



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Os Cursos Profissionais numa Escola Secundária: o papel dos Diretores de Curso**

**Lucinda Maria Frade Cordeiro**

Orientação: Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Supervisão Pedagógica*

Dissertação

Évora, 2015



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Os Cursos Profissionais numa Escola Secundária: o papel dos Diretores de Curso**

**Lucinda Maria Frade Cordeiro**

Orientação: Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Supervisão Pedagógica*

Dissertação

Évora, 2015

**Dedicatória**

*Aos pilares da minha vida:*

*Elisa e Fernando.*

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor José Verdasca, Orientador deste estudo, pelo profissionalismo, pelo apoio científico pertinente e disponibilidade.

Ao Professor Doutor António Borralho pelo acompanhamento de todo o processo na qualidade de Diretor de Curso.

Aos Professores do Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica da Universidade de Évora pelos seus Ensinamentos.

Aos Diretores de Curso, à Coordenação dos Cursos Profissionais e à Direção do Agrupamento onde incidiu o estudo, agradeço a colaboração tão prontamente prestada.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio incondicional.

Também agradeço a todos aqueles que participaram direta e indiretamente nesta caminhada.

## **Resumo**

Com a presente dissertação, foi nossa intenção compreender a forma de ação dos Diretores de Curso no contexto específico de uma Escola Secundária Pública Sede de Agrupamento do Concelho de Sintra situado no Distrito de Lisboa. O estudo situa-se no paradigma de investigação interpretativo. Privilegiámos os seguintes instrumentos de recolha de dados: entrevista semiestruturada individual, em grupo e a recolha documental. Como participantes no estudo escolhemos: três Diretores de Cursos Profissionais, o Coordenador dos Cursos Profissionais e o Diretor do Agrupamento. O estudo permitiu-nos concluir que a articulação com as instituições a nível da realização da formação em contexto de trabalho é um fator valorizado por toda a comunidade educativa. Os conceitos de Liderança e de Supervisão ainda estão a ser interiorizados no Agrupamento. Pensamos que o trabalho colaborativo deve ser valorizado. A necessidade de formação específica revelou-se com grande expressividade. Evidencia-se uma resistência na utilização das novas tecnologias. Denota-se uma preocupação do Agrupamento em constituir equipas pedagógicas experientes na formação de Cursos Profissionais.

**Palavras-chave:** Cursos Profissionais, Diretor de Curso, liderança, gestão intermédia, desenvolvimento profissional docente, formação especializada, supervisor, supervisão pedagógica.

---

## **Abstract**

*Professional Courses in a Secondary School: the role of Course Directors.*

With this dissertation, we aimed to understand the form of action of Course Directors in the specific context of a Public Secondary Head-School of a Schools Grouping, in Sintra, Lisbon district. This investigation is focused on the interpretative research paradigm. We have given preference to the following data collection tools: individual and group semi-structured interviews and documentary collection. We have chosen as participants in the study: three Professional Courses Directors, the Professional Courses Coordinator and the Schools Grouping Director. This study has allowed us to conclude that the coordination with the institutions responsible for the work-related training is prized by all the educative community. The concepts of Leadership and Supervision are still being internalised within the Schools Grouping. We think that collaborative work should be valued. The need for specific training has revealed itself with great expressiveness. A resistance to the use of new technologies is evident. The Schools Grouping is also concerned with setting up educational teams, experienced in shaping professional courses.

**Keywords:** Professional Courses, Course Director, leadership, middle management, Teachers professional development, specialised training, supervisor, pedagogical supervision.

**Índice**

<i>Dedicatória</i> .....	I
<i>Agradecimentos</i> .....	II
<i>Resumo</i> .....	III
<i>Abstract</i> .....	IV
<b>Índice Geral</b> .....	V
<i>Índice de Figuras</i> .....	VI
<i>Índice de Quadros</i> .....	VII
<i>Siglas</i> .....	VIII
<i>Epígrafe</i> .....	IX
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
1 Objeto de Investigação .....	2
1.1 Problema em Estudo .....	2
1.2 Objetivos de Investigação.....	4
2 Organização do estudo.....	4
<b>CAPÍTULO 1 - Liderança e Supervisão em Contexto Escolar</b> .....	6
1. Liderança .....	6
1.1. O Conceito de Liderança .....	6
1.2. Estilos de Liderança .....	7
1.3. Líderes e Lideranças .....	8
1.4. Competências/caraterísticas associadas à liderança do Diretor de Curso .....	8
2 Supervisão.....	10
2.1 O Conceito de Supervisão .....	10
2.2 Funções e Competências do Supervisor .....	11
2.3 A Supervisão Associada aos Cargos de Gestão Pedagógica Intermédia - Diretor de Curso.....	13

## **CAPÍTULO 2 – Metodologia da Investigação**

1	Descrição do Contexto do Estudo .....	15
1.1	Caraterização do meio envolvente da Escola .....	16
1.2	Concelho de Sintra .....	16
1.3	Caraterização da Escola.....	17
2	Opções Metodológicas .....	17
2.1	Paradigma de Investigação .....	18
2.2	Design do Estudo .....	19
2.3	Participantes no estudo e justificação da sua escolha .....	20
2.4	Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados .....	20
2.4.1	Entrevista .....	21
2.4.1.1	Guiões das entrevistas.....	22
2.4.2	Recolha documental.....	23
2.5	Procedimentos de tratamento e análise de dados .....	23
2.5.1	Análise de Conteúdo .....	23
2.5.2	Análise Documental.....	24
2.6	Validade e Fiabilidade do Estudo.....	24
	<b>CAPÍTULO 3 - Apresentação e Análise dos Resultados .....</b>	<b>26</b>
	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>103</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>127</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>132</b>

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>Figura nº 1 – Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem .....</b>	<b>11</b>
<b>Figura nº 2 – O processo de ensino-aprendizagem como processo de resolução de problemas .....</b>	<b>13</b>



## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro nº 1</b> – Temas e Categorias .....	29
<b>Quadro nº 2</b> – Subcategorias da Categoria 1 (Tema A) .....	30
<b>Quadro nº 3</b> – Subcategorias da Categoria 2 (Tema A) .....	34
<b>Quadro nº 4</b> – Subcategorias da Categoria 3 (Tema A) .....	38
<b>Quadro nº 5</b> – Subcategorias da Categoria 4 (Tema A) .....	41
<b>Quadro nº 6</b> – Subcategorias da Categoria 5 (Tema A) .....	45
<b>Quadro nº 7</b> – Subcategorias da Categoria 1 (Tema B) .....	48
<b>Quadro nº 8</b> – Subcategorias da Categoria 2 (Tema B) .....	50
<b>Quadro nº 9</b> – Subcategorias da Categoria 3 (Tema B) .....	56
<b>Quadro nº 10</b> – Subcategorias da Categoria 4 (Tema B) .....	68
<b>Quadro nº 11</b> – Subcategorias da Categoria 1 (Tema C) .....	79
<b>Quadro nº 12</b> – Subcategorias da Categoria 2 (Tema C) .....	80
<b>Quadro nº 13</b> – Subcategorias da Categoria 3 (Tema C) .....	81
<b>Quadro nº 14</b> – Subcategorias da Categoria 4 (Tema C) .....	83
<b>Quadro nº 15</b> – Subcategorias da Categoria 5 (Tema C) .....	86
<b>Quadro nº 16</b> – Subcategorias da Categoria 1 (Tema D) .....	89
<b>Quadro nº 17</b> – Subcategoria da Categoria 2 (Tema D) .....	94
<b>Quadro nº 18</b> – Subcategorias da Categoria 3 (Tema D) .....	95

---

## **SIGLAS**

ASE	Ação Social Escolar
CASC	Clube de Atividades Socioculturais
DC	Diretor de Curso
DL	Decreto-Lei
DT	Diretor de Turma
EE	Encarregado de Educação
FCT	Formação em Contexto de Trabalho
GAI	Grupo de Avaliação Interna
GATR	Grupo de Apuramento e Tratamento de Resultados
GMEA	Grupo de Monitorização do processo Ensino-Aprendizagem
IGEC	Inspeção Geral de Educação e Ciência
ME	Ministério da Educação
NOQ	Novo Observatório de Qualidade
PAA	Planos Anual e Plurianual de Atividades
PAM	Plano de Ações de Melhoria
PAP	Prova de Aptidão Profissional
PCE	Projeto Curricular de Escola
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEE	Projeto Educativo de Escola
PES	Projeto Educação para a Saúde
RI	Regulamento Interno
SPO	Serviços de Psicologia e Orientação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

---

**Epígrafe**

*O XIX Governo Constitucional prevê um conjunto de novas medidas dirigidas à competitividade, ao crescimento e ao emprego, nas quais se enquadra um programa de atuação para o eixo dos jovens, no âmbito dos acordos sobre o reforço do ensino profissional.*

Portaria n.º 74-A/2013

## **INTRODUÇÃO**

Foi nosso propósito investigar uma área específica de um contexto educativo que se enquadra com a nossa experiência profissional. A reflexão sobre práticas similares serviu como incentivo para o desenvolvimento de toda a investigação a que nos propusemos. A qual também teve o intuito de promover uma melhoria no desempenho das funções inerentes ao cargo de Diretor de Curso, como também de potenciar uma valorização profissional. Tendo em conta as narrativas de Grácio (1992) e Cabrito (1994), evidenciamos que no âmbito da formação profissional existiu um interregno nesta valência. No entanto, em 1989 com a criação de escolas profissionais esta lacuna foi atenuada. O recente alargamento do ensino profissional à generalidade das escolas públicas contribuiu para impulsionar novos desafios aos intervenientes do processo formativo. O DL n.º 74/2004, de 26 de março e a Declaração de Retificação n.º. 44/2004, de 25 de maio, veio legislar a reforma do Ensino Secundário de 2004, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, incluindo os cursos profissionais como parte integrante do ensino secundário. Neste enquadramento, as escolas secundárias públicas tiveram que fazer uma adaptação interna, tendo em conta que tem prevalecido nas escolas um ensino orientado para o prosseguimento de estudos. Contudo, os professores aquando da sua formação inicial não tiveram uma preparação para esta nova missão. Assim, pensamos que a preparação dos professores seja uma necessidade e uma mais-valia a fim de garantir a qualidade do ensino, como nos confere o estudo de Santos (2013), quando nos refere que a formação contínua e colaborativa dos professores em contexto de trabalho, exerce um papel predominante no desenvolvimento profissional. O DL n.º 75/2008, de 22 de abril, permitiu regulamentar o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e criar funções de gestão intermédia. Neste alinhamento, os Diretores de Curso assumem o cargo de gestão pedagógica intermédia. Ao qual está associado o desempenho de um conjunto variado de funções e de grande impacto no processo formativo no âmbito dos cursos profissionais. Tendo em conta que, este cargo influencia toda uma equipa pedagógica, com o propósito de orientar os alunos, no seu percurso profissional e pessoal. Estas valências ganham relevo com as parcerias do tecido empresarial a nível da realização da formação em contexto de trabalho como parte integrante da estrutura dos Cursos Profissionais. Tendo em conta os pressupostos anteriores, a tarefa que está indexada ao cargo de DC deve ser acompanhada de uma escola reflexiva e em constante desenvolvimento. Como nos refere Alarcão & Tavares (2003, p. 137):

É hoje reconhecida a importância das lideranças para o desenvolvimento das instituições. A liderança, associada ao diálogo, ao real acesso à informação e à atenção concedida a pessoas e iniciativas, tem sido referida na literatura como condição para criar escolas eficazes, susceptíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar.

O objetivo principal deste estudo consiste em conhecer e caracterizar as perceções dos Diretores de Curso de uma Escola Secundária Pública Sede de Agrupamento acerca dos papéis que desempenham e das funções que executam. Como existe alguma dificuldade em tomar decisões no âmbito da gestão pedagógica intermédia, pensamos ser pertinente estudar as dinâmicas que estão indexadas à tomada de decisão e à gestão da informação que lhe dá sustentabilidade. Neste sentido, também pretendemos diagnosticar o funcionamento do Sistema de Gestão de Informação, referente aos cursos profissionais e o grau de eficiência do *Software* específico utilizado. Visando identificar constrangimentos e estratégias com o intuito de promover o desenvolvimento profissional dos Diretores dos Cursos Profissionais que na sua maioria são professores com ausência de formação específica para o desempenho do cargo.

O estudo situa-se no paradigma de investigação interpretativo, como instrumentos de recolha de dados privilegiámos a entrevista semiestruturada individual, em grupo e a recolha documental. Como participantes no estudo seleccionámos o Diretor da Escola/Agrupamento, o Coordenador dos Cursos Profissionais e os Diretores de Curso.

Pensamos que com as perceções dos participantes do estudo possamos contribuir para uma reflexão dos próprios intervenientes sobre a sua prática profissional e também para reflexões futuras dentro deste teor.

A introdução deste estudo é composta por três secções: com a primeira e presente secção pretendemos contextualizar a investigação. Com a segunda secção pretendemos descrever o objeto da investigação e por último, com a terceira secção visamos enunciar a organização deste estudo.

## **1 Objeto de Investigação**

De seguida vamos abordar o problema de investigação e os objetivos de investigação que fazem parte desta dissertação, às quais pretendemos dar resposta.

### **1.1 Problema em Estudo**

As escolas secundárias públicas têm uma oferta formativa recente de Cursos Profissionais com vista a suprir necessidades das empresas da nossa sociedade e contribuir para uma adequação à diversidade dos alunos:

O XIX Governo Constitucional prevê um conjunto de novas medidas dirigidas à competitividade, ao crescimento e ao emprego, nas quais se enquadra um programa de atuação para o eixo dos jovens, no âmbito dos acordos sobre o

reforço do ensino profissional. Neste âmbito assumiu, ainda um compromisso de ajustar a oferta de formação às necessidades e prioridades dos diferentes sectores socioeconómicos, tomando particular importância a interação permanente entre as escolas e as empresas. (Portaria n.º 74-A/2013, 15/02).

Os Cursos Profissionais evidenciam uma política educativa diversificada, com vista a dar resposta a uma necessidade de técnicos especializados no mundo empresarial e também aos jovens com reprovações no ensino básico e secundário. Azevedo (2009) refere-se ao modelo dos Cursos Profissionais como detentor de um conhecimento prévio dos alunos, das famílias, dos professores e dos Diretores de Curso.

A estrutura modelar dos cursos profissionais tem em atenção o ritmo de ensino/aprendizagem dos alunos tendo em conta os conhecimentos adquiridos.

Respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino/aprendizagem de cada educando; rendibilizam-se todas as aquisições feitas pelo aluno, consagrando tudo o que já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade individual e até de cooperação inter-aluno; perante as tarefas a realizar o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o principal papel na consecução da aprendizagem. (Orvalho, 2009, p. 4)

O objetivo principal deste estudo consiste em conhecer e caracterizar as perceções dos Diretores de Curso acerca dos papéis que desempenham e das funções que executam, tendo em conta as suas implicações no sucesso formativo dos Cursos Profissionais.

Desta forma, torna-se fundamental estudar a forma de ação e a liderança dos Diretores de Curso. Uma vez, que estes representam um papel central em todo o processo do ensino profissional, contribuindo para o aproveitamento dos alunos como refere Silva (2010, p. 13):

(...) a questão da liderança educativa suscitam hoje um interesse generalizado por parte dos governos, das famílias, dos profissionais do ensino e dos investigadores, e o facto de virem a ser estabelecidas relações causais entre os modelos de liderança praticados, a qualidade das escolas e o aproveitamento dos alunos (...) justifica a atenção crescente que o assunto vem merecendo um pouco por todo o mundo .

Como este é um cargo de gestão pedagógica intermédia e de ligação direta a toda a comunidade educativa, suscita desafios em várias vertentes. Devido à dificuldade em tomar decisões no domínio da gestão pedagógica intermédia é necessário haver um estudo das dinâmicas que estão na base da tomada de decisão e da gestão de informação. Neste sentido, também pretendemos: diagnosticar o funcionamento do Sistema de Gestão de Informação, no âmbito dos cursos profissionais e o grau de eficiência do *Software* utilizado.

Este estudo teve como base o funcionamento dos Cursos Profissionais e a importância do desempenho do cargo de Diretor de Curso de uma Escola Secundária do Concelho de Sintra,

que visa promover o desenvolvimento profissional. Sendo este um cargo que ainda é desempenhado na sua maioria por professores sem formação específica.

Pensamos que o estudo a que nos propomos seja pertinente, tendo em conta ao ser um tema ainda pouco explorado em termos de estudos científicos, conforme comprovado a partir de uma pesquisa exploratória. Contudo, verificámos que já existe investigação relativa aos Cursos profissionais, mais direcionada para o papel do Diretor de Turma e para a estrutura modular dos Cursos Profissionais. O estudo de Jubilot (2010) intitulado “A especialização de professores como Diretores de Cursos Profissionais do Ensino Secundário”, demonstrou ter mais afinidades.

Por último, a escolha deste tema também está relacionada com a ligação direta ao desempenho do cargo de Diretor de Curso.

## **1.2 Objetivos de Investigação**

Com esta investigação pretendemos conhecer os papéis que desempenham os Diretores de Curso numa Escola Secundária do concelho de Sintra com Cursos Profissionais e as perceções dos participantes no estudo sobre a sua ação. Desta forma, formulamos os seguintes objetivos de investigação: conhecer os papéis dos Diretores de Curso; conhecer as potencialidades e os constrangimentos da ação dos Diretores de Curso; identificar as estratégias implementadas pelos Diretores de Curso; diagnosticar o funcionamento do Sistema de Gestão de Informação, no âmbito dos Cursos Profissionais; identificar necessidades formativas inerentes ao desenvolvimento profissional dos Diretores de Curso e extrapolar conclusões sobre critérios de desempenho ao nível da liderança dos Diretores de Curso como cargo de Gestão Pedagógica Intermédia.

Pretendemos dar um contributo para a reflexão sobre esta temática, permitindo observar com mais detalhe como os Diretores de Curso se veem e o impacto da sua ação do processo formativo.

Em seguida, vamos debruçar-nos sobre a organização do estudo.

## **2 Organização do estudo**

O estudo está organizado em três Capítulos. No Capítulo 1, fizemos um enquadramento teórico sobre liderança e supervisão em contexto escolar. Uma vez que estes conceitos estão diretamente ligados com o Cargo de Gestão Intermédia – Diretor de Curso, no âmbito dos Cursos Profissionais.

No Capítulo 2, fizemos uma descrição do contexto do estudo com uma caracterização do meio envolvente da Escola Sintra (nome fictício) e também uma descrição das opções metodológicas que estiveram na base deste estudo.

No Capítulo 3, procedemos à apresentação e análise dos resultados deste projeto, através das entrevistas efetuadas aos Diretores de Curso, Coordenador dos Cursos Profissionais, Diretor do Agrupamento e da recolha documental. Tendo em conta o enquadramento teórico e metodológico dos capítulos já abordados.

Neste estudo, foram incluídos anexos por serem considerados pertinentes e estruturantes. Como é o caso da categorização das entrevistas e da documentação inerente.



## CAPÍTULO 1

### Liderança e Supervisão em contexto escolar

*Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de conhecer a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém.*

Alarcão & Tavares

No primeiro capítulo deste estudo, é nosso objetivo contextualizar de forma teórica o estudo que nos propomos desenvolver sobre os papéis dos Diretores de Curso numa Escola Secundária Pública Sede de Agrupamento. Neste sentido, vamos definir alguns conceitos fundamentais para o estudo, os quais vão incidir sobre liderança e supervisão em contexto escolar.

#### 1. Liderança

##### 1.1. O Conceito de Liderança

Devido à liderança exercer um forte impacto na eficácia das aprendizagens, como é realçado em (Silva, 2010), torna-se incontornável o estudo sobre esta temática. A palavra liderança é originária do termo inglês “leader”, a qual significa líder, conduzir ou dirigir. Hoje a liderança

(...) exerce-se em todos os sectores da vida humana, mas em comum há o facto de todos os líderes serem emocionalmente cativantes e desenvolverem a sua acção visando o futuro. O futuro é uma construção do presente, se bem que ancorada no passado, circunstância que ressalta a necessidade de um conhecimento desejável sobre o melhor caminho a seguir. (Silva, 2010, p. 54).

Como nos refere o mesmo autor, a liderança é transversal a todas as civilizações: “(...) em todas as épocas, e muito da história dos vencedores, a que mais abundantemente está documentada, estudada e divulgada, é construída em torno de personalidades que ganham relevância e se imortalizam pelas suas qualidades como chefes militares, reformados, estadistas” Silva (2010, p. 9). A escola também deve acompanhar a alteração dos tempos, como confere Sarramona (2004): “O sistema educativo não pode ficar à margem do que caracteriza a sociedade dos nossos tempos: o processo de mudança”. (Sarramona, 2004, p.

1)

Barzanò (2009) complementa que os sistemas educativos:

(...) podem ser considerados como entidades com configurações históricas distintas e diferenças profundamente enraizadas em prioridades, tradições institucionais e valores profissionais. Enquanto entidades autónomas, filtram e medeiam a resposta à pressão global e, ao mesmo tempo, alimentam-na com as suas contribuições, dado a arena global ser constituída pelo meio com que se inter-relacionam. (Barzanó, 2009, p. 35)

Desta forma, podemos enfatizar que os sistemas educativos além de terem uma identidade própria exercem influência no meio envolvente e por sua vez também são influenciados por este, tendo em conta a era da globalização. O mesmo autor faz referência à importância de compreender as características dos sistemas educativos a nível cultural, social e histórico:

A necessidade de compreender a situação cultural, social e histórica de cada sociedade e grupo social específico é fundamental para entender as características principais dos respectivos sistemas educativos e processos em educação (...). Reconhece-se geralmente que a utilização de comparações e inquéritos de âmbito internacional, como indicadores e testes padronizados, deve ser sempre acompanhada da análise de cada sistema educativo (...). (Barzanó, 2009, p. 37)

Com a alteração do enquadramento jurídico sobre a gestão escolar e a liderança das escolas (DL. 75/2008, de 22 de abril), os estudos sobre as lideranças escolares suscitaram interesse e propiciaram uma reflexão entre o passado e o futuro, contribuindo para uma conduta inovadora. Conforme enfatizado por Silva (2010) "(...) para uma melhor compreensão das lideranças escolares, tão desvalorizadas no passado, tão discutidas no presente, tão decisivas para o futuro (...)." (Silva, 2010, p. 11)

## 1.2. Estilos de Liderança

A relação existente entre o líder e os membros de um grupo pode variar de acordo com o estilo de liderança exercida. Como enfatizado por Silva (2010, pp. 55-56):

(...) estudos experimentais demonstraram que a manipulação do "clima organizacional" criada por um líder podia fazer variar a satisfação e o rendimento dos membros de um grupo e que este se podia comportar de forma diferente em função do tipo de liderança a que estava submetido.

De seguida, fazemos alusão aos três estilos de liderança considerados como clássicos: a **liderança democrática** consiste numa liderança em que o líder motiva os membros do grupo e orienta as tarefas delineadas que emergiram de forma consensual; a **liderança autocrática** corresponde ao tipo de liderança autoritária, na qual o líder não ouve a opinião dos membros do grupo e impõe as suas ideias e a **liderança liberal ou laissez-faire** consiste numa

liderança em que o líder delega funções aos membros do grupo, baseada na confiança e sem ter uma voz ativa. Conforme podemos constatar pela narrativa de Silva (2010, p. 56):

O líder que fomenta a participação dos membros na tomada de decisões, liderança democrática, era o que incidia mais na eficácia do grupo, enquanto o líder dito autocrático se ocupava preferencialmente em organizar actividades, determinar o que cada elemento do grupo podia fazer e proibir o que não podia e o líder *laissez faire* tendia a adoptar um compromisso passivo, sem tomar iniciativa nem avaliar.

Desta forma, depreendemos que o estilo de liderança exercido ou adotado é fundamental para delinear a conduta mais propícia a determinada organização.

### **1.3. Líderes e Lideranças**

O líder é a pessoa que une os elementos de um grupo, visando alcançar objetivos pré-estabelecidos em prol de um bem comum. A liderança está relacionada com a orientação, com a motivação que o líder exerce sobre os elementos do grupo. Como enfatizado por Silva (2010, p. 53):

A liderança é a ação que assegura a condução do grupo na direcção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito de grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos.

Para Sanches (1998, p. 49) a liderança:

(...) exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente.

Neste sentido, pensamos que a liderança num contexto formativo, como aquele em que incide o nosso estudo, pode ditar o sucesso ou o fracasso de um curso profissional.

### **1.4. Competências/caraterísticas associadas à liderança do Diretor de Curso**

Tendo em conta que as caraterísticas associadas a uma liderança não assumem um carácter consensual, como nos refere Alvarez (2001), citado por Silva (2010, p. 55):

As investigações levadas a cabo sobre as caraterísticas que definem um líder têm sido um fracasso. Os investigadores não se põem de acordo acerca das caraterísticas mais significativas que predizem a personalidade de um líder em todas as situações. Foram identificadas mais de mil.

Desta forma, baseados em Silva (2010), destacamos alguns indicadores que consideramos gerais e relevantes, associados à liderança do Diretor de Curso: ser bom comunicador a fim de transmitir de forma clara as suas ideias; estabelecer relações humanas harmoniosas, especialmente em momentos críticos; ter uma visão estratégica a fim de antecipar necessidades e analisar possíveis soluções; agir de acordo com princípios éticos e morais, tendo em conta o seu papel de educador e não esquecendo a escola enquanto organização; definir metas objetivas e inovadoras a fim de criar adesão para a sua realização; ser organizado e planificar com rigor, com o intuito de tornar perceptível toda a planificação sendo esta passível de melhorias; supervisionar as atividades planificadas com ponderação a fim de orientar a sua execução; assegurar os recursos e as metodologias adequadas ao bom funcionamento das práticas letivas, tendo em conta a persistência que normalmente lhe está associada; apoiar os alunos no seu processo formativo; envolver a comunidade educativa em atividades enquadradas com os projetos e planos escolares; incentivar o trabalho colaborativo e o trabalho em equipa, assegurando a sua concretização. Devido à grande abrangência de competências associadas à liderança do Diretor de Curso, perguntamos. Como será um verdadeiro líder? Um verdadeiro líder:

(...) será aquele que consegue a versatilidade necessária na sua acção para se adaptar às mudanças que se vão verificando no comportamento dos elementos constituintes do grupo em função das alterações do ambiente e do contexto sem perder a confiança dos seguidores. (Silva, 2010, p. 59)

De acordo com o relatório de Avaliação Externa (2009-2010) da escola em estudo, no domínio da liderança foi destacado que a visão estratégica da Direção se baseia no desenvolvimento da autonomia, na promoção do trabalho colaborativo, no mérito das pessoas, a fim de criar um ambiente humano e profissional com qualidade e excelência. Fazemos referência ao desfasamento de datas existente, entre o período de tempo em que incidiu o estudo (2013-2014) e o período de tempo em que incidiu o relatório de avaliação externa da escola em estudo (2009-2010), tendo em conta a sua disponibilidade na página virtual da IGEC (Inspeção Geral de Educação e Ciência). Contudo, pensamos que o mesmo forneça indicadores dos eixos de ação da escola.

Com os pressupostos acima, pensamos que um verdadeiro líder além de indicar a direção para atingir os objetivos propostos e de se adaptar às mudanças mediante os contextos envolventes, acreditar no mérito dos elementos do grupo, deve fazer uso do bom senso, agir com responsabilidade, com respeito, sem perder a confiança da equipa, enquanto agente educativo.

## 2 Supervisão

### 2.1 O Conceito de Supervisão

A palavra supervisão significa “visão sobre”. Inicialmente a supervisão estava associada à inspeção, como fiscalizadora a um nível mais burocrático. Atualmente está mais associada ao sucesso escolar e ao bom ambiente que promove no seu âmago, tendo em conta que a escola tem novas necessidades, as quais refletem a constante transformação da sociedade que incorpora. Uma aposta na qualificação profissional dos agentes educativos torna-se evidente e essencial, tendo em conta a função da sua ação e os efeitos colaterais que produz nos contextos sociais. Neste propósito, enfatizamos a supervisão como o processo de orientação da prática pedagógica, potenciando o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das “escolas aprendentes”: “(...) entendemos SUPERVISÃO<sup>1</sup> de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16)

Para Medina (2004), o supervisor tem uma ação ativa em torno de todo o processo pedagógico. Neste contexto, o professor assume um papel central e determinante na conduta de ação do supervisor de forma reflexiva: “(...) é o trabalho do professor (...) que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objecto da acção/reflexão, ou de reflexão/acção para o desenvolvimento da acção supervisora”. (Medina, 2004, p. 32)

Pensamos ser pertinente, destacar os cenários de supervisão indicados por Alarcão & Tavares (2003, p. 17-41): da imitação artesanal; da aprendizagem pela descoberta guiada; behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico e dialógico. Estes cenários não devem ser espartilhados, pois podem coexistir dependendo dos contextos reais. O cenário reflexivo é aquele que mais se adequa ao nosso estudo, tendo em conta que os supervisores devem pertencer ao contexto de uma escola reflexiva em contante desenvolvimento e aprendizagem. Neste âmbito, vamos aflorar a relação existente entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem de uma forma “dinâmica, recíproca, assimétrica, helicoidal e espiralada”. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 45) Na qual são contemplados “três níveis de funcionamento: a do supervisor; a do formando ou professor em formação e a do aluno”. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 45) Conforme podemos observar na fig.1.

