	100,0%	52,5%	39,4%	34,4%	45,9%
		% of Total	1,7%	24,1%	16,5%	3,6%	45,9%
	Sim	Count	0	66	77	21	164
		% within Q07	,0%	40,2%	47,0%	12,8%	100,0%
		% within Q17	,0%	47,5%	60,6%	65,6%	54,1%
		% of Total	,0%	21,8%	25,4%	6,9%	54,1%
Total	Count	5	139	127	32	303	
	% within Q07	1,7%	45,9%	41,9%	10,6%	100,0%	
	% within Q17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,7%	45,9%	41,9%	10,6%	100,0%	

Tabela 123 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-23

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,238 ^a	3	,007
N of Valid Cases	303		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,29.

Gráfico 88 - Correlação C2-23



A experiência nos CEF's é uma variável que influencia as respostas à pergunta 17. Assim, os docentes que já trabalharam nos CEF's consideram que estes enquanto medida educativa, são um sucesso na melhoria dos resultados escolares dos alunos:

- "muitas vezes" (46,9%)
- "algumas vezes" (40,2%)
- "sempre" (12,8%)

Já os docentes sem experiência efectiva nos CEF's responderam:

- "algumas vezes" (52,5%)
- "muitas vezes" (36%)
- "sempre" (7,9%)
- "raramente" (3,6%)

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 24

(Q17: Os Cursos de Educação e Formação enquanto medida educativa são um sucesso na melhoria dos resultados escolares dos alunos – Q05: Situação profissional)

Tabela 124 - Tabela de contingência C2 - 24

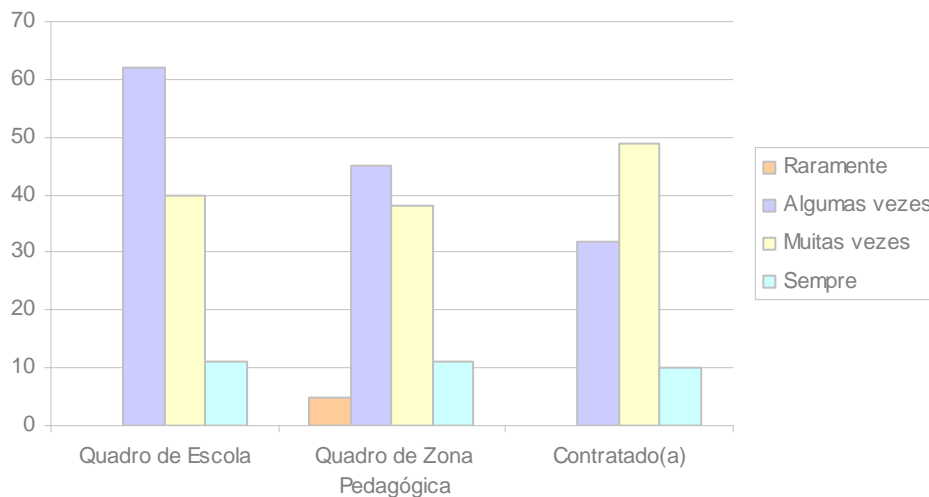
			Q17				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q05	Quadro de Escola	Count	0	62	40	11	113
		% within Q05	,0%	54,9%	35,4%	9,7%	100,0%
		% within Q17	,0%	44,6%	31,5%	34,4%	37,3%
		% of Total	,0%	20,5%	13,2%	3,6%	37,3%
	Quadro de Zona Pedagógica	Count	5	45	38	11	99
		% within Q05	5,1%	45,5%	38,4%	11,1%	100,0%
		% within Q17	100,0%	32,4%	29,9%	34,4%	32,7%
		% of Total	1,7%	14,9%	12,5%	3,6%	32,7%
	Contratado(a)	Count	0	32	49	10	91
		% within Q05	,0%	35,2%	53,8%	11,0%	100,0%
		% within Q17	,0%	23,0%	38,6%	31,3%	30,0%
		% of Total	,0%	10,6%	16,2%	3,3%	30,0%
Total	Count	5	139	127	32	303	
	% within Q05	1,7%	45,9%	41,9%	10,6%	100,0%	
	% within Q17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,7%	45,9%	41,9%	10,6%	100,0%	

Tabela 125 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-24

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,221 ^a	6	,004
N of Valid Cases	303		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

Gráfico 89 - Correlação C2-24



A tabela de contingência referente ao cruzamento das questões 17 e 5 permitem verificar que:

Os docentes quadros de escola e os docentes quadro de zona pedagógica, manifestaram sensivelmente as mesmas opiniões, ao considerar respectivamente que os cursos de Educação e Formação

- “algumas vezes” (54,4%; 45,5%)
- “muitas vezes” (35,4%; 38,4%)
- “sempre” (9,7%, 11,1%)

No que respeita aos docentes e/ou técnicos contratados verificam-se algumas alterações nos seus pareceres nomeadamente nas respostas dadas à mesma questão:

- “algumas vezes” (35,2%)
- “muitas vezes” (53,8%)
- “sempre” (10,9%)

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 25

(Q18: A formação inicial ministrada pelos diferentes organismos e instituições vai ao encontro das necessidades dos professores que leccionam nestes cursos – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 126 -Tabela de contingência C2 - 25

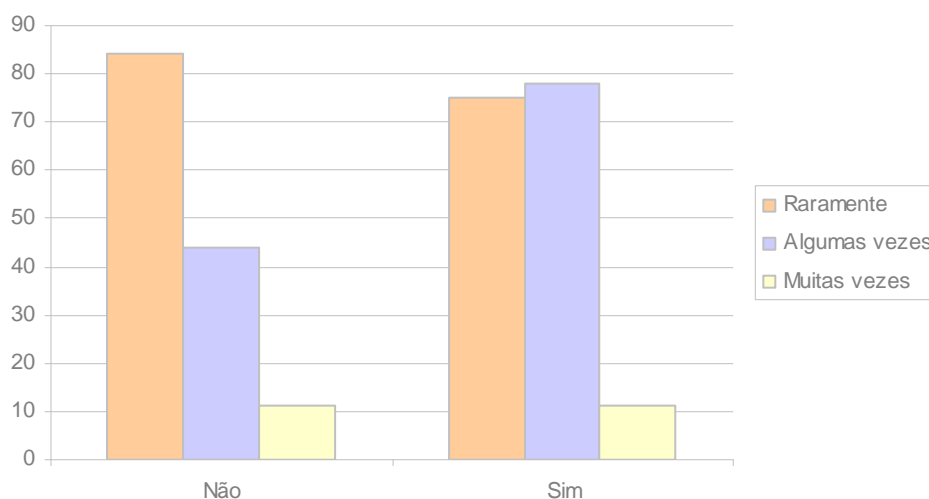
			Q18			Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	
Q07	Não	Count	84	44	11	139
		% within Q07	60,4%	31,7%	7,9%	100,0%
		% within Q18	52,8%	36,1%	50,0%	45,9%
		% of Total	27,7%	14,5%	3,6%	45,9%
	Sim	Count	75	78	11	164
		% within Q07	45,7%	47,6%	6,7%	100,0%
		% within Q18	47,2%	63,9%	50,0%	54,1%
		% of Total	24,8%	25,7%	3,6%	54,1%
Total	Count	159	122	22	303	
	% within Q07	52,5%	40,3%	7,3%	100,0%	
	% within Q18	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	52,5%	40,3%	7,3%	100,0%	

Tabela 127 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-25

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,976 ^a	2	,019
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,09.

Gráfico 90 - Correlação C2-25



A análise da tabela de contingência indicia que independentemente da experiência nos CEF's, os docente e técnicos consideram que a formação inicial vai ao encontro das necessidades dos professores que leccionam nestes cursos:

- "raramente" (60,4%, 31,6%) - sem e com experiência CEF, respectivamente.
- "algumas vezes" (45,7%, 47,6%)
- "muitas vezes" (7,9%, 6,7%)

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 26

(Q18: A formação inicial ministrada pelos diferentes organismos e instituições vai ao encontro das necessidades dos professores que leccionam nestes cursos – Q06: Departamento curricular)

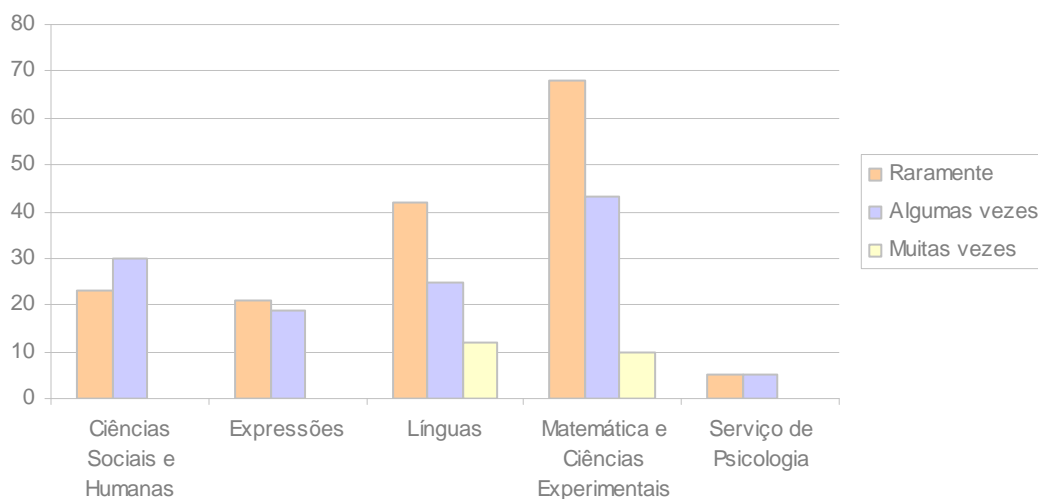
Tabela 128 - Tabela de contingência C2 - 26

			Q18			Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	
Q06	Ciências Sociais e Humanas	Count	23	30	0	53
		% within Q06	43,4%	56,6%	,0%	100,0%
		% within Q18	14,5%	24,6%	,0%	17,5%
		% of Total	7,6%	9,9%	,0%	17,5%
	Expressões	Count	21	19	0	40
		% within Q06	52,5%	47,5%	,0%	100,0%
		% within Q18	13,2%	15,6%	,0%	13,2%
		% of Total	6,9%	6,3%	,0%	13,2%
	Línguas	Count	42	25	12	79
		% within Q06	53,2%	31,6%	15,2%	100,0%
		% within Q18	26,4%	20,5%	54,5%	26,1%
		% of Total	13,9%	8,3%	4,0%	26,1%
	Matemática e Ciências Experimentais	Count	68	43	10	121
		% within Q06	56,2%	35,5%	8,3%	100,0%
		% within Q18	42,8%	35,2%	45,5%	39,9%
		% of Total	22,4%	14,2%	3,3%	39,9%
Serviço de Psicologia	Count	5	5	0	10	
	% within Q06	50,0%	50,0%	,0%	100,0%	
	% within Q18	3,1%	4,1%	,0%	3,3%	
	% of Total	1,7%	1,7%	,0%	3,3%	
Total	Count	159	122	22	303	
	% within Q06	52,5%	40,3%	7,3%	100,0%	
	% within Q18	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	52,5%	40,3%	7,3%	100,0%	

Tabela 129 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-26

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,057 ^a	8	,005
N of Valid Cases	303		

a. 4 cells (26,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,73.

Gráfico 91 - Correlação C2-26

A análise da tabela de contingência permite constatar que:

- 7,3% da amostra (3,96% Departamento de Línguas e 3,3% do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais) manifestaram a sua opinião, respondendo “muitas vezes” à questão 18.

Na generalidade todos os Departamentos consideram preferencialmente, que “raramente a formação de ministrados pelos diferentes organismos e instituições vai ao encontro das necessidades dos professores que leccionam estes cursos.

A 2ª opção da resposta é “algumas vezes”, manifestada também pela generalidade dos Departamentos, por cerca de 40% da amostra, face 52% de opção “raramente” e 7,2% “muitas vezes”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 27

(Q18: A formação inicial ministrada pelos diferentes organismos e instituições vai ao encontro das necessidades dos professores que leccionam nestes cursos – Q05: Situação profissional)

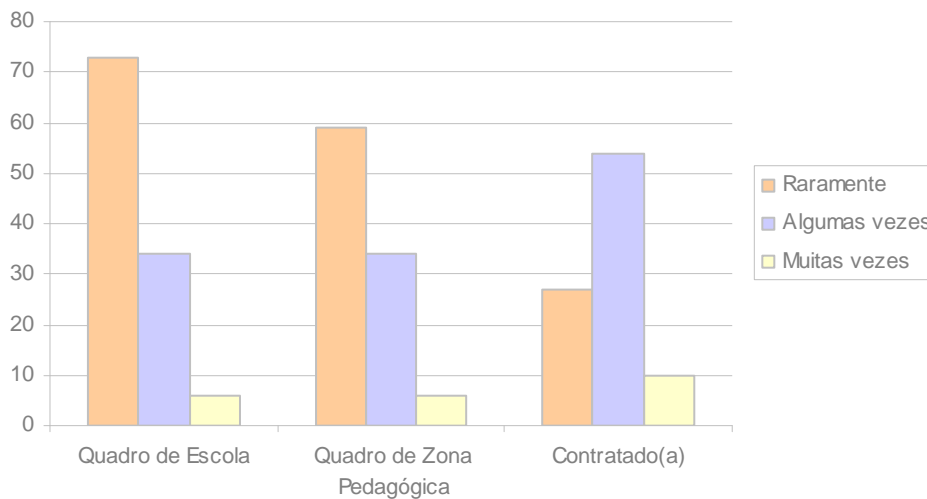
Tabela 130 - Tabela de contingência C2 - 27

			Q18			Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	
Q05	Quadro de Escola	Count	73	34	6	113
		% within Q05	64,6%	30,1%	5,3%	100,0%
		% within Q18	45,9%	27,9%	27,3%	37,3%
		% of Total	24,1%	11,2%	2,0%	37,3%
	Quadro de Zona Pedagógica	Count	59	34	6	99
		% within Q05	59,6%	34,3%	6,1%	100,0%
		% within Q18	37,1%	27,9%	27,3%	32,7%
		% of Total	19,5%	11,2%	2,0%	32,7%
	Contratado(a)	Count	27	54	10	91
		% within Q05	29,7%	59,3%	11,0%	100,0%
		% within Q18	17,0%	44,3%	45,5%	30,0%
		% of Total	8,9%	17,8%	3,3%	30,0%
Total	Count	159	122	22	303	
	% within Q05	52,5%	40,3%	7,3%	100,0%	
	% within Q18	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	52,5%	40,3%	7,3%	100,0%	

Tabela 131 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-27

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,665 ^a	4	,000
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,61.

Gráfico 92 - Correlação C2-27

Da análise da tabela de contingência que selecciona a pergunta 18 com a pergunta 5, ressalta a semelhança na posição dos docentes dos Quadros de Escola e Quadros de Zona Pedagógica relativa à formação inicial ministrada pelos diferentes organismos ir ao encontro das necessidades dos professores que leccionam estes cursos se verificar (64% e 59,6%) “raramente” ma maioria destes docentes ou apenas “algumas vezes”.

Contudo, no caso dos docentes contratados, a opinião é ligeiramente diferente, dado que preferencialmente consideram “algumas vezes” e “raramente” (29,7%)

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 28

(Q19: Uma formação contínua, em meio escolar e nos Cursos de Educação e Formação, contribuiria para uma melhor prática pedagógica e conseqüente melhoria das aprendizagens dos alunos – Q03: Grau académico)

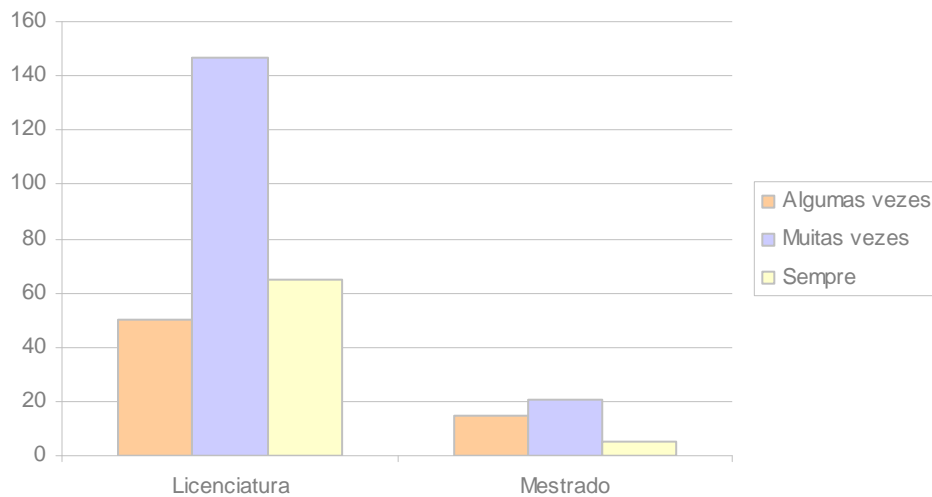
Tabela 132 - Tabela de contingência C2 - 28

			Q19			Total
			Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q03	Licenciatura	Count	50	147	65	262
		% within Q03	19,1%	56,1%	24,8%	100,0%
		% within Q19	76,9%	87,5%	92,9%	86,5%
		% of Total	16,5%	48,5%	21,5%	86,5%
	Mestrado	Count	15	21	5	41
		% within Q03	36,6%	51,2%	12,2%	100,0%
		% within Q19	23,1%	12,5%	7,1%	13,5%
		% of Total	5,0%	6,9%	1,7%	13,5%
Total	Count	65	168	70	303	
	% within Q03	21,5%	55,4%	23,1%	100,0%	
	% within Q19	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	21,5%	55,4%	23,1%	100,0%	

Tabela 133 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-28

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,656 ^a	2	,022
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,80.

Gráfico 93 - Correlação C2-28

Na generalidade, e segundo os dados registados na tabela de contingência, independentemente do grau académico, as opiniões relativas à formação contínua, em meio escolar e nos CEF's contribuiu para uma melhor prática pedagógica e conseqüentemente melhoria das aprendizagens dos alunos, são semelhantes:

- “algumas vezes” (21,5%) – (9,1% - Licenciatura; 36,6% - Mestrado)
- “muitas vezes” (55,4%) – (56,1% - Licenciatura; 51,2% - Mestrado)
- “sempre” (23,1%) – (24,6% - Licenciatura; 12,1% - Mestrado)

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 29

(Q19: Uma formação contínua, em meio escolar e nos Cursos de Educação e Formação, contribuiria para uma melhor prática pedagógica e conseqüente melhoria das aprendizagens dos alunos – Q04: Tempo de serviço)

Tabela 134 - Tabela de contingência C2 - 29

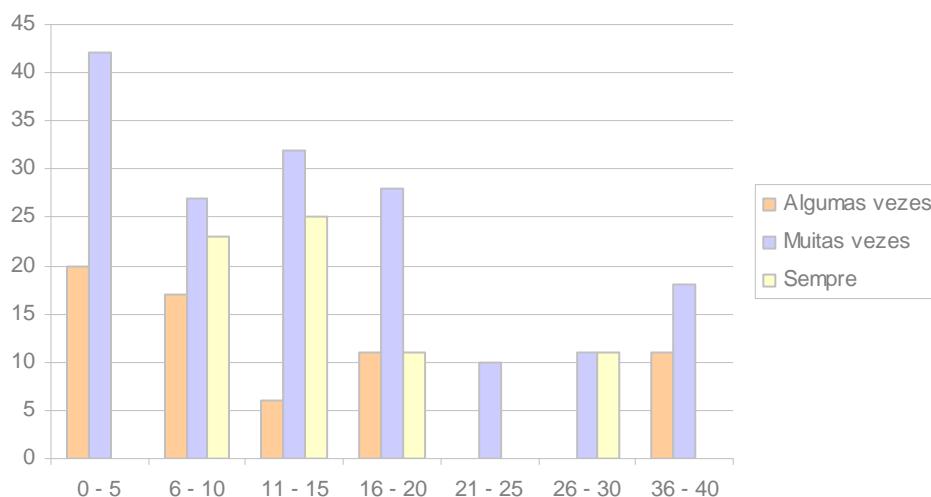
			Q19			Total
			Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q04	0 - 5	Count	20	42	0	62
		% within Q04	32,3%	67,7%	,0%	100,0%
		% within Q19	30,8%	25,0%	,0%	20,5%
		% of Total	6,6%	13,9%	,0%	20,5%
	6 - 10	Count	17	27	23	67
		% within Q04	25,4%	40,3%	34,3%	100,0%
		% within Q19	26,2%	16,1%	32,9%	22,1%
		% of Total	5,6%	8,9%	7,6%	22,1%
	11 - 15	Count	6	32	25	63
		% within Q04	9,5%	50,8%	39,7%	100,0%
		% within Q19	9,2%	19,0%	35,7%	20,8%
		% of Total	2,0%	10,6%	8,3%	20,8%
	16 - 20	Count	11	28	11	50
		% within Q04	22,0%	56,0%	22,0%	100,0%
		% within Q19	16,9%	16,7%	15,7%	16,5%
		% of Total	3,6%	9,2%	3,6%	16,5%
	21 - 25	Count	0	10	0	10
		% within Q04	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within Q19	,0%	6,0%	,0%	3,3%
		% of Total	,0%	3,3%	,0%	3,3%
	26 - 30	Count	0	11	11	22
		% within Q04	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Q19	,0%	6,5%	15,7%	7,3%
		% of Total	,0%	3,6%	3,6%	7,3%
	36 - 40	Count	11	18	0	29
		% within Q04	37,9%	62,1%	,0%	100,0%
		% within Q19	16,9%	10,7%	,0%	9,6%
		% of Total	3,6%	5,9%	,0%	9,6%
Total	Count	65	168	70	303	
	% within Q04	21,5%	55,4%	23,1%	100,0%	
	% within Q19	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	21,5%	55,4%	23,1%	100,0%	

Tabela 135 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-29

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	68,616 ^a	12	,000
N of Valid Cases	303		

a. 3 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,15.

Gráfico 94 - Correlação C2-29



A tabela de contingência relativa ao cruzamento de pressão 19 e pressão 4, indicia que, preferencialmente os docentes (55,4%) consideram que “muitas vezes” a formação contínua, em meio escolar e nos CEF’s, contribuiu para melhor prática pedagógica e conseqüente melhoria dos alunos, independentemente do tempo de serviço. Os restantes docentes (21,4% e 23,1%), manifestam a sua opinião em relação à mesma situação como “algumas vezes” e “sempre”, respectivamente. Refira-se que a franja com tempo de serviço entre 6-20 anos é os que seleccionaram visivelmente a opção “sempre”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 30

(Q19: Uma formação contínua, em meio escolar e nos Cursos de Educação e Formação, contribuiria para uma melhor prática pedagógica e conseqüente melhoria das aprendizagens dos alunos – Q06: Departamento curricular)

Tabela 136 - Tabela de contingência C2 - 30

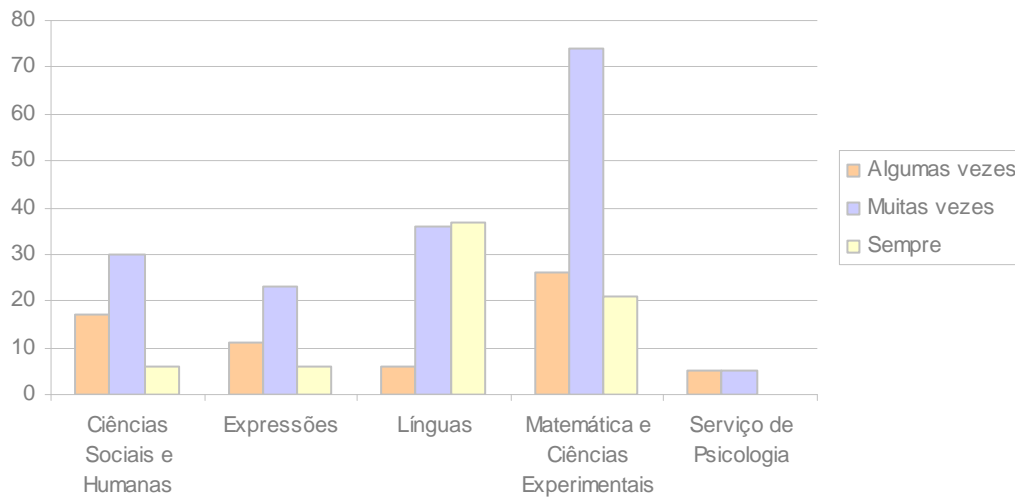
			Q19			Total
			Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q06	Ciências Sociais e Humanas	Count	17	30	6	53
		% within Q06	32,1%	56,6%	11,3%	100,0%
		% within Q19	26,2%	17,9%	8,6%	17,5%
		% of Total	5,6%	9,9%	2,0%	17,5%
	Expressões	Count	11	23	6	40
		% within Q06	27,5%	57,5%	15,0%	100,0%
		% within Q19	16,9%	13,7%	8,6%	13,2%
		% of Total	3,6%	7,6%	2,0%	13,2%
	Línguas	Count	6	36	37	79
		% within Q06	7,6%	45,6%	46,8%	100,0%
		% within Q19	9,2%	21,4%	52,9%	26,1%
		% of Total	2,0%	11,9%	12,2%	26,1%
	Matemática e Ciências Experimentais	Count	26	74	21	121
		% within Q06	21,5%	61,2%	17,4%	100,0%
		% within Q19	40,0%	44,0%	30,0%	39,9%
		% of Total	8,6%	24,4%	6,9%	39,9%
	Serviço de Psicologia	Count	5	5	0	10
		% within Q06	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% within Q19	7,7%	3,0%	,0%	3,3%
		% of Total	1,7%	1,7%	,0%	3,3%
Total	Count	65	168	70	303	
	% within Q06	21,5%	55,4%	23,1%	100,0%	
	% within Q19	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	21,5%	55,4%	23,1%	100,0%	

Tabela 137 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-30

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	44,161 ^a	8	,000
N of Valid Cases	303		

a. 2 cells (13,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,15.

Gráfico 95 - Correlação C2-30



A análise realizada sobre os dados da tabela de contingência permite observar que as preferências pelas respostas seleccionadas são semelhante: muitas vezes, algumas vezes sempre nos diferentes Departamentos, com excepção do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e Serviço de Psicologia. No 1º a preferência reside nas opções “sempre” (46,8%) e “muitas vezes” (45,6%). Já no Serviço de SPO a referência recai nas opções: algumas vezes e muitas vezes. Nota-se a ausência da resposta raramente.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 31

(Q19: Uma formação contínua, em meio escolar e nos Cursos de Educação e Formação, contribuiria para uma melhor prática pedagógica e conseqüente melhoria das aprendizagens dos alunos – Q09: Exercício de funções técnicas)

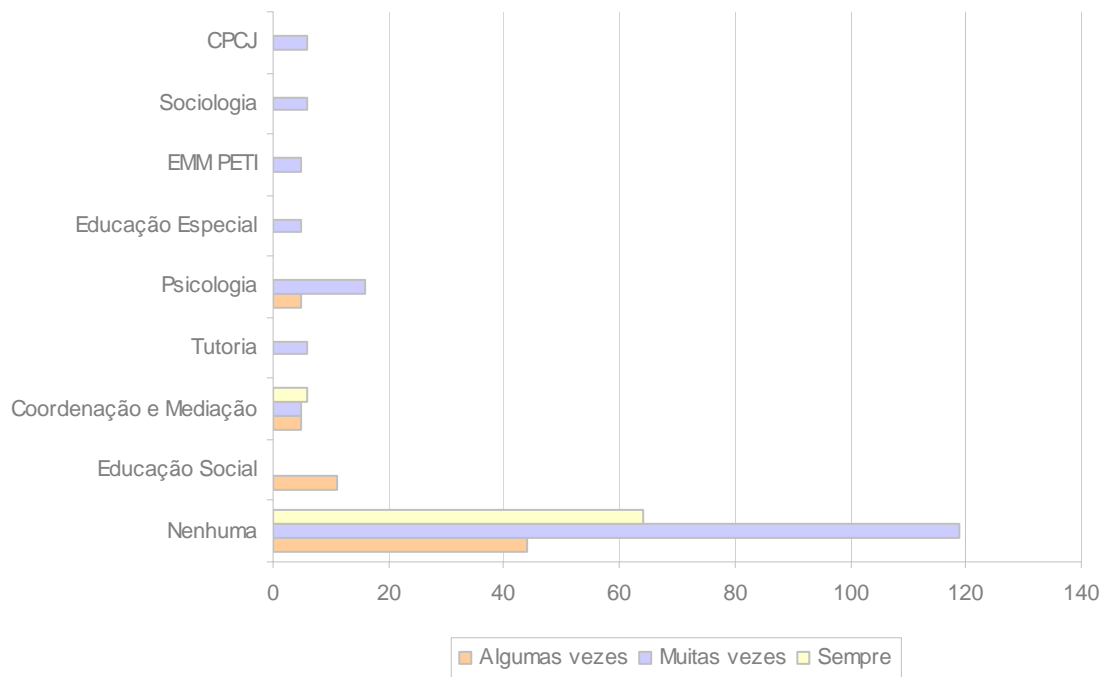
Tabela 138 - Tabela de contingência C2 - 31

			Q19			Total
			Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q09	Nenhuma	Count	44	119	64	227
		% within Q09	19,4%	52,4%	28,2%	100,0%
		% within Q19	67,7%	70,8%	91,4%	74,9%
		% of Total	14,5%	39,3%	21,1%	74,9%
	Educação Social	Count	11	0	0	11
		% within Q09	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q19	16,9%	,0%	,0%	3,6%
		% of Total	3,6%	,0%	,0%	3,6%
	Coordenação e Mediação	Count	5	5	6	16
		% within Q09	31,3%	31,3%	37,5%	100,0%
		% within Q19	7,7%	3,0%	8,6%	5,3%
		% of Total	1,7%	1,7%	2,0%	5,3%
	Tutoria	Count	0	6	0	6
		% within Q09	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within Q19	,0%	3,6%	,0%	2,0%
		% of Total	,0%	2,0%	,0%	2,0%
	Psicologia	Count	5	16	0	21
		% within Q09	23,8%	76,2%	,0%	100,0%
		% within Q19	7,7%	9,5%	,0%	6,9%
		% of Total	1,7%	5,3%	,0%	6,9%
	Educação Especial	Count	0	5	0	5
		% within Q09	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within Q19	,0%	3,0%	,0%	1,7%
		% of Total	,0%	1,7%	,0%	1,7%
	EMM PETI	Count	0	5	0	5
		% within Q09	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within Q19	,0%	3,0%	,0%	1,7%
		% of Total	,0%	1,7%	,0%	1,7%
Sociologia	Count	0	6	0	6	
	% within Q09	,0%	100,0%	,0%	100,0%	
	% within Q19	,0%	3,6%	,0%	2,0%	
	% of Total	,0%	2,0%	,0%	2,0%	
CPCJ	Count	0	6	0	6	
	% within Q09	,0%	100,0%	,0%	100,0%	
	% within Q19	,0%	3,6%	,0%	2,0%	
	% of Total	,0%	2,0%	,0%	2,0%	
Total	Count	65	168	70	303	
	% within Q09	21,5%	55,4%	23,1%	100,0%	
	% within Q19	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	21,5%	55,4%	23,1%	100,0%	

Tabela 139 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-31

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	76,528 ^a	16	,000
N of Valid Cases	303		

a. 21 cells (77,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,07.

Gráfico 96 - Correlação C2-31

No que concerne ao cruzamento entre a pergunta 19 e as funções técnicas, verifica-se que a resposta “muitas vezes” é a que reúne mais consenso (55,4%). Salientando-se a educação social como a única função que não foi considerada esta opção.

