

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**OLHARES SOBRE A ESCOLA  
PERCEÇÕES E EXPETATIVAS DE ALUNOS E  
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

**HERMANO OLIVEIRA**

**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO  
E GESTÃO EDUCACIONAL**

**2017**

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**OLHARES SOBRE A ESCOLA  
PERCEÇÕES E EXPETATIVAS DE ALUNOS E  
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

**HERMANO OLIVEIRA**

**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**E GESTÃO EDUCACIONAL**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ORIENTADA PELA  
PROFESSORA DOUTORA FILOMENA AMADOR**

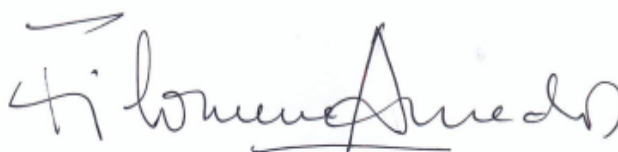
**2017**

## DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

### DECLARAÇÃO

Maria Filomena Madeira Ferreira Amador, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Ensino a Distância aceita orientar a dissertação de mestrado de Hermano Manuel Monteiro de Oliveira, como o título: “As percepções dos alunos sobre a missão e função da escola: um estudo numa escola do concelho de Angra do Heroísmo”, a realizar no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Escolar.

Lisboa, 29 de outubro de 2014

A handwritten signature in black ink, reading "Filomena Amador". The signature is written in a cursive style with a horizontal line underneath the name.

Filomena Amador  
Professora Auxiliar com Agregação

## RESUMO

Esta dissertação incide na auscultação das vozes dos alunos e seus pais/encarregados de educação acerca das suas perceções sobre o seu percurso escolar e expetativas relacionadas com o futuro ciclo de ensino. Trata-se de um estudo de caso, de natureza descritivo e interpretativo, realizado numa escola que leciona o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, localizada em Angra do Heroísmo, na Região Autónoma dos Açores.

Partindo da análise da evolução curricular do 3.º ciclo do ensino básico nas últimas décadas, observamos igualmente a situação açoriana, comparando os resultados educativos regionais com os nacionais. Seguidamente, analisamos propostas internacionais e nacionais sobre a implementação nos sistemas educativos das competências para o século XXI.

As entrevistas realizadas com os alunos e os seus pais/encarregados de educação revelam uma sintonia nas opiniões em muitos dos assuntos abordados. Foi também efetuada uma entrevista ao presidente do Conselho Pedagógico, para entender a atuação escolar nas áreas específicas de intervenção.

Quanto à função da escola, consideram que deveria estar mais próxima do mercado de trabalho, de modo a promover uma melhor inserção futura dos alunos na vida ativa. Os dados apontam também que os alunos não se sentem realizados com as metodologias adotadas em sala de aula, pois consideram-nas demasiado centradas no professor, podendo aí ser encontrada a razão das afirmações feitas pelos próprios e pelos seus pais/encarregados de educação sobre as suas características enquanto estudantes.

Sobre as suas expetativas futuras, os entrevistados tencionam prosseguir estudos nos cursos científico-humanísticos, denotando desconhecimento sobre outras alternativas formativas. Por último, os participantes concordam com a alteração legislativa da idade limite de frequência obrigatória escolar, apesar de apontarem alguns aspetos a considerar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino básico; Competências do século XXI; Alunos; Pais/Encarregados de educação.

## ABSTRACT

This dissertation focuses on the scrutiny of students' and their parents'/guardians' voices about their perceptions on their educational path and their expectations concerning the next level of education. It is a case study, descriptive and interpretative by nature, conducted in a school that teaches lower secondary and secondary education, located in Angra do Heroísmo, in the Autonomous Region of the Azores.

Starting with the analysis of the lower secondary education curricular evolution in the past decades, we also look into the Azorean situation, comparing the regional educational results with the national ones. Subsequently, we review international and national proposals on the implementation of the XXI century competencies.

The interviews conducted with the students and their parents/guardians reveal an alignment in their opinions in many of the topics discussed. An interview with the Pedagogical Council President was also done to understand the school's performance in the specific areas of intervention.

In terms of the school's purpose, it is considered that it should be closer to the job market, so as to promote a better future integration of students in the working life. The data also points out that the students don't feel fulfilled with the implemented classroom methodologies, because they view them as too teacher-centred, which may be the reason for the students' and their parents'/guardians' statements on their main features as students.

On their future expectations, the interviewees plan to pursue studies attending scientific-humanistic courses in secondary education, displaying a lack of knowledge about alternative formative offers. Lastly, the participants agree with the legislative amendment on the upper limit of compulsory school age, although they point out some aspects to should be considered.

**KEY WORDS:** Basic education; XXI century competencies; Students; Parents/guardians.

## DEDICATÓRIA

*Às minhas luzes:*

*Beta,  
Constança, Alice*

*pela paciência, compreensão e apoio  
por serem... tudo*

## AGRADECIMENTOS

*Enquanto os rios correrem para o mar,  
os montes fizerem sombra aos vales  
e as estrelas fulgirem no firmamento,  
deve durar a recordação do benefício recebido  
na mente do homem reconhecido.*

*Virgílio*

Aos alunos e encarregados de educação participantes neste trabalho,  
pela disponibilidade e colaboração demonstrada

À minha orientadora, professora doutora Filomena Amador,  
pelo constante incentivo, paciência e confiança que, um dia, este dia chegaria

À nossa Escola, seus órgãos de gestão e aos meus colegas,  
pela ajuda, compreensão e disponibilidade

Aos meus amigos,  
por me ajudarem, tantas vezes, a “desligar” das pressões

Aos meus pais e irmão,  
por estarem sempre comigo

## ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA .....	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT .....	IV
DEDICATÓRIA .....	V
AGRADECIMENTOS .....	VI
ÍNDICE DE TABELAS .....	X
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XI
SIGLAS E ACRÓNIMOS UTILIZADOS.....	XII
Capítulo I – Introdução – .....	1
1.1 – O problema.....	2
1.2 – Questões de partida .....	4
1.3 – Objetivos do estudo.....	5
1.4 – Organização do estudo .....	6
Capítulo II – Enquadramento teórico-conceitual – .....	7
2.1 – O 3.º ciclo do ensino básico .....	8
2.1.1 – Evolução curricular do 3.º ciclo do ensino básico.....	11
2.1.2 – Organização curricular vigente.....	16
2.1.3 – A situação na Região Autónoma dos Açores .....	22
2.1.4 – Análise estatística .....	29
2.2 – As competências para o século XXI.....	38
2.2.1 – As propostas de estudos internacionais .....	41
□ <i>Educação: Um tesouro a descobrir</i> .....	41
□ <i>Projeto DeSeCo</i> .....	44
□ <i>Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida - Quadro de referências europeu</i> .....	47
2.2.2 – A contribuição portuguesa .....	53
□ <i>Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI</i> .....	53
□ <i>Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais</i> .....	56
□ <i>Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores</i> .....	59

Capítulo III – Metodologia de investigação – .....	63
3.1 – Opções metodológicas .....	64
3.2 – Técnicas de recolha de dados .....	69
3.2.1 – Entrevista.....	70
3.3 – Técnica de tratamento da informação .....	72
3.4 – Fases da recolha de dados .....	74
3.4.1 – Etapas preparatórias.....	74
3.4.2 – A amostra .....	76
3.4.3 – O momento da entrevista.....	79
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados – .....	81
4.1 – Análise das entrevistas a alunos .....	83
4.1.1 – Categoria de análise – Perceções sobre o percurso escolar.....	83
a) Subcategoria de análise – A missão da escola.....	84
b) Subcategoria de análise – Atividades escolares e extracurriculares.....	91
c) Subcategoria de análise – Autocaraterização dos alunos .....	98
4.1.2 – Categoria de análise – Expetativas sobre percurso escolar .....	105
a) Subcategoria de análise – Alteração da escolaridade obrigatória .....	105
b) Subcategoria de análise – Expetativas a curto prazo .....	108
c) Subcategoria de análise – Escolha formativa dos alunos.....	112
d) Subcategoria de análise – Competências valorizadas .....	119
4.2 – Análise das entrevistas a encarregados de educação.....	127
4.2.1 – Categoria de análise – Perceções sobre o percurso escolar.....	127
a) Subcategoria de análise – A missão da escola.....	128
b) Subcategoria de análise – Caraterização do educando.....	133
4.2.2. Categoria de análise – Expetativas sobre percurso escolar .....	139
a) Subcategoria de análise – Alteração da escolaridade obrigatória .....	139
b) Subcategoria de análise – Escolha formativa dos educandos .....	144
c) Subcategoria de análise – Competências valorizadas .....	150

4.3 – Cruzamento dos dados das entrevistas a alunos e encarregados de educação .....	157
4.3.1 – Dados referentes à categoria de análise: Percepções sobre o percurso escolar	157
4.3.2 – Dados referentes à categoria de análise: Expetativas sobre percurso escolar	160
4.4 – Análise da entrevista ao Presidente do Conselho Pedagógico / Coordenador do Projeto Educativo de Escola.....	167
4.4.1 – Categoria de análise – Áreas específicas de intervenção do Projeto Educativo de Escola.....	168
a) Subcategoria de análise – Melhoria das aprendizagens .....	168
b) Subcategoria de análise – Promoção de atitudes e valores .....	171
c) Subcategoria de análise – Dignificação do trabalho docente.....	175
d) Subcategoria de análise – Consolidação de um ambiente de escola propício ao trabalho colaborativo e à interação com a comunidade envolvente .....	177
Capítulo V – Conclusões – .....	179
5.1. – Conclusões .....	180
5.2. – Limitações do estudo e propostas para estudos futuros .....	186
Referências bibliográficas.....	187
Referências legislativas.....	193
Anexos .....	197
Anexo I - Guião de entrevista semiestruturada a alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade.....	198
Anexo II - Guião de entrevista semiestruturada a encarregados de educação de alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade.....	201
Anexo III - Guião de entrevista semiestruturada ao Presidente do Conselho Pedagógico / Coordenador do Projeto Educativo de Escola.....	203
Anexo IV - Pedido de autorização para desenvolvimento de Projeto de Investigação: Escola .....	205
Anexo V - Pedido para participação e de autorização para participação em Projeto de Investigação: Encarregado de Educação .....	206
Anexo VI - Pedido para participação em Projeto de Investigação: Aluno.....	207

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 2. 1: Organização do sistema educativo português .....	10
Tabela 2. 2: Plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto).....	12
Tabela 2. 3: Desenho curricular do 3.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro) .....	144
Tabela 2. 4: Plano de estudos do 3.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).....	18
Tabela 2. 5: Matriz curricular dos cursos vocacionais (Portaria n.º 341/2015, de 9 de setembro) .....	21
Tabela 2. 6: Matriz curricular do 3.º ciclo (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/a, de 24 de junho) .....	24
Tabela 2. 7: Matriz curricular do PROFIJ: nível II tipo 2 e 3 (Portaria n.º 52/2016, de 16 de junho).....	26
Tabela 2. 8: Matriz curricular dos cursos de formação vocacional (Despacho Normativo n.º 12/2014, de 5 de maio) .....	27
Tabela 3. 1: Características dos paradigmas qualitativo e quantitativo .....	68
Tabela 4. 1: Categorias e subcategorias de análise das entrevistas a alunos.....	83
Tabela 4. 2: Categorias e subcategorias das entrevistas a encarregados de educação .....	127
Tabela 4. 3: Categorias e subcategorias de análise da entrevista a Presidente do Conselho Pedagógico / Coordenador do Projeto Educativo de Escola .....	167

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2. 1 – Alunos matriculados no ensino básico: Portugal (2005/06 – 2014/2015)....	30
Gráfico 2. 2 – Alunos matriculados no ensino básico: R. A. Açores (2005/06 – 2014-15).	30
Gráfico 2. 3 – Taxa de escolarização por idade: Portugal (2014/15).....	31
Gráfico 2. 4 – Taxa de escolarização por idade: R. A. Açores (2012/13).....	32
Gráfico 2. 5 - Taxa de retenção e desistência no ensino básico regular, por ciclo e ano de escolaridade: Portugal (2005/06 – 2014/15).....	33
Gráfico 2. 6 - Taxa de retenção e desistência no ensino básico, por ciclo e ano de escolaridade... ..	33
Gráfico 2. 7 - Taxa de abandono escolar: Continente e R. A. Açores (1991; 2001 e 2011).....	34
Gráfico 2. 8 - Taxa de transição no 3.º ciclo: Continente e R. A. Açores (2011/12 - 2012/13) .....	35
Gráfico 2. 9 - taxa de conclusão do ensino básico: Continente e R. A. Açores (2009/10 - 2012/13).....	36
Gráfico 2. 10 - Avaliação sumativa externa - prova final do 3.º ciclo: R. A. Açores (2002 - 2014) .....	36
Gráfico 2. 11 - Avaliação sumativa externa - prova final do 3.º ciclo: Portugal e R. A. Açores .....	37

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2. 1: Ilustração do final do século XIX sobre sala de aula do século XXI.....	38
Figura 2. 2 – Pilares do conhecimento.....	43
Figura 2. 3 – Categorias das competências essenciais.....	45
Figura 2. 4: Competências essenciais e competências transversais.....	49
Figura 2. 5: Os cinco saberes básicos .....	55
Figura 2. 6: As competências-chave e os temas transversais.....	61

## SIGLAS E ACRÓNIMOS UTILIZADOS

CE	Comissão Europeia
CEF	Cursos de Educação e Formação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREB	Competências Regionais do Ensino Básico
DL	Decreto-Lei
DLR	Decreto Legislativo Regional
DRE	Direção Regional de Educação
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PROFIJ	Programa Formativo de Inserção de Jovens
SREC	Secretaria Regional de Educação e Cultura
SREF	Secretaria Regional de Educação e Formação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Capítulo I  
– Introdução –

Este primeiro capítulo encontra-se repartido em quatro subcapítulos.

Num primeiro momento, procedemos à identificação do problema, incluindo as razões que nos despertaram para esta problemática, mercê das mudanças sociais que nos envolvem diariamente no trabalho escolar, e, conseqüentemente, os motivos que nos levaram a incidir o foco do trabalho de investigação nas figuras dos alunos e dos encarregados de educação.

Seguidamente, tentamos explicitar as questões de partida que levaram à realização do projeto investigacional, continuando, no terceiro subcapítulo, com a exposição dos objetivos delineados a partir das questões de partida e que definiram igualmente a escolha dos intervenientes para a fase de recolha de dados.

Por último, apresentamos a estrutura organizacional do presente trabalho.

## 1.1 – O problema

Todos temos consciência que enfrentamos hodiernamente constantes e permanentes transformações no nosso quotidiano que nos vão afetando e condicionando, seja nas nossas relações familiares e pessoais, seja na relação que mantemos com as diversas instituições e entidades com que interagimos. Não haverá como recusar a ideia que a escola é uma instituição que permeia e influencia o desenvolvimento de uma sociedade, pois toda uma comunidade por ela passa, como estudante e, porventura, como encarregado de educação. Essa matriz transformacional da sociedade, por parte da escola, exige desta um abrir de olhos para as necessidades que aquela, como um todo, vai evidenciando, assim como para as expectativas que os indivíduos vão sentindo. Conseqüentemente, será através do conhecimento das opiniões dos diferentes membros da comunidade educativa que conseguiremos alcançar uma compreensão mais profunda do que queremos que esta instituição seja e, expectavelmente, do que teremos de fazer para o alcançarmos enquanto sociedade reflexiva e atuante.

A motivação do presente estudo encontra-se ancorada em algumas interrogações e inquietações que fomos sentindo ao longo do nosso percurso profissional docente acerca do modo como cada um de nós, membros de uma comunidade educativa, pode contribuir para uma melhor educação para os jovens e como a escola, enquanto instituição comunitária, melhor os poderá atrair e responder às suas necessidades e expectativas. Assim, fomos-nos consciencializando que a disponibilidade para a participação permanente, duradoura e efetiva na vida escolar por parte dos alunos e dos encarregados de educação apenas se concretizará se se responder afirmativamente ao seu crescente desejo de que seja ouvida a sua voz.

O estudo que desenvolvemos centra-se, assim sendo, na figura dos alunos, reconhecendo-os não apenas como atores fulcrais e centrais da atividade escolar, necessariamente alvo do foco da atenção dos restantes intervenientes, mas igualmente como autores do seu percurso de vida. De facto, se desejamos e pugnamos por uma crescente consciencialização da presente geração estudantil sobre o seu papel e atuação na comunidade, não podemos continuamente ignorar as suas opiniões exatamente sobre a instituição acerca da qual mais eles se podem exprimir por ser a sua realidade quotidiana, o local onde desenvolvem competências e aptidões, adquirem conhecimentos, fomentam amizades e criam laços duradouros. Assim, interessou-nos perceber que visão tinham os nossos alunos acerca do que é a escola e do que devia ser, dos sentimentos que ao longo do tempo se foram desenvolvendo e como percebiam o impacto da sua ação no futuro individual de cada um.

Estando centrado na figura dos alunos, consideramos que este trabalho estaria incompleto se ignorasse a voz de outro interveniente educativo fundamental, mas geralmente negligenciado. A participação dos encarregados de educação na vida escolar quotidiana corresponde a uma exigência cada vez mais sentida. Contudo, por culpas necessariamente partilhadas entre os próprios e as escolas, a sua presença ainda não se faz sentir de um modo ativo e contínuo. Urge, assim sendo, ouvir as suas opiniões sobre a ação da escola, os objetivos por que deverá lutar e o seu impacto no desenvolvimento dos seus educandos.

Este problema despertou-nos a atenção porque uma escola não se conhece verdadeiramente quando não conhece os elementos da sua comunidade. E não os pode conhecer enquanto não os ouvir. Só assim se tornará uma verdadeira comunidade e parte da comunidade.

Paralelamente, interessou-nos abordar de que modo a escola identificava as necessidades apontadas pelos seus alunos e encarregados de educação e lhes respondia. Por essa razão, seria necessário ouvir a opinião de um dos representantes dos órgãos escolares.

Tendo como local de incidência uma escola localizada na Região Autónoma dos Açores, este estabelecimento de ensino, onde exercemos funções de docência há já quinze anos, proporcionou-se como o ambiente natural para a realização do estudo, pois ministra o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, assim como várias modalidades e percursos formativos neles integrados, permitindo refletir sobre vários focos de atuação.

## 1.2 – Questões de partida

Na génese do presente trabalho encontra-se a preocupação em abordar a temática da missão e função que a escola desempenha atualmente face a novas gerações de alunos, diferentes exigências sociais e alterações legislativas recentes. Deste modo, considerando que o modo mais adequado para investigar uma organização ou instituição educativa é “através da experiência dos indivíduos, dos ‘outros’ que compõem a organização ou desenvolvem o processo”<sup>1</sup> (Seidman, 2013:9), foram consideradas as seguintes questões de partida:

- Como percebem os alunos e encarregados de educação a missão e função da escola?
- Como atua a escola face às perceções dos alunos e dos encarregados de educação?

Determina-se, deste modo, apontar o foco investigativo para as figuras dos alunos, mais concretamente, alunos a frequentarem o 9.º ano de escolaridade, ano este que constitui a fase final do 3.º ciclo do ensino básico, e seus encarregados de educação, aspirando concretizar nestas questões iniciais os princípios da clareza, exequibilidade e pertinência, tal como apontados por Quivy e Van Campenhoudt (2005). Estes princípios estabelecem-se como fundamentais para que as questões de partida possam funcionar eficazmente como

---

<sup>1</sup> Tradução livre do autor. No original: "through the experience of the individual people, the "others" who make up the organization or carry out the process"(Seidman, 2013:9)

"primeiro fio condutor a um trabalho do domínio da investigação em ciências sociais" (Quivy & Van Campenhoudt, 2005:44). Nessa medida, os dados recolhidos das várias fontes de informação serão analisados tendo em conta a perspetiva e perceções evidenciadas pelos alunos e pelos seus encarregados de educação.

### 1.3 – Objetivos do estudo

Face à temática selecionada e às questões de partida apresentadas, entende-se como natural a não formulação de hipóteses de trabalho, mas a definição de questões de investigação associadas a objetivos que norteiem o projeto investigacional em curso. Como refere Bell (2002), “o mais importante não é tanto se existe uma hipótese, mas que tenhamos pensado com detalhe sobre o que merece ou não merece ser investigado e em como se vai realizar essa investigação”<sup>2</sup> (p.40). Tendo isto em mente, a formulação dos objetivos deverá evitar a dispersão da atenção do investigador por outras áreas de interesse, de modo a que o foco se projete na direção pretendida. Ruiz Olabuénaga (2012) refere que é necessário que, através da definição dos objetivos, o investigador consiga “situar-se, orientar-se, submergir-se, aproximar-se, contactar com o núcleo, o foco”<sup>3</sup> (p.53).

Pretende-se, então, trabalhar sobre os seguintes objetivos:

- conhecer as opiniões dos alunos sobre a missão e função da escola;
- identificar as perceções dos alunos acerca da sua experiência escolar;
- analisar as expetativas dos alunos sobre o seu futuro escolar;
- comparar as opiniões dos alunos com as dos seus encarregados de educação;
- compreender as respostas educativas da escola às expetativas e perceções dos alunos e encarregados de educação.

---

<sup>2</sup> Tradução livre do autor. No original: "Lo importante no es tanto si existe una hipótesis, sino si hemos pensado con detalle sobre lo que merece la pena y lo que no merece investigar y en cómo se va a realizar la investigación" (Bell, 2002:40).

<sup>3</sup> Tradução livre do autor. No original: "situarse, orientarse, sumergirse, acercarse, contactar con el núcleo, el foco" (Ruiz Olabuénaga, 2012:53).

## 1.4 – Organização do estudo

Tendo delimitado os objetivos, entendemos dividir o estudo nos cinco capítulos que o compõem e que a seguir se descrevem sumariamente. Neste primeiro capítulo, procedemos à identificação do problema e das motivações que impulsionaram a realização do estudo, à definição das questões de partida e à explicitação dos objetivos que o nortearam.

No segundo capítulo, focamos o enquadramento teórico-conceitual da problemática em estudo. Princípios por analisar a evolução curricular realizada ao longo das últimas décadas, após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, no que respeita ao 3.º ciclo do ensino básico, focando igualmente a perspetiva adotada atualmente na Região Autónoma dos Açores, no âmbito da sua autonomia político-administrativa, no que concerne às características, objetivos e desenho curricular do 3.º ciclo do ensino básico e às respostas alternativas de formação. Seguidamente, apresentamos uma análise estatística incidindo sobre o 3.º ciclo do ensino básico a nível nacional e regional. Por último, analisamos a visão de algumas organizações internacionais e nacionais sobre a educação no século XXI, mais especificamente as recomendações sobre as competências necessárias para enfrentar os desafios do novo milénio.

No terceiro capítulo, encontram-se os aspetos relativos às opções metodológicas assumidas e aos procedimentos técnicos realizados para a recolha dos dados necessários para a concretização do estudo.

No quarto capítulo, apresentamos e analisamos os resultados obtidos através das entrevistas realizadas a alunos e encarregados de educação, comparando as opiniões e perceções dos vários intervenientes. Seguidamente, focamos a atenção nos resultados da entrevista realizada ao Presidente do Conselho Pedagógico da escola estudada.

Por último, no quinto capítulo, apresentámos as conclusões deste trabalho, não deixando de apontar os aspetos que limitaram o escopo do presente estudo e que podem ser alvo de atenção em trabalhos posteriores.

Após este capítulo, incluímos as referências bibliográficas utilizadas e os anexos referenciados ao longo do estudo.

## Capítulo II

– Enquadramento teórico-conceptual –

O segundo capítulo encontra-se repartido em dois subcapítulos.

No primeiro subcapítulo, começamos por analisar os objetivos e princípios que presidiram à constituição do 3.º ciclo do ensino básico. Seguidamente, colocamos a atenção sobre as organizações curriculares instituídas em 1989 e 2001 e a organização curricular vigente, assente na reorganização curricular de 2012, incidindo igualmente nos diferentes percursos formativos que constituem a oferta educativa deste ciclo de ensino. Posteriormente, observamos a situação particular da Região Autónoma dos Açores, com incidência nas diferenças e especificidades contidas na organização curricular e oferta educativa regional para esse ciclo. Por último, realizamos uma análise de alguns dados estatísticos referentes à situação atual do 3.º ciclo do ensino básico em Portugal, em geral, e na Região Autónoma dos Açores, em particular.

No segundo subcapítulo, dirigimos a atenção para o conceito das competências para o século XXI e os vários estudos e contributos que sustentam a sua operacionalização. Inicialmente, abordamos os estudos desenvolvidos e apoiados por organizações internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e a Comissão Europeia, e os patrocinados por instituições nacionais, caso do Conselho Nacional de Educação (CNE), ou instituídos e operacionalizados por entidades governativas, seja do governo central ou do regional.

## 2.1 – O 3.º ciclo do ensino básico

O ensino básico assumiu a sua estrutura atual a partir da publicação, em 1986, da Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, que institucionaliza a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Nela, fica fixada uma estrutura compartimentada em três ciclos, de diferentes durações e com os seguintes objetivos:

“a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e

- espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
  - c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
  - d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
  - e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
  - f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
  - g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
  - h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
  - i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
  - j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
  - l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
  - m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
  - n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
  - o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.”

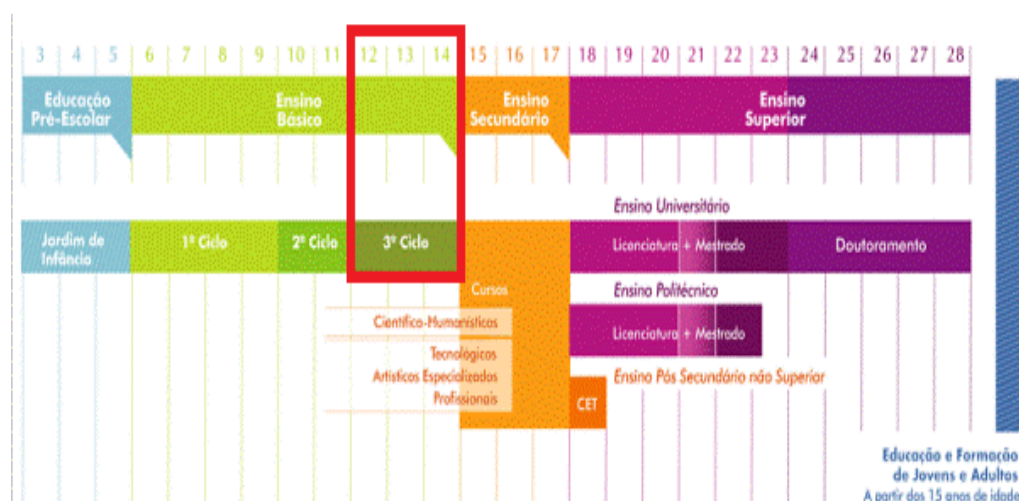
(LBSE, 1986, art. 7.º)

Nestes objetivos, respeitando os princípios orientadores consagrados na Constituição da República Portuguesa (CRP), de 1976, no seu artigo 74.º, compreende-se uma preocupação com a formação integral das crianças e jovens, a nível cognitivo, físico e operativo, relacionando as aprendizagens com a prática e a sua integração no meio social dos alunos, sensibilizando e consciencializando para os valores partilhados pela comunidade, com vista à promoção do sucesso escolar e educativo de todos os alunos, e particularizando a situação das crianças com necessidades educativas especiais.

Encontrando-se estruturalmente vinculados no eixo abrangente do ensino básico, a LBSE (1986) determina que, entre os três ciclos do ensino básico, “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (ponto 2, art. 8.º).

O 3.º ciclo corresponde ao ciclo final do ensino básico e encontra-se estruturado em três anos, os 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, dirigindo-se a jovens entre os 12 e os 15 anos de idade, como se pode verificar na tabela 2.1, onde se apresenta a configuração organizacional do sistema educativo nacional.

Tabela 2. 1: Organização do sistema educativo português



Fonte: <http://euroguidance.gov.pt/index.php?c=int&id=2>  
[consultado em 04 de janeiro de 2017]

Deste modo, para o caso particular do 3.º ciclo do ensino básico, estava prevista uma dupla tarefa. Por um lado, compete-lhe prosseguir o trabalho desenvolvido no ciclo anterior (o 2.º ciclo do ensino básico, correspondente aos 5.º e 6.º anos de escolaridade), no âmbito da aquisição de conhecimentos e competências relacionadas com as dimensões humanística, artística, física, desportiva, científica e tecnológica. Por outro lado, esse esforço deve ter em linha de conta as necessidades dos alunos relativamente ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos nas opções de formação subsequentes. Se, com a alteração da obrigatoriedade de frequência escolar dos 15 anos para os 18 anos, se adiou a premência quanto ao ingresso na vida ativa, mantém-se o segundo aspeto relacionado com a questão do prosseguimento de estudos no ensino secundário, razão pela qual consideramos necessário refletir sobre as ligações entre este ciclo de ensino e o ensino secundário.

Através da estruturação delineada por este documento legislativo, na LBSE (1986) era igualmente colocada nesta faixa etária dos 15 anos a obrigatoriedade de frequência escolar, que vigorou até à alteração, provocada pela publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto,

para os 18 anos de idade. Neste ciclo, procede-se igualmente ao alargamento do regime de pluridocência, introduzido no ciclo anterior, mas que aqui adquire maior acuidade ao determinar a existência de um professor por disciplina ou área curricular não disciplinar.

### 2.1.1 – Evolução curricular do 3.º ciclo do ensino básico

A operacionalização do articulado na LBSE (1986) tomou forma aquando da publicação do Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto, que estabelece os princípios gerais da reestruturação curricular apresentada na Lei de Bases, assumindo tratar-se de uma tentativa de resposta aos desafios colocados à época ao sistema educativo: “a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia” (DL n.º 286/1989, preâmbulo). Assim sendo, este duplo repto de respeitar o património cultural nacional, abrindo-se à diversidade europeia, traduzia-se num currículo organizado tendo em conta:

- a valorização do ensino e aprendizagem da língua materna, entendida como suporte dos valores identitários nacionais;
- a iniciação a uma segunda língua estrangeira, de carácter obrigatório, no 3.º ciclo;
- a valorização da formação pessoal e social dos alunos, entendida como responsabilidade transversal a todas as áreas curriculares, mas realçando essa importância pela criação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social;
- a adoção de uma perspectiva interdisciplinar e integradora de saberes e competências desenvolvidas nas várias áreas disciplinares, realçada pela criação da área curricular não disciplinar de Área-Escola;
- a adoção de um sistema de avaliação promotor do sucesso de todos os alunos, de acordo com os diferentes ritmos de desenvolvimento e progressão;

- o a implementação de atividades de complemento curricular, de natureza lúdica e cultural e de frequência facultativa, onde se incluía o desporto escolar, para a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos alunos.

Na tabela 2.2, pode-se verificar que o plano curricular previsto neste documento legislativo assumia uma diretividade centralizadora dos órgãos de gestão ministerial, prescrevendo a distribuição horária semanal das disciplinas em cada ano letivo (com as exceções determinadas pelos equipamentos e recursos físicos das escolas).

Tabela 2. 2: Plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico (*Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto*)

Disciplinas ou áreas	Horário semanal		
	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Língua Portuguesa .....	4	4	4
Língua Estrangeira I (a) .....	3	3	3
Ciências Humanas e Sociais:			
História .....	3	3	3
Geografia .....	3	-	3
Matemática .....	4	4	4
Ciências Físicas e Naturais			
Físico-Químicas .....	-	4	3
Ciências Naturais .....	4	3	-
Educação Visual .....	3	3	3
Educação Física .....	b) 3 (2)	b) 3 (2)	b) 3 (2)
Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões) ...	1	1	1
Área opcional (c):			
Língua Estrangeira II .....	3	3	3
Ou Educação Musical .....	b) 3 (2)	b) 3 (2)	b) 3 (2)
Ou Educação Tecnológica .....	3	3	3
Área-Escola (d)			
Atividades de complemento curricular (e)			
(a) Continuação da Língua Estrangeira iniciada no 2.º ciclo.			
(b) De acordo com as infra-estruturas das escolas.			
(c) A organizar de acordo com os recursos das escolas, excepto Língua Estrangeira II, que será de oferta obrigatória.			
(d) A organizar e gerir pelas escolas, nos termos do artigo 6.º.			
(e) Actividades facultativas, nos termos do artigo 8.º.			

(Fonte: <http://www.cic.pt/Bloco3/documentos/001-DL%20286-89%20-%20estrutura%20curricular.pdf>)  
[consultado em 04 de janeiro de 2017]

No tocante à área curricular não disciplinar de Área-Escola, a assunção de um carácter multidisciplinar prendia-se com a realização de atividades e projetos de índole interdisciplinar, sendo necessária para a sua concretização a redução correspondente de horas letivas das disciplinas envolvidas em cada projeto, fator que foi minando a implementação da medida ao longo do tempo. Isto configurou “um compromisso que, num currículo prescrito como é o do ensino básico, não resolve o conflito, antes o transfere para

o contexto das escolas, sob o signo da autonomia destas” (Ferreira, 1999:18). Como acentua o autor, nestes casos de conflito entre o proposto legislativo e a aplicação prática no terreno, “não é de espantar que seja o peso das continuidades organizacionais a decidir o conflito a favor da racionalidade curricular de natureza disciplinar já existente e bem afirmada e rotinada nas escolas e fora delas” (Ferreira, 1999:18).

Com a generalização, ao longo da década de 90, da aplicação do plano curricular fixado pelo Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto, foram sendo identificadas insuficiências na sua estruturação curricular, o que conduziu ao estabelecimento de um projeto de reflexão participada, a partir de 1995, com o intuito de produzir um documento orientador para uma reorganização curricular. Para este objetivo, foi proposta às escolas a adesão ao projeto de Gestão Flexível do Currículo, possibilitando o desenvolvimento e implementação de processos de gestão curricular em torno de três vetores: a diferenciação, a adequação e a flexibilização curriculares. Estas experiências foram sendo acompanhadas pelo Departamento da Educação Básica (DEB), tendo servido de base às propostas legislativas veiculadas no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que estabelece uma nova organização curricular a partir do ano letivo 2002/2003, no que concerne ao 3.º ciclo do ensino básico.

As opções assumidas neste documento legislativo pretendiam “ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” (DL n.º 6/2001, preâmbulo). Tal objetivo era suportado no entendimento que as escolas se deveriam assumir como espaços de educação para a cidadania e de aprendizagens diversificadas. De igual modo, entendia que o currículo, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico<sup>4</sup>, se deveria adequar aos diversos contextos escolares, através da formulação de um projeto curricular de escola, e mesmo em função do contexto de cada turma, pela implementação de projetos curriculares de turma.

---

<sup>4</sup> Desenvolvemos este tema no subcapítulo 2.3.2 – *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais* (p.58).

Os princípios desta reorganização curricular traduziam-se, então, num conjunto de aspetos diferenciadores e inovadores, nomeadamente:

- um incremento da coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a sua articulação com o ensino secundário;
- o reforço da Educação para a Cidadania e a valorização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como formações transdisciplinares a todas as componentes do currículo;
- a indicação de cargas horárias semanais orientadoras para cada componente do currículo, deixando às escolas alguma margem de decisão quanto à sua distribuição em cada ano;
- a organização dos horários escolares em blocos de 90 minutos, quando atribuídos a uma área curricular, ou em dois segmentos de 45 minutos, quando a áreas curriculares diferentes;
- a criação de três novas áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projeto e Formação Cívica).

A tabela 2.3, onde se apresenta o desenho curricular referente ao 3.º ciclo do ensino básico, reflete, no tocante às cargas horárias semanais, uma menor diretividade dos órgãos centrais, ao permitir, nomeadamente nas componentes do currículo com duas áreas curriculares, a gestão da carga horária a atribuir a cada uma em cada um dos anos do ciclo. Este aspeto inovador e tendente a uma crescente autonomia escolar conduzia, no entanto, a dificuldades sentidas pelos alunos em situação de mobilidade no território nacional, caso a transferência de estabelecimento escolar ocorresse entre escolas com opções de gestão horária diversa.

*Tabela 2. 3: Desenho curricular do 3.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro)*

Componentes do currículo		Carga horária semanal ( x 90 min.) (a)			
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares:				
	Língua Portuguesa .....	2	2	2	6
	Línguas Estrangeiras .....	3	2,5	2,5	8
	LE1. LE2.				
	Ciências Humanas e Sociais .....	2	2,5	2,5	7
	História. Geografia.				
	Matemática .....	2	2	2	6

	Ciências Físicas e Naturais .....	2	2	2,5	6,5
	Ciências Naturais. Físico-Química.				
	Educação Artística:				
	Educação Visual .....	(c) 1	c) 1	d) 1,5	5,5
	Outra disciplina (oferta de escola) (b) .....				
	Educação Tecnológica .....	(c) 1	(c) 1		
	Educação Física .....	1,5	1,5	1,5	4,5
Formação pessoal e social	Áreas curriculares não disciplinares (e) . Áreas de projecto. Estudo acompanhado Formação cívica	2,5	2,5	2,5	7,5
	<i>Total</i> .....	17	17	17	51
	A decidir pela escola .....	0,5	0,5	0,5	1,5
	Educação Moral e Religiosa (f)	0,5	0,5	0,5	1,5
	Máximo global .....	18	18	18	54
	Actividades de enriquecimento (g)				

(a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo.  
Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização de carga horária semanal dos alunos, devendo, contudo, respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.  
(b) A escola deve oferecer outras disciplinas da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.).  
(c) Nos 7.º e 8.º anos os alunos têm i) Educação Visual ao longo do ano lectivo e ii), numa organização equitativa ao longo de cada ano, uma outra disciplina da área da Educação Artística e Educação Tecnológica.  
(d) No 9.º ano os alunos escolhem livremente uma única disciplina, entre as ofertas da escola nos domínios artístico e tecnológico.  
(e) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por uma equipa de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.  
(f) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º  
(g) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º.

(Fonte: [http://www.apem.org.pt/files/decreto-lei-6\\_2001.pdf](http://www.apem.org.pt/files/decreto-lei-6_2001.pdf))  
[consultado em 04 de janeiro de 2017]

No que concerne às áreas curriculares não disciplinares, na senda do que já havia sido tentado na reestruturação curricular implementada pelo Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto, com a introdução da Área-Escola, a sua criação visa

“ajudar a que a autonomia das escolas na esfera curricular assuma uma expressão mais significativa, contribuindo para que a construção local do currículo responda a necessidades, aspirações e interesses, que não podem ser contemplados em determinações centrais, elaboradas a nível nacional. Além disso, considerando a escola inserida numa comunidade, convidam ao estabelecimento de parcerias relevantes num contexto local.”

(Abrantes, 2002:12)

Optou-se, assim, pela inclusão no currículo e com frequência obrigatória, das áreas curriculares não disciplinares de Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, cada uma com as suas especificidades, mas mantendo em comum, “para além do carácter não disciplinar, (...) uma natureza transversal e integradora: são transversais no sentido que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; são integradoras porque se constituem como espaços de integração dos saberes diversos” (Abrantes, 2002:11).

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, definia estas áreas e identificava o seu âmbito do seguinte modo:

*a)* Área de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos;

*b)* Estudo acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;

*c)* Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.”

(DL n.º 6/2001, ponto 3, art. 5.º)

Pelas suas características, na implementação destas áreas curriculares dever-se-ia evitar a sua “disciplinarização”, ou seja, que assumissem um carácter similar ao das restantes disciplinas, com a definição prévia de um programa ou conjunto estruturado de temas, conhecimentos e metodologias específicos, mas a construção, tendo em atenção o contexto local e a situação particular da turma e dos alunos, das atividades e metodologias a aplicar, com vista a

“criar melhores condições para o desenvolvimento de competências relacionadas com o estudo pessoal, o envolvimento em projectos interdisciplinares ou a reflexão e o debate sobre questões fundamentais, de uma maneira sistemática, organizada e apoiada, mas em que os alunos vão assumindo uma crescente autonomia e responsabilidade.”

(Abrantes, 2002:12)

### 2.1.2 – Organização curricular vigente

Após a sua implementação no terreno na primeira década do novo século, a organização curricular prevista no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, foi sendo colocada em causa por alguns dos mesmos motivos que a tornavam diferenciadora e inovadora. Era entendido que o desenho curricular então vigente apresentava uma grande dispersão curricular, devido fundamentalmente à existência das áreas curriculares não disciplinares,

que impossibilitava o reforço das estratégias a desenvolver em áreas disciplinares consideradas fundamentais, principalmente Português e Matemática.

Assim, a revogação deste documento legislativo e a sua substituição, através da promulgação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, pretendia promover

“um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, (...) uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e (...) um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades.”

(DL n.º 139/2012, preâmbulo)

Este reforço da autonomia das escolas, no tocante à gestão do currículo, é assumida como uma prioridade, manifestando-se numa maior assunção de responsabilidades no desenvolvimento curricular por parte dos estabelecimentos de ensino, em consonância com os seus projetos educativos.

Os princípios desta nova organização curricular incluem:

- o incremento da diversidade da oferta educativa escolar, tendo presentes não apenas as necessidades dos alunos, mas também as estratégias de desenvolvimento nacional;
- a diminuição do número de áreas curriculares, aumentando, conseqüentemente, a carga horária das disciplinas consideradas fundamentais;
- a autonomia escolar no tocante ao tempo de duração das aulas, podendo optar livremente por aulas de 90 minutos ou de 45 minutos;
- a possibilidade de construção de percursos formativos diversos e reorientação dos alunos entre os vários percursos disponíveis;
- a maior valorização da avaliação sumativa externa;
- a inexistência da formação pessoal e social como área curricular autónoma, apenas possível como disciplina de oferta de escola, atribuindo-lhe um carácter marcadamente transversal;
- a inclusão da disciplina de TIC nos 7.º e 8.º anos;
- a possibilidade de disponibilizar, com carácter facultativo, ofertas formativas no âmbito da cidadania ou de teor cultural, artístico, científico ou outros.

A tabela 2.4 apresenta o plano de estudos previsto para o 3.º ciclo do ensino básico, assegurando a tendência que se vinha manifestando em documentos legislativos anteriores

de uma maior autonomização da gestão da carga horária escolar semanal, prescrevendo apenas os tempos mínimos a atribuir a cada componente do currículo, cabendo à escola a definição das suas escolhas.

Tabela 2. 4: Plano de estudos do 3.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho)

<b>Parte A</b>				
No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas e à oferta de escola, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:				
Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares:				
Português .....	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras .....	270	225	225	720
Inglês; Língua Estrangeira II;				
Ciências Humanas e Sociais .....	200	200	250	650
História; Geografia;				
Matemática .....	200	200	200	600
Ciências Físicas e Naturais .....	270	270	270	810
Ciências Naturais; Físico-Química;				
Expressões e Tecnologias .....	(b) 300	(b) 300	250	850
Educação Visual; TIC e Oferta de Escola (c); Educação Física.				
Educação Moral e Religiosa (d) .....	(45)	(45)	(45)	(135)
<i>Tempo a cumprir</i> .....	1530 (1575)	1485 (1530)	1485 (1530)	4500 (4635)
Oferta complementar .....	(e)	(e)	(e)	(e)

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.  
(b) Do total da carga, no mínimo, 90 minutos para Educação Visual.  
(c) Nos termos do disposto no artigo 11.º  
(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do disposto no artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 45 minutos.  
(e) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do disposto no artigo 12.º  
Se da distribuição das cargas em tempos letivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a cumprir, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma.

(Fonte: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl\\_139\\_2012.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf))  
[consultado em 03 de janeiro de 2017]

O objetivo declaradamente veiculado no diploma legislativo em apreço prende-se com a promoção do sucesso escolar, através da necessidade do cumprimento da escolaridade obrigatória e do combate à exclusão, nomeadamente pela diminuição dos índices de abandono escolar. Assim, é admitida e encorajada a adoção de medidas por parte das escolas que promovam a igualdade de oportunidades entre os alunos, sendo apontadas,

neste sentido, a possibilidade de “criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, no ensino básico, atendendo aos recursos da escola e à pertinência das situações” (DL n.º 139/2012, preâmbulo) e de “reorientar o percurso de alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, após uma avaliação da situação e posterior encaminhamento para um percurso que lhe confira certificado de qualificação profissional” (DL n.º 139/2012, alínea f), ponto 1, art. 21.º).

No tocante à avaliação, este tema foi sujeito a uma reformulação, através da publicação do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, que procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, identificando e caracterizando as seguintes modalidades de avaliação:

- diagnóstica, com as funções de delinear e fundamentar estratégias de operacionalização curricular e de apoio à orientação escolar e vocacional;
- formativa, vista como a principal modalidade e visando a recolha de informação tendente ao ajuste de estratégias, assumindo um carácter contínuo e sistemático e propiciador da autorregulação dos alunos;
- sumativa, pela formulação de juízo de valor conducente à classificação e certificação.

A estas três modalidades de avaliação, de natureza interna, este documento legislativo veio fundamentalmente produzir alterações no âmbito da avaliação externa das aprendizagens, da responsabilidade dos órgãos centrais de administração educacional. Deste modo, é doravante considerado que

“os instrumentos de avaliação externa [devem] atuar como recurso que potencie a avaliação interna realizada na escola, que a avaliação externa, centrada em apenas algumas disciplinas, conduz a um estreitamento curricular sentido pelos professores e pelas famílias, na medida em que não é produzida informação sobre outras áreas curriculares e, finalmente, que a aposta continuada na qualidade, pertinência e oportunidade da informação devolvida à escola, às famílias e aos outros agentes permitirá uma ação concertada e uma maior confiança no sistema.”

(DL n.º 17/2016, preâmbulo)

Assim sendo, são implementadas provas de aferição, de aplicação obrigatória a todos os alunos, que, no 3.º ciclo do ensino básico, se realizam no final do 8.º ano de escolaridade. Estas provas de aferição visam a recolha de informação sobre o desenvolvimento do currículo nas diferentes disciplinas, a transmissão de informação sobre o desempenho dos

alunos aos diferentes intervenientes (escola, professores, alunos e encarregados de educação) e o diagnóstico e intervenção sobre as dificuldades detetadas em cada aluno.

Encarada sob esta tripolaridade, a avaliação externa passa a ser, assim, assumida como mais um recurso ao serviço do incremento da qualidade do ensino, pelas possibilidades de análise que confere, seja de natureza macro (ao nível de todo o sistema educativo), meso (ao nível de cada estabelecimento escolar) ou micro (ao nível de cada aluno). Ao realizar-se em ano de escolaridade não terminal de ciclo (o 8.º ano), possibilita ainda correções ao nível de estratégias adotadas por parte dos professores, mas também por parte dos próprios alunos.

No tocante às provas finais de ciclo, o diploma circunscreve a sua aplicação ao 9.º ano de escolaridade, retirando-as dos restantes ciclos do ensino básico, não introduzindo, deste modo, alterações no 3.º ciclo, mantendo como seu propósito a avaliação do desempenho dos alunos e a certificação da conclusão do ensino básico.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 4 de abril, enumera igualmente as diferentes modalidades que compreendem a oferta formativa do ensino básico, além do ensino básico geral, que temos vindo a analisar. Assim, esta compreende os cursos de ensino artístico especializado, o ensino básico na modalidade de ensino recorrente e os cursos de ensino vocacional. São ainda passíveis de implementação outras ofertas específicas, como os percursos curriculares alternativos; o programa integrado de educação e formação (PIEF); os cursos de nível básico de dupla certificação, designadamente os cursos de educação e formação (CEF); e os cursos de educação e formação de adultos (EFA).

Deste leque complementar de oferta formativa, sobressaem, pela sua recente, mas vasta, implantação, os cursos de ensino vocacional, criados em experiência-piloto pela Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro, e regulamentados, após a sua avaliação positiva, pela Portaria n.º 341/2015, de 9 de setembro.

Esta oferta formativa pretende constituir-se como mais um elemento propiciador da redução do abandono escolar precoce, especialmente considerando a expansão da idade de frequência escolar obrigatória, e promotor do sucesso escolar, destinando-se a alunos que apresentem retenções no seu percurso ou identificados como estando em risco de

abandono, e que valorizem o ingresso em percursos formativos sustentados numa “formação geral idêntica aos cursos gerais e com as restantes componentes do currículo articuladas e orientadas para um ensino mais prático que permitam uma orientação dos jovens para o prosseguimento de estudos e uma sensibilização para o mundo do trabalho” (Portaria n.º 341/2015, ponto 1, art. 3.º). De salientar que é imposta a existência desta oferta formativa em pelo menos uma escola em cada concelho sempre que forem identificados casos suscetíveis de beneficiarem com o seu ingresso nos cursos vocacionais.

A tabela 2.5 apresenta a matriz curricular dos cursos vocacionais do 3.º ciclo do ensino básico, sendo possível verificar a natureza similar das componentes geral e complementar destes cursos com as áreas disciplinares do ensino básico geral, com a exceção das disciplinas integrantes da área de expressões e tecnologias<sup>5</sup>, que, dependendo da natureza específica do curso, encontrar-se-á refletida na componente vocacional.

