

MANUEL JOAQUIM TAVEIRA PEREIRA



**IMPACTO DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO NA INSERÇÃO
PROFISSIONAL DE DIPLOMADOS DE UMA ESCOLA PROFISSIONAL.**

**UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D.
HENRIQUE**

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DO PATRIMÓNIO

Porto - 2009

MANUEL JOAQUIM TAVEIRA PEREIRA

**IMPACTO DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO
DE TRABALHO NA INSERÇÃO
PROFISSIONAL DE DIPLOMADOS DE UMA
ESCOLA PROFISSIONAL.**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
INFANTE D. HENRIQUE PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
ADMINISTRAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Orientadores Científicos: Professor Doutor Joaquim Armando
Gomes Alves Ferreira e Professor Doutor Joaquim Luis Medeiros
Alcoforado

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DO PATRIMÓNIO

Porto - 2009

À minha esposa e filhos.

AGRADECIMENTOS

Para a realização de um trabalho de investigação individual exige-se considerável empenhamento pessoal. É um trajecto durante o qual se conseguem pequenos progressos, mas também recheado de dúvidas e bloqueios, qual banho de realidade, que nos colocam perante as limitações do nosso saber e a verdade incontornável de que sozinhos progredimos muito pouco.

Expresso a minha gratidão aos orientadores:

Professor Catedrático Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira, pelo privilégio que me concedeu ao aceitar orientar esta dissertação. A sua afabilidade, competência e rigor científico reflectiram-se não só no meu enriquecimento mas também num acréscimo de responsabilidade, procurando corresponder com a melhor abordagem ao alcance das minhas possibilidades.

Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado pela sua especial dedicação. A dimensão humana e intelectual conferem-lhe competência, amizade, apreço e disponibilidade incondicional para com os seus amigos. Guardo como lição de vida: Só dizer não depois de esgotadas todas as possibilidades de dizer sim.

Agradeço também muito sinceramente ao pequeno grande “enxame” de amigos “obreiros” cuja ajuda foi providencial:

Ao Bruno Miguel e ao Adriano Moura pela inserção e tratamento de dados estatísticos.

Aos colegas José António, Joana Gonçalves e Cristina Sá pelo olhar exterior atento e valioso nos aspectos formais.

Aos colegas Nuno Mota, Paulo Alves e Vitor Neves pela atenção e incentivo.

Aos meus ex alunos que se dignaram colaborar nas questões.

Agradeço também aos meus pais por me terem ensinado, em devido tempo, o valor do trabalho, sem desistências.

RESUMO

Uma sociedade em mudança permanente exige da escola e das empresas/instituições empregadoras um contexto novo de cooperação, partilhando experiências e espaços de formação em contexto real de trabalho. É um desafio importante, visando o desenvolvimento de um conjunto alargado de competências nos jovens, potenciadoras de uma inserção profissional melhor conseguida. Corresponde-se, assim, às solicitações da sociedade actual, na qual impera o imprevisto, a incerteza, a diversidade, a inovação e a competitividade.

Neste estudo procurámos compreender a importância da Formação em Contexto de Trabalho na Inserção Profissional de Jovens Diplomados de uma Escola Profissional. A FCT, como momento de aprendizagem activa de competências essenciais, pode assumir um importante e facilitador papel na transição para o mundo do trabalho. O impacto do mundo do trabalho na vida de um jovem recém-diplomado pode ser um momento decisivo, sempre revestido de alguma ansiedade, insegurança e expectativa.

Este estudo, com abordagem quantitativa, tem como público-alvo os diplomados por quatro cursos profissionais de Nível III, revestidos de alguma afinidade curricular e funcional, que concluíram os respectivos cursos entre 1998 e 2007.

As conclusões desta investigação são transferíveis para o processo/ensino aprendizagem na escola profissional, melhorando competências e a consequente inserção profissional dos diplomados.

Palavras-chave: Ensino Profissional; Formação em Contexto de Trabalho; Competências Chave; Inserção Profissional; Recursos Humanos.

ABSTRACT

An ever changing society demands from both school and employer companies/institutions a new cooperation context, sharing experiences and formation spots in real working context. It is an important challenge, aiming the development of a broad number of skills in the youngsters, which may allow a better and more effective professional insertion. This is a way of corresponding to current society demands, where the unexpected, uncertain, diversity, innovation and competition are the mainstream.

In this work we tried to perceive the importance that Training in Working Context has in the Professional Insertion of Certificated Youngsters from a Vocational/Technical School. Training in Working Context (TWC), as a time of active learning of essential skills can have a very important role in the transition to the world of work. The impact of that reality in recently certificated youngsters can be decisive, always coated of anxiety, insecurity and expectation.

In the present work we used a quantitative approach and the target population were the certificated students from four different Vocational/Technical Courses, level III, with some curricular and functional similarities, who finished their studies between 1998 and 2007.

The conclusions of this investigation will allow us to make suggestions for the Teaching/Learning Process in that specific Vocational/Technical School, improving skills and contribute to make a smoother school to work transition of the school graduates.

Key-words: Vocational/Technical Schools; Training in Working Context; Key Competencies; School to Work Transition; Human Resources.

SIGLAS E ABREVIATURAS

CEE- Comunidade Económica Europeia

CRSE- Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DGFV- Direcção-Geral de Formação Vocacional

DRAPN- Direcção Regional de Agricultura e Pescas do Norte

FCT- Formação em Contexto de Trabalho

INE- Instituto Nacional de Estatística

NUT- Nomenclatura de Unidade Territorial

PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAP- Prova de Aptidão Profissional

PEE- Projecto Educativo de Escola

PRODEP- Programa de Desenvolvimento de Educação em Portugal

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

RGA- Recenseamento Geral Agrícola

SPSS- Statistical Package for the Social Scienses

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UE- União Europeia

UNESCO- Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Organização das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

CONTEÚDO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
SIGLAS E ABREVIATURAS	8
SUMÁRIO.....	9
ÍNDICE DE GRÁFICOS	11
ÍNDICE DE QUADROS	12
INTRODUÇÃO.....	14
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÓMICO.....	19
1.1- Novos Caminhos da Escola	19
1.1.1-Sistema educativo no mundo globalizado.....	19
1.1.2- A educação como factor de coesão social.....	23
1.1.3- Educação para o desconhecido em tempos de incerteza.....	26
1.2- Evolução e reformas do ensino secundário em Portugal até à integração europeia.	30
1.3- A opção política europeia e as políticas educativas	33
CAPÍTULO 2- EVOLUÇÃO DO ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL EM PORTUGAL. NOVAS COMPETÊNCIAS E INSERÇÃO PROFISSIONAL.....	38
2.1- Ensino Técnico e Profissional em Portugal até 1974	39
2.2- Ensino Técnico e Profissional em Portugal de 1974 à actualidade	41
2.3- Qualificações e competências para o trabalho e a cidadania	45
2.4- A inserção e transição profissional como problema social	49
CAPÍTULO 3- RELEVÂNCIA EDUCATIVA E SOCIAL DA ESCOLA NO ALTO TRÁS-OS-MONTES.....	54

3.1- Breve caracterização socioeconómica do Alto Trás-os-Montes	54
3.2- Análise e contextualização histórica da escola em estudo	56
3.3- Enquadramento paradigmático do projecto educativo da escola.	61
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	67
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	68
4.1- Enquadramento da Investigação	68
4.2- Delimitação do problema, Objectivos e Questões de investigação	71
4.3- Amostra	73
4.3.1 – Caracterização da amostra.....	75
4.4- Instrumentos: Construção e validação.....	84
4.5- Procedimentos.....	95
CAPÍTULO 5- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	98
5.1- Diplomados	98
5.1.1- Caracterização geral, transição para o trabalho e situação profissional	98
5.2- Entidades empregadoras.....	130
CONCLUSÃO.....	139
BIBLIOGRAFIA	145
ANEXOS	150
ANEXO1 (QUESTIONÁRIO A DIPLOMADOS)	151
ANEXO 2 (QUESTIONARIO A EMPREGADORES)	166

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos participantes em função do ano em que terminaram o curso profissional.	75
Gráfico 2 - Distribuição da amostra segundo o género	76
Gráfico 3 - Distribuição dos participantes por idade	76
Gráfico 4 - Distribuição dos participantes por estado civil	77
Gráfico 5 - Distribuição da amostra por curso profissional	78
Gráfico 6 - Nível de habilitações escolar do cônjuge.....	78
Gráfico 7 - Nível de habilitação escolar do pai	79
Gráfico 8 - Nível de habilitação escolar da mãe	80
Gráfico 9 - Distribuição dos empregadores por género	82
Gráfico 10 - Média e amplitude inter-quartis por género	83
Gráfico 11 - Habilitações literárias dos empregadores por género.....	83
Gráfico 12 - Distribuição das instituições empregadoras segundo natureza jurídica.....	84
Gráfico 13 - Realização da FCT ao longo do curso.....	99
Gráfico 14 - Ano de conclusão do curso	100
Gráfico 15 - Relação profissional actual.....	101
Gráfico 16 - Dimensão da empresa onde trabalha.....	102
Gráfico 17 - Valor médio do salário íliquido por género	103
Gráfico 18 - Transição para o trabalho.....	104
Gráfico 19 - Prosseguimento de estudos	104
Gráfico 20 - Estágio profissional remunerado	105
Gráfico 21 - Conhecimentos adquiridos na escola	106
Gráfico 22 - Contributo da FCT	107
Gráfico 23 - Tipo de contrato de trabalho	107
Gráfico 24 - Tempo de espera para início de actividade remunerada.....	111
Gráfico 25 - Satisfação com o emprego	112
Gráfico 26 - Mudança de emprego.....	112
Gráfico 27 - Obtenção do actual emprego	113
Gráfico 28 - Número de trabalhadores por instituição empregadora.....	130
Gráfico 29 - Importância da FCT para a empresa/instituição	135

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Estatísticas descritivas associadas à variável “idade”	77
Quadro 2 - Tipo de profissão do cônjuge	79
Quadro 3 - Distribuição dos participantes em função da profissão do pai.....	80
Quadro 4 - Distribuição dos participantes em função da profissão da mãe	81
Quadro 5 - Estatísticas descritivas associadas à variável “idade” dos empregadores	82
Quadro 6 - Dimensões da FCT	91
Quadro 7 - Diferentes competências.....	94
Quadro 8 - Relação género, âmbito da actividade profissional e tipo de contrato	109
Quadro 9 - Género, relação profissional actual e curso	110
Quadro 10 - Tempo de espera médio	111
Quadro 11 - Competências relacionadas com os Cursos Profissionais de Nível III em estudo.....	119
Quadro 12 – Frequências e Percentagens para os itens da dimensão “Organização” relativamente à FCT	123
Quadro 13 – Frequências e Percentagens para os itens da dimensão “Orientação/Supervisão” da FCT.....	124
Quadro 14 – Frequências e Percentagens para os itens da dimensão “Preparação Académica/Articulação da formação curricular com a FCT”	125
Quadro 15 – Frequências e Percentagens para os itens da dimensão “Preparação Académica/Articulação da formação curricular com a FCT”	126
Quadro 16 – Frequências e Percentagens para os itens da dimensão “Formação Académica e Desenvolvimento Profissional”	127
Quadro 17 - Frequências e Percentagens para os itens da dimensão “Competências Profissionais Específicas”	128
Quadro 18 – Frequências e Percentagens para os itens da dimensão “FCT e Transição para o Trabalho”	129
Quadro 19 - Número de trabalhadores por instituição empregadora	130

Quadro 20 - Perfil ordenado de competências mais valorizadas pelos empregadores	134
Quadro 21 - Importância da FCT para a empresa/instituição.....	135
Quadro 22 – Frequências e Percentagens das competências mais valorizadas pelos empregadores.....	137

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se numa investigação realizada no âmbito do curso de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, subordinada ao tema: “Impacto da Formação em Contexto de Trabalho na inserção profissional de jovens diplomados de uma escola profissional”. Pretende-se assim estudar as competências adquiridas que favorecem a inserção profissional dos jovens diplomados com cursos profissionais de nível III e afins no âmbito das Ciências Agrárias.

É opinião consensual de que, nos últimos trinta anos, os Estados-Nação entraram em crise, fruto de pressões várias exercidas pelos processos de globalização económica, política, tecnológica, social e cultural. Este novo contexto socioeconómico enfraquece o poder de decisão dos estados, obrigando-os, até certos limites, a redefinir as suas políticas, nomeadamente as educativas, adequando-as mais a uma agenda concertada internacionalmente, podendo mesmo dizer-se globalmente estruturada. Para além disso, os estados isoladamente não têm capacidade para controlarem decisivamente o crescente fenómeno do desemprego, em especial o desemprego jovem. As políticas educativas em Portugal foram e são influenciadas não só pelo fenómeno da globalização, mas também pela integração europeia.

Não foi certamente alheio, o aparecimento das escolas profissionais, à adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia. Com efeito, a partir de 1989, surgiram estas escolas enquanto modalidade especial de educação escolar de nível secundário. O Decreto-Lei 401/91 de 16 de Outubro estabelece o enquadramento legal da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de emprego. Pretendia-se, assim, responder às necessidades da nossa realidade económica, social e cultural, propondo uma formação polivalente, estruturada em módulos e em ligação com os contextos de trabalho e com a sua evolução.

Mas as escolas profissionais continuam com pouca visibilidade no sistema educativo nacional, situação que se deve no entender de Carneiro (2004, p. 49) à conjugação de “uma mentalidade cristalizada” que apenas “consegue olhar para o espelho retrovisor da história” com um “vezo estatizante que persiste no

sonho caduco de uma “licealização” do ensino profissional... persistindo-se em não perceber que o mundo mudou” e a economia se transforma a um ritmo em nada compatível com uma forma centralizada de organização e comando das “matérias profissionais de ensino”.

Vivem-se, assim, tempos de rápidas e constantes mudanças políticas e organizacionais. Com a escassez de empregos disponíveis, a formação inicial dos jovens, em especial os do ensino profissional, assume aqui uma importância estratégica determinante. A sociedade exige dos jovens profissionais muito maior capacidade competitiva no emprego.

Os actuais trabalhadores desenvolvem a sua actividade profissional num ambiente socioeconómico turbulento e imprevisível, constituindo este contexto, um importante “alerta para a indispensável mudança de referencial nos processos formativos e de transição profissional”, repensando-se “continuamente os saberes e os projectos profissionais” (Alcoforado, 2000, p. 10).

Entra aqui o conceito de competências numa era em que a precariedade laboral e a “despecialização” funcional são uma realidade incontornável. Cumpre à escola a função de promover um vasto conjunto de competências transferíveis, que para além do desempenho de uma profissão, possibilitem o desenvolvimento integral do indivíduo enquanto pessoa, bem integrada, numa sociedade com contornos socioprofissionais cada vez mais moldados pela incerteza e mudança permanente.

Mas a escola, em especial a escola profissional, por si só não cumprirá cabalmente a sua função educadora e formadora. Isolando-se e isolando os futuros profissionais da realidade económica e social que os espera, descontextualiza-se e dificulta o processo de inserção dos jovens na vida. Com um modelo curricularmente flexível, os cursos profissionais permitem um contacto directo e atempado com o mundo do trabalho, mediante a realização de estágios (Formação em Contexto de Trabalho) e visitas de estudo, apostando assim no conhecimento activo, preparando-os e socializando-os

para uma mais bem sucedida inserção profissional, numa perspectiva de aprendizagem permanente.

Com este trabalho pretende-se compreender o impacto da FCT na transição para o trabalho e trajectos profissionais subsequentes de jovens diplomados com Nível III de qualificação de quatro cursos afins no âmbito das Ciências Agrárias e identificar as competências que mais contribuem para os diferentes trajectos profissionais percorridos, até ao momento, pelos diplomados, tal como o momento ou momentos e respectivo grau em que foram desenvolvidas.

É um estudo pertinente não só pela problemática que o envolve, mas também pelo facto de, enquanto profissional de ensino profissionalizante e profissional (há mais de 20 anos), também ter desempenhado funções com responsabilidades directas na planificação, organização e desenvolvimento da FCT.

Os resultados do trabalho terão aplicabilidade prática na (re) orientação do processo educativo e formativo, repercutindo-se positivamente no processo ensino/aprendizagem e conseqüente inserção profissional dos diplomados.

Para além da Introdução e Conclusão, o trabalho desenvolve-se por duas partes (enquadramento teórico e estudo empírico) e cinco capítulos:

Capítulo 1- Educação e Desenvolvimento Socioeconómico: Em que se estuda a definição e regulação transnacional das políticas educativas em Portugal no contexto da globalização e da integração europeia, se analisa a educação como factor de ascensão e coesão social e se define o papel da educação em tempos de incerteza;

Capítulo 2- Evolução do Ensino Técnico e Profissional em Portugal. Novas Competências e Inserção Profissional: No qual se procede a uma abordagem histórica e conceptual do ensino técnico e profissional em Portugal desde o século XVIII até aos nossos dias. Conceptualizam-se as competências transferíveis e qualificantes para o trabalho e cidadania, promotoras de uma inserção profissional melhor conseguida;

Capítulo 3- Relevância Educativa e Social da Escola no Alto Trás-os-Montes: Procede-se à caracterização socioeconómica da região onde a escola se insere (Alto Trás-os-Montes), contextualização histórica dessa escola em estudo (na vertente educativa e social) e ao enquadramento paradigmático do projecto educativo;

Capítulo 4- Metodologia: Centrámos a investigação com o enquadramento da investigação, a definição da metodologia de investigação, a delimitação do problema, a definição dos objectivos e das questões de investigação, definimos a amostra, construíram-se e validaram-se os instrumentos e explicitaram-se os procedimentos.

Capítulo 5- Apresentação e Discussão dos Resultados: Os dados obtidos foram objecto de tratamento de acordo com a metodologia quantitativa descritiva, com recurso ao SPSS, acompanhado de apreciação sucinta dos dados tratados.

O trabalho termina com a síntese das principais conclusões, implicações educativas, limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÓMICO

Nota introdutória

Neste capítulo procura-se conhecer de que forma as políticas nacionais são, até certos limites, reguladas e influenciadas internacionalmente, moldando-as ao contexto da globalização e outros acordos e parcerias internacionais. Cientes desta realidade, procurou-se suporte teórico capaz de nos proporcionar uma melhor e mais abrangente compreensão destas relações.

Percepcionam-se assim as transformações socioeconómicas e a regulação transnacional da educação, estudando as diferentes perspectivas, as suas principais motivações e características e de que forma a escola, em especial a do ensino secundário, se vem organizando nos diferentes contextos, contribuindo para a educação dos jovens e a coesão social.

1.1- Novos Caminhos da Escola

1.1.1-Sistema educativo no mundo globalizado

Vivemos num mundo fortemente influenciado pela globalização, em que, pelas novas tecnologias de informação e comunicação, a informação flui muito rapidamente, a economia de mercado promove uma competição desenfreada à escala global e as mudanças tecnológicas e sociais são constantes. Nesta globalização ou globalizações, “verifica-se permanentemente uma dinâmica e interação entre o global e o local, de difusa distinção individual e societal” (Azevedo, 2007, p. 19). É simultaneamente neste clima de incerteza e de mudanças sociológicas, nomeadamente no seio das famílias e da organização económico-social que a escola se posiciona.

A escola actual tem um importante suporte local que a influencia, num contexto global.

Na opinião de Teodoro, já a partir do século XVI se dá a consolidação do modelo escolar novo como “fruto de um longo processo” muito influenciado “por um jogo complexo de relações sociais” e das alterações das “orientações normativas respeitantes ao mundo e aos homens”... após o século XVIII, ocorrem transformações a nível económico, social e político, levando a que, em muitos países, o Estado substitua a Igreja no “controlo da educação” e é a partir do século XIX que a escola assume um papel importante de “homogeneização linguística e cultural” na construção de um ideal de cidadania característico do Estado-nação, o qual se alimentou na economia capitalista mundial (Teodoro, 2003, p. 29).

O modelo educativo europeu de escola foi-se universalizando cada vez mais e evoluiu para chegar ao maior número de alunos, provenientes de todas as camadas sociais, ensinando muitos de forma puramente única e massificada.

Embora de raiz local, a escola vem sendo, com mais ou menos tensões, influenciada pelo global, principalmente após o surgimento de organizações internacionais desde a OCDE, passando pela UNESCO e o Banco Mundial. As organizações internacionais passaram a influenciar a definição das políticas educativas, pela assistência financeira e técnica aos programas educacionais. Através destas organizações difundem-se ideologias e institucionalizam-se “modelos educativos largamente estandardizados”, de acordo com uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, procurando articular aspectos específicos dos processos nacionais com essas “dinâmicas transnacionais e globais” (Antunes, 2001, p. 118).

A educação passou a ser vista como instrumento indispensável para a ascensão económica e social de cada cidadão. Em Portugal, a cooperação internacional foi dominada pela OCDE (1955-1974 e 1979-1986), UNESCO (1974-1975) e o Banco Mundial no período de 1979 a 1986. Na opinião de Roberto Carneiro as novas aprendizagens são “indissociáveis do empreendedorismo social e das competências de criação de capital social”,

reservando-se a estas grandes organizações internacionais um determinante papel regulador, “cuja importância cresce na exacta proporção em que as forças de mercado assumem responsabilidades maiores” na prestação de serviços de educação-formação (Carneiro, 2003, p. 24).

António Teodoro opina que o regresso, no início dos anos 80, da OCDE a um papel dominante na educação prendeu-se com a decisão de realizar como que uma “auditoria externa” que legitimasse estudos parcelares realizados em Portugal, tendo em vista a elaboração da lei de bases do sistema educativo. Refere também que os peritos internacionais detectaram como principal lacuna na política de formação dos nossos jovens, a ausência de ensino técnico e profissional e apresentaram como principal medida a correcção desta negligência com a implementação da formação técnica e profissional para os jovens após os 14 anos de idade, proporcionando-lhe qualificações que a economia e o emprego reclamam (Teodoro, 2003).

Esta tendência transnacional da educação reforçou-se a partir de 1986 com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, seguindo-se um reforço do condicionamento da educação à economia e ao emprego, caminhando todas as reformas na direcção da mais rápida qualificação dos recursos humanos no espaço europeu e nacional.

Em consequência da queda do Muro de Berlim, ocorreram transformações de grande impacto social e económico de carácter global. Este facto histórico aliado à evolução das tecnologias de comunicação e informação e dos mercados financeiros, fez despoletar uma feroz competitividade internacional, direccionando a economia para um modelo de mercado marcadamente neoliberal, com predomínio dos aspectos económico e financeiro relativamente à vertente social, com as consequências que hoje se conhecem, nomeadamente ao nível do emprego e do rendimento das famílias.

Durante este período desenvolveu-se um conceito de educação baseado num modelo industrial de educação, em que os modelos educativos tinham a missão de apoiar o sistema económico dominante, sem o questionar (Carneiro, 1996). Teodoro acrescenta que esta estratégia de liberalização e as

sublinhadas vantagens competitivas fazem emergir a “teoria neoclássica do capital humano”, com influência directa nas políticas educacionais dos Estados de forma a “atraírem os investimentos das corporações transnacionais”, sem que, no entanto, este aspecto tenha removido as particularidades nacionais dessas políticas (Teodoro, 2003, p. 55).

Na construção e funcionamento do sistema educativo mundial ocorrem efeitos e fluxos de longa duração, estabelecendo-se influências e interdependências diversas de modo mais ou menos pacífico entre o local, o nacional e o global.

É opinião de Azevedo (2007, p. 105), que no funcionamento do sistema educativo mundial se verifica um jogo cruzado muito importante entre os “padrões mundiais institucionalizados de educação e formação e a agenda estruturada para a educação”, constituindo o núcleo central das “políticas educativas nacionais, regionais e locais” como núcleos periféricos. De acordo com o mesmo autor, as forças motrizes destas interconexões e redes de interdependências são as Agências e Organismos internacionais, os Sistemas de Comunicação Científica, a Educação Comparada e Internacional e a Externalização das Políticas dos Estados Nacionais.

O processo da globalização está longe de ser pacífico. São muitos os especialistas que se referem a esta tensão permanente entre a força homogeneizadora da globalização e as forças que procuram preservar a diversidade e individualidade nacional e local, diversidades estas vistas como um tesouro a preservar. Para além desta tensão entre o global e o local, Jacques Delors e outros referindo-se às tensões que constituem o “cerne da problemática do século XXI”, acrescenta a “tensão entre o universal e o singular”, entre “tradição e modernidade”, entre “as soluções a curto e longo prazo”, entre a “competição” e a salvaguarda da “igualdade de oportunidades”, entre o acelerado “desenvolvimento dos conhecimentos” e as “capacidades de assimilação” por parte do homem e por fim, “a tensão entre o espiritual e o material” (Delors, et al., 2005, pp. 14-15). Estas tensões e desafios também se verificam ao nível curricular. Na opinião de Moreira & Pacheco (2006, p. 13) devem ser resolvidas, destacando a “necessidade de diálogo entre as

diferenças”, as “relações entre identidade e subjectividade”, a “importância de certo grau de centramento no processo de construção de identidades”, a criação de “experiências pedagógicas multiculturalmente orientadas” a nível da escola ou mesmo da sala de aula. Apela-se assim à necessidade de uma educação intercultural, com respeito pelas minorias.

Com o processo de globalização económica, em tons capitalistas e neoliberais, inimigo do estado-providência e dos direitos sociais associados, juntamente com a emergência das novas tecnologias de comunicação e informação e racionalização dos custos, nomeadamente os do trabalho, os mercados tornaram-se instáveis, voláteis e menos sociais. Esta concepção económica enfraqueceu os estados, influenciando decisivamente as suas políticas. A subordinação das políticas em geral e da educação em particular criou condições para a gradual e aceite privatização (desregulada) da educação.

1.1.2- A educação como factor de coesão social

De acordo com os defensores da teoria do capital humano, a educação é um investimento rentável com impactos positivos para o rendimento individual e o crescimento económico. Melhorar o acesso e aquisição de educação traduz-se em disponibilizar ao país e às empresas mão-de-obra mais qualificada, que facilita as negociações e o acesso a rendimentos do trabalho mais elevados, uma vez que “a educação provoca o aumento da produtividade e, em consequência, apoia o incremento dos salários individuais” (Suleman, 2003, p. 17).

Vários e complexos estudos económicos comprovam que as sociedades com melhores indicadores económicos e sociais, coincidem com as que mais investiram na formação e qualificação dos recursos humanos, transportando-nos para o incremento das desigualdades entre estados em função da capacidade de aportar investimento público à função educativa.

Neste contexto, Alcoforado (2008) apoiado em estudos publicados, refere a interdependência entre os investimentos em capital humano, o rendimento

individual e o crescimento económico, acarretando um aumento da procura e consequente investimento em educação e formação mais prolongadas. Esta crescente procura, associada à melhoria de capacidade económica de mais famílias, transporta a educação para um bem de consumo individual, embora com retorno futuro. Neste contexto de ensino massificado, Carneiro (2003) vai mais longe, identificando o sistema educativo como “uma colossal cadeia de supermercados”, manifestando simultaneamente preocupações com a regulação e qualidade do ensino não obrigatório, defendendo uma regular e cabal prestação de contas por parte de cada instituição educativa.

Mas, a teoria do capital humano não é consensual. Na perspectiva dos defensores da teoria do sinal e do filtro, a educação não garante a produção de capacidades, mas sim classifica os indivíduos de acordo com as suas características prévias (Carneiro, 2003).

Este cepticismo sobre a teoria do capital humano sai reforçado no actual contexto de desemprego, o qual atinge de forma significativa os jovens, muitas vezes com formações superiores graduadas e pós-graduadas.

Em tempos de crise e decrepitude dos valores morais, de pobreza muitas vezes extrema, exclusão social, desrespeito pelo ambiente, violência e criminalidades várias, centra-se na educação a solução para a elevação da condição humana. É convicção de Roberto Carneiro que uma boa educação contribui decisivamente para a “coesão social, para a competitividade sustentável, para o progresso humano, para a construção da paz mundial” (Carneiro, 2003, pp. 51-52).

Com este processo de globalização, os mercados tornaram-se instáveis, voláteis e menos sociais. Esta subordinação das políticas em geral e da educação em particular transportou em si uma acentuada subordinação ao mercado e maior apoio popular propiciador a uma gradual privatização (desregulada) da educação. Neste contexto adverso ao respeito pelos direitos sociais, porventura sem respeito pela dignidade humana, exige-se à escola a promoção de uma cultura de diálogo e em respeito pelos valores da liberdade,

da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, contribuindo decisivamente para a tolerância e a paz.

É consensualmente assumido que aspectos como a discriminação, as desigualdades e exclusão social estão muito directamente relacionadas com as oportunidades de uma educação e formação de qualidade. Estas qualificações são tão mais necessárias a nível individual quanto maior for o número de diplomados, exercendo um efeito de discriminação negativa.

Na opinião de José Canavarro, a escola mais do que uma função de integração social, “cumprir uma função de utilidade social, de investimento familiar que ao não se fazer ou ser defraudado, apenas contribuirá para a discriminação do próprio indivíduo” (Canavarro, 2004, pp. 23-24).

Defende-se uma educação intercultural como factor de “coesão e de paz”, sem exclusões, nem selectividade excessiva baseada no aproveitamento escolar que pode levar a situações de insucesso, “marginalização e exclusões sociais” dos jovens socialmente mais desfavorecidos, situações estas que se podem agravar com o prolongamento da escolaridade (Delors, et al., 2005, pp. 48-49).

Mesmo em tempos de crise, o acesso à educação para além de facilitador de entrada no mercado de trabalho, é um factor determinante para a integração de forma plena nas sociedades actuais com forte pendor multicultural, e de ascensão social, em suma um investimento com retorno social, principalmente na componente do desenvolvimento humano, num contexto democrático e de respeito pelos direitos humanos.

Construir a coesão das nossas sociedades significa antes de mais (Delors, et al., 2005, p. 202):

“respeitar a dignidade do ser humano e criar laços sociais em nome da solidariedade. Nenhuma filosofia, em particular, nenhuma tradição cultural pode reivindicar a responsabilidade desta tendência: ela surge como uma das aspirações universais que definem a orientação da educação nesta viragem do século”.

1.1.3- Educação para o desconhecido em tempos de incerteza

Vivemos uma era especial para o sistema educativo, integrado numa sociedade da tecnologia e da informação. Uma era em que se acede à informação de forma quase instantânea, por vezes de forma superficial, mas muitas vezes bem apelativa.

Num tempo em que o conhecimento evolui, digo, muda a um ritmo elevado e ininterrupto, questiona-se o a função da escola em geral e da escola profissional em particular de forma a cumprir o seu papel na formação integral dos jovens, preparando-os para uma sociedade em constante mudança.

Durante largas décadas a sociedade era estável, previsível e o conhecimento hierarquizado de forma piramidal. As políticas educativas centralistas e burocráticas, planeadas e regulamentadas por zelosos técnicos, que previam mecanismos eficazes de fiscalização ao seu cumprimento. Mediante estes currículos “pronto-a-vestir”, que não tinham em devida conta as especificidades locais e de cada aluno, os agentes educativos conheciam claramente as suas funções e podiam cumpri-las irrepreensivelmente. Os professores, verdadeiros mestres desse saber repetido e balizado, cumpriam perfeitamente a sua tarefa de transmitir conhecimentos, baseados no manual adoptado. Aos alunos, eficientes peças da “linha de montagem”, restava-lhes obedecer sem pestanejar, memorizar o mais possível as sebatas e manuais adoptados e prepararem-se para os exames, pensados e estruturados nessa mesma lógica. Este modelo de escola perdeu sentido. A escola de hoje vive numa encruzilhada entre o ontem ineficiente, o hoje confuso e o amanhã incerto. O estado cansou-se de tanto prescrever e controlar sem sucesso, os agentes educativos dividem-se e uma parte significativa dos alunos não se motiva.

A escola agarra-se então à comunidade educativa, da qual viveu parcialmente divorciada e, finalmente, procura instituir-se como organização mais autónoma, pensante e credível. Para tal tem de construir um projecto educativo unificador, aberto e participado, assumido pela generalidade da comunidade educativa como seu. Um projecto educativo democrático na sua génese e desenvolvimento. Que não seja um mero documento formal e se assuma como

um instrumento essencial de inovação e mudança. Mas a mudança não é linear e automática; o sistema transporta consigo memórias e hábitos que o influenciam.

A grande flexibilidade e instabilidade do mercado de trabalho requerem competências mais complexas aos profissionais. A escola tem que responder formando profissionais para um contexto novo.

A sociedade do futuro caracteriza-se por uma rápida e constante mudança, nomeadamente novas formas de trabalho em equipa, capacidade de adaptação à mudança, uma maior participação e criatividade, uma maior autonomia e cultura de responsabilidade das equipas de trabalho, capacitando-as para lidar com a incerteza.