---

<sup>1</sup> A formatação maiúscula é dos autores.

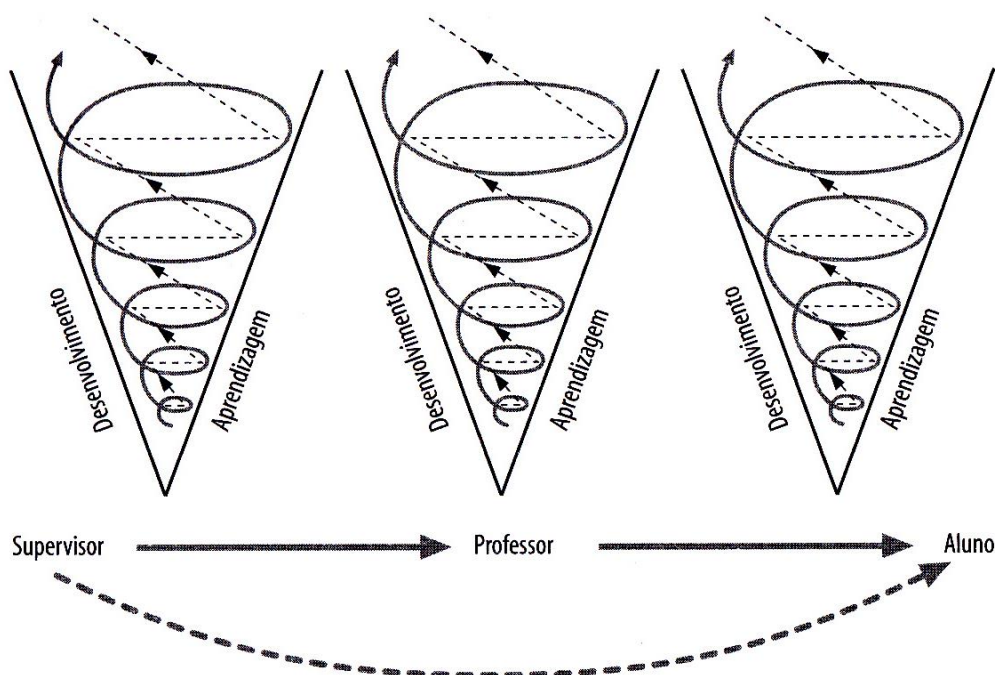


Figura 1 – Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem –

Fonte: Figura 5b de Alarcão & Tavares (2003, p.46).

## 2.2 Funções e Competências do Supervisor

Nos dias de hoje, ser professor não é só ensinar, a função de educar também lhe está associada.

(...) uns esperam que a escola guarde os filhos e outros que os instrua e eduque sem qualquer falha (...) porque uns querem que a escola prepare para uma profissão e outros que a escola apenas prepare bem os jovens para a universidade e para a realização pessoal. (Azevedo, 2011, p. 43)

A abordagem difusa sobre o que se espera da função do professor retrata a abrangência e a complexidade das expectativas associadas à função da escola enquanto organização formativa. Tendo em conta a sua analogia, vamos de seguida abordar as funções do supervisor. O supervisor deve: “criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento” Oliveira e Oliveira (1997, p.

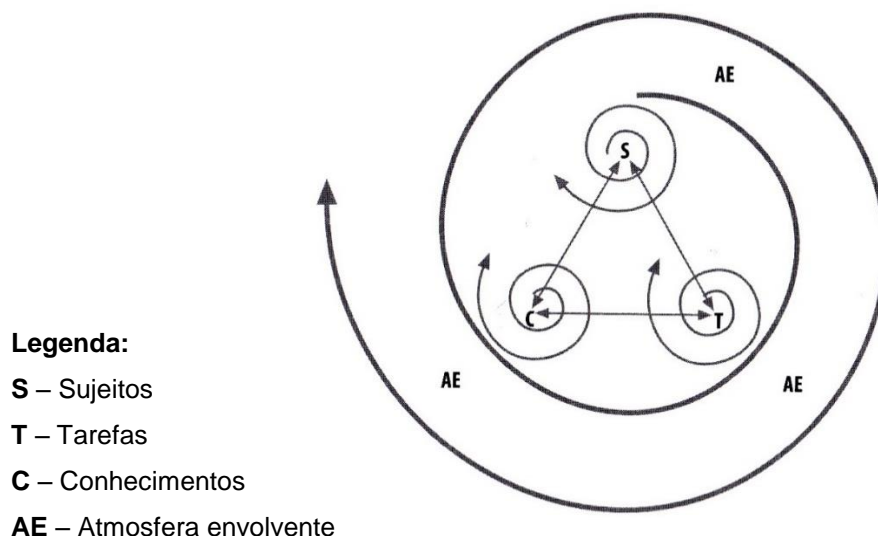
20). Para Alarcão e Tavares (1987, p. 65) a função do supervisor é de: “ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais”. Neste alinhamento Ribeiro (2000, p. 89) reitera que o supervisor será: “alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso (...)”. A “super-visão” é a qualificação necessária para a função de supervisor de acordo com Stones (1984), citado por Vieira (1993).

Neste seguimento, vamos abordar o processo de supervisionar segundo Alarcão & Tavares (2003). O qual é constituído por uma estrutura comum a todos os processos de ensino/aprendizagem. Existindo elementos que não se podem dissociar, devido à relação intrínseca que existe entre o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem. O professor enquanto supervisor deve ajudar a aprender. Os alunos por sua vez devem ter a capacidade de aprender de forma contínua com vista ao seu desenvolvimento.

“A aprendizagem é vista como um processo de resolução de problemas que passa pelo envolvimento dos sujeitos, que têm de aprender a resolver tarefas ou problemas, mais ou menos específicos, através de estratégias psicopedagógicas e técnico-didáticas e porventura, diferentes das habituais, num contexto afectivo-relacional propício à aprendizagem, isto é, de modo a que todo o processo seja envolvido exterior e interiormente por uma atmosfera cognitiva e emocional estimulante, um clima favorável à sua realização”. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 47)

A resolução de problemas pode acontecer em qualquer momento do processo. Dos problemas mais simples aos mais complexos, o sujeito assimila o conhecimento adquirido e adapta-o a novas situações/realidades. Este processo repete-se indefinidamente até chegar a um nível cada vez mais elevado. Os elementos a destacar num processo de ensino/aprendizagem e da supervisão ou orientação da prática pedagógica são: “os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento, tendo em conta os principais aspetos da sua personalidade, as tarefas a realizar, os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar e a atmosfera afetivo-relacional envolvente”. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 48)

O processo de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem é traduzido por uma espiral que passa através de todos os seus componentes: os sujeitos, as tarefas, os conhecimentos e a atmosfera envolvente. Conforme podemos observar na fig.2.



**Figura 2** – O processo de ensino-aprendizagem como processo de resolução de problemas -

**Fonte:** Adaptação da figura 6 de Alarcão & Tavares (2003, p.49).

De acordo com os autores, fazemos referência à visão abrangente, ao clima de confiança, às competências pedagógicas, didáticas, metodológicas e tecnológicas associadas ao supervisor. Como também o uso do bom senso que deve estar presente na prática da sua ação.

### **2.3 A Supervisão associada aos cargos de Gestão Pedagógica Intermédia - Diretor de Curso**

Tendo em conta que a função do Diretor de Curso tem reflexos diretos no desempenho de toda uma equipa pedagógica relativa aos Cursos Profissionais, o cargo de Gestão Pedagógica Intermédia que lhe está imputável carece de formação especializada, como podemos evidenciar pelos autores abaixo mencionados.

A legislação sobre formação especializada: "(...) incluiu a área de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores entre as necessidades de qualificação dos professores para o desempenho de determinadas funções educativas com vista à construção de uma escola de qualidade, democrática e autónoma." Alarcão & Tavares (2003, p. 4). Vieira (1993, p. 29) incute às características do supervisor: "o imperativo de uma formação especializada".

Com o exposto pelos autores, vimos sedimentar a necessidade da formação especializada, associada ao cargo de Gestão Pedagógica Intermédia que prima pela qualidade das nossas



escolas. De seguida fazemos uma breve menção às funções da supervisão com um enquadramento mais generalizado e adequado a um cargo de Gestão Pedagógica Intermédia.

Para Alarcão & Roldão (2010, pp. 53-54), a supervisão é um “ambiente formativo estimulador” com o propósito de “apoiar e regular o desenvolvimento através de feedback, questionamento, apoio/encorajamento, sugestões/recomendações, sínteses/balanços, esclarecimentos conceptuais”. A qual influencia “o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, (...) estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional”. Vieira (1993) atribui ao supervisor as seguintes funções: informar; questionar; sugerir; encorajar e avaliar. Para Moreira (2005) o supervisor deve analisar as questões por vários prismas a fim de dissolver a complexidade. A supervisão pedagógica consiste na monitoração sistemática da prática pedagógica, dando especial enfoque aos procedimentos de reflexão e de experimentação associadas às práticas formativas. O supervisor num contexto de Gestão Pedagógica Intermédia deve saber trabalhar em grupo, valorizando todas as intervenções que emergem dos grupos de trabalho. Neste sentido, o saber ouvir também é uma mais-valia, a fim de fazer uma triagem da informação e com sensibilidade, perspicácia e sabedoria, fomentar o trabalho colaborativo para levar a bom porto a realização das dinâmicas a desenvolver. Desta forma, os projetos elaborados têm na sua constituição os contributos da equipa, com todos os olhares e perspetivas, com vista a minimizar possíveis constrangimentos. O supervisor com a sua visão abrangente tem ao seu cuidado a coordenação e a articulação em várias valências inerentes ao contexto escolar.

De acordo com o relatório de Avaliação Externa (2009-2010) da escola em estudo e no âmbito do acompanhamento da prática letiva em sala de aula, a supervisão implementada na escola é realizada em reuniões periódicas dos coordenadores de departamento com os subcoordenadores e destes com os professores de cada disciplina. A assistência de aulas não de evidencia como prática sistematizada. A escola desenvolve trabalho reflexivo e colaborativo no âmbito da planificação e elaboração dos testes e na aferição dos critérios de avaliação. A Direção e os restantes órgãos de Direção, Administração e Gestão e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica desenvolvem a sua ação de forma ativa, empenhada e articulada.

Incrementamos que, o supervisor no papel de Diretor de Curso e enquanto agente educativo deve construir as suas dinâmicas com base nos pressupostos anteriores e em torno das situações que o envolvem, a fim da sintonia e da pertinência fazerem parte da sua ação. Assim, as práticas educativas devem convergir numa ação concertada entre os órgãos de gestão e as estruturas de coordenação e supervisão.

## CAPÍTULO 2

### Metodologia da Investigação

*Se um homem não sabe a que porto se dirige, nenhum vento lhe será favorável.*

Sêneca

No Capítulo 2, faremos uma descrição do contexto do estudo com uma caracterização do meio envolvente da Escola e também uma descrição das opções metodológicas que estiveram na base deste estudo.

No Capítulo 3, propomo-nos apresentar e analisar os resultados.

#### **1 Descrição do Contexto do Estudo**

O desenvolvimento do estudo decorreu numa escola Secundária Pública com 3º ciclo do Ensino Básico, do Concelho de Sintra e Distrito de Lisboa.

A escolha da Escola Sintra prende-se com o facto de ser uma escola pertencente ao nosso Concelho de residência o que em termos de proximidade geográfica é uma vantagem a considerar para aceder a documentos oficiais e entrevistar os participantes. Como não estamos envolvidos no contexto em estudo, não conhecemos o ambiente nem a sua organização. Estes fatores também podem ser considerados uma mais-valia, na medida em que, pode propiciar o distanciamento necessário para analisar os resultados do estudo de forma clara, objetiva e isenta de qualquer tipo de influências. Contudo, o facto de não estarmos envolvidos no contexto em estudo pode condicionar a autorização pelos responsáveis e a colaboração dos participantes deste estudo. Este aspeto é bem clarificado por Bogdan & Biklen (1994) quando estes referem que a “ (...) escolha do que se quer estudar implica ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo, bem como a avaliação das possibilidades de conseguir esse acesso (...)”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 87) Outra condicionante que também poderia surgir seria a questão do anonimato da escola em estudo. Desta forma, o anonimato foi respeitado durante todo o processo da nossa investigação da seguinte forma: o nome eleito para referenciar a escola em estudo foi Escola Sintra, simplesmente por esta pertencer ao Concelho de Sintra; foram considerados termos gerais para identificar os participantes do estudo, como Diretor do Agrupamento, Coordenador dos Cursos Profissionais e Diretor de Curso; foram citados apenas excertos das entrevistas em vez destas serem colocadas na

Íntegra em anexo; foram retirados os cabeçalhos e identificativos aos documentos internos da escola e os documentos internos da escola consultados também não foram inseridos na bibliografia.

### **1.1 Caracterização do meio envolvente da Escola**

Consideramos que a caracterização do meio envolvente irá contribuir para uma melhor compreensão do estudo, devido ao esta se refletir direta ou indiretamente no funcionamento da Escola/Agrupamento.

### **1.2 Concelho de Sintra**

O Concelho de Sintra pertence à área metropolitana de Lisboa, sendo considerado um dos municípios mais populosos de Portugal. Faz fronteira com os concelhos de Mafra (a norte); Loures e Odivelas (a leste); Amadora (a sueste); Oeiras e Cascais (a sul). A oeste está limitado pelo oceano Atlântico.

O município de Sintra é um território densamente povoado (1184 hab./Km<sup>2</sup>), com 377 835 habitantes. No entanto, se comparado com outros aglomerados populacionais como a Amadora (7365 hab./Km<sup>2</sup>) e Lisboa (6461 hab./Km<sup>2</sup>) existe uma diferença considerável.

O Concelho de Sintra está dividido pelas seguintes freguesias: União das Freguesias de Agualva e Mira Sintra; Junta de Freguesia de Algueirão-Mem Martins; União das Freguesias de Almargem do Bispo, Montelavar e Pero Pinheiro; União das Freguesias de Cacém e São Marcos; Junta de Freguesia de Casal de Cambra; Junta de Freguesia de Colares; União das Freguesias de Massamá e Monte Abraão; União das Freguesias de Queluz e Belas; Junta de Freguesia de Rio de Mouro; União das Freguesias de São João das Lampas e Terrugem e União das Freguesias de Sintra.

De seguida apresentamos alguns locais de destaque: Museu Arqueológico de São Miguel de Odrinhas, Museu do Ar, Azenhas do Mar, Palácio e Parque de Monserrate, Cabo da Roca (Ponto mais ocidental do Continente Europeu), Adegas Regionais de Colares, Convento dos Capuchos, Castelo dos Mouros e Palácio Nacional de Queluz.

### **1.3 Caracterização da Escola**

A Escola Sintra situa-se no Concelho de Sintra e é portadora de um forte cunho histórico, cultural e patrimonial. O meio socioeconómico da população é considerado estável, havendo uma taxa de desemprego muito baixa na ordem dos 3,3%.

A formação académica dos pais e encarregados de educação corresponde: 16,5% a formação superior, 21,8% ao 12ºano de escolaridade, os restantes 61,7% distribuem-se 26% 2º e 3ºciclos, 6,4% 1º ciclo, 27,3% habilitações desconhecidas e 2% sem qualquer tipo de habilitação.

O corpo docente é maioritariamente do quadro de escola, correspondendo a 72% da necessidade da escola. Permanecem na escola há mais de 5 anos 60% dos docentes. No que se refere à Ação Social Escolar, 20% dos alunos são abrangidos pelo escalão A e B.

O número total de alunos matriculados no agrupamento da Escola Sintra no ano letivo 2012-2013 é de 4120 alunos. No âmbito dos recursos humanos o agrupamento é composto por 313 docentes, 18 administrativos e 81 técnicos operacionais.

A Escola Sintra no ensino diurno tem a seguinte oferta formativa: prosseguimento de estudos e Cursos Profissionais. No ensino noturno a oferta formativa dispõe: Cursos de Educação e Formação de Adultos de dupla certificação; Unidades de Formação de Curta Duração; Ensino Secundário Recorrente e ainda permite completar o ensino secundário ao abrigo do D.L. n.º 357/2007.

## **2 Opções Metodológicas**

O estudo situa-se no paradigma de investigação interpretativo. A nossa escolha justifica-se pela intenção de compreender um fenómeno.

O estudo interpretativo olha para a realidade de várias formas, sendo esta moldada pela sociedade envolvente. Escolhemos o estudo de caso para responder à questão: Qual o papel do Diretor de Curso dos Cursos Profissionais?

Além disso, escolhemos o estudo de caso por ser nosso objetivo estudar e compreender o papel dos Diretores de Curso num contexto específico e delimitado, numa Escola Secundária, situada no Concelho de Sintra.

Como participantes no estudo escolhemos o Diretor da Escola/Agrupamento, o Coordenador dos Cursos Profissionais e os Diretores de Curso da Escola Sintra (nome fictício). Esta

escolha não é aleatória e justifica-se por se tratar de agentes qualificados, com um bom conhecimento sobre o contexto a analisar.

Como instrumentos de recolha de dados escolhemos a entrevista semiestruturada individual, em grupo e a recolha documental. Tendo em conta instrumentos de recolha de dados existentes.

Consulta de documentação interna da escola. (Organigrama, Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, informação estatística escolar, Relatório de Avaliação Externa e outra documentação relevante) e a documentação externa, elaborada pelo Ministério da Educação. A preparação das entrevistas irá contemplar a elaboração de guiões a fim de obter os dados necessários. Seguiremos também todos os procedimentos e precauções relacionadas com as entrevistas, nomeadamente a confidencialidade. As entrevistas direcionadas aos participantes do estudo serão realizadas na escola, com vista a facilitar a recolha de dados.

Começaremos por entrevistar os Diretores de Curso. Procurando completar e alargar a informação recolhida, na primeira entrevista, recolhendo, interpretando e confrontando os dados recolhidos com outras entrevistas, nomeadamente ao Diretor da Escola/Agrupamento e ao Coordenador dos Cursos Profissionais. A recolha documental privilegiará documentos internos da escola e documentos externos do Ministério da Educação. Acedendo assim a vários pontos de vista sobre o mesmo assunto, procurando eventualmente, esclarecer alguns aspetos inicialmente menos claros.

Tendo em conta o tema em estudo, vamos proceder ao tratamento de dados de forma qualitativa, tanto em relação às entrevistas semiestruturadas como à recolha documental. Pois parece-nos ser o procedimento mais adequado em relação aos objetivos do estudo como também aos instrumentos de recolha de dados a utilizar que nos permite proceder a uma análise de conteúdo.

## **2.1 Paradigma de Investigação**

O paradigma de investigação do presente estudo é qualitativo ou interpretativo. Uma vez que se procura compreender os comportamentos dos intervenientes do estudo, através das suas perceções.

Como evidenciam Bogdan & Biklen (1994, p. 62), a investigação qualitativa visa estudar com profundidade uma população reduzida, visando focar "(...) o modo como diferentes pessoas

envolvidas entendem e experimentam os objectivos. São as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo”.

Bogdan & Biklen (1994) referem que no paradigma interpretativo não existe uma única realidade. No paradigma interpretativo os valores e as crenças do investigador influenciam o estudo.

## 2.2 Design do Estudo

Segundo Bell (2008, p. 23), o estudo de caso “(...) proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo – embora alguns estudos sejam desenvolvidos durante um período longo (...)”. Contudo, “(...) apesar de a observação e as entrevistas serem os métodos mais frequentemente utilizados nesta abordagem, nenhum método é excluído (...)”. Para Goode e Hatt (1979, pp. 421-422), o estudo de caso é definido como um método de olhar para a realidade social: “(...) não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais preservando o carácter unitário do objeto social estudado”. Yin (2006, p. 32), refere que: “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Merriam (1988) citada por Carmo & Ferreira (2008, p. 235) resume as características de um estudo de caso qualitativo:

(...) **particular**<sup>2</sup> – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; **descritivo** – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; **heurístico** – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; **indutivo** – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; **holístico** – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos; à compreensão e à interpretação (...).

A recolha de dados deste estudo teve uma abordagem qualitativa, a qual incidiu na entrevista, seguida da análise de conteúdo e recolha documental.

Uma vez explanada a nossa escolha metodológica, vamos enunciar os intervenientes do nosso estudo e respetiva justificação.

---

<sup>2</sup> Os negritos são da autora.

### **2.3 Participantes no estudo e justificação da sua escolha**

A investigação foi desenvolvida numa escola do Concelho de Sintra, de forma a potenciar uma imparcialidade na análise dos dados recolhidos e das perceções dos inquiridos sobre os Cursos Profissionais.

Como participantes no estudo escolhemos o Diretor da Escola/Agrupamento, o Coordenador dos Cursos Profissionais e os Diretores de Curso da Escola Sintra (nome fictício). Esta escolha não foi aleatória e justifica-se por se tratar de agentes qualificados, com um bom conhecimento sobre o contexto a analisar.

A fim de obtermos informações para o estudo, efetuámos entrevistas semiestruturadas ao Diretor da Escola/Agrupamento, ao Coordenador dos Diretores de Curso e aos Diretores de Curso da Escola Sintra.

No ano letivo em que se desenvolveu o estudo (2013-2014) existiam 5 Cursos Profissionais em funcionamento. Sendo estes os seguintes: Técnico de Animador Sociocultural, Técnico de Artes do Espetáculo – Interpretação, Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Energias Renováveis e Técnico de Turismo. Contudo, só nos foi possível realizar entrevistas a 3 DC, por diversos motivos. O DC do Curso de Técnico de Turismo encontrava-se de baixa médica e o DC do Curso de Técnico Auxiliar de Saúde demonstrou indisponibilidade em participar no estudo.

Após a identificação dos intervenientes do estudo e a justificação da sua escolha, prosseguimos com a descrição dos instrumentos e dos procedimentos de recolha de dados.

### **2.4 Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados**

Como instrumentos de tipo qualitativo de recolha de dados, escolhemos a entrevista semiestruturada, com posterior análise de conteúdo e a recolha documental.

As entrevistas semiestruturadas foram direcionadas ao Diretor da Escola/Agrupamento, ao Coordenador dos Cursos Profissionais e aos Diretores de Curso da Escola Sintra.

Para a recolha documental optámos pela consulta de documentação interna da escola (Organigrama, Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, informação estatística escolar, Relatório de Avaliação Externa e outra documentação relevante) e a documentação externa, elaborada pelo Ministério da Educação.

Desta forma, pretendemos compreender e analisar melhor o enquadramento do objeto em estudo, com vista a traduzir as perceções dos inquiridos mediante uma realidade concreta e dentro de um contexto específico.

#### **2.4.1 Entrevista**

A entrevista foi o instrumento escolhido para a recolha de dados deste estudo. Contudo, complementada com a análise de documentos internos, externos e legislativos. Bell (2010, p. 137) retrata a entrevista como um instrumento vantajoso para obter informações: “(...) A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquirido nunca poderá fazer (...)” Segundo Carmo (2008, p. 142) a entrevista permite abrir a área livre dos dois interlocutores: “(...) Em termos globais, o objetivo de qualquer entrevista é abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador.” Ainda para Carmo (2008) a preparação da entrevista deve consistir: na elaboração de um guião, no qual estão definidos os objetivos pretendidos; escolher os entrevistados e esclarecê-los sobre o que se espera da sua prestação para o estudo da investigação.

O entrevistador não deve condicionar as respostas do entrevistado pelas perguntas que executa. Mas sim, deixar o entrevistado sentir-se à vontade para que este possa falar abertamente sobre os diversos temas sem condicionalismos. Segundo Le Grand (1988, p. 4): “Uma entrevista corresponde sempre a uma versão de uma história. Por um lado, sempre que alguém quer falar de si ou do que pensa, conta-se a alguém em concreto e numa determinada circunstância.” O discurso do entrevistado consiste numa construção seletiva baseada na memória e nas representações. Contudo, a entrevista deve ser conduzida mediante os objetivos predefinidos, com vista a acompanhar o fio condutor de toda a investigação. Segundo Kaufmann (1996, p. 48): “(...) a condução da entrevista é, em geral, orientada por um guião que se construiu, mas que se procurou interiorizar (decorar) nas suas grandes linhas”.

Como as entrevistas permitem aprofundar assuntos e descrever processos para melhor compreender e analisar acontecimentos. Optamos por este método a fim de promover a consolidação dos dados recolhidos pela análise documental. Tendo em conta o referido pelos autores citados, elaboramos os guiões e a preparação das entrevistas. Seguimos também os procedimentos e precauções relacionadas com as entrevistas, nomeadamente a confidencialidade da informação recolhida, a divulgação dos objetivos do estudo e o consentimento dos participantes. As entrevistas direcionadas aos participantes do estudo



foram realizadas na escola onde incidiu o estudo, com vista a facilitar a recolha de dados. Primeiro entrevistámos os Diretores de Curso com entrevistas individuais para podermos registar os vários pontos de vista a nível individual. Para complementar a informação recolhida, (referente às entrevistas dos Diretores de Curso) confrontámos os dados recolhidos com a entrevista, direcionada ao Diretor da Escola/Agrupamento e ao Coordenador dos Cursos Profissionais. Esta última entrevista foi realizada em grupo por sugestão dos próprios participantes, com o propósito de melhor evidenciar a dinâmica de grupo, como refere Le Grand (1988, p. 3).

Para a realização das entrevistas, combinámos previamente a data, hora e local mais apropriados para os participantes. As entrevistas decorreram no local de trabalho dos participantes a fim da realização das mesmas ser mais célere e propiciar um ambiente mais seguro e acolhedor. Desta forma foi nossa pretensão promover condições adequadas à comunicação e à liberdade de expressão dos intervenientes.

As gravações das entrevistas foram devidamente autorizadas pelos entrevistados, o equipamento utilizado foi um gravador de voz digital. Informámos os entrevistados sobre a validação dos dados numa fase posterior para atestarem o conteúdo fornecido.

#### **2.4.1.1 Guiões das entrevistas**

Os guiões orientadores (Anexos I, II e III) foram elaborados numa fase anterior às entrevistas, da sua estrutura fazem parte: temas, objetivos, questões e respetivas observações. Dos guiões fazem parte os seguintes temas: Tema A – Importância e papéis do cargo de Diretor de Curso; Tema B – Desempenho do cargo de Diretor de Curso; Tema C – Perfil e formação do Diretor de Curso; Tema D – Gestão de Informação e Tema E – Outras considerações. O guião da entrevista dos Diretores de Curso é constituído por 19 questões, o guião da entrevista do Diretor da Escola/Agrupamento é constituído por 13 questões e o guião da entrevista do Coordenador dos Cursos profissionais é constituído por 12 questões. A ordem das questões das entrevistas correspondeu à ordem existente nos guiões orientadores.

De seguida, mencionamos os objetivos específicos das entrevistas: conhecer a importância do cargo de Diretor de Curso; conhecer o contributo do Diretor de Curso para o sucesso dos cursos profissionais; conhecer se existe sincronia entre o desempenho do cargo e os seus normativos; conhecer os pontos fortes no desempenho do cargo; conhecer os constrangimentos no desempenho do cargo; conhecer as estratégias encontradas para fazer face aos constrangimentos encontrados; identificar as competências e o perfil do Diretor de Curso; identificar as áreas da formação específica recebida e a sua pertinência para o cargo;

identificar as necessidades formativas para o cargo e a motivação para a realização das mesmas; diagnosticar o funcionamento do Sistema de Gestão de Informação, no âmbito dos Cursos Profissionais; Identificar o *Software* utilizado para os Cursos Profissionais; identificar o grau de eficiência do *Software* utilizado e conhecer outros contributos/sugestões para o contexto da entrevista.

As questões abordadas nos guiões foram concebidas de forma a fazer face aos objetivos da investigação e tendo em conta o cargo desempenhado pelos entrevistados, como referem Carmo & Ferreira (2008, pp. 150-151).

#### **2.4.2 Recolha documental**

A recolha documental foi criteriosa tendo em conta a sua pertinência para o estudo e também as restrições existentes no acesso à mesma, devido à sua confidencialidade. Privilegiámos os documentos internos da escola (Organigrama, Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, informação estatística escolar, Relatório de Avaliação Externa e outra documentação relevante) e documentos externos elaborados pelo Ministério da Educação. Com vista a obter várias perspetivas sobre o tema que nos propusemos estudar, o que contribuiu para clarificar alguns aspetos.

### **2.5 Procedimentos de tratamento e análise de dados**

No presente estudo elegemos a análise de conteúdo e a análise documental, como ferramentas de tratamento e análise de dados, devido ao nos parecer o mais adequado ao nosso estudo qualitativo, que enveredou por entrevistas semiestruturadas e recolha documental.

