



Exma. Senhora
Chefe do Gabinete de Sua Excelência a
Presidente da Assembleia da República
Dra. Noémia Pizarro

| SUA REFERÊNCIA | SUA COMUNICAÇÃO DE | NOSSA REFERÊNCIA | DATA |
|----------------|--------------------|---------------------------------------|------------|
| | | N.º: 5276 ENT.: 5205 PROC. N.º: | 15/10/2013 |

ASSUNTO: RESPOSTA AO REQUERIMENTO N.º 1/XII/3.^a

Encarrega-me a Secretária de Estado dos Assuntos Parlamentares e da Igualdade de junto enviar cópia do ofício n.º 876, de 15 de outubro, remetido pelo Gabinete do Senhor Ministro da Educação e Ciência, sobre o assunto supra mencionado.

Com os melhores cumprimentos,

A Chefe do Gabinete

Marina Resende

Exma. Senhora
Secretária de Estado dos Assuntos
Parlamentares e da Igualdade
Dr^a Maria Teresa da Silva Morais

N/ Referência

Pg. 876.15/10/2013 (Req.º 1)

Assunto: Resposta ao Requerimento n.º 1/XII/3.^a - “Relatório Grupo de Trabalho Avaliação Ensino Vocacional”.

Em resposta ao Requerimento mencionado em epígrafe, apresentado pelo Senhores Deputados Miguel Tiago e Rita Rato do grupo parlamentar do Partido Comunista Português (PCP), Sua Excelência o Ministro da Educação e Ciência encarrega-me de enviar em anexo o Documento de Balanço “Ensino Vocacional Básico: Balanço da Experiência-Piloto desenvolvida em 2012-2013” apresentado pelo Grupo de Acompanhamento da Experiência Piloto, e de informar que o documento foi igualmente enviado para a Comissão de Educação Ciência e Cultura no dia 15 de outubro.

Com os melhores cumprimentos

O Chefe do Gabinete



Vasco Lynce



ENSINO VOCACIONAL BÁSICO

Balanço da experiência-piloto desenvolvida em 2012-2013

Primeiro momento de análise do acompanhamento

Grupo de Acompanhamento da Experiência-Piloto

Lisboa, setembro de 2013

Balanço da experiência-piloto desenvolvida em 2012-2013

Primeiro momento de análise do acompanhamento

Grupo de Acompanhamento da Experiência-Piloto:

Anabela Maria de Sousa Pereira — Universidade de Aveiro;

Cristina Santos Correia — Escola Secundária com 3.º Ciclo de Ferreira Dias;

Maria Isabel Ribeiro do Rosário Hormigo — Adjunta do Gabinete do Ministro da Educação e Ciência;

Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias — Instituto Politécnico de Santarém;

Piedade Redondo Pereira — Escola de Comércio de Lisboa;

Ramiro Fernando Lopes Marques — Instituto Politécnico de Santarém.

Lisboa, setembro de 2013



1. Introdução

A última Revisão da Estrutura Curricular, legitimada no Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho, visa melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, introduzindo um conjunto de alterações curriculares entre as quais se conta a diversidade na oferta educativa e formativa, no sentido de proporcionar a todos os estudantes opções adequadas e adaptadas a percursos escolares específicos.

De modo coerente com os princípios orientadores expressos naquele diploma foram legitimados, através da Portaria n.º 292-A/2012 de 26 de setembro, os cursos vocacionais do ensino básico, que privilegiam disciplinas estruturantes (como o português, a matemática e o inglês) e o primeiro contacto com diferentes atividades profissionais.

Estes cursos têm como público-alvo os alunos dos 2.º e 3.º ciclos com mais de 13 anos de idade que manifestem constrangimentos com o ensino geral e procurem uma alternativa a este tipo de ensino, designadamente os que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes. O encaminhamento é feito após um processo de avaliação vocacional, realizado por psicólogos escolares, não sendo, contudo, a transição entre cursos obrigatória e exigindo o acordo dos encarregados de educação.

Consagrando alternativas adequadas e flexíveis, tais cursos visam desenvolver e consolidar a escolarização básica, levando os jovens a adquirir conhecimentos e a desenvolver capacidades que lhes permitam enfrentar o futuro, em particular, o prosseguimento de estudos e os desafios do mercado de trabalho. Concorrem, assim, para a inclusão de todos os estudantes no percurso escolar, garantindo-se uma igualdade efetiva de oportunidades.

Assegura-se, neste quadro curricular, a intercomunicabilidade entre vias, sendo que qualquer aluno dos referidos cursos terá a possibilidade de regressar ao ensino regular no início do ciclo de estudos seguinte, após a realização das provas finais de 6.º ou 9.º anos.

A duração de cada curso não é fixa, adaptando-se ao perfil do conjunto de alunos que se reúne em cada curso. A escola tem, pois, um grau elevado de autonomia nesta matéria, integrando e articulando, nos seus projetos educativos, as necessidades e expectativas do público-alvo e as características do tecido económico-social onde estão inseridas.

Para conseguir uma melhor concretização destes cursos, determinou o Ministério da Educação e Ciência começar por desenvolver uma experiência-piloto, que se iniciou em setembro de 2012 em 13 escolas com 2.º e 3.º ciclos, públicas e privadas, indicadas pelos serviços regionais competentes deste Ministério, tendo em conta as diferentes realidades socioeconómicas da área dessas escolas.

2. Sentido do presente documento

Pretende-se, neste documento preliminar, apresentar as primeiras análises do estudo de impacto do projeto em causa.

Assim, seguidamente, dá-se conta de dados recolhidos, com apoio de questionários, junto de alunos e professores, e apresentam-se os resultados escolares dos alunos envolvidos, tais como, taxas de conclusão dos cursos com a duração de um ano e as taxas de abandono escolar relativos a este primeiro ano de implementação.

De entre os dados recolhidos e tratados dá-se conta daqueles que se consideram mais relevantes para uma primeira apresentação e análise.

3. Escolas e sujeitos

Foram questionados sujeitos, alunos e professores, de 13 escolas de diversas regiões do país, nas quais foram implementados os cursos vocacionais do ensino básico.

Os alunos cujos dados foram objeto de análise são em número de 209, num universo de 285, conforme se pode verificar na seguinte tabela:

| TABELA I - Alunos inquiridos por região e por escola | | | |
|---|-------------------|-----------------|----------------|
| Região - Escolas/Agrupamentos | Alunos inquiridos | Total de alunos | |
| | Frequência | Frequência | % de respostas |
| DRE Algarve - Esc. Bas. 2, 3 Dr. António Sousa Agostinho | 12 | 22 | 54,5% |
| DRE Algarve - Esc. Profissional Cândido Guerreiro | 17 | 22 | 77,3% |
| DREAlentejo - Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora (André Resende) | 18 | 18 | 100,0% |
| DREAlentejo - Colégio de Nossa Senhora da Graça | 17 | 22 | 77,3% |
| DREC - Agup. Esc. Alcains e S. Vicente da Beira | 14 | 19 | 73,7% |
| DREC - Esc. Sec. Engº Acácio Calazans Duarte | 17 | 19 | 89,5% |
| DRELVT - Alcochete | 8 | 21 | 38,1% |
| DRELVT - Esc. Sec. Ferreira Dias | 23 | 23 | 100,0% |
| DRELVT - Escola Comércio Lisboa | 23 | 24 | 95,8% |
| DRELVT - Externato João Alberto Faria | 16 | 21 | 76,2% |
| DREN - Agup. Esc. Macedo Cavaleiros | 18 | 21 | 85,7% |
| DREN - Esc. Bas.2,3 Sande | 13 | 34 | 38,2% |
| DREN - Esc. Sec. Senhora da Hora | 13 | 19 | 68,4% |
| TOTAL | 209 | 285 | 73,3% |

De notar que a quase totalidade destes alunos pertence ao 3.º ciclo (93,8%) (cf. tabela II).