Para responder adequadamente e cumprir com uma formação relevante, a escola deve desenvolver o pensamento sistémico nos seus alunos, treinando-os para a análise das problemáticas, compreendendo as causas e encontrando diferentes soluções. Para tal a escola deve fomentar a experimentação por parte dos alunos, responsabilizando-os, cada vez mais, pela sua formação. Na sociedade pós-moderna terão mais sucesso as escolas “amigas da aprendizagem”, que valorizem uma formação polivalente, mais ampla que profunda, capacitando os formandos para aprender a aprender ao longo da vida. Com capacidade e predisposição para empreender, preparando-os para o risco e a incerteza, para a gestão do mundo de hoje que é feito mais de precariedades e escuridão do que de certezas e conhecimento codificado. Em suma, a escola tem que responder positivamente ao desafio de preparar para a complexidade do mundo actual, arena de ferozes competições baseadas no conhecimento (Azevedo, 2000, Tedesco, 2000 e Carneiro, 2003).

Faliu assim o modelo industrial de escola, fechada em si própria, dando supremacia ao conhecimento fragmentado em disciplinas/módulos, sem conseguir estabelecer uma ideia de contexto e conjunto. Uma aprendizagem que apela à memorização e perpetua uma certa “tradição livresca”, alheada da realidade circundante que é heterogénea e diversa (Pacheco & Morgado, 2002).

Morin (1999, p. 19) tem opinião convergente e cita Eurípides: “O esperado nunca se cumpre e para o inesperado um deus abre a porta”, defende, também, o ensino que prepara para as incertezas:

“Haverá que ensinar os princípios de estratégia, que permitam afrontar os riscos, o inesperado e o incerto e modificar o seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas pelo caminho. É necessário aprender a navegar num oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas”.

Carneiro (2003) também considera estarmos perante a falência do modelo industrial de escola; perante uma mudança do paradigma da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial, à qual a escola terá de responder libertando-se das “garras burocráticas do Estado”, emergindo assim uma dinâmica autónoma de mudança. Perante este contexto de mudanças aceleradas, a escola enquanto organização terá de ser flexível, rápida e eficaz nas respostas.

Canário (1994), citado por Bolívar (2003) valoriza a “mudança instituinte”, gerada internamente na escola, numa lógica de escola inovadora, onde o professor assume o papel activo como “agente de desenvolvimento curricular”. A nova escola terá de abrir-se à comunidade, assumir-se como parceira importante e decisiva na criação de uma verdadeira cultura de aprendizagem e formação ao longo da vida. Partilhar responsabilidades colectivas com as forças vivas regionais e locais, ser o núcleo de uma comunidade educativa alargada do meio onde se insere. Quanto mais intensas forem estas sinergias, de informação e de matéria, maior é a sua riqueza e a sua complexidade e maiores são as possibilidades de construção da verdadeira autonomia. Aquelas que estão fechadas sobre si mesmas, que apenas dependem de critérios, objectivos e recursos definidos centralmente que as uniformizam, empobrecem e perdem capacidade de decisão, autonomia e tendem a morrer.

Mas, a mudança não se decreta. Uma mudança, concebida externamente, para poder ter sucesso terá de ser reconstruída pela escola de acordo com as suas prioridades e adoptada como aposta. Ser professor, atendendo às novas competências, pressupõe comunidades educativas aprendentes, mais autónomas, que definam os seus próprios projectos e sejam avaliadas em

função desses projectos e a sua consecução (Bolívar, 2003 e Perrenoud, 2002).

Na opinião de Tedesco (2000, p. 172) muito do insucesso das reformas deve-se ao facto de “as mudanças educativas” dependerem “da interacção de múltiplos factores que actuam de forma sistémica”, residindo o problema central, determinantes do sucesso, no estabelecimento da “sequência e a medida em que deve mudar cada uma das componentes do sistema”. Ora, na opinião deste especialista, “estes aspectos (sequência e medida) podem ser mais facilmente definidos a nível local do que central”. É “praticamente, impossível estabelecer uma sequência de mudança educativa semelhante para contextos sociais, geográficos e culturais muito diferentes”, pelo que, também por esta razão, se deve “conferir prioridade às mudanças institucionais destinadas a dotar as instituições de maior grau de autonomia, de forma a definirem a sua própria estratégia de aperfeiçoamento”.

A mudança não se faz por decreto. É necessário envolvimento local nos processos, com maior autonomia. Esta autonomia passa pela construção de uma identidade própria da escola enquanto organização que aprende e se desenvolve; que defina e traduza objectivos que fazem a síntese dos interesses, aspirações e características dos elementos que constituem a comunidade educativa, criando uma identidade própria, como sua imagem de marca. Para adquirir autonomia genuína, a escola, enquanto núcleo de uma comunidade educativa aprendente, precisa de se conhecer bem e organizar melhor, tendo como finalidades essenciais, a resolução dos próprios problemas e ser pró-activa, identificando novas metas a atingir.

1.2- Evolução e reformas do ensino secundário em Portugal até à integração europeia.

Comparativamente a outros países, nomeadamente da União Europeia, a população portuguesa ainda apresenta baixos níveis de escolarização e qualificação.

Face a esta realidade, as atenções recaem especialmente nas formações de nível secundário, entendendo-se por ensino secundário o período, de três anos de escolaridade não obrigatória, compreendido entre os 9 anos de escolaridade obrigatória e ingresso no ensino superior.

Esta encruzilhada de prosseguimento de estudos e inserção na vida profissional coloca este nível de ensino no segmento mais complexo, fragilizado e de difícil gestão do sistema escolar, verdadeira placa giratória de interesses e objectivos muito diversos, divergentes e até contraditórios.

São vários os autores que se referem ao défice de identidade deste grau de ensino, uma vez que nele coabitam interesses muito divergentes, desde a preparação e selecção para o ingresso no ensino superior, o prolongamento da escolaridade e a preparação para a vida activa, isto tudo num acesso democraticamente massificado. Joaquim Azevedo citando diferentes autores, classifica o ensino secundário ao “mesmo tempo como uma selva e uma parte frágil do sistema escolar” (Azevedo, 2000, p. 27).

Apesar da crescente procura do ensino secundário em Portugal e mais na Europa, este nível de ensino manteve-se, durante décadas, ao serviço das elites e com preocupação quase exclusivamente focada no ensino superior. Vários autores afirmam mesmo estarmos perante um “problema de natureza cultural” em que as “velhas elites” de ideologias políticas diferenciadas, em vez de salvaguardarem o futuro do país, se preocuparam apenas em “garantir o seu próprio futuro”, usando o sistema de ensino para a “sua própria reprodução” (Pardal, Franco, Dias, Novaes, & Sousa, 2004, p. 18).

Este pendor elitista tem origens antigas, tendo prosseguido e mesmo sido incentivado pelo Estado Novo. Neste período político foi produzida legislação,

que impedia explicitamente o acesso massificado aos liceus. Destaca-se o Decreto-Lei n.º 27.084 de 14 de Outubro de 1936, pelo qual se impõe um número limite de turmas a nível nacional (600) e o número máximo de alunos por turma (25 a 30).

O Decreto-Lei n.º 37.112 de 22 de Outubro de 1948 é um dos mais importantes de uma reforma educativa iniciada em 1947. Entre alterações significativas na organização curricular, acautela-se a formação/formatação dos futuros dirigentes da Nação, com a criação da disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação, de forte vertente ideológica.

A partir da década de 60, ocorrem pressões sobre o sistema, em consequência das mudanças graduais ao nível dos contextos político (guerra colonial), económico e a abertura a novas culturas. Desencadeiam-se frequentes reformas pouco mais que superficiais no sistema de ensino. Um ensino que apesar de massificado, mantém no essencial, um “currículo acentuadamente academicista” de incipiente pendor experimental e prático e uma “ténue ligação ao mundo do trabalho e das empresas”, condições parcialmente responsáveis pelo desinteresse e insucesso de muitos jovens em idade escolar (Pardal, Franco, Dias, Novaes, & Sousa, 2004, p. 19).

As crises económicas ocorridas na década de setenta têm fortíssimos impactos nas políticas de ensino e formação, em consequência do desemprego que atingia em especial os jovens candidatos ao primeiro emprego dos jovens e as pessoas menos qualificados. Passou-se então a olhar para a educação e formação como importantes instrumentos de mobilidade social e a forma mais eficaz de aceder futuramente a uma função mais segura e remunerada.

Já com Veiga Simão com responsabilidades governativas e com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, são promovidas importantes reformas e aberturas na educação em Portugal. Destaca-se especialmente o prolongamento da escolaridade obrigatória, a institucionalização do ensino pré-escolar, o acréscimo de mais um ano ao ensino secundário e um novo enquadramento da formação profissional (Rosas & Brito, 1996).

Os governos correspondem a esta cada vez maior procura com aumento da oferta e a diversificação de currículos e percursos educativos e formativos. A conjugação do desemprego jovem e do elevado retorno do investimento das famílias na educação e formação, transporta-nos para um diferimento dos níveis etários de acesso ao mercado de trabalho.

Neste mesmo período, o sistema produtivo sofre significativas e importantes transformações de natureza diversa. A economia terciariza-se e são introduzidas novas técnicas de produção, de comercialização e de consumo (Azevedo, 2000) .

Neste contexto de maior exigência e dificuldades nos mercados de emprego que fomenta maior concorrência e selectividade, transporta-nos para um aumento do nível geral das qualificações escolares e profissionais e um significativo aumento da população escolar.

Geram-se tensões entre as diferentes racionalidades, em face do predomínio da racionalidade económica, associada à ideologia da modernização e da globalização sendo legítimo, neste contexto, questionar-se a verdadeira função do ensino e da formação de nível secundário.

A revolução de Abril de 1974 marca uma mudança significativa com a universalização do acesso ao ensino.

Imbuídos da ideologia da igualdade para todos, a partir do ano lectivo 1975/1976, inicia-se a unificação do ensino, desaparecendo posteriormente o ensino técnico diurno, em nome da igualdade das oportunidades escolares, terminando assim com os dois tipos de estabelecimentos (liceus e escolas comerciais e industriais), como demonstrações simbólicas de prestígio social diferenciado (Grácio, 1998). Implementaram-se também cursos complementares de via única, orientado para o prosseguimento de estudos, mantendo-se apenas a distinção entre ensino liceal e técnico para os alunos do ensino nocturno (Pardal, Ventura, & Dias, 2003).

Esta unificação, teve aspectos positivos como a captação massiva de jovens para a escola e o elevado investimento em instalações e recursos humanos e o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, entre outros.

Mas, o sistema transportou consigo elevadas taxas de abandono e insucesso escolar, existindo muito em função do ensino superior, carência de formações de natureza técnica e profissional. Os que não prosseguiram estudos por causa dos *numerus clausus* abandonavam o sistema educativo sem qualquer qualificação profissional reconhecida pelos empregadores (Pardal, Ventura, & Dias, 2003).

A escola entra claramente em crise, fracassando a ideia de uniformidade formativa.

O ensino secundário deve preocupar-se mais com o desenvolvimento dos variados talentos individuais, valorizando a preparação para uma era de mudanças tecnológicas e sociais muito rápidas. Defende-se um ensino que focalize as atenções não só nos conteúdos mas essencialmente na preparação para a vida, com grande capacidade de adaptação à mudança (Delors, et al., 2005).

Na primeira metade da década de oitenta, motivado por pressões internas e internacionais (OCDE, UNESCO e o Banco Mundial), reintroduz-se o ensino técnico no segmento do ensino secundário (Azevedo, 1991).

Preparava-se assim a adesão à Comunidade Económica Europeia.

1.3- A opção política europeia e as políticas educativas

O tratado que instituiu a Comunidade Económica Europeia (CEE) teve inicialmente objectivos meramente económicos deixando, durante mais de uma década, o desenvolvimento de políticas de carácter social como função exclusiva dos diferentes estados-membros. As primeiras iniciativas comunitárias de natureza social verificam-se na década de 70. Em 1976 prevêem-se medidas conjuntas quanto à preparação dos jovens para o

trabalho e a sua inserção na vida activa. Inicia-se assim a institucionalização da política educativa como área de acção comunitária.

Com a integração europeia e o surgimento dos Programas Comunitários na área da educação, verifica-se um impacto directo e muito visível desta europeização da educação no espaço comunitário, nomeadamente no que se relaciona com a formação profissional.

A partir daí, a redefinição da educação no espaço comunitário não mais saiu da agenda política da União Europeia (UE), procurando recontextualizar a relação da educação com o mundo do trabalho, promovendo uma aproximação contínua e procurando incorporar no currículo escolar as experiências de aprendizagem em contexto real de trabalho. Promove-se simultaneamente uma maior diversificação de vias formativas e uma gradual aproximação ao mercado de trabalho. Esta maior articulação entre a escola e o mundo do trabalho, acompanhada da criação de novos percursos escolares e vocacionais, possibilita a recuperação inclusiva de jovens, reconciliando-os com a escola.

O ano de 1986 revelou-se um ano importante que influenciou as políticas educativas no nosso país. Aderimos à CEE e aprovou-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) a qual no seu art. 10º prevê a “existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, todos eles contendo componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante, de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos”.

Com a assinatura de diversos acordos e tratados, a economia e sociedade portuguesa foram-se internacionalizando. Os nossos índices de escolarização e formação de mão-de-obra com impacto nos indicadores de desenvolvimento revelaram as nossas fragilidades, nomeadamente no que à qualificação das pessoas diz respeito, distanciando-nos da maioria dos países europeus.

Para recuperar destes atrasos, apresenta-se como desígnio nacional a modernização da educação e da escola, emergindo como temas importantes, embora algumas de cariz neoliberal, a racionalização de meios, a eficácia, a

avaliação de processos e da qualidade e formação para o trabalho (Lima & Afonso, 2002).

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), pronunciou-se contra a demasiada especialização de currículos. Como resultado destes discutidos estudos, foi publicado o Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, reformador dos currículos do ensino não superior. Este normativo preconiza uma maior e acelerada diversidade da oferta de formação profissional e profissionalizante, visando uma maior qualificação dos recursos humanos, como imperativo inadiável “no contexto da integração europeia e do desafio do desenvolvimento económico e social”. A Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei n.º 286/89 representam, conjuntamente, os marcos mais importantes no processo de normalização do sistema de ensino após 1974 e crê-se que sem o apoio e o suporte legitimador da integração europeia não teriam a mesma eficácia e profundidade (Pardal, Ventura, & Dias, 2003).

O Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro, abre as portas à criação das escolas profissionais. Fátima Antunes realça que a criação das escolas profissionais foi viabilizada e financiada pelo PRODEP. Este programa que incluía entre os seus objectivos de actuação centrais a criação e desenvolvimento do ensino profissional de nível secundário e qualificação profissional de nível III. Diz a autora tratar-se de uma medida de política educativa ambígua, uma vez que correspondia a “uma intervenção clara no sistema de ensino português” que participava numa reestruturação profunda do ensino secundário, mesmo tendo apenas enquadramento formal “em políticas comunitárias no domínio da formação profissional e não da educação”. De acordo com a mesma autora, evidencia-se assim um processo de europeização baseado na expansão do alcance de prioridades e políticas comunitárias para domínios conexos susceptíveis de lhes serem referenciados, aos níveis quer nacional quer comunitário” (Antunes, 2004, pp. 140-141).

O dinâmico processo de integração europeia transporta consigo importantes processos de influência, partilha e convergência das políticas, embora sem uniformização, entre os Estados membros e a União Europeia.

Fátima Antunes refere-se ainda à produção de “referenciais ideológicos e políticos” comuns no campo da educação e às relações interdependentes de carácter convergente ou divergente mais ou menos conflituais entre os Estados-membros e a União Europeia, na formulação de políticas educativas e outras. Daí considerar a União Europeia de hoje como um “sistema político de múltiplos níveis”, sendo os programas comunitários uma boa forma dessa europeização de políticas (Antunes, 2001, pp. 124-125).

O surgimento das escolas profissionais a partir de 1989, entre outras medidas, é um exemplo da influência europeia e respectivos programas, nomeadamente o PRODEP, nas orientações das políticas em Portugal.

Com a construção do Mercado Único Europeu e a consequente liberalização da circulação de pessoas e bens, transporta consigo importantes desafios para os sistemas educativos e formativos nacionais.

Nota Conclusiva

Vive-se um clima complexo e mudança societal ao qual a escola tem que saber dar resposta. Com a globalização descentrou-se o poder de decisão dos estados individualmente para uma ordem internacional que não só traça as políticas gerais como serve de legitimação das mudanças organizativas implementadas pelos estados. Vive-se num ambiente de regulação transnacional da educação. A criação das escolas profissionais está incontornavelmente ligada à integração europeia e uma aposta a esse nível, financiando-as e reconhecendo a sua formação.

Mesmo vivendo numa aldeia global, as características locais diferenciadoras assumem também uma importância decisiva. A escola agarra-se à comunidade educativa, da qual viveu parcialmente desligada e lhe confere identidade própria, que a distingue das demais.

Ocorre assim simultaneamente uma regulação global, europeia, nacional e local das políticas educativas, capazes de gerar diferentes tensões. Estas

tensões são importantes se a escola tiver souber reflectir continuamente entrando em crise. As crises podem ser importantes se forem bem compreendidas pela escola, posicionando-se bem e adequando-se à mudança. A escola cumpre a sua função se preparar, antes de mais, cidadãos que saibam viver em sociedade, contribuindo decisivamente para a coesão social.

CAPÍTULO 2- EVOLUÇÃO DO ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL EM PORTUGAL. NOVAS COMPETÊNCIAS E INSERÇÃO PROFISSIONAL

Nota introdutória

O ensino técnico e profissional, tem sido visto como um ensino de segunda ou terceira categoria. Esta estigmatização das vias mais técnicas, profissionalizantes e profissionais pode ter razões históricas, sociais e culturais intimamente associadas.

Contextualiza-se o ensino técnico, as suas evoluções e transformações, relacionando-as com os momentos político e a evolução dos mercados de emprego.

Num mercado aberto e generalizado, as exigências de competitividade reclamam profissionais, enquanto indivíduos, cada vez mais capazes de mobilizar competências transversais, transferindo-as para diferentes contextos empresariais e organizacionais.

Do progresso técnico, científico e tecnológico, associado ao novo contexto laboral e organizacional, fazem emergir novas competências às quais o sistema de ensino tem de perceber e responder de imediato e de forma ajustada.

Neste capítulo propomo-nos assim estudar as competências-chave de âmbito profissional, pessoal e social, que definem um profissional como qualificado e competente, num mercado de trabalho instável, favorecendo a sua inserção socioprofissional.

2.1- Ensino Técnico e Profissional em Portugal até 1974

Começa-se por clarificar conceitos, uma vez que não o sendo, é comum assumir-se a Educação e a Formação como sinónimos.

No entendimento de Patrício (2006, p. 9), esta confusão “é grave não apenas no plano conceptual, mas também e principalmente no “plano prático”, pois conduziria a uma organização do “sistema educativo em obediência à lógica do primado da Economia”, ao invés de o fazer em obediência à lógica do primado da Educação que é a Formação Humana”; a “Formação Profissional é meio e a Educação ou Formação é fim”.

Em Portugal, o Ensino Técnico foi instituído no séc. XVIII por Marquês de Pombal, num impulso reformista, procurando colmatar as deficiências profundas que existiam ao nível da mão-de-obra e empresariado de que o comércio e indústria careciam (Carvalho, 2001).

O ensino manteve-se pouco funcional, pelo menos até 1852 com a criação do ensino técnico industrial a funcionar no Instituto Industrial de Lisboa, sob a tutela do Ministério das Obras Públicas, Comercio e Indústria. Durante anos, ocorreram várias reformulações e novos locais onde se ministrava o ensino técnico, tentando sempre melhorar o seu funcionamento e alcance.

A partir de 1930, com as escolas já integradas no Ministério da Instrução Pública, passa a ser exigida aos professores, formação pedagógica e a prestação de provas de exame.

Em 1948 ocorreu uma nova reforma do ensino técnico, instituindo-se um período preparatório de dois anos para a entrada nos diferentes cursos profissionais (Barreto, 1997).

Esta modalidade de ensino estava vocacionada simplesmente para a qualificação da mão-de-obra necessária à indústria e comércio mas também, na opinião de Pardal, Ventura, & Dias (2003, p. 73):

“numa política de contenção das expectativas sociais e de conformação das camadas populares a um destino social que, para alguns, se admite poder melhorar, mas dentro de limites precisos”

Neste ano de 1948 ocorre uma verdadeira reforma educativa, com a publicação do Decreto-Lei 37.029 de 25 de Agosto de 1948, com o qual se define o Estatuto do Ensino Técnico Profissional e do Ensino Liceal. Quem concluisse o ensino técnico, frequentado essencialmente por alunos provenientes das camadas mais pobres e ruralizadas da população, podia aceder aos Institutos Comerciais e Industriais. Por seu turno, os alunos do ensino liceal, que provinham genericamente das classes de maiores rendimentos, após a conclusão do ensino liceal podiam prosseguir para o ensino superior.

Coexistem, desta forma, duas vias de escolarização com diferenças bem marcadas a vários níveis, nomeadamente quanto ao estatuto e prestígio social. Um mais geral e propedêutico vocacionado para o acesso à Universidade e outro, o profissional, preparando para a entrada no mercado de trabalho (Pardal, Ventura, & Dias, 2003).

O ensino liceal estava organizado por três níveis: O 1º ciclo com a duração de dois anos, a que se seguiam mais três do curso geral dos liceus e dois do curso complementar dos liceus. Os alunos optavam pela via a seguir, logo após a conclusão da instrução primária. Para evitar esta decisão demasiado precoce, foi publicado o Decreto-Lei nº 47 480 de 2 de Janeiro de 1967, através do qual se processa a unificação do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico.

Com a chegada de Veiga Simão ao Governo, inicia-se um processo de unificação do ensino, em consequência de pressões variadas e do elevado sucesso (emprego, dignidade social), desequilibrando a procura a favor do ensino liceal.

Com a aprovação da Lei 5/73, de 25 de Julho, divide o ensino básico em dois ciclos, ambos com a duração de 4 anos, passando a abranger o grupo etário dos 13-14 anos. Foi assim retardada idade da escolha entre a opção liceal e técnica, que se mantinham claramente distintas.

2.2- Ensino Técnico e Profissional em Portugal de 1974 à actualidade

O processo de unificação ainda incompleto e iniciado com a “Reforma Veiga Simão”, prosseguiu e acelerou-se após o 25 de Abril de 1974.

Em 1975, com a Circular 1/75 de 19 de Junho, aboliram-se as diferentes vias do curso geral do ensino secundário, começando por ser criado um tronco comum para a totalidade dos alunos do ensino unificado, seguido do curso complementar dos liceus e do ensino técnico. Mas, em pleno período revolucionário esta separação entre ensino liceal e ensino técnico, fortemente estigmatizado, sofre enorme contestação, exigindo-se a sua unificação. Tanto as escolas técnicas como os liceus são transformadas em escolas secundárias.

O ensino unificado passa a ter uma única via não distinguindo os que venham a ingressar na vida activa dos que pretendiam prosseguir no ensino superior. Esta revolução do sistema educativo continuou até que em 1979 são criados o 10º e 11º anos de escolaridade e, dois anos depois, o 12º ano, que substitui o Ano Propedêutico, usado inicialmente para retardar o acesso ao ensino superior.

Parece consensual afirmar-se que esta uniformização curricular, associada às melhores condições de vida e conseqüentes possibilidades de acesso à educação, também transportou consigo uma maior dependência do ensino secundário em relação ao superior e a uma maior marginalização do ensino técnico e profissional (Pardal, Franco, Dias, Novaes, & Sousa, 2004).

Com o Despacho Normativo nº 194-A/83, criaram-se os cursos técnico-profissionais e cursos profissionais após o 9º ano de escolaridade. A intenção do governo era dar prioridade à institucionalização de uma estrutura de ensino *profissional* no ensino secundário, suprimindo as necessidades do País em mão-de-obra qualificada e permitindo a entrada dos jovens na vida activa.

Os cursos técnico-profissionais têm a duração de 3 anos (10º, 11º e 12º anos) e tanto previam o ingresso no mundo do trabalho, como o acesso ao ensino

superior. Estes cursos mantiveram-se em funcionamento até ao início dos anos 90 com uma adesão boa, aumentando exponencialmente a sua procura.

Os cursos profissionais tinham a duração de 1 ano, seguindo-se-lhe um estágio profissional de 6 meses.

Tanto os cursos técnico-profissionais como os cursos profissionais coexistiam com os outros do ensino secundário, os gerais da via ensino e os cursos Complementares (10º e 11º ano), liceais e técnicos, em regime nocturno.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro), reorganiza-se e normaliza-se todo o sistema educativo, criando-se enquadramento legislativo para a “Reforma Curricular do Ensino Básico e Secundário” (Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto) e a criação das escolas profissionais. Enceta-se uma reformulação profunda, em especial ao nível do ensino secundário que encurta para 3 anos, prevendo-se simultaneamente a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa (Cursos Tecnológicos) ou para o prosseguimento de estudos nas escolas secundárias. A estrutura curricular destes cursos englobava as componentes de formação técnica, tecnológica e profissionalizante.

Com o Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro criam-se as escolas profissionais, como subsistema de formação não regular mas sistemático de ensino.

Seguem-se outros normativos, com destaque para o Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro (estabelece o enquadramento legal da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de emprego), a Portaria n.º 423/92, de 22 de Maio (que define o regime de avaliação nas escolas profissionais), o Decreto-Lei n.º 70/93 de 10 de Março (que revoga o Decreto-Lei n.º 26/89 e introduz algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas profissionais) e o Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro (que revoga o anterior).

Os cursos profissionais passaram a funcionar exclusivamente nas escolas profissionais.

Em 1993 entram em funcionamento os Cursos Tecnológicos no ensino secundário.

Os Cursos Tecnológicos funcionavam nas escolas secundárias e apresentavam uma matriz curricular composta por disciplinas de formação geral, específica e técnica, com carga horária reforçada, permitindo tanto o prosseguimento de estudos como a entrada no mercado de trabalho.

Nos anos 90 verificou-se uma “evolução consistente do ensino técnico e profissional” em Portugal (Pardal, Franco, Dias, Novaes, & Sousa, 2004, p. 103).

Em 2003, ocorre uma revisão curricular nos cursos profissionais. A matriz curricular é composta por uma componente de Formação Sociocultural (1000 horas) igual para todos os cursos, uma componente de Formação Científica (500 horas) e uma componente de Formação Técnica (1600 horas) com número variado de disciplinas (em geral 3 a 4) e a Formação em Contexto de Trabalho que passa a assumir-se como disciplina autónoma desta componente, dotada de 420 horas. O total de horas dos cursos diminui assim de 3600 para 3100 horas.

Para além deste aspecto, as principais novidades são a universalidade das formações gerais e permeabilidade entre os diferentes cursos, o que não acontecia até então. Com esta alteração ocorre uma “despecialização” dos cursos de nível III, agrupando-se os cursos por famílias profissionais, criando-se cursos aglutinadores (Portaria 550-C/2004, de 21 de Maio) e extinguindo-se outros mais especializados.

Na área agroalimentar, com a minha própria participação no grupo de trabalho supervisionado pela então Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), foi criado o Curso Técnico de Produção Agrária (Portaria 846/94, de 21 de Setembro), que incorporou os antigos Cursos Técnicos de Produção Vegetal, Produção Animal e Gestão Agrícola, entretanto extintos, mantendo-se o modelo de educação e avaliação modular mas mais balizado.

Com o Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março já se preparava a introdução dos cursos profissionais na Escola Secundária, mas só com a Portaria 550-C/2004, de 21 de Maio, e o Despacho n.º 14 758/2004, 2ª série de 23 de Julho, é que se define claramente a forma como se concretiza.

Através do Despacho n.º 14 758/2004, de 23 de Julho, definem-se as condições específicas de funcionamento dos cursos profissionais nas escolas da rede pública de ensino, com destaque para os aspectos relacionados com a articulação curricular, a Prova de Aptidão Profissional (PAP) e a Formação em Contexto de Trabalho.

O ensino profissional, visa a preparação de técnicos qualificados para o exercício de profissões específicas. Tem um contexto organizacional e funcional e públicos-alvo muito específicos, podendo questionar-se o alcance desta generalização do ensino profissional pelas escolas secundárias. Para além de, pelo menos a curto prazo, as estruturas físicas e pedagógicas das escolas secundárias não estarem preparadas e vocacionadas para esta função, poderá ditar-se o fim das escolas profissionais públicas tal qual como elas existem, uma vez que, antes de tudo, “secam as fontes” de recrutamento de alunos.

O ensino e formação vocacionados para a entrada precoce no mercado de trabalho foram, durante anos, reservados às camadas sociais da população mais desfavorecidas, enquanto o ensino liceal de pendor elitista e de acesso restrito, preparava os decisores políticos do futuro, moldados nesta perspectiva.

Historicamente e desenvolvimento, ou não, da educação técnica e profissional não foi apenas influenciado pelas necessidades formativas reclamadas pelo sistema económico (que influenciaram definitivamente a sua criação). Foi sim, muito marcado pelos diferentes contextos políticos: Durante o prolongado Estado-Novo, claramente assumido como um ensino de segunda e muito vocacionado para o saber-fazer; extinto, a partir de 1975, por razões puramente ideológicas; retomado após a integração europeia e financiado pelo PRODEP; generalizado a toda e qualquer escola, independentemente das suas

circunstâncias pedagógico-organizativas, a partir de 2004, por razões também políticas, face ao insucesso e inadaptação desses alunos ao ensino regular e à necessidade de melhores índices de qualificação dos jovens.

2.3- Qualificações e competências para o trabalho e a cidadania

Qualificações e competências são conceitos interdependentes, parecendo mesmo as duas faces de uma mesma moeda.

Na opinião de Alves (2004, p. 16), o conceito de qualificação reporta-se à “preparação específica para o exercício” de determinada função ou tarefa, isto é, “uma competência específica” de determinado indivíduo para “executar determinada tarefa”.

No entender de Alcoforado, competência relaciona-se com o “saber-fazer socialmente bem reconhecido e avaliado de forma muito positiva”. Aprofundando e sistematizando, este mesmo autor entende “a competência como um repertório de recursos geridos na ligação com a função profissional e as tarefas relacionadas, sendo os desempenhos de nível mais elevado associados a um melhor processamento dos conhecimentos e habilidades (inteligência) e à adopção das atitudes mais indicadas (personalidade) ” (Alcoforado, 2008, pp. 170-171).

Para Bunk (1994) citado por Alcoforado (2000, p. 128), “possui competência profissional quem dispõe dos conhecimentos, destrezas e capacidades exigidas por uma profissão, sabe solucionar tarefas laborais com autonomia e flexibilidade e tem capacidade e disposição para participar de forma actuante no ambiente profissional que o envolve e no seio da organização do trabalho”.

Assim, ser-se competente implica a demonstração de capacidade, em todo e qualquer momento, para solucionar adequadamente situações de incerteza que frequentemente surgem nos meios organizacionais.

Embora existam concepções diversas no que se refere às terminologias, vários autores são da opinião de que o conceito de competência encerra o conceito de qualificação, quer esta seja formal, informal, experiencial, relacional ou social. O conceito de competência tem carácter transversal e transferível para outros contextos, organizações e sistemas, num mundo em constante mudança.

De acordo com Sellin (2000, p. 10), as competências transversais e genéricas permitem aos seus possuidores maior facilidade na “aquisição de novas qualificações”, uma boa adaptação às “mudanças tecnológicas e novos contextos organizacionais” e melhor “mobilidade no mercado de trabalho” incluindo o desenvolvimento de carreiras”. Nesta mesma linha de opinião, também Alcoforado (2000, p. 162) considera essencial o “desenvolvimento de competências de empregabilidade”, formando-se cidadãos, “mais do que formar técnicos ou trabalhadores para uma actividade específica”.

O conceito de competência torna-se mais importante com as modificações do mercado de emprego, empreendidas principalmente a partir da década de 80. Surgem novas profissões, outras perdem importância ou desaparecem mesmo, tornando obsoletas determinadas qualificações. Na opinião de Cristina Parente, com as profundas alterações dos mercados de trabalho, as empresas passaram a recrutar os seus recursos humanos mais em função das “competências (formais e informais) e menos em função das “qualificações (formais)”. Continuando esta autora, o critério é menos a escolaridade e mais o “ter capacidade para”, “ser capaz de” mobilizar os recursos e “saberes em situação concreta” (Parente, 2008, pp. 21-22).

Num contexto económico moldado pela incerteza, com modo de produção flexível e em competição aberta e generalizada, reclama-se mão-de-obra mais qualificada para o exercício de funções e tarefas profissionais cada vez mais amplas e complexas. Com a globalização da economia e dos mercados como pano de fundo, o desenvolvimento da profissão reveste-se hoje de um elevado grau de incerteza e imprevisibilidade, reclamando um conjunto de novas competências mais generalizáveis e transferíveis (Azevedo, 1991). Emergem,

na opinião deste autor, competências “catavento”, captadoras dos “rumos dos ventos da mudança”, afirmando-se socialmente como “transportador de novos ambientes sócio-económicos” (Azevedo & Fonseca, 2007, p. 30).