#### **2.5.1 Análise de Conteúdo**

A análise de conteúdo foi outro instrumento utilizado neste estudo, para o tratamento da informação recolhida através das entrevistas, a fim de interpretar e cruzar os dados das mesmas.

A organização dos dados recolhidos consistiu num processo metuculoso e faseado, que passamos a descrever. Primeiramente procedemos à transcrição das entrevistas, depois à sua categorização. Posteriormente teve lugar a definição das unidades de registo e respetiva interpretação dos resultados obtidos.

Os anexos VI e VII permitem facilitar a organização e a análise de conteúdo das entrevistas. A cada unidade de registo fizemos corresponder um indicador que reflete os vários pontos existentes dos guiões das entrevistas aplicadas.

Como refere Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005, p. 144): "(...) a análise do conteúdo (...) tem (...) uma função de complementaridade na investigação qualitativa (...) utilizada para "triangular" os dados obtidos (...)".

Exposto o processo de análise de conteúdo, vamos de seguida debruçar-nos sobre o instrumento: análise documental. O qual também foi utilizado neste estudo.

### **2.5.2 Análise Documental**

A análise documental foi utilizada durante o processo desta investigação para verificarmos os normativos referentes ao funcionamento dos Cursos Profissionais.

Segundo Carmo & Ferreira (1998) a análise documental baseia-se na seleção, tratamento e interpretação de informação documental. Numa investigação deve constar informação referente a estudos anteriores para que se possa tomar conhecimento do que já existe em relação a determinado assunto. Contudo, o estudo em desenvolvimento deve incrementar conhecimento útil para a comunidade científica. Desta forma, uma investigação deve "(...) introduzir algum valor acrescido à produção científica sem correr o risco de estudar o que já está estudado tomando como original o que já outros descobriram" (Carmo & Ferreira, 1998, p. 59).

Para Coutinho et all. (2009) os dados produzidos pela própria investigação são dados primários, como é o caso dos dados obtidos através da aplicação de entrevistas ou questionários. As informações produzidas que são recolhidas pelo investigador, são consideradas como dados secundários, uma vez que que o investigador não exerceu influência sobre estas. Estes autores referem a importância do investigador refletir sobre as formas de obtenção dos dados. Pois, pode produzir informação ou recolher informação já produzida e desenvolvida por outros investigadores.

### **2.6 Validade e Fiabilidade do Estudo**

Para garantir a validade do estudo, recorreremos à triangulação dos dados obtidos através das entrevistas efetuadas (aos Diretores de Curso, Coordenador dos Cursos Profissionais, Diretor

do Agrupamento), da análise de conteúdo e da análise documental. Segundo Carmo & Ferreira (2008, p. 277):

A **validade**<sup>3</sup> diz respeito àquilo que o investigador pretendia medir. Uma análise de conteúdo será válida, quando a descrição que se fornece sobre o conteúdo tem significado para o problema em causa e reproduz fielmente a realidade dos factos. Para isso, é necessário que todas as etapas que integram o processo de análise sejam corretamente executadas.

A fim de assegurar a fiabilidade do estudo (garantia da obtenção de resultados idênticos), procedemos a uma descrição minuciosa de todo o processo da investigação e do suporte de referência teórico necessário à explicação dos resultados. “Para que tal aconteça é necessário que o investigador explique pormenorizadamente os critérios de codificação por ele utilizados e que estes sejam aplicados com o maior rigor”. (Carmo & Ferreira, 2008, p. 277)

No Capítulo 3 vamos proceder à apresentação e análise dos dados baseadas no enquadramento teórico e metodológico.

---

<sup>3</sup> A formatação negrito pertence aos autores.

## CAPÍTULO 3

### Apresentação e Análise dos Resultados

*Não há soluções, há caminhos.*

Vasco Pinto Magalhães

No Capítulo 3, procedemos à descrição, análise e interpretação dos resultados deste estudo, através da análise de conteúdo das entrevistas efetuadas, dos objetivos do estudo e da análise documental. Tendo em conta o suporte teórico e metodológico dos capítulos já abordados. A interpretação de resultados é referida por Carmo & Ferreira (2008, pp. 276-277) como sendo feita:

(...) à luz dos objetivos e do suporte teórico (...). Além da descrição, a Análise de Conteúdo deverá não só possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui objeto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmo nalguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão (...).

Para compreender melhor o fenómeno em estudo, cujo objetivo principal se prende em conhecer e caracterizar as perceções dos Diretores de Curso acerca dos papéis que desempenham e das funções que executam, optámos por cruzar a informação recolhida, com o suporte de referência teórico e o quadro metodológico. Desta forma, pretendemos analisar e interpretar os resultados obtidos que traduzem uma realidade concreta, com clareza e rigor.

#### 1 Apresentação e Análise dos Resultados

Neste estudo, realizamos quatro entrevistas, três das quais aos Diretores dos Cursos Profissionais (Técnico de Animador Sociocultural, Técnico de Artes do Espetáculo – Interpretação e Técnico de Energias Renováveis), e uma entrevista de grupo direcionada ao Coordenador dos Cursos Profissionais e ao Diretor do Agrupamento. Fizemos uma seleção de participantes criteriosa tendo em conta o seu conhecimento aprofundado e a sua experiência evidenciada (tendo em conta o objeto de análise) como podemos constatar no anexo IV (Caraterização dos Participantes).

Dos cinco entrevistados, três situam-se na faixa etária dos 40 anos, um na faixa etária dos 50 anos e outro na faixa etária dos 60 anos. Quanto às habilitações académicas, enquadram-se

no grau académico de Licenciatura, à exceção de dois entrevistados que têm grau de Mestrado.

Dos cinco entrevistados, 4 pertencem ao quadro de nomeação definitiva e 1 é Professor contratado. Todos têm uma larga experiência no ensino, cuja média ronda os 24 anos de serviço. Contudo, um DC tem 8 anos de serviço.

Em relação ao número de anos de serviço na Escola/Agrupamento, o Diretor tem 30 anos e o DC3 24 anos. Os outros entrevistados oscilam entre 5 e 9 anos de serviço na Escola/Agrupamento. No que diz respeito ao número de anos de serviço de lecionação em Cursos Profissionais, dois DC têm experiência de 8 anos e um DC 2 anos. Um DC tem 4 anos de experiência no cargo e dois DC 1 ano. Desta forma, os DC estão integrados nas práticas e funções que exercem. Embora, dois DC ainda tenham pouca experiência no cargo. Todos os DC já exerceram funções relacionadas com a FCT, variando entre 1 e 3 anos. Nas funções ligadas à realização da PAP existe um DC com experiência de 4 anos, um DC com 1 ano e outro DC sem experiência nesta função. Um dos fatores que se prende com este dado, deve-se à realização da PAP só ocorrer no terceiro ano do ciclo formativo. No entanto, no item anterior, referimos que o DC (do curso TER) já tinha 1 ano de experiência, com atividades relacionadas à FCT. Tal evidência prende-se com a prática exercida na escola, de repartir o número de horas da FCT pelos três anos do curso e de forma gradual. Contudo, o mesmo DC tem experiência em funções similares nos Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) do ensino noturno da mesma escola. "(...) aliás posso dizer que para o curso da noite que dei no ano passado, vários alunos ficaram a trabalhar (...) embora de noite não deixem agora abrir que são os EFAS, mas têm servido a comunidade" (E3, P2). Todos os DC acumulam o cargo de OFCT (Orientador da Formação em Contexto de Trabalho). Em relação ao cargo de OAPAP (Orientador e Acompanhante da Prova de Aptidão Profissional), existem dois DC com esta função, devido ao já exposto no ponto anterior. A Coordenadora dos Cursos Profissionais também desempenha funções nos cargos de OFCT e OAPAP. Esta experiência, de certa forma contribui para um melhor desempenho no acompanhamento e na supervisão da equipa de trabalho. Tendo em conta todo o processo envolvente, no que diz respeito às práticas envolvidas.

Dos cinco DC dos Cursos Profissionais em funcionamento na escola, no ano letivo em que se desenvolveu o estudo (2013-2014), apenas três DC participaram como entrevistados (por motivos já anteriormente expostos). Os Cursos Profissionais inerentes à participação do estudo têm as seguintes designações: Técnico de Animador Sociocultural (TAS), Técnico de Artes do Espetáculo – Interpretação (TAEI) e Técnico de Energias Renováveis (TER). Os

Cursos Profissionais existentes na Escola/Agrupamento pertencem a diversas áreas de formação.

Relativamente à componente de formação disciplinar exercida pelos DC que envolvem este estudo, existem dois DC que lecionam disciplinas da componente de formação técnica e um DC que leciona disciplinas da componente de formação Sociocultural e Científica.

No que diz respeito ao número de horas de redução da componente letiva para o desempenho do cargo de DC, não existe nenhum DC com redução de horas para este efeito. Em relação à formação específica realizada para o cargo de DC, nesta fase nenhum DC evidenciou ter formação neste âmbito.

A apresentação da caracterização dos entrevistados, anteriormente descrita, pretende evidenciar dados, com vista a complementar a análise de conteúdo deste estudo. Neste seguimento, da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, resultou a categorização das entrevistas. Contudo, voltamos a referir os temas que integram o estudo, para um melhor enquadramento deste, os quais são os seguintes: Tema A – Importância e papéis do cargo de Diretor de Curso; Tema B – Desempenho do cargo de Diretor de Curso; Tema C – Perfil e formação do Diretor de Curso; Tema D – Gestão de Informação e Tema E – Outras considerações.

De seguida apresentamos as categorias pertencentes aos temas, acima mencionados:

O tema A é composto pelas seguintes categorias: pertinência do cargo nos Cursos Profissionais, valorização do cargo, desvalorização do cargo, papéis relevantes do cargo e aspetos diferenciadores do cargo.

O tema B é composto pelas seguintes categorias: existência de sincronia dos normativos do cargo com o seu desempenho, pontos fortes no desempenho do cargo, constrangimentos no desempenho do cargo e estratégia para os constrangimentos encontrados.

O tema C é composto pelas seguintes categorias: competências profissionais; conhecimentos profissionais; competências/qualidades pessoais; identificação da formação realizada para o desempenho do cargo e formação específica para o cargo de DC.

O tema D é composto pelas seguintes categorias: funcionamento do Sistema de Gestão de Informação no âmbito dos Cursos Profissionais; identificação do *Software* utilizado para os Cursos Profissionais e identificação do grau de eficiência do *Software* utilizado.

O tema E é composto pela seguinte categoria: outros contributos/Sugestões dentro do contexto da entrevista.

Temas	Categorias
<b>A</b> - Importância e papéis do cargo de Diretor de Curso	1 - Pertinência do cargo 2 - Valorização do cargo 3 - Desvalorização do cargo 4 - Papéis relevantes do cargo (Diversidade de Papéis) 5 - Aspetos diferenciadores do cargo (Desempenho de outros cargos na escola)
<b>B</b> - Desempenho do cargo de Diretor de Curso	1 - Existência de sincronia dos normativos do cargo com o seu desempenho 2 - Pontos fortes associados ao desempenho do cargo 3 - Constrangimentos do desempenho do cargo 4 – Estratégia para os constrangimentos encontrados
<b>C</b> - Perfil e formação do Diretor de Curso	1 – Competências profissionais 2 – Conhecimentos profissionais 3 – Competências/Qualidades pessoais 4 – Identificação da formação realizada para o desempenho do cargo 5 – Formação específica para o cargo de DC
<b>D</b> - Gestão de Informação	1 – Funcionamento do Sistema de Gestão de Informação no âmbito dos Cursos Profissionais 2 – Identificação do <i>Software</i> utilizado para os Cursos Profissionais 3 – Identificação do grau de eficiência do <i>Software</i> utilizado
<b>E</b> – Outras Considerações	1 – Outros contributos/Sugestões dentro do contexto

**Quadro nº 1** – *Temas e Categorias* - **Fonte:** Elaboração própria

Após identificarmos as categorias dos temas deste estudo, passamos à análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DC (E1, E2 e E3), ao Coordenador dos Cursos Profissionais (E4) e ao Diretor do Agrupamento (E5).

(Anexo V – Grelha de Categorização das Entrevistas E1, E2, E3, E4 e E5)



## Tema A – Importância e papéis do cargo de Diretor de Curso

### Objetivos:

- Conhecer a importância do cargo de Diretor de Curso;
- Conhecer o contributo do Diretor de Curso para a sucesso dos Cursos Profissionais.

### Categoria 1 - Pertinência do cargo nos Cursos Profissionais

**Subcategorias:** para a articulação entre os vários intervenientes da comunidade educativa, para o conhecimento aprofundado do funcionamento dos Cursos Profissionais, para o desenvolvimento de competências a nível das relações humanas, para criar motivação aos professores e alunos, para a implementação de uma filosofia própria a um Curso Profissional, para a transformação do currículo e alteração de práticas na sala de aula, para estabelecer protocolos com as empresas a nível da FCT, para dinamizar e acompanhar os Cursos Profissionais e para a coordenação em rede.

Subcategorias:	Entrevistados:
Para a transformação do currículo e alteração de práticas na sala de aula.	(E3, E4, E5)
Para a coordenação em rede.	(E2, E4, E5)
Para estabelecer protocolos com as empresas a nível da FCT.	(E1, E2)
Para o conhecimento aprofundado do funcionamento dos Cursos Profissionais.	(E2, E4)
Para a articulação entre os vários intervenientes da comunidade educativa.	(E1)
Para a articulação entre os vários intervenientes da comunidade educativa.	(E1)
Para o desenvolvimento de competências a nível das relações humanas.	(E2)
Para criar motivação aos professores e alunos.	(E3)
Para a implementação de uma filosofia própria a um Curso Profissional.	(E4)
Para dinamizar e acompanhar os Cursos Profissionais.	(E5)

Quadro nº 2 – Subcategorias da Categoria 1 (Tema A) - Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à pertinência do cargo nos Cursos Profissionais, todos os entrevistados realçaram a importância do cargo. Dos cinco testemunhos, obtivemos nove subcategorias

(referidas acima). Estas incidem em várias vertentes, que vão desde o desenvolvimento de competências no âmbito relacional, o conhecimento aprofundado a nível de legislação e gestão dos Cursos Profissionais, passando por aspetos mais direcionados com a gestão curricular e as pontes estabelecidas com as instituições a nível da FCT.

Tendo em conta o Artigo 8º da Portaria n.º 74-A/2013 de 15/02, a Coordenação Pedagógica é assegurada pelo Diretor de Curso e pelo Diretor de Turma. Contudo, a articulação das aprendizagens nas diferentes disciplinas e componentes de formação é assegurada pelo Diretor de Curso. Competindo-lhe coordenar as atividades a desenvolver no âmbito da formação técnica.

Após este enquadramento, podemos referir que a gestão curricular foi um aspeto preponderante evidenciado pelos participantes do estudo. Pois, os entrevistados E3, E4 e E5 deram ênfase à importância da transformação do currículo e da alteração de práticas na sala de aula, tendo em conta o perfil dos alunos e a especificidade do curso. Como podemos constatar pelos seus testemunhos. O entrevistado E3 referiu que:

Como Diretor de Curso e estar a lecionar disciplinas técnicas há uma das coisas que eu sempre considero que é importante, é a motivação dos alunos, através do trabalho prático (...) no sentido de serem aulas muito mais práticas, embora muito mais exigentes da parte dos professores, porque têm que ser muito criativos, não podem ser professores que se limitam a seguir programas (E3, P1).

Para o participante E4:

(...) É preciso que o Diretor de Curso saiba muito bem o que é que pretende, que perfil de alunos é que tem, que perfil de alunos é que pretende atingir, quais são as tarefas que se enquadram ou não, no desempenho dos alunos deste curso (E4, P1); (...) que os currículos se adequem à especificidade do curso (E4, P3).

Para o Participante E5 “O Diretor de Curso é um cargo importante (...) na parte pedagógica, inequivocamente” (E5, P1).

Após os testemunhos anteriores, inferimos que, para quem exerce a prática do ensino/aprendizagem, acresce a responsabilidade de refletir e de procurar estratégias mais eficazes para a sua prática pedagógica. Para Pacheco (2001, p. 48), o professor deverá ser “não apenas o operário do currículo, mas também um dos seus arquitetos. A sua responsabilidade começará, conseqüentemente, pelo posicionamento perante os níveis de decisão curricular.”

O professor ao analisar de forma crítica a sua prática e as especificidades dos seus alunos torna-se o arquiteto, que orienta todo o processo de ensino/aprendizagem. O professor não é

um mero executor curricular, a sua forma de atuação dita o sucesso ou o insucesso da sua aplicabilidade. No entanto, não podemos esquecer as delimitações do currículo homologado.

Desta forma, é fundamental que o DC promova a articulação entre os vários intervenientes da comunidade educativa no processo formativo, como referenciado pelo DC1 quando diz que:

(...) o Diretor de Curso tem que estar sempre ligado com os alunos, com os Encarregados de Educação, os Diretores de Turma, a Escola, os locais da formação em contexto de trabalho ou seja é um elo de ligação entre a escola e a comunidade (...) (E1, P1).

Esta articulação só é possível devido às competências a nível relacional desenvolvidas pelo DC face aos seus pares, aos EE e às Instituições. Como podemos evidenciar pela narrativa do DC2: "(...) também algumas competências a nível relacional, para depois não só gerirmos e contactarmos com os nossos colegas, como com os Encarregados de Educação, como com as Instituições (...)" (E2, P1). Torna-se fundamental que o DC motive a equipa pedagógica e os alunos, como realça o DC3: "(...) acho que é fundamental a pessoa que está à frente como Diretor de Curso tentar impulsionar de maneira a que motive os professores envolvidos neste curso, assim como também os alunos" (E3, P1). Assim, constatamos, que o acompanhamento dos cursos é um dos papéis do DC, permitindo a sua dinamização: "O Diretor de Curso é um cargo importante na dinâmica dos cursos, no acompanhamento (...)" (E5, P1). A Portaria n.º 74-A/2013 de 15/02, também nos remete a mais esta competência do Diretor de Curso "Coordenar o acompanhamento e a avaliação do curso". Neste seguimento, o DC deve ser detentor de um conhecimento aprofundado de todas as turmas do curso, o que lhe vai facilitar a dinamização das práticas associadas. "Também é importante que o Diretor de Curso tenha as turmas e conheça as turmas do Curso, conheça em pormenor cada uma das turmas" (E4, P1).

A Portaria n.º 74-A/2013 de 15/02, delega ao Diretor de Curso competências bem definidas que lhe permite intervir de forma ativa no âmbito da orientação e acompanhamento da PAP e

assegurar a articulação entre a escola e as entidades de acolhimento da FCT, identificando-as, selecionando-as, preparando protocolos, participando na elaboração do plano de trabalho e dos contratos de formação, procedendo à distribuição dos alunos por aquelas entidades e coordenando o acompanhamento dos mesmos, em estreita relação com o professor orientador e o tutor responsáveis pelo acompanhamento dos alunos.

Quanto ao conhecimento aprofundado a nível da legislação e da organização dos Cursos Profissionais o DC (E2), referiu que: "(...) eu considero um cargo bastante difícil e exigente, implica ter um conhecimento bastante aprofundado, não só a nível da legislação referente aos Cursos Profissionais, como a toda a organização dos cursos (...)" (E2, P1). Desta forma, existe a perceção de que o DC detém um conhecimento lato, sobre toda a organização e

funcionamento dos Cursos Profissionais, que lhe permite fazer o elo de ligação com o mundo exterior através dos protocolos estabelecidos com as entidades parceiras, como já anteriormente foi referido. Sendo considerado um cargo de gestão intermédia como enfatizado pelo participante E5:

A minha opinião sobre a figura em si é uma figura que é importante até porque é uma liderança intermédia e eu acho que, num trabalho em rede e numa distribuição de competências as lideranças intermédias são essenciais. Portanto eu considero o Diretor de Curso uma liderança intermédia (E5, P1).

O DC promove a coordenação em rede através da liderança intermédia que exerce na relação com a comunidade educativa.

Em síntese, podemos referir que houve uma grande variedade de argumentos que norteiam a importância do cargo de DC pelos nossos participantes. A articulação com as instituições, a nível da realização da formação em contexto de trabalho foi a mais preponderante. Contudo, acrescentamos que a motivação dos alunos e dos professores e as relações humanas estabelecidas no processo educativo, também foram mencionados, como contributos promotores do sucesso dos Cursos Profissionais. De acordo com o Vieira & Azevedo (2008) a motivação dos alunos é a razão fundamental que se encontra na base do sucesso educativo.

Os participantes E3, E4 e E5 abordaram aspetos mais relacionados com a gestão do currículo a dinamização e o acompanhamento dos cursos e a coordenação em rede através das lideranças intermédias. Verifica-se nestes participantes uma visão mais abrangente que se prende com os cargos que ocupam e a respetiva experiência adquirida. Como podemos ver no Anexo IV (caraterização dos participantes). Pensamos ter aqui um indício para a necessidade de formação especializada para o cargo de DC. Este ponto vai ser explorado no tema C (Perfil e formação do DC) deste estudo. A participação dos entrevistados E4 e E5 também teve este propósito, o de permitir fazer uma comparação de abordagens entre dois grupos de intervenientes. Ou seja, dos DC por um lado e do Coordenador dos Cursos Profissionais e do Diretor do Agrupamento por outro. Pensamos que, esta dicotomia possa contribuir para um enriquecimento de perspetivas e saberes diferenciados, relacionados com o âmbito desta dissertação.

## Categoria 2 - Valorização do cargo

**Subcategorias:** pela Direção da escola, pela Coordenação dos Diretores de Curso, pelos professores, pelos alunos e pela escola.

Subcategorias:	Entrevistados:
Pela escola.	(E1, E2, E4, E5)
Pela Coordenação dos Diretores de Curso.	(E1, E2, E3)
Pela Direção da escola.	(E1, E2)
Pelos professores.	(E1, E2)
Pelos alunos.	(E2)

**Quadro nº 3 – Subcategorias da Categoria 2 (Tema A) - Fonte:** Elaboração própria

Nesta categoria, obtivemos cinco subcategorias (referidas acima). Todos os entrevistados referenciaram a valorização do cargo, mas por diferentes intervenientes. O entrevistado E2 foi o mais abrangente em termos de abarcar todas as subcategorias (pela Direção da escola, pela Coordenação dos Diretores de Curso, pelos professores, pelos alunos e pela escola), como podemos evidenciar pela sua narrativa:

Da parte da Direção da Escola (...) todos eles revelaram valorizar o cargo de DC (...) já passaram vários coordenadores desde que estou ali, (...) e todos eles revelaram valorizar o cargo de DC, as reuniões são frequentes, e fazem auscultação às pessoas pelas várias tarefas. (...) Eu penso que ao nível dos colegas, (...) quando as pessoas têm dúvidas ou estão mais inseguras procuram no DC um apoio. Consideram que o DC deve estar e estará à altura de responder. (...) Em relação aos alunos (...) veem no DC uma figura de grande autoridade e portanto perante o DC muitas vezes esforçam-se por ter um comportamento correto, adequado, sabem que o DC acompanha a FCT, as PAPs tem um papel importante a esse nível e portanto eu penso que eles às vezes até melhoram um bocadinho a sua postura e o seu comportamento perante o DC (...). Na minha escola é valorizado esse cargo. (...) todos eles revelaram valorizar o cargo de DC (...) (E2, P2).

Os entrevistados E1 e E2 sentem-se valorizados pela Direção da Escola, porque esta contribui com opiniões e colabora com os DC: “Parece-me que há uma ligação bastante agradável (...) com a Direção da Escola tem havido um constante de opiniões, de colaboração, de articulação (...)” (E1, P2); “Da parte da Direção da Escola (...) todos eles revelaram valorizar o cargo de Diretor de Curso, (E2, P2).

Os entrevistados E1, E2 e E3 referem que a Coordenação dos DC valoriza o cargo porque apoia o desempenho dos DC e acredita nos Cursos Profissionais: “(...) eu tenho sentido apoio, especialmente pela Coordenação dos Cursos Profissionais que me tem ajudado bastante no desempenho do meu papel” (E1, P2); “A única pessoa portanto, que é Coordenadora dos Diretores de Curso é uma pessoa que acredita e tem apoiado (...)”(E3, P2). O Entrevistado E2 ainda refere a realização de reuniões frequentes e auscultações. “(...) já passaram vários coordenadores desde que estou ali, (...) e todos eles revelaram valorizar o cargo de Diretor de Curso, as reuniões são frequentes, e fazem auscultação às pessoas pelas várias tarefas” (E2, P2). Todos os DC participantes (E1, E2 e E3) demonstraram pelas suas perceções, sentir apoio pela Coordenação dos Cursos Profissionais. Desta forma, pensamos, que este seja um fator positivo para a valorização dos DC como também para o funcionamento geral dos Cursos Profissionais. O que pode indiciar, o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos DC envolvidos neste estudo.

A valorização do cargo de DC pelos professores, só foi evidenciada pelos entrevistados E1 e E2. “(...) tenho sentido um grande apoio da parte (...) dos outros colegas” (E1, P2); “Eu penso que ao nível dos colegas, (...) quando as pessoas têm dúvidas ou estão mais inseguras procuram no Diretor de Curso um apoio. Consideram que o Diretor de Curso deve estar e estará à altura de responder” (E2, P2). Podemos constatar que esta valorização se deve, pelo apoio prestado aos DC e também pela procura do DC como prestador de esclarecimentos sobre questões específicas relacionadas com os Cursos Profissionais. No entanto, o DC E3 que é o DC com mais tempo de serviço, não inseriu na sua narrativa, a valorização do cargo pelos professores. O mesmo refere que: “(...) conseguir motivar os colegas com reuniões quinzenais, neste sentido, as resistências são muitas (...) a minha apreciação é até um bocadinho não muito positiva, porque as dificuldades são enormes em termos de colaboração, especialmente da parte dos colegas, há resistência (...)” (E3, P1).

Este pode ser um indício, de que nem todos os professores valorizam o cargo de DC. Uma vez, que estes não revelam estar motivados e mostram resistências a nível colaborativo no âmbito dos Cursos Profissionais. O que pode levantar questões relativamente à constituição das equipas pedagógicas. Este aspeto é bem clarificado por Silva (2010, p. 188) quando refere que: “(...) para se operarem mudanças e desenvolver projectos consistentes tem de haver uma aposta em equipas de qualidade e coesas, pois são estas que permitem mudar as escolas com o esforço coletivo”. Neste seguimento, fazemos referência à categoria 3- Constrangimentos para o desempenho do cargo, pertencente ao tema B - Desempenho do cargo de Diretor de Curso, aquando da alusão do entrevistado E1, sobre o constrangimento relacionado com a existência de equipas pedagógicas pouco coesas, devido à contratação anual de docentes. Desta forma, pensamos que, a criação de equipas pedagógicas coesas

será muito difícil de conseguir na sua maioria, tendo em conta que nem todos os grupos disciplinares têm um quadro estável de docentes. A título de exemplo, podemos referir o entrevistado E1, que se encontra na situação profissional de professor contratado, com oito anos de serviço, como Diretor do curso profissional de Técnico de Artes e Espetáculo na Vertente de Interpretação - TAEI. Contudo, de acordo com Silva (2010, p. 188) os projetos consistentes também carecem de equipas com qualidade. Neste sentido, pensamos que a motivação dos professores seja a base de sustentação para obter projetos profícuos. Neste caso concreto, parte integrante para o sucesso formativo dos Cursos Profissionais.

O mesmo participante (E3) só referiu a valorização do cargo do DC pela Coordenação dos DC. O que também denota alguma ausência de valorização sentida, por parte dos outros intervenientes (pela Direção, pelos professores, pelos alunos e pela escola).

Apenas o entrevistado E2 referiu que os alunos valorizam o cargo de DC. Como consequência de verem no DC uma figura de grande autoridade, devido ao DC ter um papel importante na FCT e nas PAPs. O que potencia uma melhoria no comportamento dos alunos perante o DC. O que pode indiciar que os alunos alteram o seu comportamento e atitudes de acordo com os cargos exercidos pelos professores.

O entrevistado E2 também faz uma análise comparativa com o cargo de Diretor de Turma, sobre o qual evidencia uma maior notoriedade tanto pelos alunos como pelos seus EE:

(...) penso também que aquilo que os alunos sentem, os pais também sentem. Portanto, em relação ao Diretor de Curso sentem, quase que podemos utilizar uma palavra mais comum, uma certa cerimónia que com o Diretor de Turma. Eu já estive nos dois papéis e é curioso que a turma do 2º ano do curso de que sou DC, no ano passado eu era Diretora de Turma e noto que os pais se dirigem este ano a mim de uma forma um bocadinho mais cautelosa, mais preocupados do que no ano anterior (E2, P4.1).

