



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

*Perceção dos Alunos da Escola Profissional de  
Alvito em Relação aos Cursos e Empregabilidade*

Dissertação apresentada à Universidade de Évora como requisito para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação – Avaliação Educacional.

Mestrando: *João Paulo dos Santos Bernardino* (n.º 7416)

Docente Orientadora: Prof.ª Doutora **Marília Pisco Castro Cid**

ÉVORA

2012



*As universidades parecem inúteis, mas daí saem os mártires e os apóstolos.*

*Para estudar as possibilidades da vida futura dos homens é necessário dominar o conhecimento das realidades da sua vida passada.*

*O que fazemos dia a dia, é história.*

**José Martí**

## **Agradecimentos**

À Professora Dra. Marília Cid, pela orientação, pelos ensinamentos e apoio, pelo incentivo e pelas suas sugestões e críticas na feitura deste trabalho.

Ao Diretor da Escola Profissional de Alvito, onde foram realizados os questionários, por ter permitido o desenvolvimento deste trabalho investigativo e por ter fornecido todos os documentos e dados necessários.

Aos alunos e professores da EPA que participaram no estudo, por toda a disponibilidade, cooperação e apoio prestados.

Aos Professores Cabanas pela ajuda na revisão dos textos ao longo desta caminhada, pela sua amizade, incentivo e motivação ao longo deste processo.

Ao Cónego Doutor Domingos Pereira e à Eng<sup>a</sup>. Quinita Gamito pela ajuda na revisão de alguns temas na sua área de formação. Pela compreensão, amizade, encorajamento e apoio na execução deste estudo.

Finalmente, à minha família pelo apoio, paciência e compreensão que sempre revelaram ao longo destes dois anos de frequência do mestrado na Universidade de Évora.

## Resumo

### ***Perceção dos alunos da Escola Profissional de Alvito em relação aos cursos e empregabilidade***

A Escola Profissional de Alvito (EPA) permite aos jovens o prosseguimento de estudos a nível secundário, associando concomitantemente uma formação profissional qualificada e uma melhor inserção na vida ativa. Promovendo uma escola experimentalista\*, contribui para que desenvolvam os conhecimentos e competências profissionais adquiridos.

Tendo em conta os objetivos da investigação definiu-se como método mais adequado, o inquérito por questionário. O estudo quantitativo efetuado foi conducente a conhecer as razões de os alunos preferirem o ensino profissional ministrado pela EPA, e se os cursos lecionados na área de Hotelaria e Restauração correspondem às perceções dos alunos quanto aos cursos e conseqüente empregabilidade.

Os alunos salientaram que as perspetivas de emprego são a principal razão na opção pelo ensino profissional que proporciona facilidade de emprego no final do curso. As melhores perspetivas de emprego são a razão principal na escolha do curso que avaliam como positivo face às expectativas iniciais e, considerando satisfatório o grau de empregabilidade dos ex-alunos da EPA, pretendem arranjar emprego na área do curso frequentado.

### **Palavras-chave:**

Perceção; Ensino profissional; Cursos de formação; Empregabilidade.

---

\* O princípio básico da escola experimental, tal como aqui se entende, implica que os alunos aprendam essencialmente por genuína vontade. Nesta escola existe um dinamismo que motiva o aluno a procurar a sua própria aprendizagem de acordo com o que percebe ser mais significativo. A aprendizagem é mais individual de acordo com as suas características e capacidades, escolhendo quando possível a atividade que pretende participar, preparando o seu próprio método de estudo e, realizando os módulos quando se acha apto para avançar de nível. Com este método ele é ensinado a refletir e a argumentar, aprendendo a optar e a viver as conseqüências de cada escolha. Este método de ensino propõe que os alunos decidam aprender por interesse próprio e não por obrigação. Eles acabam expostos aos mesmos conteúdos que uma escola tradicional, mas de forma lúdica e no tempo de cada um deles. Pelo fato de os alunos estudarem por espontânea vontade, o ensinamento é mais atrativo e os conteúdos melhor apreendidos.

Considerando as distintas etapas de desenvolvimento, os alunos recebem dos adultos ajuda em áreas diversas, ou seja, independentemente da sua escolha, as disciplinas são inseridas de forma indireta dentro do dia-a-dia escolar. Ao trabalhar numa cozinha pedagógica, por exemplo, alguns conteúdos de outras disciplinas são trabalhados em simultâneo.

## **Abstract**

### ***Perception of students of the School of Professional Alvito regarding courses and employability***

The Professional School of Alvito (EPA) enables young people to pursue their studies at secondary level, associating simultaneously qualified vocational training and an easy integration into active life. Promoting an experimentalist\*school, it contributes to develop the knowledge and skills acquired.

Taking into account the objectives of the research were defined as most appropriate method, the questionnaire survey. The quantitative study was conducted to ascertain the reasons leading to students prefer vocational education administered by EPA, and if the courses lected in the field of Hospitality and Catering match the perceptions of the students regarding courses and consequent employability.

Students stated that their perspectives of employment are the main reasons to choose a course because it provides them an easier way to get a job after finishing their studies. Students declare that better choices to get a job are the main reasons to choose a course that will certainly set them in work market and, of course, might be connected to their initial expectations, as well as considering the satisfactory degree of employability of former EPA students who got a job in the course they attended to.

### **Key-words:**

Perception; Professional teaching; Training courses; Employment;

---

\* The basic principle of the experimental school is that students learn primarily by genuine will. In this school there is a dynamic that motivates students to seek their own learning according to what is seen as more significant. Learning is more individual according to their characteristics and capabilities, as possible by choosing the activity you want to participate, preparing your own method of study and conducting the modules when they think fit to advance level. With this method it is taught to think and argue, learning to choose and live the consequences of each choice. This teaching method proposes that students decide to learn for their own interest and not out of obligation. They end up exposed to the same content that a traditional school, but in a playful manner and time of each. Because students study on their own accord, teaching is more attractive and contents are better apprehended.

Considering the different stages of development, students receive help from adults in several areas, i.e., regardless of their choice, the subjects are approached indirectly into the day-to-day school. When working in a teaching kitchen, for example, some content from other subjects is worked simultaneously.

## Índice Geral

Resumo .....	v
Índice de Tabelas.....	3
Índice de Gráficos.....	4
Introdução .....	5
1. Enquadramento e justificação do tema.....	5
2. Objetivos do estudo.....	6
3. Estrutura da dissertação .....	7
I – ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS .....	10
1. As escolas profissionais: as lições de um modelo.....	10
2. A origem do ensino profissional.....	12
3. O contexto da origem e sua fundação.....	15
4. Dependências e autonomias das escolas face ao estado .....	17
5. A visibilidade das escolas profissionais na sociedade.....	19
6. Lógica de funcionamento das escolas .....	21
7. A escola como organização: finalidades e funções.....	22
8. O currículo e a carga horária .....	24
9. A escola como serviço público e estatuto dos intervenientes.....	26
10. Estrutura modular no ensino profissional .....	28
10.1 As virtudes do sistema.....	29
10.2 Ritmos individuais de aprendizagem .....	29
II – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONAL DE ALVITO .....	31
1. Caracterização do meio .....	32
2. Caracterização do contexto escolar.....	33
2.1 A instituição .....	33
2.2 As instalações.....	34
2.3 Áreas de formação.....	35
2.4 População escolar .....	37
2.5 Distribuição dos alunos por cursos e sexo .....	38
2.6 Qualificação dos recursos humanos.....	38
2.7 Relação formação/emprego .....	39

2.8 O conceito de qualificação.....	41
2.9 Conceito de competência.....	43
2.10 A motivação dos alunos na formação .....	45
2.11 Resultados escolares dos cursos de nível IV .....	46
3. Caracterização da dinâmica interna .....	48
3.1. Requisitos da estrutura modular na EPA .....	50
4. Inserção da instituição no meio .....	52
III-METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	55
1. Metodologia .....	56
1.1. Opções metodológicas.....	56
1.1.1. Questionário: constituição e construção.....	57
1.2. Caracterização da população e da amostra.....	58
1.3. Procedimentos da recolha de dados .....	59
1.4. Aplicação dos inquéritos por questionário.....	60
1.5. Tratamento dos dados e análise estatística.....	61
1.6. Limites no tratamento dos dados .....	62
IV- RESULTADOS .....	65
1. Caracterização dos alunos: Área de hotelaria e restauração.....	66
2. A escolha da EPA.....	76
3. Opção do curso.....	80
4. Perceção dos alunos relativa ao curso.....	82
5. Relação curso/empregabilidade .....	86
6. Perceção dos alunos sobre a empregabilidade dos cursos.....	91
7. Discussão dos resultados .....	92
V - Conclusão.....	95
Bibliografia .....	99
Anexos .....	105

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Cursos da EPA (Ano Letivo 2011/2012) .....	38
Tabela 2 – Resultados escolares (GAEOP) .....	47
Tabela 3 - Técnico de Restauração variante: Restaurante – Bar – 1.º ano .....	58
Tabela 4 - Técnico de Restauração variante: Restaurante – Bar – 3.º ano .....	58
Tabela 5 - Técnico de Restauração variante: Cozinha – Pastelaria – 1.º Ano .....	59
Tabela 6 - Técnico de Restauração variante: Cozinha – Pastelaria – 3.º Ano .....	59
Tabela 7 - Caracterização dos alunos: Sexo .....	66
Tabela 8 - Caracterização dos alunos: Idade.....	67
Tabela 9 - Estatísticas Descritivas: Idade .....	67
Tabela 10 - Idade Categorizada .....	68
Tabela 11 - Nacionalidade dos alunos .....	69
Tabela 12 – Concelho de residência dos alunos .....	69
Tabela 13 – Frequência dos Cursos.....	70
Tabela 14 – Frequência por anos/cursos.....	71
Tabela 15 – Frequência dos últimos anos no ensino regular.....	72
Tabela 16 – Médias dos últimos anos no ensino regular.....	73
Tabela 17 – Estatísticas descritivas: Média do ensino regular .....	73
Tabela 18 – Frequência no ensino secundário .....	74
Tabela 19 – Associação de frequência: ensino secundário/concelho de residência .....	75
Tabela 20 – Frequência no ensino secundário/concelho de residência .....	75
Tabela 21 – A opção pelo Ensino Profissional: razões .....	76
Tabela 22 – Variáveis na opção pela EPA.....	77
Tabela 23 – As razões na opção: EPA.....	77
Tabela 24 – Comparação múltipla de proporção: A opção pela EPA.....	78
Tabela 25 – Variáveis na opção pela EPA: sexo, idade, concelho e curso.....	79
Tabela 26 – A opção pela EPA: variável sexo.....	79
Tabela 27 – Motivos na escolha do curso.....	80
Tabela 28 – Motivos na escolha do curso: comparação múltipla.....	81
Tabela 29 – Motivos na escolha do curso: associação entre variáveis .....	81
Tabela 30 – Expectativas do curso .....	82
Tabela 31 – Estatísticas descritivas /expectativas do curso .....	82
Tabela 32 – A escolha do curso: associação entre variáveis .....	83
Tabela 33 – Importância da Prova de Aptidão Profissional.....	84
Tabela 34 – Projetos após o curso .....	85
Tabela 35 – Projetos após o curso: associação entre variáveis .....	86

Tabela 36 – Garantias de trabalho: algumas variáveis .....	86
Tabela 37 – Garantias de trabalho: estatísticas descritivas .....	87
Tabela 38 – Garantia de trabalho: variáveis .....	88
Tabela 39 – Grau de empregabilidade: alunos que finalizaram o curso .....	88
Tabela 40 – Garantia de empregabilidade: variáveis .....	89
Tabela 41 – Garantia de empregabilidade: Cursos .....	90

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Teste Binomial: Sexo .....	66
Gráfico 2 – Caracterização dos alunos: Idade.....	68
Gráfico 3 – Nacionalidade dos alunos.....	69
Gráfico 4 – Concelho de residência dos alunos .....	70
Gráfico 5 – Frequência dos Cursos.....	71
Gráfico 6 – Frequência dos anos/Cursos .....	71
Gráfico 7 – Últimos anos no ensino regular: Frequência.....	72
Gráfico 8 – Últimos anos no ensino regular: Médias.....	73
Gráfico 9 – Teste Binomial: Frequência no ensino secundário.....	74
Gráfico 10– As razões da opção pelo Ensino Profissional.....	76
Gráfico 11 – A opção pela EPA (Teste Q de Cochran) .....	78
Gráfico 12 – A escolha do curso: Motivos (Teste Q de Cochran) .....	80
Gráfico 13 – As expectativas dos dois cursos (Teste U de Mann-Whitney) .....	83
Gráfico 14 – As expectativas dos cursos: 1.º e 3.º anos (Teste U de Mann-Whitney) .....	83
Gráfico 15 – Importância da Prova de Aptidão Profissional.....	84
Gráfico 16 – Projetos após o curso da EPA – Teste Chi-Square.....	85
Gráfico 17 – Grau de empregabilidade: alunos que finalizaram o curso (Teste Chi-Square) .....	89
Gráfico 18 – Grau de empregabilidade: alunos finalizaram o curso .....	90

## Introdução

Numa sociedade em constante mudança, a necessidade de acesso à educação de todos é reconhecida, uma vez que só através dela se formam cidadãos participativos, reflexivos e críticos, para que, de uma forma plena, responsável e construtiva possam exercer a cidadania. Para que todo o processo de ensino-aprendizagem decorra com sucesso, é necessário o envolvimento de todos os atores porque o sucesso profissional é uma aspiração comum a todos os alunos. Afinal, é expectável que todos se tornem capazes de planejar, organizar, executar e coordenar o trabalho de forma autónoma e responsável, bem como de orientarem e dinamizarem a equipa que integram.

### 1. Enquadramento e justificação do tema

Nos últimos tempos, tem sido uma tendência generalizada, nos sistemas de ensino, a procura de respostas aos desafios de um mundo em contínua mudança. Tais respostas, no campo da educação tecnológica e profissionalizante, têm visado uma formação que permita desenvolver capacidades individuais, formar cidadãos responsáveis e preparar para o trabalho (Alves, 1989; Stoer *et al.*, 1989).

E é nessa perspetiva que são criadas as escolas profissionais, em 1989, implicando a implementação de normativos já existentes e a criação de outros para o efeito. Aliás, novamente referenciando Alves (1996), o discurso legislativo que suporta a criação das escolas profissionais teve por base o contexto da integração europeia e o desafio do desenvolvimento económico e social, que obrigava a multiplicar aceleradamente a oferta de formação profissional, tendo como meta elevar a qualificação dos recursos humanos do país. Perante o quadro legal que suporta a génese das escolas profissionais, seria então interessante indagar a ideologia que as funda e legitima, que finalidades perseguem e valorizam, e, ainda, que modelos administrativos e organizativos privilegiam na sua ação formativa.

Ao optar por uma organização do currículo aberta, flexível, participada e modular, numa perspetiva tecnológica, profissional e artística, este sistema de ensino adapta este modelo formativo aos desafios do mundo atual, investindo na qualidade, coerência e flexibilidade da aprendizagem, face às exigências de mudança e interação, que a tecnologia e os processos de organização do trabalho colocam na atualidade.

Segundo Dawe (1970), seria desejável que o Estado, no campo educativo, permitisse e incentivasse a diferença, a busca de novas práticas educativas e organizativas, uma postura liberta da tentação da uniformidade verificada no sistema de ensino regular. E a autonomia dada às escolas poderia desempenhar aqui um papel diferenciador uma vez que, tal como refere Barroso (1995), vem permitir aos órgãos de gestão das escolas decidirem sobre matérias nas áreas administrativas, pedagógicas e financeiras, por um lado, e, por outro, criar dependências e interdependências com o seu meio e a sua própria identidade.

O aumento progressivo do número de alunos que frequenta as escolas e os cursos profissionais comprova que há mercado para um ensino profissionalizante, pois estas organizações ministram um ensino orientado para a formação de técnicos de nível intermédio, dos quais o país é tão carente (Nogueira,2006).

## **2. Objetivos do estudo**

Na sociedade contemporânea ainda existe a percepção de que as escolas profissionais ministram um ensino pouco ajustado às necessidades dos alunos e da sociedade (Baião,2003). Defende-se que o perfil de aluno associado a este sistema de ensino é o do aluno com poucas capacidades intelectuais para prosseguimento de estudos superiores, devendo este ser orientado para uma alternativa de ensino sem grandes exigências na formação. Cria-se, assim, a imagem deturpada do ensino profissional e retira-se-lhe a credibilidade que lhe poderia permitir ser, efetivamente, uma saída conducente ao sucesso pessoal e profissional dos jovens que a ele recorrem.

No sentido de conhecer uma realidade concreta, pretendeu-se observar e analisar em contexto específico, a Escola Profissional de Alvito (curso de Hotelaria e Restauração), todavia, esta investigação teve subjacente a objetividade/ subjetividade do olhar analítico que pode variar, de acordo com o ângulo de observação, quer sejamos intervenientes, observadores ou até mesmo, quando ocupamos uma posição intermédia. Muitas vezes torna-se difícil dissociar o lugar que se desenvolve no órgão de gestão com a função de investigador, o mesmo sucedendo com os alunos alvo dessa investigação em relação ao investigador.

O estudo elegeu quatro turmas da Escola Profissional de Alvito, duas do primeiro e duas do terceiro ano, da área de hotelaria e restauração, enquanto objeto de investigação. Pretendeu-se ter em conta aspetos do contexto interno e externo do caso, sendo o objetivo principal conhecer as razões que levam os alunos a abandonar o ensino regular e a procurar o ensino profissional; a escolher determinado curso profissional; e, a perceber as suas expectativas quanto à empregabilidade. Pretendeu-se conhecer as expectativas dos alunos, na opção pelos cursos do ensino profissional, dados relativos ao ensino e à aprendizagem, a forma como os alunos inquiridos se relacionam entre si, na organização escolar, as necessidades locais de mão-de-obra qualificada e a sua aceitação pelo mercado de trabalho, após a formação dos alunos.

Como atualmente muitos dos alunos que frequentam a escola profissional o fazem como primeira opção, e como esta formação poderá ir ao encontro das suas aspirações de futuro profissional, tentou-se analisar a percepção dos alunos, quanto ao ensino profissional e à formação ministrada, para indagar se esta será a mais adequada perante os atuais desafios da sociedade e, conseqüentemente, face à necessidade de quadros técnicos intermédios. É tendo em conta a realidade atual e esta dúvida que lhe é inerente, que se pretendeu estudar nesta investigação a percepção dos alunos da EPA, em relação aos cursos que frequentam e à sua correspondente empregabilidade.

### **3. Estrutura da dissertação**

Este relatório é constituído por quatro capítulos.

No primeiro, aborda-se a origem e desenvolvimento das escolas profissionais: As Escolas Profissionais; A origem do ensino profissional; O contexto da origem e sua fundação; Dependências e autonomias das escolas face ao Estado; A visibilidade das escolas profissionais na sociedade; Lógica de funcionamento das escolas; A escola como organização: finalidades e funções; O currículo e a carga horária; A escola como serviço público e estatuto dos intervenientes; Estrutura Modular no Ensino profissional, atendendo às virtudes do sistema e aos ritmos individuais de aprendizagem.

No segundo capítulo, caracterização da Escola Profissional de Alvito, temos: Caracterização do meio; Caracterização do contexto Escolar, realçando a história da Instituição e das suas instalações; As áreas de formação e a população escolar; Qualificação dos Recursos Humanos; Identificação dos Cursos e Alunos; Relação formação/ emprego, conceitos de qualificação e de competência; A motivação dos alunos na formação; Resultados escolares dos cursos; Caracterização da Dinâmica Interna; Requisitos da estrutura modular na EPA e inserção da instituição no meio.

De seguida, no terceiro capítulo formula-se a descrição pormenorizada das opções metodológicas utilizadas e dos instrumentos de recolha de dados. Além disso, efetua-se a caracterização do ambiente escolar em que estão inseridos os participantes deste estudo, assim como dos alunos inquiridos e elabora-se o tratamento e análise que se pretende dos questionários implementados aos alunos

No capítulo número quatro, procede-se à análise pormenorizada dos resultados obtidos.

Por fim, realiza-se a conclusão do trabalho investigativo, atendendo ao seu enquadramento, quanto ao tema e aos objetivos iniciais definidos.



**I**

**ORIGEM**

**E**

**DESENVOLVIMENTO**

**DAS**

**ESCOLAS**

**PROFISSIONAIS**

## **I – ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS**

A escola deve ter um sentido, o que exige o estabelecimento de relações entre factos e a sua integração no contexto social, pois educar alarga-se a um horizonte amplo de formação para a cidadania, numa exigência de sucesso pessoal e social que é, também, o sucesso da rede de interações que se estabelecem entre professores, alunos, pais e meio envolvente, ou seja, de toda a comunidade educativa (GETAP,1993:18).

Neste capítulo procura identificar-se o teor e os contextos originários das escolas profissionais. Alguns factos que marcaram a sua génese e estruturaram o seu desenvolvimento são particularmente destacados e interpreta-se a pluralidade de sentidos convergentes e divergentes que foram atravessando as práticas políticas dos diversos atores sociais e institucionais implicados neste processo.

Neste estudo não se procura efetuar uma visão descritiva e explicativa muito minuciosa de um processo que foi deveras marcado por uma assinalável complexidade. Todavia, este esboço de um quadro descritivo genérico empreende possíveis interpretações na emergência e no funcionamento das escolas profissionais, que é, no entanto, justificada pela intenção de se tornar mais compreensível o seu modo de administração vigente, da sua direção pedagógica e, ainda, de como as perceções dos alunos deste ensino profissional determinam, de certa forma, a escolha dos cursos, em função da empregabilidade futura dos formandos na sociedade.

### **1. As escolas profissionais: as lições de um modelo**

A (re)criação do ensino profissional visava dar resposta a uma lacuna no sistema de ensino português criado com a extinção das escolas comerciais e industriais na década de setenta do século transato. Nesse período, foi notória a sua ação educativa/formativa, preparando os profissionais exigidos pela sociedade de então, como técnicos intermédios.

Poderíamos referir diversas escolas que exerceram esta ação formativa de jovens e adultos, proporcionando-lhes um significativo desenvolvimento qualitativo e quantitativo das qualificações profissionais. A título de exemplo, e tendo em conta a área de formação desenvolvida pela EPA em hotelaria e restauração, verificamos que o atual modelo de ensino profissional aparenta um regresso a um tipo de ensino já visível na década de cinquenta/sessenta do século XX, nomeadamente na Escola de Hotelaria de Lisboa, criada ao abrigo do Regulamento publicado no Diário do Governo n.º 241, II Série, de 16-10-1957, e que visava “a preparação do pessoal necessário à indústria hoteleira; a melhoria dos conhecimentos profissionais do pessoal já existente; a formação de profissionais de direção e administração das unidades hoteleiras” (Machado, 1966, p.181). Esta escola subdividia-se em várias secções: cozinha e pastelaria; mesa, que integrava copa e cafetaria/bar; escritório, que englobava receção

e portaria; economia e administração. Os cursos diferenciavam-se, havendo cursos elementares e cursos de aperfeiçoamento. Nos elementares, podiam matricular-se alunos com mais de 16 anos de idade e com habilitação mínima do 2.º grau (4ª classe). O ensino era teórico e prático, e o aproveitamento era apreciado em provas finais, dando direito a um certificado. Na sequência do curso era obrigatório um estágio de três meses em estabelecimento hoteleiro ou similar, indicado pela escola. Nos cursos de aperfeiçoamento, podiam matricular-se todos os alunos que tivessem completado os cursos elementares com aproveitamento e que estivessem exercendo a profissão, ou alunos que desejassem valorizar os seus conhecimentos. Este curso destinava-se, portanto, aos profissionais carecidos de melhorar a sua preparação técnica e que demonstrassem possuir conhecimentos da profissão. O aproveitamento e o estágio eram realizados nas mesmas condições do curso elementar referido anteriormente.

Há ainda a referir que o Decreto-Lei n.º 46354, de 26-5-1965, criou o Centro Nacional de Formação Turística e Hoteleira, definindo as suas atribuições, entre as quais figura a de promover, orientar e coordenar o ensino profissional turístico e hoteleiro; e a de cooperar com os serviços competentes do Estado, no estudo sistemático do fenómeno turístico e na formação de uma consciência geral favorável ao desenvolvimento do turismo. Na mesma data, o Decreto n.º 46355 regula o funcionamento do referido centro, ao qual compete promover a criação de escolas, hotéis-escolas, cursos e centros de aprendizagem ou aperfeiçoamento necessários à preparação dos profissionais exigidos pelas atividades turísticas ou hoteleiras, e orientar a realização de estágios complementares nesta área da formação. Era, também, a este Centro Nacional de Formação que competia a criação e manutenção das escolas particulares para preparar técnicos intermédios necessários ao exercício das profissões turísticas e hoteleiras, e que, sob homologação dos Ministros da Educação Nacional ou das Corporações e Previdência Social, concedia diplomas ou certificados de habilitação para o exercício daquelas profissões.

Com esta entidade, criada pelos referidos Decretos, procurava-se estimular, em estreita cooperação com os serviços oficiais competentes, órgãos locais de turismo e organismos corporativos integrantes do sector turístico e hoteleiro, fomentando o interesse geral, sobretudo dos mais jovens estudantes da população, por assuntos de carácter turístico e pelo exercício das profissões turísticas e hoteleiras (Machado, 1966).

Atendendo às particularidades deste ensino e às preocupações do Estado de então, face à importância desses técnicos na vida ativa, podemos apreender algo semelhante ao analisarmos o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 26/89, que institui a possibilidade de criação das Escolas Profissionais; constatamos aí o sentir da política educativa do governo, ao defender que “um dos vetores de modernização da educação portuguesa é a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante, que passa pelo apoio à implementação de uma rede de escolas profissionais, de iniciativa eminentemente local”.

Este ensino resulta sobretudo da iniciativa de instituições da sociedade civil, constituindo uma resposta às necessidades de formação localmente detetadas e visa um duplo objetivo social: criar uma alternativa de formação e de realização pessoal aos jovens que terminam a escolaridade obrigatória; participar no esforço

de qualificação dos recursos humanos necessários à modernização empresarial e às transformações em curso no mundo do trabalho.

Este novo contexto do sistema educativo português, que proporciona à sociedade civil a liberdade de criar, de diversificar e de organizar, obriga o Estado a desempenhar um outro papel, diferente do que exerce no ensino regular. Em vez de regulamentar, uniformizar, impor, normalizar e prescrever, exige-se que regule, possibilite a diversidade, catalise as energias, medeie os conflitos. A regulação da autonomia, da flexibilização e da diversidade curricular, organizativa e administrativa, tem constituído um desafio cuja vastidão exigirá respostas complexas. Este novo papel do Estado implica também um funcionamento inovador nesta *Escola Nova* e no professor: regular, catalisar as energias, possibilitar a diversidade dentro de um mesmo espaço, atendendo ao conceito da individualidade e da originalidade de cada aluno. É proporcionando aos alunos uma escola experimentalista, no sentido anteriormente referido, que se contribui para que eles, em contexto real de trabalho, desenvolvam e consolidem os conhecimentos e as competências profissionais adquiridas durante a frequência do curso, facilitando assim a integração no mundo laboral e valorizando a sociedade hodierna com técnicos qualificados.

## **2. A origem do ensino profissional**

Apenas será possível compreender o tipo de mudanças que, atualmente, se impõem à escola, se percebermos o que de fundamental mudou na sociedade em que vivemos. Os efeitos da globalização, o desenvolvimento dos mercados e os novos papéis do Estado, num contexto de contração económica e de descentralização política e administrativa, assim como a revolução originada pelas tecnologias da informação e comunicação nos diversos domínios da atividade humana, são exemplares dos fatores que transformaram a vida social e a sua organização (Clímaco, 2005).

É perante todas estas transformações sociais e face à situação gerada pela extinção das escolas comerciais e industriais, já referida anteriormente, que se faz sentir a necessidade de uma resposta eficaz que valorize os recursos humanos a nível de técnicos intermédios, necessários à modernização empresarial e organizacional do mundo do trabalho e ao desenvolvimento sócio-económico das regiões e do país. Resultante da iniciativa da sociedade civil, o ensino profissional deu e continua a procurar dar a resposta requerida.

A construção do quadro normativo das escolas profissionais deve-se, segundo afirma Azevedo (1991, p.145), à “proposta e cuidada orientação do Engenheiro Roberto Carneiro, Ministro da Educação”, que terá mobilizado, ao longo do ano de 1988, os “dirigentes do Ministério da Educação e do Emprego e Segurança Social”, para o debate e elaboração do que viria a ser o Decreto-Lei n.º26/89. Apesar de não ter sido pacífica a mobilização dos dirigentes dos dois ministérios, foram sendo dados passos importantes em ordem à sua criação, que foi expressa por diversos políticos, nomeadamente o Secretário de Estado do

Emprego e Formação Profissional e o próprio Ministro da Educação. Numa conferência na Universidade de Aveiro, a 3 de outubro de 1988, afirmou o primeiro: “ as futuras escolas profissionais, para as quais os Ministérios do Emprego e da Educação, em estreita colaboração e coordenação, concluíram o seu quadro normativo, podem ser um passo muito positivo para, através de iniciativas autónomas, locais ou de carácter associativo, se reforçar o investimento no aumento generalizado das qualificações da futura população ativa” (Félix, 1988, p.31).

Também o Ministro da Educação, numa deslocação à EXPONOR, em 11 de outubro de 1988, explanou numa reunião com a CIP o projeto das escolas profissionais, expressando que as escolas profissionais “nascerão das necessidades do mercado e da vitalidade dos parceiros sociais e económicos e implantar-se-ão onde for detetada uma necessidade de qualificação profissional” (Alves cit. Jornal de notícias, 12.10.1988). Nesta mesma reunião, o ministro explica ainda que o projeto das escolas profissionais visa um ensino eminentemente empresarial que não pretende substituir o ensino secundário, mas ser uma alternativa ao mesmo; daí referir que as futuras escolas “nascerão e morrerão consoante as necessidades do país e que elas constituem um modelo flexível e versátil que, em vez de degradar a qualidade do ensino, o melhorarão substancialmente”.

Numa primeira fase, foi decidido em Conselho de Ministros que seria o Ministro do Emprego a entidade recetora das candidaturas, todavia, o artigo desta deliberação governamental foi mais tarde retificado, passando o então criado Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP) a receber as propostas de criação das escolas, pois convém referir que o processo de criação do GETAP coincide com o das escolas profissionais.

Sem qualquer dúvida, podemos afirmar que a criação das escolas profissionais foi um parto difícil, que requereu um demorado processo de negociação entre o GETAP (criado formalmente em 8 de novembro de 1988) e o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), o que veio assim possibilitar o surgimento das escolas profissionais.

O quadro legislativo que acompanhou esta mudança no sistema de ensino português foi essencialmente: a Lei de Bases do sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, (art.º 19.º) que definiu as novas orientações da política educativa e atribuiu lugar de destaque à educação técnica, tecnológica e artística; o Decreto-lei n.º 26/89 de 21 de janeiro (anexo III) que criou as escolas profissionais enquanto modalidade especial de educação escolar, subsistema que, até ao momento, tem protagonizado uma frente pioneira da Reforma do Sistema Educativo (RSE) em curso; o Decreto-Lei n.º 401/91 de 16 de outubro, que estabelece o enquadramento legal da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de emprego, pretendendo responder às necessidades da nossa realidade económica, social e cultural, e propondo uma formação polivalente, estruturada em módulos, em ligação com os contextos de trabalho e com a sua evolução; o Decreto-lei 26/89 revogado pelo Decreto-Lei 70/93 que, no essencial, manteve o quadro legal das escolas profissionais. As diferenças mais significativas têm a ver com uma certa

clarificação da natureza e regime de funcionamento das escolas (art.º 2.º) e a criação da possibilidade de lecionação de cursos de especialização tecnológica ou artística (art.º 14.º).

A resposta às necessidades de desenvolvimento regional e local, a elevação de qualificação dos recursos humanos do país e a promoção urgente do desenvolvimento económico e social são a causa funcional explícita desta nova oferta de formação. Se considerarmos que toda a educação secundária deve ser relevante para a vida, também a formação profissional não pode alienar a dimensão pessoal e social do homem, e deverá estruturar-se numa correspondência crítica com os demais sistemas.

A preparação adequada para a vida ativa, o fortalecimento dos mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, os contactos com o mundo do trabalho e a experiência profissional, a preparação dos jovens com vista à sua integração na vida ativa, são alguns dos objetivos que consubstanciam a finalidade destas escolas.

Tornou-se notória, nos discursos iniciais, a ideia de uma certa subordinação das escolas à lógica imediatista do mercado, configurando um campo formativo que prepararia uma força de trabalho tendencialmente desprovida de qualificações pessoais e sociais. No entanto, é visível uma evolução para um sentido simbólico que, sendo também de ocupação, pretende conferir à educação para o trabalho “uma dimensão axiológica e não uma condenação para uma maioria social” (Sarmiento, 1991), uma forma de “pôr em prática um processo de aprendizagem societal que permita a adaptação mútua entre as transformações tecnológicas e o processo educativo” (Carneiro, citado em Stoer *et al.*, 1989).

Ao longo deste estudo, ficou patente a existência de múltiplas dimensões que estruturam as respostas das escolas profissionais. Com efeito, há pressupostos e funções diversas e antagónicas, que configuram um mandato, ora sobrecarregado pela inculcação dos valores, gestos e comportamentos definidos para uma organização do trabalho taylorista (em que se propõe a interferência e disciplina do conhecimento sob um comando, atribuindo a este, a função de sistematizar conhecimentos passados de forma a que se tornem úteis nas tarefa diária - planeamento, seleção de aptidões, controlo e execução), ora imbuído dos valores de realização pessoal e socializante (Alves, 1996). Como mais à frente referimos a importância deste modelo de ensino na preparação dos jovens em ordem à sua integração na vida ativa, finalidade primordial destas escolas, importa salientar que este tipo de ensino profissional é encarado, por muitos técnicos da nossa sociedade, como um regresso às origens na formação de técnicos intermédios, e um (re)começo das qualificações da futura população ativa, colmatando assim uma escassez de profissionais em determinadas áreas da sociedade.

### **3. O contexto da origem e sua fundação**

A sobrevivência das novas sociedades implicou, necessariamente, uma revisão dos modelos de educação das novas gerações, nomeadamente no respeitante ao tipo de competências, destrezas e conhecimentos a promover através dos currículos escolares, de modo a prepará-las quer para novos tipos de aprendizagem, quer para a sua integração no mundo laboral, este cada vez mais marcado pela atual instabilidade do mercado de trabalho, o que implica por vezes diversos ajustes e adaptações (Clímaco, 2005).

O contexto da origem do quadro normativo das escolas profissionais é marcado por um conflito sobre o papel e o lugar do ensino e formação profissional, havendo convicções e argumentações diferenciadas quanto à valorização/ desvalorização da educação tecnológica no sistema de ensino.

Fraústo da Silva coordenou um grupo de trabalho que marcou uma reforma curricular “generalista-licealizante”, vincando que a “formação profissional tem a sua razão de ser nas vantagens económicas que dela decorrem” (Sarmiento, 1991). Este grupo fez o balanço do insucesso económico das políticas de formação empreendidas no ensino regular, e conclui que a melhor formação profissional seria uma consistente formação geral fundada nos saberes académicos. Porém, defendia a exclusão da formação profissional do sistema regular de ensino. Estas posições acabam por ser aceites e, com a configuração da reforma curricular, acaba-se por excluir a educação tecnológica no terceiro ciclo do ensino básico e, dado o demorado e indeciso processo de implementação da reforma curricular no ensino secundário, as escolas profissionais acabam voluntariamente por surgir em cena em janeiro de 1989, numa altura de “uma certa indeterminação sobre o destino do ensino técnico-profissional nas escolas secundárias” (Grácio, 1989).

As escolas profissionais surgem como uma espécie de laboratório social das práticas de formação, indutoras de uma ponte estratégica para a mudança de um ensino regular, ainda fundado na uniformidade, na centralização, na clausura e no apagamento da diversidade cultural. No prefácio ao livro de Azevedo, Santos Silva refere (1991) que o campo de inovação educativa que se abriu em Portugal, marcado pela coabitação dos saberes, estrutura modular dos cursos que, tendencialmente, possibilitarão percursos de aprendizagem individualizados e a participação ativa de instituições e atores sociais na fundação, patrocínio, direção e gestão das escolas, institui um quadro doutrinário de desenvolvimento participado, mas cujo êxito passará pela valorização global e integrada, tecida no sistema educativo e nos demais sistemas.

O quadro legal determinado pelo Decreto-Lei n.º 26/89 desencadeia, logo no início do ano, em janeiro de 1989, o processo de construção das escolas profissionais, que foi desde o começo liderado pelo GETAP. A divulgação das escolas processa-se de modo informal, pois foi apenas divulgado seletivamente junto de entidades públicas e privadas, designadamente autarquias, cooperativas, empresas, sindicatos, instituições de solidariedade social e outras, num folheto intitulado “Escolas Profissionais – Técnicos Intermédios

para os Anos 90 – Sustentar o desenvolvimento Económico do País” (GETAP, 1989), que informava o que eram as escolas profissionais e qual o seu projeto. No opúsculo editado para o efeito é explicitado o sentido estruturante das escolas a implementar no terreno: *sentido económico* e funcionalista dos técnicos intermédios, para sustentar o desenvolvimento económico do país; *sentido simbólico e educativo*, que evidencia as escolas profissionais como um projeto global de formação, realçando que a dimensão cultural e produtiva e a dimensão socializadora e personalizadora deverão coexistir num modelo de formação que integre e valorize os diferentes saberes; *sentido da autonomização*, face à tutela dos aparelhos do Estado, em que, pela primeira vez, a administração central remete para a sociedade civil a iniciativa de criar novos espaços educativos organizados através de comportamentos comunicantes e coordenados, dos quais se espera uma revitalização do tecido social.

Neste processo de construção das escolas profissionais, as entidades contactadas interessadas iniciaram um processo de candidatura, obedecendo a uma metodologia já implícita num *dossier* orientador fornecido pelo GETAP. As primeiras candidaturas apresentadas a este organismo surgiram no primeiro semestre de 1989, e foram objeto de continuada e sistematizada negociação, nomeadamente no campo da configuração curricular, área onde os conflitos entre criatividade e normalização, diversidade e uniformidade, autonomia e dependência, foram mais perceptíveis. Com os primeiros normativos do GETAP foi imposto um modelo curricular de instrução, tendencialmente uniforme, sobretudo nas componentes sociocultural e científica, fixando inclusive os tempos para cada componente e para cada disciplina. Alves (1996) refere que, por pressão de alguns promotores e atores assentes no próprio GETAP, o desenho curricular evoluiu para o consentimento de modos de desenvolvimento curricular mais flexíveis e diversos, sem abdicar da matriz de instrução, de tal forma que, em 1991, admite e incentiva uma tecnologia de gestão curricular individualizada, com tempos diversificados adaptados e itinerários de aprendizagens pessoais.

O projeto inicial da criação das escolas foi reformulado diversas vezes, marcado por consensos e dissensos, mas foi evoluindo, pelo interesse de todos os intervenientes, até à aprovação consensual dos *dossiers* de candidatura, onde se clarificavam os objetivos genéricos das escolas, a estrutura orgânica, cursos e currículos, direitos e deveres das partes contratantes. Temos de salientar que esta assinatura entre os promotores e o GETAP (que representava o Estado) aconteceu em setembro de 1989, após um parecer favorável do IEFP. Estava, assim, criada a implementação das primeiras cinquenta escolas, que foram autorizadas a divulgarem a escola no seu meio e a criarem condições para o funcionamento, e a recrutarem, provisoriamente, alunos e professores. Verificamos, em todo este processo, que a generalidade dos promotores, por falta de bases, prescindiu do poder de elaborarem as próprias normas em múltiplos domínios organizacionais, transferindo essa competência para o GETAP, enquanto outros não conseguiram impor, pela negociação, as normas que queriam instituir no exercício da construção da autonomia.

Foi a este organismo, GETAP, que foi cometida a função de preparar as condições para a implementação, nas Escolas Profissionais, de uma estrutura e progressão modular nos planos de estudos. No entanto, convém ainda realçar que, em maio de 1993, o GETAP foi extinto, no quadro de uma reestruturação do Ministério da Educação e as suas atribuições passaram para o Departamento do Ensino Secundário (DES).

Com o objetivo de combater as fragilidades e ambiguidades dos diplomas referentes ao ensino profissional, nomeadamente o Decreto-lei n.º 70/93, de 10 de março, que introduzira as alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas profissionais, surge o Decreto-lei n.º 4/98, de 8 de janeiro, que estabelece o regime de criação e funcionamento de escolas e cursos profissionais. Ao estabelecer o regime jurídico das escolas profissionais renova a aposta no ensino profissional e consolida as escolas profissionais como instituições educativas, aperfeiçoando e alterando o seu modelo de financiamento. Este decreto revoga o decreto-lei n.º 70/93.

#### **4. Dependências e autonomias das escolas face ao estado**

As profundas alterações das sociedades globalizadas têm, necessariamente, transformações no mundo da educação, tanto ao nível da organização das escolas e do modo como são geridas, como ao nível da definição das suas missões e objetivos. Estas alterações, por sua vez, têm efeitos na conceção e desenvolvimento do currículo, bem como na organização do trabalho dos professores e na organização das próprias situações de ensino e de aprendizagem em contextos formais de sala de aula, que preparam os alunos para saberem trabalhar e aprender em contextos informais e autónomos.