TABELA II - Alunos por ciclo de ensino

| Ciclos | Frequência | Percentagem |
|--------------|------------|--------------|
| 2.º | 13 | 6,2 |
| 3.º | 196 | 93,8 |
| TOTAL | 209 | 100,0 |

A idade média dos alunos do 2.º Ciclo em estudo é de 13,85 anos. A grande maioria dos alunos tem 13 (46,2%) ou 14 anos (38,5%) (cf. tabela III).

TABELA III – Idade dos alunos – 2.º Ciclo

| Idade | Frequência | Percentagem |
|--------------|------------|-------------|
| 13 | 6 | 46,2% |
| 14 | 5 | 38,5% |
| 15 | 1 | 7,7% |
| 17 | 1 | 7,7% |
| total | 13 | 100% |

Atendendo a que a idade média de frequência do 2.º ciclo se situa nos 10 ou 11 anos de idade, constata-se a existência de níveis de desvio etário relativamente elevados, que em 15,4% dos casos é mesmo muito acentuado, indiciando um percurso escolar prévio com adversidades diversas.

A idade média de frequência dos alunos do 3.º ciclo da experiência-piloto é de 15,3 anos. A grande maioria possui 15 (34,2%), 16 (24,2%) ou 14 (18,9%) anos de idade (cf. tabela IV).

TABELA IV – Idade dos alunos - 3.º Ciclo

| Idade | Frequência | Percentagem |
|-----------------|------------|---------------|
| 13 | 10 | 5,1% |
| 14 | 36 | 18,4% |
| 15 | 65 | 33,2% |
| 16 | 46 | 23,5% |
| 17 | 28 | 14,3% |
| 18 | 4 | 2,0% |
| 19 | 1 | 0,5% |
| Dados Inválidas | 6 | 3,1% |
| total | 196 | 100,0% |

Atendendo a que a idade de início de frequência do 3.º Ciclo se situa nos 12 anos, estes dados voltam a indiciar valores de desvio etário elevados ou mesmo muito elevados, perspetivando um cenário semelhante ao referido na Tabela III.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais dos alunos verifica-se que a maioria concluiu o 1.º Ciclo e 3.º Ciclo do Ensino Básico, sendo mais baixa a percentagem dos que concluíram o 12.º ano, e muito mais baixa a dos que concluíram a licenciatura, o mestrado e o doutoramento. Como se pode ver nas tabelas V e VI, não existem diferenças assinaláveis entre a distribuição referente à escolaridade das mães e a dos pais.

TABELA V - Escolaridade do pai

| | Frequência | Percentagem |
|--------------------------------------|-------------|-------------|
| Não frequentou a escola | 1 | ,6 |
| 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano) | 45 | 25,6 |
| 2.º Ciclo do Ensino Básico (6.º ano) | 35 | 19,9 |
| 3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º ano) | 45 | 25,6 |
| Ensino Secundário (12.º ano) | 37 | 21,0 |
| Licenciatura | 9 | 5,1 |
| Mestrado | 2 | 1,1 |
| Doutoramento e + | 2 | 1,1 |
| TOTAL | 176* | 100 |

* Omissos 33 casos.

TABELA VI - Escolaridade da mãe

| | Frequência | Percentagem |
|----------------------------|-------------|-------------|
| Não frequentou a escola | 0 | ,0 |
| 1.º Ciclo do Ensino Básico | 46 | 24,3 |
| 2.º Ciclo do Ensino Básico | 34 | 18,0 |
| 3.º Ciclo do Ensino Básico | 56 | 29,6 |
| Ensino Secundário | 44 | 23,3 |
| Licenciatura | 5 | 2,6 |
| Mestrado | 3 | 1,6 |
| Doutoramento e + | 1 | ,5 |
| TOTAL | 189* | 100 |

* Omissos 20 casos.

Foram auscultados 104 docentes envolvidos na experiência, das escolas em análise (cf. tabela VII).

TABELA VII - Professores por Escola

| Região - Escolas/Agrupamentos | Professores | |
|---|-------------|--------------|
| | Frequência | Porcentagem |
| DRE Algarve - Esc. Bas. 2, 3 Dr. António Sousa Agostinho | 7 | 6,7 |
| DRE Algarve - Esc. Profissional Cândido Guerreiro | 8 | 7,7 |
| DREAlentejo - Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora (André Resende) | 8 | 7,7 |
| DREAlentejo - Colégio de Nossa Senhora da Graça | 11 | 10,6 |
| DREC - Agup. Esc. Alcains e S. Vicente da Beira | 5 | 4,8 |
| DREC - Esc. Sec. Engº Acácio Calazans Duarte | 8 | 7,7 |
| DRELVT - Alcochete | 4 | 3,8 |
| DRELVT - Esc. Sec. Ferreira Dias | 10 | 9,6 |
| DRELVT - Escola Comércio Lisboa | 9 | 8,7 |
| DRELVT - Externato João Alberto Faria | 5 | 4,8 |
| DREN - Agup. Esc. Macedo Cavaleiros | 9 | 8,7 |
| DREN - Esc. Bas.2,3 Sande | 12 | 11,5 |
| DREN - Esc. Sec. Senhora da Hora | 8 | 7,7 |
| TOTAL | 104 | 100,0 |

4. Instrumentos usados

Os instrumentos usados para recolha de dados junto de alunos e professores foram construídos para este efeito e tomaram a forma de questionários de carácter semi-estruturado, onde se incluíram além de questões fechadas de escolha múltipla, questões abertas, de forma a obter eventuais opiniões dos sujeitos para aspetos não previstos.

Foram colocadas vinte e cinco questões aos alunos sobre aspetos que esclarecessem o seu anterior percurso escolar, as suas perspetivas no novo percurso escolar e a sua integração neste. Foram ainda questionados aspetos que permitissem uma caracterização pessoal e familiar dos alunos.

Aos professores foram colocadas questões distribuídas por cinco grupos sobre a adequação dos cursos ao público-alvo, a adequação da matriz curricular, as estratégias e dificuldades no desenvolvimento do projeto. Foram ainda colocadas questões que permitam efetuar uma caracterização pessoal e profissional.

5. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi organizada no mês de dezembro pelas direções de serviços regionais do Ministério de Educação e Ciência que distribuíram os questionários pelas várias escolas, onde foram respondidos, recolheram-nos e devolveram-nos. Assegurou-se, em cada escola, informação a todos os participantes, professores e alunos, acerca do propósito da recolha de dados, tendo-se garantido o anonimato das respostas e dando-se-lhes a liberdade de participarem ou não.

6. Análise dos dados

Os dados recolhidos foram objecto de tratamento estatístico (SPSS) e de análise de conteúdo. Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos com esse tratamento em duas alíneas: perspetiva dos alunos e perspetiva dos professores.

a. Perspetiva dos alunos

Questionados os alunos sobre o seu percurso escolar e as dificuldades sentidas ao longo do mesmo, os dados obtidos foram os seguintes: 42,3% referiram que antes do ingresso no curso não gostavam de frequentar a escola (46,1% dos rapazes e 30,6% das raparigas), ($\chi^2=4.240$, $p<0.05$)¹; 19,1% dos alunos indicaram que antes não gostavam dos professores (não se verificando diferenças entre rapazes e raparigas ($\chi^2=0.001$, $p>0.05$); 10,5% afirmaram que antes não gostavam do que lhes ensinavam na escola (10,6% dos rapazes e 11,3% das raparigas), ($\chi^2=0.019$, $p>0.05$); e 26,4% mencionaram outras razões ligadas, maioritariamente, a dificuldades de compreensão dos assuntos e falta de motivação por se sentirem socialmente desintegrado(a) na turma.

¹ χ^2 - Teste de homogeneidade em tabela de contingência. Testa a significância das diferenças entre distribuições de grupos independentes.
p - valor p – descreve a intensidade de associação na amostra ($p<0,05$ – indica que há diferenças estatísticas significativas ao nível de 5%).

Quanto ao ciclo onde foi referido maior número de reprovações foi o 2.º, com 54,1 % de referências (Cf. tabela VIII).

TABELA VIII - Percentagem de reprovações por ciclo de estudos

| Ciclo | Frequência | Percentagem* |
|-------|------------|--------------|
| 1.º | 83 | 39,7 |
| 2.º | 113 | 54.1 |
| 3.º | 107 | 51.2 |

* Múltipla escolha por ciclo.

Questionados sobre a opinião que julgam que as suas famílias têm do curso, 80% dos alunos responderam que é positiva, por proporcionar uma “aprendizagem de forma genérica” (30%) e, de forma mais concreta, conduzir à “aquisição de conhecimentos e capacidades úteis para a inserção no mercado de trabalho” (70%). Alguns referiram que as suas famílias consideram que a escola, em geral, tem aspetos negativos: 60% consideram que ela pode ser perniciosa porque dá acesso a más companhias ou impede os alunos de começarem a trabalhar e 20% apontam a desigualdade de tratamento por parte de quem nela trabalha.

Procurámos aprofundar a análise recolhendo dados mais concretos sobre a apreciação do curso por parte das famílias. As respostas foram as que se apresentam no seguinte quadro:

TABELA IX - Apreciação das famílias dos alunos

| Categorias de resposta | Famílias | |
|--|-------------|--------------|
| | Frequência | Percentagem |
| Acham bem (sem especificar porquê) | 60 | 41,6 |
| É um curso mais fácil do que o ensino regular | 31 | 21,5 |
| É uma última oportunidade | 15 | 10,4 |
| Tem saídas profissionais/Faculta uma profissão | 13 | 9,0 |
| Não gostam | 10 | 7,0 |
| Não sabe/Não falou com os pais sobre isso | 10 | 7,0 |
| Permite chegar ao Secundário mais cedo | 5 | 3,5 |
| TOTAL | 144* | 100,0 |

Pergunta aberta com 65 não respostas.

De entre os dados proporcionados pelas famílias, salienta-se o facto de o curso ser visto por 10,4% delas como uma última oportunidade no percurso escolar, enquanto 21,5% o encaram como uma via mais fácil do que o ensino regular.

Também é importante assinalar que 7% dos alunos mencionam que os pais têm uma opinião negativa face a este projeto de formação, 20% dão a entender que na opinião dos pais eles teriam condições para prosseguirem no ensino regular caso se esforçassem e que o curso é uma perda de tempo para chegar ao mercado de emprego.

Uma análise conjunta desta questão (apreciação do curso) e da anterior (influência da escola) permite perceber que são as famílias que apresentam uma relação de antagonismo face a qualquer atividade que a escola promova que também desvalorizam o projeto.

Passando para as três componentes disciplinares que integram o plano dos cursos, aquelas onde os alunos identificaram ter, no passado, as maiores dificuldades foram, por ordem decrescente de relevância, a matemática (dificuldade maioritariamente referidas pelas raparigas, 73% contra 61,7% dos rapazes, embora sem significado estatístico: $\chi^2=2.456$, $p>0.05$), o inglês (também maioritariamente referida pelas raparigas, 62,5% contra 50,4% dos rapazes, mas igualmente sem significado estatístico: $\chi^2=3.030$, $p>0.05$) e o português (dificuldade maioritariamente referida pelos rapazes, 39,7% contra 23,8% das raparigas: $\chi^2=4.856$, $p<0.05$).² (Cf. tabela X).

TABELA X - disciplinas onde tem mais dificuldades

| | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| português | 71 | 34,8 |
| matemática | 133 | 65,2 |
| inglês | 111 | 54,4 |
| educação física | 14 | 6,9 |
| história | 80 | 39,2 |
| geografia | 83 | 40,7 |
| ciências naturais | 48 | 23,5 |
| físico química | 79 | 38,7 |
| Outras. | 15 | 7,4 |

Em qualquer destas três componentes disciplinares, a idade não se mostrou relevante quando associada às disciplinas com maiores dificuldades, exceto para o inglês, disciplina apresentada pela maioria dos alunos de 13 anos (81,3%), enquanto os restantes grupos de idades (até 19) se situaram num valor percentual médio significativamente mais baixo (à volta dos 60%): $\chi^2=12.409$, $p<0.05$.

² As restantes disciplinas eram: eletricidade, espanhol, francês e informática, com valores percentuais praticamente residuais.

Quanto às razões apontada pelos alunos, da opção pelo curso, o prosseguimento de estudos tendente a conseguir uma profissão, foi a mais referida (Cf. tabela XI).

TABELA XI - O que pretende aprender com o curso

| | Frequência | Percentagem* |
|--|------------|--------------|
| Matérias que sejam úteis para conseguir uma profissão | 68 | 32,5 |
| Matérias que sejam úteis para prosseguir estudos e conseguir uma profissão | 136 | 65,1 |
| Outras | 13 | 6,2 |

* Múltipla escolha.

O facto de, na sua maioria, os alunos terem um historial de retenções, permite-nos perceber que não é propriamente a falta de vontade de estudar que dita tal percurso mas o grau de dificuldade e/ou a motivação para o ensino básico geral, pois mediante as condições oferecidas por este curso, manifestam a intenção de prosseguir os estudos e, só então, obterem a sua preparação profissional (cf. tabela XII e XIII).