De entre estas novas competências, que diz serem reconhecidas por diferentes e renomados organismos internacionais, com implicações na reformulação “do conteúdo e das funções do ensino e da formação profissional inicial”, Azevedo (2000, p. 21) destaca:

“as capacidades de comunicação, de trabalho em equipa e de resolução de novos problemas, a iniciativa e a criatividade, a capacidade de adaptação à inovação permanente e de aprendizagem ao longo de toda a vida, a capacidade de uso e tratamento da informação e de realização de projectos”

Fica assim claramente demonstrada a necessidade em se investir numa cada vez mais consistente formação geral e de base, aumentando assim o nível das qualificações escolares e profissionais. Mas, esta formação de base é sempre insuficiente, pois como escreveu Alcoforado (2000, pp. 125-126), “o homem é um ser inacabado que deve aprender ao longo de toda a vida, constituindo a idade adulta apenas uma etapa do seu desenvolvimento, entendido numa perspectiva continuista”.

A subordinação da educação e formação à economia, potencia o surgimento de tensões ou mesmo crises sobre o papel do ensino e da formação face a outras racionalidades. A educação e formação das pessoas deve, para além de favorecer o crescimento económico, contribuir muito significativamente para o seu desenvolvimento social e cultural, proporcionando-lhe bem-estar e satisfação pessoal e profissional.

Para poder cumprir cabalmente a sua missão, a escola tem de proporcionar aprendizagens essenciais, que se revelarão os pilares do conhecimento ao longo da vida, sendo de acordo com Delors, et al., a aquisição dos instrumentos de compreensão (“aprender a conhecer”), saber agir sobre o meio envolvente (“aprender a fazer”), cooperar e participar com os outros nas diferentes actividades humanas (“aprender a viver juntos”) e “aprender a ser”, como “via essencial” de integração dos pilares do conhecimento precedentes (Delors, et al., 2005, p. 77). É também opinião destes especialistas que a

escola se vem orientando quase exclusivamente para o aprender a conhecer, questionando-se assim a sua adequação aos novos tempos.

Emerge o conceito de conhecimento activo como aquele que potencia para a acção e resolução de problemas, que transforma continuamente informação em aprendizagem, desencadeia competências críticas para a empregabilidade e a inovação competitiva, que tem aplicação em “contextos concretos de trabalho” e proporciona visões amplas de síntese. Os conhecimentos deverão ser mais operantes na vida quotidiana, na comunidade e no trabalho. Valorizar a aprendizagem da autonomia, para que o aluno se considere um “actor”, ou até um “autor”, levando-o a comprometer-se em projectos que requerem competências múltiplas e assim estimulam o seu desenvolvimento (Perrenoud, 2002).

Nestes tempos, caracterizados pela desmaterialização do trabalho, as tarefas mais físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, valorizando-se a vertente mais cognitiva, relativamente ao saber fazer imutável e repetido até à exaustão. Faz-se, assim, apelo às competências relacionadas com aspectos pessoais e interpessoais, o aprender a viver juntos e com os outros. Valoriza-se o aprender a ser, trabalhando bem em equipa, ter boa capacidade de comunicação e de resolução de conflitos, mantendo o grupo de trabalho unido, ter iniciativa e capacidade para correr riscos calculados (Delors, et al., 2005).

Incluindo numa síntese as classificações propostas Bunk (1994) e Comissão das Comunidades Europeias (Europeias, 1995), distinguem-se claramente dois grupos de competências: as específicas (exigidas para uma actividade e uma organização) e as transversais (competências de mais largo alcance comuns a diferentes profissões e organizações).

É opinião de Almeida (2007, p. 57), que o “desenvolvimento integrado de competências específicas e transversais”, conjuntamente com a adopção de “formas de organização do trabalho progressivamente mais enriquecedoras” reforçam a empregabilidade.

2.4- A inserção e transição profissional como problema social

Nunca será demais repetir que vivemos numa sociedade em permanente e aceleradas mudanças, com relações de trabalho marcadas pela precariedade e pela flexibilidade, aliadas à inovação tecnológica e ciclos de crises económicas.

Estas mudanças ao nível do mercado de trabalho, agravadas a partir da década de 80 com o desemprego, associadas à globalização limitam a acção reguladora de cada Nação por si só. Os mercados de trabalho mudaram consideravelmente, surgindo novas formas de organização, uma evolução rápida das tecnologias de informação e comunicação, com a consequente automatização dos processos produtivos, reclamando-se mão-de-obra mais qualificada e flexível, tornando obsoletas ou mesmo inúteis as funções assentes na produção em massa assente nas baixas qualificações (Azevedo & Fonseca, 2007).

As estratégias de recrutamento de mão-de-obra pelos empregadores alteraram-se, os vínculos laborais tornaram-se mais precários e ao contrário do que seria aconselhável, neste contexto laboral, as carreiras e trajectórias profissionais individualizaram-se. Esta postura desesperada do salve-se quem puder, vai bem mais de encontro aos interesses da matriz político-económica de cariz neoliberal do que à de um mercado social de emprego. Neste clima de incerteza a educação e formação podem ter um papel crucial na adaptação dos jovens à mudança.

A inserção profissional dos jovens tem implicações sociais, pelo que se pode também designar de inserção sócio-profissional. Trata-se incontornavelmente de um processo revestido de grande complexidade podendo gerar desemprego. As situações de desemprego e desânimo pessoal e marginalização profissional e exclusão social associadas podem detonar situações de crise sociais com gestão difícil (Alves, 2008).

Durante muito tempo, a inserção profissional representava, de forma simplista, a entrada dos jovens na vida activa. Esta inserção relaciona-se com a entrada

na vida activa especificamente dos jovens que saem do sistema de educação e formação para o mercado de trabalho; aqueles que ainda não integraram a população activa com actividade remunerada (Marques, 2006).

A partir dos anos 70, com as dificuldades de fixação nos empregos, é mais correcto falar-se em transição, passando a inserção de um momento para um período ou mesmo para um complexo processo de transição entre a escola e uma posição estabilizada no sistema de emprego. Este período tende a alongar-se cada vez mais ao longo do tempo e à medida que as situações de desemprego se agudizam (Vernières, 1998).

A transição profissional vai mais além do que uma relação simplista entre a formação e o emprego, implicando também a realização pessoal e profissional, com assumpção do estatuto de trabalhador (Carvalho, 1998).

Marques (2006, p. 225), vai mais longe ao escrever:

“A entrada na via profissional constitui uma dimensão de um processo mais vasto de socialização profissional, cujo início pode nem sempre coincidir com a inserção profissional e pode prosseguir mais tarde ou para toda a vida, delimitada por fronteiras especiais e temporais porosas, quer a montante (integrando tudo que constitui o passado), quer a juzante (tudo o que a projecção no futuro pode pressupor) ”.

Na transição para a vida activa inter-relacionam-se fenómenos complexos, “englobando todo um conjunto de formas sociais de entrada no trabalho” que extravasam o âmbito dos indivíduos e dos agentes formativos. Intervêm também os aspectos familiares, da esfera produtiva, “conhecimentos e relações intergeracionais” (Martins, Arroiteia, & Gonçalves, 2002, p. 59).

Vernières (1998), identifica vários factores com envolvimento determinante nesta problemática com destaque para o desemprego, a iniciação profissional, a aprendizagem os diferentes tipos de contratos e relações de trabalho. Defende também este autor que a inserção é dificultada à medida que o primeiro emprego é retardado relativamente à saída do sistema de ensino. O período de inserção é assim uma excelente oportunidade para a aquisição de competências que valorizam e potenciam a formação de base.

Infere-se assim a mais-valia da formação em contexto de trabalho, dos estágios profissionais e da formação em alternância, entre outras experiências similares, que remunerados ou não são riquíssimas experiências de trabalho e de vida potenciadoras de facilitar a inserção sócio-profissional.

No entender de Azevedo & Fonseca (2007, pp. 24-25), a instabilidade laboral e precariedade dos vínculos laborais associada às multiactividades do trabalho dos jovens, dificulta a inserção sócio-profissional, dado provocar:

“uma alta rotação nos postos de trabalho e uma maior não correspondência entre formação inicial e empregos, com potenciais reflexos negativos na produtividade do trabalho... novas situações de incerteza e de ansiedade, colocando um novo quadro social...”

Perante este contexto, reclama-se cada vez mais da escola um papel fomentador da coesão social, promovendo o desenvolvimento pessoal e integração social dos jovens. A aquisição destas competências transversais constitui ferramenta importante nesta selva competitiva e selectiva em que se tornou o mercado de emprego.

Os modelos educativos assentes no paradigma industrial de formação profissional, apelando mais ao saber fazer braçal repetido e sem reconhecimento social perderam sentido, devendo em contrapartida apostar, no indivíduo como ser, desenvolvendo-lhe de competências sociais mais adequadas para esta nova realidade.

Neste sentido, ganham-se etapas e acelera-se o processo de integração e socialização antecipada dos jovens estudantes se existirem parcerias activas e interessadas entre a escola e o mundo empresarial, sinergias estas potencializadoras de aprendizagens e vivências consistentes, ricas e variadas (Azevedo & Fonseca, 2007). Esta aproximação ao contexto da economia real é ainda mais importante para os jovens das classes mais desfavorecidas, socializando-os e abrindo-lhe portas.

Prepara-se assim uma boa inserção profissional, integrando os jovens cívica e simbolicamente. Neste caminho, a escola cumpre a sua parte educativa e

formativa, ao mesmo tempo que atenua as desigualdades sociais, contribuindo para a sua inclusão social (Alves, 2008).

Nota Conclusiva

O ensino e formação vocacionados para a entrada precoce no mercado de trabalho foram, durante anos, reservados às camadas sociais da população mais desfavorecidas, enquanto o ensino liceal de pendor elitista e de acesso restrito, preparava os decisores políticos do futuro, moldados nesta perspectiva.

Historicamente o desenvolvimento, ou não, da educação técnica e profissional não foi apenas influenciado pelas necessidades formativas reclamadas pelo sistema económico (que influenciaram definitivamente a sua criação). Foi sim, muito marcado pelos diferentes contextos políticos: Durante o prolongado Estado-Novo, claramente assumido como um ensino de segunda e muito vocacionado para o saber-fazer; extinto, a partir de 1975, por razões puramente ideológicas; retomado após a integração europeia, financiando-a; generalizado a toda e qualquer escola, independentemente das suas circunstâncias pedagógico-organizativas, a partir de 2004, por razões também políticas, face ao insucesso e inadaptação desses alunos ao ensino regular e à necessidade de melhores índices de qualificação dos jovens.

No contexto de uma sociedade em mudança permanente ao nível das organizações e das regras semeia-se um clima permanente de feroz competitividade, incerteza e inovação que dificultam a desejável inserção profissional e o desenvolvimento de carreiras estáveis. Ao trabalhador moderno exigem-se-lhe competências de âmbito mais geral e transversal como adaptabilidade, flexibilidade, autonomia, trabalhar bem em equipa, resolução de problemas e conflitos, comunicação... competências facilmente transferíveis para novos contextos e organizações.

As competências mais específicas e técnicas perderam importância, face à instabilidade dos mercados de emprego e aos acelerados progressos técnicos

e tecnológicos, tornando mais rapidamente obsoletas, determinadas competências.

Com o fim do pleno emprego e a crise socioeconómica decorrente da globalização da economia e dos mercados, ganha importância a inserção profissional, a qual é facilitada com a aquisição de competências-chave.

CAPÍTULO 3- RELEVÂNCIA EDUCATIVA E SOCIAL DA ESCOLA NO ALTO TRÁS-OS-MONTES

Nota introdutória

Ao longo deste capítulo, será contextualizada a relevância educativa e social numa região eminentemente rural e com baixos índices de desenvolvimento humano e económico. Procede-se a uma apresentação contextualizada de dados e estatísticas demográficas e socioeconómicas do Alto Trás-os-Montes, região plano na qual a escola se insere com boa centralidade.

Esta escola onde os jovens em estudo se diplomaram transporta consigo uma história de quase 50 anos, que em maior ou menor grau a influenciam.

Neste capítulo termina com a análise e enquadramento paradigmático do PEE, percebendo-se assim como a escola se situa e orienta relativamente ao que dela se pretende que é, acima de tudo o mais, promover um ensino de qualidade de forma a formar cidadãos e profissionais bem inserido na sociedade e no mercado de trabalho.

3.1- Breve caracterização socioeconómica do Alto Trás-os-Montes

Os dados que se apresentam circunscrevem-se à NUT Alto Trás-os-Montes (inclui os concelhos de Alfândega da Fé, Bragança, Macedo de Cavaleiros, Miranda do Douro, Mirandela, Mogadouro, Vimioso, Vinhais, Boticas, Chaves, Montalegre, Valpaços e Vila Pouca de Aguiar), com uma área total de área geográfica na qual a escola se insere e foram recolhidos, na sua maioria, do Programa de Desenvolvimento Rural para a Região Norte (DRAPN, 2007).

Ressalta deste estudo que a partir dos anos 60, com o incremento da emigração, esta unidade territorial, vem perdendo continuamente população, por efeito cumulativo dos saldos natural e migratório, registando-se também um acréscimo do índice de envelhecimento da população. Dados do INE revelam

um decréscimo de população de 5,1% no período compreendido entre 1991 e 2001, tendo neste mesmo período passado de um índice de envelhecimento da população de 86,7 para 165,3.

Dados do INE (Recenseamento Geral da População e Habitação) fornecidos em formato digital pela Direcção Regional de Agricultura e Pescas do Norte (DRAPN), indicam-nos que o total da população residente no Alto Trás-os-Montes era em 2001 de 223333 habitantes, dos quais apenas 15280 se situavam na faixa etária dos 15 aos 19 anos.

A idade média do produtor agrícola singular era em 2005 de 61 anos e 62,5% dos produtores agrícolas tinham mais de 55 anos. Dados do Recenseamento Geral Agrícola (RGA) de 1999, indicam que dos 38069 produtores agrícolas singulares, que cultivam 318 784 ha de superfície agrícola útil: apenas 131 tinham menos de 25 anos; 3327 situavam-se na faixa etária de 25 a 40 anos; 10075 tinham entre 40 e 55 anos; 10131 entre 55 e 65 anos; 14405 tinham idades superiores a 65 anos.

De 1995 a 2003 ocorreu um decréscimo do emprego no sector primário na ordem dos 13,3%. Dados do RGA de 1999 indicam-nos que dos 38069 produtores agrícolas singulares: 22256 dedicam menos de 50% do seu tempo ao trabalho agrícola; 13665 dedicam mais de 50% do seu tempo no trabalho agrícola, mas não a totalidade do tempo; apenas 2148 dedicavam a totalidade do seu tempo na actividade agrícola.

A taxa de analfabetismo apresenta valores mais elevados no sector da agricultura e pescas. Em 2001, 38% dos produtores individuais não possuíam sequer a escolaridade básica, apenas 2% possuíam formação de nível secundário e outros 2% apresentam formação superior. Verificou-se também, um decréscimo da produtividade por empregado do sector primário, no período compreendido entre 1995 e 2003. Dados de 2005, revelam que as produções agro-pecuárias mais representativas na região são o leite, vinho, azeite e castanha.

O aludido estudo demonstra que a estrutura empresarial do sector agro-alimentar em Trás-os-Montes é essencialmente constituída por micro e pequenas empresas (75% das empresas têm 1 a 4 pessoas) com padrões de inovação e organização de baixa competitividade e com recursos humanos pouco qualificados. Apenas 14% dos produtores agrícolas individuais possuem qualquer curso de formação profissional agrícola. Ressalta também da análise do estudo, que a viabilização de muitas destas unidades produtivas poderá passar por uma óptica de multifuncionalidade.

Trata-se de uma diversificação de actividades no meio rural, adaptada à região (turismo rural, caça, produtos de confecção tradicional, artesanato...), com aproveitamento integrado do seu potencial, processando-se também aqui a uma “despecialização” empresarial quanto à gestão e à oferta comercial.

O Alto Trás-os-Montes é uma região marcadamente rural, com especificidades produtivas, paisagísticas e culturais que a distinguem, apresentando, no entanto, crónicos e preocupantes constrangimentos que a empurram para o fundo de todos os indicadores nacionais.

A educação e formação, nomeadamente as vocacionadas para o desenvolvimento rural, terão que ser aqui chamadas a assumir uma função ainda mais presente e orientada, para a subida geral das competências dos empresários e técnicos, com impactos positivos nos rendimentos e coesão social das populações.

3.2- Análise e contextualização histórica da escola em estudo

Esta escola pública localiza-se no meio rural, tem boa centralidade relativamente a Trás-os-Montes e presentemente tem uma população estudantil que ronda os 120 alunos.

No espaço envolvente da actual escola profissional, nasceu a mais antiga escola de ensino secundário público do concelho onde está inserida. Foi criada pelo Decreto-lei nº 42737 de 18 de Dezembro de 1959, funcionando

inicialmente como Escola Prática de Agricultura e posteriormente transformada em Escola Técnica com duas secções: uma agrícola e a outra industrial e comercial, com esta última secção a funcionar noutro espaço.

Localizando-se numa área geográfica eminentemente rural de minifúndio e com uma boa centralidade relativamente a Trás-os-Montes, a escola também cumpriu um papel social importante a nível regional e local. Os alunos provinham na sua generalidade de famílias rurais socialmente mais desfavorecidas e podiam permanecer na escola a tempo inteiro, em regime de internato a custos reduzidos.

De acordo com Carneiro (2003, p. 97) este sistema de educação orientado à produção “representa a rotura violenta com um passado cuja função educativa era pautada por uma preocupação elitista de renovação das categorias cultas da população”. Azevedo (2000, p. 35) também considera que o ensino geral (ou liceal) está mais vocacionado para o prosseguimento de estudos, “sendo por isso profundamente condicionado pela racionalidade própria do ensino superior e de certo modo obrigado a identificar-se com ele”.

O ensino técnico, mais pragmático e especializado, liberto desse condicionalismo, tinha à época, como principal preocupação a preparação para a satisfação das necessidades do mercado produtivo. Os diplomados detinham conhecimentos específicos que eram passaportes seguros para um primeiro emprego. Num contexto político centralizado e de cariz autoritário, com a economia fechada ao exterior, a escola procurava dar resposta às necessidades de mão-de-obra, mais qualificada, que o mercado reclamava, numa clara subordinação à economia. A escola vivenciava plenamente o paradigma industrial em que se “valoriza o tradicional, o conformismo e a objectividade” (Bertrand & Valois, 1994, p. 90).

Obedecia-se a uma rigorosa hierarquia burocrática que homogeneíza cada formação, dando-lhe um cariz nacional. Estávamos perante uma escola técnica, na qual a conformidade se sobrepõe claramente à divergência, predominando assim uma padronização do sistema. Este sistema educativo apoiava-se naquilo que Carneiro (2003) entende corresponder a um

mecanismo de precisão baseado na repetição das diferentes operações até à sua boa afinação. Trabalhavam-se os alunos para uma aptidão ligada ao “saber-fazer” prático.

Contudo, ainda restam vestígios deste conceito de aulas práticas no actual ensino profissional, em que a técnica repetida, e nalgumas situações a braçal, predomina relativamente às modernas técnicas laboratoriais e às novas tecnologias; isto é, ainda se “treinam” mais as aptidões do que as competências.

Vigorando o modelo produtivo, a escola é gerida num estilo de liderança autocrático e hierarquia rígida, com fraca relação com o meio e muito reduzida autonomia, acompanhada de uma precária eficácia das inovações (Carvalho & Diogo, 2001). Neste contexto e de acordo com estes especialistas, neste modelo, as reformas educativas apresentam como lógica “baseada no paradigma racionalista e tecnicista”. Os professores estão assim formatados para a preocupação dominante, determinada pela economia, assumindo, “comodamente”, o papel de meros executores dos modelos e estratégias de ensino definidos ao pormenor centralmente de cima para baixo. Cumprem escrupulosa e diligentemente as regras claras e pormenorizadas que lhe são traçadas. Cortesão, Leite, & Pacheco (2002) classificaram o currículo nacional - construído em função do aluno médio, na função de “mero acumulador e memorizador de conhecimentos” - de “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”. Não tendo em conta os alunos reais e onde se pensava os professores como simples técnicos cumpridores de normas decididas superiormente”. O processo ensino aprendizagem estava centrado no professor; as pedagogias eram “muito mais orientadas para os objectivos de ensino do que as necessidades de aprendizagem” (Carneiro, 2003, p. 100).

As alterações sucessivas no sistema de ensino, com a extinção das Escolas Técnicas, transformaram-na numa Escola Secundária, inicialmente dependente de uma outra e posteriormente em escola independente. A escola adoptou uma organização mais democrática pois, o órgão de gestão/direcção passou a ser eleito, entre os professores, embora o modelo centralizado e burocrático se

tenha mantido e os eleitos se tenham transformado mais numa extensão da tutela na escola que o contrário, como se pressuporia. Passou a apresentar na sua oferta educativa o ensino geral (7º, 8º e 9º anos dos cursos unificados e 10º e 11º anos via ensino), a via profissionalizante (10º, 11º e 12º anos) e o Curso de Prático Agrícola.

Conviveram no mesmo espaço e tempo o ensino geral massificado e vocacionado para o prosseguimento de estudos, com o ensino técnico de matriz profissionalizante e formação mais dirigida para o mercado de trabalho, embora permitindo também o prosseguimento de estudos. Com a democratização do acesso ao ensino e o aumento do financiamento público, acompanhado do aumento do rendimento das famílias, aumenta significativamente a população escolar; a procura da formação técnica “perde terreno” relativamente à formação geral, talvez por se apresentar mais desvalorizado socialmente. Mas, continuava a ser um modelo de escola tradicional, uma vez que “dedica grande parte do seu ensino à aula didáctica e expositiva” (Bertrand & Valois, 1994, p. 58), correspondendo ao paradigma racional da educação. Continuava-se num sistema educativo burocrático, embora mais desconcentrado, sem uma significativa partilha de poder; a escola não possuía competências próprias, mas sim competências residuais delegadas, mantendo-se o essencial dos normativos e regulamentos definidos centralmente. As políticas educativas eram decisivamente influenciadas pelas orientações da sociedade industrial. A escola continuava assim a “transmitir um saber predeterminado”, adoptado “como verdade única”, despida de qualquer subjectividade, produzindo o “indivíduo oportunista, materialista, conformista”; era relativizada a “importância do aluno enquanto pessoa” e optimizada “a inclinação do aluno enquanto futuro trabalhador” (Bertrand & Valois, 1994, p. 95).

Em 1986 iniciou-se uma nova reforma do ensino, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, que definiu as novas orientações da política educativa e atribuiu lugar de destaque à educação técnica, tecnológica e artística. Apresentava como um dos seus pilares a preparação dos jovens para a inovação permanente, para a vida

activa e para o exercício pleno da cidadania. Apesar desta nova forma de ver a educação e a formação, não se verificou qualquer mudança de quadro paradigmático real na escola, continuando como antes, o domínio hegemónico do paradigma industrial e uma perspectiva racional de educação. Coexistia na escola em apreço o ensino geral massificado com o ensino então designado de Técnico-profissional.

Com o Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro, substituído pelo Decreto-Lei 70/93, de 10/3, criaram-se as Escolas Profissionais enquanto modalidade especial de educação escolar, separando o novo ensino profissional dos cursos gerais leccionados nas escolas do ensino regular. O Decreto-Lei 401/91 de 16 de Outubro, que estabelece o enquadramento legal da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de emprego, pretendeu responder às necessidades da nossa realidade económica, social e cultural ao propor uma formação polivalente, estruturada em módulos e em ligação com os contextos de trabalho e com a sua evolução.

Esta escola profissional (de natureza pública) instalou-se em 1992, mediante a assinatura de contrato programa celebrado entre o Ministério da Educação, a Escola Secundária “mãe”, a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia. Instituem-se a partir daqui mudanças significativas. A escola adquiriu autonomia pedagógica e administrativa/financeira, possibilitando um funcionamento mais flexível que as outras escolas do ensino secundário. Abriu-se ao meio local e regional, começando pelo meio empresarial, onde os alunos/formandos, dos Cursos Profissionais de nível III, desenvolvem a sua FCT. Poderá tratar-se de uma abertura unidireccional, mais por força da necessidade de realizar estágios do que de trazer a sociedade a participar na escola, continuando esta pouco influenciada por aquela. Viveram-se anos num estilo de gestão autocrática, com autonomia mas sem projecto educativo articulado e com os promotores alheados da escola, provavelmente porque os financiamentos, no âmbito do PRODEP, cobriam plenamente as despesas de funcionamento. O currículo apresentava-se fragmentado por módulos disciplinares das componentes da formação sociocultural, científica e técnica. Predominavam as estratégias de ensino que apelam à memorização e à

repetição de operações/tarefas nas aulas práticas. Mantinha-se a tradição de uma cultura de objecto (típica do ensino técnico) em vez de uma cultura do projecto. Ensinava-se “um mero corpo de conhecimentos técnicos” sem considerável “abertura pedagógica à reflexividade”, situando-nos ainda no paradigma técnico da educação referido. O ensino continuava “centrado na matéria e no professor”, em coerência com a abordagem tradicionalista de educação (Carvalho & Diogo, 2001).

No ano 2000, a escola integra-se na rede de estabelecimentos do ensino oficial do Ministério da Educação, estatuto que mantém até à presente data nomeadamente com o Decreto-Lei 115 A/98 e restantes normativos, à época em vigor.

3.3- Enquadramento paradigmático do projecto educativo da escola.

O Projecto Educativo de Escola (PEE) é um dos instrumentos essenciais para a construção da autonomia real da escola enquanto instituição com especificidades que a distinguem das demais.

O Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, relativo à Autonomia das Escolas, indica que o PEE deve ser construído e executado de uma forma participada, e dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes. O Despacho 113/ME/93 eleva o PEE a um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução e pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. O PEE resulta assim de uma dinâmica participativa e integrativa, pensa a educação enquanto processo nacional e local, procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa e assume-se como o rosto visível da especificidade e da autonomia de organização escolar.

No Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril (alínea a) do ponto 1 do artigo 9.º) define-se o PEE como sendo “o documento que consagra a orientação

educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão... no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”. Para o PEE ser consequente tem de fazer a síntese negociada, implicar toda a comunidade educativa na sua génese e desenvolvimento, assumindo-se como projecto essencial de mudança, tendo em vista o sucesso da aprendizagem.

Por seu turno, um projecto de educação autoritário, “impulsionado e avaliado por uma equipa dirigente” tanto pode gerar “atitudes de seguidismo interiorizado, consciente ou inconscientemente”, como atitudes de rejeição e até revolta, não implicando positivamente a comunidade escolar no seu desenvolvimento e avaliação (Carvalho, Almeida, Afonso, & Araújo, 1993).

O PEE da escola em estudo faz a apologia de uma escola como instituição estratégica de mudança. Uma escola generativa, flexível, pensante e auto-reflexiva, que põe a pensar muitas cabeças *intra* e *extra-muros*, que combate a apatia e constrangimentos mortificadores, que ousa entrar em crise e promover uma dinâmica de “inovação” para a “melhoria” das aprendizagens. Valoriza um processo de aprendizagem baseado na experiência acumulada, como ponto de partida para a melhoria da qualidade formativa.

A oferta formativa inclui diferentes Cursos Profissionais de Nível III (UE) e, mais recentemente, Cursos de Educação Formação. Os primeiros estão vocacionados para o mercado de trabalho e prosseguimento de estudos. A escola tem aqui uma tarefa hercúlea. Por um lado, os perfis de desempenho de saída apelam fundamentalmente a competências técnicas; por outro lado, a escola consciente do seu papel, enquanto instituição, procura articular esta lógica do sistema com as exigências do desenvolvimento integral da personalidade, assumindo a sua função de escola total, que vai muito para além da transmissão de competências técnicas (Tedesco, 2000).

O sistema ainda transporta consigo uma visão racional de educação, que “relativiza a importância do aluno enquanto pessoa”, formando-o

objectivamente como uma peça (futuro trabalhador), de acordo com as “orientações da sociedade industrial” (Bertrand & Valois, 1994).

A escola em estudo vem, nos últimos anos, apostando na abertura ao meio institucional e empresarial, locais e regionais, ciente de que se vivem novos tempos, e que a economia se transforma a um ritmo não compatível com os tempos próprios das “vetustas e pesadas escolas técnicas”, sujeitas à rigidez estrutural do ensino secundário formal (Carneiro, 2003). Este aproximar ao meio institucional e empresarial materializa-se, em primeiro lugar, pela especial relevância dada à preparação e realização da FCT dos alunos nesses locais. Esta abertura inicial está na génese de muitas partilhas de experiências. Possibilita, antes de mais, um contacto directo e estreito dos alunos com as mais modernas tecnologias e a sua socialização com as competências, não só técnicas, que o mercado de trabalho valoriza, impulsionando o conhecimento activo facilitador da inserção na vida activa.

Esta abertura revoluciona a prática pedagógica de décadas, puxando pela escola. Se a escola profissional não consegue andar à frente (aprendizagem generativa), no mínimo caminha a par dos melhores (aprendizagem adaptativa), aprendendo e desenvolvendo-se com eles. Uma escola aprendente só o será com “professores aprendentes”, ao longo da vida e ansiosos por se “envolverem activamente na definição de objectivos de aprendizagem adaptáveis” (Carneiro, 2003, p. 165) A escola fica mais exposta e caminha mais depressa. A mudança de estratégia verifica-se, à partida, com uma aposta assumida e deliberada de familiarização da população escolar com as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), na convicção plena de que as modernas exigências económicas e tecnológicas obrigam a um cada vez melhor desempenho no processamento de informação e comunicação de forma inteligente. Com uma população escolar proveniente maioritariamente de famílias de classes sociais e económicas mais desfavorecidas e pertencentes ao meio rural, esta aposta nas TIC visa democratizar o acesso ao saber, esbatendo as desigualdades de acesso à informação. Também deste modo se promove uma maior autonomia da aprendizagem e diversificação das fontes de saber, caminhando para a aprendizagem activa do conhecimento. Para além

disso, a escola profissional tem algum espaço de liberdade para adaptar os conteúdos curriculares das 3 componentes curriculares, respondendo melhor às necessidades de formação que a evolução social, científica e técnica determinem.

Incentiva-se também o ensino experimental e convidam-se regularmente especialistas do meio universitário e empresarial para palestras e conferências em áreas pertinentes do conhecimento actual. Estaremos em boa medida na abordagem tecno-sistémica do paradigma tecnológico, com o professor no papel de “principal motor da abordagem pedagógica”. É ele que principalmente, mas não só, na qualidade de Director de Curso, “pensa, planifica, organiza e estrutura situações pedagógicas”, podendo recorrer à colaboração de outros especialistas. O professor também assume o papel de “pessoa-recurso” do aluno em dificuldades, nomeadamente no que se refere ao seu projecto integrado, designado Prova de Aptidão Profissional. Estes alunos beneficiam também de outros serviços de apoio, como o Serviço de Psicologia e Orientação e bolsa de formação (Bertrand & Valois, 1994).

Porque o mercado de emprego já não é, nem voltará a ser o que foi, a escola profissional, focaliza-se mais na preparação para o desconhecido e para o empreendedorismo. Para a consecução desta estratégia de preparação para a complexidade do mundo, para além de se valorizar a criatividade e conferências com especialistas, incentivam-se visitas de estudo e estágios em empresas-modelo, tanto nacionais como estrangeiras (mediante protocolos de intercâmbio e cooperação com escolas afins). Procura-se, uma gradual transformação da escola enquanto organização, dando-lhe um maior pendor “antecipativo”, face às mudanças, encarando-as mais como uma oportunidade do que como uma dificuldade.

A estrutura modular facilita a superação de dificuldades de aprendizagem e a adopção de soluções diferenciadas de formação, transferindo para os alunos, mediante negociação com o professor, a capacidade de gerirem as suas próprias aprendizagens. Neste processo de individualização pedagógica, a

avaliação de diagnóstico e a avaliação formativa são essenciais ao estabelecimento dos percursos educativos mais recomendáveis.

A escola profissional, gozando já de considerável autonomia, assume-se como inclusiva, despertando capacidades adormecidas em jovens inadaptados ao ensino geral massificado. Numa lógica de cada vez maior diversificação da oferta formativa, a escola apresenta-se, como uma segunda oportunidade para alguns jovens, facultando-lhe o acesso a cursos profissionais que vão de encontro às suas aptidões. O sucesso educativo parte destas e de outras premissas.

Ao proporcionar-lhes uma formação abrangente desenvolvem-se como cidadãos críticos, com respeito pela diferença. Ao integrarem construtivamente o clube de ambiente da escola, realizam uma aprendizagem activa desta e de outras problemáticas do desenvolvimento sustentável. Ao trabalharem em grupo com colegas oriundos dos PALOP's aprendem a viver juntos, com respeito pela diferença, numa sociedade multicultural. Esta preocupação com o "desenvolvimento integral da pessoa", transporta-nos para o paradigma existencial em que o conhecimento não se limita aos "processos cognitivos" e a "pessoa é concebida como um fim (sujeito) e não como objecto" (Bertrand & Valois, 1994).