Deste modo, as mudanças no mundo educacional têm sido enormes em todo o mundo e também em Portugal. Algumas destas mudanças têm afetado a sociedade e a escola portuguesa, originando um novo paradigma de educação, em que a empregabilidade passou a fazer parte dos objetivos da educação formal e a ser igualmente uma responsabilidade individual dos trabalhadores, que têm de zelar pela sua atualização e formação. Na fase atual das sociedades, as situações de emprego vitalício deixaram de existir, e as contínuas alterações das condições de trabalho são uma constante (Clímaco,2005).

A emergência e o desenvolvimento das escolas profissionais são, sem qualquer dúvida, marcadas pelas relações Estado/escolas, centro/periferia e pela génese, ainda indecisa, de um outro paradigma para a ação educativa do Estado, até ao momento muito centralizadora, como ainda se verifica no ensino público atual.

Estas escolas marcam um novo paradigma no ensino, pois não têm a sua origem no Estado, e são maioritariamente promovidas por instituições não estatais; gozam de autonomia pedagógica,

administrativa e financeira, dispõem de poderes exclusivos nos domínios da direção e gestão, exercidos, designadamente na regulamentação interna, no recrutamento de pessoal e na admissão de alunos.

Esta situação, em que um serviço de interesse público não é criado e administrado pelo Estado, situa-se numa categoria de administração não estatal, que apenas é regulada pelos princípios da orientação política, logo, não está sujeita a normativos do Governo. Pressupunha-se que a sua independência seria assegurada pelo princípio da autossuficiência financeira, seu suporte material. Porém, esta administração não estatal efetua-se segundo um misto de uma administração indireta e uma administração autónoma, havendo áreas, como a conceção curricular e o sistema de avaliação dos alunos, em que a marca de uma administração direta do Estado se deteta através do GETAP. Quanto à sua autossuficiência financeira, só teoricamente as escolas detêm a autonomia financeira decretada e prevista na sua conceção. Verifica-se que as escolas se constituem num terreno simultaneamente marcado pela dependência no domínio financeiro e até, em certas áreas, do domínio técnico-pedagógico, o que configura, à partida, uma administração conjunta, em que o Estado apoia financeira e tecnicamente entidades particulares que desempenham atividades situadas no âmbito das atribuições do Estado (Formosinho, 1991).

Vários argumentos são alvitados relativamente ao porquê da deslocação do poder tradicionalmente exercido de forma monopolista pelo Estado para o domínio não estatal, exercido até por instituições particulares. Vários motivos poderão ser proferidos: *motivos económicos*, pois é mais compensador subsidiar algo já existente ou criado na exterioridade do Estado, do que iniciar algo de novo; *motivos políticos*, que, normalmente, são consequência do que Habermas (1973) invoca como “a crise de legitimação do Estado”, pois refere que as “crises surgem quando a estrutura de um sistema social oferece menos possibilidades de solucionar os problemas que os necessários para a continuidade do sistema”. A crise de legitimidade ocorre porque o Estado é pressionado pelo sistema económico para reduzir os investimentos improdutivos na saúde, educação, etc. e, simultaneamente, é pressionado por um mandato popular que o legitima e reclama a prestação de serviços públicos essenciais.

É perante este dilema que se procura um dispositivo conjuntural de engenharia financeira, para cativar verbas concedidas pelo Fundo Social Europeu (FSE) em consonância com um dispositivo estrutural da União Europeia, que esvazia o centro dos estados, reforça o centro político comunitário e tece uma relação privilegiada entre Bruxelas e as regiões da Europa. Há também a referir um certo esgotamento do modelo centralista e burocrático do Estado, e a conseqüente necessidade de mobilizar os atores sociais e institucionais para a conceção, direção e gestão dos novos projetos educativos na União Europeia.

Na devolução do poder aos atores que constroem o edifício social, o que parece evidente é que o Estado procura um outro lugar, outros papéis e outras relações com os agentes e entidades não estatais, pois a “força de um Estado depende em grande parte da sua capacidade de penetrar e organizar a sociedade (...) para gerar a maior soma de energia social. O poder pode ser aumentado quando é partilhado” (Hall e Ikenberry, 1989, pp. 33-34).

No caso específico das escolas profissionais, o discurso político afirma que o “estado abdica do seu papel prescritivo que tudo regulamenta, prevê e conforma e devolve às comunidades locais o poder de criar, projetar e dirigir autonomamente os seus próprios projetos educativos”, atribuindo-lhe, no rumo de Crozier (1987), três papéis essenciais: o *papel de catalisador* que estimula, apoia e acelera a concretização de projetos autónomos; o *papel de regulador* que fixa as grandes orientações e o *papel de mediador* de vontades e de conflitos (Azevedo,1991, p.153).

Pensamos não ser descabido referir que o Estado e os atores e instituições sociais lutam por encontrar outros lugares e outros modos para a ação educativa, num novo paradigma educacional mais inclusivo, oferecendo percursos flexíveis que possibilitam ritmos de progressão mais diferenciados e personalizados.

### **5. A visibilidade das escolas profissionais na sociedade**

Na sequência do processo já caracterizado anteriormente, foram os desafios de um mundo em mudança que implicaram uma resposta dos sistemas de ensino, que no campo da educação tecnológica e profissionalizante visava a formação de técnicos intermédios capazes de planearem, organizarem, executarem e coordenarem o trabalho de forma autónoma e responsável. O ensino profissional propõe uma formação de longa duração promotora do sucesso educativo e da realização pessoal, social e profissional dos jovens (GETAP,1993). Resultantes da iniciativa da sociedade civil, as primeiras cinquenta escolas profissionais são criadas em 1989 por contrato-programa, que apesar de lhes ter sido permitida a abertura, apenas entram em funcionamento quarenta e nove, neste referido ano letivo iniciado no mês de outubro.

Pelos dados do DES relativos à criação de escolas profissionais por regiões, verifica-se que a região Norte e Lisboa/ Vale do Tejo são as que registam um maior crescimento (73 escolas) nos anos de 1989 e 1990, enquanto o Alentejo e Algarve demonstram nos mesmos anos uma fraca adesão ao ensino profissional (12 escolas). As associações sem fins lucrativos são as entidades que mais participam na criação de escolas (29%), seguidas das empresas privadas (24%) e das câmaras municipais (18%), segundo as informações do DES, dados compreendidos entre o ano de 1989 e 1995.

Constata-se, nas dinâmicas de evolução do primeiro para o segundo ano e seguintes, a preocupação do GETAP em corrigir assimetrias regionais verificadas na oferta do primeiro ano, e uma intencional orientação de privilegiar entidades que podiam garantir a continuidade de funcionamento das escolas profissionais para além do ano de 1993, como refere o responsável pela coordenação nacional destas escolas (Graça, 1991). Um outro motivo tem a ver com o alargamento e uma maior representatividade de certas entidades sociais que reforcem a credibilidade pública do projeto. Importa ainda explicitar o fator denominado “promoção conjunta de escolas”. Segundo informação documental do DES, por cada escola

profissional existem, em média, dois promotores associados, com distribuição desigual nas diferentes regiões, o que reflete uma política de incentivo à partilha de competências e responsabilidades (Alves, 1996).

Relativamente aos alunos a frequentar as escolas profissionais, temos de referir que a idade e o sexo dos alunos que frequentam a escola possibilitam uma aproximação ao universo da procura. Segundo dados fornecidos por Azevedo (1991), existe uma distribuição relativamente equitativa entre rapazes e raparigas, e uma distribuição por idades que evidencia uma presença maioritária na faixa etária 18/20 anos, nos dois anos iniciais, e uma alteração progressiva até se situar, passados cinco anos, numa faixa etária de 15/17 anos, que se mantém ainda na atualidade. Esta tendência para a estabilização das idades da frequência, a partir de 94/95 reflete a própria estabilização da rede de escolas e transmite à sociedade a imagem de que estas escolas têm condições para possibilitar aos alunos o sucesso integral e uma maior capacitação para a vida futura.

Relativamente aos primeiros anos do ensino profissional, verifica-se que a média etária dos alunos das escolas revela percursos escolares marcados pelo insucesso e pelo abandono do sistema regular de ensino, o que poderá contribuir para a compreensão das fortes expectativas de realização pessoal, social e profissional, que esses alunos colocavam na frequência das escolas profissionais. A evolução posterior da composição etária permite considerar que a procura social das escolas profissionais passou de uma segunda oportunidade para uma alternativa de formação cada vez mais credível no sistema de ensino. Face a esta realidade, o presidente da Associação Nacional de Escolas Profissionais (ANESPO) expressou que “a diversidade e heterogeneidade de projetos educativos das escolas profissionais requerem um acompanhamento e atenção especiais por parte dos diversos atores” (Costa, 1991). Cada projeto educativo das diversas escolas profissionais deve incluir a criação e o funcionamento de mecanismos de inserção na vida ativa, com a finalidade de promover a integração e o acompanhamento profissional dos seus diplomados de modo a ter disponível, uma informação atualizada dos resultados da sua ação educativa congruente com a empregabilidade dos formandos. Esses dados serão também importantes na divulgação da escola na sociedade envolvente e na apreciação e seleção das candidaturas dos cursos a financiamento público onde são importantes os critérios de pertinência e qualidade.

Os processos de promoção das escolas revelam o modo de promover e gerir a formação profissional, demonstrando à sociedade a diversidade de respostas, a heterogeneidade de projetos decorrentes de olhares antagónicos sobre o que deve ser a formação. O discurso informativo, sobretudo como discurso da propaganda, anuncia as escolas profissionais como uma formação que prepara profissionalmente técnicos intermédios altamente qualificados, numa tipologia que estabelece cinco níveis de qualificação profissional: nível I, para tarefas repetitivas e rotineiras; nível II, para tarefas de regulação e manutenção; nível III, para a programação, controlo de qualidade, preparação e supervisão do trabalho; e nível IV e nível V, para tarefas de conceção, direção e gestão (Alves, 1989).

Correia (1991) realça que a diversidade de expectativas dos jovens que frequentam o ensino profissional configura a forte expansão e a significativa procura de um outro lugar, onde se ensaiam outras práticas, outras relações, outros sentidos.

A criação das escolas profissionais constitui seguramente a medida mais importante [do início dos anos 90 e parece emergir] da preocupação de assegurar uma oferta de formação diversificada onde a chamada sociedade civil desempenharia um papel crescente (1991, p. 60)

As práticas e os resultados que se caracterizam pela qualidade educativa só acontecem com um grande investimento daqueles que dão corpo às mudanças que a evolução da sociedade contemporânea exige à educação (Clímaco,2005).

## **6. Lógica de funcionamento das escolas**

Como refere Barroso (1991), a escola celular, rígida, de compartimentação do saber, do aprender e do ensinar, centrada no professor e na transmissão do conhecimento, deve evoluir para uma escola modular, mais flexível, centrada no aluno e na produção de conhecimentos.

As escolas profissionais surgem como esta alternativa de formação para os alunos que concluíram o 9.º ano de escolaridade no ensino regular, muitos dos quais estavam em risco de abandono escolar. Nesta recente alternativa de educação escolar, são criados dispositivos pedagógicos e organizativos que contribuem para a efetivação de uma progressão diversa, individualizada e flexível, determinada pelos ritmos e estilos dos alunos.

Como referimos anteriormente, é notório, nos dois primeiros anos de existência do ensino profissional, que uma grande parte dos alunos foi segregada por um sistema regular de ensino que não podia cuidar das suas expectativas e singularidades e que viam nas escolas profissionais a promessa de uma possível realização pessoal, social e profissional.

Este ensino e a conseqüente formação profissional deverão servir os interesses dos alunos, em ordem a uma realização pessoal e profissional. Este ensino não deve ser tido como um ensino de segunda, ou socialmente minimalista, pois promove uma real articulação entre a qualificação e a conseqüente entrada no mundo laboral, com melhores condições, inclusive na remuneração salarial (Alves,1989).

Se, por um lado, as escolas profissionais cumprem uma pluralidade de funções e ensaiam, em alguns casos, a coabitação de lógicas diferentes, e parece reconhecerem que as contradições são uma necessidade para a aprendizagem pessoal e social, por outro, há indícios claros de que as escolas profissionais tendem a ser uma política da construção das autonomias, um lugar de aprendizagem, um lugar das necessárias insuficiências, com destaque para o problema do dogma da qualificação, dos cinco níveis de qualificação

profissionais regulamentados pela União Europeia, para a determinação dos processos de uma qualificação profissional polivalente, transferível, aberta, crítica e criativa (Alves,1996).

A noção de *eficácia* deve associar-se ao *valor acrescentado* que as escolas conseguem introduzir nas aprendizagens e no envolvimento de competências dos alunos. O indicador *valor acrescentado* obtém-se pela comparação, num período de tempo, da diferença entre os resultados reais dos alunos de um determinado ano e os valores esperados, tendo em conta variáveis caracterizadoras das diferenças nos seus pontos de partida, que abrangem variáveis das aprendizagens anteriores e do contexto sociofamiliar (Alves,1989).

Os fatores que facilitam a eficácia ou a qualidade das escolas são diversos: uns resultam da conjuntura externa do mundo atual e, atuando como fatores de pressão para a qualidade, afetam igualmente todas as escolas; um outro conjunto de fatores, considerados eixos de qualidade intrínseca, fundamentais na capacidade de mudança das escolas, tornam-se decisivos e operantes através de uma *cultura da avaliação*. Constituem pretexto e fundamento da reflexão, e sobretudo, fundamento de uma nova forma de trabalhar *inter-pares* entre professores, entre professores e alunos, entre escola e família, entre direção e todos os atores, sendo desta forma elaborado um plano estratégico que materialize uma visão comum do futuro da escola onde todos têm uma ação interventiva (Clímaco,2005).

## **7. A escola como organização: finalidades e funções**

As escolas como entidades contextualizadas refletem os valores e as culturas do País ou das regiões a que pertencem, e distinguem-se umas das outras, não apenas pelo ambiente que se cria na relação e na interação entre todos os seus membros, mas também pelos princípios e valores que assumem e que justificam as diferentes atitudes e comportamentos (Clímaco,2005).

A escola é muitas vezes definida como uma “organização específica de educação formal” marcada por traços da sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal direto e prolongado, pelo interesse público dos serviços que presta, e ainda, pela certificação dos saberes proporcionados (Formosinho, 1986). O sentido de “organização específica” mantém similaridades e diferenças em relação ao conceito geral de organização na sociedade. Num sentido mais genérico, a organização é uma unidade social intencionalmente construída para atingir determinados objetivos, que reúne indivíduos e recursos que interagem e se condicionam (Paisey, 1981). Nesta organização, é importante desenvolver as competências de saber aprender e saber trabalhar com os outros, no sentido de fazer gerar novas aprendizagens, pois uma organização só terá capacidade de aprender se as equipas forem capazes de aprender, construindo uma equipa coesa, que sabe criar sinergias, que se traduzem por efeitos acrescentados para todos os membros do grupo (Clímaco,2005).

Alguns autores, como Suleman e Alves, definem esta organização como um sistema social complexo, multivariado e interdependente, cuja dinâmica depende não só das aptidões, valores, atitudes, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas do seu contexto. Perante tais conceitos, identificam-se alguns elementos fundamentais: existência de indivíduos e grupos inter-relacionados; orientação para consecução de objetivos; diferenciação de funções; coordenação racional intencionada; continuidade ao longo do tempo. Nestas definições, a escola é considerada como uma empresa educativa que tem por finalidade produzir, com eficiência e eficácia, bens úteis reclamados pela sociedade, na qual os alunos, após a formação convencional, ficam capacitados para desenvolver uma atividade. Por isso, é importante referir que a Escola possui marcas irreduzíveis que a singularizam nos mais variados universos organizacionais (Alves,1996).

Sendo a Escola uma organização específica, distinta das demais organizações, tal significa que esta realidade é socialmente construída por uma multiplicidade de atores, com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação de jovens, torna singulares os processos e os produtos; que os professores e os dirigentes têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder, pois, algumas vezes, os objetivos da organização são compreendidos, valorizados e avaliados de forma diferente pelos atores que interagem no espaço escolar (Bush, 1986).

As escolas profissionais são, no nosso sistema educativo, a evidência da diversidade de pressupostos, de finalidades e de modos de funcionamento tornados possíveis dada a autonomia relativa face ao Estado. Estas escolas deverão construir a sua identidade, com uma proposta pedagógica que sirva de base ao desenrolar do trabalho e também que sirva de referencial para a sua avaliação, tão pertinente em termos de eficácia da sua ação educativa (Alves,1996).

A escola, enquanto organização específica de educação formal, visa proporcionar de uma forma sistemática e sequencial: a instrução, transmitindo e produzindo conhecimentos e técnicas; a socialização, pela transmissão e construção de normas, valores, crenças, hábitos e atitudes; a estimulação das gerações mais jovens, visível na promoção do desenvolvimento integral do educando. Duma forma genérica, são estas as funções do sistema educativo e é este o mandato que a sociedade atribui à escola de interesse público. Sarmiento (1998) considera, ao analisar as organizações escolares, que os estabelecimentos de ensino devem ser encarados como sistemas concretos de ação, onde os diversos atores da comunidade educativa se interrelacionam, o que lhes permite o desenvolvimento enquanto contextos formativos organizacionais, pois ao interagirem diferentes intencionalidades, permite que se constituam e desenvolvam diferentes lógicas de ação.

Como finalidades, a escola persegue, com maior ou menor ênfase, as seguintes: a finalidade cultural, ao transmitir todo o património de conhecimentos, técnicas e crenças; a finalidade socializadora, ao integrar

os indivíduos na comunidade, através da transmissão e construção de normas e valores; a finalidade produtiva, ao proporcionar ao sistema económico e demais sistemas sociais o pessoal qualificado de que necessitam; a finalidade personalizadora, ao promover o desenvolvimento integral da pessoa (Formosinho,1991). Como funções, a escola, e especialmente a escola profissional, pode assegurar, para além das referenciadas finalidades, a função seletiva, a função de segunda oportunidade educativa, a função de facilitar a obtenção de uma certificação profissional, dum diploma qualificativo. Importa ainda considerar se as finalidades referidas são impostas por entidades exteriores, ou se são definidas no interior do território social onde a escola está implantada, e ainda se são definidas por consenso ou por conflito, ou até se esta matéria é ambígua e imprecisa na instituição escolar. Só perante um autêntico diagnóstico se podem tomar oportunas decisões sobre o tipo de atuação que seja coerente com o futuro que se deseja na comunidade educativa, de forma a garantir a todos os formandos uma melhor qualidade de vida e um maior desenvolvimento profissional na sociedade.

## **8. O currículo e a carga horária**

O modelo formativo das escolas profissionais, enquanto modalidade especial de educação escolar, optou por uma organização do currículo aberta e flexível, capaz de dar resposta aos desafios da formação profissional do mundo de hoje, num esforço de valorização e elevação dos recursos humanos necessários à modernização empresarial e organizacional do mundo do trabalho e ao desenvolvimento socioeconómico e cultural das regiões (GETAP,1993).

Ao falar-se do currículo no ensino profissional convém salientar que lhe têm sido atribuídos diversos significados, porém indicamos apenas os mais usuais: a) currículo como conjunto de disciplinas a lecionar e respetiva carga horária, que vulgarmente se denomina de currículo-plano de estudos; b) currículo como conjunto de atividades educativas planeadas e supervisionadas pela escola e que é denominado currículo-atividade; c) currículo-aprendizagem, entendido como tudo o que se aprende na escola, quer seja ou não planeado e supervisionado superiormente (Formosinho, 1986). Como já referimos anteriormente, é conveniente recordar a explícita finalidade produtiva das escolas profissionais que, de certo modo, condiciona uma construção curricular influenciada pela componente tecnológica, técnica e prática dos saberes. A seleção dos saberes disciplinares que devem ser oferecidos aos jovens parte de alguns pressupostos, que indicamos: organização do trabalho cada vez mais flexível, mutante, imprevisível, complexa, exigindo uma formação que qualifique para uma multiplicidade de exercícios profissionais, recorrendo a uma diversidade de saberes humanísticos, científicos, tecnológicos, técnicos; a construção de um perfil formativo, que, embora tenha em conta o perfil profissional desejável, pressupõe que há saberes perenes essenciais e, portanto, básicos e fundamentais; a mobilidade dentro do subsistema, a passagem para outros sistemas de formação/educação e o problema do reconhecimento escolar das certificações, que requerem dos técnicos de um organismo central a definição da matriz curricular. A construção

curricular de qualquer curso profissional tem como alicerce estes pressupostos, que visam um alargamento do campo dos saberes e têm em conta uma certa uniformização, processo que não está isento de algumas tensões e conflitos na sua feitura e concretização na organização escolar. O currículo, enquanto projeto curricular que preside às atividades educativas escolares, proporciona informações concretas sobre as intenções educativas e sobre como conseguir realizá-las na prática, sendo um instrumento socializador, técnico e de renovação psicopedagógica. Será também um instrumento social e cultural, na medida em que resultar dum trabalho consensual de equipa, sendo ainda um ponto de referência essencial para a definição e fundamentação do projeto educativo. Este modelo de currículo representa, assim, um instrumento técnico que concretiza uma ideia de educação e a operacionaliza na prática pedagógica (GETAP,1993).

Na organização escolar, o tempo é uma das variáveis mais adaptáveis, apesar de o calendário escolar ordenar o tempo segundo uma lógica própria, em que se prevê o início e o fim do ano, os períodos escolares em que o ano se divide, os dias letivos e as férias, assim como, as datas reservadas à avaliação, tempos de reuniões e outras atividades de formação.

No ensino profissional, os cursos têm a duração de três anos letivos, que correspondem a um mínimo de 2900 e um máximo de 3600 horas de formação. No caso concreto da Escola Profissional de Alvito, cada ano letivo pressupõe a existência de 1100 horas atribuídas ao currículo, que devem ser distribuídas por períodos, semanas, dias, componentes e disciplinas. A distribuição por componentes de formação pressupõe 275 horas para a sociocultural, distribuídas por três disciplinas; 275 horas para a científica, distribuídas entre duas e quatro disciplinas, e 550 horas para a componente técnica, distribuída entre quatro a seis disciplinas. Cada semana letiva obriga à existência de trinta horas, durante cerca de quarenta semanas no ano letivo, sendo de três anos a duração do curso, o que pressupõe um total de 3300 horas por ciclo de formação. A distribuição interna da carga horária das disciplinas não é previamente fixada com rigor, havendo ajustes de horário, conforme a disponibilidade do corpo docente, de forma a maximizar os recursos humanos existentes na organização escolar. Os horários dependem ainda do modo como se processa o percurso de formação, onde cada situação de ensino-aprendizagem tem um lugar e um tempo próprios, que deve ser gerido pelos professores e alunos em função dos objetivos traçados, das conveniências e das características da aprendizagem de cada aluno.

A racionalidade fundamentadora de uma decisão distributiva “depende do tipo de unidade pedagógica básica e da unidade temporal básica” (Formosinho, 1986. p.60), do tipo de aulas e práticas do ensino-aprendizagem, pois muitas vezes tem de ocorrer um ajuste de horário, tendo em conta algumas atividades de formação exteriores (como estágios em empresas) e sujeitas a um calendário mais flexível, nem sempre previsto com rigor na elaboração dos tempos escolares.

## 9. A escola como serviço público e estatuto dos intervenientes

No ensino profissional, são múltiplos os fatores que têm contribuído para que as escolas mudem, no sentido de responderem com eficácia aos desafios que se lhes colocam, procedendo, sempre que necessário, a um ajuste das formações às necessidades do mundo do trabalho, apesar de, por tradição, sempre se lhes ter reconhecido qualidade (Clímaco,2005).

As escolas profissionais, embora promovidas na sua maioria por entidades não estatais, realizam atividades de interesse público, uma vez que exercem um mandato que o poder executivo considera fundamental para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo de profissionais qualificados. Este género de ensino tende a possuir individualidade sócio-jurídica que lhe permite usufruir do estatuto legal de utilidade pública. Ao possuírem autonomia formal em múltiplos domínios, são tendencialmente autossuficientes, dispõem de autoadministração estatutária e de funcionamento, configurando-se a um tipo de administração pública não estatal, variando entre uma administração mista e autónoma face ao Estado.

Porém, a tradição de uma dependência e centralização, e o reduzido tempo organizacional com que cada escola conta, assim como a escassez de recursos financeiros próprios, não permitem, de um modo geral, considerar que as escolas profissionais se realizem numa administração autónoma, embora possa vir a ser esse o destino final, quer pela diminuição progressiva dos financiamentos públicos, quer pelas dinâmicas introduzidas pelos atores e instituições nos terrenos onde a formação se realiza (Alves,1996).

As escolas profissionais, sendo promovidas por atores e entidades locais, estabelecem um contrato com o Estado, e o serviço que prestam visa satisfazer as necessidades de qualificação dos atores de uma localidade ou região, aparecendo assim integradas numa estratégia de desenvolvimento bastante abrangente.

Podemos, assim, salientar que as escolas profissionais estão por natureza abertas aos contextos sociais e empresariais, já que são esses contextos que as fundam e legitimam no sistema educativo.

No estudo do ensino profissional, torna-se pertinente compreender o estatuto dos diversos atores que intervêm na estruturação do território social da escola. Numa categorização destes atores, salientamos todos aqueles que intervêm na definição das políticas de formação e que são, normalmente, o diretor de escola em consonância com a Direção, e todos aqueles que executam as políticas e programas de formação, isto é, os professores e os alunos enquanto beneficiários da formação. No seio do contexto de ação, os atores não têm todos o mesmo poder, mas, a cooperação entre eles é necessária para que cada um atinja os seus próprios objetivos.

Segundo Alves (1996), importa compreender o estatuto dos professores e dos alunos dada a sua centralidade na organização. Os professores podem classificar-se como *cosmopolitas*, quando possuem

um elevado autoconceito do exercício profissional e uma identificação a grupos externos de referência, com uma dedicação menor à escola; os *locais* dedicam-se por inteiro à escola e existe uma identificação com o grupo interno de referência, em que a escola surge como a sua segunda casa.

Estas duas categorias não se materializam em estados puros, podendo até em muitos casos cruzar-se. No entanto, interessa notar que a dinâmica institucional e organizativa favorece em muitas situações a presença de professores cosmopolitas, tendo em conta que muitas escolas profissionais são pequenas e não dispõem de horários completos que justifiquem contratar professores a tempo inteiro. Nestes casos, uma grande parte do corpo docente acumula com o ensino oficial, ou então são técnicos, profissionais de outras atividades. Nestes casos, o contrato de trabalho com a organização reveste-se, em geral, da forma de prestação de serviço que caracteriza uma atividade independente, logo menos subordinados ao poder hierárquico. Estes professores, sendo atores tendencialmente exclusivos na sala de aula e na função instrutiva, poderão ser atores secundários na organização escolar, por não encontrarem motivações suficientes para investirem numa intervenção mais relevante no terreno organizativo, que incorporam parcialmente. Por vezes, a instabilidade nos quadros das escolas impede a formação de equipas com regras e hábitos de trabalho comum, capazes de realizarem projetos mais dinâmicos com um horizonte superior a um ano letivo e origina ainda alguma desmotivação (Nogueira, 2006).

Esta debilidade na ligação à escola e a autonomia quase absoluta face ao poder formalmente instituído são compensadas pelo facto de a Direção controlar em cada ano letivo o recrutamento e a exclusão de docentes, muitas vezes até consoante o parecer dos docentes, chamados *locais*, que vivem na escola e para a escola. Podemos ainda acrescentar que existe um implícito código de conduta que regula as relações profissionais, em que a ligação dos professores à organização é sobretudo um contrato moral, estabelecido na base do conhecimento e de confiança mútua *inter pares*.

O grande papel das chefias é o de construir a capacidade de trabalhar cooperativamente, prestando uma maior atenção às pessoas e ao tipo de relacionamento que existe entre elas, num esforço continuado de construção de uma comunidade de aprendizagem e de desenvolvimento de uma cultura de cooperação e de relacionamento positivo. As escolas são o tipo de organizações onde, pelos seus objetivos e modo de estruturação, a ligação entre liderança e desenvolvimento é muito evidente quando existe uma grande concentração das energias e competências dos seus membros no progresso do capital social, cultural e académico da comunidade educativa (Clímaco, 2005).

Relativamente aos alunos, consideramos que eles são sobretudo os destinatários e os beneficiários de toda a ação educativa, pois embora alguns se afirmem membros da organização, sobretudo pelo lado afetivo, parece notório que estes atores se conformam de uma forma genérica apenas como beneficiários, pois neste universo, apenas alguns delegados de turma ou os alunos membros da associação de estudantes desenvolvem uma ação mais interventiva na organização.

Verificamos que, de um modo geral, os alunos parecem aceitar um lugar dependente na organização educativa, talvez pelo simples facto de estarem já socializados numa ordem organizativa do ensino regular, donde saíram por variados motivos. Torna-se evidente, talvez por este facto, que a estrutura orgânica não lhes reserva qualquer lugar explícito e formalmente não detêm qualquer poder nos órgãos da escola. A intervenção dos alunos é mais a nível pessoal, enquanto decisores na escolha da escola e do curso, pois de um modo geral não lhes é reconhecido o direito de participarem na definição de finalidades, funções e tecnologias e de estarem representados nos órgãos de direção da escola, o que não impossibilita que o sentir dos alunos não seja tido em conta na melhoria da organização escolar (Baião,2003).

### **10. Estrutura modular no ensino profissional**

A evolução da sociedade coloca, necessariamente, novas exigências à escola, onde a formação da pessoa, enquanto indivíduo, enquanto ser social e enquanto futuro profissional, adquire hoje um significado diferente do que tinha no passado. Considera-se primordial desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender, mais do que a mera aquisição de saberes, que, em muito, faz apelo à memorização (Pinto, 2006).

O modelo formativo das Escolas Profissionais, ao optar por uma organização do currículo aberta, flexível e participada, tenta adequar-se aos desafios da formação profissional dos jovens do mundo hodierno. Assim, nas escolas profissionais, a organização modular da educação tecnológica, profissional e artística, encontra-se inseparavelmente ligada aos modernos conceitos de qualidade, coerência, e flexibilidade da aprendizagem, face às exigências de mudança e interação, que a tecnologia e os processos de organização do trabalho colocam na atualidade.

Ao fazermos uma abordagem da estrutura modular do ensino profissional, verifica-se que aí são consideradas as dimensões: pessoal, social e profissional.

A Estrutura Modular da escola profissional constitui uma forma de organizar a formação profissional de um modo flexível, tendo implicações ao nível do desenvolvimento curricular, da organização da escola e das práticas pedagógicas, e tendo ainda subjacente a opção por princípios psicopedagógicos estruturantes. Neste modelo de ensino, parte-se do conceito de módulos como unidades de aprendizagem autónomas, integradas num todo coeso, que permitem a um aluno ou a um grupo de alunos adquirir um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes, através de experiências ou atividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas, respeitando a diversidade dos alunos. Estas unidades de aprendizagem constituem componentes significativas, completas em si mesmas, mas interligadas, fazendo parte de um todo cuja estrutura interna permite sequências alternativas. Estes percursos flexíveis possibilitam ritmos de progressão mais diferenciados e personalizados (GETAP,1999).

Com a estrutura modular da escola profissional, pretende-se o desenvolvimento de capacidades globais ao nível do ser pessoa, do ser cidadão e do ser trabalhador.

### **10.1 As virtudes do sistema**

A estrutura modular do ensino, adotada pelas escolas profissionais desde 1992, induz nos alunos a necessidade de manterem o nível de atenção a todas as matérias, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e não apenas em parte, o que poderá acontecer no processo de ensino não modular, vigente no ensino regular. Reduzindo a unidade de ensino a um tempo mais curto e concretamente definido dentro da organização curricular da disciplina, é possível traduzir uma avaliação em termos de módulos e, por integração dessas unidades, em termos de disciplina. Com este processo, é possível fazer uma monitorização em “tempo real” do percurso do aluno e intervir, quando ainda não é demasiado tarde.

Detalhando um plano curricular ao nível do módulo, possibilita-se a análise em pormenor do nível de conhecimentos de cada aluno, individualmente, relativamente a cada uma das competências específicas que compõem um curso. Permite-se, ainda, analisar a reação de um grupo-turma relativamente a um segmento específico de cada curso (módulo). Mesmo em termos de certificação, a análise dos currículos organizados em módulos permite uma melhor compreensão dos conteúdos do que a mera designação das disciplinas. Em termos de comunicação com o exterior da escola, constata-se que é possível comunicar melhor com empresários e empregadores, quando se utiliza uma organização modular. Por outro lado, é permitida, numa estrutura modular, a “substituição” de conteúdos programáticos em termos concretos, sem abalar a unidade de um curso ou disciplina, e sem causar grande turbulência.

No entanto, tem vindo a verificar-se que os alunos das escolas profissionais, na faixa etária dos 15 aos 19 anos, antes habituados a organizações não modulares, quando confrontados com organizações curriculares, segundo uma estrutura modular, têm muitas dificuldades em gerir o seu percurso escolar, sendo frequente a perda da noção de quantos módulos deixaram em atraso ou, o que é pior, de quais são esses módulos. Para resolver este constrangimento, a estrutura pedagógica é obrigada a redobrada atenção, de modo a superar esta situação.

### **10.2 Ritmos individuais de aprendizagem**

Os sistemas de ensino devem ser desenhados de forma a facultar aos alunos todos os meios que lhes permitam desenvolver as suas capacidades e adquirir o máximo de competências. O problema é que nem todos aprendem ao mesmo ritmo, devendo isso ser encarado de forma normal e sem dramas de maior, para que o aluno não se sinta pressionado na sua aprendizagem e formação.

Neste modelo pedagógico centrado no formar, privilegia-se o eixo professor/aluno, dando ao saber o estatuto de passivo. Ao professor compete assegurar o desenvolvimento de uma boa relação, que passa, necessariamente, por desenvolver uma boa comunicação. A relação e a comunicação, condições necessárias para que o saber seja integrado neste processo, têm como função fundamental criar e manter um bom nível de motivação no aluno (Pinto,2006).

Essa situação, normal dentro de processos de ensino-aprendizagem com diferentes indivíduos, é razão suficiente para que os percursos devam ser individualizados, e o referencial de formação passe a ser o aluno e não a turma, entidade que, numa perspectiva de ensino modular, não tem grande sentido, embora possa facilitar a orgânica institucional da comunidade educativa nos termos em que atualmente o ensino está estruturado.

Não sendo financeiramente exequível ter um docente para cada aluno, a organização deverá ser realizada a partir de grupos de alunos caracterizados por níveis cognitivos semelhantes, e não por grupos-turma, em que há necessidades e tradições heterogêneas, cuja convivência se aconselha do ponto de vista social, e se desaconselha do ponto de vista da progressão. Esta situação é bem visível atendendo à diversidade dos alunos da comunidade escolar, com culturas, raças, religiões diferentes e com histórias de vida familiar e pessoal, algumas delas muito sofridas, e, por isso, nem sempre bem integrados na sociedade e na escola.

A percepção de que a organização do dia-a-dia, numa escola, deveria fazer-se dentro do princípio referido, níveis cognitivos semelhantes, é algo que deveria ser testado no ensino profissional. Este teste pressupõe um aumento significativo dos encargos financeiros, designadamente no que diz respeito ao corpo docente e ao aumento dos espaços físicos que servem de suporte ao processo de ensino-aprendizagem, pelo que, na conjuntura de crise económica que o país atualmente atravessa, isto será apenas uma utopia, que talvez um dia possa vir a ser realidade.

Aquilo que o ensino profissional tenta fazer, na atualidade, situa-se num meio-termo entre uma coisa e outra. O referencial de formação, por questões organizativas, continua a ser a turma. Aos alunos que se atrasam no processo ensino-aprendizagem, são proporcionadas algumas condições de recuperação, que passam pela abertura da biblioteca e da sala de informática num maior período de tempo e, ainda, pela introdução de um “espaço” sem aulas, marcado no horário comum a todas as turmas, para propiciar um lugar multidisciplinar, no qual se disponibiliza um docente de cada área disciplinar. Neste espaço, os alunos vão procurar ajuda nas áreas em que necessitam, podendo assim recuperar os módulos necessários à sua formação.

A escola deve assegurar o direito à igualdade de oportunidades e o direito à diferença que cada aluno deve usufruir para poder desbravar o seu próprio caminho. A implementação deste projeto inovador exige uma grande capacidade de participação dos professores envolvidos, e também que os mesmos sejam capazes de efetuar um verdadeiro trabalho interdisciplinar e uma pedagogia diferenciada.

# II

# CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONAL DE ALVITO

## II – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONAL DE ALVITO

### 1. Caracterização do meio

O Concelho de Alvito situa-se no Baixo Alentejo, com a sede a cerca de 38 km a norte de Beja e a cerca de 40 km a sul de Évora. Com uma superfície de 261 Km<sup>2</sup> e uma população de, aproximadamente, dois mil e quinhentos habitantes, é um dos concelhos mais pequenos do Baixo Alentejo. É formado por duas freguesias, Alvito e Vila Nova da Baronia. Alvito é um concelho com sensivelmente metade da densidade populacional do Alentejo, que tem vindo a perder efetivos nas últimas décadas, sendo considerado o menos populoso em comparação com os concelhos limítrofes, evidenciando um povoamento do tipo concentrado.

A vila de Alvito é de largos horizontes, como a planície que a circunda. Alvito tem uma área de aproximadamente 42 ha, tendo como concelhos limítrofes o de Viana do Alentejo, de Ferreira do Alentejo, de Vidigueira, de Cuba, de Portel e de Alcácer do Sal. Vila Nova da Baronia, sede de freguesia situada a norte, no concelho de Alvito é um aglomerado urbano com uma área de 35 ha.

A acessibilidade oferecida pelos transportes públicos, entre Alvito, Évora e Beja, é reduzida, tanto pela baixa frequência de circulação, como pelos desequilíbrios de horários, face às necessidades diárias da deslocação das populações.

No que se refere ao Património Histórico e Arquitetónico, é um concelho de uma enorme e invejável riqueza cultural, visível não apenas na Igreja Matriz e no Castelo (monumentos nacionais), como ainda nos ricos portais de pedra de traça manuelina, que lhe dão um cunho muito original e remetem para tempos passados. São numerosas as igrejas, capelas e ermidas, que confortam a alma e o olhar com a contemplação de inúmeras obras de arte, que este povo soube preservar com empenho e dedicação ao longo dos tempos.

Como refere Gonçalves (1999) acerca do património histórico de Alvito, tratando-se de uma vila pequena, a Igreja Matriz evidencia interesse e grandes possibilidades económicas perceptíveis na qualidade construtiva e no seu embelezamento, nomeadamente a pintura retabular a par do núcleo de pintura mural; no paço acastelado e no conjunto apreciável de elementos manuelinos em um grande número de casas, tudo indícios de esplendor, que toda a vila de Alvito demonstra ter possuído, e ainda hoje oferece aos inúmeros turistas que visitam esta localidade alentejana.

Atualmente, o aglomerado urbano de Alvito preserva grande parte da sua arquitetura de raiz tradicional, assim como mantém incólume uma beleza que lhe advém de séculos de história (Barros, 2008).

## 2. Caracterização do contexto escolar

### 2.1 A instituição

A criação desta instituição educativa (EPA) deveu-se ao empenho do Presidente da Câmara Municipal de Alvito, Francisco Trindade, que solicitou ao Governo Português e, nomeadamente ao GETAP, o apoio necessário para que fosse concretizado um anseio local, que era proporcionar aos jovens do concelho uma oferta educativa até ao 12.º ano, em continuidade do já conseguido anteriormente com a criação da Cooperativa de Ensino do Concelho de Alvito (CECA), que proporcionava uma formação educativa do 5.º ao 9.º ano. Aproveitando o projeto de restauro do Castelo de Alvito pela ENATUR – Pousadas de Portugal e a sua transformação em Pousada, e ainda, a abertura de diversas unidades de hotelaria e restauração no concelho, decidiu o Município em parceria com a CECA a abertura da Escola Profissional.

A Escola Profissional de Alvito, sediada na vila de Alvito, iniciou a sua atividade no ano letivo de 1990/91, ao abrigo do Decreto-Lei 26/89 de 21 de janeiro, que criou as Escolas Profissionais. Concretizando velhas aspirações e preenchendo uma lacuna no sistema educativo, permitiu aos jovens da região o prosseguimento de estudos a nível secundário, associando ao mesmo tempo uma formação profissional qualificada e uma mais fácil inserção na vida ativa.

A EPA iniciou a sua atividade com apenas três cursos: Técnico de Contabilidade, Cozinha / Pastelaria e Mesa / Bar, sendo o primeiro de Nível III, e os outros dois de Nível II. A população escolar era inicialmente de 40 alunos, 12 professores / formadores e três funcionários.