Ainda neste seguimento o entrevistado E1, refere que: "(...) o trabalho de Diretor de Curso (...) envolve muito mais atividades, envolve muito mais ações com muitos mais alunos, é muito mais alargado, é muito mais complexo. É um cargo de gestão" (E1, P4). O entrevistado E4, também refere que:

Quando [os alunos] têm alguma dúvida dirigem-se, para questões administrativas ao Diretor de Turma, para questões mais globais e mais profundas que têm a ver com o seu crescimento, com as FCTs, com o que podem ou não vir a fazer, normalmente é ao Diretor de Curso" (E4, P3).

Pensamos que, após os testemunhos anteriores sobre a comparação entre o cargo de DC e o cargo de DT, estejam clarificadas as divergências existentes. Contudo, realçamos a complementaridade existente dos dois cargos no processo formativo.

No âmbito da valorização do cargo pela escola houve uma homogeneidade por parte dos entrevistados. Uma vez, que todos os participantes à exceção do entrevistado E3 evocaram este tipo de valorização. “ (...) tenho sentido um grande apoio da parte da escola (...)” (E1, P2); “(...) [A escola] valoriza o cargo de Diretor de Curso, tanto mais que, exatamente para o ajudar se criou a Coordenação dos Diretores de Curso, para unificar os Cursos Profissionais. Isso, já expressa uma valorização e uma ajuda ao trabalho dos Diretores de Curso” (E4, P2);

Valoriza todas as lideranças intermédias. (...) As pessoas são quem faz a organização e a instituição. Agora, de facto eu julgo que ainda temos um caminho a percorrer em termos da profissionalidade na assunção das lideranças. Não sei se posso generalizar, falo pela experiência que tenho e também pela experiência que tenho como Diretora e pelo contato com alguns colegas. Mas de qualquer modo isto é transversal e é muitas vezes referido nas formações. Sente-se, mas não significa que não se construa passo a passo, esse caminho, com formação, com envolvimento e com persistência (...) [Implementação das lideranças] é relativamente recente (...) pelo menos com esta assunção, com esta compreensão” (E5, P2).

Desta forma podemos constatar que a escola valoriza o cargo de DC, devido à criação da Coordenação dos Diretores de Curso, com vista a unificar os Cursos Profissionais e também como liderança intermédia. O participante E5 ainda faz referência no seu testemunho, ao caminho a percorrer no que diz respeito à profissionalidade das lideranças, passando este pela formação, uma vez que é um cargo relativamente recente. Voltaremos a esta questão no tema C (Perfil e Formação do Diretor de Curso).

Em termos conclusivos, podemos referir que das cinco subcategorias apuradas das narrativas dos participantes, a valorização do cargo pela escola foi a mais evidenciada. Seguida pela valorização do cargo pela Coordenação dos Cursos Profissionais. Uma vez que ficou bem patente, de que todos os DC participantes (E1, E2 e E3) demonstraram sentir-se valorizados pela Coordenação dos Cursos Profissionais. Sendo este, um fator de reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos DC envolvidos neste estudo. Denota-se que, de forma geral os DC se sentem valorizados pelo seu desempenho nesta função.

No entanto, o tipo de valorização do cargo menos evidenciado foi a valorização do cargo pelos alunos. Foi-nos testemunhado que estes alteram o seu comportamento e atitudes de acordo com os cargos exercidos pelos professores. Em relação à valorização do cargo pelos professores, não se sentiu uma unanimidade por parte dos participantes. O que pode indiciar que ainda nem todos os professores apoiam ou colaboram de forma coesa, enquanto equipas integrantes dos Cursos Profissionais. Contudo, também foi referenciado que o DC é solicitado para prestar esclarecimentos sobre questões específicas relacionadas com os Cursos Profissionais, o que reflete uma confiança depositada nos DC pelos seus pares. Também se



levantou a questão sobre a melhoria das lideranças intermédias, devido ao este cargo ainda ser relativamente recente.

### **Categoria 3 - Desvalorização do cargo**

**Subcategorias:** pela Direção da escola e pelos professores

<b>Subcategorias:</b>	<b>Entrevistados:</b>
Pela Direção da escola.	(E3)
Pelos professores.	(E3)

**Quadro nº 4** – Subcategorias da Categoria 3 (Tema A) - **Fonte:** Elaboração própria

Na categoria 3 (Desvalorização do cargo), obtivemos apenas duas subcategorias: a desvalorização do cargo pela Direção da escola e a desvalorização do cargo pelos professores. Dos participantes deste estudo, só o entrevistado E3 focou aspetos pejorativos relativos ao cargo de DC. Um deles prende-se com a falta de apoio sentido por parte da Direção: “Não, não valoriza, não dá valor nenhum, e infelizmente nem dá apoio. (...) porque por parte da Direção não há uma valorização que eu ache que seja condigna” (E3, P2). Contudo, na categoria dois do tema A, obtivemos dois testemunhos dos entrevistados E1 e E2 que referem sentir-se apoiados e valorizados pela Direção.

No que diz respeito à desvalorização do cargo de DC pelos professores, emergiu da narrativa do mesmo entrevistado, que estes têm uma perceção negativa dos Cursos Profissionais. Devido a alguns professores considerarem que estes cursos são de segunda categoria e de que os alunos estão impreparados em termos de conhecimentos académicos. Como podemos evidenciar pela sua narrativa:

Porque não sei se é por esta escola, que eu considero, que por vezes tem professores elitistas e consideram o curso de segunda. E que consideram que os alunos são o “refugio” dos cursos gerais, o que eu não concordo (...) alunos que muitos deles têm algumas dificuldades em termos de preparação anterior, porque muitos deles não vêm do ensino básico normal e é natural que em termos teóricos e científicos não estejam tão bem preparados, não podemos portanto perspetivar o mesmo tipo de sucesso (E3, P1).

O entrevistado E2 também faz referência ao perfil dos alunos quando diz que: “Estes jovens também têm características próprias e portanto às vezes há alguma situação de conflito” (E2, P3). Na subcategoria 4 – Constrangimentos para o desempenho do cargo, referente ao Tema B – Desempenho do cargo de DC, o participante E2, evidencia a dificuldade em trabalhar com

os alunos, competências no âmbito do saber ser e do saber estar. Tendo em conta que, uma grande parte dos alunos em cada turma carece destas competências: “(...) alguns [alunos] se calhar uma boa parte, metade em cada turma, não tem competências de saber estar, de pontualidade, de comportamento perante os outros, de respeito por quem está à nossa volta, atitude na sala de aula, e de facto esse é um aspeto bastante difícil” (E2, P8). Estes testemunhos remetem-nos para todo um manancial explanado por Azevedo (2009) e Orvalho (2009), sobre o contexto educativo dos Cursos Profissionais. Na medida em que, este potencia o desenvolvimento de competências do aluno, relativas ao saber ser e ao saber estar, respeitando os seus ritmos de aprendizagem, baseados na sua estrutura modelar. Tendo em conta o Regulamento Interno dos Cursos Profissionais, as atitudes dos alunos também fazem parte dos critérios de avaliação, devido à sua especial importância numa integração no mundo empresarial. Contudo, ainda se denota relutância por parte de alguns professores face ao perfil dos alunos. Estarão os professores preparados para o ensino profissional? Terão tido os professores uma preparação para este tipo de ensino?

Em súpula, podemos referir que das subcategorias apresentadas, se evidencia mais uma vez, como no ponto anterior, que nem todos os DC se sentem apoiados pela Direção, nem pelos professores. O que pode indiciar que ainda existe algum descrédito face aos Cursos Profissionais. Tal indício também pode estar indexado ao historial do ensino tradicional, incutido nas nossas escolas, que não se enquadra à filosofia do ensino profissional, tendo em conta as suas especificidades. Sabemos também que a alteração de comportamentos é um processo moroso e como existe uma resistência à mudança. Como refere o participante E3: “(...) a minha apreciação é até um bocadinho não muito positiva, porque as dificuldades são enormes em termos de colaboração, especialmente da parte dos colegas, há resistência (...)” (E3, P1). Pensamos que a reflexão sobre as práticas letivas poderá ser um caminho para abrir horizontes de forma a potenciar uma mudança responsável. Também, Alarcão & Tavares (2003, p. 45) alude ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do próprio orientador no que se refere à sua prática pedagógica:

A prática pedagógica incide directamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação. Mas também o supervisor ou orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Tendo em conta o conceito de liderança que já abordámos no Capítulo 1 deste estudo, achamos pertinente aqui evidenciar que, para José Silva, é clarividente que o conhecimento do contexto e dos seguidores é fundamental para se perceber uma liderança, uma vez que está implícita a complexidade da personalidade humana e da sua interação enquanto grupo:

É hoje claro e consensual que a liderança não pode fundamentar-se apenas na personalidade de um líder, embora esta seja um elemento importante. O contexto e os seguidores são elementos cujo estudo é fundamental para a compreensão da liderança, como também é decisiva uma abordagem ancorada no terreno e não meramente académica, capaz de captar as dinâmicas situacionais, tanto mais que se está em presença de fenómenos relacionados com aspectos tão complexos como a personalidade dos indivíduos e o funcionamento dos grupos humanos. (Silva, 2010, p. 55)

Neste alinhamento, também é nossa pretensão conhecer o contexto do nosso estudo para melhor entender o seu funcionamento e tentar responder aos objetivos a que nos propusemos. Acrescentamos que não podemos imputar responsabilidades a uma liderança, uma vez que o grupo liderado pertence a uma organização escolar, com todas as influências internas e externas que lhe estão associadas. E como complementado por Yukl (1998), citado por José Silva:

A liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objetivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar objetivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização. (Silva, 2010, p. 56)

Assim, entendemos que a organização também influencia os membros do grupo, delineando estratégias, criando motivações e confiança no grupo, a fim de alcançar os seus objetivos. Ou seja, parece-nos que a política da escola é estruturante para sedimentar as linhas orientadoras a que se propõe. De acordo com o DL n.º137/2012, de 2 de julho: "(...) a administração e a gestão das escolas assumem-se como instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo." Parece-nos pertinente referir que numa organização tão complexa e repleta de inúmeras variantes, todas as partes deverão aprimorar a sua forma de ação, criando condições para que a escola seja de todos e para todos.

#### **Categoria 4 – Papéis relevantes do cargo (Diversidade de Papéis)**

**Subcategorias:** líder, supervisor, gestor, mediador, bom comunicador e promotor da imagem da escola.

<b>Subcategorias:</b>	<b>Entrevistados:</b>
Gestor.	(E1, E2, E5)
Mediador.	(E1, E2)
Líder.	(E2, E4)
Supervisor.	(E3, E5)
Promotor da imagem da escola.	(E1, E5)
Bom comunicador.	(E1)

**Quadro nº 5 – Subcategorias da Categoria 4 (Tema A) - Fonte:** Elaboração própria

Nesta categoria, obtivemos seis subcategorias das perceções dos participantes do estudo, relativas aos papéis relevantes do cargo tendo em conta a sua diversidade. O papel de gestor foi o mais representativo, sendo focado pelo entrevistado E1, E2 e E5. Podemos destacar a intervenção do entrevistado E1, quando assinala que: “(...) o trabalho de Diretor de Curso (...) envolve muito mais ações com muitos mais alunos, é muito mais alargado, é muito mais complexo. É um cargo de gestão” (E1, P4). Outro aspeto abordado nesta subcategoria foi a coordenação assertiva com as instituições a nível da FCT: “(...) o Diretor de Curso terá que ter uma clarividência muito assertiva sobre o contacto com as empresas e a colocação dos alunos no mundo do trabalho ” (E5, P3). Desta forma, interpretamos que os participantes associam ao cargo o papel de gestor, pela abrangência e complexidade subjacentes.

Achamos pertinente referir que o entrevistado E1 evoca o papel de gestor, mediador, bom comunicador e promotor da imagem da escola. Enquanto, que o entrevistado E2 associa ao cargo de DC o papel de líder, gestor e mediador.

Notamos que o papel de supervisor só é mencionado pelos entrevistados E3 e E5. O entrevistado E3 elege somente o papel de supervisor para o cargo de DC. Sobre o qual refere que:

(...) acho que aqui o ser Diretor de Curso não é mandar, é orientar, incentivar, tentar criar condições para que as coisas se desenvolvam, em termos de colaboração entre os colegas, e portanto com os próprios alunos para criar um bom ambiente de trabalho. (...) é também orientar os colegas para melhor se captar um bom ambiente e captar as capacidades dos alunos, para conseguirmos obter bons resultados (E3, P3).

Desta intervenção, podemos reter que, o DC deve orientar e incentivar a equipa pedagógica, de forma colaborativa a fim de criar condições e um bom ambiente de trabalho para o sucesso formativo. O entrevistado E5 destaca:

(...) essencialmente a apreensão deste espírito de equipa no encaminhamento de uma saída profissional para o aluno. (...) um curso profissional é, embora eles possam ter como no outro ensino a passagem à Universidade para um curso superior, ele é essencialmente criado para a parte prática, para a vida ativa e portanto este encaminhamento dos Diretores de Curso na criação de uma coesão da equipa de professores é crucial para encaminhar o aluno profissionalmente (E5, P3).

Tanto o entrevistado E3, como o entrevistado E5 remetem para a importância de uma orientação delineada pelo DC, no sentido de criar uma equipa pedagógica coesa a fim obter o sucesso formativo e profissional do aluno.

Convém reforçar que o entrevistado E3 possui formação em Supervisão Pedagógica e achamos que a sua perceção possa estar associada às aprendizagens adquiridas nesta área e também à sua vasta experiência profissional que lhe permite ter uma visão mais abrangente da conjectura educativa. Por sua vez, o entrevistado E5 corresponde como já dissemos anteriormente ao Diretor da escola. Pelo cargo que ocupa, também achamos natural que evidencie este papel. Contudo, achamos pertinente refletir sobre o facto dos restantes DC não focarem a Supervisão como um dos papéis indexados ao cargo de DC. Pretendemos clarificar este aspeto através de Alarcão & Tavares (2003, pp. 3-4) quando estes se referem ao termo Supervisão:

(...) como fazendo parte do vocabulário técnico no âmbito da formação tem sido um processo lento (...). Em 1987, as funções de supervisão da prática pedagógica estavam limitadas ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores (...). A criação de cursos de mestrado, a realização de doutoramentos, a publicação de livros e artigos científicos, a constituição de linhas de investigação, a realização de encontros científicos, entre os quais se conta o 1º Congresso sobre Supervisão e Formação realizado na Universidade de Aveiro, em 1997, trouxeram para a ribalta o tema da supervisão (...).

De acordo com o exposto pelos autores, pensamos que esta linha de pensamento pode estar na base da justificação de alguns entrevistados não terem mencionado este papel para o cargo de DC. Pois, ainda estamos a despertar para o conceito de Supervisão dentro do âmbito da formação. Este conhecimento gradual também se prende com as necessidades de qualificação dos professores para o desempenho de algumas funções educativas, como é referido pelos mesmos autores:

(...) a legislação sobre formação especializada, publicada igualmente em 1997, incluiu a área de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores entre as

necessidades de qualificação dos professores para o desempenho de determinadas funções educativas (...). (Alarcão & Tavares, 2003, p. 4)

A título de exemplo, apresentamos o ponto 5 do artigo 43.º referente ao DL n.º137/2012, de 2 de julho: “O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.”

Quanto ao papel de líder, apenas os entrevistados E2 e E4 aludem a este. Destacamos a intervenção do entrevistado E4, quando assinala que:

“É o Diretor de Curso o grande “líder” dos alunos de cada curso. Quando têm alguma dúvida dirigem-se, para questões administrativas ao Diretor de Turma, para questões mais globais e mais profundas que têm a ver com o seu crescimento, com as FCTs, com o que podem ou não vir a fazer, normalmente é ao Diretor de Curso” (E4, P3).

O mesmo entrevistado também refere que o DC deve “Imprimir uma filosofia própria a cada curso, que é aquela daquele curso e não outra. Unificar os alunos todos sobre o mesmo espírito, professores e alunos (...)” (E4, P3). Com estes testemunhos evidencia-se que a consciência de liderança ainda está pouco presente nas narrativas dos participantes deste estudo. Neste enquadramento achamos pertinente, voltar a evocar o conceito de liderança (já abordado no Capítulo 1), por Yukl (1998), citado por Silva (2010, p. 56): “A liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros (...)”. O DL. 75/2008, de 22 de abril, também trouxe às escolas um novo enquadramento legal sobre a liderança das escolas. Assim, pensamos que os conceitos de Liderança e Supervisão ainda estão a ser interiorizados na escola, embora já se denote uma evolução neste sentido. Em relação ao papel de mediador, apenas os entrevistados E1 e E2 se referem a este papel. Destacamos a intervenção do entrevistado E2, quando assinala que o DC deve: “(...) ser capaz de ser assertivo mas ao mesmo tempo conciliador entre os colegas, colegas professores” (E2, P3). Também nesta valência o DC exerce o papel de conciliador entre os colegas. Este aspeto remete-nos para a importância da constituição de equipas pedagógicas coesas, conforme já abordado na categoria 2 do tema A, aquando do contraditório da valorização do cargo pelos professores: “(...) as dificuldades são enormes em termos de colaboração, especialmente da parte dos colegas, há resistência (...)” (E3, P1). Na interação com os alunos também surgem situações de conflito, que carecem mediação: “Às vezes surgem pequenas situações, (...) ou das aulas ou das faltas ou em relação aos alunos e saber conciliar essas vertentes pode ser importante (...) estes jovens também têm características próprias e portanto às vezes há alguma situação de conflito” (E2, P3). No foro da FCT o mesmo entrevistado realça que:

(...) o Diretor de Curso tem realmente um papel muito importante porque as instituições nem sempre estão habituadas a contactar ou a lidar com alunos na faixa etária que nós temos (...) às vezes é mesmo necessário, já nos aconteceu ter que se tirar um aluno do local, mas ao mesmo tempo manter sempre uma boa relação. Porque podemos ter outros alunos no mesmo local e ter interesse em manter o protocolo e portanto saber gerir todas essas situações eu acho que é o mais exigente” (E2, P3).

O Diretor de Curso exerce o papel de mediador de conflitos em várias vertentes, a destacar: os professores integrantes da equipa pedagógica; os alunos e as instituições parceiras a nível da FCT.

O papel de bom comunicador apenas foi referenciado pelo entrevistado E1. Dando enfoque à forma como se passa a informação para o exterior da escola. A falta de representatividade deste papel pode-nos indiciar que os entrevistados não associam ao cargo esta valência.

O papel de promotor da imagem da escola foi referido pelos entrevistados E1 e E5. O entrevistado E5 preconiza que:

“(...) o Diretor de Curso terá que ter uma clarividência muito assertiva sobre o contacto com as empresas e a colocação dos alunos no mundo do trabalho. Porque (...) a construção da imagem, por um lado, da própria instituição e por outro lado o encaminhamento certo do aluno e na forma de estar do aluno (...)” (E5, P3).

Desta forma, destaca-se a importância da colocação assertiva dos alunos nas empresas da FCT, efetuada pelo DC. Uma vez, que está implícita a promoção da imagem da escola, para o mundo exterior. Esta delimitação está cada vez mais ténue, tendo em conta a progressiva interação estabelecida com a comunidade.

Em suma, podemos associar ao Diretor de Curso o papel de líder, que lhe permite orientar e incentivar a equipa pedagógica, de forma colaborativa a fim de criar condições e um bom ambiente de trabalho para o sucesso formativo. Contudo, os alunos devem ser envolvidos neste processo a fim de captar as suas capacidades e obter bons resultados. A supervisão pedagógica também exerce o seu impacto na motivação dos alunos e na motivação da equipa pedagógica. Devido ao permitir a criação de uma equipa coesa para um encaminhamento profissional do aluno. O Diretor de Curso também exerce o papel de gestor e promove a imagem da escola para o exterior. Não se pode descurar a forma como se comunica, uma vez que é um dos meios para estabelecer relações entre pessoas e entidades. A articulação com as instituições da FCT é muito valorizada pelos alunos. A mediação de conflitos entre professores e entre alunos parece-nos ser uma mais-valia para o processo formativo. Tendo

em conta que a qualidade das relações humanas são essenciais para ensinar e aprender num ambiente propício à prática letiva.

### **Categoria 5 – aspetos diferenciadores do cargo** (Desempenho de outros cargos na escola)

**Subcategorias:** Diretor de Turma e Presidente do Conselho geral.

<b>Subcategorias:</b>	<b>Entrevistados:</b>
Diretor de Turma.	(E1, E2)
Presidente do Conselho Geral.	(E3)

**Quadro nº 6 – Subcategorias da Categoria 5 (Tema A) - Fonte:** Elaboração própria

Nesta categoria o cargo de DC foi diferenciado do cargo de DT e do cargo de Presidente do Conselho Geral. Devido a estes cargos também corresponderem ao exercício de funções dos DC participantes (E1, E2 e E3). O entrevistado E1 acumula funções referentes ao cargo de DT numa das turmas da qual também é DC. O mesmo refere que:

O trabalho do Diretor de Turma especialmente da turma que eu tenho é muito mais próximo do aluno, em relação às faltas, ao aproveitamento e não sei, digamos assim, deste trabalho mais burocrático. Enquanto, que o trabalho de Diretor de Curso (...) é um cargo de gestão.” (E1, P4).

O entrevistado E2 também exerce funções de DT o qual dá ênfase ao contato frequente estabelecido com os EE:

(...) o Diretor de Turma, eu acho que tem um contato mais frequente, mais assíduo, com os pais. Tem aquelas tarefas com a gestão das faltas etc. Inerentes ao cargo de Diretor de Turma e que nos Cursos Profissionais também é um cargo muito exigente (...) (E2, P4).

Tanto o participante E1 como o participante E2 realçam a gestão das faltas como uma das tarefas inerentes ao cargo de DT.

Ainda neste seguimento o entrevistado E1, refere que: “(...) o trabalho de Diretor de Curso (...) envolve muito mais atividades, envolve muito mais ações com muitos mais alunos, é muito mais alargado, é muito mais complexo. É um cargo de gestão” (E1, P4). O entrevistado E4, também complementa esta diferenciação quando nos refere que:

Quando [os alunos] têm alguma dúvida dirigem-se, para questões administrativas ao Diretor de Turma, para questões mais globais e mais



profundas que tem a ver com o seu crescimento, com as FCTs, com o que podem ou não vir a fazer, normalmente é ao Diretor de Curso (E4, P3).

Em termos conclusivos, ao cargo de DT está associado um trabalho mais burocrático em termos comparativos com o cargo de DC. O qual permite estabelecer um contato mais fluente com os EE, gerir as faltas e o aproveitamento dos alunos. Por sua vez, inferimos que o cargo de DC está mais associado a questões globais relacionadas com a gestão do curso e o estabelecimento de parcerias a nível da FCT.

O cargo de Presidente do Conselho Geral, também foi mencionado, uma vez que, o entrevistado E3 exerce esta função. O qual comporta práticas educativas muito diferenciadas em comparação com o cargo de DC, pela sua própria natureza. O entrevistado E3 alude à atuação deste cargo no Agrupamento e na comunidade envolvente:

Sim, sou também Presidente do Conselho Geral (...). Enquanto, que o Diretor de Curso é especificamente sobre o curso, sobre a pedagogia, sobre as técnicas e o método científico, o aspeto do relacionamento com os alunos. (...) como Presidente do Conselho Geral não, é em termos de comunidade e em termos de todo o Agrupamento (E3, P4).

Conforme mencionado no RI do Agrupamento da escola onde incidiu o nosso estudo,

o Conselho Geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do número 4 do artigo 48.º da Lei de bases do sistema educativo, e do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a nova redação que lhe é conferida pelo decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Na categoria 1 do Tema A, já abordámos alguns dados que se cruzam com a categoria 4. Os quais, estão indexados à pertinência do cargo de DC e ao contributo do DC para a sucesso dos Cursos Profissionais.

Neste seguimento, reportamo-nos às subcategorias emergidas na categoria 1, as quais aludem à pertinência do cargo: para a articulação entre os vários intervenientes da comunidade educativa, para o conhecimento aprofundado do funcionamento dos Cursos Profissionais, para o desenvolvimento de competências a nível das relações humanas, para criar motivação aos professores e alunos, para a implementação de uma filosofia própria a um Curso Profissional, para a transformação do currículo e alteração de práticas na sala de aula, para estabelecer protocolos com as empresas a nível da FCT, para dinamizar e acompanhar os Cursos Profissionais e para a coordenação em rede.

No que se refere à gestão do currículo o RI da escola em estudo, considera o Plano Curricular de Turma um “instrumento privilegiado” que permite o trabalho interdisciplinar e colaborativo

entre os professores. Que por sua vez, promove o desenvolvimento de competências transversais fundamentais para instituir o perfil de cada Curso Profissional. As estratégias de desenvolvimento do currículo referidas pelos participantes E3, E4 e E5 na subcategoria 6 do tema A, vêm sedimentar a sintonia existente das práticas formativas com o Projeto Educativo e os Planos Curriculares da escola.

Tendo em conta o enquadramento legal relativo às competências do DC, inferimos que não predominam nas perceções dos participantes do estudo as seguintes competências:

- Coordenar a avaliação do curso;
- Manter atualizado o dossier de curso;
- Proceder, no início de cada ano letivo, ao levantamento do número de módulos em atraso de cada aluno, que permita a planificação, por cada conselho de turma, da sua recuperação;
- Colaborar, com o diretor da escola, no desenvolvimento dos procedimentos necessários à realização da PAP;
- Propor ao diretor da escola a constituição do júri da PAP;
- Assegurar a ligação entre os professores das várias disciplinas, em colaboração com o diretor de turma, de modo a que sejam cumpridos todos os procedimentos necessários à realização da PAP;
- Propor ao conselho pedagógico, depois de ouvido o conselho de turma, os critérios de avaliação da PAP e datas de apresentação da mesma;
- De forma a constituir equipas pedagógicas estáveis e com qualificações adequadas para a lecionação das disciplinas dos Cursos Profissionais, pode o diretor de curso apresentar proposta de atribuição do serviço letivo docente;
- O plano de projeto deverá ser entregue ao diretor de curso, com conhecimento ao conselho de turma, pelo professor orientador, até ao final da 1.<sup>a</sup> semana do 2.<sup>o</sup> período;
- O diretor de curso entregará a proposta de constituição de júri da PAP ao diretor da escola, no sentido deste proceder às respetivas convocatórias.

## Tema B- Desempenho do cargo de Diretor de Curso

### Objetivos:

- Conhecer se existe sincronia entre o desempenho do cargo e os seus normativos;
- Conhecer os pontos fortes no desempenho do cargo;
- Conhecer os constrangimentos no desempenho do cargo;
- Conhecer as estratégias encontradas para fazer face aos constrangimentos encontrados.

### Categoria 1 – Existência de sincronia dos normativos do cargo com o seu desempenho

**Subcategorias:** normativos adequados, normativos flexíveis e normativos excessivos e exigentes.

Subcategorias:	Entrevistados:
Normativos flexíveis.	(E1, E3, E5)
Normativos adequados.	(E2)
Normativos excessivos e exigentes.	(E4)

**Quadro nº 7 – Subcategorias da Categoria 1 (Tema B) - Fonte:** Elaboração própria

Nesta categoria as representações dos participantes acerca da existência de sincronia dos normativos do cargo com o seu desempenho, assumem 3 tipos de subcategorias. Os normativos flexíveis foram os mais representativos, sendo referidos pelos entrevistados E1, E3 e E5. Vamos destacar a intervenção do sujeito entrevistado E5, o qual refere que a escola cria normativos internos de acordo com a dinâmica de cada Curso Profissional, tendo em conta o normativo orientador:

Eu acho que em termos de normativos, (...) a própria escola encontra na sua dinâmica específica, alguns “Normativos”, muito próprios, muito contextualizados, que criam a dinâmica dos próprios cursos, e é assim que este currículo curto é tão ou mais importante quanto o normativo orientador e nós temos aqui nos profissionais, (...) criadas e pensadas muitas questões. Já a prática nos trouxe este conhecimento, a prática e de facto o perfil desta senhora Coordenadora que é muito bom, para não dizer excelente. De facto ela tem criado alguns normativos internos” (E5, P4).

A este propósito também o entrevistado E3 acrescenta que, os normativos legislados devem dar liberdade de ação a fim de se adaptarem à realidade:

Relativamente aos normativos (...) eu acho que nós devemos ter liberdade para poder fazer, criar trabalho, criar riqueza, criar vontade de trabalhar. (...) E o que eu constato é o seguinte, quando estou perante uma turma tenho ali vinte e tal,

trinta alunos e todos eles são diferentes. Podem vir as normas. Eu acho que normas gerais sim, mas não podemos também especificar demasiado (...) nesta profissão e qualquer que seja o cargo, nós temos que nos adaptar perante quem temos pela frente, nós não podemos estar a seguir rigidamente uma norma que esteja desfasada com a realidade (E3, P5).

O sujeito entrevistado E1, também alude a que, os normativos nunca abrangem todas as situações: “É muito difícil responder a esta questão, porque há sempre coisas que não estão escritas e que uma pessoa acaba por desempenhar, há algumas questões que ficam sempre pendentes” (E1, P5).