Verifica-se a existência de outras opiniões, as quais também são dignas de registo e observação.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 32

(Q19: Uma formação contínua, em meio escolar e nos Cursos de Educação e Formação, contribuiria para uma melhor prática pedagógica e conseqüente melhoria das aprendizagens dos alunos – Q05: Situação profissional)

Tabela 140 - Tabela de contingência C2 - 32

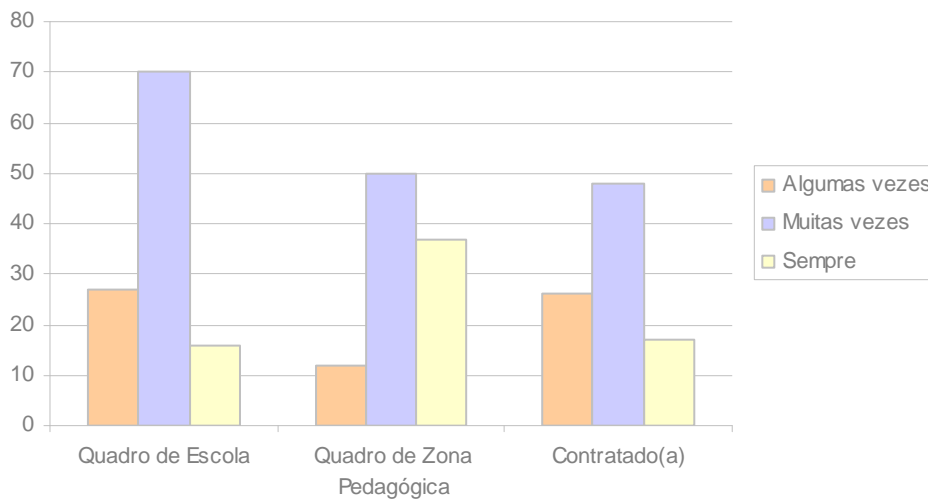
			Q19			Total
			Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q05	Quadro de Escola	Count	27	70	16	113
		% within Q05	23,9%	61,9%	14,2%	100,0%
		% within Q19	41,5%	41,7%	22,9%	37,3%
		% of Total	8,9%	23,1%	5,3%	37,3%
	Quadro de Zona Pedagógica	Count	12	50	37	99
		% within Q05	12,1%	50,5%	37,4%	100,0%
		% within Q19	18,5%	29,8%	52,9%	32,7%
		% of Total	4,0%	16,5%	12,2%	32,7%
	Contratado(a)	Count	26	48	17	91
		% within Q05	28,6%	52,7%	18,7%	100,0%
		% within Q19	40,0%	28,6%	24,3%	30,0%
		% of Total	8,6%	15,8%	5,6%	30,0%
Total	Count	65	168	70	303	
	% within Q05	21,5%	55,4%	23,1%	100,0%	
	% within Q19	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	21,5%	55,4%	23,1%	100,0%	

Tabela 141 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-32

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,309 ^a	4	,000
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,52.

Gráfico 97 - Correlação C2-32



Ao analisar a tabela de contingência verifica-se que a amostra seleccionou as respostas:

- “muitas vezes” (55,4%)

- “sempre” (23,1%)

- “algumas vezes” (2,4%) como opção para a questão 19. Contudo, salienta-se a posição dos docentes dos QZP’s, pelo facto de contrariar a tendência dos restantes e no que respeita ao facto do nº de respostas “sempre” (37%) ser superior ao nº de respostas “algumas vezes”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 33

(Q20: As escolas dispõem, em geral de recursos físicos em quantidade e diversidade que permitem diferentes opções de escolha e se ajustam às diferentes necessidades educativas dos alunos, possibilitando a existência de Cursos de Educação e Formação com componentes técnicas distintas e ajustáveis a cada realidade escolar – Q08: Disciplina leccionada)

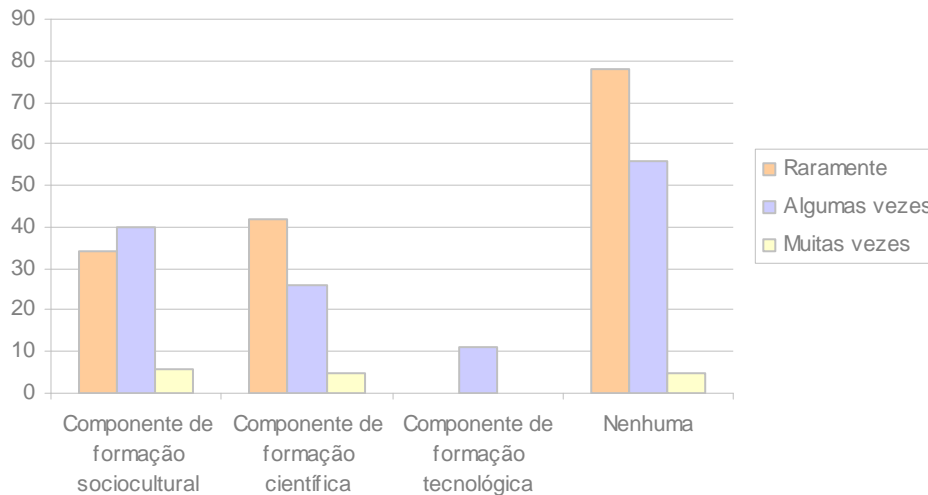
Tabela 142 - Tabela de contingência C2 - 33

			Q20			Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	34	40	6	80
		% within Q08	42,5%	50,0%	7,5%	100,0%
		% within Q20	22,1%	30,1%	37,5%	26,4%
		% of Total	11,2%	13,2%	2,0%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	42	26	5	73
		% within Q08	57,5%	35,6%	6,8%	100,0%
		% within Q20	27,3%	19,5%	31,3%	24,1%
		% of Total	13,9%	8,6%	1,7%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	0	11	0	11
		% within Q08	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within Q20	,0%	8,3%	,0%	3,6%
		% of Total	,0%	3,6%	,0%	3,6%
	Nenhuma	Count	78	56	5	139
		% within Q08	56,1%	40,3%	3,6%	100,0%
		% within Q20	50,6%	42,1%	31,3%	45,9%
		% of Total	25,7%	18,5%	1,7%	45,9%
Total	Count	154	133	16	303	
	% within Q08	50,8%	43,9%	5,3%	100,0%	
	% within Q20	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,8%	43,9%	5,3%	100,0%	

Tabela 143 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-33

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,626 ^a	6	,002
N of Valid Cases	303		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

Gráfico 98 - Correlação C2-33

Os resultados do cruzamento entre as variáveis da pergunta 20 e da pergunta 8 registados na tabela de contingência permitem afirmar que a opinião da componente de formação científica e nenhuma componente é comum à opinião que pode ser considerada como generalidade da amostra por ordem decrescente:

- “muitas vezes” (5,3%)
- “algumas vezes” (43,9%)
- “raramente” (50,8%)

A diferença observada da componente de formação sociocultural reside na opção preferencial de resposta “algumas vezes” (50%), seguida de “raramente” (42,5%) e “muitas vezes” (7,5%).

Na situação da componente tecnológica verifica-se unanimidade na selecção de “algumas vezes” (100%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 34

(Q21: As escolas dispõem, em geral de recursos humanos em quantidade e diversidade que permitem diferentes opções de escolha e se ajustam às diferentes necessidades educativas dos alunos, possibilitando a existência de Cursos de Educação e Formação com componentes técnicas distintas e ajustáveis a cada realidade escolar – Q08: Disciplina leccionada)

Tabela 144 - Tabela de contingência C2 - 34

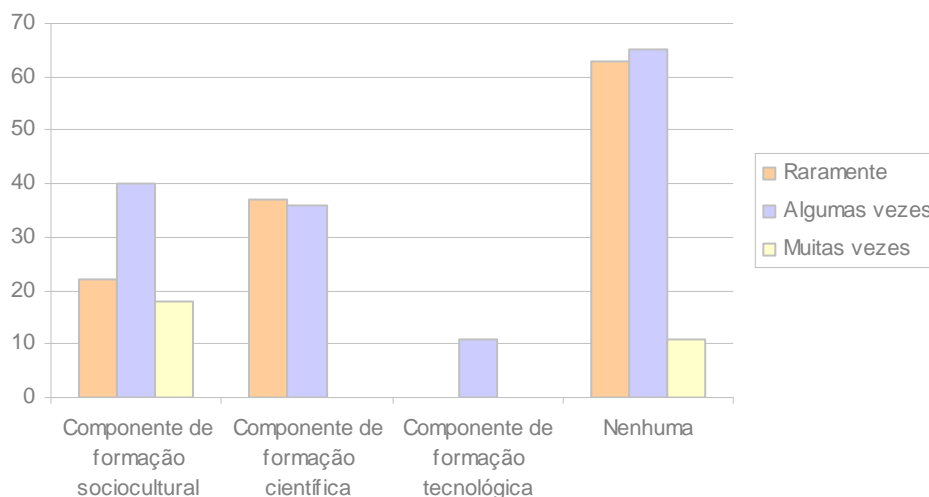
			Q21			Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	22	40	18	80
		% within Q08	27,5%	50,0%	22,5%	100,0%
		% within Q21	18,0%	26,3%	62,1%	26,4%
		% of Total	7,3%	13,2%	5,9%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	37	36	0	73
		% within Q08	50,7%	49,3%	,0%	100,0%
		% within Q21	30,3%	23,7%	,0%	24,1%
		% of Total	12,2%	11,9%	,0%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	0	11	0	11
		% within Q08	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within Q21	,0%	7,2%	,0%	3,6%
		% of Total	,0%	3,6%	,0%	3,6%
	Nenhuma	Count	63	65	11	139
		% within Q08	45,3%	46,8%	7,9%	100,0%
		% within Q21	51,6%	42,8%	37,9%	45,9%
		% of Total	20,8%	21,5%	3,6%	45,9%
Total	Count	122	152	29	303	
	% within Q08	40,3%	50,2%	9,6%	100,0%	
	% within Q21	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	40,3%	50,2%	9,6%	100,0%	

Tabela 145 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-34

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,707 ^a	6	,000
N of Valid Cases	303		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,05.

Gráfico 99 - Correlação C2-34



Relativamente ao cruzamento das variáveis correspondentes às questões 21 e 8, verifica-se na generalidade que as respostas consideradas pela amostra são:

- “algumas vezes” (50,2%)
- “raramente” (40,3%)
- “muitas vezes” (9,6%)

As opções com mais significado alternam entre raramente e algumas vezes, verificando-se na componente de formação tecnológica unanimidade na opção “muitas vezes” e algum equilíbrio entre as respostas dadas pela componente científica e nenhuma componente ressaltando as respostas “algumas vezes” (49,3%) e (46,8%) e “raramente” (50,7% e 45,3%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 35

(Q30: As necessidades do mercado de trabalho local vão ao encontro da componente técnica dos Cursos de Educação e Formação – Q08: Disciplina leccionada)

Tabela 146 - Tabela de contingência C2 - 35

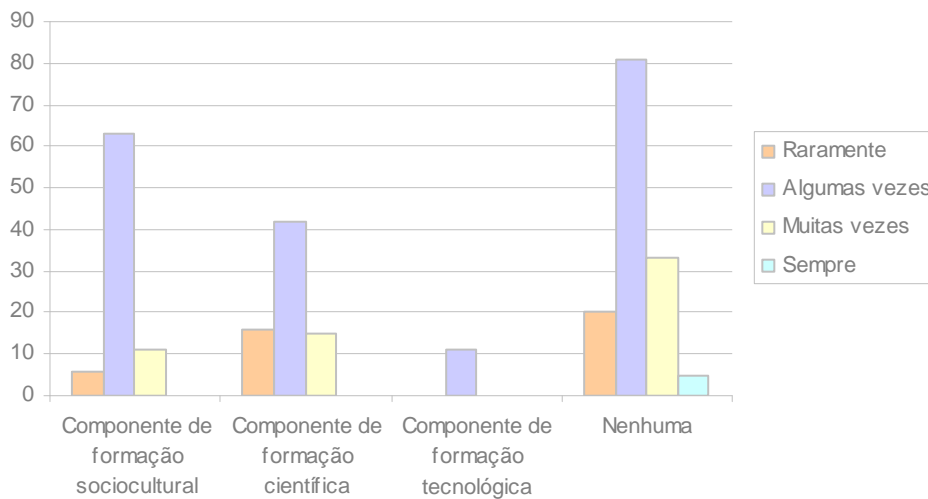
			Q30				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	6	63	11	0	80
		% within Q08	7,5%	78,8%	13,8%	,0%	100,0%
		% within Q30	14,3%	32,0%	18,6%	,0%	26,4%
		% of Total	2,0%	20,8%	3,6%	,0%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	16	42	15	0	73
		% within Q08	21,9%	57,5%	20,5%	,0%	100,0%
		% within Q30	38,1%	21,3%	25,4%	,0%	24,1%
		% of Total	5,3%	13,9%	5,0%	,0%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	0	11	0	0	11
		% within Q08	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q30	,0%	5,6%	,0%	,0%	3,6%
		% of Total	,0%	3,6%	,0%	,0%	3,6%
	Nenhuma	Count	20	81	33	5	139
		% within Q08	14,4%	58,3%	23,7%	3,6%	100,0%
		% within Q30	47,6%	41,1%	55,9%	100,0%	45,9%
		% of Total	6,6%	26,7%	10,9%	1,7%	45,9%
Total	Count	42	197	59	5	303	
	% within Q08	13,9%	65,0%	19,5%	1,7%	100,0%	
	% within Q30	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	13,9%	65,0%	19,5%	1,7%	100,0%	

Tabela 147 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-35

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,029 ^a	9	,004
N of Valid Cases	303		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

Gráfico 100 - Correlação C2-35



A observação dos registros realizados na tabela de contingência permite-nos afirmar que as opiniões dos docentes e técnicos acerca das necessidades do mercado de trabalho irem ao encontro da componente técnica dos CEF's reúnem um consenso, atendendo a que (65%) da amostra considera que tal se verifica “algumas vezes”; (19,5%) “muitas vezes”; (13,9%) “muitas vezes” e “raramente (1,6%). De salientar que os parâmetros específicos e mais significantes dos docentes e técnicos das diferentes componentes de formação sociocultural: - “algumas vezes” (mais 8,8%); científica - “algumas vezes” (57,5%); tecnológica - “algumas vezes” (100%) e nenhuma.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 36

(Q31: A organização da matriz curricular dos Cursos de Educação e Formação é mais flexível, o que facilita a sua gestão – Q08: Disciplina leccionada)

Tabela 148 - Tabela de contingência C2 - 36

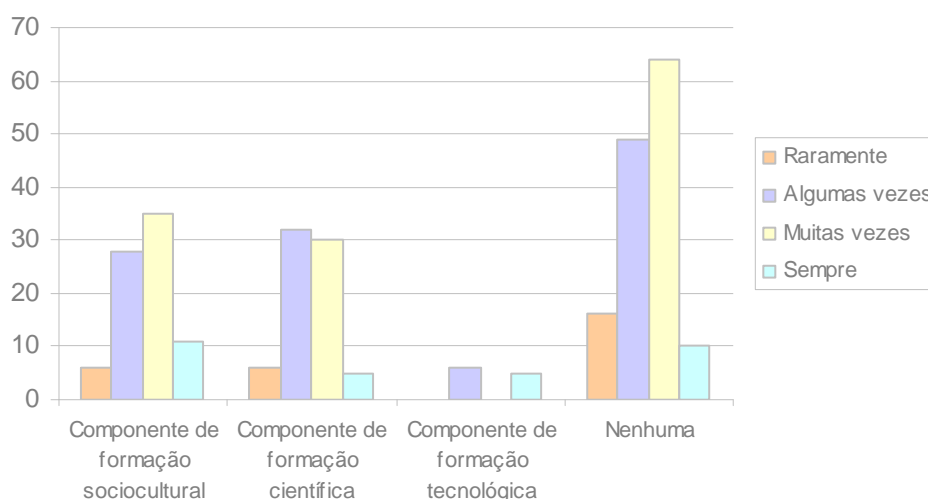
			Q31				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	6	28	35	11	80
		% within Q08	7,5%	35,0%	43,8%	13,8%	100,0%
		% within Q31	21,4%	24,3%	27,1%	35,5%	26,4%
		% of Total	2,0%	9,2%	11,6%	3,6%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	6	32	30	5	73
		% within Q08	8,2%	43,8%	41,1%	6,8%	100,0%
		% within Q31	21,4%	27,8%	23,3%	16,1%	24,1%
		% of Total	2,0%	10,6%	9,9%	1,7%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	0	6	0	5	11
		% within Q08	,0%	54,5%	,0%	45,5%	100,0%
		% within Q31	,0%	5,2%	,0%	16,1%	3,6%
		% of Total	,0%	2,0%	,0%	1,7%	3,6%
	Nenhuma	Count	16	49	64	10	139
		% within Q08	11,5%	35,3%	46,0%	7,2%	100,0%
		% within Q31	57,1%	42,6%	49,6%	32,3%	45,9%
		% of Total	5,3%	16,2%	21,1%	3,3%	45,9%
Total	Count	28	115	129	31	303	
	% within Q08	9,2%	38,0%	42,6%	10,2%	100,0%	
	% within Q31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	9,2%	38,0%	42,6%	10,2%	100,0%	

Tabela 149 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-36

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,567 ^a	9	,002
N of Valid Cases	303		

a. 4 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,02.

Gráfico 101 - Correlação C2-36



Relativamente à organização da matriz curricular dos CEF's ser mais flexível, facilitando a sua gestão, os docentes e técnicos manifestam diferentes opiniões respondendo:

- “raramente” (9,2%);
- “algumas vezes” (37,95%);
- “muitas vezes” (42,57%);
- “sempre” (10,2%).

Contudo, verificam-se algumas diferenças entre as opiniões dos docentes e técnicos de acordo com as componentes de formação das quais se destacam apenas as respostas:

Sociocultural:

- “algumas vezes” (35%);

Científica:

- “algumas vezes” (43,8%);

Tecnológica:

- “nenhuma” (54,5%);

Raramente:

- “nenhuma” (11,7%);

“Muitas vezes”

- (43,8%) - componentes de formação sociocultural
- (41%) - componentes de formação científica
- (0%) - componentes de formação tecnológica
- (46%) - nenhuma

“Sempre”

- (13,8%) - componentes de formação sociocultural
- (6,8%) - componentes de formação científica
- (45,4%) - componentes de formação tecnológica
- (7,1%) - nenhuma

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 37

(Q32: A intervenção realizada no âmbito destes cursos vai ao encontro do diagnóstico das dificuldades dos alunos, realizado em anos lectivos anteriores – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

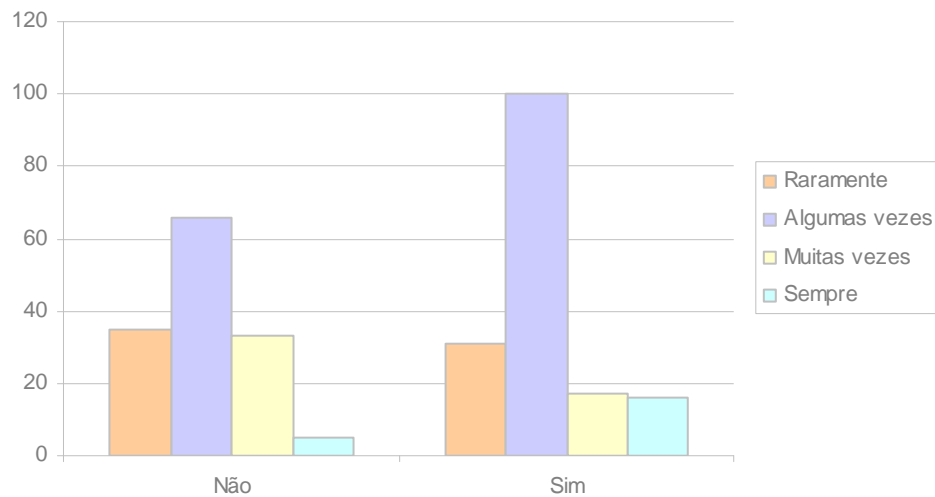
Tabela 150 - Tabela de contingência C2 - 37

			Q32				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	35	66	33	5	139
		% within Q07	25,2%	47,5%	23,7%	3,6%	100,0%
		% within Q32	53,0%	39,8%	66,0%	23,8%	45,9%
		% of Total	11,6%	21,8%	10,9%	1,7%	45,9%
	Sim	Count	31	100	17	16	164
		% within Q07	18,9%	61,0%	10,4%	9,8%	100,0%
		% within Q32	47,0%	60,2%	34,0%	76,2%	54,1%
		% of Total	10,2%	33,0%	5,6%	5,3%	54,1%
Total	Count	66	166	50	21	303	
	% within Q07	21,8%	54,8%	16,5%	6,9%	100,0%	
	% within Q32	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	21,8%	54,8%	16,5%	6,9%	100,0%	

Tabela 151 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-37

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,135 ^a	3	,001
N of Valid Cases	303		
a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,63.			

Gráfico 102 - Correlação C2-37



A observação dos dados registados na tabela de contingência resultantes do cruzamento entre as questões 23 e 7, independentemente da experiência nos CEF's, indicia que os docentes e técnicos consideram preferencialmente que “algumas vezes” (54,8%) a intervenção realizada no âmbito dos CEF's vão ao encontro das dificuldades dos alunos, realizado nos anos lectivos anteriores. Esta opinião é reforçada face aos registos de opinião dos docentes e técnicos que não têm experiência nos CEF's e que manifestaram este parecer (47,5%) e dos docentes e técnicos com experiência nos CEF's (60,97%) que consideram a mesma resposta.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 38

(Q32: A intervenção realizada no âmbito destes cursos vai ao encontro do diagnóstico das dificuldades dos alunos, realizado em anos lectivos anteriores – Q08: Disciplina leccionada)

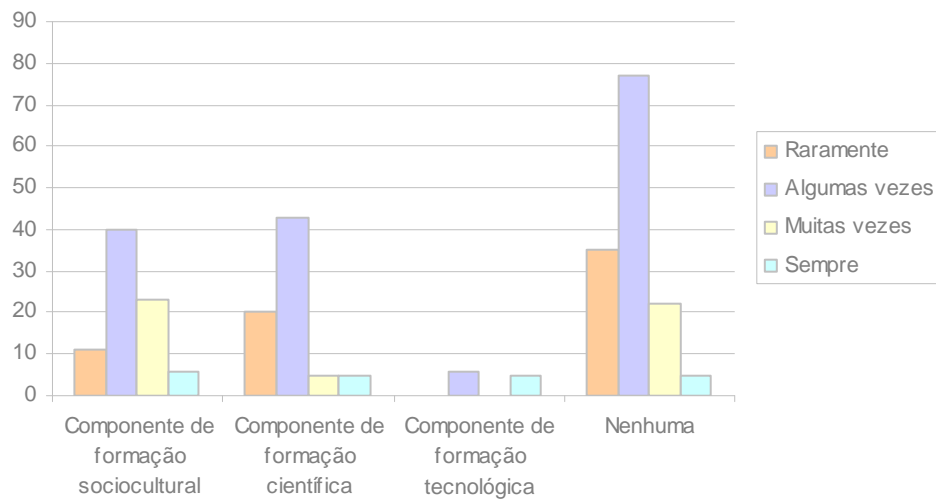
Tabela 152 - Tabela de contingência C2 - 38

			Q32				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	11	40	23	6	80
		% within Q08	13,8%	50,0%	28,8%	7,5%	100,0%
		% within Q32	16,7%	24,1%	46,0%	28,6%	26,4%
		% of Total	3,6%	13,2%	7,6%	2,0%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	20	43	5	5	73
		% within Q08	27,4%	58,9%	6,8%	6,8%	100,0%
		% within Q32	30,3%	25,9%	10,0%	23,8%	24,1%
		% of Total	6,6%	14,2%	1,7%	1,7%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	0	6	0	5	11
		% within Q08	,0%	54,5%	,0%	45,5%	100,0%
		% within Q32	,0%	3,6%	,0%	23,8%	3,6%
		% of Total	,0%	2,0%	,0%	1,7%	3,6%
	Nenhuma	Count	35	77	22	5	139
		% within Q08	25,2%	55,4%	15,8%	3,6%	100,0%
		% within Q32	53,0%	46,4%	44,0%	23,8%	45,9%
		% of Total	11,6%	25,4%	7,3%	1,7%	45,9%
Total	Count	66	166	50	21	303	
	% within Q08	21,8%	54,8%	16,5%	6,9%	100,0%	
	% within Q32	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	21,8%	54,8%	16,5%	6,9%	100,0%	

Tabela 153 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-38

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	46,198 ^a	9	,000
N of Valid Cases	303		
a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,76.			

Gráfico 103 - Correlação C2-38



Da análise realizada sobre a tabela de contingência que relaciona as variáveis das questões 32 e 8, podem afirmar-se que existem indícios de que tal como na análise da tabela anterior a maioria dos docentes e técnicos consideram que “algumas vezes” (54,8%) a intervenção realizada no âmbito destes cursos vai ao encontro do diagnóstico das dificuldades dos alunos, realizada em anos lectivos anteriores, note-se que na referida tabela se destaca se destaca o facto das diferentes componentes de formação emitirem preferencialmente a mesma opinião (50%; 58,9%; 54,5%; 55,4%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 39

(Q33: A carga horária destes cursos constitui um factor negativo devido à sua sobrecarga

– Q08: Disciplina leccionada)

Tabela 154 - Tabela de contingência C2 - 39

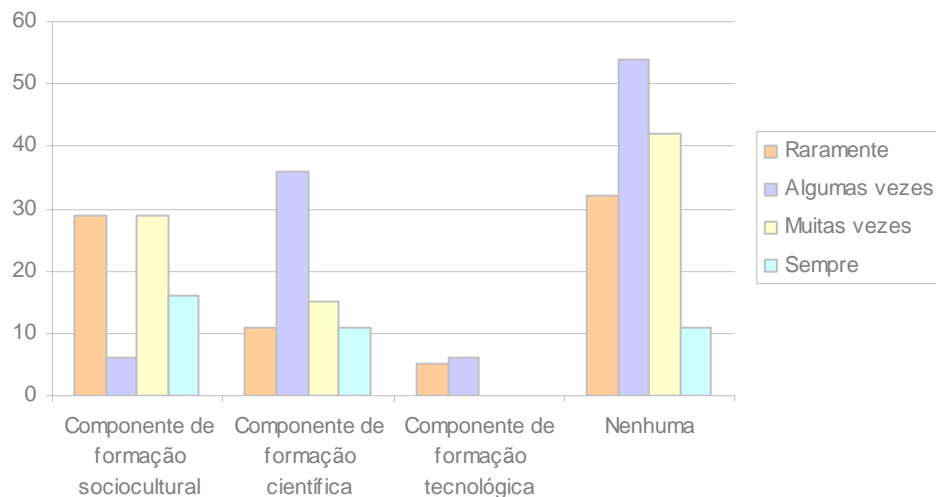
			Q33				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	29	6	29	16	80
		% within Q08	36,3%	7,5%	36,3%	20,0%	100,0%
		% within Q33	37,7%	5,9%	33,7%	42,1%	26,4%
		% of Total	9,6%	2,0%	9,6%	5,3%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	11	36	15	11	73
		% within Q08	15,1%	49,3%	20,5%	15,1%	100,0%
		% within Q33	14,3%	35,3%	17,4%	28,9%	24,1%
		% of Total	3,6%	11,9%	5,0%	3,6%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	5	6	0	0	11
		% within Q08	45,5%	54,5%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q33	6,5%	5,9%	,0%	,0%	3,6%
		% of Total	1,7%	2,0%	,0%	,0%	3,6%
	Nenhuma	Count	32	54	42	11	139
		% within Q08	23,0%	38,8%	30,2%	7,9%	100,0%
		% within Q33	41,6%	52,9%	48,8%	28,9%	45,9%
		% of Total	10,6%	17,8%	13,9%	3,6%	45,9%
Total	Count	77	102	86	38	303	
	% within Q08	25,4%	33,7%	28,4%	12,5%	100,0%	
	% within Q33	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	25,4%	33,7%	28,4%	12,5%	100,0%	

Tabela 155 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-39

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	47,221 ^a	9	,000
N of Valid Cases	303		

a. 4 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,38.

Gráfico 104 - Correlação C2-39



No que concerne ao cruzamento da informação relativa à questão 33 (a carga horária dos CEF's constituem um factor negativo devido à sua sobrecarga) e à questão 8, de acordo com os dados registados na tabela de contingência há que referir que as opiniões são divergentes entre as diferentes componentes de formação. No geral as respostas dadas pela amostra foram:

- “raramente” (25,4%);
- “algumas vezes” (33,7%);
- “muitas vezes” (28,4%);
- “sempre” (12,5%).

No entanto os docentes e técnicos da componente de formação sociocultural responderam preferencialmente:

- “raramente” (36,3%);
- “muitas vezes” (36,3%);

Os docentes e técnicos da componente de formação científica responderam preferencialmente:

- “algumas vezes” (49,3%);
- “muitas vezes” (20,5%);

Os docentes de formação tecnológica consideram:

- “raramente” (45,5%);
- “algumas vezes” (54,5%);

Os docentes e técnicos sem enquadramento nestas componentes, manifestaram preferencialmente:

- “algumas vezes” (38,8%);

- “muitas vezes” (30,2%);

- “raramente” (23,0%);

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 40

(Q34: Os conteúdos a leccionar nestes cursos deveriam ser alvo de reflexão, dada a complexidade dos mesmos face ao público a que se destinam – Q08: Disciplina leccionada)

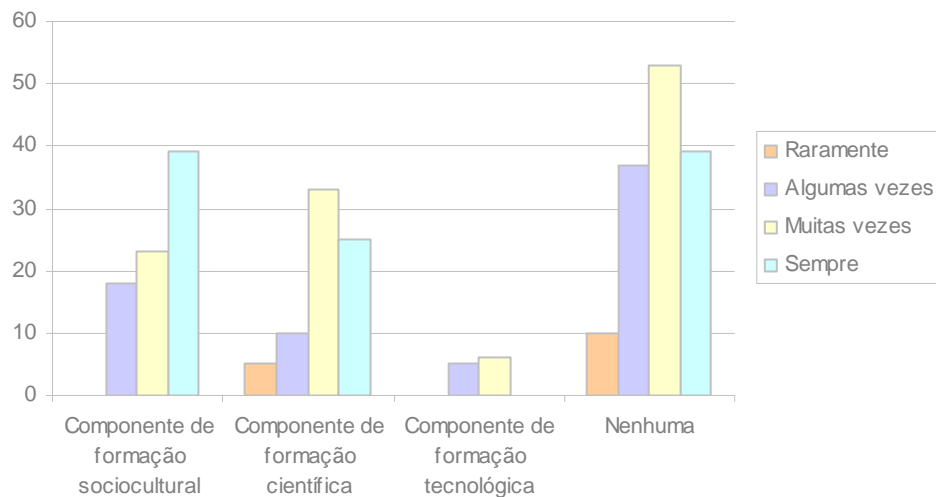
Tabela 156 - Tabela de contingência C2 - 40

			Q34				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	0	18	23	39	80
		% within Q08	,0%	22,5%	28,8%	48,8%	100,0%
		% within Q34	,0%	25,7%	20,0%	37,9%	26,4%
		% of Total	,0%	5,9%	7,6%	12,9%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	5	10	33	25	73
		% within Q08	6,8%	13,7%	45,2%	34,2%	100,0%
		% within Q34	33,3%	14,3%	28,7%	24,3%	24,1%
		% of Total	1,7%	3,3%	10,9%	8,3%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	0	5	6	0	11
		% within Q08	,0%	45,5%	54,5%	,0%	100,0%
		% within Q34	,0%	7,1%	5,2%	,0%	3,6%
		% of Total	,0%	1,7%	2,0%	,0%	3,6%
	Nenhuma	Count	10	37	53	39	139
		% within Q08	7,2%	26,6%	38,1%	28,1%	100,0%
		% within Q34	66,7%	52,9%	46,1%	37,9%	45,9%
		% of Total	3,3%	12,2%	17,5%	12,9%	45,9%
Total	Count	15	70	115	103	303	
	% within Q08	5,0%	23,1%	38,0%	34,0%	100,0%	
	% within Q34	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	5,0%	23,1%	38,0%	34,0%	100,0%	

Tabela 157 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-40

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,282 ^a	9	,002
N of Valid Cases	303		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,54.