Este perfil de resposta não surgiu associado nem à idade dos alunos respondentes ($\chi^2=3.822$, $p>0.05$), nem ao sexo ($\chi^2=3.555$, $p>0.05$). Na categoria “outras” razões, 50% dos alunos referem que pretendem “aprender coisas para a vida e não matérias desligadas da realidade”.

Relativamente à intenção de prosseguirem estudos no ensino regular, a maioria (79,9%) manifestou-se desfavorável, tendo referido que este é “mais difícil, enfadonho ou desmotivante” (Cf. Tabela XII).

TABELA XII- Prosseguimento de estudos no ensino regular

| Prosseguimento | Frequência | Percentagem |
|----------------|------------|-------------|
| Sim | 40 | 20,1 |
| Não | 159 | 79,9 |
| TOTAL | 199* | 100 |

*Omissos 10 casos.

Reforçando a dita tendência, a grande maioria dos alunos disse pretender prosseguir estudos dentro do ensino profissional (cf. tabela XIII).

TABELA XIII - Prosseguimento de estudos no ensino profissional

| Prosseguimento | Frequência | Percentagem |
|----------------|------------|-------------|
| Sim | 159 | 80,3 |
| Não | 39 | 19,7 |
| TOTAL | 198* | 100 |

*Omissos 11 casos.

Para explicar esta escolha, os alunos indicam razões várias: ajuda para encontrar uma profissão (69,6%) e ser mais fácil por comparação ao ensino básico geral (51%), constituem duas razões que avultam para a frequência deste tipo de formação. A existência de uma dimensão prática forte (36,8%) e uma estreita ligação ao mundo real (23%) são também aspetos que se destacam. A possibilidade de ter contacto com empresas reforça a tendência encontrada (39,2%) (cf. tabela XIV).

TABELA XIV - Apreciação do curso

| Categorias | Frequência | Percentagem* |
|--|------------|--------------|
| Este curso é bom para mim porque tem uma dimensão prática forte. | 75 | 36,8 |
| Este curso é bom para mim porque me vai ajudar a encontrar uma profissão | 142 | 69,6 |
| Este curso é bom para mim porque as matérias estão ligadas ao mundo real | 47 | 23,0 |
| Este curso é bom para mim porque é mais fácil | 104 | 51,0 |
| Este curso é bom para mim porque os professores estão mais motivados | 42 | 20,6 |
| Este curso é bom para mim porque vou ter contacto com empresas | 80 | 39,2 |
| Outras. | 6 | 2,9 |

Cumulativa por opções de escolha múltipla.

No que respeita aos aspetos do curso percebidos pelos alunos como mais positivos, destacam-se o gosto pela abordagem pedagógica dos professores (dimensão fortemente criticada no ensino regular), a homogeneidade da turma (terem tidos todos um percurso pouco profícuo no ensino regular) e a possibilidade de terem boas notas. Este último aspeto é valorizado por um número elevado de alunos, evidenciando que gostariam de ter tido, no ensino regular, classificações positivas, podendo neste curso consegui-las.

Entre os aspetos considerados como mais negativos no curso estão os relacionais. Concordantemente, na questão que indagava o que é que mudariam no sentido de melhorar o curso, os alunos destacaram que deveriam ser afastados ou controlados os colegas mais problemáticos que dificultam a aprendizagem do grupo (Cf. Tabela XV).

TABELA XV - Aspetos negativos no curso

| Categorias | Frequência |
|---|------------|
| Comportamentos Incorretos de alguns colegas/Turma | 18 |
| Comportamentos Incorretos de alguns professores | 11 |
| Poucos intervalos/ Pouco tempo de almoço | 10 |
| Estarem integrados na turma alunos de outros níveis de ensino | 5 |
| Não há aspetos negativos | 21 |

Relativamente à carga horária do curso, a maioria dos alunos (56,1%) considerou-a adequada, ainda que uma percentagem expressiva (25,8%) a tivesse considerado excessiva ou muito excessiva (14,1%), perfazendo um total de 39,9%. Pouco expressiva é a percentagem de alunos que a considerou insuficiente ou muito insuficiente (4%) (Cf. Tabela XVI).

| TABELA XVI - Carga Horária do Curso | | |
|--|-------------|-------------|
| | Frequência | Percentagem |
| Muito excessiva | 28 | 14,1 |
| Excessiva | 51 | 25,8 |
| Adequada | 111 | 56,1 |
| Insuficiente | 6 | 3,0 |
| Muito insuficiente | 2 | 1,0 |
| TOTAL | 198* | 100 |

11 casos omissos.

Trata-se de uma apreciação decorrente da carga letiva semanal estabelecida por cada escola. Por exemplo, enquanto a quase totalidade dos alunos da Escola de Comércio de Lisboa (95%) considera a carga horária adequada, na Escola Secundária Senhora da Hora apenas 36,4% a aprecia dessa forma, 18% consideram-na excessiva e 36% muito excessiva. Todas as restantes situações, prefiguram uma distribuição onde a escola não é indiferente à apreciação da carga horária ($\chi^2=70.258$, $p<0.05$).

No que concerne à percepção da facilidade do curso, a quase totalidade dos alunos afirmou ser média, fácil ou mesmo muito fácil, tendo em conta os conhecimentos adquiridos em percursos de formação anterior (Cf. Tabela XVII).

| TABELA XVII - Facilidade do curso face à preparação prévia | | |
|---|-------------|-------------|
| | Frequência | Percentagem |
| Muito difícil | 7 | 3,5 |
| Difícil | 7 | 3,5 |
| Médio | 120 | 60,0 |
| Fácil | 55 | 27,5 |
| Muito fácil | 11 | 5,5 |
| TOTAL | 200* | 100 |

9 casos omissos.

Não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas em função do estabelecimento de ensino frequentado no que respeita à adequação dos conhecimentos

prévios dos alunos a este curso ($\chi^2=58.216$, $p>0.05$). De igual modo, a idade dos alunos não se revelou significativa ($\chi^2=27.386$, $p>0.05$). O padrão de apreciação deste tipo de preparação prévia variou, contudo, de forma estatisticamente significativa, em função do sexo dos alunos: tendencialmente, as alunas consideraram-se bastante mais preparadas do que os seus colegas do sexo masculino ($\chi^2=20.049$, $p<0.000005$).

Quando inquiridos sobre o relacionamento com os professores, os alunos referem, tendencialmente, que é muito bom ou bom (Cf. tabela XVIII).

TABELA XVIII - Relacionamento com os professores

| | Frequência | Percentagem |
|--------------|-------------|-------------|
| Muito bom | 59 | 28,9 |
| Bom | 87 | 42,6 |
| Médio | 41 | 20,1 |
| Mau | 13 | 6,4 |
| Muito mau | 3 | 1,5 |
| TOTAL | 203* | 100 |

6 casos omissos.

Sobre o relacionamento com os colegas a sua percepção é ainda mais positiva, conforme se pode verificar na tabela XIX.