A subcategoria referente aos normativos adequados ao desempenho do cargo de DC foi referida somente pelo entrevistado E2. O qual menciona que os normativos legislados estão adequados: “Neste momento eu acho que está relativamente adequado, não sou capaz de apontar assim nada. Como digo, há uns anos, quando começou não tínhamos regulamento. Este ano já temos regulamento, aliás já temos há vários anos” (E2, P5).

A subcategoria referente aos normativos excessivos e exigentes também só foi aludida por um entrevistado, o E4. O qual menciona que: “Os normativos são excessivos, naquilo que são as funções do Diretor de Curso. O Diretor de Curso tem funções que me parecem (...) muito grandes (...) são muitas [tarefas] e para muito pouco tempo que tem disponível. É uma tarefa ingrata” (E4, P4). O tempo disponível para o desempenho do cargo também é aqui apresentado como um fator condicionador. Uma vez que, não estão atribuídos tempos letivos para o desempenho do cargo de DC. Já o mesmo não acontece com o cargo de DT, ao qual estão atribuídos dois tempos letivos de acordo com o n.º 2 do artigo 2.º do Despacho Normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho: “A cada diretor de turma são atribuídos dois tempos letivos, em função da unidade definida pela escola, sem ultrapassar os 100 minutos a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 8.º do Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho.”

Neste seguimento, constatamos que no RI da escola em estudo estão atribuídas ao cargo de DC, somente duas horas de componente não letiva.

De acordo com o n.º 3 do artigo 2.º do Despacho Normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho: “A designação do diretor de turma deve atender à necessidade de libertar desse cargo os docentes indispensáveis à implementação das medidas de promoção do sucesso escolar.” No que concerne ao normativo supracitado, inferimos que o cargo de DT não é reconhecido como promotor do sucesso educativo. O que pode suscitar várias questões no que diz respeito à função deste cargo.

Em termos conclusivos, das perceções dos entrevistados predominou que, os normativos associados ao desempenho do cargo de DC são considerados flexíveis. Uma vez que, estes

normativos estabelecem linhas orientadoras que possibilitam criar normativos internos, com especificidades ajustadas às características de cada curso profissional e à realidade da escola.

No que diz respeito à subcategoria dos normativos adequados, estes manifestam pouca expressividade por parte dos participantes. A subcategoria referente aos normativos excessivos e exigentes também só foi abordada por apenas um participante. Contudo, pensamos que a perceção deste levanta questões pertinentes, relativas ao cargo, no que diz respeito ao volume elevado de tempo necessário para o seu desempenho. Tendo em conta as funções que lhe estão associadas, como consta dos normativos e para as quais não estão atribuídos tempos letivos. No entanto, no Despacho n.º 14 758/2004, de 23 de julho, constava a seguinte norma:

Para o exercício das suas funções o director de curso tem direito a uma redução da componente lectiva, que será gerida de forma flexível ao longo do ano escolar, em função das necessidades concretas, a qual, salvo casos excepcionais devidamente justificados, deverá conter-se dentro dos seguintes limites: a) Uma turma — três horas; b) Duas turmas — quatro horas e meia; c) Três turmas — seis horas.

Tendo em conta a discrepância dos normativos existente, pensamos que, nesta contextualização não se evidencia que os normativos estejam adaptados a esta realidade.

## **Categoria 2 - Pontos fortes no desempenho do cargo**

**Subcategorias:** existência de uma boa gestão, existência de liderança na equipa pedagógica, boa relação da escola com a comunidade no âmbito da FCT, boa preparação dos alunos no desempenho da FCT, boa gestão na distribuição dos estagiários pelas entidades de acolhimento da FCT, colaboração entre a escola e as empresas da FCT a nível do desenvolvimento de projetos inovadores, sucesso nos resultados obtidos em diversos Cursos Profissionais, valorização dos Cursos Profissionais pelos alunos, boa relação entre alunos e professores e desenvolvimento profissional dos professores.

<b>Subcategorias:</b>	<b>Entrevistados:</b>
Boa relação da escola com a comunidade no âmbito da FCT.	(E1, E2, E3)
Existência de uma boa gestão.	(E1, E2)
Existência de liderança na equipa pedagógica.	(E1)
Desenvolvimento profissional dos professores.	(E2)
Boa preparação dos alunos no desempenho da FCT.	(E3)
Boa gestão na distribuição dos estagiários pelas entidades de acolhimento da FCT.	(E3)

Colaboração entre a escola e as empresas da FCT a nível do desenvolvimento de projetos inovadores.	(E3)
Sucesso nos resultados obtidos em diversos Cursos Profissionais.	(E3)
Valorização dos Cursos Profissionais pelos alunos.	(E3)
Boa relação entre alunos e professores.	(E3)

**Quadro nº 8** – Subcategorias da Categoria 2 (Tema B) - **Fonte:** Elaboração própria

Do tema B - Desempenho do cargo de Diretor de Curso, as Categorias: 2 – Pontos fortes associados ao desempenho do cargo; 3 – Constrangimentos para o desempenho do cargo e 4 - Estratégias para os constrangimentos encontrados; só constam do guião das entrevistas dos Diretores de Curso (E1, E2 e E3) e não do guião das entrevistas do Coordenador dos Cursos Profissionais e do Diretor do Agrupamento (E3 e E4). Devido ao entendermos, que estas categorias estabelecem uma ligação direta com os DC, tendo em conta a prática da sua função.

Neste seguimento, acerca dos pontos fortes no desempenho do cargo, emergiu dos três DC participantes um conjunto diversificado de perceções que por sua vez geraram múltiplas subcategorias. A boa relação da escola com a comunidade no âmbito da FCT é a subcategoria que reúne um consenso total dos participantes. Contudo, o participante E1 dá relevo às subcategorias: 1 – Existência de uma boa gestão; 2 – Existência de liderança na equipa pedagógica e 3 – Boa relação da escola com a comunidade no âmbito da FCT. O participante E2 destaca as subcategorias: 1 – Existência de uma boa gestão; 3 – Boa relação da escola com a comunidade no âmbito da FCT; 9 – Boa relação entre alunos e professores e 10 – Desenvolvimento da experiência profissional dos professores. Por sua vez, o participante E3 destaca as subcategorias: 3 – Boa relação da escola com a comunidade no âmbito da FCT; 4 – Boa preparação dos alunos no desempenho da FCT; 5 – Boa gestão na distribuição dos estagiários pelas entidades de acolhimento da FCT; 6 – Colaboração entre a escola e as empresas da FCT a nível de desenvolvimento de projetos inovadores; 7 – Sucesso nos resultados obtidos em diversos Cursos Profissionais e 8 – Valorização dos Cursos Profissionais pelos alunos.

A subcategoria 1 – Existência de uma boa gestão, foi referenciada pelos participantes E1 e E2. A gestão de uma estrutura com personalidades e necessidades diferenciadas é considerado um ponto forte no desempenho do cargo, para o participante E1, o qual refere que: "(...) a gestão dessa estrutura, desde a pequena/grande estrutura envolve (...) muitas personalidades, com muitas necessidades, com questões diferentes" (E1, P6). A uma boa gestão também está implícito um bom conhecimento sobre o funcionamento dos Cursos

Profissionais e sobre a sua componente técnica. Desta forma, estes fatores também foram considerados um ponto forte no desempenho do cargo, pelo entrevistado E2: “(...) perceber bem como funcionam os Cursos Profissionais, a parte da componente técnica, considero essa parte muito interessante e um ponto forte para este cargo.” (E2, P6). O mesmo entrevistado, já havia referido aquando da análise do Tema A - Importância e papéis do cargo de DC, que uma das pertinências associadas ao cargo de DC se prendia com o conhecimento bastante aprofundado a nível da legislação e organização dos Cursos Profissionais.

O conhecimento sobre a componente técnica, também foi outro aspeto focado pelo mesmo entrevistado. Este foi enfatizado com bastante ênfase, devido ao permitir a gestão curricular dos Cursos Profissionais, tendo em conta o perfil dos alunos e a especificidade do curso, aquando da análise do Tema A - Importância e papéis do cargo de DC, pelos participantes E3, E4 e E5. Os quais, também elegeram este fator como pertinente para o desempenho do cargo. Desta forma, denota-se por parte dos participantes do estudo, a existência de sincronia entre os vários temas que se inter-relacionam.

A subcategoria 2 – Existência de liderança na equipa pedagógica, só foi referenciada pelo participante E1: “Portanto, há aqui uma necessidade de uma liderança ou de uma descoberta do grupo. Este é um ponto de salientar aqui (...). Digamos, o controlo de uma estrutura com um potencial humano muito grande e a ligação dessa estrutura (...)” (E1, P6). A liderança do grupo é um ponto forte salientado no desempenho do cargo, tendo em conta que uma equipa pedagógica comporta um grande potencial humano com todas as características que lhe estão associadas. Contudo, uma vez mais evidenciamos que a liderança tem pouca expressividade por parte dos DC deste estudo.

Relativamente à boa relação existente da escola com a comunidade no âmbito da FCT, verifica-se que é um dos pontos fortes que mais se destacou no desempenho do cargo de DC. O contato com a comunidade exterior é expressa pelo participante E3: “O ponto forte que encontro é essencialmente podermos contar com a comunidade exterior (...). Digamos, a sua futura fonte de trabalho” (E3, P6). A existência de uma lista sólida com entidades a nível da FCT, também é considerada um ponto forte: “O curso já existe [na escola] há vários anos e portanto já temos uma lista sólida com entidades que à partida até já contam connosco e já nos procuram” (E2, P7). Pela narrativa do participante E2, inferimos que existe um reconhecimento da escola pelas entidades colaboradoras.

A proatividade do DC no que diz respeito à angariação de novos protocolos com entidades a nível da FCT é outro ponto forte associado ao desempenho do cargo de DC. “No entanto, nós nunca paramos. Eu por exemplo, para a semana vou a uma instituição, que por acaso nos

contatou (...)” (E2, P7). Estando desta forma, em sintonia com as atribuições do DC que constam dos normativos.

Vamos de seguida, desenvolver os pontos fortes evidenciados pelo participante E3 que nos parecem pertinentes. Relativamente à subcategoria acerca da boa preparação dos alunos no desempenho da FCT, constatamos que os alunos são bem preparados, devido a algumas entidades solicitarem o prolongamento da duração da formação em contexto de trabalho. “(...) alguns Hotéis pedem até para mais tempo o estágio. Porque os alunos vão bem preparados” (E3, P6).

No âmbito da subcategoria referente à boa gestão na distribuição dos estagiários pelas entidades de acolhimento da FCT, o DC analisa o perfil do aluno e as características da empresa de acolhimento a fim de fazer uma seriação assertiva:

(...) nós vamos analisando, claro que, para as características (...) da empresa, eu tento sempre orientar o aluno. Aliás, em termos de estágios os alunos dizem o que pretendem. E depois do perfil do aluno (...) há o sentido de responsabilidade, isto tem que ser muito bem tratado com o aluno que vai estagiar para aquela empresa (E3, P7).

No que diz respeito à subcategoria relativa à colaboração entre a escola e as empresas da FCT a nível do desenvolvimento de projetos inovadores, os protótipos realizados pelos alunos têm uma boa aceitação pelas empresas:

(...) o senhor [da Empresa] gostou da ideia (...) e já nos convidou para ter lá alunos a estagiar. Isto porque levamos um protótipo e ele acreditou naquele protótipo (...) o meu apoio foi incentivar os alunos. O projeto tecnicamente foi todo criado pelos alunos e funciona. É uma ideia inovadora (...) (E3, P2).

Com este exemplo específico, podemos indiciar que o potencial dos formandos pode ser promissor, quando estes são bem encaminhados e motivados para as atividades. De acordo com os indicadores já abordados no tema A, mais concretamente relativos à pertinência do cargo de DC, para criar motivação aos alunos e à dinamização e acompanhamento dos Cursos Profissionais damos sustentação ao indício acima.

A subcategoria, acerca do sucesso nos resultados obtidos em diversos Cursos Profissionais, também é considerada um ponto forte. “(...) temos tido bons resultados com diversos Cursos Profissionais (...) o sucesso em alguns cursos, tem sido grande e a adesão de alunos também” (E3, P2).



A subcategoria, acerca da valorização dos Cursos Profissionais pelos alunos é considerada um ponto forte, devido aos alunos aderirem aos Cursos Profissionais e acreditarem que estes cursos perspetivam um futuro em termos profissionais:

O que constato é que muitos miúdos que vêm do ensino básico com boas notas têm já uma adesão [aos Cursos Profissionais] e miúdos que depois pretendem continuar [os estudos] também. Embora sabendo que os programas não são iguais e que ficam desfavorecidos nos exames de 12º ano. (...) tenho a situação de dois alunos que estavam já no 12º ano, e foram para o equivalente ao 10º ano, fazer este curso (...) porque acreditam nisto e aliás, são dois excelentes alunos. São dos mais velhos, dos que se comportam bem e que trabalham, têm excelentes trabalhos. Acreditam que é um curso que dá futuro em termos profissionais (E3, P2).

Neste sentido, pensamos que estão a ser cumpridas as medidas do XIX Governo Constitucional no que concerne à competitividade, ao crescimento e ao emprego para o eixo dos jovens, inseridas no contexto do ensino profissional.

O participante E2 alude à boa relação que existe entre os alunos e os professores. O mesmo, já havia referido esta valência como pertinente para o cargo de DC, e indexada ao desenvolvimento de competências a nível das relações humanas.

A subcategoria acerca do desenvolvimento da experiência profissional dos professores como ponto forte no desempenho do cargo de DC evidenciada pelo participante E2 refere-nos que:

(...) este cargo dá-nos um tipo de experiência diferente daquilo que temos nos outros cargos, que são mais vulgares. (...) [O cargo] Dá-nos um tipo de experiência diferente e eu por exemplo gosto, ao contrário de outras pessoas eu gosto, (...) gosto muito de dar aulas nos profissionais (...) (E2, P6).

Com a narrativa anterior, deduzimos que a experiência inerente ao cargo de DC é diferenciadora de outros cargos e encarada como uma boa experiência pelo participante E2, o qual também denota satisfação na sua prática formativa. Desta forma, pensamos que o participante E2 tem uma perceção positiva, relativa ao desempenho das suas funções como DC.

Em termos conclusivos no que diz respeito aos pontos fortes no desempenho do cargo, a boa relação da escola com a comunidade no âmbito da FCT é a subcategoria que reúne um consenso total dos participantes.

Contudo, dos três DC (E1, E2 e E3) participantes, emergiram múltiplas subcategorias que nos parecem profícuas, as quais passamos a descrever:

- A gestão de uma estrutura com personalidades e necessidades diferenciadas;
- O conhecimento aprofundado sobre o funcionamento dos Cursos Profissionais e sobre a componente técnica;

- A liderança do grupo;
- A relação da escola com a comunidade;
- O contato com a comunidade exterior no âmbito da FCT;
- A existência de uma lista sólida com entidades a nível da FCT;
- A proatividade do DC na angariação de novos protocolos com as empresas;
- A boa preparação dos alunos evidenciada na FCT;
- A distribuição assertiva dos estagiários pelas empresas de acolhimento da FCT, tendo em conta a análise do perfil do aluno e das características das entidades;
- A aceitação dos protótipos realizados pelos alunos nas empresas da FCT;
- Os bons resultados obtidos em diversos cursos profissionais;
- A adesão dos alunos aos Cursos Profissionais, devido à perspetiva de um futuro profissional;
- A boa relação entre alunos e professores;
- O desenvolvimento da experiência profissional dos professores.

Preconizamos que a experiência inerente ao cargo de DC é diferenciadora de outros cargos, existindo alguma expressividade de satisfação na prática formativa e uma perceção positiva, relativa ao desempenho das funções do cargo de DC.

### **Categoria 3 - Constrangimentos relativos ao desempenho do cargo**

**Subcategorias:** desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores, cumprimento de tarefas sem formação para o desempenho do cargo, equipas pedagógicas pouco coesas, desvalorização dos Cursos Profissionais a nível governamental, dificuldade em estabelecer parcerias a nível da FCT devido ao decréscimo da produtividade das empresas, falta de espírito colaborativo pela equipa pedagógica, desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo, dificuldade na gestão dos módulos em atraso, insatisfação no desempenho do cargo, inexistência de horas atribuídas para o desempenho do cargo, forma de acesso ao ensino superior desigual para os alunos que frequentam os Cursos Profissionais, problemas sociais e económicos dos alunos, dificuldade em trabalhar com os alunos competências básicas, necessidade de equipamentos, de materiais e de espaços para o bom funcionamento dos Cursos Profissionais e dificuldade em diversificar estratégias na própria sala de aula.

<b>Subcategorias:</b>	<b>Entrevistados:</b>
Equipas pedagógicas pouco coesas.	(E1, E2)
Inexistência de horas atribuídas para o desempenho do cargo.	(E1, E2)
Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo.	(E1, E3)
Desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores.	(E2, E3)
Necessidade de equipamentos, de materiais e de espaços para o bom funcionamento dos CP.	(E2, E3)
Problemas sociais e económicos dos alunos.	(E2, E3)
Cumprimento de tarefas sem formação para o desempenho do cargo.	(E2)
Dificuldade na gestão dos módulos em atraso.	(E2)
Insatisfação no desempenho do cargo.	(E2)
Dificuldade em trabalhar com os alunos competências básicas.	(E2)
Dificuldade em diversificar estratégias na própria sala de aula.	(E2)
Desvalorização dos Cursos Profissionais a nível governamental.	(E3)
Forma de acesso ao ensino superior desigual para os alunos que frequentam os CP.	(E3)
Dificuldade em estabelecer parcerias a nível da FCT devido ao decréscimo da produtividade das empresas.	(E3)
Falta de espírito colaborativo pela equipa pedagógica.	(E3)

**Quadro nº 9** – Subcategorias da Categoria 3 (Tema B) - **Fonte:** Elaboração própria

Acerca dos constrangimentos para o desempenho do cargo de DC, emergiu um grande leque de subcategorias, o que à partida nos leva a pensar, da existência de situações desfavoráveis no contexto dos Cursos Profissionais. Sobre as quais vai incidir a nossa análise, com vista a identificar indícios relacionados com as suas potenciais causas.

Das subcategorias identificadas a partir das perceções dos três DC entrevistados, obtivemos seis subcategorias que suscitaram mais a preocupação dos nossos participantes, que passamos a descrever: a subcategoria 1 – Desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores, evidenciada pelos entrevistados E2 e E3; a subcategoria 3 - Equipas pedagógicas pouco coesas, evidenciada pelos entrevistados E1 e E2; a subcategoria 7 – Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo, evidenciada pelos entrevistados E1 e E3; a subcategoria 10 – Inexistência de horas atribuídas para o desempenho do cargo, evidenciada pelos entrevistados E1 e E2; a subcategoria 12 –

Problemas sociais e económicos dos alunos, evidenciada pelos entrevistados E2 e E3 e a subcategoria 14 – Necessidade de materiais e de espaços para o bom funcionamento dos Cursos Profissionais, evidenciada pelos entrevistados E2 e E3.

No âmbito da subcategoria 1 – Desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores, o entrevistado E2 refere que no início dos Cursos Profissionais, foi muito difícil a implementação de atividades devido à escola ter uma dinâmica voltada para o ensino superior:

(...) no início foi muito difícil de implementar qualquer atividade. É uma escola secundária com uma dinâmica muito voltada para o ensino superior, os exames nacionais, e portanto qualquer atividade que “roube tempo” às aulas nem sempre é bem vista por todos os colegas (E2, P7).

O entrevistado E3, enfatiza que alguns professores consideram os Cursos Profissionais de segunda e os alunos dos Cursos Profissionais, o “refugio” dos cursos gerais:

(...) não sei se é por esta escola, que eu considero, que por vezes tem professores elitistas e consideram o curso de segunda (...) [alguns professores] consideram que os alunos são o “refugio” dos cursos gerais, o que eu não concordo. Reconheço que há alunos maus, médios e bons (E3, P1).

Das narrativas anteriores indicamos que existe uma dicotomia por parte dos professores relativamente aos Cursos Profissionais e aos alunos que os frequentam. O que nos leva a pensar da necessidade de uma reflexão conjunta, sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. Com a passagem da escolaridade mínima obrigatória para o 12º ano, impõe-se um conjunto de adaptações da escola ao seu público-alvo. Tendo em conta que, para muitos jovens a escola não é a sua principal prioridade. Para Alarcão & Tavares (2003, p.137)

(...) as escolas devem ter em conta o contexto histórico e sócio-cultural em que se inserem, as características dos seus professores e dos seus alunos, os fatores organizacionais, a relação com o ambiente que as circunda, as culturas que lhes são endógenas e as que, sendo exógenas, as influenciam, tais como as questões políticas e curriculares.

Contudo, neste estudo, a motivação já foi referida pelo entrevistado E3, como uma das pertinências do cargo de DC, a fim de impulsionar e motivar alunos e professores (Tema A). O que nos parece ser um fator chave na implementação de práticas apelativas e inovadoras. Também relembramos alguns pontos fortes emergidos da análise de conteúdo das entrevistas, que nos parecem pertinentes para fazer face ao constrangimento da subcategoria 1 - Desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores, que passamos a descrever: a liderança do grupo; a relação da escola com a comunidade; os bons resultados

obtidos em diversos Cursos Profissionais e a adesão dos alunos aos Cursos Profissionais, devido à perspectiva de um futuro profissional.

No âmbito da subcategoria 7 – Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo, focada pelos entrevistados E1 e E3. Evidenciamos pela narrativa do entrevistado E1, que a falta de empenho, de trabalho e de assiduidade de alguns alunos, propicia a acumulação de módulos em atraso e a inviabilidade da sua continuidade no curso:

Ao longo do curso houve alunos que por exemplo 2 ou 3, que até gostavam bastante do curso. Mas, a falta de empenho, a falta de trabalho, a falta de assiduidade, fizeram com que eles começassem a ficar com muitos módulos em atraso e inviabilizam a sua continuação (E1, P8).

O entrevistado E3 também refere que, o 1º ano do Curso Profissional é demonstrativo de que só um terço dos alunos mostra acreditar no curso como uma perspectiva de futuro profissional: “Constato que, especialmente no 1º ano [do curso], (...) há um terço [de alunos] que vem para não fazer nada, um terço que ainda não sabe o que quer e o outro terço que realmente vem, porque acredita no curso e vê um futuro” (E3, P1). Mediante os testemunhos anteriores, pensamos poder inferir, que embora a estrutura modular dos Cursos Profissionais seja inovadora e voltada para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, se estes não forem detentores de um perfil adequado, empenhados e assíduos, tornam inviável a conclusão do curso.

Em relação à subcategoria 10 – Inexistência de horas atribuídas para o desempenho do cargo, evidenciada pelos entrevistados E1 e E2. Deduzimos que, o cargo de DC exige tempo e dedicação, tendo em conta as suas funções. Como não estão atribuídos tempos letivos ao cargo, o tempo necessário para o seu desempenho é retirado à vida pessoal de quem o exerce. O entrevistado E1 refere a necessidade de: “Ajustar-se um caminho para dedicar mais tempo a esta função” (E1, P5). Neste alinhamento o entrevistado E2 complementa que:

(...) um dos constrangimentos é que este cargo exige tempo, exige dedicação. Para nós nos dedicarmos a qualquer coisa, precisamos de tempo e eu penso que a maioria das pessoas sente isso, temos pouco tempo e ele no fundo é todo roubado à nossa vida pessoal. Porque com muitas turmas, eu vejo a minha situação este ano, tenho 6 turmas e uma Direção de Turma. É evidente que o tempo para o cargo de Diretor de Curso é complicado (E2, P7).

A este propósito, retomamos a subcategoria 3 – Normativos excessivos e exigentes, pertencente à categoria 1 – Existência de sincronia dos normativos do cargo com o seu desempenho, referente ao tema B. Aquando da intervenção do participante E4, obtivemos os seguintes indicadores: Os normativos legislados para o cargo são excessivos e o desempenho do cargo exige muito tempo. O que nos vem alicerçar as perceções dos participantes E1 e E2 sobre esta temática.

Relativamente à subcategoria 12, os entrevistados E2 e E3 fazem referência a problemas sociais e económicos dos alunos, devido a situações de desemprego e carências económicas que se têm vindo a agravar na comunidade educativa: “Há um conjunto de situações que nos ultrapassam, (...) a situação familiar e económica (...) nota-se que realmente têm-se vindo a agravar alguns aspetos, nomeadamente com o desemprego e com as carências económicas, temos algumas situações” (E2, P8); “(...) temos alguns alunos com muitas dificuldades. Em termos sociais, em termos económicos, vêm-se ali muitas falhas. Nesta turma tenho alunos que só comem aqui na escola, tomam banho aqui na escola (...). Temos famílias em que os pais ficaram desempregados, não têm água, não têm luz e estão em vias de ficar sem a casa” (E3, P5). Os mesmos participantes, ainda fizeram referência a problemas existentes nas estruturas familiares, tendo em conta os seus reflexos e a dificuldade da sua resolução: “Há problemas que são estruturais, estão nas famílias estruturalmente e são extremamente difíceis de conseguir ultrapassar. (...) há realmente alunos em ambientes muito problemáticos,(...)” (E2, P8);

(...) por exemplo neste momento tenho um aluno que o pai teve que ir trabalhar para fora (...) Vê-se que o aluno está carente. Dou-lhe muito apoio, porque é um miúdo extremamente trabalhador, muito jovem e vem para aqui para o 10º ano com 14 anos, é um aluno que não tem negativas. Temos que dar um grande apoio psicológico, somos referências para eles, e isto para muitos alunos é muito importante. Não nos vêm só como o professor (...) (E3, P5).

Podemos depreender pelas perceções dos participantes E2 e E3, de que as carências económicas causadas pelo desemprego e as estruturas fragilizadas das famílias de alguns alunos da escola podem contribuir de forma pejorativa para o percurso formativo dos sujeitos aprendentes. Podendo ser este, um dos fatores causais da desmotivação de alguns alunos, referente ao constrangimento já abordado na subcategoria 7. Manifestando-se no desinteresse pelas práticas letivas e na alteração de comportamentos e atitudes, desenquadrados para o contexto de sala de aula. Torna-se evidente a importância do apoio acrescido a prestar pelo professor, enquanto educador no processo formativo do aluno.

Dos testemunhos dos participantes E2 e E3, surgiram questões pertinentes relativas ao papel da escola para com a comunidade educativa. Neste caso concreto o apoio às famílias com estruturas fragilizadas.

Pela narrativa apresentada abaixo, do participante E3, podemos evidenciar que o Agrupamento da escola em estudo incrementou medidas de apoio às famílias dos seus alunos, com a implementação do Projeto Solidariedade. Este projeto teve como parcerias, algumas entidades locais (Câmara Municipal, Ordem dos Advogados e Associação de Pais):

(...) Existe no agrupamento o projeto Solidariedade para apoio às famílias. O qual é constituído aqui por várias pessoas da escola. Eu, como Presidente do Conselho Geral, a Direção, Professores e EE de todo o agrupamento. Temos estado a apoiar aqui várias famílias. (...) a Ordem dos Advogados também nos tem apoiado, temos imensos pais que são advogados e encaminham-nos no processo. (...) a Câmara Municipal tem dado apoio, nomeadamente em comida. Portanto, nós aqui a comida damos no período de aulas, nas escolas primárias inclusivamente os irmãos dos alunos podem lá ir. As escolas primárias abriram durante as férias porque pertencem à Câmara, nós pertencemos ao Ministério, não podemos” (E3, P5).

No âmbito da subcategoria 14 – Necessidade de equipamentos, de materiais e de espaços para o bom funcionamento dos Cursos Profissionais, emergida pelos entrevistados E2 e E3. O participante E2 refere a necessidade de uma sala de informática com capacidade para 30 alunos:

(...) há sempre necessidade de alguns materiais e começando desde logo pelo espaço, nós somos uma escola que apesar de ter sido intervencionada, os espaços não aumentaram, bem pelo contrário, diminuíram. Nós temos muitos alunos e portanto faz-nos falta alguns espaços e por exemplo, ter uma sala de informática (...). As [salas] de informática podem ser utilizadas pelas diversas disciplinas. Mas, estão equipadas com 14 computadores, o que é ótimo, porque já houve no passado muito menos. Mas enfim, equipadas com 14 computadores, pensando que teríamos 28 alunos e que estão 2 alunos por computador, mas afinal temos 30 alunos. É uma condicionante e nós sabemos que 2 alunos a olhar para o mesmo computador e a trabalhar no mesmo computador já não é fácil. Depois, temos alunos a mais para os computadores (E2, P7).