Gráfico 105 - Correlação C2-40

A análise dos cruzamentos entre as variáveis das questões 34 e 8, com base nos dados registados na tabela de contingência permitem afirmar que na generalidade os docentes e técnicos consideram que os conteúdos leccionados nos CEF's deveriam ser alvo de reflexão dada a complexidade dos mesmos face ao público a que se destinam:

- “raramente” (5%);
- “algumas vezes” (23,1%).
- “muitas vezes” (38%);
- “sempre” (34%).

As opiniões preferenciais dos docentes e técnicos da componente de formação científica e tecnológica e nenhuma são mais próximas quando respondem: “muitas vezes” (45%, 54,5%, 38,1%). Na resposta “algumas vezes” e “sempre” apenas a componente de formação científica e a opção “nenhuma” é a que se aproxima na opinião (13,6% e 26,6%; 34,24% e 28,1%) respectivamente.

Na componente de formação tecnológica a resposta “algumas vezes” é a mais seleccionado (45,45%) logo após a resposta “muitas vezes”.

Os docentes da componente de formação sociocultural manifestaram a sua opinião referindo:

- “algumas vezes” (22,5%).

- “muitas vezes” (28,8%);
- “sempre” (48,8%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 41

(Q35: A natureza e o tratamento dos conteúdos programáticos, facilitam a relação aluno/aluno e professor/aluno – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 158 - Tabela de contingência C2 - 41

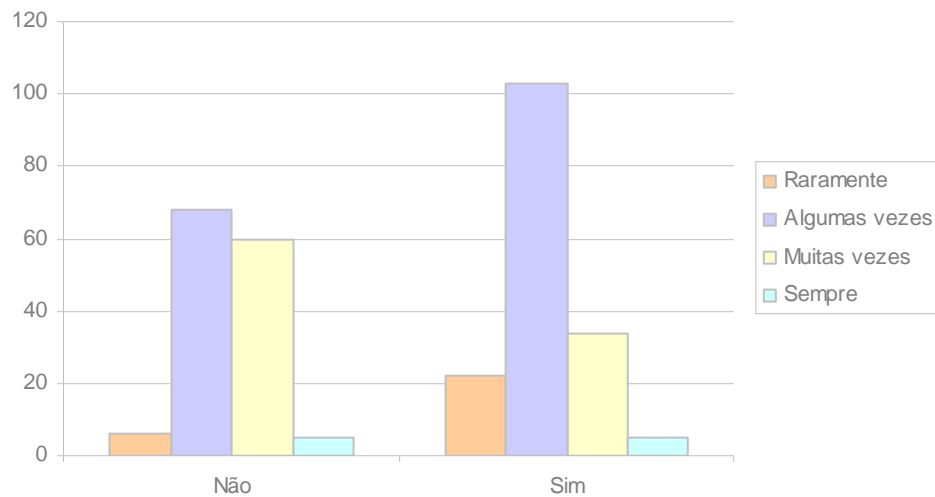
			Q35				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	6	68	60	5	139
		% within Q07	4,3%	48,9%	43,2%	3,6%	100,0%
		% within Q35	21,4%	39,8%	63,8%	50,0%	45,9%
		% of Total	2,0%	22,4%	19,8%	1,7%	45,9%
	Sim	Count	22	103	34	5	164
		% within Q07	13,4%	62,8%	20,7%	3,0%	100,0%
		% within Q35	78,6%	60,2%	36,2%	50,0%	54,1%
		% of Total	7,3%	34,0%	11,2%	1,7%	54,1%
Total	Count	28	171	94	10	303	
	% within Q07	9,2%	56,4%	31,0%	3,3%	100,0%	
	% within Q35	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	9,2%	56,4%	31,0%	3,3%	100,0%	

Tabela 159 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-41

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,582 ^a	3	,000
N of Valid Cases	303		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,59.

Gráfico 106 - Correlação C2-41



Relativamente à experiência nos cursos de Educação e Formação e à emissão de opinião sobre o facto da natureza e tratamento dos conteúdos programáticos, facilitou a relação aluno e professor/aluno; os dados da tabela de contingência revelam que os docentes e técnicos são de parecer que tal se verifica:

- “algumas vezes” (56,4%).
- “muitas vezes” (31%);
- “raramente” (9,2%).
- “sempre” (3,3%).

De notar que independentemente da experiência nos CEF's as opiniões são semelhantes, considerando-se preferencialmente a resposta “algumas vezes”, seguida da resposta “muitas vezes”, “raramente” e “sempre”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 42

(Q35: A natureza e o tratamento dos conteúdos programáticos, facilitam a relação aluno/aluno e professor/aluno – Q06: Departamento curricular)

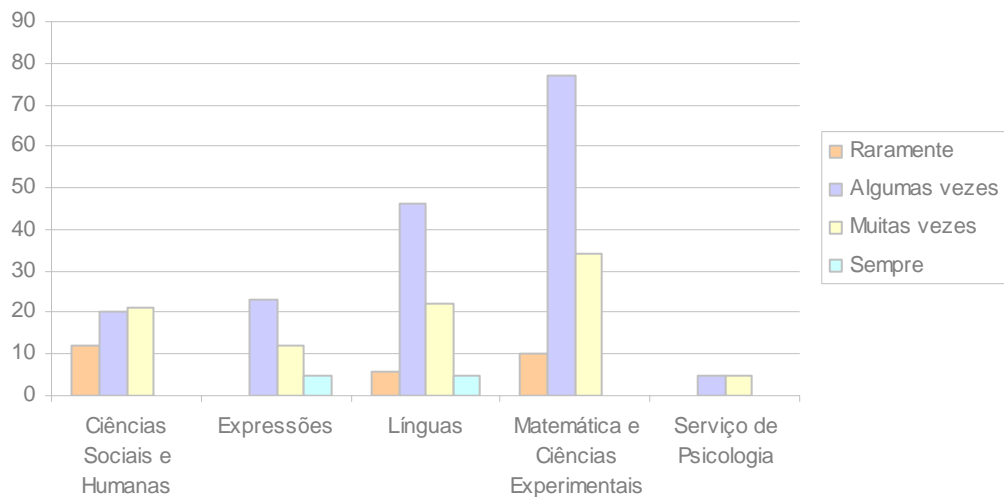
Tabela 160 - Tabela de contingência C2 - 42

			Q35				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q06	Ciências Sociais e Humanas	Count	12	20	21	0	53
		% within Q06	22,6%	37,7%	39,6%	,0%	100,0%
		% within Q35	42,9%	11,7%	22,3%	,0%	17,5%
		% of Total	4,0%	6,6%	6,9%	,0%	17,5%
	Expressões	Count	0	23	12	5	40
		% within Q06	,0%	57,5%	30,0%	12,5%	100,0%
		% within Q35	,0%	13,5%	12,8%	50,0%	13,2%
		% of Total	,0%	7,6%	4,0%	1,7%	13,2%
	Línguas	Count	6	46	22	5	79
		% within Q06	7,6%	58,2%	27,8%	6,3%	100,0%
		% within Q35	21,4%	26,9%	23,4%	50,0%	26,1%
		% of Total	2,0%	15,2%	7,3%	1,7%	26,1%
	Matemática e Ciências Experimentais	Count	10	77	34	0	121
		% within Q06	8,3%	63,6%	28,1%	,0%	100,0%
		% within Q35	35,7%	45,0%	36,2%	,0%	39,9%
		% of Total	3,3%	25,4%	11,2%	,0%	39,9%
Serviço de Psicologia	Count	0	5	5	0	10	
	% within Q06	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%	
	% within Q35	,0%	2,9%	5,3%	,0%	3,3%	
	% of Total	,0%	1,7%	1,7%	,0%	3,3%	
Total	Count	28	171	94	10	303	
	% within Q06	9,2%	56,4%	31,0%	3,3%	100,0%	
	% within Q35	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	9,2%	56,4%	31,0%	3,3%	100,0%	

Tabela 161 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-42

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,352 ^a	12	,000
N of Valid Cases	303		
a. 9 cells (45,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.			

Gráfico 107 - Correlação C2-42



Relativamente ao Departamento Curricular e à emissão de opinião sobre o facto da natureza e tratamento dos conteúdos programáticos, facilitou a relação aluno e professor/aluno; os dados da tabela de contingência revelam que os docentes e técnicos são de parecer que tal se verifica:

- “algumas vezes” (56,4%).
- “muitas vezes” (31%);
- “raramente” (9,2%).
- “sempre” (3,3%).

No geral pode considerar-se que tendencialmente as respostas dadas pelos diferentes Departamentos são idênticos e preferencialmente “algumas vezes”. Contudo é de salientar que no Departamento de Ciências Sociais as opções recaem sobre:

- “muitas vezes” (39,6%);
- “algumas vezes” (37,7%).
- “raramente” (22,6%).

Já no Departamento de Expressões, verifica-se a ausência de respostas:

- “raramente”;
- “sempre” (12,5%);
- “muitas vezes” (30%);
- “algumas vezes” (57,5%).

No Departamento de Línguas verifica-se que os docentes e técnicos responderam:

- (58,2%) “algumas vezes”;
- “muitas vezes” (27,8%);
- “raramente” (7,6%);

- “sempre” (6,3%).

No Departamento de Matemática e Ciências Experimentais as respostas são:

- “algumas vezes” (63,6%);

- “muitas vezes” (28%);

- “raramente” (8,26%);

- “sempre” (0%).

Os SPO manifestam com igual percentagem (50%) o seu parecer nas respostas “algumas” e “muitas vezes”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 43

(Q35: A natureza e o tratamento dos conteúdos programáticos, facilitam a relação aluno/aluno e professor/aluno – Q08: Disciplina leccionada)

Tabela 162 - Tabela de contingência C2 - 43

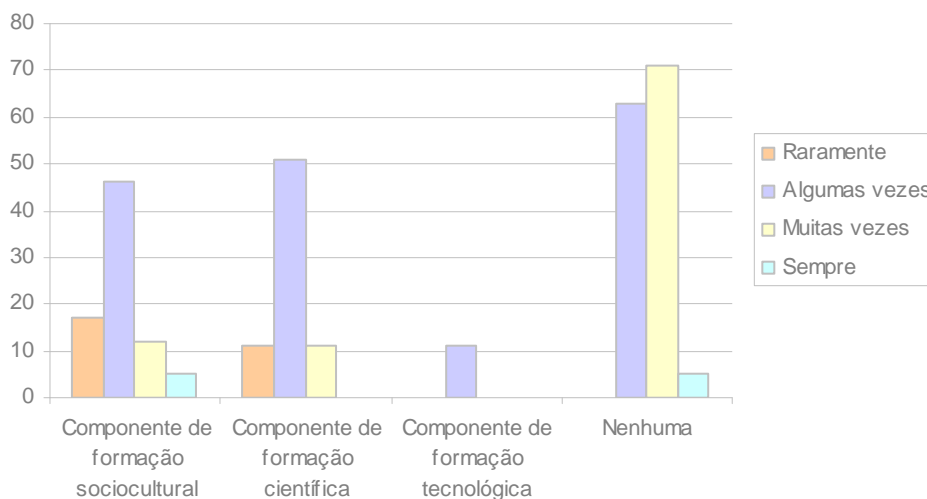
			Q35				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	17	46	12	5	80
		% within Q08	21,3%	57,5%	15,0%	6,3%	100,0%
		% within Q35	60,7%	26,9%	12,8%	50,0%	26,4%
		% of Total	5,6%	15,2%	4,0%	1,7%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	11	51	11	0	73
		% within Q08	15,1%	69,9%	15,1%	,0%	100,0%
		% within Q35	39,3%	29,8%	11,7%	,0%	24,1%
		% of Total	3,6%	16,8%	3,6%	,0%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	0	11	0	0	11
		% within Q08	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q35	,0%	6,4%	,0%	,0%	3,6%
		% of Total	,0%	3,6%	,0%	,0%	3,6%
	Nenhuma	Count	0	63	71	5	139
		% within Q08	,0%	45,3%	51,1%	3,6%	100,0%
		% within Q35	,0%	36,8%	75,5%	50,0%	45,9%
		% of Total	,0%	20,8%	23,4%	1,7%	45,9%
Total	Count	28	171	94	10	303	
	% within Q08	9,2%	56,4%	31,0%	3,3%	100,0%	
	% within Q35	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	9,2%	56,4%	31,0%	3,3%	100,0%	

Tabela 163 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-43

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	77,082 ^a	9	,000
N of Valid Cases	303		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,36.

Gráfico 108 - Correlação C2-43



Relativamente à Componente de Formação e à emissão de opinião sobre o facto da natureza e tratamento dos conteúdos programáticos, facilitou a relação aluno e professor/aluno; os dados da tabela de contingência revelam que os docentes e técnicos são de parecer que tal se verifica:

- “algumas vezes” (56,4%).
- “muitas vezes” (31%);
- “raramente” (9,2%).
- “sempre” (3,3%).

Ao encontro das análises registadas anteriormente, também nesta tabela de contingência se verifica que a maioria dos docentes e técnicos, independentemente da Componente de Formação são de opinião que “algumas vezes” a natureza e o tratamento dos conteúdos programáticos facilitam a relação aluno/aluno. No entanto, há ligeiras diferenças em relação à segunda opção da resposta como mais seleccionada. Na Componente de Formação Sociocultural, os docentes e técnicos consideram “raramente” (21%) seguido de “muitas vezes” (15%) e “sempre” (6,25%).

Já os docentes e técnicos da Componente de Formação Científica manifestaram igual opinião pela opção “raramente” (15%) e “muitas vezes” (15%). Os docentes de Formação Tecnológica apenas seleccionaram uma opção.

Já os docentes e técnicos sem componente de formação consideraram “muitas vezes” (51,1%) a opção preferencial seguido de “algumas vezes” (45%) e “sempre” (36%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 44

(Q36: As metodologias aplicadas nestes cursos são diversificadas, permitindo uma transmissão e apreensão de conceitos mais profícua – Q08: Disciplina leccionada)

Tabela 164 - Tabela de contingência C2 - 44

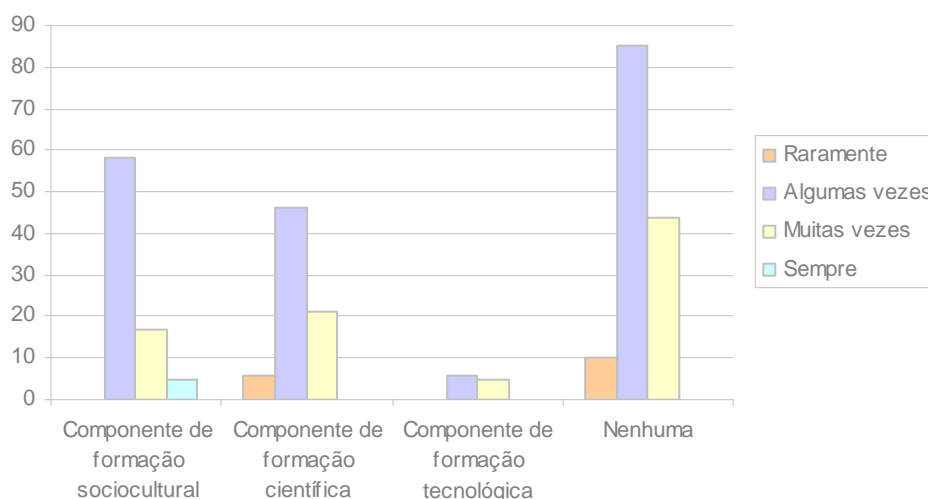
			Q36				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	0	58	17	5	80
		% within Q08	,0%	72,5%	21,3%	6,3%	100,0%
		% within Q36	,0%	29,7%	19,5%	100,0%	26,4%
		% of Total	,0%	19,1%	5,6%	1,7%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	6	46	21	0	73
		% within Q08	8,2%	63,0%	28,8%	,0%	100,0%
		% within Q36	37,5%	23,6%	24,1%	,0%	24,1%
		% of Total	2,0%	15,2%	6,9%	,0%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	0	6	5	0	11
		% within Q08	,0%	54,5%	45,5%	,0%	100,0%
		% within Q36	,0%	3,1%	5,7%	,0%	3,6%
		% of Total	,0%	2,0%	1,7%	,0%	3,6%
	Nenhuma	Count	10	85	44	0	139
		% within Q08	7,2%	61,2%	31,7%	,0%	100,0%
		% within Q36	62,5%	43,6%	50,6%	,0%	45,9%
		% of Total	3,3%	28,1%	14,5%	,0%	45,9%
Total	Count	16	195	87	5	303	
	% within Q08	5,3%	64,4%	28,7%	1,7%	100,0%	
	% within Q36	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	5,3%	64,4%	28,7%	1,7%	100,0%	

Tabela 165 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-44

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,176 ^a	9	,003
N of Valid Cases	303		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

Gráfico 109 - Correlação C2-44



A tabela de contingência que reúne a informação relativa ao cruzamento entre a informação relativa às questões 36 e 8, permitem indicar que, na generalidade, os docentes e técnicos responderam:

- “algumas vezes” (64,4%).
- “muitas vezes” (28,7%);
- “raramente” (5,3%).
- “sempre” (1,6%).

Interessante é constatar que com percentagens diferentes mas com igualdade nas preferências, os diferentes componentes de formação manifestaram idênticos pareceres, o que indicia com algum significado que algumas vezes e, por vezes, muitas vezes as metodologias aplicadas nos CEF's são diversificadas, permitindo uma transmissão e apreciação de conceitos mais profícuos.

A tabela de contingência que reúne a informação relativa ao cruzamento entre a informação relativa às questões 36 e 7, permitem indicar que, na generalidade, os docentes e técnicos responderam:

- “algumas vezes” (64,4%).
- “muitas vezes” (28,7%);
- “raramente” (5,3%).
- “sempre” (1,6%).

A tabela de contingência permite analisar os dados que revelam que a tendência de resposta da generalidade da amostra é idêntica aos docentes e técnicos com ou sem experiência nos CEF's. Assim, a ordem preferencial das respostas dadas são:

- “algumas vezes” (64,4%).

- “muitas vezes” (28,7%);
- “raramente” (5,3%).
- “sempre” (3%).

Verificando esta opção apenas no caso dos docentes com experiencia efectiva nos CEF’s.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 45

(Q36: As metodologias aplicadas nestes cursos são diversificadas, permitindo uma transmissão e apreensão de conceitos mais profícua – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 166 - Tabela de contingência C2 - 45

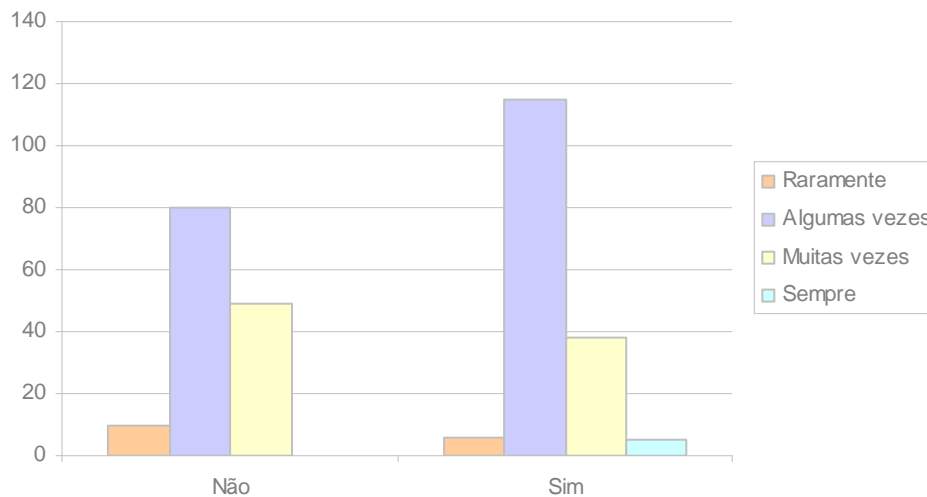
			Q36				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	10	80	49	0	139
		% within Q07	7,2%	57,6%	35,3%	,0%	100,0%
		% within Q36	62,5%	41,0%	56,3%	,0%	45,9%
		% of Total	3,3%	26,4%	16,2%	,0%	45,9%
	Sim	Count	6	115	38	5	164
		% within Q07	3,7%	70,1%	23,2%	3,0%	100,0%
		% within Q36	37,5%	59,0%	43,7%	100,0%	54,1%
		% of Total	2,0%	38,0%	12,5%	1,7%	54,1%
Total	Count	16	195	87	5	303	
	% within Q07	5,3%	64,4%	28,7%	1,7%	100,0%	
	% within Q36	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	5,3%	64,4%	28,7%	1,7%	100,0%	

Tabela 167 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-45

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,690 ^a	3	,009
N of Valid Cases	303		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,29.

Gráfico 110 - Correlação C2-45



A tabela de contingência que reúne a informação relativa ao cruzamento entre a informação relativa às questões 36 e 7, permitem indicar que, na generalidade, os docentes e técnicos responderam:

- “algumas vezes” (64,4%).
- “muitas vezes” (28,7%);
- “raramente” (5,3%).
- “sempre” (1,6%).

A tabela de contingência permite analisar os dados que revelam que a tendência de resposta na generalidade da amostra é idêntica aos docentes e técnicos com ou sem experiência nos CEF's. assim, a ordem preferencial das respostas dadas são:

- “algumas vezes” (64,4%).
- “muitas vezes” (28,7%);
- “raramente” (5,3%).
- “sempre” (1,6%) verificando esta opção apenas no caso dos docentes com experiência efectiva nos CEF's.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 46

(Q36: As metodologias aplicadas nestes cursos são diversificadas, permitindo uma transmissão e apreensão de conceitos mais profícua – Q04: Tempo de serviço)

Tabela 168 - Tabela de contingência C2 - 46

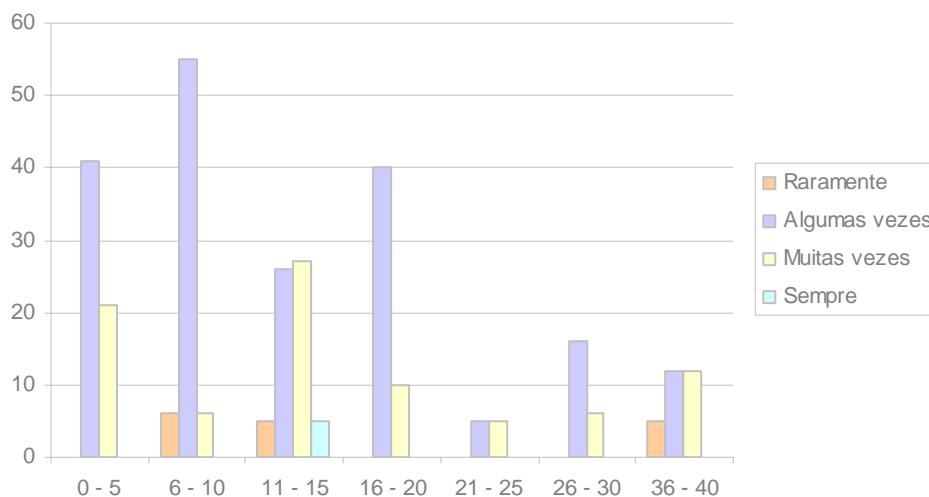
			Q36				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q04	0 - 5	Count	0	41	21	0	62
		% within Q04	,0%	66,1%	33,9%	,0%	100,0%
		% within Q36	,0%	21,0%	24,1%	,0%	20,5%
		% of Total	,0%	13,5%	6,9%	,0%	20,5%
	6 - 10	Count	6	55	6	0	67
		% within Q04	9,0%	82,1%	9,0%	,0%	100,0%
		% within Q36	37,5%	28,2%	6,9%	,0%	22,1%
		% of Total	2,0%	18,2%	2,0%	,0%	22,1%
	11 - 15	Count	5	26	27	5	63
		% within Q04	7,9%	41,3%	42,9%	7,9%	100,0%
		% within Q36	31,3%	13,3%	31,0%	100,0%	20,8%
		% of Total	1,7%	8,6%	8,9%	1,7%	20,8%
	16 - 20	Count	0	40	10	0	50
		% within Q04	,0%	80,0%	20,0%	,0%	100,0%
		% within Q36	,0%	20,5%	11,5%	,0%	16,5%
		% of Total	,0%	13,2%	3,3%	,0%	16,5%
	21 - 25	Count	0	5	5	0	10
		% within Q04	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% within Q36	,0%	2,6%	5,7%	,0%	3,3%
		% of Total	,0%	1,7%	1,7%	,0%	3,3%
	26 - 30	Count	0	16	6	0	22
		% within Q04	,0%	72,7%	27,3%	,0%	100,0%
		% within Q36	,0%	8,2%	6,9%	,0%	7,3%
		% of Total	,0%	5,3%	2,0%	,0%	7,3%
	36 - 40	Count	5	12	12	0	29
		% within Q04	17,2%	41,4%	41,4%	,0%	100,0%
		% within Q36	31,3%	6,2%	13,8%	,0%	9,6%
		% of Total	1,7%	4,0%	4,0%	,0%	9,6%
Total	Count	16	195	87	5	303	
	% within Q04	5,3%	64,4%	28,7%	1,7%	100,0%	
	% within Q36	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	5,3%	64,4%	28,7%	1,7%	100,0%	

Tabela 169 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-46

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	69,035 ^a	18	,000
N of Valid Cases	303		

a. 15 cells (53,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Gráfico 111 - Correlação C2-46



A tabela de contingência que reúne a informação relativa ao cruzamento entre a informação relativa às questões 36 e 4, permitem indicar que, na generalidade, os docentes e técnicos responderam:

- “algumas vezes” (64,4%).
- “muitas vezes” (28,7%);
- “raramente” (5,3%).
- “sempre” (1,6%).

Da análise realizada com dados registados na tabela de contingência constata-se que os docentes e técnicos com tempo de serviço nos intervalos (0-5; 6-10; 16-20; 26-30) consideraram preferencialmente, a opção “algumas vezes” seguida da opção “muitas vezes”.

Já os docentes e técnicos com tempo de serviço entre 11 e 15 anos consideraram “muitas vezes” seguido de “algumas vezes”, com diferença de 1,59% entre as duas opções.

De notar ainda que os docentes e técnicos com tempo de serviço 21-25 e 36-40 anos manifestaram igual preferência pelas opções “algumas vezes” e “muitas vezes”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 47

(Q37: As estratégias implementadas resultam de deliberações assumidas nas reuniões de equipa pedagógica – Q38: A planificação de aulas por disciplina resulta de articulação inter-disciplinar)

Tabela 170 - Tabela de contingência C2 - 47

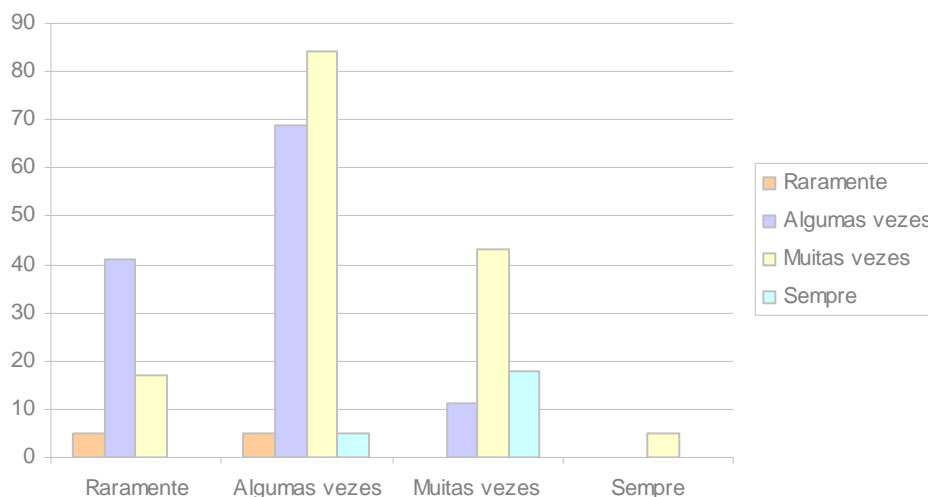
			Q37				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q38	Raramente	Count	5	41	17	0	63
		% within Q38	7,9%	65,1%	27,0%	,0%	100,0%
		% within Q37	50,0%	33,9%	11,4%	,0%	20,8%
		% of Total	1,7%	13,5%	5,6%	,0%	20,8%
	Algumas vezes	Count	5	69	84	5	163
		% within Q38	3,1%	42,3%	51,5%	3,1%	100,0%
		% within Q37	50,0%	57,0%	56,4%	21,7%	53,8%
		% of Total	1,7%	22,8%	27,7%	1,7%	53,8%
	Muitas vezes	Count	0	11	43	18	72
		% within Q38	,0%	15,3%	59,7%	25,0%	100,0%
		% within Q37	,0%	9,1%	28,9%	78,3%	23,8%
		% of Total	,0%	3,6%	14,2%	5,9%	23,8%
	Sempre	Count	0	0	5	0	5
		% within Q38	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within Q37	,0%	,0%	3,4%	,0%	1,7%
		% of Total	,0%	,0%	1,7%	,0%	1,7%
Total	Count	10	121	149	23	303	
	% within Q38	3,3%	39,9%	49,2%	7,6%	100,0%	
	% within Q37	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	3,3%	39,9%	49,2%	7,6%	100,0%	

Tabela 171 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-47

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	78,890 ^a	9	,000
N of Valid Cases	303		

a. 7 cells (43,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Gráfico 112 - Correlação C2-47



Da análise utilizada sobre os dados contidos na tabela de contingência referente às variáveis em estudo verifica-se divergência de opinião da amostra relativamente à tendência nas respostas dadas:

- “muitas vezes” (49%);
- “algumas vezes” (45%).
- “sempre” (7,5%).
- “raramente” (3,3%).

Já no que respeita à pergunta 38, a tendência é:

- “algumas vezes” (53,8%).
- “muitas vezes” (23,8%);
- “raramente” (20,8%).
- “sempre” (1,6%).

O cruzamento das respostas que reúne mais consenso reside na situação em que docentes e técnicos consideram que “algumas vezes” as estratégias implementadas resultam de deliberação assumidas nas reuniões de equipa pedagógica, assim como a planificação de aulas por disciplina resulta “algumas vezes” de articulação disciplinar. No mesmo sentido e com maior significado, os docentes e técnicos também referem que

muitas vezes as estratégias implementadas resultam de deliberações assumidas nas reuniões de equipa pedagógica. Contudo, apenas “algumas vezes” a planificação de aulas por disciplina resulta de articulação disciplinar.

Correlação C2 – 48

(Q38: A planificação de aulas por disciplina resulta de articulação inter-disciplinar – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 172 - Tabela de contingência C2 - 48

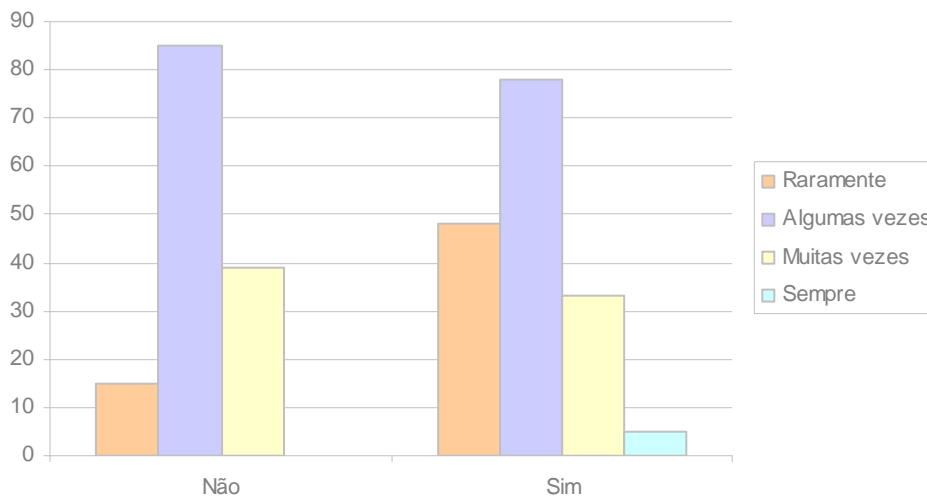
			Q38				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	15	85	39	0	139
		% within Q07	10,8%	61,2%	28,1%	,0%	100,0%
		% within Q38	23,8%	52,1%	54,2%	,0%	45,9%
		% of Total	5,0%	28,1%	12,9%	,0%	45,9%
	Sim	Count	48	78	33	5	164
		% within Q07	29,3%	47,6%	20,1%	3,0%	100,0%
		% within Q38	76,2%	47,9%	45,8%	100,0%	54,1%
		% of Total	15,8%	25,7%	10,9%	1,7%	54,1%
Total	Count	63	163	72	5	303	
	% within Q07	20,8%	53,8%	23,8%	1,7%	100,0%	
	% within Q38	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	20,8%	53,8%	23,8%	1,7%	100,0%	

Tabela 173 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-48

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,168 ^a	3	,000
N of Valid Cases	303		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,29.