Com a publicação do Decreto-Lei 4/98, que obrigou as escolas profissionais a alterar a sua constituição jurídica, a Cooperativa de Ensino do Concelho de Alvito e a Câmara Municipal de Alvito, fundadoras e proprietárias da EPA, decidiram criar uma outra entidade NOVALVITO – Escola Profissional de Alvito, convidando para integrar essa Régie Cooperativa algumas pessoas coletivas de natureza pública e privada, nomeadamente: a Santa Casa da Misericórdia de Alvito, o Centro Social e Paroquial de Vila Nova da Baronia, a Cooperativa Agrícola de Alvito, a Junta de Freguesia de Alvito e a Junta de Freguesia de Vila Nova da Baronia (Capital público 49% e capital privado 51%). Em 2012, com a extinção da CECA, o capital social desta entidade foi adquirido pela Santa Casa da Misericórdia de Alvito e pelo Centro Social e Paroquial de Vila Nova da Baronia, de modo, a manter-se a mesma proporção entre o capital público e privado.

A população escolar é atualmente composta por 246 alunos, 26 professores / formadores, 24 funcionários sendo de salientar que, dos 24 funcionários da EPA, 11 foram alunos da escola, e dos 26 professores, 4 foram alunos do ensino profissional (3 da EPA e 1 da EPRAL). Dez cursos, catorze turmas.

Os alunos são provenientes do concelho de Alvito, concelhos limítrofes e ainda de alguns países africanos (PALOP), nomeadamente, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique. Ao longo destes anos, a

escola tem feito uma análise aberta ao modo como a comunidade escolar (alunos, professores e funcionários) se organiza e atua. Diagnostica os problemas e estabelece objetivos de mudança e oportunidades de correção, sendo que as decisões assumidas e implantadas envolvem sempre um alto grau de participação e responsabilidade de todos.

Pretende-se nesta escola a formação integral do aluno, aliando o “saber” ao “saber fazer”, criando e desenvolvendo nele o sentido de autonomia, autoconfiança, sempre no respeito pela autonomia dos outros e solidário como cidadão livre e responsável.

Procura-se incentivar os contactos com o mundo do trabalho através de visitas de estudo, simulação de ambientes de trabalho e entrevistas a profissionais. A aproximação ao mundo empresarial é feita através de conferências, jogos de papéis, exposições e formação em contexto de trabalho.

A EPA estabelece parcerias e protocolos, com o intuito de se envolver mais ativamente no desenvolvimento local e permitir, assim, um mais rápido e real acompanhamento da sociedade num mundo em constante mudança.

## **2.2 As instalações**

As instalações da EPA foram criadas propositadamente para abranger os três cursos previstos na origem da escola, que provisoriamente funcionou nas instalações da Cooperativa de Ensino do Concelho de Alvito, enquanto a edificação do edifício-sede decorria.

Com o crescimento da atividade em torno da formação desenvolvida, as instalações existentes já não eram suficientes para se atingir os níveis de excelência pretendidos, e houve necessidade de ocupar espaços diversos na localidade, de modo a dar resposta ao aumento do número de cursos e alunos, o que criou alguns constrangimentos na organização escolar. Assim, durante o ano de 2011, e com a desejada extinção da CECA, a atividade formativa da escola passou a desenrolar-se essencialmente em três edifícios distintos, o edifício sede, o edifício da Praça (ex-CECA) e as instalações da cozinha pedagógica, todos eles bastante próximos uns dos outros.

As instalações da Escola Profissional do Alvito são constituídas por quatro zonas distintas: zona principal (sede), escola da praça (antiga CECA), cozinha pedagógica (edifício da Câmara Municipal) e salão de festas José Pedro Goes.

Na Zona Principal existem sete salas de aula, uma sala de Informática, um laboratório informático, reprografia, bar, biblioteca, sala de estudo, sala de professores, sala de Direção, Tesouraria, Secretaria, além das instalações sanitárias para alunos e professores. Estas instalações são propriedade da escola, construídas de raiz. Todas as salas têm iluminação natural e ar condicionado. A reprografia, com um

funcionário permanente, está equipada com uma fotocopiadora multifunções, com ligação ao computador. É ainda possível fazer encadernações e plastificações. Neste espaço os alunos também podem adquirir material a um preço acessível. Os alunos podem ainda solicitar a digitalização de documentos neste espaço. A sala de informática está equipada com 15 computadores fixos e nove portáteis. No laboratório informático existem 18 computadores, dois em cada posto de trabalho. É neste espaço que se faz a manutenção de todo o material informático da escola. Existe ainda uma sala de trabalho, equipada com computadores e projetor de vídeo, onde os alunos podem realizar trabalhos e estudar.

Na Escola da Praça funcionam todos os cursos da área da hotelaria e restauração. Existem seis salas de aula, duas salas TIC, uma cozinha e sala de aulas práticas, reprografia, bar, biblioteca, sala de estudo, sala de professores, secretaria, além das instalações sanitárias para alunos e professores. Estas instalações são propriedade da Câmara Municipal. Todas as salas têm iluminação natural e ar condicionado. A reprografia está equipada com uma fotocopiadora multifunções, com ligação ao computador. Neste espaço os alunos também podem adquirir material a um preço acessível. Uma sala TIC, que é utilizada exclusivamente para as aulas. Dispõe de 15 computadores fixos e portáteis. Existe uma segunda sala TIC, de apoio ao aluno, com 8 computadores. Esta sala está sempre aberta, de forma a permitir aos alunos realizar pesquisas para os trabalhos escolares.

No Edifício da Câmara Municipal, espaço cedido à escola, existe uma Cozinha Pedagógica onde são ministradas as aulas práticas dos cursos da área de Hotelaria e Restauração, nomeadamente Técnico de Restauração- Cozinha-Pastelaria e instalações sanitárias. A sala é direta para o exterior.

Na biblioteca, existe um espaço audiovisual, onde os alunos podem ouvir música, ver filmes e consultar todo o material audiovisual existente. Atualmente, a EPA conta também com uma Loja de Informática, “Nov@lvito – Informática e Telecomunicações, e uma oficina, que proporciona a realização de formação em contexto de trabalho aos alunos dos cursos da área de Informática. Esta secção proporciona a manutenção do equipamento informático da escola e de outras instituições do concelho, nomeadamente daquelas que são cooperantes da régie cooperativa, proprietária da EPA.

Na Escola Básica Integrada de Alvito funciona a cozinha / refeitório das escolas do concelho, serviço assegurado pela EPA.

### **2.3 Áreas de formação**

As cinco áreas de intervenção são fruto de um diagnóstico de necessidades na região, onde autarquias, associações de desenvolvimento local (Associação Terras Dentro), associações empresariais, IEF, cooperantes da entidade proprietária da EPA e empresários da região, contribuem com a sua sensibilidade

e o seu conhecimento para que, a cada ano que passa, os elementos recolhidos sirvam de orientação no trajeto a seguir.

No presente ano letivo a Escola Profissional de Alvito conta com catorze turmas, distribuídas pelas seguintes áreas: Hotelaria e Restauração; Turismo e Lazer; Ciências Informáticas. Atualmente, a EPA conta com cerca de 246 alunos, 14 turmas e 10 cursos (Nível IV e III). E ainda os seguintes:

- **Nível IV (Equivalência ao 12.º ano)**
  - Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos,
  - Técnico de Restauração – Variante Cozinha/Pastelaria,
  - Técnico de Restauração – Variante Restaurante/Bar
  - Técnico de Turismo
  - Técnico de Informática de Gestão
  - Técnico de Receção
  - Técnico de Organização de Eventos
  - Técnico de Banca e Seguros
  - Curso de Educação e Formação – Tipo 2 (Equivalência ao 9.º ano)
  - Serviço de Mesa
  - Cozinha
  - Instalação e Operação de Sistemas Informáticos

Em 1998, após a publicação do decreto-lei n.º 4/98, houve necessidade de criar uma identidade para a EPA. Por unanimidade, a nova entidade proprietária NOVALVITO definiu que deveria estar na continuidade da formação inicial aquando da sua criação, e decidiu que esta deveria ter como principal área de formação o desenvolvimento da restauração. Esta decisão teve em conta o seguinte: a experiência, os resultados escolares, os pareceres das entidades empregadoras e o facto de existir uma crescente procura dos cursos de restauração por parte dos alunos.

Atualmente, muitas entidades chamam à *Escola Profissional de Alvito* “*escola hoteleira e de turismo*”. Na análise dos cursos ministrados na EPA, está subjacente uma preocupação de toda a comunidade educativa de responder com eficácia às solicitações do mercado laboral atual, atendendo às evoluções previsíveis de emprego, à emergência de novas figuras profissionais e de novas competências na hotelaria, o que constitui uma base para a reflexão e para a ação desta organização escolar. Se por um lado surge como uma base para a reflexão sobre os fatores que condicionam a evolução do emprego e das qualificações, por outro, implica uma reflexão sobre a transformação dos perfis profissionais do sector e os ajustamentos que tal vai requerer a política de formação.

O ensino profissional da EPA evidencia uma aposta formativa que aprofunda a vertente prática e técnico-profissional dos alunos que optam por esta oportunidade de ensino. A área de hotelaria e restauração tem

sido a identidade da escola desde o seu começo; pautada por uma meritória qualificação de técnicos intermédios nestas áreas formativas, tem contribuído para o sucesso das empresas hoteleiras e para a qualificação dos recursos humanos. Esta preocupação requer de toda a comunidade educativa uma abertura ao diálogo e ao trabalho em parceria, única via para, consensualmente, encontrar soluções capazes de responder à indispensável melhoria da qualidade dos recursos humanos e às necessidades estratégicas de desenvolvimento e modernização das empresas.

A evolução do turismo a nível internacional reflete-se também em Portugal em termos de crescimento da economia, desenvolvimento das regiões, dinamização do emprego e outros impactos igualmente importantes. É este potencial de crescimento que determina essencialmente a importância estratégica do sector do turismo para o nosso país. Este sector é, de facto, uma das atividades económicas de maior importância estratégica para o país, quer pela sua transversalidade a praticamente toda a economia, quer pela importância no desenvolvimento regional. O grande desafio é conseguir um desenvolvimento equilibrado do turismo, valorizando o património cultural e a proteção do meio ambiente, apostando na qualidade total e na afirmação de Portugal nos mercados internacionais.

Em forma de conclusão, podemos afirmar que tem sido esta a preocupação e o objetivo primordial desta escola desde a sua criação, visível no facto de muitos dos seus ex-alunos terem sido absorvidos pelas empresas logo após o estágio profissional, pois estes recém-formados técnicos intermédios satisfaziam os critérios de recrutamento privilegiados na maior parte das unidades hoteleiras: a experiência profissional, a formação profissional e a formação geral (Suleman,1999).

## 2.4 População escolar

COMUNIDADE EDUCATIVA	<b>Alunos:</b> 145 do sexo masculino, 101 do sexo feminino entre os 15 e 22 anos; residentes em 16 concelhos, de nacionalidades portuguesa, moçambicana, cabo-verdiana e santomense, com escolaridade compreendida entre o 7.º e o 12.º ano de escolaridade.
	<b>Professores e Formadores:</b> 26 com formação compreendida entre o 9.º ano e superior, com idades compreendidas entre os 28 e os 55 anos.
	<b>Funcionários</b> (de ação educativa e administrativos): 24 com formação compreendida entre o 1.º ciclo e superior, com idades compreendidas entre os 20 e os 61 anos.

Quadro 1 – Caracterização da População da EPA

## 2.5 Distribuição dos alunos por cursos e sexo

**Tabela 1 – Cursos da EPA (Ano Letivo 2011/2012)**

Curso	Ano	Masculino	Feminino
Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos		11	6
Técnico de Restauração variante: Cozinha – Pastelaria	3.º	8	8
Técnico de Restauração variante: Restaurante - Bar	3.º	11	3
Técnico de Turismo		8	7
Técnico de Organização de Eventos		6	8
Técnico de Restauração variante: Restaurante – Bar	2.º	13	3
Técnico de Restauração variante: Cozinha – Pastelaria	2.º	9	9
Serviço de Mesa		11	6
Cozinha		9	4
Instalação e Operação de Sistemas Informáticos		16	7
Técnico de Banca e Seguros		7	16
Técnico de Informática de Gestão		19	2
Técnico de Restauração variante: Cozinha – Pastelaria	1.º	10	12
Técnico de Restauração variante: Restaurante – Bar	1.º	10	9
<b>Total</b>		<b>145</b>	<b>101</b>

## 2.6 Qualificação dos recursos humanos

No atual contexto de competitividade, torna-se crucial uma maior responsabilização relativamente à qualidade do serviço prestado, pelo que nas áreas de maior contacto com os clientes é requerida uma boa capacidade de relacionamento interpessoal, traduzindo-se num atendimento mais personalizado dos clientes/hóspedes durante o tempo em que usufruem dos serviços prestados. É atendendo a este requisito que a EPA tem desenvolvido esforços na qualificação dos seus formandos e formadores, nomeadamente na área de hotelaria e restauração que, desde o seu começo, é um “emblema” da escola, visto que a sua

origem se deve em parte à implantação de unidades hoteleiras no concelho. Face à crescente competitividade e à exigência dos clientes na área de restaurante/bar, é exigida à escola maior atenção na preparação profissional dos jovens, de modo a darem uma resposta adequada e competente nas empresas que vão integrar, pois estas exigem uma maior qualidade na prestação do serviço, que se traduz na melhoria do atendimento e na relação com o cliente.

A escola, ao elaborar um projeto, contribui para a singularidade da visão de futuro, pois este projeto prenuncia a vontade e a capacidade de definir uma política, uma estratégia específica para a organização, com as suas regras e orientações próprias de acordo com a sua autonomia. Ao construir o seu próprio projeto educativo, a escola procura assumir a sua própria identidade, diferenciando-se do que a rodeia, embora relacionando-se com essa mesma realidade. O estabelecimento de objetivos comuns tem a ver com uma visão partilhada de um projeto que interessa ao coletivo da organização, que só se alcança se existir a noção de que todos os atores, qualquer que seja o seu papel ou função dentro da organização, são importantes para que esta atinja os seus fins, ou para que realize a sua missão, pois não haverá uma aprendizagem organizacional sem uma visão partilhada dos objetivos comuns da organização (Clímaco,2005).

Atendendo a isto, convém salientar que, no Projeto Educativo da EPA, os recursos humanos são determinantes, para uma maior valorização e mobilização em volta deste ideal, determinantes na valorização e mobilização em torno desta estratégia comum, criando o dinamismo necessário para enfrentar as tarefas cada vez mais exigentes no processo educativo. Se esta escola enquanto organização tem crescido, em termos de eficácia e melhoria, e se tem mudado para melhor, foi porque se adaptou aos desafios internos e externos da sociedade atual, visível na expansão da oferta formativa nas últimas duas décadas de existência, como a seguir se menciona.

Quando da criação da EPA, no ano letivo 1990/91, esta contava com cerca de quarenta alunos, divididos por três turmas. Atualmente, a EPA conta com 247 alunos, 14 turmas.

Há a referir que esta informação relativa às turmas da EPA está disponível na Tabela 1, onde é identificada a distribuição dos alunos por curso e sexo, o que beneficia a perceção destas variáveis e nomeadamente a constituição dos grupos selecionados para este estudo.

## **2.7 Relação formação/emprego**

O sistema de formação articula-se com o sistema de emprego através dos indivíduos formados que a EPA oferece, ou seja, a absorção pela sociedade do seu “produto final”, segundo a nomenclatura de alguns autores, como Suleman e Alves, que estudam o ensino profissional. A inserção dos jovens no fim da escolaridade é condicionada pela relação entre estes dois sistemas, daí a sua convergência e articulação.

São muitos os elementos que pesam nesta relação sistema de formação - sistema de emprego. Numa simples análise, vejamos alguns a título demonstrativo: as taxas de escolarização variam consideravelmente de uma região para outra e segundo o carácter rural do espaço considerado; as estruturas de formação divergem de local para local, relativamente ao mesmo nível de escolarização. O mesmo acontece com as modalidades de inserção e a estrutura de emprego, no que se refere à qualificação /classificação, ou seja, ao sistema local de emprego.

A organização do aparelho de formação no espaço tem uma grande importância, sendo a proximidade geográfica a variável essencial nos mecanismos de orientação e no prosseguimento da escolaridade.

A relação empregadora/sistema de formação combina-se de forma específica segundo as regiões. Aqueles participam mais ou menos intensamente na gestão do aparelho de formação e visam integrá-lo nas suas estratégias de gestão de mão-de-obra (Alves,1996).

É quase unanimemente reconhecida a dupla necessidade de um conteúdo maior na educação geral e básica, e na formação de nível técnico superior, cada vez mais especializada em áreas-chave, que está considerada como um dos requisitos fundamentais na construção das novas qualificações. No entanto, percebe-se que em Portugal os sistemas de educação formal e as suas “performances” estão muito longe da homogeneidade que atingem a nível comunitário, e daí tentar-se, em última instância, qualificar o maior número de pessoas, sem qualquer rigor educativo e técnico, como acontecia em alguns Centros de Novas Oportunidades.

A rapidez de obsolescência das qualificações, a natureza do constante progresso técnico e a insuficiência de respostas do sistema de educação formal, têm feito com que a formação profissional tenha tendido a ganhar um peso cada vez maior, no processo de ajustamento entre a procura e a oferta de qualificações.

A procura de novas qualificações impõe, por seu lado, o reforço daquele papel e a necessidade de reorientação e de melhoramento do sistema de formação profissional, das suas capacidades formativas e das suas modalidades de intervenção, o que, aliás, parece esboçar-se (Suleman,1999).

Seria interessante ainda analisar a questão do financiamento da formação profissional em Portugal, mas desconhecem-se estudos de investigação que pudessem fornecer dados suficientes para esse efeito, de forma a poder-se comparar o custo/benefício entre alunos do ensino regular e os do ensino profissional, e ainda se terá sentido, na atualidade, a existência de cursos profissionais no ensino regular, e qual o seu custo no sistema educativo português.

Por vezes, numa leitura exterior, tem-se a impressão de que, até ao presente, na formação profissional em Portugal, não tem estado subjacente a intenção estratégica de modernização de qualificações. Esta imagem, que por vezes transparece na opinião pública, não corresponde à realidade das escolas, nomeadamente na EPA, pois esta escola tem revelado competência nas suas respostas às necessidades da

região, e até na criação de postos de trabalho suscetíveis de implementar novas formações, como tem sido visível ao longo da história desta organização escolar.

As áreas de hotelaria e restauração são vistas como oportunidades de emprego para grandes proporções de mão-de-obra jovem, logo, a correspondente formação será uma mais-valia para a inserção dos jovens no mercado do trabalho. O sector de hotelaria apresenta-se mesmo, numa época de crise, como uma porta de entrada no mercado laboral, e uma oportunidade de realização pessoal e profissional para uma larga camada da população jovem. Porém, convém salientar que tal empregabilidade oferece boas remunerações aos técnicos qualificados, mas o mesmo não acontece com a maioria dos jovens sem qualificação nesta área. Estes, devido a alguns constrangimentos relacionados com os horários de trabalho, e ao facto de usufruírem de uma fraca remuneração, têm uma permanência menor na atividade, que por vezes até é apenas sazonal.

## **2.8 O conceito de qualificação**

Num mundo cada vez mais global, torna-se notório, em unidades pertencentes a cadeias hoteleiras internacionais, a existência de uma preocupação relativa à formação profissional desenvolvida que, para além de responder a necessidades pontuais, vise melhorar a qualidade dos serviços de uma forma transversal e melhorar a integração dos técnicos intermédios, reforçando os valores e culturas das unidades (Suleman,1999).

A separação entre mercado interno e mercado externo não tem uma fronteira muito nítida. O mercado interno não é rígido nem estável, mas fragmentado. Ele pode ser considerado uma espécie de mercado dual, com um sector primário e um sector secundário. Entre estes dois sectores surgem categorias intermédias. Assim, quando se pretende comparar mercados internos, torna-se necessário recorrer a critérios de diferenciação. De entre estes, podem referir-se como os mais pertinentes: o contrato efetivo, o salário, a antiguidade e a qualificação profissional (Baião,2003).

Os estudos da problemática da qualificação diferem muito entre si, o que já deixa perceber a sua complexidade. Podem encontrar-se definições de carácter mais geral e outras menos amplas que apontam para a inter-relação formação-emprego.

Nos anos 60, pode considerar-se que, no âmbito da abordagem da qualificação, surgiram clivagens emergentes do debate existente sobre o binómio: determinismo económico / determinismo tecnológico.

Este confronto de ideias, segundo Maurice (1989), exigente na profundidade das reflexões, não tivera suficientemente em conta a estreita relação entre a qualificação, as novas características dos processos de produção e as consequentes modalidades de organização de trabalho.

A década de oitenta foi, sem dúvida, um período fértil em abordagens sobre o conceito de qualificação profissional e propício para chegar a consensos.

De acordo com a opinião de Maurice (1989), tinha-se então chegado à posição consensual de que a qualificação do trabalho traduz, em certa medida, uma forma de dominação social mediatizada pela técnica.

São igualmente consensuais as três dimensões de qualificação seguintes: qualificação do trabalhador, que tem a ver com os conhecimentos e capacidades que o indivíduo detém e os quais vão sendo construídos através da formação e da experiência profissional; qualificação do emprego, que remete para o conjunto de exigências necessárias ao exercício das atividades de um emprego ou posto de trabalho; qualificação convencional, que diz respeito à classificação do trabalhador na hierarquia das categorias profissionais.

Maurice (1989) faz referência ao “terceiro paradigma de abordagens da qualificação”, que designa por “flexibilidade assistida pela competência”. Esta terá surgido em 1985. Os sinais de mudança, detetados a partir das transformações produtivas das indústrias de processo, alertavam para a necessidade de se aproveitar o contributo dos saberes técnicos e desenvolver, quanto possível, a sua formação e qualificação. Tornar-se-ia então possível ao trabalhador distinguir situações inovadoras de controlo do processo de produção. À capacidade de controlo das máquinas e ferramentas (saber agir, saber transformar) associar-se-ia, com insistência crescente, a capacidade de controlar a matéria (saber preparar) e a de avaliação do produto final (saber controlar o resultado).

O reforço da qualificação social (saber estar e saber viver) constitui um aspeto cada vez mais presente na organização do processo produtivo e um indicador das novas filosofias e das estratégias tecnológicas que lhe estão associadas (Alves,1996).

Suleman (1995), a este respeito, cita Alex, quando afirma que “a aquisição de qualificações contribui para a construção dinâmica da vida do indivíduo, não só enquanto mão-de-obra, mas também enquanto cidadão e membro de um agregado familiar”. Atendendo a esta condição, a EPA, ao longo da sua existência, tem incentivado nos alunos que vai formando não apenas uma valorização pessoal dos técnicos intermédios, mas também que estes satisfaçam os critérios de recrutamento privilegiados na maioria das unidades hoteleiras, ou seja, a formação geral, a formação profissional e a experiência profissional.

O facto de as empresas recorrerem à escola, no recrutamento de formandos com o perfil desejado, contribui para a visibilidade social da escola e, por sua vez, para a valorização da empresa empregadora, que enriquece o seu potencial interno através da entrada de sangue novo na atividade. Neste processo, tem muita relevância o facto de existirem parcerias de cooperação entre a escola e as empresas na absorção dos alunos estagiários, em ordem à sua contratação futura como técnicos intermédios.

## 2.9 Conceito de competência

A evolução do setor do turismo a nível internacional reflete-se também em Portugal, em termos do crescimento da economia, do desenvolvimento das regiões e da dinamização do emprego, pelo que tal potencial de crescimento tem determinado a importância estratégica deste setor e, mais concretamente, da hotelaria, no nosso País. A dinâmica do emprego tem sido afetada por algumas alterações, quer ao nível da procura turística, quer ao nível da exigência dos clientes que procuram esta oferta de qualidade com técnicos competentes. Esta exigência das empresas turísticas tem incutido na atividade formativa da EPA uma maior importância na formação profissional dos jovens, tendo esta, em atenção, a flexibilidade requerida do potencial humano no exercício da atividade.

Nos últimos tempos, temos assistido a um contínuo debate acerca das diferenças entre qualificação e competência, como Fátima Suleman (1995) constata, ao salientar que tal facto ocorre a partir dos anos 80, num deslizar progressivo do conceito de qualificação para o conceito de competência e, até mesmo, de um eclipse do conceito de qualificação.

Como refere Baião (2003), os autores Troussier, Merchiers, Merle e Stroobants, realçam a possibilidade de uma nova forma de tornar operativo o conceito de qualificação, partindo da competência. Parece importante reconhecer com Suleman (1995) a necessidade do aprofundamento da definição de competência, para, a partir dele, esboçar perfis profissionais e, simultaneamente, ter em conta a instabilidade que envolve ainda o conteúdo e as dimensões abrangentes do respetivo conceito. Segundo esta autora, o termo “competência”, em si mesmo, não é novo, nem encerra uma dimensão inovadora. Sendo uma expressão bastante divulgada, é usada por vezes de forma ambígua, nomeadamente nesta nova utilização, sobre a qual muito se tem divagado nas últimas décadas.

A nível comunitário, são muitas as análises sobre o conceito de competência, e parece continuar-se ainda longe de se chegar a uma única definição. Estas análises abrangem um conjunto de questões, das quais evidenciamos a formação profissional, a organização do trabalho, as políticas e as práticas de recrutamento e as classificações profissionais (Suleman,1999).

Em relação ao conceito de competência, importa ter em conta os seguintes aspetos: o seu uso requer uma definição que não perca de vista as “especificidades societárias” e os seus objetivos; tem uma larga difusão por se tratar de um conceito “charneira” que interliga indivíduo, emprego e formação, assegurando-lhe um profissionalismo que garante a competitividade da empresa; questiona os modelos pedagógicos obsoletos e os seus conteúdos, através da procura de soluções para os problemas concretos; acentua a capacidade de o indivíduo integrar um conjunto de conhecimentos e canalizá-los para a consecução de determinado objetivo, não se limitando apenas a fazer a demonstração dos seus conhecimentos (Alves,1996).Segundo Leplat (1991), o conceito de competência aparece de certo modo

relacionado com as seguintes dimensões: a habilidade, destreza manual e motora; a perícia, conhecimento utilizado na execução de cada tarefa; e a capacidade, enquanto possibilidade que influencia e condiciona resultados diretamente mensuráveis e apreciáveis. Sendo a competência um conceito abstrato, só as suas manifestações podem ser observadas.

Entre as formas de definir competência, evidenciamos duas: concepção cognitiva, que a considera um sistema de elementos cognitivos que tornam possível a execução da atividade correspondente às tarefas de um dia concreto; concepção behaviorista, para a qual a competência é definida pela execução de uma tarefa ou um conjunto delas.

Apesar da difusão do conceito “competência”, ainda continuam a subsistir dúvidas e opiniões controversas acerca do mesmo, daí que importa realçar o seguinte: não confundir competências com conhecimentos, pois remete para conhecimentos que carecem de ser identificados e caracterizados, tendo em conta a lógica das atividades; diferenciar qualificação de trabalhadores e qualificação do emprego, adotando critérios que permitam identificar as exigências requeridas pelos empregos; e definir as qualidades dos trabalhadores (Suleman,1999).

As competências não se podem dissociar da atividade e são apreendidas por aprendizagens de natureza diversa (Suleman, 1995). Se a EPA conquistou a sua atual relevância como escola de qualidade na área de hotelaria e restauração, foi por um esforço conjunto de todos os atores da comunidade educativa, que têm pugnado pela competência dos seus formandos, o que a torna hoje um símbolo de qualidade e prestígio ao nível local, regional, nacional e internacional.

Nas áreas de hotelaria e restauração os formandos deverão adquirir conhecimentos específicos, para mais eficazmente desenvolverem a atividade profissional, daí a necessidade de competências em que é transversal, o domínio de línguas estrangeiras e de técnicas de relacionamento interpessoal. Na área de cozinha, há a salientar as seguintes: utilização de sistemas informáticos aplicados ao registo/pedido/faturação de produtos e serviços; utilização de novas tecnologias aplicadas ao serviço de cozinha; confeção de sobremesas e/ ou montagem dos componentes adquiridos a empresas externas; gestão de *stocks*, compras e otimização da relação custos-benefícios. No setor de restaurante salientamos: técnicas de serviço de bar e de mesa, de forma a assegurar a qualidade do serviço ao cliente; utilização de sistemas informáticos aplicados ao registo/pedido/faturação de produtos e serviços; desenvolvimento de competências na área comercial e *marketing* por parte da direção do departamento, de forma a promover e a divulgar os serviços de alimentação e bebidas do estabelecimento, a nível interno e externo, nomeadamente dos eventos de maior dimensão (Suleman,1999). Face à crescente competitividade e à exigência dos clientes, nesta área de restauração exige-se uma maior qualidade na prestação do serviço, que se traduz pela melhoria do atendimento e da relação com o cliente, onde se requer uma boa capacidade de relacionamento interpessoal, e ainda uma polivalência de funções.

Esta escola, agora alvo de um estudo de caso, evidencia possuir uma política de formação profissional definida com perspectivas de operacionalização, em que os objetivos da formação profissional têm sido, principalmente, a qualificação e o aperfeiçoamento dos formandos, procurando, assim, melhorar a qualidade global e contribuir para a realização dos objetivos estratégicos da organização educativa, em ordem a um futuro ainda mais promissor.

### **2.10 A motivação dos alunos na formação**

Ao estudarmos a perceção dos alunos da EPA, torna-se imperativo realçar a importância da motivação, enquanto elemento intrínseco essencial à educação dos jovens da comunidade escolar. A motivação é um tema fundamental da teoria comportamental, pois todo o comportamento humano só pode ser bem compreendido se as necessidades humanas forem bem conhecidas, de modo que a utilização da motivação melhore a qualidade de vida do homem e, no caso específico da educação, melhore o aproveitamento escolar dos alunos.

A teoria da motivação surge com Maslow e, segundo este psicólogo, as necessidades humanas estão organizadas e dispostas em níveis, numa hierarquia de importância e influência. A motivação é algo que a pessoa utiliza para satisfazer algo de que necessita. Quando uma necessidade de nível mais baixo é atendida, deixa de ser motivadora de comportamento, dando oportunidade a que um nível mais elevado se possa desenvolver. Cada pessoa possui sempre mais de uma motivação. Todos os níveis atuam conjuntamente no organismo, dominando as necessidades mais elevadas sobre as mais baixas, desde que estas estejam suficientemente satisfeitas ou atendidas. Toda a necessidade está intimamente relacionada com o estado de satisfação ou insatisfação de outras necessidades.

A motivação do indivíduo resulta de estímulos perante certas necessidades que, depois da sua satisfação ou frustração, condicionam o comportamento. Dentro da motivação, a mesma pode dividir-se em motivação positiva, quando o objetivo é incentivar através da recompensa, ou motivação negativa, quando a mesma tem um objetivo punitivo. Os fatores motivacionais ou fatores intrínsecos estão relacionados com o conteúdo do cargo e com a natureza das tarefas que o indivíduo executa. Assim sendo, os fatores motivacionais estão sob o controlo do indivíduo, pois estão relacionados com aquilo que faz e desempenha. Os fatores motivacionais envolvem os sentimentos de crescimento individual, de reconhecimento profissional e as necessidades de autorrealização, e dependem das tarefas que o indivíduo realiza no seu trabalho (Baião,2003).

Para motivação e satisfação da pessoa, esta deverá ser solicitada, de tempos a tempos, a concretizar atividades diversas e com um grau de realização superior, pois o facto de se envolver em tarefas

diferentes impulsiona uma maior motivação na sua ação profissional. Os fatores motivacionais estão inter-relacionados com as necessidades secundárias, como a necessidade de estima e de auto-realização. Se existir nos alunos gosto pela aprendizagem, os resultados serão mais satisfatórios e a sua ação tornará as atividades internas e externas da escola mais enriquecedoras, quer ao nível pessoal, quer ao nível organizacional.

Os fatores motivacionais bons provocam satisfação nas pessoas, e este estado de ânimo é contagiante no meio envolvente, daí que, no caso específico da EPA, a satisfação dos alunos quanto aos cursos e à sua empregabilidade influencia significativamente os amigos e conterrâneos na opção pelo ensino profissional desta escola, nomeadamente por determinados cursos que têm uma maior saída profissional na região.

### **2.11 Resultados escolares dos cursos de nível IV**

Como referimos acerca da autonomia das escolas profissionais, cada escola tem capacidade de trilhar um caminho diferente, pois cada escola é diferente, daí ser importante que esta construa a sua identidade e defina o caminho que quer seguir. Apesar de existir uma linha política orientadora a nível nacional, cada estabelecimento de ensino deve procurar conhecer-se e deve definir uma linha política de ação, sabendo que cada escola é o resultado do equilíbrio de forças entre os diversos atores que nela detêm o poder e a influência, como, governo e representantes legais, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local (Barroso,1995).

Face ao referido, a EPA tem desenvolvido esforços no âmbito duma valorização da sua atividade, tendo em conta a satisfação dos seus formandos e de todos os intervenientes na ação educativa, daí a importância dada ao Gabinete de Apoio ao Emprego e Orientação Profissional (GAEOP), que acompanha todos os alunos que finalizaram o curso, e elabora documentos com os dados estatísticos em cada ano escolar e/ou ciclo de formação.

Numa análise dos dados do GAEOP é possível verificar a taxa de sobrevivência, de conclusão, de empregabilidade, a taxa de perdidos, e ainda a taxa de prosseguimento de estudos dos alunos, como o quadro seguinte demonstra relativamente à última década, desde o ciclo de formação de 2001/2004 até 2008/2011.

**Cursos Profissionais de nível 4 (desde o Ciclo de Formação de 2001 / 2004 até 2008 / 2011)**

Gabinete de Apoio ao Emprego e Orientação Profissional (GAEOP)

**Tabela 2 – Resultados escolares (GAEOP)**

Cursos	N.º de Alunos Formados	N.º Sobrevi. (Taxa Sob.)	Taxa de Conclusão	Taxa de Empregabilidade	Taxa de Prosseg. de estudos	Taxa de Perdidos e noutras Profissões
<b>Técnico de Restauração Variante: Restaurante - Bar</b>	98	85%	77%	81%	6%	13%
<b>Técnico de Restauração Variante: Cozinha - Pastelaria</b>	51	79%	93%	75%	18%	7%
<b>Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos</b>	53	100%	88%	58%	17%	25%
<b>Técnico de Receção</b>	22	85%	65%	46%	27%	27%
<b>Técnico de Turismo</b>	30	92,5%	81%	47%	30%	23%
<b>Técnico de Informática de Gestão</b>	44	90%	67%	65%	29%	6%
<b>Técnico de Banca e Seguros</b>	16	90%	80%	63%	_000_	37%
<b>Animador Sociocultural/Desporto</b>	28	85%	73%	69%	22%	9%
<b>Técnico de Secretariado</b>	33	85%	81%	81%	13%	6%
<b>Técnico de Contabilidade</b>	18	90%	82%	61%	39%	
<b>TOTAL</b>	<b>393</b>	<b>88%</b>	<b>89,1%</b>	<b>65%</b>	<b>20%</b>	<b>15%</b>

Neste período em análise, verifica-se que os resultados escolares são satisfatórios, pois abrangem um universo de 393 alunos formados, e uma taxa de sobrevivência (dos alunos que iniciaram a formação na escola e chegaram ao fim) de 88%, de conclusão de 89% e de empregabilidade de 65%. A taxa de prosseguimento de estudos foi de 20%, e a taxa de perdidos e outras profissões foi de 15%.

Se analisarmos o curso de Técnico de Restauração Variante: Restaurante- Bar, constata-se, num universo de 98 alunos formados, uma taxa de sobrevivência de 85%, de conclusão de 77% e de empregabilidade de

81%, de prosseguimento de estudos de 6% e a taxa de perdidos e outras profissões de 13%. Analisando ainda o curso de Técnico de Restauração Variante: Cozinha-Pastelaria, verifica-se, num universo de 51 alunos formados, uma taxa de sobrevivência de 79%, de conclusão de 93% e de empregabilidade de 75%, de prosseguimento de estudos 18% e a taxa de perdidos e outras profissões de 7%.

Verificamos neste estabelecimento de ensino profissional um bom aproveitamento escolar, que no período estudado apresenta uma taxa de conclusão de 89%, o que confirma os dados de alguns estudos estatísticos, em que os alunos das escolas profissionais têm um rendimento escolar superior aos das escolas secundárias (que em 2001, era de 63% para 45%). De acordo com estudos semelhantes, a inserção profissional é também superior em alunos diplomados por escolas profissionais. De acordo com dados de 2002, um ano após o término dos seus cursos, 78% dos alunos destas escolas estavam empregados, contra 52% dos alunos dos cursos gerais. Isto confirma o êxito da EPA, em que se constata uma taxa significativa de inserção profissional, ou seja, de 61%, pois 20% dos alunos prosseguiram estudos.

Nesta escola profissional existe uma notória preocupação com o destino dos seus alunos, que não termina com a conclusão do curso. Para os alunos que escolheram como objetivo profissional a via de integração no mercado de trabalho, existe um acompanhamento por parte da escola no seu ingresso profissional. Acompanhamento que envolve recolha e análise de um vasto conjunto de informação, como sejam os seguintes aspetos: tipo de função a desenvolver pelo jovem, tipo de relação contratual, expectativas de permanência, progressão na carreira, disponibilização de formação contínua; o que se traduz num importante acompanhamento pedagógico e técnico durante o arranque de uma atividade profissional.

### **3. Caracterização da dinâmica interna**

Como refere Clímaco (2005), qualquer estabelecimento de ensino é um exemplo de organização com práticas sistemáticas de verificação da ação/deteção de erros/correção/confirmação da ação, em quase todos os domínios do seu funcionamento, pois só assim este poderá mudar para melhor, adaptando-se aos desafios internos e externos, e crescendo em termos de eficácia e melhoria.

Atendendo ao referido anteriormente, a EPA tem tentado demonstrar esta dinâmica, através duma equipa coesa que, com algum esforço tem sabido criar sinergias traduzidas por efeitos acrescentados a todos os membros do grupo. No que respeita às estruturas de gestão, os diferentes órgãos relacionam-se harmoniosamente entre si. A Direção, a Assembleia Geral, a Direção Técnico-pedagógica, o Conselho Consultivo e os Coordenadores de Curso funcionam numa lógica de comunicação interativa. As decisões são tomadas com plena participação e contributo dos intervenientes, delimitadas pelas barreiras legais e competências de cada órgão e/ou estrutura. O objetivo é envolver toda a comunidade educativa nas suas múltiplas e variadas áreas, de forma a otimizar e a agilizar as decisões, numa dinâmica de integração e de responsabilização aos vários níveis.

A nível de gestão pedagógica, as diferentes estruturas, nos seus diferentes níveis, funcionam cooperativa e articuladamente numa lógica de comunicação formal e não formal, de modo que as decisões sejam tomadas numa base de participação alargada e responsável.

Os coordenadores validam as planificações anuais, elaboradas cooperativamente, e as didáticas, verificando a harmonização/articulação entre os elementos da mesma.

Ao nível dos Coordenadores de Curso/ Diretores de Turma, há grande investimento no trabalho colaborativo e cooperativo de preparação de atividades letivas, recursos didáticos e materiais de avaliação, procedendo à aferição das suas aplicações. Procede-se à monitorização do cumprimento de programas, da implementação de estratégias delineadas, incluindo as de carácter prático e experimental, do desenvolvimento de projetos e das atividades do Plano Anual de Atividades da escola.

Em conselhos de turma, conselhos de coordenadores de curso, com supervisão do Diretor de Escola ou da Direção Técnico-pedagógica, são analisados os resultados pedagógicos e ajustadas/reformuladas estratégias de intervenção. Esta reflexão é mais aprofundada ao nível dos Coordenadores de Curso, havendo alguma supervisão/acompanhamento no sentido de inverter situações problemáticas, especialmente através do aconselhamento e partilha de vivências, face às características das turmas e dos alunos de diferentes proveniências.

O acompanhamento baseia-se no relato, muitas vezes informal, das experiências vivenciadas em sala de aula, cozinha pedagógica e locais exteriores de estágio profissional, tornando-se mais efetivo e regular quando são detetadas dificuldades.

O trabalho de supervisão/acompanhamento mais sistemático foi experimentado/vivenciado pela maioria dos coordenadores no ano letivo transato, decorrente do Processo de Avaliação de Desempenho dos Docentes e Auxiliares de Ação Educativa, solicitado pela Direção da Escola.

Para promover a qualidade científica e pedagógica, aposta-se no trabalho cooperativo e de partilha, numa perspetiva de formação reflexiva, nos coordenadores de curso curricular, através da planificação de atividades, da construção de materiais pedagógicos, procurando colmatar dificuldades através de autoformação, da formação contínua interna e externa, muitas vezes decorrente do plano de formação. Existe um eficaz acompanhamento dos alunos em estágio profissional e uma boa relação com as empresas envolvidas na formação dos alunos.

Verifica-se que tem sido na inter-relação entre os diversos atores da comunidade educativa que têm nascido diversos projetos inovadores. As alterações verificadas em termos de política educativa, acentuaram a necessidade de todos os atores da comunidade educativa interagirem no seio da escola, pois é através dessa interação que surge a mudança, a inovação.

Como refere Pinhal (1993), “a capacidade de responder de forma original tem de ter como base a inter-relação dos diferentes intervenientes ou parceiros da comunidade escolar”. Na comunidade educativa deve existir negociação entre os diversos parceiros, pois esta é crucial para que exista um compromisso conjuntural sobre os princípios que vão orientar a política da escola, em que o projeto educativo é a expressão da sua identidade (Madeira,1995).

De modo geral, o funcionamento das estruturas caracteriza-se por um clima agradável, assente no trabalho colaborativo e na comunicação.