O mesmo participante também refere a necessidade de uma sala de curso ou de turma. A fim de otimizar a logística dos materiais necessários para a prática letiva: “(...) tentamos ao longo dos anos, vamos ver se conseguimos, ter sala para o curso ou para a turma. Para a turma estar mais na mesma sala, poder ter alguns materiais lá, (...) e assim eles vão rodando pelas várias salas (...)” (E2, P7). A necessidade de alguns materiais também é evidenciada pelo mesmo entrevistado: “(...) o resto dos materiais vamos pedindo, a pouco e pouco lá se vai conseguindo uma coisinha ou outra, há sempre retenções” (E2, P7). O participante E3 indica-nos a falta de investimento na formação técnica em termos de materiais:

Os constrangimentos para este cargo, neste momento é a situação económica (...) neste curso tem que se investir e eu nisto não acho que é gastar dinheiro é investir. Porque este material é depois todo recuperado (...) nós estamos a dar uma parte técnica que não é o livro que a vai dar (E3, P7).

A necessidade de equipamentos, de materiais e de espaços para a melhoria do funcionamento dos Cursos Profissionais, demonstrou ser um constrangimento para os

participantes E2 e E3. O que pode indiciar a necessidade de investimento por parte da escola nesta valência.

No que se referente à subcategoria 3- Equipas pedagógicas pouco coesas, o participante E1, ainda nos revelou o constrangimento alusivo à existência de equipas pedagógicas pouco coesas, devido à contratação anual de docentes: “Com a questão da contratação dos docentes, temos equipas pedagógicas completamente diferentes”. (...) A coesão dentro do grupo altera-se todos os anos, com a entrada e a saída de professores” (E1, P7). A este propósito, o participante E2 refere que o aumento do número de horas dos horários dos professores fez com que, as equipas pedagógicas fossem constituídas por professores contratados e também por professores do quadro. Como até então não acontecia, tendo em conta um passado recente:

Um [fator] que me parece que pesou nos últimos anos foi, quando eu comecei a lecionar nesta escola, os professores que tinham Cursos Profissionais eram professores que tinham acabado de chegar à escola. Era o meu caso, estava destacada. Ou então, professores que estavam no último lugar da lista dos grupos. Enfim, dito assim muito simplesmente sem constrangimentos, os contratados. Nos últimos anos, os quadros foram-se alterando porque os horários foram aumentando de horas e portanto houve outros professores que estavam mais habituadas a dar aqueles anos, que tradicionalmente são mais bem vistos, como o caso dos 12<sup>os</sup> anos, foram também sendo confrontadas com uma ou outra turma dos Cursos Profissionais (E2, P7).

Tendo em conta os pressupostos anteriores, podemos inferir que nem todos os grupos disciplinares da escola têm um quadro estável de docentes, que permita criar equipas pedagógicas coesas. O que levanta questões a nível do Ministério da Educação e Ciência, no que se refere à contratação de pessoal docente. No entanto, a alteração das regras na constituição dos horários dos professores, contribuiu para a formação de equipas pedagógicas mais heterogéneas. Contudo, sem a garantia de coesão, uma vez que a sua integração na equipa pedagógica resultou de uma última escolha. O que também pode estar na origem da falta de motivação por parte de alguns professores e ter reflexos que despoletam a falta de espírito colaborativo tendo em conta o constrangimento 6 – Falta de espírito colaborativo pela equipa pedagógica. Neste foro, pensamos que se levantam questões a nível de autonomia da escola, tendo em conta as diretrizes que sustenta e promove, no que concerne à oferta formativa e aos critérios basilares inerentes à distribuição de horários.

No âmbito da subcategoria 2 – Cumprimento de tarefas sem formação para o desempenho do cargo, o participante E2, faz alusão às tarefas realizadas pelos professores enquanto DC,



para as quais não têm formação. Neste caso específico a realização de tarefas no desempenho do cargo de DC:

(...) muitas vezes cumprindo tarefas e estou a falar no meu caso, para as quais não são propriamente a nossa área de formação, a nossa área de formação é para professores não é para gestores ou para diretores de ... , e portanto acho que nesse aspeto é um cargo bastante exigente e bastante difícil (E2, P1).

Desta forma, indicamos que a inexistência de formação para o desempenho do cargo de DC é reveladora da sua necessidade. Vamos retomar este tema na categoria 4 - Identificação de formação realizada para o desempenho do cargo e na categoria 5 – Formação específica para o cargo de DC, pertencente ao tema C – Perfil e Formação do Diretor de Curso.

Relativamente à subcategoria 8 – Dificuldade na gestão dos módulos em atraso, o entrevistado E2 refere a dificuldade em gerir situações com um número elevado de módulos em atraso, por parte de alguns alunos:

Na questão dos módulos em atraso, sentimos uma grande necessidade. Porque, aconteceu-nos ao longo destes anos, chegar por exemplo ao final do ano e ter alunos com 20 módulos em atraso. Alunos por exemplo, com uma parte, podemos chamar técnica ou prática, muito boa e no entanto tinham muitos módulos em atraso e há que saber como gerir (E2, P5).

O constrangimento focado remete-nos para o constrangimento da subcategoria 7 – Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo, abordada pelos entrevistados E1 e E3. A qual retrata o reflexo da falta de empenho, de trabalho e de assiduidade por parte de alguns alunos, culminando na acumulação de módulos sem avaliação. Tendo por base o objeto de avaliação do artigo 10.º do RI dos Cursos Profissionais da Escola Sintra. O qual menciona que a avaliação incide sobre:

a) os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver no âmbito das disciplinas respeitantes a cada uma das componentes de formação e no plano de trabalho da FCT; b) os conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no perfil profissional associado à respetiva qualificação.

Ainda neste alinhamento, mencionamos que a realização dos módulos em atraso pode concretizar-se em vários momentos do ciclo formativo. A escola em estudo tem implementado o Projeto ORA - Oficina de Recuperação e Aprendizagem, criado para a recuperação das aprendizagens e de horas de formação:

Criamos uma espécie de um grupo, tem um nome específico, ORA - Oficina de Recuperação de Aprendizagens, para recuperar faltas injustificadas e

aprendizagens (...) compete depois ao Diretor de Curso orientar. (...) facilita imenso o trabalho dos alunos e dos professores (E4 e E5, P4).

Devido ao anteriormente exposto, podemos inferir que a escola dispõe como recurso alternativo o Projeto ORA - Oficina de Recuperação e Aprendizagem, que lhe permite atenuar o constrangimento causado pela dificuldade em gerir a realização dos módulos em atraso por parte de alguns alunos.

Relativamente à subcategoria 9- Insatisfação no desempenho do cargo, o entrevistado E2, faz referência à insatisfação sentida no desempenho do cargo, causada pelo desgaste provocado e pelos constrangimentos evocados pelo mesmo: "(...) não gosto especialmente de ser Diretora de Curso, tenho que dizer que não gosto, (...). Se calhar não gosto pela outra pergunta dos constrangimentos (...) Porque por vezes ter Cursos Profissionais é desgastante" (E2, P5). Depreendemos pela narrativa do participante E2, que o desgaste causado pelos Cursos Profissionais e os constrangimentos inerentes, fomentam insatisfação no desempenho do cargo. Contudo, o mesmo participante já havia transmitido na categoria 2 – Pontos fortes associados ao desempenho do cargo, satisfação na sua prática formativa e uma perceção positiva, relativa ao desempenho das suas funções como DC. O que de certa forma nos parece contraditório.

No âmbito da subcategoria 13 – Dificuldade em trabalhar com os alunos competências básicas, o participante E2, evoca a dificuldade em trabalhar com os alunos, competências no âmbito do saber ser e do saber estar. Tendo em conta que, uma grande parte dos alunos em cada turma carece destas competências:

Mas, acima de tudo exigem [os Cursos Profissionais] um conjunto de competências e essas sim é que são muito difíceis de trabalhar". (...) alguns [alunos] se calhar uma boa parte, metade em cada turma, não tem competências de saber estar, de pontualidade, de comportamento perante os outros, de respeito por quem está à nossa volta, atitude na sala de aula, e de facto esse é um aspeto bastante difícil (E2, P8).

O mesmo participante, também faz um enquadramento ao nível sociofamiliar, socioeconómico e cultural que envolve as turmas dos Cursos Profissionais. Evidenciando que este é diferente da maioria das turmas de prosseguimento de estudos: "Uma coisa que se nota realmente nestas turmas até mesmo ao nível do enquadramento sociofamiliar, socioeconómico, cultural, ela é diferente da maioria das outras turmas" (E2, P8). Também é de realçar, que a partir da caracterização das turmas efetuada pelo DT, conforme o discurso do participante E2, se pode evidenciar que os pais dos alunos que frequentam os Cursos Profissionais pertencem a uma faixa etária muito mais jovem e com formação académica inferior. Comparativamente com os pais dos alunos que frequentam turmas do prosseguimento de estudos. A maioria dos alunos

que frequenta os Cursos Profissionais também apresenta um historial de retenções. Desta forma, pensamos que as referências parentais possam exercer influência no desenvolvimento do aluno e de certa forma condicionar o seu comportamento:

Mas por exemplo, há dois anos tive uma experiência curiosa (...) tinha duas Direções de Turma. Uma do prosseguimento de estudos (...) e uma do Profissional. E as diferenças começam (...) na idade dos pais, pais muito mais jovens, (...) nessa minha turma não tinha um único pai licenciado. Na outra turma do prosseguimento de estudos, mais de 50% o pai e a mãe tinham uma formação superior. (...). Outra coisa que se nota muito nestes alunos, é que a maioria deles tem um historial de retenções, são poucos os que não têm, (...). E portanto, claro que (...) isto tudo condiciona o ambiente do aluno, condiciona a sua maneira de estar (E2, P8).

Podemos culminar dizendo que, no âmbito da subcategoria 13 se evidencia uma dificuldade em trabalhar com os alunos, competências no âmbito do saber ser e do saber estar. O enquadramento do nível sociofamiliar, socioeconómico e cultural das turmas dos Cursos Profissionais demonstra ser diferente da maioria das turmas de prosseguimento de estudos. A maioria dos pais dos alunos dos Cursos Profissionais pertence a uma faixa etária muito jovem e com formação académica a nível do ensino básico e secundário. A maioria dos alunos apresenta um historial de retenções. Desta forma, pensamos que as referências parentais possam exercer influência no desenvolvimento do aluno e de certa forma condicionar o seu comportamento. Neste seguimento, achamos pertinente retomar a categoria Desvalorização do Cargo de DC pelos professores, referente ao tema A – Importância e papéis do cargo de DC, uma vez que foi indiciada a existência de uma perceção negativa perante os cursos profissionais, devido a alguns professores considerarem que os alunos estão impreparados em termos de conhecimentos académicos. O participante E2 termina a sua prestação referente à categoria 3 – Constrangimentos para o desempenho do cargo, com a subcategoria 15 – Dificuldade em diversificar estratégias em contexto de sala de aula. Na qual expressa o quão difícil e exigente para o professor é, a diversificação de estratégias em contexto de sala de aula. Tendo em conta, que as imprevisibilidades associadas são inúmeras, as quais podem influenciar ou condicionar toda a prática formativa inicialmente espetável. Sabendo porém, que as estratégias implementadas podem ser funcionais numas turmas e não funcionais noutras.

Essa parte da gestão da aula, eu acho que é um aspeto extremamente difícil, (...) feita de imprevisibilidades. (...) Estão sempre a acontecer coisas que nós não podemos prever que são extremamente difíceis de gerir. (...) Podemos mudar as estratégias, uma aula mais interativa, funciona numas turmas, noutras não. Porque, o famoso *PowerPoint* para algumas turmas do Curso Profissional é o convite a desligar por completo, é o convite a: - No fim a professora manda-nos isso por *mail*. (...) Portanto, diversificar as estratégias, na própria sala, isso é muito exigente para o professor (E2, P8).

Pensamos que, a dificuldade em diversificar estratégias em contexto de sala de aula, tendo em conta as imprevisibilidades associadas, podem também estar relacionadas com a subcategoria 13, já anteriormente abordada pelo mesmo participante. Na qual se evidencia a dificuldade existente em trabalhar com os alunos competências no âmbito do saber ser e do saber estar. Desta forma, a carência destas, pode contribuir para a não colaboração dos alunos nas práticas letivas. Traduzindo-se em fatores inibidores ao ambiente da sala de aula, que deve ser propício para a aquisição de saberes.

Pretendemos complementar esta análise, com a reflexão da categoria 4 – Estratégia para os constrangimentos encontrados, como também com as reflexões das categorias subjacentes ao tema C – Perfil e formação do DC.

Contudo, achamos oportuno realçar a “aprendizagem cooperativa” retratada em Costa (1999), a qual incide numa metodologia que estimula a partilha de responsabilidades e tarefas a desenvolver por grupos heterogéneos, a fim de desenvolver competências de cooperação e comunicação. Pensamos que a implementação desta metodologia possa contribuir para a melhoria dos constrangimentos caracterizados pela subcategoria 13 – Dificuldade em trabalhar com os alunos competências básicas e pela subcategoria 15 – Dificuldade em diversificar estratégias em contexto de sala de aula. Desta forma, mais uma vez, reiteramos o papel fundamental dos professores na construção do currículo formativo, tendo como base os contextos e as especificidades dos alunos inerentes à escola em mudança.

De seguida vamos analisar os constrangimentos referidos somente pelo participante E3. O qual está representado pelas seguintes subcategorias: subcategoria 4 – Desvalorização dos Cursos Profissionais a nível governamental; subcategoria 5 – Dificuldade em estabelecer parcerias a nível da FCT devido ao decréscimo da produtividade das empresas; subcategoria 6 – Falta de espírito colaborativo pela equipa pedagógica e subcategoria 11 – Forma de acesso ao ensino superior desigual para os alunos que frequentam os Cursos Profissionais.

No âmbito da subcategoria 4 – Desvalorização dos Cursos Profissionais a nível governamental, o participante E3 refere que: “(...) é preciso ver que estes cursos também a nível de Ministério não são valorizados, aliás, (...) tem tendência a querer empurrar um bocado para fora [das escolas públicas] os Cursos Profissionais” (E3, P2). Desta forma, indicamos que pode existir uma tendência de desincentivo aos Cursos Profissionais das escolas públicas por parte do Ministério da Educação e Ciência em prol de outras entidades formadoras acreditadas. As quais beneficiam de financiamentos que lhes possibilita incentivar/apoiar os alunos com: bolsa de profissionalização; subsídio de refeição; despesas/subsídio de transporte e nalguns casos a existência de uma bolsa para material de estudo e subsídio de acolhimento.

De acordo com a Resolução de Conselho de Ministros n.º 104/2013, de 31 de dezembro:

O Plano Nacional de Implementação de Uma Garantia Jovem visa concretizar a Recomendação da CE para a concretização em cada Estado-Membro de iniciativas concertadas entre vários agentes no sentido de proporcionar a todos os jovens com menos de 25 anos uma oportunidade, de qualidade, seja de emprego, de formação permanente, de educação e formação profissional ou estágio, no prazo de quatro meses após ficarem desempregados ou saírem da educação formal.

O Governo Português disponibiliza uma página eletrónica<sup>4</sup> onde fornece esclarecimentos sobre o Programa Garantia Jovem. No qual, os Cursos Profissionais fazem parte integrante do leque de ofertas para os jovens, que pretendam concluir o seu percurso escolar de nível secundário com equivalência escolar e profissional.

Os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, também são recomendados, devido ao suporte que exercem sobre as escolhas profissionais. Desta forma, evidenciamos que existe uma preocupação governamental face ao desemprego estrutural no eixo dos jovens, mediante as metas fixadas na Estratégia Europa 2020.

Relativamente à subcategoria 5 – Dificuldade em estabelecer parcerias a nível da FCT devido ao decréscimo da produtividade das empresas, o participante E3 refere que:

(...) as empresas neste momento não têm trabalho. (...) O governo deixou de incentivar as energias renováveis, (...) e as empresas não estão a vender. (...) em momento de crise é mais complicado. Porque as empresas dizem: - Agora não tenho trabalho, vou tê-los aí sem fazer nada?. (...) E as outras empresas neste momento não têm muito trabalho (E3, P6).

Neste seguimento, podemos indiciar que existe dificuldade em estabelecer protocolos a nível da FCT, devido ao haver um decréscimo de produtividade no setor empresarial neste período de recessão económica e um desincentivo do governo nas energias renováveis.

No âmbito da SUBCATEGORIA 6 – Falta de espírito colaborativo pela equipa pedagógica, o mesmo participante manifesta que:

Conseguir motivar os colegas com reuniões quinzenais, neste sentido, as resistências são muitas. (...) a minha apreciação é até um bocadinho não muito positiva, porque as dificuldades são enormes em termos de colaboração, especialmente da parte dos colegas, há resistência. Isto é a minha opinião pessoal (E3, P1).

Após a perceção do entrevistado, podemos evidenciar que existem muitas resistências a nível colaborativo entre a equipa pedagógica. Desta forma, pensamos que o trabalho colaborativo

---

<sup>4</sup> <https://www.garantiajovem.pt/educacao> (consultado em 16-08-2015).

deve ser valorizado, tendo em conta todo o potencial que capitaliza, proporcionando a partilha de ideias e de experiências baseadas num conhecimento especializado imanado pelos seus intervenientes. O trabalho colaborativo deve desenvolver-se em torno de um processo conjunto, em prol de um objetivo comum. Como nos confere Roldão (2007, p. 27) quando nos refere que o trabalho colaborativo se baseia “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.” Como complemento a esta linha de pensamento, Day (2001) enfatiza o compromisso dos professores com os propósitos morais do ensino, enquanto agentes de mudança. Desta forma o trabalho colaborativo é retratado como:

(...) o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, pp. 20-21)

Neste sentido, reiteramos que a escola deve acompanhar a alteração dos tempos, como confere Sarramona (2004): “O sistema educativo não pode ficar à margem do que caracteriza a sociedade dos nossos tempos: o processo de mudança”. (Sarramona, 2004, p. 1)

Alarcão (2001) também nos remete para uma atitude de constante crítica construtiva sobre o que nos rodeia e sobre nós próprios. Assim, “(...) ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona(...)”. Alarcão (2001, p. 6)

Relativamente à SUBCATEGORIA 11 – Forma de acesso ao ensino superior desigual para os alunos que frequentam os Cursos Profissionais, o participante E3 demonstra a sua preocupação quanto à forma de acesso ao ensino superior pelos alunos que frequentam os Cursos Profissionais. Tendo em conta que, as disciplinas que permitem o acesso ao ensino superior (através de exames nacionais), têm programas diferenciados nos Cursos Profissionais, como acontece com a disciplina de matemática: “O que lamento é que as disciplinas que permitem o acesso ao ensino superior, sejam disciplinas dos cursos gerais e que têm matérias distintas destes cursos, como é o caso da matemática” (E3, P2). Desta forma, torna-se evidente que existe um desfasamento nos conteúdos programáticos em disciplinas com exames nacionais, com vista ao prosseguimento de estudos. Contudo, achamos pertinente focar que os Cursos Profissionais são um dos percursos formativos de nível secundário com vista a uma integração no mercado de trabalho mais célere. Uma vez

que, têm uma componente mais prática e promovem o desenvolvimento de competências direcionadas para uma profissão específica, tendo em conta a sua área formativa. Embora este percurso formativo também permita prosseguir estudos, não faz parte do seu principal enfoque.

Terminada a análise sobre os constrangimentos enunciados pelo participante E3, voltamos para a análise da **categoria 4- Estratégias para fazer face aos constrangimentos encontrados**, referente ao tema B - Desempenho do Cargo de Diretor de Curso. Desta categoria emergiram 14 estratégias dos participantes E1, E2 e E3, com vista a colmatar ou atenuar os constrangimentos referentes ao desempenho do cargo, pertencentes à categoria 3 que passamos a enunciar.

**Subcategorias:** motivar a equipa pedagógica; motivar/apoiar/acompanhar os alunos; inovar as práticas pedagógicas; constituição de equipas pedagógicas coesas e experientes em formação de Cursos Profissionais; alteração/adaptação dos normativos (relacionados com o desempenho do cargo – horas de redução); implementação de pagamento para a realização dos módulos em atraso; adaptação da escola à dinâmica dos Cursos Profissionais; prestação de apoio do DC e do DT aos professores inexperientes em ensino profissional; realização de entrevistas para a seleção de alunos tendo em conta o seu perfil; esclarecimento reforçado e atempado aos alunos e EE sobre as especificidades reais dos Cursos Profissionais; utilização do diálogo e do bom senso na gestão de constrangimentos; demonstração de empenho dos professores face aos Cursos Profissionais; disponibilização de materiais e de espaços específicos para os Cursos Profissionais e apoio dos professores aos alunos com problemas estruturais a nível social e económico.

<b>Subcategorias:</b>	<b>Entrevistados:</b>
Motivar/apoiar/acompanhar os alunos.	(E1, E3, E5)
Constituição de equipas pedagógicas coesas e experientes em formação de CP.	(E1, E2)
Prestação de apoio do DC e do DT aos professores inexperientes em ensino profissional.	(E1, E2)
Realização de entrevistas para a seleção de alunos tendo em conta o seu perfil.	(E1, E2)
Esclarecimento reforçado e atempado aos alunos e EE sobre as especificidades reais dos CP.	(E1, E2)

Disponibilização de materiais e de espaços específicos para os Cursos Profissionais.	(E1, E2)
Adaptação da escola à dinâmica dos Cursos Profissionais.	(E2, E5)
Utilização do diálogo e do bom senso na gestão de constrangimentos.	(E2, E3)
Alteração/adaptação dos normativos(cargo DC – horas de redução).	(E1)
Implementação de pagamento para a realização dos módulos em atraso.	(E2)
Apoio dos professores aos alunos com problemas estruturais a nível social e económico.	(E2)
Demonstração de empenho dos professores face aos Cursos Profissionais.	(E2)
Motivar a equipa pedagógica.	(E3)
Inovar as práticas pedagógicas.	(E3)

**Quadro nº 10** – Subcategorias da Categoria 4 (Tema B) - Fonte: Elaboração própria

No âmbito da estratégia 1 – Motivar a equipa pedagógica, o participante E3 refere que:

Tem-se utilizado as reuniões para motivar os colegas, para que os vejam como “alunos normais”, alunos que muitos deles têm algumas dificuldades em termos de preparação anterior, porque muitos deles não vêm do ensino básico normal e é natural que em termos teóricos e científicos não estejam tão bem preparados. Não podemos portanto, perspetivar o mesmo tipo de sucesso (E3, P1).

Desta forma evidenciamos que as reuniões quinzenais realizadas também são utilizadas para motivar a equipa pedagógica a olhar para os alunos dos Cursos Profissionais como alunos “normais”, tendo em conta o seu percurso escolar. Pensamos que esta motivação possa contribuir para uma valorização dos Cursos Profissionais por alguns professores (tendo em conta o constrangimento 1 – Desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores) e melhore o espírito colaborativo pela equipa pedagógica (tendo em conta o constrangimento 6 – Falta de espírito colaborativo pela equipa pedagógica).

No que se refere à estratégia 2 – Motivar/apoiar/acompanhar os alunos, o participante E1 faz alusão à realização da FCT como motivação dos alunos: “[a FCT] Para os alunos tem sido um ponto forte que os motiva e faz com que continuem a trabalhar ” (E1, P7). O participante E5 vem reforçar esta linha de pensamento com a realização da atividade Feira da Saúde no âmbito da FCT:

Chegamos a fazer aqui FCT muito contextualizada em escola e dou como exemplo uma atividade muito forte que é a Feira da Saúde onde estão



empresas do Concelho desde farmácias, Institutos, à recolha de sangue, à recolha de medula etc. Isto é um exemplo: os alunos do Curso Profissional de Técnico de Saúde estiveram a fazer horas da sua formação na preparação de toda a atividade e em rastreio à comunidade (E5, P4).

O participante E3 reforça a importância de motivar os alunos dos Cursos Profissionais como acontece com os restantes alunos: “A minha experiência ao longo destes anos de serviço é que, o tipo de alunos que encontramos nos Cursos Profissionais tem que ser motivados como os restantes” (E3, P1). O participante E1 faz um enfoque ao acompanhamento que é feito ao aluno, aquando da deteção de alguma fragilidade no decorrer do ano letivo. Afim deste ser enquadrado, tendo em conta as várias vertentes do Curso Profissional que frequenta:

(...) se ao longo do curso, detetarmos alguma fragilidade, vamos tentar acompanhar o aluno e tentar não o perder, naturalmente. Porque isto de não ter perfil, há várias vertentes, porque pode não ter perfil para ator, mas pode ter perfil para encenador, por exemplo. Quer dizer, há várias saídas para o curso e obviamente pode sentir-se mais útil numa área do que noutra (E1, P8).

Após as várias perceções dos participantes E1 e E3 podemos indiciar que existe uma preocupação por parte dos DC em motivar e apoiar os alunos no seu percurso formativo. Pensamos que esta valência possa ser uma mais-valia para: motivar alguns dos alunos que frequentam os Cursos Profissionais (tendo em conta o constrangimento 7 – Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo); atenuar a dificuldade na gestão da realização dos módulos em atraso. Para este constrangimento a escola em estudo implementou o Projeto ORA - Oficina de Recuperação e Aprendizagem, como referido anteriormente (tendo em conta o constrangimento 8 – Dificuldade na gestão da realização dos módulos em atraso; dar apoio no esclarecimento sobre o prosseguimento de estudos (tendo em conta o constrangimento 11 – Forma de acesso ao ensino superior desigual para os alunos que frequentam os Cursos Profissionais); apoiar os alunos com problemas sociais e económicos. Neste sentido, a escola em estudo, implementou o Projeto Solidariedade com o apoio de várias entidades locais, como já havíamos referido aquando da análise do constrangimento 12 – Problemas sociais e económicos; melhorar as competências no âmbito do saber ser e do saber estar (tendo em conta o constrangimento 13 – Dificuldade em trabalhar com os alunos competências básicas).

No âmbito da estratégia 3 – Inovar as práticas pedagógicas, o participante E3 deu ênfase à inovação das práticas pedagógicas a implementar pelos professores, apelando à criatividade e à realização de aulas com uma componente muito mais prática: “Criar um certo pendor no sentido de serem aulas muito mais práticas, embora muito mais exigentes da parte dos professores, porque têm que ser muito criativos, não podem ser professores que se limitam a seguir programas” (E3, P1). De acordo com o acima exposto, pensamos que a estratégia de

inovação das práticas pedagógicas, possa contribuir para: motivar os alunos e por sua vez reduzir a acumulação de módulos em atraso (tendo em conta o constrangimento 7 – Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo); diminuir a dificuldade em diversificar estratégias. Devido, aos estas serem mais apelativas seria espetável uma maior adesão pelos alunos e uma conseqüente melhoria nas suas aprendizagens (tendo em conta o constrangimento 15 – Dificuldade em diversificar estratégias em contexto de sala de aula). O que de certa forma seria um contributo para valorizar dos Cursos Profissionais (tendo em conta o constrangimento 1 – Desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores).

Em relação à estratégia 4 – Constituição de equipas pedagógicas coesas e experientes em formação de Cursos Profissionais, o participante E2 refere que a escola tem seguido uma política de constituir equipas pedagógicas experientes em formação de Cursos Profissionais: “A escola tem seguido uma política em que há um grupo de professores que tem normalmente Cursos Profissionais e portanto já tem mais experiência (...)” (E2, P5). O participante E1 faz alusão à tentativa de criar uma coesão da equipa pedagógica todos os anos, devido à contratação de docentes: “A coesão dentro do grupo altera-se todos os anos, com a entrada e a saída de professores. Tentamos ultrapassar esta dificuldade todos os anos” (E1, P7). Neste sentido, denota-se uma preocupação face ao constrangimento 3 - Equipas pedagógicas pouco coesas. Pensamos que, todas as tentativas de melhoria colocadas em prática serão benéficas tendo em conta a dificuldade de colmatar este constrangimento na sua totalidade, devido à dependência de fatores externos. Contudo, com equipas pedagógicas mais coesas, o espírito colaborativo entre o grupo tende a melhorar (tendo em conta o constrangimento 6 – Falta de espírito colaborativo pela equipa pedagógica) contribuindo por sua vez para a motivação dos alunos (tendo em conta o constrangimento 7- Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo), para a melhoria do comportamento dos mesmos (tendo em conta o constrangimento 13 – Dificuldade em trabalhar com os alunos competências básicas), e para atenuar a dificuldade em diversificar estratégias em contexto de sala de aula identificada como constrangimento 15.

Em relação à estratégia 5 – Alteração/Adaptação dos normativos (relacionados com o desempenho do cargo – horas de redução), o participante E1 enfatiza a necessidade da atribuição de horas para o desempenho do cargo de DC, dando ênfase à alteração dos normativos externos e internos, a fim de haver uma adaptação favorável neste caso concreto:

[A alterar] (...) talvez a questão da redução de horas [no horário] para o desempenho desta função, ajustar-se um caminho para lhe dedicar mais tempo. O nosso trabalho é muito condicionado por uma legislação central que em princípio vem da parte do Ministério, mas também passa pela escola (...).

Em algumas partes do regulamento Interno fizemos algumas alterações (E1, P5).