Gráfico 113 - Correlação C2-48



Relativamente ao cruzamento de experiência nos CEF's e da variável em estudo da pergunta 38, os dados listados na tabela de contingência permitem observar que as respostas dadas foram:

Raramente (20,8%)

Algumas vezes (53,8%)

Muitas vezes (23,8%)

Sempre (1,65%)

Repare-se que apesar de diferentes valores percentuais as preferências manifestadas nas respostas são similares, sendo de ressaltar as diferenças percentuais observadas nas respostas raramente (10,8%, 30%); bem como na ausência de respostas numa situação é considerada por 3% da amostra docentes técnicos sem e com experiência nos CEF's noutra situação, respectivamente.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 49

(Q38: A planificação de aulas por disciplina resulta de articulação inter-disciplinar –
Q05: Situação profissional)

Tabela 174 - Tabela de contingência C2 - 49

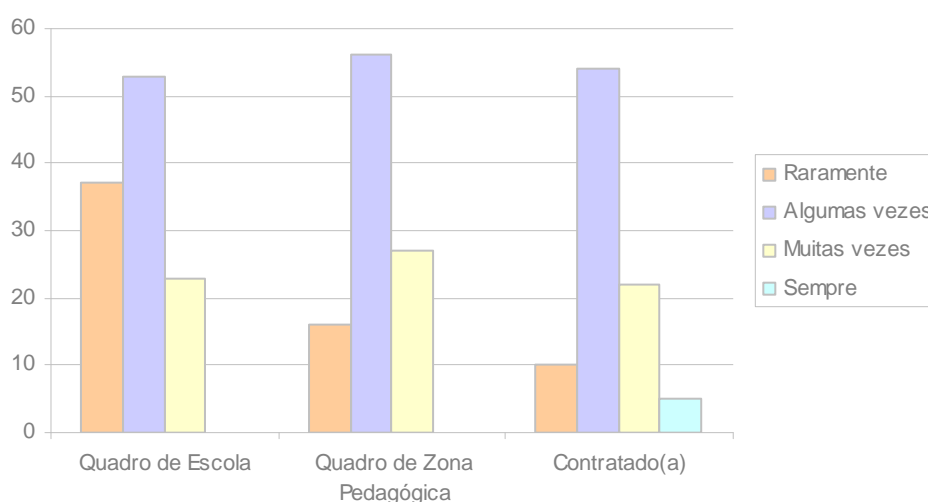
			Q38				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q05	Quadro de Escola	Count	37	53	23	0	113
		% within Q05	32,7%	46,9%	20,4%	,0%	100,0%
		% within Q38	58,7%	32,5%	31,9%	,0%	37,3%
		% of Total	12,2%	17,5%	7,6%	,0%	37,3%
	Quadro de Zona Pedagógica	Count	16	56	27	0	99
		% within Q05	16,2%	56,6%	27,3%	,0%	100,0%
		% within Q38	25,4%	34,4%	37,5%	,0%	32,7%
		% of Total	5,3%	18,5%	8,9%	,0%	32,7%
	Contratado(a)	Count	10	54	22	5	91
		% within Q05	11,0%	59,3%	24,2%	5,5%	100,0%
		% within Q38	15,9%	33,1%	30,6%	100,0%	30,0%
		% of Total	3,3%	17,8%	7,3%	1,7%	30,0%
Total	Count	63	163	72	5	303	
	% within Q05	20,8%	53,8%	23,8%	1,7%	100,0%	
	% within Q38	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	20,8%	53,8%	23,8%	1,7%	100,0%	

Tabela 175 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-49

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,370 ^a	6	,000
N of Valid Cases	303		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

Gráfico 114 - Correlação C2-49



Relativamente ao cruzamento das variáveis em estudo referentes às questões 38 e 5 há que realçar que de acordo com a informação disponível na tabela de contingência dada pelos docentes e técnicos é:

- “algumas vezes” (53,8%).
- “muitas vezes” (23,8%);
- “raramente” (20,8%).
- “sempre” (1,65%).

Independentemente da situação profissional, verifica-se que a resposta “algumas vezes” é a que reúne mais consenso na amostra considerada bem como a resposta “muitas vezes”, como 2ª opção. Com excepção dos docentes QE que a manifestam como 3ª opção. Assim, no geral, pode afirmar-se que esta tabela indicia que os docentes e técnicos, independentemente da situação profissional, consideram que “algumas vezes” a planificação de aulas por disciplina resulta de articulação inter - disciplinar.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 50

(Q38: A planificação de aulas por disciplina resulta de articulação inter-disciplinar –
Q06: Departamento curricular)

Tabela 176 - Tabela de contingência C2 - 50

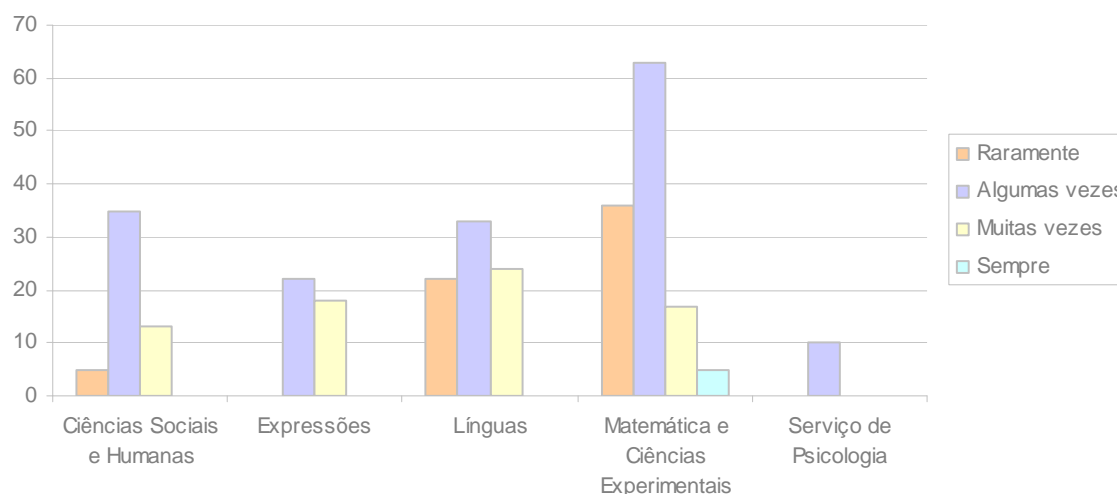
			Q38				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q06	Ciências Sociais e Humanas	Count	5	35	13	0	53
		% within Q06	9,4%	66,0%	24,5%	,0%	100,0%
		% within Q38	7,9%	21,5%	18,1%	,0%	17,5%
		% of Total	1,7%	11,6%	4,3%	,0%	17,5%
	Expressões	Count	0	22	18	0	40
		% within Q06	,0%	55,0%	45,0%	,0%	100,0%
		% within Q38	,0%	13,5%	25,0%	,0%	13,2%
		% of Total	,0%	7,3%	5,9%	,0%	13,2%
	Línguas	Count	22	33	24	0	79
		% within Q06	27,8%	41,8%	30,4%	,0%	100,0%
		% within Q38	34,9%	20,2%	33,3%	,0%	26,1%
		% of Total	7,3%	10,9%	7,9%	,0%	26,1%
	Matemática e Ciências Experimentais	Count	36	63	17	5	121
		% within Q06	29,8%	52,1%	14,0%	4,1%	100,0%
		% within Q38	57,1%	38,7%	23,6%	100,0%	39,9%
		% of Total	11,9%	20,8%	5,6%	1,7%	39,9%
	Serviço de Psicologia	Count	0	10	0	0	10
		% within Q06	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q38	,0%	6,1%	,0%	,0%	3,3%
		% of Total	,0%	3,3%	,0%	,0%	3,3%
Total	Count	63	163	72	5	303	
	% within Q06	20,8%	53,8%	23,8%	1,7%	100,0%	
	% within Q38	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	20,8%	53,8%	23,8%	1,7%	100,0%	

Tabela 177 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-50

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	51,656 ^a	12	,000
N of Valid Cases	303		

a. 7 cells (35,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Gráfico 115 - Correlação C2-50



Relativamente ao cruzamento das variáveis em estudo referentes às questões 38 e 6 há que realçar que de acordo com a informação disponível na tabela de contingências dadas pelos docentes e técnicos é:

- “algumas vezes” (53,8%).
- “muitas vezes” (23,8%);
- “raramente” (20,8%).
- “sempre” (1,65%).

As opiniões dadas pelos docentes e técnicos dos diferentes Departamentos Curriculares, apesar de com valores percentuais diferentes, também convergem para a opção preferencial de resposta “algumas vezes”, seguida de “muitas vezes”. Salientando-se as exceções dos SPO que apenas se considera uma única opção de resposta “algumas vezes”, é a 2ª opção de resposta dos docentes e técnicos de Departamento de Ciências Experimentais como “raramente” em substituição de “muitas vezes”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 51

(Q38: A planificação de aulas por disciplina resulta de articulação inter-disciplinar –
Q08: Disciplina leccionada)

Tabela 178 - Tabela de contingência C2 - 51

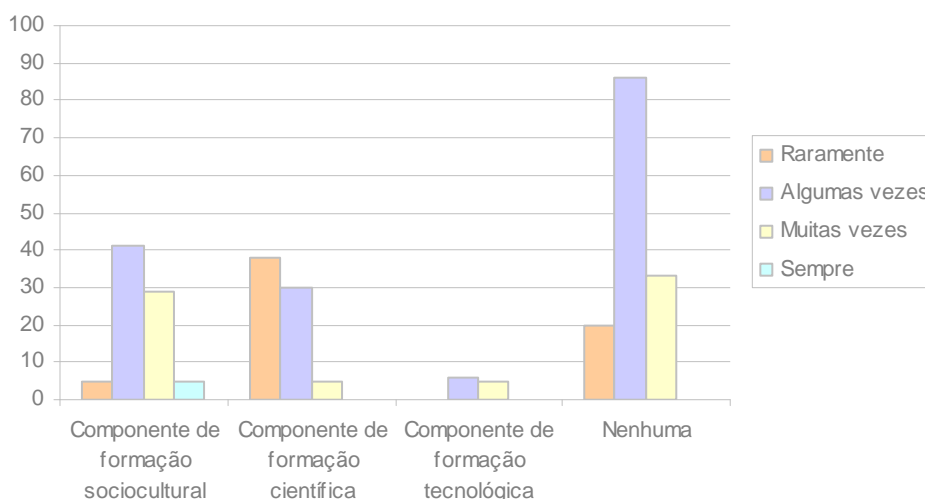
			Q38				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	5	41	29	5	80
		% within Q08	6,3%	51,3%	36,3%	6,3%	100,0%
		% within Q38	7,9%	25,2%	40,3%	100,0%	26,4%
		% of Total	1,7%	13,5%	9,6%	1,7%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	38	30	5	0	73
		% within Q08	52,1%	41,1%	6,8%	,0%	100,0%
		% within Q38	60,3%	18,4%	6,9%	,0%	24,1%
		% of Total	12,5%	9,9%	1,7%	,0%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	0	6	5	0	11
		% within Q08	,0%	54,5%	45,5%	,0%	100,0%
		% within Q38	,0%	3,7%	6,9%	,0%	3,6%
		% of Total	,0%	2,0%	1,7%	,0%	3,6%
	Nenhuma	Count	20	86	33	0	139
		% within Q08	14,4%	61,9%	23,7%	,0%	100,0%
		% within Q38	31,7%	52,8%	45,8%	,0%	45,9%
		% of Total	6,6%	28,4%	10,9%	,0%	45,9%
Total	Count	63	163	72	5	303	
	% within Q08	20,8%	53,8%	23,8%	1,7%	100,0%	
	% within Q38	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	20,8%	53,8%	23,8%	1,7%	100,0%	

Tabela 179 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-51

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	81,604 ^a	9	,000
N of Valid Cases	303		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

Gráfico 116 - Correlação C2-51



Relativamente ao cruzamento das variáveis em estudo referentes às questões 38 e 8 há que realçar que de acordo com a informação disponível na tabela de contingências dadas pelos docentes e técnicos é:

- “algumas vezes” (53,8%).
- “muitas vezes” (23,8%);
- “raramente” (20,8%).
- “sempre” (1,65%).

De acordo com as informações disponibilizadas na tabela de contingência, pode afirmar-se que com excepção dos docentes de Componente de Formação Científica que consideram preferencialmente “raramente” a planificação de aulas por disciplina resulta de articular interdisciplinar, os restantes docentes e os técnicos das diferentes componentes consideram que a situação enunciada anteriormente se verifica preferencialmente “algumas vezes”. Contudo, é de referir que a 2ª e 3ª opções de resposta dos docentes e técnicos da Componente de Formação Científica aponta para “algumas vezes” e “muitas vezes”, respectivamente. Já a 2ª e 3ª opção de respostas dos docentes ou técnicos das restantes componentes residem nas opções “muitas vezes” e “raramente”, respectivamente.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 52

(Q39: A preparação das aulas atende à implementação de estratégias diversificadas assentes na pedagogia diferenciada – Q08: Disciplina leccionada)

Tabela 180 -Tabela de contingência C2 - 52

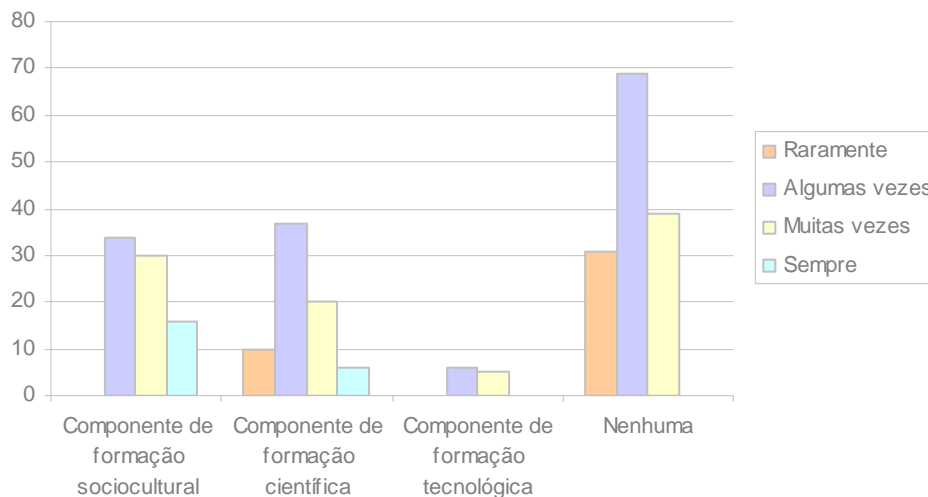
			Q39				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	0	34	30	16	80
		% within Q08	,0%	42,5%	37,5%	20,0%	100,0%
		% within Q39	,0%	23,3%	31,9%	72,7%	26,4%
		% of Total	,0%	11,2%	9,9%	5,3%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	10	37	20	6	73
		% within Q08	13,7%	50,7%	27,4%	8,2%	100,0%
		% within Q39	24,4%	25,3%	21,3%	27,3%	24,1%
		% of Total	3,3%	12,2%	6,6%	2,0%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	0	6	5	0	11
		% within Q08	,0%	54,5%	45,5%	,0%	100,0%
		% within Q39	,0%	4,1%	5,3%	,0%	3,6%
		% of Total	,0%	2,0%	1,7%	,0%	3,6%
	Nenhuma	Count	31	69	39	0	139
		% within Q08	22,3%	49,6%	28,1%	,0%	100,0%
		% within Q39	75,6%	47,3%	41,5%	,0%	45,9%
		% of Total	10,2%	22,8%	12,9%	,0%	45,9%
Total	Count	41	146	94	22	303	
	% within Q08	13,5%	48,2%	31,0%	7,3%	100,0%	
	% within Q39	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	13,5%	48,2%	31,0%	7,3%	100,0%	

Tabela 181 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-52

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,390 ^a	9	,000
N of Valid Cases	303		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.

Gráfico 117 - Correlação C2-52



A tabela de contingência que relaciona as variáveis em estudo inerentes às perguntas 39 e 8 aponta para uma tendência comum para a preferência de determinadas opções de resposta, nomeadamente:

- “algumas vezes” (48,2%).
- “muitas vezes” (31,0%);

No que respeita à 3ª opção de resposta, ao contrário da convergência de opiniões dos docentes das diferentes componentes de formação nas duas situações anteriores. Verifica-se que a Componente de Formação Científica e a opção “nenhuma” das componentes indicadas, são de parecer “raramente” relativamente à pergunta 39. No entanto, os docentes e técnicos da componente de formação sociocultural a 3ª opção recai sobre a hipótese “sempre”, tal como a 4ª opção dos docentes e técnicos da componente de formação científica.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 53

(Q39: A preparação das aulas atende à implementação de estratégias diversificadas assentes na pedagogia diferenciada – Q04: Tempo de serviço)

Tabela 182 - Tabela de contingência C2 - 53

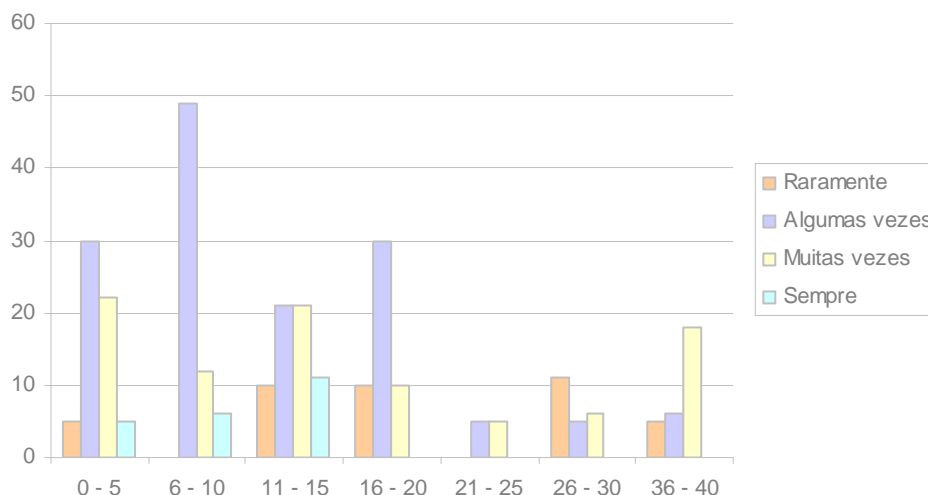
			Q39				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q04	0 - 5	Count	5	30	22	5	62
		% within Q04	8,1%	48,4%	35,5%	8,1%	100,0%
		% within Q39	12,2%	20,5%	23,4%	22,7%	20,5%
		% of Total	1,7%	9,9%	7,3%	1,7%	20,5%
	6 - 10	Count	0	49	12	6	67
		% within Q04	,0%	73,1%	17,9%	9,0%	100,0%
		% within Q39	,0%	33,6%	12,8%	27,3%	22,1%
		% of Total	,0%	16,2%	4,0%	2,0%	22,1%
	11 - 15	Count	10	21	21	11	63
		% within Q04	15,9%	33,3%	33,3%	17,5%	100,0%
		% within Q39	24,4%	14,4%	22,3%	50,0%	20,8%
		% of Total	3,3%	6,9%	6,9%	3,6%	20,8%
	16 - 20	Count	10	30	10	0	50
		% within Q04	20,0%	60,0%	20,0%	,0%	100,0%
		% within Q39	24,4%	20,5%	10,6%	,0%	16,5%
		% of Total	3,3%	9,9%	3,3%	,0%	16,5%
	21 - 25	Count	0	5	5	0	10
		% within Q04	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% within Q39	,0%	3,4%	5,3%	,0%	3,3%
		% of Total	,0%	1,7%	1,7%	,0%	3,3%
	26 - 30	Count	11	5	6	0	22
		% within Q04	50,0%	22,7%	27,3%	,0%	100,0%
		% within Q39	26,8%	3,4%	6,4%	,0%	7,3%
		% of Total	3,6%	1,7%	2,0%	,0%	7,3%
	36 - 40	Count	5	6	18	0	29
		% within Q04	17,2%	20,7%	62,1%	,0%	100,0%
		% within Q39	12,2%	4,1%	19,1%	,0%	9,6%
		% of Total	1,7%	2,0%	5,9%	,0%	9,6%
Total	Count	41	146	94	22	303	
	% within Q04	13,5%	48,2%	31,0%	7,3%	100,0%	
	% within Q39	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	13,5%	48,2%	31,0%	7,3%	100,0%	

Tabela 183 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-53

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	89,867 ^a	18	,000
N of Valid Cases	303		

a. 12 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,73.

Gráfico 118 - Correlação C2-53



A tabela de contingência que relaciona as variáveis em estudo inerentes às perguntas 39 e 4 aponta para uma tendência comum para a preferência de determinadas opções de resposta, nomeadamente:

- “algumas vezes” (48,2%).
- “muitas vezes” (31,0%);

Da observação realizada na tabela de contingência verifica-se que com excepção dos docentes ou técnicos com tempo de serviço entre 36-40 anos, os restantes consideram com maior significado, que a preparação das aulas nos CEF's atende à implementação de estratégias diversificadas assentes na pedagogia diferenciada “algumas vezes”. Já o grupo de docentes mencionados como excepção considera, preferencialmente, “muitas vezes”. Esta última resposta foi dada também pelos restantes docentes e técnicos como a 2ª resposta mais seleccionada, sendo de referir que as últimas respostas “sempre” com valores pouco significativos por docentes e técnicos com tempo de serviço entre 0-15 anos e as respostas “raramente” por docentes ou técnicos com tempo de serviço entre 11-20 anos e 26-40 anos.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 54

(Q39: A preparação das aulas atende à implementação de estratégias diversificadas assentes na pedagogia diferenciada – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 184 - Tabela de contingência C2 - 54

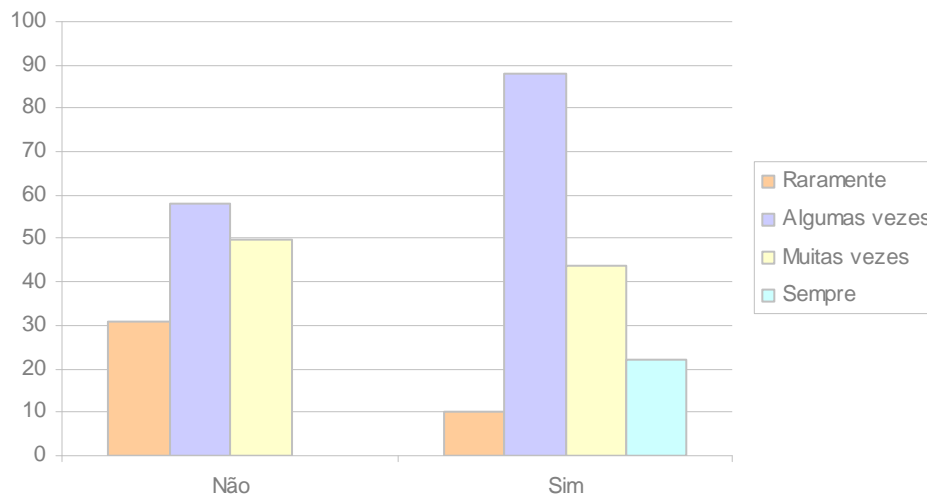
			Q39				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	31	58	50	0	139
		% within Q07	22,3%	41,7%	36,0%	,0%	100,0%
		% within Q39	75,6%	39,7%	53,2%	,0%	45,9%
		% of Total	10,2%	19,1%	16,5%	,0%	45,9%
	Sim	Count	10	88	44	22	164
		% within Q07	6,1%	53,7%	26,8%	13,4%	100,0%
		% within Q39	24,4%	60,3%	46,8%	100,0%	54,1%
		% of Total	3,3%	29,0%	14,5%	7,3%	54,1%
Total	Count	41	146	94	22	303	
	% within Q07	13,5%	48,2%	31,0%	7,3%	100,0%	
	% within Q39	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	13,5%	48,2%	31,0%	7,3%	100,0%	

Tabela 185 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-54

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,496 ^a	3	,000
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,09.

Gráfico 119 - Correlação C2-54



A tabela de contingência que relaciona as variáveis em estudo inerentes às perguntas 39 e 7 aponta para uma tendência comum para a preferência de determinadas opções de resposta, nomeadamente:

- “algumas vezes” (48,2%).
- “muitas vezes” (31,0%);

A análise da tabela de contingência relativa à relação entre a experiência nos CEF's à preparação de aulas atender à implementação de estratégias diversificadas assentes na pedagogia diferenciada, verifica-se que independentemente da experiência nos CEF's os docentes e técnicos consideraram preferencialmente com resposta “algumas vezes”, seguida de resposta “muitas vezes”. Contudo, relativamente à 3ª e 4ª respostas mais seleccionadas, verifica-se divergência de opiniões – os docentes e técnicos sem experiência nos CEF's nunca consideraram a resposta “sempre”, sendo a 3ª opção de resposta única e “raramente”. Já os docentes com experiência nos CEF's consideraram como 3ª opção “sempre” e 4ª opção “raramente”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 55

(Q39: A preparação das aulas atende à implementação de estratégias diversificadas assentes na pedagogia diferenciada – Q05: Situação profissional)

Tabela 186 - Tabela de contingência C2 - 55

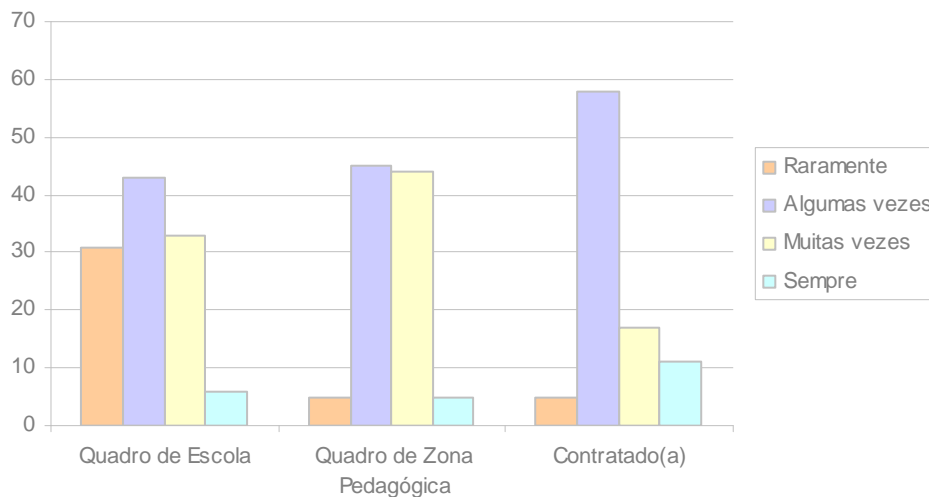
			Q39				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q05	Quadro de Escola	Count	31	43	33	6	113
		% within Q05	27,4%	38,1%	29,2%	5,3%	100,0%
		% within Q39	75,6%	29,5%	35,1%	27,3%	37,3%
		% of Total	10,2%	14,2%	10,9%	2,0%	37,3%
	Quadro de Zona Pedagógica	Count	5	45	44	5	99
		% within Q05	5,1%	45,5%	44,4%	5,1%	100,0%
		% within Q39	12,2%	30,8%	46,8%	22,7%	32,7%
		% of Total	1,7%	14,9%	14,5%	1,7%	32,7%
	Contratado(a)	Count	5	58	17	11	91
		% within Q05	5,5%	63,7%	18,7%	12,1%	100,0%
		% within Q39	12,2%	39,7%	18,1%	50,0%	30,0%
		% of Total	1,7%	19,1%	5,6%	3,6%	30,0%
Total	Count	41	146	94	22	303	
	% within Q05	13,5%	48,2%	31,0%	7,3%	100,0%	
	% within Q39	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	13,5%	48,2%	31,0%	7,3%	100,0%	

Tabela 187 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-55

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	47,390 ^a	6	,000
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,61.

Gráfico 120 - Correlação C2-55



A tabela de contingência que relaciona as variáveis em estudo inerentes às perguntas 39 e 5 aponta para uma tendência comum para a preferência de determinadas opções de resposta, nomeadamente:

- “algumas vezes” (48,2%);
- “muitas vezes” (31,0%).

Relativamente à análise da relação entre a questão 39 e a questão 5, a tabela de contingência indicia que na generalidade os docentes e técnicos consideram preferencialmente as mesmas respostas, independentemente da situação profissional:

- “algumas vezes” (38,1%; 45,5%; 63,7%).
- “muitas vezes” (29%; 44,4%; 18,7%);

Contudo, existe alguma divergência na 3ª resposta mais seleccionada sendo que os docentes/técnicos QE consideram “raramente” (27,4%), os docentes e técnicos QZP consideram igualmente as opções “raramente” e “sempre” (5%) e os docentes contratados “sempre” (21,1%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 56

(Q40: Os materiais pedagógicos são elaborados pelo(a) professor(a) devidamente adequados a cada turma de Curso de Educação e Formação, em detrimento de recursos já existentes – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 188 - Tabela de contingência C2 - 56

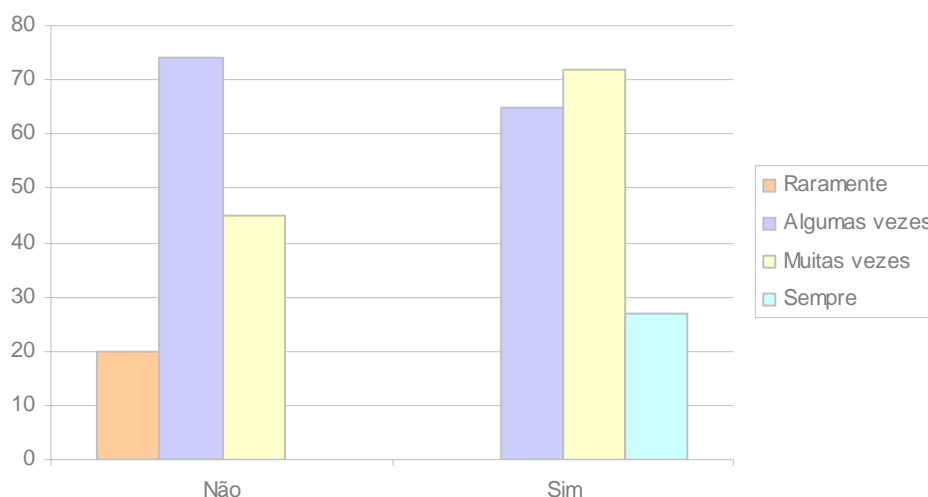
			Q40				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	20	74	45	0	139
		% within Q07	14,4%	53,2%	32,4%	,0%	100,0%
		% within Q40	100,0%	53,2%	38,5%	,0%	45,9%
		% of Total	6,6%	24,4%	14,9%	,0%	45,9%
	Sim	Count	0	65	72	27	164
		% within Q07	,0%	39,6%	43,9%	16,5%	100,0%
		% within Q40	,0%	46,8%	61,5%	100,0%	54,1%
		% of Total	,0%	21,5%	23,8%	8,9%	54,1%
Total	Count	20	139	117	27	303	
	% within Q07	6,6%	45,9%	38,6%	8,9%	100,0%	
	% within Q40	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	6,6%	45,9%	38,6%	8,9%	100,0%	

Tabela 189 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-56

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,106 ^a	3	,000
N of Valid Cases	303		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,17.