### **3.1. Requisitos da estrutura modular na EPA**

Nos últimos tempos, tem-se verificado que muitos dos alunos que frequentam a Escola Profissional de Alvito optam pelo ensino profissional como primeira opção, e que esta formação vai ao encontro das suas aspirações de futuro profissional, nomeadamente como técnicos intermédios. É tendo em conta esta realidade atual da escola e dos alunos, que a EPA tem vindo a reunir um conjunto de requisitos, para que este sistema de ensino, baseado numa estrutura modular, seja coroado de êxito, e não seja mais um motivo de insucesso e abandono escolar.

Para que tal suceda, é importante realçar relativamente aos alunos, o seguinte: a) o aluno deve estar consciente do seu posicionamento relativo em termos de percurso modular, não perdendo de vista o trabalho feito e o trabalho por fazer; b) o aluno tem de recuperar os módulos que, eventualmente, tenha deixado em atraso, para que possa concluir o seu curso no tempo previsto; esta recuperação deverá ser efetuada tão próxima quanto possível da data prevista para a conclusão do módulo; a experiência demonstra que nessa faixa de tempo, o trabalho de recuperação é mais rentável; c) há que exigir do aluno a disponibilidade para concluir o seu curso, e que não comece a trabalhar antes da conclusão do mesmo, pois, quando um aluno suspende o seu curso, raramente o consegue terminar, e, quando o consegue, é à custa de um esforço pessoal redobrado; d) eventuais situações de dificuldades financeiras, por parte dos alunos ou das famílias, deverão ser objeto de análise em termos de aluno/escola/tutela, para evitar que, devido a dificuldades familiares, conjunturais e de alguma inflexibilidade da tutela, se desencaminhem cidadãos que, poderão vir a ser técnicos competentes.

No que diz respeito à escola, importa realçar: a) a escola tem que estar permanentemente disponível para auxiliar o aluno em termos de acompanhamento escolar, mobilizando as infraestruturas e os recursos educativos necessários, para que os alunos interessados em trabalhar um determinado assunto o possam fazer na escola, ao invés de o fazerem em casa ou noutros locais menos adequados; não faz qualquer sentido possuir os recursos educativos, tais como computadores, biblioteca e recursos multimédia, sem os colocar ao serviço dos alunos, assim como também não faz sentido falar de escola, sem que esses recursos estejam disponíveis na ação formativa dos alunos; b) a escola deve responder eficazmente em termos

administrativos, de forma que a burocracia associada a este tipo de ensino não dificulte as decisões que, muitas vezes, é necessário tomar a curto prazo; c) a escola deve colocar todos os recursos humanos à disposição dos alunos na criação de condições para atividades de recuperação de módulos, o que implica a disponibilidade do corpo docente, para um trabalho acrescido de recuperação de alunos com dificuldades, e também para atividades que conduzam à obtenção dos objetivos de excelência por parte dos alunos mais interessados, sem que isto coloque em causa a primeira finalidade referida.

No que toca aos organismos de tutela, há a referir o seguinte: a) a autonomia de que as escolas profissionais desfrutam tem, necessariamente, de estar associada a mecanismos de acompanhamento e avaliação desenhados numa perspetiva construtiva, que procure a eficácia, e não numa perspetiva repressiva e, neste aspeto há ainda um trabalho a fazer, embora existam já sinais de clara progressão verificados na última década; b) há que investir na qualidade da Escola, a qual não se pode medir numa perspetiva unicamente quantitativa, pois se hoje em dia, existe um sentimento generalizado de que a empregabilidade é o melhor índice para aferir o sucesso da escola, todavia, pensamos ser mais correto aferir a qualidade do emprego que os alunos obtêm após a conclusão da formação, isto é, medir quantos diplomados se encontram a trabalhar nas áreas para as quais foram efetivamente preparados, e não noutras atividades totalmente desenquadradas da formação obtida; c) os níveis de sucesso escolar não se podem medir apenas em termos de número de alunos diplomados face ao número de alunos admitidos em cada ciclo de formação; a escola deve fazer todos os possíveis para que os alunos completem o curso dentro do ciclo de formação. Se, no entanto, isto não acontecer, devem ser proporcionadas as condições para que, tão breve quanto possível, sem dramas nem excessos, respeitando a individualidade dos alunos, estes completem com êxito a sua formação. O sistema regular de ensino é, muitas vezes, especialista em excluir os alunos que se deixam atrasar; o ensino profissional deve ser especializado em recuperar aqueles que se deixam excluir, pois nunca será tarde para obter uma verdadeira formação e uma efetiva valorização profissional; d) atendendo às atuais possibilidades de financiamento das escolas profissionais, é imperioso saber conduzir os recursos financeiros necessários, para que não sejam induzidas turbulências no sistema, atendendo que a estabilidade em termos financeiros é a base da saúde das escolas, pois muitos dos problemas existentes no passado resultavam de algum distanciamento entre a perspetiva dos gabinetes da administração central e a das pessoas que lidavam com os problemas no concreto do sistema de ensino, situação esta que, infelizmente, ainda não está superada na atual conjuntura do processo educativo.

Como salientámos, para que este sistema de ensino seja coroado de êxito, são importantes os diferentes requisitos próprios da estrutura modular, já referidos, tendo, no entanto, em conta as qualidades e defeitos do sistema, pois, se esta forma de organização do ensino fosse perfeita, já estaria adotada em todas as formas de ensino. Todavia, parece-nos que, no caso concreto das escolas profissionais e, nomeadamente na EPA, a organização modular encerra em si muito mais vantagens do que inconvenientes, pelo que devem ser procurados, em cada momento, os melhores caminhos para a obtenção do sucesso escolar, e que este sistema trave, assim, o insucesso e o abandono escolares.

#### **4. Inserção da instituição no meio**

Tendo em conta que a escola profissional está inserida na comunidade local, existe a consciência de que, se não existir uma ligação estreita com o meio, a escola não poderá resolver os seus problemas, de forma eficaz, nem preparar convenientemente os seus estudantes para a plena integração profissional na vida ativa.

Como refere Clímaco (2005), as sociedades democráticas modernas, ao pretenderem uma participação mais efetiva na vida das comunidades, nomeadamente na área da educação, solicitam uma melhor informação das organizações escolares que sirva de base a “diálogos” interativos entre políticos e decisores, entre “prestadores de serviços educativos” e “consumidores de serviços educativos”, em suma, entre cidadãos. Nas últimas décadas, tem-se verificado que a abertura da EPA à comunidade local surge como um enriquecimento da ação educativa, e até dum compreensão mútua, visível em projetos que envolvem todo o meio social, quer seja através das famílias, quer seja por parcerias com organizações locais, o que beneficia todo o processo de desenvolvimento dos alunos.

Neste sentido, privilegia-se a articulação com os encarregados de educação/famílias, levando-os a participar na vida da escola e estabelecendo-se várias parcerias com instituições/entidades do concelho, de concelhos limítrofes e até dos países de onde alguns alunos são oriundos.

Esta articulação com a comunidade está patente nas várias atividades discriminadas, nomeadamente, no envolvimento e na articulação dos pais/ encarregados de educação com a escola, a vários níveis: na informação prestada pelos diretores de turma/curso sobre o percurso escolar dos alunos; na responsabilização dos pais no processo educativo dos alunos, intervindo ativamente em projetos pedagógicos da escola, e em atividades relevantes na formação profissional dos seus educandos; no esclarecimento de vários aspetos relacionados com o futuro dos alunos (Formação Profissional) e com o seu crescimento físico e psicológico saudável, como é o caso das ações relacionadas com a saúde (Plano de Contingência – medidas de proteção de contágio; Droga e Alcoolismo; segurança no acesso às Novas Tecnologias de Informação/ Comunicação - Internet); na participação em projetos não curriculares, de que são exemplo a Feira do Livro, Feiras temáticas, Atividades de divulgação dos cursos profissionais da escola, nas PAP e nas festas de Finalistas e outras festas locais.

A autarquia está representada na Direção da escola, no Conselho Consultivo, na Assembleia Geral, e constitui-se como um parceiro efetivo nos diversos apoios que presta, direta ou indiretamente, a esta escola. Esta cooperação estende-se ao apoio logístico e financeiro, ao transporte ocasional dos alunos das localidades do concelho para a escola-sede e em algumas visitas de estudo, quando existe impossibilidade na utilização dos autocarros da escola. Esta colaboração prolonga-se ainda no apoio logístico ao Plano Tecnológico; na cedência das piscinas e do pavilhão desportivo para as atividades de Educação Física,

mediante um contributo acordado entre as duas entidades; na cooperação entre a escola e outras entidades do concelho e na coorganização de eventos à comunidade.

Várias instituições locais têm uma participação sistemática ou esporádica na vida da escola ao longo do ano. Participam sistematicamente com a escola: a Santa Casa da Misericórdia de Alvito, o Centro Social e Paroquial de Vila Nova da Baronia, a Junta de Freguesia de Vila Nova da Baronia, a Junta de Freguesia de Alvito e a Cooperativa Agrícola de Alvito, que têm assento nos órgãos de direção da Nov@lvito, entidade proprietária da escola. Participam ainda os Bombeiros Voluntários de Alvito e a Guarda Nacional Republicana, através do Plano Geral de Segurança, colaborando ainda nos simulacros, no Plano de Evacuação e na segurança em geral. A Caixa de Crédito Agrícola Mútuo e a Caixa Geral de Depósitos colaboram dando apoio no financiamento de alguns projetos. O Centro de Saúde desenvolve, em parceria com a escola, o projeto “Educação para a Saúde”. Existem ainda várias instituições que, em parceria com a escola, criaram e participam em gabinetes específicos: o GAAF (Gabinete de Apoio ao aluno e Família), CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), o CLAS (Conselho Local de Ação Social). Esporadicamente, instituições e empresas da região, através de protocolos de cooperação, disponibilizam estágios aos alunos de turmas de CEF (Cursos de Educação Formação nível 2).

É de realçar, ainda, um grupo significativo de instituições e empresas da região, que, através de protocolos de cooperação, disponibilizam estágios aos alunos de Nível IV desta escola, nos diversos âmbitos da sua formação profissional, e que absorvem muitos deles nas suas atividades, nomeadamente nas áreas de hotelaria e restauração.

Toda esta colaboração é importante para que se possa proceder a análises formativas sistemáticas e a consequentes avaliações das estratégias de ensino, dos processos de aprendizagem dos alunos e, por inerência, do Plano Curricular de Curso, que operacionaliza as estratégias de ensino e o seu melhoramento sistemático. A necessidade de uma visão realista da escola só é possível tendo em conta os diversos condicionalismos em que está envolvida, em que pela interação dos diversos atores a escola cria uma identidade e poderá, assim, ser um espaço de inovação.



# III

# METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### III-METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

#### 1. Metodologia

##### 1.1. Opções metodológicas

Uma questão fundamental na realização duma investigação é a opção metodológica. Num processo de investigação, a metodologia constitui o caminho para o desenvolvimento e concretização dos objetivos, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que finalmente serão retidos para orientar o trabalho de observação e análise. A metodologia, composta por um conjunto de atividades sistemáticas e racionais, permitem rentabilizar recursos materiais e humanos, dando a orientação necessária para percorrer e alcançar os objetivos pretendidos no estudo.

A investigação requer a utilização de métodos de recolha de informação que constituem o caminho para chegar a determinado fim, permitindo obter respostas às questões colocadas na investigação. Foi, tendo em conta os objetivos da investigação que se definiu o método mais adequado, o inquérito por questionário. O estudo adotado teve necessariamente a ver com o que se pretendeu estudar e isto está, naturalmente, relacionado com a visão que cada aluno tem da EPA, dos cursos, do mundo, da vida laboral e das linhas fundamentais pelas quais se orienta enquanto estudante e futuro técnico intermédio.

Uma abordagem quantitativa pareceu-nos a opção mais adequada para analisar e compreender a temática central do estudo: “Perceção dos alunos em relação aos cursos e empregabilidade”. O tema surgiu da minha ligação à EPA, enquanto interveniente na direção da referida escola e, ainda, pelo facto de as questões relativas às perceções dos alunos quanto aos cursos e empregabilidade serem requisitos importantes na vida da comunidade educativa. No começo da investigação, como referem Quivy e Campenhoudt (1995, p.20) “sabemos vagamente que queremos estudar este ou aquele problema, mas não sabemos muito bem como abordar a questão”. Foi após uma revisão bibliográfica e de melhor nos inteirarmos da realidade existente, que se partiu para o desenvolvimento do projeto tendo em conta o tema escolhido e as questões metodológicas a seguir nos capítulos delineados como fundamentais a tratar no estudo.

Importa referir que as duas variáveis fundamentais do estudo, tendo em conta os objetivos inicialmente definidos, são as seguintes: i) os cursos em estudo, do 1.º e 3.º ano da área de Hotelaria e Restauração, nomeadamente Técnico de Restauração: Variante Restaurante - Bar (duas turmas - ver Tabelas 3 e 4) e Técnico de Restauração: Variante Cozinha - Pastelaria (duas turmas - ver Tabelas 5 e 6); ii) a perceção dos alunos em relação aos cursos e empregabilidade. Uma parte das opções metodológicas refere-se ao tratamento que será feito a partir dessas duas variáveis presentes nos alunos da EPA enquanto parte integrante da comunidade educativa.

Os alunos alvo do estudo pertenciam aos cursos supra referenciados, sendo rapazes e raparigas com idade predominantemente situada entre os 15 e 19 anos, conforme as Tabelas 3, 4, 5 e 6. A sua colaboração consistiu em responder voluntariamente a questões e itens do instrumento apresentado, no mês de maio do ano letivo de 2011/12, nas aulas cujos coordenadores de curso se disponibilizaram a colaborar. Foram dadas algumas orientações e instruções específicas a esses professores para aplicar o instrumento, nomeadamente acerca dos alunos que já haviam frequentado o ensino secundário regular e que optaram pelo ensino profissional (Questão 9), assim como os alunos que não haviam frequentado esse ensino e que não deveriam responder à pergunta seguinte (Questão 9.1). No decorrer da aplicação, os inquiridos solicitaram alguns esclarecimentos que, tanto quanto foi possível, lhes foram dados. Apesar de sensibilizados para a participação nesta tarefa de investigação, houve alguns exemplares do questionário entregue que não foram devolvidos, contudo não se considera relevante essa mortalidade experimental, pois relativamente às duas turmas do curso de cozinha- pastelaria em 38 alunos responderam 33 e, nas duas turmas do curso de restaurante-bar, em 32 alunos responderam 26. Não é fácil identificar as causas desse facto, mas talvez a dificuldade tenha a ver com a eventual extensão do inquérito ou tão-somente o esquecimento do mesmo em casa.

### **1.1.1. Questionário: constituição e construção**

Após revisão bibliográfica, definiram-se as linhas de orientação para a elaboração do inquérito por questionário, bem como a adequação entre os objetivos a alcançar e cada uma das questões. Para além dos dados formais relativos aos alunos, o inquérito é constituído ainda por outras variáveis: a caracterização dos alunos, as razões para a escolha da escola e do curso; a apreciação do curso, quanto ao seu funcionamento e estruturas de apoio; a intervenção dos alunos na EPA e nas empresas do estágio; as conceções de formação e de aprendizagem, segundo as vivências dos alunos na aplicação da formação recebida em contexto de trabalho. E, finalmente, a perceção quanto à empregabilidade. As modalidades de resposta apresentadas são: dicotómicas, em leque e questões abertas. Neste estudo, a opção por esta modalidade, embora discutível, justifica-se dada a faixa etária dos alunos, os objetivos e a natureza do estudo. Porém, é de realçar que o instrumento foi elaborado tendo em conta os objetivos previstos. Por isso, após uma primeira redação e incluídas algumas das alterações propostas por especialistas, foi o inquérito estruturado, tendo em conta a sua dimensão pragmática e a necessidade de avaliar as respostas em função dos objetivos traçados. Os objetivos, a seguir mencionados, constituem uma tentativa de aproximação à especificidade organizacional em estudo e que permitem desdobrar os sentidos constituintes em ordem ao estudo pretendido:

- Conhecer as razões que levam os alunos a abandonar o sistema normal de ensino e a procurarem o ensino nas escolas profissionais;
- Conhecer o motivo que levou os alunos a escolherem o curso que frequentam, e se este tem correspondido às suas expectativas;

- Conhecer as perceções dos alunos sobre as relações da escola profissional com a comunidade e sua ligação ao mundo do trabalho;
- Identificar as expectativas dos alunos face à empregabilidade na área de formação do curso que frequentam.

## 1.2. Caracterização da população e da amostra

A população alvo desta investigação é constituída pelos alunos que frequentavam a Escola Profissional de Alvito, no ano letivo 2011/2012, na área de Hotelaria e Restauração.

A dimensão da amostra corresponde à totalidade dos alunos do Nível IV que frequentavam os cursos lecionados pela EPA na área de formação Técnico de Restauração: Variante Restaurante - Bar, cuja turma do 1.º ano é constituída por 19 alunos (Tabela 3) e a turma do 3.º ano é constituída por 13 alunos (Tabela 4) e Técnico de Restauração: Variante Cozinha - Pastelaria, cuja turma do 1.º ano é constituída por 22 alunos (Tabela 5) e a turma do 3.º ano é constituída por 16 alunos (Tabela 6), cursos que exprimem em grande parte a identidade da escola.

**Curso:** Técnico de Restauração variante: Restaurante - Bar

**Ciclo de Formação:** 2011/2014

**Ano:** 1.º

**Tabela 3 - Técnico de Restauração variante: Restaurante – Bar – 1.º ano**

Idade	15 Anos		16 Anos		17 Anos		18 Anos		19 Anos	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
N.º Alunos	0	2	2	2	3	1	4	2	1	2

**Curso:** Técnico de Restauração variante: Restaurante - Bar

**Ciclo de Formação:** 2009/2012

**Ano:** 3.º

**Tabela 4 - Técnico de Restauração variante: Restaurante – Bar – 3.º ano**

Idade	18 Anos		19 Anos		20 Anos		21 Anos		23 Anos	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
N.º Alunos	1	0	5	0	2	1	2	2	1	0

**Curso:** Técnico de Restauração variante: Cozinha - Pastelaria

**Ciclo de Formação:** 2011/2014

**Ano:** 1.º

**Tabela 5 - Técnico de Restauração variante: Cozinha – Pastelaria – 1.º Ano**

Idade	15 Anos		16 Anos		17 Anos		18 Anos		19 Anos		20 anos	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
N.º Alunos	3	0	4	3	2	6	0	1	1	0	0	2

**Curso:** Técnico de Restauração variante: Cozinha - Pastelaria

**Ciclo de Formação:** 2009/2012

**Ano:** 3.º

**Tabela 6 - Técnico de Restauração variante: Cozinha – Pastelaria – 3.º Ano**

Idade	17 anos		18 anos		19 anos		20 anos		21 anos	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
N.º Alunos	0	1	0	2	1	1	6	1	1	3

### 1.3. Procedimentos da recolha de dados

Com o intuito de levar a bom termo esta investigação, optou-se pela utilização de uma técnica de investigação empírica de análise extensiva, o inquérito por questionário, com administração direta, uma vez que, como já referido, surgiu como a mais adequada aos nossos objetivos e ao próprio objeto que nos propusemos estudar.

Os inquéritos por questionário elaborados são essencialmente compostos por questões fechadas e apenas por algumas possibilidades de respostas abertas, que foram efetuados às duas turmas que frequentam o primeiro (cerca de 40 alunos) e o terceiro anos (cerca de 40 alunos) dos cursos em estudo. A taxa de retorno dos questionários efetuados a estes alunos situou-se em aproximadamente 83,5%.

O estudo efetuado com os alunos do primeiro ano teve como objetivo principal conhecer as razões que levaram os alunos a abandonar o sistema normal de ensino e a procurarem o ensino nas escolas profissionais, e ainda conhecer o motivo que os levou a escolher o curso que frequentam e se este tem correspondido às suas expectativas. O estudo efetuado com os alunos do terceiro ano pretendeu conhecer as perceções dos alunos sobre as relações da escola profissional com a comunidade e sua ligação ao mundo do trabalho, assim como identificar as expectativas dos alunos face à empregabilidade na área de formação do curso que frequentavam.

#### 1.4. Aplicação dos inquéritos por questionário

Numa primeira fase, procedeu-se à elaboração dos inquéritos por questionário, para que se pudesse efetuar um pré-teste a dez alunos do segundo ano, cinco por turma, na mesma área de formação, com o objetivo de poder ser detetado algum erro ou questões de difícil compreensão. Os instrumentos usados para captar e procurar as especificidades das perceções dos alunos foram essencialmente o questionário, complementado por informações do diretor da escola, e por documentos com os dados do Gabinete de Apoio ao Emprego e Orientação Profissional (GAEOP) da escola, que esta recolhe anualmente acerca dos alunos que finalizaram o curso no ano transato.

O inquérito por questionário do presente estudo solicita os seguintes dados/questões:

1. *Sexo*
2. *Idade*
3. *Nacionalidade*
4. *Concelho de residência*
5. *Curso*
6. *Ano*
7. *Último ano frequentado no ensino regular com aproveitamento*
8. *Média do último ano frequentado no ensino regular*
9. *Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?*
10. *Qual/Quais a(s) razão(ões) que te levou(aram) a deixar o ensino regular, após o 9.º ano e a optar pelo ensino profissional?*
11. *Quais as razões que te levaram a escolher a Escola Profissional de Alvito (EPA)?*
12. *Qual foi o principal motivo que te levou a escolher este curso?*
13. *O curso que frequentas está a corresponder às tuas expectativas?*
14. *No final do curso, os alunos das escolas profissionais apresentam a sua Prova de Aptidão Profissional (PAP). Qual te parece ser a importância deste trabalho final?*
15. *Que projetos tens após concluir o curso que frequentas na EPA?*
16. *Na tua opinião, este curso oferece garantias de trabalho nessa área de formação?*
17. *Na tua opinião, os alunos desta escola encontram trabalho com facilidade?*

18. *Na tua opinião, os cursos lecionados na EPA estão de acordo com o mercado de trabalho da tua região?*

19. *Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso?*

O paradigma de investigação evocado e os instrumentos referenciados evidenciam a opção por um pluralismo metodológico que Boaventura Santos (1989) justifica do seguinte modo:

Perdida a inocência empirista, a via de acesso ao conhecimento cedo se tornou uma via sinuosa e cheia de percalços, em suma, uma via dolorosa. Ao contrário do que à primeira vista poderia parecer, quanto mais precária e provisória se tornou a verdade, mais difícil e arriscado se tornou o caminho de a obter. Esta consciência da complexidade traduziu-se na ideia de que, se não há um caminho real para aceder à verdade, todos devem ser tentados na medida do possível. Daí o pluralismo metodológico, a combinação, por exemplo, entre métodos qualitativos e quantitativos e, conseqüentemente, o uso articulado de várias técnicas de investigação (1989, p.83).

Neste estudo específico, utilizamos essencialmente dados quantitativos e o recurso a uma estatística descritiva (médias, modas e percentagens de frequência) e alguns dados qualitativos (através de informações pontuais com o diretor e professores das turmas), sujeitos a um processo de interrogação, de contraste de sentidos e de subjetividades e a uma interpretação, procurando assim “instaurar um saber individual, descrever constelações singulares de acontecimentos significativos, irreduzíveis a leis universais” (Goyette e Lessard-Hébert, 1988, p.150).

### **1.5. Tratamento dos dados e análise estatística**

Após a recolha dos dados, efetuou-se uma análise estatística que possibilitou quantificar a multiplicidade de dados, através de frequências de variáveis e de cruzamento de variáveis, utilizando o Programa Estatístico para Ciências Sociais (S.P.S.S.). Com o cruzamento de variáveis a efetuar com os alunos do primeiro ano, pretendeu-se conhecer as razões que levaram os alunos a abandonar o sistema de ensino regular e a optar pelo ensino profissional e quais as causas que os levaram a escolher o curso que frequentavam e se este correspondia às expectativas iniciais; com os alunos do terceiro ano pretendeu-se conhecer as suas perceções sobre as relações da escola profissional com a comunidade, a sua ligação ao mundo do trabalho e as expectativas face à empregabilidade na área de formação do seu curso, tendo em conta a informação dos colegas que já haviam terminado o curso. Pretendeu-se ainda fazer uma comparação entre os alunos do primeiro e os do terceiro ano relativamente às opções pelo curso e expectativas, e ainda à formação ministrada pela EPA.

Assim, neste estudo procurou-se dar resposta às seguintes etapas e condições do tratamento de dados:

- Caracterização dos alunos para as variáveis categóricas/ordinais (sexo, nacionalidade, concelho de residência, curso, ano, último ano frequentado no ensino regular com aproveitamento e média

do último ano frequentado no ensino regular) com as frequências absolutas e relativas e para a variável de escala (idade), com estatísticas das medidas de tendência central e de dispersão.

- Categorização da variável idade para posteriores desagregações das variáveis dependentes.
- Para as variáveis dependentes (questões 9 a 19), distribuição de frequências e medidas de tendência central e de dispersão (apenas para as variáveis de escala) no total da amostra e desagregadas pelas categorias de algumas das variáveis de caracterização (apenas as que se revelarem determinantes para o objetivo do estudo).
- Intervalos de confiança a 95% para as estatísticas apresentadas no ponto anterior.
- Testes de associação entre variáveis:
  - teste de Qui-quadrado;
  - teste de Qui-quadrado com correção de Yates e o teste exato de Fisher, nas situações de tabelas com 2x2 células;
  - teste de Qui-quadrado com a correção de Rao-Scott (modificação do teste de Qui-quadrado), nas situações de variáveis nominais de múltipla resposta (questões 9.1., 10, 11 e 12);
  - teste t para a diferença de médias para duas amostras independentes ou análise de variância para mais do que duas amostras independentes se se verificar a normalidade ou um teste de Mann-Whitney caso não se verifique a normalidade, nas situações de variáveis nominais de resposta ordenada e variáveis ordinais (questões 13 a 19).

Há ainda a notar um nível de significância de 5%. Rejeitou-se a hipótese de «não associação» quando a probabilidade de significância do teste (valor p) foi inferior a este valor.

## **1.6. Limites no tratamento dos dados**

Após ser definido o problema em estudo e o seu contexto, tendo presentes os objetivos gerais, a metodologia e a sua organização, importa ainda referir os limites desta investigação.

Relativamente aos limites da investigação, gostaríamos de escrever uma palavra, ainda que breve, que referisse alguns dos limites deste estudo, não para legitimar erros e insuficiências, mas para procurar aumentar a distância crítica face ao objeto produzido e sinalizar o caminho que será ainda necessário percorrer.

Um dos limites tem a ver com o atomismo analítico. O processo de identificar e descrever as variáveis da organização poderá obscurecer a compreensão da totalidade organizacional. Procurou-se superar este risco, através do relacionamento entre variáveis e a utilização de modelos e categorias de análise mais globais, mas fica a convicção de que o não soubemos superar integralmente e que é necessário, sem qualquer dúvida, aperfeiçoar os dispositivos metodológicos no interior de um paradigma qualitativo.

A superficialidade do estudo surge também como um limite a ter em conta. Há problemas e interrogações que ficaram sem resposta, nomeadamente no campo da multicasualidade relacional, assim como pistas de leitura apenas indiciadas, e hipóteses explicativas que aguardam uma confirmação posterior.

Outro limite tem a ver com os instrumentos de recolha de informação, sobretudo no caso dos questionários aos alunos, pois poderá ter havido problemas de inadequação, de legitimidade de conceitos nas questões aí enunciadas, e até o fechamento das perguntas poderá ter impedido a expressão da complexidade. O facto de se ter deixado espaços abertos para precisar, complementar e problematizar as respostas e o apelo à visão holística não superou este limite, sendo aconselhável um aperfeiçoamento destas técnicas num eventual estudo a efetuar no futuro.

Certamente outros limites poderá haver; todavia, o nosso percurso de vida ensina que não detemos a última palavra e que a verdade, pela qual todos ansiamos, é sempre precária e provisória. Contudo, será no salutar confronto de olhares e de outras vozes críticas que o saber se vai construindo, pelo que aguardamos outros olhares e outras vozes, com a consciência de que apenas foi efetuado o início de um trabalho que terá certamente capítulos futuros noutras investigações nesta temática do ensino profissional.



# IV

# RESULTADOS

## IV- RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos através dos inquéritos implementados aos alunos do primeiro e terceiro anos da EPA. Em relação aos questionários elabora-se um estudo estatístico sobre os dados alcançados e, posteriormente, realiza-se a sua análise.

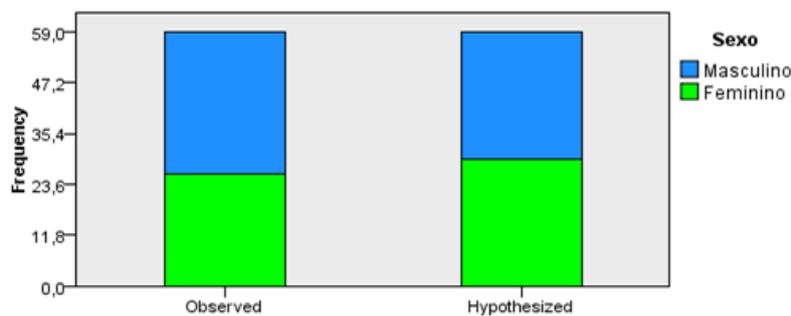
### 1. Caracterização dos alunos: Área de hotelaria e restauração

#### Caracterização da Amostra: Sexo

Tabela 7 - Caracterização dos alunos: Sexo

Sexo	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Masculino	33	55,9	55,9	55,9
Feminino	26	44,1	44,1	100,0
Total	59	100,0	100,0	

A amostra do presente estudo é constituída por 59 alunos, sendo que 44,1% (n = 26) são do sexo feminino e 55,9% (n = 33) são do sexo masculino. Embora a diferença entre o número de elementos dos dois sexos seja de 7, esta não se revelou significativa com a análise estatística inferencial. O Teste Binomial indica que a percentagem de indivíduos do sexo masculino não é significativamente diferente de 50% (p = 0,435; N = 59)



<b>Total N</b>	59
<b>Test Statistic</b>	33,000
<b>Standard Error</b>	3,841
<b>Standardized Test Statistic</b>	,781
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,435

Gráfico 1 - Teste Binomial: Sexo

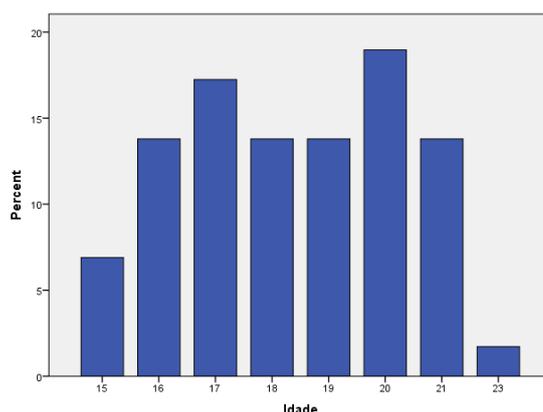
**Idade****Tabela 8 - Caracterização dos alunos: Idade**

Idade	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
15	4	6,8	6,9	6,9
16	8	13,6	13,8	20,7
17	10	16,9	17,2	37,9
18	8	13,6	13,8	51,7
19	8	13,6	13,8	65,5
20	11	18,6	19,0	84,5
21	8	13,6	13,8	98,3
23	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	98,3	100,0	
Não Respondeu	1	1,7		
Total	59	100,0		

A idade dos alunos da amostra varia entre 15 e 23 anos e tem uma média de 18,36. O coeficiente de variação é de apenas 11%, o que evidencia uma pequena dispersão em torno da média. Analisando os quartis também é evidente esta pequena dispersão, com uma amplitude interquartil de 3 anos, tendo 50% dos alunos entre 17 e 20 anos. Verifica-se ainda pela análise do Gráfico 2 e pelo coeficiente de assimetria que a distribuição das idades é quase simétrica, no entanto, recorrendo a um teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors (porque os parâmetros da normal são estimados a partir da amostra) verifica-se que a distribuição das idades não é normal ( $p = 0,005$ ;  $N = 58$ ).

**Idade****Tabela 9 - Estatísticas Descritivas: Idade**

Estatísticas Descritivas	Valor
Média	18,36
Intervalo de Confiança a 95% para a Média	]17,85; 18,88[
Desvio Padrão	1,962
Mínimo	15
Máximo	23
Amplitude Total	8
Quartil 1	17
Mediana	18
Quartil 3	20
Amplitude Interquartil	3
Coeficiente de Assimetria	0,034



**Gráfico 2 – Caracterização dos alunos: Idade**

Teste de Normalidade	Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors		
	Estatística	Graus de Liberdade	Valor de Prova
Idade	0,143	58	0,005

Para posteriores cruzamentos com as variáveis dependentes deste estudo a variável idade foi categorizada de acordo com o que se apresenta na Tabela 10. Para esta categorização considerou-se apenas três classes de amplitude igual para que o número de elementos de cada classe não fosse muito reduzido.

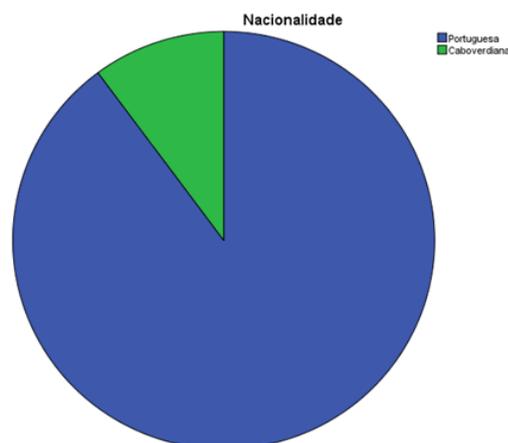
**Tabela 10 - Idade Categorizada**

Idade Categorizada	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
15 – 17	22	37,3	37,9	37,9
18 – 20	27	45,8	46,6	84,5
21 – 23	9	15,3	15,5	100,0
Total	58	98,3	100,0	
Não Respondeu	1	1,7		
Total	59	100,0		

## Nacionalidade

**Tabela 11 - Nacionalidade dos alunos**

Nacionalidade	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Portuguesa	53	89,8	89,8	89,8
Cabo-verdiana	6	10,2	10,2	100,0
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



**Gráfico 3 – Nacionalidade dos alunos**

Como seria de esperar, uma grande percentagem de alunos, 89,8% (n = 53), têm nacionalidade portuguesa e apenas 10,2% (n = 6) têm nacionalidade Cabo-Verdiana.

## Concelho de Residência

**Tabela 12 – Concelho de residência dos alunos**

Concelho de Residência	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Alvito	7	11,9	11,9	11,9
Beja	24	40,7	40,7	52,5
Vidigueira	9	15,3	15,3	67,8
Ferreira do Alentejo	6	10,2	10,2	78,0
Cuba	2	3,4	3,4	81,4
Viana do Alentejo	4	6,8	6,8	88,1
Alcácer do Sal	6	10,2	10,2	98,3
Castro Verde	1	1,7	1,7	100,0
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

O concelho de Beja é fortemente representado neste conjunto de alunos, com cerca de 40,7% (n = 24), com uma elevada diferença para os restantes concelhos, dado que os segundos e terceiros concelhos com mais alunos na escola são, respetivamente, Vidigueira com 15,3% (n = 9) e Alvíto com 11,9% (n = 7). O teste de Qui-Quadrado de Homogeneidade indica que estas diferenças são significativas ( $p < 0,001$ ;  $N = 59$ ).

Teste de Homogeneidade	Qui-Quadrado		
	Estatística	Graus de Liberdade	Valor de Prova
Concelho de Residência	49,339	7	0,000 <sup>a</sup>

a. Teste de Qui-Quadrado. 0 células (0,0%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 7,38.

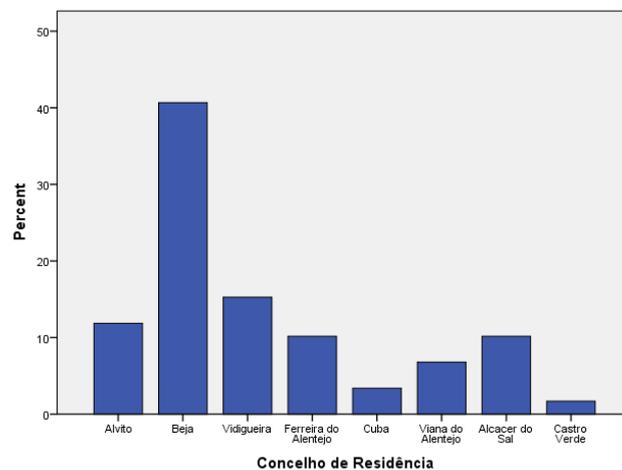


Gráfico 4 – Concelho de residência dos alunos

## Curso

Tabela 13 – Frequência dos Cursos

Curso	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Cozinha/Pastelaria	33	55,9	55,9	55,9
Restaurante/Bar	26	44,1	44,1	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Dos 59 alunos 33 (55,9%) frequentam o curso de Cozinha/Pastelaria e 26 (44,1%) o curso de Restaurante/Bar.

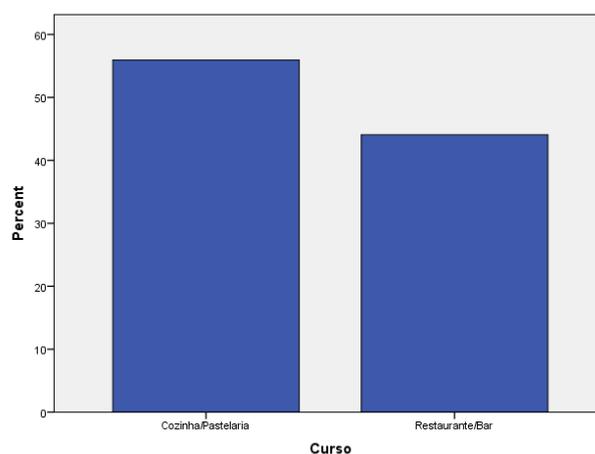


Gráfico 5 – Frequência dos Cursos

Ano

Tabela 14 – Frequência por anos/cursos

Ano	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
1.º	30	50,8	50,8	50,8
3.º	29	49,2	49,2	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Relativamente ao ano de frequência do curso, 30 (50,8%) frequentam o primeiro ano e 29 (49,2%) o terceiro ano do curso.

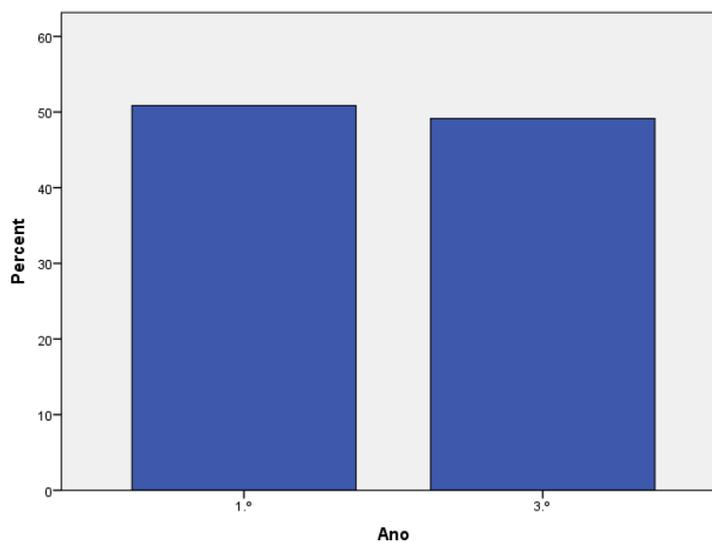
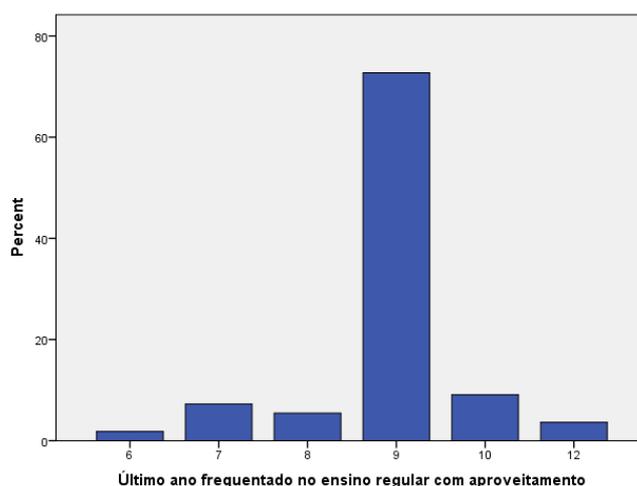


Gráfico 6 – Frequência dos anos/Cursos

**Último ano frequentado no ensino regular com aproveitamento****Tabela 15 – Frequência dos últimos anos no ensino regular**

Último ano no regular	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
6	1	1,7	1,8	1,8
7	4	6,8	7,3	9,1
8	3	5,1	5,5	14,5
9	40	67,8	72,7	87,3
10	5	8,5	9,1	96,4
12	2	3,4	3,6	100,0
Total	55	93,2	100,0	
Não Respondeu	4	6,8		
Total	59	100,0		

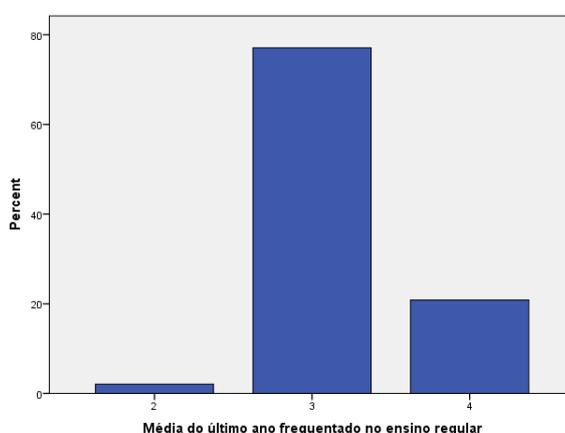
A grande maioria dos alunos ( $n = 40$ ; 72,7% dos alunos que respondeu à pergunta) frequentou pela última vez o ensino regular no 9.º ano de escolaridade, momento em que decidiu enveredar pelo ensino profissional. Oito alunos (14,5%) abandonaram o ensino regular mais cedo, ingressando em Cursos de Educação e Formação para terminar o ensino básico, cinco alunos frequentaram o ensino secundário regular, desistindo para frequentar o ensino profissional. Dois alunos cabo-verdianos terminaram o 12.º ano do ensino regular e depois decidiram estudar novamente no ensino profissional.