TABELA XIX - Relacionamento com os colegas

| | Frequência | Percentagem |
|--------------|-------------|-------------|
| Muito bom | 71 | 35,5 |
| Bom | 78 | 39,0 |
| Médio | 43 | 21,5 |
| Mau | 5 | 2,5 |
| Muito mau | 3 | 1,5 |
| TOTAL | 200* | 100 |

9 casos omissos.

Assim, a apreciação crítica relativamente a alguns colegas – questão que analisámos anteriormente – deve-se sobretudo ao ruído que fazem, à desatenção, etc. que demonstram nas aulas e não tanto a incompatibilidades relacionais fora desse contexto.

b. Perspetiva dos professores

Auscultámos os professores sobre o projeto do ensino vocacional básico com questões em grande parte homólogas das que colocámos aos alunos.

Quanto ao nível de adequação deste tipo de ensino aos alunos, contrariamente à opinião destes, os professores consideram-na, na sua maioria (51%), pouco adequado ou pouquíssimo adequado. Ainda assim, houve docentes que a consideraram muito adequada (6,7%) ou muitíssimo adequada (1,9%) (cf. Tabela XX).

TABELA XX - Nível de adequação do ensino vocacional básico aos alunos

| | Frequência | Percentagem |
|-----------------------|------------|-------------|
| Muitíssimo adequada | 2 | 1,9 |
| Muito adequada | 7 | 6,7 |
| Medianamente adequada | 31 | 29,8 |
| Pouco adequada | 53 | 51,0 |
| Pouquíssimo adequada | 9 | 8,7 |
| Não sabe | 2 | 1,9 |
| TOTAL | 104 | 100 |

Ao aprofundarem-se estas perspetivas dos docentes, percebe-se que os aspetos mais criticamente referidos têm a ver não tanto com a natureza da formação mas, antes, com a preparação anterior dos alunos, os seus níveis de empenhamento e a disciplina nas aulas (cf. tabela XXI). Esta apreciação é coerente com a dos alunos, acima referida.

TABELA XXI - Especificação dos critérios de adequabilidade

| | Frequência |
|---|------------|
| A prática/ prática simulada em empresas pode ser motivadora para os alunos | 24 |
| Adequa-se ao perfil destes alunos inadaptados ao ensino regular | 23 |
| Alguns destes alunos não têm a atitude/maturidade/empenhamento/disciplina adequada à escola | 20 |
| Para os alunos interessados é completamente adequado, para os outros o oposto | 8 |
| Composição exageradamente heterogénea da turma/mistura de alunos dos 2.º e 3.º ciclos | 6 |
| Deveria haver ainda maior integração das componentes I e II na III | 4 |
| Deficiente seleção dos alunos não permite identificar as suas vocações | 2 |
| Outros | 9 |

Com base nestes dados percebe-se a ambivalência da apreciação dos docentes quando referem que o curso “para os alunos interessados é completamente adequado, para os outros o oposto”. Assim, também os argumentos positivos a favor desta formação podem ter uma leitura não completamente positiva, como se pode perceber na primeira e segunda apreciações: “a prática/ prática simulada em empresas poder ser motivadora para os alunos e o facto de se adequar ao perfil destes alunos inadapitados ao ensino regular” (cf. tabela XXI). Efetivamente, nesta categoria agregada, sugere-se que existe um espaço para a atividade vocacional mas que esta é também um mal menor, destinada a recuperar alunos que não foram “agarrados” enquanto estiveram no ensino regular.

Um outro aspeto crítico referido é a “composição exageradamente heterogénea da turma/mistura de alunos dos 2.º e 3.º ciclos”. Embora com frequência pouco expressiva, constitui um aspecto a ponderar, pois ao juntarem-se no ensino vocacional alunos com insucesso no ensino básico geral podem resultar níveis de preparação prévios muito diversificados, os quais – dependendo da natureza exigida nas três componentes de formação - poderão conduzir a distintos níveis de aprendizagem e progressão.

No que respeita à adequação do currículo do curso aos interesses dos alunos, predomina entre os professores a opinião de que é pouco adequada ou medianamente adequada (cf. tabela XXII).

TABELA XXII - Nível de adequação da matriz curricular

| | Frequência | Percentagem |
|-----------------------|------------|-------------|
| Muitíssimo adequada | 0 | ,0 |
| Muito adequada | 6 | 5,8 |
| Medianamente adequada | 33 | 31,7 |
| Pouco adequada | 54 | 51,9 |
| Pouquíssimo adequada | 7 | 6,7 |
| Não sabe | 4 | 3,8 |
| TOTAL | 104 | 100 |

No respeitante à especificação da adequabilidade da matriz curricular, embora o número de respostas seja menor, podem reforçar-se algumas das conclusões a que antes se chegou. Mais uma vez, surge em primeiro lugar a preocupação com a preparação e disciplina dos alunos. Também é interessante salientar que alguns docentes destacam a formação com ligação ao ensino regular (através das Componentes I e II) e outros ao mundo do trabalho

(através de Componente III). Lembre-se que este caráter duplo é intencional de forma a não enclausurar os alunos numa só escolha.

A necessidade de uma formação em TIC é referida por um número assinalável de docentes, aspecto que deverá ser articulado com a componente 3, só aí ganhando relevância num processo formativo deste tipo (cf. tabela XXIII).

TABELA XXIII- Especificação de adequabilidade da matriz curricular

| | Frequência |
|--|------------|
| O comportamento dos alunos e a heterogeneidade da sua preparação prévia choca com qualquer matriz | 25 |
| Conjuga bem formação geral que dá ligação ao ensino regular e vocacional que dá ligação ao mercado de trabalho | 10 |
| Deveria ser enquadrada uma disciplina de TIC | 10 |
| Dificuldade em planificar/condensar três anos num ou dois/Formação para os professores | 5 |
| Carga horária excessiva | 4 |
| Deveria ter mais práticas do que teóricas e estas menos aprofundadas | 3 |
| Os cursos vocacionais não refletem necessariamente os interesses dos alunos | 2 |
| componente geral ainda muito difícil | 2 |
| Carga teórica deveria estar mais próxima do mundo do trabalho/da componente vocacional | 2 |

Uma outra questão que é digna de nota refere-se à “dificuldade em planificar/condensar três anos de escolaridade em um ou dois. Não é, obviamente, uma questão fácil, só podendo ser ultrapassada através da adequação dos conteúdos à turma, o que implica o conhecimento prévio dos grupos de alunos. Esta questão relaciona-se com outras levantadas pelos docentes, quer ao nível do excesso de carga horária, quer ao nível da gestão da componente teórica que não pode ser descurada de maneira a haver intercomunicabilidade entre o ensino vocacional básico e o ensino regular.

Quanto aos pontos fortes da formação, apontados pelos professores, salienta-se a “adequabilidade da componente prática/prática simulada/via vocacional profissionalizante/ ligação escola-empresas”. Os professores reconhecem a importância de articular a atividade vocacional e profissional dos alunos atendendo às realidades locais e às suas especificidades produtivas e, principalmente, de o fazer no contexto das empresas que, em última instância, garantem os empregos após os processos de formação. Ora, quanto maior for a adequabilidade da formação às reais necessidades dessas empresas tanto maior será, tendencialmente, o contributo que estes futuros profissionais poderão facultar aos tecido empresarial local.