Gráfico 121 - Correlação C2-56



A análise dos dados da tabela de contingência remete para a generalidade das respostas dadas à questão 40.

- “algumas vezes” (45,9%).
- “muitas vezes” (38,6%);
- “sempre” (8,9%);
- “raramente” (6,6%).

Numa análise mais específica verifica-se que dependendo da experiência nos CEF’s assim divergem ou convergem as opiniões. Desta forma, os docentes ou técnicos com experiência nos CEF’s consideram que os materiais pedagógicos elaborados pelos professores devidamente adequados a cada turma de CEF, em detrimento dos recursos já existentes:

- “muitas vezes” (43,9%);
- “algumas vezes” (39,6%);
- “sempre” (16,5%).

Já os docentes e técnicos sem experiência nos CEF’s consideram:

- “algumas vezes” (53,2%).
- “muitas vezes” (32,4%);
- “raramente” (14,4%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 57

(Q41: Promovem-se o desenvolvimento de actividades potenciadoras do trabalho colaborativo e/ou de grupo – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 190 - Tabela de contingência C2 - 57

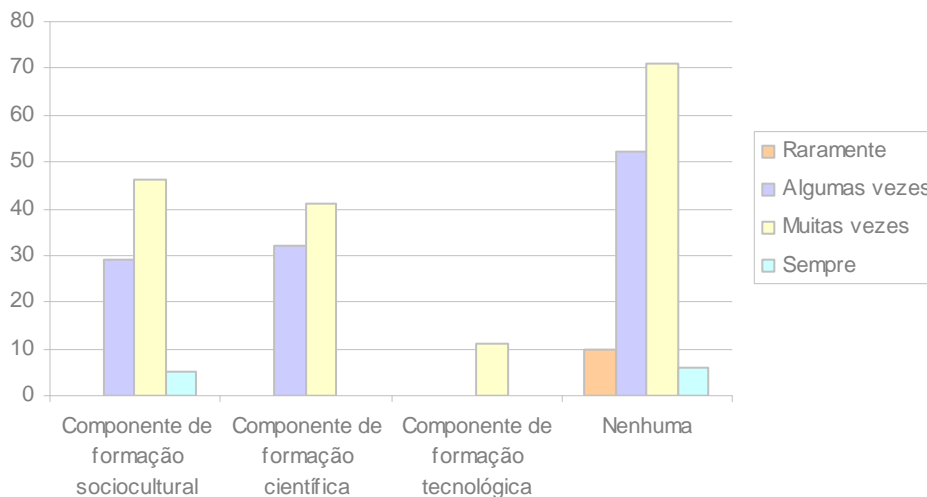
			Q41				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	10	47	76	6	139
		% within Q07	7,2%	33,8%	54,7%	4,3%	100,0%
		% within Q41	100,0%	41,6%	45,0%	54,5%	45,9%
		% of Total	3,3%	15,5%	25,1%	2,0%	45,9%
	Sim	Count	0	66	93	5	164
		% within Q07	,0%	40,2%	56,7%	3,0%	100,0%
		% within Q41	,0%	58,4%	55,0%	45,5%	54,1%
		% of Total	,0%	21,8%	30,7%	1,7%	54,1%
Total	Count	10	113	169	11	303	
	% within Q07	3,3%	37,3%	55,8%	3,6%	100,0%	
	% within Q41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	3,3%	37,3%	55,8%	3,6%	100,0%	

Tabela 191 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-57

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,956 ^a	9	,002
N of Valid Cases	303		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,36.

Gráfico 122 - Correlação C2-57



Relativamente à questão 41 sobre nos CEF's se promover o desenvolvimento de actividades potenciadoras do trabalho colaborativo e de grupo, verifica-se na tabela de contingência que os docentes e técnicos consideram que tal se verifica:

- “muitas vezes” (55,8%);
- “algumas vezes” (37,3%);
- “sempre” (3,65%);
- “raramente” (3,3%).

Estas opiniões são corroboradas, apesar dos diferentes valores percentuais pelas diversas componentes de formação. De realçar a componente de Formação Sociocultural cuja 3ª opção de resposta é “sempre” (6,25%); a componente de Formação Tecnológica cujos docentes e técnicos foram unânimes em considerar “muitas vezes” e a opção “nenhuma” componente de formação cuja 3ª e 4ª opção de resposta foi “raramente” (7,2%) e “sempre” (4,3%), respectivamente.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 58

(Q41: Promovem-se o desenvolvimento de actividades potenciadoras do trabalho colaborativo e/ou de grupo – Q08: Disciplina leccionada)

Tabela 192 - Tabela de contingência C2 - 58

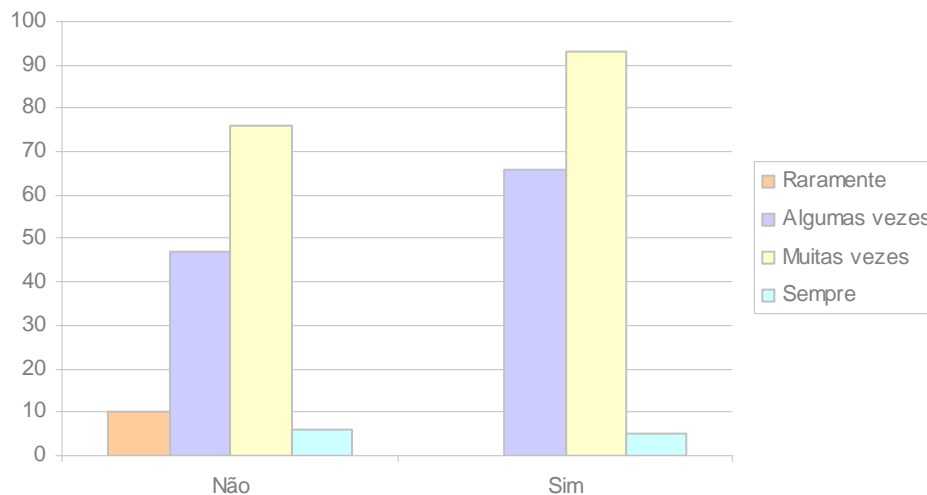
			Q41				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	0	29	46	5	80
		% within Q08	,0%	36,3%	57,5%	6,3%	100,0%
		% within Q41	,0%	25,7%	27,2%	45,5%	26,4%
		% of Total	,0%	9,6%	15,2%	1,7%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	0	32	41	0	73
		% within Q08	,0%	43,8%	56,2%	,0%	100,0%
		% within Q41	,0%	28,3%	24,3%	,0%	24,1%
		% of Total	,0%	10,6%	13,5%	,0%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	0	0	11	0	11
		% within Q08	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within Q41	,0%	,0%	6,5%	,0%	3,6%
		% of Total	,0%	,0%	3,6%	,0%	3,6%
	Nenhuma	Count	10	52	71	6	139
		% within Q08	7,2%	37,4%	51,1%	4,3%	100,0%
		% within Q41	100,0%	46,0%	42,0%	54,5%	45,9%
		% of Total	3,3%	17,2%	23,4%	2,0%	45,9%
Total	Count	10	113	169	11	303	
	% within Q08	3,3%	37,3%	55,8%	3,6%	100,0%	
	% within Q41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	3,3%	37,3%	55,8%	3,6%	100,0%	

Tabela 193 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-58

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,022 ^a	3	,005
N of Valid Cases	303		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,59.

Gráfico 123 - Correlação C2-58



Relativamente à questão 41 sobre nos CEF's se promover o desenvolvimento de actividades potenciadoras do trabalho colaborativo e de grupo, verifica-se na tabela de contingência que os docentes e técnicos consideram que tal se verifica:

- “muitas vezes” (55,8%);
- “algumas vezes” (37,3%);
- “sempre” (3,65%);
- “raramente” (3,3%).

A experiência nos CEF's parece não influenciar as primeiras opções de resposta à questão 41 dos docentes e técnicos, já que em ambas as situações recaem preferencialmente sobre:

- “muitas vezes” (54,7%; 56,7%);
- “algumas vezes” (33,8%; 40%).

As diferenças surgem na 3ª e 4ª opções de respostas, onde os docentes e técnicos sem experiência consideram:

- “raramente” (7,1%).
- “sempre” (4,3%).

Já os docentes com experiência consideram a opção “sempre” (3%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 59

(Q42: *Dinamizam-se actividades que desenvolvem a autonomia e o espírito crítico dos alunos* – Q08: *Disciplina leccionada*)

Tabela 194 - Tabela de contingência C2 - 59

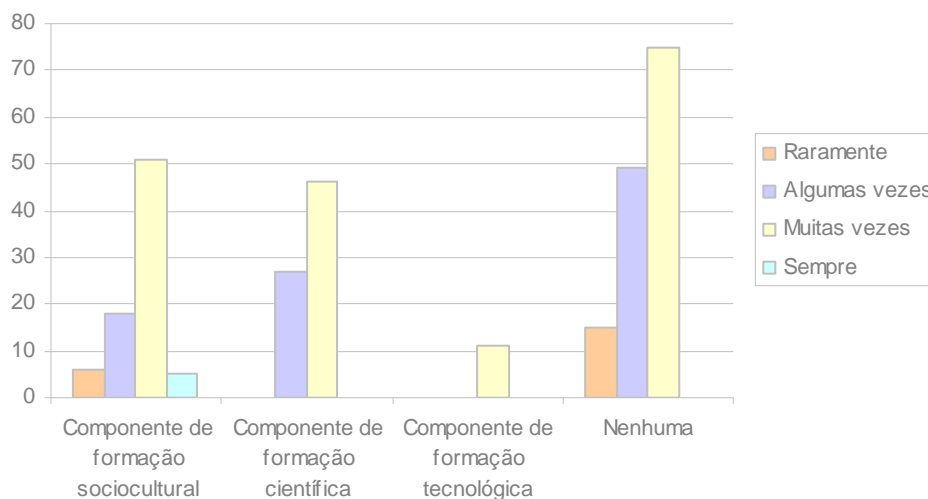
			Q42				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	6	18	51	5	80
		% within Q08	7,5%	22,5%	63,8%	6,3%	100,0%
		% within Q42	28,6%	19,1%	27,9%	100,0%	26,4%
		% of Total	2,0%	5,9%	16,8%	1,7%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	0	27	46	0	73
		% within Q08	,0%	37,0%	63,0%	,0%	100,0%
		% within Q42	,0%	28,7%	25,1%	,0%	24,1%
		% of Total	,0%	8,9%	15,2%	,0%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	0	0	11	0	11
		% within Q08	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within Q42	,0%	,0%	6,0%	,0%	3,6%
		% of Total	,0%	,0%	3,6%	,0%	3,6%
	Nenhuma	Count	15	49	75	0	139
		% within Q08	10,8%	35,3%	54,0%	,0%	100,0%
		% within Q42	71,4%	52,1%	41,0%	,0%	45,9%
		% of Total	5,0%	16,2%	24,8%	,0%	45,9%
Total	Count	21	94	183	5	303	
	% within Q08	6,9%	31,0%	60,4%	1,7%	100,0%	
	% within Q42	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	6,9%	31,0%	60,4%	1,7%	100,0%	

Tabela 195 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-59

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,752 ^a	9	,000
N of Valid Cases	303		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

Gráfico 124 - Correlação C2-59



A tabela de contingência relaciona a informação relativa às variáveis em estudo, sendo que na generalidade das respostas se verifica que a amostra considera:

- “muitas vezes” (60,4%);
- “algumas vezes” (31%);
- “raramente” (6,9%);
- “sempre” (1,7%).

Neste sentido, docentes e técnicos das diferentes componentes de formação assumem idênticos pareceres em relação à opinião que manifestaram sobre a dinamização de actividades desenvolver a autonomia e o espírito crítico dos alunos. Esta vai de encontro aos resultados gerais já enunciados. É de realçar que na componente de Formação Sociocultural os docentes e técnicos, apesar de pouco significativamente, também manifestaram a sua opinião em relação à questão em causa como “raramente” e “sempre”. Na opção “nenhuma” das componentes, os docentes e técnicos também manifestaram ainda em relação à mesma questão, à opinião raramente (10 %).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 60

(Q42: Dinamizam-se actividades que desenvolvem a autonomia e o espírito crítico dos alunos – Q06: Departamento curricular)

Tabela 196 - Tabela de contingência C2 - 60

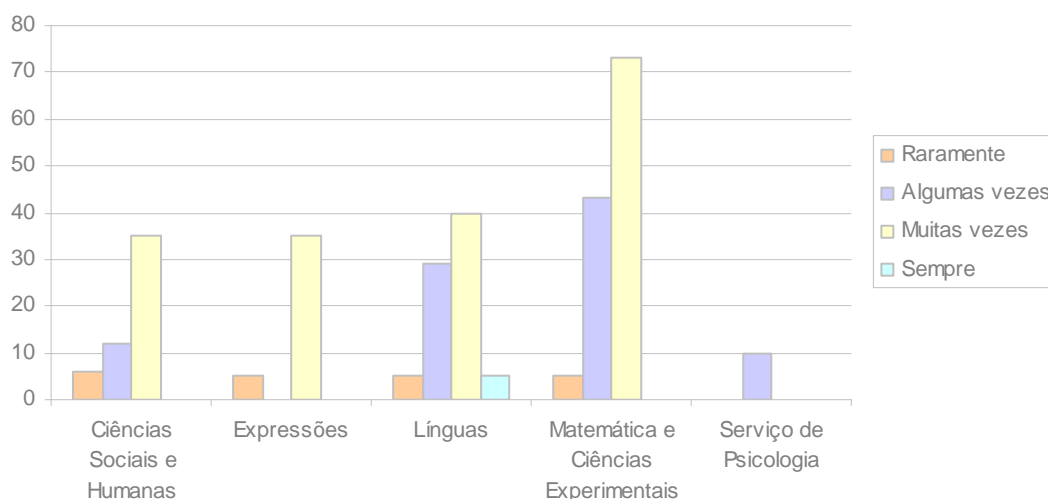
			Q42				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q06	Ciências Sociais e Humanas	Count	6	12	35	0	53
		% within Q06	11,3%	22,6%	66,0%	,0%	100,0%
		% within Q42	28,6%	12,8%	19,1%	,0%	17,5%
		% of Total	2,0%	4,0%	11,6%	,0%	17,5%
	Expressões	Count	5	0	35	0	40
		% within Q06	12,5%	,0%	87,5%	,0%	100,0%
		% within Q42	23,8%	,0%	19,1%	,0%	13,2%
		% of Total	1,7%	,0%	11,6%	,0%	13,2%
	Línguas	Count	5	29	40	5	79
		% within Q06	6,3%	36,7%	50,6%	6,3%	100,0%
		% within Q42	23,8%	30,9%	21,9%	100,0%	26,1%
		% of Total	1,7%	9,6%	13,2%	1,7%	26,1%
	Matemática e Ciências Experimentais	Count	5	43	73	0	121
		% within Q06	4,1%	35,5%	60,3%	,0%	100,0%
		% within Q42	23,8%	45,7%	39,9%	,0%	39,9%
		% of Total	1,7%	14,2%	24,1%	,0%	39,9%
	Serviço de Psicologia	Count	0	10	0	0	10
		% within Q06	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q42	,0%	10,6%	,0%	,0%	3,3%
		% of Total	,0%	3,3%	,0%	,0%	3,3%
Total	Count	21	94	183	5	303	
	% within Q06	6,9%	31,0%	60,4%	1,7%	100,0%	
	% within Q42	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	6,9%	31,0%	60,4%	1,7%	100,0%	

Tabela 197 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-60

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	62,538 ^a	12	,000
N of Valid Cases	303		

a. 9 cells (45,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Gráfico 125 - Correlação C2-60



A tabela de contingência relaciona a informação relativa às variáveis em estudo, sendo que na generalidade das respostas se verifica que a amostra considera:

- “muitas vezes” (60,4%);
- “algumas vezes” (31%);
- “raramente” (6,9%);
- “sempre” (1,7%).

Os professores e técnicos dos diferentes Departamentos Curriculares, emitiram preferencialmente as mesmas opiniões: “muitas vezes”; “algumas vezes”; “raramente” sendo de referir que apenas o Departamento de Línguas manifestou a opinião “sempre” (6,3%), os SPO manifestaram unanimidade ao considerar “algumas vezes” como a única opção.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 61

(Q42: *Dinamizam-se actividades que desenvolvem a autonomia e o espírito crítico dos alunos – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação*)

Tabela 198 - Tabela de contingência C2 - 61

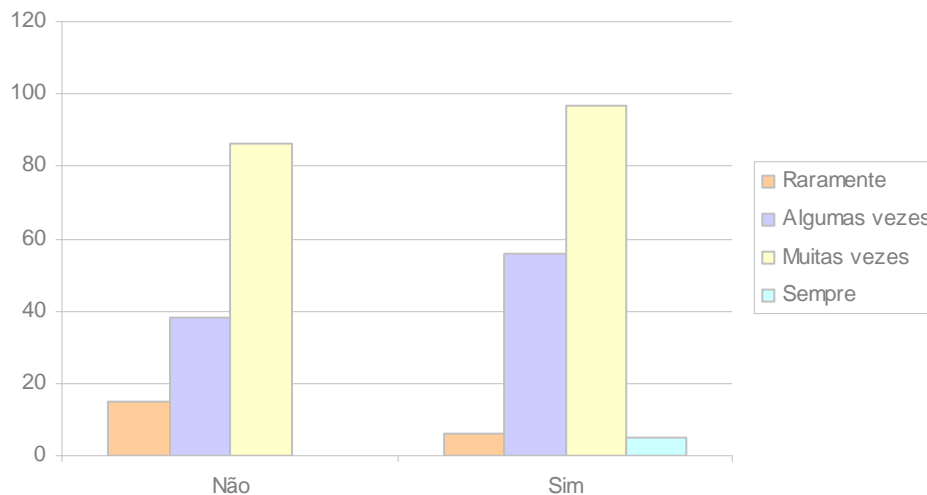
			Q42				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	15	38	86	0	139
		% within Q07	10,8%	27,3%	61,9%	,0%	100,0%
		% within Q42	71,4%	40,4%	47,0%	,0%	45,9%
		% of Total	5,0%	12,5%	28,4%	,0%	45,9%
	Sim	Count	6	56	97	5	164
		% within Q07	3,7%	34,1%	59,1%	3,0%	100,0%
		% within Q42	28,6%	59,6%	53,0%	100,0%	54,1%
		% of Total	2,0%	18,5%	32,0%	1,7%	54,1%
Total	Count	21	94	183	5	303	
	% within Q07	6,9%	31,0%	60,4%	1,7%	100,0%	
	% within Q42	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	6,9%	31,0%	60,4%	1,7%	100,0%	

Tabela 199 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-61

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,977 ^a	3	,012
N of Valid Cases	303		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,29.

Gráfico 126 - Correlação C2-61



A tabela de contingência relaciona a informação relativa às variáveis em estudo, sendo que na generalidade das respostas se verifica que a amostra considera:

- “muitas vezes” (60,4%);
- “algumas vezes” (31%);
- “raramente” (6,9%);
- “sempre” (1,7%).

Relativamente à dinamização de actividades a desenvolver a autonomia e o espírito crítico dos alunos, o parecer dos professores e técnicos com ou sem experiências nos CEF's é sensivelmente a mesma:

- “muitas vezes” (59,1%; 61,9%);
- “algumas vezes” (34,1%; 27,3%);
- “raramente” (3,6%; 10,8%);

É de ressaltar que apenas os professores e técnicos com experiência seleccionaram a opção “sempre” (3,0%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 62

(Q44: O domínio das atitudes e valores assume especial relevância nos critérios de avaliação – Q06: Departamento curricular)

Tabela 200 - Tabela de contingência C2 - 62

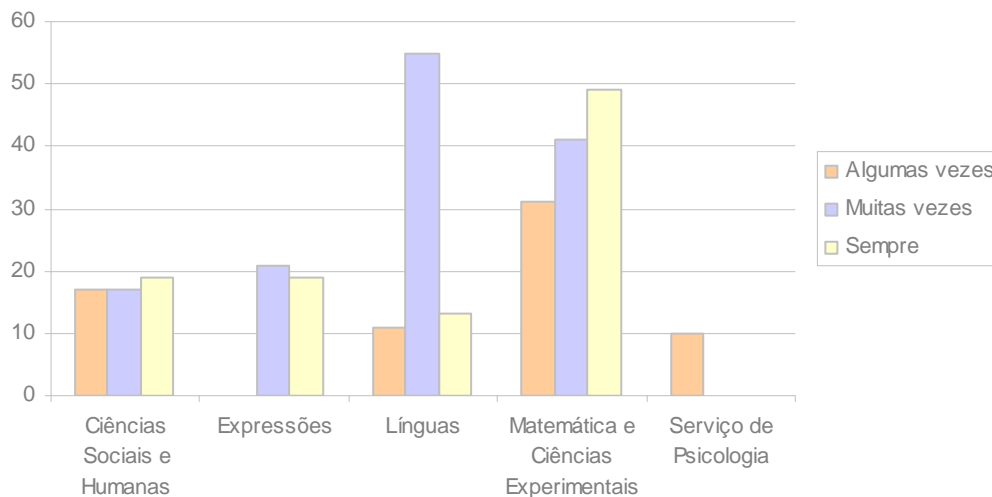
			Q44			Total
			Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q06	Ciências Sociais e Humanas	Count	17	17	19	53
		% within Q06	32,1%	32,1%	35,8%	100,0%
		% within Q44	24,6%	12,7%	19,0%	17,5%
		% of Total	5,6%	5,6%	6,3%	17,5%
	Expressões	Count	0	21	19	40
		% within Q06	,0%	52,5%	47,5%	100,0%
		% within Q44	,0%	15,7%	19,0%	13,2%
		% of Total	,0%	6,9%	6,3%	13,2%
	Línguas	Count	11	55	13	79
		% within Q06	13,9%	69,6%	16,5%	100,0%
		% within Q44	15,9%	41,0%	13,0%	26,1%
		% of Total	3,6%	18,2%	4,3%	26,1%
	Matemática e Ciências Experimentais	Count	31	41	49	121
		% within Q06	25,6%	33,9%	40,5%	100,0%
		% within Q44	44,9%	30,6%	49,0%	39,9%
		% of Total	10,2%	13,5%	16,2%	39,9%
	Serviço de Psicologia	Count	10	0	0	10
		% within Q06	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q44	14,5%	,0%	,0%	3,3%
		% of Total	3,3%	,0%	,0%	3,3%
Total	Count	69	134	100	303	
	% within Q06	22,8%	44,2%	33,0%	100,0%	
	% within Q44	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	22,8%	44,2%	33,0%	100,0%	

Tabela 201 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-62

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	76,308 ^a	8	,000
N of Valid Cases	303		

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,28.

Gráfico 127 - Correlação C2-62



A tabela de contingência aponta para alguma divergência de opiniões emitidas pelos docentes e técnicos dos diferentes departamentos curriculares face à questão 44, em que se pretende avaliar se o domínio das atitudes e valores assume especial relevância nos critérios de avaliação. Os Departamentos de Expressões e Línguas assumem preferências idênticas, “muitas vezes” e “algumas vezes”. Os Departamentos de ciências Sociais e Humanas e os de Matemática e Ciências Experimentais também assumem preferências idênticas: “sempre” e “muitas vezes”.

Contudo é de salvaguardar a inexistência de respostas “raramente”, bem como a existência de respostas “algumas vezes” dadas por todos os departamentos com exceção do Departamento de Expressões. De notar ainda que os SPO, por unanimidade, apenas consideraram uma possibilidade de resposta “algumas vezes”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 63

(Q50: A realização de reuniões semanais é importante para a definição de medidas/estratégias a implementar na turma, bem como para o acompanhamento atento e individualizado de cada aluno – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 202 - Tabela de contingência C2 - 63

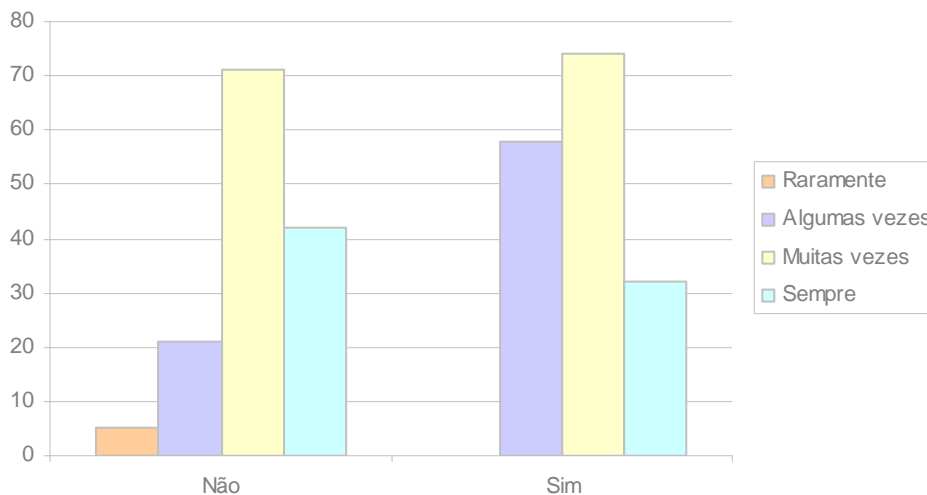
			Q50				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	5	21	71	42	139
		% within Q07	3,6%	15,1%	51,1%	30,2%	100,0%
		% within Q50	100,0%	26,6%	49,0%	56,8%	45,9%
		% of Total	1,7%	6,9%	23,4%	13,9%	45,9%
	Sim	Count	0	58	74	32	164
		% within Q07	,0%	35,4%	45,1%	19,5%	100,0%
		% within Q50	,0%	73,4%	51,0%	43,2%	54,1%
		% of Total	,0%	19,1%	24,4%	10,6%	54,1%
Total	Count	5	79	145	74	303	
	% within Q07	1,7%	26,1%	47,9%	24,4%	100,0%	
	% within Q50	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,7%	26,1%	47,9%	24,4%	100,0%	

Tabela 203 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-63

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,828 ^a	3	,000
N of Valid Cases	303		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,29.

Gráfico 128 - Correlação C2-63



Os dados registados na tabela de contingência indicam que a maioria dos docentes e técnicos com e sem experiência nos CEF's consideram que “muitas vezes” a realização de reuniões semanais é importante para a definição de medidas/estratégias a implementar na turma, bem como para o acompanhamento atento e individualizado de cada aluno.

No entanto, apesar de na situação anterior existir convergência de opiniões, nas seguintes situações já se verifica divergência.

Por este motivo, salienta-se que os docentes e técnicos sem experiência nos CEF's consideram após a resposta “muitas vezes”, as seguintes respostas

- “algumas vezes” (35,4%);
- “sempre” (19,5%).

Nas mesmas condições os docentes e técnicos sem experiência nos CEF's são de opinião:

- “sempre” (30,2%);
- “algumas vezes” (15,1%);
- “raramente” (3,6%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 64

(Q51: Na generalidade, a prática pedagógica aplicada ao ensino regular é similar à dos Cursos de Educação e Formação – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 204 - Tabela de contingência C2 - 64

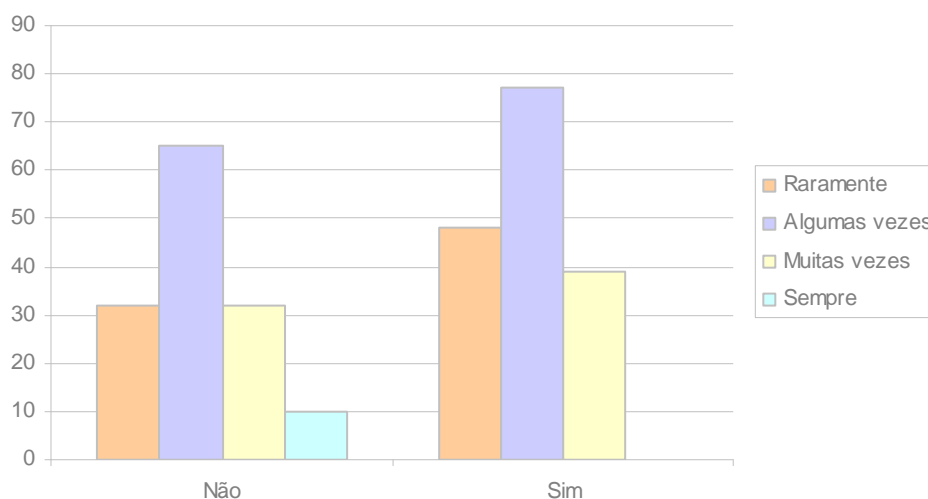
			Q51				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	32	65	32	10	139
		% within Q07	23,0%	46,8%	23,0%	7,2%	100,0%
		% within Q51	40,0%	45,8%	45,1%	100,0%	45,9%
		% of Total	10,6%	21,5%	10,6%	3,3%	45,9%
	Sim	Count	48	77	39	0	164
		% within Q07	29,3%	47,0%	23,8%	,0%	100,0%
		% within Q51	60,0%	54,2%	54,9%	,0%	54,1%
		% of Total	15,8%	25,4%	12,9%	,0%	54,1%
Total	Count	80	142	71	10	303	
	% within Q07	26,4%	46,9%	23,4%	3,3%	100,0%	
	% within Q51	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	26,4%	46,9%	23,4%	3,3%	100,0%	

Tabela 205 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-64

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,930 ^a	3	,005
N of Valid Cases	303		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,59.

Gráfico 129 - Correlação C2-64



A tabela de contingência indicia que os docentes e técnicos sem experiência manifestam preferencialmente que “algumas vezes” e na generalidade a prática pedagógica aplicada ao ensino regular é similar ao dos Cursos de Educação e Formação. Nas restantes opções de resposta, verificam-se divergências pelo que se salienta que os docentes sem experiência nos CEF’s consideram logo a seguir a opção “algumas vezes”; “raramente” e “muitas vezes” (23%); “sempre” (7,1%). Já os docentes com experiência nos CEF’s consideram: “raramente” (29,3%) e “muitas vezes” (23,8%).