Nota Conclusiva

Neste capítulo contactou-se com a incontornável realidade dos baixos índices de desenvolvimento socioeducativo da população que desenvolve actividade agrícola no Alto Trás-os-Montes.

Será legítimo questionarmos se, durante os mais de 49 anos de existência, a escola vem cumprindo bem a sua função educadora e formadora e de promoção de coesão social. Diríamos que sim, apesar das lentas evoluções e alguns desfasamentos, espalhando-se profissionais com funções diversas por este país fora e além fronteiras.

Assumiu-se num certo período da sua história como uma via de acesso barato à educação de jovens provenientes de famílias mais carenciadas, formando-os para o mercado de trabalho. Assume-se hoje como uma escola inclusiva, com um ensino alternativo e mais diversificado, facilitador da inserção profissional, nomeadamente através da realização de estágios em contexto real de trabalho e visitas de estudo.

Mas não deve recear de, em rede com as empresas/instituições integradoras e empregadoras e restante comunidade educativa, não recear questionar-se ou mesmo “entrar em crise”. Constrói assim um projecto de educativo certo, na óptica do desenvolvimento do aluno como cidadão bem inserido na sociedade e no trabalho.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

Nota Introdutória

Após os capítulos anteriores, com abordagem teórica que contextualiza a problemática, é chegado o momento de centrarmos a investigação.

Definiu-se a metodologia de investigação de acordo com a abordagem quantitativa e descritiva. Com efeito, acompanhado de suporte teórico: enquadrou-se a investigação e a sua pertinência; elaborou-se a questão de partida; traçaram-se os objectivos; formularam-se as questões de pesquisa; delimitou-se a amostra para estudo; definiram-se detalhadamente e validaram-se os instrumentos de recolha de dados (inquéritos); explicitaram-se os procedimentos.

4.1- Enquadramento da Investigação

Face à dinâmica socioeconómica que caracteriza a actual sociedade, denominada de Sociedade da Informação, com rápidas evoluções tecnológicas, coloca maiores exigências ao nível do emprego e competitividade às quais a escola terá de responder. A escola tem de dotar os seus alunos das competências que lhes permita vingar num mundo globalizado marcado pela incerteza. Para a consecução desta estratégia de preparação para a complexidade do mundo, para além de se valorizar a criatividade, entre outras, prepara-se com especial cuidado a FCT em empresas e organismos oficiais.

Sobre esta temática, Azevedo (1991, p. 161) opina:

“as escolas devem cuidar de orientar os estágios em contexto produtivo para as mesmas finalidades educativas de formação em que se inserem... os estágios terão de receber a mais-valia do acompanhamento e da avaliação crítica do jovem da escola e da empresa para se tornarem efectivamente tempos fortes onde se jogam o concreto, a prática produtiva, a organização da empresa, a aplicação das tecnologias, as relações interpessoais, tempos, por isso, educativos”

A Portaria 550-C/2004 de 21 de Maio, no ponto 1 do Artigo 23.º define a FCT como “um conjunto de actividades profissionais desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola, que visam a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso frequentado pelo aluno”. No ponto 2 do mesmo Artigo, designa que a “FCT realiza-se em posto de trabalho em empresas ou noutras organizações, sob a forma de experiência de trabalho...”.

A FCT assume particular importância nas escolas profissionais, assumindo-se como uma vantagem competitiva. Esta formação desenvolve-se ao longo do curso revestida de várias modalidades, de acordo com as orientações metodológicas e pedagógicas de cada escola. Na escola em estudo, a FCT desenvolve-se normalmente mediante práticas de observação em visitas de estudo em Portugal e no estrangeiro e estágios curtos repartidos ao longo do desenvolvimento curricular, com avaliações intermédias da formação, aperfeiçoando as etapas seguintes.

A coordenação da FCT é normalmente entregue ao Director de Curso, o qual de acordo com regulamento aprovado em Conselho Pedagógico, em diálogo e concertação com os alunos, promove contactos com empresas e outros organismos onde a FCT externa se irá desenvolver. A escola designa também um professor acompanhante, que tem uma acção mais próxima e imediata no processo de formação. Conjuntamente com o monitor ou tutor profissional indicado pelas empresas estabelece-se um plano de formação adequado ao contexto e a cada aluno. A formalização da FCT efectua-se mediante a realização de Protocolos tripartidos entre a escola, as organizações receptoras dos alunos e estes.

O curso finaliza com a apresentação de uma Prova de Aptidão Profissional (PAP), que é um projecto de natureza transdisciplinar e integrador de saberes, atitudes e capacidades desenvolvidas durante o curso. Invariavelmente a temática relaciona-se com o desenvolvimento da FCT.

Em função da relevância da FCT no processo ensino aprendizagem e no desenvolvimento activo competências facilitadoras de uma inserção profissional bem sucedida, torna-se imperioso promover uma séria reflexão entre a organização educativa e as empresas ou outras organizações. Promover-se-á, assim, um aperfeiçoamento contínuo dos currículos e recolha de informação que contribuam para aprendizagens mais eficazes. Esta estratégia de recolha de informações permitirá a tomada de consciência da realidade do mercado de trabalho, motivando a escola e o profissional para a necessidade de constantes actualizações dos métodos, atitudes e consequentes competências de trabalho.

Para além desta tomada de consciência, os diplomados avaliam com maior clareza as forças e fraquezas da sua formação de base, motivando-se para um percurso profissional de sucesso baseado numa indispensável construção/reconstrução contínua de competências, num conceito de educação/formação ao longo da vida, que o mundo moderno exige.

De forma genérica pode dizer-se que para a FCT ter impacto positivo na inserção profissional do diplomado e assuma um papel determinante para a sua empregabilidade, é necessária a conjugação de diferentes aspectos. Entre estes, destacam-se:

- As características organizativas e funcionais da entidade integradora, que possibilite uma adequada integração e acompanhamento interno do formando;
- A atenção e acompanhamento que a escola proporciona ao formando;
- As características individuais do formando (personalidade, auto-estima, auto-conceito, motivação...);
- A correcta definição das tarefas e funções definidas para a FCT.

A FCT desenvolve-se ao longo do curso e é objecto de avaliação final tripartida, uma vez que tem em conta a autoavaliação do aluno, a avaliação do monitor designado pela entidade integradora e a apreciação do professor acompanhante designado pela escola, que também colige as anteriores. O

Director de Curso fundamenta e propõe a nota para ratificação pelo Conselho Pedagógico da escola, tornando-se então definitiva. Esta avaliação apurada e validade, tem um peso de 25% na média final do curso, valorização substancial, uma vez que a PAP que normalmente se lhe associa também conta com 25%, restando os outros 50% para a totalidade das disciplinas curriculares.

Importa notar muito claramente que as aprendizagens curriculares, na escola, também influenciam a inserção profissional do diplomado e o seu trajecto profissional subsequente, não devendo ser subestimadas.

É importante averiguarmos que competências os diplomados e as entidades empregadoras mais valorizam. As opiniões que os jovens diplomados têm relativamente à aquisição de competências durante o curso, na FCT e na vida profissional também se podem revelar imprescindíveis para uma reflexão apurada na escola. Estas informações poderão revelar-nos as mudanças ocorridas em termos de opiniões e acção profissional, permitindo-nos repensar a actividade formativa, os processos de transição escola/trabalho e as dinâmicas organizacionais de trabalho dos principais empregadores.

4.2- Delimitação do problema, Objectivos e Questões de investigação

Para Quivy e Campenhoudt (1998, p.15) “a investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador do petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura”. Na verdade, qualquer projecto de investigação deve ter um rumo claro e objectivo; deve procurar dar resposta a uma problemática concreta que deve ser enunciada sob a forma de uma pergunta de partida.

Para Tuckman (2005, p.22) “a identificação de um problema pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação”. Diríamos nós, tão difícil como fundamental e decisiva para a investigação.

No dizer de Quivy e Campenhoudt (1998, p.44), com a escolha da pergunta de partida encontra-se uma “primeira chave que permita canalizar o seu trabalho e evite dispersar as suas preciosas reflexões”, ou seja, nesta fase o investigador deverá estar em condições de avançar para a fase exploratória por caminhos que já não sejam muito desviantes. A pergunta de partida ajuda o investigador a seleccionar as leituras que realmente interessam bem como proceder a trabalhos exploratórios com a intenção de lhe dar consistência.

Após pesquisa bibliográfica efectuada, elaborou-se a questão de partida, pretendendo-se que apresente de forma clara e operacional do tema que se pretende estudar. De acordo com Quivy & Campenhoudt (2003, p. 32) procura-se “enunciar o projecto de investigação sob a forma de uma pequena pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar e compreender melhor”.

Face aos aspectos focados anteriormente, e com base na experiência profissional, colocou-se esta questão:

Será que a Formação em Contexto de Trabalho tem significativos impactos na inserção profissional dos diplomados de uma Escola Profissional?

A definição dos objectivos é efectuada com base no que se pretende estudar, ou seja revela o que se pretende atingir ao realizar um trabalho, através da utilização de determinados métodos e estratégias.

- Assim, delineou - se como objectivos gerais:

- . Compreender o impacto da FCT na transição para o trabalho e trajectos profissionais subsequentes de jovens diplomados com Nível III de qualificação;
- . Esclarecer as competências que mais contribuem para os diferentes trajectos profissionais percorridos, até ao momento, pelos diplomados.

- Como objectivos específicos foram delineados os seguintes:

- . Tipificar os trajectos profissionais dos diplomados;

-
- . Caracterizar o tipo de emprego e a situação face ao emprego associado aos diferentes trajectos de vida;
 - . Compreender as competências construídas em cada tipo de percurso;
 - . Avaliar a representação que os profissionais fazem, hoje, dos seus percursos formativos e da Formação em Contexto de Trabalho;

As questões de pesquisa contribuem para uma melhor compreensão e precisão dos fenómenos observáveis. Constituindo-se como charneiras, dão amplitude e coerência entre as diferentes partes do trabalho.

Assim, as questões principais de investigação do presente estudo são as seguintes:

- Os empregadores valorizam de forma diferente as competências genéricas e as específicas?
- As competências-chave são desenvolvidas de igual modo na componente curricular do curso, na FCT e durante a actividade profissional?
- Qual a importância da FCT na transição da escola profissional para o mundo do trabalho e para o percurso profissional subsequente do jovem diplomado?

4.3- Amostra

No entender de Sousa (2005, p. 65), a amostra corresponde a “uma parte da população, possuidora de todas as características desta, representando-a na sua totalidade”.

A população-alvo engloba os diplomados de diferentes cursos profissionais de Nível III (UE) de uma Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural, tal como das organizações enquadrantes e empregadoras. O estudo incide nos diplomados dos Cursos Técnicos de Produção Vegetal, Produção Animal, Gestão Agrícola e Produção Agrária que concluíram os respectivos

cursos entre o ano lectivo 1998 e 2007 e em empresas/instituições do sector agro-pecuário sedeadas na região e com ligações à problemática em estudo por acolheram (e manifestarem abertura para acolher) alunos e/ou empregaram diplomados.

A amostra incide sobre diplomados de uma única escola, pelo que apenas poderemos assegurar validade interna se as questões de pesquisa tiverem respostas inequívocas depois de analisados os resultados.

No referente às empresas/instituições empregadoras, a amostra engloba as integradoras, empregadoras e potenciais empregadoras.

No entanto, a fiabilidade de um trabalho de investigação deve estar garantida. No entender de Carmo e Ferreira (1998, p. 218) esta “pode ser garantida através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado”, ou seja toda a investigação empírica associada ao método utilizado deve ser rigorosamente descrita, desde a recolha ao tratamento de dados.

4.3.1 – Caracterização da amostra

4.3.1.1- Caracterização da amostra dos participantes diplomados (Questionário 1)

A amostra é constituída por 71 participantes que realizaram o respectivo curso numa escola profissional, distribuídos de acordo com o Gráfico 1.

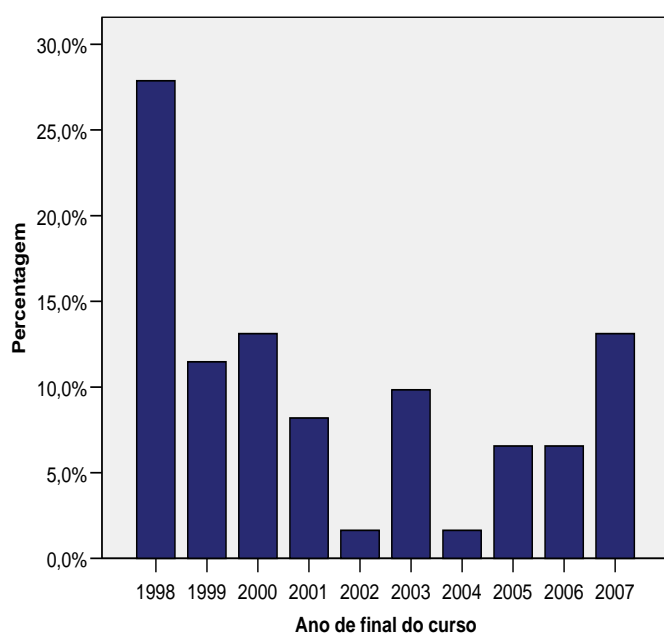


Gráfico 1 – Distribuição dos participantes em função do ano em que terminaram o curso profissional.

Como se pode observar no Gráfico 2, cerca de 67,6% dos sujeitos são do sexo masculino (48), e cerca de 32,4% do sexo feminino (23).

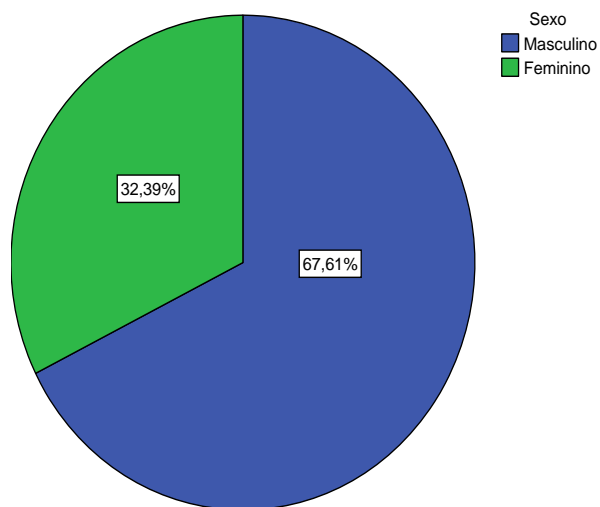


Gráfico 2 - Distribuição da amostra segundo o género

No Gráfico 3, vemos que a faixa etária da amostra varia entre os 20 e os 39 anos, destacando-se os sujeitos com 24 anos, 29 e 30 anos, apontando a média para 27,43 (cf. Quadro 1).

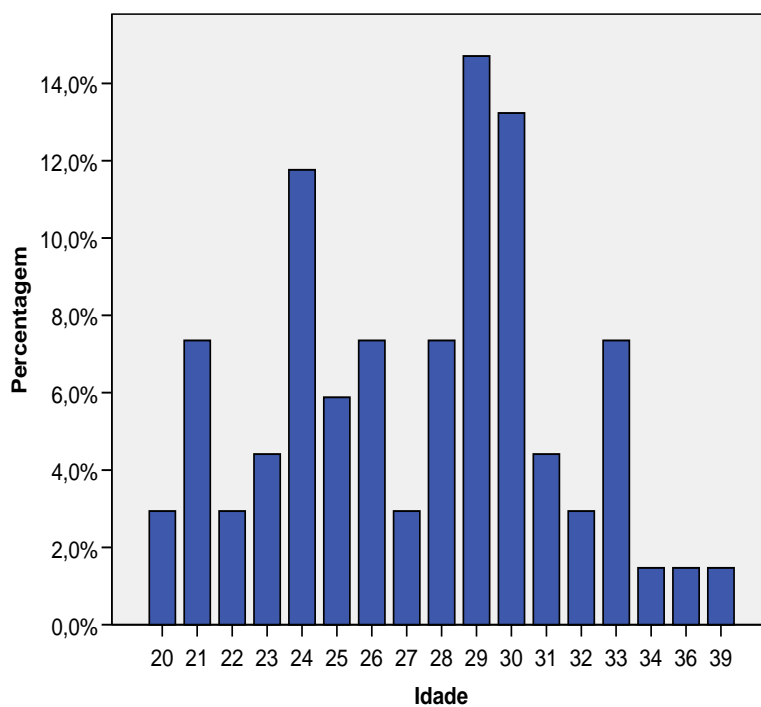


Gráfico 3 - Distribuição dos participantes por idade

Idade	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
	20	39	27,43	4,115

Quadro 1 - Estatísticas descritivas associadas à variável "idade"

Relativamente ao Estado Civil, como podemos ver no Gráfico 4, cerca de 56,3% são casados, 38% são solteiros, 1,4% divorciados e os restantes 4,2% não se enquadram nas categorias anteriores.

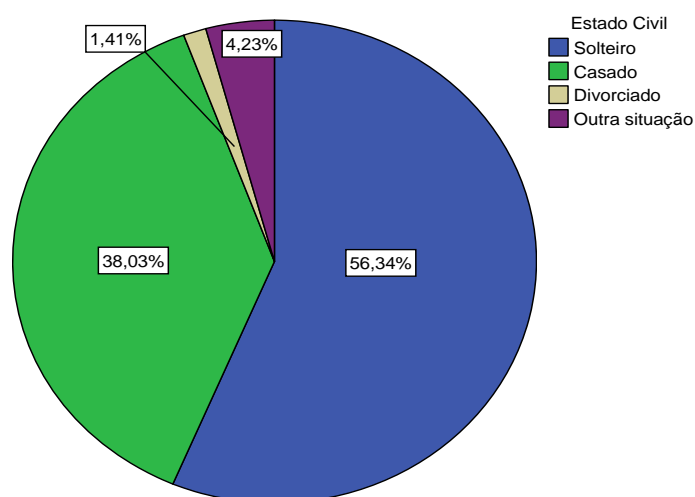


Gráfico 4 - Distribuição dos participantes por estado civil

De acordo com o gráfico 5, a maioria dos inquiridos possui o diploma em "Técnico de Produção Animal" (42,9%), seguindo-se o curso de "Técnico de Gestão Agrícola" (31,4%), "Técnico de Produção Vegetal" (17,1%) e "Técnico de Produção Agrícola" (8,6%). Este menor número de diplomados pelo Curso Técnico de Produção Agrária justifica-se pelo facto de a amostra ter abrangido apenas uma única turma que iniciou curso em 2004 e terminou em 2007.

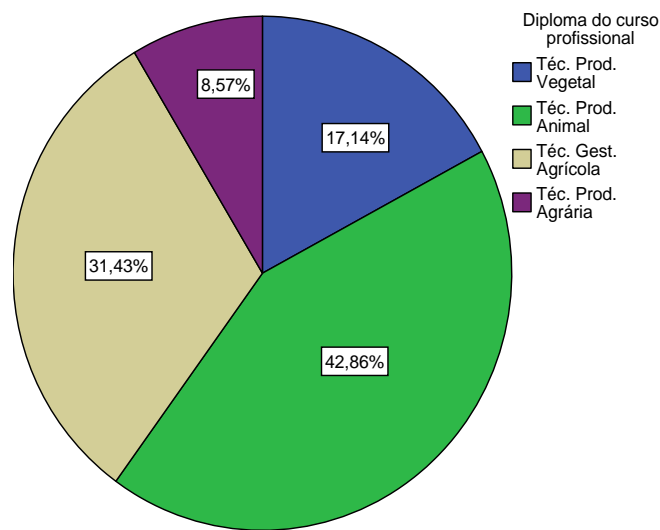


Gráfico 5 - Distribuição da amostra por curso profissional

No que concerne às habilitações académicas dos familiares, verifica-se que a grande maioria dos cônjuges (Gráfico 6) possui o nível secundário (51,6%), estando a profissão com maior frequência relacionada com o “ensino”, seguido de forças de segurança (Quadro 2). A maioria dos pais (pai e mãe, Gráfico 7 e 8 respectivamente) tem uma escolaridade inferior ao 6º ano (72,2%), estando a profissão dos primeiros associada com maior frequência à “Agricultura” (Quadro 3) e a das mães ao trabalho em casa “Domésticas” (Quadro 4).

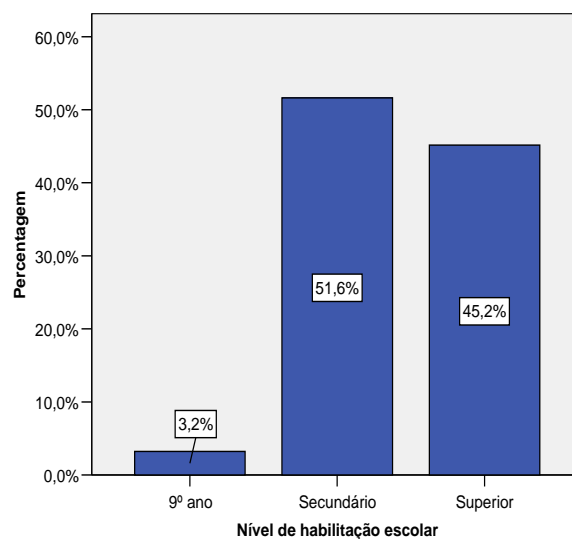


Gráfico 6 - Nível de habilitações escolar do cônjuge

Tipo de Profissão	Fi	%
Força de Segurança	3	11,1
Comercial	1	3,7
Motorista/taxista	2	7,4
Bombeiro	2	7,4
Agricultor	2	7,4
Empresário	2	7,4
Emp.comercial	2	7,4
Instrutor condução	1	3,7
Desempregado	2	7,4
Administrativo	2	7,4
Ensino	8	29,6
Total	27	100,0

Quadro 2 - Tipo de profissão do cônjuge

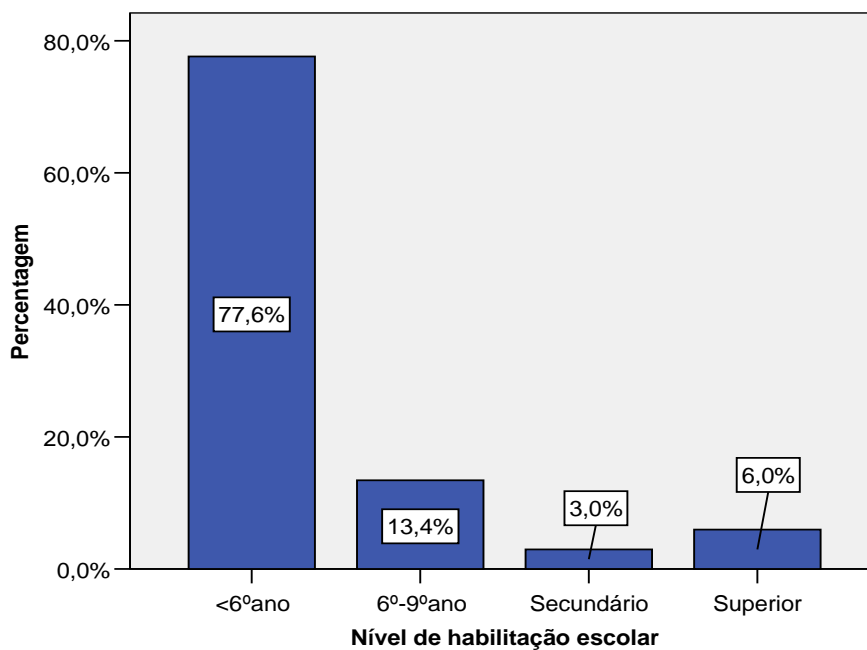


Gráfico 7 - Nível de habilitação escolar do pai

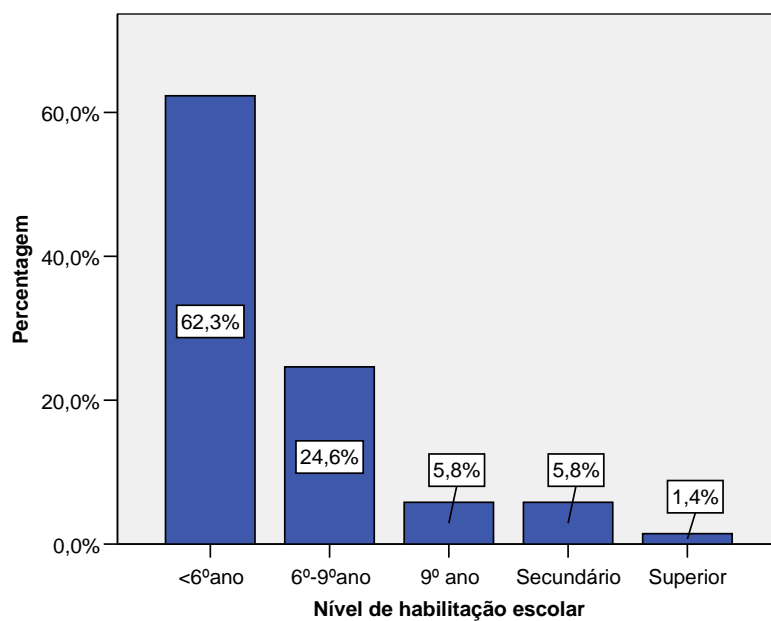


Gráfico 8 - Nível de habilitação escolar da mãe

Tipo de profissão	Frequências	Porcentagens
Outras	3	4,7
Forças de Segurança	3	4,7
Construção Civil	2	3,1
Motorista/Taxista	3	4,7
Agricultor	23	35,9
Empresário	4	6,3
Emp. Comercial	1	1,6
Reformado	14	21,9
Desempregado	5	7,8
Administrativo	3	4,7
Ensino	3	4,7
Total	64	100,0

Quadro 3 - Distribuição dos participantes em função da profissão do pai

Tipo de profissão	Fi	Percentagens
Outras	2	2,9
Doméstica	46	66,7
Comercial	1	1,4
Agricultor	4	5,8
Empresário	3	4,3
Emp. comercial	3	4,3
Reformado	6	8,7
Desempregado	1	1,4
Administrativo	2	2,9
Ensino	1	1,4
Total	69	100,0

Quadro 4 - Distribuição dos participantes em função da profissão da mãe

4.3.1.2- Caracterização da amostra dos empregadores (Questionário 2)

A amostra de empregadores é constituída por 32 sujeitos, 75% dos quais pertencem ao sexo masculino, e os restantes (25%) ao sexo feminino (Gráfico 9). As suas idades estão compreendidas entre os 21 e os 77 anos e a sua média é de cerca 41,47 anos (Quadro 5). A amplitude de idades é maior no caso dos homens, estando a média de idades destes ligeiramente acima da média da idade das mulheres (Gráfico 10). A menor idade e amplitude de idades das mulheres, deve-se às associações de apoio aos agricultores, nas quais trabalham, na sua maioria, invariavelmente técnicas relativamente jovens e licenciadas, repercutindo-se este facto nos dados apresentados no Gráfico 11.

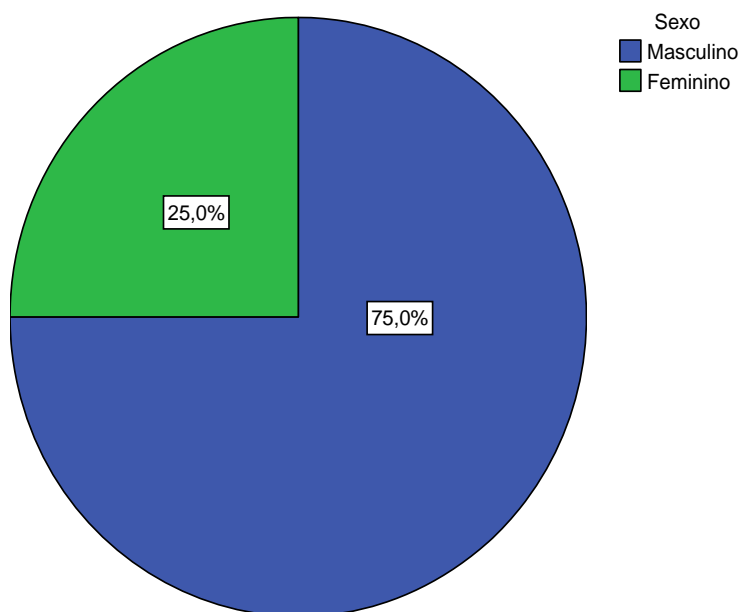


Gráfico 9 - Distribuição dos empregadores por género

Idade	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
	21,00	77,00	41,4688	15,22304

Quadro 5 - Estatísticas descritivas associadas à variável “idade” dos empregadores

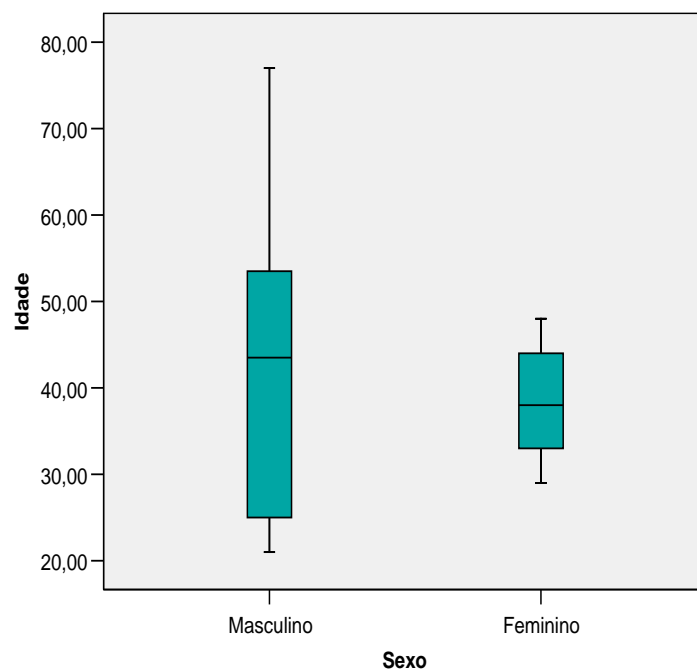


Gráfico 10 - Média e amplitude inter-quartis por género

No que concerne às habilitações literárias dos empregadores (Gráfico 11) verificamos uma maior percentagem de licenciados no sexo masculino (58,3%), e em contrapartida uma maior frequência de mulheres com habilitações literárias superiores ao grau de licenciada (75%).

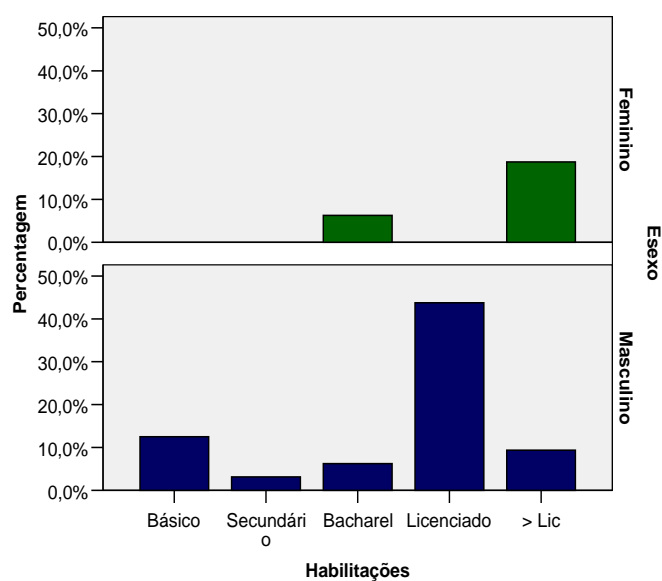


Gráfico 11 - Habilitações literárias dos empregadores por género

No gráfico 12 podemos observar que a maior parte dos empregadores pertencem a instituições privadas (53,12%), seguindo-se as associações e cooperativas (43,75%) e, por fim, a Administração Pública (3,12%).