Tabela 2. 5: Matriz curricular dos cursos vocacionais (Portaria n.º 341/2015, de 9 de setembro)

Componentes do Currículo	Total de horas anuais efetivas (60 min.)
<b>Geral</b>	
Português .....	110
Matemática .....	110
Inglês .....	65
Educação Física .....	65
<i>Subtotal</i> .....	350
<b>Complementar</b>	
História / Geografia .....	} 180
Ciências Naturais / Físico-Química .....	
2.ª língua (a criar conforme a natureza do curso) .....	
<b>Vocacional</b>	
Atividade vocacional A .....	} 360
Atividade vocacional B .....	
Atividade vocacional C .....	
Prática simulada:	
Atividade vocacional A .....	70
Atividade vocacional B .....	70
Atividade vocacional C .....	70
<i>Subtotal</i> .....	210
<i>Total</i> .....	1100
Nos cursos com duração de dois anos, a matriz é aplicada anualmente.	

(Fonte: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/portaria\\_n\\_341\\_2015\\_de\\_9\\_de\\_outubro.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/portaria_n_341_2015_de_9_de_outubro.pdf))

[consultado em 05 de janeiro de 2017]

<sup>5</sup> Comparar com plano de estudos do 3.º ciclo do ensino básico presente na tabela 2.4 (p.19).

Ao pretender estabelecer-se como uma “ponte” entre a formação escolar e o conhecimento do mundo do trabalho, os cursos vocacionais implicam o estabelecimento de parcerias profundas entre as escolas e outras entidades ou instituições, de natureza pública, privada ou social, sediadas na sua área geográfica de implantação. É perceptível no documento legislativo a intenção do aprofundamento das relações entre as escolas e as comunidades onde estas se integram pela vontade expressa que a própria lecionação da componente vocacional possa contar com a participação dessas entidades, bem como seja assegurado o desenvolvimento de atividades em contexto de trabalho, no que é designado por prática simulada.

Aquando da sua conclusão com aproveitamento, os alunos podem prosseguir estudos nas três vias formativas do ensino secundário:

- no ensino vocacional;
- no ensino profissional, desde que tenham concluído com aproveitamento todos os módulos do curso;
- no ensino regular, desde que tenham aproveitamento nas provas finais de ciclo, realizadas no 9.º ano de escolaridade.

### 2.1.3 – A situação na Região Autónoma dos Açores

O Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma dos Açores (Lei n.º 39/1980, de 5 de agosto<sup>6</sup>) consagra a competência dos órgãos próprios da Região de legislar, para o território regional, num conjunto de matérias onde se inclui a educação, abrangendo, nomeadamente,

- “a) o sistema educativo regional, incluindo as respectivas organização, funcionamento, recursos humanos, equipamentos, administração e gestão dos estabelecimentos e de ensino;
  - b) a avaliação no sistema educativo regional e planos curriculares;
  - (...)
  - e) os incentivos ao estudo e meios de combate ao insucesso e abandono escolares;”
- (Lei n.º 39/1980, ponto 2, art. 62.º)

---

<sup>6</sup> Este documento legislativo foi revisto pelos seguintes diplomas: Lei n.º 9/1987, de 26 de março (1.ª revisão); Lei n.º 61/1998, de 27 de agosto (2.ª revisão); Lei n.º 2/2009, de 12 de janeiro (3.ª revisão).

Neste sentido, a Região tem vindo a assumir, principalmente desde o dealbar do século, posições diferenciadoras, no que ao ensino básico diz respeito. Neste sentido, é assumido, através do Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, de 4 de agosto, que, por currículo regional, se entende “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores” (DLR n.º 15/2001/A, ponto 1, art. 2.º).

Do mesmo modo são entendidas as adaptações prescritas a nível regional no respeitante às competências-chave a desenvolver pelos alunos no decurso do ensino básico, estabelecidas no referencial curricular para a educação básica na Região, através da Resolução n.º 124/2004, de 9 de setembro, e do Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto.<sup>7</sup>

Assim, é na “necessidade de equilíbrio entre a fidelidade ao currículo nacional, a valorização da autonomia curricular das escolas e a assunção de responsabilidades de política curricular a nível regional” (DLR n.º 21/2010/A, preâmbulo) que se fundamentam os princípios orientadores da organização e da gestão curricular da educação básica para o sistema educativo regional, estabelecidos pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de junho.

A fundamentação desta organização curricular a nível regional alicerça-se nas seguintes bases:

- respeito pelo currículo nacional do ensino básico e convergência com orientações curriculares da União Europeia;
- valorização da identidade e cultura açoriana;
- interligação entre fenómenos locais e globais;
- assunção da educação para a cidadania, o desenvolvimento da autonomia e de competências de investigação e do domínio da língua portuguesa e da literacia digital como formações transversais.

No que diz respeito à matriz curricular do 3.º ciclo, presente na tabela 2.6, esta apresenta alguma flexibilidade quanto à distribuição da carga horária das diferentes disciplinas,

---

<sup>7</sup> Este tema é abordado no subcapítulo 2.3.2 – A contribuição portuguesa: *Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores* (p.61).

apresentando valores indicativos por área curricular (indicadas na primeira coluna) e por disciplina (indicadas na segunda coluna).

Tabela 2. 6: Matriz curricular do 3.º ciclo (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de junho)

Componentes do Currículo		Carga horária semanal – Blocos de 90'						
		Distribuição indicativa do total máximo			Total obrigatório no ciclo			
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Mínimo		Máximo	
Português	Português	2,5	2,5	2,5	7,5			
Língua Estrangeira	Língua Estrangeira I	1,5	1,5	1,5	4	8	4,5	9
	Língua Estrangeira II	1,5	1,5	1,5	4		4,5	
Ciências Humanas e Sociais	História	1,5	1	1,5	4	7	4	8
	Geografia	1	1,5	1,5	3		4	
Matemática	Matemática	2,5	2,5	2,5	7,5			
Ciências Físicas e Naturais	Ciências Naturais	1,5	1	1	3	6,5	3,5	7,5
	Físico-Química	1	1,5	1,5	3,5		4	
Educação Artística e Tecnológica	Educação Visual	1	1	1,5	2		5,5	
	Educação Tecnológica	1	1		2			
Educação Física	Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5			
Formação Pessoal e Social	Cidadania	1	1	1	3 1,5			
	Educação Moral e Religiosa a) ou Disciplina ou área curricular não disciplinar a definir pela UO	0,5	0,5	0,5				
Total por ano e ciclo		18	18	18	51		54	

a) Disciplina de frequência facultativa

(Fonte: [http://www.edu.azores.gov.pt/escolas/matrizcurricular/Documents/Decreto\\_Legislativo\\_RegionalN.21-2010-A\\_gest%C3%A3o%20curricular.pdf](http://www.edu.azores.gov.pt/escolas/matrizcurricular/Documents/Decreto_Legislativo_RegionalN.21-2010-A_gest%C3%A3o%20curricular.pdf))  
[consultado em 05 de janeiro de 2017]

Este documento assume a necessidade de implementar, com caráter obrigatório, uma área curricular não disciplinar de Cidadania, vinculada à componente do currículo de Formação Pessoal e Social, reflexo de uma preocupação com o desenvolvimento das competências sociais, interpessoais e cívicas dos alunos. A cargo de dois docentes (o diretor de turma e um docente de TIC), a área de Cidadania é entendida como

“um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento da formação pessoal e social e da literacia digital, (...), pretendendo-se que os alunos aperfeiçoem o seu domínio dessas tecnologias e reforcem a sua consciência cívica crítica e empreendedora, através do desenvolvimento de projectos com impacto na comunidade.”

(DLR n.º 21/2010/A, alínea c), ponto 5, art. 4.º)

Além do ensino básico geral já explanado, o sistema educativo regional tem vindo a assumir a implementação de outros percursos formativos conducentes à conclusão da escolaridade básica. Entre eles, e no âmbito do 3.º ciclo do ensino básico, contam-se os seguintes percursos:

- Programa Oportunidade (nos seus subprogramas Oportunidade III e Profissionalizante), visto como um percurso transitório de recuperação da escolaridade, com vista ao reingresso no ensino regular,
- Cursos de Formação Vocacional;
- Programa Formativo de Inserção de Jovens – PROFIJ.

Por assumirem atualmente uma maior relevância no sistema educativo regional e não serem encarados como um percurso transitório no decurso da escolaridade, atentaremos nas duas últimas ofertas formativas.

O Programa Formativo de Inserção de Jovens – PROFIJ surgiu no sistema educativo regional através da Resolução n.º 216/97, de 13 de novembro, pretendendo constituir-se como “um percurso escolar de carácter iminente prático, funcionando como um meio privilegiado para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, mas que permite, igualmente, o acesso ao nível de ensino subsequente” (Portaria n.º 52/2016, de 16 de junho, preâmbulo). Este carácter dual reflete-se na dupla certificação que a sua conclusão atribui, ou seja, habilitação académica equivalente ao 9.º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível II, estando, a partir da publicação da Portaria n.º 41/2010, de 23 de abril, organizado tendo por base os referenciais de competências e de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações, o que não acontecia até então.

A sua estrutura curricular tem por base o plano de estudos dos CEF, estando disponíveis, no 3.º ciclo do ensino básico, os cursos de:

- tipo 2, com duração de dois anos e destinados a alunos detentores do 6.º ano;
- tipo 3, com duração de um ano e destinado a alunos com frequência do 8.º ano de escolaridade.

Estas duas tipologias, cuja matriz curricular se apresenta na tabela 2.7, compreendem as componentes de formação sociocultural, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho.

Tabela 2. 7: Matriz curricular do PROFIJ: nível II tipo 2 e 3 (Portaria n.º 52/2016, de 16 de junho)

Componentes de formação	Disciplinas	Domínios de formação	Carga horária (tipo 2)		Carga horária (tipo 3)	
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Língua Portuguesa	160		50	
		Língua Estrangeira	120		40	
		TIC	80		20	
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Mundo Atual	160		20	
		Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	30		30	
		Educação Física	120		40	
Subtotal			670		200	
Científica	Ciências Básicas	Matemática Aplicada	180		50	
		Disciplina específica 2	120		25	
Subtotal			300		75	
			Mínima	Máxima	Mínima	Máxima
Tecnológica	Tecnologias	UFCD (b)	775	1250	775	850
Prática	Estágio em contexto de trabalho (c)		210		210	
Total			1955	2430	1260	1335
<p>Tipo 2</p> <p>a) Carga horária global a compartimentar pelos dois anos do ciclo de formação, a gerir pela escola, no quadro das suas competências específicas, acautelando o equilíbrio da carga horária anual de modo a otimizar a formação em contexto escolar e a formação em contexto de trabalho.</p> <p>b) Unidades de formação de curta duração - domínios de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada, constante do Catálogo Nacional de Qualificações. Carga horária variável de acordo com os referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações.</p> <p>c) O estágio em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.</p>			<p>Tipo 3</p> <p>a) Carga horária global prevista para um ano de formação</p> <p>b) Unidades de formação de curta duração - domínios de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada, constante do Catálogo Nacional de Qualificações. Carga horária variável de acordo com os referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações.</p> <p>c) O estágio em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.</p>			

(Fonte: <http://www.edu.azores.gov.pt/alunos/profij/Documents/PortariaN.52-2016.pdf>)  
[consultado em 07 de janeiro de 2017]

Tal como na componente de formação científica, em que uma das disciplinas integrantes varia conforme a natureza do curso, na componente de formação tecnológica, as unidades de formação de curta duração (UFCD) previstas pertencem a domínios de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada. Por seu turno, a componente de formação prática realiza-se através de um plano individual de formação a desenvolver em contexto de trabalho e visa obter experiência profissional facilitadora da inserção no mundo do trabalho.

No que diz respeito aos Cursos de Formação Vocacional, de origem ainda muito recente, dada a sua implementação se ter iniciado em 2014, “enquadram-se no âmbito das

experiências de inovação pedagógica e assumem-se como uma medida de exceção e remediação a implementar quando os demais programas de recuperação da escolaridade falharem” (Despacho Normativo n.º 12/2014, preâmbulo).

Destinam-se, assim, a alunos em situação de risco de incumprimento da escolaridade obrigatória por abandono precoce, com elevado absentismo escolar, desmotivação ou dificuldades de integração na comunidade educativa, promovendo a inclusão destes alunos no meio escolar através de

“um percurso formativo que privilegia a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes no âmbito do currículo regional, um contacto com diferentes atividades vocacionais e o desenvolvimento de competências do foro comportamental, relacional e social e de orientação profissional.”

(Despacho Normativo n.º 12/2014, ponto 1, art. 1.º).

Com estes objetivos e estratégia geral, estes cursos têm por base uma estrutura curricular assente em quatro componentes de formação, como se pode verificar na tabela 2.8: geral, complementar, desenvolvimento pessoal e social/mediação escolar e vocacional.

Tabela 2. 8: Matriz curricular dos Cursos de Formação Vocacional (Despacho Normativo n.º 12/2014, de 5 de maio)

Componentes de formação	Total de horas anuais efetivas (60’)
<b>Geral</b>	
Português	110
Matemática	110
Inglês	65
Educação Física	65
Subtotal	350
<b>Complementar</b>	
História/Geografia	150
Ciências Naturais	
2.ª Língua (a criar conforme a natureza do curso)	
<b>Desenvolvimento Pessoal e Social / Mediação Escolar</b>	
Competências Pessoais e Sociais/Cidadania e Empregabilidade	100
Orientação Escolar e Vocacional	30
Subtotal	280
<b>Vocacional</b>	
Atividade Vocacional A	360
Atividade Vocacional B	
Atividade Vocacional C	
Prática simulada	
Atividade Vocacional A	70
Atividade Vocacional B	70
Atividade Vocacional C	70
Subtotal	570
Total	1200

(Fonte: <http://www.edu.azores.gov.pt/alunos/ofertaformativa/Documents/Despacho%20Normativo%20n%C2%BA12-2014,%2005%20de%20maio.pdf>)  
[consultado em 07 de janeiro de 2017]

Se as componentes geral e complementar têm por objeto o desenvolvimento de competências e conhecimentos essenciais em disciplinas estruturantes, casos do Português, Matemática e Inglês, complementadas com aprendizagens ao nível das ciências sociais e do ambiente, as duas outras componentes de formação apresentam outros objetivos e características.

A componente de desenvolvimento pessoal e social/mediação escolar, inexistente nos cursos homólogos presentes na oferta formativa a nível nacional, assume a importância de a escola realizar em torno destes destinatários a sua função inclusiva e integradora, através da implementação de modelos de mediação, tutoria e orientação escolar e vocacional, desenvolvendo competências sociais, interpessoais e cívicas.

Quanto à componente vocacional, embora não conferindo dupla certificação, ou seja, a sua conclusão com aproveitamento apenas atribui habilitação académica equivalente ao 9.º ano de escolaridade, mas não a qualificação profissional de nível II, estes cursos possibilitam um primeiro contacto com três diferentes atividades vocacionais, onde podem desenvolver capacidades e práticas, e cada uma delas com um momento de prática simulada em contexto de trabalho fora do meio escolar, onde as podem operacionalizar, tendo em vista uma mais fácil futura integração no mundo do trabalho.

Estes processos de análise diagnóstica, reflexão crítica e operacionalização de iniciativas próprias que têm vindo a ser desenvolvidos na Região, com vista à promoção do sucesso escolar e ao combate às assimetrias que se vão verificando no sistema educativo regional, procuram atender às especificidades próprias de um espaço arquipelágico diverso e disperso e procurando a resposta mais adequada ao contexto.

É neste sentido que se inicia, através da Resolução do Conselho do Governo n.º 133/2015, de 14 de setembro, a implementação do Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – ProSucesso, Açores pela Educação, habitualmente designado por ProSucesso. Este plano parte do entendimento que

“o combate sem tréguas ao insucesso escolar exige uma ação integrada, que envolva todos os parceiros e todos os membros da comunidade educativa, que promova a intervenção de várias áreas da ação governativa, que leve a que cada açoriano se assuma como agente promotor do sucesso educativo.”

(Resolução n.º 133/2015, preâmbulo)

Não sendo seu desiderato propiciar uma transformação radical do sistema educativo regional, pretende, a partir de um diagnóstico rigoroso da situação geral regional, reorientar a atuação escolar para o desenvolvimento de três eixos de ação prioritária:

- foco na qualidade das aprendizagens dos alunos;
- promoção do desenvolvimento profissional dos docentes;
- mobilização da comunidade educativa e parceiros sociais.

Cada um destes eixos de atuação é complementado com a definição de medidas, principalmente de carácter transversal e para aplicação generalizada em todas as escolas, mas é igualmente solicitada a elaboração em cada unidade orgânica de um plano de promoção do sucesso escolar específico e adequado à sua própria realidade contextual, assumindo as metas que se pretende atingir e as medidas a tal conducentes.

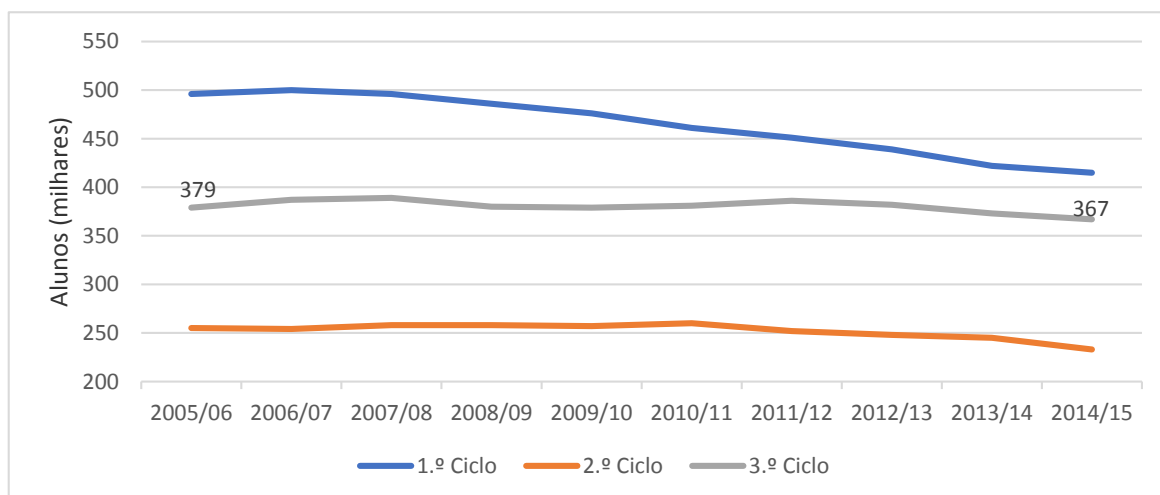
#### 2.1.4 – Análise estatística

O sistema educativo nacional expandiu-se fulgurantemente após a Revolução de 25 de Abril de 1974, através de processos legislativos que foram alargando a idade de frequência escolar obrigatória até aos dezoito anos atuais. Contudo, esta expansão marcou principalmente as décadas finais do século passado. O novo milénio trouxe uma nova realidade, em que a preocupação não será mais a maximização do acesso à educação, mas o combate a outras dificuldades que podem ser diagnosticadas no sistema educativo nacional, assim como no caso particular do sistema educativo da Região Autónoma dos Açores (RAA).

Ao analisar a evolução da frequência nos três ciclos do ensino básico, verifica-se, na década exposta nos gráficos 2.1 e 2.2, um decréscimo no número de alunos matriculados em todos os ciclos do ensino básico, tendo-se esta tendência registado tanto a nível nacional, como a nível regional. Esta situação, verificada principalmente num período de

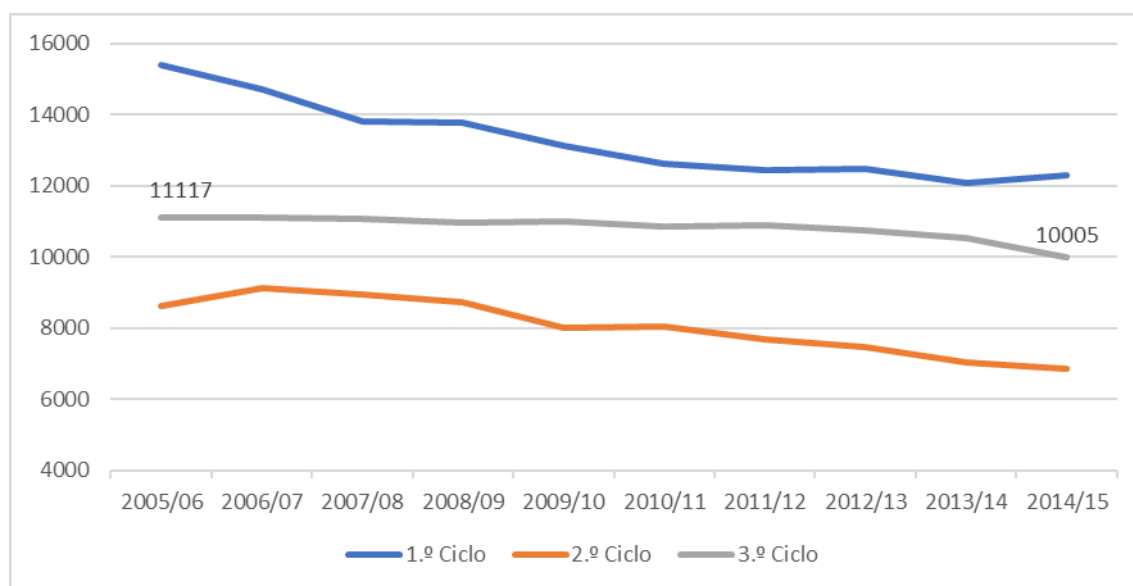
crise económica, teve origem numa manifesta diminuição dos índices de natalidade, aumento da emigração e decréscimo da imigração.

Gráfico 2. 1 – Alunos matriculados no ensino básico: Portugal (2005/06 – 2014/2015)



(CNE, 2015:69)

Gráfico 2. 2 – Alunos matriculados no ensino básico: R. A. Açores (2005/06 – 2014-15)



(SREC - Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2015:41)

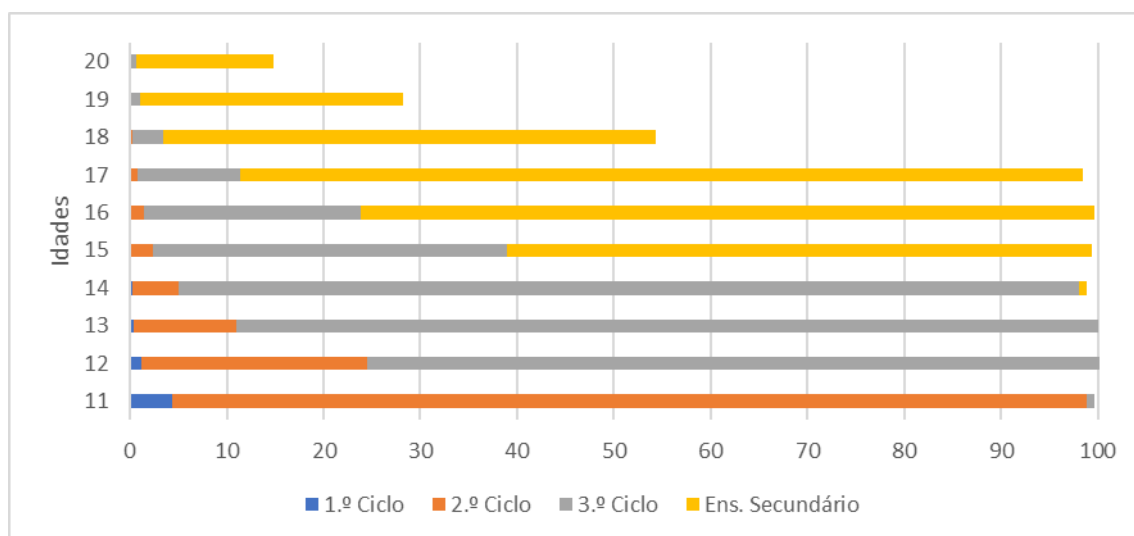
No caso particular do 3.º ciclo do ensino básico, este movimento de queda traduziu-se em 3,2% dos alunos matriculados entre os anos letivos de 2005/06 e 2014/15, mas atinge os 5% se considerarmos apenas a partir do pico de frequência registado no ano letivo 2011/12.

Na Região Autónoma dos Açores, os dados apresentados evidenciam uma diminuição maior, na ordem dos 10%, reflexo da enorme diminuição do número de alunos matriculados no 1.º ciclo entre os anos letivos de 2005/06 e 2010/2011, que atingiu os 18,1%, e que só estabilizou, ainda que com tendência decrescente, a partir dessa data.

No tocante à idade dos alunos que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico, os gráficos 2.3 e 2.4 permitem-nos constatar que se regista ainda a existência de uma percentagem significativa de alunos com um ou mais anos de atraso em relação à *idade ideal de frequência*<sup>8</sup>. Assim, no ano letivo de 2014/15, 23,8% dos alunos com 16 anos permaneciam a frequentar o ensino básico, quando deviam estar a frequentar o ensino secundário, assim como 11,4% dos alunos com 17 anos.

Na Região Autónoma dos Açores, no ano letivo de 2012/13, esta situação era ainda mais evidente, com valores próximos dos 36% e 17%, respetivamente.

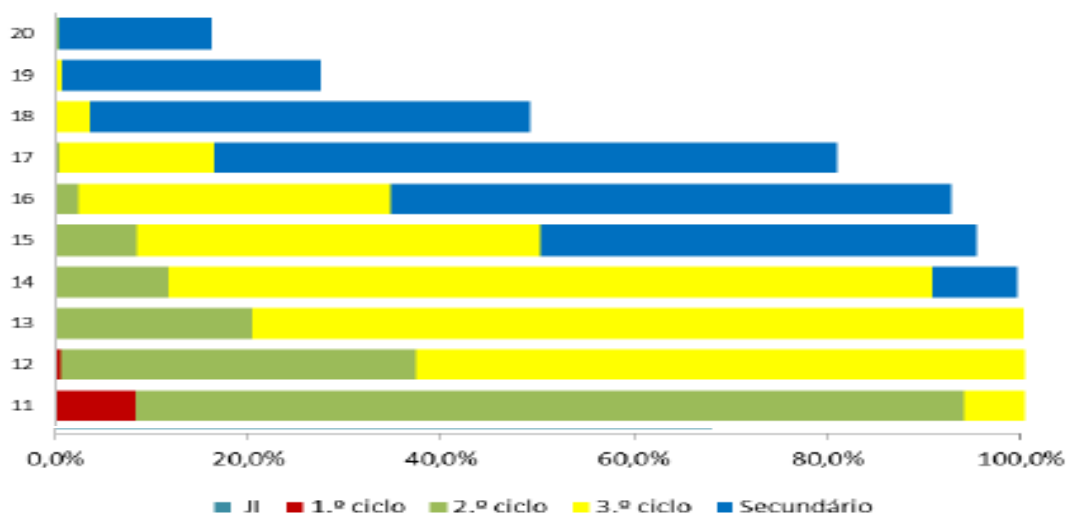
Gráfico 2. 3 – Taxa de escolarização por idade: Portugal (2014/15)



(CNE, 2015:75)

<sup>8</sup> A idade ideal de frequência para o 1.º ciclo é dos 6 aos 9 anos; para o 2.º ciclo é dos 10 aos 11 anos; para o 3.º ciclo é dos 12 aos 14 e no ensino secundário é dos 15 aos 17 anos.

Gráfico 2. 4 – Taxa de escolarização por idade: R. A. Açores (2012/13)



(DRE - Direção Regional de Educação, 2015:30)

Este desfasamento entre a idade ideal de frequência e a idade real dos alunos que verificamos nos gráficos anteriores encontra a sua razão no facto de as taxas de retenção<sup>9</sup> e desistência<sup>10</sup> ainda se encontrarem elevadas, revelando que as retenções se iniciam em anos de escolaridade muito precoces, mas vão aumentando a sua incidência à medida que avança a escolaridade.

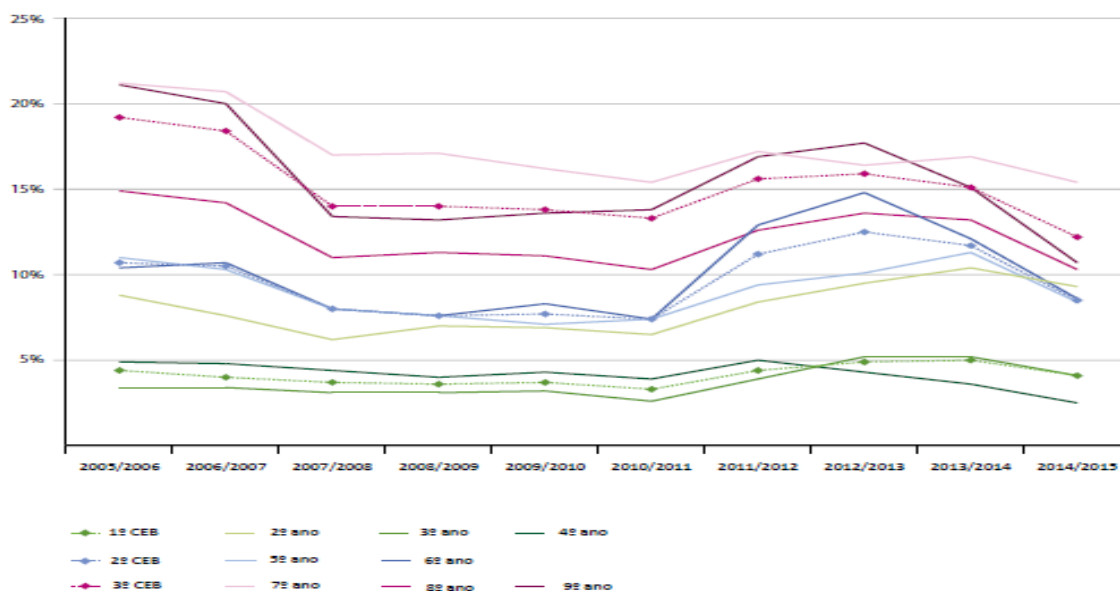
Como se pode constatar nos gráficos 2.5 e 2.6, as taxas de retenção no 3.º ciclo são as mais altas entre os três ciclos do ensino básico, tanto na Região Autónoma dos Açores como quando se analisam os dados relativos a todo o ensino básico nacional. Contudo, a taxa de retenção e desistência continua sistematicamente superior na Região Autónoma dos Açores, superando ainda os 20% no 3.º ciclo, enquanto pouco excede os 12% no total nacional. Assim, nos anos em análise, enquanto a descida nesta taxa a nível nacional tem sido progressiva, registando um decréscimo de 7%, nos Açores, a diferença entre o ano letivo de 2004/05 e 2014/15 cifra-se apenas num decréscimo em torno dos 3%.

<sup>9</sup> Taxa de retenção - relação percentual entre o número de alunos que não pode transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados nesse ano letivo.

<sup>10</sup> Taxa de desistência – relação percentual entre o número de alunos que não se encontra em condições de se inscrever no ano letivo seguinte, por não ter frequentado até ao final o ano de escolaridade em que se encontrava inscrito e o número de alunos matriculados nesse ano letivo.

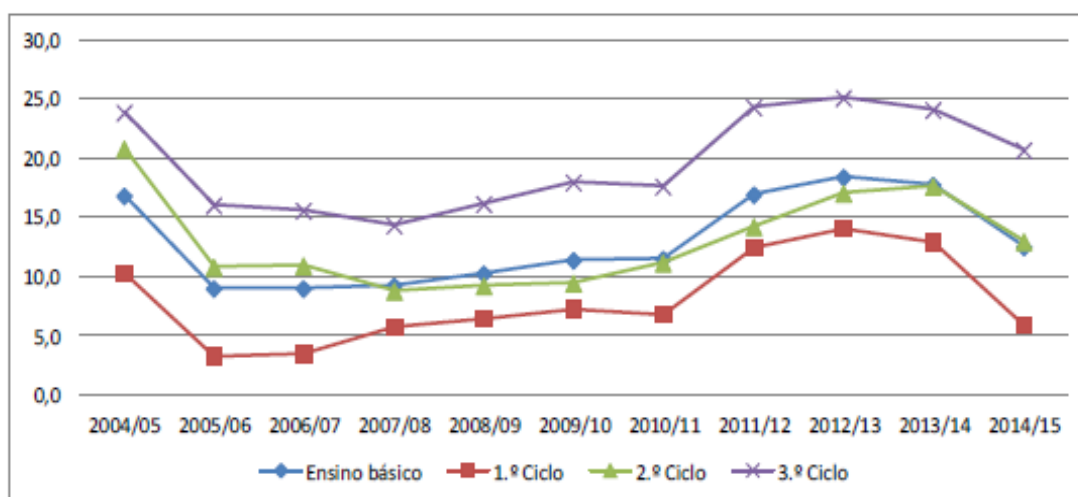
De registar a subida significativa, registada em todos os ciclos do ensino básico, tanto a nível nacional como regional, nos anos letivos de 2011/12 e 2012/13, tendência esta que se começa a inverter nos anos seguintes.

Gráfico 2. 5 - Taxa de retenção e desistência no ensino básico regular, por ciclo e ano de escolaridade: Portugal (2005/06 – 2014/15)



(CNE, 2015:159)

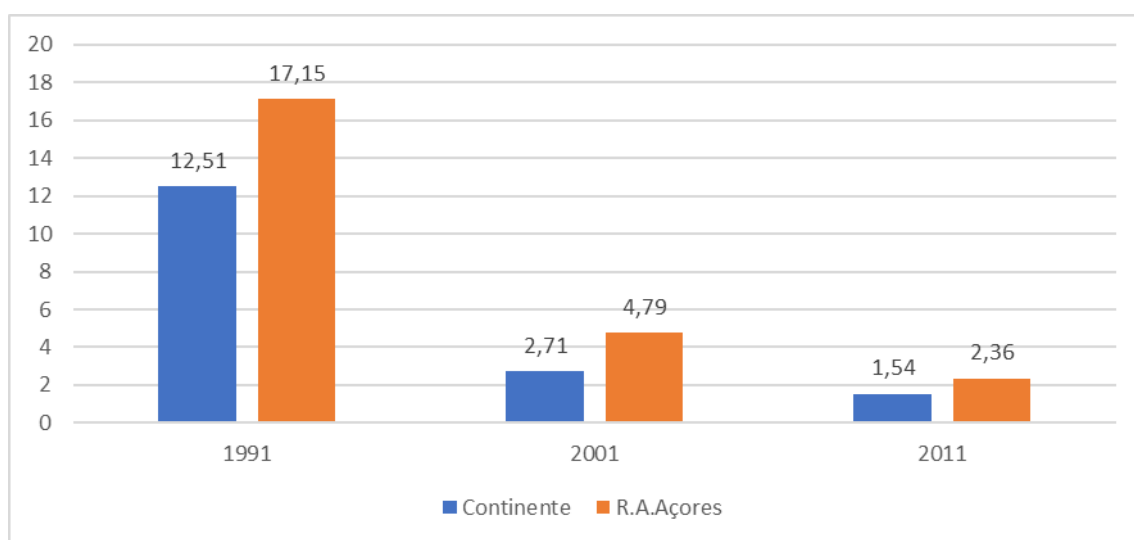
Gráfico 2. 6 - Taxa de retenção e desistência no ensino básico, por ciclo e ano de escolaridade: R. A. Açores (2004/05 – 2014/15)



(SREC, 2015:43)

No que respeita ao abandono escolar<sup>11</sup>, as taxas em análise, presentes no gráfico 2.7, evidenciam uma descida significativa, tanto no caso da Região Autónoma dos Açores, como no espaço continental. De facto, se no início da década de 90 do passado século, a taxa de abandono escolar se cifrava acima dos 12% em Portugal continental e na Região Autónoma dos Açores ultrapassava os 17%, essa década assistiu a uma regressão muito substancial nestes números, com decréscimos na ordem dos 78,3% e 72,1%, respetivamente, verificados em 2001. Esta tendência continuou durante a primeira década do milénio com reduções de 43,2% e 50,7%, verificadas entre as taxas de abandono escolar dos anos 2001 e 2011, assumindo agora valores baixos, de 1,54% e 2,36%, respetivamente.

Gráfico 2. 7 - Taxa de abandono escolar: Continente e R. A. Açores (1991; 2001 e 2011)



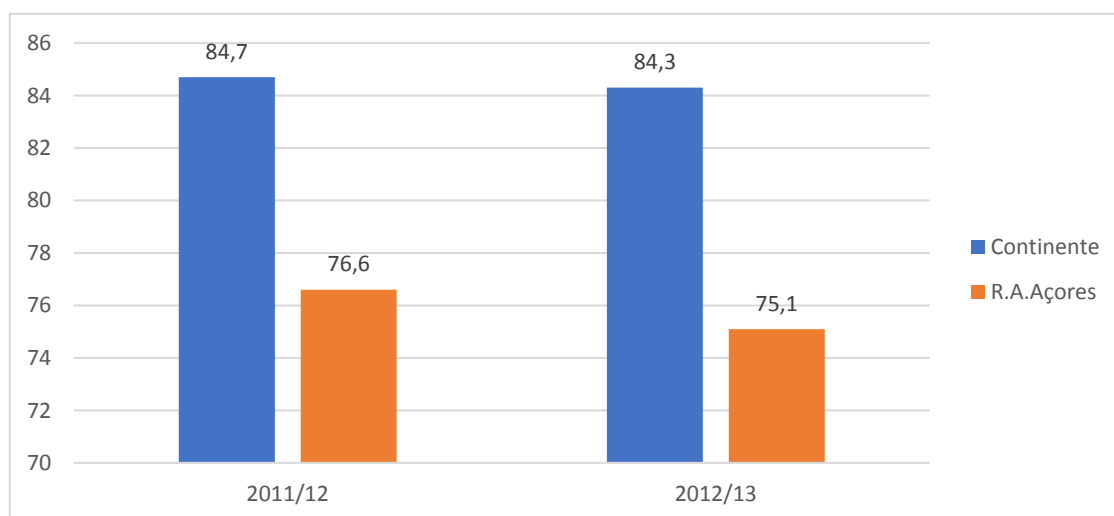
(DRE, 2015:36)

No que respeita à taxa de transição<sup>12</sup> no 3.º ciclo, presente no gráfico 2.8, verifica-se que a diferença entre as taxas referentes ao território continental e ao regional se acentuou, cifrando-se, no ano letivo de 2012/13, nos 12,2%. Constata-se, igualmente, que, no 3.º ciclo do ensino básico, um em cada quatro alunos foram sujeitos a retenção nos Açores.

<sup>11</sup> Taxa de abandono escolar - relação percentual entre população residente com idades compreendidas entre os 10 e 15 anos que abandonou a escola sem concluir o 9º ano, e a população residente com idades compreendidas entre os 10 e 15 anos.

<sup>12</sup> Taxa de transição - relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano letivo, obtêm aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados nesse ano letivo.

Gráfico 2. 8 - Taxa de transição no 3.º ciclo: Continente e R. A. Açores (2011/12 - 2012/13)



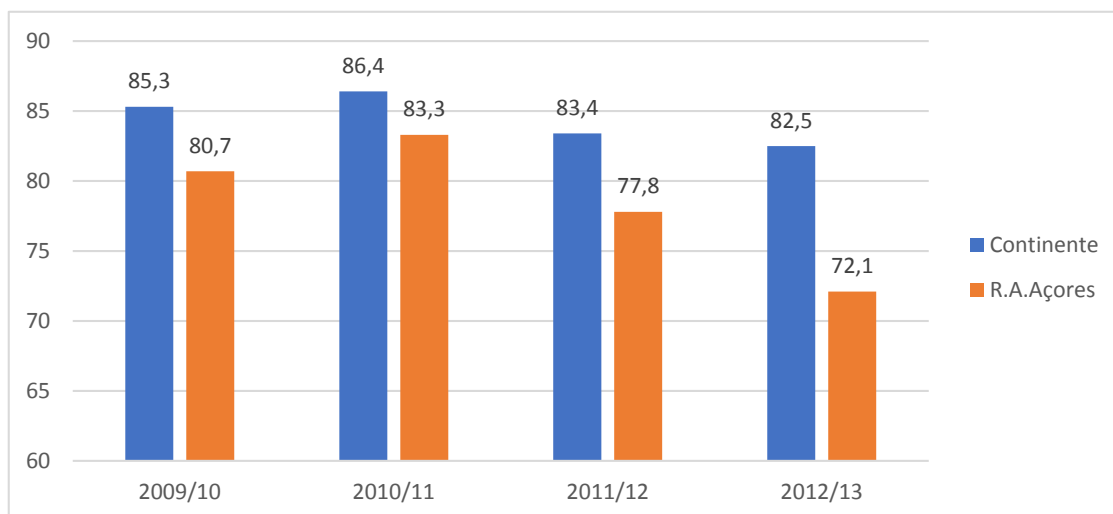
(DRE, 2015:33)

Quanto à taxa de conclusão<sup>13</sup> do ensino básico, patente no gráfico 2.9, torna-se evidente que, também neste particular, a diferença entre as taxas verificadas em Portugal continental e nos Açores se têm vindo a agravar. Se nos anos letivos de 2009/10 e 2010/11, a diferença não ultrapassava os 4,6%, no ano letivo de 2012/13, ascendeu aos 10,4%, constatando-se que, também neste aspeto, um em cada quatro alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade não conseguiu concluir o ensino básico com aproveitamento na região.

---

<sup>13</sup> Taxa de conclusão - relação percentual entre o número de alunos que no final de um nível de ensino (9.º ou 12.º), considerando o ensino regular e o ensino profissional, obteve aproveitamento e o número de alunos matriculados no mesmo ano de escolaridade.

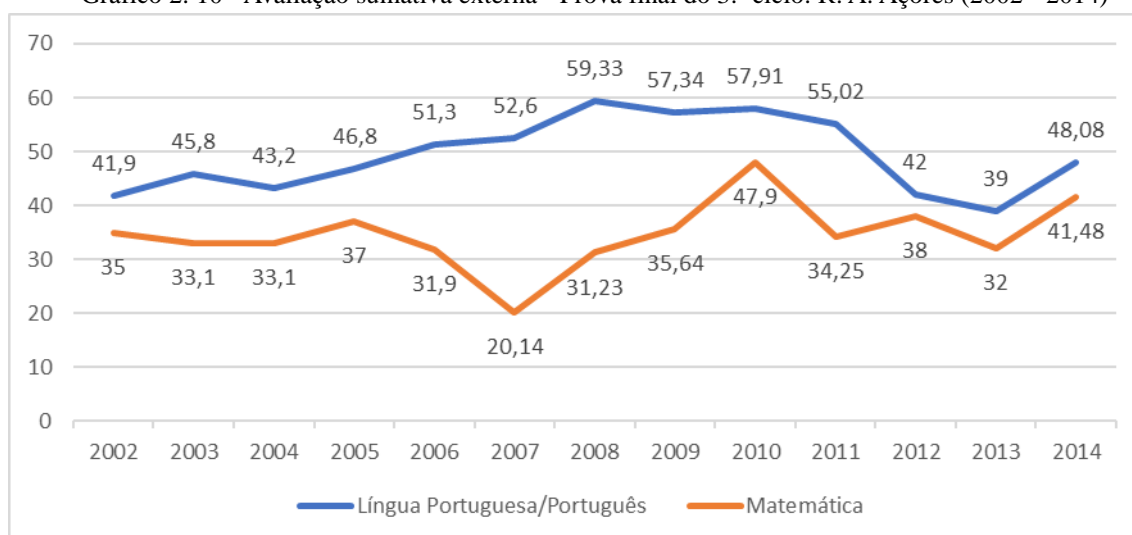
Gráfico 2. 9 - Taxa de conclusão do ensino básico: Continente e R. A. Açores (2009/10 - 2012/13)



(DRE, 2015:35)

Em relação à avaliação sumativa externa, mais concretamente às provas finais do 3.º ciclo, patentes no gráfico 2.10, os dados referentes à prova de Matemática mostram que, entre 2002 e 2014, a média dos resultados dos alunos da Região Autónoma dos Açores nunca atingiu os 50% em cada ano, registando-se uma média de 34,7% nesse período de treze anos. Quanto à prova de português, entre 2006 e 2011, a média foi superior a 50%, registando-se uma média de 49,2% nos resultados entre 2002 e 2014.

Gráfico 2. 10 - Avaliação sumativa externa - Prova final do 3.º ciclo: R. A. Açores (2002 - 2014)



(DRE, 2015:40)

Quando comparamos os resultados obtidos pelos alunos na Região Autónoma dos Açores e a média nacional, presentes no gráfico 2.11, podemos verificar uma maior proximidade nos

resultados registados na prova de Português do que na prova de Matemática, tendo inclusivamente sido superiores à média nacional em 2009, 2010 e 2011. Contudo, no tocante à prova de Português, estes resultados não se mantiveram nos anos seguintes, registando-se mesmo diferenças significativas, entre os 8,2% e os 11,7%.

Em relação à prova de Matemática, as diferenças entre as médias regionais e nacionais têm sido sistematicamente altas, com a exceção de 2010, quando se registou uma diferença de 3,2% em desfavor dos alunos dos Açores. Nos restantes anos, as diferenças são sempre superiores a 10%, chegando a superar os 20% em 2008 e 2009.

Gráfico 2. 11 - Avaliação sumativa externa - Prova final do 3.º ciclo: Portugal e R. A. Açores (2008 - 2014)



(Fonte: <http://www.pordata.pt/Portugal/M%C3%A9dia+global+dos+resultados+nas+provas+de+exame+do+ensino+b%C3%AAsico+e+secund%C3%A1rio-2496>)

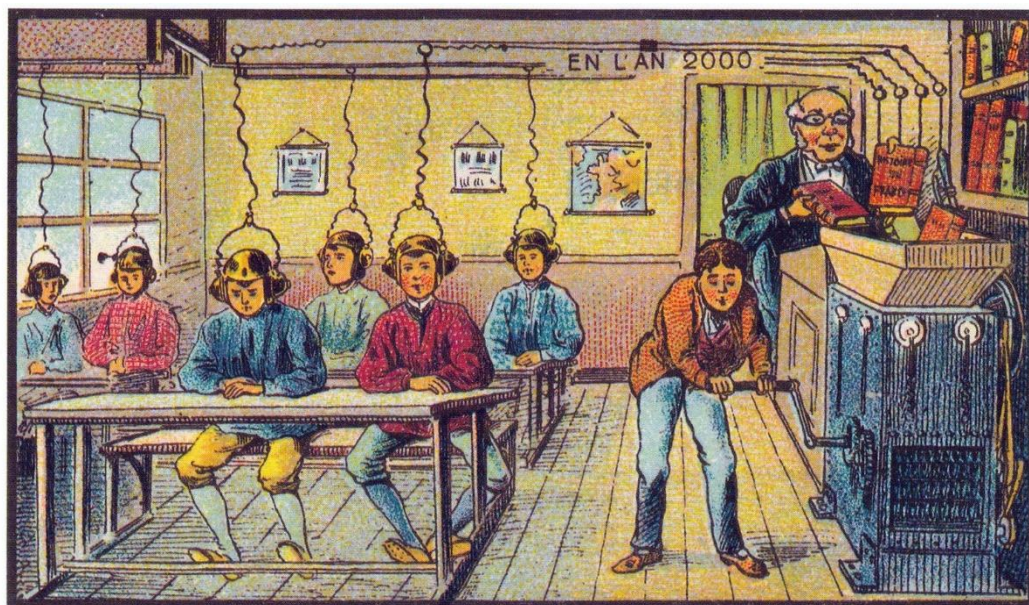
Da análise dos gráficos apresentados, comprova-se que o sistema educativo regional apresenta ainda indicadores bastante deficitários quando comparados com os registados a nível nacional, nomeadamente nas taxas de retenção e desistência escolar, de transição e de conclusão do 3.º ciclo do ensino básico, apesar de se terem vindo a registar algumas melhorias em alguns destes indicadores ao longo dos anos.

Tal como já referido, o Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – ProSucesso, Açores pela Educação, tem vindo a ser implementado a nível regional, tendo em vista a correção destas assimetrias, em sintonia com a estratégia europeia para a educação e formação, *Europa 2020*.

## 2.2 – As competências para o século XXI

Entre 1899 e 1910, Jean-Marc Côté e outros artistas franceses imaginaram como seria a vida no ano 2000 num conjunto de ilustrações representando vários aspetos da atividade humana. Na fig. 2.1 reproduz-se a previsão realizada de como seria uma aula de uma escola do século XXI.

Figura 2. 1: Ilustração do final do século XIX sobre sala de aula do século XXI



Fonte: <https://publicdomainreview.org/collections/france-in-the-year-2000-1899-1910/>  
[consultado em 28 de novembro de 2016]

Nesta ilustração (fig. 2.1), observam-se crianças sentadas em filas, olhando para a frente numa postura estática. O professor, à direita das crianças, coloca livros numa máquina que se encontra ligada por fios elétricos a capacetes metálicos usados pelos alunos. Intui-se que o objetivo é extrair a informação dos manuais e introduzi-la diretamente nos cérebros dos jovens, utilizando a energia elétrica.