Desta forma, pensamos que, a estratégia em análise a ser implementada, pode potenciar uma melhoria significativa no desempenho do cargo de DC. Tendo em conta que ajusta uma situação específica à realidade, fazendo jus às atribuições do cargo. Uma vez que, houve um retrocesso neste sentido, como já havíamos referido aquando da explanação do constrangimento 10 – Inexistência de horas atribuídas para o desempenho do cargo, pelo participante E2. A insatisfação no desempenho do cargo seria outro ponto alvo a melhorar, tendo em conta o constrangimento 9 – Insatisfação no desempenho do cargo (causada pelos constrangimentos e pelo desgaste inerente).

No âmbito da estratégia 6 – Implementação de pagamento para a realização de módulos em atraso, o participante E2 preconiza que a implementação de um pagamento para a realização de módulos em atraso pretende ser uma medida promissora. A fim de, contribuir para a melhoria da gestão da realização de módulos em atraso, tornando este processo mais eficiente. Tendo em conta o número elevado de inscrições e o número reduzido de exames efetivamente realizados, pela ausência de comparência dos educandos implicados:

(...) pela primeira vez vamos implementar o pagamento, porque eles [os alunos] não tinham que fazer o pagamento e todos os anos temos uma situação que é muito aborrecida que é o facto, das pessoas [professores] fazerem os exames dos módulos, tirarem as fotocópias, (...) fazerem os critérios, (...) mobilizarem-se para estar naqueles dias de setembro na sala respetiva e os alunos não aparecerem para fazer exame. A nossa convicção é que pagando, só se inscrevem nos exames que efetivamente estão a pensar fazer (E2, P5).

Neste sentido, pensamos que a estratégia a implementar tem potencialidades para colmatar o constrangimento 8 - Dificuldade na gestão da realização de módulos em atraso evidenciada pelo mesmo participante (E2).

No âmbito da estratégia 7 – Adaptação gradual da escola à dinâmica dos Cursos Profissionais, o participante E2 revela que tem havido uma adaptação progressiva da escola à dinâmica dos Cursos Profissionais:

(...) tem havido uma progressiva adaptação da escola à dinâmica dos Cursos Profissionais e também uma compreensão do que são esses cursos. A pouco-e-pouco, as tarefas dos Cursos Profissionais e as atividades que vão implementando na escola têm melhorado. Digamos assim, têm tido mais impacto e a aceitação tem sido maior ou melhor (E2, P7).

O mesmo participante ainda alude ao benefício prestado à escola pelos alunos dos Cursos Profissionais, através de atividades desenvolvidas com qualidade em eventos com notoriedade:

(...) a escola também da minha experiência tem beneficiado talvez pelo tipo de cursos que também tem (...). Mas, estes que temos são cursos que com facilidade se adaptam em atividades com visibilidade e portanto a própria Direção ou outros grupos dentro da escola, aperceberam-se que os alunos podiam participar numa receção por exemplo. (...) Portanto, a escola foi conhecendo melhor o tipo de alunos, foi vendo que o trabalho podia ser feito com qualidade e aos poucos eu acho que as equipas foram-se tornando mais coesas e a escola mais recetiva (E2, P7).

O participante E5 vinca a atividade Feira da Saúde no âmbito da FCT, como um evento de grande impacto na comunidade educativa que envolve várias empresas do concelho:

Chegamos a fazer aqui FCT muito contextualizada em escola e dou como exemplo uma atividade muito forte que é a Feira da Saúde onde estão empresas do Concelho desde farmácias, Institutos, à recolha de sangue, à recolha de medula etc. Isto é um exemplo: os alunos do Curso Profissional de Técnico de Saúde estiveram a fazer horas da sua formação na preparação de toda a atividade e em rastreio à comunidade (E5, P4).

Desta forma, indicamos que existe uma aposta das equipas pedagógicas dos Cursos Profissionais em cativar a escola no sentido lato, com atividades desenvolvidas com qualidade pelos alunos. Contribuindo para um reconhecimento gradual da escola, no que diz respeito à dinâmica dos Cursos Profissionais. Assim, perspetiva-se que esta estratégia tende a valorizar os Cursos Profissionais, tendo em conta o constrangimento 1 - Desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores.

No que concerne à estratégia 8 – Prestação de apoio do DC e do DT aos professores sem experiência em formação profissional, os participantes E1 e E2 fazem um enfoque direcionado ao esclarecimento/apoio prestado dos DC aos professores sem experiência a este nível:

Em relação à equipa pedagógica estar a mudar todos os anos, há sempre uma tentativa da equipa perceber muito bem o objetivo do curso, a forma como os alunos trabalham, dando sugestões também aos professores novos nesta área para tentarem perceber o ensino profissional (E1, P8);

Normalmente (...) o Diretor de Curso (...) combina uma hora com os colegas que não estão habituados [com o ensino Profissional], para explicar como é que funciona, a todos os níveis, mais administrativo. A gestão das horas, porque a própria contagem das lições não é igual e portanto às vezes é um pormenor bastante importante, para depois se saber quantas horas se tem e como é que se faz a avaliação. E normalmente é feito de uma forma informal, eu tenho (...) alguns documentozinhos que costume facultar aos colegas e reunir com eles sempre que é necessário (E2, P8).

Os Diretores de Turma também formam uma excelente dupla com o Diretor de Curso, no apoio prestado aos professores sem experiência em ensino profissional. Conforme referenciado pelo participante E2: “Os Diretores de Turma também são uma excelente dupla com o Diretor de Curso, porque também facultam essa informação e fazem passar a

mensagem aos outros colegas que não estão tão habituados” (E2, P8). Embora seja realizada uma formação de esclarecimento sobre os Cursos Profissionais, no início de cada ano letivo, para todos os professores envolvidos neste âmbito, como nos refere o participante E1: “Aqui nesta escola no início de cada ano, temos uma formação sobre os Cursos Profissionais (...). A 1ª formação é para os professores e depois cada Diretor de Curso faz esta passagem aos Encarregados de Educação (...)” (E1, P8). Neste sentido, indicamos a existência de um apoio personalizado, prestado pelo DC e pelo DT aos professores sem experiência em formação profissional. O que de certa forma pode contribuir para equipas pedagógicas mais coesas. Tendo em conta o constrangimento 3 – Equipas pedagógicas pouco coesas, evidenciado pelo participante E1.

No âmbito da estratégia 9 – Realização de entrevistas para a seleção de alunos tendo em conta o seu perfil, os participantes E1 e E2 evidenciam que o Diretor de Curso com um elemento da Direção da escola (normalmente o Coordenador dos Cursos Profissionais) realizam entrevistas aos alunos e muitas vezes com a presença do seu EE. A fim de, fazer um encaminhamento ajustado tendo em conta a orientação vocacional e o perfil do aluno:

Nós fazemos uma entrevista para analisar o perfil do aluno e há alunos que ficam de fora, nós vemos já na entrevista que não têm perfil para este curso, que é muito específico. Obviamente que durante o decorrer do curso também nos deparamos com algumas fragilidades de alguns alunos. A nossa intenção é sempre tentar enquadrar o aluno, dar-lhe oportunidades, fazer com que ele veja se realmente se consegue encontrar aqui neste curso (E1, P8).

Portanto, veem os processos dos alunos ou eles fazem uma pré-inscrição e depois costumamos fazer entrevistas. Normalmente é o Diretor de Curso com a pessoa que estiver na Direção (a Coordenadora dos Cursos Profissionais) e fazemos entrevistas aos alunos. Muitas vezes até com o aluno e com o seu Encarregado de Educação. Com um guião, com umas questões orientadas para os vários cursos. Apesar disso, temos sempre surpresas. Temos alunos que enfim, durante o ano letivo, afinal não eram nada daquilo que nós pensávamos (E2, P8).

Desta forma, a realização da sessão de esclarecimento inicial sobre os Cursos Profissionais, potencia um encaminhamento dos alunos mais assertivo e mais consciente. Com esta medida perspetiva-se que os alunos estejam mais motivados e obtenham mais sucesso formativo. Uma vez que, frequentam o Curso Profissional da sua preferência e participaram em todo o processo de seriação do seu percurso formativo (tendo em conta o constrangimento 7 – Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo). Pensamos que, esta medida também seja esclarecedora quanto ao prosseguimento de estudos dos Cursos Profissionais. Com vista a fazer face ao constrangimento 11 – Forma de acesso ao ensino superior desigual para os alunos que frequentam os Cursos Profissionais. Uma vez que as disciplinas que permitem o acesso ao ensino superior têm conteúdos programáticos

diferenciados nos Cursos Profissionais, os alunos que pretendem prosseguir estudos, devem fazer uma preparação paralela à frequência do curso que frequenta ou posterior, no que diz respeito aos conteúdos programáticos das disciplinas necessárias que permitem a candidatura ao curso superior pretendido, tendo em conta a legislação em vigor.

Relativamente à estratégia 10 – Esclarecimento reforçado e atempado aos alunos e EE sobre as especificidades reais dos Cursos Profissionais, o participante E2 faz referência à realização de um esclarecimento mais realista a ser prestado aos alunos e aos EE, sobre as especificidades dos Cursos Profissionais:

De facto estes cursos têm um problema, eles são apresentados aos alunos como sendo cursos enfim, vou utilizar a palavra que os miúdos costumam utilizar “mais práticos” dizem eles, e nós sabemos com a nossa experiência de ensino, que mais práticos, muitas vezes para eles significa que têm de estudar menos, não são enfim, tão teóricos. Mas é uma tarefa grande e exigente que eu acho que nós temos, nós como Conselho de Turma, Diretor de Turma, Diretor de Curso, é esclarecer logo os alunos de início e também os seus Encarregados de Educação. Que realmente estes cursos são um bocadinho mais práticos, mas exigem muito dos alunos. A nível de estudo sim, continuam a ser exigentes (...). Mas, acima de tudo exigem um conjunto de competências (...) (E2, P8).

De seguida, o participante E1 faz referência ao esclarecimento prestado aos EE no início de cada ano letivo sobre o funcionamento dos Cursos Profissionais:

Aqui nesta escola no início de cada ano, temos uma formação sobre os Cursos Profissionais (...). A 1ª formação é para os professores e depois cada Diretor de Curso faz esta passagem aos Encarregados de Educação, dados sobre as faltas, como sobre os módulos, a avaliação modular, sobre as situações da FCT, o RI e todo o funcionamento do Curso (E1, P8).

Com o acima exposto, indicamos que a realização de um esclarecimento reforçado e mais realista a ser prestado aos alunos e aos EE, sobre as especificidades dos Cursos Profissionais, possa ser frutífero. Mesmo tendo em conta os esclarecimentos já contemplados e já referenciados neste estudo. A pertinência desta medida prende-se, com a perceção de alguns alunos persistir em conotar os Cursos Profissionais de cursos de facilitismo. Pois, embora estes tenham um cariz mais prático, também eles são exigentes a nível de estudo e de competências adequadas a cada Curso Profissional, tendo em vista as necessidades e exigências do diversificado leque de profissões. Desta forma, pensamos que, com alunos mais consciencializados sobre as verdadeiras especificidades dos Cursos Profissionais e sobre os seus deveres, enquanto alunos em contexto formativo, o constrangimento 7 – Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo, também seja desvanecido.

No âmbito da estratégia 11 – Utilização do diálogo e do bom senso, como fatores preponderantes na gestão de constrangimentos, o participante E2 preconiza a utilização do diálogo como instrumento de identificação e resolução de problemáticas, inerentes ao processo formativo do aluno:

Como é que se tenta ultrapassar isto [falta de competências dos alunos]? Conversando com eles, tentamos ver se o aluno está bem enquadrado no curso, porque às vezes enganou-se, o curso não é aquilo que ele pensa. Se é detetado logo, enfim que ele chega à conclusão de que quer mudar, então tentamos ver se pode mudar para outro curso (E2, P8).

Dentro deste enquadramento, o participante E3 destaca o consenso como fator preponderante na gestão de constrangimentos em prol do interesse do aluno:

Com consenso, isto [a gestão dos constrangimentos] tem que ser com conversa. (...) a professora (...) que está a coordenar os Cursos Profissionais é uma pessoa que deu uma grande volta a isto e criou, digamos, um outro ambiente e quer com o Diretores de Curso, quer com os professores, têm-se conseguido ultrapassar [os constrangimentos], conversando-se, negociando-se e encontrando-se soluções de forma a que, seja essencialmente do interesse do aluno. Aqui, temos que colocar sempre o aluno em primeiro lugar. Porque é para ele que nós cá estamos (E3, P8).

Neste propósito, indicamos que a gestão de conflitos neste foro suscita uma preocupação enfatizada pelos participantes E2 e E3. Esta medida parece-nos basilar, uma vez que, tende a dissipar com razoabilidade situações com conflito de interesses. Desta forma, pensamos que esta estratégia possa contribuir positivamente face aos seguintes constrangimentos: 6– Falta de espírito colaborativo pela equipa pedagógica, tendo em conta as resistências de colaboração já evidenciadas; 7- Desmotivação de alguns alunos para com os Cursos Profissionais, tendo em conta a conduta menos própria adotada por alguns alunos; 13- Dificuldade em trabalhar com alunos competências básicas, tendo em conta a carência em competências básicas de alguns alunos e 15- Dificuldade em diversificar estratégias em contexto de sala de aula, tendo em conta as imprevisibilidades que podem ocorrer.

Relativamente à estratégia 12 – Demonstração de empenho dos professores face aos Cursos Profissionais, é evocado o empenho demonstrado pelos professores em tornar os Cursos Profissionais dignos, conforme enfatizado pelo participante E2:

Passado esse embate inicial, noto que também da parte dos professores houve um grande empenho em tornar os Cursos Profissionais dignos. Portanto, os Cursos Profissionais não podem ser vistos como o “sítio” para onde vão os alunos sem sucesso, que se fartaram de chumbar nos outros anos todos e que também não vão para a universidade, porque nunca vão conseguir ter notas (E2, P7).

Desta forma, evidencia-se um empenho dos professores em prol dos Cursos Profissionais, o que pode contribuir para a valorização destes cursos. Fazendo face ao constrangimento 1 – Desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores, como também contrariando estigmas padronizados.

No âmbito da estratégia 13 – Disponibilização de materiais e de espaços específicos para os Cursos Profissionais, o participante E1 fez alusão à autarquia local ter apoiado atividades desenvolvidas pelos alunos dos Cursos Profissionais da escola, como por exemplo com a disponibilização de materiais: “Tentamos sempre adquirir os materiais necessários, às vezes é possível. A Câmara Municipal (...) também tem estado a apoiar os Cursos Profissionais aqui da nossa escola. Algumas vezes em materiais e isso tem sido bastante bom” (E1, P7). Contudo, o mesmo participante também aborda uma questão que pensamos ser pertinente, a qual incide sobre: consciencializar os alunos relativamente à flexibilidade a ter, tanto em contexto formativo, como em contexto profissional/empresarial. Uma vez que, não existem situações ideais como também, nem sempre é preciso ter muito, para muito fazer:

Há sempre coisas que surgem, não há situações ideais. (...) os alunos também têm que perceber que no mercado de trabalho também têm que ser flexíveis, não vão ter sempre as melhores condições do mundo. (...) nós tentamos passar também para os alunos a ideia de que, às vezes com pouco também se pode fazer muito. Às vezes não é preciso muito para se fazer um bom trabalho (E1, P7).

O participante E2 faz referência à disponibilização de um espaço próprio, para o desenvolvimento da componente técnica do Curso de Artes do Espetáculo, cedido pela escola:

(...) já conseguimos ter uma sala só para os alunos de Artes, para a parte técnica do Curso de Artes do Espetáculo. Porque eles têm de ter uma sala ampla sem as mesas e as cadeiras para as atividades de movimento, de animação e também para a expressão dramática (E2, P7).

O mesmo participante acrescenta, que por vezes os professores também comprem materiais. Contudo, muitas vezes são os próprios alunos que trazem para a escola os materiais necessários e os confeccionam de acordo com a atividade que vão desenvolver: “Podemos comprá-los nós, já tem acontecido. Aliás, muitas vezes acontece, (...). Ainda agora, participaram na *Futurália* e uma série de materiais os próprios alunos trouxeram-nos. (...) Claro que, muitas das vezes são os próprios alunos que fazem” (E2, P8).

A Direção da escola também é solicitada para apoiar as atividades planificadas neste âmbito, com disponibilização de verbas: “Depois, tentamos junto da Direção ver se é possível disponibilizar alguma verba” (E2, P8). A Solicitação de materiais junto de instituições parceiras, também é uma prática utilizada: “Também, por vezes junto de alguma instituição,



com a qual a escola possa trabalhar, se pode ceder algum material, ou fazer alguma doação. Vamos tentando por esses meios” (E2, P8). Mediante as explicações acima, indicamos que a escola utiliza algumas estratégias para desenvolver atividades inerentes aos Cursos Profissionais e atenuar as necessidades evidenciadas no constrangimento 14 - Necessidade de equipamentos, de materiais e de espaços para o bom funcionamento dos Cursos Profissionais. Contudo, relembramos a percepção do participante E3, quando nos remete para a falta de investimento na formação técnica, referente ao Curso Técnico de Energias Renováveis.

Relativamente à estratégia 14 – Apoio dos professores aos alunos com problemas estruturais a nível social e económico, o participante E2 enfatiza que na maioria dos casos os professores estão sensíveis aos problemas estruturais dos alunos e disponíveis na prestação de apoio aos mesmos. Tendo em conta que, os alunos precisam de uma voz mais amiga:

Há problemas que são estruturais, estão nas famílias estruturalmente e são extremamente difíceis de conseguir ultrapassar. Na maioria dos casos os professores são recetivos a esse aspeto e estão disponíveis para os alunos. (...) há realmente alunos em ambientes muito problemáticos, e portanto eles precisam de uma voz mais tranquila, mais amiga (E2, P8).

O mesmo participante alude, à importância da escola ser flexível na avaliação das aprendizagens dos alunos, inseridos em contextos complexos. Tendo em conta, a capacidade de ser assertiva sem ser permissiva:

Já tivemos situações bastante complexas e emocionalmente difíceis para nós. Porque, há situações que nós não podemos resolver. Temos que dar um apoio pontual. Acho que, do lado da escola é muito importante que haja flexibilidade na avaliação (...), tem de haver prazos, tem de haver capacidade para ser assertivo. Mas, ao mesmo tempo, se calhar da nossa parte como professores ser um bocadinho inteligentes na maneira como colocamos as coisas para haver a possibilidade de sermos flexíveis. Mas, sem que isso seja interpretado por eles [alunos] como sendo permissivos (E2, P8).

O Participante E2 fomenta a existência de uma negociação entre professores e alunos, como forma de incentivar a realização das atividades a desenvolver. Mas, tendo em conta, casos concretos e devidamente justificados:

Mas, nós sabemos que às vezes os alunos precisam realmente de um incentivo, o prazo não foi cumprido porque entretanto há um que tem que ajudar um familiar num café e depois não sei quê, estas pequenas coisas do dia-a-dia. E então se calhar, o melhor pode ser, negociar com ele: - Tens até x tempo. (...) Então, se pudermos negociar um bocadinho com eles. Pode ser com o prazo de um trabalho, pode ser com o tipo de trabalho. - Sim, mas então queres fazer o trabalho sobre este tema ou sobre o outro? E depois uma ou outra tarefa tem que ser mesmo com alguma rigidez. Enfim, tentar um equilíbrio, isso talvez seja uma boa forma (E2, P8).

A implementação de regras muito rígidas aos alunos pode ser contraproducente, tendo em conta a experiência do participante E2: “A implementação de regras muito rígidas pode ser contraproducente, essa é a experiência que eu tenho” (E2, P8). Neste sentido, evidenciamos que a estratégia em análise assume um cariz de suporte e de incentivo aos alunos inseridos em contextos complexos. Potenciando o sucesso das aprendizagens dos alunos e atenuando indiretamente o constrangimento 12 – Problemas Sociais e económicos dos alunos, conforme identificado pelos participantes E2 e E3. Relativamente a este constrangimento evocamos o Projeto solidariedade já implementado na escola em estudo, no âmbito desta valência. Por sua vez, pensamos que o constrangimento 13 - Dificuldade em trabalhar com os alunos competências básicas, possa obter reflexos positivos, tendo em conta que se perspetiva uma melhoria das competências básicas dos alunos.

### **Tema C- Perfil e formação do Diretor de Curso**

#### **Objetivos:**

- Identificar as competências e o perfil do Diretor de Curso;
- Identificar as áreas da formação específica recebida e a sua pertinência para o cargo;
- Identificar as necessidades formativas para o cargo e a motivação para a realização das mesmas.

#### **Categoria 1 – Competências profissionais**

**Subcategorias:** saber liderar; saber gerir; saber exercer a diplomacia e saber negociar.

<b>Subcategorias:</b>	<b>Entrevistados:</b>
Saber liderar.	(E1, E2)
Saber gerir.	(E1)
Saber exercer a diplomacia.	(E1)
Saber negociar.	(E3)

**Quadro nº 11 – Subcategorias da Categoria 1 (Tema C) - Fonte:** Elaboração própria

Nesta categoria as perceções dos participantes acerca das competências profissionais do DC assumem quatro tipos de subcategorias. De seguida, apresentamos as perceções dos sujeitos entrevistados E1 e E2. Os quais aludem à importância das competências profissionais do DC a nível da liderança: “(...) tem que ter alguma capacidade de liderança (...)” (E1, P9); “Alguma capacidade de liderança também é importante (...)” (E2, P9). O sujeito entrevistado

E1 também faz referência à competência profissional do DC a nível da gestão: “(...) tem que ter (...) alguma capacidade de gestão, porque, há muita coisa a gerir” (E1, P9). O mesmo entrevistado ainda reporta esta temática ao exercício da diplomacia, tendo em conta o seu contributo na gestão de conflitos: “Alguma diplomacia, porque às vezes é preciso gerir conflitos, tentar encontrar soluções em situações que às vezes são um bocadinho complicadas, (...)” (E1, P9). O participante E3, por sua vez, faz referência à competência de bem negociar, como forma de solucionar eventuais problemas: “(...) ser um bom negociador, para encontrar as soluções de maneira a que os problemas se ultrapassassem. (...) Não é com conflito que os problemas se vão solucionar (...)” (E3, P9). Desta forma, evidenciamos que as competências a nível da liderança, da gestão, da diplomacia e da arte de bem negociar, são valorizadas. As quais podem assumir um papel preponderante na implementação das estratégias já apresentadas no tema B – Desempenho do cargo de Diretor de Curso, tendo em conta os vários constrangimentos que emergem neste contexto. Relembramos que das perceções dos participantes deste estudo, na categoria 4 – Papéis relevantes do cargo, referente ao tema A – Importância e papéis do cargo de Diretor de Curso, emergiram os seguintes papéis: Líder, Supervisor, Gestor, Mediador, Comunicador e Promotor da imagem da escola. O que denota homogeneidade das perceções dos participantes tendo em conta áreas similares.

## **Categoria 2 – Conhecimentos profissionais**

**Subcategorias:** Identificação do DC para com o Curso Profissional e ter conhecimento sobre a especificidade do Curso Profissional.

<b>Subcategorias:</b>	<b>Entrevistados:</b>
Identificação do DC para com o Curso Profissional	(E2)
Ter conhecimento sobre a especificidade do Curso Profissional	(E5)

**Quadro nº 12 – Subcategorias da Categoria 2 (Tema C) - Fonte:** Elaboração própria

No âmbito da categoria 2 – Conhecimentos Profissionais, emergiram duas subcategorias das perceções dos participantes E2 e E5. Da subcategoria 1 – Identificação do DC para com o Curso Profissional, o participante E2 foca a importância que se instala sobre a identificação que o DC deve sentir, perante o Curso Profissional no qual exerce funções: “(...) o Diretor de Curso tem que ter alguma identificação com o curso” (E2, P9). Sobre a subcategoria 2 - Ter conhecimento sobre a especificidade do Curso Profissional, o participante E5 enfatiza que o

DC deve conhecer o enquadramento do Curso Profissional, tendo em conta as suas especificidades:

(...) ter sensibilidade para o que é o lecionar num Curso Profissional, porque muitas vezes os professores dos Cursos Profissionais estão habituados aos cursos do ensino regular e estes cursos exigem uma postura completamente diferente. O Diretor de Curso tem que ter essa noção, tem que ter esse conhecimento, tem que ter essa força, o estímulo do trabalho em equipa, do enquadramento, (...) (E5, P5).

Assim, depreendemos que o DC se deve identificar com o Curso Profissional. É neste sentido que a designação para o cargo de DC assenta preferencialmente de entre os docentes profissionalizados que lecionam as disciplinas da componente de formação técnica, de acordo com a Portaria n.º74-A/2013 de 15 de fevereiro. O conhecimento sobre o enquadramento do curso também é vincado devido às especificidades dos Cursos Profissionais.

### **Categoria 3 – Competências/Qualidades pessoais**

**Subcategorias:** ser organizado, ser bom comunicador, ser disciplinado, ser um bom ouvinte, ser paciente, ser persistente, ser ponderado e ser motivador.

<b>Subcategorias:</b>	<b>Entrevistados:</b>
Ser motivador.	(E1, E5)
Ser paciente.	(E2, E3)
Ser disciplinado.	(E1)
Ser organizado.	(E2)
Ser bom comunicador.	(E2)
Ser um bom ouvinte.	(E2)
Ser ponderado.	(E2)
Ser persistente.	(E3)

**Quadro nº 13 – Subcategorias da Categoria 3 (Tema C) - Fonte:** Elaboração própria

No que respeita à categoria 3 - Competências/Qualidades pessoais, emergiram oito subcategorias das perceções dos participantes do estudo. A subcategoria 5 – Ser paciente, foi considerada no discurso dos participantes E2 e E3 respetivamente: "(...) ser alguém não demasiado impulsivo em situações do dia-a-dia" (E2, P9); "(...) ser uma pessoa muito paciente (...)" (E3, P9). A subcategoria 8 – Ser motivador, foi considerada no discurso dos participantes E1 e E5 respetivamente: "(...) tentar motivar (...)" (E1, P9); "(...) ser motivador, saber motivar

e agarrar a equipa” (E5, P5); “Fomentar o espírito de equipa, o trabalho colaborativo (...)” (E5, P5). Como forma de motivar a equipa pedagógica, fomentar o espírito de equipa e o trabalho colaborativo.

O participante E2 destaca um maior número de competências/qualidades pessoais imputáveis ao DC, as quais passamos a descrever: Ser organizado nas tarefas a realizar: “(...) Alguma capacidade de organização (...)” (E2, P9); Ser bom comunicador: “Competências comunicativas são importantes” (E2, P9); Ser bom ouvinte e aceitar sugestões a fim de integrar contributos pertinentes ao processo: “Estamos a liderar mas também temos capacidade de ouvir e de aceitar sugestões e de integrar o que os outros nos estão a dizer, sem deixar de impor algumas coisas que têm de ser mesmo impostas (...)” (E2, P9); Ser ponderado como forma de estabelecer consensos: “Porque, às vezes tem que se ponderar bem o que se vai dizer e como se vai fazer (...) alguma capacidade de estabelecer consensos.” (E2, P9). A subcategoria 3 – Ser disciplinado, foi considerada no discurso do participante E1: “(...) ser disciplinado e disciplinar. Ou seja, há aqui um equilíbrio, às vezes há momentos em que temos que dar a cenoura, outros momentos em que temos que dar o exemplo (...)” (E1, P9). Como forma de disciplinar e ser disciplinado, tendo em conta, alcançar o equilíbrio desejável. A subcategoria 6 – Ser persistente, foi considerada no discurso do participante E3: “(...) ser muito persistente e acreditar naquilo que se está a fazer” (E3, P9). A fim de, criar condições para a concretização de projetos potenciadores do sucesso educativo.

Neste sentido, indicamos que das perceções dos entrevistados, emergiram competências/qualidades pessoais, que consideramos pertinentes para o desempenho do cargo de DC. Pensamos que, a carência destas, possa despoletar situações a evitar e desajustadas a este contexto, no qual os professores também assumem o papel de educadores.

**Categoria 4 – Identificação da formação realizada para o desempenho do cargo**

**Subcategorias:** ausência de formação especializada, formação informal, autoformação, adequação de competências adquiridas em outras funções e com formação especializada.