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 65

(Q51: Na generalidade, a prática pedagógica aplicada ao ensino regular é similar à dos Cursos de Educação e Formação – Q06: Departamento curricular)

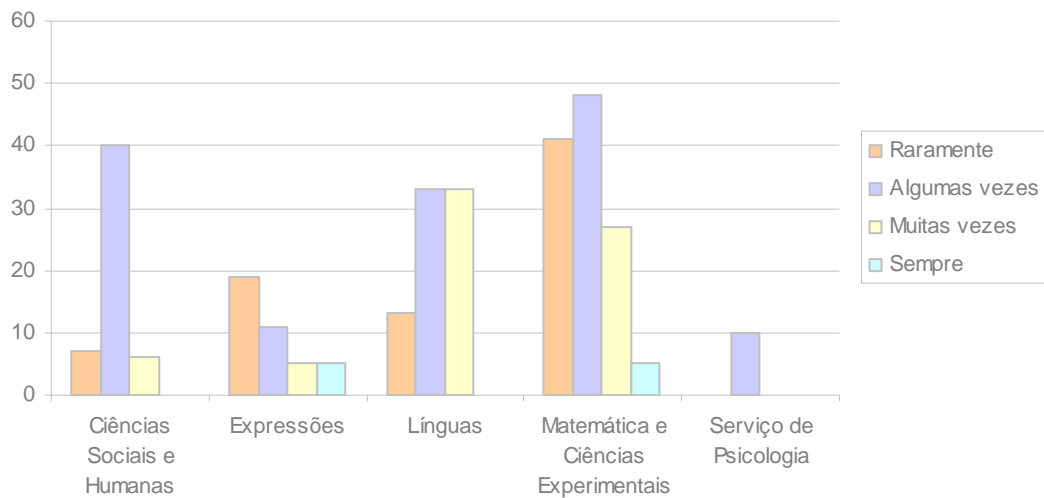
Tabela 206 - Tabela de contingência C2 - 65

			Q51				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q06	Ciências Sociais e Humanas	Count	7	40	6	0	53
		% within Q06	13,2%	75,5%	11,3%	,0%	100,0%
		% within Q51	8,8%	28,2%	8,5%	,0%	17,5%
		% of Total	2,3%	13,2%	2,0%	,0%	17,5%
	Expressões	Count	19	11	5	5	40
		% within Q06	47,5%	27,5%	12,5%	12,5%	100,0%
		% within Q51	23,8%	7,7%	7,0%	50,0%	13,2%
		% of Total	6,3%	3,6%	1,7%	1,7%	13,2%
	Línguas	Count	13	33	33	0	79
		% within Q06	16,5%	41,8%	41,8%	,0%	100,0%
		% within Q51	16,3%	23,2%	46,5%	,0%	26,1%
		% of Total	4,3%	10,9%	10,9%	,0%	26,1%
	Matemática e Ciências Experimentais	Count	41	48	27	5	121
		% within Q06	33,9%	39,7%	22,3%	4,1%	100,0%
		% within Q51	51,3%	33,8%	38,0%	50,0%	39,9%
		% of Total	13,5%	15,8%	8,9%	1,7%	39,9%
Serviço de Psicologia	Count	0	10	0	0	10	
	% within Q06	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% within Q51	,0%	7,0%	,0%	,0%	3,3%	
	% of Total	,0%	3,3%	,0%	,0%	3,3%	
Total	Count	80	142	71	10	303	
	% within Q06	26,4%	46,9%	23,4%	3,3%	100,0%	
	% within Q51	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	26,4%	46,9%	23,4%	3,3%	100,0%	

Tabela 207 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-65

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	72,962 ^a	12	,000
N of Valid Cases	303		

a. 8 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

Gráfico 130 - Correlação C2-65

No que concerne à opinião dos docentes e técnicos dos departamentos curriculares e à sua relação com o facto de na generalidade, a pratica pedagógica aplicada ao ensino regular, ser similar à dos CEF's, verifica-se que todos os departamentos com excepção do de Expressões, consideram que tal se verifica “algumas vezes”, assim como todos os técnicos do SPO. Os docentes e técnicos do Departamento de Expressões opinaram, preferencialmente, pela resposta “raramente”. No que respeita às 2^{as} e 3^{as} opções de resposta há novamente tendência para as mesmas opções, com excepção do Departamento de Expressões. Assim, e por ordem de preferência, seguem-se as respostas “raramente”; “muitas vezes” e “sempre”.

Já os docentes e técnicos do Departamento de Expressões manifestaram as suas opiniões para “raramente”; “muitas vezes” e “sempre”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 66

(Q51: Na generalidade, a prática pedagógica aplicada ao ensino regular é similar à dos Cursos de Educação e Formação – Q08: Disciplina leccionada)

Tabela 208 - Tabela de contingência C2 - 66

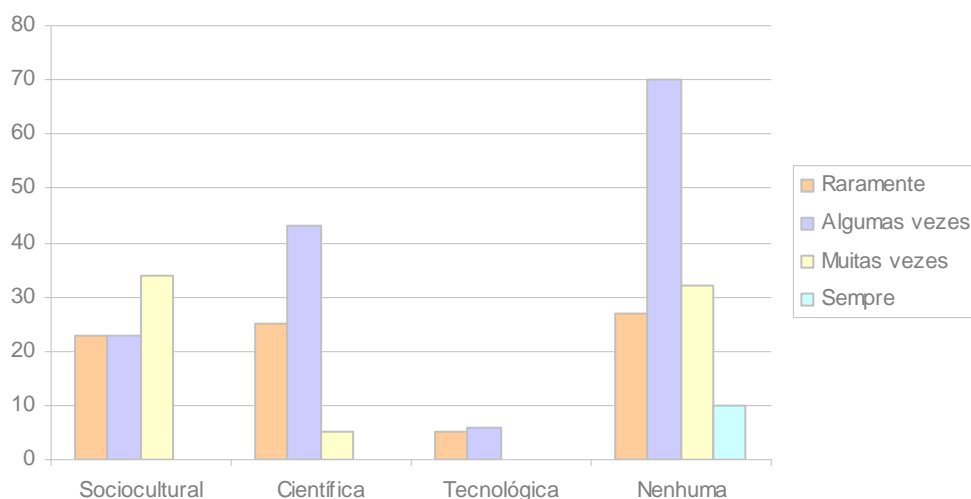
			Q51				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q08	Componente de formação sociocultural	Count	23	23	34	0	80
		% within Q08	28,8%	28,8%	42,5%	,0%	100,0%
		% within Q51	28,8%	16,2%	47,9%	,0%	26,4%
		% of Total	7,6%	7,6%	11,2%	,0%	26,4%
	Componente de formação científica	Count	25	43	5	0	73
		% within Q08	34,2%	58,9%	6,8%	,0%	100,0%
		% within Q51	31,3%	30,3%	7,0%	,0%	24,1%
		% of Total	8,3%	14,2%	1,7%	,0%	24,1%
	Componente de formação tecnológica	Count	5	6	0	0	11
		% within Q08	45,5%	54,5%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q51	6,3%	4,2%	,0%	,0%	3,6%
		% of Total	1,7%	2,0%	,0%	,0%	3,6%
	Nenhuma	Count	27	70	32	10	139
		% within Q08	19,4%	50,4%	23,0%	7,2%	100,0%
		% within Q51	33,8%	49,3%	45,1%	100,0%	45,9%
		% of Total	8,9%	23,1%	10,6%	3,3%	45,9%
Total	Count	80	142	71	10	303	
	% within Q08	26,4%	46,9%	23,4%	3,3%	100,0%	
	% within Q51	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	26,4%	46,9%	23,4%	3,3%	100,0%	

Tabela 209 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-66

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,670 ^a	9	,000
N of Valid Cases	303		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,36.

Gráfico 131 - Correlação C2-66



Analisando o cruzamento entre as componentes de formação e a questão 51, verifica-se que com exceção dos docentes e técnicos da Componente de Formação Sociocultural, a maioria considerou que “algumas vezes” e na generalidade, a prática pedagógica aplicada ao ensino regular é similar à dos Cursos de Educação e Formação. Como 2ª opção preferencial todos os docentes e técnicos das diferentes componentes, com exceção da opção nenhuma dos componentes consideraram a resposta “raramente”, e “muitas vezes”, respectivamente.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 67

(Q58: No final dos cursos, os alunos revelam uma melhoria significativa no que respeita à sua motivação, ao seu interesse e ao seu aproveitamento escolar – Q07: Exercício de funções nos Cursos de Educação e Formação)

Tabela 210 - Tabela de contingência C2 - 67

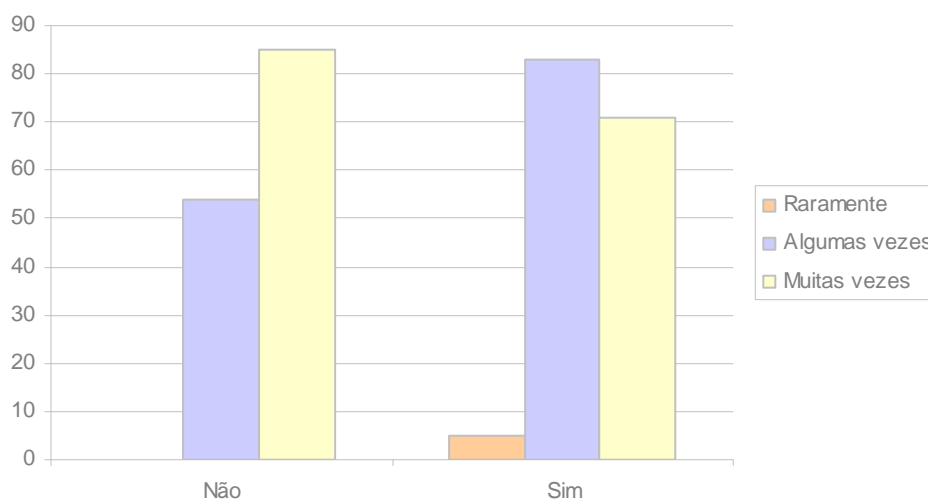
			Q58				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q07	Não	Count	0	54	85	0	139
		% within Q07	,0%	38,8%	61,2%	,0%	100,0%
		% within Q58	,0%	39,4%	54,5%	,0%	45,9%
		% of Total	,0%	17,8%	28,1%	,0%	45,9%
	Sim	Count	5	83	71	5	164
		% within Q07	3,0%	50,6%	43,3%	3,0%	100,0%
		% within Q58	100,0%	60,6%	45,5%	100,0%	54,1%
		% of Total	1,7%	27,4%	23,4%	1,7%	54,1%
Total	Count	5	137	156	5	303	
	% within Q07	1,7%	45,2%	51,5%	1,7%	100,0%	
	% within Q58	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,7%	45,2%	51,5%	1,7%	100,0%	

Tabela 211 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-67

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,437 ^a	3	,001
N of Valid Cases	303		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,29.

Gráfico 132 - Correlação C2-67



Na relação estabelecida entre a experiência nos CEF's e a opinião sobre a questão 58, ressalta a divergência de opiniões entre os docentes e técnicos com e sem experiências nos CEF's.

Assim, os docentes e técnicos com experiência nos CEF's são de parecer que “algumas vezes” (50,6%), no final dos cursos, os alunos revelam uma melhoria significativa no que respeita à sua motivação, ao seu interesse e ao seu aproveitamento. Seguidamente, verifica-se que ainda nesta parte da amostra, os docentes e técnicos se manifestaram opinando “muitas vezes” (43,3%).

Já os docentes e técnicos sem experiência efectiva nos CEF's consideram que tal se verifica:

- “muitas vezes” (61,2%).
- “algumas vezes” (38,8%);

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 68

(Q58: No final dos cursos, os alunos revelam uma melhoria significativa no que respeita à sua motivação, ao seu interesse e ao seu aproveitamento escolar – Q06: Departamento curricular)

Tabela 212 - Tabela de contingência C2 - 68

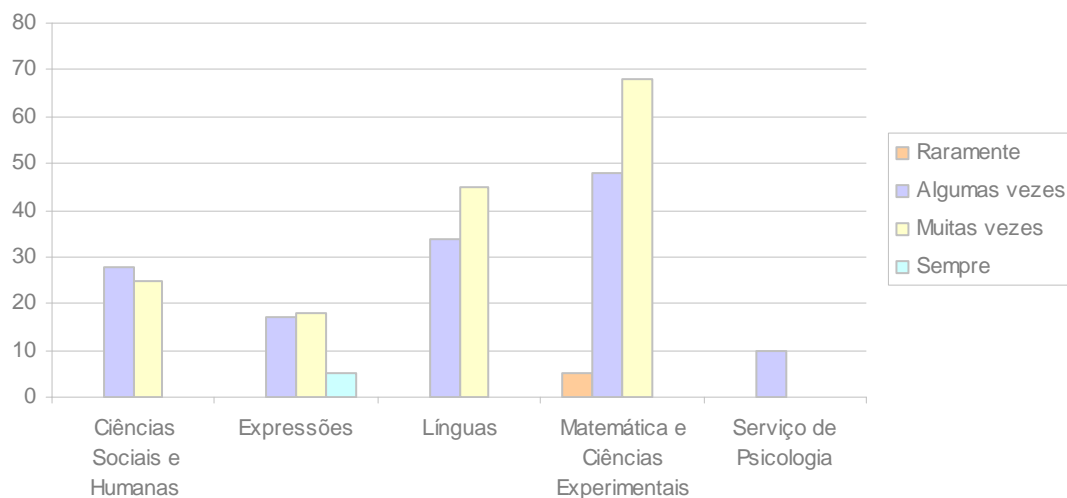
			Q58				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q06	Ciências Sociais e Humanas	Count	0	28	25	0	53
		% within Q06	,0%	52,8%	47,2%	,0%	100,0%
		% within Q58	,0%	20,4%	16,0%	,0%	17,5%
		% of Total	,0%	9,2%	8,3%	,0%	17,5%
	Expressões	Count	0	17	18	5	40
		% within Q06	,0%	42,5%	45,0%	12,5%	100,0%
		% within Q58	,0%	12,4%	11,5%	100,0%	13,2%
		% of Total	,0%	5,6%	5,9%	1,7%	13,2%
	Línguas	Count	0	34	45	0	79
		% within Q06	,0%	43,0%	57,0%	,0%	100,0%
		% within Q58	,0%	24,8%	28,8%	,0%	26,1%
		% of Total	,0%	11,2%	14,9%	,0%	26,1%
	Matemática e Ciências Experimentais	Count	5	48	68	0	121
		% within Q06	4,1%	39,7%	56,2%	,0%	100,0%
		% within Q58	100,0%	35,0%	43,6%	,0%	39,9%
		% of Total	1,7%	15,8%	22,4%	,0%	39,9%
	Serviço de Psicologia	Count	0	10	0	0	10
		% within Q06	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Q58	,0%	7,3%	,0%	,0%	3,3%
		% of Total	,0%	3,3%	,0%	,0%	3,3%
Total	Count	5	137	156	5	303	
	% within Q06	1,7%	45,2%	51,5%	1,7%	100,0%	
	% within Q58	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,7%	45,2%	51,5%	1,7%	100,0%	

Tabela 213 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-68

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	55,334 ^a	12	,000
N of Valid Cases	303		

a. 11 cells (55,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Gráfico 133 - Correlação C2-68



Relativamente à questão 58, os docentes e técnicos dos Departamentos de Expressões, de Línguas, Matemática e Ciências Experimentais, opinaram, preferencialmente que, “muitas vezes” (43%), no final dos cursos, os alunos revelam uma melhoria significativa no que respeita à sua motivação ao seu interesse e ao seu aproveitamento escolar, seguido da opinião “algumas vezes”. Já os docentes e técnicos do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, relativamente à questão 58 fora, preferencialmente, de parecer “algumas vezes” seguido de “muitas vezes”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 69

(Q58: No final dos cursos, os alunos revelam uma melhoria significativa no que respeita à sua motivação, ao seu interesse e ao seu aproveitamento escolar – Q05: Situação profissional)

Tabela 214 - Tabela de contingência C2 - 69

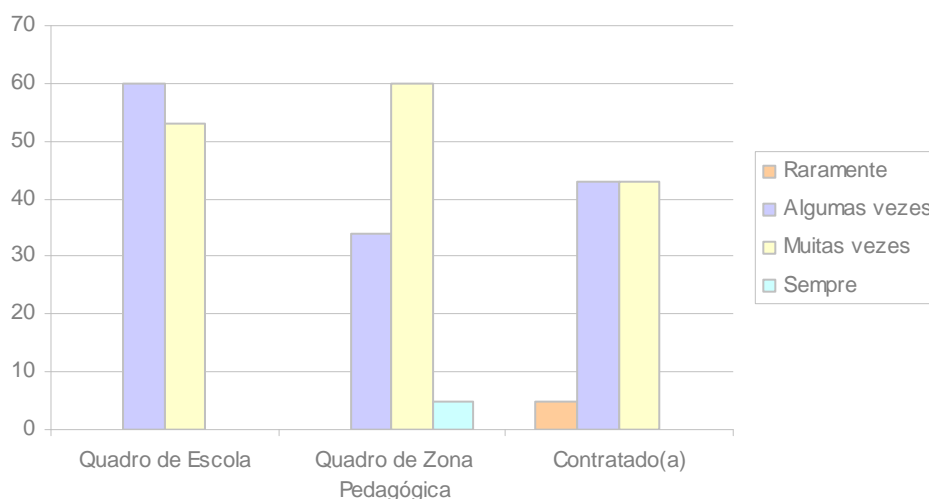
			Q58				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q05	Quadro de Escola	Count	0	60	53	0	113
		% within Q05	,0%	53,1%	46,9%	,0%	100,0%
		% within Q58	,0%	43,8%	34,0%	,0%	37,3%
		% of Total	,0%	19,8%	17,5%	,0%	37,3%
	Quadro de Zona Pedagógica	Count	0	34	60	5	99
		% within Q05	,0%	34,3%	60,6%	5,1%	100,0%
		% within Q58	,0%	24,8%	38,5%	100,0%	32,7%
		% of Total	,0%	11,2%	19,8%	1,7%	32,7%
	Contratado(a)	Count	5	43	43	0	91
		% within Q05	5,5%	47,3%	47,3%	,0%	100,0%
		% within Q58	100,0%	31,4%	27,6%	,0%	30,0%
		% of Total	1,7%	14,2%	14,2%	,0%	30,0%
Total	Count	5	137	156	5	303	
	% within Q05	1,7%	45,2%	51,5%	1,7%	100,0%	
	% within Q58	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,7%	45,2%	51,5%	1,7%	100,0%	

Tabela 215 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-69

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,553 ^a	6	,000
N of Valid Cases	303		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

Gráfico 134 - Correlação C2-69



A análise dos dados registados na tabela de contingência sugerem que os docentes QE e contratados manifestaram preferencialmente o mesmo parecer “algumas vezes”, seguido de “muitas vezes” relativamente à questão 58, sendo que os docentes QZP manifestam preferencialmente a opinião de “muitas vezes”, seguido de “algumas vezes”. Note-se que sem grande significado, apenas os docentes e técnicos contratados seleccionaram a opção “raramente”, assim como os QZP a opção “sempre”.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

Correlação C2 – 70

(Q58: No final dos cursos, os alunos revelam uma melhoria significativa no que respeita à sua motivação, ao seu interesse e ao seu aproveitamento escolar – Q04: Tempo de serviço)

Tabela 216 - Tabela de contingência C2 - 70

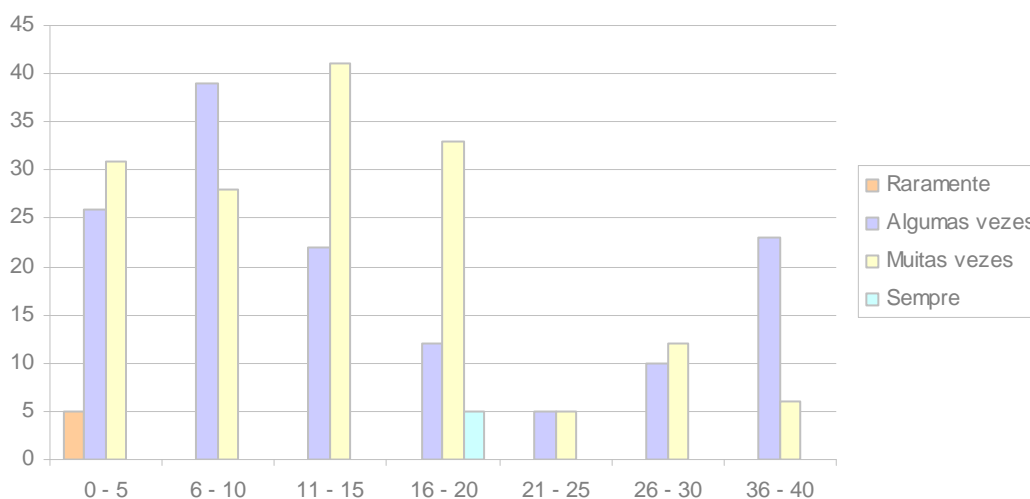
			Q58				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Q04	0 - 5	Count	5	26	31	0	62
		% within Q04	8,1%	41,9%	50,0%	,0%	100,0%
		% within Q58	100,0%	19,0%	19,9%	,0%	20,5%
		% of Total	1,7%	8,6%	10,2%	,0%	20,5%
	6 - 10	Count	0	39	28	0	67
		% within Q04	,0%	58,2%	41,8%	,0%	100,0%
		% within Q58	,0%	28,5%	17,9%	,0%	22,1%
		% of Total	,0%	12,9%	9,2%	,0%	22,1%
	11 - 15	Count	0	22	41	0	63
		% within Q04	,0%	34,9%	65,1%	,0%	100,0%
		% within Q58	,0%	16,1%	26,3%	,0%	20,8%
		% of Total	,0%	7,3%	13,5%	,0%	20,8%
	16 - 20	Count	0	12	33	5	50
		% within Q04	,0%	24,0%	66,0%	10,0%	100,0%
		% within Q58	,0%	8,8%	21,2%	100,0%	16,5%
		% of Total	,0%	4,0%	10,9%	1,7%	16,5%
	21 - 25	Count	0	5	5	0	10
		% within Q04	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% within Q58	,0%	3,6%	3,2%	,0%	3,3%
		% of Total	,0%	1,7%	1,7%	,0%	3,3%
	26 - 30	Count	0	10	12	0	22
		% within Q04	,0%	45,5%	54,5%	,0%	100,0%
		% within Q58	,0%	7,3%	7,7%	,0%	7,3%
		% of Total	,0%	3,3%	4,0%	,0%	7,3%
	36 - 40	Count	0	23	6	0	29
		% within Q04	,0%	79,3%	20,7%	,0%	100,0%
		% within Q58	,0%	16,8%	3,8%	,0%	9,6%
		% of Total	,0%	7,6%	2,0%	,0%	9,6%
Total	Count	5	137	156	5	303	
	% within Q04	1,7%	45,2%	51,5%	1,7%	100,0%	
	% within Q58	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	1,7%	45,2%	51,5%	1,7%	100,0%	

Tabela 217 - Teste “Pearson Chi-Square” C2-70

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	72,289 ^a	18	,000
N of Valid Cases	303		

a. 15 cells (53,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Gráfico 135 - Correlação C2-70



Da análise realizada sobre a tabela de contingência ressaltam duas opiniões sem aparente significado, a resposta “raramente”, dada por docentes e técnicos com tempo de serviço entre 0-5 anos e a resposta “sempre” dado por docentes e técnicos com tempo de serviço entre 16-20 anos.

Relativamente aos docentes e técnicos verifica-se que preferencialmente pela resposta “algumas vezes” seguida de “muitas vezes” à questão 58 é considerada pelos que têm 6-10 e 36-40 anos de serviço e “muitas vezes” seguida de “algumas vezes” pelos docentes e técnicos que trabalharam entre 0-5 e 11-30 anos.

O teste de qui-quadrado de independência apresenta um valor e uma insignificância que permite concluir que existe dependência entre os parâmetros analisados.

2. Considerações do grupo de discussão

Relativamente à 1ª reunião foram delineados todos os procedimentos agendados para a mesma e necessários para a reunião seguinte.

A 2ª reunião decorreu de acordo com o previsto e desenvolveu-se com normalidade, num ambiente agradável de partilha e debate de opiniões.

Neste sentido e indo ao encontro do questionário aplicado, foram tratados os diferentes temas inerentes a cada uma das questões, após o que se procedeu à sistematização das diferentes prestações dadas.

De salientar a formação dos participantes, a heterogeneidade do grupo, bem como a espontaneidade sentida ao nível, quer da participação quer da colaboração dos diferentes elementos do grupo.

Na sequência do exposto, o grupo foi unânime em considerar que o tema da discussão, o mesmo tema do trabalho de investigação, era interessante dada a realidade vivida nas escolas, pelo que a pertinência do mesmo se fazia sentir na urgência de um estudo deste tipo.

Relativamente aos Cursos de Educação e Formação enquanto resposta para as necessidades do sistema de ensino e dos alunos com determinado perfil, as opiniões divergiram. Se por um lado, se considerou que teoricamente estes cursos poderiam constituir uma resposta, por outro lado na prática, não se verifica por diversos motivos, nomeadamente pelo facto da maioria das vezes estes constituírem uma primeira resposta às necessidades dos alunos, conseqüentemente uma resposta que surge tardiamente, pelo que deverá existir, uma em particular para os alunos de risco que se aplique precocemente e em tempo útil. Neste contexto ainda foi referido, de certa forma aceite por todos que estes cursos se encontram estigmatizados pelo que há juízos de valor que, por vezes, acabam por criar obstáculos a diferentes níveis, não se potenciando devidamente os mesmos enquanto solução possível para os problemas em causa.

De notar que muitas vezes estes cursos são entendidos como uma obrigação, não existindo uma sensibilização da comunidade discente para a importância da frequência dos mesmos.

Os presentes foram de parecer que as expectativas em termos de desenvolvimento das diversas competências dos alunos ficam aquém do que deveriam ou, colocando-se apenas pequenos desafios a quem por vezes até teria capacidade de ir mais além,

consequência dos estigmas e pré-conceitos formados erroneamente, fruto do actual sistema de ensino e de experiências vividas.

Em relação à formação obtida nestes cursos, as observações realizadas foram no sentido de que existe uma componente prática à qual está inerente algum desenvolvimento teórico que deverá ser objecto de reflexão. Contudo, estes cursos são um exemplo de sucesso face aos resultados da avaliação que é realizada sobre os alunos.

No que concerne à formação de professores, as opiniões convergiram no sentido de que esta se realizada segundo padrões, padrões esses que até ao momento não se ajustam devidamente a estes cursos. Contudo, também foi referido que o professor tem competências individuais/profissionais que lhe permitem contornar, ultrapassar e se adaptar a esta realidade, pelo que a formação contínua é entendida pela maioria dos participantes como um elemento facilitador do sucesso deste processo de re-adaptações.

Pela experiência dos presentes ou por conhecimento de situações próximas dos mesmos, a opinião generalizada é que estes cursos ainda são relativamente recentes pelo que as próprias escolas estão em pleno processo de adaptação.

Consequentemente, verifica-se défices ao nível de recursos físicos e humanos devidamente contextualizados e adaptados aos mesmos. Assim, como se verifica que estes nem sempre vão ao encontro das especificidades de cada aluno, sendo entendidas como uma solução para qualquer tipo de aluno que manifesta insucesso no ensino regular. Contudo, é de salientar, que as verbas inerentes à promoção dos CEF's nas escolas, possibilita o adquirir de recursos físicos e humanos, bem como o diversificar de estratégias a aplicar.

Um outro factor digno de reflexão reside não apenas nos critérios a considerar na selecção dos alunos mas também dos professores seleccionados, já que muitas vezes os seleccionados não serão os mais indicados, com a agravante de lhes ser imposto leccionar nestes cursos. Esta observação deve-se também ao facto de ser notório que os professores mais tardiamente colocados são os que também trabalham com estes alunos.

Teoricamente, estes cursos promovem a articulação entre parceiros (instituições, organizações, entidades, etc), aproximam a comunidade da escola perspectivando-se a dinamização de actividades promotoras de um envolvimento de todos pautado pela colaboração e participação activa.

Contudo, verifica-se que a realidade não é essa, sendo muitas as adversidades que surgem neste tipo de formação.

Na verdade, há diferenças positivas que necessitam de ser mais rentabilizadas e limadas, no sentido de se caminhar e concretizar o que teoricamente é ideal e se definir como o viável e seguro.

Para além do exposto, também se verifica que estes cursos mais do que irem ao encontro das necessidades locais do mercado de trabalho, têm em conta os recursos, disponíveis nas escolas e se estas reúnem condições mínimas para a sua dinamização.

No que respeita à prática pedagógica as opiniões são convergentes e referem que está desajustada das turmas CEF's existentes nas escolas, devendo sofrer profundas alterações em termos de complexidade e de número de conteúdos a abordar. De notar que a carga horária é demasiada, não permitindo a devida integração escolar, já que impossibilita a frequência de actividades extra-curriculares que se desenvolvam em horário escolar lectivo.

Por este motivo é considerada que a organização da matriz curricular deverá ser avaliada e adaptada, no sentido de permitir aumentar a sua flexibilidade, melhorar a sua gestão, bem como diversificar metodologias/estratégias de trabalho que visem não apenas a transmissão e apreensão de conceitos mas também uma efectiva consolidação dos mesmos.

As reuniões de equipa pedagógica ainda não são entendidas por todos como um momento único e de grande importância para o trabalho colaborativo, simultaneamente potenciador do sucesso escolar dos alunos. É necessário sensibilizar e definir medidas que visem a rentabilização destas reuniões aos diversos níveis, pois a equipa educativa é fundamental no desenvolvimento dos mesmos.

Os Cursos de Educação e Formação exigem mais dos profissionais, dado que é necessário uma devida preparação das aulas, o que nem sempre se verifica, despoletando situações indesejáveis. De notar a heterogeneidades das turmas e as especificidades de cada aluno, as quais que se reflectem ou deveriam reflectir numa preocupação acrescida quer na preparação das aulas quer na elaboração de recursos.

Apesar de se notar alguma diversificação de estratégias, algumas das quais previstas por lei, ainda não são utilizadas com regularidade nestes cursos, nomeadamente as assessorias e as tutorias.

Alguns dos problemas inerentes à promoção destes cursos nas escolas residem no facto de se considerar os CEF's como a resposta e a solução de todos os problemas, olvidando-se o facto das turmas serem heterogéneas, dos alunos revelarem na sua maioria um perfil complexo, sendo necessário traçar uma efectiva resposta articulada que se torne exequível e verdadeiramente operacional, que também poderá não solucionar o problema.

A maioria dos alunos termina os CEF's com a dupla certificação e os que não terminam, provavelmente em grande parte terminaria se fossem objecto de um acompanhamento articulado entre as instituições responsáveis pelo mesmo. Salienta-se a grande passividade e inoperância das mesmas, fruto dos escasso recursos e de um acompanhamento deficitário resultante de encontros periódicos e agendados não em função das necessidades dos alunos mas dos padrões institucionais pré-estabelecidos.

3. Conclusões finais

O presente trabalho de investigação recorreu à aplicação do questionário para recolha de dados e ao grupo de discussão para triangulação dos mesmos, visando na generalidade:

- avaliar a metodologia adoptada por professores dos CEF's;
- estimar diferenças metodológicas sentidas entre o ensino regular e os CEF's;
- perceber as opiniões dos professores e alunos relativamente ao trabalho desenvolvido;
- identificar as dificuldades relativas à prática docente nos CEF's.

Neste sentido e após a análise estatística do tratamento da informação recolhida a partir do questionário e da resultante do debate/discussão de opiniões realizadas no seio do grupo de discussão, seguem-se as principais conclusões desta investigação, acompanhadas de algumas sugestões e novas questões que foram emergindo, espontaneamente.

A amostra seleccionada, classificada como significativa, é caracterizada por ser homogénea e constituída por técnicos e docentes com diferentes situações profissionais (QE, QZP, CONTRATADOS), pertencentes a diferentes departamentos curriculares, com e sem experiência nos CEF's, mas com conhecimento de causa digno de registo. De notar que, ainda na mesma amostra, se verifica a existência de professores que leccionaram nas diferentes componentes de formação, sobressaindo como mais incidentes as científica e sociocultural. De salientar que, os professores com menor tempo de serviço, até sensivelmente metade da carreira docente, são os que leccionam preferencialmente nos CEF's, verificando-se que nestes cursos o exercício de funções técnicas é uma realidade, nomeadamente, na área de psicologia.

Constatou-se a controvérsia mencionada inicialmente, conseqüentemente a necessidade e urgência de todos os intervenientes e responsáveis pela Educação reflectirem sobre a implementação dos Cursos de Educação e Formação nas escolas, particular e essencialmente, no que concerne:

- ao público-alvo a que se destinam;
- às condições físicas em que se desenvolvem;
- estrutura/gestão curricular.

Neste sentido, ressalta a importância de uma intervenção de cariz preventivo, a diagnosticar e a aplicar precocemente. Considera-se que, apesar dos CEF's constituírem uma resposta, esta não deverá ser entendida e muito menos aplicada como a primeira

resposta, atendendo à faixa etária dos alunos a que se destinam e que constituem um público –alvo a viver a plena fase da adolescência, à qual está inerente toda a sua complexidade. Por este motivo e na generalidade, sugere-se que os CEF's sejam entendidos como uma medida a aplicar, fruto da continuidade da aplicação de outras medidas anteriores, assentes numa estratégia de acção objectiva e tecnicamente definida. Esta deverá implicar uma efectiva, e não aparente, articulação entre instituições, organizações, pais e encarregados de educação, sendo cada um, à sua escala, responsável pelo cumprimento e respeito dos deveres que lhe estão subjacentes enquanto tal.