Se à ilustração for retirado o poder extravagante conferido à energia elétrica, fruto do maravilhamento da época pelas então recentes aplicações da eletricidade, e substituindo a máquina pelo computador, podemos convictamente afirmar que não a sentimos retratar uma qualquer aula numa escola portuguesa do início do século XXI?

A exigências que a sociedade coloca perante a escola não são as mesmas que vigoraram durante décadas, mormente após a Segunda Guerra Mundial. Os sistemas educativos enfrentaram, desde esse momento, desafios enormes que envolveram a massificação do acesso à instrução por parte de franjas populacionais que a ela não acedia anteriormente; o alargamento dos anos de frequência obrigatória da escola; e a diversidade da população discente, por motivos culturais, religiosos, étnicos ou socioeconómicos, partilhando o mesmo modelo cultural e intelectual, sem atender à diversidade dos talentos individuais e limitando o seu desenvolvimento pessoal (UNESCO, 1996). Não estando todas estas problemáticas inteiramente superadas, as escolas veem-se confrontadas igualmente com a obrigatoriedade de se adaptarem às necessidades de um novo modelo de desenvolvimento social e económico, pouco comparável ao modelo em vigor no século passado, adaptado a um modo de produção industrial (Ananiadou & Claro, 2009).

Este novo modelo de desenvolvimento, agora designado por sociedade do conhecimento, implica mudanças paradigmáticas ao nível dos fatores tradicionais de produção, em que estes

“perdem importância perante o saber do especialista; a gestão do conhecimento converte-se na forma mais relevante de trabalho nas sociedades mais avançadas, enquanto as formas mais tradicionais de trabalho são desempenhadas por máquinas ou deslocalizadas para lugares com salários mais baixos”.<sup>14</sup>

(Innerarity, 2016:4)

Estas mudanças desencadeadas pelos avanços tecnológicos das últimas décadas e uma perspetiva mais mundivivente e globalizada das experiências pessoais e sociais que enformam os atuais jovens, de que é exemplo o número de participantes em programas europeus como o *Erasmus*, tornam imprescindível que os sistemas educativos se esforcem por desenvolver e capacitar os alunos com novas competências e habilidades, de modo a que estes melhor se insiram individualmente na sociedade e contribuam para o desenvolvimento social e económico dos países.

Como reconhece a Comissão Europeia (2008), a sociedade do século XXI encerra enormes desafios e oportunidades para os quais os diferentes países se têm de preparar rapidamente,

---

<sup>14</sup> Tradução livre do autor. No original: “[Los factores tradicionales de producción (tierra, trabajo, capital)] pierden importancia frente al saber experto; la gestión del conocimiento se convierte en la forma relevante de trabajo en las sociedades avanzadas, mientras que las formas más tradicionales de trabajo son desarrolladas por máquinas o deslocalizadas hacia lugares con salarios más bajos”. (Innerarity, 2016:4)

de modo a que consigam proporcionar aos seus cidadãos possibilidades de autorrealização, garantindo, entre outras valências, o acesso à educação e ao emprego. Para melhor enfrentar estes tempos de incerteza,

“os jovens precisam de um leque de competências cada vez mais vasto. Muitos terão empregos que ainda não existem. Muitos precisarão de excelentes competências linguísticas, interculturais e em empreendedorismo. A tecnologia continuará a mudar o mundo de formas que não conseguimos imaginar. Certos desafios como as alterações climáticas exigirão uma adaptação radical. Neste mundo cada vez mais complexo, a criatividade e a capacidade para continuar a aprender e a inovar contarão tanto ou mais do que certos tipos de conhecimento que tenderão a tornar-se obsoletos.”

(Comissão Europeia, 2008:3)

É neste contexto de desenvolvimento social, cultural, económico e tecnológico que, no âmbito de atuação de diversos organismos internacionais, se foi tornando claro que estes novos desafios não podiam ser enfrentados equipando as gerações atuais com ferramentas para outro tipo de exigências, claramente apropriadas para uma sociedade industrial, mas pouco adequadas à sociedade do conhecimento do novo século. O conceito de *competências do século XXI* tem a sua génese, então, na consciencialização que “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (UNESCO, 1996:77).

O termo *competência* é, por vezes, apresentado e interpretado de maneira diversa, mesmo quando a ele nos referimos no espaço comum europeu, devido aos diferentes contextos que afetam a definição e as escolhas e os usos da terminologia adotada, pois esta nunca é neutral, encontrando-se necessariamente vinculada aos objetivos dos legisladores e ao paradigma dominante sobre o sistema educativo (Gordon *et al*, 2009). Ainda assim, é possível definir o termo *competência* como a capacidade de usar conhecimentos, aptidões e atitudes num determinado contexto, sendo capaz de os mobilizar igualmente em diferentes situações, aceção presente nos documentos em análise neste trabalho.

Importa igualmente reforçar que o termo *competências* não pode ser encarado como oposto de *saberes*, inferindo que o desenvolvimento de competências se faz à custa da aquisição dos saberes ou conhecimentos. Ora, se bem que desenvolver competências limita necessariamente o tempo destinado à assimilação de saberes, é igualmente claro que a maioria das competências envolve a mobilização de saberes adquiridos, não se podendo efetuar sem estes, devendo o foco da questão residir “nas finalidades prioritárias da escola

e sobre os equilíbrios a serem respeitados na redação e na operacionalização dos programas” (Perrenoud, 1999:1).

### 2.2.1 – As propostas de estudos internacionais

Diversas organizações internacionais entenderam, no âmbito das suas funções e tendo em conta a abrangência das suas linhas de atuação e os interesses e perspectivas dos seus membros, ser necessário debruçarem-se sobre esta temática e desenvolveram grupos de trabalho que produziram documentos influentes na consciencialização, valorização e aplicação de medidas conducentes ao desenvolvimento das chamadas competências para o século XXI.

- **Educação: Um tesouro a descobrir**

Em 1993, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) constituiu a Comissão Internacional sobre Educação, presidida por Jacques Delors, encarregada de refletir sobre educação e aprendizagem para o século XXI e que, após três anos de trabalhos, publicou em 1996 o relatório *Educação: Um tesouro a descobrir*, que designaremos futuramente como Relatório Delors.

Não explicitando ainda um conjunto de competências a serem trabalhadas nas escolas e desenvolvidas pelos alunos, centra a sua atenção na necessidade de organizar a educação em torno de quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*.

*Aprender a conhecer* implica “não tanto a aquisição dum repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento” (UNESCO, 1996:78). Não se trata aqui de uma desvalorização dos saberes, pois eles são necessários à compreensão do mundo que nos rodeia, mas da consciencialização que, para melhor o

compreender, precisamos de dotar os indivíduos de ferramentas que lhes possibilitem progressivamente a sua realização, através do desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia.

Este pilar assenta na convicção que não basta aprender o que é necessário para hoje, numa lógica funcional do conhecimento e para aplicação imediata na vida profissional, mas que é imprescindível desenvolver o gosto pelo conhecimento e pela investigação, de modo a que este aprender a aprender, tão defendido ao longo do Relatório Delors, possa ter efeitos perenes ao longo da vida dos indivíduos.

*Aprender a fazer* é apresentado, no Relatório Delors, como a ação sobre o meio envolvente. A grande dificuldade que se apresenta a este pilar do conhecimento prende-se com a constatação de que o que correspondia, numa sociedade industrial, à sua maior força, ou seja, a transmissão e preparação dos indivíduos para a execução de tarefas materiais, não mais corresponde ao que é exigido numa sociedade imprevisível e em constante mutação profissional. Torna-se, assim, essencial que a tónica deixe de estar unicamente centrada no desenvolvimento de habilidades técnicas, mas num leque alargado de competências, “numa espécie de cocktail individual, em que se juntam a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (UNESCO, 1996:81), mais consentâneas com as ocupações mais intelectuais e “desmaterializadas” da sociedade atual.

*Aprender a viver juntos* ou *aprender a viver com os outros* é apresentado como um dos maiores desafios da educação no mundo atual, devido ao histórico verificado ao longo do século XX, a que o Relatório Delors faz constante referência, e intensificado ainda neste início de milénio. Nesta aceção, este pilar debate-se com a necessidade de dar a conhecer toda a diversidade da espécie humana, consciencializando para as interdependências que se colocam entre todos os seres humanos. Propõe o Relatório a assunção de duas estratégias complementares a desenvolver ao longo da escolaridade: a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns.

*Aprender a ser* constitui o centro nevrálgico dos quatro pilares apresentados no Relatório Delors. A escola deve possibilitar o desenvolvimento integral dos indivíduos, para que

possam delinear e assumir os seus planos de vida através de pensamentos autónomos e críticos e juízos de valor que norteiem a sua ação nas diferentes circunstâncias que enfrentarão ao longo da vida. Assim,

“mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos (...) [conferindo] a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.”

(UNESCO, 1996:86)

Assumidos interconectivamente, estes quatro pilares sugerem que o objetivo da educação será o desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade e o desenvolvimento das competências como um atributo do indivíduo, pleno de dignidade pessoal e capaz de assumir o seu papel no mundo, assim como estão bastante presentes as noções de propósito partilhado, pela responsabilidade perante os outros, e de autodescoberta (Gordon *et al*, 2009).

Figura 2. 2 – Pilares do conhecimento



(Do autor)

A figura 2.2 ilustra as conexões que se estabelecem entre os pilares em que devem assentar os objetivos da educação, salientando igualmente a centralidade assumida pelo pilar *aprender a ser*.

- **Projeto DeSeCo**

O projeto *DeSeCo* (Definição e Seleção de Competências)<sup>15</sup> foi desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) a partir de 1997, do qual resultou o documento *Key competences for a successful life and a well-functioning society*, de 2003, e posteriormente *The definition and selection of key competencies – Executive summary*, de 2005, doravante designado por Relatório DeSeCo. Este relatório constituiu-se como o fundamento teórico na construção dos instrumentos do PISA (*Programme for International Student Assessment*), também desenvolvido pela OCDE.

Os investigadores participantes neste projeto orientaram a sua linha de atuação por três objetivos centrais: desenvolver as bases normativas, teóricas e conceptuais para a definição e seleção das competências essenciais; desenvolver recursos para a definição, validação e avaliação de indicadores educacionais; e responder, a longo prazo, às necessidades dos legisladores em relação à comparação de resultados dos sistemas educativos (OCDE, 2001).

O Relatório DeSeCo aponta claramente para que o termo *competência* seja encarado de modo mais abrangente do que a noção de *conhecimento* ou *aptidão*. Assim, competência “envolve a capacidade de responder a exigências complexas através da mobilização de recursos psicossociais (incluindo aptidões e atitudes) num determinado contexto” (OCDE, 2005:4). Sendo estas competências focadas no indivíduo, tendo como grande preocupação o modo como ele se pode ajustar a um mundo em constante mudança, o relatório não ignorou que muitos desafios que se apresentam atualmente são globais e que os indivíduos podem ajudar a moldar o mundo e não apenas preocupar-se em se lhe adaptar. Daí, as competências selecionadas apontarem igualmente para a preocupação para com os valores comuns às sociedades que integram a OCDE, tais como a importância dos valores democráticos e o desenvolvimento sustentável.

As competências essenciais deverão, assim sendo, “contribuir para um melhor desempenho a nível pessoal e societal dos indivíduos; serem fundamentais para enfrentar as exigências

---

<sup>15</sup> Tradução livre do autor. No original: *Definition and Selection of Competences*

e desafios complexos em contextos diversos; e serem importantes para todos os indivíduos”<sup>16</sup> (OCDE, 2003:3).

Partindo destas bases gerais, o Relatório DeSeCo estrutura as competências em três categorias alargadas, cada uma dividida em competências essenciais: *Usar ferramentas interativamente*; *Interagir em grupos heterogêneos*; e *Agir autonomamente*. Estas categorias não são estanques, mas naturalmente inter-relacionam-se, como se pode ver na figura 2.3.

Figura 2. 3 – Categorias das competências essenciais



(OCDE, 2005:5) – Adaptado pelo autor

Às três categorias apontadas é acrescentada, como elemento central da estrutura e não pertencendo exclusivamente a qualquer delas, a reflexividade, encarada “não apenas como a capacidade de aplicar rotineiramente uma fórmula ou método para lidar com uma situação, mas também a capacidade de lidar com a mudança, aprender com a experiência e pensar e agir com espírito crítico”<sup>17</sup> (OCDE, 2005:5).

---

<sup>16</sup> Tradução livre do autor. No original: “[Key competencies] contribute to highly valued outcomes at the individual and societal level; are instrumental for meeting important, complex demands and challenges in a wide spectrum of contexts; and are important for all individuals.” (OCDE, 2003:3)

<sup>17</sup> Tradução livre do autor. No original: “[Reflectiveness involves] not just the ability to apply routinely a formula or method for confronting a situation, but also the ability to deal with change, learn from experience and think and act with a critical stance.” (OCDE, 2005:5)

A categoria *Usar ferramentas interativamente* pressupõe a capacidade de interagir eficazmente através da utilização de diferentes meios, sejam eles de natureza sociocultural, como a linguagem escrita ou falada e as aptidões matemáticas, ou correspondam ao uso de tecnologias de informação e comunicação. Neste último aspeto, é necessário que os indivíduos compreendam a sua natureza e reflitam sobre o seu potencial, adequando-as às suas circunstâncias e aos seus objetivos individuais.

Contudo, não basta ser proficiente nestes processos, pois, numa época de fácil acesso a múltipla informação, a reflexão crítica é essencial para que a recolha, seleção, ordenação e gerência, além da utilização, dessas informações desenvolva a compreensão das opções, formação de opiniões, tomada de decisões informada e responsável.

Esta categoria inclui as seguintes competências:

- usar a linguagem, os símbolos e o texto de forma interativa;
- usar o conhecimento e a informação de forma interativa;
- usar a tecnologia de forma interativa.

A categoria *Interagir em grupos heterogéneos* implica que, com a consciencialização da pertença a um mundo pleno de interdependências, se torne muito importante a gestão das relações interpessoais, devendo os indivíduos desenvolver as competências de cooperação com outros e de gestão e resolução de conflitos.

Estas competências exigem que os indivíduos sejam capazes de apresentar os seus pontos de vista e de respeitar e aceitar os dos outros, de tomar decisões fundamentadas e ponderadas com os interesses de todos, de gerir eficazmente as emoções e de sentir empatia, colocando-se no lugar do outro.

Esta categoria inclui as seguintes competências:

- relacionar-se bem com os outros;
- cooperar e trabalhar em equipa;
- gerir e resolver conflitos.

A categoria *Agir autonomamente* envolve o modo como os indivíduos desenvolvem a sua identidade pessoal, gerem a sua vida pessoal, estabelecem metas e objetivos, compreendem e se integram na comunidade em que estão inseridos, defendendo os seus direitos e

interesses, cumprindo os seus deveres e refletindo sobre as suas ações com base nos seus valores.

Esta categoria inclui as seguintes competências:

- agir num contexto social alargado;
- conceber e implementar planos e vida e projetos pessoais;
- defender direitos, interesses, limites e necessidades pessoais.

O Relatório DeSeCo entende que a escola deve responder e preparar os jovens para um mundo em que

- “A tecnologia está em rápida e contínua evolução, e aprender a lidar com ela requiere já não a especialização num qualquer saber ou processo, mas também a adaptabilidade;
- As sociedades são cada vez mais diversas, exigindo o estabelecimento mais frequente de relações interpessoais com pessoas diferentes de nós;
- A globalização tem criado novas formas de interdependência, estando as nossas ações sujeitas a influências (como a competição económica) e consequências (como a poluição) que vão muito para além da nossa comunidade local ou nacional.”<sup>18</sup>

(OCDE, 2005:7)

Assim, estas competências, agrupadas nas categorias descritas, pretendem constituir-se como um instrumento na reflexão para o desenvolvimento curricular, na aplicação para a otimização dos resultados educacionais e na construção de meios de avaliação dos sistemas educativos.

- **Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida - Quadro de referência europeu**

Em 2006, a União Europeia, através de uma recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, e sob proposta da Comissão Europeia (CE), publicou o documento *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida – quadro de referência europeu*, doravante designado por Quadro de Referência. Este documento

---

<sup>18</sup> Tradução livre do autor. No original: “•Technology is changing rapidly and continuously, and learning to deal with it requires not just one-off mastery of processes but also adaptability; • Societies are becoming more diverse and compartmentalised, with interpersonal relationships therefore requiring more contact with those who are different from oneself; • Globalisation is creating new forms of interdependence, and actions are subject both to influences (such as economic competition) and consequences (such as pollution) that stretch well beyond an individual’s local or national community.” (OCDE, 2005:7)

constituía o resultado de um trabalho intenso e prolongado delineado a partir do Conselho Europeu de Lisboa, de março de 2000 com a adoção da chamada Estratégia de Lisboa. Neste sentido, a Comissão Europeia, assumindo a perspetiva que

“A sociedade do conhecimento, bem como as tendências económicas e sociais em geral, como a globalização, a evolução das estruturas familiares, a evolução demográfica e o impacto da tecnologia digital, oferecem inúmeras vantagens e colocam vários desafios potenciais para a União Europeia e os seus cidadãos”,

(CE, 2001:7)

considera fulcral a necessidade de debater a questão das competências de base, nomeadamente quanto à sua definição, à sua seleção e ao modo como se poderão incluir, principalmente as competências pessoais e sociais e as científicas e no domínio das TIC nos *curricula* educativos.

É notória, nestes documentos, ainda uma dificuldade na conceção dos termos aplicados, havendo uma clara indeterminação no significado de *competência* e *aptidão*, o que é assumidamente reconhecido, pois

“Actualmente, não existe ainda na Europa um entendimento comum do que são competências essenciais (*basic skills*) e o que deverão abranger. Para muitos, o termo «essenciais» tem uma conotação com a numeracia e a literacia. Para alguns, «aptidões» é uma noção mais estreita que a de «competências» e não abrange atitudes, aptidões e conhecimento. No entanto, todos estes aspectos devem ser tomados em consideração, tomando em conta a aprendizagem ao longo da vida e a diversidade dos sistemas de educação e de formação e das culturas.”

(CE, 2002:16)

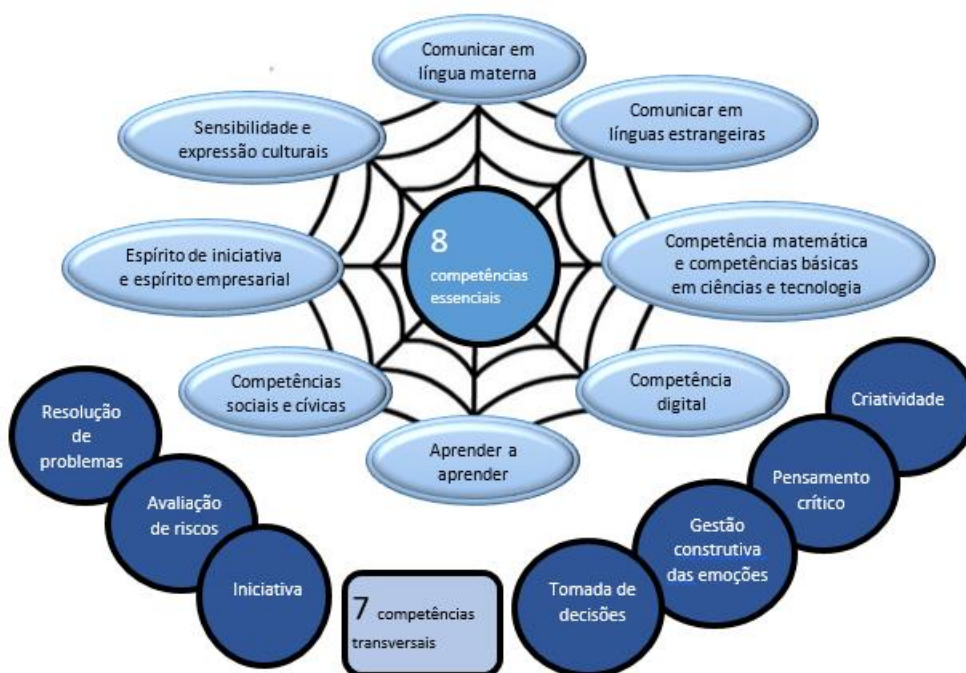
Chegados, enfim, a 2006, era reconhecido que a criação de “um quadro europeu para definir as novas competências de base a adquirir através da aprendizagem ao longo da vida [correspondia a uma] medida fundamental da resposta europeia à globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento” (Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2006:10). Deste modo, os países-membros são instados a adotar o Quadro de Referência no âmbito das suas políticas educativas e assegura para este documento o papel de referência para a execução e avaliação dos programas comunitários de educação e formação.

O Quadro de Referência estabelece “as competências (...) como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto” (Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2006:13), considerando que o desenvolvimento das designadas como essenciais tornará os indivíduos mais capazes de se integrarem na sociedade atual, seja na sua vivência social seja na profissional, possibilitando uma melhor realização pessoal.

Neste documento são identificadas e definidas oito competências-chave, especificadas em termos de conhecimentos, aptidões e atitudes:

- comunicação na língua materna;
- comunicação em línguas estrangeiras;
- competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- competência digital;
- aprender a aprender;
- competências sociais e cívicas;
- espírito de iniciativa e espírito empresarial;
- sensibilidade e expressão cultural.

Figura 2. 4: Competências essenciais e competências transversais



Fonte: Looney & Michel - [http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=1ecc836e-99a9-4821-a94a-cb0181020a49&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=1ecc836e-99a9-4821-a94a-cb0181020a49&groupId=11028) (Adaptado pelo autor)

Como se pode observar na figura 2.4., todas estas competências são apresentadas como complementares, pois determinadas aptidões ou atitudes favorecem o desenvolvimento de mais do que uma competência; interligadas, dado entender-se que o desenvolvimento de uma competência potencia o desenvolvimento de outra(s); e igualmente importantes, uma vez que apenas o desenvolvimento de todas as competências pode propiciar a formação integral do indivíduo.

*Comunicação em língua materna* é entendida como a capacidade de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões oralmente ou por escrito, interagindo adequadamente em todos os contextos sociais.

*Comunicar em línguas estrangeiras* é apresentada do mesmo modo que a competência anterior, particularizando uma ênfase acrescida nas quatro dimensões do grau de proficiência linguística (escutar, falar, ler, escrever), descritos com maior acuidade no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas<sup>19</sup>.

A *competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia* encontra-se claramente bipartida em duas secções. A competência matemática é encarada como a aplicação do pensamento matemático à resolução de problemas do quotidiano, enquanto a competência em ciências e tecnologia é apresentada como a capacidade de utilizar conhecimentos e metodologias de modo a questionar e responder a situações e os aplicar na resolução dos interesses e necessidades da sociedade.

A *competência digital* refere-se ao uso consciente e reflexivo das tecnologias de informação e comunicação nas diversas situações da vida em sociedade.

*Aprender a aprender* designa a capacidade de gerir a aprendizagem, identificando as suas necessidades, delineando os processos adequados à superação das dificuldades e organizando a informação disponível com vista à aplicação de novos conhecimentos a variados contextos.

As *competências sociais e cívicas* relacionam-se com o bem-estar pessoal e coletivo através das competências pessoais, interpessoais e interculturais, respeitando a todos as atitudes favoráveis a que o indivíduo possa tomar o seu lugar de modo consciente, crítico e construtivo numa sociedade com valores democráticos, diversa e plural.

O *espírito de iniciativa e espírito empresarial* refletem a realização prática das ideias, através do uso da criatividade, inovação e capacidade de planeamento e gestão de projetos, salvaguardando valores éticos.

---

<sup>19</sup> Consultar: Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições Asa.

*A sensibilidade e expressão culturais* traduzem-se na capacidade de apreciar e valorizar a expressão criativa de ideias, emoções e experiências em todas as formas.

O que se propõe, através da implementação do Quadro de Referência, é que os sistemas educativos, “em vez de enumerar conteúdos (os conhecimentos que as escolas têm de veicular), especifiquem resultados (as competências e atitudes que se espera tenham os alunos desenvolvido nas diversas fases do seu percurso educativo)” (CE, 2007:6).

Apesar de serem assumidas como responsabilidade de todos os agentes envolvidos no processo educativo, as três primeiras competências sumariadas anteriormente encontram-se insertas no trabalho desenvolvido no âmbito das disciplinas tradicionais escolares, encontrando o seu foco nos conteúdos já previstos curricularmente. Nestes casos, como as competências são essencialmente do domínio cognitivo, e havendo já uma longa tradição na sua abordagem, a sua implementação, aplicação, e avaliação não causa dificuldades, seja de nível microssistémico, em cada sala de aula, seja de nível macrossistémico, na gestão de todo o sistema educativo, pois são encaradas como mensuráveis através da aplicação de testes, permitindo estes igualmente a avaliação da eficácia da ação e da determinação de aspetos de melhoria, quer sejam realizados a nível nacional ou internacional (Gordon *et al*, 2009).

O segundo grupo de competências necessita de um maior grau de transversalidade dentro da organização curricular escolar, pois baseiam-se no desenvolvimento de aptidões e atitudes não facilmente verificáveis e mensuráveis, como a criatividade, capacidade de iniciativa ou a gestão construtiva das emoções, o que dificulta a sua articulação ao nível de programas de ensino com base em disciplinas tradicionais.

Com vista a uma mais eficaz implementação destas competências, torna-se necessário

“adoptar uma abordagem global para a reforma curricular, organizar os conteúdos de aprendizagem de cada disciplina e entre as diferentes disciplinas, ensinar as diferentes competências de forma explícita, utilizar novas abordagens didáticas e de formação de professores, e sobretudo, garantir uma plena participação dos professores, dos alunos e outras partes interessadas.”

(CE, 2008:6)

Mercê das dificuldades sentidas a nível europeu no debelar os efeitos de uma crise económica com forte impacto na criação de emprego, a Comissão Europeia tem vindo a alertar para a necessidade de ser colocada uma maior ênfase no desenvolvimento das

competências empresariais e nas relacionadas com a ciência, a tecnologia, a engenharia e a matemática, comumente designadas por competências STEM, “porque não só contribuem para a criação de novas empresas, como também para a empregabilidade dos jovens” (CE, 2012: 4), referindo abertamente o espírito de iniciativa, as competências digitais e a comunicação em línguas estrangeiras, e instando os países-membros a

“garantir que são tomadas medidas para introduzir as competências transversais em todos os programas de ensino desde as fases iniciais da educação até ao ensino superior, aplicando métodos pedagógicos inovadores e centrados nos estudantes, bem conceber instrumentos de avaliação que permitam avaliar e valorizar eficazmente os níveis de competências”.

(CE, 2012:18)

## 2.2.2 – A contribuição portuguesa

Também em Portugal se foi refletindo sobre a temática das competências do século XXI, mormente através do impulso de organismos oficiais que pretenderam a implementação de mudanças paradigmáticas na visão de qual deve ser o foco do sistema educativo nacional.

- **Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI**

Entre os anos de 2001 e 2002, por solicitação do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi desenvolvido o estudo *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI* (2004),<sup>20</sup> doravante designado por Relatório CNE. Este projeto pretendia promover uma reflexão sobre a definição dos saberes considerados essenciais para a integração plena dos indivíduos na sociedade do conhecimento e o modo de operacionalizar a integração destes saberes na estrutura curricular. Este último aspeto é particularmente referido, pois o que está em causa não é o que está previsto curricularmente, mas o que não está devidamente enquadrado, ou seja, as competências que permitam acompanhar os desenvolvimentos científicos e tecnológicos (CNE, 2004).

Assim sendo, o relatório utiliza a expressão *saberes básicos* numa aceção próxima da usada no Relatório Delors (UNESCO, 1996) sobre os quatro pilares do conhecimento<sup>21</sup>, do qual recolhe muita da sua inspiração, afastando-os da conotação teórica que o termo muitas vezes encerra e equiparando-o ao termo *competência*, que já utiliza. Assim, neste documento,

“Saberes básicos significa competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática.”

(CNE, 2004:17)

O relatório realça ainda três características que estes saberes básicos devem apresentar:

---

<sup>20</sup> A equipa responsável pelo estudo foi constituída pelos investigadores António Francisco Cachapuz / Universidade de Aveiro, (que coordenou), Idália Sá-Chaves / Universidade de Aveiro e Fátima Paixão / Instituto Politécnico de Castelo Branco.

<sup>21</sup> Os quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (UNESCO, 1996).

- serem orientados para a ação, através da sua mobilização em diferentes contextos, tirando partido da capacidade crítica e reflexiva dos indivíduos;
- serem transversais à organização curricular disciplinar, não circunscrevendo a sua aplicação a uma disciplina em particular;
- respeitarem os princípios veiculados nos quatro pilares do conhecimento apresentados pela UNESCO (1996).

O Relatório CNE postula, então, a constituição de cinco saberes básicos, sem qualquer hierarquização ou valoração de importância: *Aprender a aprender*, *Comunicar adequadamente*, *Cidadania ativa*, *Espírito crítico* e *Resolver situações problemáticas e conflitos*. Sentem os proponentes que esta estruturação de saberes essenciais apresenta uma perspectiva mais pragmática dos processos de aprendizagem e formação, já que o que se pretende desenvolver são competências reflexivas e de ação ligadas às vivências e aspirações dos alunos,

“em vez de assimilar incessantemente conhecimentos acreditando que eles ‘compreenderão mais tarde para que é que servem’, os alunos veriam imediatamente os conhecimentos, quer como bases conceptuais e teóricas de uma acção complexa, quer como saberes processuais (métodos e técnicas) orientados para a acção.”

(Perrenoud, 2001 *apud* CNE, 2004: 23)

Ressalvam, contudo, que o objetivo a atingir deve ser equilibrado, sem fazer o sistema educativo “oscilar entre um tipo de cognitivismo e um tipo de pragmatismo exacerbados, ambos deficitários, porque ambos fragmentados” (CNE, 2004: 31).

*Aprender a aprender* é entendido como o pilar da aprendizagem autónoma e pressupõe a mobilização de estratégias apropriadas à procura, processamento, organização e avaliação de informação com vista à sua transformação em conhecimento, através da reflexão crítica permanente sobre a qualidade da informação, os objetivos da aprendizagem e os processos utilizados.

*Comunicar adequadamente* implica a utilização de diferentes meios de representação, simbolização e comunicação, incluindo a imagem e expressão corporal, através do domínio da língua materna e, pelo menos, de uma língua estrangeira de larga disseminação.

*Cidadania ativa* refere-se à ação responsável dos indivíduos sob o ponto de vista pessoal e social e quando inseridos em grupos ou individualmente, tendo em conta valores éticos de

solidariedade, respeito e tolerância, nomeadamente no que concerne às diferenças culturais e de géneros e às ambientais de desenvolvimento sustentável.

*Espírito crítico* traduz-se na expressão de opiniões pessoais com base em argumentos fundamentados em conhecimentos multidisciplinares e na tomada de posição crítica e reflexiva sobre acontecimentos e situações que envolvem os indivíduos.

*Resolver situações problemáticas e conflitos* designa a mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias que permitam a superação de dificuldades encontradas, seja numa perspetiva pessoal, seja em contextos de relações interpessoais, através do desenvolvimento de competências de assunção de risco, tomada de decisões, mediação e negociação.

Estes cinco saberes básicos não podem ser entendidos como estanques e desenvolvidos separada e autonomamente, antes cruzando-se e auxiliando-se permanentemente.

Figura 2. 5: Os cinco saberes básicos



(Do autor)

O Relatório CNE postula, assim sendo, duas mudanças paradigmáticas. Por um lado, defende que a transição de um modelo cognitivista, centrado nos conteúdos, para um modelo focado no desenvolvimento de competências conduz a alterações e reorganizações curriculares, sustentadas estruturalmente nos princípios da transversalidade, flexibilidade, diferenciação, mobilidade e internacionalização curriculares. Por outro lado, advoga a

assunção de uma perspectiva mais centrada no aluno, numa “aprendizagem assistida e, desta, para uma aprendizagem autónoma, de acordo com um percurso de responsabilização crescente de cada cidadão pela construção do seu próprio saber” (CNE, 2004:22), em que o professor assume o papel de mediador, por oposição a uma metodologia de aprendizagem dirigida, centrada no professor.

- **Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais**

A publicação pelo Ministério da Educação (ME), em setembro de 2001, do documento *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais* resultou de um

“processo de definição das competências essenciais [que] envolveu escolas, instituições de ensino superior, especialistas e investigadores, associações e entidades educacionais e a sociedade civil em geral (...) [após o qual] a definição das competências gerais e específicas foi validada baseada na experiência de implementação em escolas-modelo.”<sup>22</sup>

(Gordon *et al*, 2009:117)

Este documento marca a assunção de um progressivo esforço no sentido de uma transição paradigmática do modelo vigente cognitivista, baseado na transmissão e aprendizagem de conhecimentos, para um modelo de desenvolvimento de competências. Clarifica ainda que o objetivo traçado se prende com o foco dado a saberes que se consideram fundamentais para todos os indivíduos, nos diversos contextos sociais, mas também nas diversas áreas que compõem o currículo escolar.

O termo *competência* é aqui utilizado com a aceção de “saber *em ação* ou *em uso*, [no sentido de] promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno” (ME, 2001:9). O termo remete, assim sendo, para a ativação de recursos cognitivos, atitudinais ou operatórios, de modo a enfrentar diferentes situações em contextos diferenciados com progressiva autonomia.

---

<sup>22</sup> Tradução livre do autor. No original: “The process of defining these essential competences involved schools, higher education institutions, specialists and researchers, educational associations and movements and civil society in general. (...) Based on the experience of curricular management, the definitions of general and specific competences were validated through their school-based implementation.” (Gordon *et al*, 2009:117)

Como pretende orientar e regular uma mudança significativa na operacionalização da estrutura curricular vigente à época, realizada sob os princípios da diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, entenderam como necessário a determinação de dois conjuntos de competências essenciais, distinguindo entre as que são *gerais* e as que são *específicas* de cada área disciplinar ou disciplina. As competências essenciais gerais correspondem, neste sentido, ao que se pretende que os alunos desenvolvam até ao final da educação básica, a saber:

- mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;
- pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;
- relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Cada uma destas competências essenciais gerais é apresentada no documento com indicação das metodologias de operacionalização transversal e específica, bem como as ações a desenvolver por cada professor para a consecução dos objetivos. É pretendido que o foco colocado na transversalidade da operacionalização das diversas áreas disciplinares

promova uma atuação mais convergente e articulada dos professores no desenrolar do processo de aprendizagem. Para mais, identificar em cada área disciplinar ou disciplina “os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes” (ME, 2001:10), possibilita a tomada de consciência dos alunos acerca do propósito da aprendizagem realizada, o que a tornará mais valorizada.

Contudo, a implementação desta reorganização curricular não ultrapassou hábitos e práticas instalados no sistema educativo, pois “a lógica da avaliação de conhecimentos continua dominante nas escolas, com uma ênfase particular no Português e Matemática” (Gordon *et al*, 2009:129).

A publicação em 2011 do Despacho n.º 17160/2011, de 23 de dezembro, veio interromper este processo introduzido pelo documento *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*, marcando um retrocesso para uma visão em que os conhecimentos e os conteúdos assumem uma primazia inquestionável e que “o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objectivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina” (Despacho n.º 17160/2011). Esta tomada de posição parte da convicção do legislador à época de que a promoção da aprendizagem por competências subalternizou o papel do conhecimento, desvalorizou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização e substituiu “objectivos claros, precisos e mensuráveis por objectivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de avaliar” (Despacho n.º 17160/2011). Assim sendo, foi prosseguida a via de implementação de um novo currículo nacional alicerçado em metas de aprendizagem de conteúdos programáticos,

“sendo o ensino de cada disciplina curricular referenciado pelos objetivos e conteúdos de cada programa oficial [e] o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares.”

(Despacho n.º 5306/2012, preâmbulo)

- **Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores**

A Região Autónoma dos Açores, mercê do seu estatuto político-administrativo, usufrui de autonomia em questões de política educativa em relação ao conjunto nacional, de modo a adaptar ao contexto regional os normativos instituídos pelos órgãos legislativos nacionais. Esta dinâmica de adaptação curricular já havia sido tentada em 2004, com a publicação da Resolução do Governo n.º 124/2004, de 9 de setembro, ao acrescentar às competências essenciais postuladas no documento *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*, analisado anteriormente, duas áreas contextuais de competências transversais a desenvolver pelos alunos açorianos:

- “b) o contexto da insularidade, intermédio, agrupa as competências particularmente significativas para os açorianos, mas que não lhes são exclusivas;
- c) o contexto da açorianidade, específico e exclusivo, articula as competências que respeitam unicamente aos açorianos, tomando o contexto de aprendizagem como conteúdo das aprendizagens.”

(Resolução do Governo n.º 124/2004, artigo 7.º)

No entanto, este documento foi percecionado como apenas uma adição ao currículo nacional, não correspondendo verdadeiramente a uma adaptação orgânica regional do currículo. Sentiu, então, o legislador necessidade de aprofundar a dinâmica iniciada em 2004 e proceder, respeitando o prescrito no currículo nacional, a alterações que refletissem as ênfases e prioridades da política curricular regional, indo em convergência com as recomendações e políticas europeias em matéria de educação e formação (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de junho), através da publicação do Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto, que estabelece o conjunto de competências-chave e estabelece o referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores, doravante designado por Documento CREB (Currículo Regional do Ensino Básico).

O termo *competência* é entendido neste documento como a

- “capacidade de realizar tarefas e confrontar situações adversas, de uma forma pertinente e eficaz, num contexto determinado, mobilizando de forma inter-relacionada conhecimentos, capacidades e atitudes. Valorizam-se, assim a significatividade e a relevância das aprendizagens escolares e o papel ativo do aluno na relação com os saberes.”

(SREF, 2011:8)

O documento CREB identifica e define oito competências-chave, consideradas estruturantes para a formação integral dos alunos, pretendendo desenvolver a capacidade de participação reflexiva e autónoma em diferentes contextos sociais e de aprendizagem.

Estas competências-chave pretendem respeitar o espírito veiculado no Currículo Nacional (ME, 2001), apesar da sua designação não ser igual, tendo-se optado por uma aproximação mais atualizada, baseada no documento *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida – quadro de referência europeu* (Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2006) e no Projeto DeSeCo (OCDE, 2005):

- competência em línguas;
- competência matemática;
- competência científica e tecnológica;
- competência cultural e artística;
- competência digital;
- competência físico-motora;
- competência de autonomia e gestão da aprendizagem;
- competência social e de cidadania.

O Documento CREB reconhece que as competências-chave identificadas apresentam características próprias que as distinguem das demais. Assim, apesar de ser enfatizado o carácter nuclear e transversal de cada uma delas, é aceite que

umas apresentam um carácter mais holístico/sistémico, como é o caso das competências Digital e de Autonomia e Gestão da Aprendizagem, enquanto a competência Social e de Cidadania representa um domínio mais abrangente, assumindo-se como súpula e, ao mesmo tempo, campo de realização das restantes competências que, por sua vez, têm um carácter mais instrumental, com uma relação clara aos campos disciplinares.”

(SREF, 2011:6)

Estas oito competências-chave devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, concretizando-se num trabalho articulado com ênfase em dois temas nucleares e transversais a todas as áreas disciplinares, decorrentes da adaptação regional do currículo: a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)<sup>23</sup> e a Açorianidade<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> “A opção por este tema transversal justifica-se pela necessidade urgente dos sistemas educativos contribuírem decisivamente para a consecução dos objectivos do desenvolvimento sustentável, definidos por várias organizações internacionais, com destaque para a ONU, no âmbito da década das Nações Unidas para a EDS. Nesta abordagem de EDS importa promover o progressivo domínio de competências necessárias à compreensão de que as acções humanas individuais e locais contribuem de forma decisiva e complexa para as mudanças globais, não se podendo, portanto, considerar isoladamente cada uma destas vertentes. Em regiões insulares, as questões do desenvolvimento sustentável assumem uma especificidade que exige

A figura 2.6 pretende refletir a estruturação conceptual do Referencial em que as competências-chave surgem agrupadas pelas suas características distintivas (como já referido anteriormente) e os temas transversais se impõem como pedras basilares organizacionais do edifício curricular no seu todo.

Figura 2. 6: As competências-chave e os temas transversais



(SREF, 2011:7)

Com o intuito de facilitar e agilizar a operacionalização do documento em cada estabelecimento de ensino, são identificados os contributos das diversas áreas disciplinares presentes no currículo para o desenvolvimento das competências-chave e na abordagem aos temas transversais da açorianidade num contexto de EDS. São disponibilizadas igualmente orientações metodológicas e estratégicas para a implementação de um processo

---

respostas curriculares sensíveis à identidade regional.” (Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A: preâmbulo)

<sup>24</sup> “No caso particular dos Açores, a identidade arquipelágica exprime-se através do fenómeno da açorianidade, conceito criado por Vitorino Nemésio por referência ao modo de ser do açoriano e à sua relação com o mundo, marcada pela geografia e pela história.” (Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A: preâmbulo)

de aprendizagem orientado pelo desenvolvimento de competências, através da integração destas competências-chave nos diferentes níveis de decisão e operacionalização curricular, de forma a que se traduzam em práticas de ensino e aprendizagem coerentes com os princípios do documento. Estas orientações são consideradas fundamentais, na medida em que é reconhecida uma mudança paradigmática pela qual, não implicando a desvalorização da importância dos conteúdos curriculares, se verifica um

“reforço da necessidade de uma apropriação mais compreensiva e funcional dos mesmos, através da aquisição de estratégias de aprendizagem (cognitivas e metacognitivas, que proporcionem ao aluno as ferramentas imprescindíveis para a assimilação e consolidação pessoal do conhecimento, no caminho da sua autonomia enquanto aprendiz, para gerir a própria aprendizagem e continuar a aprender ao longo da vida”.

(SREF, 2011:34)

Do mesmo modo, se adverte que, no que toca à questão da avaliação, esta requer uma diversificação das estratégias utilizadas, tal como é preconizado no que se relaciona com os processos de ensino e aprendizagem, pois o pretendido é que o aluno proceda a uma “reelaboração e mobilização das aprendizagens em situações reais ou próximas da realidade e não apenas a reprodução de conhecimentos” (SREF, 2011:37).

## Capítulo III

– Metodologia de investigação –

Este terceiro capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos.

No primeiro, são explicadas as razões que conduziram às escolhas metodológicas efetuadas, expondo as diferenças entre os trabalhos de cariz qualitativo e os de natureza quantitativa, de modo a justificar a opção pelo qualitativo. Explicitamos igualmente a estratégia de pesquisa seguida, que consistiu no recurso a um estudo de caso único.

Seguidamente, analisamos as características da técnica de recolha de dados selecionada, a entrevista, expondo os seus méritos e virtualidades para o presente trabalho.

No terceiro subcapítulo, explicamos os motivos que levaram à escolha da análise de conteúdo como a técnica ideal para o tratamento da informação recolhida através da recolha de dados efetuada, especificando o modo como se delineou a categorização e codificação da informação.

Por último, descrevemos as fases da recolha de dados, nomeadamente quanto à autorização de realização do estudo, à seleção da amostra e à realização das entrevistas, explicando as dificuldades sentidas e as estratégias desenvolvidas.

### 3.1 – Opções metodológicas

Da reflexão que fizemos acerca do que era pretendido no projeto em curso, consubstanciando-se numa análise ampla e multifatorial do que constitui o pensamento dos alunos e encarregados de educação nesta fase crítica do percurso escolar, tornou-se inevitável o recurso a uma metodologia de trabalho de cariz qualitativo. Na verdade, não podemos afirmar ter optado por esta metodologia, e não por um trabalho de âmbito quantitativo, de um modo antecipadamente planeado, mas que a metodologia qualitativa se nos "impôs", dada a natureza da reflexão que pretendíamos realizar. Lichtman (2013) expressa esta inevitabilidade quando refere que “a abordagem investigacional escolhida

está relacionada com a questão, com o assunto que se planeia estudar, e com os participantes escolhidos para integrar o estudo”<sup>25</sup> (p.71).

Deste modo, e confrontando as características gerais dos paradigmas quantitativo e qualitativo, Stake (2007) aponta três diferenças importantes entre estas duas perspetivas: "1) a distinção entre explicação e compreensão como objeto de investigação; 2) a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador; 3) a distinção entre conhecimento descoberto e conhecimento construído"<sup>26</sup> (p.42).

Assim sendo, resulta claro que o paradigma qualitativo favorece uma visão holística dos indivíduos, em que a compreensão sobre os fenómenos que envolvem os sujeitos se sobrepõe à procura das causas e explicação dos fenómenos, ou seja, "o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está ‘por trás’ de certos comportamentos, atitudes ou convicções" (Fernandes, 1991: 3). Esta dicotomia entre os dois paradigmas é expressa por Bell (2002): "Os investigadores que usam uma perspetiva qualitativa preocupam-se mais em compreender a perceção que cada pessoa tem do mundo. Pretendem compreender a realidade mais que fazer uma análise estatística"<sup>27</sup> (pp.19-20).

No caso presente, pretendemos compreender as perceções manifestadas pelos alunos e seus encarregados de educação sobre a escola e a educação em geral, não procurando estabelecer medições ou reduzir os dados a número de ocorrências, pois, como refere Bento (2012), "A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números" (p.41). Esta metodologia exige da parte do investigador a construção de um conhecimento da realidade, partindo do concreto para o abstrato, dos dados recolhidos para a

---

<sup>25</sup> Tradução livre do autor. No original: "The research approach you choose is connected to your question, to the topic you plan to cover, and to the participants you choose to include in your study" (Lichtman, 2013:71).

<sup>26</sup> Tradução livre do autor. No original: "1) la distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación; 2) la distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador, y 3) una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construído" (Stake, 2007:42).

<sup>27</sup> Tradução livre do autor. No original: "Los investigadores que emplean una perspectiva qualitativa se preocupan más de comprender la percepción que cada persona tiene del mundo. Pretenden comprender la realidad, más que hacer un análisis estadístico" (Bell, 2002:19-20).

compreensão dos fenómenos e interações (Lichtman, 2013). Ruiz Olabuénaga preconiza que a procura da construção dos significados dos fenómenos sociais deve passar por:

- 1) “Penetrar no processo de construção social, reconstruindo os conceitos e ações da situação estudada, para
- 2) Descrever e compreender os meios detalhados através dos quais os sujeitos empreendem ações significativas e criam um mundo próprio seu e dos demais,
- 3) Conhecer como se cria a estrutura básica da experiência, o seu significado, a sua manutenção e participação através da linguagem e de outras construções simbólicas.
- 4) Recorrendo a descrições em profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitados da experiência, através da imersão nos contextos em que ocorrem”<sup>28</sup>.

(Ruiz Olabuénaga, 2012:31)

Do mesmo modo, é assumida nesta perspetiva que a realidade é plena de dinamismo e que nem todas as situações são passíveis de análise mediante um controlo efetivo, como num laboratório, de modo a possibilitar a construção de generalizações. Essa dinâmica é situacional, ou seja, é expressa pelo contexto. Ruiz Olabuénaga (2012) enfatiza essa característica realçando a importância do triângulo Participantes–Espaço–Tempo: “A definição do problema realiza-se concretizando ao máximo a expressão «Estes–Aqui–Agora», o contexto em que se desenvolve um comportamento”<sup>29</sup> (p.52). Como se torna notório, este eixo tripartido é de extrema importância numa investigação qualitativa, dando-se relevância às interações entre os indivíduos e às suas perceções e expectativas acerca dos fenómenos, pois “as questões qualitativas são as que colocam o seu foco nos seres humanos e no modo como interagem nos seus ambientes sociais ou como se veem a si próprios ou aspetos do seu ambiente”<sup>30</sup> (Lichtman, 2013:37). No mesmo sentido apontam Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que "O objecto de estudo consiste, exactamente, no modo como as diferentes pessoas envolvidas entendem e experimentam os objectivos. São as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo" (p.62). Esta situação coloca um peso suplementar no papel do

---

<sup>28</sup> Tradução livre do autor. No original: “1) Entrar dentro del proceso de construcción social, reconstruyendo los conceptos y acciones de la situación estudiada, para 2) Describir y comprender los medios detallados a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio suyo y de los demás. 3) Conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, su mantenimiento y participación a través de la lenguaje y de otras construcciones simbólicas. 4) Recorriendo por ello a descripciones en profundidad, reduciendo el análisis a ámbitos limitados de experiencia, a través de la inmersión en los contextos en los que ocurre” (Ruiz Olabuénaga, 2012:31).

<sup>29</sup> Tradução livre do autor. No original: “La definición del problema se lleva a cabo concretando al máximo el «Estos–Aquí–Ahora», o contexto en el que se desarrolla un comportamiento” (Ruiz Olabuénaga, 2012:52).