Outros aspetos positivos evidenciados pelos professores são a flexibilidade do currículo, nomeadamente, ao nível da Componente 3, ligada à atividade vocacional e esta nova oferta evitar o abandono escolar (cf. tabela XXIV).

TABELA XXIV - Aspetos mais positivos do curso

| | Frequência |
|---|------------|
| Adequabilidade da componente prática/prática simulada/via vocacional profissionalizante/ligação escola-empresas | 43 |
| Flexibilidade da componente vocacional/currículo flexível/diversidade de estratégias | 21 |
| Um novo rumo de formação para alunos sem saída no ensino regular/inclusão educativa | 16 |
| Avaliação em módulos que terminam ao ritmo dos alunos | 15 |
| Outros | 20 |

Os aspetos apontados pelos docentes como mais negativos na formação em causa prendem-se diretamente com os alunos, seja no que respeita à sua atitude/maturidade/empenhamento ou disciplina, seja no que concerne à questão da disparidade etária/heterogeneidade das formações ligada à formação vocacional e esta nova oferta evitar o abandono escolar, à aglomeração simultânea de ciclos díspares de formação, ao processo de recrutamento, seja ainda pelo número de alunos por turma.

O primeiro conjunto de razões traduz uma preocupação já antes apresentada pelos docentes. A heterogeneidade dos grupos, quer de formação prévia quer de idade, também já

mencionada, é realmente relevante pois poderá ditar percursos muito diversificados pouco coadunáveis com turmas numerosas que impedem o desejável acompanhamento individualizado dos alunos (cf. tabela XXV).

TABELA XXV- Aspetos mais negativos do curso

| | Frequência |
|---|------------|
| Atitude/maturidade/empenhamento/disciplina inadequadas por parte de alguns alunos | 31 |
| Disparidade etária dos alunos/heterogeneidade do grupo/2 ciclos em conjunto | 18 |
| Aulas de 90/120 minutos são exageradamente extensas | 15 |
| Falta de orientações nacionais por parte da tutela | 13 |
| Número excessivo de alunos por turma | 9 |
| Deficiente seleção dos alunos tendo em conta a Portaria | 5 |
| Não tendo no geral os alunos capacidade para prosseguir no regular, deveria ser criada uma continuação vocacional no Secundário | 5 |
| Outros | 21 |

Há, contudo, um dado novo que, não obstante ter sido referido por um número reduzido de docentes, merece atenção: não tendo os alunos, no geral, capacidade para prosseguir no ensino regular, o vocacional deveria ter continuação no secundário. Assim, quando em resposta ao que alterariam para melhorar o curso, os professores sugeriram a criação de mecanismos para controlar a indisciplina, proceder à organização das aulas em blocos de 45/50 minutos para evitar a dispersão dos alunos, criação de aulas de TIC e uma diminuição da carga horária.

Finalmente, à pergunta sobre as estratégias concretas que os professores têm adotado na implementação do projeto, a diversidade de respostas traduz-se em aspetos como a organização periódica de reuniões do conselho pedagógico ou de outros órgãos para estudar estratégias de controlo da indisciplina, a procura de envolvimento dos encarregados de

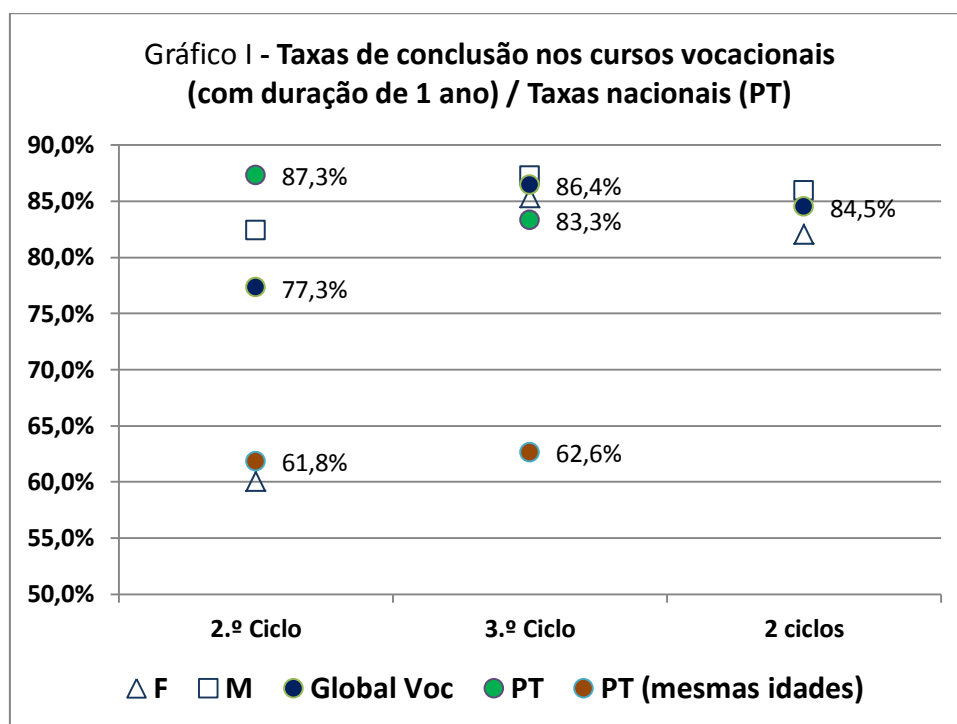
educação com o mesmo propósito, a divisão da turma em grupos, não somente para controlar melhor as questões disciplinares mas, também, para conseguir grupos mais homogéneos de conhecimentos (principalmente nos módulos curriculares das componentes 2 e 3), ou ainda o levantamento dos interesses dos alunos para adequar a oferta pedagógica e recorrer à coadjuvação com pares pedagógicos.

7. Resultados Escolares 2012-2013

- Neste balanço foram calculadas as taxas de conclusão nos cursos vocacionais com duração de 1 ano, o que corresponde a uma turma de 2.º ciclo e seis turmas de 3.º ciclo.

Estas taxas foram comparadas com as taxas de conclusão globais, as que incluem todas as ofertas em Portugal (PT)³ e, ainda, com as taxas globais que incluem todas as ofertas, mas com alunos com as mesmas idades: no 2.º ciclo, com mais de 13 anos e no 3.º ciclo, com mais de 15 anos (PT (mesmas idades)). Também se privilegiou a comparação por sexo.

Apesar de o 2.º ciclo ter pouca representatividade, por ter apenas uma turma com a duração de um ano, em 2012-2013, optou-se por incluí-lo também neste balanço (cf. Gráfico I).