**Gráfico 7 – Últimos anos no ensino regular: Frequência**

**Média do último ano frequentado no ensino regular**

**Tabela 16 – Médias dos últimos anos no ensino regular**

Média	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
2	1	1,7	2,1	2,1
3	37	62,7	77,1	79,2
4	10	16,9	20,8	100,0
Total	48	81,4	100,0	
Não Respondeu	11	18,6		
Total	59	100,0		



**Gráfico 8 – Últimos anos no ensino regular: Médias**

A moda da média do último ano no ensino regular é de 3 valores, com uma frequência de respostas de 77,1% (n = 37). A mediana é também de 3 valores e a média é de cerca de 3,19, com uma dispersão em torno dela de 0,445, o que representa um coeficiente de variação de apenas 14%.

**Média do último ano frequentado no ensino regular**

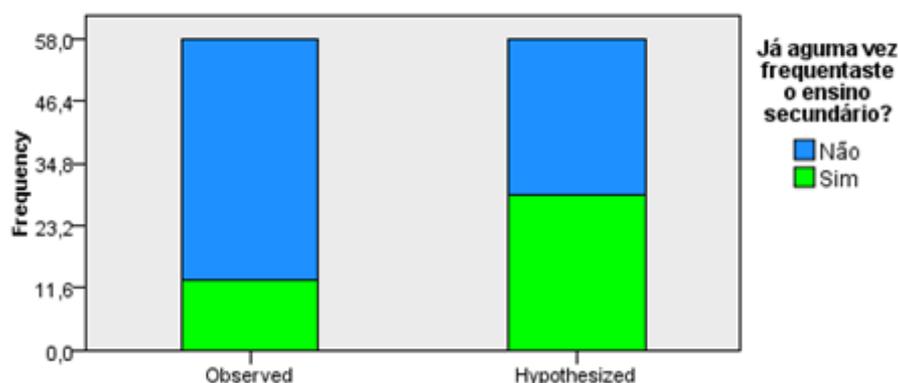
**Tabela 17 – Estatísticas descritivas: Média do ensino regular**

Estatísticas Descritivas	Valor
Média	3,19
Desvio Padrão	0,445
Mediana	3
Moda	3

**Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?****Tabela 18 – Frequência no ensino secundário**

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Sim	13	22,0	22,4	22,4
Não	45	76,3	77,6	100,0
Total	58	98,3	100,0	
Não Respondeu	1	1,7		
Total	59	100,0		

Como já tínhamos verificado atrás, a grande maioria dos alunos ( $n = 45$ ; 77,6% do número de alunos que respondeu) não frequentou o ensino secundário, terminado o ensino básico escolheram logo a via profissionalizante. A análise estatística inferencial indica que a diferença entre as categorias “Sim” e “Não” é significativa ( $p < 0,001$ ;  $N = 58$ ).

**Gráfico 9 – Teste Binomial: Frequência no ensino secundário**

	Teste Binomial	
	Estatística	Valor de Prova
Curso	4,070	0,000

Para analisar a dependência desta variável das variáveis Sexo, Idade, Concelho de Residência, e as mais importantes, Ano e Curso realizaram-se os respetivos cruzamentos e os testes de independência adequados. A análise estatística inferencial apenas indica uma associação entre a frequência do ensino secundário e o concelho de residência ( $p = 0,008$ ;  $N = 58$ ). Note-se que foi utilizado o resultado do valor

de prova com a Simulação de Monte Carlo, uma vez que as condições de aproximação da distribuição do teste à distribuição do Qui-Quadrado não se verificaram.

**Tabela 19 – Associação de frequência: ensino secundário/concelho de residência**

	Estatística de Teste	Graus de Liberdade	Valor de Prova
Sexo			0,213 <sup>a</sup>
Idade	3,445	2	0,179 <sup>b</sup>
Concelho de Residência	18,179	7	0,011 <sup>c</sup> ; <b>0,008<sup>d</sup></b>
Curso	0,788	1	0,375 <sup>e</sup>
Ano	0,099	1	0,753 <sup>f</sup>

a. Teste Exacto de Fisher

b. Teste de Qui-Quadrado. 1 célula (16,7%) tem valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 2,05.

c. Teste de Qui-Quadrado. 12 células (75,0%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 0,22.

d. Simulação de Monte Carlo. Baseado em 10000 amostras.

e. Teste de Qui-Quadrado. 0 células (0,0%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 5,60.

f. Teste de Qui-Quadrado. 0 células (0,0%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 6,50.

Dada a evidência de uma associação entre a frequência do ensino secundário e o concelho de residência há que analisar quais as células mais responsáveis pela violação da independência. Analisado os resíduos estandardizados verifica-se que a células “Sim, Alvito” e “Sim, Castro Verde” são aquelas em que justificam mais a violação da independência. De facto, apenas nestes dois concelhos o “Sim” tem maior percentagem que o “Não”. Este resultado está associado aos alunos que após o ensino básico decidem ir frequentar o ensino secundário em Beja, concretizando o sonho de ir estudar para a cidade, mas que, após a novidade, ficam dececionados com os resultados obtidos que não são satisfatórios. Estes alunos acabam influenciados por colegas que frequentam a EPA, cujos resultados são satisfatórios e que conseguem estágios e empregos com alguma facilidade ou que, após o curso profissional, decidem com êxito prosseguir estudos.

**Tabela 20 – Frequência no ensino secundário/concelho de residência**

Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?		Concelho de Residência							
		Alvito	Beja	Vidigueira	Ferreira	Cuba	Viana	Alcácer	Castro
S	%	71,4	21,7	0,0	16,7	0,0	25,0	0,0	100,0
	Resíduo Estandarizado	<b>2,7</b>	-0,1	-1,4	-0,3	-0,7	0,1	-1,2	1,6
N	%	28,6	78,3	100,0	83,3	100,0	75,0	100,0	0,0
	Resíduo Estandarizado	-1,5	0,0	0,8	0,2	0,4	-0,1	0,6	-0,9
Total	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

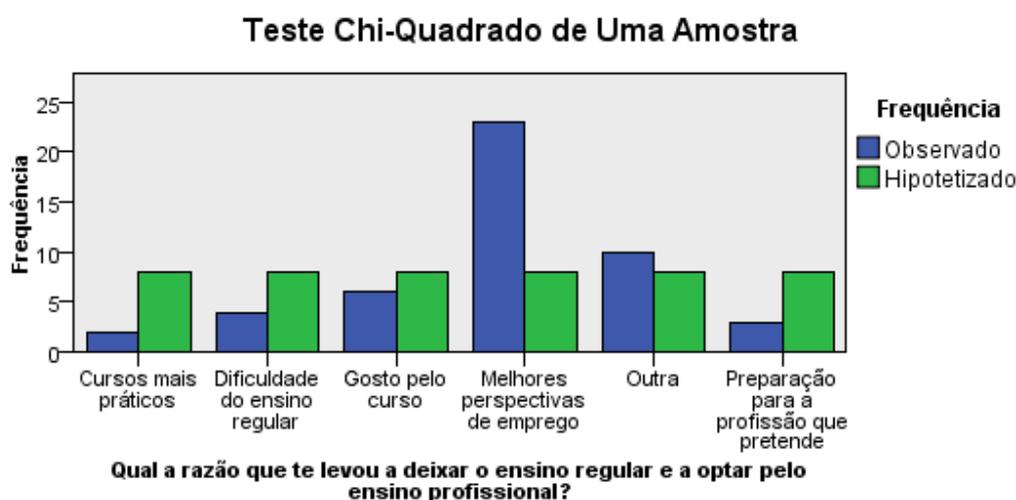
## 2. A escolha da EPA

Quais as razões que te levaram a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?

**Tabela 21 – A opção pelo Ensino Profissional: razões**

Razões	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Preparação para a profissão que pretende	3	5,1	6,3	6,3
Melhores perspetivas de emprego	23	39,0	47,9	54,2
Gosto pelo curso	6	10,2	12,5	66,7
Dificuldade do ensino regular	4	6,8	8,3	75,0
Cursos mais práticos	2	3,4	4,2	79,2
Outra	10	16,9	20,8	100,0
Total	48	81,4	100,0	
Não Respondeu	11	18,6		
Total	59	100,0		

Esta questão foi apresentada como uma questão de resposta aberta, no entanto, dada a elevada frequência de algumas razões estudou-se esta variável estatisticamente, denotando-se que a principal razão de escolha do ensino profissional correspondeu a melhores perspetivas de emprego ( $n = 23$ ; 47,9%). A segunda razão, com uma percentagem muito abaixo ( $n = 6$ ; 12,5%) era o gosto pelo curso.



**Gráfico 10– As razões da opção pelo Ensino Profissional**

Teste de Homogeneidade	Qui-Quadrado		
	Estatística	Graus de Liberdade	Valor de Prova
Projetos	38,750	5	0,000 <sup>a</sup>

a. Teste de Qui-Quadrado. 0 células (0,0%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 8,000.

Analisando as associações com as variáveis que caracterizam a amostra verificou-se que as razões que levam os alunos a enveredar pelo ensino profissional não dependem de nenhuma delas. Note-se que foi utilizado o resultado do valor de prova com a Simulação de Monte Carlo, uma vez que as condições de aproximação da distribuição do teste à distribuição do Qui-Quadrado não se verificaram.

**Tabela 22 – Variáveis na opção pela EPA**

	Estatística de Teste	Graus de Liberdade	Valor de Prova
Sexo	5,760	5	0,330 <sup>a</sup> ;0,355 <sup>b</sup>
Idade	11,299	10	0,335 <sup>c</sup> ;0,340 <sup>b</sup>
Concelho de Residência	33,830	35	0,524 <sup>d</sup> ; 0,526 <sup>b</sup>
Curso	5,918	5	0,314 <sup>e</sup> ; 0,349 <sup>b</sup>
Ano	7,361	5	0,195 <sup>e</sup> ; 0,210 <sup>b</sup>

- a. Teste de Qui-Quadrado. 9 células (75,0%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 0,71.  
b. Simulação de Monte Carlo. Baseado em 10000 amostras.  
c. Teste de Qui-Quadrado. 16 células (88,9%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 0,34.  
d. Teste de Qui-Quadrado. 47 célula (97,9%) tem valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 0,04.  
e. Teste de Qui-Quadrado. 9 células (75,0%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 0,96.  
f. Teste de Qui-Quadrado. 9 células (75,0%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 0,92.

**Quais as razões que te levaram a escolher a Escola Profissional de Alvito (EPA)?**

**Tabela 23 – As razões na opção: EPA**

Razões	Respostas		% do número de Casos
	n	%	
A avaliação modular da escola é mais fácil	17	15,7%	28,8%
É a única escola da região que oferece este tipo de formação	21	19,4%	35,6%
Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	49	45,4%	83,1%
Obter melhores resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	15	13,9%	25,4%
Outra	6	5,6%	10,2%
Total	108	100,0%	183,1%

Analisando a Tabela 23 podemos verificar que a razão principal na escolha da Escola Profissional de Alvito é o facto de esta proporcionar uma maior facilidade a encontrar emprego no final do curso, razão que é apontada por 83,1% dos alunos (n = 49). Cerca de 35,6% (n = 21) dos alunos indicam o facto de ser a única escola da região a oferecer este tipo de formação como uma das razões de escolha da escola. Todas as outras razões são apontadas por menos do que 30% dos alunos.

A análise estatística inferencial indica que as diferenças de proporções entre as categorias são significativas ( $p < 0,001$ ;  $N = 59$ ). A análise *post-hoc* de comparações múltiplas revelou que as diferenças significativas ocorrem apenas entre “Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso” e todas as outras quatro razões (valores de prova todos inferiores a 0,001), o que nos leva a considerar que esta é sem dúvida a principal razão de escolha da EPA.



Gráfico 11 – A opção pela EPA (Teste Q de Cochran)

	Teste Q de Cochran		
	Estatística	Graus de Liberdade	Valor de Prova
Curso	70,146	4	0,000

Tabela 24 – Comparação múltipla de proporção: A opção pela EPA

Comparação múltipla de proporção no teste Q de Cochran	Valor de Prova			
	B	C	D	Outra
A avaliação modular da escola é mais fácil	1,000	<b>0,000</b>	1,000	0,453
É a única escola da região que oferece este tipo de formação (B)		<b>0,000</b>	1,000	0,063
Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso (C)			<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
Obter melhores resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior (D)				1,000

Pela análise dos cruzamentos verificou-se que as razões de escolha da EPA são independentes da idade, concelho de residência, curso e ano e dependente do sexo ( $p = 0,042$ ,  $N = 59$ ).

**Tabela 25 – Variáveis na opção pela EPA: sexo, idade, concelho e curso**

Teste Qui-Quadrado para variáveis de resposta múltipla		Estatística de Teste	Graus de Liberdade	Valor de Prova
	Sexo	9,922	4	0,042
	Idade	7,840	8	0,449 <sup>a</sup>
	Concelho de Residência	31,884	28	0,279 <sup>a,b</sup>
	Curso	4,725	4	0,317
Ano		4,979	4	0,290

a. Mais do que 20% das células têm valor esperado inferior a 5.

b. Existem células com valor esperado inferior a 1.

Em todos os testes estatísticos foi retirada a categoria Outra porque os pressupostos do teste nunca eram verificados e por a percentagem desta categoria ser muito reduzida.

De facto se analisarmos o cruzamento com a variável sexo verificamos que embora ambos privilegiem a razão do emprego, as alunas escolhem esta razão em maior percentagem e na segunda escolha as alunas apontam a avaliação mais fácil enquanto os alunos indicam o facto de ser a única escola a oferecer este tipo de formação.

**Tabela 26 – A opção pela EPA: variável sexo**

Razões	Sexo			
	Masculino		Feminino	
	n	%	n	%
A avaliação modular da escola é mais fácil	11	35,5%	6	24,0%
É a única escola da região que oferece este tipo de formação	16	51,6%	5	20,0%
Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	25	80,6%	24	96,0%
Obter melhores resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	9	29,0%	6	24,0%

### 3. Opção do curso

#### Quais os motivos que te levaram a escolher este curso?

Tabela 27 – Motivos na escolha do curso

Motivos	Respostas		% do número de casos
	n	%	
Gosto pessoal por áreas técnicas	27	30,3%	47,4%
Influência de amigos/familiares	9	10,1%	15,8%
Melhores perspectivas de emprego	46	51,7%	80,7%
Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	6	6,7%	10,5%
Outra	1	1,1%	1,8%
Total	89	100,0%	156,1%

As melhores perspectivas de emprego são a razão que conduzem a maioria dos alunos ( $n = 46$ ; 80,7% dos alunos) à seleção do curso frequentado, o gosto por áreas técnicas é a segunda razão mais apontada ( $n = 27$ ; 47,4% dos alunos). O teste Q de Cochran indica que as diferenças de proporções entre as categorias são significativas ( $p < 0,001$ ;  $N = 57$ ). A análise *post-hoc* de comparações múltiplas revelou que as diferenças significativas ocorrem entre “Melhores perspectivas de emprego” e todas as outras quatro razões e entre “Gosto pessoal por áreas técnicas” e todas as outras razões, o que nos leva a considerar que as duas razões fundamentais na escolha do curso são estas duas, sendo que a primeira se distancia significativamente da segunda como sendo a principal razão.

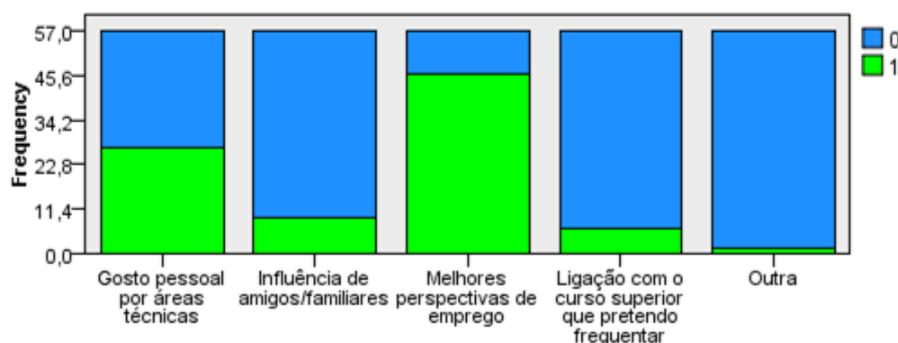


Gráfico 12 – A escolha do curso: Motivos (Teste Q de Cochran)

	Teste Q de Cochran		
	Estatística	Graus de Liberdade	Valor de Prova
Curso	102,133	4	0,000

**Tabela 28 – Motivos na escolha do curso: comparação múltipla**

Comparação múltipla de proporção no teste Q de Cochran	Valor de Prova			
	B	C	D	Outra
Gosto pessoal por áreas técnicas	<b>0,005</b>	<b>0,003</b>	<b>0,001</b>	<b>0,000</b>
Influência de amigos/familiares (B)		<b>0,000</b>	1,000	1,000
Melhores perspectivas de emprego (C)			<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
Ligação com o curso superior que pretendo frequentar (D)				1,000

Pela análise das associações com as variáveis sexo, idade, concelho de residência, curso e ano verificou-se que as razões de escolha do curso são independentes de todas elas.

**Tabela 29 – Motivos na escolha do curso: associação entre variáveis**

Teste Qui-Quadrado para variáveis de resposta múltipla	Estatística de Teste	Graus de Liberdade	Valor de Prova
Sexo	2,906	4	0,574 <sup>a</sup>
Idade	10,034	8	0,263 <sup>a,b</sup>
Concelho de Residência	23,056	28	0,730 <sup>a,b</sup>
Curso	0,524	4	0,971 <sup>a</sup>
Ano	4,088	4	0,394 <sup>a</sup>

a. Mais do que 20% das células têm valor esperado inferior a 5.

b. Existem células com valor esperado inferior a 1.

Em todos os testes estatísticos foi retirada a categoria Outra. Ainda assim os pressupostos do teste nunca foram verificados.

#### 4. Percepção dos alunos relativa ao curso

O curso que frequentas está a corresponder às tuas expectativas?

**Tabela 30 – Expectativas do curso**

Níveis	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
1	1	1,7	1,8	1,8
2	1	1,7	1,8	3,6
3	14	23,7	25,5	29,1
4	19	32,2	34,5	63,6
5	20	33,9	36,4	100,0
Total	55	93,2	100,0	
Não Respondeu	4	6,8		
Total	59	100,0		

A avaliação dos alunos do curso face às expectativas que eles tinham é muito boa, dado que os níveis médio e mediano são de 4 valores e a moda de 5 valores, com uma frequência de 36,4% ( $n = 20$ ).

**Tabela 31 – Estatísticas descritivas /expectativas do curso**

Estatísticas Descritivas	Valor
Média	4,02
Intervalo de Confiança a 95% para a Média	]3,77; 4,27[
Desvio Padrão	0,933
Mediana	4
Moda	5

Para analisar se existiam diferenças nas pontuações atribuídas pelos alunos dos diferentes grupos caracterizados realizou-se, inicialmente, testes de normalidade (Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors ou de Shapiro–Wilk, consoante o tamanho da amostra) para verificar se os pressupostos do teste t-Student e do teste ANOVA para a diferença de médias se verificavam. Como nunca se verificava a normalidade em todos os grupos, foram realizados, em alternativa, os testes não paramétricos de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para comparar as distribuições dos diferentes grupos das variáveis independentes. Todos os valores de prova são superiores ao nível de significância 0,05, o que indica que não existem diferenças significativas entre as distribuições das pontuações atribuídas por cada grupo em cada uma das variáveis independentes.

Analisando os Gráficos 13 e 14, relativamente ao curso, verifica-se que os alunos do curso Cozinha/Pastelaria dão maior pontuação que os alunos Restaurante/Bar e, relativamente ao ano, os alunos do 3.º ano revelam-se mais satisfeitos. No entanto, como foi dito, as diferenças não são significativas.

Tabela 32 – A escolha do curso: associação entre variáveis

	Estatística de Teste	Valor de Prova
Sexo	301,500	0,230 <sup>a</sup>
Idade	0,347	0,841 <sup>b</sup>
Concelho de Residência	5,698	0,575 <sup>b</sup>
Curso	319,000	0,317 <sup>a</sup>
Ano	382,500	0,936 <sup>a</sup>

a. Teste de Mann - Whitney.

b. Teste de Kruskal - Wallis.

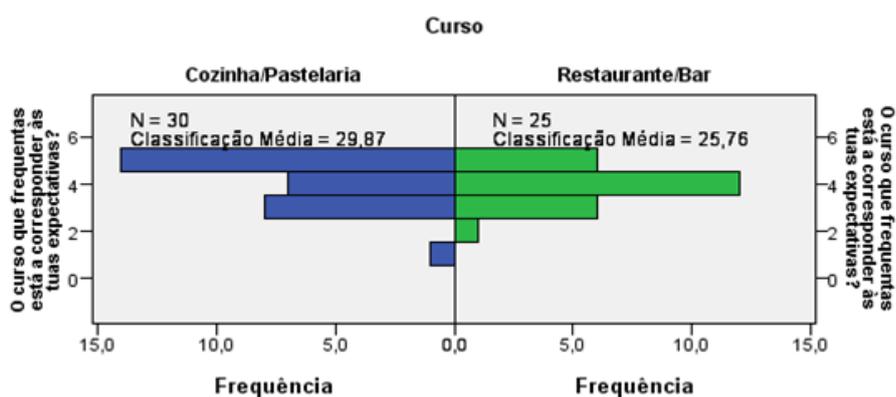


Gráfico 13 – As expectativas dos dois cursos (Teste U de Mann-Whitney)

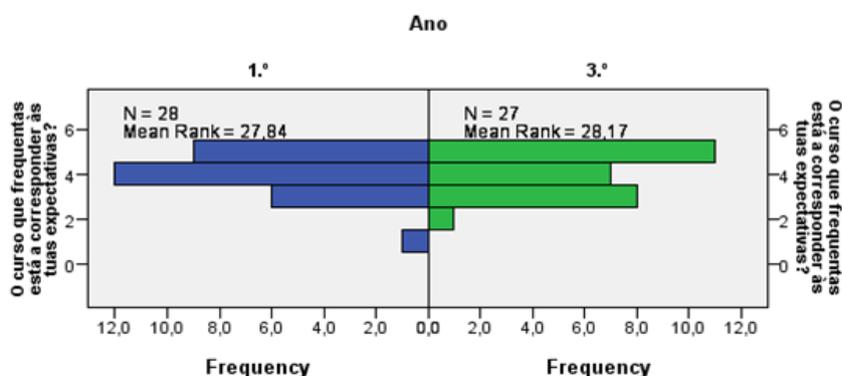
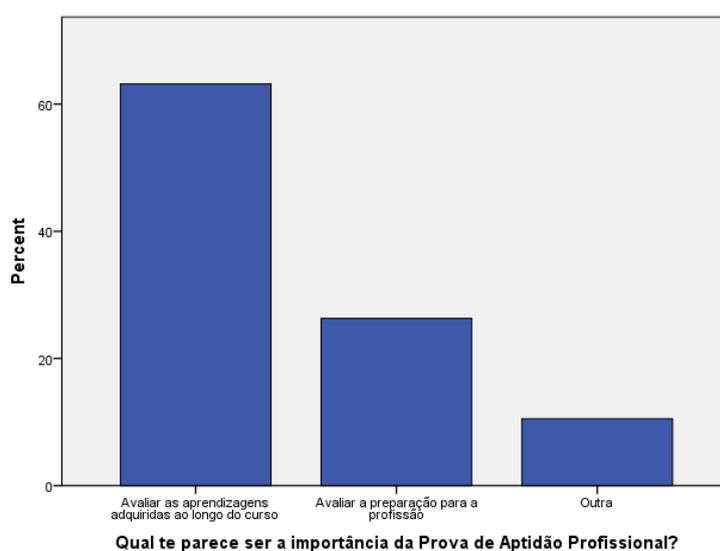


Gráfico 14 – As expectativas dos cursos: 1.º e 3.º anos (Teste U de Mann-Whitney)

**Qual te parece ser a importância da Prova de Aptidão Profissional (PAP)?****Tabela 33 – Importância da Prova de Aptidão Profissional**

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Avaliar as aprendizagens adquiridas ao longo do curso	24	40,7	63,2	63,2
Avaliar a preparação para a profissão	10	16,9	26,3	89,5
Outra	4	6,8	10,5	100,0
Total	38	64,4	100,0	
Não Respondeu	21	35,6		
Total	59	100,0		

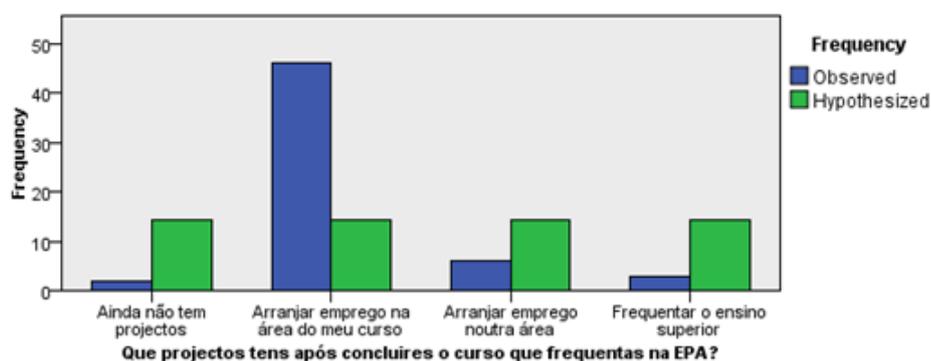
Esta questão foi apresentada como uma questão de resposta aberta, no entanto, dada a elevada frequência de algumas respostas estudou-se esta variável estatisticamente, verificando-se que segundo os alunos a PAP tem um papel fundamental na avaliação das aprendizagens adquiridas ao longo do curso e na avaliação da preparação para a profissão na área de formação do curso.

**Gráfico 15 – Importância da Prova de Aptidão Profissional**

**Que projetos tens após concluir o curso que frequentas na Escola Profissional de Alvito (EPA)?****Tabela 34 – Projetos após o curso**

Projetos	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Arranjar emprego na área do meu curso	46	78,0	80,7	80,7
Arranjar emprego noutra área	6	10,2	10,5	91,2
Frequentar o ensino superior	3	5,1	5,3	96,5
Ainda não tem projetos	2	3,4	3,5	100,0
Total	57	96,6	100,0	
Não respondeu	2	3,4		
Total	59	100,0		

Cerca de 80,7% (n = 46) dos alunos pretende arranjar emprego na área do curso frequentado e apenas 5,3% (n = 3) pretende continuar estudos no ensino superior. A análise estatística inferencial indica que a diferença entre as proporções é significativa ( $p < 0,001$ ; N = 57).

**Gráfico 16 – Projetos após o curso da EPA – Teste Chi-Square**

Teste de Homogeneidade	Qui-Quadrado		
	Estatística	Graus de Liberdade	Valor de Prova
Projetos	94,930	3	0,000 <sup>a</sup>

a. Teste de Qui-Quadrado. 0 células (0,0%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 14,250.

Para analisar a dependência desta variável das variáveis Sexo, Idade, Concelho de Residência, e as mais importantes, Ano e Curso realizaram-se os respetivos cruzamentos e os testes de independência adequados. A análise estatística inferencial indica que os projetos após o curso não dependem de nenhuma delas. Note-se que foi utilizado o resultado do valor de prova com a Simulação de Monte Carlo, uma vez que as condições de aproximação da distribuição do teste à distribuição do Qui-Quadrado não se verificaram.

Tabela 35 – Projetos após o curso: associação entre variáveis

	Estatística de Teste	Graus de Liberdade	Valor de Prova
Sexo	2,938	3	0,401 <sup>a</sup> ; 0,457 <sup>b</sup>
Idade	6,072	6	0,415 <sup>c</sup> ; 0,420 <sup>b</sup>
Concelho de Residência	29,719	21	0,098 <sup>d</sup> ; 0,167 <sup>b</sup>
Curso	5,444	3	0,142 <sup>e</sup> ; 0,113 <sup>b</sup>
Ano	1,070	3	0,784 <sup>f</sup> ; 0,822 <sup>b</sup>

a. Teste de Qui-Quadrado. 6 células (75,0%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 0,88.

b. Simulação de Monte Carlo baseado em 10000 amostras.

c. Teste de Qui-Quadrado. 9 células (75,0%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 0,32.

d. Teste de Qui-Quadrado. 29 células (90,6%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 0,04.

e. Teste de Qui-Quadrado. 6 células (75,0%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 0,91.

f. Teste de Qui-Quadrado. 6 células (75,0%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 0,98.

## 5. Relação curso/empregabilidade

**Este curso oferece garantias de trabalho na sua área de formação?**

**Os alunos desta escola encontram trabalho com facilidade?**

**Os cursos lecionados na Escola Profissional de Alvito (EPA) estão de acordo com o mercado de trabalho da tua região?**

Tabela 36 – Garantias de trabalho: algumas variáveis

Níveis	Este curso oferece garantias de trabalho?		Os alunos desta escola encontram trabalho com facilidade?		Os cursos lecionados na EPA estão de acordo com o mercado de trabalho da região?	
	Frequência	% Válida	Frequência	% Válida	Frequência	% Válida
1	0	0,0%	0	0,0%	2	3,5%
2	0	0,0%	1	1,8%	4	7,0%
3	8	14,0%	14	24,6%	19	33,3%
4	36	63,2%	34	59,6%	26	45,6%
5	13	22,8%	8	14,0%	6	10,5%
Total	57	100%	57	100%	57	100%
Não Respondeu	2		2		2	
Total	59		59		59	

Relativamente aos níveis atribuídos às três variáveis em análise verificou-se que os alunos têm uma opinião mais favorável e mais unânime em relação às garantias de trabalho do curso (média = 4,09; coeficiente de variação = 15%) e menos favorável e menos unânime em relação à adequação dos cursos da EPA ao mercado de trabalho (média = 3,53; coeficiente de variação = 15%). A análise estatística inferencial confirma que a diferença de médias das três variáveis é significativa ( $p < 0,001$ ;  $N = 57$ ) e a análise *post-hoc* de comparações de pares indica que o par que justifica esta diferença significativa é entre as variáveis referenciadas ( $p = 0,004$ ;  $N = 57$ ).

**Tabela 37 – Garantias de trabalho: estatísticas descritivas**

Estatísticas Descritivas	Este curso oferece garantias de trabalho?	Os alunos desta escola encontram trabalho com facilidade?	Os cursos lecionados na EPA estão de acordo com o mercado de trabalho da região?
Média	4,09	3,86	3,53
IC <sub>95%</sub> Média	]3,93; 4,25[	]3,68; 4,04[	]3,29; 3,77[
Desvio Padrão	0,606	0,667	0,908
Coeficiente de Variação	15%	17%	26%
Mediana	4	4	4
Moda	4	4	4

Teste de igualdade de distribuições	Teste de Friedman		
	Estatística	Graus de Liberdade	Valor de Prova
	17,866	2	0,000

Para analisar se existiam diferenças nas pontuações atribuídas pelos alunos dos diferentes grupos caracterizados realizou-se, inicialmente, testes de normalidade (Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors ou de Shapiro-Wilk, consoante o tamanho da amostra) para verificar se os pressupostos do teste t-Student e do teste ANOVA para a diferença de médias se verificavam. Como nunca se verificava a normalidade em todos os grupos, foram realizados, em alternativa, os testes não paramétricos de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para comparar as distribuições dos diferentes grupos das variáveis independentes. Para as três variáveis, todos os valores de prova são superiores ao nível de significância 0,05, o que indica que não existem diferenças significativas entre as distribuições das pontuações atribuídas por cada grupo em cada uma das variáveis independentes.

Tabela 38 – Garantia de trabalho: variáveis

	Este curso oferece garantias de trabalho?	Os alunos desta escola encontram trabalho com facilidade?	Os cursos lecionados na EPA estão de acordo com o mercado de trabalho da região?
Sexo	0,873 <sup>a</sup>	0,181 <sup>a</sup>	0,210 <sup>a</sup>
Idade	0,180 <sup>b</sup>	0,426 <sup>b</sup>	0,186 <sup>b</sup>
Concelho de Residência	0,436 <sup>b</sup>	0,699 <sup>b</sup>	0,487 <sup>b</sup>
Curso	0,304 <sup>a</sup>	0,225 <sup>a</sup>	0,877 <sup>a</sup>
Ano	0,053 <sup>a</sup>	0,344 <sup>a</sup>	0,346 <sup>a</sup>

a. Valor de Prova do Teste de Mann - Whitney.

b. Valor de Prova do Teste de Kruskal - Wallis.

### Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso?

Tabela 39 – Grau de empregabilidade: alunos que finalizaram o curso

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
41% - 60%	8	13,6	14,0	14,0
61% - 80%	36	61,0	63,2	77,2
81% - 100%	13	22,0	22,8	100,0
Total	57	96,6	100,0	
Não Respondeu	2	3,4		
Total	59	100,0		

Segundo a opinião de 36 alunos (63,2%) a taxa de empregabilidade dos ex-alunos da escola situa-se entre 61% e 80%. A segunda classe com maior frequência é a classe 81% - 100% o que revela que os alunos consideram que o grau de empregabilidade dos alunos que finalizam os cursos na EPA é elevado. O teste de Qui-Quadrado de Homogeneidade indica que a diferença proporcional entre as categorias é significativa ( $p < 0,001$ ;  $N = 57$ ).

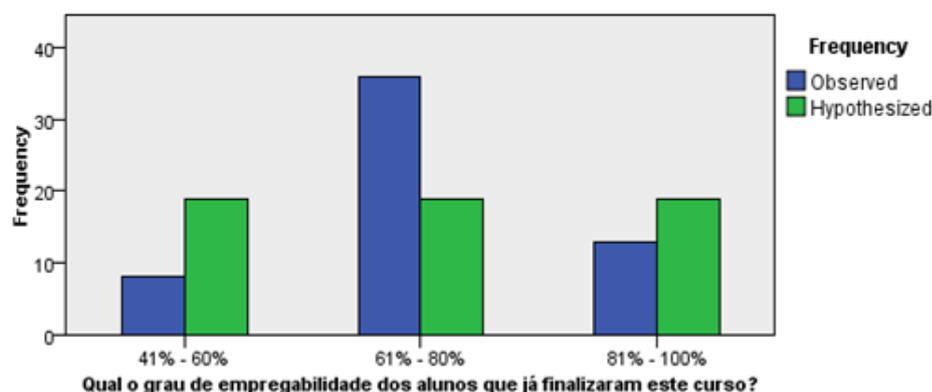


Gráfico 17 – Grau de empregabilidade: alunos que finalizaram o curso (Teste Chi-Square)

Teste de Homogeneidade	Qui-Quadrado		
	Estatística	Graus de Liberdade	Valor de Prova
Grau de Empregabilidade	23,474	2	0,000 <sup>a</sup>

- a. Teste de Qui-Quadrado. 0 células (0,0%) têm valor esperado inferior a 5.  
 b. O valor esperado mínimo é 19,000.

Analisando a dependência desta variável relativamente às variáveis de caracterização verifica-se que a opinião sobre o grau de empregabilidade dos ex-alunos da EPA apenas depende da variável curso ( $p = 0,030$  ;  $N = 57$ ). Note-se que foi utilizado o resultado do valor de prova com a Simulação de Monte Carlo, uma vez que as condições de aproximação da distribuição do teste à distribuição do Qui-Quadrado não se verificaram.

Tabela 40 – Garantia de empregabilidade: variáveis

	Estatística de Teste	Graus de Liberdade	Valor de Prova
Sexo	0,451	2	0,798 <sup>a</sup> ; 0,793 <sup>b</sup>
Idade	3,877	4	0,423 <sup>c</sup> ; 0,460 <sup>b</sup>
Concelho de Residência	12,172	14	0,593 <sup>d</sup> ; 0,623 <sup>b</sup>
Curso	7,039	2	0,030 <sup>e</sup> ; <b>0,030<sup>b</sup></b>
Ano	3,907	2	0,142 <sup>f</sup> ; 0,156 <sup>b</sup>

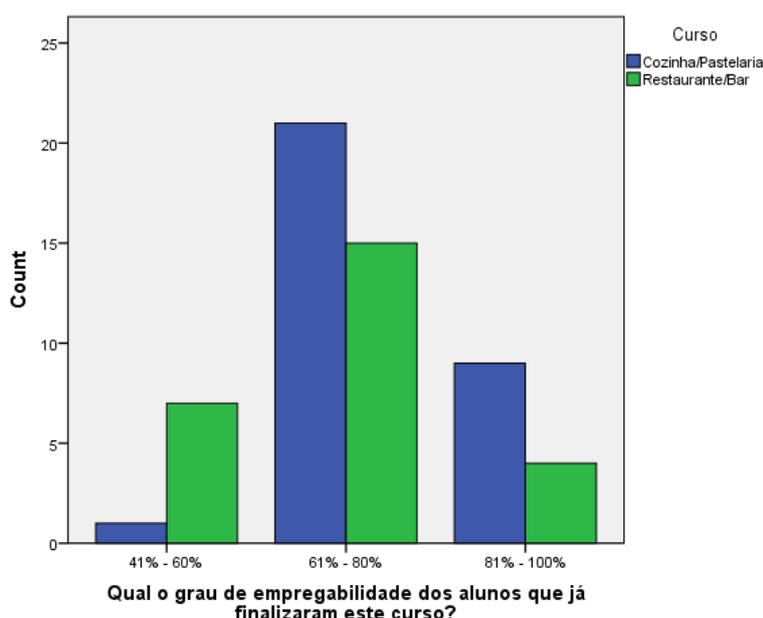
- a. Teste de Qui-Quadrado. 2 células (33,3%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 3,51.  
 b. Simulação de Monte Carlo baseado em 10000 amostras.  
 c. Teste de Qui-Quadrado. 5 células (55,6%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 1,29.  
 d. Teste de Qui-Quadrado. 22 células (91,7%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 0,14.  
 e. Teste de Qui-Quadrado. 2 células (33,3%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 3,65.  
 f. Teste de Qui-Quadrado. 2 células (33,3%) têm valor esperado inferior a 5. O valor esperado mínimo é 3,93.

Dada a evidência de uma associação entre a opinião sobre o grau de empregabilidade dos ex-alunos da EPA e o curso dos alunos há que analisar quais as células mais responsáveis pela violação da independência. Analisado os resíduos estandardizados e o Gráfico 18 verifica-se que os alunos do curso de Restaurante/Bar têm uma opinião menos favorável do que os alunos do curso de Cozinha/Pastelaria, dado que 26,9% dos alunos de Restaurante/Bar consideram que o grau de empregabilidade se situa entre os 41% e os 60%, enquanto no curso Cozinha/Bar são apenas 3,2%. Nas outras classes a relação entre as percentagens dos dois cursos é invertida.

**Tabela 41 – Garantia de empregabilidade: Cursos**

		Curso		
		Cozinha/Pastelaria	Restaurante/Bar	Total
41% - 60%	n	1 <sub>a</sub>	7 <sub>b</sub>	8
	%	3,2%	26,9%	14,0%
	Resíduo estandardizado	<b>-1,6</b>	<b>1,8</b>	
61% - 80%	n	21 <sub>a</sub>	15 <sub>a</sub>	36
	%	67,7%	57,7%	63,2%
	Resíduo estandardizado	,3	-,4	
81% - 100%	n	9 <sub>a</sub>	4 <sub>a</sub>	13
	%	29,0%	15,4%	22,8%
	Resíduo estandardizado	,7	-,8	
Total	n	31	26	57
	%	100%	100%	100%

Letras iguais indicam que as proporções das categorias do Curso não diferem significativamente ao nível de significância de 0,05, de acordo com o teste Z com correção de Bonferroni.