<sup>30</sup> Tradução livre do autor. No original: "Qualitative questions are those that focus on human beings and how they interact in social settings or how they see themselves or aspects of their environment" (Lichtman, 2013:37).

investigador, pois a sua ação não se pauta por uma neutralidade extrema, em que inclusivamente a sua presença não é necessária aquando da recolha de dados. Pelo contrário, numa investigação qualitativa, o impacto da ação do investigador é muito mais óbvio do que numa investigação quantitativa (Breuer, Mruck & Roth, 2002), dada a maior interação com os participantes na investigação em causa, tornando-se notório que "não existe nenhuma janela aberta para a vida interior das pessoas, (...) [conduzindo] à aceitação de que não existem observações objectivas mas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado" (Aires, 2011:17-18). Como referem Bogdan e Biklen (1994), "os dados carregam o peso de qualquer interpretação, deste modo, o investigador tem de constantemente confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com eles" (p.67), concluindo que "Os investigadores qualitativos tentam reconhecer e tomar em consideração os seus enviesamentos, como forma de lidar com eles" (p.68). Esta situação entronca igualmente com a questão da generalização dos resultados, ou seja, a sua aplicabilidade a sujeitos e locais distintos, fator crítico em investigações quantitativas. Nas investigações qualitativas, contudo, e como já referido anteriormente, importa mais o contexto situacional do fenómeno estudado, tendo a questão da generalização de ser vista de modo diferente, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), pois "a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados" (p.66). Zanten (2004) advoga assim o desenvolvimento de teoria de médio alcance, com capacidade de ser generalizada a contextos similares, pois

"Uma generalização reflete a tensão entre fenómenos estruturais e fenómenos locais e o vaivém entre os dois níveis de interpretação. Um bom trabalho de pesquisa requer a capacidade de mover-se com facilidade entre estes dois níveis e de mostrar que há uma margem de ação entre os atores mas, ao mesmo tempo, que o comportamento dos atores refletem mecanismos, processos estruturais e, portanto, são suscetíveis de generalização". (p.41)

No quadro 3.1 que se reproduz, Reichardt e Cook (1986, citado por Carmo & Ferreira, 1998: 177) apresentam as características tradicionalmente apontadas dos dois paradigmas a que nos temos vindo a referir.

Tabela 3. 1: Características dos paradigmas qualitativo e quantitativo

Paradigma Qualitativo	Paradigma Quantitativo
Advoga o emprego dos método qualitativos.	Advoga o emprego dos método quantitativos.
Fenomenologismo e <i>vertehen</i> (compreensão) “interessado em <i>compreender</i> a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua”.	Positivismo lógico “procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspectos subjetivos dos indivíduos”.
Observação naturalista e sem controlo.	Medição rigorosa e controlada.
Subjectivo.	Objectivo.
Próximo dos dados; “perspectiva a partir de dentro”.	À margem dos dados; perspectiva “a partir de fora”.
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.	Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.
Válido: dados “reais”, “ricos” e “profundos”.	Fiável: dados “sólidos” e repetíveis.
Não generalizável: estudos de casos isolados.	Generalizável: estudos de casos múltiplos.
Holístico.	Particularístico.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

(Carmo & Ferreira, 1998:177)

Tendo estabelecido como paradigma a seguir a abordagem qualitativa, entendemos necessária a determinação de uma estratégia de pesquisa. Estas representam maneiras diversas de recolha e análise de provas empíricas (Yin, 2004). Deste modo, o estudo de caso, pelas características de investigação para as quais está vocacionado, apresentou-se-nos como a estratégia mais adequada, uma vez que, segundo Yin (2004), "investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos" (p.32). Este autor especifica igualmente que um estudo de caso envolve a formulação de questões do tipo "como" ou "por que" sobre acontecimentos atuais sobre os quais o investigador exerce pouco ou nenhum controlo (Yin, 2004).

Tendo nós como objetivo o estudo de um caso único, e fundamentando-se na compreensão das percepções dos participantes sobre a escola e a sua missão atual, interessa-nos identificar e compreender essas características e mostrar como afetam e são levadas em linha de conta no modo de funcionamento da instituição (Bell, 2002). Tal como referido anteriormente sobre o paradigma qualitativo, nos estudos de caso não se coloca uma preocupação manifesta com a questão da generalização dos resultados, mas torna-se importante que:

"o grau de detalhe seja suficiente e apropriado para que um professor que trabalhe numa situação similar relacione a sua tomada de decisões com a descrita no estudo de caso. A relação de um estudo de caso é mais importante que a sua generalização."<sup>31</sup>

(Bassey, 1981, citado por Bell, 2002:24)

Um outro aspeto que enforma os estudos de caso prende-se com a multiplidade de técnicas de recolha de dados possível, tais como, a observação, o questionário, a entrevista e a análise documental. Carmo e Ferreira (1998) apontam que "no caso de um estudo de caso qualitativo o investigador deverá proceder à análise dos dados à medida que procede à sua recolha", acrescentando que "o produto final é uma descrição "rica" e rigorosa do caso que constitui o objecto de estudo" (p.218).

### 3.2 – Técnicas de recolha de dados

De modo a alcançar os objetivos pretendidos, decidimos enveredar pela recolha de dados através de uma técnica que nos permitirá traçar e compreender da melhor forma as percepções e expectativas dos participantes: a entrevista. De acordo com Colás (1992, citado por Aires, 2011), a entrevista faz parte das técnicas diretas ou interativas.

---

<sup>31</sup> Tradução livre do autor. No original: "el grado en que los detalles son suficientes y apropiados para que un profesor que trabaje en una situación similar relacione su toma de decisiones con la descrita en el estudio de casos. La relacionabilidad de un estudio de casos es más importante que su generalización" (Bassey, 1981, citado por Bell, 2002:24)

### 3.2.1 – Entrevista

Tendo presente a problemática que inspirou a realização do presente estudo, a técnica de recolha de dados considerada primordial é, inquestionavelmente, a entrevista. Estabelecemos, assim, a proposta de realização de entrevistas a alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade, bem como aos seus encarregados de educação, de modo a que, tentando compreender as perceções, vivências e expectativas dos alunos face à escola e a sua função, esta visão fosse comparada à dos seus pais ou outros responsáveis legais. Consideramos igualmente que seria de extrema utilidade a auscultação de um membro de um órgão de gestão escolar com o intuito de compreender o modo como a escola percebe esses mesmos assuntos e responde às expectativas dos alunos e encarregados de educação. Assim, a entrevista visa:

"A análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc."

(Quivy e Van Campenhoudt, 2005:193)

Consistindo a entrevista numa "conversa com um objectivo", na formulação de Bingham e Moore (1924, citado por Ghiglione & Matalon, 2001:64), tornou-se-nos necessário determinar o tipo de entrevista que desejávamos realizar e que melhor cumpriria os nossos objetivos. Assim, tendo em atenção as suas características, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994), também designadas por semidiretivas (Ghiglione & Matalon, 2001; Quivy & Van Campenhoudt, 2005). O tipo de entrevista escolhido depende da natureza do tema e do que queremos investigar (Bell, 2002), distinguindo-se pelo grau de diretividade ou estruturação do seu desenho (Bogdan & Biklen, 1994). No caso presente, a opção por este tipo de entrevista deve-se igualmente às características dos participantes, especificamente os alunos e encarregados de educação, não habituados a participar em projetos investigacionais.

Pretendíamos, com a entrevista semiestruturada, alcançar

"uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o investigador aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade".

(Quivy & Van Campenhoudt, 2005:192)

Esta situação tem a particular vantagem de permitir a utilização das próprias palavras e expressões dos participantes, de um modo consentâneo com o seu quadro de referência (Ghiglione & Matalon, 2001). Ruiz Olabuénaga (2012) clarifica que “na entrevista, o investigador procura encontrar o que é importante e significativo para os participantes, o seu significado, perspetivas e interpretações, o modo como eles veem, classificam e experienciam o seu próprio mundo”<sup>32</sup> (p.166). Assim sendo, este tipo de entrevista apresenta uma fraca diretividade, permitindo ao participante usar as suas próprias palavras e expressões como transmissão da sua forma de perceber o mundo.

Não podemos escamotear, contudo, o efeito que determinados fatores desempenham numa entrevista, qualquer que seja o tipo por que se opte. Como referem Ghiglione e Matalon (2001), fatores associados à situação (ao lugar e tempo de realização da entrevista), ao entrevistado (no plano cultural, cognitivo, motivacional e conjuntural), ao entrevistador (no plano físico, quadro de referência e competência técnica), e à linguagem (no plano da mensagem) condicionam o desenrolar e a profundidade dos conhecimentos que podem ser alcançados.

Na entrevista semiestruturada, o investigador faz uso de um guião, ou seja, um conjunto de perguntas-guia (Quivy & Van Campenhoudt, 2005) ou grelha de temas (Ghiglione & Matalon, 2001), cuja função é estruturar e dirigir a entrevista pelo tema ou subtemas que pretende que sejam refletidos pelos participantes. Isto possibilita a comparabilidade dos dados entre os vários participantes na investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Caso não se verifique a utilização deste guião, podemos “encontrar-nos com uma quantidade imensa de informação, sem tempo para a explorar e, apesar de tudo, sem a informação de que necessitamos”<sup>33</sup> (Bell, 2002:155). Ruiz Olabuénaga (2012) refere inclusivamente que uma entrevista sem guião é um caminho morto, que, com frequência, não conduz a parte alguma e faz perder as melhores oportunidades de captar o significado do que se procura.

---

<sup>32</sup> Tradução livre do autor. No original: "En la entrevista, el investigador busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo" (Ruiz Olabuénaga, 2012:166).

<sup>33</sup> Tradução livre do autor. No original: "encontrarnos con una inmensa cantidad de información, sin tiempo para explotarla y, a pesar de todo, sin la información que necesitamos" (Bell, 2002:155).

Procuramos, portanto, e tendo em atenção estas referências, observar os princípios enunciados por Afonso:

“A construção de um guião a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise do projecto de investigação; a estrutura é de carácter matricial, onde a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação à pergunta.”

(Afonso, 2005:99)

Estes princípios permitiram-nos estruturar as questões a colocar aos participantes de acordo com os objetivos que pretendíamos atingir, delimitando o discurso dos intervenientes às temáticas sob análise, mas não os cerceando por demais na sua liberdade e espontaneidade discursiva.

### 3.3 – Técnica de tratamento da informação

Para o tratamento posterior da informação recolhida, entendemos como particularmente pertinente o recurso à análise de conteúdo. Como nos aponta Krippendorff (2004), “a análise de conteúdo é uma técnica investigacional para retirar inferências replicáveis e válidas de textos (ou outros documentos significativos) sobre os contextos em que foram aplicados”<sup>34</sup> (p.18). Deste modo, esta técnica de análise permitir-nos-ia, a partir dos dados disponibilizados pelas fontes, e com origem em entrevistas, descrever não apenas o seu conteúdo manifesto, explícito, mas também inferir sentidos sobre as mensagens veiculadas, quer estas tenham sido produzidas especificamente para a investigação em causa, quer sejam pré-existentes. Vala (1990), lembrando Bardin, afirma ser “a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas” (pp.103-104). E sendo este trabalho sistemático e rigoroso do investigador de levantamento, enumeração e organização do material a base da investigação, não podemos descurar igualmente a

---

<sup>34</sup> Tradução livre do autor. No original: "Content analysis is a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use" (Krippendorff, 2004:18).

importância que desempenhará o conhecimento que o investigador terá de possuir sobre o contexto em que os dados foram produzidos, pois este será o suporte da fiabilidade das inferências extraídas (Krippendorff, 2004). Apenas desta articulação se pode desenvolver o desígnio da análise de conteúdo de permitir “inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens” (Vala, 1990:104).

Tendo presentes estes princípios e objetivos, entendemos como essencial para o tratamento dos dados recolhidos o estabelecimento do processo de codificação da informação com vista à definição das categorias de análise.

Entendendo a codificação como “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969, citado por Bardin, 2011:133), consideramos que a unidade de registo mais adequada à natureza deste trabalho investigacional seria o tema. Sendo este

“uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições),

(d’Unrug, 1974, citado por Bardin, 2011:135),

ajusta-se, segundo o autor, ao estudo das motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças ou tendências e à sua aplicação em entrevistas semiestruturadas com respostas a questões abertas.

Quanto à definição das categorias de análise, estas referem-se a

“rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.”

(Bardin, 2011:147).

Deste modo, entendemos por bem optar por uma elaboração apriorística das categorias de análise, para possibilitar a construção de um guião (Anexos I; II; III) para as entrevistas a realizar. Assim, teríamos consciência da natureza dos dados que pretendíamos apreender, mas, tendo as entrevistas uma matriz semiestruturada, era igualmente intenção que, da interação verbal proporcionada com os participantes, pudessem resultar dados que alargassem o âmbito da investigação em causa e que, não estando originalmente planeadas

no guião, obrigassem, conseqüentemente, a uma reformulação *a posteriori* das categorias de análise.

### 3.4 – Fases da recolha de dados

A fase da recolha de dados num trabalho investigacional, como o presente, reveste-se de uma grande complexidade devido ao elevado número de circunstâncias e adversidades que ciclicamente se colocam no caminho do investigador. De facto, a definição da calendarização das tarefas a desenvolver, nomeadamente as entrevistas, sujeitas a condicionalismos, como os que a seguir se descrevem, tornam a gestão desta fase mais problemática e exigente.

#### 3.4.1 – Etapas preparatórias

Tendo-se optado pela realização de um estudo de caso único, definimos como local de análise uma escola situada na Região Autónoma dos Açores. Este estabelecimento de ensino do 3.º ciclo e secundário conta com uma população estudantil socioeconomicamente heterogénea, diversificando a sua oferta educativa por outras vias formativas profissionalizantes e pré-profissionalizantes, como são exemplos os cursos de formação vocacional, enquadrados no 3.º ciclo, os cursos do Programa Formativo de Inserção de Jovens (Profij), de qualificação profissional de nível II e de nível IV, e cursos profissionais, de qualificação profissional de nível IV.

Deste modo, solicitamos autorização para a sua realização ao órgão de gestão escolar, na pessoa do Presidente do Conselho Executivo, a qual mereceu deferimento, depois de

explicados os seus objetivos (Anexo IV). Seguidamente, reunimo-nos com a Vice-Presidente do Conselho Executivo, responsável pela gestão de assuntos relacionados com os alunos, para determinação das turmas que constituiriam a amostra do estudo, situação a que nos referiremos supervenientemente.

Tendo estabelecido as turmas que melhor corresponderiam aos critérios fixados<sup>35</sup>, reunimo-nos com as respetivas diretoras de turma, a quem foram explicados os objetivos do projeto investigacional e solicitado auxílio nos necessários contactos a realizar, nomeadamente com os alunos e com os encarregados de educação, assim como na seleção dos alunos que, com os seus encarregados de educação, fariam a pré-testagem das entrevistas.

Este momento de pré-testagem reveste-se de uma importância fulcral pois

“Consiste em testar previamente o questionário junto de um pequeno número de indivíduos pertencentes às diversas categorias do público a que diz respeito o estudo [e] Este teste prévio permite muitas vezes detectar as questões deficientes, os esquecimentos, as ambiguidades e todos os problemas que as respostas levantam.”

(Quivy & Van Campenhoudt, 2005:171-172)

Esta pré-testagem foi desenvolvida entre os dias 15 e 18 de dezembro de 2014 e envolveu quatro participantes, realizando-se a entrevista a cada par, aluno e respetivo encarregado de educação, no mesmo dia e por esta ordem. O momento de pré-testagem permitiu reformular algumas das perguntas-guia que compunham os guiões de entrevista iniciais, nomeadamente quanto à clareza na formulação das questões, de modo a serem mais facilmente compreensíveis pelos participantes.

No início de janeiro de 2015, contactamos os alunos das duas turmas e, após os informarmos das condições de realização do projeto em curso, solicitamos a sua disponibilidade para nele participar, entregando-lhes dois formulários de autorização de participação em projeto de investigação, um dirigido ao encarregado de educação (Anexo V) e o outro dirigido ao aluno (Anexo VI). Após este contacto inicial com os alunos, foi feita uma apresentação e solicitação de participação aos encarregados de educação que compareceram à reunião de entrega das fichas de informação relativas ao primeiro período pelos diretores de turma. Durante os dias seguintes, e já na posse dos formulários de

---

<sup>35</sup> Os critérios são expostos no subcapítulo 3.4.2 – *A amostra* (p.76).

autorização dos alunos e encarregados de educação que aceitaram participar, fizemos contactos telefónicos e presenciais para o agendamento das entrevistas. Este momento revelou-se bastante difícil, pois pretendíamos realizar as entrevistas a cada aluno e respetivo encarregado de educação no mesmo dia e com o mínimo intervalo possível entre elas, de modo a evitar que o contacto entre estes participantes condicionasse a entrevista subsequente. Tendo presente esta limitação no agendamento das entrevistas, assim como o nosso desejo que a perturbação na vida escolar e familiar dos participantes fosse mínima, calendarizamos e realizamos as entrevistas entre os dias 12 de janeiro de 2015 e 11 de fevereiro de 2015.

No tocante à entrevista realizada ao Presidente do Conselho Pedagógico, esta realizou-se no dia 12 de outubro de 2015, não tendo sido possível a sua calendarização em data anterior por motivos de indisponibilidade do participante.

### 3.4.2 – A amostra

Ao partirmos para a seleção da amostra da investigação em curso, tornou-se-nos premente a necessidade de estabelecer parâmetros claros para a sua definição.

Neste particular, importa esclarecer os motivos que conduziram às opções tomadas na investigação, ou seja, as razões que determinaram a seleção do Presidente do Conselho Pedagógico e dos alunos e encarregados de educação participantes.

No que concerne ao Presidente do Conselho Pedagógico, consideramos que o exercício deste cargo, acumulando igualmente a coordenação do Projeto Educativo de Escola, colocavam-no numa posição singular na comunidade escolar para poder transmitir uma visão holística acerca das preocupações, expetativas e trabalho realizados ao longo dos anos na escola em estudo.

Em relação às entrevistas conduzidas aos alunos e encarregados de educação, tivemos em mente que não existem regras determinadas para a dimensão da amostragem em investigações de natureza qualitativa (Patton, 1990), dependendo “do que queremos saber,

o objetivo da entrevista, o que está em causa, o que será útil, o que terá credibilidade, e o que pode ser feito com o tempo e os recursos disponíveis”<sup>36</sup> (Patton, 1990:184). Assim, no caso dos alunos, privilegamos uma amostragem opinática, em que “o investigador selecciona os sujeitos em função de um critério estratégico pessoal” (Aires, 2011:22-23), limitado, obviamente, pela aceitação ou recusa dos selecionados em participarem voluntariamente na investigação. Como explica Patton (1990), com uma investigação desta natureza “é possível descrever mais detalhadamente a variação no grupo e compreender as variações nas experiências enquanto se investiga os elementos centrais e os resultados partilhados”<sup>37</sup> (p.172).

Patton (1990) defende, deste modo, que devemos começar por identificar critérios e características diversos para construir a amostra. Consequentemente, dedicamos a nossa atenção a fatores que nos pudessem trazer diversidade de pontos de vista e percepções e, ao mesmo tempo, constituísse um microcosmo da diversidade da população estudantil que frequentava o 9.º ano de escolaridade na escola em causa.

Os fatores que consideramos mais relevantes para a prossecução destes objetivos prenderam-se com:

- equilíbrio de género (tentando selecionar o mesmo número de alunos do sexo masculino e do sexo feminino);
- alguma diversidade ao nível do percurso escolar (com a presença de alguns participantes já sujeitos a retenção no seu trajeto escolar);
- heterogeneidade etária (privilegiando a presença de alunos com idades entre os catorze e os dezasseis anos, à época das entrevistas);
- alguma diversidade ao nível dos estabelecimentos de ensino frequentados ao longo dos seus percursos escolares.

---

<sup>36</sup> Tradução livre do autor. No original: “on what you want to know, the purpose of the inquiry, what's at stake, what will be useful, what will have credibility, and what can be done with available time and resources (Patton, 1990:184)

<sup>37</sup> Tradução livre do autor. No original: “it is possible to more thoroughly describe the variation in the group and to understand variations in experiences while also investigating core elements and shared outcomes.” (Patton, 1990:172)

Ficou igualmente estabelecido que a admissibilidade de participação na investigação dos alunos estaria condicionada à disponibilidade dos seus encarregados de educação em serem também participantes.

Com uma amostra deste tipo, incidindo sobre “os sujeitos que possuem um conhecimento mais profundo do problema a estudar” (Aires, 2011:23), pretende-se que

“a recolha e análise dos dados revelará dois tipos de descoberta: (1) descrições detalhadas e de alta qualidade de cada caso, úteis para documentar a singularidade, e (2) importantes padrões partilhados que atravessam os casos e retiram a sua significância de terem emergido da heterogeneidade.”<sup>38</sup>

(Patton, 1990:172)

Será essa junção entre a singularidade revelada e os padrões comuns detetados que fará a riqueza da investigação.

No que concerne aos encarregados de educação, não foram considerados outros critérios a não ser a participação dos seus educandos na investigação, pois trariam novas variáveis de constituição da amostra, dificultando a sua formação, sem trazer benefícios de maior, uma vez que o foco central recaía nos alunos.

Deste modo, a constituição da amostra traduziu-se em dezasseis alunos participantes, sendo oito do sexo masculino e oito do sexo feminino, e dezasseis encarregados de educação participantes.

---

<sup>38</sup> Tradução livre do autor. No original: “the data collection and analysis will yield two kinds of findings: (1) high-quality, detailed descriptions of each case, which are useful for documenting uniqueness, and (2) important shared patterns that cut across cases and derive their significance from having emerged out of heterogeneity” (Patton, 1990:172).

### 3.4.3 – O momento da entrevista

A realização das entrevistas revestiu-se de extrema importância para a investigação em causa, dado o seu carácter essencial para os objetivos pretendidos, e de extrema delicadeza quanto à sua gestão. Como referido oportunamente, teve-se em linha de conta a necessidade de realizar as entrevistas a cada aluno e seu encarregado de educação no mesmo dia, preferencialmente com o mínimo tempo de permissão, de modo a diminuir ou mesmo impossibilitar qualquer contaminação do segundo entrevistado por influência do primeiro. Determinamos igualmente que, a cada par de entrevistados, a primeira entrevista seria sempre realizada ao aluno e só depois ao seu encarregado de educação. Deste modo, os dados recolhidos em cada entrevista aos alunos ou aos encarregados de educação participantes teriam sido obtidos nas mesmas circunstâncias e sempre com a mesma base de conhecimentos e de contexto. Quanto ao local de realização das entrevistas, privilegiamos a comodidade e sensação de segurança e bem-estar dos participantes, disponibilizando-nos para realizar as entrevistas onde fosse necessário, tentando causar o mínimo desconforto. Assim, enquanto todas as entrevistas realizadas aos alunos tiveram lugar na escola, numa sala de aula, maioritariamente após o término das atividades letivas, para algumas entrevistas aos encarregados de educação, tornou-se necessário deslocar-nos aos seus locais de trabalho, onde as conduzimos numa sala vazia e silenciosa e com as condições necessárias ao momento em questão, além das que foram realizadas no estabelecimento escolar por disponibilidade e vontade expressa do encarregado de educação.

Sendo difícil estabelecer normas rígidas sobre como conduzir uma entrevista (Bogdan & Biklen, 1995; Bell, 2002), alguns princípios gerais devem estar presentes nestes momentos, especialmente envolvendo participantes com reduzida ou mesmo nenhuma experiência de participação em estudos de investigação. Neste sentido, e após reafirmar as premissas já estabelecidas aquando do contacto preliminar em relação à participação voluntária por parte dos participantes, ao seu consentimento em que a informação obtida seja utilizada no âmbito do trabalho investigacional e à confidencialidade da identidade dos participantes (Carmo, 1998), explicamos os objetivos do projeto e solicitamos autorização para a gravação áudio das entrevistas, com vista à sua posterior transcrição, o que permitirá

igualmente tomar nota da metalinguagem presente, como o tom de voz dos participantes. Tendo consciência que a utilização de um gravador é como “uma terceira presença que não se consegue ver” (Bogdan & Biklen, 1995:139), podendo condicionar as respostas e reações dos entrevistados, consideramos que os benefícios a recolher seriam superiores aos riscos da sua utilização. Em relação à questão da salvaguarda do anonimato dos alunos e encarregados de educação participantes, entendemos ser preferível proceder à atribuição de um pseudónimo a cada aluno, que o escolhia aleatoriamente de um conjunto pré-determinado, e que seria usado posteriormente para identificar também os encarregados de educação. Esta estratégia foi seguida por duas razões: por um lado, consideramos ser mais fácil proceder à associação das unidades de registo das categorias de análise através da utilização de nomes próprios fictícios e não através de uma identificação numérica; por outro lado, permitiu, de certo modo, desbloquear as inibições dos alunos decorrentes do início da entrevista com um momento mais lúdico. Assim, utilizámos a expressão *Aluno(a) NOME*, para identificar os alunos, e *EncEduc NOME*, para os encarregados de educação.

Como uma entrevista visa “o desenvolvimento de uma interacção criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2011:29), torna-se fundamental da parte do entrevistador a criação de um ambiente acolhedor e tranquilo, onde o entrevistado se sinta confortável à partilha de opiniões e de experiências. Assim, optamos por iniciar as entrevistas com perguntas simples e breves sobre o agregado familiar, como forma de desbloquear as inibições iniciais, tranquilizando e encorajando os participantes acerca da validade do que iriam partilhar. Tratando-se da realização de entrevistas semiestruturadas, com uma forte presença de questões abertas, foi necessário recorrer a bastante flexibilidade na formulação das perguntas, clarificando o sentido das declarações dos participantes sempre que necessário, e mantendo permanentemente uma postura reveladora de atenção e interesse.

## Capítulo IV

– Apresentação e discussão dos resultados –

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos nas entrevistas realizadas a alunos e seus encarregados de educação.

Num primeiro momento, colocamos o foco nas percepções dos alunos sobre o papel da escola na sua vida, tanto no seu percurso escolar anterior, como no modo como perspetivam a influência da instituição escolar na determinação do seu futuro. Abordamos igualmente as expectativas que os alunos participantes manifestam quanto ao seu futuro escolar, mais concretamente, a sua passagem para o ensino secundário a breve trecho, analisando as suas perspetivas acerca das mudanças que esse nível de ensino lhes exigirá e a sua escolha formativa. A questão da alteração do regime da escolaridade obrigatória ocorrida aquando da publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, é também discutida.

Num segundo momento, analisamos as entrevistas realizadas aos encarregados de educação dos alunos participantes, abordando alguns dos temas de que nos ocupamos nas entrevistas aos alunos, mais concretamente a definição da missão da escola e da caracterização dos seus educandos ao longo do seu percurso escolar, a escolha formativa que farão no ensino secundário e as exigências que se lhes depararão no seu percurso escolar futuro, assim como as consequências da alteração do regime da escolaridade obrigatória.

Num terceiro momento, apresentamos uma análise comparada das perspetivas enunciadas pelos dois grupos de participantes: os alunos e os encarregados de educação.

Finalmente, no quarto subcapítulo, analisamos a entrevista realizada ao Presidente do Conselho Pedagógico, tendo como fio condutor da mesma as áreas específicas de intervenção elencadas no Projeto Educativo de Escola, do qual é igualmente coordenador.

## 4.1 – Análise das entrevistas a alunos

As entrevistas aos alunos serão aqui analisadas através de duas categorias de análise: “Perceções sobre o percurso escolar” e “Expetativas sobre percurso escolar”. Cada uma das categorias de análise indicadas subdividem-se em várias subcategorias, como se mostra na tabela 4.1.

*Tabela 4. 1: Categorias e subcategorias de análise das entrevistas a alunos*

Análise de conteúdo de entrevista semiestruturada a alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade	
Categorias de análise	Subcategorias
Perceções sobre percurso escolar	<ul style="list-style-type: none"><li>○ A missão da escola</li><li>○ Atividades escolares e extracurriculares</li><li>○ Autocaraterização do aluno</li></ul>
Expetativas sobre percurso escolar	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Alteração da escolaridade obrigatória</li><li>○ Escolha formativa dos alunos</li><li>○ Expetativas a curto e médio prazo</li><li>○ Competências valorizadas</li></ul>

### 4.1.1 – Categoria de análise – Perceções sobre o percurso escolar

Nesta primeira categoria de análise –“Perceções sobre o percurso escolar”–, pretendemos analisar o modo como os alunos participantes encaram a escola e o papel que esta tem desempenhado nas suas vidas ao longo dos anos.

Num primeiro momento, na subcategoria –“A missão da escola”–, colocamos o foco nas diferentes perspetivas manifestadas pelos alunos participantes quanto à missão da escola, registando a evolução ou continuidade de pensamento ao longo do percurso escolar.

Seguidamente, na subcategoria –“Atividades escolares e extracurriculares”–, analisamos as descrições e opiniões manifestadas pelos alunos participantes acerca do modo como se desenrolam as atividades escolares, assim como as atividades extracurriculares que desenvolvem e a importância que estas assumem nas suas vidas.

Por último, na subcategoria –“Autocaraterização do aluno”–, abordamos a forma como os alunos participantes analisam as suas próprias características enquanto alunos.

a) Subcategoria de análise – A missão da escola

Perguntas-tipo realizadas:

*Estás perto de concluir o 3.º ciclo. Na tua opinião, para que serve a escola?*

*Quais são os objetivos que a escola deve cumprir?*

*Quando pensas na palavra escola, quais são as palavras que te vêm à cabeça?*

*Podes descrever o teu percurso escolar até ao 9.º ano?*

*E quais são as tuas lembranças mais fortes, mais impressionantes, desses anos, do 1.º ciclo, do 2.º e agora do 3.º?*

*A tua opinião da escola foi mudando ao longo do teu percurso escolar?*

Síntese:

Os alunos participantes expressam opiniões diferentes quanto à missão a que a escola se deve comprometer. Uns valorizam o papel que a escola pode e deve ter como preparação para o futuro, outros salientam o desenvolvimento dos conhecimentos e competências por parte dos alunos no contexto escolar como a principal tarefa da instituição, enquanto outros destacam o desenvolvimento de atitudes e valores pelos alunos ao longo do percurso escolar como primordial ação da escola.

Os alunos participantes destacam a consciência crescente da importância da escola para a vida de cada um deles, variando apenas o momento a partir do qual essa consciencialização se efetivou: desde o início da frequência escolar ou mais recentemente, à medida que se aproxima o final de ciclo. Para todos os alunos participantes, a escola, assumindo-se com mais ou menos importância, dependendo dos casos, é sempre referido como um espaço

central de convívio e diversão. De realçar que o papel afetivo atribuído aos docentes vai-se perdendo ao longo dos anos, sendo mais notório nas lembranças referentes ao 1.º ciclo.

Análise:

Das entrevistas realizadas aos alunos participantes resulta uma forte associação entre a ideia de missão da escola e a ideia de futuro. A escola proporciona, na mente dos participantes, o alicerce na construção de um futuro sólido e congruente com os seus desejos. As palavras dos participantes remetem-nos diretamente para essa asserção quando referem que

*A escola serve para sermos alguém na vida, termos uma profissão, para podermos sustentar uma família (Aluna Cátia)*

e que deve

*Dar um bom ensino para os alunos, ajudar-nos a ter mais conhecimentos e ajudar-nos depois para uma vida profissional (Aluno Eduardo).*

A ligação ao quotidiano dos próprios alunos, através do retrato da realidade familiar que os envolve, é igualmente notória ao ouvirmos um participante aludir que a escola serve para

*Sermos alguém no futuro, para termos um trabalho, para conseguirmos sair de casa dos nossos pais e conseguirmos ter o nosso próprio dinheiro e não dependermos de ninguém (Aluna Cristiana).*

Esta perspetiva funcional e bastante pragmática da missão da escola predomina nas declarações dos alunos, estando associada a desejos de independência e crescimento, naturais na idade dos alunos participantes, podendo-se relacionar igualmente com noções veiculadas por outros participantes, que expressaram servir a escola para

*Poder chegar mais longe... ter uma vida melhor e conseguir alcançar alguns objetivos (Aluna Liliana)*

e proporcionar

*(...) boas opções de vida (Aluno Alexandre).*

Transparece, deste modo, que a escola é percecionada como um meio para alcançar um fim, sendo este corporizado na forma de uma vida futura de trabalho. A aluna Cristiana concretiza claramente esta ideia ao afirmar que

*Algumas pessoas não vão para uma profissão que pensavam desde o início, outras vezes vão para outras coisas sem ser a área que pensavam tirar. Por isso, a escola devia já pensar em dizer... em preparar-nos mais para o futuro*  
(Aluna Cristiana).

Realça-se, neste sentido, um papel determinista da escola na construção do percurso futuro dos alunos, que veem a escola, pelo menos a partir de determinada altura, como tendo a função de outorgar a cada aluno uma profissão ou destino futuro.

Na senda da afirmação de que “Nem só de pão viverá o Homem” (Lucas, 4:4), verifica-se, contudo, que vários participantes enunciam outras funções para a instituição escolar. Assim, afirmam que esta

*serve para nós termos mais cultura e sabermos mais informações sobre o mundo e sobre a vida* (Aluna Vanessa),

valorizando, deste modo, o conhecimento adquirido e desenvolvido ao longo do percurso escolar. Como nos referem outros participantes, a escola serve para

*desenvolver as nossas capacidades... aprender coisas novas* (Aluno Leonardo)

ou

*Para alargar os nossos horizontes* (Aluno António).

Assumindo uma perspetiva mais histórica da evolução das sociedades, uma participante realça a importância da escola como nivelador, exercendo uma função regulatória como fator de igualdade entre os indivíduos. Nas suas palavras, a escola serve

*para não acabarmos como analfabetos de outros séculos, não acabarmos por ser escravizados por alguém superior...* (Aluna Joana),

acrescentando, na linha de pensamento já veiculada anteriormente, que a escola proporciona

*mais cultura, para podermos evoluir a nossa capacidade* (Aluna Joana).

Outros participantes expressam também, ideias relacionadas com a escola como promotora do desenvolvimento de atitudes e valores, consentâneos, nas suas opiniões, com o que será deles esperado a breve trecho. Como exprime, de modo bastante hesitante e à procura das melhores palavras, o aluno Vicente, a escola pode ajudar a construir

*Um melhor pensamento, para podermos... por em prática as nossas capacidades, competências... desenvolvê-las também... pode-nos tornar mais responsáveis... não estou a ver mais nada* (Aluno Vicente).

O aluno Alexandre, neste sentido, defende que a escola possibilita

*que a gente se consiga libertar e não ficar sempre dentro da gente...,*

acrescentando adiante que permite

*Desenvolver o nosso íntimo, não termos vergonha de dizer o que a gente pensa, de expressar a nossa opinião. Por exemplo, quando damos uma resposta, temos aquela coisa de falar baixinho, de falar alto para perceber... Confiança na gente!* (Aluno Alexandre).

A escola é vista como uma plataforma que pode

*ajudar a gente a aprender a ser alguém* (Aluna Sofia)

e que

*um dia mais tarde possam ser boas pessoas* (Aluna Raquel).

Estes participantes parecem refletir a noção que a escola será o terreno fértil onde determinadas características pessoais ou competências interpessoais podem germinar e crescer, quando em contacto com diferentes indivíduos e ambientes.

Os alunos participantes manifestam nas suas alocações uma forte convicção acerca da importância do percurso escolar para as suas vidas. Esta referência, contudo, tem-se vindo a desenvolver ao longo do tempo, com o passar dos anos letivos, manifestando-se com maior premência nesta altura de decisões, tanto a nível de conclusão de ciclo, como quanto ao percurso formativo a escolher a breve trecho. Alguns participantes confessam, assim,

que a escola se constituiu, nos primeiros anos de escolaridade, como uma grande dificuldade, um local onde não se sentiam bem e no qual não viam qualquer objetivo. Afirmam que, inicialmente,

*(...) quando eu entrei para a escola, eu via que tinha de fazer algum esforço. Pensava que a escola não me servia, não me ia servir para nada (Aluna Cátia)*

ou

*Via a escola como uma coisa onde era obrigada a estar (Aluna Raquel),*

mas,

*Ao longo do tempo, fui mudando, pois, a escola é uma fase muito importante da nossa vida, pois, sem a escola, nós não conseguimos fazer nada (Aluna Cátia)*

e

*como algo que eu preciso para viver futuramente (Aluna Raquel).*

Esta noção é sintetizada nas seguintes palavras de um dos participantes:

*Antes pensava que a escola... que tínhamos de estar aqui por obrigação, que não nos ia ajudar muito, mas já tirei essa ideia da cabeça. Agora penso bem o contrário (Aluno Eduardo).*

Outros participantes concretizam as ideias já enunciadas, especificando uma imagem da escola como espaço de convívio e diversão, o que, não desaparecendo totalmente do seu imaginário atual, surge agora em equilíbrio com uma função mais pragmática da escola, como já vimos. Deste modo, um participante refere:

*Eu antes via a escola como uma brincadeira, tipo, eu ia só para brincar e ia-me desenvolvendo com o que acontecia. Vim para [escola do estudo], apercebi-me que a escola não é bem assim, temos de nos aplicar e que sem esforço a gente não chega a lado nenhum (Aluno Dinis),*

no que é corroborado por outro participante, apenas se afastando na época da consciencialização da importância da escola, pois

*Do 1.º ao 4.º ano, para mim, era uma brincadeira, não pensava muito, não estudava, mas a partir do 5.º ano, comecei a aperceber-me que aquilo tinha de dar alguma coisa e comecei a estudar mesmo a sério e percebi que não ia ser uma brincadeira... ia ser mesmo um trabalho (Aluno Alexandre).*

Nas suas recordações do seu percurso escolar, muitos participantes valorizam este aspeto de convivialidade, de partilha de experiências e diversão com os colegas, firmando amizades que ainda se mantêm ou se vão esboroando pelas mudanças de escola ou turma, mas que outorgam à escola uma dimensão social imprescindível. Um participante refere:

*Do 1.º ciclo, [lembro-me] dos recreios, de andar a brincar com os amigos, [depois] a gente separou-se, uns ficaram noutra escola e eu vim para aqui. Do 2.º ciclo, lembro-me da minha turma. No 5.º ano, eu fiquei sem ninguém que eu conhecia... os meus amigos todos foram para uma turma e eu fiquei numa turma onde não conhecia ninguém, mas fiz amigos novos. Os primeiros dias foram complicados, eu ainda não sabia andar na urbana (autocarro) sozinho (Aluno António).*

Outros participantes confessam ter encontrado esse ponto de equilíbrio entre o modo como encaravam a escola e o que deles ela exigia mais recentemente:

*Desde o 8.º ano até agora, estou a fazer o que devia ter-me aplicado para agora conseguir ser melhor aluna... agora dou importância àquilo que devia ter feito (Aluna Joana).*

Nota-se, pelas declarações de múltiplos participantes, que a exigência crescente que eles sentem nas suas tarefas e atividades escolares, apesar de os preocupar, é compreendida como necessária e inclusivamente benéfica para o seu futuro. Assim, quando solicitados a relembrar as suas recordações do seu percurso escolar, os participantes traçam maioritariamente retratos comparativos entre os dois tempos, o passado e o presente, como no caso de uma participante:

*Lembro-me das turmas, dos colegas, dos professores, da facilidade das coisas que eu agora me lembro e vejo que eram tão fáceis naquela altura e da maneira que estão a complicar agora (Aluna Cátia).*

Outros participantes focam a sua análise comparativa nas diferenças de atitude dos docentes, valorizando o relacionamento interpessoal estimulado e desenvolvido em ciclos de ensino anteriores:

*As minhas professoras da primária porque... primeiro, porque é aquelas pessoas, a seguir às educadoras de infância, que a gente somos mais chegados, porque somos mais pequenos. Depois, na primária, a gente cresce um pouco, mas fica sempre a precisar daquele apoio, e é isso que me faz pensar que as professoras são boas porque davam-nos muito apoio e eram meigas, comparado a certos professores do secundário<sup>39</sup> (Aluna Joana).*

De facto, sente-se que esse relacionamento próximo que se verifica em níveis de ensino iniciais se vai esboroando ao longo do percurso escolar, percecionando-se pelas declarações dos participantes que esse aspeto é bastante valorizado nas suas reminiscências, pois referem invariavelmente, nas suas memórias mais nítidas, recordarem esses docentes com saudade, chegando a manter ainda contacto com eles:

*os professores, alguns do primeiro ciclo... eles eram bons professores*  
(Aluno Adriano)

e

*Sem dúvida, foi a minha professora do 3.º e 4.º ano, que ainda hoje falo com ela, (...). Foi uma professora que, a mim, me marcou muito. Se eu tinha algum problema, alguma dificuldade, estava sempre lá e nunca se importava de estar comigo e explicar sempre alguma coisa (Aluno Dinis).*

Entende-se das declarações de outros participantes um foco nas questões instrumentais da aprendizagem, relacionando a escola com as competências básicas que foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo. Infere-se, deste modo, uma valorização do processo em detrimento da meta:

*Do 1.º ciclo, (...), foi quando eu aprendi a ler. Na (escola frequentada no 2.º ciclo), comecei a desenvolver a minha aprendizagem, comecei a aprender muito mais e comecei a ser muito melhor aluna, e... quando cheguei cá, consegui..., já sabia que tinha esses conhecimentos e pu-los em prática. Daí consegui ser melhor aluna cá (Aluna Madalena).*

As avaliações despertam igualmente memórias num percurso escolar já de si longo, sendo curioso notar que são referidas não apenas as boas classificações, mas também as piores, admitindo vários participantes que estas encerram em si um potencial de aprendizagem:

---

<sup>39</sup> A participante refere-se aos seus professores do 3.º ciclo quando designa os *professores do secundário*, dado a escola do estudo lecionar esses dois níveis de ensino e ser conhecida por escola secundária.

*Na escola primária, o que me fica na cabeça são as notas, as notas que eram muito boas (Aluno Vicente)*

e

*as boas notas e também as más notas, que são aquelas que a gente nunca esquece (Aluna Vanessa).*

Por último, a consciencialização das dificuldades e exigências que se lhes é colocada pela escola verifica-se igualmente no modo como alguns participantes se referem ao apoio dado pelos pais, especialmente tendo em conta o custo financeiro que sobre eles recai na tentativa de assegurar um melhor desempenho do seu educando:

*[Dou mais importância por] Os meus pais estarem a fazer muito esforço por mim, pagarem-me explicações... [fiz-me perceber as] asneiras que tinha de melhorar... e também melhorei no comportamento, no pensamento e isso tudo (Aluno Vicente).*

Admitem, assim, a importância do papel que também têm os pais, mostrando a imprescindibilidade da sua atuação sobre o nível escolar dos seus educandos, numa mudança concertada de atitude e visão da escola por parte dos participantes.

b) Subcategoria de análise – Atividades escolares e extracurriculares

Perguntas-tipo realizadas:

*Como descreverias as aulas que tens nesta escola?*

*Que tipo de atividades são desenvolvidas? E que tipo de atividades preferes?*

*As atividades de sala de aula variam muito de disciplina para disciplina?*

*Consideras que os teus professores se preocupam apenas na transmissão de conhecimentos ou também tentam fazer-vos refletir e chegar a conclusões próprias?*

*Tens alguma atividade extracurricular? O que achas que desenvolves nessa atividade?*

*Que género de atividade extracurricular gostarias que abrisse na escola?*

*Há algum motivo para não teres atividades extracurriculares?*

### Síntese:

Os alunos participantes descrevem as atividades letivas como sendo primordialmente dirigidas pelo professor, havendo pouca abertura para a realização de atividades autónomas, seja de cariz individual ou de grupo. Referem, contudo, que o final de ciclo tem trazido uma crescente exigência por parte dos docentes e a valorização de outras competências, como a expressão de opiniões.

No tocante às atividades extracurriculares, os alunos participantes referem as desportivas como as mais frequentadas. Assumindo alguns os efeitos nefastos no aproveitamento escolar que a sua frequência pode acarretar, valorizam aprendizagens desenvolvidas ao nível da autonomia e trabalho em equipa, disciplina e respeito pelos outros como essenciais e compensadoras.

Os alunos participantes preferem, contudo, manter afastadas as atividades letivas e extracurriculares, realizando estas em clubes desportivos ou outras coletividades.

### Análise:

Os alunos participantes destacam nas suas declarações o papel impositivo e dirigista das atividades desenvolvidas que a generalidade dos seus professores manifesta na lecionação das aulas:

*O professor dá a aula, a gente passa os apontamentos todos que tem para passar, e depois, se restar tempo, a gente faz uns exercícios ou trabalho de grupo, mas trabalho de grupo é só mesmo naqueles trabalhos para avaliação*  
(Aluno Alexandre)

e

[as atividades] *São mais orientadas pelos professores... a gente começa a dar a matéria, a seguir faz-se exercícios, e a seguir, começa-se a rever tudo outra vez. “É” mais individuais* (Aluno Adriano).

Sendo esta descrição transversal a todos os alunos participantes, alguns esmiúçam, nas suas afirmações, as atividades que vão desenvolvendo nas várias disciplinas do plano de estudos. Assim,

*Há aqueles professores que, por exemplo, usam muito o caderno de atividades ou mais atividades que encontram na net, ou assim... Há professores que é mais por textos, (...) e há professores que usam mais o caderno de exercícios para a gente praticar (Aluno Dinis)*

e

*Há uns professores que gostam mais de fazer apresentações em PowerPoint e a gente também aprende com isso (Aluno António).*

Alguns alunos participantes entenderam igualmente manifestar a sua opinião acerca do funcionamento das atividades letivas, divergindo neste ponto entre considerações positivas e negativas. Para uns, as atividades são,

*Para ser sincera, uma seca. Não sei se é só dos professores que eu tenho, mas a maior parte dos meus professores só falam, falam, falam. Claro que há alturas em que a gente vê powerpoints para copiar coisas, mas é sempre... [a mesma coisa] (Aluna Raquel),*

enquanto outros consideram que

*As aulas são interessantes... até que não são assim... costuma-se sempre pensar "ih, uma aula agora, que seca", isso tem a ver com a maneira como as professoras explicam e agem com a gente, por isso até que as aulas tornam-se interessantes (Aluna Joana).*

Alguns alunos participantes estabelecem igualmente uma comparação entre as suas experiências nas escolas que frequentaram ao longo dos seus percursos escolares, considerando que os professores da escola frequentada

*são muito melhores do que quando estive nas outras escolas. Os professores aqui são mais exigentes, somos mais autónomos e acho que assim conseguimos aprender mais aqui do que lá em baixo [na outra escola frequentada no 3.º ciclo do ensino básico]. São mais dirigidas pelo professor, depois, o que nós aprendemos ao longo das aulas, vamos fazendo sozinhos (Aluna Madalena).*

No mesmo sentido se declara outra aluna participante quando afirma que

*Os professores... claro que são interessados em se esforçar para que a gente perceba, mas também tentam dar aquela liberdade para que a gente consiga fazer as coisas e perceber... fazer as coisas sozinhos, sem ter de depender só deles (Aluna Vanessa).*

O relevo transmitido pelos alunos participantes em relação ao trabalho autónomo é sintomático de uma crescente procura pela responsabilização e realização pessoal por parte de indivíduos prestes a concluir o ensino básico e a iniciar um período definidor do seu percurso escolar. Os alunos participantes valorizam, nas suas declarações, o modo como os docentes interagem com eles, “obrigando-os” a refletir acerca dos assuntos em questão e mostrando abertura para que os alunos expressem as suas opiniões. O clima que é sugerido nestas afirmações denota uma preocupação por parte dos docentes quanto à importância da expressão de opiniões diferentes e incitamento ao diálogo para a promoção de valores, como a compreensão e respeito pelo outro, fomentando o desenvolvimento de indivíduos pensantes e reflexivos:

*Os professores deixam-nos às vezes a pensar, não querem dar a resposta... para a gente ir procurar ou mesmo puxar pela cabeça. Acho que a maioria dos professores usa essa estratégia. Desde a primária até agora, acho que é mais nestes últimos anos que têm vindo a fazer isso. No ciclo [2.º ciclo], os professores ainda davam as respostas todas, faziam a "papinha" toda à gente. Agora é que estão a dificultar ao máximo... (Aluno Alexandre).*

Outro aluno participante identifica igualmente a ideia já veiculada que os docentes têm vindo a exigir cada vez mais esta competência aos alunos, à medida que o final do ensino básico se aproxima e que novas exigências se vão colocar brevemente:

*acho que os professores querem que a gente se liberte um bocadinho, que diga um bocado mais daquilo que a gente acha. Os professores exigem sempre um pouco mais da gente (Aluno Dinis).*

Alguns alunos participantes afirmam compreender as opções metodológicas feitas pelos docentes, acreditando que elas poderiam ser diferentes caso as circunstâncias se adequassem. Neste sentido, há alunos participantes para quem a realização de trabalhos de grupo ocorre tão pouco frequentemente

*porque às vezes torna-se complicado, porque a turma às vezes é mesmo faladora e tenho pena por a turma ser assim e não podermos fazer mais*

*trabalhos de grupo e alargarmos mais a maneira de trabalhar [mas] compreendo a parte do professor (Aluna Cristiana),*

sendo corroborada por outra participante que afirma que

*A minha turma é um bocado desordeira e às vezes os grupos que se juntam não contribuem para o bom funcionamento da aula (Aluna Sofia).*

São destacadas por parte dos alunos participantes algumas áreas curriculares em que as atividades se desenrolam mais frequentemente em trabalho de grupo: Educação para a Saúde e Cidadania, afastando-se estas da metodologia seguida nas demais disciplinas. Um aluno participante descreve as suas aulas como sendo constituídas de

*Muito trabalho individual, muitas vezes o professor a falar e a gente a copiar coisas do quadro... É em todas as disciplinas, menos Cidadania e Educação para a Saúde, que há mais trabalho de grupo (Aluno Vicente),*

afirmando outro aluno participante que

*Trabalhos de grupo, só se for naquelas disciplinas de Cidadania e assim... que trabalhamos em grupos de 4, 5 [alunos] (Aluno Eduardo).*

De notar a menor ou reduzida importância que é atribuída pelos alunos participantes a estas áreas disciplinares, designadas, como vimos, por

*aquelas disciplinas de Cidadania e assim... (Aluno Eduardo)*

ou, de modo mais direto e frontal,

*Há algumas disciplinas que não têm tanta importância, por exemplo, em Educação para a Saúde, nós aí trabalhamos quase sempre em grupo e vemos documentários, mas noutras disciplinas mais importantes, é sempre assim [trabalho individual] (Aluna Madalena).*

No tocante a atividades extracurriculares, nove dos alunos participantes declaram estar inscritos e realizar com regularidade atividades fora do âmbito escolar. Com exceção do caso de uma aluna participante que refere a participação num coro, os restantes mencionam atividades de componente física ou desportiva. Estes alunos participantes reconhecem nestas atividades um papel fulcral no seu crescimento enquanto indivíduos, destacando o espírito de equipa e a capacidade de respeitar e aceitar o outro como fatores basilares que

aprenderam e desenvolveram nas atividades extracurriculares e que “transportaram” para a sua vivência escolar:

*A maneira de estar, de pensar... às vezes somos obrigadas a pensar de uma maneira lá e acho que me fez crescer muito enquanto pessoa, enquanto cidadã, porque lá não é só connosco, temos de nos preocupar com as nossas colegas, temos de estar em equipa e não nos faz pensar só em nós*  
(Aluna Cristiana).