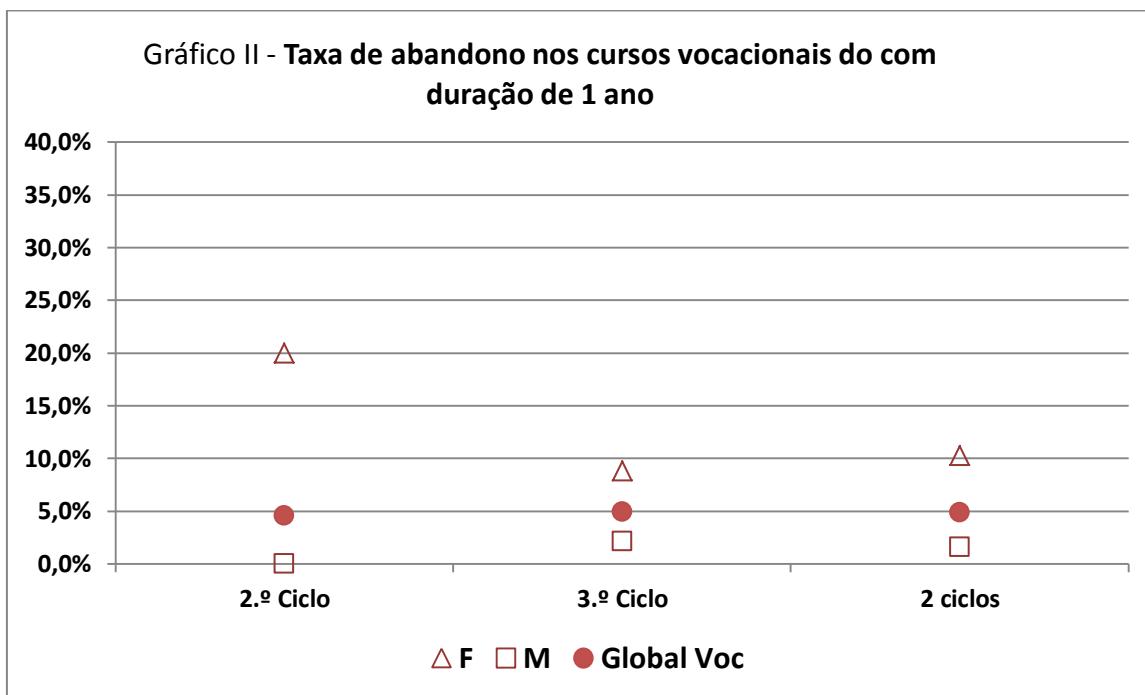


Salienta-se que, no 3.º ciclo, as taxas obtidas nas turmas dos cursos vocacionais são superiores às obtidas em PT e significativamente superiores às de PT (mesmas idades).

No 2.º ciclo, a turma, apresenta uma taxa de conclusão bastante superior à registada em PT (mesmas idades).

³ Fonte DGEEC/MEC - Dados validados de 2011-2012

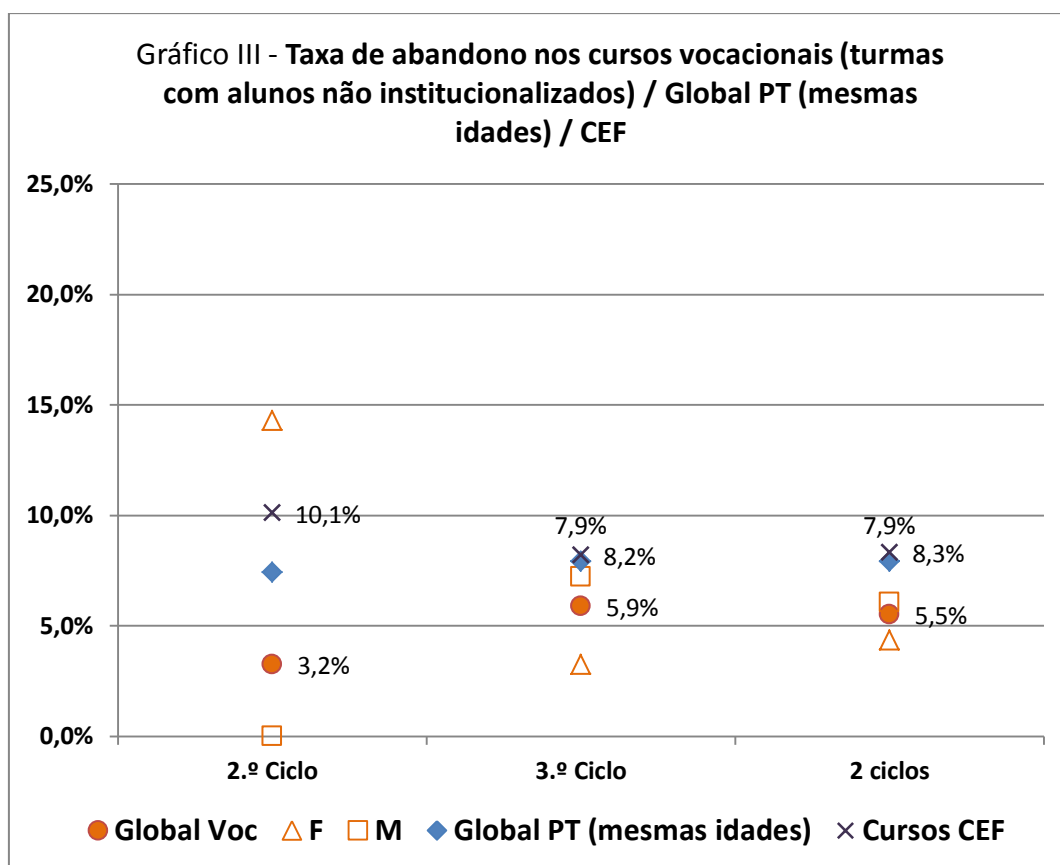
- Taxas de abandono escolar nos cursos de duração de um ano (cf. Gráfico II).



Tanto no 2.º ciclo como no 3.º ciclo, as taxas de abandono rondam os 5%. Salienta-se, no caso do 2.º ciclo, que a falta de representatividade faz-se sentir na população feminina, pois a única turma existente com duração de um ano, tinha apenas cinco raparigas, tendo uma abandonado no decorrer do ano letivo.

- Taxa de abandono nos cursos vocacionais em turmas com alunos institucionalizados comparadas com as taxas apresentadas em **PT (mesmas idades)** e nos cursos CEF⁴.