Assim, há que agir precoce e eficazmente, projectando percursos de vida com conhecimentos reais das especificidades dos alunos e famílias, no sentido da prevenção e não da remediação de problemas, não apenas em prol do sucesso escolar mas do bem social.

Neste contexto, a viabilidade da promoção destes cursos nas escolas seria uma realidade a considerar sempre e, concretamente, nas situações dos alunos de risco.

Realce-se que as turmas dos CEF's são heterogéneas, pautadas pela existência de alunos com dificuldades de aprendizagem, com vivências marcantes de insucesso a diferentes níveis, com baixa auto-estima e motivação, o que se reflecte numa dificuldade acrescida no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. É necessário proceder a uma selecção adequada e criteriosa de alunos, onde sejam consideradas as suas especificidades. O levantamento das mesmas deverá resultar de um diagnóstico e avaliação técnica actualizada, bem como de uma intervenção/acompanhamento em anos lectivos anteriores, pelo que toda a informação deverá ser registada e disponibilizada, no sentido de explicar devidamente o percurso escolar do aluno.

Face ao exposto, após a constituição da turma CEF, deverá seguir-se uma outra fase igualmente importante, a qual consiste na reflexão e análise das informações a prestar à Equipa Pedagógica, resultantes do estudo exaustivo de cada aluno. De seguida, é essencial a definição e a indicação de uma estratégia de acção objectiva e concertada, a implementar na turma e a ajustar regularmente, sempre que se justifique.

Saliente-se a importância de definir concretamente metas e objectivos adequados às especificidades da turma e de cada aluno, no sentido de otimizar as competências que os mesmo já detêm, bem como o de adquirir novas competências.

No entanto, dificilmente se consegue leccionar sem se estabilizar a turma, pelo que alguns problemas como:

- comportamentos inadequados;

- violência verbal ou física entre-pares;
- indisciplina;
- insucesso;

poderão estar associados à ausência ou deficiência de um trabalho prévio, fundamental para o sucesso destes cursos.

Ainda neste contexto, há que implementar medidas que minimizem os estigmas existentes na escola e relativos aos alunos que frequentam estes cursos, os quais se fazem sentir por alunos, professores, assistentes operacionais, funcionários, pais e/ou encarregados de educação, agravando os problemas enunciados. A escola e a comunidade escolar carecem de ser devidamente sensibilizadas quer para acolher quer para implementar/promover estes cursos, pelo que se sugere que no Projecto Educativo de cada escola se definam estratégias neste âmbito.

Mais importante que a melhoria do sucesso estatístico dos resultados dos alunos, será, sem dúvida, a qualidade das suas aprendizagens, a qual contribuirá, inequivocamente, para colmatar estigmas e pré-conceitos.

Neste sentido e face aos resultados obtidos há que potenciar:

- as estratégias e metodologias já aplicadas de forma irregular e escassa com o recurso às tutorias e assessorias, sempre que se justifique;
- a pedagogia diferenciada assente numa efectiva articulação com os SPO e outros técnicos especializados;
- o acompanhamento específico pelos respectivos técnicos;
- o desenvolvimento de autonomia e espírito crítico sobre o mundo que nos rodeia;
- o recurso a práticas inovadoras;
- o desenvolvimento de actividades de carácter prático resultantes da aplicação dos conhecimentos teóricos-práticos adquiridos nas diferentes áreas curriculares;
- a participação nas actividades extra-curriculares promovidas pela escola/comunidade educativa.

Neste contexto, urge avaliar-se a organização da matriz curricular dos CEF's atendendo não só à complexidade dos conteúdos, bem como à extensão dos mesmos, o que se traduz numa elevada sobrecarga horária, condicionadora de uma profícua integração escolar, já que constitui o primeiro impedimento para a participação dos alunos em

determinadas rotinas e actividades extra-curriculares, as quais se desenvolvem em horário escolar. Neste sentido, sugere-se a diminuição do número e a simplificação de conteúdos a abordar. A selecção dos mesmos deve ser objectiva e atender à sua relação com a natureza e tipologia do curso, dado que tal resultaria numa melhoria da gestão curricular, a qual optimizaria a autonomia, a criatividade e o desempenho dos docentes. Contudo, é de ressaltar que apesar da necessidade da existência de um tronco comum aos CEF's, onde todas as disciplinas contemplem os mesmos conteúdos, outros deveriam estar relacionados directamente com o curso específico que se está a promover, devendo ser concedida autonomia aos docentes no que concerne à selecção de conteúdos adequados ao perfil dos alunos e ao meio escolar e social em que se encontram integrados.

Com a sugestão anterior surgem novas questões, dado que à prática docente, nomeadamente no ensino regular, está associada uma acção padronizada, pelo que é inevitável abandonar definitivamente esse princípio, sendo a formação de professores fundamental neste processo.

O professor deverá estar em constante formação, atendendo a que necessita de adquirir e melhorar competências que detém. A formação deve ser promovida pelo Ministério da Educação, sob a forma de acções que facilitem esse processo, rentabilizando o pouco tempo disponível que os professores dispõem para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Na generalidade, os professores que leccionam nos CEF's têm uma consciência real da importância da preparação e planificação das aulas, bem como da elaboração de recursos que visem a adopção e aplicação de metodologias e estratégias que consideram satisfazer os objectivos das diferentes áreas disciplinares, as especificidades da turma e de cada aluno, sendo necessário disponibilizar a maioria, senão todo o tempo da componente de trabalho individual nestas actividades em detrimento de outras, igualmente importantes.

No sentido de optimizar as estratégias a aplicar, em prol do sucesso, é necessário realçar a importância do estabelecimento de articulações e parcerias já existentes mas que se operacionalizam de forma deficitária, pelo que há que responsabilizar os diferentes parceiros, melhorando as relações e agindo efectivamente, reproduzindo-se tal acção no aumento do número de actividades desenvolvidas, bem como na melhoria de qualidades das mesmas e no enriquecimento cultural e social da comunidade.

Os recursos físicos e humanos necessários para o desenvolvimento destes cursos constituem, também, uma necessidade a suprir, dado que a nível orçamental estão previstos

mas em termos práticos e temporais constata-se quase a sua inexistência ou existência deficitária, na generalidade dos casos.

Ainda a este nível, verifica-se que as escolas não estão verdadeiramente preparadas para a recepção destes cursos ao nível dos recursos, pelo que de forma rotineira, estas turmas ocupam as salas com piores condições físicas e é-lhes exigida uma constante re- adaptação às condições existentes até à regularização das mesmas, as quais são objecto de longos, morosos e complexos processos. Apesar de nos últimos tempos se verificarem melhorias nestas situações, fruto do aumento de número de CEF's implementados nestes, ainda se está muito distanciado de reunir as condições aceitáveis e muito menos as ideais. Por vezes, o que se constata para diminuir a ocorrência das situações descritas, os cursos deixam de ser seleccionados em função das necessidades do mercado local, mas das condições mínimas da escola, de forma a que consigam assegurar a promoção dos mesmos.

Há ainda que salientar, já num outro contexto, que apesar do sucesso escolar observado nos actuais CEF's estar associado aos critérios de avaliação assumidos, onde as atitudes e os valores têm um peso considerável, as equipas pedagógicas exercem um papel de extrema relevância, o qual se considera não estar a ser desenvolvido na plenitude das suas competências, pelo que se apela para o seu potencial.

As equipas pedagógicas devem desenvolver um único trabalho que aponte para a partilha e colaboração entre os diferentes elementos, o qual se reflecta:

- na articulação disciplinar;
- na definição e aplicação conjunta de medidas e estratégias ao nível:
 - da assiduidade/pontualidade;
 - do comportamento;
 - da aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos;
 - das atitudes e valores;
 - da formação pessoal, no geral;
- na planificação e preparação das aulas, bem como na elaboração de recursos onde a relação entre conteúdos e a continuidade inter-disciplinar ganhem visibilidade e onde se atendam às características individuais dos alunos e da turma.

- numa postura do corpo docente pautada pela sua firmeza, coesão, exigência, rigor, profissionalismo e compreensão, sem esquecer a importância do humanismo, da flexibilidade e da sensibilidade.

Igualmente importante, é não esquecer que o professor é um modelo de referência pelo que deve estar consciente das responsabilidades que daí advém.

Na verdade, verifica-se que os CEF's constituem uma resposta eficiente no combate ao abandono escolar, apresentando sinais de melhoria ao nível da integração social. Contudo, ao reflectir-se nesta questão deparam-se novas questões. Então, se assim é, porque será que a maioria dos jovens que terminam os cursos com a dupla certificação, não prosseguem estudos, após terem usufruído de uma resposta que, não visa apenas qualificá-los, mas responsabilizá-los, integrá-los, em suma, formá-los nas diferentes dimensões do ser humano. Não seria de esperar que após esta intervenção se verificasse o prosseguimento de estudos pelo reconhecimento e valorização do processo de formação a que foram sujeitos?

Sucintamente, muito ainda há por fazer no que concerne às metodologias de trabalho a implementar nos CEF's, bem como no consciencializar e sensibilizar docentes e órgãos directivos para o referido. Neste sentido, as diferenças metodológicas são percebidas por professores e alunos, no entanto necessitam de re-análise relativamente à qualidade das aprendizagens que proporcionam, em detrimento do sucesso que subjaz à sua implementação.

No que concerne ao trabalho desenvolvido, a satisfação faz-se sentir de forma desigual, apesar de ambos se manifestarem positivamente, a relutância dos professores é superior, provavelmente devido às contrariedades relativas à prática docente nestes cursos.

As situações de indisciplina são frequentes, assim como de violência verbal e física entre pares. A desmotivação, a ausência de ambições e/ou objectivos de vida, o ambiente familiar desestruturado, as dificuldades de aprendizagem, a desintegração, o irreconhecimento da importância da escola e formação escolar constituem os principais factores condicionadores ou dificuldades quer do exercício da prática docente quer do processo ensino-aprendizagem.

Face ao exposto e em poucas palavras, os CEF's poderão ser avaliados com optimismo, mas como uma resposta parcial e estanque, a qual necessita de ser sujeita a adaptações devidamente contextualizadas.

3. Final conclusions

The present work of investigation has resorted to the application of a questionnaire as a means to gather data and to a discussion group for the triangulation of the data having the following objectives:

- To evaluate the methodology adopted by the Vocational Education and Training teachers;
- To consider methodological differences felt between regular teaching and VET;
- To understand the opinions of both teachers and pupils regarding the work developed;
- To identify difficulties regarding the teaching practice in VET;

As a consequence and after the statistical treatment analysis of the information gathered by means of questionnaire and resulting from the debate/discussion of opinions accomplished amid the discussion group one presents the main conclusions of this investigation, along with some suggestions and new questions that have spontaneously emerged.

The sample selected and classified as significant is characterised by being homogeneous and constituted by technicians and teachers with different professional situations (School Framework, Pedagogical Area Framework, and with contract) and belonging to diverse curriculum departments with or without VET experience, but with due knowledge worth of record.

One should mention that still in the same sample one verifies the existence of teachers who have taught in the different training areas, with more emphasis on the scientific and socio-cultural areas. One should also stress that teachers with less length of service, more or less half the teaching practice are those who have taught in VET. One perceives therefore that in these courses the exercise of technical functions is indeed a reality, namely in the psychology area.

One has confirmed the previously mentioned controversy, the need and urgency of every intervener and responsible for Education to reflect upon the implementation of VET in schools, particularly on what concerns:

- The target-group;

- The physical conditions;
- Curriculum structure/management

Thus, one stresses the relevance of a preventive intervention to be diagnosed and applied precociously. One considers that despite being a response the VET should not be understood and applied as the first response, bearing in mind the pupils' age group it aims at and that constitute a target group living adolescence, and all its complexity. For this reason and in general terms, one suggests the VET should be understood as a measure to be applied, as the result of the continuity of application of other previous measures, based on technically defined and objective action strategy. This one should include an effective and not apparent articulation between institutions, organisations, parents and tutors being each one of these responsible for the fulfilment and respect towards the duties ascribed to them.

Therefore, one should act beforehand and effectively projecting courses of life with real knowledge of the specificities of both pupils and families, in order to prevent and remediate problems, not only because of school success but also because of social wellbeing.

In this context, the promotion viability of these courses in schools would be a reality which should always be considered, namely, in situations of pupils at risk.

One should emphasize that VET classes are heterogeneous and whose pupils have difficulties in learning, having experienced failure at different levels, with low self-esteem and motivation, which reflects in an increased difficulty in the teaching-learning process. One needs to select pupils in a suitable and wise way bearing in mind their characteristics. The analysis of these specificities should be the result of an updated diagnosis and technical evaluation as well as intervention/accompaniment in former school years. So, all this information should be registered and should be available in order to clearly describe the pupils' school course.

After the creation of a VET class one should follow another phase as well important, which is based in the reflections and analysis of the information that is to be handed to the Pedagogical Team, resulting from an exhaustive study of each pupil. Afterwards, one should establish and indicate an objective action and balanced strategy to be implemented in the class and be adjusted regularly, when necessary.

One should still stress the importance of defining goals and objectives suitable to the specificities of the class and each pupil, in order to take advantage of the skills they

already have, and to acquire new skills. Nevertheless, one can hardly teach without a stable class. Some problems like:

- inadequate behaviour;
- verbal violence of physical violence between peers;
- indiscipline;
- failure;

may be connected with the lack or deficiency of a previous work, that is fundamental for the success of this type of course.

Part of these problems is related to permissiveness (the children's and youngsters' excess of rights and shortage of duties); the pupils' lack of responsibility and impunity; the contrast between the values of the society and those inherent to the exercise of the teachers' role; the confusion between contextualisation and forgiveness; the acceptance of some forms of violence as normal because they haven't been subjected to penalties; the fear of several consequences; the lack of authority on the teacher's part, the high numbers of pupils per class and the lack of resources and conditions to work with the so-called problematic pupils.

Still in this context, one should implement measures that minimise the stigma in schools regarding pupils attending these courses, which is felt by pupils, teachers, operational assistants, clerks, parents and/or tutors ending up aggravating the previously mentioned problems. Both the school and the school community need to be duly sensitised whether to welcome or to implement/promote these courses, therefore one suggests that in each school's Educational Project strategies should be defined in this scope.

More important than the improvement of the statistical success of the pupils' results is, undoubtedly, the quality of their learning which will surely contribute to fight back stigma and prejudice.

Thus, and according to the results one should strengthen:

- Strategies and methodologies already applied in scarce and irregular ways with the recourse to mentoring and advisory bodies.
- Differentiated pedagogy based in an effective connection with Psychology and Counselling Services (PCS) and other specialised technicians;
- Specific accompaniment provided by technicians;
- Development of autonomy and criticism regarding the world around us;
- The resort to innovative practices;

- The development of practical range activities resulting from the application of theoretical-practical knowledge acquired in the different curriculum areas.
- The participation in extra-curricular activities promoted by the school/educational community.

In this context it's vital to organise the curriculum pattern of VET paying heed not only to the complexity of contents but also to their extension, which is translated into a high schedule overload, conditioning of a profitable integration in school once it's the first impediment for the participation of pupils in some routines and extra-curricular activities attained during the school timetable. For this reason, one suggests the decrease of the number of hours and the simplification of contents. Their selection must be objective and attend to its relation with nature and type of course once it would result in an improvement of the curricular management, which would optimise the teachers' autonomy, creativity and performance. However, one should emphasize that in spite of the need of a common basis regarding the VET, where all subjects include the same contents, others should be directly related with the specific course promoted. Autonomy should be granted to teachers on what concerns the selection of contents suitable for the profile of pupils and the school and social background they fit in.

With the previous suggestion new questions arise, once the teaching practice, namely in regular education, is connected with a standard action, so it is inevitable to definitely abandon that principle and the teacher training is fundamental in that process.

The teacher shall have permanent training as he/she needs to obtain more skills and improve the competencies already achieved. This training should be promoted by Training Centres associated to the Ministry of Education under actions that promote that process, taking advantage of the few time the teachers have available for their personal development as well as social and professional.

In general terms, teachers working with VET have a real awareness of the importance in the preparation and planning of classes as well as the production of resources aiming at the adoption and application of methodologies and strategies they think will satisfy the objectives of the several areas, the specificities of the class and each pupil. Sometimes it is necessary to spend almost all the time of individual work in these activities leaving others, equally important aside.

In order to optimise the strategies that are to be applied, for successful purposes, it's necessary to refer the importance of the already existent connections and partnerships

but that are running in a poor way. So, one needs to make the several partners responsible by improving the relations and acting effectively in such a way that the action is reproduced in the increase of the number of activities developed as well as in the improvement of quality and the cultural and social enrichment of community.

Physical and human resources necessary for the attainment of these courses are also a gap that needs to be filled in. They are foreseen in terms of budget but in practical and temporal terms one verifies they hardly exist or, in general terms, have a deficient existence.

Still regarding this issue one verifies that schools are not truly prepared for the reception of these courses in terms of resources. Normally these classes take the rooms with worse physical conditions and they have to be constantly adapting themselves to the real conditions until finally the deserved conditions are gathered, which takes a long time and involves complex processes. In the last years one has seen improvements in these conditions as a result of the increase in the number of VET implemented; nevertheless we are far from having acceptable conditions and even farther from having the ideal. Sometimes and in order to diminish situations like the previously mentioned the courses are not designed regarding the local needs but according to the minimum conditions of the school so that it may ensure their promotion.

One should still point out, in another context that in spite of the school success observed in the VET being associated with the evaluation criteria where attitudes and values have reasonable interest, the pedagogical teams develop an extremely important role, which is considered as not being fully developed in terms of competences so, one demands its potential.

Pedagogical teams should manage to develop only one work that aims at sharing and cooperation between different elements, that reflect:

- Connection between different subjects;
- Joint production and application of measures and strategies at the level of:
 - Assiduity/Punctuality;
 - Behaviour;
 - Acquisition, comprehension and application of knowledge;
 - Attitudes and values;
 - Personal training in general;
- Planning and preparation of classes as well as the production of resources where the relation between contents and interdisciplinary continuity is visible

and the pupils' individual characteristics are given the worth attention as well as to the whole class;

- The teachers' staff is comprised by stability; cohesion; exigency; rigour; professionalism and understanding bearing in mind the importance of humanism, flexibility and sensitivity.

One should keep in mind that the teacher is a reference model so he/she should be aware of the inherent responsibilities.

In short, the teacher must be multi-skilled and have skills of adaptation and immediate action characterised by autonomy, creativity and dynamism.

In the present times the teachers also need to be autodidactic and need training besides their basic training, which will prepare them to overcome obstacles and win challenges!

The teacher, as a model, needs to have solid training at the personal, social and professional levels that provide them with the know-how, the reflection, the definition, the act, react, appraise and impartiality and correction in this complex process of education and training of pupils.

In fact, the VETs are efficient responses in the combat against school abandonment and portraying signs of improvement at the level of social inclusion. However, when we think about these issues one comes across new questions. If this is the case, then why don't the majority of youngsters that finish the course with a twofold certification continue their courses? They have gone through a process of qualification, responsibility, integration and training at the several dimensions of the human being.

Weren't they supposed to carry on with their studies? Especially after being subjected to this intervention and by the recognition and valorisation of the training process.

In short, there's still a lot of work to be done concerning the methodologies of work to be implemented in VET. Both the teaching staff and the governing board need to be conscious and sensitised to the previously mentioned. Consequently the methodological differences are understood by teachers and pupils however they need a second analysis regarding the quality of learning they provide to the detriment of the success inherent to its implementation.

As to the work that has been achieved the degrees of satisfaction are unequal in spite of being positive. Teachers' reluctance is higher probably because of the hindrances regarding the teaching activity in these courses.

Situations of indiscipline are frequent, as well as verbal and physical violence between peers. Demotivation, the lack of ambitions and/or goals in life; the disarrangement in

family life, the difficulties in learning, disintegration, the lack of knowledge of the importance of school and training are the main conditioning factors or main difficulties for both the teaching practice and the teaching-learning process.

In short, VET may be assessed with optimism nevertheless with a partial and firm response that needs to be subjected to suitably contextualised adaptations.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AARON, R. e POWELL, G. (1992). *Feedback practices as a function of teacher and pupil race during reading group instruction*, in, *Journal of Negro Education*, 51, 1.
- ADAIR, A. V. (1984). *Desegregation: the illusion of back progress*. Lanham, Md: University Press of America.
- ADAMS, D. (1990) *The deep meaning of native american schooling, 1880-1900*, in, N. Hidalgo, C. L. McDowell e E. V. Siddle (eds), *Facing Racism in Education*. Cambridge. Mass: Revista Educativa de Harvard.
- ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALONSO, L. (2000). *Ciudadania, sociedad del trabajo estado de bienestar: los derechos sociales en la era de la fragmentación*. In, M. P. Ledesma (Comp), *Ciudadania y Democracia*. Madrid, Editorial Pablo Iglésias.
- ALTRICHTER, H., POSH, P. & SOMEKH. B. (1993). *Teachers investigate their work – an introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- ALVES, N., CABRITO, B. CANÁRIO, R. & GOMES, R. (1996). *A Escola Local. Políticas e Actores*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- ALVES, R. (1996). *La alegría de enseñar*. Barcelona, Octaedro.
- ANTUNEZ, S. (1994). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona, Horsori
- ANTUNEZ, S. e GAIRI, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona, Ed. Graó.
- APPLE, M. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa. Educa.
- APPLE, M. e BEANE, J. A. (Comps) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid.
- APPLE, M. (1990). *Ideology and curriculum*. Nova Yorque: Routledge. Morata.
- ARENAS, G. (1996). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.
- ARENDS. R. (1995). *Aprender a ensinar. Lisboa: McGraw-Hill*.
- ARRUDA, M. (2000). *Globalização e sociedade civil – repensando o cooperativismo no contexto da cidadania activa*. In, M. ARRUDA & L. BOFF, *Globalização: Desafios Socioeconómicos, Éticos e Educativos*. Petrópolis. Vozes.
- ASTOLFI, J. P. (1999). *El error: un médio para enseñar*. Sevilla, Díada.
- AZEVEDO, J. (2000). *Escola cidadã, mercoescola e a reconversão cultural*. In, M. FERREIRA & A. GUGLIANO (Orgs), *fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- ÁVILA D. LIMA, J. (Org.) (2002). *Pais e professores, um desafio à cooperação*. Porto. Edições ASA.
- BALL, S. (1998). "Sataff during the teachers industrial action: context, conflict and proletarianisation". *British Journal of Sociology of Education*, 9.
- BALL, S. (1990). *Politics and Policy Making: Explorations in Policy Sociology*. London, Routledge.
- BALL, S. (1998). *Cidadania Global, consume e politica educacional*. In, L. H. SILVA (Org), *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes.
- BALL, S. (2001). *Cultura, costes y control: la autonomia y la enseñanza de carácter empresarial em Inglaterra y Gales*. In, J. SMYTH (Ed), *La autonomia escolar: uma perspectiva crítica*. Madrid, Akal.
- BANKS, J. A. (1981): *Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- BANKS, J. A. (1991: 32-36). *Multicultural Education: For Freedom's Sake*, in, *Educational Leadership*.
- BANKS, J. A. (2000): *Cultural Diversity and Education*. Foundations, curriculum and Teaching. Boston: Allyn and Bacon.
- BANKS, J. A. (1981): *Teaching Strategies for Ethnic Studies (5ª ed)* . Boston: Allyn and Bacon.
- BARBER, L. (1990). *Self-Assessments*. In Millman, J. & Darlingf-Hammond, L. *The new Handbook of teacher evaluation-assessing elementary and secondary school teachers*. California: Corwin Press.
- BARBER, L. (1995). *Reconstructing the teaching profession*, *Journal of Education for Teaching*, vol 21, nº 1.
- BARBOSA, J. e BANKS, Ch. (Eds)-2003. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Nova Iorque: Wiley/Jossey Press.
- BARBOSA, J. (1996). *Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática*. In, *Inovação*, 9.
- BARBOSA, J. (1997). *A acção educativa perante o fim das certezas: oportunidade para mudar de registo epistemológico?* *Revista portuguesa de educação*. 10 (2).
- BARCENA, F. e outros (1999). *La Escuela de la Ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- BARTON, J. & COLLINS, A. (1993). *Portfolios in teacher education*. *Journal of teacher education*, vol 44, nº 3.

- BASTIAN, A.; FRUCHTER, N.; GITTELL, M.; GREER, C. e HASKINS, K. (1986). *Choosing Equality: The case for democratic schooling*. Filadélfia: Temple University Press.
- BELTRÀN, F. (1999). *Organización escolar y construcción de hegemonía*. In, BELTRÀN, F. SAN MARTIN, A. e SALINAS, B. *Instituciones y prácticas docentes frente a las políticas educativas emergentes*. Morelia (México): IMCD.
- BENNETT, C. (1989). *Secondary Guidance*. Manual. Moore, Okla. Moore Public Schools.
- BENTHAM, J. (1979). *El panóptico*. Madrid: La Piqueta.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Vol I. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BIRD, T. (1990). *The Schoolteachers portfolio*. California: Corwin Press.
- BLANCO, E. (1997). *A formação de professores: uma necessidade urgente no âmbito da educação multicultural*. In, M. Patrício (Org). *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- BLÁNQUEZ FRAILE, A. (1960). *Diccionario español-latino*. Barcelona: Sopena.
- BLISS, I. (1990). *Intercultural Education and Professional knowledge of Teachers*. In, *European Journal of Teachers Education*, Vol. 13.
- BODEN, M (1992). *The Creative mind: myths and mechanisms*, new York: Basic Books.
- BOLÍVAR, A. (1996). “*El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización*”. In PEREYRA, M. A. E outros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares-Corredor. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Barcelona, Síntesis.
- BOLLEN, R. (1997). “*La eficácia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político*”. In REYNOLDS, D. e outros, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana.
- BONAL, X. (2000). *O multiculturalismo interno e externo em Espanha: funções de legitimação e recontextualização educativa*. In, *Educação, Sociedade e Cultura*, 12.
- BORKO, H., MICHALEC P., TIMMONS, M. & SIDDLE, J. (1997). Student teaching portfolio. *Journal of teacher education*, Vol. 48, nº 5.
- BOWLES, S. e GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Nova Yorque: Basic Books.
- BILBENY, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- BORDENAVE, J. D. P., MARTINS, A. (1993) – *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis.

- BOURDIEU, P. (1998). *Contrafogos: Táticas para enfrentar a Invasão Neoliberal*. Rio: Jorge Zahar.
- BOURDIEU, P. (1995). *Respuestas*. México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*, Anagrama.
- BRISCOE, CAROL (1996). *The teacher as learner: interpretations from case study of teacher change*. Journal of curriculum studies, Vol. 12, nº 3.
- BROWN, A. L.; BRANSFORD, J. D.; FERRARA, R. A. e CAMPION J. C. (1983). *Learning, remembering, and understading Paul H. Mussen ed, in Handbook of child psychology: cognitive development*, vol III, editado por J. H. Flavell e E. M. Markman, New York: Wiley.
- CADIMA, A., e al. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico alguns itinerários*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- CALCAGNO A. E. e CALCAGNO, A. F. (1995). *El universo neoliberal. Recuento de sus lugares comunes*. Madrid, Alianza.
- CAMPOS, B. P., (coordenador), *Psicologia de desenvolvimento e educação de jovens*. Universidade Aberta, vol I, Lisboa.
- CARDENAS, J. e ZAMORA, G. (1980). *The early education of minority children*, in, M. Fantini et al. (eds), *Parenting in a Multicultural Society*. Nova Yorque: Longman.
- CARDOSO, C. (1994). *Pedagogias diferenciadas para a educação cultural. Como?* In, pensar Avaliação, melhorar a Aprendizagem. Lisboa: IIE.
- CARDOSO, C. (1995). *Do assimilacionismo ao pluralismo*. In, Colectânea de textos para os alunos da escola superior de educação de Lisboa. Documento policopiado.
- CARDOSO, C. (1996). *Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- CARDOSO, C. (1997). *The Schooling of African-Origin Children in Portugal: Na Analysis of Primary School Teachers' views*. Londres: King's College. University of London.
- CARDOSO, C. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural.
- CARUS, J. (1999). *Responding to hate School. A guide for teachers, councilors and administrators, USA.: teaching tolerance*.

- CARVALHO, I. (1998). *Escola-Família: relação sentida e relação sonhada-estudo de caso em contexto multicultural*. Tese de mestrado. Lisboa: FPCE da Universidade de Lisboa.
- CASANOVA, M. (1999). *Atenção à diversidade a partir da diversidade do currículo*. In, Forum Escola, Diversidade, Currículo. Lisboa: IIE.
- CAZDEN, C. B. (1988). *Classroom discourse*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.
- CASTELO-BRANCO, M. C. & PEREIRA, A. M. S. (2001). *A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente*. Psicologia, Educação e Cultura. Vol II.
- CHARLES, J. (1991). *Celebrating the diversity of American Indian Literature*. In, The Alan Review, 18, 3.
- CHARLIER, E. (1996). *Former des enseignants-professionnels pour une formation continues à la pratique*. In PAQUAY L. ALTET. M. CHARLIER. E.& PERRENOUD. P. (Éds). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- CLIFFORD, M. M. (1988). Failure tolerance and academic risk taking in ten twelve-year old students, in, British Journal of Educational Psychology, 58, 4.
- CNE (2000). *Educação Intercultural e Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- COFFIELD, F. e WILLIAMSON, B. (1997). *The Challenges Facing Higher Education*. In, Coffield e Williamson, *Repositioning Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and OpenUniversity Press.
- COLEMAM, H. e POPE-DAVIS, d. (2000). *Multicultural Counseling Competencies: Assesments, Education, Training and Supervision*. Multicultural Aspects of Counseling, nº 7.
- CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (1999). *Relatório de actividades 1998*. Braga: Universidade do Minho.
- CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (1998). *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Braga: Universidade do Minho.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomia del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- CORREIA, A. & DIAS, P. (1998). *A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares*. Revista portuguesa de educação, 11 (1).
- CORTESÃO, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processo de organização de turmas: Reflexões Críticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CORTESÃO, L. e PACHECO, N. (1991). *O conceito de educação intercultural, interculturalismo e realidade portuguesa*. In, Inovação, 9.