**Gráfico 18 – Grau de empregabilidade: alunos finalizaram o curso**

### Testes Estatísticos Utilizados

- ✓ Teste Binomial, para testar igualdade de proporções numa variável nominal dicotómica.
- ✓ Teste Kolmogorov – Smirnov com correção de Lilliefors, para testar se a distribuição de uma variável de escala segue uma lei normal (parâmetros estimados a partir da amostra).
- ✓ Teste de Qui-Quadrado de Homogeneidade, para testar a homogeneidade de proporções numa variável nominal.
- ✓ Teste de Qui-Quadrado de Independência, para testar a associação entre variáveis nominais.
- ✓ Teste Exacto de Fisher, para testar a associação entre duas variáveis nominais dicotómicas.
- ✓ Teste de Qui-Quadrado para variáveis de Resposta Múltipla, para testar a associação entre variáveis nominais, em que é possível dar resposta múltipla (seleccionar mais do que uma categoria).
- ✓ Teste Q de Cochran, para testar proporções entre variáveis nominais em que é possível dar resposta múltipla.
- ✓ Teste Z com correção de Bonferroni, para comparação de proporções para duas colunas nas tabelas de Qui-Quadrado.
- ✓ Teste de Mann-Whitney, para comparar as distribuições de uma variável de escala medida em duas amostras independentes.
- ✓ Teste de Kruskal-Wallis, para comparar as distribuições de uma variável de escala medida em mais do que duas amostras independentes.
- ✓ Teste de Friedman, para comparar as distribuições de duas ou mais variáveis de escala.

### 6. Perceção dos alunos sobre a empregabilidade dos cursos

No questionário pedia-se aos alunos que referissem o que influenciou a sua opção pelo ensino profissional, tendo em conta as opções apresentadas.

Os alunos referiram, em primeiro lugar, que a opção pelo curso frequentado teve por base o facto de este proporcionar um maior contacto com o mercado de trabalho, e ainda, de as aulas da EPA serem mais práticas do que teóricas o que lhes proporciona uma maior facilidade em arranjar emprego no futuro. Salientaram ainda a relação interna da organização escolar, em que os professores são empenhados, pois ajudam os alunos na preparação técnica, o que lhes abre horizontes de futuro, pela credibilidade e garantias de sucesso que oferecem às empresas.

Quanto à perceção dos alunos sobre a empregabilidade, uma grande percentagem deles respondeu a esta questão referindo o facto de possibilitar um maior acesso ao mundo laboral. Também uma grande parte refere que a escolha da escola se deve ao facto de ser uma escola com identidade bem vista pela sociedade civil, e considerada, pelas empresas, uma referência na área de Hotelaria e Restauração, o que possibilita aos alunos formados encontrar emprego com maior facilidade.

Esta visão dos alunos é corroborada pelos dados recolhidos anualmente pelo GAEOP da escola, que fornece regularmente esta informação, aos alunos em formação e que eles próprios confirmam através dos colegas que vão finalizando os cursos. As informações de empregabilidade circulam na escola, nas localidades, na região, e constituem um chamariz de amigos/colegas que procuram os cursos da escola em cada ano letivo, facto este determinado, essencialmente, pela alta taxa de empregabilidade. Atualmente, são os alunos os maiores embaixadores da escola na região, que apresenta já resultados de sucesso a nível nacional e internacional.

## 7. Discussão dos resultados

Nesta fase do estudo pretende-se fazer uma síntese dos aspetos mais pertinentes da análise dos dados, considerando os objetivos definidos no capítulo III.

Quanto ao primeiro objetivo, *Conhecer as razões que levam os alunos a abandonar o sistema normal de ensino e a procurarem o ensino nas escolas profissionais*, constatamos que o ingresso da maioria dos alunos na EPA se deve ao facto de ser uma escola que visa essencialmente formar técnicos intermédios e de ser, na região, uma resposta válida aos alunos que procuram seguir os cursos da área de Hotelaria e Restauração. Analisando este facto em relação ao concelho de residência, verifica-se que a maioria dos inquiridos reside fora do concelho de Alvito (88,1%) e apenas 11,9% neste concelho. O concelho de Beja é o que apresenta o maior número de alunos inscritos nos cursos (40,7%). Neste universo de alunos, as idades demonstram uma média conforme o ano de frequência: 15-18 anos, no primeiro ano do curso, e 18-22 anos no terceiro. Salienta-se o aproveitamento dos alunos, pois 72,7% dos alunos frequentaram o nono ano do ensino regular com sucesso, 77,1% com média de 3 e 20,8% com média de 4, o que vem a demonstrar que as escolas profissionais não recebem apenas alunos repetentes e menos capacitados vindos do ensino regular, mas dão uma resposta eficaz a quem não quer prosseguir estudos superiores, mas sim tirar um curso profissional, para ingressar no mundo laboral como técnico intermédio. Dos alunos em estudo, apenas 22,4% andaram no ensino secundário regular antes da opção pelo ensino profissional; quanto aos alunos dos PALOP, é de salientar que muitos deles vêm fazer a sua formação profissional após terem frequentado o ensino secundário nos seus países. A razão apontada pela maioria dos inquiridos quanto à saída do ensino regular deve-se ao facto de a EPA oferecer melhores perspetivas de emprego na área de formação (47,9%), ao gosto pelo curso (12,5%), ou a outras razões (20,8%). No curso de Restaurante/Bar do 3.º ano, a opção mais apontada foi diferente dos restantes cursos em estudo, sendo a resposta mais referida “outra razão”.

Em relação ao segundo objetivo, *Conhecer o motivo que levou os alunos a escolherem o curso que frequentam, e se este tem correspondido às suas expectativas*, os alunos referem que o motivo da escolha do curso se deve às seguintes razões: gosto por áreas técnicas, 30,3%; por melhores perspetivas de emprego, 51,7%; por influência de amigos e familiares, 10,1%; por ligação com o ensino superior, 6,7%. Quanto à importância da prova de aptidão profissional, 63,2% dos inquiridos refere que se destina a

avaliar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso; 26% diz que serve para avaliar a preparação para a profissão, de modo a aplicar o que foi aprendido na formação, e assim tornar visíveis as suas aptidões perante os empregadores, para que, no final do curso, possam ser contratados por essas mesmas empresas, muitas das quais já são suas conhecidas pelo estágio profissional e vice-versa.

Sendo uma área muito específica de formação, há a ter em conta que os alunos destes cursos têm já uma vocação específica ao ingressarem no curso, o que influencia as melhores perspectivas de emprego, razão principal para a escolha do curso indicada por 80,7% dos inquiridos. A avaliação dos alunos do curso face às expectativas que eles tinham da formação é boa, onde o gosto pelas áreas técnicas interfere nessa seleção.

Quanto ao terceiro objetivo, *Conhecer as percepções dos alunos sobre as relações da escola profissional com a comunidade e sua ligação ao mundo do trabalho*, os alunos referem que os cursos que frequentam na EPA estão em consonância com o mercado de trabalho, 63,2% no valor 4, e 22,8% no valor 5, e que a escola possibilita aos formandos uma certa visibilidade na comunidade, o que favorece aos que acabam o curso encontrar trabalho com alguma facilidade nessa área de formação.

Em relação à ligação da escola com a comunidade e mercado de trabalho, constatamos que a região oferece algumas condições de empregabilidade, o que se considera satisfatório, tendo em conta o âmbito geográfico do estudo e a situação económica do País.

No último objetivo, *Identificar as expectativas dos alunos face à empregabilidade na área de formação do curso que frequentam*, importa mencionar que os alunos da EPA afirmam ter conhecimento de que os seus ex-colegas estão a trabalhar na área do curso que concluíram, 59,6% no valor 4, e 14% no valor 5, e ainda, que alguns frequentam o ensino superior. O grau de empregabilidade nos alunos que finalizaram o curso situa-se maioritariamente no intervalo 61% - 80%. Destes, alguns encontraram emprego na região da escola; no entanto, verifica-se que uma grande percentagem de alunos não ficou a trabalhar na zona da escola, o que pensamos ser normal, visto a maioria não residir no concelho, e também, atendendo ao facto de o maior número das empresas relacionadas com essa área de formação estarem situadas em locais considerados mais turísticos, o que constitui uma porta de acesso ao emprego.

Este estudo permitiu conhecer a opinião dos alunos que frequentam a EPA sobre as suas conceções em relação ao ensino profissional, as ligações da escola ao mundo do trabalho e o grau de empregabilidade dos alunos após a sua formação. As conclusões apresentadas comportam diversas limitações, já que nos limitamos a uma amostra pouco significativa de alunos (4 Turmas) mas que, pretendia saber o mais possível da população considerada na opção de estudo, apesar de inserida num âmbito geográfico limitado.

Nesta análise de dados fica explícito que a grande maioria dos alunos inquiridos trocou o ensino regular pelo profissional devido à maior facilidade de obter equivalência ao 12.º ano, e ao facto de lhes ser mais fácil encontrar trabalho na sua área de formação.

Com base nos resultados obtidos podemos salientar:

- ✓ As melhores perspectivas de emprego são a razão principal para a escolha do ensino profissional.
- ✓ A razão principal na escolha da Escola profissional de Alvito é o facto de esta proporcionar uma maior facilidade de encontrar emprego no final do curso.
- ✓ As melhores perspectivas de emprego são a razão principal para a escolha do curso. O gosto por áreas técnicas também se revelou importante nessa seleção.
- ✓ A avaliação feita pelos alunos do curso face às expectativas que eles tinham é muito positiva.
- ✓ A maioria dos alunos pretende arranjar emprego na área do curso que frequenta.
- ✓ A grande maioria dos alunos considera que o grau de empregabilidade dos ex-alunos da EPA se situa entre ao 61% e os 80%.

## V - Conclusão

A entrada de Portugal na União Europeia originou a criação, expansão e a conseqüente diversificação do Ensino Profissional, o que conduziu a uma evolução algo descontrolada desta oferta formativa nas diversas regiões do nosso país. Esta heterogeneidade é denominada por vezes como “multiplicidade anárquica” (Alves,1996), sendo associada a um crescimento desenfreado, em que não houve tempo nem espaço para a monitorização da qualidade. Neste quadro de ponderação da quantidade-qualidade, tem granjeado força o movimento de questionamento da qualidade do Ensino Profissional e a instauração progressiva de mecanismos de avaliação. Estes mecanismos, uns internos e outros externos à instituição, constituem hoje referenciais de qualidade para o sistema do seu financiamento público e para a conseqüente abertura de novos cursos profissionais, após cada ciclo formativo. De entre toda a diversidade de possíveis definições de qualidade, parece universalmente aceite que a investigação da instituição como um todo, e o ensino, tal como experienciado pelos alunos, constituem dois ingredientes fundamentais dessa mesma definição.

As questões que atualmente dominam a discussão em torno da qualidade referem-se sobretudo à prestação de contas e à melhoria das instituições, tendo como referência a taxa de empregabilidade dos seus formandos, em cada ciclo de formação. Às escolas profissionais é exigida uma abertura ao exterior, à sociedade civil, facultando dados qualitativos e quantitativos respeitantes ao cumprimento da sua missão.

O ensino profissional tornou-se cada vez mais competitivo, com alunos e encarregados de educação conscientes dos seus direitos e necessidades, e com um maior poder reivindicativo em relação à escola, enquanto organização essencial ao futuro profissional dos jovens abrangidos por esta formação. Por sua vez, na sociedade dita de conhecimento e de aprendizagem, em que a qualidade dos serviços oferecidos passa a ser um critério de escolha para os estudantes e suas famílias, as instituições, numa lógica de competitividade interinstitucional, são obrigadas a estabelecer planos de avaliação de qualidade e a alterar as suas posturas tradicionais, se quiserem sobreviver no atual contexto educativo, cada vez mais competitivo. Neste estudo verificou-se que as melhores perspetivas de emprego são a principal razão para os alunos da EPA na escolha dos cursos desta escola e na opção pelo ensino profissional. A qualidade impõe-se como um aspeto nuclear da sobrevivência deste ensino, que visa injetar na sociedade os técnicos intermédios necessários ao seu funcionamento.

Adicionalmente, é defendido que a avaliação da qualidade do ensino baseada nas perceções dos alunos, quando positivamente assumida, pode cumprir vários objetivos de melhoria na qualidade do ensino e dos cursos. Fornecendo aos docentes informações úteis para a melhoria das suas práticas e, à direção da instituição, informações para a gestão mais adequada dos seus recursos, visa alcançar a meta primordial da organização escolar, a excelência dos técnicos formados e a sua conseqüente empregabilidade.

No sentido de contribuir para a melhoria dos dispositivos de avaliação do ensino na EPA, trabalhámos a adaptação e validação de um modelo de questionário que pudesse responder às preocupações/desafios atuais do Ensino Profissional, o qual consubstanciou a parte empírica desta dissertação, com base numa

amostra de cerca de 80 questionários a quatro cursos de hotelaria e restauração, dois do primeiro e dois do terceiro anos da área de formação referida.

Como foi referido ao longo do trabalho, as Escolas Profissionais proporcionam aos alunos que optam por este ensino algumas vantagens importantes a ter em conta no seu percurso educativo, as quais abrem horizontes e oportunidades no mundo laboral. Os alunos que optam por este ensino *Aprendem uma profissão e entram com mais facilidade no mercado de trabalho*. É visível, nesta formação, que além das disciplinas científicas e socioculturais, os cursos deste ensino profissional têm uma forte componente de disciplinas técnicas de especialização, para além dos estágios e práticas em contexto laboral. A escola profissional proporciona aos jovens a aprendizagem de uma profissão, que lhes permite uma maior preparação para o ingresso no mercado de trabalho. Estas afirmações são confirmadas pelas perceções dos alunos que sentem um maior contacto com o mercado de trabalho, dão relevo ao carácter prático das aulas, salientam a proximidade dos professores e creem num acesso mais fácil ao emprego. Foi ainda salientado que a escolha da escola se deveu ao facto de ser uma escola com identidade, bem vista pela sociedade civil, e considerada, pelas empresas, uma referência na área de Hotelaria e Restauração, o que facilita aos alunos formados encontrar emprego com maior facilidade.

*O ensino profissional possibilita ainda o prosseguimento de estudos, nomeadamente o ensino superior*. A frequência de uma escola profissional não é incompatível com a entrada no ensino superior, ao contrário do que se possa, por vezes, pensar, antes pelo contrário. Este ensino proporciona aos alunos das escolas profissionais métodos de trabalho que mais tarde encontram nas faculdades, e com os quais já estão rotinados.

Este ensino possibilita ainda, aos que optam por integrar o mundo laboral, a facilidade de *compreender as normas e os valores das organizações onde irão trabalhar posteriormente*. As Escolas Profissionais oferecem aos seus formandos um conjunto de oportunidades ímpares, consciencializando-os e preparando-os para a atividade laboral, o que lhes permite adquirir experiências, aplicar conhecimentos, desenvolver relações interpessoais e compreender as normas e os valores das organizações que posteriormente irão integrar. A Escola Profissional ao fomentar, *Protocolos de Colaboração com diversos Organismos*, consegue não estar isolada na sua atividade de educação e de preparação de jovens para o mercado de trabalho do meio humano e social em que cada escola está inserida. Os protocolos de colaboração com os diversos organismos, do poder local, da sociedade civil, de associações ou empresas, são uma mais-valia na inserção dos jovens no mundo laboral. Esta proximidade da escola com a Comunidade e o Mundo do Trabalho, numa constante experiência de perspetivar o futuro, é um elemento não só salientado pelos alunos da EPA, mas também refletido no seu aproveitamento escolar, no grau de empregabilidade e na procura dos seus serviços durante e após o curso.

Este ensino permite ainda um *conhecimento aprofundado do Turismo e da Indústria*. O facto de as Escolas Profissionais deterem um conhecimento aprofundado do Turismo e da indústria portuguesa, na

sua área de atividade, possibilita contactos privilegiados com agentes económicos do seu mercado envolvente e, conseqüentemente, a promoção direta da integração dos jovens junto das entidades que operam em ramos de atividade relacionadas com a saída profissional dos seus cursos. Há ainda a salientar a importância da *Formação em Contexto de Trabalho (Estágio Profissional)*. No relacionamento das Escolas Profissionais com o mercado empregador, são considerados os outros agentes que operam em domínios de atividade relacionados com as saídas profissionais dos cursos ministrados pela escola profissional, como parceiros no estabelecimento de protocolos de colaboração e intercâmbio: entidades recetoras e empregadoras, seja na componente de formação em contexto de trabalho através do estágio profissional, seja após o término do curso, na empregabilidade dos técnicos intermédios.

Verifica-se ainda na EPA que a *Preocupação com o destino dos seus alunos não termina com a conclusão do curso*. Nesta escola é visível esta preocupação com o destino dos seus alunos através do Gabinete de Apoio ao Emprego e Orientação Profissional (GAEOP) que recolhe sistematicamente essa informação e tenta, em tempo oportuno, dar uma resposta adequada aos seus formandos. Para os alunos que escolheram como objetivo profissional a via de integração no mercado de trabalho, existe um acompanhamento, por parte da escola, no seu ingresso profissional. Acompanhamento que envolve recolha e análise de um vasto conjunto de informação, como por exemplo: tipo de função a desenvolver pelo jovem, tipo de relação contratual, expectativas de permanência, progressão na carreira, disponibilização de formação contínua; o que se traduz num importante acompanhamento pedagógico e técnico durante o arranque de uma atividade profissional.

Relativamente ao ensino ministrado na EPA, é notória a preocupação desta organização educativa em conseguir, em cada ciclo de formação, um *Melhor Aproveitamento Escolar*. De acordo com alguns estudos estatísticos, os alunos das Escolas Profissionais têm um rendimento escolar superior aos das escolas secundárias do ensino regular (em 2001, de 63% para 45%), o que também é verificado nesta escola em estudo. Isto é possível porque existe uma preocupação por parte dos formadores num *Acompanhamento diferenciado a cada Aluno*. A Escola Profissional, por ser tipicamente mais pequena, facilita um acompanhamento diferenciado de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

É também importante salientar a existência de uma *Maior Taxa de Inserção Profissional* que tem implicações na escolha dos cursos ministrados pela EPA. De acordo com dados de 2002, um ano após o término dos seus cursos, 78% dos alunos das Escolas Profissionais estavam empregados, contra 52% dos alunos dos cursos gerais. Esta inserção profissional, de acordo com os estudos efetuados, é superior em alunos diplomados por Escolas Profissionais, o que confirma os resultados obtidos pelo GAEOP que recolhe anualmente esta informação na EPA, alvo deste estudo e, a perceção maioritária dos alunos, agora questionados, que considera que o grau de empregabilidade dos ex-alunos da EPA se situa entre ao 61% e os 80%. Os alunos também salientam que as perspetivas de emprego foram a razão principal na escolha do ensino profissional da EPA que lhes proporciona uma maior facilidade de emprego no final do curso;

as melhores perspectivas de emprego são apontadas como a razão principal na escolha do curso, que avaliam como positivo face às expectativas iniciais e, tendo em conta o grau satisfatório de empregabilidade dos ex-alunos, também eles pretendem arranjar emprego na área do curso que frequentam.

É notória uma correspondência entre os resultados dos diversos indicadores supra-referenciados e a informação agora recolhida neste estudo. Perante o referido nos diversos capítulos desta dissertação, verifica-se nesta organização escolar uma preocupação contínua de melhoria, em que a qualidade constitui um interessante desafio do Ensino Profissional nos tempos atuais que envolve toda a sociedade.

## Bibliografia

- Alves, J. (1989). *Ensino Técnico-Profissional - Dos anos 40 aos anos 90: Idiologia, organização, praxis*. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, J. (1996). *Modos de organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica – Anos 90*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, C. & Azevedo, A. (1994). *Metodologia Científica*. Porto: Edição C. Azevedo.
- Baião, D. et al. (2003). *A Escola Profissional: Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: ISCE. (Trabalho Policopiado)
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo* (Pinheiro, L., Trad.). 5ª ed. Lisboa: Edições 70.
- Barros, M. (2008). *História e histórias: Alvito*. Beja: Edição da Região de Turismo Planície Dourada.
- Barroso, J. (1991). *Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. Inovação 4*. Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1995). *A escola e as lógicas da autonomia*. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte, Maia.
- Barroso, J. (2006). *Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. Londres: Harper & Row.
- Cabrita, I. (1993). Insucesso Escolar e Apoio Educativo. In Martins, António & Cabrita, Isabel. *A Problemática do Insucesso Escolar*. (pp. 9-25) Aveiro: Universidade de Aveiro
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (Ed.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: EDUCA, 57-85.
- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (Ed.), *O estudo da escola*, Porto: Porto Editora, 121-149.
- Carneiro, R. (1988). *Declarações na EXPONOR*. In *Jornal de Notícias*, de 12/10/1988.
- Carneiro, R. (1988). *Discurso da Tomada de Posse do Director do GETAP e do Director da DREN*. Dez., 1988 (Texto dactilografado).
- Carneiro, R. (1989). *Palavras do senhor Ministro da educação por ocasião do I Encontro Nacional de Directores e Promotores de Escolas Profissionais*. Porto: 6/11/1989 (Texto dactilografado).

- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, I. (1991). *Rigor e Eficácia*. In *Escolas Profissionais*. Publimedia/Dossiers: Suplemento para distribuição com o *Expresso*, 13/7/1991.
- Crozier, M. (1987). *État Modeste, État Moderne – stratégie pour une autre changement*. Paris:Fayard.
- Dawe, A. (1970). *The Two Sociologies*. In *British Journal of Sociology*, Vol. 21.
- Delors, J. et. al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (Eufrázio, José, Trad.). 2ª ed. Coleções Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA.
- Eco, U. (1980). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Presença.
- Félix, A. (1988). *As Necessidades de Formação Profissional em Portugal face ao Mercado Único Europeu*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Conferencia pronunciada na universidade de Aveiro em 3/10/1988).
- Fernandes, D.(2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D.(2009). *Avaliar para Aprender: Fundamentos, Práticas e Políticas*. Lisboa: Editora UNESP.
- Ferreira, H. (1995). Fundamentos organizacionais do projecto educativo. *Inovação*, 8, 191-205.
- Formosinho, J. (1991). *O Sistema escolar Nacional*. In *Educação*.
- Formosinho, J. (1986). *Organização e Administração Escolar*. Braga: Área de análise Social e Organizacional da Educação. Universidade do Minho (policopiado).
- Getap - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (1992). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais. Quadro de Inteligibilidade*. Porto: Ministério da Educação.
- Getap - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (1993). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Porto: Ministério da Educação.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goyette, G. & Lessard - Hébert, M.(1987). *La Investigación-acción, Funciones, Fundamentos e Instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Gomes, R. (1996). Teses para uma agenda de estudo da escola. In J. Barroso (Ed.), *O estudo da escola*, Porto: Porto Editora, 87-108.

- Graça, E. (1991). *As Escolas Profissionais - Desafio à Sociedade*. Comunicação à Conferência Nacional sobre *Novos Rumos para a Educação Tecnológica e Profissional*. Porto: GETAP.
- Grácio, S. (1989). Do Ensino Técnico em Portugal: educação, Qualificação e Inovação Tecnológica. In *Forma*,33, julho 89.
- Gonçalves, C. (1999). *A pintura Mural no Concelho de Alvito-séculos XVI a XVIII*. Beja: edição da CMA.
- Gonçalves, C. (2006). *Roteiro Terras do Fresco*. Beja: edição da AMCAL.
- Habermas, J. (1973). *Raison et Legitimité*. Paris: Payot.
- Hall, J.; Ikenberry, G. (1989). *O Estado*. Lisboa: Estampa.
- Lessard - Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, F. (1966). *Possibilidades Educativas em Portugal - Organização Escolar Portuguesa*. Lisboa: Editora Ministério da educação Nacional.
- Madeira, A. (1995). *A importância do diagnóstico da situação na elaboração do projecto educativo de escola*. *Inovação 8*. Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional.
- Marques, M. (1993). *O Modelo Educativo das escolas Profissionais: um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa/Associação Nacional das Escolas Profissionais.
- Maurice, M. (1989). *Nouvelles Technologies et Nouveau Modèle de L' Entreprise*. In Cahiers de Sociologie et d'Économie-Régionales, n.º17.
- Moura, R. (s/d). *A Organização Escolar: Desigualdades e Inovação*. Disponível em: <http://rmoura.tripod.com/socedu.htm#pub#pub>
- Mouraz, A., Ramalho, H., Gonçalves, M. & Fonseca, M.(2004). *Avaliação: Rotas e Viajantes*. Viseu: ISPV.
- Nogueira, M. (2006). *A Crise do Ensino Secundário*. Lisboa: Comunicação disponível em: [http://www.idjc.pt/artigos/artigos\\_crise\\_ensino\\_secundario.htm](http://www.idjc.pt/artigos/artigos_crise_ensino_secundario.htm)
- Paisey, A.(1981). *Organization & Management in Schools*. Londres: Longman.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pardo, M. (2005). A diversidade cultural e seus conflitos, um caminho para a interculturalidade. In Guerra, Miguel (Org). *Aprender a conviver na escola* (Eufrázio, José, Trad.). (pp. 71-94). Porto: ASA Editores.

- Pinhal, J. (1993). *L'émurgence du territoire éducatif (tradução)*. Dissertação de D.E.A. em Ciências da Educação, Universidade de Caen- France (não publicada).
- Pinto-Ferreira, C., Serrão, A. & Padinha, L. (2007). *PISA 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Avaliação Educacional. [Consulta em 11/08/2009].Disponível em: <[http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio\\_nacional\\_pisa\\_2006.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf)>
- Pinto, J., & Santos, L. (2009). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, L. et al (s/d). *Noções de Sociologia da Educação*. Ministério da Educação/ Universidade do Minho. 3-UM, Fasc. 1.
- Pires, E., Fernandes, A. & Formosinho, J. (2001). *A Construção Social da Educação Escolar*(3ª ed). Porto: Asa Editores.
- Ponte, J. P. (1992). *A Modelação no Processo de Aprendizagem*. [Consulta em 12/08/2010]. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte\(Educ&Mat\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte(Educ&Mat).doc)>.
- Santos, B. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.
- Sarmento, M. (1991). *As políticas de Formação e a Formação das Políticas*. Comunicação apresentada à Conferencia Nacional *Novos Rumos para a Educação Tecnológica e Profissional*. Porto: GETAP.
- Sarmento, M. (1998). *Autonomia e Regulação da mudança organizacional das escolas*. Revista de Educação, Vol. VII, n.º 2.
- Silva, A. (1991). Prefácio a Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica – Anos 90*. Porto: Edições ASA.
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Simões, C. M., Santos, M. L., Gonçalves, J. A. & Ralha Simões, M. H. (1997). A construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. Em M. F. Patrício (Org.). *Formar professores para a Escola Cultural no horizonte dos anos 2000* (p. 245-260). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. et al. (1989). *A Política Educativa em Portugal na Década de 80: organizações internacionais e especificidades nacionais (lógicas em competição – sua origem e implicações)* (texto policopiado).

- Suleman, F. (1993). *Perfis profissionais: que opções teórico-metodológicas?* In: Organização do Trabalho. N.º 9/10.
- Suleman, F. (1995). *Perfis profissionais: conceitos, métodos e dilemas para Portugal*. Lisboa: ISCTE.
- Suleman, F. (1999). *Hotelaria em Portugal- Evolução das qualificações e diagnóstico das necessidades de formação*. Lisboa: INOFOR.
- Tripa, M. (1994). *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*. Rio Tinto: Asa.



# **Anexos**

# Anexo 1

## DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

### MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

#### AVALIAÇÃO EDUCACIONAL



### QUESTIONÁRIO

1. Sexo: Masculino  Feminino
2. Idade \_\_\_\_\_
3. Nacionalidade \_\_\_\_\_
4. Concelho de Residência \_\_\_\_\_
5. Curso \_\_\_\_\_
6. Ano \_\_\_\_\_
7. Último ano frequentado no ensino regular com aproveitamento. \_\_\_\_\_ Ano;
8. Média do último ano frequentado no ensino regular. (assinala através de um circulo)  
Média            1            2            3            4            5

9. Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?

Sim  Não

9.1. Em caso afirmativo, indica as diferenças entre esse ensino e o ensino profissional

- |  |                              |                              |
|--|------------------------------|------------------------------|
| a) O curso que frequentas tem menor grau de dificuldade    | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| b) A escola profissional é mais agradável                  | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| c) A Escola profissional tem mais equipamentos             | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| d) Existe um maior contacto com o mercado de trabalho      | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| e) As aulas da EPA são mais práticas do que teóricas       | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| f) Os professores da EPA são empenhados e ajudam os alunos | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |

10. Qual/Quais a(s) razão(ões) que te levou(aram) a deixar o ensino regular, após o 9.º ano e a optar pelo ensino profissional?

11. Quais as razões que te levaram a escolher a Escola Profissional de Alvito (EPA)? (Assinala com um X os itens que melhor correspondem à tua resposta)

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| a) A avaliação modular da escola é mais fácil                                     | <input type="checkbox"/> |
| b) É a única escola da região que oferece este tipo de formação                   | <input type="checkbox"/> |
| c) Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso                           | <input type="checkbox"/> |
| d) Obter melhores resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior | <input type="checkbox"/> |
| e) Outra razão. Qual? _____   | <input type="checkbox"/> |

12. Qual foi o principal motivo que te levou a escolher este curso?

(Assinala com um X os itens que melhor correspondem à tua resposta)

- a) Gosto pessoal por áreas técnicas
- b) Influência de amigos/familiares
- c) Melhores perspectivas de emprego
- d) Ligação com o curso superior que pretendo frequentar
- e) Outra razão. Qual? \_\_\_\_\_

13. O curso que frequentas está a corresponder às tuas expectativas?

(Assinala através de um círculo, por ordem de importância, de 1 a 5 sendo 1 mínimo e 5 máximo).

**1                    2                    3                    4                    5**

14. No final do curso, os alunos das escolas profissionais apresentam a sua Prova de Aptidão Profissional (PAP). Qual te parece ser a importância deste trabalho final?

---

---

15. Que projectos tens após concluíres o curso que frequentas na EPA? (Assinala a opção que melhor dá resposta no teu caso)

- a) Arranjar emprego na área do meu curso
- b) Arranjar emprego noutra área
- c) Frequentar o ensino superior
- d) Outro \_\_\_\_\_

16. Na tua opinião, este curso oferece garantias de trabalho nessa área de formação? (Assinala através de um círculo, por ordem de importância, de 1 a 5 sendo 1 nada e 5 muito).

**1                    2                    3                    4                    5**

17. Na tua opinião, os alunos desta escola encontram trabalho com facilidade? (Assinala através de um círculo, por ordem de importância, de 1 a 5 sendo 1 nada e 5 muito).

**1                    2                    3                    4                    5**

18. Na tua opinião, os cursos leccionados na EPA estão de acordo com o mercado de trabalho da tua região? (Assinala através de um círculo, por ordem de importância, de 1 a 5 sendo 1 nada e 5 muito).

**1                    2                    3                    4                    5**

19. Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso? (Assinala através de um círculo, sendo que 1 corresponde ao intervalo de 0% a 20%, o 2 de 21% a 40%, o 3 de 41% a 60%, o 4 de 61% a 80% e o 5 de 81% a 100%).

**1                    2                    3                    4                    5**

Obrigado pela tua colaboração

## **1.– Definição de objetivos**

1. Conhecer as razões que levaram os alunos a abandonar o sistema normal de ensino e a procurarem o ensino nas escolas profissionais;
- Conhecer o(s) motivo(s) que levou(aram) os alunos a escolher o curso que frequentam e se este tem correspondido às suas expectativas;
- Conhecer as perceções dos alunos sobre as relações da escola profissional com a comunidade e a sua ligação ao mundo do trabalho;
- Identificar as expectativas dos alunos face à empregabilidade na área de formação do curso que frequentam.

### **1.1. – Guião para o questionário**

#### **Tema**

Perceção dos alunos da Escola Profissional de Alvito em relação aos cursos e empregabilidade

#### **Objetivo geral/ Objetivos específicos**

O estudo a efetuar com os alunos da Escola Profissional de Alvito (EPA) tem como objetivo principal conhecer as razões que levam os alunos a abandonar o sistema normal de ensino e a procurar o ensino profissional, assim como os motivos que os levam a escolher os cursos que frequentam e se estes correspondem às expectativas face à empregabilidade futura na área de formação que frequentam.

Assim, ao longo do trabalho pretende-se investigar a perceção dos alunos da Escola Profissional de Alvito em relação aos cursos e empregabilidade, nomeadamente na área de formação: Técnico de Restauração: Variante Restaurante - Bar e Técnico de Restauração: Variante Cozinha – Pastelaria, que são os cursos que exprimem a identidade da escola na região e que ao mesmo tempo demonstra ser uma área de formação preferida por muitos.

#### **Destinatários (Público alvo)**

Este estudo, que se situa numa perspetiva analítica, elegerá quatro turmas da Escola Profissional de Alvito, duas de primeiro e duas de terceiro anos da área de hotelaria e restauração, enquanto objeto de investigação.

Gostaríamos que fosse válida a convicção de que este conjunto de objetivos se constitui como uma primeira aproximação à especificidade organizacional em estudo e que, não obstante a analogia com uma

foto distante, permite-nos começar a desdobrar os seus sentidos constituintes em ordem ao estudo pretendido que teve como fundamento os objetivos supra referenciados.

O questionário foi elaborado em função dos objetivos do trabalho de modo a poder dar resposta a algumas inquietações que o tema sugere. Na sua elaboração foram tidas em conta algumas perguntas já efetuadas na escola em estudos anteriormente realizados por diversos atores interventivos na ação escolar, sempre com o intuito da melhoria da qualidade do ensino. O facto de algumas questões incluírem alguns itens de resposta teve em conta já algumas das respostas dadas pelos alunos em anteriores questionários efetuados na EPA.

### **Operacionalização**

O questionário vai ser testado com alunos do segundo ano dos mesmos cursos em que se pretende efetuar o estudo. No caso de se verificarem algumas lacunas, proceder-se-á à sua correção de modo a que posteriormente possa ser aplicado aos alunos do primeiro e terceiro anos com quem se pretende efetuar o estudo.

O questionário será aplicado aos alunos em sala de aula pelo diretor de curso, que previamente lhes explicará a razão do referido inquérito.

Pretende-se que este questionário seja aplicado na primeira quinzena de abril às turmas de 1.º ano e na segunda quinzena de maio às turmas de 3.º ano, após estes alunos regressarem do estágio profissional.

Com este trabalho de dissertação pretende-se estudar o ensino profissional, nomeadamente o ensino ministrado pela Escola Profissional de Alvito e constatar se os cursos que são lecionados na área de hotelaria e restauração correspondem às motivações dos alunos que os frequentam, tendo em conta as necessidades locais de mão-de-obra qualificada e a aceitação destes pelo mercado de trabalho após esta formação.

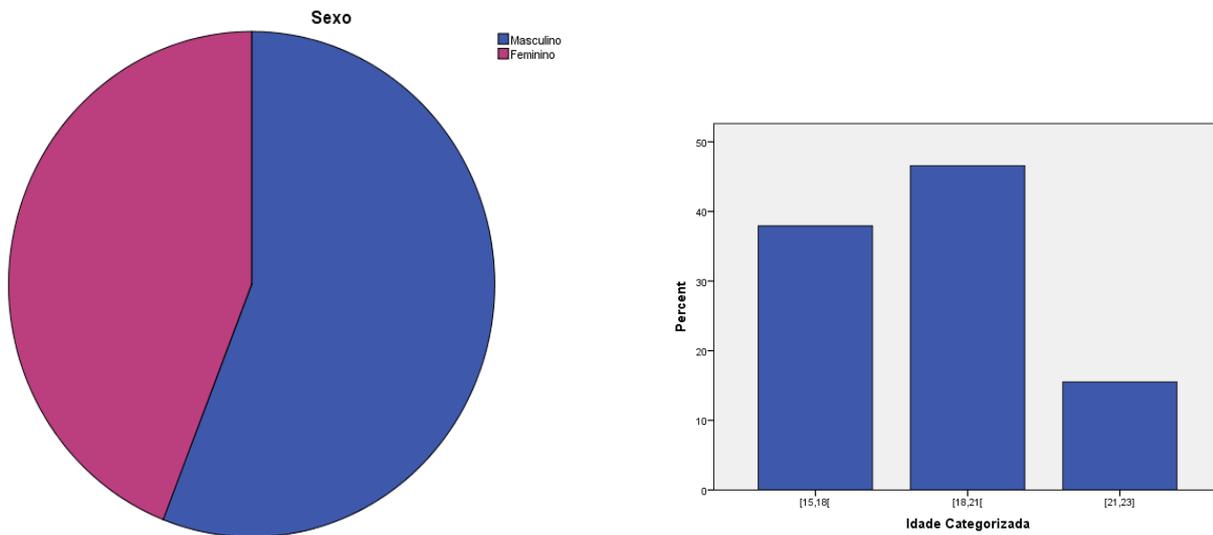
1.2– Matriz

Temas	Objetivos	Questões
<b>Caracterização dos alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as idades e o sexo dos alunos que frequentam o ensino profissional;</li> <li>• Conhecer o ano de frequência dos alunos;</li> <li>• Conhecer as médias escolares dos alunos quando frequentaram o ensino regular;</li> <li>• Conhecer o local de residência dos alunos do curso.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sexo</li> <li>2. Idade</li> <li>3. Nacionalidade</li> <li>4. Concelho de residência</li> <li>5. Curso</li> <li>6. Ano</li> <li>7. Último ano frequentado no ensino regular com aproveitamento</li> <li>8. Média do último ano frequentado no ensino regular</li> </ol>
<b>Perceção dos alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as razões que levam os alunos a abandonar o sistema regular de ensino;</li> <li>• Conhecer os motivos que levam os alunos a procurarem o ensino profissional;</li> <li>• Conhecer a razão ou razões que levou/levaram os alunos a escolher o curso que frequentam;</li> <li>• Verificar se o curso que os alunos frequentam tem correspondido às expectativas.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?</li> <li>10. Qual/Quais a(s) razão(ões) que te levou(aram) a deixar o ensino regular, após o 9.º ano e a optar pelo ensino profissional?</li> <li>11. Quais as razões que te levaram a escolher a Escola Profissional de Alvito (EPA)?</li> <li>13. O curso que frequentas está a corresponder às tuas expectativas?</li> <li>14. No final do curso, os alunos das escolas profissionais apresentam a sua Prova de Aptidão Profissional (PAP). Qual te parece ser a importância deste trabalho final?</li> </ol>
<b>A escolha da EPA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar a relação da escolha da EPA com o curso que os alunos frequentam;</li> <li>• Conhecer as perceções dos alunos sobre a ligação da escola profissional com o mundo do trabalho.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?</li> <li>10. Qual/Quais a(s) razão(ões) que te levou(aram) a deixar o ensino regular, após o 9.º ano e a optar pelo ensino profissional?</li> <li>11. Quais as razões que te levaram a escolher a Escola Profissional de Alvito (EPA)?</li> </ol>

<p><b>Opção do curso</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o(s) motivo(s) que levou(aram) os alunos a escolher o curso;</li> <li>• Conhecer as percepções dos alunos sobre as relações da escola profissional com a comunidade.</li> </ul>	<p>5. Curso</p> <p>10.Qual/Quais a(s) razão(ões) que te levou(aram) a deixar o ensino regular, após o 9.º ano e a optar pelo ensino profissional?</p> <p>12.Qual foi o principal motivo que te levou a escolher este curso?</p> <p>13.O curso que frequentas está a corresponder às tuas expectativas?</p>
<p><b>Relação curso/empregabilidade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as percepções dos alunos sobre a ligação da escola profissional com o mundo do trabalho;</li> <li>• Identificar as expectativas dos alunos face à empregabilidade na área de formação do curso que frequentam.</li> </ul>	<p>15. Que projectos tens após concluíres o curso que frequentas na EPA?</p> <p>16. Na tua opinião, este curso oferece garantias de trabalho nessa área de formação?</p> <p>17. Na tua opinião, os alunos desta escola encontram trabalho com facilidade?</p> <p>18. Na tua opinião, os cursos leccionados na EPA estão de acordo com o mercado de trabalho da tua região?</p> <p>19. Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso?</p>

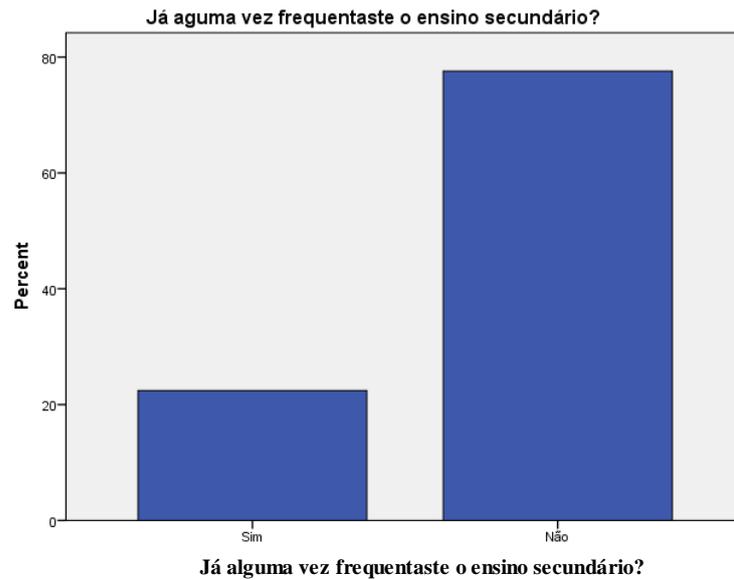
## Anexo 2

### Caracterização dos alunos da Amostra: Sexo/Idade



### Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	13	22,0	22,4	22,4
Valid Não	45	76,3	77,6	100,0
Total	58	98,3	100,0	
Missing System	1	1,7		
Total	59	100,0		

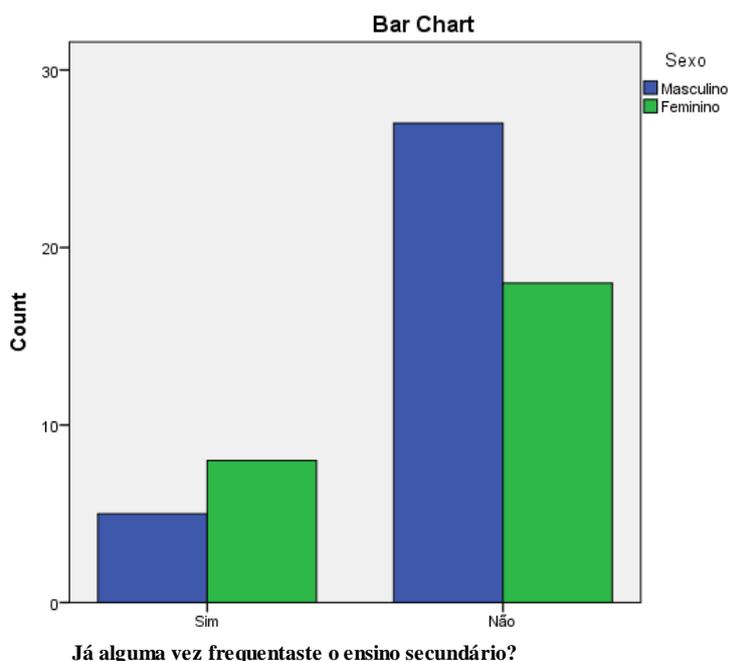


<b>Já alguma vez frequentaste o ensino secundário? * Sexo Crosstabulation</b>				
% within Sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?	Sim	15,6% <sub>a</sub>	30,8% <sub>a</sub>	22,4%
	Não	84,4% <sub>a</sub>	69,2% <sub>a</sub>	77,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Cada letra subscripto indica um subconjunto das categorias SEXO cujas proporções coluna não diferem significativamente um do outro no, nível 05.