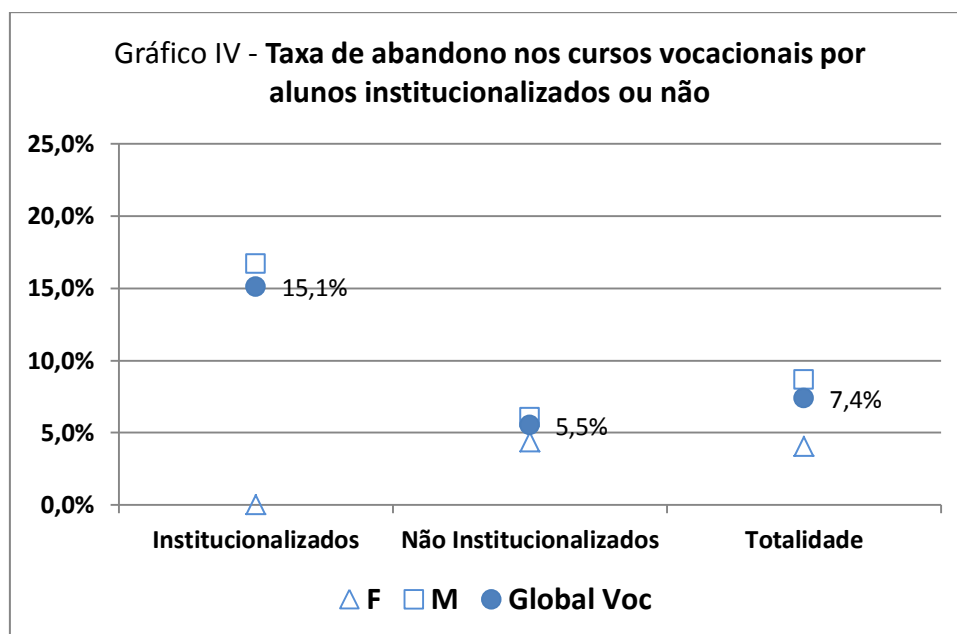
Retiraram-se, nesta análise, e especificamente neste caso, as turmas com alunos institucionalizados atendendo à sua grande representatividade nas turmas consideradas na experiência-piloto (4 em 13 turmas), comparativamente com a representatividade que têm a nível nacional (cf. Gráfico III).



Tanto nos cursos do 2.º ciclo, como nos de 3.º ciclo, a taxa de abandono é mais baixa que a registada nas turmas **PT (mesmas idades)** (7,9%) e nas turmas dos cursos **CEF**.

⁴ Fonte DGEEC/MEC - Dados validados de 2010-2011

- Taxa de abandono nos cursos vocacionais em turmas com alunos institucionalizados comparadas com as restantes turmas (cf. Gráfico IV).



Salienta-se, neste caso, que a taxa de abandono registada na totalidade, dos cursos vocacionais (7,4%), mesmo com a representatividade das quatro turmas existentes nas 13 turmas da experiência-piloto, na globalidade é inferior à apresentada em **PT (mesmas idades)** (7,9%).

8. CONCLUSÃO

Na sua maioria, os alunos envolvidos no projeto do ensino vocacional básico caracterizam-se por não se terem adaptado ao ensino geral, fundamentalmente por dificuldades de compreensão e de interesse dos assuntos tratados.

Este projeto surge, assim, como uma alternativa académica, sem a qual a desistência precoce da escola poderia ser inevitável. O valor dos cursos traduz-se numa oportunidade para alunos que, embora querendo prosseguir os seus estudos, não encontravam na oferta formativa do ensino geral o tipo de resposta pretendido.

Nessa medida, existe um apoio inequívoco à implementação deste projeto, tanto nos alunos como nas respetivas famílias.

O facto de os alunos terem uma vocação numa área ou em áreas às quais muitas vezes o ensino geral não confere a devida relevância poderia impedi-los de prosseguirem essa vocação e satisfazerem os seus anseios futuros, nomeadamente de concretizarem um prosseguimento de estudos adequado as suas pretensões.

O elevado número de retenções destes alunos no ensino geral permite perceber que este projeto constitui uma oportunidade efetiva de escolarização para grupos de alunos que apresentam dificuldades ao longo da sua trajetória estudantil, facultando-lhes, como definido nos objetivos do projeto, um percurso de educação alternativo.

A maioria dos alunos (79,9%) inquiridos não pretende prosseguir estudos no ensino geral do ensino básico, ou nos cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário. De facto, a maioria destes alunos referiu que não pretende voltar ao ensino regular.

A agregação de sucessivas tendências de resposta permite perceber que nos estamos a referir a um público escolar que precisa de um tipo de oferta formativa mais prático, diferente da que é oferecido no ensino geral.

Nos aspetos focados como sendo os mais positivos nesta oferta, destaca-se a possibilidade de encontrar, através deste curso, uma saída profissional (69,6% dos casos) e o facto de ser mais fácil, supostamente por comparação ao ensino geral (51% das menções). A existência de uma dimensão prática forte (36,8%) e uma forte ligação ao mundo real (23% dos casos) são também aspetos que se destacam. A possibilidade de os alunos terem contacto com empresas reforça esta tendência (39,2% das referências).

A quase totalidade dos alunos que frequentaram esta experiência-piloto afirmou ser de grau de dificuldade médio, fácil ou mesmo muito fácil esta nova formação, tendo em conta os percursos anteriores que realizaram.

Esta oferta formativa tende a ser vista pelo conjunto dos docentes de uma forma antagónica: para os alunos interessados esta formação é altamente relevante; para os seus colegas pouco interessados e indisciplinados ela é completamente inadequada.

A prática simulada, facultada no âmbito destes cursos, tende a ser um dos aspetos mais positivos referidos pelos docentes, quer como efetiva preparação para o mundo do trabalho, quer como para uma motivação para o prosseguimento de estudos.

Salienta-se o interesse que alguns docentes manifestam face à natureza intencionalmente dupla/dual desta formação, por um lado com ligação ao ensino regular (através das componentes geral e complementar), por outro lado ao mundo do trabalho (através de componente vocacional). Lembremo-nos que este carácter duplo é intencional, exatamente para permitir ambas as coisas: não enclausurar, por um lado, os alunos num tipo de formação que os impediria de prosseguir no ensino geral ou científico-humanístico se assim

o entendessem e, ao mesmo tempo, por outro, fornecer-lhes conhecimentos e desenvolver-lhes capacidades para que possam prosseguir na preparação para uma via profissional tendencialmente adstrita ao seu perfil vocacional.

Em termos da identificação dos pontos fortes desta formação avulta a *Adequabilidade da componente prática/prática simulada/via vocacional profissionalizante/ligação escola-empresas*. Trata-se do reconhecimento da importância de articular a formação vocacional e profissional dos alunos atendendo às realidades locais e às suas especificidades produtivas e, sobretudo, de o fazer no contexto das empresas. Ora, quanto maior for a adequabilidade da formação às reais necessidades dessas empresas tanto maior será, tendencialmente, o contributo que estes futuros profissionais poderão facultar ao tecido empresarial local.

Um outro aspeto positivo evidenciado situa-se ao nível da flexibilidade do currículo, nomeadamente, ao nível da componente vocacional. Um dos aspetos mais criticamente apreciados pelos docentes no que respeita à implementação desta oferta formativa prende-se com os alunos, seja no que respeita à sua atitude/maturidade/empenhamento ou disciplina, seja no que concerne à questão da disparidade etária/à heterogeneidade das turmas.

Tendo estes alunos características específicas, para poder haver uma efetiva progressão e continuidade destes alunos, é de toda a pertinência que seja criada esta oferta vocacional ao nível do ensino secundário.

9. Referências bibliográficas

- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- EUROPEAN COMMISSION (2012). *Education and Training Monitor 2012*.
- PARLAMENTO EUROPEU (2013). RELATÓRIO sobre o tema “Repensar a Educação”.
- Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho.
- Portaria n.º 292-A/2012 de 26 de setembro.