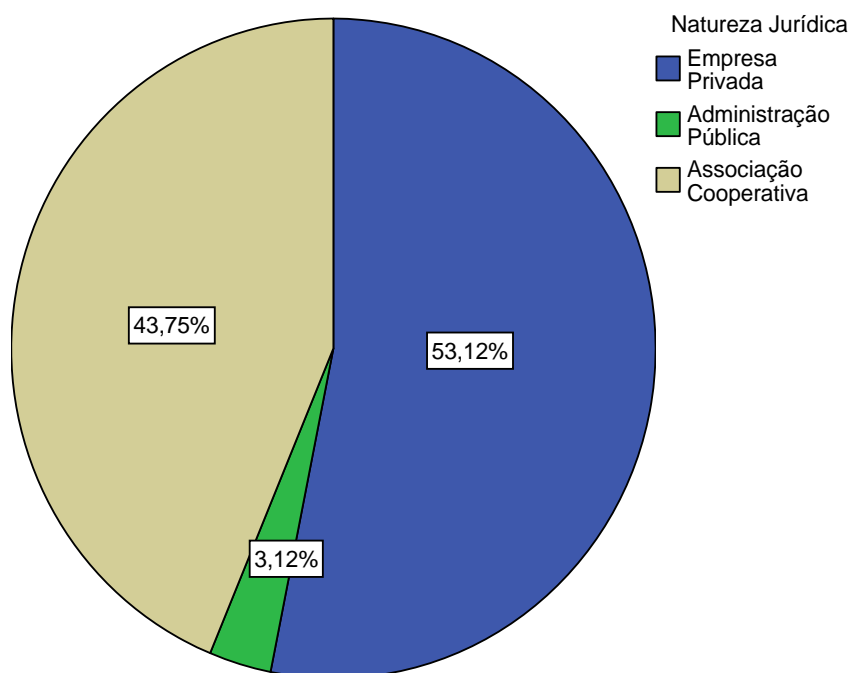


Gráfico 12 - Distribuição das instituições empregadoras segundo natureza jurídica

4.4- Instrumentos: Construção e validação.

Optámos por uma abordagem quantitativa uma vez que, com este estudo, pretende-se obter um certo grau de fiabilidade com que possamos generalizar, no limite daquilo que nos é permitido, os resultados que desta investigação venham a ser obtidos.

Na opção por métodos quantitativos, Carmo e Ferreira (1998, p. 178), referem que “o objectivo é a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos”. No entanto, uma abordagem quantitativa que permita algum grau de generalização só é possível se a

amostra for suficientemente representativa. Os dados recolhidos devem ser rigorosos e minuciosamente tratados através de análise estatística. Assim, não estamos em condições de dizer que este estudo tem validade externa. Tuckman (2005, p. 181) refere que “em termos de validade externa, é conveniente utilizar amostras que sejam representativas de uma vasta gama da população”.

A amostra incide sobre diplomados de uma única escola, pelo que apenas poderemos assegurar validade interna se os aspectos em pesquisa tiverem respostas inequívocas depois de analisados os resultados.

No entanto, a fiabilidade de um trabalho de investigação deve estar garantida. No entender de Carmo e Ferreira (1998, p. 218) esta “pode ser garantida através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado”.

Na opinião de Alberto Sousa o questionário é uma técnica de investigação em que “se interroga por escrito uma série de sujeitos”, com o fim de se conhecer “as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais”, informações estas obtidas directamente “dos sujeitos, que depois se convertem em dados susceptíveis de serem analisados” (Sousa, 2005, p. 204). Lessard-Hébert (1996, p. 100) classifica o inquérito como “uma maneira indirecta de recolher dados sobre a realidade”. Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2003, p. 186), o inquérito por questionários presta-se bem “a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática”.

Na perspectiva de Carmo e Ferreira (1998, p.137), “a interacção indirecta constitui o problema-chave que acompanha a elaboração e administração de um inquérito por questionário”. Por outro lado Tuckman (2005, p.17) refere que “...é muito frequente em educação a investigação por inquérito. Sendo uma técnica potencialmente muito útil em educação e nas ciências sociais... a investigação por inquérito tem um valor inegável como processo de recolha de

dados”, ou seja é inegável o potencial deste método de recolha de dados quando se trata de investigação em Ciências Sociais.

O questionário dirigido aos diplomados foi adaptado de um testado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, aplicado a estagiários do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra.

Na construção/adaptação do questionário foram tidos em especial atenção os seguintes aspectos: Utilização, em todas as questões, de uma linguagem clara, acessível, neutra e rigorosa, adequadas aos inquiridos e à inequívoca compreensão e significado para todos; abarcar todos os aspectos de cada questão mediante respostas fechadas; incluir questões abertas, possibilitando assim a expressão livre dos inquiridos e sem enviesamento contextual excessivo; garantia de anonimato dos inquiridos e de confidencialidade das respostas.

A inclusão de questões que permitem respostas abertas no inquérito por questionário é defendida, desde que dentro de certos limites, por Hill e Hill (2002) e Ghiglione e Matalon (1983), dependendo da disponibilidade e do interesse do investigador, opinando também que estes inquéritos devem ter uma proporção variável de questões abertas e fechadas.

Começámos por elencar um conjunto de competências comuns aos 4 cursos profissionais. Baseámos este procedimento na revisão da literatura, análise dos programas escolares, experiência pessoal e consulta a 3 especialistas de outras tantas escolas congéneres. Processou-se também aferição e adaptação à realidade local, mais uma vez fazendo uso da experiência pessoal e da consulta a 3 especialistas do meio.

Elencaram-se assim dois grandes tipos de competências: as competências transversais (de carácter geral) e as competências técnico-profissionais (específicas para os cursos estudados).

As competências transversais incluíam seis grandes grupos de competências: comunica eficazmente em diferentes contextos; revela gosto pela

aprendizagem permanente; analisa e trata informação; trabalha bem em equipa; possui espírito empreendedor e responsável; adapta-se eficazmente às novas tecnologias de informação e comunicação.

As competências técnico-profissionais repartiram-se por cinco grandes domínios: lidera equipas no planeamento e execução de projectos agrários; produz alimentos e outras produções de qualidade; utiliza factores de produção de forma eficiente e com sustentabilidade ambiental; conhece os mecanismos e alcance da política agrícola e dos mercados agro-alimentares; Gere a empresa agro-pecuária com dinamismo e integração no meio económico e social.

Após esta fase, elaboraram-se as questões para dois inquiridos por questionário direccionados respectivamente para os diplomados (Questionário 1) e os empregadores (Questionário 2).

O questionário 1 (ver Anexo1), cujo tratamento das questões permitiu obter a maior parte dos resultados da investigação, é constituído por 7 grupos de questões:

- 1- Caracterização geral. O objectivo é caracterizar cada inquirido, identificando: nome, idade, número de filhos, profissão, habilitações literárias dos pais e cônjuge (caso se aplique). Por fim, pediu-se para identificar o curso pelo qual é diplomado, o ano de conclusão e durante que período (anos) decorreu a FCT.
- 2- Transição da conclusão do curso para o trabalho. As perguntas centraram-se na caracterização da transição do curso para o trabalho ou prosseguimento de estudos. Os diplomados responderam se prosseguiram estudos e em caso afirmativo, se em curso da mesma área profissional ou em curso de outra área; se fez estágio profissional remunerado: no âmbito do curso, no âmbito do curso e no local onde realizou a FCT ou fora do âmbito do curso; se iniciou actividade profissional: com funções no âmbito do curso; com funções no âmbito do curso e da FCT; com funções fora do âmbito do curso. Solicitou-se também aos diplomados para indicarem a importância dos

-
- conhecimentos adquiridos na escola e no processo de FCT para a sua vida académica e/ou profissional, o tipo de contrato assinado (caso tenha iniciado actividade profissional no primeiro ano após a conclusão do curso), quanto tempo aguardou até ter uma actividade remunerada e quantas vezes mudou de trabalho após a conclusão do curso.
- 3- Situação profissional actual. Questionaram-se os diplomados sobre a relação profissional que mantinham no momento em que foram inquiridos, o tipo de contrato de trabalho, a forma como obtiveram o actual emprego, as principais actividades desenvolvidas, o tipo de empresa/instituição onde trabalham, actividade principal da empresa/instituição, o número de trabalhadores sob a sua responsabilidade (caso tenha) e o rendimento líquido mensal. Caso o diplomado esteja actualmente desempregado (tendo tido empregos anteriores ou experiências profissionais remuneradas) questionou-se a pronunciar-se sobre os principais motivos para essa situação.
 - 4- Formação contínua: Neste grupo, colocaram-se questões sobre as formações frequentadas pelo diplomado e as necessidades de formação.
 - 5- Opinião geral do curso profissional e da profissão. Com este grupo de questões pretendeu-se avaliar a opinião dos diplomados acerca do curso profissional, assim como a imagem que estes têm acerca da sua profissão. Com esse intuito, colocaram-se questões referentes à avaliação do contributo do curso, do contributo do curso para o seu percurso (o mesmo acontecendo em relação à FCT), sentimento em relação ao percurso profissional, avaliação da situação profissional actual, se têm ou não planos para mudar de emprego, perspectiva para o futuro profissional (num horizonte de 5 anos), a maior ambição em termos profissionais e, finalmente, a opinião sobre a valorização social e prestígio da sua profissão.
 - 6- Desenvolvimento de Competências Chave no Curso Profissional, na FCT e na Actividade Profissional. Inquiriu-se os diplomados acerca do desenvolvimento de um conjunto de competências chave durante o Curso Profissional (parte curricular sem a FCT), durante a FCT e

durante a Actividade Profissional, fazendo uso de uma escala que ia do 0 (não houve oportunidade de desenvolver) a 4 (claramente desenvolvida e capaz de contribuir para o desenvolvimento noutras pessoas e contextos). Conforme descrito anteriormente, elencaram-se 26 competências chave comuns, a saber:

- Comunicar correctamente em português;
- Comunicar correctamente em pelo menos uma língua estrangeira;
- Saber escutar e expressar opiniões com flexibilidade;
- Disponibilidade para uma aprendizagem proactiva, autónoma e permanente;
- Abertura para novas experiências, ideias, culturas e tecnologias;
- Capacidade para pesquisar, reflectir e avaliar criticamente a informação;
- Saber adequar a informação, obtida por diferentes fontes e suportes, adequando-a a situações concretas;
- Possuir sentido de responsabilidade pessoal e colectiva;
- Saber cooperar, ter espírito de solidariedade e capacidade de resolução de problemas;
- Trabalhar bem em equipa com sentido ético e de justiça, com contributos significativos para o ambiente e saúde pública;
- Apresentar espírito empreendedor, com disponibilidade para inovar e correr riscos calculados;
- Envolver-se com os valores, objectivos e resultados da empresa/organização;
- Possuir responsabilidade pessoal e colectiva;
- Utilizar e manipular, com rigor técnico, aplicações informáticas nas diferentes vertentes de pesquisa, comunicação, investigação e produção de conteúdos e relatórios;
- Saber potencializar o software adequado para situações novas e concretas;
- Liderar o planeamento, implementação e execução das operações inerentes às diversas actividades agro-pecuárias;

-
- Adequar bem os meios técnicos, humanos e materiais necessários à execução das actividades agro-pecuárias;
 - Orientar correctamente operações tecnológicas na obtenção de produções (transformadas ou não) no sector agro-pecuário;
 - Saber produzir com respeito pelo ambiente, bem-estar animal e a qualidade e segurança alimentar;
 - Saber produzir respeitando as normas de higiene e segurança no trabalho;
 - Utilizar correcta e racionalmente os factores de produção, recursos naturais e equipamentos agro-pecuários;
 - Maximizar os resultados/objectivos da empresa em condições de equilíbrio agro-ambiental;
 - Ter capacidade para intervir ao nível da estrutura e actividade da empresa tornando-a competitiva no respectivo sector;
 - Possuir conhecimento actualizado dos apoios nacionais e comunitários, mecanismos de regulação dos mercados e formação dos preços;
 - Promover uma gestão empresarial aberta e inovadora, permitindo uma adaptação permanente a novas condições técnicas e de mercado e às transformações socioeconómicas;
 - Fomentar soluções associativas, favoráveis à criação de escala e racionalização de recursos.

7- Avaliação do funcionamento e impacto da FCT. Elaboraram-se um conjunto de 32 itens, pretendendo-se avaliar o funcionamento e impacto da FCT pelos diplomados, mediante o registo de opinião para cada uma das afirmações, numa escala que se situa entre 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente).

Na análise dos resultados, optou-se por agrupar estes 32 itens por diferentes dimensões, conforme listagem do Quadro 6.

Dimensões	Itens
Organização	Os propósitos e os objectivos da FCT estavam definidos de forma clara.
	As instituições onde a decorreu a FCT eram adequadas.
	O espaço temporal em que a FCT decorreu foi o adequado.
	A realização da FCT por períodos (semanas) durante os 2 últimos anos lectivos, intercalados com as aulas em escola, apresenta vantagens relativamente ao um período contínuo no final das disciplinas da componente curricular.
	As actividades envolvidas na FCT eram adequadas à preparação para o exercício da profissão.
Orientação/Supervisão	A orientação e o acompanhamento pelos(as) monitores(as) na empresa/instituição foram apropriados.
	Houve um acompanhamento apropriado por parte da escola profissional.
	A coordenação da FCT representou, para mim, um importante espaço de aprendizagem e desenvolvimento.
	Existiu uma boa articulação entre a coordenação da escola e a orientação da instituição onde decorreu a FCT.
Articulação académica da formação curricular com a FCT	As aprendizagens adquiridas na escola preparam-me previamente de forma adequada para as exigências da FCT.
	A FCT foi um importante complemento para o curso.
	Foi durante a FCT que me apercebi da importância das disciplinas tidas no curso
	Senti dificuldade em articular os conhecimentos teóricos aprendidos na escola e a minha prática na FCT.
	Senti-me verdadeiramente envolvido com as actividades da FCT.
Competências Profissionais Específicas	A FCT permitiu-me desenvolver e/ou consolidar competências fundamentais ao meu futuro profissional.
	A FCT permitiu-me a identificação dos principais serviços e funcionamento da(s) instituição(ões).
	As minhas experiências de FCT foram suficientemente variadas, preparando-me para os desafios da profissão.
FCT e Transição para o Trabalho	As actividades desenvolvidas na FCT atenuaram o impacto da passagem da escola para a vida activa.
	A FCT facilitou a adaptação a uma cultura de trabalho.
	O desenvolvimento da FCT permitiu responder às necessidades de recursos humanos apresentadas pelas empresas/instituições formadoras.
	No desenrolar da FCT contribuí com ideias e projectos novos para a(s) instituição(ões).
	A FCT foi determinante para conseguir trabalho na área de formação do curso.
	A FCT mostrou uma realidade profissional completamente diferente do sugerido ao longo do curso.
	A FCT exigiu competências que a parte curricular do curso me não proporcionou.

Quadro 6 - Dimensões da FCT

As respostas ao questionário 2 (ver Anexo 2) permitiu-nos, entre outros, percebermos o perfil de competências do trabalhador que as empresas/instituições empregadoras mais valorizam, isto é, que trabalhadores os empregadores procuram. Na sua construção incluíram-se questões fechadas e abertas formando dois grandes grupos de questões, a saber:

- 1- Caracterização da Empresa/Instituição. Deu-nos um breve retrato da empresa/instituição. Incluía informações a saber: Natureza jurídica; actividade principal e outras; número de trabalhadores e tipo de vínculo laboral (percentagem de contratos a termo certo e de contratos sem termo); localização geográfica (Distrito/Concelho); dados identificativos da pessoa que responde (Cargo/Função, Idade, sexo e habilitações académicas).
- 2- Competências mais valorizadas pelos empregadores. Inquiriram-se as empresas/entidades empregadoras sobre as competências chave e qual o grau de valorização de cada uma das competências. Para o efeito recorreu-se a uma escala de medida, variando entre o fundamental (1) e o dispensável (5), para cada uma das 24 competências. Estas competências foram repartidas e agrupadas conforme Quadro 7.

Tipos de Competências	Grupos de competências	Competências
Transversais (Gerais)	Comunicar eficazmente em diferentes contextos	1. Comunicar correctamente em português.
		2. Comunicar correctamente em pelo menos uma língua estrangeira.
		3. Saber escutar e expressar opiniões com flexibilidade.
	Gosto pela aprendizagem permanente	4. Disponibilidade para uma aprendizagem proactiva, autónoma e permanente.
		5. Abertura para novas experiências, ideias, culturas e tecnologias.
	Analisar e tratar bem a informação	6. Capacidade para pesquisar, reflectir e avaliar criticamente a informação.
		7. Saber adequar a informação, obtida por diferentes fontes e suportes, adequando-a a situações concretas.
	Trabalhar bem em equipa	8. Possuir sentido de responsabilidade pessoal e colectiva.
		9. Saber cooperar, ter espírito de solidariedade e capacidade de resolução de problemas.
		10. Trabalhar bem em equipa com sentido ético e de justiça.
	Possuir espírito empreendedor e responsável	11. Apresentar espírito empreendedor, com disponibilidade para inovar e correr riscos calculados.
		12. Envolver-se positivamente com os valores, objectivos e cultura da empresa.
	Adaptar-se eficazmente às novas tecnologias de informação e comunicação	13. Utilizar e manipular, com rigor técnico, aplicações informáticas nas diferentes vertentes de pesquisa, comunicação, investigação e produção de conteúdos e relatórios.
		14. Saber potencializar o software adequado para situações novas e concretas.

Competências Técnico-profissionais	Lidera equipas no planeamento e execução de projectos agrários	15. Liderar o planeamento, implementação e execução das operações inerentes às diversas actividades agro-pecuárias.
		16. Adequar bem os meios técnicos, humanos e materiais necessários à execução das actividades agro-pecuárias.
	Produzir alimentos e outras produções de qualidade	17. Orientar correctamente operações tecnológicas na obtenção de produções (transformadas ou não) no sector agro-pecuário.
		18. Saber produzir com respeito pelo ambiente, normas de higiene e segurança no trabalho, bem-estar animal e de qualidade e segurança alimentar.
	Utilizar factores de produção de forma eficiente e com sustentabilidade ambiental	19. Utilizar correcta e racionalmente os factores de produção, recursos naturais e equipamentos agro-pecuários.
		20. Maximizar os resultados/objectivos da empresa em condições de equilíbrio agro-ambiental.
		21. Ter capacidade para intervir ao nível da estrutura e actividade da empresa tornando-a competitiva no respectivo sector.
	Conhecer os mecanismos e alcance da política agrícola e dos mercados agro-alimentares.	22. Possuir conhecimento actualizado dos apoios nacionais e comunitários, mecanismos de regulação dos mercados e formação dos preços.
	Gerir a empresa agro-pecuária com dinamismo e integração no meio económico e social.	23. Promover uma gestão empresarial aberta e inovadora, permitindo uma adaptação permanente a novas condições técnicas e de mercado e às transformações socioeconómicas.
		24. Fomentar soluções associativas, favoráveis à criação de escala e racionalização de recursos.

Quadro 7 - Diferentes competências

Questionou-se de seguida acerca em perguntas abertas: a importância dos estagiários para a prossecução dos resultados da empresa e o porquê da opção; que outras competências, para além das enunciadas, valoriza no processo de recrutamento e contratação de diplomados com estes cursos profissionais; principais inadequações ou lacunas encontradas (caso seja empregador de diplomados ou tenha recebido formandos em FCT); apresentação de sugestões conducentes a uma FCT mais produtiva para a organização e o formando.

4.5- Procedimentos

O questionário aplicado, tanto a alunos como a empregadores, foi testado previamente, com 3 diplomados e 3 empresas/instituições. Procedendo-se a acertos ligeiros de linguagem, de acordo com o sugerido, para mais fácil entendimento do que se questionava.

A amostra começou por ser preparada, consultando os registos referentes aos diplomados, identificando-os e aos locais onde se desenrolou a FCT. Mediante consulta dos registos biográficos elaborou-se uma tabela identificativa do diplomado, incluindo o ano de conclusão, endereço postal à época de frequência do curso, filiação e o contacto telefónico, embora na sua maioria já desactualizados ou mesmo inexistentes.

Foi impossível contactar a totalidade dos 120 diplomados que compunham a totalidade da população-alvo. Salvo para os diplomados com quem se mantém contacto pessoal próximo, a primeira abordagem efectuou-se invariavelmente por telefone. Após percepcionarem o alcance do estudo, eles mesmos nos disponibilizaram, sempre que o dispunham, forma de contactar colegas e assim sucessivamente, num “efeito bola de neve”. Para os restantes, mediante lista telefónica actualizada, contactaram-se familiares ou postos públicos de telefone nas respectivas localidades; o meio rural pode permitir este tipo de proximidade e informação.

Face à grande dispersão geográfica (distribuindo-se de norte a sul por todo o continente, ilhas e estrangeiro), enviaram-se questionários por carta, acompanhada também de envelope de correio verde convenientemente endereçado. Também seguiram questionários por correio electrónico. Em todos os questionários em que não houve contacto directo e presencial do investigador, seguiram notas explicativas úteis, dois contactos telefónicos directos, e um endereço de e-mail, para clarificação de qualquer aspecto em dúvida, o que ocorreu em variadas situações.

Dos 71 questionários recebidos, 29 foram preenchidos em suporte digital tendo-nos sido remetidos, por correio electrónico, nesse formato. A amostra corresponde a 60% da população alvo, pelo que se considera representativa.

Sempre que as respostas se nos afiguravam atrasadas, contactávamos novamente por telefone e enviávamos novamente por correio normal ou electrónico. Na ausência de resposta e no caso do contacto electrónico, insistiu-se com uma nova (terceira) sensibilização. Dessa terceira tentativa apenas chegou mais uma resposta positiva, pelo que se considerou fechado o processo de recolha, retirando-se todas as amostras possíveis a partir do universo em estudo (Hill & Hill, 2002).

Dos 32 questionários referentes aos empregadores, apenas 4 chegaram por correio electrónico. Os empregadores revelam em geral um baixo grau de escolarização, revelando no momento do preenchimento algumas dificuldades na percepção imediata do alcance dos aspectos em estudo, dúvidas supridas de imediato pelo inquiridor.

Em todo o processo de administração do inquérito aos jovens diplomados estiveram presentes escrupulosos procedimentos éticos e deontológicos, preservando não só a confidencialidade das respostas como toda e qualquer opinião.

Nota Conclusiva

Os instrumentos utilizados (2 questionários) e a informação recolhida, permitiu-nos o tratamento da informação e a resposta às questões de pesquisa. As competências elencadas foram as que se revelaram mais adequadas, analisando os conteúdos programáticos, a abordagem a sustentação teórica e a validação por painel de especialistas.

Explicitou-se o processo de construção dos questionários e os procedimentos da sua administração.

CAPÍTULO 5- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nota Introdutória

Após a caracterização das amostras do presente estudo e o enquadramento no seu contexto socioeconómico e cultural, bem como da metodologia de recolha de dados utilizada, pretende-se agora apresentar e discutir os resultados encontrados. Tem-se como propósito aprofundar o conhecimento acerca das percepções das necessidades e interesses de diplomados e empregadores e aferir o impacto da FCT na inserção profissional dos diplomados em estudo. Tudo isto com o intuito de diminuir o hiato entre as competências que se pretendem desenvolver no ensino profissional e as metodologias utilizadas para tal, e entre estes meios e fins e as competências verdadeiramente valorizadas no contexto de trabalho pelos empregadores.

Para realizar a análise foi utilizado o SPSS num âmbito de estatística descritiva.

5.1- Diplomados

5.1.1- Caracterização geral, transição para o trabalho e situação profissional

Pela observação do gráfico 13, verifica-se que dos diplomados inquiridos, 40,8% realizaram a FCT apenas no último ano do curso, 40,8% nos dois últimos anos do curso e 18,4% ao longo dos 3 anos do respectivo curso profissional.

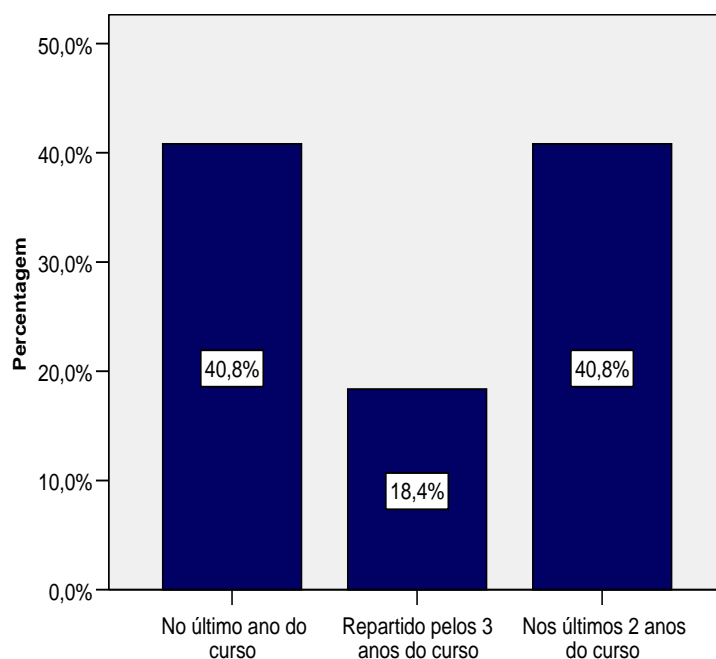


Gráfico 13 - Realização da FCT ao longo do curso

O gráfico 14 ilustra o ano em que os diplomados inquiridos concluíram os respectivos cursos. Com efeito, a maior frequência relativa dos que respondentes corresponde a 1998 e as menores em 2002 e 2004. São apenas 4 cursos objectos de estudo, entre outros leccionados na mesma escola, podendo coincidir a conclusão, ou não, de mais que um dos cursos profissionais estudados. Em 1998 completaram o ciclo de três anos, diplomando-se, jovens com os cursos Técnico de Produção Animal e Gestão Agrícola.

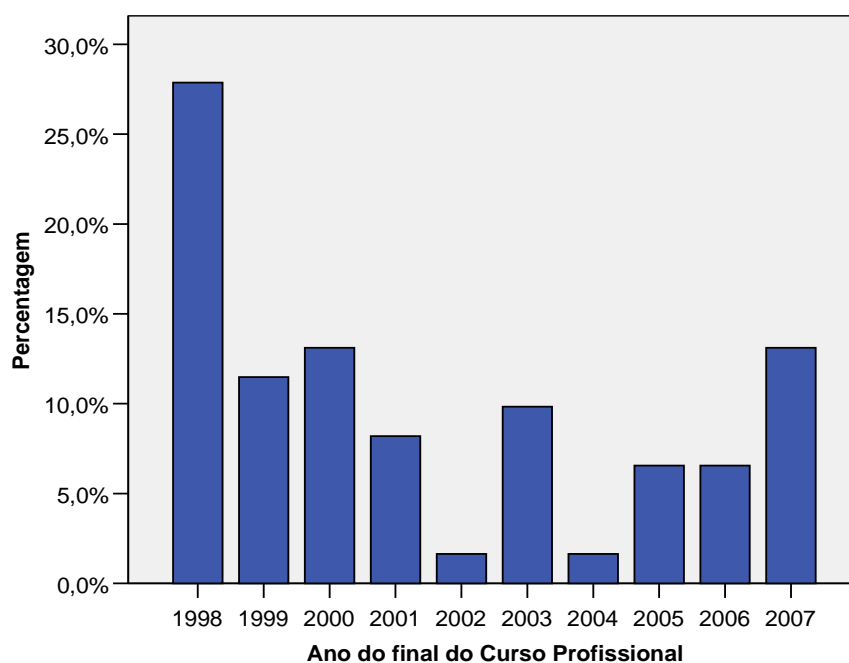


Gráfico 14 - Ano de conclusão do curso

O Gráfico 15 revela-nos que a maioria dos inquiridos (64,8%) trabalha actualmente por conta de outrem. Trabalham por conta própria 11,2% (7% dos diplomados e 4,2% das diplomadas) entre os quais 4,2% são simultaneamente empregadores. Estão na situação de desemprego 7% dos diplomados inquiridos (2,8% dos homens e 4,2% das mulheres).

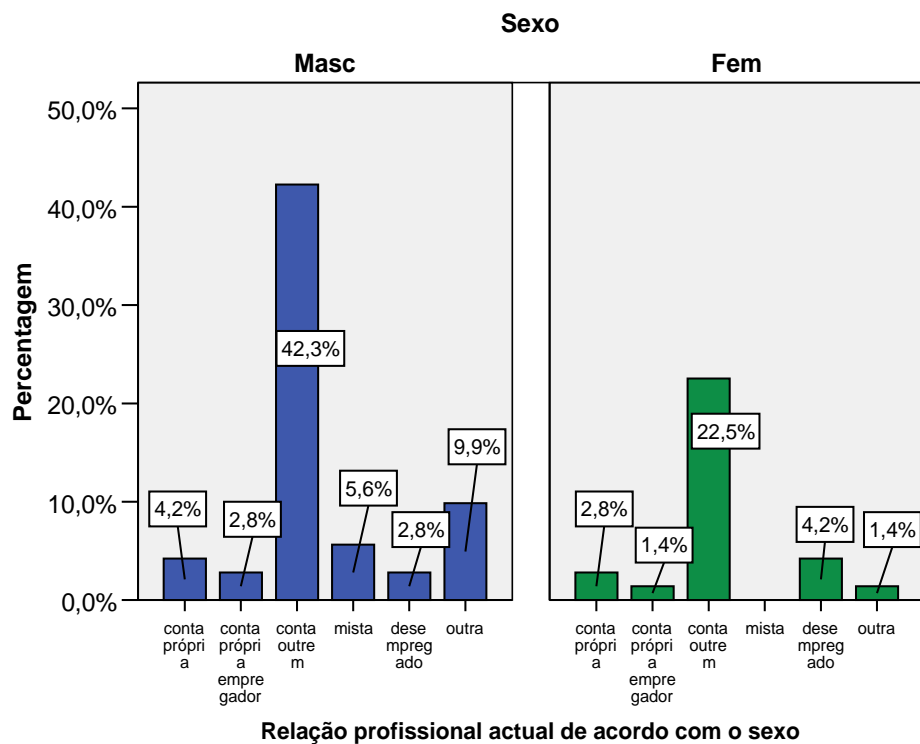


Gráfico 15 - Relação profissional actual

Os diplomados da amostra trabalham maioritariamente em empresas até 20 trabalhadores, sendo no entanto a frequência até 5 trabalhadores onde trabalha o maior número.

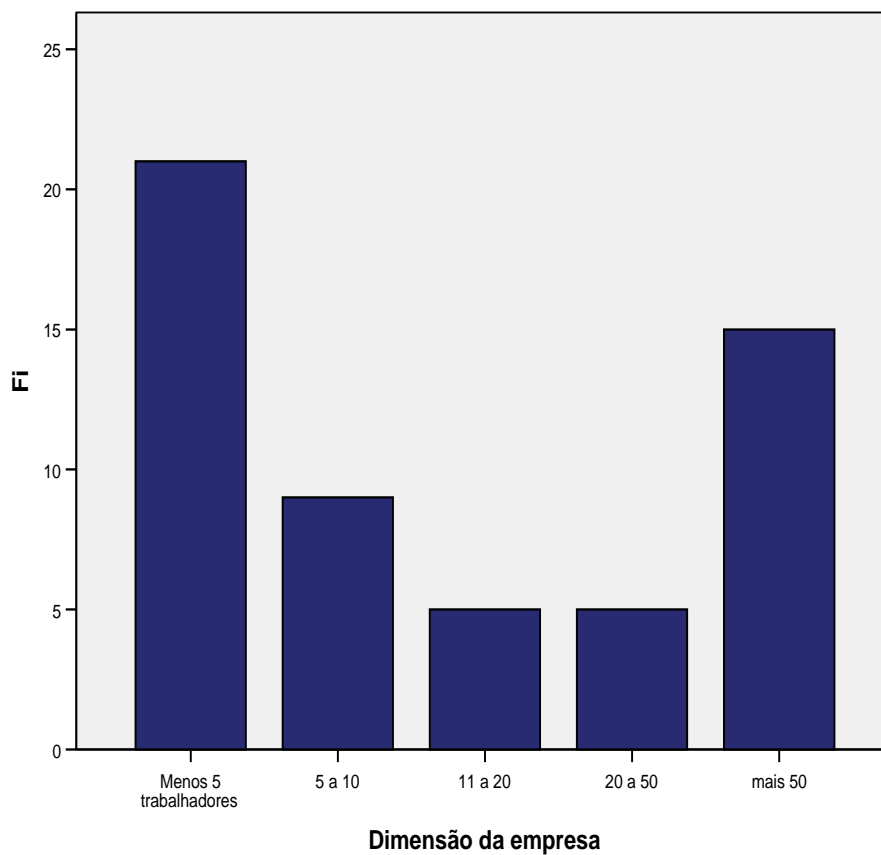


Gráfico 16 - Dimensão da empresa onde trabalha

No que concerne ao rendimento líquido que auferem, o Gráfico 17, mostra-nos que é na faixa entre 500 e 999 euros mensais que se situa o maior número de inquiridos, seguindo-se a faixa dos 1000 a 1499 euros. Nenhuma mulher e apenas 2 homens declararam auferir mais 1500 euros mensais.