É também realçada a capacidade de superação de dificuldades, que, como fator indissociável do desporto, pode contribuir para a consciencialização da necessidade de o esforço e aplicação serem realidade igualmente nas atividades escolares com vista à promoção do sucesso escolar:

*Ajuda, porque temos de estar preparados para tudo. No desporto, temos de dar o máximo da gente, de levarmo-nos ao limite e assim aprendemos que não é só no desporto que nos temos de levar ao limite, mas também na vida, nos estudos. Tenho vindo a crescer por causa disso também*  
(Aluno Alexandre).

Outro aspeto referenciado pelos alunos participantes prende-se com a disciplina e respeito pelas regras:

*Aprendo a ser disciplinada... a cumprir regras, porque lá no coro há regras e a gente tem de cumprir* (Aluna Vanessa)

e

*Aprendi comportamento... que a gente não pode ter aquelas atitudes más, trabalhar em conjunto... consegui e muito, que eu antes era muito malcriado, mas depois fui-me adaptando* (Aluno Vicente).

Por outro lado, é destacado também o facto que estas atividades constituem uma “válvula de escape” do quotidiano escolar, onde os alunos podem descontrair e esquecer a pressão a que são submetidos frequentemente:

*e quando a gente tem um dia muito ocupado na escola e tem aquela pressão sobre a gente, posso descarregar tudo aquilo que tenho dentro de mim. Dá para descontrair um bocadinho, rir...*  (Aluna Sofia).

Estas atividades são também vistas como um modo de desenvolver a autonomia, exigindo uma responsabilização dos jovens perante o seu comportamento:

*Quando viajávamos, aprendi a ser mais independente e a não estar sempre com os meus pais (Aluna Cátia).*

Apesar de alunos participantes manifestarem não terem tido, até ao momento, problemas a conciliar os estudos com a realização de atividades extracurriculares, as dificuldades em gerir o tempo e o reflexo desta situação nas avaliações escolares são apresentadas como as razões para o abandono da sua frequência:

*Não durou muito, porque os treinos eram muito tarde, não havia tempo para estudar, as notas começaram a descer e eu tive de sair (Aluna Cátia)*

e

*Gostava de jogar futebol, mas o tempo não chega para tudo, tenho de estudar para os testes. Às vezes, os professores mandam um bocadinho de trabalho de casa a mais e fica difícil gerir o tempo para fazer tudo (Aluno António).*

Alguns alunos participantes, não abandonando a frequência destas atividades, têm consciência que, por vezes, as atividades escolares (trabalhos de casa, estudo para momentos de avaliação, etc.) são deixados para segundo plano, em detrimento dos treinos desportivos, viagens para competições ou outras ocorrências.

Ao serem confrontados com a eventual criação de atividades extracurriculares no contexto escolar, os alunos participantes mencionam, maioritariamente, atividades desportivas como aquelas que mais lhes interessariam. Contudo, esta receptividade não é entusiástica, compreendendo-se pelas suas palavras que, colocados perante a hipótese de frequentar estas atividades na escola ou nos clubes desportivos, a escolha recai nestes:

*Acho que não. Gosto mais dos clubes (Aluno Dinis).*

Assim, depreende-se das suas afirmações uma separação de “poderes” entre atividades letivas e extracurriculares, não devendo coexistir no mesmo ambiente. É notória alguma dificuldade por parte dos alunos participantes em associar o ambiente escolar a outras atividades que não as letivas.

c) Subcategoria de análise – Autocaraterização dos alunos

Perguntas-tipo realizadas:

*Como é que te caraterizarias como aluno?*

*Quais são os teus pontos fortes e os teus pontos fracos?*

*Que tipo de atividades são desenvolvidas na sala de aula?*

*Que tipo de atividades desenvolvidas em sala de aula preferes?*

Síntese:

Os alunos participantes indicam como caraterísticas pessoais essenciais para o seu percurso escolar a determinação e empenho, a capacidade de estudo, a boa capacidade de compreensão e a responsabilidade.

Como caraterísticas negativas que constituem um óbice ao sucesso escolar pretendido são apontadas a falta de atenção, o pouco tempo dedicado ao estudo e a dificuldade em participar oralmente, expondo dúvidas e questões.

Relativamente à tipologia de atividades preferida, destaca-se o trabalho de grupo, apesar de algumas referências ao trabalho individual.

Análise:

Os alunos participantes demonstram alguma dificuldade em autoanalisar-se quanto aos seus pontos fortes ou fracos relativamente à sua condição de alunos. Esse embaraço traduz-se numa tentativa inicial de elencar as disciplinas em que têm demonstrado maior ou menor facilidade ou dificuldade ao longo do seu percurso escolar ou no corrente ano letivo, evitando um processo introspetivo acerca das suas competências e atitudes perante a escola e as atividades letivas.

Salienta-se que, como alguns alunos participantes referiram, as suas caraterísticas não se manifestam uniformemente nas várias disciplinas que constam da sua matriz curricular,

antes ocorrendo algumas variações, frequentemente atitudinais, de acordo com a preferência ou gosto pessoal:

*eu também não sou o mesmo em todas as disciplinas. Há disciplinas em que talvez eu brinco mais, outras em que estou atento (Aluno Dinis).*

Ocorre, no entanto, uma discordância quanto à relação gosto pela disciplina / grau de atenção. Alguns, conseguem focar melhor a sua atenção em assuntos que lhes cativam o interesse:

*Conseguo fazer as coisas bastante depressa, nas aulas, quando eu sei que gosto da matéria (Aluna Madalena),*

enquanto outros sentem mais facilidade em dispersar a sua atenção em aulas cujos conteúdos lhes são mais acessíveis:

*Acho que quando eu me sinto mais à vontade numa disciplina, a gente tem aquela tendência de estar mais distraído. Quando percebo a matéria, sinto-me mais à vontade, acho que desligo um bocadinho a atenção e começo a distrair-me um bocadinho (Aluno Dinis).*

Ultrapassada esta questão, os alunos participantes mencionam, com alguma frequência, a determinação e o empenho como suas características mais dominantes e propiciadoras do seu desempenho a nível escolar:

*empenhada, determinada em conseguir evoluir (Aluna Joana),*

*Empenhada, tento fazer sempre o meu melhor, (Aluna Raquel)*

e

*tento cumprir os meus objetivos e os meus deveres (Aluna Sofia).*

Estas características surgem muito associadas à capacidade de estudo igualmente referida por alguns participantes como fundamental para a consecução dos seus objetivos, variando, neste caso, pelas palavras dos próprios, no grau em que esse fator é efetuado:

*Estudo muito (Aluna Cátia)*

e

*Estudar e prestar atenção nas aulas. A atenção nas aulas é mais ou menos, mas depois eu estudo em casa, ajuda. Pouco mas chega (Aluno Rogério).*

De facto, pode deprender-se que alguns alunos participantes têm consciência que, apesar de o mencionarem como importante para o seu rendimento escolar, o volume de estudo após as atividades letivas não é suficiente ou o que deveria ser:

*Estudo, faço as coisas nas aulas, posso conversar um bocadinho... mas não é muito... só um bocadinho. Estudo mais ou menos, estou atento nas aulas e estudo em casa um bocadinho (Aluno Leonardo).*

Outro fator mencionado por alguns alunos participantes é a boa capacidade de compreensão dos conteúdos abordados nas atividades letivas:

*Conseguir captar as coisas rapidamente (Aluna Raquel)*

e

*Eu aprendo depressa, quando gosto da matéria, aprendo muito depressa, fica na cabeça e eu consigo estudar bastante bem. Consigo fazer coisas bastante depressa, nas aulas, quando eu sei que gosto da matéria, quando a estudo, consigo fazer várias coisas e fico sempre com a matéria, até passado vários anos, fico sempre com a mesma matéria na cabeça (Aluna Madalena).*

De salientar a opinião veiculada pela aluna que exerce o cargo de Delegada de Turma que valoriza como motor do sucesso pretendido a responsabilidade, competência que sente estar intimamente associada ao cargo e inclusivamente procurado pelos próprios alunos no colega que o desempenhará:

*Responsabilidade... fico feliz por os meus colegas me terem escolhido para delegada de turma. É sinal que confiam em mim. Confiam que eu consigo fazer um bom trabalho pela turma, consigo dar a cara pela turma quando se passa alguma coisa boa e quando se passa alguma coisa má (Aluna Cristiana).*

Por outro lado, a maioria dos alunos participantes verificam ser a falta de atenção em alguns momentos das atividades letivas o maior óbice ao desenvolvimento pleno das suas competências:

*a desatenção..., às vezes sou muito desatenta (Aluna Vanessa)*

e

*Menos malandro..., se calhar, sou um bocadinho malandro, distraído*  
(Aluno Leonardo).

De facto, a recorrente menção da incapacidade para manter níveis de concentração elevados ao longo das atividades letivas poderá levar a comunidade escolar e científica a refletir quanto à manutenção de aulas que se prolongam maioritariamente por noventa minutos e ao longo de dias bastante preenchidos. Seja por iniciativa própria, tomando consciência e responsabilidade pelos seus atos:

*Conversador, brincalhão também, às vezes podia estar calado e não estou*  
(Aluno António),

ou desviando o problema para os circunstancialismos que a turma provoca:

*Distração. Às vezes distraio-me com muita facilidade com os barulhos que há*  
*à minha volta numa sala* (Aluna Sofia),

os alunos participantes “responsabilizam” esta sua característica por não conseguirem, por vezes, alcançar os seus objetivos. As chamadas de atenção por parte dos professores e a iminência de penalizações disciplinares são formas utilizadas em contexto de sala de aula para restaurar o ambiente letivo necessário ao desenrolar das atividades letivas, sendo estas compreendidas e aceites como úteis:

*Às vezes, [sou] irresponsável, quanto ao comportamento dentro da sala...  
distraio-me às vezes muito depressa, mas se alguém puxar por mim já me  
consigo concentrar. Os professores depois às vezes dizem que podem-me  
mandar para o GID<sup>40</sup> e eu acalmo. Isso costuma ser sempre no início da aula,  
eu acalmo e já me consigo concentrar mais* (Aluno Vicente).

Outros alunos participantes destacam, como sua maior dificuldade, a falta de estudo no período pós-letivo:

---

<sup>40</sup> O aluno participante refere-se ao Gabinete de Intervenção Disciplinar, criado com a finalidade de proceder ao acompanhamento disciplinar dos alunos, com vista a uma maior uniformidade de critérios e celeridade na aplicação das medidas disciplinares.

*(...) mas no estudo não consigo. Fico a pensar que aquilo vai ser muito repetitivo, não vou gostar de fazer aquilo e a minha mentalidade já vai má para aquilo (Aluno Alexandre)*

e

*Mas não tenho muita vontade de estudar. Não há aquela vontade... [As aulas] Atraem, mas nem sempre há vontade de estudar (Aluna Liliana).*

Nestes casos, os alunos valorizam as aprendizagens realizadas em contexto de aula, sentindo que conseguem, para já, alcançar os seus objetivos. Contudo, denota-se um certo desconforto por não realizarem o que, sentem eles, é esperado que eles façam, seja por parte dos professores, seja por parte dos encarregados de educação.

Por último, alunos participantes mencionaram como principal característica uma incapacidade para participarem oralmente, questionando e expondo dúvidas. Depreende-se, das suas palavras, que compreendem tratar-se de uma competência importante e atualmente valorizada no contexto escolar, mas que se sentem ainda impossibilitados de cumprir:

*Os professores explicam e há coisas que eu não consigo perceber e sou um bocadinho tímida e não peço para esclarecer as minhas dúvidas (Aluna Vanessa).*

No tocante à tipologia preferida de atividade realizada em contexto de sala de aula, os alunos participantes declaram notoriamente uma preferência por atividades que envolvam trabalho em grupo, valorizando, neste, o sentido colaborativo entre os alunos no desempenho das tarefas. Encontra-se bem presente nas afirmações que os alunos participantes sentem uma manifesta propensão por ajudar os seus colegas com mais dificuldades, mas igualmente assumem ter menos constrangimentos em esclarecer dúvidas com os colegas do que com os docentes:

*para mim é bom é mais trabalhos de grupo ou isso. Já me concentro melhor, posso ter amigos para tirar dúvidas e isso tudo (Aluno Vicente)*

e

*No de grupo, por acaso. Eu gosto muito de ajudar e de ser ajudado, por isso, acho que a trabalhar em grupo aprende-se mais do que a trabalhar individualmente, só para a gente (Aluno Alexandre).*

É também destacado o facto de os trabalhos de grupo poderem conduzir a reflexões mais cuidadas e variadas, mercê da diversidade e confronto de opiniões que podem ocorrer:

*Em grupo, porque se eu tiver alguma dúvida, alguém me pode esclarecer; podemos partilhar opiniões e juntando todas as ideias podemos fazer algo melhor (Aluna Vanessa)*

e

*Em trabalhos de grupo, ao menos "é" duas cabeças a pensar (Aluna Liliana).*

Outros alunos participantes não revelam uma preferência explícita por qualquer tipologia de atividade, encontrando aspetos positivos tanto no trabalho individual, como no de cariz mais colaborativo:

*Gosto de trabalhos em grupo, mas também gosto de trabalhar sozinha. Quando trabalho sozinha, eu consigo fazer o trabalho inteiro, vejo que o que eu aprendi, o que consigo por em prática. Em grupo, posso socializar com as pessoas e vejo que elas aprenderam tanto como eu, ou seja, podemos por em prática os conhecimentos que adquirimos naquela aula. Para mim, tanto faz (Aluna Madalena).*

Assim, no trabalho individual, os alunos sentem que se testam a si próprios, estando mais focados no resultado final, enquanto, no trabalho de grupo, o que está mais em causa é o processo de desenvolvimento da atividade e a comparação e confronto entre os envolvidos.

As aulas mais dirigidas pelos professores, com tarefas mais programadas e previsíveis são também mencionadas por alunos participantes, avessos a momentos que sentem como tendencialmente mais “desorganizados” a nível do planeamento:

*Prefiro estar a ouvir e concentrar-me e reter a informação. Prefiro trabalhar sozinha, ... prefiro me concentrar, porque nos trabalhos de grupo temos sempre a tendência para falar e nos desconcentrarmos um bocadinho (Aluna Cátia).*

Numa aula mais expositiva, sentem o conforto da presença mais efetiva do professor, pois, ao invés, nas atividades de grupo, sentem a necessidade e obrigação de se exporem perante os outros colegas, manifestando as suas opiniões.

#### 4.1.2 – Categoria de análise – Expetativas sobre percurso escolar

Nesta segunda categoria de análise –“Expetativas sobre percurso escolar”–, pretendemos analisar o modo como os alunos participantes perspetivam o seu futuro escolar e as escolhas com que serão confrontados.

Num primeiro momento, na subcategoria –“Alteração da escolaridade obrigatória”–, será analisamos a opinião dos alunos quanto à mudança registada através da publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, tornando a frequência escolar obrigatória até aos dezoito anos.

Seguidamente, na subcategoria –“Expetativas a curto prazo”–, analisamos as reflexões dos alunos participantes sobre o final do terceiro ciclo do ensino básico, nomeadamente com a realização das provas finais nacionais, vulgarmente conhecidos por exames nacionais e assim designados pelos alunos participantes.

Num terceiro momento, na subcategoria –“Escolha formativa dos alunos”–, observamos as opções que os alunos participantes percecionam como as melhores para o seu futuro escolar e profissional, uma vez concluído o terceiro ciclo do ensino básico.

Por último, na subcategoria –“Competências valorizadas”–, abordamos os conhecimentos, aptidões e atitudes mais valorizadas pelos alunos participantes para o seu restante percurso escolar e posterior ingresso na vida profissional

##### a) Subcategoria de análise – Alteração da escolaridade obrigatória

###### Perguntas-tipo realizadas:

*O que achas da alteração da escolaridade obrigatória para os 18 anos?*

*Achas que foi uma medida positiva para a generalidade dos alunos?*

*Essa mudança teve alguma influência na tua decisão?*

### Síntese:

Os alunos participantes, na generalidade, conhecem e concordam com as alterações introduzidas pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, aumentando os anos de frequência escolar. Esta posição é defendida pelos alunos participantes devido às exigências que o mercado de trabalho introduz em relação ao nível de formação escolar dos trabalhadores. São expressas, contudo, algumas dúvidas quanto à exequibilidade da medida, nomeadamente na reversão dos problemas de falta de assiduidade por parte de alguns alunos.

### Análise:

Com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, e posteriormente alterado pela Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, “consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos” (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, ponto 1, art. 2.º), alterando-se para doze os anos de frequência escolar obrigatória. Determinava este documento legislativo que os alunos “que se matriculem no ano lectivo de 2009-2010 em qualquer dos anos de escolaridade dos 1.º ou 2.º ciclos ou no 7.º ano de escolaridade estão sujeitos ao limite da escolaridade obrigatória previsto na presente lei” (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, ponto 1, art. 8.º). Assim sendo, estando os alunos participantes a frequentar, no ano letivo em questão, os 1.º e 2.º ciclos, encontram-se abrangidos pela referida legislação, estando inclusivamente entre os primeiros por ela afetados.

Os alunos participantes, com uma única exceção (Aluno Eduardo), tinham conhecimento da alteração introduzida pelo supracitado documento e concordam, na sua esmagadora maioria, com ela.

Essa tomada de posição é justificada por muitos alunos participantes pelas exigências que o mercado de trabalho introduz sistematicamente em relação à melhoria do nível de estudos dos seus colaboradores ou candidatos:

*Eu acho que é importante, porque ficamos a ter mais conhecimentos e depois, como temos mais estudos, podemos seguir para várias áreas. Se tivermos menos*

*estudos, depois há sempre aqueles trabalhos que, se não tivermos aqueles estudos obrigatórios, não podemos entrar (Aluno Eduardo)*

e

*Eu concordo..., porque, tipo,... ganhamos mais... como é que eu hei de dizer... aprendemos mais quanto mais na escola estivermos... mais aprendemos, e quando a gente sair da escola, a gente já sai com alguma preparação maior para o trabalho que a gente “vaia” ter ou... para a vida em si (Aluno Dinis).*

Consideram, assim, ser benéfico que esse incentivo ao prosseguimento de estudos seja de carácter compulsório e não facultativo, como acontecia até então, após os quinze anos de idade. Como lembra uma aluna participante, esta alteração corresponde a apenas mais uma fase de um percurso evolutivo ao nível da escolaridade obrigatória desde o início do século XX. Realça, contudo, uma diferença substancial, pois, enquanto em relação a outras gerações, eram muitas vezes os pais e encarregados de educação que impediam o prosseguimento de estudos por impossibilidade económica ou pouca valorização da escola, são atualmente muitos os estudantes que rejeitam a escola e anseiam pelo início da vida ativa:

*Concordo. Porque as pessoas têm o direito de aprender e ficando até essa altura na escola... quase toda a gente sai da escola, pelo menos conclui o secundário com 18 anos... e antes [a saída da escola] era aos 15 e foi aos 10 ou 12. É bom, porque os pais tinham uma mentalidade: "já concluíste, não precisas de muito mais que isto, podes vir trabalhar". E agora é a mesma coisa... era mais os estudantes que pensavam: "já tenho 15 anos, posso acabar a escola no 9.º ano, e vou trabalhar e faço o que quero da minha vida". E hoje são a maior parte dos desempregados (Aluna Joana).*

De notar a clarividência e preocupação manifestada pela aluna participante ao realçar que esses indivíduos com baixas qualificações, apesar de terem cumprido a escolaridade obrigatória só recentemente alterada, apresentarem mais dificuldade no acesso ao emprego.

Outros alunos participantes referem igualmente que muitas vezes ocorriam situações de arrependimento posterior por parte de ex-estudantes que reingressavam mais tarde, e em condições mais difíceis, de modo a colmatar as suas insuficiências ao nível de grau de escolaridade:

*Sim, porque havia muita gente que saía da escola aos 15 anos, que não completavam os estudos e que, se quisessem ir para outra área, tinham de estudar à noite e perdiam o tempo que podiam estar a fazer outra coisa se tivessem feito a escola... por isso, acho que foi boa ideia terem mudado*  
(Aluno Alexandre).

Outros alunos participantes apresentam uma posição sobre este tema mais ambivalente, manifestando receios que esta alteração legislativa não provoque reais efeitos, apenas ampliando problemas que já se verificavam no 3.º ciclo do ensino básico quanto à assiduidade dos alunos ou transferindo igualmente estes problemas para o ensino secundário:

*Sim, para uns, sim, para outros, só veio obrigar os jovens a ficar na escola. Por uma parte, é positiva... por outra, não, porque vão continuar a faltar às aulas mesmo que seja obrigatório ficar na escola até aos 18 anos*  
(Aluna Cristiana).

Esta posição revela igualmente alguma preocupação em relação ao estabelecimento das melhores condições de ensino num ciclo de estudos exigente, porventura pela desadequada oferta formativa oferecida pelos estabelecimentos escolares.

b) Subcategoria de análise – Expetativas a curto prazo

Perguntas-tipo realizadas:

*Quais são as tuas expetativas em relação a este ano?  
O que sentes em relação aos exames de final de ciclo?  
Os exames são um tema de que falam muito nas aulas?*

Síntese:

Os alunos participantes reconhecem a importância do 9.º ano de escolaridade no seu percurso escolar, sentindo, na generalidade, alguma apreensão e ansiedade com o desenrolar do ano. Estes sentimentos manifestam-se com maior intensidade em relação à realização das provas finais do 3.º ciclo do ensino básico, se bem que, neste caso, se

encontrem diferenças entre os participantes masculinos e os femininos, assumindo estes uma postura mais preocupada e inquieta. Os sentimentos veiculados intensificam-se uma vez que, de acordo com os alunos participantes, se sentem pressionados por a questão das provas finais ser constantemente abordada pelos professores durante as aulas.

#### Análise:

Os alunos participantes revelam, através das suas declarações, ter consciência da importância que o ano de escolaridade frequentado, o 9.º ano, assume no seu percurso escolar individual. Não será, assim, de estranhar sentir da sua parte um nervosismo e ansiedade acrescidos, que os próprios alunos reconhecem se estar a intensificar à medida que se aproxima o final do ano letivo<sup>41</sup>:

*Em relação ao resto do ano, estou ansiosa, porque depois deste ano acaba-se um ciclo e vou passar para o secundário, se passar de ano (Aluna Cristiana),*

*As minhas expectativas são passar o ano sem negativas, esforçar-me ao máximo para o conseguir. Tenho receio de perder (Aluna Liliana)*

e

*Estou com receio que se calhar não passo, mas tenho de ir até ao final do período para ver se passo (Aluno Vicente).*

Os sentimentos supramencionados tornam-se mais expressivos ainda quando os alunos participantes se referem à realização das provas finais nacionais do 3.º ciclo do ensino básico. Verifica-se aqui uma diferença significativa de género entre os alunos participantes. Os alunos participantes do sexo feminino expressam bastante preocupação com a realização das provas finais nacionais do 3.º ciclo do ensino básico, situação esta que se estende ao longo do ano letivo:

*[Espero] que consiga também passar nos exames, pois os exames estão sempre no meu pensamento (Aluna Cátia)*

e

---

<sup>41</sup> As entrevistas aos alunos participantes decorreram entre os meses de janeiro e fevereiro.

*Um bocadinho [de ansiedade], são exames... contam um bocado para a nota. Os exames, mesmo que nós tenhamos negativa, descem um bocadinho a nota...*  
(Aluna Madalena).

A maioria dos alunos participantes do sexo masculino prefere não pensar para já nessa situação. Estando conscientes da sua realização, resolvem adiar qualquer apreensão para momentos mais próximos do exame:

*A gente não é de falar disso; a gente vai aprendendo e depois quando chegar os exames, há de chegar os exames e fazemos. Por enquanto estou [despreocupado], depois, quando chegar mais perto, é que vou ficar mais preocupado alguma coisa* (Aluno Vicente)

e

*Primeiro o presente, depois o futuro* (Aluno Eduardo).

A questão do peso que esta avaliação externa assume na avaliação final de cada aluno é igualmente vista de modo bastante diverso. Alguns alunos manifestam apreensão considerando que este peso é significativo, podendo alterar a avaliação interna, comparando estas provas finais nacionais do 3.º ciclo do ensino básico às anteriormente realizadas no 6.º ano:

*Assustada. Já fiz esses exames no final do 6.º ano, mas é completamente diferente, porque não tinham tanto peso na nossa avaliação final que estes já têm, precisamos principalmente de Português e Matemática que são os mais importantes* (Aluna Cristiana).

Contudo, o “exame do 6.º ano” a que estes alunos aludem era uma prova de aferição de conhecimentos sem qualquer efeito na avaliação e realizada até ao ano letivo de 2011/2012. Outros alunos participantes refletem uma postura mais pragmática em relação às provas finais nacionais do 3.º ciclo do ensino básico, considerando que o peso de 30% desta avaliação externa não produzirá efeitos significativos na avaliação final:

*Eles [Os meus amigos] dizem-me sempre que se eu for com [nível] 3 para os exames, eu faço o exame como se fosse uma ficha, normal... só precisamos de tirar uns 20%<sup>42</sup>* (Aluno Dinis).

---

<sup>42</sup> Consultar: <http://www.mat.uc.pt/~jaimecs/exam/exames9.htm>

É notória a intervenção de colegas mais velhos, que já realizaram essas provas finais nacionais do 3.º ciclo do ensino básico em anos anteriores, para este efeito tranquilizador sobre alguns alunos, explicando o impacto relativamente pequeno na avaliação final ou aconselhando sobre a melhor postura a manter em relação a esse momento de avaliação externa:

*Eles [Os amigos] dizem que a gente tem de ter calma, que não é nada do outro mundo. Se ficarmos nervosos, vai ser ainda pior para o fim. E que é estudar durante o ano, estar atento nas aulas, fazer o que os professores mandam e vamo-nos safar bem nos exames (Aluno Alexandre).*

Nas palavras dos alunos participantes não se encontram referências, contudo, a uma atitude similar por parte dos professores em relação às provas finais nacionais do 3.º ciclo do ensino básico. De facto, os alunos mencionam que os docentes, particularmente os das disciplinas diretamente envolvidas, Português e Matemática, se referem constantemente a estas provas finais nacionais durante as aulas, sentindo os alunos que esta situação os faz sentir excessivamente pressionados, aumentando o seu receio e ansiedade à medida que se vai aproximando a data da sua realização:

*A professora de Matemática e a professora de Português, que são as disciplinas que a gente vai ter exames, elas de vez em quando estão a dizer "Vocês vão ter exames, vocês têm que se esforçar" (Aluna Sofia),*

*(...) apesar de os professores meterem alguma pressão na gente para a gente estudar mais. A nossa professora de Matemática está sempre a relembrar isso e acho que não era preciso falar tantas vezes (Aluno António)*

e

*Preferia que não houvesse exames... (risos) Mas, sim, preferia que não se falasse tanto dos exames (Aluno Dinis).*

Referindo-se às provas finais nacionais do 3.º ciclo do ensino básico, alguns alunos referem entender a necessidade da sua realização, valorizando não apenas o seu carácter avaliativo, conducente à progressão e conclusão do ciclo educativo, mas especialmente o perfil de aferição das competências para outro nível de estudos, com outras exigências:

*(hesitante, pausa) É bom... porque é para sabermos se estamos ao nível e capacidade da outra etapa da escola, mas a gente sente muita pressão. Então*

*agora a partir do segundo período uma pessoa já se mentaliza mais que vai ter exame no final do ano e pensa "eu tenho de ter uma positiva aqui, aqui..."*  
(Aluna Joana).

Nota-se, desde já, igualmente uma preocupação por parte de alguns destes alunos participantes com o ciclo de estudos superveniente.

c) Subcategoria de análise – Escolha formativa dos alunos

Perguntas-tipo realizadas:

*Que escolha formativa pensas fazer?*

*O que dizem os teus pais quanto à tua escolha para o secundário?*

*Porque fizeste essa opção?*

*Pensaste em ir para os cursos científico-humanísticos do ensino secundário? /  
O ensino profissional nunca foi uma opção?*

*Qual é o teu estado de espírito sobre o secundário?*

Síntese:

Os alunos participantes manifestam muitas dúvidas sobre as suas escolhas formativas futuras, reforçadas ainda mais por uma significativa falta de informação. A maioria dos participantes (doze alunos) manifesta preferência pelos cursos científico-humanísticos, declarando já vontade de prosseguir estudos no ensino superior. Os restantes quatro alunos revelam intenção de prosseguir nos cursos profissionais do ensino secundário, devido à sua maior proximidade com o mercado de trabalho, tendo já identificado uma área de formação específica. Em relação a este ciclo de estudos, os alunos realçam as diferenças que antevêm entre o 3.º ciclo do ensino básico, que estão prestes a concluir, e o ensino secundário.

### Análise:

Em relação às escolhas formativas que terão de realizar no final do ano letivo, a maioria dos alunos participantes manifesta ainda bastantes incertezas acerca da opção mais correta para o seu caso particular e, inclusivamente, falta de informação sobre as diversas possibilidades ao seu dispor. Esta questão coloca-se tanto ao nível da oferta formativa e características dos cursos profissionais<sup>43</sup> como do modo de funcionamento dos cursos científico-humanísticos:

*Não, não sei nada. Já ouvi falar de gente que foi para o ensino profissional, mas eu não tenho assim muita informação* (Aluna Raquel)

e

*Era escolher uma área... acho que no secundário<sup>44</sup> se escolhe uma área, ia escolher ou Educação Física ou Matemática, não sei... porque no meu futuro eu quero ir para uma área de desporto* (Aluno António).

Na escola de realização do estudo, são promovidas sessões de esclarecimento por parte do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) da Escola aos alunos que frequentam os anos terminais de ciclo (9.º e 12.º anos), com vista à explicação dos modelos de funcionamento e acesso a outros níveis e tipologias do sistema educativo e ao esclarecimento de dúvidas, durante o terceiro período letivo, em momento posterior à realização destas entrevistas.

Nas suas declarações, doze dos alunos participantes identificam os cursos científico-humanísticos como a sua primeira, ou até única, opção em termos de prosseguimento de estudos no nível de ensino subsequente. Contudo, os motivos que conduzem à definição de qual o curso mais indicado para cada caso individual são bastante diversos. De facto, encontramos alunos com uma ideia ou um plano já formado acerca do curso desejado e da sua relevância para o seu futuro a longo prazo, nomeadamente ligando o ensino secundário com o ensino superior, referindo inclusivamente profissões desejadas após a conclusão dos estudos:

---

<sup>43</sup> A designação *cursos profissionais* utilizada refere-se igualmente aos cursos do Programa Formativo de Inserção de Jovens (Profij), outorgadores de certificados de qualificação profissional de nível IV e a titularidade do 12.º ano de escolaridade.

<sup>44</sup> A designação utilizada por parte dos alunos participantes de *ensino secundário* refere-se apenas aos cursos científico-humanísticos do ensino secundário.

*Sim, Línguas [e Humanidades]. Pretendo depois ir para a faculdade, para Direito (Aluna Madalena)*

e

*Ciências [e Tecnologias]... porque gostava de ser enfermeira e tenho uma amiga que já me informou qual era a área (Aluna Joana).*

Outros alunos participantes enunciam, como razão para a sua escolha, as disciplinas que integram a matriz curricular do curso, destacando o gosto pessoal e a facilidade com que apreendem os conteúdos nelas abordados:

*Ciências e Tecnologias. Gosto muito de tecnologias, também de computadores. Ia ser fácil para mim... e as matérias, tem também Matemática. Já estive a ver essa área de Ciências e Tecnologias (Aluno Alexandre)*

e

*Línguas e Humanidades... Gosto muito de línguas, adoro Inglês, adoro Francês e não gosto nada, nada de Ciências, Matemática... (Aluna Cátia).*

Outros alunos referem estes mesmos argumentos, mas encontram-se mais hesitantes por terem a consciência das dificuldades que apresentam nas disciplinas fundamentais e estruturantes do curso pretendido. Assim, põem em causa a sua escolha inicial, não sabendo se a colocarão em prática ou optarão por outra solução que pressupõem mais fácil:

*Gostava de ir para economia, para depois conseguir tirar o curso de gestão, mas, como eu disse, a minha matemática não é talvez das melhores, por isso ponderei... soube que havia na escola \*\*\*\*<sup>45</sup> que tinha lá, tipo, desporto e que depois, para eu ir para a universidade, tinha de ficar cá só mais um ano a assistir a aulas... e desporto eu gosto (Aluna Vanessa).*

Por último, alguns alunos referem como motivo de escolha do curso científico-humanístico uma tentativa de escapar a uma disciplina na qual sentem ter especiais dificuldades, preferindo áreas de estudo pouco relacionadas com elas. A disciplina mencionada com maior insistência é Matemática:

---

<sup>45</sup> A aluna participante refere-se à outra escola com ensino secundário da cidade.

*Línguas [e Humanidades] (hesitante). Quero qualquer coisa que não tenha Matemática (risos) (Aluno Adriano)*

e

*É a Matemática... e Ciências, porque dizem que é muitos números e muitas coisas para sabermos (Aluna Cristiana).*

Em relação a outras alternativas aos cursos científico-humanísticos, nomeadamente os cursos profissionais, a maioria dos alunos participantes que optam por aqueles cursos manifestam uma recusa total em considerar sequer essa possibilidade:

*Não, nunca pensei nisso. O que eu quero mesmo é acabar o 12.º ano com uma boa média e ir para a faculdade (Aluna Madalena).*

Há alguns, contudo, para quem os cursos profissionais constituem uma rede de segurança, caso algo não decorra conforme os objetivos no curso pretendido. Ocorre, deste modo, uma desvalorização dos cursos profissionais, entendidos por estes alunos como de conclusão mais fácil do que os cursos científico-humanísticos:

*Já pensei no ensino profissional. Se eu tivesse dificuldades na área que eu gostava de seguir, ia para o ensino profissional e tirava assim outro curso (Aluna Sofia).*

Outros alunos, preferindo os científico-humanísticos, desejariam ter mais informação para assim fazer uma escolha mais consciente:

*Às vezes, penso se vale a pena... também não percebo muito. Não sei se depois dali vão para a universidade ou se ficam mesmo com um certificado, entre aspas, só técnico. Gostava [de ter mais informação], mesmo que não fosse para me inscrever, ao menos para saber as opções que havia (Aluna Joana).*

Os quatro alunos participantes que identificam os cursos profissionais como a sua primeira opção de prosseguimento de estudos apresentam igualmente motivos diferentes para essa sua escolha, não se distinguindo, no essencial, dos manifestados pelos alunos que pretendem optar pelos cursos científico-humanísticos. Assim, temos alunos que valorizam a certificação profissional obtida com a conclusão do curso, permitindo o ingresso na vida ativa:

*No ensino profissional, em pastelaria e panificação. (...) Porque já desde pequeno que sempre gostei de estar na cozinha a fazer isso... e acho que no ensino profissional, como fazemos estágio e isso assim... é uma mais valia*  
(Aluno Eduardo).

Outro participante, destacando este aspeto, realça que estes cursos não impedem o prosseguimento de estudos no ensino superior:

*Quero ir para informática, no ensino profissional. Acho que estuda-se o mesmo e já se sai com um curso. Quero ir para a universidade também, mas já tenho um curso se quiser começar* (Aluno Leonardo).

Por último, um aluno participante, reconhecendo as dificuldades sentidas ao longo do 3.º ciclo do ensino básico, antevê a frequência de um curso profissional como um objetivo mais à sua medida, tendo a vantagem de propiciar, como já referido, um ingresso na vida ativa:

*Profissional. Acho que... para mim, acho que é uma maneira mais fácil de... Vejo que... desde que comecei o 7.º ano, vejo que tenho tido várias dificuldades de ano para ano... e acho que se tirasse tudo de uma vez e já com um curso, acho que era mais fácil* (Aluno Dinis).

Nota-se, como já referido, a perceção por parte de alguns alunos que os cursos profissionais têm um grau de facilidade maior comparativamente com os científico-humanísticos, sendo adequados a alunos que não conseguem concluir estes.

Há, contudo, algumas características destes cursos que preocupam os alunos participantes que os apontam como sendo a sua opção inicial, nomeadamente em termos de localização dos cursos profissionais preferidos, o que poderá inviabilizar a decisão dos alunos pela sua frequência:

*ainda não tenho tanta certeza... eu gostava de seguir para o profissional, mas o curso que eu gostava dizem que só há lá para a Praia da Vitória e, para isso, tinha que acordar às 6 da manhã, mais ou menos, ir para a cidade de urbana [autocarro] e apanhar outra urbana para cima e isso ia dar muito trabalho*  
(Aluno Vicente).

Este mesmo aluno participante realça o facto de a frequência de um curso profissional poder inviabilizar igualmente o desenvolvimento de atividades extracurriculares, onde tem estado integrado até ao momento:

*se calhar poderia ter que abdicar de coisas que gostava, desportos ou isso, por causa do tempo. Não poderia ter tempo para isso. Normalmente... porque as aulas nas escolas profissionais normalmente não acabam muito cedo, acabam para as 6 [horas], as atividades extracurriculares não combinam com aquelas horas (Aluno Vicente).*

Em relação a esta transição para o seguinte ciclo de estudos, os alunos participantes verbalizam uma grande ansiedade e preocupação com o que virá futuramente:

*Estou um bocadinho ansiosa, porque todos os professores dizem que é uma transição um bocado grande, por isso, eles dizem que nos estão a preparar para o 10.º ano. Eu espero que o 10.º ano seja parecido com o 9.º ano. Vou-me esforçar ao máximo, claro, para não ter tantas dificuldades no 10.º e vou dar o meu melhor até chegar ao 12.º (Aluna Madalena)*

e

*Estou muito ansioso para que chegue essa altura. Eu não consigo pensar uma coisa de cada vez... estou já a pensar para além (Aluno Dinis).*

As informações veiculadas pelos professores que lecionam o 9.º ano assumem também aqui, à semelhança do que acontece em relação às provas finais nacionais do 3.º ciclo do ensino básico, uma importância fulcral nas perceções e sentimentos dos alunos participantes:

*Vai ser difícil, porque segundo o que os professores já disseram, o secundário é completamente diferente do 2.º e do 3.º ciclo. Há sempre que haver mais estudo. A partir daí, o secundário, que vai até ao 12.º, são os três anos mais... mais puxados, mais difíceis e mais importantes da nossa carreira escolar (Aluna Vanessa).*

As diferenças deste novo nível de ensino para com aquele que os alunos estão a concluir são enfatizadas pela generalidade dos alunos, sentindo ser um nível de ensino que irá exigir um grau maior das suas competências:

*Estou um bocadinho nervoso, porque vai ser uma enorme diferença no tipo de avaliação e mesmo de estudo. Vai ser mais rigoroso. Estou um bocado ansioso, porque vou ter mesmo de me esforçar nos estudos, pois está mesmo a acabar a escola e, se quero fazer alguma coisa quando acabar a escola, tenho de me esforçar ao máximo (Aluno Alexandre)*

e

*Por um lado, estou ansiosa, porque é um ano totalmente diferente... é já secundário, também tenho receio, tenho medo, porque é muito mais exigente (Aluna Raquel).*

Tal como em relação às provas finais nacionais, também alguns alunos participantes preferem concentrar-se no momento atual, privilegiando o curto prazo como base para a sua ação e pensamento:

*Não estou muito preocupado com isso, no fim deste ano eu vou ver isso (Aluno Leonardo)*

e

*Não sei, eu estou mais focado em conseguir passar este ano (Aluno António).*

Em relação às suas escolhas para o prosseguimento de estudos, os alunos participantes mencionam que sentem o apoio dos pais e encarregados de educação na decisão que pensam tomar:

*A minha mãe diz que, no que eu me sentir mais à vontade, é para o que eu devo ir (Aluna Raquel)*

e

*Deixa-me decidir por mim próprio, sempre me deixou. (...) Aconselha, mas, se eu decidir uma coisa, ela apoia-me (Aluno Alexandre).*

Sente-se, contudo, que os pais e encarregados de educação assumem um papel importante na definição das escolhas mencionadas pelos alunos participantes, aconselhando e influenciando, num processo que se vem desenrolando, presume-se, ao longo dos anos:

*Eles dizem que eu devo seguir o que eu gosto e não me vão obrigar a tirar um curso em que eu não me vá sentir bem, sentir à vontade. Eles apoiam-me. (...)*

*os meus pais dizem que até eu poder, até eu conseguir passar de ano, sempre no regular [cursos científico-humanísticos], vou sempre seguir*  
(Aluna Cristiana)

e

*Eles apoiam-me na minha decisão. Eles querem é que seja a melhor, mas desde que eu tire um curso, pelo menos isso, ou que tenha estudos, é que interessa. Já falei com os meus pais sobre isso, disse para que curso queria ir e eles apoiaram-me todos na minha decisão* (Aluna Madalena).

Das declarações dos alunos participantes depreende-se que este é um tema cada vez mais abordado nas conversas familiares, embora predominantemente por iniciativa dos pais e encarregados de educação.

d) Subcategoria de análise – Competências valorizadas

Perguntas-tipo realizadas:

**Das seguintes características / competências, indica qual ou quais consideras mais importante para o teu futuro:** *autonomia; espírito crítico; solidariedade, criatividade, respeito pelos outros; espírito de iniciativa; conhecimento de línguas estrangeiras; utilização de novas tecnologias.*

*Achas que tens vindo a desenvolvê-las?*

*Achas que a escola tem sido importante para que as consigas desenvolver?  
Em que medida?*

Síntese:

Tendo sido considerado necessário elaborar, a partir do Quadro de referência das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida inscrito na Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho<sup>46</sup>, uma lista contendo conhecimentos, aptidões e atitudes a apresentar aos alunos participantes de modo a centrar a entrevista nos objetivos propostos, estes nomearam os que consideram mais significativos para o seu percurso

---

<sup>46</sup> Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?qid=1457022332870&uri=CELEX:32006H0962>)

escolar e profissional futuro. Este conjunto ficou assim ordenado por número de menções: *respeito pelos outros* (sete menções), *conhecimento de línguas estrangeiras* (sete menções), *autonomia* (seis menções), *espírito de iniciativa* (cinco menções), *criatividade* (cinco menções), *espírito crítico* (três menções), *solidariedade* (duas menções) e *utilização de novas tecnologias* (zero menções).

### Análise:

Quando confrontados com a necessidade de refletir sobre os conhecimentos, aptidões e atitudes que consideravam mais importantes para o seu percurso escolar futuro e, a mais longo prazo, para a sua vida profissional, cada aluno participante elencou um conjunto variado de termos ou expressões da lista apresentada.

Uma das expressões mais verbalizadas pelos alunos participantes foi *respeito pelos outros*. Tendo sido mencionada por sete alunos, esta atitude é considerada como estruturante para o seu percurso pelo seu aspeto transversal, tanto no que diz respeito à vida escolar, como à futura vida profissional:

*E respeito pelos outros, porque sem respeito não se consegue fazer nada*  
(Aluna Cátia)

e

*E respeitar sempre os outros, acima de tudo* (Aluno Eduardo).

A valorização desta atitude pressupõe igualmente uma reciprocidade exigida, ou seja, os alunos sentem que apenas poderão ser respeitados nas suas afirmações e nas suas ações se mantiverem uma postura similar, configurando-se assim uma espécie de regulação interpares:

*O respeito pelos outros é muito importante, porque se não tivermos respeito pelos outros as pessoas também não nos vão respeitar, e se não nos respeitarmos, a gente não consegue viver sozinhos. Portanto, as pessoas têm de se respeitar, para também se ajudarem* (Aluna Vanessa).

Outros alunos participantes verificam, como já afirmado, que esta atitude é imprescindível na sua vida em sociedade, mormente no desempenho profissional:

*Respeito pelos outros... Para ser polícia, preciso ter respeito pelos cidadãos*  
(Aluno Adriano).

Em algumas declarações de alunos participantes, consegue perceber-se uma íntima afinidade entre a aceção dada à expressão *respeito pelos outros* e ao termo *solidariedade*:

*Respeito pelos outros, acima de tudo, se alguém não conseguir fazer alguma coisa, a gente tem de ter respeito, tem de ajudar para que consiga fazer as coisas bem* (Aluno António)

e

*Respeito pelos outros que nós temos de ter pelos nossos colegas e pelos professores... ajudar os nossos colegas no que eles precisarem, em trabalhos ou coisas assim...* (Aluno Vicente).

Nestas afirmações, os alunos interligam os conceitos, dando a entender que respeitar os outros indivíduos implica não apenas reconhecer e aceitar as diferenças, mas também ajudar a minorar dificuldades.

O termo *solidariedade*, destacado de moto-próprio por dois alunos, é referido mais diretamente ligado ao exercício de uma atividade profissional:

*a solidariedade, porque uma vez que eu quero seguir medicina, vamos ter que ser solidários com o outro... se for uma pessoa que é rude ou assim, acho que não é bom para a pessoa que está a tentar recorrer ao médico ou ao enfermeiro, porque a pessoa está mal e a gente tem que ajudá-la, não tem que estar, tipo, a apontar alguma coisa nela...* (Aluna Sofia).

De salientar que, tanto neste caso (médico ou enfermeiro), como no caso da expressão anterior (polícia), as profissões referidas caracterizam-se pelo exercício de uma autoridade reconhecida pelos alunos participantes, mas que percebem como, por vezes, falha destas características: o respeito pelos outros e a solidariedade. Os alunos realçam as atividades em que participaram ativamente durante o ano letivo, reflexo de uma preocupação sistemática

da comunidade escolar perante o desenvolvimento progressivo desta atitude por parte dos discentes:

*... até nesta época natalícia, a gente faz os cabazes, traz comida para as aulas... até houve o vulcão, acho que foi em África, na ilha do Fogo, que “acendeu” e fizemos uma campanha para levar leite para eles. A escola tem ajudado muito a esse respeito (Aluno Alexandre)*

e reconhecem a sua influência no seu crescimento como cidadãos:

*Mudou completamente a minha mentalidade, tem-me ajudado a ser solidário, tento ajudar os outros, evoluiu muito o meu cérebro (Aluno Alexandre).*

O *conhecimento de línguas estrangeiras* foi igualmente mencionado por sete alunos como fundamental. Possivelmente reflexo da situação económica da região e do próprio país, os alunos participantes associam a necessidade de desenvolverem esta competência com o facto de poderem vir no futuro a recorrer à emigração, seja ela mais “forçada” pelas circunstâncias:

*conhecimento de línguas estrangeiras... se não tiver um emprego desses [hotelaria e restauração] cá, vou ter que ir para fora e vou ter que ter muito conhecimento de línguas estrangeiras... o inglês é a principal de todas... (Aluno Vicente)*

e

*Conhecimento de línguas estrangeiras, pois, da maneira que o país está a passar por esta fase, nunca se sabe onde se irá parar... (Aluno Alexandre),*

seja por opção pessoal:

*Conhecimento de línguas estrangeiras... acho que é bastante importante, principalmente [porque] estou a pensar ir para fora e tenho de estudar muito as línguas estrangeiras... (Aluno Dinis)*

e

*Conhecimento de línguas estrangeiras, porque eu não faço intenção de ficar aqui a minha vida inteira, quero conhecer novos lugares, e se for possível quero trabalhar lá (Aluna Cátia).*

Outros alunos participantes, valorizando igualmente o desenvolvimento desta competência para o seu futuro profissional, interpretam-na como essencial num sentido mais social e cultural, considerando as necessidades comunicativas que poderão sentir nas suas relações pessoais:

*podemos apanhar alguém que não seja português e a gente tem pelo menos de saber as línguas básicas para poder falar com aquelas pessoas (Aluna Sofia)*

e

*o conhecimento de línguas estrangeiras também é uma parte bastante importante, porque nunca se sabe no futuro quando é que vamos precisar saber essas línguas... (Aluna Vanessa).*

Esta situação prende-se naturalmente com a natureza crescente que o turismo, e particularmente o originário do exterior do país, tem vindo a assumir na região em que residem os alunos participantes.