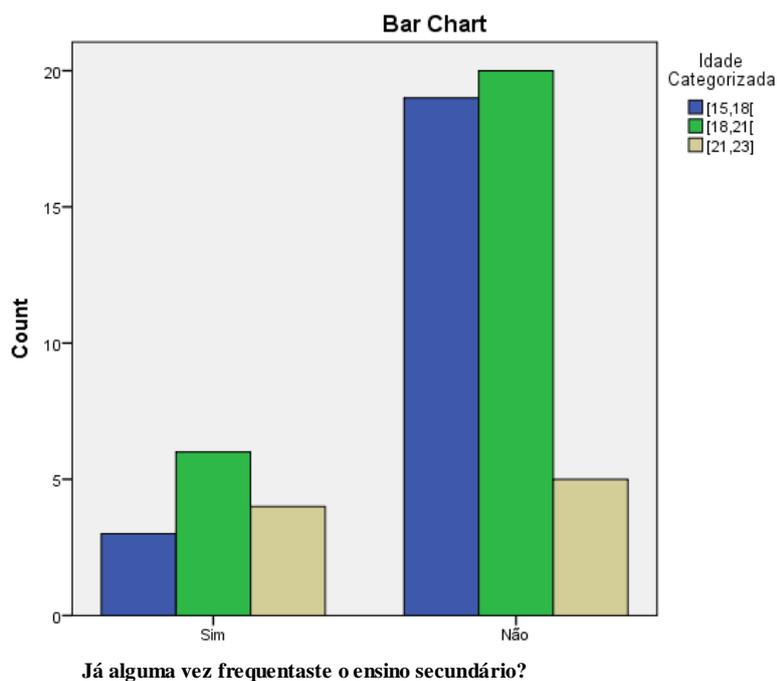
a. 0 células (, 0%), que se espera contam menos do que 5. A contagem mínima esperada é de 5,83.

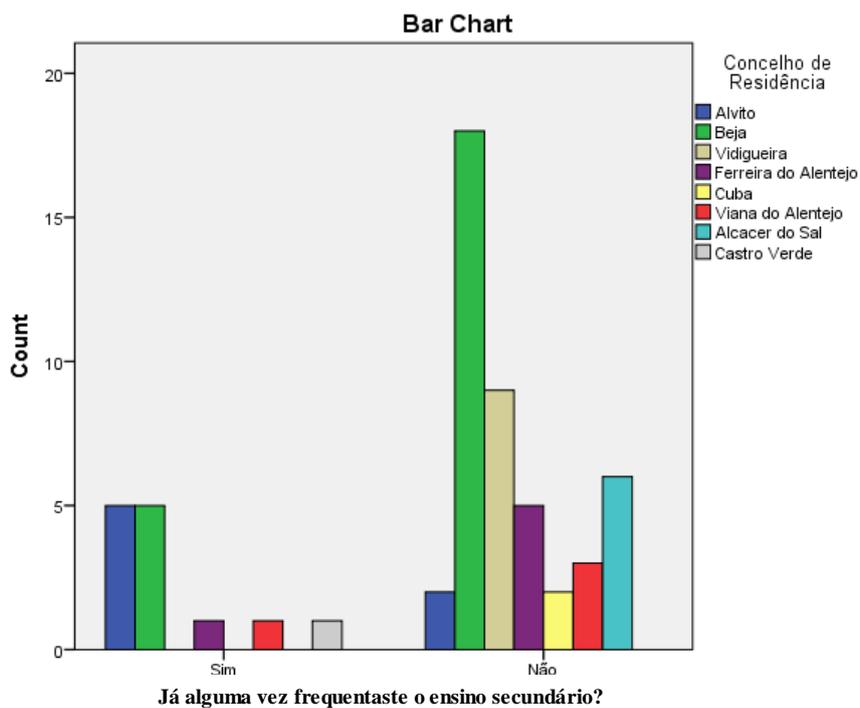
b. Computado apenas para uma tabela 2x2



<b>Já alguma vez frequentaste o ensino secundário? * Idade Categorizada Crosstabulation</b>					
% within Idade Categorizada					
		Idade Categorizada			Total
		[15,18[	[18,21[	[21,23]	
Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?	Sim	13,6% <sub>a</sub>	23,1% <sub>a</sub>	44,4% <sub>a</sub>	22,8%
	Não	86,4% <sub>a</sub>	76,9% <sub>a</sub>	55,6% <sub>a</sub>	77,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

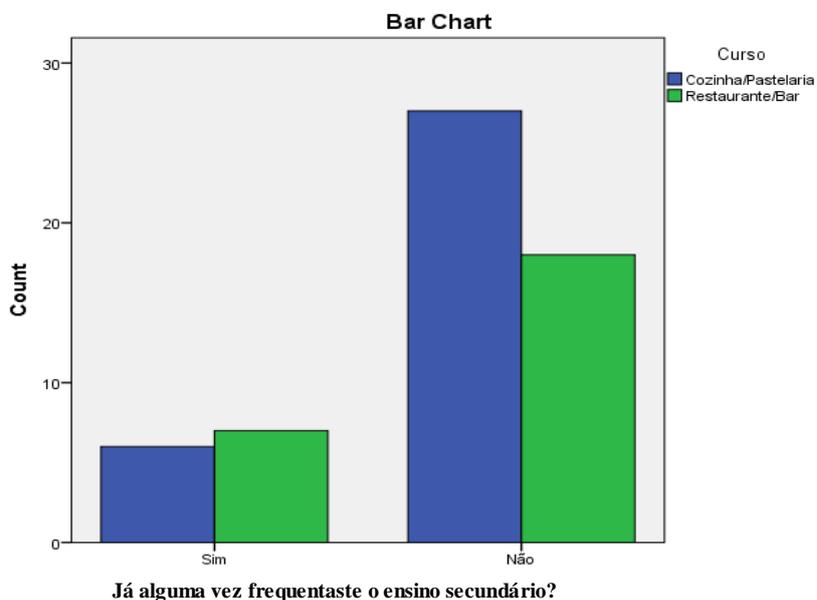
Cada letra subscrita indica um subconjunto das categorias Idade Categorizada cujas proporções coluna não diferem significativamente um do outro no, nível 05.

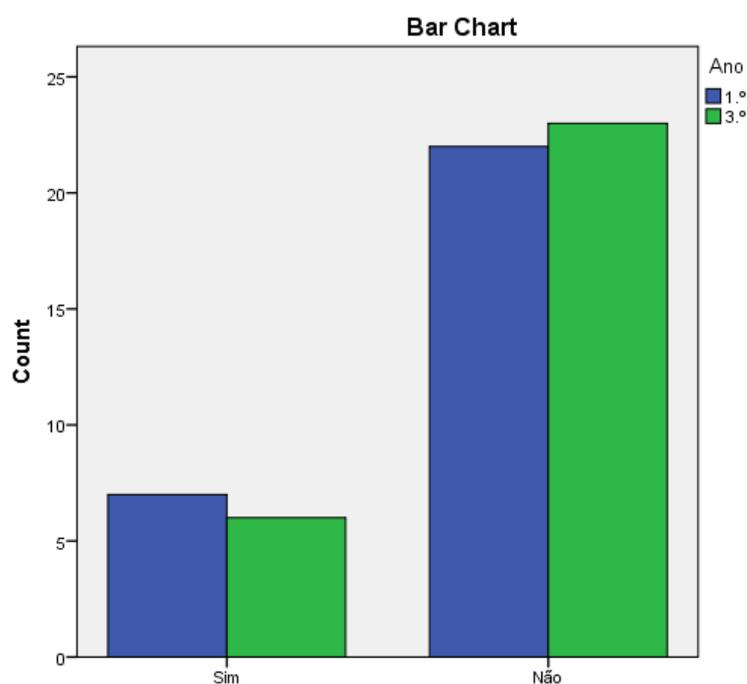




Já alguma vez frequentaste o ensino secundário? * Curso Crosstabulation				
% within Curso				
		Curso		Total
		Cozinha/Pastelaria	Restaurante/Bar	
Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?	Sim	18,2% <sub>a</sub>	28,0% <sub>a</sub>	22,4%
	Não	81,8% <sub>a</sub>	72,0% <sub>a</sub>	77,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Cada letra subscrita indica um subconjunto das categorias CURSO cujas proporções coluna não diferem significativamente um do outro no, nível 05.



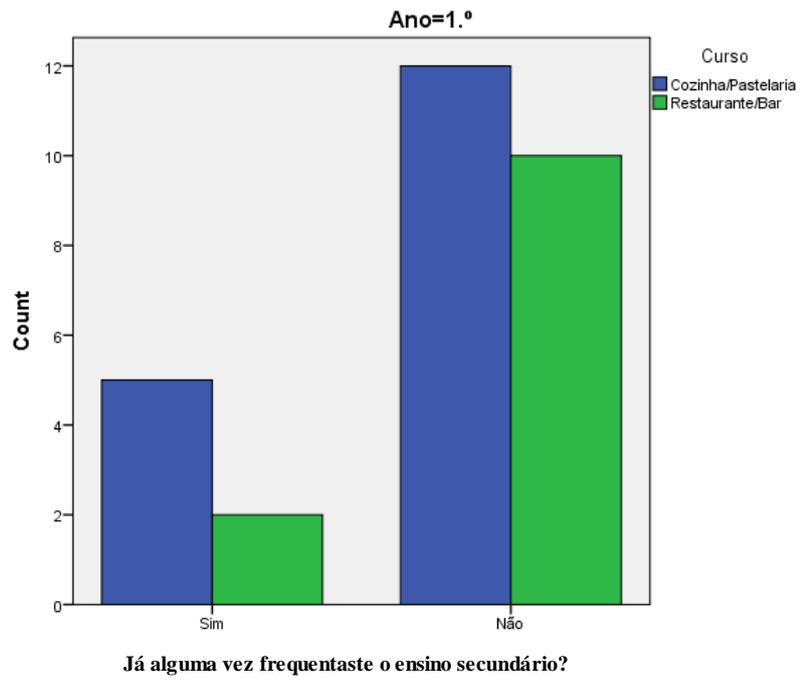


Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?

Já alguma vez frequentaste o ensino secundário? * Curso * Ano Crosstabulation					
% within Curso					
Ano			Curso		Total
			Cozinha/Pastelaria	Restaurante/Bar	
1.º	Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?	Sim	29,4%	16,7%	24,1%
		Não	70,6%	83,3%	75,9%
	Total			100,0%	100,0%
3.º	Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?	Sim	6,2%	38,5%	20,7%
		Não	93,8%	61,5%	79,3%
	Total			100,0%	100,0%
Total	Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?	Sim	18,2%	28,0%	22,4%
		Não	81,8%	72,0%	77,6%
	Total			100,0%	100,0%

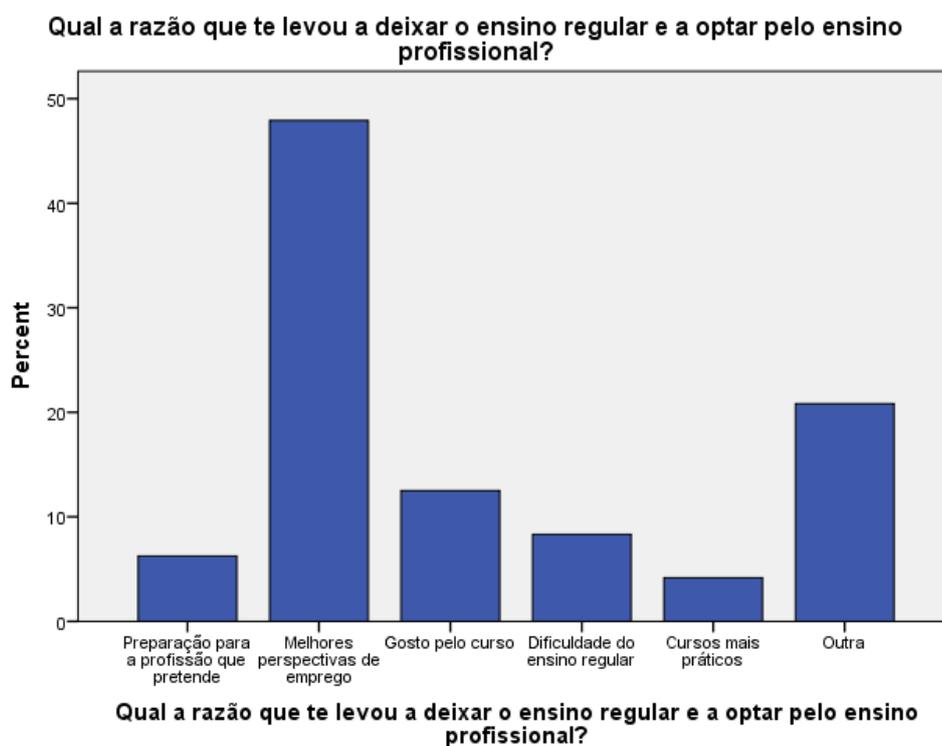
Já alguma vez frequentaste o ensino secundário? * Curso * Ano Crosstabulation					
Ano			Curso		
			Cozinha/Pastelaria	Restaurante/Bar	
1.º	Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?	Sim	% within Curso	29,4%	16,7%
			Std. Residual	,4	-,5
		Não	% within Curso	70,6%	83,3%
			Std. Residual	-,2	,3
	Total		% within Curso	100,0%	100,0%
3.º	Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?	Sim	% within Curso	6,2%	38,5%
			Std. Residual	-1,3	1,4
		Não	% within Curso	93,8%	61,5%
			Std. Residual	,6	-,7
	Total		% within Curso	100,0%	100,0%
Total	Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?	Sim	% within Curso	18,2%	28,0%
			Std. Residual	-,5	,6
		Não	% within Curso	81,8%	72,0%
			Std. Residual	,3	-,3
	Total		% within Curso	100,0%	100,0%

Já alguma vez frequentaste o ensino secundário? * Curso * Ano Crosstabulation				
Ano				Total
1.º	Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?	Sim	% within Curso	24,1%
			Std. Residual	
		Não	% within Curso	75,9%
			Std. Residual	
	Total		% within Curso	100,0%
3.º	Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?	Sim	% within Curso	20,7%
			Std. Residual	
		Não	% within Curso	79,3%
			Std. Residual	
	Total		% within Curso	100,0%
Total	Já alguma vez frequentaste o ensino secundário?	Sim	% within Curso	22,4%
			Std. Residual	
		Não	% within Curso	77,6%
			Std. Residual	
	Total		% within Curso	100,0%



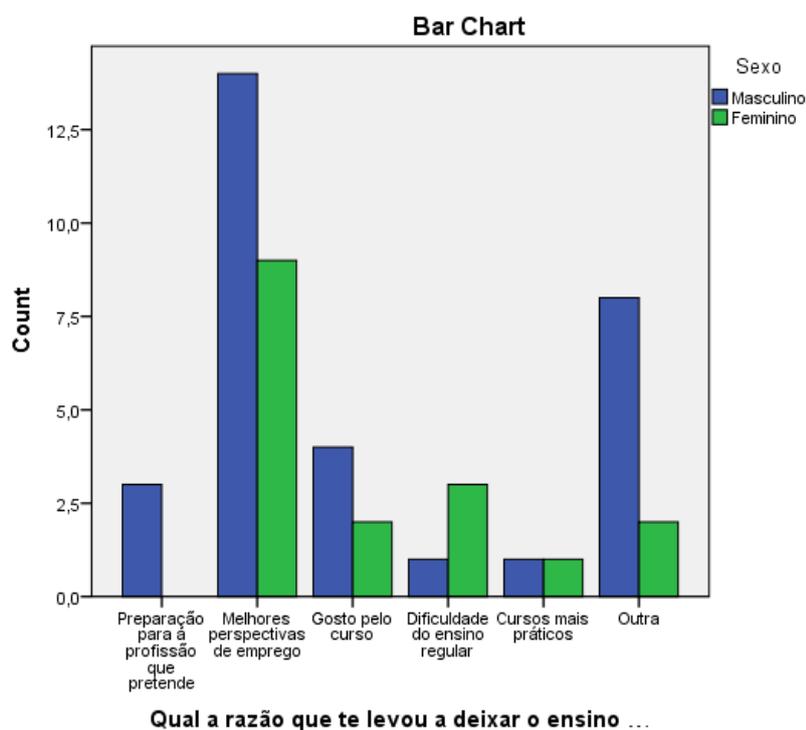
## Anexo 3

Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Preparação para a profissão que pretende	3	5,1	6,3	6,3
	Melhores perspetivas de emprego	23	39,0	47,9	54,2
	Gosto pelo curso	6	10,2	12,5	66,7
	Dificuldade do ensino regular	4	6,8	8,3	75,0
	Cursos mais práticos	2	3,4	4,2	79,2
	Outra	10	16,9	20,8	100,0
	Total	48	81,4	100,0	
Missing	System	11	18,6		
Total		59	100,0		



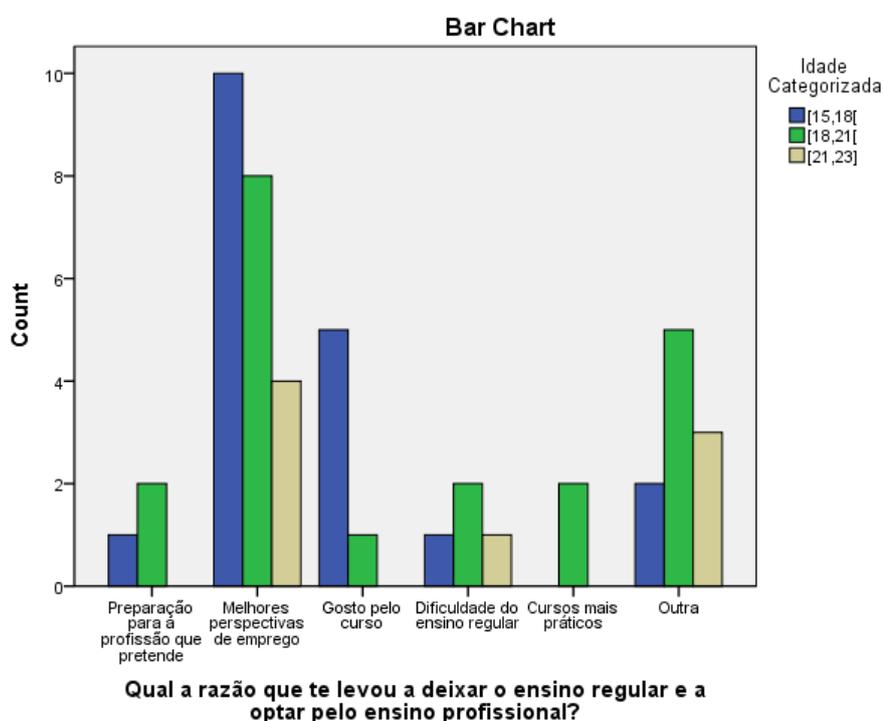
Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional? * Sexo Crosstabulation				
% within Sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	9,7% <sub>a</sub>		6,2%
	Melhores perspectivas de emprego	45,2% <sub>a</sub>	52,9% <sub>a</sub>	47,9%
	Gosto pelo curso	12,9% <sub>a</sub>	11,8% <sub>a</sub>	12,5%
	Dificuldade do ensino regular	3,2% <sub>a</sub>	17,6% <sub>a</sub>	8,3%
	Cursos mais práticos	3,2% <sub>a</sub>	5,9% <sub>a</sub>	4,2%
	Outra	25,8% <sub>a</sub>	11,8% <sub>a</sub>	20,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Cada letra subscrita indica um subconjunto das categorias SEXO cujas proporções coluna não diferem significativamente um do outro no, nível 05.



Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional? * Idade Categorizada					
Crosstabulation					
% within Idade Categorizada					
		Idade Categorizada			Total
		[15,18[	[18,21[	[21,23]	
Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	5,3% <sub>a</sub>	10,0% <sub>a</sub>		6,4%
	Melhores perspectivas de emprego	52,6% <sub>a</sub>	40,0% <sub>a</sub>	50,0% <sub>a</sub>	46,8%
	Gosto pelo curso	26,3% <sub>a</sub>	5,0% <sub>a</sub>		12,8%
	Dificuldade do ensino regular	5,3% <sub>a</sub>	10,0% <sub>a</sub>	12,5% <sub>a</sub>	8,5%
	Cursos mais práticos		10,0% <sub>a</sub>		4,3%
	Outra	10,5% <sub>a</sub>	25,0% <sub>a</sub>	37,5% <sub>a</sub>	21,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cada letra subscrita indica um subconjunto das categorias Idade Categorizada cujas proporções coluna não diferem significativamente um do outro no, nível 05.

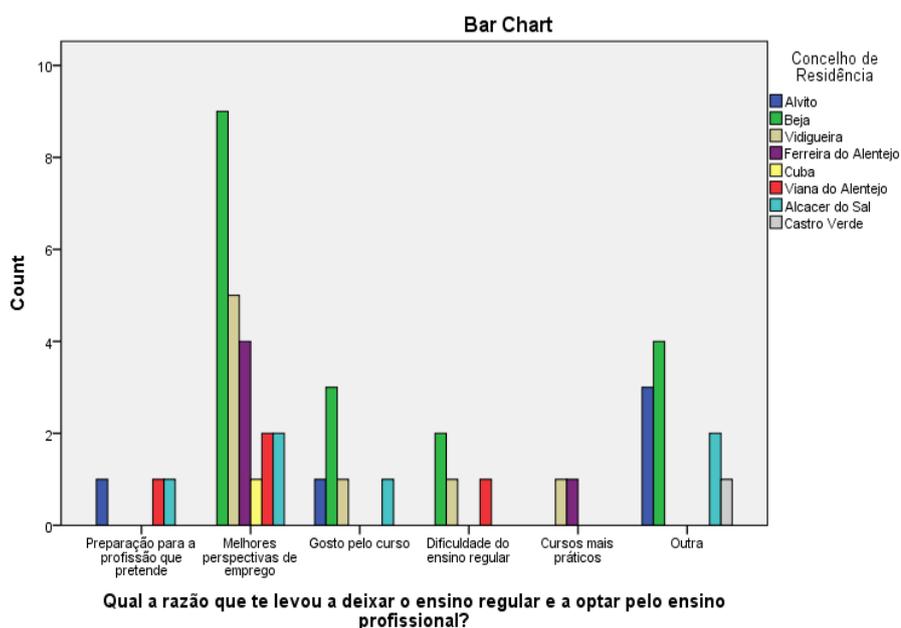


Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional? * Concelho de Residência				
Crosstabulation				
% within Concelho de Residência				
		Concelho de Residência		
		Alvito	Beja	Vidigueira
Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	20,0% <sub>a</sub>		
	Melhores perspetivas de emprego		50,0% <sub>a</sub>	62,5% <sub>a</sub>
	Gosto pelo curso	20,0% <sub>a</sub>	16,7% <sub>a</sub>	12,5% <sub>a</sub>
	Dificuldade do ensino regular		11,1% <sub>a</sub>	12,5% <sub>a</sub>
	Cursos mais práticos			12,5% <sub>a</sub>
	Outra	60,0% <sub>a</sub>	22,2% <sub>a</sub>	
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional? * Concelho de Residência				
Crosstabulation				
% within Concelho de Residência				
		Concelho de Residência		
		Ferreira do Alentejo	Cuba	Viana do Alentejo
Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende			25,0% <sub>a</sub>
	Melhores perspetivas de emprego	80,0% <sub>a</sub>	100,0% <sub>a</sub>	50,0% <sub>a</sub>
	Gosto pelo curso			
	Dificuldade do ensino regular			25,0% <sub>a</sub>
	Cursos mais práticos	20,0% <sub>a</sub>		
	Outra			
Total		100,0%	100,0%	100,0%

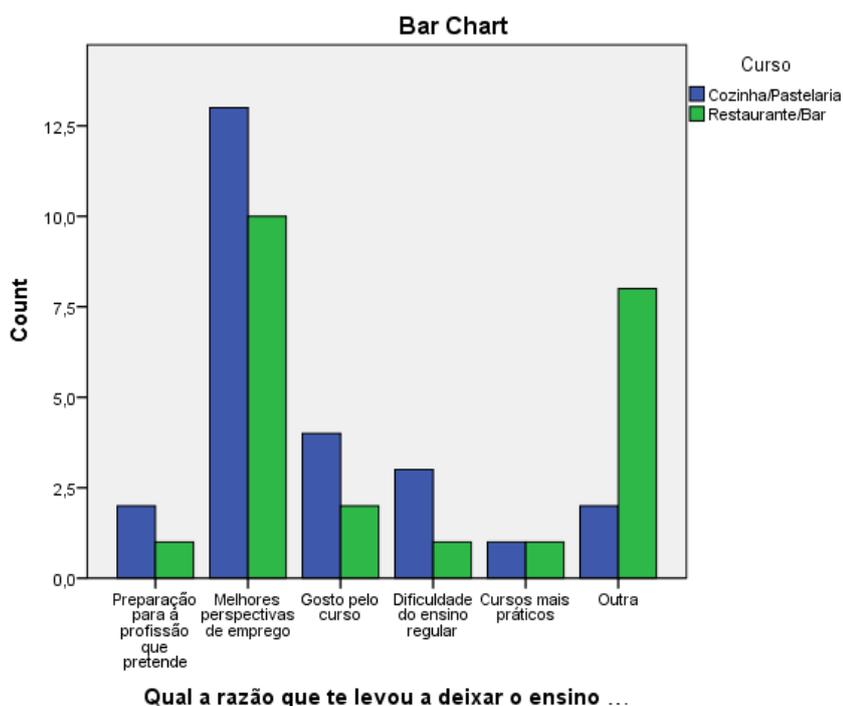
Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional? * Concelho de Residência				
Crosstabulation				
% within Concelho de Residência				
		Concelho de Residência		Total
		Alcácer do Sal	Castro Verde	
Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	16,7% <sub>a</sub>		6,2%
	Melhores perspetivas de emprego	33,3% <sub>a</sub>		47,9%
	Gosto pelo curso	16,7% <sub>a</sub>		12,5%
	Dificuldade do ensino regular			8,3%
	Cursos mais práticos			4,2%
	Outra	33,3% <sub>a</sub>	100,0% <sub>a</sub>	20,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Cada letra subscrita indica um subconjunto das categorias Concelho de Residência cujas proporções coluna não diferem significativamente um do outro no, nível 05.



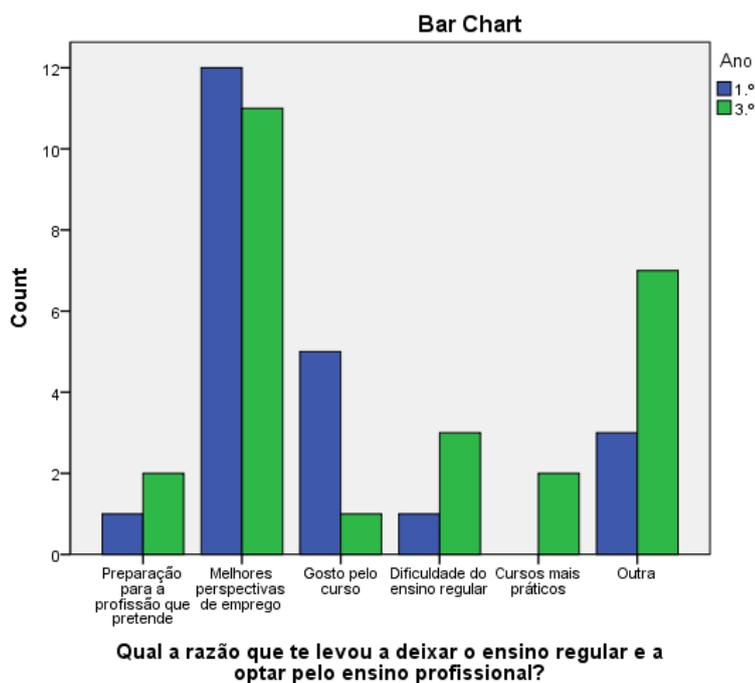
Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional? * Curso Crosstabulation				
% within Curso				
		Curso		Total
		Cozinha/Pastelaria	Restaurante/Bar	
Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	8,0% <sub>a</sub>	4,3% <sub>a</sub>	6,2%
	Melhores perspectivas de emprego	52,0% <sub>a</sub>	43,5% <sub>a</sub>	47,9%
	Gosto pelo curso	16,0% <sub>a</sub>	8,7% <sub>a</sub>	12,5%
	Dificuldade do ensino regular	12,0% <sub>a</sub>	4,3% <sub>a</sub>	8,3%
	Cursos mais práticos	4,0% <sub>a</sub>	4,3% <sub>a</sub>	4,2%
	Outra	8,0% <sub>a</sub>	34,8% <sub>b</sub>	20,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Cada letra subscripta indica um subconjunto das categorias CURSO cujas proporções coluna não diferem significativamente um do outro no, nível 05



Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional? * Ano				
Crosstabulation				
% within Ano				
		Ano		Total
		1.º	3.º	
Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	4,5% <sub>a</sub>	7,7% <sub>a</sub>	6,2%
	Melhores perspetivas de emprego	54,5% <sub>a</sub>	42,3% <sub>a</sub>	47,9%
	Gosto pelo curso	22,7% <sub>a</sub>	3,8% <sub>b</sub>	12,5%
	Dificuldade do ensino regular	4,5% <sub>a</sub>	11,5% <sub>a</sub>	8,3%
	Cursos mais práticos		7,7% <sub>a</sub>	4,2%
	Outra	13,6% <sub>a</sub>	26,9% <sub>a</sub>	20,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Cada letra subscrita indica um subconjunto das categorias ANO cujas proporções coluna não diferem significativamente um do outro no, nível 05



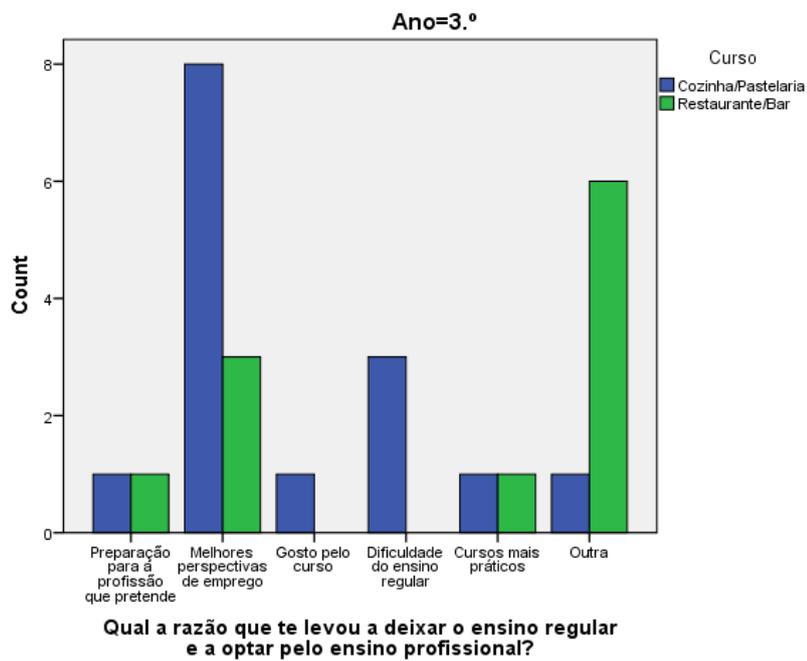
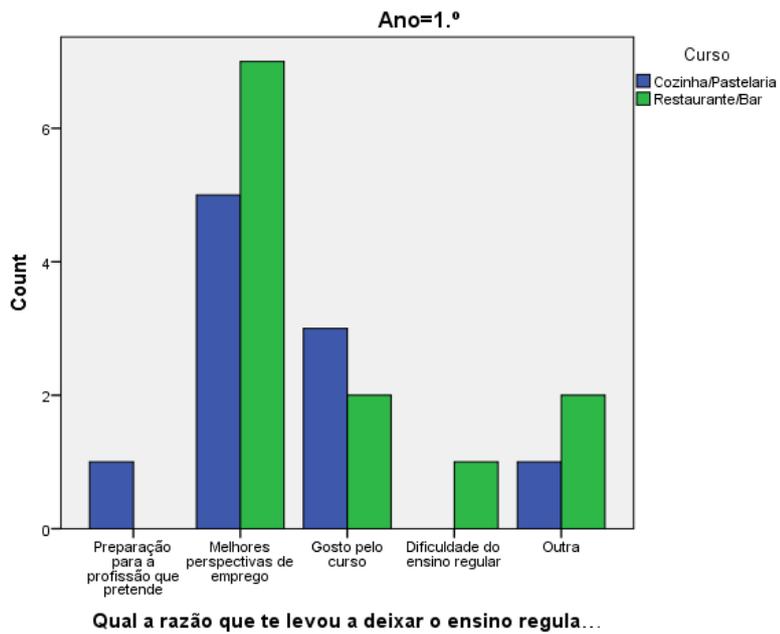
Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional? * Curso * Ano				
Crosstabulation				
% within Curso				
Ano		Curso		
		Cozinha/Pastelaria	Restaurante/Bar	
1.º	Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	10,0% <sub>a</sub>	
		Melhores perspectivas de emprego	50,0% <sub>a</sub>	58,3% <sub>a</sub>
		Gosto pelo curso	30,0% <sub>a</sub>	16,7% <sub>a</sub>
		Dificuldade do ensino regular		8,3% <sub>a</sub>
		Outra	10,0% <sub>a</sub>	16,7% <sub>a</sub>
	Total		100,0%	100,0%
3.º	Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	6,7% <sub>a</sub>	9,1% <sub>a</sub>
		Melhores perspectivas de emprego	53,3% <sub>a</sub>	27,3% <sub>a</sub>
		Gosto pelo curso	6,7% <sub>a</sub>	
		Dificuldade do ensino regular	20,0% <sub>a</sub>	
		Cursos mais práticos	6,7% <sub>a</sub>	9,1% <sub>a</sub>
	Outra	6,7% <sub>a</sub>	54,5% <sub>b</sub>	
Total		100,0%	100,0%	
Total	Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	8,0% <sub>a</sub>	4,3% <sub>a</sub>
		Melhores perspectivas de emprego	52,0% <sub>a</sub>	43,5% <sub>a</sub>
		Gosto pelo curso	16,0% <sub>a</sub>	8,7% <sub>a</sub>
		Dificuldade do ensino regular	12,0% <sub>a</sub>	4,3% <sub>a</sub>
		Cursos mais práticos	4,0% <sub>a</sub>	4,3% <sub>a</sub>
	Outra	8,0% <sub>a</sub>	34,8% <sub>b</sub>	
Total		100,0%	100,0%	

Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional? * Curso * Ano			
Crosstabulation			
% within Curso			
Ano			Total
1.º	Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	4,5%
		Melhores perspectivas de emprego	54,5%
		Gosto pelo curso	22,7%
		Dificuldade do ensino regular	4,5%
		Outra	13,6%
	Total		100,0%
3.º	Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	7,7%
		Melhores perspectivas de emprego	42,3%
		Gosto pelo curso	3,8%
		Dificuldade do ensino regular	11,5%
		Cursos mais práticos	7,7%
	Outra	26,9%	
Total		100,0%	
Total	Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	6,2%
		Melhores perspectivas de emprego	47,9%
		Gosto pelo curso	12,5%
		Dificuldade do ensino regular	8,3%
		Cursos mais práticos	4,2%
	Outra	20,8%	
Total		100,0%	

Cada letra subscrita indica um subconjunto das categorias CURSO cujas proporções coluna não diferem significativamente um do outro no, nível 05.

Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional? * Curso * Ano				
Crosstabulation				
Ano				Curso
				Cozinha/Pastelaria
1.º	Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	% within Curso	10,0% <sub>a</sub>
			Std. Residual	,8
		Melhores perspetivas de emprego	% within Curso	50,0% <sub>a</sub>
			Std. Residual	-,2
		Gosto pelo curso	% within Curso	30,0% <sub>a</sub>
			Std. Residual	,5
		Dificuldade do ensino regular	% within Curso	0,0% <sub>a</sub>
			Std. Residual	-,7
		Outra	% within Curso	10,0% <sub>a</sub>
			Std. Residual	-,3
Total			% within Curso	100,0%
3.º	Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	% within Curso	6,7% <sub>a</sub>
			Std. Residual	-,1
		Melhores perspetivas de emprego	% within Curso	53,3% <sub>a</sub>
			Std. Residual	,7
		Gosto pelo curso	% within Curso	6,7% <sub>a</sub>
			Std. Residual	,6
		Dificuldade do ensino regular	% within Curso	20,0% <sub>a</sub>
			Std. Residual	1,0
		Cursos mais práticos	% within Curso	6,7% <sub>a</sub>
			Std. Residual	-,1
Outra	% within Curso	6,7% <sub>a</sub>		
	Std. Residual	-1,5		
Total			% within Curso	100,0%
Total	Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	% within Curso	8,0% <sub>a</sub>
			Std. Residual	,4
		Melhores perspetivas de emprego	% within Curso	52,0% <sub>a</sub>
			Std. Residual	,3
		Gosto pelo curso	% within Curso	16,0% <sub>a</sub>
			Std. Residual	,5
		Dificuldade do ensino regular	% within Curso	12,0% <sub>a</sub>
			Std. Residual	,6
Cursos mais práticos	% within Curso	4,0% <sub>a</sub>		

Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional? * Curso * Ano				
Crosstabulation				
Ano				Curso
				Restaurante/Bar
1.º	Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	% within Curso	0,0% <sub>a</sub>
			Std. Residual	-,7
		Melhores perspetivas de emprego	% within Curso	58,3% <sub>a</sub>
			Std. Residual	,2
		Gosto pelo curso	% within Curso	16,7% <sub>a</sub>
			Std. Residual	-,4
		Dificuldade do ensino regular	% within Curso	8,3% <sub>a</sub>
			Std. Residual	,6
		Outra	% within Curso	16,7% <sub>a</sub>
			Std. Residual	,3
Total			% within Curso	100,0%
3.º	Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	% within Curso	9,1% <sub>a</sub>
			Std. Residual	,2
		Melhores perspetivas de emprego	% within Curso	27,3% <sub>a</sub>
			Std. Residual	-,8
		Gosto pelo curso	% within Curso	0,0% <sub>a</sub>
			Std. Residual	-,7
		Dificuldade do ensino regular	% within Curso	0,0% <sub>a</sub>
			Std. Residual	-1,1
		Cursos mais práticos	% within Curso	9,1% <sub>a</sub>
			Std. Residual	,2
		Outra	% within Curso	54,5% <sub>b</sub>
			Std. Residual	1,8
Total			% within Curso	100,0%
Total	Qual a razão que te levou a deixar o ensino regular e a optar pelo ensino profissional?	Preparação para a profissão que pretende	% within Curso	4,3% <sub>a</sub>
			Std. Residual	-,4
		Melhores perspetivas de emprego	% within Curso	43,5% <sub>a</sub>
			Std. Residual	-,3
		Gosto pelo curso	% within Curso	8,7% <sub>a</sub>
			Std. Residual	-,5
		Dificuldade do ensino regular	% within Curso	4,3% <sub>a</sub>
			Std. Residual	-,7
		Cursos mais práticos	% within Curso	4,3% <sub>a</sub>



## Anexo 4

Case Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
\$Q11a <sup>a</sup>	59	100,0%	0	0,0%	59	100,0%

a. Dicotomia grupo tabulados pelo valor de 1.

\$Q11a Frequencies				
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Razões de escolha da EPA <sup>a</sup>	A avaliação modular da escola é mais fácil	17	15,7%	28,8%
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	21	19,4%	35,6%
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	49	45,4%	83,1%
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	15	13,9%	25,4%
	Outra	6	5,6%	10,2%
Total		108	100,0%	183,1%

a. Dicotomia grupo tabulados pelo valor de 1.