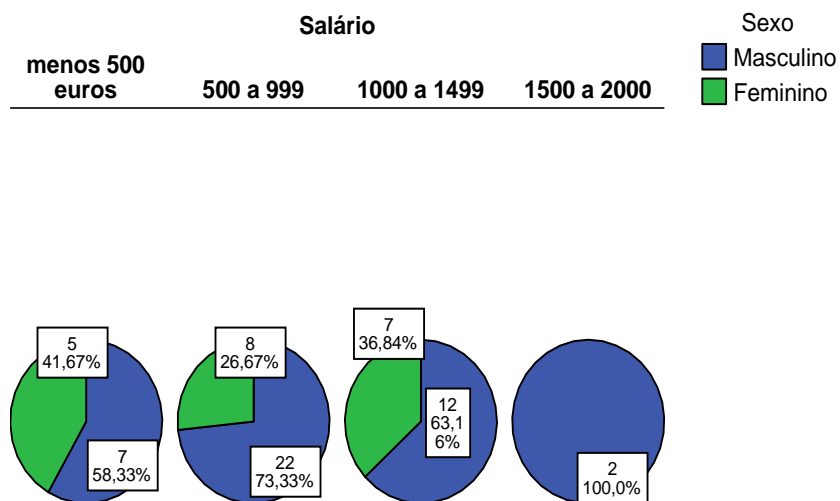


Gráfico 17 - Valor médio do salário líquido por género

No primeiro ano após a conclusão do curso profissional, 36,6% dos inquiridos iniciou actividade profissional, 35,2% prosseguiram estudos, 7% efectuaram estágio profissional remunerado e 21,1% não teve qualquer actividade (Gráfico 18). A percentagem dos que prosseguiram estudos revela-se significativa, figurando a opção por esta via alternativa, como a forma mais fácil, para lhe não chamar mais adequada, de acesso ao ensino superior atendendo às dificuldades de aprendizagem que alguns destes jovens revelavam no ensino regular.

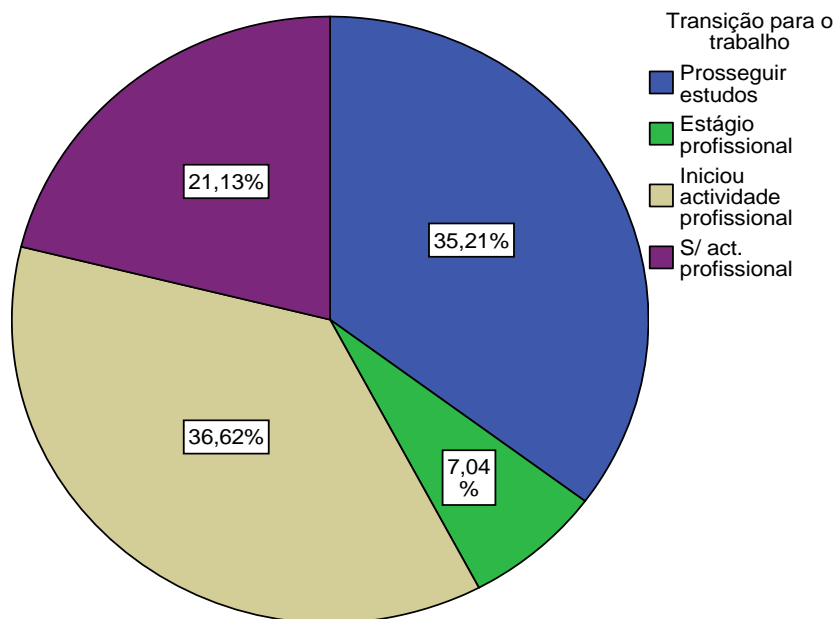


Gráfico 18 - Transição para o trabalho

Relativamente aos que prosseguiram estudos, o Gráfico 19 ilustra que apenas 31% apenas o fizeram em curso da mesma área profissional. Atendendo a que vêm ficando por preencher vagas em cursos superiores da mesma área, reforçamos a percepção descrita aquando da análise do Gráfico 18.

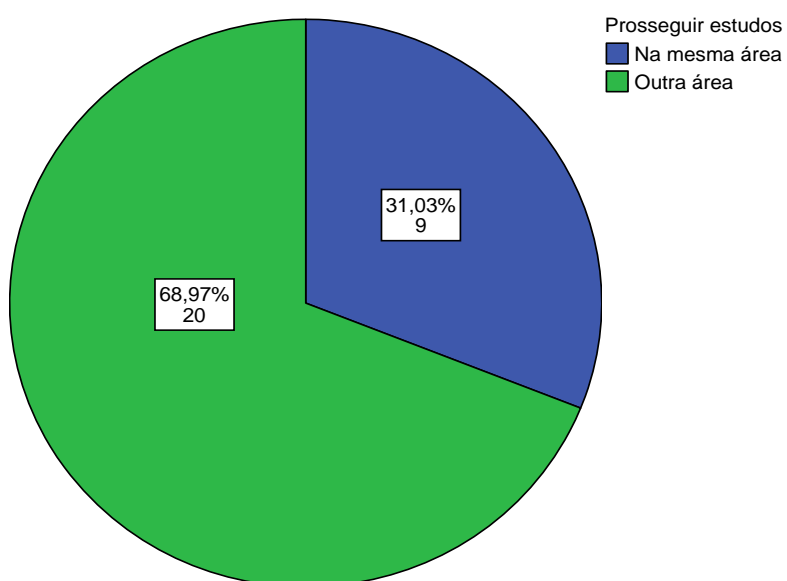


Gráfico 19 - Prosseguimento de estudos

Aqueles que realizaram estágio profissional remunerado, 53,3% fizeram-no fora do âmbito do curso. Dos restantes que estagiaram desempenhando funções no âmbito do curso, apenas um (6,7%) se enquadrou no âmbito do curso e no local onde realizou a FCT (Gráfico 20).

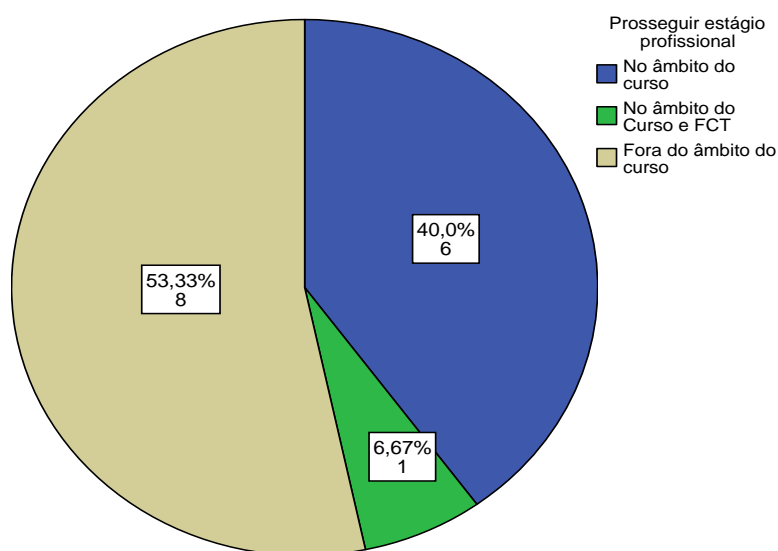


Gráfico 20 - Estágio profissional remunerado

Os inquiridos avaliam muito positivamente os conhecimentos adquiridos na escola para a vida académica/profissional. Como ilustra o Gráfico 21, apenas 7,1 por cento os classificou de pouco importantes.

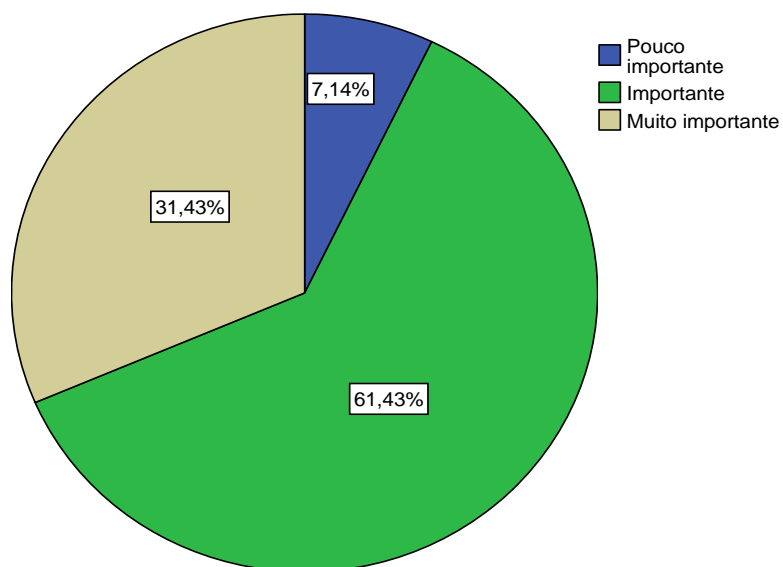


Gráfico 21 - Conhecimentos adquiridos na escola

No que respeita à avaliação que estes diplomados fazem do contributo da FCT para a sua vida académica/profissional, verificamos que cerca de 29,9%, avalia-o como “Muito Importante”, contra os 1,5% que o consideram “Pouco Importante”. Cerca de 56,7% dos inquiridos consideram-no “Importante”, contra 11,9% (13) que o classificam de “Pouco Importante” para o seu percurso académico e profissional (Gráfico 22).

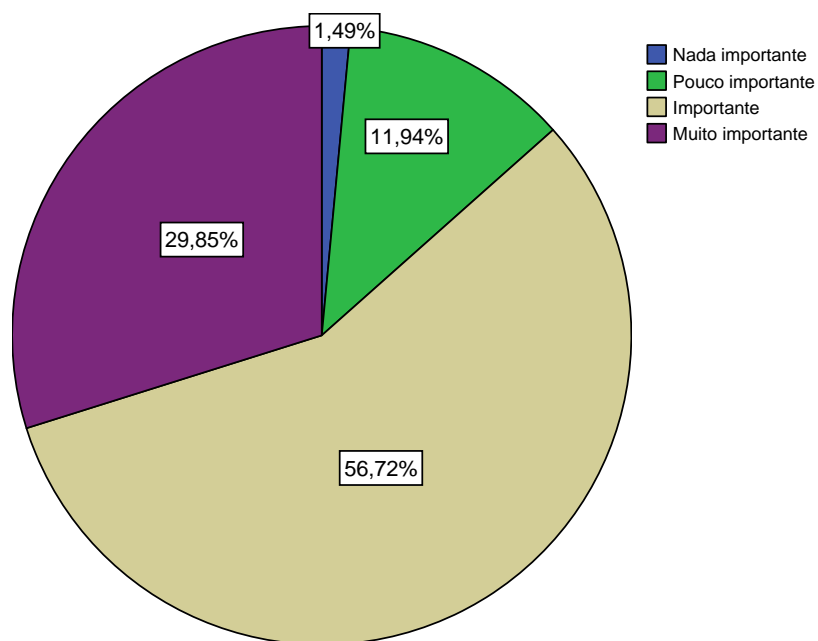


Gráfico 22 - Contributo da FCT

O Gráfico 23 ilustra-nos que 47,5% dos diplomados com actividade remunerada têm contrato sem termo, 35% a termo certo, 5% trabalham por conta própria e 12,5% enquadram-se noutra situação.

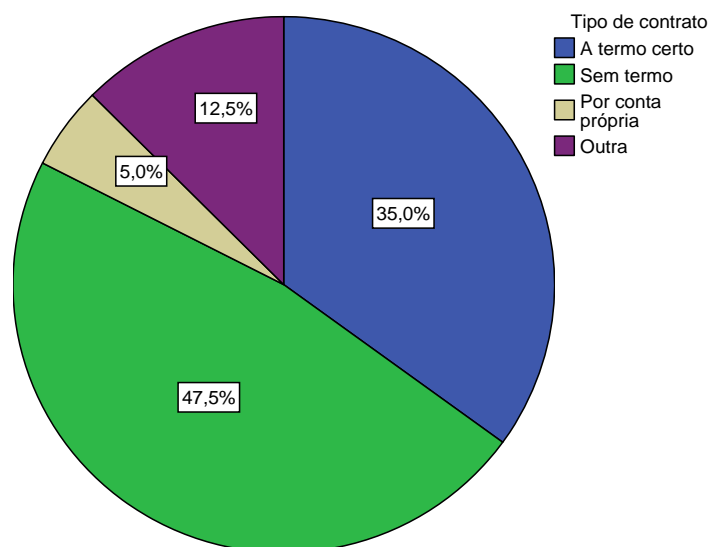


Gráfico 23 - Tipo de contrato de trabalho

Cruzando dados (Quadro 8), verifica-se que os 4 diplomados que trabalharam no primeiro ano após a conclusão do curso, no âmbito do curso e da FCT, têm um contrato de trabalho relação laboral sem termo. Nos restantes, o vínculo laboral reparte-se, em partes sensivelmente iguais, entre o contrato a termo e sem termo.

Relacionando o género com a relação profissional actual e o curso (Quadro 9), constata-se que é nos cursos de Produção Animal e Gestão Agrícola que há menos desempregados e mais iniciativa própria.

Âmbito da actividade profissional	Sexo	Tipo de contrato (1.º ano após conclusão do curso)				Total
		A termo certo	Sem termo	Por conta própria	Outra	
No âmbito do curso	Sexo Masc	5	5			10
	Total	5	5			10
Curso e FCT	Sexo Masc		1			1
	Sexo Fem		3			3
	Total		4			4
Fora do curso	Sexo Masc	5	4	1	4	14
	Sexo Fem	2	4	0	1	7
	Total	7	8	1	5	21

Quadro 8 - Relação género, âmbito da actividade profissional e tipo de contrato

Diploma de Curso Profissional	Sexo	Relação profissional actual						Total
		Conta própria	Conta própria empregador	Conta outrem	Mista	Desempregado	Outra	
Técnico de Produção Vegetal	Masc.			7	1	1		9
	Fem.			2	0	1		3
	Total			9	1	2		12
Produção Animal	Masc.	3	2	9	1	1	4	20
	Fem.	1	0	9	0	0	0	10
	Total	4	2	18	1	1	4	30
Técnico de Gestão Agrícola	Masc.	0	0	11	2	0	2	15
	Fem.	1	1	4	0	1	0	7
	Total	1	1	15	2	1	2	22
Técnico de Produção Agrária	Masc.			2		0	1	3
	Fem.			1		1	1	3
	Total			3		1	2	6

Quadro 9 - Género, relação profissional actual e curso

Através do Gráfico 24 constata-se que tempo de espera para encontrar uma actividade remunerada que variou entre 0 e 60 meses, numa media de 9,8 meses.

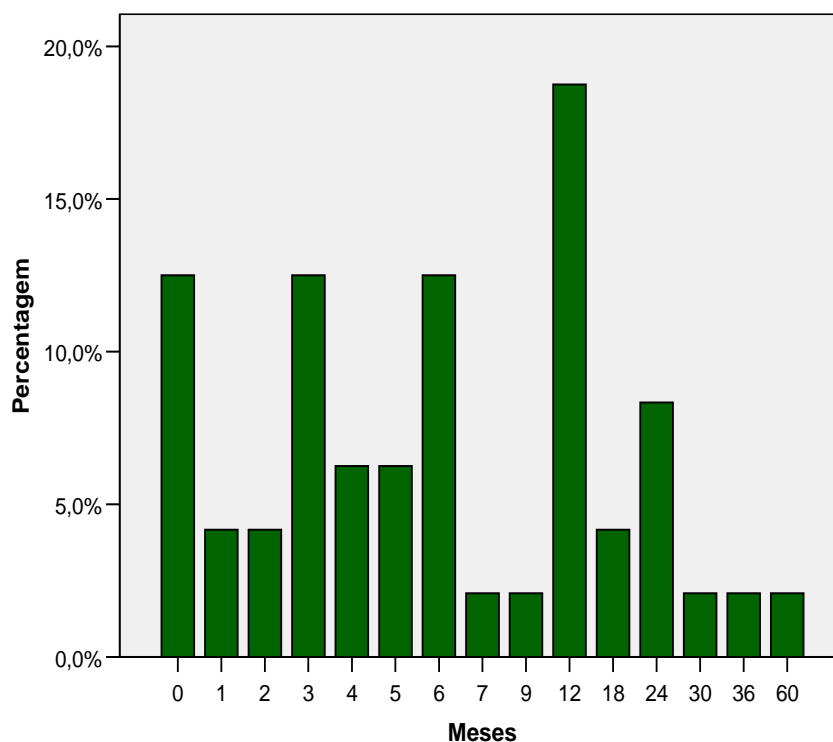


Gráfico 24 - Tempo de espera para início de actividade remunerada

	Média	Desvio-padrão
Tempo de espera em meses	9,7708	11,29345

Quadro 10 - Tempo de espera médio

Questionados se faz parte dos seus planos mudar de emprego, 69,6% responderam negativamente, revelando algum grau de satisfação relativamente ao emprego actual (Gráfico 25).

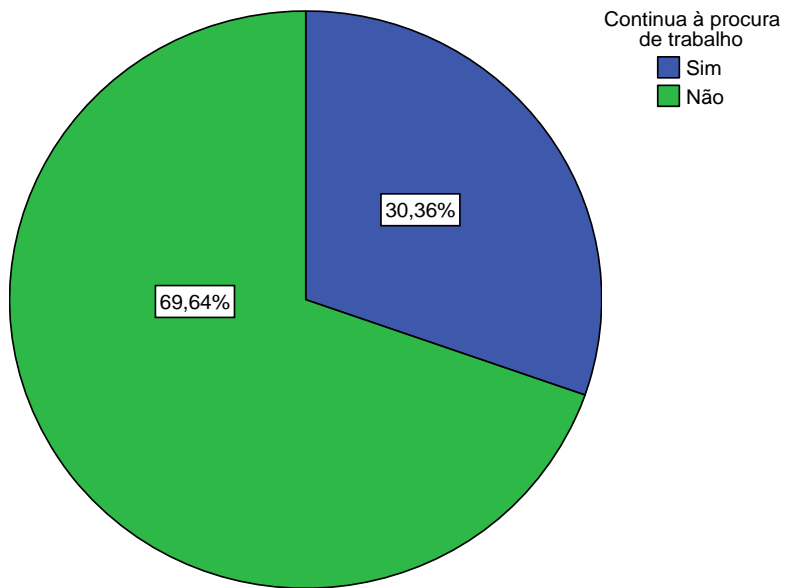


Gráfico 25 - Satisfação com o emprego

O Gráfico 26 indica-nos que os inquiridos se posicionam entre um único emprego durante a sua vida profissional (38,3%) e 5 empregos (1,7%). Dos restantes, 56,8% mudaram entre uma e três vezes.

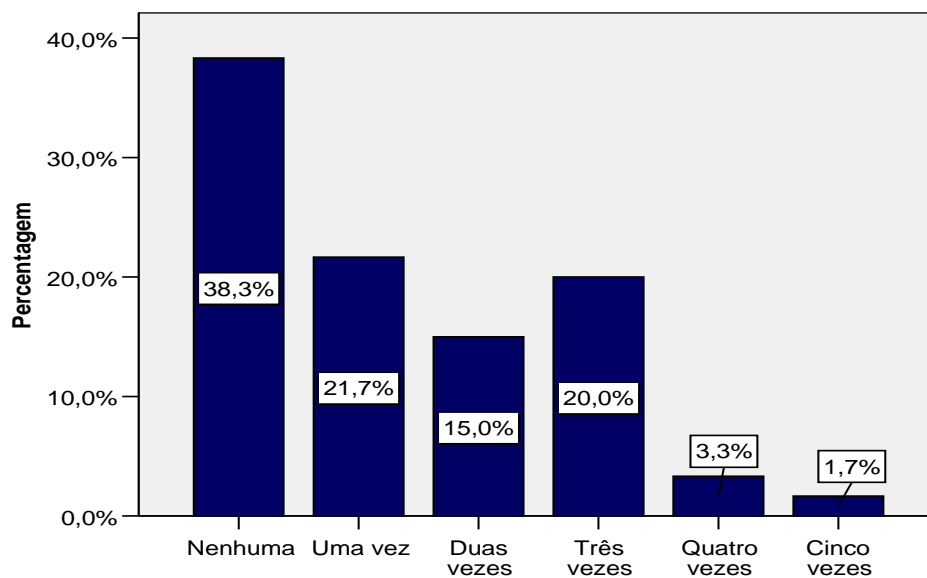


Gráfico 26 - Mudança de emprego

A observação do Gráfico 27, revela-nos como os trabalhadores por conta de outrem obtiveram o emprego, predominando as relações pessoais e a candidatura pessoal e espontânea. O contributo da escola profissional, neste aspecto, foi pouco relevante.

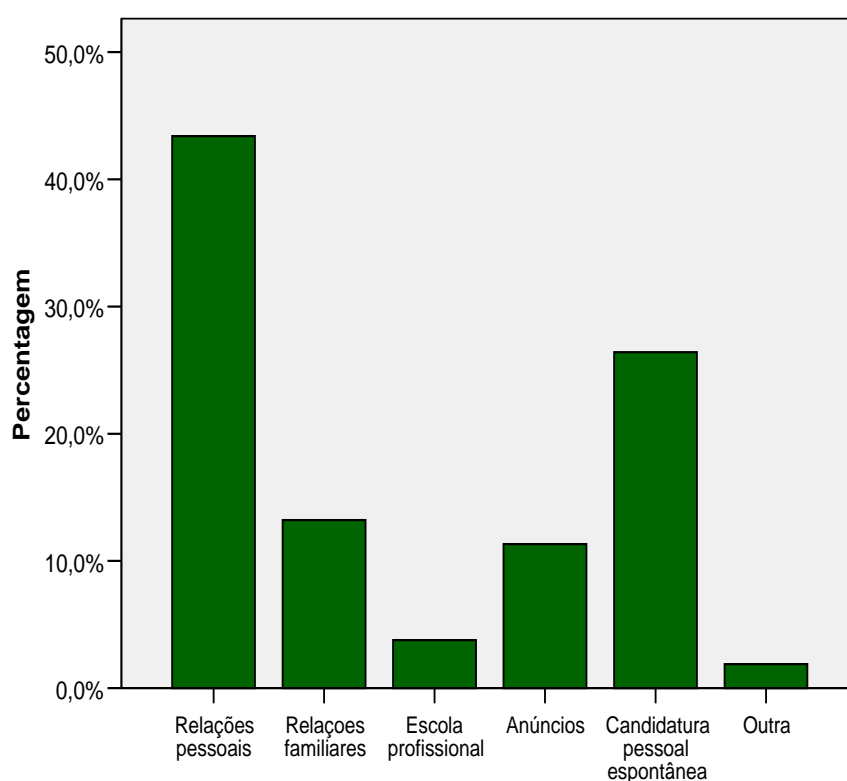


Gráfico 27 - Obtenção do actual emprego

5.1.2- Desenvolvimento de competências

Uma análise global do Quadro 11, permite-nos perceber que é no contexto da “Actividade Profissional” que os sujeitos mais frequentemente classificam as competências no nível “claramente desenvolvida”, facto que apenas se não verifica, e com uma diferença mínima, em quatro itens referentes às competências mais técnicas, a que não será alheio o facto de 53% dos diplomados desempenharem funções fora do âmbito do curso.

Assim, é perante a actividade profissional que o sujeito tem oportunidade de desenvolver as suas competências em níveis mais elevados, sentindo-se capaz de as aplicar em novos contextos.

É no período de realização da FCT que os inquiridos classificam a maioria das competências ao nível do “desenvolvida de forma perfeitamente autónoma”. Esta verificação é demonstrativa da importância atribuída pelos diplomados à FCT e da autonomia que as instituições integradoras possibilitam aos formandos. Neste período foi “Desenvolvida apenas muito parcialmente” e “Não houve oportunidade de desenvolver” a competência “Comunicar correctamente em pelo menos uma língua estrangeira”, o que se compreende atendendo ao reduzido, ou mesmo nulo, grau de internacionalização das instituições integradoras.

Por seu turno, é no contexto do curso profissional e, em menor grau, na FCT que se regista a maior percentagem de inquiridos a atribuir a classificação ao nível de “desenvolvida, mas necessita ainda de apoio”.

No entanto, é no contexto do curso que o nível “desenvolvida de forma perfeitamente autónoma” regista a maior percentagem de respostas para as competências mais transversais, como a “Capacidade para pesquisar, reflectir e avaliar criticamente a informação”, “Trabalhar bem em equipa com sentido ético e de justiça”, “aprendizagem proactiva”. Tal pode ser explicado pelo facto de, ao longo do curso, os alunos se envolverem frequentemente em situações de “trabalho em grupo” e de projecto, o que lhes dá a percepção de um desenvolvimento mais efectivo dessas competências.

Resumindo, os diplomados têm a convicção de que as competências de carácter mais transversal se encontram desenvolvidas num nível mais elevado no momento do final do curso profissional. Pelo contrário, as competências mais relacionadas com a profissão são adquiridas com a ligação aos contextos de realização profissional.

Competências	Âmbito Nível	Claramente desenvolvida e capaz de contribuir para o desenvolvimento noutras pessoas ou contextos		Desenvolvida de forma perfeitamente autónoma		Desenvolvida, mas necessita ainda de apoio		Desenvolvida apenas muito parcialmente		Não houve oportunidade de desenvolver	
		Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
1 – Comunicar correctamente em português	Curso Profissional	19	26,8	41	57,7	8	11,3	3	4,2	0	0
	Form. Contexto trabalho	22	31,0	35	49,3	11	15,5	3	4,2	0	0
	Actividade profissional	27	38,0	34	47,9	7	9,9	2	2,8	1	1,4
2 – Comunicar correctamente em pelo menos uma língua	Curso Profissional	5	7,0	20	28,2	31	43,7	15	21,1	0	0
	Form. Contexto trabalho	1	1,4	3	4,2	35	49,3	23	32,3	9	12,7
	Actividade profissional	6	7,4	34	47,9	21	28,8	9	12,3	1	1,4
3 – Saber escutar e expressar opiniões com flexibilidade	Curso Profissional	20	28,2	41	57,7	8	11,3	2	2,8	0	0
	Form. Contexto trabalho	16	22,5	43	60,6	10	14,1	2	2,8	0	0
	Actividade profissional	30	42,3	30	42,3	9	12,7	2	2,8	0	0
4 – Disponibilidade para uma aprendizagem proactiva	Curso Profissional	13	18,3	35	49,3	11	15,5	12	16,9	0	0
	Form. Contexto trabalho	13	18,3	33	46,5	14	19,7	11	15,5	0	0
	Actividade profissional	18	25,4	35	49,3	8	11,3	10	14,1	0	0
5 – Abertura para as novas tecnologias	Curso Profissional	14	19,7	40	56,3	10	14,1	7	9,9	0	0
	Form. Contexto trabalho	16	22,5	39	54,9	9	12,7	7	9,9	0	0
	Actividade profissional	18	25,4	43	60,6	6	8,5	4	5,6	0	0
6 – Capacidade para pesquisar, reflectir e avaliar criticamente a informação	Curso Profissional	23	32,4	36	50,7	10	14,1	2	2,8	0	0
	Form. Contexto trabalho	20	28,2	35	49,3	15	21,1	1	1,4	0	0
	Actividade profissional	28	39,4	35	49,3	5	7,0	3	4,2	0	0
7. Saber adequar a informação, obtida por diferentes fontes, em situações concretas	Curso Profissional	13	18,3	39	54,9	16	22,5	3	4,2	0	0
	Form. Contexto trabalho	13	18,3	40	56,3	16	22,5	2	2,8	0	0
	Actividade profissional	15	21,1	44	62,0	9	12,7	2	2,8	1	1,4

Competência	Âmbito Nível	Claramente desenvolvida e capaz de contribuir para o desenvolvimento noutras pessoas ou contextos		Desenvolvida de forma perfeitamente autónoma		Desenvolvida, mas necessita ainda de apoio		Desenvolvida apenas muito parcialmente		Não houve oportunidade de desenvolver	
		Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
8 - Possuir sentido de responsabilidade pessoal	Curso Profissional	35	49,3	22	31,0	10	14,1	4	5,6	0	0
	Form. Contexto trabalho	35	49,3	25	35,2	9	12,7	2	2,8	0	0
	Actividade profissional	41	57,7	20	28,2	8	11,3	2	2,8	0	0
9 - Saber cooperar, ter espírito de solidariedade e capacidade de resolução de problemas	Curso Profissional	42	59,2	22	31,0	5	7,0	2	2,8	0	0
	Form. Contexto trabalho	39	54,9	25	35,2	6	8,5	1	1,4	0	0
	Actividade profissional	48	67,6	19	26,8	3	4,2	1	1,4	0	0
10 – Trabalhar bem em equipa com sentido ético e de justiça, com contributos significativos para o ambiente e saúde pública	Curso Profissional	27	38,0	34	47,9	10	14,1	0	0	0	0
	Form. Contexto trabalho	33	46,5	31	43,7	7	9,9	0	0	0	0
	Actividade profissional	39	54,9	25	35,2	5	7,0	1	1,4	1	1,4
11 – Apresentar espírito empreendedor, com disponibilidade para inovar e correr riscos	Curso Profissional	18	25,3	32	45,1	16	22,5	5	6,8	0	0
	Form. Contexto trabalho	22	31,0	37	52,1	10	14,1	2	1,8	0	0
	Actividade profissional	31	43,7	31	43,7	6	8,5	3	4,2	0	0
12 – Envolver-se com valores, objectivos e resultados da instituição	Curso Profissional	25	35,2	28	39,4	16	22,5	2	2,8	0	0
	Form. Contexto trabalho	23	32,4	34	47,9	12	16,9	2	2,8	0	0
	Actividade profissional	32	45,1	31	43,7	6	8,5	2	2,8	0	0
13 – Possuir responsabilidade pessoal e colectiva	Curso Profissional	39	54,9	20	28,2	11	15,5	1	1,4	0	0
	Form. Contexto trabalho	34	47,9	26	36,6	10	14,1	1	1,4	0	0
	Actividade profissional	42	59,2	23	32,4	4	5,6	1	1,4	1,4	
14 – Utilizar e manipular, com rigor técnico, aplicações informáticas em diferentes vertentes e produção de conteúdos e relatórios	Curso Profissional	22	31,0	33	31,0	15	21,1	1	1,4	0	0
	Form. Contexto trabalho	23	32,4	36	50,7	11	15,5	1	1,4	0	0
	Actividade profissional	32	45,1	30	42,3	7	9,9	2	2,8		

Competências	Âmbito Nível	Claramente desenvolvida e capaz de contribuir para o desenvolvimento noutras pessoas ou contextos		Desenvolvida de forma perfeitamente autónoma		Desenvolvida, mas necessita ainda de apoio		Desenvolvida apenas muito parcialmente		Não houve oportunidade de desenvolver	
		Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
15 – Saber potencializar o software adequado para situações novas e concretas	Curso Profissional	23	32,4	22	31,0	22	31,0	4	5,6	0	0
	Form. Contexto trabalho	21	29,6	22	31,0	23	32,4	5	7,0	0	0
	Actividade profissional	26	36,6	31	42,7	11	15,5	3	4,2	0	0
16 – Liderar o planeamento, implementação e execução das operações inerentes às diversas actividades agro-pecuárias.	Curso Profissional	12	16,9	38	53,5	19	26,8	2	2,8	0	0
	Form. Contexto trabalho	13	18,3	40	56,3	18	25,4				
	Actividade profissional	16	22,5	41	57,7	14	19,7	0	0		0
17 – Adequar bem os meios técnicos, humanos e materiais necessários à execução das actividades agro-pecuárias	Curso Profissional	20	28,2	30	42,3	19	26,8	2	2,8	0	0
	Form. Contexto trabalho	19	26,8	35	49,3	16	22,5	1	1,4	0	0
	Actividade profissional	24	33,8	34	47,9	10	14,1	2	2,8	1	1,4
18 – Orientar correctamente operações tecnológicas na obtenção de produções (transformadas ou não) no sector agro-pecuário	Curso Profissional	18	25,4	29	40,8	21	29,6	3	4,2	0	0
	Form. Contexto trabalho	20	28,2	33	46,5	16	22,5	2	2,8	0	0
	Actividade profissional	17	23,9	39	54,9	10	14,1	5	7,0	0	0
19 – Saber produzir com respeito pelo ambiente, bem-estar animal e a qualidade e segurança alimentar	Curso Profissional	28	39,4	25	35,2	16	22,5	2	2,8	0	0
	Form. Contexto trabalho	29	40,8	29	40,8	13	18,3	0	0	0	0
	Actividade profissional	28	39,4	32	45,1	9	12,7	2	2,8	0	0

Competências	Âmbito Nível	Claramente desenvolvida e capaz de contribuir para o desenvolvimento noutras pessoas ou contextos		Desenvolvida de forma perfeitamente autónoma		Desenvolvida, mas necessita ainda de apoio		Desenvolvida apenas muito parcialmente		Não houve oportunidade de desenvolver	
		Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
20 – Saber produzir respeitando as normas de higiene e segurança no trabalho	Curso Profissional	29	40,8	26	36,6	12	16,9	4	5,6	0	0
	Form. Contexto trabalho	34	47,9	28	39,4	8	11,3	1	1,4	0	0
	Actividade profissional	40	56,3	23	32,4	7	9,9	1	1,4	0	0
21 – Utilizar correcta e racionalmente os factores de produção, recursos naturais e equipamentos agro-pecuários	Curso Profissional	22	31,0	37	52,1	11	15,5	1	1,4	0	0
	Form. Contexto trabalho	22	31,0	40	56,3	8	11,3	1	1,4	0	0
	Actividade profissional	21	29,6	41	57,7	8	11,3	1	1,4	0	0
22 – Maximizar os resultados/objectivos da empresa em condições de equilíbrio agro-ambiental	Curso Profissional	20	28,2	36	50,7	13	18,3	2	2,8	0	0
	Form. Contexto trabalho	21	29,6	39	54,9	11	15,5	0	0	0	0
	Actividade profissional	26	36,6	37	52,1	8	11,3	0	0	0	0
23 - Ter capacidade para intervir ao nível da estrutura e actividade da empresa, tornando-a competitiva no respectivo sector	Curso Profissional	26	36,6	28	39,4	14	19,7	3	4,2	0	0
	Form. Contexto trabalho	26	36,6	32	45,1	11	15,5	2	2,8	0	0
	Actividade profissional	33	46,5	30	42,3	5	7,0	3	4,2	0	0
24 – Possuir conhecimento actualizado dos apoios nacionais e comunitários, mecanismos de regulação dos mercados e formulação dos preços	Curso Profissional	15	21,1	29	40,8	26	36,6	1	1,4	0	0
	Form. Contexto trabalho	15	21,1	33	46,5	20	28,2	2	2,8	1	1,4
	Actividade profissional	18	25,4	37	52,1	15	21,1	1	1,4	0	0

Competências	Âmbito Nível	Claramente desenvolvida e capaz de contribuir para o desenvolvimento noutras pessoas ou contextos		Desenvolvida de forma perfeitamente autónoma		Desenvolvida, mas necessita ainda de apoio		Desenvolvida apenas muito parcialmente		Não houve oportunidade de desenvolver	
		Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
25 – Promover uma gestão empresarial aberta e inovadora, permitindo uma adaptação permanente a novas condições técnicas e de mercado e às transformações socioeconómicas	Curso Profissional	13	18,3	32	45,1	22	31,0	4	5,6	0	0
	Form. Contexto trabalho	11	15,5	36	50,7	23	32,4	1	1,4	0	0
	Actividade profissional	13	18,3	40	56,3	17	23,9	1	1,4	0	0
26 – Fomentar soluções associativas, favoráveis à criação de escala e racionalização de recursos	Curso Profissional	13	18,3	31	43,7	25	35,2	2	2,8	0	0
	Form. Contexto trabalho	14	19,7	33	46,5	21	29,6	2	1,4	0	0
	Actividade profissional	13	18,3	39	54,9	15	21,1	4	5,6	0	0

Quadro 11 - Competências relacionadas com os Cursos Profissionais de Nível III em estudo

5.1.3- Avaliação do funcionamento e impacto da FCT

Para melhor sistematizar a informação relativa à Avaliação do Funcionamento e do Impacto da FCT agrupámos os itens (indicadores) por “dimensão”, conforme os quadros abaixo.