- CORTESÃO, L. & STOER, S. (2001). *Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português*. In, B. S. SANTOS (Org), *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento.
- CORTESÃO, L., STOER S. et al. (1995). *Projectos, percursos, sinergias no campo da educação inter/multicultural-relatório final*. Porto: CIIE/FPCE da Universidade do Porto.
- COUCEIRO, M. (1998). *Autoformação e transformação das praticas profissionais dos professores*. Revista de educação, Vol. VII, nº 2. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- CRAWFORD, D. e BODLINE, R. (1996). *Conflict resolution program-a guide to implementing programs in schools, youth serving organizations and community and juvenile justice settings*. US Department of justice and department of education.
- CUMMINS, J. (1990). Empowering Monority Students: A Framework for Intervention, in, N. Yorque.
- DALE, R. (1999). *Specifying globalization effets on national policy: a focus on the mechanisms*. Journal of Educational Policy, 14, 1.
- DALE, R. (2001). *Globalização e educação. Demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação?* Educação, Sociedade & Cultura, nº 16.
- DARLING-HRMMOND, L. e PITTMAN, K. J. (1987). *Career Choices for Minorities: Who Will Teach?* Comunicação feita à associação Nacional de Educação e ao Conslho dos Representantes das Escolas do estado e do grupo de Trabalho sobre Minorias no Ensino.
- DAVIDSON, J. E e STERNBERG, R. J. (1984). *The role of insight in intellectual giftedness, in gifted child quarterly*, 28.
- DAVIS, S. (1986). *The Participation of Indian and Metis Parents in the School System*. In, Canadian Journal of Native Education, 13, 2.
- DELGADO, M. L. (2007). *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. Adara
- DELGADO, M. L. (2004) *Instituciones y escenarios para un currículum multicultural*. Bordón. Revista de pedagogía, Vol. 56, Nº 1.
- DELGADO, M. L.(1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes: técnicas de formación reflexiva y colaborativa*. La Muralla.
- DELORS, J. (1996). *La education encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

- DELORS, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir-relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XX*. Lisboa, UNESCO e Edições ASA.
- DEAL, T. E. E KENNEDY, A. A. (1982). CORPORATIVE Culture. *The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading (Mass), Adisson-Wesley.
- DELPIT, L. (1990). The silenced dialogue: power and Pedagogy in Educating Other people's Children, in, N. Hidalgo et al. *Revista Educativa de Harvard*.
- DEWEY, J. (1993). *How We Think: a restatement of the relation of reflected thinking to the educative process*, Boston: D. C. Heath and Co.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DEROUET, J. L. (1996). *O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França. Um pequeno objecto científico em redefinição*. In, J. BARROSO (Ed), *O estudo da escola*. Lisboa, porto Editora.
- DEROUET, J. L. (2000). *Présentation*. In, J. L. DEROUET (Dir), *L` école dans Plusieurs Mondes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- DONATO, R.; MENCHACA, M. e VALENCIA, R. (1991). *Segregation, Desegregation, and Integration of Chicago Students: problems and prospects*. In, R. Valencia.
- DOOLITTLE, P. (1994). *Teacher portfolio assessment*. Eric Clearinghouse on assessment and education, Washington, D. C. (ED385608).
- DRUCKMAN, D. e BJORK, R. A. eds. (1991). *In the mind's eye: Enchancing human performance*, Washington, D. C: National Academy Press.
- DUART, J. M. (1999). *La Organización Ética de la escuela y transmisión de valores*. Barcelona, Paidós.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1990). "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración". In *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- ESPARRELL, J. A. F. (2003). *Dificultades en la integración curricular de los medios y las tecnologías de la información y de la comunicación: estudios de casos en la provincia de Granada*. Tesis doctoral dirigida por Manuel Lorenzo Delgado, José Antonio Ortega Carrillo. Universidad de Granada.
- ESTEVIÃO, C. V. (1999). *Escola, justiça e autonomia*. Inovação, vol 12, nº 3.
- ESTEVIÃO, C. V (2001). *Justiça e Educação*. S. Paulo: Cortez Editora.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1998). *El árbol del bien y del mar*. Barcelona, Octaedro.

- EIKIN, J. e SCHVARSTEIN, L. (1992). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires, Paidós.
- FARIAS, F. (1999). *A globalização e o estado cosmopolita*. As Antinomias de Jurgen Habermas. S. Paulo: Cortes Editora.
- FARRELL, K. J. (1990). *On the Growing Shortage of back and Hispanic Teachers*. In, English Journal, 79, 1.
- FEITO ALONSO, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obrigatoria*. Barcelona, Ariel Practicum.
- FERNANDES, Domingos. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.
- (1999). “*Es pública la escuela publica?*”. Cuadernos de Pedagogía, 284.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, M. (1996). *A formação de professores para a diversidade*. In, Reflectir, nº 1.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1996). “*Descentralización y participación de los padres y las madres em el sistema educativo*”. In PEREYRA, M. A. E outros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Madrid. Pomares-Corredor.
- FERRAZ, M. & PEREIRA, A. M. S. (2002). *A dinâmica da personalidade e o Homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários*. In, Psicologia Saúde & Doenças, vol III, nº2.
- FISKE, E.B. (1991). *Smat Schools, Smart Kids*. Nova Yorque: Simon & Schuster.
- FLORES, H. (Dezembro 1991/Janeiro 1992). *Please do bother them*. In, Educational Leadership, 49, 4.
- FONSECA, V. (1997). *Educação especial: um programa de estimulação precoce*. Lisboa. Editorial Estampa.
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigiar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- FORD, D. e HARRIS, J. (2000). *Multicultural Gifted Education*. Nova Iorque: teachers College Press.
- FORMOSINHO, J. (1991). *Formação continua de professores: modelos organizacionais*. In. *Formação contínua de professores. Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- FREIRE, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1994). “Educação y participación comunitaris”. In CASTELLS, M. e outros, *Nuevas perspectivas en educación*. Barcelona, Paidós.
- (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- FREITAS, A. V. (1999). *Princípios da escola cidadã*. In, L. H. SILVA (Org). *escola cidadã. Teoria e prática*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FRENSCH, P. A. E STERNBERG, R. J. (1989). *Expertise and intelligent thinking: when is it worse to know better?*, in *Advances in the psychology of human intelligence*, editado por R. J. Sternberg, vol. V, Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum.
- FRIGOTTO, G. (2000). *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre. Artmed.
- FUEYO, VIVIAN & KOOLAND, MARK (1997). *Teacher as researcher: a synonym for professionalism*. Journal of teacher education, Vol. 48, nº 5.
- FULLAN, M. (1994). *Change forces. Probing the depths of edicational reform*. Londres, The Falmer Press.
- GAIRÍN, J. (1997). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de Centro educativo*. Madrid: Síntesis.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996). *La organización escolar: contextos y texto de actuación*. Madrid, La Muralla.
- (1999). “Estadios de desrrolo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende”. Im LORENZO DELGADO, M. e outros, *Enfoque comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada, Geu.
- GAY, G. (1990). *Archiving Educational Equality Through Curriculum desegregation*. In, Phi Delta kappan, 72, 1.
- GALANO, E. (1999). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid. Siglo XXI.
- GARCIA, CARLOS. (1992). *A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento dos professores*. In, NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- GARCIA, J. P. e KOELLING, R. A. (1966). *The relation of cue to consequence in avoidance learning*. In *Psychonomic Science*, 4, 3.
- GARDNER, F. (1995). *Teacher trining and changing professional identity in early twentieth century England*. Journal of education for teacher education for teaching, Vol. 21, nº 2.
- GARDNER, H. (1993). *Creating minds*, New York: BasiBooks.

- GASPAR, I. & ROLDÃO, M. C. (2007). *Elementos de desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GIDDENS, A. (1995). *As consequências da Modernidade*. Lisboa: Celta.
- GIDDENS, A. (2000). *Viver numa sociedade pós-tradicional*. In, U. BECK, A. GIDDENS & S. LASH, *Modernização Reflexiva, Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta.
- GIMENO DACRISTÁN, J. (1981). *La pedagogia por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata e outros (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid, CIDE.
- (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid., Morata.
- (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.
- (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Amorrortu-Murguía.
- GIROUX, H. e MACLAREN, P. (1996). *Critical Pedagogy, the State and Cultural DStruggle*. Albany: State University.
- GIROUX, H. (1981). *IDEOLOGY, Culture and the Processo f Schooling*. Lewes, falmer Press.
- (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.
- GÓMEZ, J. M. (1999). *Globalização da política. Mitos, realidades e dilemas*. In, P. GENTILI (Org), *Globalização Excludente*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (1998). *Principios de la escuela pública*. In, VV.AA: *Por la escuela pública*. Homenaje a Mariano Pérez Galán. Madrid: Fundación CIVÉS.
- GOODSON, I. F. (1995). *Historia del Curriculum*. Barcelona: Pomares.
- GORE, E. e DUNLAP, D. (1988). *Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización*. Buenos Aires, Tesis.
- GREEN, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. London: Macmillan Press, Lta.
- GREER, C. (1972). *The great school legend*. Nova Yorque: Basic books.
- GRUPO DE TRABALHO DE CARNEGIE SOBRE O ENSINO COMO PROFISSÃO (1986). *A Nation Prepared: teachers for the 21st Century*. Nova Yorque: Fórum de Carnegie sobre a Educação e a Economia.

- GUERRA, I. (1993). *A educação multicultural: em busca de novos caminhos*. In, Diálogos Entreculturas. Junho de 1993.
- GUERRA, I. (1996). *Reflexões em torno de um projecto de educação multicultural*. In, Inovação, 9.
- GUZMÁN, L. F. M. (1999). *La demostración de los errores técnicos como medio para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gimnasia artística*. Tesis doctoral dirigida por Manuel Lorenzo Delgado, Sergio J. Ibáñez Godoy. Universidad de Extremadura.
- HALL, J. A. (1984). *Nonverbal sex differences: accuracy of communication and expressive style*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- HALLIDAY, JOHN (1998). *Technicism, reflective practice and authenticity in teacher education*. Journal of teacher education, Vol. 14, nº 6.
- HAMMOND, K. J. (1990). *Case-based planning: a framework for planning from experience*, in *Cognitive Science*, 14, 3.
- HARGREAVES, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARTLEY, D. (2001). *El estado evaluador y la autonomía de la educación: motivo de reflexión?*. In, J. SMYTH (Ed), *La Autonomía Escolar: una perspectiva crítica*. Madrid, Akal.
- HARVEY, D. (1999). *Condição pós-moderna. Uma perspectiva sobre as origens da mudança organizacional*. Ipiranga: Edições Loyola.
- HAWKEY, K. (1995). *Learning from peers: the experience of student teacher in school-based teacher education*. Journal of teacher education, Vol. 46, nº 3.
- HEBERMAN, M. (1989). *More Minority Teachers*. In, Phi Delta Kappan, 70.
- HEIFETZ, R. A. (1997). *Liderazgo sin respuestas fáciles. Propuestas para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles*. Barcelona, Paidós.
- HERNANDEZ, A. (1996). *Creatividad y formación de profesorado*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, nº 25.
- HERNANDEZ, F. e SANCHO, J. M. (1998). *Para enseñar no basta com saber la asignatura*. Barcelona, Laia.
- HERNANDEZ, H. (1989). *Multicultural Education*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- HUDSON, J. A. e FIVUSH, R. (1991). *As time goes by: sixty graders remember a kindergarten experience*, in *Applied Cognitive Psychology*, 5, 4.
- HOUSE, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata.

- HUNTER, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjectividad, burocracia y crítica*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- HURTADO, J. B. T. (2003). *Las nuevas tecnologías aplicadas a las necesidades educativas especiales. Análisis de software educativo para atender a alumnos y alumnas con autismo y/o trastornos generalizados del desarrollo (T.G.D.S.). Estudios de caso*. Tesis doctoral dirigida por Manuel Lorenzo Delgado, Tomás Sola Martínez. Universidad de Granada .
- JAMESON, F. (2000). *Globalización y estrategia da apendizagem política*. New left review, nº 5, Noviembre/Diciembre.
- JONH-STEINER, V. (1987). *Notebooks of the mind: explorations of thinking*, New York: Perennial Library.
- JORDAN, J. (1990). *How PTAs Can Celebrate Differences*. In, PTA Today, 15, 3.
- KATZ, M. B. (1975). *Class Bureaucracy and School: The Illusion of Education Change in America*. Nova Yorque: Praeger.
- KING, A. & REIS, M. (1993). *The multicultural dimension of the national curriculum*. The Falmer Press USA.
- KOERNER, J. (Fevereiro, 1992). *The Best of Both Words*. In, the Colorado College Bulletin.
- LANDSHEERE, V. (1994) – *Educação e Formação*. Edições ASA, Porto.
- LAWTON, D. (1998). . *El future del plan de studios*. In, VV.AA: *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS - Lei n.º 46/86, de 14.10, com as alterações introduzidas pela Lei 115/97, de 19.09.
- LEITE, C. (1996). *O multiculturalismo na educação escolar: que estratégia numa mudança curricular?*. In, Inovação, vol. IX, nº1 e 3.
- LLEDÓ, E. (1997). “*En el origen de las humanidades*”. In VARIOS, *Saber, sentir, pensar*. Madrid. Temas de debate.
- LLEDÓ, E. (1992). *Imágenes y palabras*. Madrid: Taurus.
- LILLER-JONES, D. (1989). *Culture and testing*. In, American Psychologist, 8.
- LYNCH, J. (1987). *Prejudice reduction and the schools*. Nova Yorque: Nichols Publishing.
- LUNDGREN, N. P. (1992). *Teoria del curriculum y escolarización*. Madrid. Morata.

- MACDONALD, B. (1999). *“Introducción crítica. De la innovación a la reforma. Un cambio de referencia para analizar el cambio”*. In RUDDUCK, J. *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y de la comprensión*. Sevilla, MCEP.
- MACLEOD, J. (1987). *Ain ’t no makinít*. Boulder, col: westview Press.
- MANN, D. (1989). *Can we help dropouts? Thinking about the undoable*. In, L. Weis, E. Farrar e H. Petrie (eds). *Dropouts from School: Issues, dilemmas, and solutions*. Albany: State University of New York Press.
- MARCELO, C. e ESTEBARANZ, A. (1999). *“Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio”*. Educar, 24.
- MARSH, H.W. & SHAVELSON, R. (1985). *Self-concept. Its multifaceted hierarchical structure*. In, educational psychologist, nº 20.
- MARTIN, H. P. e SCHUMANN, H. (1998). *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid. Taurus. MARTIN, MORENO CERRILLO, Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basados en la comunidad*. Madrid, Sanz y Torres.
- MARTINS, E. (2000). *Desigualdade e identidade no discurso da diversidade*. In, Patricio, M. (Org). *globalização e diversidade: a escola cultural, uma resposta*. Porto: porto Editora.
- MCLAREN, P. (1998). *Traumas do capital. Pedagogia, politica e praxis no mercado global*. In, L. H. SILVA (Org), *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes.
- MEDEIROS, M. A. – *As três faces da pedagogia*. Livros Horizonte. Lisboa.
- MEDEIROS, M. B. (1976) – *O papel e a formação de professores*. Instituto Gulbenkian de Ciências, Lisboa.
- MELLO, A. F. (1996). *Mundialização e politica em Gramsci*. S. Paulo: Cortez Editora.
- MEYER, J. (1994). *Rationalized environments*. In, W. SCOTT, J. MEYER & Associates, *Institutional Enviroments and Organizations*. London: Sage.
- MEREIRA, M. & BUCHWEITZ, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceptuais e o Vê epistemológico*. Lisboa: Plátano - Edições Técnicas.
- MORGAN, G. (1990). *Imagines de la Organización*. Madrid, Ra-ma.
- MORRISH, I. (1978). *Innovación y cambio en la enseñanza*. Madrid, Anaya.
- MURRAY, C. B. e CLARK, R. M. (1990). *Targets of racism*. In, American School Board Journal, 177, 6.
- NATIONAL CAMPAIGN FOR TOLERANCE (1999). *Teaching tolerance*. Documento policopiado.

- NÉRICI, I. G. (1981) – *Metodologia do Ensino, uma introdução*. Atlas, S. Paulo.
- NEWMAN, S. (1996). *Reflection and teacher education*. Journal of education for teaching, Vol. 22, nº 3.
- NIETO, S. (1999). *Critical multicultural education and students perspectives*. In, Stephen May (Ed). Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education. London: Falmer Press.
- NOESIS, nº 37, Janeiro/Março, 1996.
- NOVAK, J. & GOWIN, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca – Livros universitários y profesionales.
- NUNES, J. (1999). *Portfolio: uma nova forma de encarar a avaliação?* Noesis, nº 52, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- OAKES, J. (1986a). *Keeping track. Part 1: the policy and practice of curriculum inequality*. In, Phi Delta Kappan, 68, 1.
- OAKES, J. (1986b). *Tracking in mathematics and science education: a structural contribution to unequal schooling*. In, L. Weis (ed). *Class, Race and Gender in American Education*. Albany: State University of New York Press.
- OCDE (1987). *L'Éducation multiculturelle*. Paris.
- OGBU, J. U. (1988). The consequences of the American Caste System. In, U. Neisser (ed), *The School Achievement of Minority Children*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- ONTORIA, A. BALLESTEROS, A. C., C. GIRALDO, L. G., J. MARTÍN, I. MOLINA, A. RODRÍGUEZ, A. & VÉLEZ, U. (1994). *Mapas conceptuais - uma técnica para aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.
- OTERO, L. (1996). *Al paso alegre de la paz. Enredo tragicómico sobre la escuela franquista y pedagogias afines*. Barcelona, Plaza y Janés.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2000). *Do confronto de culturas às relações interculturais*. In, Educação, Sociedade e Culturas, 13.
- PAIGE, R. & MESTENHAUSER, J. (1999). *Internationalizing educational administration. Educational Administration Quarterly*, vol. 35, nº4 (Oct).
- PAYNE, C. (1989). *Urban teachers and dropout-prone students: the Uneasy Partners*. In, L. Weis et al. (eds). *Dropouts from school: Issues, Dilemmas, and Solutions*. Albany: State University of New York Press.

- PANG, V. O. (1990: 28-32). *Ethnic Prejudice: Still Alive and Hurtful*. In, N. m. Hidlgo et al. (eds) *AFCing Racism in Education*. Cambridge, Mass: Revista Educativa de Harvard.
- PARETTI, A. de (1995). “*Autonomia profesional del docente y control democrático de la práctica educativa*”. In *VARIOS, Volver a pensar la educación*”. Madrid, Morata.
- (1997). *Historia de una reforma educativa*. Sevilla, Díada.
- (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- (1999). “*La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela*”. In ANGULO, F. e outros, *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid, Miño y Dávila.
- PARKER, B. (1999). *Evolução e revolução: da internacionalização à globalização*. In, S. CLEGG, C. HARDY & W. NORD (Eds), *Handbook de estudos organizacionais*. Vol I, S. Paulo: Editora Atlas.
- PATRÍCIO, M. (2002). *A escola cultural: uma resposta à tensão globalização-diversidade*. In. Patrício, M. (Prg). *Globalização e Diversidade: a escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- PEARL, A. (1991). *Systematic and Institutional Factors in Chicago School Failure*. In, r. Valencia (ed). *Chicago School Failure and Success*. Nova Iorque: Falmer Press.
- PEREIRA, A. M. S. (1998). Apoio ao estudante universitário: *Peer Counselling* (Experiência-piloto). *Psychologica*, 20.
- PEREIRA, A. M. S. (1998). Resiliências e estratégia de coping no encontro do terceiro milénio. In J. Tavares (Ed.). *Investigar e Formar em Educação. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol I.
- PEREIRA, A. M. S. (1999). Sucesso versus Insucesso: Taxonomia das necessidades do aluno. In J. Tavares (Ed.). *Investigar e Formar em Educação. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol I, II. Aveiro.
- PEREIRA, A M. S. (1997). Stress and coping in helpers on a student nightline service. *Actas do 5º Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos* . Évora: Universidade de Évora.
- PEREIRA, A M. S & CASTELO-BRANCO, M. C. & LATINO, M. L. (2002). *Saúde e a capacidade para o trabalho na docência*. In, Actas do IV congresso nacional de saúde ocupacional, Póvoa de Varzim.
- PÉREZ-GÓMES, A. (1992). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In, NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PEROTTI, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação.

- PERRENOUD, P. – *Comment Combattre L'échec Scolaire en Dix Leçons*. Genève, Service de la Recherche Sociologique.
- PERRENOUD, F. (1986). *Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado*. In, Linda Allal. Jean Cardinet e Philippe Perrenoud (Org). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, (Actas do Colóquio realizado na Universidade de Genebra, Março de 1978). Coimbra: Almedina.
- PETERS, T. (1994). *Seminário de Tom Peters. Tempos loucos pedem organizações loucas*. Venda Nova: Bertrand.
- PETRELLA, R. (1999). *La desposesión del estado*. *Le Monde Diplomatique*, nº 47.
- PHILIPS, S. (1983). *The Invisible Culture: communication in the classroom and community on the warm spring Indian reservation*. White plains. Nva Iorque: Longman.
- PINE, G. e HILLIARD, A. (1990). *Rx for Racism: imperatives for America's school*. In, Phi Delta Kappan, 71, 8.
- POLLARD, D. S. (Outubro 1989). *Reducing the impact of racism on students*. In, Educational leadership, 47, 2.
- PÓPEZ YÁNEZ, J. e SANCHHEZ MORENO, M. (Dirs.) (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla, Repiso, Biblioteca Universitaria.
- POPE-DAVIS, D. e tal. (2003). *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology*. Londres: Sage.
- PUIGRÓS, A. (1995). *Volver a educar*. Buenos Aires. Ariel.
- ROSS EPP, J. e WATKINSON, A. M. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del dano que las escuelas hacen a los niños*. Madrid, la Muralla.
- QUERRIEN, A. (1979). *Trabajos elementares sobre la escuela primaria*. Madrid: la Piqueta.
- RAMIREZ, M. e COX, B. (1980). *Parenting for multiculturalism. A Mexican-American Model*. In, M. Fantini e tal. (eds), *parenting in a multicultural society*. Nova Iorque: Longman.
- REED, S. K. (1989). In, *Journal of educational psychology*, 81. 4.
- RESNICK L. B.; LEVINE, J. M. e TEASLEY, s. d., eds (1991). *Perspectives of socially shared cognition*, Washington, D. C: American Psychology Association.
- RIBEIRO, A. (1993). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- RODRIGUEZ-FARRAR, H. (1998). *The teaching portfolio*. The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Gerir o currículo e avaliar competências – as questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola*. In, Óscar Sousa e Maria Manuel Ricardo (Org). *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate*. Lisboa: Universidade Lusófona.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Educação Escolar e Currículo*. In Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade. IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo. Associação de Estabelecimentos de Ensino particular e Cooperativo.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. In, David Rodrigues (Org). *Perspectivas sobre a inclusão - da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2008). *Ensinar em turma PIEF. Metodologias, recursos e modos de organizar o trabalho. Documento de apoio e formação (DAF). Proposta de material de formação a disponibilizar a todas as equipas PIEF*.
- ROLDÃO, M. C., CAMPOS, J. & ALVES, M. (2008). *Estudo curricular da medida PIEF*. Lisboa: PETI (MTSS) e Almedina.
- ROSENBERG, M. (1986). *Self-esteem research. A phenomenological corrective*. School desegregation research: new directions in situational analysis. Plenum Pub. Corp.
- ROSENSHINE, B. (1971). *Teaching behavior related to pupil achievement: review of research*. In, I. Westbury et al. (eds), *research into classroom process: recente developments and next steps*. Nova Iorque: Teachers College Press
- RUEDA, R. (1991). *Na analysis of special education as a response to the diminished academic achievement of Chicago Students*. In, R. Valencia (ed). *Chicago School Failure and Success*. Nava Iorque: Falmer press.
- SANTOS, M. E. (1991). *Mudança conceptual na sala de aula: um desafio pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, M. E. B. (2007). *NOESIS - Revista Trimestral*, nº 71, Outubro/Dezembro de 2007. DGIDC. ME.
- SAGAR, H. e SCHOFIELD, J. (1984). *Integrating the desegregated school: problems and possibilities*. In, D. E. Bartz e M. Maehr (eds). *Advances in Motivation and Achievement; the effects of school desegregation on motivation and achievement* Greenwich, Conn: JAI Press.

- SALGUEIRO, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona, Octaedro.
- SAMPAIO, D. (1996) – *Voltei à escola*. Caminho, Lisboa.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1996). “*Pueden aprender las escuelas? La auto-avaliación al servicio del aprendizaje organizacional*”. *Investigación en la escuela*, 30.
- SANCHO, J. M. e outros (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Madrid, CIDE.
- SANTOS, B. S. (1997). *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48.
- SANTOS, J. V. T. (2000). *As novas questões sociais globais*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Junho/Novembro, nº 57/58.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990). “*Las bisagras del sistema*. *Cadernos de pedagogia*, 185.
- (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid, Akal.
- (1992). *Una tarea contradictoria. Educar para los valores y educar para la vida*. *Kikiriki*, 31.
- (1993). *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*. Sevilla, Díada.
- (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo: comprensión y mejora*. Archidona, Aljibe.
- (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona, Aljibe.
- (1994). *Quinze anos desppues. Evaluación de una experiencia bajo el prisma del tiempo*. In SANTOS GUERRA, M. A. *entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona, Aljibe.
- (1994). *Como en um desejo*. Buenos Aires, Magisterio del Rio de la Plata.
- (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, Magisterio del Rio de la Plata.
- (1999). *De cada diez cabezas nueve embisten y una pinsa*. In SANTOS GUERRA, M. A. *Norte del corazon*. Málaga, Malaga Digital.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SENGE, P. M. (1992). *La quinta disciplina. El arte e la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, Granica.
- SERGIOVANNI, T. J. (1994). *Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory*. In *Educational Administration Quaterly*, 30.

- SCHON, D. (1983). *The reflective practitioner – how professionals think in action*. London: Arena.
- SCHON, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHON, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In, NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- SEGAL, S. (1998). *The role of contingency and tension in the relationship between theory and practice in the classroom*. Journal of curriculum studies, Vol. 30, nº 2.
- SENDIN, P. & ANNIS, L. (1992). *The teaching portfolio. Teaching excellence toward the best in the academy*, Vol. 3, nº 2.
- SHOR, I. (1986). *Culture Wars*. Boston: Routledge & Keagan Paul.
- SHULMAN, J. & MESA-BAINS, A. (1993). *Diversity in the classroom*. A casebook for teacher educators. Farwest Laboratory USA.
- SILVA, C. (2000). *Globalização hegemónica e globalização contra hegemónica: notas para um debate*. In, J. M. VIEGAS & E. C. DIAS (Orgs), *Cidadania, Integração, Globalização*. Oeiras: Celta.
- SILVA, L. R. (1999 Org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- SILVA, P. (2001). *Interface escola-família, um olhar sociológico: um estudo etnográfico no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento. FPCE da Universidade do Porto.
- SILVA, P. (2002). *Escola-família: tensões, potencialidades de uma relação*. In, Ávila Lima, J. 8org). *pais e professores. Um desafio à cooperação*. Porto. Edições ASA.
- SILVA, T. T. & GENTILI, P. (1996, Orgs). *A escola SA*. Brasília: CNTE.
- SIMONS, H. (1995). *La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas*. In VARIOS, *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.
- (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid, Morata.
- SLATER, D. (1996). *La geopolítica del proceso globalizador y el poder en las relaciones Norte-Sul*. Barcelona. Ed Pomares-Corredor, SA.
- SLEETER, C. e GRANT, C. (1990). *Na analysis oh multicultural education in the United States*. In, N. M. Hidalgo e tal. (eds) *facing Racism in Education*. Cambridge, Mass: Revista educativa de Harvard.
- SLEETER, C. (1991). *Empowerment through multicultural education Albany*. Nova Iorque: S.U.N.Y. Press.

- SNYDERMAN, M. e ROTHMAN, S. (1987). *Survey of expert opinion on intelligence and aptitude testing*. In, American Psychologist, 42.
- SOUSA, F. (2005). Gerir o currículo na encruzilhada das diferenças: contributo para a conceptualização da diferenciação curricular, Tese de doutoramento apresentada à Universidade dos Açores.
- SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*, Profedições, Porto.
- STAHL, T. H. e outros (1993). *La organización cualificante*. Comisión de las Comunidades Europeas. Eurotecnet.
- STANLAW, J. e PESHKIN, A. (1988). *Black Visibility in a Multi-Ethnic High School*. In, L. Weis (ed), class, Race and Gender in American Education. Albany: state University of new York Press.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Book.
- STENHOUSE, L. (1997). *La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual*. Barcelona, Garnica.
- STERNBERG, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*, New Yorque: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (1986). *Intelligence applied*, Orlando, Fla: Harcourt Brace.
- STERNBERG, R. J. (1987). *Teaching intelligence*. Editado por J. B. Baron e R. J. Sternberg New York. Freeman.
- STERNBERG, R. J. (1988a). *The nature of creativity: contemporany psychological perspectives*, New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (1988b). *The triarchic mind: a new theory oh human intelligence*, New York: Viking.
- STERNBERG, R. J. e LUBART, T. I. (1991). *An investment theory of creativity and Its development*. In, *Human Development*, 34, 1: 1-31.
- STERNBERG, R. J. e LUBART, T. I. (1991). *Delying the crowd: cultivating creavivity in a culture of conformity*, New York: Free Press.
- STERNBERG, R. J. e STIGLER, J. W. (1982). *The learning gap*, New York: Summit.
- STEWART, Glenn, (1997). *The use of Gowin's Vee to improvise Post-Graduate Critical Analysis of Research Papers*. School of information systems, Queensland University of Tecnology.
- STEWART, J. (1989). *In quest of role models: change in black teacher representation in urban school districts, 968-1986*. In, *Journal of Negro education*, 58.

- STOER, S. (1993). *O projecto de educação e diversidade cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação (PEDIC) e a formação de professores para a educação multicultural. Escola e sociedade multicultural*. Lisboa: Secretariado coordenador de programas de educação multicultural. Ministério da Educação.
- STOER, S. e CORTESÃO (1995). *Critical inter/multicultural education and the process of transnationalization: a view from the semiperiphery*. In, *Journal of educational policy*, 10, 4.
- STOER, S. e CORTESÃO L.(1995). *Levantando a pedra - da pedagogia inter/multicultural ás políticas educativas em época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOVER, D. (1990). *The New Racism*. In, *American School Board Journal*, 177, 6.
- STOVER, L. (1991). *Exploring and celebration cultural diversity and similarity though Young Adult Novels*. In, *the Alan review*, 18, 3.
- SUCHMAN, M. (1995). *Localism and globalism in institutional analysis. The emergence of contractual norms in venture finance*. In, W. SCOTT & S. CRHISTENSEN (Eds), *The Institutional Construction of organizations. International and Longitudinal Studies*. London: Sage.
- SULEIMAN, M. (2001). *Image Making of Arab Americans: implications for teachers in diverse setting*. Comunicação apresentada na California Association for Bilingual Education Conference.
- TANER, D. e TANER, L. (1975). *Curriculum development. Theory into practice*. Nova Iorque: MacMillan.
- TAVARES, J. P., A. e SOUSA, L. (1997). *Ativação do desenvolvimento cognitivo e a dimensão multi e transcultural*. In, M. Patrício (Org). *formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- TAYLOR, S. RIZVI, F. B. L. & HENRY, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London : Routledge.
- TEIXEIRA, E. (2001). *O local e o global. Limites e desafios da participação cidadã*. S. Paulo: Cortez Editora.
- THOMAS, G. E. (1987). *Black Students in U.S. Graduate and Professional School in the 1980's: A National and Institutional Assessment*. In, *Harvard Educational Review*, 57.
- TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid, Morata.
- TYLER, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata. UNESCO (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

- USEROS, M. (1978). *Problemas de la enseñanza y Constitución*. Madrid: Morsiega.
- VAN VENZEL, M. G. e outros (1995). *Marking school improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven, ACCO.
- VARELA DE FREITAS, C. (1995). *Caminhos para a descentralização curricular*. In, Colóquio educação e sociedade, 10.
- WADE, R. & YARBROUGH, D. (1996). *Portfolio: a tool for reflexive thinking in teacher education?* Teaching & Teacher Education, Vol. 12, nº 1.
- WARNIER, J. P. (1999). *O sistema mundial moderno*. Vol I, Porto: Afrontamento.
- WATERS, M. (2000). *Globalização*. Oeiras: Celta.
- VAZ-SERRA, A. (1988). *O autoconceito*. In, Análise psicológica, nº 2 (VI).
- VIEIRA, R. (1999). *Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores*. In, Educação, Sociedade e Culturas, 12.
- VILLAS-BOAS, A (2001). *A escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Edições ESSE João de Deus.
- WIDDEN, M. F. (1987). *Perspectives on staff development*. In WIDDEN, M. e ANDREWS, I. (Eds), *staff Development for School Improvement*. Lewes, Falmer Press.
- WHITTY, G (1996). *Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 6.
- YEATES, N. (2001). *Globalization & Policy*. London: Sage.
- ZABALZA, M. A. (1992) – *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA, Porto.
- ZABALZA, M. (1999). *Diversidade e curriculum escolar. Que condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola*. In, Forum Escola, Diversidade, Currículo. Lisboa: IIE.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, K. M. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar*. In VARIOS, *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.