<b>Tabela Personalizada</b>				
		Sexo		
		Masculino		Feminino
		Count	Column N %	Count
Razões que levaram a escolher a EPA	A avaliação modular da escola é mais fácil	11	35,5%	6
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	16	51,6%	5
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	25	80,6%	24
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	9	29,0%	6

<b>Tabela Personalizada</b>		
		Sexo
		Feminino
		Column N %
Razões que levaram a escolher a EPA	A avaliação modular da escola é mais fácil	24,0%
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	20,0%
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	96,0%
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	24,0%

<b>Tabela Personalizada</b>				
		Idade Categorizada		
		[15,18[		[18,21[
		Count	Column N %	Count
Razões que levaram a escolher a EPA	A avaliação modular da escola é mais fácil	4	18,2%	9
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	10	45,5%	9
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	21	95,5%	20
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	5	22,7%	9

Tabela Personalizada				
		Idade Categorizada		
		[18,21[	[21,23]	
		Column N %	Count	Column N %
Razões que levaram a escolher a EPA	A avaliação modular da escola é mais fácil	36,0%	3	37,5%
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	36,0%	2	25,0%
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	80,0%	7	87,5%
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	36,0%	1	12,5%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Alvito		Beja
		Count	Column N %	Count
Razões que levaram a escolher a EPA	A avaliação modular da escola é mais fácil	0	0,0%	7
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	1	16,7%	9
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	4	66,7%	21
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	3	50,0%	7

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Beja	Vidigueira	
		Column N %	Count	Column N %
Razões que levaram a escolher a EPA	A avaliação modular da escola é mais fácil	30,4%	3	33,3%
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	39,1%	4	44,4%
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	91,3%	8	88,9%
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	30,4%	1	11,1%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Ferreira do Alentejo		Cuba
		Count	Column N %	Count
Razões que levaram a escolher a EPA	A avaliação modular da escola é mais fácil	3	50,0%	1
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	1	16,7%	0
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	6	100,0%	2
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	2	33,3%	0

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Cuba	Viana do Alentejo	
		Column N %	Count	Column N %
Razões que levaram a escolher a EPA	A avaliação modular da escola é mais fácil	50,0%	2	66,7%
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	0,0%	1	33,3%
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	100,0%	2	66,7%
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	0,0%	1	33,3%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Alcacer do Sal		Castro Verde
		Count	Column N %	Count
Razões que levaram a escolher a EPA	A avaliação modular da escola é mais fácil	1	16,7%	0
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	4	66,7%	1
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	6	100,0%	0
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	1	16,7%	0

Tabela Personalizada		
		Concelho de Residência
		Castro Verde
		Column N %
Razões que levaram a escolher a EPA	A avaliação modular da escola é mais fácil	0,0%
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	100,0%
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	0,0%
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	0,0%

Tabela Personalizada				
		Curso		
		Cozinha/Pastelaria		Restaurante/Bar
		Count	Column N %	Count
Razões que levaram a escolher a EPA	A avaliação modular da escola é mais fácil	9	27,3%	8
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	12	36,4%	9
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	31	93,9%	18
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	7	21,2%	8

Tabela Personalizada		
		Curso
		Restaurante/Bar
		Column N %
Razões que levaram a escolher a EPA	A avaliação modular da escola é mais fácil	34,8%
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	39,1%
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	78,3%
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	34,8%

Tabela Personalizada				
		Ano		
		1.º		3.º
		Count	Column N %	Count
Razões que levaram a escolher a EPA	A avaliação modular da escola é mais fácil	6	20,0%	11
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	13	43,3%	8
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	27	90,0%	22
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	7	23,3%	8

Tabela Personalizada		
		Ano
		3.º
		Column N %
Razões que levaram a escolher a EPA	A avaliação modular da escola é mais fácil	42,3%
	É a única escola da região que oferece este tipo de formação	30,8%
	Por ser mais fácil encontrar emprego no fim do curso	84,6%
	Obter melhor resultados escolares para facilitar o acesso ao ensino superior	30,8%

## Anexo 5

Resumo caso						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
\$Q12a <sup>a</sup>	57	96,6%	2	3,4%	59	100,0%

a. Dicotomia grupo tabulados pelo valor de 1.

Frequências \$ Q12a				
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Motivos de escolha do curso <sup>a</sup>	Gosto pessoal por áreas técnicas	27	30,3%	47,4%
	Influência de amigos/familiares	9	10,1%	15,8%
	Melhores perspectivas de emprego	46	51,7%	80,7%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	6	6,7%	10,5%
	Outra	1	1,1%	1,8%
Total		89	100,0%	156,1%

a. Dicotomia grupo tabulados pelo valor de 1

Tabela Personalizada				
		Sexo		
		Masculino		Feminino
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	18	56,2%	9
	Influência de amigos/familiares	6	18,8%	3
	Melhores perspectivas de emprego	26	81,2%	20
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	3	9,4%	3

Tabela Personalizada		
		Sexo
		Feminino
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	36,0%
	Influência de amigos/familiares	12,0%
	Melhores perspetivas de emprego	80,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	12,0%

Tabela Personalizada				
		Idade Categorizada		
		[15,18[		[18,21[
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	12	57,1%	12
	Influência de amigos/familiares	4	19,0%	2
	Melhores perspetivas de emprego	18	85,7%	22
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	2	9,5%	4

Tabela Personalizada				
		Idade Categorizada		
		[18,21[	[21,23]	
		Column N %	Count	Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	46,2%	2	22,2%
	Influência de amigos/familiares	7,7%	3	33,3%
	Melhores perspetivas de emprego	84,6%	6	66,7%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	15,4%	0	0,0%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Alvito		Beja
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	1	14,3%	12
	Influência de amigos/familiares	2	28,6%	3
	Melhores perspetivas de emprego	5	71,4%	20
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0	0,0%	5

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Beja	Vidigueira	
		Column N %	Count	Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	50,0%	5	71,4%
	Influência de amigos/familiares	12,5%	0	0,0%
	Melhores perspetivas de emprego	83,3%	5	71,4%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	20,8%	0	0,0%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Ferreira do Alentejo		Cuba
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	3	50,0%	1
	Influência de amigos/familiares	2	33,3%	0
	Melhores perspetivas de emprego	6	100,0%	2
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0	0,0%	0

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Cuba	Viana do Alentejo	
		Column N %	Count	Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	50,0%	2	50,0%
	Influência de amigos/familiares	0,0%	0	0,0%
	Melhores perspetivas de emprego	100,0%	3	75,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0,0%	1	25,0%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Alcacer do Sal		Castro Verde
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	3	50,0%	0
	Influência de amigos/familiares	2	33,3%	0
	Melhores perspetivas de emprego	4	66,7%	1
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0	0,0%	0

Tabela Personalizada		
		Concelho de Residência
		Castro Verde
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	0,0%
	Influência de amigos/familiares	0,0%
	Melhores perspetivas de emprego	100,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0,0%

Tabela Personalizada				
		Curso		
		Cozinha/Pastelaria		Restaurante/Bar
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	15	48,4%	12
	Influência de amigos/familiares	5	16,1%	4
	Melhores perspectivas de emprego	26	83,9%	20
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	3	9,7%	3

Tabela Personalizada		
		Curso
		Restaurante/Bar
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	46,2%
	Influência de amigos/familiares	15,4%
	Melhores perspectivas de emprego	76,9%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	11,5%

Tabela Personalizada				
		Ano		
		1.º		3.º
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	14	48,3%	13
	Influência de amigos/familiares	5	17,2%	4
	Melhores perspectivas de emprego	25	86,2%	21
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	5	17,2%	1

Tabela Personalizada		
		Ano
		3.º
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	46,4%
	Influência de amigos/familiares	14,3%
	Melhores perspectivas de emprego	75,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	3,6%

## Anexo 6

Case Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
\$Q12a <sup>a</sup>	57	96,6%	2	3,4%	59	100,0%
a. Dicotomia grupo tabulados pelo valor de 1						

\$Q12a Frequencies				
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Motivos de escolha do curso <sup>a</sup>	Gosto pessoal por áreas técnicas	27	30,3%	47,4%
	Influência de amigos/familiares	9	10,1%	15,8%
	Melhores perspectivas de emprego	46	51,7%	80,7%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	6	6,7%	10,5%
	Outra	1	1,1%	1,8%
Total		89	100,0%	156,1%
a. Dicotomia grupo tabulados pelo valor de 1				

Tabela Personalizada				
		Sexo		
		Masculino		Feminino
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	18	56,2%	9
	Influência de amigos/familiares	6	18,8%	3
	Melhores perspectivas de emprego	26	81,2%	20
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	3	9,4%	3

Tabela Personalizada		
		Sexo
		Feminino
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	36,0%
	Influência de amigos/familiares	12,0%
	Melhores perspectivas de emprego	80,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	12,0%

Tabela Personalizada				
		Idade Categorizada		
		[15,18[		[18,21[
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	12	57,1%	12
	Influência de amigos/familiares	4	19,0%	2
	Melhores perspectivas de emprego	18	85,7%	22
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	2	9,5%	4

Tabela Personalizada				
		Idade Categorizada		
		[18,21[	[21,23]	
		Column N %	Count	Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	46,2%	2	22,2%
	Influência de amigos/familiares	7,7%	3	33,3%
	Melhores perspectivas de emprego	84,6%	6	66,7%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	15,4%	0	0,0%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Alvito		Beja
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	1	14,3%	12
	Influência de amigos/familiares	2	28,6%	3
	Melhores perspetivas de emprego	5	71,4%	20
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0	0,0%	5

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Beja	Vidigueira	
		Column N %	Count	Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	50,0%	5	71,4%
	Influência de amigos/familiares	12,5%	0	0,0%
	Melhores perspetivas de emprego	83,3%	5	71,4%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	20,8%	0	0,0%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Ferreira do Alentejo		Cuba
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	3	50,0%	1
	Influência de amigos/familiares	2	33,3%	0
	Melhores perspetivas de emprego	6	100,0%	2
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0	0,0%	0

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Cuba	Viana do Alentejo	
		Column N %	Count	Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	50,0%	2	50,0%
	Influência de amigos/familiares	0,0%	0	0,0%
	Melhores perspetivas de emprego	100,0%	3	75,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0,0%	1	25,0%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Alcacer do Sal		Castro Verde
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	3	50,0%	0
	Influência de amigos/familiares	2	33,3%	0
	Melhores perspetivas de emprego	4	66,7%	1
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0	0,0%	0

Tabela Personalizada		
		Concelho de Residência
		Castro Verde
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	0,0%
	Influência de amigos/familiares	0,0%
	Melhores perspetivas de emprego	100,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0,0%

Tabela Personalizada				
		Curso		
		Cozinha/Pastelaria		Restaurante/Bar
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	15	48,4%	12
	Influência de amigos/familiares	5	16,1%	4
	Melhores perspetivas de emprego	26	83,9%	20
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	3	9,7%	3

Tabela Personalizada		
		Curso
		Restaurante/Bar
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	46,2%
	Influência de amigos/familiares	15,4%
	Melhores perspetivas de emprego	76,9%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	11,5%

Tabela Personalizada				
		Ano		
		1.º		3.º
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	14	48,3%	13
	Influência de amigos/familiares	5	17,2%	4
	Melhores perspetivas de emprego	25	86,2%	21
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	5	17,2%	1

Tabela Personalizada		
		Ano
		3.º
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	46,4%
	Influência de amigos/familiares	14,3%
	Melhores perspetivas de emprego	75,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	3,6%

## Anexo 7

Case Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
\$Q12a <sup>a</sup>	57	96,6%	2	3,4%	59	100,0%

a. Dicotomia grupo tabulados pelo valor de 1

\$Q12a Frequencies				
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Motivos de escolha do curso <sup>a</sup>	Gosto pessoal por áreas técnicas	27	30,3%	47,4%
	Influência de amigos/familiares	9	10,1%	15,8%
	Melhores perspectivas de emprego	46	51,7%	80,7%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	6	6,7%	10,5%
	Outra	1	1,1%	1,8%
Total		89	100,0%	156,1%

a. Dicotomia grupo tabulados pelo valor de 1

Tabela Personalizada				
		Sexo		
		Masculino		Feminino
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	18	56,2%	9
	Influência de amigos/familiares	6	18,8%	3
	Melhores perspectivas de emprego	26	81,2%	20
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	3	9,4%	3

Tabela Personalizada		
		Sexo
		Feminino
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	36,0%
	Influência de amigos/familiares	12,0%
	Melhores perspectivas de emprego	80,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	12,0%

Tabela Personalizada				
		Idade Categorizada		
		[15,18[		[18,21[
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	12	57,1%	12
	Influência de amigos/familiares	4	19,0%	2
	Melhores perspetivas de emprego	18	85,7%	22
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	2	9,5%	4

Tabela Personalizada				
		Idade Categorizada		
		[18,21[	[21,23]	
		Column N %	Count	Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	46,2%	2	22,2%
	Influência de amigos/familiares	7,7%	3	33,3%
	Melhores perspetivas de emprego	84,6%	6	66,7%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	15,4%	0	0,0%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Alvito		Beja
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	1	14,3%	12
	Influência de amigos/familiares	2	28,6%	3
	Melhores perspetivas de emprego	5	71,4%	20
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0	0,0%	5

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Beja	Vidigueira	
		Column N %	Count	Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	50,0%	5	71,4%
	Influência de amigos/familiares	12,5%	0	0,0%
	Melhores perspetivas de emprego	83,3%	5	71,4%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	20,8%	0	0,0%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Ferreira do Alentejo		Cuba
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	3	50,0%	1
	Influência de amigos/familiares	2	33,3%	0
	Melhores perspetivas de emprego	6	100,0%	2
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0	0,0%	0

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Cuba	Viana do Alentejo	
		Column N %	Count	Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	50,0%	2	50,0%
	Influência de amigos/familiares	0,0%	0	0,0%
	Melhores perspetivas de emprego	100,0%	3	75,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0,0%	1	25,0%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Alcacer do Sal		Castro Verde
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	3	50,0%	0
	Influência de amigos/familiares	2	33,3%	0
	Melhores perspetivas de emprego	4	66,7%	1
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0	0,0%	0

Tabela Personalizada		
		Concelho de Residência
		Castro Verde
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	0,0%
	Influência de amigos/familiares	0,0%
	Melhores perspetivas de emprego	100,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0,0%

Tabela Personalizada				
		Curso		
		Cozinha/Pastelaria		Restaurante/Bar
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	15	48,4%	12
	Influência de amigos/familiares	5	16,1%	4
	Melhores perspetivas de emprego	26	83,9%	20
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	3	9,7%	3

Tabela Personalizada		
		Curso
		Restaurante/Bar
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	46,2%
	Influência de amigos/familiares	15,4%
	Melhores perspetivas de emprego	76,9%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	11,5%

Tabela Personalizada				
		Ano		
		1.º		3.º
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	14	48,3%	13
	Influência de amigos/familiares	5	17,2%	4
	Melhores perspetivas de emprego	25	86,2%	21
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	5	17,2%	1

Tabela Personalizada		
		Ano
		3.º
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	46,4%
	Influência de amigos/familiares	14,3%
	Melhores perspetivas de emprego	75,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	3,6%

## Anexo 8

Resumo caso						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
\$Q12a <sup>a</sup>	57	96,6%	2	3,4%	59	100,0%

a. Dicotomia grupo tabulados pelo valor de 1

\$Q12a Frequencies				
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Motivos de escolha do curso <sup>a</sup>	Gosto pessoal por áreas técnicas	27	30,3%	47,4%
	Influência de amigos/familiares	9	10,1%	15,8%
	Melhores perspectivas de emprego	46	51,7%	80,7%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	6	6,7%	10,5%
	Outra	1	1,1%	1,8%
Total		89	100,0%	156,1%

a. Dicotomia grupo tabulados pelo valor de 1

Tabela Personalizada				
		Sexo		
		Masculino		Feminino
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	18	56,2%	9
	Influência de amigos/familiares	6	18,8%	3
	Melhores perspectivas de emprego	26	81,2%	20
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	3	9,4%	3

Tabela Personalizada		
		Sexo
		Feminino
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	36,0%
	Influência de amigos/familiares	12,0%
	Melhores perspectivas de emprego	80,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	12,0%

Tabela Personalizada				
		Idade Categorizada		
		[15,18[		[18,21[
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	12	57,1%	12
	Influência de amigos/familiares	4	19,0%	2
	Melhores perspetivas de emprego	18	85,7%	22
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	2	9,5%	4

Tabela Personalizada				
		Idade Categorizada		
		[18,21[	[21,23]	
		Column N %	Count	Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	46,2%	2	22,2%
	Influência de amigos/familiares	7,7%	3	33,3%
	Melhores perspetivas de emprego	84,6%	6	66,7%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	15,4%	0	0,0%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Alvito		Beja
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	1	14,3%	12
	Influência de amigos/familiares	2	28,6%	3
	Melhores perspetivas de emprego	5	71,4%	20
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0	0,0%	5

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Beja	Vidigueira	
		Column N %	Count	Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	50,0%	5	71,4%
	Influência de amigos/familiares	12,5%	0	0,0%
	Melhores perspetivas de emprego	83,3%	5	71,4%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	20,8%	0	0,0%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Ferreira do Alentejo		Cuba
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	3	50,0%	1
	Influência de amigos/familiares	2	33,3%	0
	Melhores perspetivas de emprego	6	100,0%	2
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0	0,0%	0

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Cuba	Viana do Alentejo	
		Column N %	Count	Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	50,0%	2	50,0%
	Influência de amigos/familiares	0,0%	0	0,0%
	Melhores perspetivas de emprego	100,0%	3	75,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0,0%	1	25,0%

Tabela Personalizada				
		Concelho de Residência		
		Alcacer do Sal		Castro Verde
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	3	50,0%	0
	Influência de amigos/familiares	2	33,3%	0
	Melhores perspetivas de emprego	4	66,7%	1
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0	0,0%	0

Tabela Personalizada		
		Concelho de Residência
		Castro Verde
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	0,0%
	Influência de amigos/familiares	0,0%
	Melhores perspetivas de emprego	100,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	0,0%

Tabela Personalizada				
		Curso		
		Cozinha/Pastelaria		Restaurante/Bar
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	15	48,4%	12
	Influência de amigos/familiares	5	16,1%	4
	Melhores perspectivas de emprego	26	83,9%	20
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	3	9,7%	3

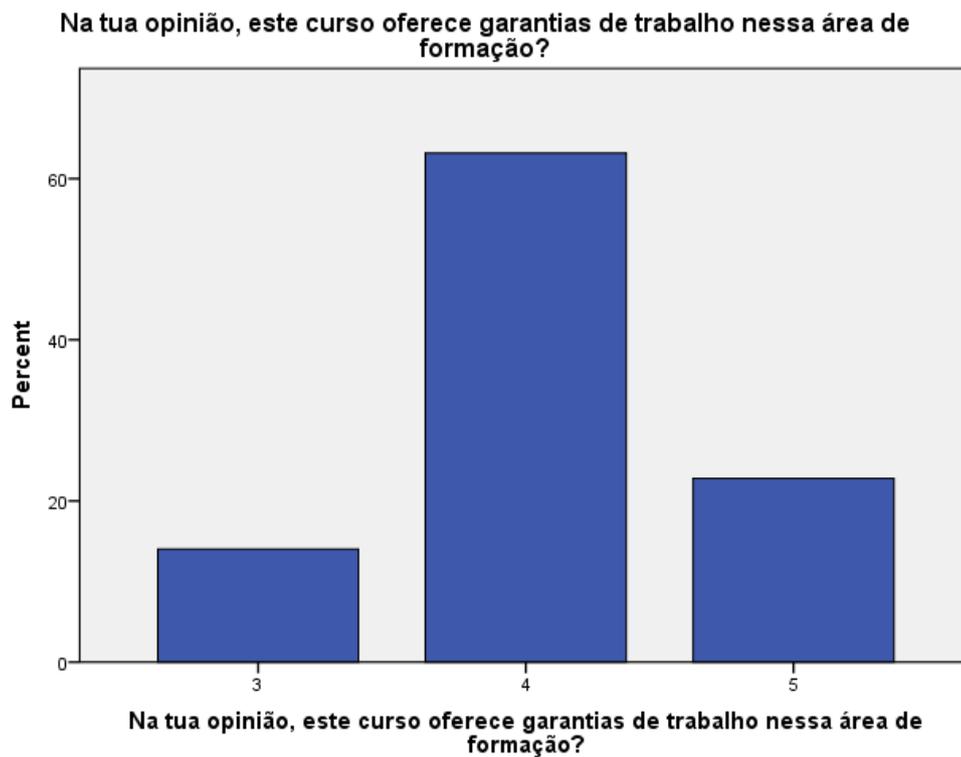
Tabela Personalizada		
		Curso
		Restaurante/Bar
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	46,2%
	Influência de amigos/familiares	15,4%
	Melhores perspectivas de emprego	76,9%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	11,5%

Tabela Personalizada				
		Ano		
		1.º		3.º
		Count	Column N %	Count
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	14	48,3%	13
	Influência de amigos/familiares	5	17,2%	4
	Melhores perspectivas de emprego	25	86,2%	21
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	5	17,2%	1

Tabela Personalizada		
		Ano
		3.º
		Column N %
Motivos de escolha do curso	Gosto pessoal por áreas técnicas	46,4%
	Influência de amigos/familiares	14,3%
	Melhores perspectivas de emprego	75,0%
	Ligação com o curso superior que pretendo frequentar	3,6%

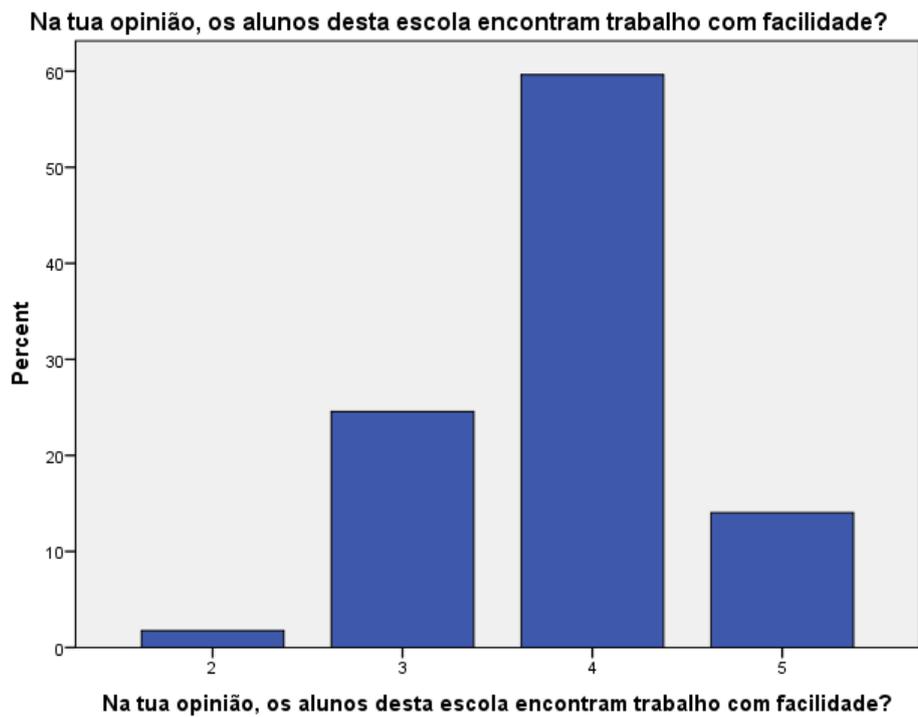
## Anexo 9

Na tua opinião, este curso oferece garantias de trabalho nessa área de formação?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	8	13,6	14,0	14,0
	4	36	61,0	63,2	77,2
	5	13	22,0	22,8	100,0
	Total	57	96,6	100,0	
Missing	System	2	3,4		
Total		59	100,0		



## Anexo 10

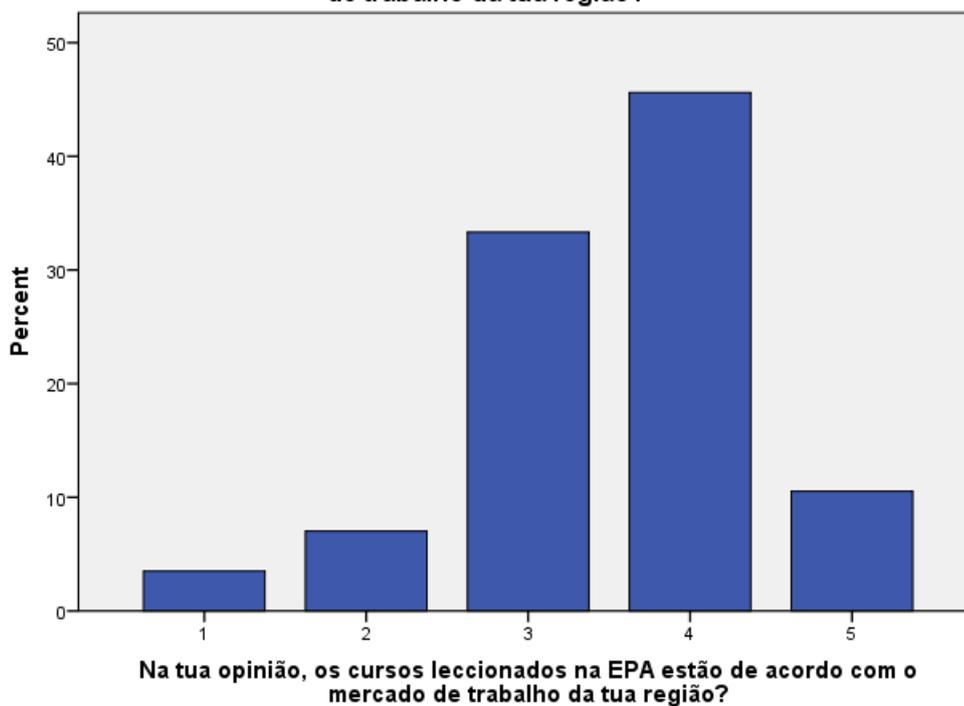
Na tua opinião, os alunos desta escola encontram trabalho com facilidade?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	1,7	1,8	1,8
	3	14	23,7	24,6	26,3
	4	34	57,6	59,6	86,0
	5	8	13,6	14,0	100,0
	Total	57	96,6	100,0	
Missing	System	2	3,4		
Total		59	100,0		



## Anexo 11

Na tua opinião, os cursos leccionados na EPA estão de acordo com o mercado de trabalho da tua região?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	3,4	3,5	3,5
	2	4	6,8	7,0	10,5
	3	19	32,2	33,3	43,9
	4	26	44,1	45,6	89,5
	5	6	10,2	10,5	100,0
	Total	57	96,6	100,0	
Missing	System	2	3,4		
Total		59	100,0		

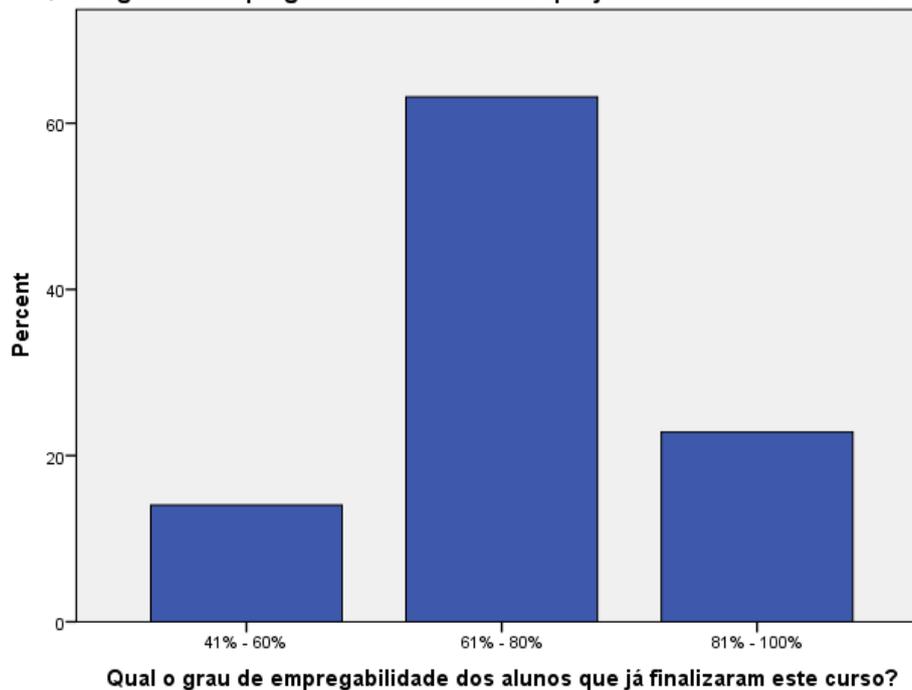
Na tua opinião, os cursos leccionados na EPA estão de acordo com o mercado de trabalho da tua região?



## Anexo 12

Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	41% - 60%	8	13,6	14,0	14,0
	61% - 80%	36	61,0	63,2	77,2
	81% - 100%	13	22,0	22,8	100,0
	Total	57	96,6	100,0	
Missing	System	2	3,4		
Total		59	100,0		

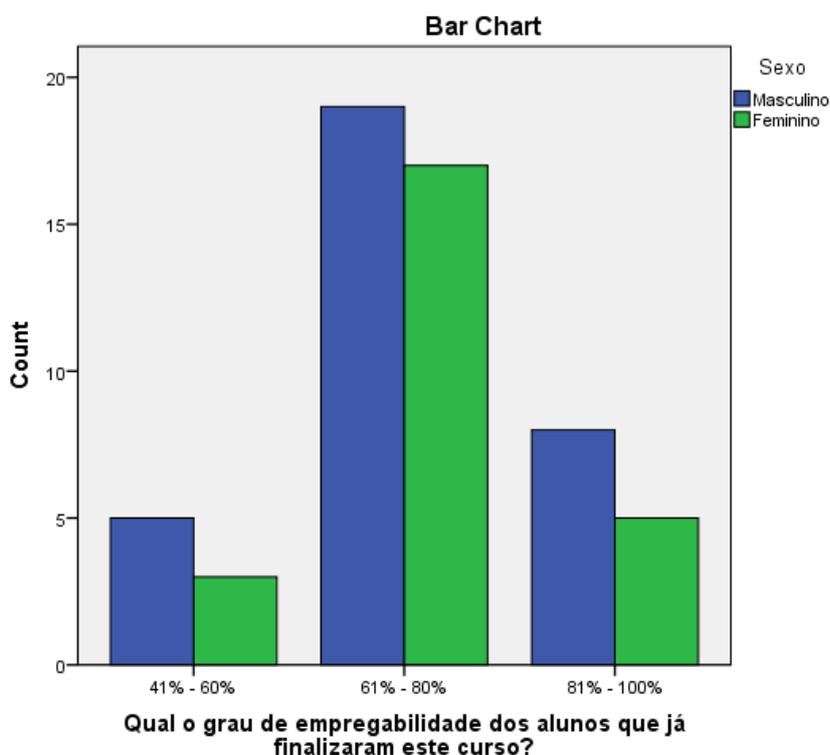
Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso?



**Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso? \* Sexo**

Crosstab					
			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso?	41% - 60%	Count	5 <sub>a</sub>	3 <sub>a</sub>	8
		% within Sexo	15,6%	12,0%	14,0%
	61% - 80%	Count	19 <sub>a</sub>	17 <sub>a</sub>	36
		% within Sexo	59,4%	68,0%	63,2%
	81% - 100%	Count	8 <sub>a</sub>	5 <sub>a</sub>	13
		% within Sexo	25,0%	20,0%	22,8%
Total		Count	32	25	57
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Cada letra subscrita indica um subconjunto das categorias SEXO cujas proporções coluna não diferem significativamente um do outro no, nível 05.

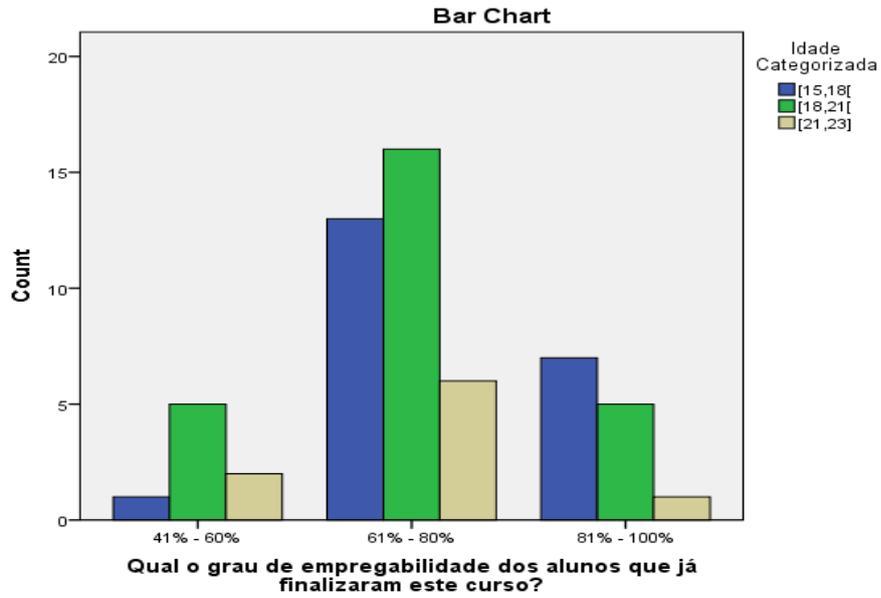


Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso? \* Idade Categorizada

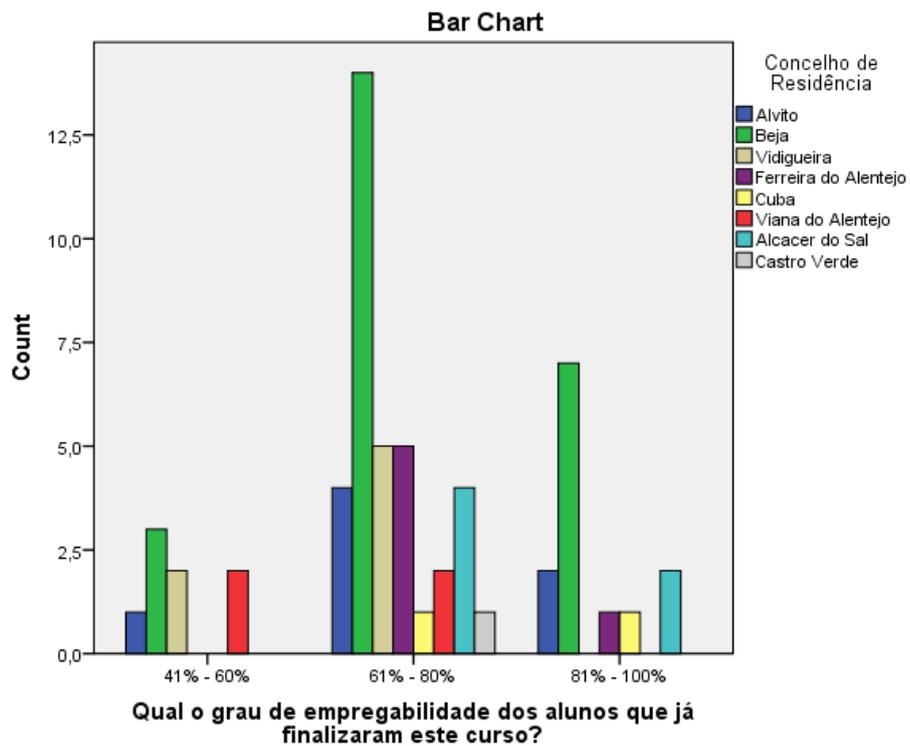
Crosstab				
			Idade Categorizada	
			[15,18[	[18,21[
Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso?	41% - 60%	Count	1 <sub>a</sub>	5 <sub>a</sub>
		% within Idade Categorizada	4,8%	19,2%
	61% - 80%	Count	13 <sub>a</sub>	16 <sub>a</sub>
		% within Idade Categorizada	61,9%	61,5%
	81% - 100%	Count	7 <sub>a</sub>	5 <sub>a</sub>
		% within Idade Categorizada	33,3%	19,2%
Total		Count	21	26
		% within Idade Categorizada	100,0%	100,0%

Crosstab				
			Idade Categorizada	Total
			[21,23]	
Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso?	41% - 60%	Count	2 <sub>a</sub>	8
		% within Idade Categorizada	22,2%	14,3%
	61% - 80%	Count	6 <sub>a</sub>	35
		% within Idade Categorizada	66,7%	62,5%
	81% - 100%	Count	1 <sub>a</sub>	13
		% within Idade Categorizada	11,1%	23,2%
Total		Count	9	56
		% within Idade Categorizada	100,0%	100,0%

Cada letra subscrita indica um subconjunto das categorias Idade Categorizada cujas proporções coluna não diferem significativamente um do outro no, nível 05



**Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso? \* Concelho de Residência**



**Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso? \* Curso**

Crosstab				
			Curso	
			Cozinha/Pastelaria	Restaurante/Bar
Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso?	41% - 60%	Count	1 <sub>a</sub>	7 <sub>b</sub>
		% within Curso	3,2%	26,9%
	61% - 80%	Count	21 <sub>a</sub>	15 <sub>a</sub>
		% within Curso	67,7%	57,7%
	81% - 100%	Count	9 <sub>a</sub>	4 <sub>a</sub>
		% within Curso	29,0%	15,4%
Total		Count	31	26
		% within Curso	100,0%	100,0%

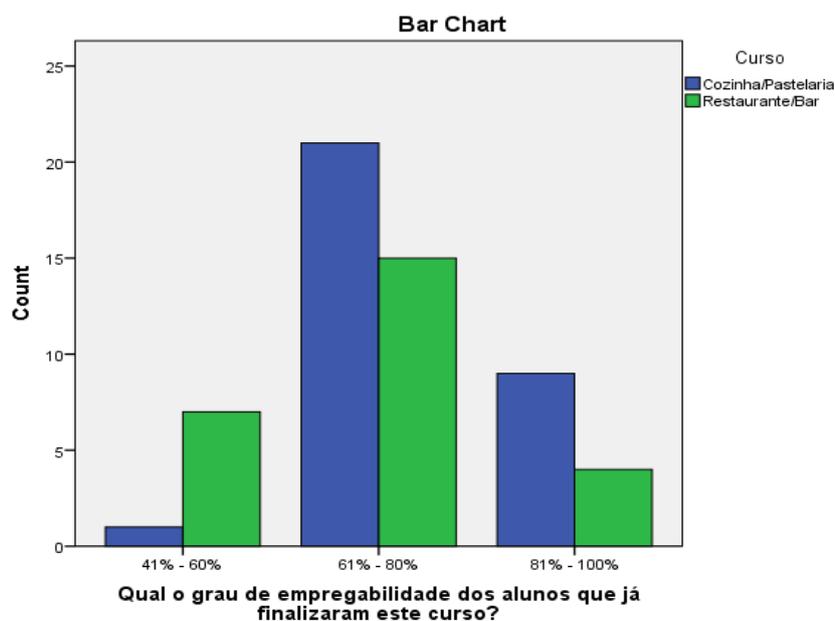
Crosstab			
			Total
Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso?	41% - 60%	Count	8
		% within Curso	14,0%
	61% - 80%	Count	36
		% within Curso	63,2%
	81% - 100%	Count	13
		% within Curso	22,8%
Total		Count	57
		% within Curso	100,0%

Cada letra subscrita indica um subconjunto das categorias CURSO cujas proporções coluna não diferem significativamente um do outro no, nível 05.

Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso? * Curso Crosstabulation				
		Curso		
		Cozinha/Pastelaria	Restaurante/Bar	
Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso?	41% - 60%	Count	1 <sub>a</sub>	7 <sub>b</sub>
		% within Curso	3,2%	26,9%
		Std. Residual	-1,6	1,8
	61% - 80%	Count	21 <sub>a</sub>	15 <sub>a</sub>
		% within Curso	67,7%	57,7%
		Std. Residual	,3	-,4
	81% - 100%	Count	9 <sub>a</sub>	4 <sub>a</sub>
		% within Curso	29,0%	15,4%
		Std. Residual	,7	-,8
Total		Count	31	26
		% within Curso	100,0%	100,0%

Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso? * Curso Crosstabulation			
			Total
Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso?	41% - 60%	Count	8
		% within Curso	14,0%
		Std. Residual	
	61% - 80%	Count	36
		% within Curso	63,2%
		Std. Residual	
	81% - 100%	Count	13
		% within Curso	22,8%
		Std. Residual	
Total		Count	57
		% within Curso	100,0%

Cada letra subscrita indica um subconjunto das categorias CURSO cujas proporções coluna não diferem significativamente um do outro no, nível 05.



**Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso? \* Ano**

Crosstab					
			Ano		Total
			1.º	3.º	
Qual o grau de empregabilidade dos alunos que já finalizaram este curso?	41% - 60%	Count	2 <sub>a</sub>	6 <sub>a</sub>	8
		% within Ano	6,9%	21,4%	14,0%
	61% - 80%	Count	18 <sub>a</sub>	18 <sub>a</sub>	36
		% within Ano	62,1%	64,3%	63,2%
	81% - 100%	Count	9 <sub>a</sub>	4 <sub>a</sub>	13
		% within Ano	31,0%	14,3%	22,8%
Total		Count	29	28	57
		% within Ano	100,0%	100,0%	100,0%

Cada letra subscrita indica um subconjunto das categorias ANO cujas proporções coluna não diferem significativamente um do outro no, nível 05.