Iniciamos com uma breve análise dos indicadores e, seguidamente, faremos uma análise geral das dimensões, no sentido de ter uma visão global da percepção dos ex-estagiários relativamente a cada uma delas.

Pela análise do Quadro 12 podemos afirmar que a grande maioria dos inquiridos concorda com todos os indicadores que definem a dimensão “Organização”, salientando-se o Item 2, que remete para a adequabilidade das instituições de estágio, como aquele onde se regista a maior percentagem de “concordantes” (80,5%, 210 em termos absolutos).

A maioria dos ex-estagiários aprovaram a organização da FCT, mas transparece uma percentagem alta de “Concordo ligeiramente”, com excepção do item 3, que apresentou uma maior percentagem de “Concordo moderadamente” relativamente aos restantes. O item 4, desenvolvimento da FCT num período contínuo ou em períodos intercalados, é o menos consensual, repartindo-se as opiniões entre o “Concordo totalmente” (16,9%), “Concordo moderadamente” (9,6%), “Concordo ligeiramente” (32,4%), “Discordo ligeiramente” (15,5%) e “Discordo moderadamente” (5,6%). Quanto ao espaço temporal em que decorreu a FCT, os sujeitos “discordantes” não ultrapassam os 21,2%, valor que se regista no Item 3, onde 15 participantes discordaram.

Apesar da maioria dos sujeitos concordar com todos os indicadores que definem a dimensão “Orientação/Supervisão”, é nos Itens 5 e 6 que a percentagem de discordantes é mais elevada (18,3% para ambos os casos), mas com 4,2% a discordarem “totalmente” quanto ao item 6 referente à orientação e acompanhamento local (Quadro 13).

No que respeita à “Preparação Académica/Articulação da formação curricular com a FCT” (Quadro 14), a maioria dos inquiridos concorda com os indicadores enunciados à excepção do item 13 (“Senti dificuldade em articular os conhecimentos teóricos aprendidos na escola”) com o qual 63,4% discordaram

não tendo, por isso, sentido dificuldades de articulação de conhecimentos. O grau de discordância em diferentes itens é significativo, nomeadamente nos itens 17 (45,1% de opiniões discordantes) e 14 (33,8%). Contudo, salienta-se o Item 11 (“A FCT foi um importante complemento para o curso”) como aquele em que a concordância é mais visível (88,8%).

A maioria dos inquiridos concorda com todos os indicadores enunciados no Quadro 15 para a dimensão “Percepção da Qualidade do Enquadramento”, salientando-se o Item 20 (“A(s) instituição(ões) proporcionou(aram) um contacto com a complexidade do mundo do trabalho”) com 84,5% de respostas concordantes. Mesmo com nível de concordância amplamente positiva, ressalta que é no item 22 (“A formação inicial, obtida na escola, permitiu-me obter conhecimentos básicos e fundamentais para uma adaptação adequada às alterações que envolvem as actividades profissionais”) que se apuraram mais apreciações negativas (21,1%).

No que concerne às “Competências Profissionais Específicas”, é no Item 24 que se regista a maior percentagem de sujeitos concordantes (85,9%), seguindo-se o item nº 25 (77,5%) e por fim o Item 23, que reúne 76% dos inquiridos. Assim, podemos referir que, apesar de mais de 84% dos inquiridos concordarem com o facto de a FCT permitir desenvolver e/ou consolidar competências fundamentais ao exercício da profissão, apenas 77,5% concorda que as experiências proporcionadas são suficientemente variadas para os preparar para os desafios com que se depararão ao longo do seu percurso profissional. O indicador que remete para o conhecimento do funcionamento da instituição onde os sujeitos realizaram o estágio, reúne a maior percentagem de respostas “concordantes” (85,9%), sendo que a maioria dos 14,1% “discordantes” apenas o faz “ligeiramente” (Quadro 17).

No Quadro 18 podemos observar que a opinião dos inquiridos relativamente à importância da FCT para a transição para o trabalho é bastante positiva. Assim, 80,2% concordam que “a FCT facilitou a adaptação a uma cultura de trabalho” (item 27) e dos 19,8% discordantes, 18,3% discordaram “ligeiramente”.

Quanto ao item 26 (“As actividades desenvolvidas na FCT atenuaram o impacto da passagem da vida estudantil para a vida activa”), 68,9% concordaram (22,5%

concordaram totalmente), sendo que dos 31,1% de discordantes, 25,4% discordaram “ligeiramente”.

O item 28 obteve 77,4% de respostas concordantes. Das 22,6% de respostas discordantes, nenhuma discordou “totalmente”, pelo que os formandos consideram terem sido úteis à instituição integradora. Mas, nas respostas referentes ao item 29, apesar de 60,6% ter concordado em ter contribuído com novas ideias e projectos, 29,6% concordam apenas “ligeiramente”. Por seu turno, dos 22,6% de opiniões discordantes, 12,7% discordaram totalmente.

Cerca de 59% concordam que a FCT foi determinante para conseguir trabalho na área de formação (item 30), mas pouco convictamente, uma vez que 22,5% concordaram apenas “ligeiramente” e dos 41% discordantes, 15,5% discordam “totalmente. Dos 63,4% de inquiridos concordantes de que a realidade profissional que a FCT deu a conhecer é completamente diferente do sugerido ao longo do curso (item 31), apenas 18,3% concordam “totalmente”, sendo o maior número de sujeitos “ligeiramente” concordante (32,4%). A maioria dos diplomados que discordam deste facto (36,6%) assume-se como “ligeiramente” discordante (21,1%), sendo que 11,3% que discordam “totalmente”.

Dos sujeitos inquiridos, 45,1% concordam com o facto de o curso não ter proporcionado competências que foram exigidas aquando da realização da FCT (Item 32), sendo apenas 11,3% aqueles que afirmam concordar “totalmente”. No entanto, dos 54,9% discordantes, apenas 29,6% discordam “ligeiramente”.

Resumindo, a FCT têm significativos impactos na transição da escola para o trabalho, facilitando a inserção profissional dos jovens.

Organização	Concordo Totalmente		Concordo Moderadamente		Concordo Ligeiramente		Discordo Ligeiramente		Discordo Moderadamente		Discordo Totalmente	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1. Os propósitos e os objectivos da FCT estavam definidos de uma forma clara.	10	14,1	18	25,4	30	42,3	9	12,7	4	5,6	0	0
2. As instituições onde decorreu a FCT eram adequadas.	16	22,5	21	29,6	23	32,4	4	5,6	6	8,5	1	1,4
3 - O espaço temporal em que a FCT decorreu era adequado	15	21,1	22	31,1	19	26,8	8	11,3	6	8,5	1	1,4
4. A realização da FCT por períodos (intercalados com aulas) apresenta vantagens ao período contínuo.	12	16,9	21	29,6	23	32,4	11	15,5	4	5,6	0	0

Quadro 12 – Frequências e Percentagens para os itens da dimensão “Organização” relativamente à FCT

Orientação/Supervisão	Concordo Totalmente		Concordo Moderadamente		Concordo Ligeiramente		Discordo Ligeiramente		Discordo Moderadamente		Discordo Totalmente	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
5. As actividades envolvidas na FCT eram adequadas à preparação para o exercício da profissão.	16	22,5	25	35,2	17	23,9	9	12,7	4	5,6	0	0
6. A orientação e o acompanhamento local foram apropriados.	25	35,2	17	23,9	16	22,5	10	14,1	0	0	3	4,2
7. Houve um acompanhamento apropriado por parte da escola profissional.	16	22,5	18	25,4	28	39,4	5	7,0	3	4,2	1	1,4
8. A coordenação da FCT representou um importante espaço de aprendizagem e desenvolvimento.	17	23,9	27	38,0	20	28,2	5	7,0	2	2,8	0	0
9. Existiu uma boa articulação entre a coordenação da escola e a orientação da instituição onde ocorreu a FCT	12	16,9	19	26,8	28	39,4	11	15,5	1	1,4	0	0

Quadro 13 – Frequências e Percentagens para os itens da dimensão “Orientação/Supervisão” da FCT

Preparação Acadêmica/Articulação da formação curricular com a FCT	Concordo Totalmente		Concordo Moderadamente		Concordo Ligeiramente		Discordo Ligeiramente		Discordo Moderadamente		Discordo Totalmente	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
10. As aprendizagens adquiridas na escola preparam-me previamente de forma adequada para as exigências da FCT.	12	16,9	25	35,2	18	25,4	12	16,9	2	2,8	2	2,8
11. A FCT foi um importante complemento para o curso.	28	39,4	18	25,4	17	23,9	3	4,2	3	4,2	2	2,8
12. Foi durante a FCT que me apercebi da importância das disciplinas tidas no curso.	19	26,8	15	21,1	19	26,8	12	16,9	3	4,2	3	4,2
13. Senti dificuldade em articular os conhecimentos teóricos aprendidos na escola.	5	7,0	8	11,3	13	18,3	15	21,1	19	26,8	11	15,5

Quadro 14 – Frequências e Percentagens para os itens da dimensão “Preparação Acadêmica/Articulação da formação curricular com a FCT”

Percepção da Qualidade do Enquadramento	Concordo Totalmente		Concordo Moderadamente		Concordo Ligeiramente		Discordo Ligeiramente		Discordo Moderadamente		Discordo Totalmente	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
14. As empresas levaram em devida consideração as actividades realizadas na FCT.	14	19,7	12	16,9	21	29,6	17	23,9	5	7,1	2	2,8
15. Foi proporcionada uma verdadeira inserção na orgânica do trabalho da instituição.	14	19,7	19	26,8	19	26,8	15	21,1	2	2,8	2	2,8
16. As actividades da FCT foram definidas em função das necessidades da instituição.	11	15,5	18	25,4	24	33,8	10	14,1	5	7,0	3	4,2
17. As actividades da FCT foram definidas em função das necessidades do formando.	11	15,5	15	21,1	13	18,3	23	32,4	3	4,2	6	8,5
18. Senti-me verdadeiramente envolvido com as actividades da FCT.	29	40,8	10	14,1	20	28,2	10	14,1	1	1,4	1	1,4

Quadro 15 – Frequências e Percentagens para os itens da dimensão “Preparação Académica/Articulação da formação curricular com a FCT”

Formação Académica e Desenvolvimento Profissional	Concordo Totalmente		Concordo Moderadamente		Concordo Ligeiramente		Discordo Ligeiramente		Discordo Moderadamente		Discordo Totalmente	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
19. A(s) instituição(ões) de acolhimento da FCT possuía(m) dimensão adequada a uma compreensão da amplitude da actividade profissional.	23	32,4	16	22,5	20	28,2	7	9,9	5	7,0	0	0
20. A(s) instituição(ões) proporcionou(aram) um contacto com a complexidade do mundo do trabalho.	17	23,9	22	31,0	21	29,6	6	8,5	5	7,0	0	0
21. A formação inicial, obtida na escola, permitiu-me obter conhecimentos básicos e fundamentais para o exercício da profissão.	17	23,9	26	36,6	15	21,1	5	7,0	5	7,0	3	4,2
22. A formação inicial, obtida na escola, permitiu-me obter conhecimentos básicos e fundamentais para uma adaptação adequada às alterações que envolvem as actividades profissionais.	16	22,5	24	33,8	16	22,5	12	16,9	3	4,2	0	0

Quadro 16 – Frequências e Percentagens para os itens da dimensão “Formação Académica e Desenvolvimento Profissional”

Competências Profissionais Específicas	Concordo Totalmente		Concordo Moderadamente		Concordo Ligeiramente		Discordo Ligeiramente		Discordo Moderadamente		Discordo Totalmente	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
23. A FCT permitiu-me desenvolver e/ou consolidar competências fundamentais ao meu futuro profissional.	15	21,1	13	18,3	26	36,6	10	14,1	5	7,1	2	2,8
24. A FCT permitiu-me a identificação ou reconhecimento dos principais serviços e funcionamento da (s) instituição (ões).	15	21,1	23	32,4	23	32,4	8	11,3	1	1,4	1	1,4
25. As minhas experiências de FCT foram suficientemente variadas para me preparar para os desafios da profissão.	17	23,9	16	22,5	22	31,0	11	15,5	4	5,6	1	1,4

Quadro 17 - Frequências e Percentagens para os itens da dimensão “Competências Profissionais Específicas”

Estágio e Transição para o Trabalho	Concordo Totalmente		Concordo Moderadamente		Concordo Ligeiramente		Discordo Ligeiramente		Discordo Moderadamente		Discordo Totalmente	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
26. As actividades desenvolvidas na FCT atenuaram o impacto da passagem da vida estudantil para a vida activa.	16	22,5	16	22,5	17	23,9	18	25,4	3	4,2	1	1,4
27. A FCT facilitou a adaptação a uma cultura de trabalho.	16	22,5	28	39,4	13	18,3	13	18,3	1	1,4	0	0
28. O desenvolvimento da FCT permitiu responder às necessidades de recursos humanos apresentadas pelas empresas/instituições formadoras.	15	21,1	17	23,9	23	32,4	9	12,7	7	9,9	0	0
29. No desenrolar da FCT contribuí com novas ideias e novos projectos para a (s) instituição (ões)	6	8,5	16	22,5	21	29,6	11	15,5	8	11,3	9	12,7
30. A FCT foi determinante para conseguir trabalho na área de formação do curso.	10	14,1	16	22,5	16	22,5	13	18,3	5	7,0	11	15,5
31. A FCT mostrou uma realidade profissional completamente diferente do sugerido ao longo do curso.	13	18,3	9	12,7	23	32,4	15	21,1	3	4,2	8	11,3
32. A FCT exigiu competências que o curso não me proporcionou.	8	11,3	14	19,7	10	14,1	21	29,6	9	12,7	9	12,7

Quadro 18 – Frequências e Percentagens para os itens da dimensão “FCT e Transição para o Trabalho”

5.2- Entidades empregadoras

5.2.1- Caracterização das empresas/instituições

As empresas/instituições empregadoras que constam da amostra foram caracterizadas em 4.3.1.2 (Ver Gráficos 9 a 12).

Responderam ao inquérito essencialmente organizações pequenas e micro (empresas e produtores individuais, associações e cooperativas agrícolas) que contam com uma média de 6 trabalhadores (Quadro 19 e Gráfico 28).

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Nº trabalhadores	32	2,00	34,00	6,2500	5,78652

Quadro 19 - Número de trabalhadores por instituição empregadora

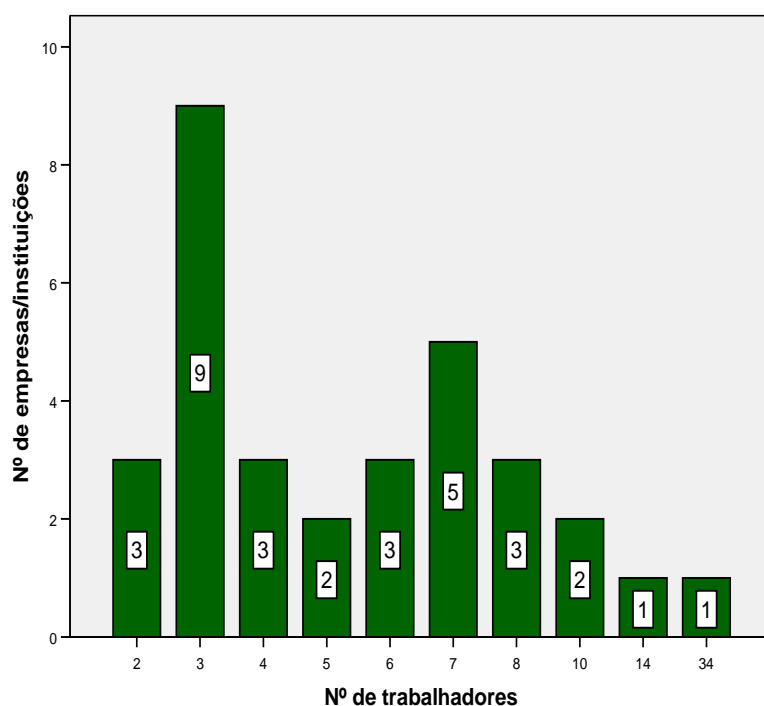


Gráfico 28 - Número de trabalhadores por instituição empregadora

Esta marcante ruralidade e pulverização de pequenas empresas e produtores individuais podem influenciar as respostas ao questionário.

5.2.2- Competências mais valorizadas

Pretendíamos saber que competências (entre 24) que os empregadores mais valorizavam, de acordo com uma escala de 1 (“Fundamental”) a 5 (“Dispensável”). Os resultados apurados estão expressos no Quadro 7.

A competência 8 (“Possuir responsabilidade pessoal e colectiva”) foi mais classificada como “fundamental” (51%, com número absoluto de 17 respostas), seguida da competência 10 (“Trabalhar bem em equipa com sentido ético e de justiça”), a qual obteve 43,8% (com número absoluto de 14 respostas).

A competência 2 (“Comunicar correctamente em pelo menos uma língua estrangeira”) obteve classificação muito divergente com a maior classificação de “dispensável” (15,6% com um número absoluto de 5 respostas), tendo, contudo, obtido 12,5% de respostas (número absoluto de 4 respostas) com a classificação de “fundamental”. Facto semelhante verificou-se com a competência 19 (“Utilizar correcta e racionalmente os factores de produção, recursos naturais e equipamentos agro-pecuários”) com 15,6% de respostas a colocá-la como “dispensável”, igual percentagem como “fundamental” (5 respostas em termos absolutos) e 46,9% (15 respostas em termos absolutos) como “importante”.

No que concerne à competência 1 (“Comunicar correctamente em Português”), foi classificada como “importante” em 50% das respostas (16 respostas em termos absolutos), correspondendo à maior percentagem nessa categoria entre todas as competências.

Tendo como base as médias das competências, numa sequência do mais para o menos valorizado, construímos o perfil do Quadro 20, o qual corresponderá à ordenação de competências que os empregadores desta amostra específica e contextualizada apreciam e valorizam especificamente nos diplomados com estes cursos profissionais.

Cruzando o Quadro 20 com o Quadro 7, destaca-se que as competências mais valorizadas por estes empregadores integram-se no grupo “trabalhar bem em equipa” (com as posições 1, 2 e 5), seguindo-se-lhe nas preferências as competências do grupo “Gosto pela aprendizagem permanente” (posições 4 e 6) e “Analisar e tratar bem a informação (posições 3 e 8 do gráfico).

As competências técnico-profissionais foram as menos valorizadas por estes empregadores, com a melhor colocada a ocupar o 12.º lugar das preferências (“Ter capacidade para intervir ao nível da estrutura e actividade da empresa tornando-a competitiva no respectivo sector”). Apesar de classificada como técnica, esta competência poderá generalizar-se a diferentes contextos organizacionais.

As competências do grupo classificado como “Comunicar eficazmente em diferentes contextos” posicionam-se como 9.ª opção (“Saber escutar e expressar opiniões com flexibilidade”), 11.ª opção (“Comunicar correctamente em português”) e 24.ª e última opção (“Comunicar correctamente em pelo menos uma língua estrangeira”). É surpreendente, mas deve ser lido em função do contexto empresarial e associativo, dominado por microempresas, tecnologicamente pouco avançadas e com fraca ou nula internacionalização.

Estes resultados parecem surpreendentes, principalmente na desvalorização comparativa de competências relacionadas com as novas tecnologias de informação e comunicação (21.º lugar para a competência “Utilizar e manipular, com rigor técnico, aplicações informáticas em diferentes vertentes e produção de conteúdos e relatórios”) e das citadas competências do grupo “comunicar eficazmente em diferentes contextos”. Tal facto revela que persistem formas conservadoras de organização do trabalho directamente relacionado com o campo de estudo.

Deste estudo emerge um bloco que engloba 3 grandes grupos de competências que os empregadores mais apreciam e valorizam: Trabalhar bem em equipa; Gosto pela aprendizagem permanente; Analisar e tratar bem a informação.

Competências	1	2	3	4	5
8 - Possuir sentido de responsabilidade pessoal e colectiva					
10 - Trabalhar bem em equipa com sentido ético e de justiça					
6 - Capacidade para pesquisar, reflectir e avaliar criticamente a informação					
4 - Disponibilidade para uma aprendizagem proactiva, autónoma e permanente					
9- Saber cooperar, ter espírito de solidariedade e capacidade de resolução de problemas					
5- Abertura para novas experiências, ideias, culturas e tecnologias					
12- Envolver-se positivamente com valores, objectivos e cultura da empresa					
7 - Saber adequar a informação, obtida por diferentes fontes e suportes, adequando-a situações concretas					
3 -Saber escutar e expressar opiniões com flexibilidade					
14 - Saber potencializar o software adequado para situações novas e concretas					
1 - Comunicar correctamente em português					
21 - Ter capacidade para intervir ao nível da estrutura e actividade da empresa, tornando-a competitiva no respectivo sector.					
18 - Saber produzir com respeito pelo ambiente, bem-estar animal e a qualidade e segurança alimentar					
11 - Apresentar espírito empreendedor, com disponibilidade para inovar e correr riscos calculados.					
24 - Fomentar soluções associativas, favoráveis à criação de escala e racionalização de recursos.					
22 - Possuir conhecimento actualizado dos apoios nacionais e comunitários, mecanismos de regulação dos mercados e formulação dos preços					
20 - Maximizar os resultados/objectivos da empresa em condições de equilíbrio agro-ambiental					
15 - Liderar o planeamento, implementação e execução das operações inerentes às diversas actividades agro-pecuárias.					
19 - Utilizar correcta e racionalmente os factores de produção, recursos naturais e equipamentos agro-pecuários					
16 - Adequar bem os meios técnicos, humanos e materiais necessários à execução das					

actividades agro-pecuárias					
13 - Utilizar e manipular, com rigor técnico, aplicações informáticas em diferentes vertentes e produção de conteúdos e relatórios					
23 - Promover uma gestão empresarial aberta e inovadora, permitindo uma adaptação permanente a novas condições técnicas e de mercado e às transformações socioeconómicas.					
17 - Orientar correctamente operações tecnológicas na obtenção de produções (transformadas ou não) no sector agro-pecuário					
2 - Comunicar correctamente em pelo menos uma língua estrangeira					

Quadro 20 - Perfil ordenado de competências mais valorizadas pelos empregadores

Nota: 1– Fundamental; 2- Muito Importante; 3- Importante; 4- Pouco Importante; 5- Dispensável.

Questionados sobre a importância dos estagiários para a prossecução dos resultados da empresa (Quadro 21, Gráfico 29), apenas 9,4% (número absoluto de 3 respostas) responderam “pouco importante”. Dos restantes 65,6% identificaram-na como “importante” e os restantes 25% como “muito importante”. Indicaram como razões pela opção, as justificações variaram entre “o preparar técnicos para o país” e “meio privilegiado de observação de futuros colaboradores”, passando pela “Inovação” e o “ajudar nas tarefas”.

Instados a indicarem outras competências que valoriza no processo de recrutamento, para além das indicadas, foi referida a “educação e saber estar”, confirmando os dados anteriores de relevar em primeiro lugar as atitudes incluídas nas competências de carácter mais geral.

Os empregadores e/ou integradores em FCT indicam como principais inadequações dos formandos o “baixo grau de motivação” e a “falta de hábitos de trabalho em contínuo”.

Como principais aspectos a melhorar, indicaram a “inadequação de horários”, “maior duração do estágio”, “programação atempada com a escola” e “maior peso da FCT na avaliação”.

Grau de importância	Freq.	%
Nada Importante	0	0
Pouco Importante	3	9,4
Importante	21	65,6
Muito Importante	8	25,0

Quadro 21 - Importância da FCT para a empresa/instituição

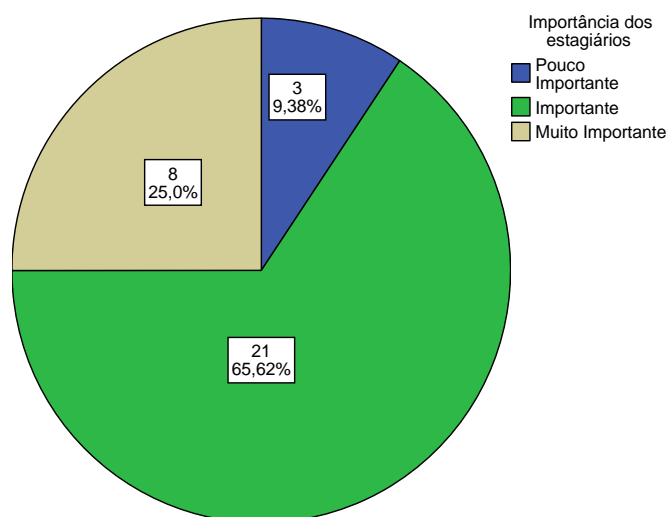


Gráfico 29 - Importância da FCT para a empresa/instituição

Competências	Fundamental		Muito importante		Importante		Pouco importante		Dispensável	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1 – Comunicar correctamente em português	7	21,9	8	25,0	16	50,0	1	3,1	0	0
2– Comunicar correctamente em pelo menos uma língua estrangeira	4	12,5	7	21,9	9	28,1	7	21,9	5	15,6
3 – Saber escutar e expressar opiniões com flexibilidade	10	31,3	8	25,0	11	34,4	3	9,4	0	0
4 – Disponibilidade para uma aprendizagem proactiva, autónoma e permanente	12	7,53	9	28,1	9	28,1	1	3,1	1	3,1
5 – Abertura para novas experiências, ideias, culturas e tecnologias	10	31,3	12	37,5	7	21,9	2	6,3	1	3,1
6 – Capacidade para pesquisar, reflectir e avaliar criticamente a informação	10	31,3	14	43,8	7	21,9	1	3,1	0	0
7 – Saber adequar a informação, obtida por diferentes fontes e suportes, adequando-a situações concretas	9	28,1	9	28,1	13	40,6	1	3,1	0	0
8 – Possuir sentido de responsabilidade pessoal e colectiva	17	53,1	6	18,8	7	21,9	2	6,3	0	0
9 – Saber cooperar, ter espírito de solidariedade e capacidade de resolução de problemas	13	40,6	6	18,8	12	37,5	1	3,1	0	0
10 – Trabalhar bem em equipa com sentido ético e de justiça	14	43,8	8	28,1	7	21,9	2	6,3	0	0
11 – Apresentar espírito empreendedor, com disponibilidade para inovar e correr riscos calculados	5	15,6	13	40,6	8	25,0	5	15,6	1	3,1
12 – Envolver-se positivamente com valores, objectivos e cultura da empresa	4	12,5	21	65,6	5	15,6	2	6,3	0	0
13 - Utilizar e manipular, com rigor técnico, aplicações informáticas em diferentes vertentes e produção de conteúdos e relatórios	4	12,5	8	25,0	13	40,6	6	18,8	1	3,1

14 – Saber potencializar o software adequado para situações novas e concretas	5	15,6	8	25,0	10	31,3	7	21,9	2	6,3
15 - Liderar o planeamento, implementação e execução das operações inerentes às diversas actividades agro-pecuárias.	4	12,5	10	31,3	15	46,9	1	3,1	2	6,3
16 - Adequar bem os meios técnicos, humanos e materiais necessários à execução das actividades agro-pecuárias	2	6,3	12	37,5	14	43,8	2	6,3	2	6,3
17 – Orientar correctamente operações tecnológicas na obtenção de produções (transformadas ou não) no sector agro-pecuário	2	6,3	10	31,3	13	40,6	7	21,9	0	0
18 - Saber produzir com respeito pelo ambiente, bem-estar animal e a qualidade e segurança alimentar	8	25,0	7	21,9	13	40,6	3	9,4	1	3,1
19 - Utilizar correcta e racionalmente os factores de produção, recursos naturais e equipamentos agro-pecuários	5	15,6	7	21,9	15	46,9	7	21,9	5	15,6
20 - Maximizar os resultados/objectivos da empresa em condições de equilíbrio agro-ambiental	4	12,5	9	28,1	15	46,9	4	12,5	0	0
21 - Ter capacidade para intervir ao nível da estrutura e actividade da empresa, tornando-a competitiva no respectivo sector	7	21,9	11	34,4	10	31,3	3	9,4	1	3,1
22 - Possuir conhecimento actualizado dos apoios nacionais e comunitários, mecanismos de regulação dos mercados e formulação dos preços	6	18,8	9	28,1	11	34,4	4	12,5	2	6,3
23 - Promover uma gestão empresarial aberta e inovadora, permitindo uma adaptação permanente a novas condições técnicas e de mercado e às transformações socioeconómicas	6	18,8	6	18,8	10	31,3	9	28,1	1	3,1
24 - Fomentar soluções associativas, favoráveis à criação de escala e racionalização de recursos	6	18,8	8	25,0	14	43,8	3	9,4	1	3,1

Quadro 22 – Frequências e Percentagens das competências mais valorizadas pelos empregadores

Nota Conclusiva

Não tínhamos como primeiro objectivo, a pretensão de realizar qualquer tipo de generalização através das conclusões obtidas, mas apenas contribuir para uma melhor compressão dos aspectos referidos. Os dados conseguidos são inequívocos, apresentando validade interna mas não são generalizáveis.

Os resultados permitiram inferir do contributo do curso, da FCT e da actividade profissional no desenvolvimento de competências específicas dos cursos profissionais (nível III).

A investigação permitiu avaliar a realização da FCT nas diferentes dimensões, demonstrando apresentar impactos positivos no desenvolvimento de competências que facilitam a transição para o trabalho.

Finalmente, construiu-se um quadro/diagrama ilustrativo do perfil de competências chave que os empregadores inquiridos mais valorizaram, com saliência positiva para o grupo de competências “trabalhar bem em equipa”.

CONCLUSÃO

Conscientes das limitações do estudo, importa concluir, em coerência com os resultados da investigação e tendo em conta os pressupostos formulados no estudo empírico, da questão de partida, passando pelos objectivos e questões de investigação.

A escola como factor de inclusão e ascensão social

Ressalta do estudo que para além da função educativa e formativa a escola tem-se apresentado como importante para a ascensão social de antigos diplomados, situação realçada na comparação, quando se aplica, da escolaridade e profissões associadas dos pais dos diplomados com as dos cônjuges respectivos cônjuges.