Um outro termo bastante referenciado pelos alunos participantes é a *autonomia*, mencionado por seis alunos. Esta competência é vista por eles como sendo essencial num futuro próximo, nomeadamente aquando da frequência do ensino secundário, onde será exigida pelos docentes de um modo mais sistemático do que até então:

*Autonomia, porque eu tenho de ser autónoma para fazer as minhas coisas, no secundário é completamente diferente. Agora, tenho muita ajuda dos professores e lá não vou ter tantas (Aluna Raquel).*

Realça-se aqui também uma imagem do ensino secundário que, como já vimos anteriormente noutras subcategorias, o projeta como um nível de ensino muito diferente do que o ciclo que os alunos se encontram a frequentar, o que os parece tornar receosos e atemorizados. Os alunos reconhecem, assim, o 3.º ciclo do ensino básico como um período transicional ao nível do trabalho autónomo, em que gradualmente lhes vai sendo pedido um esforço maior:

*Autonomia, porque eu passei a maioria dos meus anos na básica [escola do 2.º ciclo] e na básica nós não éramos “tanto” autónomos como somos agora. Então, tive de ir melhorando a minha autonomia e consegui este ano ser mais autónoma. Mas, como eu sei que nos próximos anos nós vamos ter de ser 100% autónomos, eu tenho de ir trabalhando a minha autonomia. Foi uma mudança um bocado diferente de escola para escola. Na básica, não exigiam tanto... Aqui eles exigem mais de nós, exigem mais estudo, e mais autonomia, e que dêmos o nosso melhor, porque isto é uma escola secundária e estão a preparar-nos para o secundário. Que nós não estejamos sempre "professor isto, professor aquilo" (Aluna Madalena).*

Sendo considerada essencial, a autonomia é também referida como uma das competências que os alunos participantes menos têm desenvolvida, requerendo assim um esforço adicional. É assim reconhecido por alguns alunos participantes que, apesar da capacidade de trabalho ou estudo que pensam possuir, abdicam ainda facilmente das suas opiniões:

*Autonomia... porque vou mais pelo que os outros fazem e não por aquilo que eu faço... eu faço, mas deixo os outros decidir.. (Aluno Adriano).*

Esta interpretação de autonomia como a capacidade de expressão de pensamentos próprios aproxima-se do significado da expressão *espírito crítico*, referenciada por três alunos participantes. A menor referência a esta locução parece encontrar-se ligada à ideia falaciosa associada à palavra *crítica*, vista ainda como apenas apontando para fatores negativos e até maldosos. De facto, os alunos participantes que referem esta competência como fundamental apressam-se a acrescentar ou a clarificar o uso desta expressão:

*Espírito crítico é criticar, mas não é criticar só o lado mau, dar sempre críticas construtivas (Aluno Eduardo)*

e

*Temos sempre de ter a nossa crítica, temos de ter a nossa opinião, mas temos de respeitar as dos outros (Aluna Cristiana).*

Estes alunos participantes mostram nas suas declarações ser esta uma das competências mais difíceis de desenvolver, se bem que a considerem essencial. Esta asserção prende-se com a maior exposição ao grupo turma que esta competência exige, nomeadamente pela

verbalização de opiniões pessoais que podem ser contrárias ao sentimento geral, isto numa faixa etária muito sensível ao domínio grupal. O desenvolvimento desta competência é assim visto como uma conquista significativa ou um objetivo marcante:

*no espírito crítico... por exemplo, não conseguia dar a minha opinião e agora já consigo ter uma opinião segura das coisas (Aluna Cristiana)*

e

*Se calhar [preciso desenvolver] o espírito crítico... não ter receio de expor as minhas dúvidas... (Aluno Vicente).*

Quanto ao *espírito de iniciativa*, esta expressão é referida por cinco alunos que consideram não o ter ainda desenvolvido, o que irá requerer uma maior consciencialização e esforço para a prossecução dos seus objetivos. Assim, estes alunos autocaraterizam-se como procrastinadores, adiando sistematicamente o desenvolvimento das tarefas a que se propõem, mormente no que se relaciona com o estudo:

*E o espírito de iniciativa tem de ser mais trabalhado, porque, por exemplo, quando eu estou em casa e quero estudar, tenho sempre alguma coisa que... eu digo "vou esperar só mais um bocadinho", e depois eu vou estudar, mas é passado algum tempo (Aluna Madalena)*

e

*Espírito de iniciativa... porque às vezes demoro muito tempo a começar alguma coisa, fico ali... é aquela coisa de "depois eu faço, depois eu vou ter tempo, agora não apetece" e vou adiando as coisas (Aluna Sofia).*

Assim, interpretam a expressão *espírito de iniciativa* no sentido da necessidade que sentem de serem mais decididos e apresentarem mais dinamismo e pró-atividade nas suas ações:

*Espírito de iniciativa, porque se eu não começar por mim, ninguém vai fazer por mim as coisas, eu vou ter que fazê-las (Aluna Raquel)*

e

*Espírito de iniciativa, pois tenho de ser eu a dar o primeiro passo (Aluno António).*

Reconhecem que necessitam ainda de auxílio externo, seja dos pais, dos docentes ou dos colegas, para lhes dar o estímulo que consideram ter de ser interno, vir deles próprios:

*espírito de iniciativa, preciso de desenvolver mais... tenho que ter alguma coisa que me incentive, que me dê alguma coisa para começar, às vezes, os meus próprios colegas, se precisar de alguma coisa, têm de me dar um empurrãozinho, se não tiver muita vontade... (Aluno Dinis).*

O termo *criatividade* é referido por cinco dos alunos participantes, destacando o modo como se manifesta a sua importância em vários contextos. Para os alunos, a criatividade será necessária no contexto escolar, na frequência do ensino secundário, pois serão chamados a mostrar a sua inventividade e originalidade com maior acuidade:

*criatividade... Vamos ter de pensar em novas maneiras, por exemplo, de apresentar os trabalhos, de apresentar várias coisas que nos serão pedidas (Aluna Cristiana).*

Outros alunos destacam a sua importância no plano profissional, onde são valorizados conceitos como a ousadia, a não conformidade, o empreendedorismo e a inovação:

*Criatividade, para a profissão que é [pastelaria e panificação], é preciso ser criativo, ter ideias novas, inovar (Aluno Eduardo).*

Salienta-se a não referência por parte dos alunos da expressão *utilização de novas tecnologias*. Não acreditando que os alunos participantes não considerem esta competência como estruturante para o seu futuro profissional, percebe-se pela sua não menção que desvalorizam o papel da escola no seu desenvolvimento, quiçá fruto de uma autoaprendizagem nesta área que tem vindo a decorrer ao longo dos anos.

## 4.2 – Análise das entrevistas a encarregados de educação

As entrevistas aos encarregados de educação são aqui analisadas através de duas categorias de análise: “Perceções sobre o percurso escolar” e “Expetativas sobre percurso escolar”. Cada uma das categorias de análise indicadas subdivide-se em várias subcategorias, como se mostra no quadro 4.2.

Tabela 4. 2: Categorias e subcategorias das entrevistas a encarregados de educação

Análise de conteúdo de entrevista semiestruturada a encarregados de educação de alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade	
Categorias de análise	Subcategorias
Perceções sobre percurso escolar	<ul style="list-style-type: none"><li>○ A missão da escola</li><li>○ Caraterização do educando</li></ul>
Expetativas sobre percurso escolar	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Alteração da escolaridade obrigatória</li><li>○ Escolha formativa dos alunos</li><li>○ Competências valorizadas</li></ul>

### 4.2.1 – Categoria de análise – Perceções sobre o percurso escolar

Nesta primeira categoria de análise –“Perceções sobre o percurso escolar”–, pretendemos analisar o modo como os encarregados de educação participantes encaram a escola e o papel que esta desempenha no presente e para o futuro dos seus educandos.

Num primeiro momento, na subcategoria –“A missão da escola”–, colocamos o foco nas diferentes perspetivas manifestadas pelos encarregados de educação participantes quanto à missão da escola, registando as problemáticas que os preocupam.

Seguidamente, na subcategoria –“Caraterização do educando”–, abordamos a forma como os encarregados de educação participantes analisam as características dos seus educandos enquanto alunos.

a) Subcategoria de análise – A missão da escola

Perguntas-tipo realizadas:

*Para si, qual é a missão fundamental da escola? Qual é o objetivo que deve cumprir?*

*A escola tem correspondido ao que espera dela?*

*Acha que a escola deve já manter uma ligação forte com a vida ativa?*

Síntese:

Os encarregados de educação participantes destacam, como função principal da escola, o seu carácter utilitário, servindo essencialmente de preparação para a vida adulta, devendo estar atenta e consciente das exigências do mercado de trabalho. Advogam, assim, que a escola se revista de um perfil mais prático e orientado para o seu exterior, manifestando incompreensão quanto à existência de um modelo formativo único, pouco atento à diversidade de alunos que a compõem. Os encarregados de educação participantes revelam igualmente dúvidas e preocupações sobre o modo como as questões da avaliação e da disciplina são tratadas na escola.

Análise:

Das entrevistas realizadas, percebe-se uma grande dificuldade por parte da maioria dos encarregados de educação participantes em expressar o seu pensamento sobre esta temática, sentindo-se nessas hesitações que a escola corresponde, em muitos casos, apenas ao exercício de um dever de frequência dos seus educandos. Assim sendo, a escola e a finalidade da sua existência e frequência não parece ser objeto de reflexão e questionamento.

Sendo confrontados com esta temática, os encarregados de educação participantes relacionam maioritariamente a função da escola e o objetivo da frequência escolar dos seus educandos com um carácter essencialmente utilitário. A escola desempenha, assim, um papel preparatório em relação à vida adulta, onde as referências ao mercado do trabalho e à adequação dos alunos às suas exigências, especialmente quanto às qualificações escolares, abundam:

*Pois, preparar para a vida, primeiro de tudo, não? Eu acho* (EncEduc Cátia)

e

*Prontos, a missão da escola é educá-los para um futuro de trabalho, porque hoje em dia sem estudos não se consegue nada, prontos, e é uma coisa que a gente pediu sempre a ela... é que ela estude para ter um futuro melhor*  
(EncEduc Sofia).

Nesta aceção, a escola representa uma etapa de formação e base de descoberta dos interesses e capacidades dos alunos, através de uma interligação progressiva, mas intensa, com o mundo do trabalho, procurando

*(Uh, perguntas para a gente ter que pensar...) O gosto por uma área, conseguir identificar nele o que é que ele gosta mais, o que é que gosta menos, alguns problemas que ele possa ter...* (EncEduc Leonardo).

Estas afirmações vão ao encontro de uma ideia partilhada por alguns outros encarregados de educação participantes que apontam para a inclusão de áreas disciplinares de teor mais prático ou mesmo a valorização da frequência de cursos profissionais:

*para eles se irem adaptando, gostar mais daquilo que estão a fazer, porque às vezes não gostam de uma coisa e têm de estar sempre naquilo, mas se houvesse uma coisa na área que eles gostassem, já para eles irem trabalhando na área que eles gostassem, acho que eles ficavam melhores, eu acho, essa é a minha opinião* (EncEduc António).

Esta necessidade apontada prende-se igualmente com características observadas por encarregados de educação participantes nos seus educandos, considerando que a aprendizagem e integração no mundo do trabalho se faz atualmente demasiado tarde, sendo essencial uma alteração do paradigma:

*Acho que se fosse a partir já do 9.º, integrado, acho que isso já era bom. Já têm uma idadezinha em que já compreendem as coisas e para eles terem já uma visão do que é a vida... que a vida não é só ir para a escola e chegar a casa e estar na boa vida..., porque eles estão muito malandros, esta juventude não quer nada e eles têm de aprender já mais novos... não é só esperar pelos 18 ou 20 [anos] para começar a ter uma ideia do que é o trabalho. Se começar mais cedo... para terem já mais a mente mais aberta e outros conhecimentos*  
(EncEduc Eduardo).

Como seria natural na abordagem a temáticas educacionais, os encarregados de educação participantes tendem a estabelecer comparações com o seu tempo de frequência escolar, indicando alguns uma preferência por modelos organizacionais vigentes nesse período, tendo-os frequentado ou não, valorizando o facto de direcionarem mais explicitamente para percursos profissionais:

*Talvez... talvez... um pouco à semelhança dos cursos técnicos que havia antigamente. Estou a tentar imaginar isto comparado ao meu tempo de liceu. Eu tenho ideia que a gente na minha altura, estamos a falar de 1985... 87 para aí, já nos obrigavam a fazer certas escolhas [no sentido de orientar para uma profissão]* (EncEduc Leonardo).

Estes percursos são considerados por encarregados de educação participantes como essenciais, tendo em conta as necessidades específicas de alunos com dificuldades em concluir o currículo proposto ou que manifestam outros interesses não contemplados ou sequer possíveis no percurso tradicional. O que estes encarregados de educação participantes sugerem traduz-se numa rejeição de um modelo formativo único, que pretende uniformizar a realidade multifacetada visível na comunidade escolar, preconizando uma escola que se adapte à sua própria contemporaneidade, igualmente diversa nas necessidades dos alunos como nas competências procuradas:

*Eu acho que sim. Eu acho que há muita gente que não tem... vamos supor, a gente não nasce todos para a mesma coisa. Há pessoas que são boas para o estudo, outras não, têm habilidades de mãos, ou capacidades para outras coisas. Eu acho que a escola devia ter outras atividades para se fazer, além só do escrever... está bem que hoje em dia já fazem muitas coisas. Mas outras capacidades para outros alunos que têm muitas dificuldades a Português ou Matemática...* (EncEduc Alexandre).

Os encarregados de educação participantes abordaram igualmente nas suas declarações algumas das suas preocupações e interrogações sobre o rumo que a instituição escolar parece trilhar, nomeadamente quanto às questões da disciplina e da avaliação. Como já foi anteriormente referido, os encarregados de educação participantes manifestam uma tendência natural para estabelecer paralelismos entre “os seus tempos de escola” e os atuais, apesar de estarem conscientes das mudanças inevitáveis que foram ocorrendo:

*Isto é assim... A gente antes aprendia, aprendia mesmo, coisas que eles agora não aprendem. Isso também vai com os tempos. Aprendem doutra maneira. Há coisas que eu também fico pasmada a olhar [por eles já saberem]*  
(EncEduc Madalena).

Deste modo, manifestam preocupação pela autoridade limitada exercida pelos professores, conduzindo à ocorrência mais frequente de casos de indisciplina em contexto escolar:

*porque hoje em dia a escola não pode fazer nada se o aluno não quiser, o aluno também tem de dar de si e respeitar quem nos representa que é os professores que hoje em dia cada vez têm menos direitos. Também discordo... não quero que voltem aos tempos antigos de dar pancadaria como a gente chegou a levar, também cheguei a levar... mas haver mais respeito. Hoje em dia, um aluno qualquer se for preciso enfrenta um professor e ameaça e às vezes chega a casa e os pais ainda dão cobertura, não tenta saber o que ele fez, vêm logo com direitos, que fez isto, fez aquilo. Acho que os professores também estão um bocadinho... precisavam de mais força no sentido de, não é o aluno ter toda a força, também o professor ter alguma força. Hoje em dia perdeu-se* (EncEduc Sofia).

Entende-se igualmente, a partir de declarações como as deste encarregado de educação participante, uma imputação de responsabilidades aos pais e encarregados de educação pelo atual estado de coisas no que concerne à indisciplina escolar, motivada, nesta visão, pela excessiva proteção dada aos seus educandos e consequente ausência de responsabilização destes pelos atos praticados. Na mesma linha de pensamento, um outro encarregado de educação participante afirma que

*Eu quando estudei já vão muitos anos, está diferente a educação, naquela altura, os meus pais diziam assim: "em casa, nós damos a educação; aqui, os professores ensinam". Muito bem, hoje em dia, penso que os professores estão um pouco limitados em muitos sentidos, porque... eles acabam por estar mal-educados, nós víamos o professor como uma espécie de pai e mãe, nós*

*tínhamos respeito, mandavam fazer uma coisa e a gente fazia. Agora, não é bem assim, a juventude também pensa que pode fazer tudo e mais alguma coisa, ninguém lhes faz nada, ninguém lhes chama a atenção e que estão acima dos professores e da escola, fazem o que querem e que bem entendem* (EncEduc Madalena).

O referido encarregado de educação participante aponta que, de uma distinção clara de papéis entre a escola e a família, responsáveis pela instrução e pela educação respetivamente, se passou para uma situação mais difusa, em que à escola é muitas vezes pedida a assunção dessa dupla tarefa, para a qual não possui os meios necessários sem a participação integrada dos pais e encarregados de educação:

*Muito bem, se os pais também se juntarem, têm força suficiente, quando algo está mal, juntamente com os professores, para poderem mudar isso... e devem fazer por isso. Esta é uma das questões... que não há muita aproximação, só há no dia das notas, lá de 3 em 3 meses: "Ah! Está bom, muito obrigado". Não devia ser assim. (...) Mas eu penso que devia haver mais reuniões com os pais, um contacto mais próximo. Será possivelmente uma das soluções. Como é que... os pais falam muito quando estão cá fora, mas depois às vezes não fazem nada para isso. Há uma reunião, mas depois está tudo com muita pressa para se ir embora, tem o jantar, ou tem a explicação, ou tem isto, ou tem aquilo...* (EncEduc Madalena).

A crítica à falta de participação, ou sequer de comunicação, entre a escola e os pais e encarregados de educação é evidente, alertando para a necessidade de promover contactos regulares e uma entreaajuda entre as partes no sentido de resolver as questões e problemas que assolam a escola.

Como já referido, outro assunto que motiva preocupação aos encarregados de educação participantes envolve a questão da avaliação e a falta de exigência, na perspetiva destes, que a escola demonstra:

*Eu acho que a escola está a trabalhar um bocadinho mal no sentido... desde o início... (também comparando com o meu tempo e já é assim um bocadinho conversa de cota), por causa de os alunos passarem sempre... não vou dizer facilitismo, mas um "banalismo" da escola... A gente chegava ao ciclo... para já, chegar ao 9 ano era complicado...* (EncEduc Leonardo).

Fortalecendo este entendimento veiculado pelo encarregado de educação participante, apresenta-se a realização das provas finais nacionais no final do ciclo e o reduzido peso que estas provas têm na avaliação final:

*eles agora têm exames que mesmo que percam passam, mesmo que o exame seja negativo, dá para passar, podem ter uma negativa e depois não ter outra, e depois há uma média daqui..., o meu filho às vezes está com umas contas, se tirar uma percentagem daqui, uma percentagem dali, dá-lhe um total para passar, e eu acho que há contas a mais e percentagens a mais para passar de ano. E depois tem aquela coisa que ele tem exame este ano de Português... de Português e Matemática, mas mesmo que perca no exame, passa o ano por causa das classificações da escola e por causa do resto das médias... E eu já disse a ele "Ó homem, então, para que é que fazem esse exame?"*  
(EncEduc Leonardo).

Esta incompreensão acerca da tipologia das provas finais nacionais e os seus objetivos conduz os encarregados de educação a questionar o sentido da sua própria realização.

b) Subcategoria de análise – Caracterização do educando

Perguntas-tipo realizadas:

*Como caracterizaria o percurso escolar do seu educando?*

*O percurso escolar do seu educando tem decorrido conforme as suas expectativas?*

*Tem notado uma evolução positiva no seu educando? Em que aspetos?*

*A sua opinião sobre o trabalho desenvolvido pela escola tem vindo a mudar?*

Síntese:

A maioria dos encarregados de educação participantes reconhece que a falta de esforço, consubstanciada na falta de atenção às atividades escolares e no reduzido estudo realizado fora da escola, é a razão principal para uma certa desilusão com os resultados escolares dos seus educandos, a que acrescentam que a estes parece bastar o alcançar dos objetivos mínimos. Outros encarregados de educação participantes valorizam como sinal positivo a vontade de aprender que descortinam nos seus educandos.

Um outro aspeto salientado prende-se com o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pela escola, nomeadamente quanto às diferenças verificadas aquando da mudança de estabelecimento escolar, e os efeitos benéficos percebidos da continuidade pedagógica dos docentes ao longo do ciclo de estudos.

### Análise:

Os encarregados de educação participantes manifestam nas suas declarações grandes reservas quanto ao grau de esforço que os seus educandos dedicam ao trabalho escolar, tanto na sala de aula, como em casa. Nota-se, de facto, a ocorrência bastante significativa de comentários responsabilizando esta falta de empenho e dedicação dos alunos pelas avaliações escolares obtidas, quer estas sejam tendencialmente negativas, quer não correspondem aos desejos ou expectativas, apesar de positivas, pois, como afirma um encarregado de educação participante,

*Poderia melhorar, poderia melhorar... os pais todos querem que os filhos melhorem... e ela poderia melhorar, se quiser* (EncEduc Madalena).

Assim, esmiuçando o significado da expressão “falta de esforço” utilizada, os encarregados de educação participantes referem a falta de atenção às atividades desenvolvidas em sala de aula como um elemento perturbador do bom rendimento escolar:

*E estar concentrado, porque ele distrai-se um bocado. Segundo o que a diretora [de turma] me diz, eles têm um grupinho na turma, que está um bocadinho melhor... que eles são um grupo de quatro ou cinco e eles distraem-se muito entre si* (EncEduc Rogério)

e

*eu já batalhei com ele, que ele tem é que estar atento e não brincar. (...) é ele que está malandro, porque também noto que ele está malandro. Mesmo noutras... brincadeiras dentro da sala de aula* (EncEduc Adriano).

A esta sentida ausência de esforço em contexto de sala de aula, os encarregados de educação participantes referem, em simultâneo ou não, que os seus educandos estudam pouco em casa. Estes encarregados de educação participantes demonstram valorizar o

trabalho realizado fora do contexto escolar por serem estas atividades que os “aproximam” da realidade escolar, relembrando-os igualmente do seu tempo de escola. Assim sendo, preocupa-os o reduzido trabalho e motivação para o estudo fora da escola que sentem da parte dos seus educandos:

*Ela precisava de ter mais atenção, de estudar mais, e a gente briga com ela, e ela nada... (...) Já reprovou no 8.º ano. Por ela não estudar, por ser uma cabeça no ar (EncEduc Cristiana)*

e

*Eu gostava que ele fosse mais estudioso, mais aplicado... Não é, mas pelo que eu vejo dos outros, não é assim tanto mau, mas eu gostava que fosse mais empenhado, tivesse mais vontade para ter um bom estudo para ter depois um bom trabalho, mas não é muito assim... (EncEduc Eduardo).*

Estes fatores, sendo apontados simultaneamente ou não, permitem aos encarregados de educação participantes concluir que os seus educandos se satisfazem em atingir apenas os objetivos mínimos estabelecidos, não se preocupando, por agora, a alcançar o máximo das potencialidades de cada um:

*É um bom aluno. Esforça-se o mínimo. A nível dos diretores de turma, eu ouço sempre coisas magníficas, então. Mas, cá está, nota-se o pouco estudo dele, ele estuda até atingir aquele objetivo e depois descansa. Atitudes, comportamentos, atividade na aula...falta o resto. (EncEduc Dinis)*

e

*Até aqui tem passado sempre, mas tem tido os seus altos e baixos... tem sido sempre um aluno que está sempre naquela linha... tem uma linha que desce e aquela que sobe, nas alturas em que se vê mais apertado, é a altura que sobe mais. Porque os professores dizem que ele tem capacidade, mas ele não se esforça para atingir o objetivo da capacidade que tem. Há ali matéria prima, mas ele não puxa pela matéria que tem (EncEduc Vicente).*

Sente-se, nestes momentos, alguma desilusão dos encarregados de educação participantes para com a atitude relaxada dos seus educandos, uma vez que lhes são possibilitadas oportunidades e escolhas que alguns destes encarregados de educação viram negadas, por motivos vários, aquando da sua frequência escolar:

*Por mim, se tivesse tido oportunidade de estudar, era uma coisa que eu gostava muito, mas a minha mãe não me deu a não ser o 9.º ano. Fiquei sempre com muita pena, mas gosto sempre de aprender mais (EncEduc Cátia).*

Contudo, manifestam igualmente esperança que esta seja uma fase passageira ligada à faixa etária que atravessam, marcada por uma grande dispersão de interesses, nem sempre coincidentes com os escolares:

*Eu acho que ele está a crescer, mas não está a crescer para melhor. Acho que quando ele era mais novo tinha mais concentração nas aulas do que agora. Não sei se é a folia, o intervalo, e depois está numa fase de crescimento... só futebol, raparigas... (EncEduc Adriano).*

Assim, mantêm a expectativa que, mais cedo ou mais tarde, presumivelmente aquando da frequência do nível de ensino seguinte, encontrarão o seu caminho e a motivação para o trabalho escolar:

*Mas eu estou sempre naquela que vai partir dele, e isso dá-me um certo descanso, pois sei que, mais momento, menos momento, ele vai despertar e ele vai notar isso... porque ele já nota... quando ele estuda mais um bocado ou quando ele se empenha mais, ele nota essa diferença e fica satisfeito. E isso a mim também me agrada. Agora, falta... ele se calhar ainda não encontrou... se calhar vai ser agora no próximo ano o tal curso técnico. É a tal coisa, até ao 9.º ano, sou sincero, como pai e como antigo aluno, não me preocupo com a média dele... preocupa-me ele não ter negativas, preocupa-me é ele aprender as bases, para não chegar ao 10.º ano e ele não esbarrar (EncEduc Leonardo).*

Atribuem, deste modo e como já referido, a este ciclo de escolaridade uma função de base e de autodescoberta por parte dos alunos.

Outros encarregados de educação participantes declaram-se, por seu turno, satisfeitos com o rendimento escolar dos seus educandos, acentuando o modo como têm evoluído no trabalho escolar e, conseqüente e paralelamente, nas suas atividades extraescolares:

*Consoante aos irmãos, não esperava tanto dela como tem sido, até à data, tem-me dado bastante sossego, tem evoluído muito. Sim, tem crescido muito. Como age com as outras pessoas, em tudo... (EncEduc Raquel)*

e

*Claro que há disciplinas em que tem menos facilidade que outras, mas é empenhada... acho que é uma miúda que tem interesses próprios e que, quanto à escola, tem estado a correr tudo muito bem. (...) são idades duvidosas, muito indecisas no que poderão querer ou deixar de querer, mas pelo menos já começamos a ver uma luzinha no túnel, são crianças que nos mostram interesse e é isso que nos faz ter uma boa perspetiva futura*  
(EncEduc Vanessa).

Assim, tranquiliza alguns destes encarregados de educação participantes o facto de percecionarem nos seus educandos uma crescente vontade de aprender e descobrir, mostrando ter múltiplas áreas de interesse.

A continuidade pedagógica dos docentes num trabalho continuado com os alunos ao longo do ciclo de estudos é também valorizado pelos encarregados de educação participantes, realçando que este maior conhecimento mútuo entre os docentes e os alunos permite uma crescente autoconfiança por parte destes nas suas capacidades:

*E é engraçado, porque nestes dois últimos anos letivos, em que tem estado com estes professores, o conselho de turma é o mesmo, ele tomou mais confiança nele, que ele não tinha. Eu e o meu marido, a gente notou isso. Houve uma boa integração na turma e com os professores. Ele, nestes dois últimos anos, ele deu um pulo neste sentido. E ele não era assim: ele, muitas das vezes, sentava-se na sua secretária e fazia o que tinha a fazer e saía. Nestes dois últimos anos, os professores também dizem que ele é um miúdo mais ativo, mais...*  
(EncEduc Dinis).

Nas suas declarações, alguns encarregados de educação participantes reconheceram ter sentido diferenças no trabalho e desenvolvimento dos seus educandos aquando da mudança de estabelecimento de ensino no decorrer do 3.º ciclo do ensino básico:

*Sinceramente, ela esteve até agora [8.ºano] n(a escola frequentada entre o 5.º e 8.º anos), e ela veio agora para (escola do estudo), e eu noto que esta mudança é positiva. Acha que o ensinamento aqui em baixo é mais calmo, ela percebe melhor a matéria, explicam-lhe melhor a matéria. Cresceu, sim senhor, melhorou notas e tudo, que ela sempre no primeiro período tinha negas. Este ano, no primeiro período, não teve... e eu vejo nela que ela está satisfeita com os professores que tem. (...) Pois, eu estou a ver o desempenho dela agora... ela agora é que está a entusiasmar-se e desempenhar-se melhor. Essa mudança de escola fez ela, portanto, tornou-a mais responsável, mais crescida, mais responsável e, prontos, está empenhada* (EncEduc Sofia)

e

*Penso que agora ela está melhor. Ela, quando estava na (escola frequentada até ao 7.º ano)... noto uma diferença, (...) Eu penso que a [Madalena] se desenvolveu mais quando foi para a (escola do estudo). (...). Na parte social, mais autónoma, dependia mais, quando estava na (escola frequentada até ao 7.º ano), dependia mais, tinha mais medo, ficava ali, à minha espera... [está] mais autónoma. Desenvolveu-se, desenvolveu-se... e é uma criança que sabe o que é que quer, ela sabe o que é que quer... (EncEduc Madalena).*

A mudança de estabelecimento de ensino, ocorrendo no decurso do ciclo de estudos, provocou alguma ansiedade e preocupação nos encarregados de educação participantes, quer esta transferência tenha sido motivada por vontade explícita do aluno ou por outros fatores, como a mudança de residência do agregado familiar. Em qualquer dos casos, os encarregados de educação participantes sentiram-se apreensivos pelas diferenças que pressentiam entre os estabelecimentos de ensino anteriores e o atual:

*Os receios dos pais... drogas, uma escola aberta, onde não há controle como n(a escola frequentada até ao 7.º ano)... Mas mesmo onde há controle, quando querem fazer também fazem. Tinha todo este receio. Estava com muito receio da (Madalena), das más companhias, conhecer outras pessoas, mas até agora não me tem dado nenhum desgosto (EncEduc Madalena)*

e

*Este aqui é um lugar muito maior, aqui podem sair quando querem e entendem. Na escola onde estava antes, só com autorização dos pais para sair, era tudo ali fechadinho (EncEduc Cátia).*

Apesar destas desconfianças iniciais, nomeadamente quanto à ausência de controlo das saídas dos alunos nesta escola, os encarregados de educação participantes sentem que esta situação promoveu o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade:

*ter mais liberdade, pode fazer o que quer sem eu estar sempre em cima dela, tornou-a mais responsável (EncEduc Madalena)*

e

*Ela cresceu mais um bocadinho desde que a gente veio para aqui. Também a escola é maior, e como eu já disse, ela estava numa escola muito mais pequenina, era tudo mais sossegado, mais quietinho. Aqui, é tudo mais aberto. Eu acho-a mais liberta um bocadinho (EncEduc Cátia).*

#### 4.2.2. Categoria de análise – Expetativas sobre percurso escolar

Nesta segunda categoria de análise –“Expetativas sobre percurso escolar”–, pretendemos analisar o modo como os encarregados de educação participantes perspetivam o futuro escolar dos seus educandos e as escolhas com que estes serão confrontados.

Num primeiro momento, na subcategoria –“Alteração da escolaridade obrigatória” –, analisamos a opinião dos encarregados de educação quanto à mudança registada através da publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, tornando a frequência escolar obrigatória até aos dezoito anos.

Seguidamente, na subcategoria –“Escolha formativa dos educandos”–, observamos as opções que os encarregados de educação participantes percecionam como as melhores para o futuro escolar e profissional dos seus educandos, uma vez concluído o terceiro ciclo do ensino básico.

Por último, na subcategoria –“Competências valorizadas”–, abordamos os conhecimentos, aptidões e atitudes mais valorizadas pelos encarregados de educação participantes para o restante percurso escolar dos seus educandos e posterior ingresso na vida profissional

##### a) Subcategoria de análise – Alteração da escolaridade obrigatória

###### Perguntas-tipo realizadas:

*Concorda com a alteração da escolaridade obrigatória até aos 18 anos?  
Acha que essa mudança influenciou o facto de o seu educando continuar  
a estudar após o 9.º ano?*

### Síntese:

A maioria dos encarregados de educação participantes conhece a alteração legislativa quanto ao limite da escolaridade obrigatória, considerando, em alguns casos, que poderá ter influenciado a vontade dos seus educandos quanto ao prosseguimento de estudos.

Na generalidade, estes encarregados de educação concordam com a medida, pois reafirma a importância dada pela sociedade à frequência escolar e às aprendizagens realizadas. Contudo, são apresentadas algumas reservas por parte de alguns encarregados de educação participantes, apontando fatores como o desejo manifesto de iniciar a vida ativa por parte de muitos alunos, que pode ser complementado com outras modalidades de formação ao longo da vida, e o possível aumento da indisciplina a nível escolar.

### Análise:

Quando interrogados acerca da mudança do limite da escolaridade obrigatória provocada pela publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, e posteriormente alterado pela Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, apenas um dos encarregados de educação participantes (EncEduc Alexandre) afirmou não a conhecer, acrescentando, contudo, que a sua intenção e do seu educando sempre passara pela continuação dos estudos. Na mesma linha de pensamento se traduzem as afirmações da maior parte dos encarregados de educação participantes, verificando-se, na perspetiva destes, uma sintonia de vontades entre os participantes:

*Primeiro de tudo, pelo meu [desejo]... (risos) Mas acho que ela também gostaria (EncEduc Joana).*

Verifica-se, deste modo, que, na maior parte dos casos, não foi a alteração legislativa que influenciou a decisão de prossecução de estudos por parte dos alunos participantes e respetivos encarregados de educação.

Contudo, alguns encarregados de educação participantes declaram que sentem não ser intenção dos seus educandos continuar a estudar após a conclusão do 3.º ciclo do ensino básico:

*Ele não estava preparado para ser até ao 12.º... era só até ao 9.º, mas, como mudou a lei, ele não tem outra coisa a fazer. Eu acho que ele não continuava. Só se ele mudasse de ideias, mas ele disse assim "Foi logo eu que tive de passar para o 12.º" (EncEduc António).*

Estes encarregados de educação participantes reconhecem que esta postura, anteriormente formulada pelos seus educandos, tem vindo a ser corrigida ao longo do tempo, dada a consciencialização da importância de reforçar as habilitações académicas:

*Por ele, não continuava, porque ele não é muito a fim de estudar. Até há pouco tempo, dizia que ia só até ao 9.º ano e parava, mas não é bem assim, porque já disse a ele... é aquela idade que acham que sabem tudo... que a gente também já passou por lá. Mas já está a começar a ver as coisas doutra maneira (EncEduc Rogério).*

Apesar desta vontade expressa pelos encarregados de educação participantes em que os seus educandos prossigam os estudos no ensino secundário, cumprindo a determinação legislativa, uma parte substancial destes encarregados de educação manifesta fortes reservas ou mesmo oposição à alteração promovida, considerando mais benéfica a manutenção da obrigatoriedade nos quinze anos de idade. Neste sentido, entendem que forçar jovens a frequentar a escola contra os seus desejos pode despoletar situações de indisciplina em contexto escolar, prejudicando o trabalho e o desenvolvimento das competências e capacidades dos restantes alunos:

*Há uns que vêm para aqui, estão aqui a passar tempo, que não querem nada, ficam aqui a passar tempo, que, na minha opinião, deviam era ir já trabalhar... Eu acho que não, assim com tanta obrigação, que há uns que não querem nada... Tem por exemplo um filho de uma colega minha que ele não dá nada na escola. Eu não acho justo obrigar aquele rapaz a ficar ali até aos 18 anos... ele diz mesmo que quer ir trabalhar, não quer estudar. Eu acho que estar a contrariar assim as crianças é um bocado complicado (EncEduc Eduardo).*

Além disso, sentem estes encarregados de educação participantes que a existência de diversas modalidades de formação ao longo da vida, como os cursos pós-laborais, serão suficientes, caso mais tarde estes alunos sintam necessidade ou vontade de ampliar a sua escolaridade:

*Eu acho que não. (...) Eu acho que, se o aluno não tem vontade de estudar, até ao 9.º dava, porque ele vem para a escola, chateia o professor, distrai os outros*

*alunos. Se ele quisesse continuar mais tarde, há escolas para estudarem à noite. Se eu tiver de estar numa escola, que eu não gosto até ao 12.º, a gente “passa-lhes a tampa”. Para quem gosta, seguia (EncEduc António).*

Alguns dos encarregados de educação participantes destacam ainda ter a perceção que muitos alunos manifestam expressamente o desejo de iniciar a sua atividade laboral antes da idade agora regulamentada. Esta alteração legislativa constitui, deste modo, um fator de revolta e desânimo, tornando inconsequentes os objetivos que se propunha atingir:

*Mas devia ser sempre uma opção, porque há alguns alunos que não querem estudar, queriam trabalhar, se calhar, e estão para ali, até aos 18 [anos], a "enchourçar", a ver se tiram um curso daqueles... penso que é profij, estas áreas assim... para ficarem com o 9.º ano, com o 10.º ano... Agora, é assim, se calhar, não devia ser obrigatório o 12.º ano, penso. Devia ser uma opção, quem quiser estudar, estuda, até ao 12.º, depois o ensino superior, e faz a sua vida. Quem não quiser... (EncEduc Madalena)*

e

*E depois há a questão da escolaridade obrigatória... felizmente não é o caso dos meus filhos... vejo hoje em dia e conheço casos, aliás, há miúdos que não têm, como é que eu hei de dizer, não é não ter vocação, mas não têm gosto, há miúdos que não têm gosto em estudar. Não estamos a dizer se são bons ou maus, já no meu tempo havia. Há rapazes que aos 14, 15 anos já estão fartos da escola e querem ir trabalhar (EncEduc Leonardo).*

É também perceptível, em algumas opiniões, a manifestação de um sentimento de empatia para com os encarregados de educação que tentam cumprir o seu dever neste âmbito da frequência escolar, mas veem o seu esforço contrariado pelos seus educandos. Acrescentam que, nestes casos, o ingresso na vida ativa contribuiria para alicerçar e construir as competências que, aparentemente, a escola não teria conseguido desenvolver ao longo da sua frequência:

*eu discordo dessa nova lei de não se poder trabalhar, porque há miúdos que não querem estudar e um pai é obrigado a sustentá-lo até aos 18 anos e ele não querer nada. Antigamente, a gente não tinha essa opção e faziam-se grandes homens e grandes mulheres. (...) Acho que não há uma grande responsabilidade da parte deles, no sentido de perceber o quanto hoje em dia um pai sacrifica-se para mantê-lo a estudar, nunca lhe deixar faltar nada,*

*porque na minha criação, a gente é que tinha de lutar por aquilo que queria e hoje em dia não, eles querem, têm e ainda querem mais (EncEduc Sofia).*

Por outro lado, alguns encarregados de educação participantes entendem que esta mudança legislativa é positiva para os jovens, pois comprova, pela letra da lei, a importância e a centralidade da formação escolar para o desenvolvimento das suas competências:

*Exatamente. Porque eu acho que a gente devia aprender sempre. Como se costuma dizer “o saber não ocupa lugar”. E acho que uma pessoa instruída e uma pessoa culta é muito melhor do que uma pessoa estar a ouvir uma conversa e não sabe o que dizer dessa conversa (EncEduc Cátia).*

Neste particular, certos encarregados de educação participantes valorizam as aprendizagens necessárias para enfrentar a entrada no mercado de trabalho mais habilitado e preparado, o que advém de uma permanência mais longa no ambiente escolar, requisito também cada vez mais solicitado pelas entidades empregadoras:

*Assim, se estiverem na escola, acho que vão desenvolver outras capacidades. Se fosse aos 16 [anos], irem para casa, não podem arranjar trabalho, não podem fazer nada (EncEduc Raquel)*

e

*Sim, sim. Porque as exigências a nível de trabalho... eles exigem o 12.º [ano] cada vez mais (EncEduc Rogério).*

Outros encarregados de educação participantes sentem esta medida como uma forma de resgatar o seu próprio passado, quando se viram impossibilitados de prosseguir estudos, maioritariamente por razões económicas. Assim, sentem tristeza por terem sido forçados a abandonar a frequência escolar, não querendo que essa situação venha a ocorrer com outros jovens atualmente:

*Concordo perfeitamente. Isto, se calhar, por eu ter saído da escola, prontos... fiz só o 9.º ano e saí, e eu, por mim, gostaria de ter ido mais para diante, mas, como a minha mãe não tinha possibilidades de... éramos seis irmãos... e ela não tinha possibilidades de dar estudos a todos, apenas escolheu para dar estudos aos rapazes, que eram dois. Coisa que ela não devia ter feito, ou não dava a nenhum ou dava a todos, não era? Isto ficou sempre aqui meio atravessado, mas pronto... (EncEduc Cátia)*

e

*Eu, aos 15 anos, tive que abandonar, porque os meus pais não quiseram que eu continuasse. Tenho pena de não ter sido obrigatório no meu tempo*  
(EncEduc Joana).

Enquanto alguns encarregados de educação participantes analisam a situação perspetivando esta mudança legislativa como benéfica, pois impede os pais e encarregados de educação de “forçar” a saída prematura dos seus educandos da escola, outros veem-na como vantajosa por impedir os jovens de, por moto-próprio, desistir e abandonar a frequência escolar. Assim, conduz igualmente a uma desresponsabilização dos encarregados de educação em relação aos seus deveres parentais:

*Eu prefiro e gosto que obriguem assim, para eu dizer ao meu filho que não, tens que ir, porque és obrigado senão eu pago multa, para ver se ele encaixa na cabeça que tem que vir mesmo, do que não ser obrigatório e eles não querem e não podes obrigar, porque não é obrigatório e ficam em casa*  
(EncEduc. Adriano).

b) Subcategoria de análise – Escolha formativa dos educandos

Perguntas-tipo realizadas:

*Tem conversado com o seu educando sobre as escolhas que ele terá de realizar no final deste ano letivo? Tenta influenciá-lo ou deixa-o decidir livremente?  
Que escolha formativa considera mais adequada para o seu educando?  
Prosseguir estudos nos cursos científico- humanísticos do ensino secundário nunca foi uma opção? / O ensino profissional nunca foi uma opção?*

Síntese:

Os encarregados de educação participantes manifestam compreensão pelas dúvidas apresentadas pelos seus educandos quanto à sua futura escolha formativa, mas consideram que esta decisão deve ser fundamentalmente tomada pelos jovens.

Na opinião da maioria destes encarregados de educação, os seus educandos devem privilegiar a frequência dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, dado ser esta, no seu entender, a via mais apropriada para prosseguimento de estudos no ensino superior. Deste modo, os cursos profissionais são encarados apenas como uma segunda hipótese, caso o aluno não demonstre posteriormente competências para o curso desejado.

Os encarregados de educação participantes que apontam os cursos profissionais como prioritários para os seus educandos valorizam a sua ligação mais próxima à vida ativa, receando, contudo, que a imaturidade que percebem nos seus educandos venha a prejudicar a sua conclusão.

#### Análise:

Em relação à escolha formativa a realizar no término do 3.º ciclo do ensino básico, alguns dos encarregados de educação participantes manifestam compreensão quanto às hesitações que pressentem no íntimo dos seus educandos. Esta empatia para com os jovens decorre de uma dupla consciencialização. Por um lado, entendem que os seus educandos são ainda bastante jovens para uma decisão que tantas implicações poderá ter no decurso do seu trajeto escolar futuro:

*Ela ainda está numa fase em que nem sei se tem mesmo a certeza do que ela quer seguir, daquilo que quer fazer, porque elas estão numa idade em que... ela agora pensa em ser polícia, daqui a uns tempos vai pensar noutra...*  
(EncEduc Raquel)

e

*Ele ainda é novinho para tomar estas decisões assim... deve ser um bocadinho complicado* (EncEduc Eduardo).

Por outro lado, assumem que esta decisão terá de partir primeiramente do jovem, contando posteriormente com o apoio dos encarregados de educação. Apesar de reconhecerem que

(risos) *Os pais, os avós, os tios têm sempre aquela tendência a influenciar: "E se tu fosses isto, se tu fosses aquilo". Pronto, é normal* (EncEduc Madalena),

a primazia neste momento deve ser dada à voz do aluno, parecendo esta transição de ciclo e consequente decisão de escolha formativa assumir uma vertente de ritual de passagem, em que o processo decisório, até aqui assumido unicamente pelos encarregados de educação, se torna mais partilhado e participativo:

*Agora, quanto a cursos, são coisas que eles é que vão ter de decidir, não vou dizer que gostaria que ele fosse isto ou aquilo. À medida que ele for crescendo, vou vendo o que vai dando e ele há de escolher* (EncEduc António)

e

*Mas também não me vou opor, porque acho que é o que ele tem na sua mente, e é a tal coisa... a gente pode dar a nossa opinião, mas a nossa opinião nem sempre é certa* (EncEduc Vicente).

Quanto à sua perceção de qual será de facto a escolha que os seus educandos irão realizar, a maioria dos encarregados de educação participantes entende que eles irão prosseguir estudos através dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário. Esta opinião baseia-se numa perspetiva assumidamente vinculada às profissões desejadas pelos seus educandos e manifestadas por estes ao longo da infância e adolescência:

*Desde pequenina que ela diz que quer ser advogada. Nem eu era capaz de dizer à Ana “não faças isso, vai para aquilo”* (EncEduc Cátia)

e

*Quando nós estamos a falar, até os olhos dela (porque os pais também têm de tentar conhecer os seus filhos) brilham: "eu gostava de ser advogada", "eu gostava de ser juíza", "eu gostava de fazer isso, ou professora". Está bem, tu lá sabes. Ela tem boas notas naquilo que é necessário para a área das letras* (EncEduc Madalena).

Outros encarregados de educação participantes, apesar de sentirem que será a frequência dos cursos científico-humanísticos a escolha dos seus educandos, mantêm ainda reservas quanto à área de estudos, dada a indefinição ainda manifestada pelos alunos:

*Eu vou conversando, ela já há muito tempo vai falando... Primeiro, foi arquiteta... queria tirar arquitetura, agora queria gestão* (EncEduc Joana).

Assim, tendo consciência que a decisão tomada pelos seus educandos poderá não ser a mais correta, há encarregados de educação participantes que admitem já a possibilidade de a reverter em anos subsequentes, reiniciando o percurso escolar no ensino secundário noutra curso:

*Ele quer ir para a área de ciências, mas sinceramente não sei se é a melhor área para ele. Ele diz que sim, mas não sei. Não sei se será uma boa escolha para ele, não sei. Vamos a ver, senão, há de voltar atrás* (EncEduc Rogério).

Por último, a rejeição de uma disciplina em particular, nomeadamente a Matemática, e a consequente escolha de uma área de estudos onde esta não assuma uma importância estratégica é também admitida por certos encarregados de educação participantes, pressentindo-se que lamentam ser esta a única ou principal razão para a decisão:

*Ele falou-me numa área de literatura [Línguas e Humanidades]... ele quer uma área em que não entra a Matemática... o objetivo dele está a ser fugir à Matemática* (EncEduc Adriano).

Para estes encarregados de educação participantes, a frequência de cursos profissionais do ensino secundário não constitui, para já, uma opção a ter em conta. Esta alternativa é encarada, por estes participantes, apenas como uma segunda hipótese, cuja viabilidade se colocará caso os seus educandos manifestem grandes dificuldades na frequência dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, não os conseguindo concluir:

*Não, em princípio, não pensámos. Isso será uma questão após a integração, depois do 9.º ano... No 10.º ano, se não funcionar como nós gostaríamos, aí vai para o ensino profissional. (...) Em segunda hipótese, sem dúvida*  
(EncEduc Vanessa)

e

*Já se comentou disso, já. Não tenho nada contra, mas enquanto ela puder tirar, (como é que se diz), o normal, o 12.º [ano] e tudo... Se ela vir que não tem outras hipóteses, pois, se vir que é melhor maneira ir para um curso profissional, terá que ser* (EncEduc Joana).

Alguns encarregados de educação participantes compreendem a existência dos cursos profissionais dada a diversidade de expectativas e características dos alunos, mas é

naturalmente assumido que correspondem a percursos escolares de menor valia e reconhecimento social:

*(...) acontece é que há muitas crianças e há essas facilidades quando não são compatíveis em determinadas áreas... Há essas segundas hipóteses, e é bom que haja (EncEduc Vanessa).*

A opção pela frequência destes cursos é assim vista como “objetivos mínimos”, apenas para alunos que não mostram capacidades e competências para os cursos científico-humanísticos, sendo estes encarados como o único percurso viável para prosseguimento de estudos no ensino superior:

*Não. Poderia ser se eu visse que ela era uma aluna que... bem... nós vamos desistir. Mas não, eu não acho que ela seja uma aluna para desistir, é uma aluna para a gente insistir. Sempre disse que gostava de tirar o seu curso superior, vou investir nela. Não, nisto eu sempre tentei influenciar... (os pais tentam sempre) "tu vais tirar um curso superior. Agora até podes não ver que te vai fazer muito bem, se calhar os teus colegas têm já emprego garantido, mas, no futuro e a longo prazo, vai te servir" (EncEduc Madalena).*

Esta perspetiva mantem-se inclusivamente em encarregados de educação que passaram por essa situação com outros educandos mais velhos, que concluíram cursos profissionais após terem frequentado, sem sucesso, um curso científico-humanístico:

*Exatamente, os meus [filhos] foram para o ensino profissional; a minha filha até inclusivamente perdeu na Matemática no 12.º [ano] e voltou atrás para o 9.º [ano] para tirar um curso profissional e, graças a Deus, ela saiu e onde foi estagiar conseguiu o seu emprego e é onde hoje se mantém a trabalhar na área que tirou. A [Sofia] também era opção se ela até ao 12.º [ano]... prontos, ela nunca perdeu em ano nenhum, se ela não quisesse ou não conseguisse o objetivo da escola que é obrigatória, então tirava um curso profissional (EncEduc Sofia).*

Dos encarregados de educação participantes que manifestam a preferência pelos cursos científico-humanísticos, poucos são os que admitem a possibilidade de os seus educandos optarem pelos cursos profissionais como natural. Aqui, o entrave apenas se coloca quanto à abertura de cursos adequados à preferência do educando, situação que se coloca frequentemente numa região arquipelágica, tendo, conseqüentemente, uma variedade de oferta de cursos profissionais mais limitada:

*Já falámos sobre isso. Primeiro, ela disse que depende dos cursos que tiver. Às vezes, não há os cursos que eles querem, não é? (EncEduc Cátia).*

Apenas quatro dos encarregados de educação participantes manifesta reconhecer vontade no seu educando de prosseguir estudos nos cursos profissionais do ensino secundário em detrimento dos cursos científico-humanísticos. Ao contrário de outros encarregados de educação participantes, estes encaram a frequência dos cursos profissionais como benéfica para os seus educandos, reconhecendo, contudo, que persiste na sociedade uma imagem negativa associada a estes cursos e, conseqüentemente, aos alunos que os frequentam:

*Os cursos técnicos são uma mais-valia. Para muitos alunos assim são uma mais-valia e inclusivé para o meu filho... mesmo para querer dizer que não acho depreciativo aqueles Profij<sup>47</sup> ... Houve uma altura que aquilo era um bocado depreciativo e iam mais para o Profij os miúdos que não queriam nada e não acho que deva ser assim, nem acho que é assim, tanto que ele está a por essa questão. E acho que ele está muito certo, é o que ele quer fazer (EncEduc Leonardo).*

Para estes encarregados de educação participantes, a opção pelos cursos profissionais prende-se com o desejo veiculado pelos educandos de iniciar um percurso formativo intimamente ligado à vida ativa, nomeadamente a áreas profissionais da sua preferência:

*Já há muito tempo, desde que ele tem essa ideia na cabeça, porque para se ser chefe de cozinha tem que se procurar as escolas profissionais e, para atingir um objetivo grande, (como eu já trabalhei nesse setor), tem que se ir mesmo ao que é profissional (EncEduc Vicente).*

Deste modo, os encarregados de educação participantes manifestam igualmente algum pragmatismo, reconhecendo este percurso como o mais apropriado para os alunos que não pretendem prosseguir estudos no ensino superior após a conclusão do ensino secundário, uma vez que proporciona a obtenção de uma dupla certificação:

*Eu, na minha opinião, o ensino profissional. Num curso mais adequado para ele, ligado ao desporto. Porque ele fica já com uma formação, fica com os seus estudos completos, uma vez que não quer seguir a universidade, e fica, pelo*

---

<sup>47</sup> O encarregado de educação participante refere-se aos cursos do Programa Formativo de Inserção de Jovens (Profij), outorgadores de certificados de qualificação profissional de nível IV e a titularidade do 12.º ano de escolaridade.

*menos, com uma formação para se projetar no mercado de trabalho*  
(EncEduc Dinis).

Estes cursos são vistos igualmente por alguns encarregados de educação participantes como mais adequados para os seus educandos pelas competências e atitudes que eles percecionam como exigidas nestes percursos e, conseqüentemente, para a entrada no mercado de trabalho:

*O meu filho gosta muito de informática e ele está inclinado para aí. Ele é muito mais prático, muito, muito, mas sem comparação, é mais prático no raciocínio, é mais prático nas soluções que tem, é mais frio... é mais frio no sentido de... (como é que eu hei de dizer) é mais frio naquelas situações em que eu acho... tem essa frieza, esse calculismo... é desenrascado, o [Leonardo] é muito desenrascado* (EncEduc Leonardo).

Contudo, esta preparação para o mercado de trabalho, que o ingresso nestes cursos profissionais pressupõe, é vista com receio por certos encarregados de educação participantes dada a idade e imaturidade dos seus educandos:

*Como ele é um pouco imaturo e ele fez o seu percurso sempre certo até ao 9.º ano, com 14 anos, portanto, (...) acho-o um pouco novo para isso*  
(EncEduc Vicente).

c) Subcategoria de análise – Competências valorizadas

Perguntas-tipo realizadas:

*Das seguintes características / competências, indique qual ou quais considera mais importante para o futuro do seu educando: autonomia; espírito crítico; solidariedade, criatividade, respeito pelos outros; espírito de iniciativa; conhecimento de línguas estrangeiras; utilização de novas tecnologias.*

*Acha que a escola tem ajudado o seu educando a desenvolvê-las? Em que medida?*

Síntese:

Tal como os alunos participantes, também os encarregados de educação participantes foram colocados perante uma lista contendo um conjunto de conhecimentos,

aptidões e atitudes, tendo nomeado os que consideram mais significativos para o percurso escolar e profissional futuro dos seus educandos. Este conjunto ficou assim ordenado por número de menções: *espírito de iniciativa* (dez menções), *conhecimento de línguas estrangeiras* (dez menções), *autonomia* (sete menções), *respeito pelos outros* (seis menções), *solidariedade* (seis menções), *criatividade* (cinco menções), *espírito crítico* (quatro menções), e *utilização de novas tecnologias* (quatro menções).

### Análise:

Nas declarações dos encarregados de educação participantes, uma das expressões mais referenciadas como sendo fundamental e estruturante para o futuro dos alunos foi *espírito de iniciativa*, com dez menções. Estes participantes entendem ser necessária uma mudança atitudinal por parte dos alunos, no sentido de se mostrarem mais proativos nas suas realizações quotidianas, mormente nas atividades letivas:

*O espírito de iniciativa também. Não pode só abster-se e ficar no seu cantinho. Para chegar a algum lado, tem de ter iniciativa* (EncEduc Madalena).

Esta visão parte da constatação dos encarregados de educação participantes que os seus educandos apresentam, na maior parte das vezes, uma postura meramente reativa às situações que se lhes apresentam, precisando que alguém, seja o docente, o encarregado de educação ou mesmo um colega, lhes aponte o caminho para a resolução dos problemas ou apenas inicie o percurso:

*Espírito de iniciativa... Ela às vezes tem de ser empurrada. Ela é uma pessoa que... depois de começar, está, mas primeiro tem de ser quase de empurrão* (EncEduc Sofia)

e

*Espírito de iniciativa ela não tem assim tanta. Tem de se incentivá-la, de empurrá-la, de dizer vai, vai, vai...* (EncEduc Raquel).

Alguns encarregados de educação participantes manifestam que o menor desenvolvimento deste fator se prende com aspetos relacionados com o receio do erro ou mesmo da

exposição individual perante os outros, conceitos comumente associados à timidez e a sentimentos de vergonha:

*espírito de iniciativa, é aqui que... iniciativa ela tem, só que ela é muito envergonhada. Ela tem um problema... (eu não vejo que seja um problema), mas ela é muito envergonhada mesmo. Ela está na sala, como a professora me disse, e ela pode saber, mas ela tem vergonha de levantar a mão e dizer “senhora professora, é isto assim e assim...” É preciso puxar um bocadinho por ela (EncEduc Cátia).*

Pensam os encarregados de educação participantes que este fator pode ser instrumental na adaptação às escolhas profissionais que os seus educandos pretendem realizar, seja a curto ou a médio prazo:

*Olha, ele vai precisar de muito espírito de iniciativa. Na área que é [curso profissional de cozinha e pastelaria], precisa-se muito. Ele ainda é um pouco acanhado, acho eu... (EncEduc Vicente).*

Igualmente mencionada por dez encarregados de educação participantes, o *conhecimento de línguas estrangeiras* é uma competência bastante valorizada por estes participantes, embora seja encarada com bastante preocupação. De facto, os encarregados de educação participantes, manifestando que esta

*era uma coisa que eu gostava que ela aprendesse mais sobre isso... (EncEduc Cátia),*

sentem que os seus educandos encaram esta como uma das competências mais difíceis, assumindo e lamentando que eles não a valorizem mais, secundarizando inclusivamente as disciplinas mais com ela associadas:

*conhecimento de línguas, ele tem que trabalhar muito. É uma área que é muito importante e para ele... acho que deixam muito para trás. Quando começam no 5.º ano... deviam puxar sempre a partir do 5.º ano, e eles têm certas áreas que vão deixando, principalmente o inglês, porque ele, no francês, ainda se orienta bem (EncEduc Vicente)*

e

*Conhecimento de línguas estrangeiras... não é das que ela tem mais facilidade. Vejo que é bastante importante até porque houve uma altura em que estive à “rasquinha” no Inglês e agora, além do Inglês, ainda tem o Francês*  
(EncEduc Raquel).

Verifica um encarregado de educação participante que, apesar da sua insistência para com o desenvolvimento desta competência, a valorização pelo seu educando apenas se efetivou pela necessidade de utilização em contextos extraescolares:

*Conhecimento das línguas estrangeiras..., ele aprendeu com os jogos, ajudou muito. Sempre o incentivei para tal área, porque eu gosto de línguas e ele não achava piada, mas agora, derivado aos jogos online, viu-se obrigado... o inglês praticamente... Ajudou nesse sentido, ele ficou mais motivado para aí*  
(EncEduc Rogério).

A importância desta competência é igualmente demonstrada pelos encarregados de educação participantes quando a associam a atividades ou profissões desejadas pelos seus educandos:

*Se ele diz que quer ir para ator, tem de saber línguas* (EncEduc António).

Sendo mencionado por sete entrevistados, o termo *autonomia* é referenciado principalmente, pelos encarregados de educação participantes, como uma competência pouco desenvolvida pelos seus educandos até ao momento. Esta situação é relativizada pelos participantes em função da idade dos alunos, considerando este fator indissociável do desenvolvimento desta competência:

*ele é autónomo, apesar de se apoiar muito na gente, mas também tem a ver com a idade...* (EncEduc Leonardo).

Apesar desta avaliação, consideram essencial que os alunos revelem maior autonomia em relação às tarefas e trabalhos desenvolvidos, dada a preponderância que este fator assume, tanto nos ciclos de ensino posteriores, como aquando do ingresso no mercado de trabalho:

*Autonomia... pode ganhar um pouco mais, mas... é preciso muita numa área [curso profissional de cozinha e pastelaria] dessas* (EncEduc Vicente).

A expressão *respeito pelos outros* foi referenciada por seis encarregados de educação participantes, notando-se nessas declarações uma forte associação não apenas ao trabalho desenvolvido na escola, mas também, e talvez sobretudo, à vivência e exigência familiar. De salientar apenas que alguns encarregados de educação participantes associam este conceito ao desenvolvimento da autoestima saudável e positiva por parte dos seus educandos:

*O respeito pelos outros... A [Cátia] é muito educada e respeita-se a si e respeita as outras pessoas (EncEduc Cátia).*

Também referenciado por seis encarregados de educação participantes, o termo *solidariedade* apresenta-se, nas suas declarações, relacionado essencialmente com o desenvolvimento de trabalhos em equipa e, conseqüentemente, intimamente associado à expressão *respeito pelos outros*. Verifica-se igualmente uma preocupação destes encarregados de educação participantes para com a importância destas atitudes aquando do ingresso no mercado de trabalho:

*Solidariedade, também... sendo chefe de cozinha também tem que pensar nos que trabalham à volta dele... mas acho que aí ele já é... (EncEduc Vicente).*

Com cinco referências nas declarações dos encarregados de educação participantes, o termo *criatividade* surge associado fundamentalmente ao exercício da profissão desejada pelos seus educandos. É, assim, considerado essencial por estes participantes que os alunos potenciem e desenvolvam esta competência, sendo encarada numa perspetiva biforme, ou seja, a procura de ideias originais e diferenciadoras, mas também a busca de soluções para problemas encontrados:

*Criatividade... essencial, essa mesmo lá no topo mesmo... ele é um aluno criativo, mas na área que ele vai, se quer seguir longe, tem que se ser mais criativo que os outros. Sempre (EncEduc Vicente)*

e

*A criatividade faz falta. Imagine que ela quer ser advogada... um advogado tem de saber falar e tem de ter muitas ideias. Criativa ela tem que ser... é importante* (EncEduc Madalena).

A expressão *espírito crítico*, referida por quatro encarregados de educação participantes, é encarada de modo diverso conforme os entrevistados. Se, por um lado, alguns destes consideram que

*Espírito crítico ela tem. O que ela tem a dizer, ela diz, ela defende-se a si própria e defende as outras pessoas* (EncEduc Raquel),

numa óbvia manifestação de apreço pela assertividade demonstrada pelos seus educandos, outros encarregados de educação participantes asseveram ser esta uma competência ainda pouco desenvolvida pelos seus educandos. Esta constatação é justificada por eles com a faixa etária dos seus educandos, ainda pouco propensos ao confronto de opiniões e desacordos que daí podem advir:

*espírito crítico, não é de criticar... fala..., na rua, não sei; em casa, tenta dar-se bem com toda a gente... enquanto a irmã é mais crítica, ela dá a sua opinião sempre num modo de brincadeira, para não entrar em conflito com ninguém. (...) Sabe o que quer, mas eu... eu penso, pelo que conheço dela, dá a sua opinião, mas de maneira a que não saia prejudicada, porque, pronto, é uma adolescente, não é um adulto, e também para não magoar os outros, quando vai criticar. Vai sempre à frente e atrás* (EncEduc Madalena).

Esta situação é também explicada por outros encarregados de educação participantes com as características pessoais associadas à timidez dos seus educandos, um fator que liga esta competência ao já analisado *espírito de iniciativa*:

*Bem, o espírito crítico é uma coisa que às vezes é um bocado difícil, porque ela é um bocado tímida, tem dificuldade de dar a sua opinião. Em termos de aulas, é uma miúda muito calma, é muito sossegada, sim senhor, mas muitas vezes aquele espírito crítico, de se inserir, de se manifestar em determinadas situações, é um bocadinho... todas as notas de avaliação, tudo perfeito, sim senhor, mas aqui, é um bocado tímida, devia-se manifestar mais, ter mais iniciativa* (EncEduc Vanessa).

Igualmente mencionada em quatro declarações, a expressão *utilização de novas tecnologias* aparece sempre nas palavras dos encarregados de educação participantes como uma competência já desenvolvida ou, pelo menos, ao alcance dos seus educandos. Esta asserção encontra-se fundada, segundo os participantes, na contínua evolução tecnológica para a qual eles sentem estar os seus educandos melhor preparados e motivados:

*Utilização de novas tecnologias... isto eles sabem mais do que a gente todos (risos). Nestas áreas, eles sabem tudo... sabem tudo, mais do que nós, porque nós... foi naquele período de transição das máquinas de escrever, depois veio o computador... tivemos de nos habituar a tudo isso (aqui também era assim, não havia o computador, e agora está tudo no computador). Ela sabe... posso dizer que ela sabe mais do que eu (EncEduc Madalena).*

### 4.3 – Cruzamento dos dados das entrevistas a alunos e encarregados de educação

No presente subcapítulo, é feita uma reflexão sobre os dados constantes nas entrevistas realizadas aos alunos e encarregados de educação participantes, sendo assumida igualmente uma perspetiva comparativa entre as visões dos dois grupos de participantes, quando possível e pertinente.

Num primeiro momento, é objeto de reflexão os dados referentes à categoria de análise “Perceções sobre o percurso escolar”, seguindo-se a categoria de análise “Expetativas sobre o percurso escolar”.

#### 4.3.1 – Dados referentes à categoria de análise – Perceções sobre o percurso escolar

A análise dos dados recolhidos nas entrevistas aos alunos e encarregados de educação participantes permite verificar alguma sintonia entre as suas visões de como deve a escola encarar a sua missão. Assim, porventura por estarem a finalizar um ciclo de ensino em que já lhes são solicitadas opções relevantes, os alunos evidenciam, desde já, uma vontade manifesta que a escola desempenhe um papel mais ativo na determinação do seu futuro profissional, correspondendo a uma tentativa de alijar responsabilidades pelas escolhas a realizar, mas também revelando desconhecimento sobre os passos a dar no futuro próximo. A ligação tantas vezes expressa pelos alunos entre os termos escola e trabalho é sintomática de uma preocupação certamente partilhada e expressa com os encarregados de educação. De facto, no mesmo sentido se revelam os encarregados de educação,

vinculando estes termos e expressando o desejo de uma maior ligação e intercomunicabilidade entre a escola e a comunidade de que faz parte, mais especificamente através de um maior conhecimento do que é a realidade quotidiana do mundo laboral.

Neste particular, é sintomática desta posição dos encarregados de educação a asserção que muitos deixam transparecer de que os jovens se encontram impreparados para os desafios atuais do mundo do trabalho, até pelo desajuste entre o que é abordado na escola e o que é exigido posteriormente. Neste sentido podem ser entendidas as afirmações de encarregados de educação na defesa da existência de percursos escolares diferenciados, mesmo ao nível do ensino básico, de modo a atender alunos com características, anseios e competências diversas e proporcionando experiências e desenvolvendo práticas adequadas às especificidades individuais de cada aluno.

É de salientar que, se muitos alunos participantes e todos os encarregados de educação enquadram a escola como um espaço preparatório para o momento fulcral da entrada no mercado de trabalho, alguns alunos transmitem nas suas palavras o gosto de aprender, de ampliar e desenvolver conhecimentos e competências, e mesmo considerando ser este o local ideal para o desenvolvimento de atitudes e valores. Nestas conceções, entende-se a escola como um espaço de saber fazer e de saber ser, onde, através do contacto imediato com o outro, igualmente diverso e único, se pode desenvolver uma cidadania plena e consciente.

Para que a valorização da escola se faça cada vez mais neste sentido, torna-se premente que a instituição escolar no seu todo, mas igualmente que cada estabelecimento de ensino em particular, se interrogue sobre o seu modo de agir colaborativamente no seu interior, no seu modo de valorizar o que a comunidade lhe pode oferecer, no seu modo de utilizar os novos recursos tecnológicos ao seu dispor. De facto, percebe-se nas afirmações de muitos alunos participantes um desânimo que só não será maior pela expectativa de um novo ciclo de ensino que se avizinha, dada a manifesta tendência ainda presente nas salas de aula para a condução excessivamente dirigista dos professores das atividades levadas a cabo, optando preferencialmente por aulas expositivas e pouco variadas ao nível da tipologia das atividades. Revelam os alunos que sentem pouca abertura dos docentes para atividades letivas diferentes, mais centradas no aluno, sejam de cariz individual, sejam de

natureza grupal. São perdidas assim oportunidades para que os jovens possam desenvolver outras competências ao nível da autonomia, espírito crítico ou solidariedade que o trabalho individual ou colaborativo pode proporcionar. Além disso, confrontamo-nos atualmente com uma geração de jovens alunos com excesso de estímulos, para quem a duração normal das aulas só poderá fazer sentido se for igualmente variada, diversificada e estimulante, como é o seu mundo. Neste campo, verifica-se, contudo, que os alunos reconhecem uma evolução sistemática e gratificante, na sua perspetiva, da vontade manifestada pelos docentes em ouvir e aceitar as suas opiniões, valorizando-as e incorporando-as no seu exercício docente.

Entre estes dois fatores, ou seja, a conceção ainda muito presente do professor no centro das atividades letivas e as mudanças que se foram verificando a nível das características psicossociais da população estudantil e da sociedade em geral, poderão ser encontradas as razões que levam os jovens a apontarem como seus pontos fracos, enquanto alunos, a falta de atenção e o pouco estudo. Estando estas duas razões temporalmente afastadas, porquanto a primeira é referida em relação às atividades em sala de aula e a segunda a momentos realizados em contexto extraescolar, elas relacionam-se pela reduzida atratividade e diversidade de tarefas colocada perante os alunos, motivando o desinteresse e o alheamento. Salienta-se o facto que estes mesmos pontos são indicados pelos encarregados de educação como chave para a compreensão das razões do insucesso ou menor sucesso dos seus educandos, aos quais acrescentam, com grande lamento, a pouca ambição ou desejo de superação demonstrado ao longo dos últimos anos, transmitindo a ideia que trabalham apenas o suficiente para terem um resultado também suficiente para passar de ano. Esta situação tem como pano de fundo o sentimento de muitos alunos no 3.º ciclo do ensino básico de que é relativamente indiferente quais as classificações com que são aprovados, desde que tenham o nível três.

Por outro lado, é de assinalar que, à vontade de aprender (apontada pelos encarregados de educação), são indicados o empenho e determinação pelos alunos como pontos fortes e motivo do sucesso escolar que têm vindo a alcançar, encontrando-se novamente referências comuns nos discursos dos dois grupos de participantes. Os encarregados de educação mencionam igualmente, com bastante vigor, que consideram instrumental para o sucesso dos seus educandos o facto de terem beneficiado da continuidade pedagógica da maior

parte dos docentes ao longo 3.º ciclo do ensino básico. Entendem que, pelo conhecimento mútuo que se vai estabelecendo entre os professores e os alunos, se pode melhor estruturar uma relação de sucesso, pois os alunos vão-se familiarizando com as estratégias e atividades desenvolvidas, enquanto os docentes podem melhor reconhecer e agir ao longo de um mais longo período de tempo sobre as dificuldades sentidas pelos alunos.

Por último, e igualmente reflexo de um corte que estará já a desenvolver-se, não se sente disponibilidade ou vontade dos alunos para a realização de atividades extracurriculares em ambiente escolar, no que poderá ser igualmente entendido como uma recusa de permanência no mesmo espaço dado o já longo horário escolar a que são submetidos, sentindo necessidade de procurar vivências diferentes, em contacto com outras pessoas e em espaços diversos. Destas atividades extracurriculares, maioritariamente desportivas, os alunos sentem que funcionam como um escape da vivência quotidiana escolar, possibilitando e favorecendo igualmente o desenvolvimento de competências sociais que consideram extremamente úteis para a sua vida pessoal e escolar. Não as querendo abandonar, reconhecem as dificuldades que lhes são inerentes, nomeadamente aquando da realização de deslocações entre as ilhas, devendo cumprir às autoridades organizativas competentes, mas também à escola, a capacidade de articulação e planificação de modo a superar estas condicionantes, mantendo os benefícios que resultam da participação nessas atividades para os jovens, mas inclusivamente para a escola.

#### 4.3.2 – Dados referentes à categoria de análise – Expetativas sobre percurso escolar

Quando analisamos os dados recolhidos nas entrevistas aos alunos e encarregados de educação participantes em relação às expetativas que cada grupo manifesta acerca do futuro percurso escolar dos alunos, conseguimos encontrar bastantes pontos em comum, fruto necessariamente de uma vivência familiar quotidiana e que desmascara a ideia

presumida que os pais e filhos não se “conhecem” e vivem em “mundos diferentes”. De facto, quando questionados sobre a escolha formativa a realizar no final do 3.º ciclo do ensino básico, os encarregados de educação participantes revelam estar bem sintonizados com os desejos e aspirações dos seus educandos, partilhando bastantes das suas dúvidas e incertezas, das suas expetativas e preferências.

A ideia enunciada fica bem patente na compreensão demonstrada pelos encarregados de educação participantes pelas dúvidas apresentadas pelos seus educandos quanto à escolha formativa a realizar no final do 3.º ciclo. Entendem-nas aqueles como naturais e expectáveis na idade dos alunos, não os pressionando na decisão, mas deixando que sejam estes a lá chegar. Como já referido, parece dar-se aqui um ritual de passagem à maioridade, em que os encarregados de educação cedem por vezes na sua opinião, apesar de contrária ou diferente, em benefício da escolha assumida pelo seu educando. Admitem, assim, alguns destes encarregados de educação que poderá haver necessidade de, futuramente, reverter a escolha feita inicialmente, não pretendendo, contudo, forçar escolhas nesta primeira fase. A opção dos encarregados de educação parece ser a da adoção de uma postura dialogante, na medida do possível, sugerindo o que se lhes afigura como preferível. Os alunos manifestam agrado por esta postura, sentindo a sua autonomia e capacidade de decisão reforçadas e valorizadas.

Em relação às escolhas propriamente ditas, verifica-se que a maioria dos alunos e dos seus encarregados de educação privilegiam a frequência dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário como a opção mais acertada. Estes cursos são considerados, por ambos os grupos, como os mais adequados para o prosseguimento de estudos no ensino superior, tendo a expetativa de, através deles, os alunos irem reforçando os conhecimentos e competências exigidos. De salientar que, em alguns casos, os alunos admitem a possibilidade de não terem ainda desenvolvido as competências em disciplinas estruturantes do curso científico-humanístico que planeiam frequentar, situação que os deixa apreensivos e hesitantes sobre a sua decisão, e que deveria mobilizar as escolas no sentido de um apoio mais efetivo na recuperação das aprendizagens ainda no 3.º ciclo, mas igualmente no ensino secundário. Mais grave esta situação se torna quando se verifica que alguns alunos baseiam a sua escolha formativa na rejeição de uma disciplina, sendo a mais comumente enunciada a Matemática, o que é reconhecido inclusivamente, com lamento,

pelos encarregados de educação. Tentar resolver estes casos torna-se urgente, dada a perspectiva de muitos alunos enveredarem por áreas formativas que não lhes interessam e não os motivam por receio de uma disciplina, especialmente quando algumas das situações são causadas por falta de informação e desconhecimento das reais características dos cursos científico-humanísticos e mesmo de outras alternativas formativas.

Neste ponto, afigura-se como crítico que seja dada cada vez maior relevância à informação transmitida aos jovens acerca das suas opções. Sendo certo que existem sessões de sensibilização programadas, estas ocorrem principalmente no final do ano escolar, o que, se não causa dificuldades para alguns alunos que assumida e conscientemente mantêm uma preferência pela decisão em cima do momento, é problemático para os alunos que necessitam de um maior tempo de maturação do seu processo decisório. De facto, o ensino secundário e o ano terminal do 3.º ciclo encontram-se, por vezes, demasiado afastados, apesar da partilha das mesmas paredes, havendo um desconhecimento por parte dos alunos que ainda frequentam este sobre o trabalho que desenvolverão posteriormente, devendo-se realçar que muita da ansiedade evidenciada pelos alunos resulta do exacerbar contínuo por parte dos docentes das diferenças e dificuldades que experimentarão aquando da frequência do ensino secundário. Este ambiente poderá ser dirimido através da partilha de experiências dos alunos do ensino secundário com os do ciclo anterior, mas igualmente da inclusão, ainda que esporádica e reservada a alguns momentos do ano letivo, dos alunos do 9.º ano de escolaridade em algumas aulas do ensino secundário, permitindo assim quebrar barreiras e temores que se foram erigindo entre os dois ciclos e que os próprios alunos do 3.º ciclo reconhecem sentir, e que ajudarão igualmente na promoção do desenvolvimento salutar do clima escolar e de alterações positivas na cultura de escola. Quanto ao ensino profissional, e mesmo sabendo que a definição exata da composição da sua oferta formativa anual não é da sua inteira responsabilidade, sendo estabelecida pelos organismos tutelares regionais pouco tempo antes do final do ano letivo, muito será possível fazer para além destas tradicionais sessões de esclarecimento e informação. Efetivamente, seria conveniente uma promoção mais planeada e atempada do trabalho desenvolvido nas escolas profissionais e das características e competências específicas exigidas aos alunos que frequentam esses cursos, mormente através da realização de visitas de estudo, de exposições de trabalhos desenvolvidos ou da produção de projetos comuns, tornando mais visível e valorizado o que é feito em outras modalidades de ensino. Esta tomada de posição

por parte da escola conduziria certamente a um aprofundamento das relações entre as instituições educativas regionais, com possíveis e previsíveis efeitos positivos ao nível das sinergias criadas e dos recursos disponibilizados.

Esta maior e mais frequente intercomunicabilidade entre as escolas com diferentes modalidades de ensino permitiria desconstruir a imagem, detida tanto pela maioria dos alunos como dos encarregados de educação, dos cursos profissionais como sendo destinados a alunos com dificuldades escolares e sem capacidades para concluir o ensino secundário nos cursos científico-humanísticos, daí resultando uma menor valia daqueles cursos aos olhos da sociedade. Parece certo que, para a maioria dos alunos, a frequência de cursos profissionais do ensino secundário não corresponde a uma opção credível para o seu futuro escolar, sendo, para outros que a admitem prosseguir, uma rede de segurança na eventualidade de a sua primeira opção nos cursos científico-humanísticos não resultar da maneira pretendida.

No que concerne aos que pretendem inscrever-se nestes cursos profissionais do ensino secundário, é reconhecida, tanto pelos alunos como pelos seus encarregados de educação, o menor reconhecimento social, mas a importância deste fator é relevada pelas vantagens que percebem recolher. De facto, a dupla certificação, ao nível da equivalência ao 12.º ano conjugada com a habilitação profissional, é valorizada por quem pretende um ingresso mais imediato na vida ativa, mas igualmente por outros alunos que não desvalorizam o facto de poderem, mesmo assim, prosseguir estudos no ensino superior. Esta oferta formativa é também valorizada por corresponder de modo mais adequado aos gostos, interesses e características de alunos que procuram uma opção que disponibilize atividades mais práticas e em contacto com a realidade do tecido económico envolvente, exprimindo-se os encarregados de educação de modo semelhante.

Esta similitude de pontos de vista que tem vindo a ser apontada entre estes dois grupos traduz-se igualmente ao nível das atitudes e competências perspectivadas como estruturais para o sucesso escolar e profissional, quer estejam já em pleno desenvolvimento, quer necessitem de ser cada vez mais trabalhadas e objeto de suplementar esforço. Importa destacar aqui a relevância atribuída pelos participantes ao desenvolvimento e consolidação do espírito de iniciativa e da autonomia dos alunos, salientando-se a necessidade indicada que estes sejam mais proativos nas suas atividades e intervenções, encarando o erro não

como algo a recear pela exposição perante os outros, mas como uma oportunidade de manifestar a sua individualidade e opinião própria. Importa, assim, que a escola cumpra igualmente a sua função, valorizando e encorajando mais a participação e iniciativa dos alunos, pois, como lhes será notório ao longo da vida, só tem sucesso quem tenta sem recear falhar.

Com uma relevante importância para estes grupos, traduzida no número elevado de menções, encontra-se a noção de respeito pelos outros, característica que ambos os grupos assumem estar plenamente desenvolvida por exigência e vivência familiar e interpretada como essencial para o futuro escolar e profissional. Compreende-se aqui também uma influência crescente da escola ao nível da abordagem de temas relacionados com a tolerância e respeito pelas diferenças, com as desigualdades e direitos individuais, que têm vindo cada vez mais a fazer parte dos currículos disciplinares, autonomamente ou interseccionando-se com outros.

O conhecimento de línguas estrangeiras é bastante referido pelos dois grupos, reconhecendo a sua importância, mas, a partir daí, a sua visão não é totalmente coincidente. Para os encarregados de educação, esta é uma competência lamentavelmente descuidada pelos alunos, sentindo que poucos esforços fazem para superar as suas dificuldades nesta área, o que muito os irá afetar na sua vida futura, seja pessoal ou profissional.

No tocante à utilização de novas tecnologias, surpreende a reduzida menção desta competência, quer pelos alunos, quer pelos encarregados de educação, embora esta situação se deva a razões distintas. Para os alunos, parece indiciar que a escola, pelo menos até ao final do 3.º ciclo do ensino básico, pouco ou nenhum papel tem vindo a desempenhar no desenvolvimento desta competência, fator indissociável do que já atrás foi exposto acerca da tipologia de atividades desenvolvidas em sala de aula e do escasso recurso ao trabalho autónomo. Os conhecimentos que os alunos terão ao nível das competências digitais e das tecnologias de informação e comunicação serão, assim sendo, fruto de trabalho e esforço extraescolar, a tal ponto que não parecem estar associados à ideia de escola. Por seu turno, os encarregados de educação indicam sentir os educandos preparados para os desafios que os desenvolvimentos tecnológicos recentes e supervenientes lhes trarão. Porém, esta perceção advém do facto de estarem conscientes

que os alunos se encontram bastante familiarizados com as novas tecnologias e as usam com muita frequência, sentindo que as competências dos seus educandos, neste particular, se encontram mais desenvolvidas do que as suas. Mesmo não parecendo que os participantes encarem esta situação como um problema, importa à instituição escolar refletir nesta situação e promover ações que facilitem a aprendizagem e desenvolvimento de competências digitais no decurso do 3.º ciclo e do ensino secundário, que sejam necessárias ao trabalho escolar e à posterior entrada no mercado de trabalho.

No que toca à perceção dos alunos sobre a frequência do ano terminal do 3.º ciclo, verifica-se que se tem vindo a apoderar destes jovens sentimentos crescentes de ansiedade e apreensão, principalmente devido à realização, no final do ano letivo, dos exames nacionais do 3.º ciclo. Para o desenvolvimento deste estado de espírito nos alunos, estes referem haver uma excessiva menção por parte dos professores das dificuldades ou características dos exames a que se irão submeter. Parece notório que, para que sejam analisados conteúdos essenciais que poderão surgir nas provas finais, não será necessária uma referenciação constante aos exames, potenciando um ambiente contraproducente aos objetivos pretendidos.

A alteração da escolaridade obrigatória verificada nos últimos anos não provoca igualmente discórdias entre os grupos em análise, apenas levantando algumas incertezas. Mesmo verificando-se que alguns encarregados de educação sentem que os seus educandos prefeririam o *statu quo* anterior à alteração legislativa no seu caso pessoal, ambos concordam acerca da importância desta mudança, devido sobretudo às exigências do mercado de trabalho, no que se pode relacionar com o que já foi referido anteriormente acerca da missão da escola. Esta medida é apontada igualmente como fundamental por reafirmar a importância dada pela sociedade à escolarização, servindo aos encarregados de educação (únicos a referir este ponto) para incentivar, promover ou mesmo forçar à frequência escolar por parte dos seus educandos. Será porventura necessário, neste ponto, um trabalho mais integrado entre a escola e demais organismos que estão em contacto próximo das famílias, através de exemplos positivos, de modo a gerar uma reaproximação ao meio escolar destes alunos, pois os pais sentem que apenas lhes resta a “ameaça” da lei para os conduzir de novo à escola.

As incertezas levantadas prendem-se com a consequência apontada pelos participantes dos dois grupos de que poderemos estar perante a possibilidade de um incremento da indisciplina e da falta de assiduidade no ensino secundário, fruto de uma mais prolongada frequência escolar, o que poderá ser dirimido por uma melhor adequação das ofertas formativas ao público escolar e por uma melhor capacidade de comunicação, por parte da escola e dos agentes envolvidos, acerca do que se pretende atingir e o seu efeito nos objetivos, expectativas e competências individuais. De facto, os participantes apontam a necessidade de incrementar outras modalidades de ensino que melhor respondam às necessidades de muitos alunos que não pretendiam prosseguir estudos e desejavam iniciar desde já a sua vida ativa no mercado de trabalho.

De salientar que se nota particularmente a evolução recente do sistema educativo português ao nível da escolaridade obrigatória, pois muitos encarregados de educação perentoriamente exprimem a sua experiência pessoal como base de sustentação para o desejo que os seus educandos prossigam estudos no ensino secundário e possivelmente no ensino superior, dado terem sido forçados a abandonar a frequência escolar quando jovens. Talvez esteja neste ponto a raiz da supramencionada valorização da obrigatoriedade perante a lei como fator de persuasão dos jovens veiculada por encarregados de educação.

#### 4.4 – Análise da entrevista ao Presidente do Conselho Pedagógico / Coordenador do Projeto Educativo de Escola

A entrevista ao Presidente do Conselho Pedagógico, que acumula com as funções de Coordenador do Projeto Educativo de Escola<sup>48</sup>, será aqui analisada através de uma categoria de análise: “Áreas específicas de intervenção do Projeto Educativo de Escola”. A categoria de análise indicada subdivide-se em diferentes subcategorias, como se mostra no quadro 4.3.

Tabela 4. 3: Categorias e subcategorias de análise da entrevista a Presidente do Conselho Pedagógico / Coordenador do Projeto Educativo de Escola

Análise de conteúdo de entrevista semiestruturada a Presidente do Conselho Pedagógico/Coordenador de Projeto Educativo de Escola	
Categorias de análise	Subcategorias
Áreas específicas de intervenção do Projeto Educativo de Escola	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Melhoria das aprendizagens</li><li>○ Promoção das atitudes e valores</li><li>○ Dignificação do trabalho docente</li><li>○ Consolidação de um ambiente de escola propício ao trabalho colaborativo e à interação com a comunidade envolvente</li></ul>

A elaboração de um Projeto Educativo de Escola constitui-se como uma peça fulcral na implementação da autonomia da escola, devendo ser

“construído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”

(Decreto-Lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro, preâmbulo)

Assim instituído, este documento, elaborado por toda a comunidade educativa, procura estabelecer a identidade da escola, partindo da análise contextual do meio em que se insere, explicitando as metas ou objetivos que se pretende atingir e as áreas prioritárias de intervenção, assim como os recursos físicos e humanos ao seu dispor.

<sup>48</sup> Neste subcapítulo, será adotada a designação *entrevistado*, ao invés de *participante*, utilizada para os alunos e encarregados de educação, de modo a não causar ambiguidades interpretativas.

#### 4.4.1 – Categoria de análise – Áreas específicas de intervenção do Projeto Educativo de Escola

Nesta categoria de análise –“Áreas específicas de intervenção do Projeto Educativo de Escola”–, pretendemos analisar o modo como, na opinião do Presidente do Conselho Pedagógico / Coordenador do Projeto Educativo de Escola, a Escola define e operacionaliza o seu Projeto Educativo em redor das quatro áreas específicas de intervenção entendidas como essenciais: “Melhoria das aprendizagens”, “Promoção de atitudes e valores”, “Dignificação do trabalho docente” e “Consolidação de um ambiente propício ao trabalho colaborativo e à interação com a comunidade envolvente”.

##### a) Subcategoria de análise – Melhoria das aprendizagens

###### Perguntas-tipo realizadas:

*A Escola definiu áreas específicas de intervenção no âmbito do seu Projeto Educativo de Escola. Em que consiste a área designada por “Melhoria das aprendizagens” e como é feita a sua operacionalização?*

###### Síntese:

Na área específica de intervenção inscrita no Projeto Educativo de Escola designada por “Melhoria das aprendizagens”, o entrevistado salienta a importância da aliança entre o saber cognitivo e o saber operativo.

Destaca ainda as seguintes medidas implementadas na Escola para atingir os objetivos propostos nesta área específica:

- constituição de turmas por patamares de competência;
- possibilidade de mudança de turma ao longo do ano letivo;
- definição de critérios uniformes de avaliação;
- incremento de medidas de apoio educativo;
- valorização do mérito escolar.

### Análise:

Em relação à área específica de intervenção designada por “melhoria das aprendizagens”, o Presidente do Conselho Pedagógico / Coordenador do Projeto Educativo de Escola destaca que esta sempre se constituiu como uma preocupação cimeira na Escola, o que sentiu desde que nela ingressou, ainda como aluno, em 1969 (ano de inauguração das atuais instalações), no então 6.º ano do liceu. Tal como nessa altura e desde que regressou, já como docente, entende que a Escola se interessa por

*(...) ministrar conhecimentos e proporcionar práticas que vão de encontro às suas [dos alunos] expectativas e necessidades, tirando partido do saber e do saber-fazer que trazem consigo, implicando-os, o mais possível no seu processo de aprendizagem.*

Neste ponto, o entrevistado enfatiza dois aspetos que considera fundamentais. Por um lado, a conjugação entre a teoria e a prática, entre o aprender a conhecer e o aprender a fazer, segundo a terminologia usada no Relatório *Educação: Um tesouro a descobrir* (UNESCO, 1996), correspondem à base da atuação educativa escolar. Por outro lado, é destacada a importância dos conhecimentos, vivências e experiências que os alunos adquirem e desenvolvem informalmente para a atividade escolar, tornando esta mais vivida e participada pelo aluno devido à sua “implicação” no processo, pois é reconhecida a sua visão do mundo e o seu saber como válidos no que se desenrola em meio escolar. Estes dois aspetos possibilitam, assim,

*O aproveitar-se bem o tempo de aula [o que] é indispensável para a construção de um percurso escolar de sucesso.*

Para a concretização dos objetivos pretendidos nesta área específica de intervenção, o entrevistado salienta a adoção de diversas estratégias que, complementando-se, têm permitido o combate ao insucesso e abandono escolares.

A primeira estratégia mencionada passa pela seleção de um método de constituição de turmas baseado em patamares de competência. Segundo o entrevistado, mantendo-se a recusa de construir turmas de nível (um, dois, três, quatro e cinco) ou só com alunos sujeitos a retenção, os patamares de competência possibilitam

*a diferenciação pedagógica, na busca constante das respostas mais adaptadas às competências e necessidades dos nossos alunos.*

A opção tomada, no dizer do entrevistado, há já alguns anos, de proceder à constituição de turmas por patamares de competência promove a reflexão e análise dos conselhos de turma, de modo a emitirem as suas recomendações, e tem produzido melhores resultados. As práticas anteriores, não refletindo qualquer preocupação com o processo de constituição de turmas conduziam,

*(...) na maioria das vezes, (...) o docente a ter de, na maior parte do tempo, trabalhar para o nível médio da turma (...) relegando para situações pontuais a atenção mais cuidada aos mais carenciados ou melhor dotados (...).*

O entrevistado salienta que as dificuldades sentidas na lecionação de grupos completamente heterogéneos, como sucedia anteriormente, crescem exponencialmente quando se verifica a ocorrência de outros fatores, como a dimensão atual das turmas, que admite ultrapassarem por vezes o número estabelecido legalmente; a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais; a dimensão dos programas das várias disciplinas quando comparada com o número de aulas para a sua lecionação; e os problemas disciplinares e atitudinais. O entrevistado conclui afirmando que a conjugação de todos estes fatores

*(...) tornam o dar aulas, nestas condições, um martírio diário.*

Uma segunda estratégia implementada com vista à promoção da melhoria das aprendizagens passa pela

*possibilidade de mudança de turma, em qualquer altura do ano, sempre que tal seja considerado melhor para o aluno e para a turma em que está integrado.*

A terceira medida apontada pelo entrevistado prende-se com a existência de um documento regulador da avaliação a realizar a nível escolar, designado por Critérios Uniformes de Avaliação. Este documento, contendo os critérios gerais a adotar em todas as disciplinas e programas formativos e os específicos para cada departamento curricular, estabelece igualmente a aplicação de uma

*(...) fórmula para o cálculo da mesma [da avaliação], com o Conselho Pedagógico a definir fatores de ponderação para cada dia/período escolar, a*

*fim de se respeitar o caráter contínuo da avaliação e a diferente dimensão dos períodos letivos.*

Esta tentativa de uniformizar práticas e tornar claro e mais transparente o processo de avaliação é aplicado nos dois níveis de ensino ministrados na Escola, embora seja apenas indicativo para o 3.º ciclo do ensino básico e de cumprimento obrigatório no ensino secundário. A utilização destes instrumentos nos dois níveis de ensino não descarta, como é ressaltado pelo entrevistado,

*(...) uma flexibilidade que permite e incentiva à alteração, em sede de conselho de turma de avaliação, das propostas dos docentes, em benefício dos interesses do aluno (...) [e] diminuíram drasticamente as reclamações que levavam à realização de conselhos de turma de avaliação extraordinários*

O entrevistado, num quarto ponto, realça o trabalho desenvolvido pela Escola no incremento e implementação de

*(...) diversas medidas de apoio educativo e a panóplia de atividades de apoio em funcionamento na Escola, que passam pela existência de projetos, programas, clubes, medidas de mediação escolar, prevenção de conflitos e de orientação escolar e profissional, entre outras.*

Por último, o entrevistado valoriza o efeito positivo causado na comunidade educativa discente

*(...) pelo reconhecimento e valorização do mérito escolar (...), através da divulgação em quadros de mérito e de excelência e da atribuição de prémios e de certificados.*

b) Subcategoria de análise – Promoção de atitudes e valores

Perguntas-tipo realizadas:

*Em que consiste a área designada por “Promoção de atitudes e valores” e como é feita a sua operacionalização?*

### Síntese:

Na área específica de intervenção inscrita no Projeto Educativo de Escola designada por “Promoção de atitudes e valores”, o entrevistado salienta a importância da criação de um clima de escola positivo, sendo necessário, assim, incrementar o desenvolvimento de atitudes e valores nos alunos.

Destaca ainda as seguintes medidas implementadas na Escola para atingir os objetivos propostos nesta área específica:

- aperfeiçoar os processos de comunicação com pais e encarregados de educação;
- valorização das atitudes e valores na avaliação escolar;
- estabelecimento de um regulamento interno eficaz e conhecido da comunidade;
- criação do Gabinete de Intervenção Disciplinar;
- primazia das medidas sancionatórias de integração educativa sobre as suspensórias;
- reconhecimento do mérito em atitudes e valores.

### Análise:

No respeitante à área específica de intervenção relacionada com a “promoção de atitudes e valores”, o entrevistado realça a importância fulcral deste fator na

*(...) busca permanente da criação e melhoria de um clima de escola positivo [onde] todos são chamados a dar o seu contributo, pois só assim se incrementa a disciplina, se criam bons hábitos de estudo, trabalho e de convivência amigável, propiciadora da entreeajuda.*

O clima de escola “positivo”, como declara o entrevistado, pressupõe então a existência de um ambiente disciplinado e ordeiro, com o estabelecimento e cumprimento de regras (direitos e deveres), e aprazível ao trabalho e ao estudo, sendo a sua criação gradual e progressiva da responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Para a realização deste objetivo, o entrevistado refere alguns aspetos que foram sendo introduzidos ao longo dos anos, que, conjuntamente com práticas há já muito

implementadas, têm permitido promover o desenvolvimento de atitudes e valores compatíveis com o clima de escola almejado.

Assim, o entrevistado refere, num primeiro momento, que se tem

*(...) procurado aperfeiçoar os processos de comunicação entre todos os intervenientes com o recurso não só aos mais tradicionais e antigos como aos mais modernos, potenciados pelas tecnologias de informação e comunicação.*

Esta comunicação visa o estabelecimento de uma relação de maior proximidade entre a Escola e a comunidade educativa, especialmente as famílias, tornando mais fácil e constante o contacto e o conhecimento das atividades que se desenrolam quotidianamente na Escola pela utilização dos meios digitais, como a presença nas redes sociais e o contacto com os encarregados de educação via correio eletrónico, mas não menosprezando a divulgação por outros meios e processos.

Considerando que

*O envolvimento dos pais e encarregados de educação e da comunidade educativa é fundamental (...)*

e que

*o papel do diretor de turma é crucial na ligação entre todos os intervenientes e na operacionalização de todo o processo (...),*

o entrevistado afirma que continua a ser justa a asserção que

*(...) os pais e encarregados de educação só comparecem na Escola, em maior número, quando surge uma situação ou um problema que se antevêja ir a afetar significativamente o que constitui o normal desenvolvimento do percurso escolar dos seus educandos, nomeadamente se for matéria respeitantes a alterações nos programas ou a avaliações ou exames.*

Neste particular, tem verificado que os pais e encarregados de educação dos

*(...) alunos com aproveitamento médio e sobretudo os que não só têm pior ou mesmo mau aproveitamento, como cumulativamente ou não, se destacam pela negativa, dado o mau comportamento, comparecem muito menos vezes, nem sempre vindo à entrega das notas, nem quando são expressamente convocados*

*para o fazerem, pelo telefone, que raramente atendem, ou por escrito, que ignoram.*

Esta situação é ainda reforçada pela constatação que a alteração da idade de frequência escolar obrigatória para os 18 anos veio introduzir uma dificuldade acrescida no relacionamento entre a Escola e os encarregados de educação, pois alguns dos que contestam a aplicação da medida

*(...) dão total cobertura ao comportamento dos filhos, (...) fomentando e apoiando a sua decisão de não vir para a escola, aumentando, assim, o absentismo e a fuga ao cumprimento da escolaridade obrigatória de 18 anos, [consequentemente] multiplicam-se os avisos, os telefonemas, as cartas registadas com avisos de receção e os contactos com a Comissão de Protecção de Menores, de entre outras diligências que, nalguns casos, se arrastam até os ditos menores se emanciparem.*

Em segundo lugar, o entrevistado salienta que tem ocorrido um processo gradual de valorização das atitudes e valores, nomeadamente no incremento da sua importância no processo avaliativo. A par desta valorização genérica das atitudes e valores, é expressa a possibilidade de ser inclusivamente particularizado o aspeto que necessita ser desenvolvido pelo aluno,

*por exemplo, se o problema se situa na pontualidade, na assiduidade e no relacionamento com os outros, então é aí que a tónica é excecionalmente colocada, durante o período de tempo determinado pelo conselho de turma.*

Seguidamente, o entrevistado refere a complementaridade que se estabelece entre o Regulamento Interno, o Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID) e a ação sancionatória da responsabilidade dos órgãos de gestão escolar na resolução de incidentes críticos de indisciplina ou violência.