Os resultados coligidos revelam que a escola profissional vem formando jovens quadros que preferencialmente se destinam ao mercado de emprego por conta de outrem em pequenas empresas, com salários ilíquidos na sua maioria (69%) situados entre os 500 e os 1499 euros. Mais de dois terços dos diplomados revelam-se satisfeitos com o actual emprego. No entanto, estão desempregados 7% dos diplomados inquiridos.

Após a conclusão do curso, mais de um terço dos diplomados prosseguiram para o ensino superior na sua maioria para cursos de outra área profissional. Alunos marcados por baixo sucesso no ensino regular vêm a escola e o curso profissional como uma alternativa inclusiva e válida para ascenderem a um curso superior.

Apesar de, na sua maioria, desenvolverem actividade profissional e terem prosseguido estudos noutras áreas que não a do curso profissional, é reconhecida inequívoca importância ao curso profissional e à FCT na sua vida académica e profissional.

Construção de competências

Apurou-se que as competências mais gerais e transversais foram desenvolvidas na componente curricular do curso, com destaque para a capacidade para pesquisar, reflectir e avaliar criticamente a informação, trabalhar bem em equipa e aprendizagem pró-activa, favorecendo a autonomia.

As competências mais técnicas são adquiridas, em níveis mais elevados, com ligação aos contextos de trabalho e profissionais.

A escola poderá posicionar-se na função mais acertada, uma vez que, de acordo com a literatura revista, é consensualmente aceite que as competências transversais constituem um suporte essencial para a aprendizagem de competências mais técnicas e profissionais.

A formação do homem precede sempre a formação do técnico e este depende daquele para uma boa inserção sócio-profissional, num mundo repleto de incertezas e em constante mudança.

Funcionamento e impacto da FCT

A FCT tem representado uma vantagem competitiva das escolas profissionais, relativamente às restantes. Esta abertura ao contexto real de trabalho representa um momento importante, colocando o jovem formando em contacto com o “mundo que o espera” e no qual se terá de inserir para poder vingar como técnico e como cidadão. Esta abertura transposta um acréscimo de responsabilidade para a escola e o aluno, motivando-os em conjunto para um percurso profissional de sucesso baseado numa indispensável construção/reconstrução contínua de competências, que a sociedade reclamam.

Os inquiridos confirmaram que a FCT foi um importante complemento para o curso, permitindo-lhe contactar com a complexidade do mundo do trabalho, com reconhecimento claro dos principais serviços e funcionamento da instituição enquadrante. Permitiu-lhes, assim, desenvolver e/ou consolidar competências fundamentais para o exercício da profissão e facilitou a adaptação a uma cultura

de trabalho que, mesmo não criando significativo emprego no local e âmbito da FCT, “atenuou o impacto da passagem para a vida activa”.

O contacto com a realidade do mundo do trabalho é valorizado no desenvolvimento de competências chave e consequente inserção socioprofissional.

O aspecto menos consensual relaciona-se com o espaço temporal, contínuo ou intercalado, em que se realiza a FCT. Não surpreende, na medida em que também corresponde a um dos temas mais pertinentes de discussão pedagógica na escola e inter-escolas. Com efeito, cursos com as características dos estudados reclamam o acompanhamento das actividades (e ciclos de vida) desenvolvidas nas organizações integradoras, as quais são continuamente diversificadas ao longo do ano.

Competências valorizadas pelos empregadores

Apurou-se a opinião dos empregadores relativamente a um leque de competências previamente validadas. Foi nosso propósito perceber se os empregadores inquiridos valorizam de forma distinta as competências transversais e as técnico-profissionais.

De acordo com a escala valorativa indicada no inquérito na resposta a 24 competências, por comparação de médias desempatadas pela frequência absoluta, construiu-se um quadro/diagrama, ilustrativo do perfil de competências chave que os empregadores mais valorizam. Com efeito, valorizaram de forma distinta as competências transversais das competências técnico-profissionais, valorando as primeiras comparativamente às segundas. Emergiu destacadamente em relação às demais, um bloco que engloba 3 grandes grupos de competências que os empregadores mais apreciam e valorizam, a saber: Trabalhar bem em equipa; Gosto pela aprendizagem permanente; Analisar e tratar bem a informação.

O subestimar de competências relacionadas com as novas tecnologias e a cultura geral e comunicacional, reflecte o contexto socioeconómico da amostra e formas conservadoras de organização do trabalho dessas instituições.

Ressaltou também a importância que as empresas/instituições dão ao facto de receberem formandos em formação.

Implicações educativas

Apesar das suas limitações, o estudo tem plena aplicabilidade interna. As informações recolhidas permitirão uma reflexão consistente e fundamentada dos processos ensino/aprendizagem, (re)organizando-os e aperfeiçoando-os continuamente. Esta desejável reflexão conjunta visa o desenvolvimento de uma educação/formação em geral e a FCT em particular, facilitadores da aquisição de competências chave favoráveis ao bom crescimento do jovem enquanto cidadão e técnico, favorecendo a sua inserção socioprofissional.

Um dos suportes essenciais de desenvolvimento de competências chave nos jovens é a partilha articulada de conhecimento entre a escola e as entidades empregadoras e integradoras.

A escola percebe melhor o que dela se espera, corrigindo aspectos organizativos favoráveis a um melhor planeamento e acompanhamento dos alunos nas instituições que os recebem.

A escola estabelece uma rede que a orienta e suporta num mercado de trabalho tão escasso como incerto. Só conjuntamente, criando parcerias, se pode projectar para uma educação/formação de referência que a região (deprimida e desqualificada) tanto reclama.

Perante estes pressupostos, a escola enquanto comunidade educativa, cumprirá melhor a sua função que é a formação de cidadãos e profissionais (numa perspectiva de educação ao longo da vida) bem inseridos numa sociedade global.

Limitações do estudo

Uma das maiores limitações do estudo relaciona-se com a abrangência dos objectivos estipulados, os quais poderiam abarcar também uma análise qualitativa aprofundada.

As características e tamanho da amostra, associadas à metodologia quantitativa descritiva, permite-nos afirmar que possui apenas validade interna.

Os instrumentos metodológicos foram pré-validados, mas não se estudaram todos os cursos e incidiu-se apenas numa escola e nos diplomados temporalmente definidos que não representam mais que uma visão parcelar da realidade das escolas profissionais. O mesmo se aplica às entidades empregadoras, não se devendo extrapolar para outros contextos.

Gostaríamos que este estudo não estivesse acabado. As inquietações e aprendizagens suscitadas exigem que lhe demos utilidade e consequência.

Sugestões para futuras investigações

A problemática em estudo e as diferentes perspectivas de abordagem merecem estudos complementares com alcance mais longitudinal e aprofundado.

Maior alcance para abranger mais escolas congéneres, com triangulação da metodologia quantitativa e qualitativa, validando externamente o estudo.

Para além da maior abrangência do estudo, afigura-se interessante estudar a importância dos estágios transnacionais para o desenvolvimento dos jovens a nível cultural, social e profissional.

Sabendo-se que muitos diplomados com cursos profissionais prosseguem directamente para o ensino superior, seria interessante estudar que reforço de competências científicas deveriam ser exigidas previamente a estes jovens para prosseguirem estudos, com maior possibilidade de sucesso.

Seria importante investigar a necessidade de implementar novos modelos de formação contínua de professores vocacionando-os para novas aprendizagens e competências.

Pode ser de interesse investigar se a repartição do horário dos professores do ensino profissional entre a escola e as empresas com acompanhamento de projectos, seria mais vantajoso relativamente ao modelo actual de fechamento semanal na escola.

Poderia ser interessante estudar-se se medidas de discriminação positiva (fiscais e outras) que favoreçam as empresas integradoras de alunos em estágio se reflectiriam no desenvolvimento de melhores competências e consequente inserção dos estagiários.

Seria interessante estudarem-se os possíveis prejuízos para o país tal como para os jovens, decorrentes do facto destes exercerem actividade profissional sem qualquer diploma qualificante.

As questões propostas para estudo remetem-nos, na sua generalidade, para o papel da escola e do contexto de trabalho e actividade profissional na construção de competências facilitadoras da inserção socioprofissional.

BIBLIOGRAFIA

Alcoforado, J. L. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação)*. Univesidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Alcoforado, J. L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação)*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Almeida, A. J. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Revista de Ciências da Educação N.º 2*, 51-58.

Alves, M. d. (2004). *A Aprendizagem/Formação Profissional Global e o desenvolvimento de Competências no contexto da Aprendizagem - Formação Profissional Inicial em Alternância. Um estudo de caso. (Dissertação para o grau de Mestre em Ciências do Trabalho)*. Lisboa: ISCTE.

Alves, N. (2008). *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: Educa - Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Antunes, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In S. R. Stoer, L. Cortezão, & J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação" da Crise* (pp. 163-208). Porto: Edições Afrontamento.

Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos. O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho (Tese. de Doutoramento policop.).

Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica Nos Anos 90*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J., & Fonseca, A. M. (2007). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho: A expressão de uma outra sociedade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barreto, G. (1997). *A Situação Social em Portugal: 1960-1995. (3ª ed.)*. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Bertrand, I., & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas*. . Porto: Edições Asa.

Bunk, G. P. (1994). Competências na Formação Profissional Inicial e Contínua na RFA. *Formação profissional, 1/1994*, 8-14.

Canavarro, J. M. (2004). *Plano Nacional de Prevenção e Abandono Escolar*. Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho: Lisboa.

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carneiro, R. (1996). A evolução da economia e do emprego: Novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do séc. XXI. In *A educação do futuro, o futuro da educação* (pp. 37-62). Porto: Edições Asa.

Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem (2ª ed.)*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21 (2ª ed.)*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carvalho, A. D., Almeida, L. S., Afonso, M., & Araújo, E. (1993). *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. D., Almeida, L. S., Afonso, M., & Araújo, E. (1993). *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. (1998). *Da Escola ao Mundo do Trabalho: Uma Passagem Incerta*. Lisboa: IIE/ME.

Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal. Da Fundação da Nacionalidade até ao fim do regime Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar Por Projectos em Educação*. Porto: Porto Editora.

Crahay, M. (2002). *Poderá a Escola ser justa e eficaz*. Lisboa: Instituto Piaget.

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (2005). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.

DRAPN. (2007). *Programa de Desenvolvimento Rural: Região Norte*. Mirandela: DRAPN.

Europeias, C. d. (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas: CCE.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1983). *O Inquérito- Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editora.

Grácio, S. (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Lessar-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

- Marques, A. P. (2006). *Entre o diploma e o Emprego: A Inserção Profissional de Jovens Engenheiros*. Porto: Edições Afrontamento.
- Martins, A. M., Arroiteia, J. C., & Gonçalves, M. M. (2002). *Sistemas de (des) emprego: trajectórias de inserção*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (2006). *Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., Franco, M. L., Dias, C., Novaes, G., & Sousa, C. P. (2004). *Ensino Técnico em Portugal e no Brasil: Uma perspectiva da realidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pardal, L., Ventura, A., & Dias, C. (2003). *O Ensino Técnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Parente, C. (2008). *Competências: formar e Gerir Pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Patrício(Org.), M. F. (2006). *A Educação e Formação Profissional. As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Edições Asa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rosas, F., & Brito, J. M. (1996). *Dicionário da História do Estado Novo. Vol.I*. Venda-Nova: Bertrand Editora.
- Sellin, B. (2000). *European Trends in the Development of Occupations and Qualifications. Vol. III. s/l: CEDEFOP*.

- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Suleman, F. (2003). *A Produção e Valorização das Competências no Mercado de Trabalho: Das abordagens neo-clássicas à economia das convenções*. ISCTE: Lisboa.
- Tedesco, J. C. (2000). *O Novo Pacto Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação. 3ª Ed.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vernières, M. (1998). *Formation Emploi: Enjeu Économique et Social*. Paris: Editions Cujas.

ANEXOS

ANEXO1 (QUESTIONÁRIO A DIPLOMADOS)

Este questionário integra-se num trabalho de investigação inserido numa Dissertação de Mestrado sobre o Ensino Profissional. Estudam-se as competências mais valorizadas e adquiridas, a formação em contexto de trabalho, a transição para a vida activa e a inserção profissional dos diplomados pelos cursos Técnico de Produção Vegetal, Produção Animal, Gestão Agrícola e Produção Agrária da Escola Profissional da qual é diplomado(a).

A sua opinião é importante, revelando-se fundamental para percebermos melhor as dinâmicas de formação/inserção e trajecto profissional dos diplomados, ajudando-nos a (re)pensar os processos e as necessidades de ajuda.

Peço o favor de responder de forma consciente e sincera às questões. Os dados fornecidos têm interesse estritamente científico, garantindo-se total anonimato e confidencialidade das respostas.

1- Caracterização geral

Nome(Facultativo) _____

Idade _____ Telefone _____ Telemóvel _____ E-Mail _____

Sexo

Masculino

Feminino

Estado Civil

Solteiro

Casado

Divorciado/Separado

Outra situação. Qual? _____

Tem filhos(as)? _____ Sim _____ Não

Se sim, quantos? 0 a 2 _____; 2 a 4 _____; > a 4 _____

Indique as habilitações escolares completas do seu cônjuge e dos seus pais:

	<ao 6.º ano	6.º ao 9.º ano	9.º ano	Secundário	Superior
Cônjuge					
Pai					
Mãe					

Indique as profissões do seu cônjuge e dos seus pais:

	Profissão
Cônjuge	
Pai	
Mãe	

Diplomado pelo Curso Profissional	<input type="checkbox"/>	Técnico de Produção Vegetal
	<input type="checkbox"/>	Técnico de Produção Animal
	<input type="checkbox"/>	Técnico de Gestão Agrícola
	<input type="checkbox"/>	Técnico de Produção Agrária

Ano(s) em que realizou a Formação em Contexto de Trabalho

Ano em que concluiu o Curso Profissional _____

2- Transição da conclusão do curso para o trabalho

a) Após a conclusão do curso profissional:

<input type="checkbox"/>	Prosseguiu estudos
<input type="checkbox"/>	Fez estágio profissional
<input type="checkbox"/>	Iniciou actividade profissional
<input type="checkbox"/>	Sem actividade no primeiro ano após conclusão do curso.

a.1) Se prosseguiu estudos:

<input type="checkbox"/>	Em curso da mesma área profissional.
<input type="checkbox"/>	Em curso de outra área.

a.2) Se fez estágio profissional remunerado (Indique apenas uma opção)

<input type="checkbox"/>	No âmbito do curso
<input type="checkbox"/>	No âmbito do curso no local onde realizou a FCT
<input type="checkbox"/>	Fora do âmbito do curso
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Com funções no âmbito do curso
<input type="checkbox"/>	Com funções no âmbito do curso e da FCT
<input type="checkbox"/>	Com funções fora do âmbito do curso

a.3) Se iniciou actividade profissional

b) Indique a importância dos conhecimentos adquiridos na escola para a sua vida académica e/ou profissional:

<input type="checkbox"/>	Nada importante
<input type="checkbox"/>	Importante

<input type="checkbox"/>	Pouco importante
<input type="checkbox"/>	Muito importante

c) Indique a importância dos conhecimentos adquiridos na FCT para a sua vida académica e/ou profissional

<input type="checkbox"/>	Nada importante
<input type="checkbox"/>	Importante

<input type="checkbox"/>	Pouco importante
<input type="checkbox"/>	Muito importante

d) Se iniciou actividade profissional, no primeiro ano após concluir o curso, que tipo de contrato assinou?

<input type="checkbox"/>	A termo certo
<input type="checkbox"/>	Sem termo
<input type="checkbox"/>	Outra

Duração do contrato? _____

<input type="checkbox"/>	Por conta própria
--------------------------	-------------------

Qual? _____

e) Após a conclusão do curso, quanto tempo esperou ter uma actividade remunerada?

_____ meses

_____ anos

Continua à procura de trabalho?

<input type="checkbox"/>	Sim
--------------------------	-----

<input type="checkbox"/>	Não
--------------------------	-----

f) Quantas vezes mudou de trabalho desde o final do curso profissional? _____

3. Situação Profissional Actual

3.1- Relação profissional actual

Trabalho por conta própria	<input type="checkbox"/>
Trabalho por conta própria (empregador)	<input type="checkbox"/>
Trabalho por conta de outrem	<input type="checkbox"/>
Situação mista	<input type="checkbox"/>
Desempregado	<input type="checkbox"/>

Outra situação. Qual? _____

3.2- Que contrato de trabalho tem actualmente?

A termo certo	<input type="checkbox"/>	Quanto tempo? _____
Sem Termo	<input type="checkbox"/>	
Outra situação.	<input type="checkbox"/>	Qual? _____

3.3- No caso de trabalhar por conta de outrem, indique como obteve o seu actual emprego.

Através de relações pessoais (amigos ou conhecidos)	<input type="checkbox"/>
Através de relações familiares	<input type="checkbox"/>
Através do apoio de professores individualmente	<input type="checkbox"/>
Através da escola profissional	<input type="checkbox"/>
Resposta a anúncios	<input type="checkbox"/>
Candidatura pessoal espontânea	<input type="checkbox"/>

Outra(s) situação(ões). Qual ou quais? _____

3.4- Indique quais as principais actividades desenvolvidas no âmbito das suas funções:

3.5- Tipo de Instituição

Empresa Privada IPSS Administração Pública
Associação/cooperativa Outra Qual? _____

g) Dimensão da empresa

<input type="checkbox"/>	Menos de cinco trabalhadores	<input type="checkbox"/>	Cinco a dez trabalhadores
<input type="checkbox"/>	Onze a vinte trabalhadores	<input type="checkbox"/>	Vinte a cinquenta trabalhadores
<input type="checkbox"/>	Mais de cinquenta trabalhadores		

h) Localização da Empresa/Instituição

Concelho _____

i) Tem trabalhadores sob a sua responsabilidade

Não Sim Quantos? _____

j) Indique, por favor, qual é o valor médio do seu salário/rendimento mensal líquido

Menos de 500 euros Entre 500 e 999 euros Entre 1000 e 1499 euros
Entre 1500 e 2000 euros Acima de 2000 euros

k) Se estiver desempregado, tendo tido empregos anteriores ou experiências profissionais remuneradas.

Quais as razões que contribuíram para esta situação de desemprego?

Fim de contrato a termo	<input type="checkbox"/>	Despedimento voluntário	<input type="checkbox"/>
Despedimento involuntário	<input type="checkbox"/>	Falência/Despedimento colectivo	<input type="checkbox"/>
Doença	<input type="checkbox"/>	Outra	<input type="checkbox"/>

4. Formação Contínua

a) Já frequentou cursos e acções de formação especializadas?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

b) Tipo de Formação

Mestrado	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
Especialização(ões)	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
Cursos de Formação	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
Seminários/Congressos	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não

c) Sente necessidade de frequentar acções de formação?

<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Sim
--------------------------	-----	--------------------------	-----

Se sim em que áreas?	Produção Animal	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
	Produção Vegetal	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
	Marketing e Comercialização	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
	Novas Tec. de Com. e Inform.	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
	Outra(s)	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não

Se sim, quais? _____

4. Opinião geral do curso profissional e da profissão

a) Que opinião tem do curso profissional que concluiu na EPADRCM?

Má Medíocre Razoável Boa Muito boa Excelente

b) Como avalia o contributo do Curso para o seu percurso profissional?

Irrelevante Pouco significativo Muito significativo Fundamental

c) Como avalia o Contributo da Formação em Contexto de Trabalho para o seu percurso profissional?

Irrelevante Pouco significativo Muito significativo Fundamental

d) Como se sente em relação ao seu percurso profissional

Completamente insatisfeito	<input type="checkbox"/>	Relativamente insatisfeito	<input type="checkbox"/>
Relativamente satisfeito	<input type="checkbox"/>	Completamente satisfeito	<input type="checkbox"/>

e) Como avalia a sua situação profissional actual

Muito Insatisfatória	<input type="checkbox"/>	Pouco Satisfatória	<input type="checkbox"/>
Satisfatória	<input type="checkbox"/>	Muito Satisfatória	<input type="checkbox"/>

f) Faz parte dos seus planos mudar de emprego?

Não

Sim Que razão justifica essa vontade? (escolha apenas a mais importante)

Familiares	<input type="checkbox"/>	Salariais	<input type="checkbox"/>
Promoção	<input type="checkbox"/>	Mudar de região	<input type="checkbox"/>
Poucas perspectivas profissionais	<input type="checkbox"/>		
Procura de trabalho mais atractivo	<input type="checkbox"/>		
Encontrar 2.º emprego para incrementar salário	<input type="checkbox"/>		

g) Como Vê o seu futuro profissional no final dos próximos cinco anos

Muito pior Pior Melhor Muito melhor

h) Qual a sua maior ambição em termos profissionais?

i) Como gostaria de ser lembrado, em termos profissionais?

j) Qual a sua opinião geral sobre a valorização social e prestígio da sua Profissão

Muito Má Má Razoável Boa Muito Boa

5. Na tabela abaixo vai encontrar uma lista de competências relacionadas com um(a) diplomado(a) com os Cursos Profissionais Nível III (Técnico de Produção Vegetal, Técnico de Produção Animal, Técnico de Gestão Agrícola e Técnico de Produção Agrária). Pedimos-lhe que nos dê a sua opinião, sobre o desenvolvimento dessas competências e dos respectivos níveis, ao longo dos respectivos cursos, da Formação em Contexto de Trabalho e da actividade profissional. Utilize os seguintes níveis:

0-não houve oportunidade de desenvolver; 1- desenvolvida apenas muito parcialmente; 2- desenvolvida, mas necessita ainda de apoio; 3- desenvolvida de forma perfeitamente autónoma; 4- claramente desenvolvida e capaz de contribuir para o desenvolvimento noutras pessoas ou contextos.

Competências	Curso Profissional	Form.Contexto de Trabalho	Actividade Profissional
1. Comunicar correctamente em português.			
2. Comunicar correctamente em pelo menos uma língua estrangeira.			
3. Saber escutar e expressar opiniões com flexibilidade.			
4. Disponibilidade para uma aprendizagem proactiva, autónoma e permanente.			
5. Abertura para novas experiências, ideias, culturas e tecnologias.			
6. Capacidade para pesquisar, reflectir e avaliar criticamente a informação.			
7. Saber adequar a informação, obtida por diferentes fontes e suportes, adequando-a a situações concretas.			
8. Possuir sentido de responsabilidade pessoal e colectiva.			
9. Saber cooperar, ter espírito de solidariedade e capacidade de resolução de problemas.			

Competências	Curso Profissional	Form.Contexto de Trabalho	Actividade Profissional
10. Trabalhar bem em equipa com sentido ético e de justiça, com contributos significativos para o ambiente e saúde pública.			
11. Apresentar espírito empreendedor, com disponibilidade para inovar e correr riscos calculados.			
12. Envolver-se com os valores, objectivos e resultados da empresa/organização.			
13. Possuir responsabilidade pessoal e colectiva.			
14. Utilizar e manipular, com rigor técnico, aplicações informáticas nas diferentes vertentes de pesquisa, comunicação, investigação e produção de conteúdos e relatórios.			
15. Saber potencializar o software adequado para situações novas e concretas.			
16. Liderar o planeamento, implementação e execução das operações inerentes às diversas actividades agro-pecuárias.			
17. Adequar bem os meios técnicos, humanos e materiais necessários à execução das actividades agro-pecuárias.			
18. Orientar correctamente operações tecnológicas na obtenção de produções (transformadas ou não) no sector agro-pecuário.			
19. Saber produzir com respeito pelo ambiente, bem-estar animal e a qualidade e segurança alimentar.			

Competências	Curso Profissional	Form.Contexto de Trabalho	Actividade Profissional
20. Saber produzir respeitando as normas de higiene e segurança no trabalho.			
21. Utilizar correcta e racionalmente os factores de produção, recursos naturais e equipamentos agro-pecuários.			
22. Maximizar os resultados/objectivos da empresa em condições de equilíbrio agro-ambiental.			
23. Ter capacidade para intervir ao nível da estrutura e actividade da empresa tornando-a competitiva no respectivo sector.			
24. Possuir conhecimento actualizado dos apoios nacionais e comunitários, mecanismos de regulação dos mercados e formação dos preços.			
25. Promover uma gestão empresarial aberta e inovadora, permitindo uma adaptação permanente a novas condições técnicas e de mercado e às transformações socioeconómicas.			
26. Fomentar soluções associativas, favoráveis à criação de escala e racionalização de recursos.			

Gostaríamos agora de saber a forma como avalia o funcionamento e o impacto da Formação em Contexto de Trabalho (FCT).

Em baixo encontra um conjunto de afirmações sobre as quais gostaríamos de obter a sua posição. Leia cada afirmação e indique em que medida concorda ou discorda dela. Para isso, assinale com um círculo o número que corresponde à sua resposta, de acordo com a escala que se segue.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Ligeiramente	Concordo Ligeiramente	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5	6

	1	2	3	4	5	6
1. Os propósitos e os objectivos da FCT estavam definidos de forma clara.						
2. As instituições onde a decorreu a FCT eram adequadas.						
3. O espaço temporal em que a FCT decorreu foi o adequado.						
4. A realização da FCT por períodos (semanas) durante os 2 últimos anos lectivos, intercalados com as aulas em escola, apresenta vantagens relativamente ao um período contínuo no final das disciplinas da componente curricular.						
5. As actividades envolvidas na FCT eram adequadas à preparação para o exercício da profissão.						
6. A orientação e o acompanhamento pelos(as) monitores(as) na empresa/instituição foram apropriados.						
7. Houve um acompanhamento apropriado por parte da escola profissional.						
8. A coordenação da FCT representou, para mim, um importante espaço de aprendizagem e desenvolvimento.						
9. Existiu uma boa articulação entre a coordenação da escola e a orientação da instituição onde decorreu a FCT.						
10. As aprendizagens adquiridas na escola preparam-me previamente de forma adequada para as exigências da FCT.						
11. A FCT foi um importante complemento para o curso.						
12. Foi durante a FCT que me apercebi da importância das disciplinas tidas no curso.						
13. Senti dificuldade em articular os conhecimentos teóricos aprendidos na escola e a minha prática na FCT.						

	1	2	3	4	5	6
14. As empresas/instituições levaram em devida consideração as actividades realizadas na FCT.						
15. Foi proporcionada uma verdadeira integração na orgânica do trabalho da instituição.						
16. As actividades da FCT foram definidas em função das necessidades da instituição.						
17. As actividades da FCT foram definidas em função das necessidades do fomento.						
18. Senti-me verdadeiramente envolvido com as actividades da FCT.						
19. A(s) instituição(ões) de acolhimento da FCT possuía(m) dimensão adequada a uma compreensão da amplitude da actividade profissional.						
20. A(s) instituição(ões) de acolhimento proporcionou(aram) um contacto com a complexidade do mundo do trabalho.						
21. A formação inicial, obtida na escola, proporcionou conhecimentos básicos e fundamentais para o exercício da profissão.						
22. A formação inicial, obtida na escola, permitiu-me conhecimentos básicos e fundamentais para uma adaptação adequada às alterações que envolvem as actividades profissionais.						
23. A FCT permitiu-me desenvolver e/ou consolidar competências fundamentais ao meu futuro profissional.						
24. A FCT permitiu-me a identificação dos principais serviços e funcionamento da(s) instituição(ões).						
25. As minhas experiências de FCT foram suficientemente variadas, preparando-me para os desafios da profissão.						
26. As actividades desenvolvidas na FCT atenuaram o impacto da passagem da escola para a vida activa.						
27. A FCT facilitou a adaptação a uma cultura de trabalho.						
28. O desenvolvimento da FCT permitiu responder às necessidades de recursos humanos apresentadas pelas empresas/instituições formadoras.						
29. No desenrolar da FCT contribuí com ideias e projectos novos para a(s) instituição(ões).						
30. A FCT foi determinante para conseguir trabalho na área de formação do curso.						
31. A FCT mostrou uma realidade profissional completamente diferente do sugerido ao longo do curso.						
32. A FCT exigiu competências que a parte curricular do curso me não proporcionou.						

Melhor aspecto da FCT a realçar

Pior aspecto da FCT a merecer correcção

Outros aspectos que possam melhorar a adequação da FCT

ANEXO 2 (QUESTIONARIO A EMPREGADORES)

Este questionário integra-se num trabalho de investigação inserido numa Dissertação de Mestrado sobre o Ensino Profissional. Estudam-se as competências mais valorizadas e adquiridas, a formação em contexto de trabalho, a transição para a vida activa e a inserção profissional dos diplomados pelos cursos Técnico de Produção Vegetal, Produção Animal, Gestão Agrícola e Produção Agrária, leccionados numa Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural.

Conseguir trabalho para o maior número de pessoas é um objectivo fundamental de qualquer sociedade contemporânea. Para isso e para que a escola cumpra eficazmente a sua função, é importante sabermos que trabalhadores querem as empresas.

Peço o favor de responder às questões de acordo com a sua melhor opinião. Os dados fornecidos têm interesse estritamente científico, garantindo-se total anonimato e confidencialidade das respostas.

1. Caracterização da empresa/Instituição.

Natureza Jurídica _____

Actividade Principal _____

Outras actividades _____

Nº de Trabalhadores	% Contratos termo certo	% Contratos sem termo

Localização geográfica (Distrito/Concelho) _____

Pessoa que responde: Cargo/Função _____

Idade _____ Sexo _____

Habilitações _____

2. Competências mais valorizadas pelos empregadores

Na tabela abaixo vai encontrar uma lista de competências relacionadas com um(a) diplomado(a) com os Cursos Profissionais Nível III (Técnico de Produção Vegetal, Técnico de Produção Animal, Técnico de Gestão Agrícola e Técnico de Produção Agrária)

leccionados nas Escolas Profissionais de Agricultura. Pedimos-lhe que nos dê a sua opinião, sobre as competências que mais valoriza nestes técnicos.

2.1. Segue-se uma lista de 23 competências. Classifique-as de 1 a 5, colocando círculo no local respectivo, de acordo com a opção e a escala seguinte:

Fundamental	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Dispensável
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Comunicar correctamente em português.					
2. Comunicar correctamente em pelo menos uma língua estrangeira.					
3. Saber escutar e expressar opiniões com flexibilidade.					
4. Disponibilidade para uma aprendizagem proactiva, autónoma e permanente.					
5. Abertura para novas experiências, ideias, culturas e tecnologias.					
6. Capacidade para pesquisar, reflectir e avaliar criticamente a informação.					
7. Saber adequar a informação, obtida por diferentes fontes e suportes, adequando-a a situações concretas.					
8. Possuir sentido de responsabilidade pessoal e colectiva.					
9. Saber cooperar, ter espírito de solidariedade e capacidade de resolução de problemas.					
10. Trabalhar bem em equipa com sentido ético e de justiça.					
11. Apresentar espírito empreendedor, com disponibilidade para inovar e correr riscos calculados.					
12. Envolver-se positivamente com os valores, objectivos e cultura da empresa.					
13. Utilizar e manipular, com rigor técnico, aplicações informáticas nas diferentes vertentes de pesquisa, comunicação, investigação e produção de conteúdos e relatórios.					
14. Saber potencializar o software adequado para situações novas e concretas.					

	1	2	3	4	5
15. Liderar o planeamento, implementação e execução das operações inerentes às diversas actividades agro-pecuárias.					
16. Adequar bem os meios técnicos, humanos e materiais necessários à execução das actividades agro-pecuárias.					
17. Orientar correctamente operações tecnológicas na obtenção de produções (transformadas ou não) no sector agro-pecuário.					
18. Saber produzir com respeito pelo ambiente, normas de higiene e segurança no trabalho, bem-estar animal e de qualidade e segurança alimentar.					
19. Utilizar correcta e racionalmente os factores de produção, recursos naturais e equipamentos agro-pecuários.					
20. Maximizar os resultados/objectivos da empresa em condições de equilíbrio agro-ambiental.					
21. Ter capacidade para intervir ao nível da estrutura e actividade da empresa tornando-a competitiva no respectivo sector.					
22. Possuir conhecimento actualizado dos apoios nacionais e comunitários, mecanismos de regulação dos mercados e formação dos preços.					
23. Promover uma gestão empresarial aberta e inovadora, permitindo uma adaptação permanente a novas condições técnicas e de mercado e às transformações socioeconómicas.					
24. Fomentar soluções associativas, favoráveis à criação de escala e racionalização de recursos.					

2.2. Indique o grau de importância dos estagiários para a prossecução dos resultados da empresa

	Nada importante		Pouco importante
	Importante		Muito importante

Porquê? _____

2.3. Para além das competências abordadas em 2.1, indique outras que valoriza no processo de recrutamento e contratação de diplomados com estes cursos profissionais

2.4. Caso seja empregador destes diplomados e/ou ter recebido formandos em estágio (Formação em Contexto de Trabalho) indique as principais inadequações ou lacunas encontradas.

2.5. Apresente sugestões, que no seu entendimento, são conducentes a uma FCT mais produtiva para a organização e o formando