Assim, partindo da observância do estipulado no

*(...) Regulamento Interno, elaborado e melhorado, ano após ano, com a colaboração de todos os que nele devem ter parte ativa, divulgado turma a turma no início de cada ano letivo (...),*

os incidentes críticos são analisados no GID, que

*(...) diariamente se bate por modificar comportamentos, reforçando o que existe de melhor no ser humano, negociando alternativas e, nos casos em que tal não produz efeito, elaborando as propostas de atuação previstas na lei (...),*

cabendo, finalmente, ao Conselho Executivo a aplicação de medidas sancionatórias, tendo sido prática escolar evitar

*(...) quando aconselhável, que o discente prevaricador seja privado do estar na escola, optando, com a aquiescência do próprio, maior de idade, ou dos pais ou encarregados de educação dos que ainda não o são, pela aplicação de medidas de integração educativa, aprovadas em Conselho Pedagógico.*

A combinação destes elementos tem tornado possível, nas palavras do entrevistado, a redução do número de incidentes críticos registados, seja em contexto de sala de aula, seja nos espaços de convívio ou de circulação da escola.

Por último, nesta área específica de intervenção, o entrevistado menciona que a Escola torna visível, para toda a comunidade educativa, a valorização das atitudes e valores ao atribuir, anualmente,

*(...) um prémio que visa honrar aquele ou aquela que se destacou durante o ano letivo, na escola ou fora dela, pelo seu comportamento ou atitudes exemplares e pela preocupação com os outros, ao nível da solidariedade, da amizade e da entreaajuda (...)*

c) Subcategoria de análise – Dignificação do trabalho docente

Perguntas-tipo realizadas:

***Em que consiste a área designada por “Dignificação do trabalho docente” e como é feita a sua operacionalização?***

### Síntese:

Na área específica de intervenção inscrita no Projeto Educativo de Escola designada por “Dignificação do trabalho docente”, o entrevistado salienta a importância do estabelecimento de um bom espírito de relacionamento e colaboração entre os docentes, que possibilite a reflexão crítica e a troca de experiências e conhecimentos.

### Análise:

Quanto à área específica de intervenção denominada por “dignificação do trabalho docente”, o entrevistado assume a necessidade de a Escola possibilitar, ao seu quadro docente, os meios indispensáveis ao seu exercício profissional, não fazendo corresponder a estes apenas os recursos físicos ou tecnológicos disponibilizados, mas indo mais além na sua interpretação. Assim, enfatiza a essencialidade do

*(...) bom relacionamento e a colaboração entre os professores, potenciando-se a troca entre o conhecimento e a experiência dos que lecionam há mais tempo com os que estão no início ou a meio do processo (...),*

como sustentáculo de melhores práticas pedagógicas e, conseqüentemente, de uma realização pessoal e profissional mais efetiva. O objetivo de promover partilha de práticas e experiências é alcançável, segundo o entrevistado, através da implementação de medidas de caráter administrativo que possibilite o trabalho colaborativo entre docentes, nomeadamente,

*(...) tentar-se que, por exemplo, [os diretores de turma e coordenadores de ciclo, ano ou disciplina] não tenham componente letiva às sextas-feiras a partir das dezasseis [horas] e trinta [minutos], de forma a poderem participar em projetos de inovação pedagógica, conferências, palestras ou atividades de formação, entre outras, (...)*

ou

*(...) a garantia da existência de segmentos coincidentes na componente letiva dos docentes que desenvolvam projetos comuns (...).*

- d) Subcategoria de análise – Consolidação de um ambiente de escola propício ao trabalho colaborativo e à interação com a comunidade envolvente

Perguntas-tipo realizadas:

*Em que consiste a área designada por “Consolidação de um ambiente de escola propício ao trabalho colaborativo e à interação com a comunidade envolvente” e como é feita a sua operacionalização?*

Síntese:

Na área específica de intervenção inscrita no Projeto Educativo de Escola designada por “Consolidação de um ambiente propício ao trabalho colaborativo e à interação com a comunidade envolvente”, o entrevistado salienta os seguintes aspetos como reveladores do relacionamento que a Escola tem vindo a conseguir estabelecer com a comunidade onde se encontra implantada:

- importância do Programa Formativo de Inserção de Jovens – PROFIJ, particularmente as formações práticas em contexto de trabalho;
- apoio de entidades públicas e privadas na atribuição dos prémios de mérito escolar e de atitudes e valores;
- participação frequente e profícua dos representantes da comunidade na Assembleia de Escola.

Análise:

Finalmente, no respeitante à área específica de intervenção designada por “consolidação de um ambiente de escola propício ao trabalho colaborativo e à interação com a comunidade envolvente” o entrevistado entendeu salientar a importância que os cursos do Programa Formativo de Inserção de Jovens – PROFIJ assumem na Escola no tocante à relação de proximidade que tem vindo a ser estabelecida entre esta e a comunidade envolvente. Assim, esta oferta formativa tem, nas palavras do entrevistado, ajudado

*(...) a estabelecer e consolidar a sua [da Escola] imagem de marca, enquanto entidade formadora abalizada e credível, que se distingue de outras existentes no mercado (...).*

Neste caso, assume particular importância as formações práticas em contexto de trabalho, previstas na matriz curricular dos referidos cursos, em entidades públicas e privadas, cuja realização estreita os laços entre a Escola e a comunidade, sendo o retorno muito positivo, pois,

*(...) não perdem a oportunidade para dizerem que ficaram muito satisfeitos com as prestações profissionais, comportamentos e atitudes dos nossos formandos e que as firmas que representam estarão sempre disponíveis para colaborar com a nossa Escola nos anos seguintes (...),*

verificando-se, igualmente,

*(...) muitos telefonemas recebemos, principalmente em épocas de maior procura de colaboradores com especialidades por nós lecionadas, inquirindo-nos se ainda temos alguns disponíveis, a forma de os contactarem, destacando sempre que preferem aqueles cuja preparação profissional esteve a nosso cargo.*

O entrevistado acrescenta que esse bom relacionamento e contacto próximo da comunidade envolvente em relação à Escola se materializa igualmente no apoio que esta recebe de diversas instituições, públicas e privadas, na atribuição dos prémios de mérito escolar e de atitudes e valores.

No que respeita à participação dos representantes da comunidade nos órgãos escolares, designadamente na Assembleia de Escola, o entrevistado, que nela tem também assento, embora sem direito de voto, por inerência do seu cargo no Conselho Pedagógico, refere que a sua experiência dita que

*(...) comparecem às reuniões e nelas participam ativamente, [e] proporcionam-nos um contributo muito válido, tanto na informação e ideias que veiculam, como nas perguntas e críticas construtivas que nos fazem (...)*

considerando, assim, que essa participação

*(...) é bem empregue, aportando ganhos para todos e cada um dos intervenientes no processo e para a Escola, como objetivo final.*

## Capítulo V

– Conclusões –

O presente capítulo encontra-se dividido em duas partes.

Num primeiro momento, expõem-se as conclusões geradas pela análise das diferentes entrevistas realizadas, complementarmente à investigação teórico-conceitual que lhes serviu de suporte referencial.

Posteriormente, reflete-se sobre as limitações que o presente trabalho de investigação apresenta e as vias investigatórias alternativas ou complementares que poderiam ter sido perseguidas, sugerindo-se, igualmente, temas emergidos aquando da análise passíveis de se tornarem questões de investigação para estudos futuros.

### 5.1. – Conclusões<sup>49</sup>

Com o presente trabalho de investigação, intentou-se colocar o foco da atenção sobre dois intervenientes no processo educativo, os alunos e os encarregados de educação, habitualmente colocados à margem quando se trata da auscultação das suas opiniões. De facto, enquanto no discurso oficial se fazem encómios a estes intervenientes, os alunos como a razão de ser das escolas, os encarregados de educação pela imprescindibilidade da sua presença e ação sobre os seus educandos; na prática, continua-se a focalizar a atenção nas reformas educativas, nos órgãos de gestão e nos docentes, normalmente votando a um ostracismo opiniático os alunos e os encarregados de educação, o que não valoriza o sistema educativo, em geral, e as escolas, em particular.

Assim, pretendeu-se apurar as perceções que os alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade e seus encarregados de educação mantinham sobre a escola e o ensino em geral, o percurso escolar dos alunos e a sua postura perante a escola e as expetativas mantidas acerca do futuro escolar e as escolhas que se avizinhavam.

---

<sup>49</sup> A leitura destas conclusões deve incluir a análise do subcapítulo 4.3 – *Cruzamento dos dados das entrevistas a alunos e encarregados de educação*, onde se abordam igualmente alguns dos temas aqui presentes.

Complementarmente, realizou-se também uma entrevista ao Presidente do Conselho Pedagógico, pretendendo aferir acerca das preocupações principais que a estrutura diretiva escolar entendia serem as fulcrais para o desejado sucesso educativo.

Como primeiro aspeto a salientar ressalta o facto de ocorrerem por diversas vezes uma assaz similitude de pontos de vista entre alunos e encarregados de educação em muitas matérias abordadas, divergindo, por vezes, apenas no grau de preocupação ou de importância atribuída. Parece, assim sendo, que o propalado afastamento geracional entre pais e filhos, que poderá ser manifesto em relação a outras áreas, no respeitante à postura perante a escola, não será tão evidente, estando os encarregados de educação conscientes da atitude dos seus educandos face à escola e das suas expectativas e objetivos para o restante percurso escolar.

Retomando as questões de investigação apresentadas, os participantes defendem uma maior proximidade entre o trabalho desenvolvido na escola e o mercado de trabalho, sugerindo que a abordagem dos conteúdos lecionados não é facilmente transponível aquando da inserção na vida ativa. Daqui decorre uma defesa da implementação de percursos educativos / formativos diferenciados que se ajustem mais adequadamente às características e objetivos de vida dos alunos. Neste ponto, pode assistir-se igualmente a uma convergência com a atuação escolar, dada a relevância que os cursos de dupla certificação notoriamente assumem por toda a região autónoma, em geral, e na escola em estudo, em particular. Esta ligação que os participantes denotam entre os termos “escola” e “trabalho”, sendo aquela vista prioritariamente como etapa preparatória para o ingresso no mercado de trabalho, parece ainda negligenciar o facto de os alunos participantes estarem a finalizar o 3.º ciclo do ensino básico, longe ainda da conclusão da escolaridade obrigatória. Se, com a legislação anterior, que estipulava nove anos de frequência escolar, ao 9.º ano de escolaridade podia corresponder o início da vida ativa, deverá também ser tarefa da escola apontar a outros caminhos para o ensino básico, que retirem esta carga simbólica de que ainda padece este ciclo, perseguindo outros objetivos, como os aqui apontados, relacionados com o desenvolvimento de competências que capacitem os alunos com as ferramentas necessárias para os desafios que encontrarão ao longo da sua vida.

Esta mudança que urge instituir no ensino básico, e necessariamente no 3.º ciclo, é também reclamada pelos próprios alunos, quer disso tenham consciência ou não. De facto, os

alunos caracterizam as tipologias de atividades implementadas nas suas aulas, na generalidade, como pouco variadas, predominando, quando não em exclusividade, as aulas expositivas, dirigidas pelo professor. Esta reduzida atratividade e diversidade metodológica causa frustração nos alunos, perceptível quando eles próprios apontam a falta de atenção e de estudo fora da sala de aula como duas das suas características impeditivas de maior sucesso escolar. Os encarregados de educação vinculam igualmente a convicção que muitos dos alunos revelam indiferença quanto às classificações obtidas, desde que sejam positivas, atitude esta sintomática de uma falta de vinculação e comprometimento com o trabalho que desenvolvem na escola. Neste particular, não há uma visão coincidente por parte dos órgãos escolares, que entendem ser essa preocupação em conjugar os conteúdos curriculares com os interesses dos alunos o fio condutor das práticas educativas da escola.

Destas questões sobressaem igualmente aspetos que deveriam merecer a atenção do sistema educativo. Pelo lado das escolas, e particularmente dos docentes, a diversidade metodológica é essencial para atender às necessidades dos alunos atuais, sujeitos diariamente a uma bateria de estímulos tal que não se compadece com uma atitude passiva imposta numa metodologia expositiva em contexto de sala de aula, mesmo que sejam utilizados recursos audiovisuais, como tornam patentes afirmações de vários participantes. Assim, a adequação das metodologias adotadas aos objetivos das diferentes unidades curriculares será certamente o melhor caminho ao dispor dos docentes, enveredando pelo recurso às tarefas individuais e ao trabalho de grupo. Estas metodologias visam não apenas a aquisição de conhecimentos, mas simultaneamente o desenvolvimento de competências, como a autonomia, o espírito crítico, a criatividade, o respeito pelo outro, a solidariedade, o empreendedorismo, e capacidades operativas. De facto, como podemos querer que os jovens sejam interventivos e inovadores no futuro, quando só os ensinamos a ser passivos na escola? A diversidade de metodologias de trabalho em sala de aula estava também no cerne da implementação dos blocos letivos de 90 minutos, imprescindíveis para a realização de atividades mais exigentes em termos de tempo. Pelo lado dos órgãos tutelares educativos, não se pode dar com uma mão enquanto se tira com a outra, ou seja, esta implementação dos blocos letivos de 90 minutos tem sido, em muitos casos, inviabilizada pelo número excessivo de alunos por turma, que dificulta, quando não impossibilita, a aplicação de diferentes estratégias em sala de aula, deixando como único recurso a adoção de métodos expositivos, com as decorrentes consequências ligadas à indisciplina.

Ainda no que se refere a percepções evidenciadas pelos participantes ressalta a importância dada à continuidade pedagógica dos docentes ao longo do ciclo de ensino. Consideram os encarregados de educação que essa medida possibilita um maior conhecimento do docente em relação à turma, nas suas dinâmicas grupais, e em relação a cada aluno, nas suas características individuais cognitivas e afetivas. São também encontradas vantagens ao nível do desenvolvimento da autoconfiança dos alunos perante um trabalho mais prolongado com o mesmo docente, porventura, por não se tornar necessário um período de adaptação inicial a um outro professor, sentindo-se mais seguros em relação ao que é esperado de si pelo mútuo reconhecimento.

No tocante às atividades extracurriculares, há um consenso entre os alunos participantes acerca dos benefícios recolhidos pela sua participação nessas atividades, assumindo particular preponderância do número de alunos que frequentam as desportivas. Os benefícios apontados inserem-se maioritariamente no desenvolvimento de competências sociais, como o respeito pelos outros, o trabalho de equipa ou a autonomia. Dá-se, contudo, uma grande resistência, e mesmo recusa em muitos casos, na frequência de atividades deste cariz num ambiente tutelado pela escola, apesar da convicção escolar expressa de existir uma grande diversidade de projetos, programas e clubes disponíveis aos alunos. Sendo certo que a escola não constitui, nem deve presumir ser, o único local adequado à formação dos jovens, estando, portanto, estas formas de educação não formal também a cargo de entidades de formação complementares, como associações sociais, desportivas ou culturais, não será menos correto afirmar que a existência de atividades extracurriculares no âmbito da oferta complementar escolar, sob a forma, por exemplo, de clubes escolares, pode desempenhar um papel significativo na melhoria do clima escolar e reforçar os laços entre os vários intervenientes que moldam a cultura de escola.

O sucesso escolar desejado por todos os intervenientes, manifesto igualmente na vontade da diminuição de índices de indisciplina, absentismo e abandono escolares que ainda pululam nas escolas, será tão maior quanto se verificar o envolvimento e comprometimento dos alunos com a sua escola, tornando-a parte afetiva da sua vida pessoal, não apenas efetiva. Isto poderá ser alcançado com a constituição de uma cultura escolar mais integradora das diferenças, que valorize a participação dos alunos, pais e restante comunidade educativa, mormente através da existência de atividades

extracurriculares em contexto escolar, nomeadamente os clubes escolares. Estes pressupõem o envolvimento dos jovens num projeto comum, construído e delineado com a sua participação, servindo ainda como meio privilegiado de intervenção ativa na sociedade e de desenvolvimento de competências. São ainda instrumentos de reforço do papel da escola como um espaço aberto à comunidade, pelas possibilidades de integração não só de professores e alunos (aqui assumindo papéis diferentes dos habituais), mas também de outros membros da comunidade envolvente, com outras experiências e vivências. Este tema conduz, inevitavelmente, à introdução de questões relacionadas com a carga horária semanal dos alunos e sua distribuição diária, assim como dos docentes, que apenas poderão ser atendidas e consideradas pelos órgãos tutelares centrais.

Em relação às expectativas sobre o futuro escolar, continua a ser expressiva a convergência de pontos de vista dos participantes, quer sejam alunos ou encarregados de educação.

Quanto à escolha formativa a realizar no final do ensino básico, a decisão entre a frequência dos cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais repousa nas mãos dos alunos, estando o envolvimento parental condicionado apenas ao aconselhamento, o que agrada aos alunos, mas inquieta, apesar da compreensão manifestada, os encarregados de educação. Esta situação decorre também de um grande desconhecimento das duas partes em relação ao ensino secundário, mais concretamente com as diversas opções formativas. Se a escola programa medidas de informação e sensibilização para os alunos, no tocante aos encarregados de educação, ou por nunca terem frequentado estes níveis de ensino ou por terem ocorrido mudanças significativas desde então, urge dotá-los dos conhecimentos necessários quanto a esta questão, para que possam exercer mais efetiva e conscientemente o seu papel de apoio aos seus educandos, com vista à desejável redução dos níveis de ansiedade que são percecionáveis em muitos destes jovens.

A preferência significativa dos alunos e seus encarregados de educação pela frequência de cursos científico-humanísticos do ensino secundário tem, deste modo, de ser relativizada, dado o desconhecimento assumido quanto a outros percursos formativos, corporizados na região pelos cursos profissionais. Estes são apenas mencionados como opção prioritária por alunos com familiares que os frequentaram, extraindo daí uma imagem positiva, pois valorizam a dupla certificação, académica e profissional, que eles conferem, apesar da consciência, que todos manifestam, de um menor reconhecimento social desta via. A

importância destes percursos formativos para a Escola torna-se manifesta nas várias alusões positivas que lhes são dirigidas pelo entrevistado, sendo estes cursos reflexo não apenas de sucesso educativo, mas também de integração social e profissional dos alunos e de envolvimento da escola na comunidade e vice-versa.

Relativamente à próxima fase do percurso educativo dos alunos, os participantes destacaram a autonomia e o espírito de iniciativa como as competências e capacidades que mais necessitariam de desenvolver para conseguirem sucesso. De facto, como em outros momentos foram apontando, tem-lhes sido solicitada constantemente uma maior capacidade de decidir e de empreender, o que, creem, se tornará ainda mais premente num futuro próximo. Esta consciencialização parte da convicção que, enquanto no ensino básico, a gestão da informação e do conhecimento é da responsabilidade do docente, que paulatinamente a vai outorgando aos discentes, o ensino secundário lhes exigirá uma maior apropriação dessas tarefas, o que encaram com um misto de inquietação e de desejo.

No que respeita a outras competências, destaca-se a reduzida importância atribuída à escola no desenvolvimento de capacidades relacionadas com as novas tecnologias. Para além da óbvia preocupação que esta questão encerra quanto ao desperdício dos recursos humanos e materiais disponíveis nas escolas, que poderiam e deveriam ser utilizados de modo mais efetivo, torna-se necessário refletir na urgência da promoção nas populações estudantis do uso consciente das novas tecnologias, alertando para as implicações negativas de uma utilização irresponsável e valorizando as suas aplicações positivas.

Por último, relativamente à alteração da escolaridade obrigatória para os 18 anos de idade, os participantes reconhecem a sua importância e exprimem a sua concordância, explicando com as exigências do mercado de trabalho por profissionais cada vez mais habilitados e com mais competências. Este ponto de vista não esconde os receios sentidos que esta medida não tem em consideração as expectativas de muitos alunos que pretendiam ingressar no mercado de trabalho mais cedo e que engrossam, deste modo, os índices de absentismo e abandono escolares, contando para tal, como é referido expressamente, com o aval dos seus pais, além da possibilidade enunciada de incremento da indisciplina dentro das salas de aula e espaços escolares.

## 5.2. – Limitações do estudo e propostas para estudos futuros

O trabalho de investigação que aqui se conclui, ostentando um carácter interpretativo e descritivo, não pretende que as conclusões dele retiradas sejam generalizáveis a toda a realidade escolar. Abre, porém, possibilidades de relação entre a realidade descrita e as múltiplas vivências experienciadas noutros locais.

Este aspeto não invalida que o estudo pudesse ter sido complementado com a análise da atuação concreta da escola em relação aos parâmetros apontados, além da entrevista realizada ao Presidente do Conselho Pedagógico, que permitiu lançar luz sobre algumas estratégias implementadas a nível escolar para corresponder às necessidades dos alunos.

Paralelamente, teria sido interessante proceder ao acompanhamento posterior dos alunos e encarregados de educação envolvidos no presente estudo no final do ensino secundário, três anos depois das primeiras entrevistas, de modo a ser possível a realização de um estudo comparativo entre os dados recolhidos nos dois períodos.

Quanto a questões emanadas pelas conclusões do presente trabalho passíveis de constituírem motivo para a realização de estudos futuros, tornou-se-nos claro que dois temas surgiram com méritos para despertar a atenção dos investigadores educacionais. O primeiro corresponde à análise dos métodos utilizados pelos estabelecimentos escolares para a constituição de turmas. No segundo caso, referimo-nos à análise dos reais benefícios que a continuidade pedagógica dos docentes ao longo do ciclo de ensino pode trazer para os resultados escolares dos alunos.

## Referências bibliográficas

- ABRANTES, P., FIGUEIREDO, C. C. & VEIGA SIMÃO, A. M. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico – Novas áreas disciplinares*. (Coleção Reorganização Curricular do Ensino Básico n.º 2). Lisboa: DEB.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- AIRES, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- ANANIADOU, K. & CLARO, M. (2009). *21<sup>st</sup> century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. (OECD Education Working Papers n.º 41). Paris: OECD Publishing.
- BELL, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: Guía para investigadores en educación y ciencias sociales* (1.ª ed.). (Biblioteca de Educación). Barcelona: Gedisa Editorial.
- BENTO, A. (2012, abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, n.º 64, ano VII (pp.40-43).
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- BREUER, F., MRUCK, K. & ROTH, W. (2002, setembro). Subjectivity and reflexivity: An introduction. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 3, n.º 3, art. 9. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/822/1784> [19 de abril de 2015]
- CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- COMISSÃO EUROPEIA (2001, 21 de novembro). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. (Comunicação da Comissão). Bruxelas. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/PT/1-2001-678-PT-F1-1.Pdf> [12 de dezembro de 2016]
- COMISSÃO EUROPEIA (2002). *Educação e formação na Europa: Sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. [http://adcmoura.pt/start/Educacao\\_Formacao\\_Europa.pdf](http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf) [12 de dezembro de 2016]
- COMISSÃO EUROPEIA (2007, 11 de julho). *Escolas para o século XXI*. (Documento de trabalho dos serviços da Comissão). Bruxelas. [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/847/2/20101\\_ulsd\\_dep.17852\\_tm\\_anexo1a.pdf.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/847/2/20101_ulsd_dep.17852_tm_anexo1a.pdf.pdf) [16 de dezembro de 2016]
- COMISSÃO EUROPEIA (2008, 3 de julho). *Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar*. (Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões). Bruxelas. [https://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc\\_library=CIE01&doc\\_number=000041495&line\\_number=0001&func\\_code=WEB-FULL&service\\_type=MEDIA](https://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000041495&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA) [16 de dezembro de 2016]
- COMISSÃO EUROPEIA (2012, 20 de novembro). *Repensar a educação – Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. (Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões). Estrasburgo. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=PT> [16 de dezembro de 2016]
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. (Relatório do estudo). Lisboa. <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/793-saberes-basicos-de-todos-os-cidadaos-no-sec-xxi> [20 de dezembro de 2016]

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2015). *Estado da educação 2015*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1153-estado-de-educacao-2015> [12 de janeiro de 2017]
- DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO (2015). *Plano integrado de promoção do sucesso escolar – ProSucesso Açores pela educação*. (Documento enquadrador). Angra do Heroísmo. [http://www.edu.azores.gov.pt/projectos/prosucesso/Documents/ProSucesso\\_doc\\_enquadrador.pdf](http://www.edu.azores.gov.pt/projectos/prosucesso/Documents/ProSucesso_doc_enquadrador.pdf) [15 de janeiro de 2017]
- FERNANDES, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* n.º18 (pp.64-66).
- FERREIRA, J. B. (1999, julho). A construção do ensino básico: primeiro o currículo, agora a escola, o professor fica para depois. *Educação & Comunicação* n.º 2, pp.7-25. [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/273/1/n2\\_art1.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/273/1/n2_art1.pdf) [10 de janeiro de 2017]
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática* (4.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- GORDON, J., HALASZ, G., KRAWCZYK, M., LENEY, T., MICHEL, A., PEPPER, D., PUTKIEWICZ, E. & WISNIEWSKI, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. (CASE Network Reports n.º 87). Varsóvia: CASE – Center for Social and Economic Research.
- INNERARITY, D. (2016, abril). *Nueve valores educativos para sobrevivir en una sociedad del conocimiento*. Comunicação apresentada na Conferência Currículo para o Século XXI: Competências, Conhecimentos e Valores numa Escolaridade de 12 Anos, Lisboa. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Conferencia\\_Ed\\_Sec\\_XXI/educacion\\_soc\\_del\\_conocimiento\\_daniel\\_innerarity.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Conferencia_Ed_Sec_XXI/educacion_soc_del_conocimiento_daniel_innerarity.pdf) [6 de dezembro de 2016]
- LICHTMAN, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3.ª ed.). Los Angeles: SAGE Publications.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: DEB. [http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0303&id\\_versao=8030](http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0303&id_versao=8030) [17 de dezembro de 2016]
- OCDE (2001). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo) – Background paper*. <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529556.pdf> [6 de dezembro de 2016]
- OCDE (2003). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo) – Summary of the final report “Key competencies for a successful life and a well-functioning society”*. [http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/desecco\\_finalreport\\_summary.pdf](http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/desecco_finalreport_summary.pdf) [16 de dezembro de 2016]
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competences – Executive summary*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [6 de dezembro de 2016]
- PARLAMENTO EUROPEU & CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2006, 18 de dezembro). *Recomendação sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Jornal Oficial da União Europeia L394. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230pt00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/l_394/l_39420061230pt00100018.pdf) [12 de dezembro de 2016]
- PATTON, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- PERRENOUD, P. (1999, novembro). Construir competências é virar as costas aos saberes?. *Pátio – Revista Pedagógica* n.º 11, pp. 15-19. [http://coinfr.asa.pt/\\_upload/competencias\\_02\\_ppcafz48.pdf](http://coinfr.asa.pt/_upload/competencias_02_ppcafz48.pdf) [15 de dezembro de 2016]
- QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). (Serie Ciencias Sociales, vol.15). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO (s.d.). *Estatísticas da educação 2014/2015 – Região Autónoma dos Açores*. [http://www.edu.azores.gov.pt/escolas/estatistica/Documents/Publicacao%202014\\_2015.pdf](http://www.edu.azores.gov.pt/escolas/estatistica/Documents/Publicacao%202014_2015.pdf) [12 de janeiro de 2017]
- SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (2011). *Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores*. <http://www.edu.azores.gov.pt/projectos/currregionaledubasica/Documents/Referencial%20CREB%20RAA.pdf> [18 de dezembro de 2016]
- SEIDMAN, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4.<sup>a</sup> ed.). Nova Iorque: Teachers College Press.
- STAKE, R. E. (2007). *Investigación com estúdios de casos* (4.<sup>a</sup> ed.). (Colección Pedagogía). Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- VALA, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Eds.). *Metodologia das ciências sociais* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Afrontamento.
- VAN ZANTEN, A. (2004, janeiro/junho). Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. *Perspectiva* vol. 22, n.º 1 (pp.25-45).
- YIN, R. K. (2004). *Estudo de caso: Planejamento e método* (2.<sup>a</sup> ed.). (Administração e Negócios). Porto Alegre: Bookman Companhia Editora.

## Referências legislativas

- DECRETO LEGISLATIVO REGIONAL N.º 15/2001/A, de 4 de agosto (2001). Estabelece a organização e gestão curricular dos ensinos básico e secundário na Região Autónoma dos Açores. <http://www.azores.gov.pt/JO/Serie+I/2001/S%C3%A9rie+I+N%C2%BA+33+de+16+de+Agosto+de+2001/Decreto+Legislativo+Regional+N%C2%BA+15+de+2001.htm> [11 de janeiro de 2017]
- DECRETO LEGISLATIVO REGIONAL N.º 21/2010/A, de 24 de junho (2010). Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular da educação básica para o sistema educativo regional. [http://www.edu.azores.gov.pt/alunos/ensino\\_basico/Documents/DLR%2021-2010-A.pdf](http://www.edu.azores.gov.pt/alunos/ensino_basico/Documents/DLR%2021-2010-A.pdf) [20 de dezembro de 2016]
- DECRETO-LEI N.º 139/2012, de 5 de julho (2012). [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl\\_139\\_2012.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf) [3 de janeiro de 2017]
- DECRETO-LEI N.º 17/2016, de 4 de abril (2016). [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/decreto\\_lei\\_no\\_17\\_2016.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/decreto_lei_no_17_2016.pdf) [4 de janeiro de 2016]
- DECRETO-LEI N.º 286/1989, de 29 de agosto (1989). <http://www.cic.pt/Bloco3/documentos/001-DL%20286-89%20-%20estrutura%20curricular.pdf> [3 de janeiro de 2017]
- DECRETO-LEI N.º 43/1989, de 3 de fevereiro (1989). Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola. [http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/DL\\_43\\_89.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/DL_43_89.pdf) [2 de fevereiro de 2017]
- DECRETO-LEI N.º 6/2001, de 18 de janeiro (2001). [http://www.dgae.mec.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=15446&folderId=35497&name=DLFE-11248.pdf](http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&folderId=35497&name=DLFE-11248.pdf) [4 de janeiro de 2017]
- DESPACHO N.º 17160/2011, de 23 de dezembro (2011). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho\\_17169\\_2011.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_17169_2011.pdf) [18 de dezembro de 2016]
- DESPACHO N.º 5360/2012, de 18 de abril (2012). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho\\_5306\\_2012.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_5306_2012.pdf) [18 de dezembro de 2016]

- DESPACHO NORMATIVO N.º 12/2014, de 5 de maio (2014). Estabelece o regulamento dos Cursos de Formação Vocacional. <http://www.edu.azores.gov.pt/alunos/ofertaformativa/Documents/Despacho%20Normativo%20n%C2%BA12-2014,%2005%20de%20maio.pdf> [13 de janeiro de 2017]
- LEI N.º 39/1980, de 5 de agosto (1980). Estabelece o Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma dos Açores. [http://www.alra.pt/documentos/estatuto\\_pt.pdf](http://www.alra.pt/documentos/estatuto_pt.pdf) [11 de janeiro de 2017]
- LEI N.º 46/1986, de 14 de outubro (1986). Estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei\\_bases\\_do\\_sistema\\_educativo\\_46\\_86.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf) [3 de janeiro de 2017]
- LEI N.º 85/2009, de 27 de agosto (2009). Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei\\_85\\_2009.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_85_2009.pdf) [8 de janeiro de 2017]
- PORTARIA N.º 341/2015, de 9 de outubro (2015). [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/portaria\\_n\\_341\\_2015\\_de\\_9\\_de\\_outubro.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/portaria_n_341_2015_de_9_de_outubro.pdf) [10 de janeiro de 2017]
- PORTARIA N.º 52/2016, de 16 de junho (2016). Estabelece o regulamento dos Cursos de Formação Profissional Integrados no Programa Formativo de Inserção de Jovens – PROFIJ. <http://www.edu.azores.gov.pt/alunos/profij/Documents/PortariaN.52-2016.pdf> [13 de janeiro de 2017]
- RESOLUÇÃO DO GOVERNO N.º 124/2004, de 9 de setembro (2004). Estabelece as competências essenciais do currículo regional do ensino básico. <http://www.azores.gov.pt/JO/Operations/DownloadDiplomaPDF/?pID={F9B01875-1BE0-4E27-B959-CA08F10E8FDA}> [20 de dezembro de 2016]



## Anexos

Blocos	Guião de entrevista semiestruturada a alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade		
i. Momento prévio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar, nas suas linhas gerais, o objeto de estudo, objetivos e procedimentos</li> <li>▪ Pedir ajuda ao aluno, pois a sua colaboração é crucial para o sucesso do trabalho</li> <li>▪ Garantir o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios), preservando o anonimato e utilização exclusiva dos dados no âmbito da presente investigação</li> <li>▪ Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou excertos dos dados</li> </ul>		
	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
I.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analisar as perceções dos alunos sobre a escola em geral, a educação e o ensino</li> <li>○ Caracterizar experiências curriculares e/ou extracurriculares que os alunos consideram mais relevantes no seu percurso</li> <li>○ Relacionar as atividades escolares e o desenvolvimento de competências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Interpretar a opinião dos alunos sobre a escola</li> <li>○ Obter dados sobre percurso escolar do aluno</li> <li>○ Enumerar atividades letivas e/ou extracurriculares</li> <li>○ Descrever atividades desenvolvidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Solicitar ao aluno que se pronuncie sobre a sua perceção da escola</li> <li>1. <i>Estando prestes a concluir o ensino básico, na tua opinião, para que serve a escola?</i></li> <li>2. <i>Que palavras associas à ideia de escola?</i></li> <li>3. <i>Descreve-me o teu percurso escolar.</i></li> <li>4. <i>A tua opinião da escola foi mudando ao longo do teu percurso escolar?</i></li> <li>○ Interrogar o aluno sobre atividades desenvolvidas</li> <li>5. <i>Como descreverias as aulas que tens nesta escola? Que tipo de atividades são desenvolvidas?</i></li> <li>6. <i>As atividades de sala de aula variam muito de disciplina para disciplina?</i></li> <li>7. <i>Consideras que os teus professores se preocupam apenas na transmissão de conhecimentos ou também tentam fazer-vos refletir e chegar a conclusões próprias?</i></li> <li>8. <i>Além das aulas, que atividades extracurriculares / clubes escolares oferece a tua escola?</i></li> <li>9. <i>Participas em atividades organizadas fora do contexto escolar?</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conhecer a opinião sobre as suas características pessoais enquanto alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Descrever a opinião dos alunos sobre si próprios</li> <li>○ Identificar atividades extracurriculares mais desejadas pelos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pedir ao aluno que reflita sobre si próprio</li> <li>10. <i>Como te caracterizarias como aluno?</i></li> <li>11. <i>Que tipo de atividades na sala de aula preferes?</i></li> <li>12. <i>Em que áreas disciplinares te sentes mais à vontade? E em quais tens sentido mais dificuldades?</i></li> <li>13. <i>Que atividades extracurriculares / clubes escolares gostarias que existissem na tua escola?</i></li> <li>14. <i>Que competências achas que desenvolverias nessas atividades extracurriculares / clubes escolares?</i></li> </ul>
II.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analisar as expectativas dos alunos quanto ao seu futuro escolar ou profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Obter dados das expectativas sobre futuro percurso escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conhecer as expectativas do aluno</li> <li>15. <i>Quais são as tuas expectativas em relação a este ano?</i></li> <li>16. <i>Concordas com a alteração ocorrida impondo a escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou preferias começar a trabalhar no final do 9.º ano?</i></li> <li>17. <i>Sendo a escolaridade obrigatória até aos 18 anos, que escolha formativa pensas fazer no final deste ano?</i></li> <li>18. <i>Tens conversado com os teus pais sobre o percurso escolar após o 9.º ano? Qual é a opinião deles? Tentam influenciar-te ou deixam-te decidir? Aconselham-te ou impõem-se?</i></li> <li>19. <i>Que palavras usarias para descrever o teu estado de espírito em relação ao próximo ano?</i></li> <li>○ Pedir ao aluno que reflita sobre si próprio</li> <li>20. <i>Que tipo de aluno achas que terás de ser para ter sucesso nessa escolha? Que competências / características terás de apresentar para ter sucesso?</i></li> <li>21. <i>Achas que a escola te preparou bem até aqui para esses desafios?</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compreender a influência da escola nas escolhas formativas escolares dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Enumerar competências necessárias para o futuro escolar ou profissional dos alunos</li> </ul>	<p><i>22. Das seguintes características / competências, indica qual ou quais consideras mais importante para o teu futuro: autonomia; espírito crítico; solidariedade, criatividade, respeito pelos outros; espírito de iniciativa; conhecimento de línguas estrangeiras; utilização de novas tecnologias.</i></p> <p><i>23. Achas que tens vindo a desenvolvê-las? Achas que a escola tem sido importante para que as consigas desenvolver? Em que medida?</i></p>
--	---	--	---

Blocos	Guião de entrevista semiestruturada a encarregados de educação de alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade		
i. Momento prévio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar, nas suas linhas gerais, o objeto de estudo, objetivos e procedimentos</li> <li>▪ Pedir ajuda ao encarregado de educação, pois a sua colaboração é crucial para o sucesso do trabalho</li> <li>▪ Garantir o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios), preservando o anonimato e utilização exclusiva dos dados no âmbito da presente investigação</li> <li>▪ Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou excertos dos dados</li> </ul>		
ii. Momento prévio	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Solicitar informações sobre agregado familiar do aluno</li> <li>1. <i>Indique:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>composição do agregado familiar;</i></li> <li>• <i>outros educandos (idade, nível de escolaridade)</i></li> </ul> </li> </ul>		
	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
I.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analisar as perceções dos encarregados de educação sobre a escola em geral, a educação e o ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Obter dados sobre o cumprimento de expectativas dos encarregados de educação</li>   <li>○ Interpretar a opinião dos encarregados de educação sobre a escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Solicitar ao encarregado de educação que se pronuncie sobre a sua perceção da escola</li> <li>1. <i>No seu entender, qual é a missão da escola?</i></li> <li>2. <i>Como caracterizaria o percurso escolar do seu educando?</i></li> <li>3. <i>Considera que o ensino ministrado ao seu educando corresponde às suas expectativas? E aos seus desejos?</i></li> <li>4. <i>Acha que a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido na escola tem mudado ao longo dos anos?</i></li> </ul>

<p>II.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analisar as expectativas dos encarregados de educação quanto ao futuro escolar ou profissional do seu educando</li>   <li>○ Entender a visão dos encarregados de educação sobre as competências desenvolvidas pelos seus educandos</li>   <li>○ Compreender a influência da escola nas escolhas formativas escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Obter dados das expectativas sobre futuro percurso escolar</li>   <li>○ Descrever a opinião dos encarregados de educação sobre os seus educandos</li>   <li>○ Relacionar o trabalho realizado pela escola e as competências desenvolvidas pelo aluno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Expetativas sobre futuro percurso escolar do educando</li> </ul> <p>5. <i>Concorda com o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos?</i></p> <p>6. <i>Tem conversado com o seu educando sobre as escolhas que ele terá de realizar no final deste ano letivo? Tenta influenciá-lo ou deixa-o decidir livremente?</i></p> <p>7. <i>Que escolha formativa considera mais adequada para o seu educando?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pedir ao encarregado de educação que reflita sobre o seu educando</li> </ul> <p>8. <i>Que caraterísticas / competências considera que o seu educando possui para essa escolha?</i></p> <p>9. <i>Das seguintes caraterísticas / competências, indique qual ou quais considera mais importante para o futuro do seu educando: autonomia; espírito crítico; solidariedade, criatividade, respeito pelos outros; espírito de iniciativa; conhecimento de línguas estrangeiras; utilização de novas tecnologias.</i></p> <p>10. <i>Acha que a escola o tem ajudado a desenvolvê-las? Em que medida?</i></p> <p>11. <i>Considera que a escola se tem preocupado em desenvolver no seu educando o respeito pelos outros e o espírito de tolerância?</i></p>
------------	--	--	---

Blocos	Guião de entrevista semiestruturada ao Presidente do Conselho Pedagógico / Coordenador do Projeto Educativo de Escola		
i. Momento prévio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar, nas suas linhas gerais, o objeto de estudo, objetivos e procedimentos</li> <li>▪ Pedir ajuda ao participante, pois a sua colaboração é crucial para o sucesso do trabalho</li> <li>▪ Garantir o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios), preservando o anonimato e utilização exclusiva dos dados no âmbito da presente investigação</li> <li>▪ Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou excertos dos dados</li> </ul>		
ii. Momento prévio	<p>○ Solicitar informações sobre vida profissional do participante</p> <p style="text-align: center;"><i>Descreva:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>experiência profissional;</i></li> <li>● <i>cargos que desempenha.</i></li> </ul>		
	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
I.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Caraterizar os projetos educativos escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Descrever áreas de intervenção educativa</li> <li>○ Avaliar participação da comunidade educativa</li> <li>○ Opinar sobre o desenvolvimento de competências pessoais e sociais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Solicitar ao participante que se pronuncie sobre aspetos do Projeto Educativo de Escola</li> <li>1. <i>Fale-me sobre as áreas específicas de intervenção, inscritas no Projeto Educativo de Escola: melhoria das aprendizagens, promoção de atitudes e valores, dignificação do trabalho docente e consolidação de um ambiente de escola propício ao trabalho colaborativo e à interação com a comunidade envolvente.</i></li> <li>2. <i>Como avalia a participação e contribuição da comunidade educativa na definição dos projetos escolares?</i></li> <li>3. <i>Como vê o envolvimento atual dos pais e encarregados de educação na vida escolar?</i></li> <li>4. <i>Como entende que tem sido realizado o desenvolvimento das competências sociais ou interpessoais ao nível das várias áreas curriculares?</i></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificar atividades extracurriculares desenvolvidas na escola</li> </ul>	<p><i>5. Considera útil e possível a criação e dinamização de atividades extracurriculares e de clubes escolares?</i></p> <p><i>6. Quais são os entraves e dificuldades que percebe?</i></p>
II.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analisar oferta formativa escolar</li> <li>○ Conhecer opinião sobre efeitos da escolaridade obrigatória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificar áreas de formação oferecidas na escola</li> <li>○ Distinguir áreas de formação oferecidas na escola</li> <li>○ Opinar sobre a escolaridade obrigatória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Solicitar ao participante que se pronuncie sobre oferta formativa escolar</li> </ul> <p><i>7. Que oferta formativa disponibiliza a escola?</i></p> <p><i>8. Considera a oferta formativa adequada às características e necessidades dos alunos que frequentam a escola?</i></p> <p><i>9. O que distingue essas áreas formativas?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Solicitar ao participante que se pronuncie sobre a escolaridade obrigatória</li> </ul> <p><i>10. Concorda com o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos?</i></p> <p><i>11. Que vantagens e desvantagens encontra nessa alteração?</i></p>

## Anexo IV

Universidade Aberta

Departamento de Educação e Ensino à Distância

Ex.<sup>mo</sup> Presidente do Conselho Executivo  
da Escola Secundária Jerónimo Emiliano  
de Andrade de Angra do Heroísmo

Angra do Heroísmo, 23 de novembro de 2014

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de Projeto de Investigação

Ex.<sup>mo</sup> Senhor,

Venho, por este meio, solicitar a sua autorização para desenvolver um projeto de investigação na escola que dirige para preparação da dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional, a apresentar na Universidade Aberta.

Intitulada *As perceções dos alunos sobre a missão e função da escola: um estudo numa escola do concelho de Angra do Heroísmo*, esta investigação apresenta como objetivos gerais:

- a) conhecer as expetativas dos alunos quanto à missão e função da escola;
- b) compreender a opinião dos alunos sobre o seu anterior percurso escolar;
- c) comparar a visão dos alunos com a dos encarregados de educação;
- d) analisar a adequação das respostas formativas da escola às expetativas dos alunos e encarregados de educação.

Deste modo, para alcançar os referidos objetivos, torna-se essencial a consulta de documentação escolar e a realização de entrevistas a alunos do 9.º ano de escolaridade e seus encarregados de educação, assim como ao Presidente do Conselho Pedagógico e Coordenador do Projeto Educativo de Escola.

Cumpre-me, desde já, assegurar o total anonimato dos dados referentes aos alunos e encarregados de educação que venham a estar envolvidos neste projeto investigacional.

Agradecendo a atenção dispensada, disponibilizo-me para prestar mais informações que considere pertinentes.

Com os melhores cumprimentos,  
Hermano Manuel Monteiro Oliveira

## Anexo V

Universidade Aberta

Departamento de Educação e Ensino à Distância

Angra do Heroísmo, 23 de novembro de 2014

**Assunto:** Pedido para participação e de autorização para participação em Projeto de Investigação

Ex.<sup>mo</sup> Sr. Encarregado de Educação,

Venho, por este meio, solicitar a a sua participação e a do seu educando num projeto de investigação desenvolvido para preparação da dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional, a apresentar na Universidade Aberta.

Esta participação traduz-se na realização de uma entrevista a alunos do 9.º ano de escolaridade e seus encarregados de educação sobre a perceção desenvolvida sobre a escola durante o percurso escolar e as expetativas que revelam sobre o futuro.

Intitulada *As perceções dos alunos sobre a missão e função da escola: um estudo numa escola do concelho de Angra do Heroísmo*, esta investigação apresenta como objetivos gerais:

- a) conhecer as expetativas dos alunos quanto à missão e função da escola;
- b) compreender a opinião dos alunos sobre o seu anterior percurso escolar;
- c) comparar a visão dos alunos com a dos encarregados de educação;
- d) analisar a adequação das respostas formativas da escola às expetativas dos alunos e encarregados de educação.

Pelo exposto, torna-se essencial a auscultação direta dos alunos e dos seus encarregados de educação, como participantes fundamentais no processo educativo.

Cumpre-me, desde já, assegurar o total anonimato dos dados referentes aos alunos e encarregados de educação que participem neste projeto investigacional.

Agradecendo a atenção dispensada, disponibilizo-me para prestar mais informações que considere necessárias.

Com os melhores cumprimentos,  
Hermano Manuel Monteiro Oliveira  
(email: [hermano.oliveira@gmail.com](mailto:hermano.oliveira@gmail.com))

Aceito participar e autorizo a participação do meu educando no projeto de investigação intitulado *As perceções dos alunos sobre a missão e função da escola: um estudo numa escola do concelho de Angra do Heroísmo*, a realizar durante o ano de 2015.      sim       não   
O Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

## Anexo VI

Universidade Aberta

Departamento de Educação e Ensino à Distância

Angra do Heroísmo, 23 de novembro de 2014

**Assunto:** Pedido para participação em Projeto de Investigação

Caro aluno(a)

Venho, por este meio, solicitar a sua participação num projeto de investigação desenvolvido para preparação da dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional, a apresentar na Universidade Aberta.

Esta participação traduz-se na realização de uma entrevista a alunos do 9.º ano de escolaridade e seus encarregados de educação sobre a perceção desenvolvida sobre a escola durante o percurso escolar e as expetativas que revelam sobre o futuro.

Intitulada *As perceções dos alunos sobre a missão e função da escola: um estudo numa escola do concelho de Angra do Heroísmo*, esta investigação apresenta como objetivos gerais:

- a) conhecer as expetativas dos alunos quanto à missão e função da escola,
- b) compreender a opinião dos alunos sobre o seu anterior percurso escolar,
- c) comparar a visão dos alunos com a dos encarregados de educação;
- d) analisar a adequação das respostas formativas da escola às expetativas dos alunos e encarregados de educação.

Pelo exposto, torna-se essencial a auscultação direta dos alunos e dos seus encarregados de educação, como participantes fundamentais no processo educativo.

Cumpr-me, desde já, assegurar o total anonimato dos dados fornecidos aquando da participação neste projeto investigacional.

Agradecendo a atenção dispensada, disponibilizo-me para prestar mais informações que considere necessárias.

Com os melhores cumprimentos,  
Hermano Manuel Monteiro Oliveira  
(*email*: hermano.oliveira@gmail.com)

Aceito participar no projeto de investigação intitulado *As perceções dos alunos sobre a missão e função da escola: um estudo numa escola do concelho de Angra do Heroísmo*, a realizar durante o ano de 2015.      sim       não

O aluno: \_\_\_\_\_