<b>Subcategorias:</b>	<b>Entrevistados:</b>
Ausência de formação especializada.	(E1, E2, E3)
Formação informal.	(E1, E2)
Adequação de competências adquiridas em outras funções.	(E2, E3)
Autoformação.	(E2)
Com formação especializada.	(E3)

**Quadro nº 14 – Subcategorias da Categoria 4 (Tema C) - Fonte:** Elaboração própria

No que respeita à categoria 4 – Identificação de formação realizada para o desempenho do cargo, emergiram cinco subcategorias das perceções dos Diretores de Curso (E1, E2 e E3). Esta categoria só conta com as perceções dos DC, devido à questão formulada só constar dos guiões dos Diretores de Curso, tendo em conta a sua especificidade. A subcategoria 1 – Ausência de formação especializada, resultou do discurso dos participantes E1, E2 e E3, respetivamente: “(...) foi-me pedido para assumir a Direção de Curso, não tinha nenhuma formação na altura”(E1, P10); “ [formação para o cargo] Não” (E2, P10); “Não, nunca tive nenhuma [formação para o cargo] ” (E3, P10). De acordo com os dados acima descritos, evidenciamos ausência de formação especializada para o desempenho do cargo de DC. No que respeita à subcategoria 2 – Formação informal, obtivemos dois testemunhos neste sentido. O participante E1 foca que ao longo do seu exercício no cargo, houve partilha de informação entre colegas, como passamos a citar: “Ao longo do tempo fui adquirindo instrumentos a partir (...) de trabalhos de outros professores aqui da escola e depois tenho estado a partilhar informações sobre o funcionamento dos Cursos Profissionais durante os últimos 10 anos” (E1, P10). O participante E2 faz referência ao apoio prestado pela anterior Direção de Curso e pela Coordenação dos Cursos Profissionais. Este apoio foi considerado de bom, como passamos a citar: “Quer da parte da anterior Diretora de Curso deste curso, quer da parte da Coordenação dos Cursos Profissionais que está na Direção, o apoio tem sido muito bom” (E2, P10.2). Após o anteriormente descrito, inferimos a existência de um apoio entre colegas, como também um apoio considerável prestado pela Coordenação dos Diretores de Curso, dado que tem vindo a ser consolidado neste estudo. O que denota uma

preocupação conjunta em tentar colmatar a lacuna existente em formação especializada para o desempenho do cargo de DC.

No âmbito da subcategoria 4 – Adequação de competências adquiridas em outras funções, o participante E2 e E3 enfatizam a experiência profissional adquirida em outras funções como promoção ao desenvolvimento de competências para o desempenho do cargo: “(...) penso que talvez outras funções que já exerci me tivessem dado algumas pistas para depois exercer este cargo” (E2, P10.2); “São tantos anos de ensino e depois um bocadinho de sensibilidade, um bocadinho de tato e de vontade” (E3, P10). Mediante as perceções acima descritas, podemos indiciar que a experiência profissional adquirida em outras funções pode contribuir para o desenvolvimento de algumas competências análogas ao desempenho do cargo de DC.

No âmbito da subcategoria 3 – Autoformação, o participante E2 faz referência à autoanálise como forma de autoaprendizagem e promoção do desenvolvimento de competências para o desempenho do cargo de DC: “(...) vou fazendo alguma autoanálise daquilo que vai acontecendo” (E2, P10.2). Neste sentido, pensamos que a autoanálise possa funcionar como base reflexiva da prática desenvolvida pelo docente, em constante aprendizagem, de acordo com Alarcão (2003).

No âmbito da subcategoria 5 – Com formação especializada, o participante E3 a partir do seu discurso, vinca a formação especializada na área da Supervisão, da Administração e da Psicologia como uma mais-valia para o desempenho do cargo de DC. Onde também refere, ter formação nestas áreas: “Eu tirei Supervisão em Lisboa. Mas eu acho que as pessoas têm que ter um bocadinho desse tipo de noção, tem que ter também um bocadinho de Administração. Eu também tirei isso (...)” (E3, P11.1); “Eu tenho formação em Psicologia. Lidar com as pessoas é extremamente importante. Há muita carência nesta área” (E3, P11.2).

Neste alinhamento, indicamos que existe alguma formação especializada em Supervisão, em Administração e em Psicologia.

Após terminada a análise efetuada por subcategorias, achamos pertinente proceder a uma análise efetuada por participante. Desta forma, evidenciamos que o participante E1 não é detentor de formação especializada para o cargo. Mas, o mesmo obteve formação informal pela via da partilha de informação entre os colegas. O participante E2 também não é detentor de formação especializada. Contudo, a formação informal adquirida, foi obtida através do apoio prestado pela anterior Direção de Curso e pela Coordenação dos Diretores de Curso. O mesmo participante refere a autoanálise e a experiência profissional adquirida em outras funções, como forma de desenvolvimento de competências para o desempenho do cargo.

O participante E3 refere que nunca obteve formação para o desempenho do cargo. Contudo, o mesmo participante diz ter formação nas seguintes áreas: Supervisão, Administração e Psicologia. Dando uma ênfase acrescida ao impacto que estas áreas podem exercer no desempenho do cargo de DC. A experiência profissional adquirida em outras funções também foi apontada como contributo para o desenvolvimento de competências.

Em termos conclusivos, depreendemos que a maioria dos DC tem ausência de formação para o desempenho do cargo. Pensamos ser pertinente, retomar o Tema A – Valorização do cargo, aquando da perceção do participante E5, alusiva ao caminho a percorrer no que diz respeito à profissionalidade das lideranças, passando este pela formação, uma vez que é um cargo relativamente recente, tendo em conta o seu contexto específico:

Valoriza todas as lideranças intermédias. (...) As pessoas são quem faz a organização e a instituição. Agora, de facto eu julgo que ainda temos um caminho a percorrer em termos da profissionalidade na assunção das lideranças. Não sei se posso generalizar falo pela experiência que tenho e também pela experiência que tenho como Diretora e pelo contato com alguns colegas. Mas de qualquer modo, isto é transversal e é muitas vezes referido nas formações. Sente-se, mas não significa que não se construa passo a passo, esse caminho, com formação, com envolvimento e com persistência (...) [Implementação das lideranças] é relativamente recente (...) pelos menos com esta assunção, com esta compreensão (E5, P2).

As perceções dos participantes evidenciam que a formação informal e a adequação de competências adquiridas em outras funções podem funcionar como um apoio transversal para o desempenho do cargo.

Contudo, pensamos que, a formação especializada possa promover o desenvolvimento de competências que vão ao encontro das necessidades da escola, enquanto Instituição educativa, que prima pela qualidade, pela competência e eficácia dos serviços sociais que presta à comunidade educativa.



**Categoria 5 – Formação específica para o cargo de DC**

**Subcategorias:** com necessidade de formação específica, sem necessidade de formação específica e áreas/temas de formação pretendida.

<b>Subcategorias:</b>	<b>Entrevistados:</b>
Com necessidade de formação específica.	(E1, E3, E4, E5)
Sem necessidade de formação específica.	(E2)
Áreas/temas de formação pretendida.	(E1, E3, E5)

**Quadro nº 15 – Subcategorias da Categoria 5 (Tema C) - Fonte:** Elaboração própria

No que se refere à categoria 5 – Formação específica para o cargo de DC, das perceções dos participantes, emergiram três tipos de subcategorias. A subcategoria 1 – Com necessidade de formação específica, obteve uma maior expressividade com os participantes E1, E3, E4 e E5. De seguida, apresentamos as perceções dos sujeitos entrevistados E1 e E3:

Eu sou sempre a favor da formação. Ou seja, quanto mais houver eu aceito. E nunca acho que sei tudo (E1, P10.2); [Necessidade de formação] Com certeza, seria sempre bem-vinda (E1, P11); Porque eu também tenho muitas fragilidades e tenho falhas e a formação é para isso. Para colmatar as falhas, para percebermos e aprendermos mais sobre o cargo que desempenhamos (E1, P11.2); Eu acho que deveria de haver para o Diretor de Curso uma preparação. É assim, a mim disseram-me assim: - És Diretor de Curso deste Curso (E3, P10.2).

Dos discursos acima, a necessidade de formação específica para o desempenho do cargo tornou-se clarividente. Neste seguimento, apresentamos a perceção do participante E4 que enfatiza a necessidade de propagar formação relativa aos Cursos Profissionais a todo o corpo docente do ensino profissional, independentemente da sua área formativa: “[Ter formação] Independentemente das disciplinas do curso” (E4, P6). O participante E5 também refere que todos os Coordenadores deveriam ter formação. Neste sentido, o Diretor de Curso como Coordenador de uma equipa, também deveria ter formação específica:

Entendo que todos os coordenadores deviam ter formação. E o Diretor de Curso como coordenador de uma equipa deveria por um lado, e como líder intermédio, frequentar formação em questões gerais e transversais, e, por outro lado na ligação necessária à especificidade deste ensino, no entendimento do que é lecionar e ter uma equipa de profissionais em sintonia com o ritmo e a dinâmica de um curso profissional (E5, P6).

Desta forma, pensamos que a realização de formação específica, seja essencial para o bom desempenho do cargo de DC.

A subcategoria 3 – Áreas/temas de formação pretendida, também obteve alguma representatividade com os participantes E1, E3 e E5. De seguida, apresentamos o discurso do participante E1, o qual traduz o interesse manifestado em obter formação na área da legislação referente aos Cursos Profissionais, a fim de consolidar conhecimentos nesta vertente:

A questão da legislação é uma questão, em que por vezes surgem dúvidas. A legislação é imensa, uma pessoa vai sempre lendo, mas não tem tempo. (...) [Área de formação pretendida] Provavelmente sobre a legislação dos Cursos Profissionais, são das questões que mais me interessava neste caso (E1, P11.2).

O Participante E3 enfatiza que a formação específica faculta outra visão ao professor. Como recomendação, sugere uma formação a vários níveis, como por exemplo na área da Supervisão, da Administração e da Psicologia:

[Ter formação específica] (...) dá uma outra visão. E o que eu sinto é que, as pessoas só fazem aquela formação na sua área, da sua disciplina, daquilo que lecionam. (...) Nós temos que ser polivalentes, e aliás, cada vez mais, em termos de cargos nós somos polivalentes, nós temos que pegar em tudo. Eu acho que a formação tem que ser a vários níveis. Por exemplo: na Administração, na Supervisão (...) Eu tenho formação em Psicologia. Lidar com as pessoas é extremamente importante. Há muita carência nesta área (E3, P11.2).

O Participante E5 refere a formação na área da liderança intermédia, como forma de uma melhoria na sustentação de questões fulcrais e transversais, indexadas a cargos de Gestão Intermédia: "(...) em questões gerais e transversais (...) de Liderança Intermédia" (E5, P6).

No âmbito da subcategoria 2 – Sem necessidade de formação específica, apresentamos a perceção do participante E2:

Eu também não posso dizer que até agora tenha sentido necessidade, eu penso que talvez outras funções que já exerci me tivessem dado algumas pistas para depois exercer este cargo (E2, P10.2); [Necessidade de formação específica] Não, sinto-me enquadrada, neste momento não" (E2, P11).

Da explanação acima exposta, depreendemos que o participante E2 não sentiu necessidade em obter formação específica para o desempenho do cargo, devido à experiência adquirida no desempenho de outras funções. Contudo, aquando do tema B, referente ao ponto 3 - Constrangimentos para o desempenho do cargo, no âmbito da subcategoria 2 – Cumprimento de tarefas sem formação para o desempenho do cargo, o participante E2, faz alusão às tarefas realizadas pelos professores enquanto DC, para as quais não têm formação:

(...) muitas vezes cumprindo tarefas e estou a falar no meu caso, para as quais não são propriamente a nossa área de formação, a nossa área de formação é

para professores não é para gestores ou para diretores de ... , e portanto acho que nesse aspeto é um cargo bastante exigente e bastante difícil (E2, P1).

Desta forma, parece-nos haver uma contradição.

Em termos conclusivos, a necessidade de formação específica para o desempenho do cargo revelou-se com grande expressividade, tendo em conta os testemunhos dos participantes do estudo. Em termos de áreas/temas de formação pretendidas, obtivemos o seguinte apuramento: formação na área da legislação referente aos Cursos Profissionais (consolidação de conhecimentos); formação na área da Supervisão; formação na área da Administração; formação na área da Psicologia e formação na área da Liderança Intermédia. Desta forma, pensamos que a realização de formação específica, seja essencial para o bom desempenho do cargo de DC. Uma vez que, está subjacente à coordenação de uma ou várias equipas de trabalho com uma abrangência e especificidade considerável. A formação específica deveria ser realizada tanto numa fase inicial do processo, como no acompanhamento do seu percurso, tendo em conta a tendência da atenuação de fragilidades. Destacamos como fator positivo, a vontade de aprender, manifestada pela maioria dos DC a fim de melhorar o desempenho da sua função.

## **D – Gestão de Informação**

### **Objetivos:**

- Diagnosticar o funcionamento do Sistema de Gestão de Informação, no âmbito dos Cursos Profissionais;
- Identificar o *Software* utilizado para os Cursos Profissionais;
- Identificar o grau de eficiência do *Software* utilizado;
- Conhecer outros contributos/sugestões para o contexto da entrevista.

### **Categoria 1 – Funcionamento do Sistema de Gestão de Informação no âmbito dos Cursos Profissionais**

**Subcategorias:** facilita e agiliza o funcionamento dos Cursos Profissionais, otimiza a circulação de informação, condicionalismos referentes ao funcionamento do Sistema de Gestão de Informação e gera informação de apoio à decisão (com exclusividade do Coordenador dos Cursos Profissionais e do Diretor do Agrupamento).

Subcategorias:	Entrevistados:
Facilita e agiliza o funcionamento dos Cursos Profissionais.	(E1, E2, E3, E5)
Otimiza a circulação de informação.	(E1, E2, E3, E5)
Gera informação de apoio à decisão.	(E4, E5)
Condicionalismos inerentes ao funcionamento do Sistema de Gestão de Informação.	(E4, E5)

**Quadro nº 16** – Subcategorias da Categoria 1 (Tema D) - Fonte: Elaboração própria

Os atuais desafios das escolas enquanto organizações:

o próprio desenvolvimento tecnológico e a conseqüente viabilidade de disponibilizar de forma ampla e acessível informação relevante, de facilitar a troca rápida e fácil de informação à distância e de aperfeiçoar e multiplicar as formas de comunicação, constituem oportunidades fundamentais, mas também desafios em si mesmo. (Neves, 2002, p. 44)

Desta forma, pretendemos conhecer o funcionamento do Sistema de Gestão de Informação no âmbito dos Cursos Profissionais. Nesta categoria as perceções dos participantes acerca do funcionamento do Sistema de Gestão de Informação no âmbito dos Cursos Profissionais assumem quatro tipos de subcategorias. De seguida, apresentamos as perceções dos sujeitos entrevistados E1, E2, E3 e E5, alusivas à subcategoria 1 - Facilita e agiliza o funcionamento dos Cursos Profissionais. Os quais referem que a utilização da informática facilita muito e agiliza bastante o funcionamento dos Cursos Profissionais: “Facilita muito e agiliza bastante, (...) há algumas tarefas que um Diretor de Curso teria que fazer muito mais trabalho se não existisse este programa informático que facilita bastante” (E1, P12); “Sim, considero. Este programa o Inovar Profissional ajudou bastante” (E2, P12);

Sim, não só dos profissionais como de todos. (...) na nossa comunicação em informática utilizamos vários *Softwares*. Em desenho técnico utilizamos o programa *CAD*, utilizamos o *Excel*, o *Word* para as nossas coisas. Nas comunicações entre nós, pela via *net*, através do *e-mail*. Inclusivamente, temos a plataforma *Moodle*. Com os alunos eu não quero nada em papel, tudo para a *Moodle*, a partir daí nós é que fazemos a análise e depois é entregue ao aluno via *e-mail* (E3, P12); [Utilização da informática] Facilita, agiliza o processo dos Cursos Profissionais e de todos os outros (...) (E5, P7).

Neste seguimento o participante E1 e E2 acrescentam que o sistema informático é bastante útil: “Tenho estado a estudá-lo com alguma intensidade nos últimos anos e tem-nos ajudado bastante (...)” (E1, P12); “(...) eu acho que o programa é bastante útil” (E2, P12). O participante E2 ainda refere o Sistema Informático ainda tem potencial a ser explorado: “Este

programa, eu acho que nem está todo explorado, até tem mais potencial do que aquele que nós já vamos explorando, e aos poucos vamos descobrindo.” (E2, P12). De acordo com o exposto, indicamos que o Sistema de Gestão de Informação utilizado no âmbito dos Cursos Profissionais facilita muito e agiliza bastante o seu funcionamento, devido à sua grande utilidade e potencialidades.

De seguida vamos abordar os possíveis condicionalismos relativos ao funcionamento do Sistema de Gestão de Informação. Neste âmbito, emergiram sete condicionalismos das perceções dos participantes E4 e E5. De seguida, apresentamos a perceção do participante E5. O qual refere que a comunicação através da sinergia da informática é muito importante, embora ainda haja diferentes níveis de conhecimento: “(...) a comunicação através da sinergia da informática é muito importante, agora, há muita gente que está em níveis diferentes” (E5, P7). A este propósito o mesmo participante acrescenta que a utilização da informática ainda está um pouco aquém do ideal. Os conteúdos curriculares são ainda o foco central e a forma de lecionar é muito expositiva:

(...) ainda estamos um bocadinho aquém daquilo que deveria ser o ideal. Até porque o ideal, passa por uma postura face ao ensino e à educação que eu acho que a maior parte das pessoas ainda não tem. Genericamente, ainda se está muito ligado aos conteúdos curriculares, e a uma forma de lecionar muito mais expositiva (E5, P7).

O participante E5 alude à grande clivagem que ainda existe na utilização da informática entre as várias gerações. O que contribui para aulas menos motivadoras, devido ao não se conseguir explorar ou pela falta de exploração das diversas formas de lecionar:

Neste mundo totalmente acelerado, em que eles [alunos] já nascem a saber e a lidar com tecnologia, há uma clivagem total entre as várias gerações, e muitas vezes as aulas não são motivadoras porque não se consegue explorar ou não se explora diversas formas de lecionar (E5, P7).

O mesmo participante foca a existência de muita resistência na utilização da informática o que contribui para uma clivagem cada vez mais acentuada:

(...) o problema é que há muita resistência [na utilização da informática] (...). Demora, demora e depois a clivagem cada vez se acentua mais (E5, P7); (...) o problema está na assunção desta prática por toda a gente. O problema maior está aí, não na ferramenta, mas na rapidez, na velocidade de se assumir esta necessidade e de a utilizar (E5, P9).

O participante E5 realça a utilização da informática como um fator motivador no processo ensino-aprendizagem: “[Utilização da informática] Facilita, agiliza o processo dos Cursos Profissionais (...) e poderia dar a volta até de forma motivadora” (E5, P7). O mesmo participante evoca a nova abordagem/consciência/cultura/educação que deve existir, sobre o

contexto em sala de aula, em termos da utilização dos recursos tecnológicos (utilização dos telemóveis):

E eu sei que os telemóveis são uma chatice nas aulas e todos nós sabemos, mas também sabemos que o telemóvel pode ser uma ferramenta essencial se a entendermos enquanto possibilidade de ir à *Internet* pesquisar e fazer isto e fazer aquilo, em termos letivos. Tem que haver primeiro uma consciência muito grande, uma cultura e uma educação que ainda não temos (E5, P7).

Por último, os participantes E4 e E5 referem a utilização da informática e das novas tecnologias como fundamentais para o funcionamento da gestão do sistema escolar: “E mesmo nós [Direção] para funcionarmos, mesmo em termos de sistema, de gestão, é fundamental [a utilização da informática]” (E4, P7); “(...) as novas tecnologias são essenciais para darmos a volta” (E5, P7).

Em termos conclusivos indicamos que a sinergia da informática é muito importante para a comunicação, embora ainda haja diferentes níveis de conhecimento. A utilização da informática ainda está um pouco aquém do ideal. Para Neves (2002) “(...) a não utilização/absorção pela organização da inovação tecnológica induz facilmente obsolescência no seu modo de estar e actuar” (Neves, 2002, p. 44). Assim, consideramos a resistência evidenciada na utilização das novas tecnologias um ponto delicado a dissolver. Os conteúdos curriculares são ainda o foco central e a forma de lecionar é muito expositiva. Ainda há uma grande clivagem na utilização da informática entre as várias gerações. O que contribui para aulas menos motivadoras, devido ao não se conseguir explorar ou pela falta de exploração das diversas formas de lecionar. A utilização da informática deveria ser um fator motivador no processo ensino-aprendizagem. Neste enquadramento, é essencial uma nova abordagem sobre o contexto em sala de aula, em termos da utilização dos recursos tecnológicos. Pensamos que a utilização das novas tecnologias é fundamental para o funcionamento dos Cursos Profissionais e para a gestão do sistema escolar.

No âmbito da subcategoria 3 – Otimiza a circulação de informação, emergiram cinco indicadores das perceções dos participantes. De seguida, apresentamos a perceção do participante E1 e E2. Os quais referem que a plataforma Inovar permite inserir informações sobre os alunos, à qual todos os professores têm acesso. Permitindo agilizar a circulação de informação e atuar/intervir sobre situações em tempo útil:

(...) na área do comportamento. Vou-lhe dar um exemplo, antes de falar consigo liguei o programa [Inovar] e fui à minha Direção de Turma e vi aluno a aluno para justificar as faltas e apanhei a falta disciplinar de um aluno. Liguei logo para o EE, se fosse de outra forma o EE só receberia esta informação depois da interrupção letiva, porque eu não ia encontrar a professora hoje e no entanto duas semanas depois já seria outra coisa (E1, P14); A plataforma

[Inovar] a que todos têm acesso ajuda bastante (E1, P17); [A plataforma Inovar permite inserir informações sobre os alunos?] Sim, permite (E2, P17).

Os participantes E1, E2, E3 e E5, referem que a informação circula através de: reuniões quinzenais, por *e-mail* institucional e pessoal, pela plataforma *Moodle* e pelo Centro de Informação e Comunicação: “Através de *mail*, há as tais reuniões quinzenais, mas durante esses 15 dias através de *e-mail*” (E1, P17); “ [Circulação de informação] (...) por *mail*. Acho que é o meio mais frequente.” (E2, P17);

Nós temos [reuniões] quinzenalmente 45 minutos. Portanto, quando recebemos o horário está logo estipulado que na primeira e na terceira semana do mês têm reunião à 4ª feira as turmas tal e tal do profissional (...). E entra na componente não letiva (E2, P17); Essencialmente por *e-mail*. Aqui o que funciona mais é o *e-mail* institucional. (...) Eu tenho informado as pessoas por *e-mail* e as coisas têm chegado aos locais e às pessoas indicadas e as pessoas têm respondido (...) (E3, P17);

Nós temos um centro de informação e comunicação constituído por vários sub-blocos, desde a parte técnica entre professores que tenham a seu cargo projetos, que nos ajudam, temos um *mail* interno para todos os docentes do agrupamento, temos a plataforma *Moodle*, *LCDs* ligados onde passa a informação (E5, P11).

Neste sentido os participantes E1, E2 e E3, acrescentam que a informação também circula através de comunicação verbal e informal: “[Comunicação informal] Sim, quer dizer, às vezes no corredor uma pessoa fala com o colega: - Olha o António, vê lá que ...” (E1, P17); “(...) os meios normais que eu acho que nós sempre utilizamos. (...) um recado verbal, presencial. (E2, P17); “Muitas vezes a comunicação informal é a que mais funciona” (E3, P17). O participante E5 alude à comunicação se fazer nos dois sentidos (de cima para baixo e de baixo para cima): “A comunicação é sempre de cima para baixo e de baixo para cima, não tem só um sentido (...)” (E5, P12). O mesmo participante ainda refere a comunicação informal não ser a mais conveniente, devido à sua impossibilidade de registo: “Com um agrupamento tão grande é difícil. A comunicação informal não é a mais conveniente, devido ao facto de não ficar registada” (E5, P11).

Em termos conclusivos, evidenciamos que a plataforma Inovar permite inserir informações relativas aos alunos, às quais todos os professores têm acesso. Desta forma, permite agilizar a circulação de informação e atuar em tempo útil. A informação circula através de reuniões quinzenais, por *e-mail* institucional e pessoal, pela plataforma *Moodle*, pelo Centro de Informação e Comunicação e através de comunicação verbal e informal. A comunicação faz-se nos dois sentidos (de cima para baixo e de baixo para cima), com vista a melhorar a sua eficácia.

No âmbito da subcategoria 4 – Gera informação de apoio à decisão (só Coordenadora e Diretora), emergiram sete indicadores das perceções dos participantes E4 e E5. Esta subcategoria só conta com as perceções da Direção da escola e da Coordenação dos Diretores de Curso, devido à questão formulada só constar dos guiões destes participantes, devido à sua especificidade. De seguida, apresentamos a perceção do participante E5, o qual alude que o grupo de avaliação interna gera informações de apoio à decisão tendo em conta a aplicação do modelo CAF<sup>5</sup> e dos planos de melhoria: “Nós temos um grupo de avaliação interna. Este grupo com a aplicação das CAF e dos planos de melhoria (...) responde um bocadinho a isto [apoio à decisão]” (E5, P12).

O mesmo participante enfatiza que as reuniões de: grupos de professores, subcoordenadores, subgrupos de trabalho, grupos disciplinares, Conselho Pedagógico e Departamento, contribuem para a elaboração de informações de apoio à decisão:

(...) levamos em conta questões que consideramos que são relevantes e que são o resultado dos grupos de professores e dos Subcoordenadores. Funciona sempre através de subgrupos de trabalho, do Conselho Pedagógico, de grupos. Nós neste momento, para dar a conhecer um pouco mais desta dinâmica institucional, temos para além de grupos disciplinares, as reuniões de departamento (...)" (E5, P12).

O participante E5 acrescenta que as reuniões verticais permitem refletir sobre diversas questões, desde os mais pequeninos até aos do 12<sup>o</sup> ano:

(...) as reuniões verticais, ou seja, temos reuniões por exemplo sobre a área de matemática, para refletir sobre várias questões. Como por exemplo: Quais são os principais problemas que a disciplina de matemática pode colocar aos alunos? Quais são os problemas que o ensino da disciplina levanta à docência? Esta análise é feita desde os mais pequeninos, até aos do 12<sup>o</sup> ano e estão presentes os professores dos vários anos de ensino (E5, P12).

O mesmo participante refere que o agrupamento de escolas permite um trabalho vertical e uma maior acutilância na intervenção, através da criação de perfis de ciclo: “É a oportunidade que o Agrupamento nos dá para trabalharmos verticalmente e para perceber em que ponto podemos intervir, criando os perfis de ciclo. E isto dá-nos uma maior acutilância na intervenção” (E5, P12). O participante E4 incrementa que os Conselhos de Turma quinzenais dos Cursos Profissionais permitem detetar situações que requerem melhorias: “(...) nos Conselhos de Turma enfrentamos situações que precisam de resposta. Cada Curso Profissional tem um Conselho de Turma de quinze em quinze dias” (E4, P12). O participante

---

<sup>5</sup> CAF – Estrutura comum de avaliação (*Common Assessment Framework*) modelo de autoavaliação e melhoria do desempenho organizacional com linguagem e exemplos de práticas específicas para o setor da educação. <http://www.caf.dgaep.gov.pt/> (Consultado em 30-06-2014)



E4 revela que das reuniões entre a Coordenação dos Diretores de Curso e os Diretores de Curso, surgem propostas de melhoria. Como por exemplo alterações a inserir no Regulamento Interno: “As reuniões de Diretores de Curso, de dois em dois meses sensivelmente (...) quando é preciso tomar decisões, reunimos e fazemos propostas. Como por exemplo a alteração do Regulamento Interno ou as datas em que deve decorrer a defesa da PAP” (E4, P12). O participante E5 ainda refere que as propostas que surgem dos grupos de trabalho são submetidas ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral: “Fazem chegar as propostas aos órgãos certos: Pedagógico e Conselho Geral. Funciona tudo em rede!” (E5, P12). Desta forma, evidenciamos que o grupo de Avaliação Interna gera informações de apoio à decisão, tendo em conta a aplicação do modelo CAF e dos planos de melhoria. Relembramos a importância da utilização dos sistemas de informação, como suporte na tomada de decisão de acordo com Neves (2002): “A existência de sistemas de informação que garantam oportuna e atempadamente a informação externa e interna necessária às actividades/processos produtivos, à gestão dos diversos recursos e à tomada de decisão, é, hoje, vital (...)”. Neves (2002, p. 44)

As reuniões de: grupos de professores, subcoordenadores, subgrupos de trabalho, grupos disciplinares, Conselho Pedagógico e Departamento, contribuem para a elaboração de informações de apoio à decisão. As reuniões verticais permitem refletir sobre diversas questões, relativas aos vários níveis de ensino possibilitando a criação de perfis de ciclo. O agrupamento de escolas permite um trabalho vertical e uma maior acutilância na intervenção. Os Conselhos de Turma quinzenais dos Cursos Profissionais permitem detetar situações que requerem respostas ou melhorias. Das reuniões entre a Coordenação dos Diretores de Curso e os Diretores de Curso, surgem propostas de melhoria. As propostas que surgem dos grupos de trabalho são submetidas ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral.

## **Categoria 2 – Identificação do *Software* utilizado nos Cursos Profissionais**

**Subcategoria:** existência de *Software* específico nos Cursos Profissionais.

<b>Subcategorias:</b>	<b>Entrevistados:</b>
Existência de <i>Software</i> específico nos Cursos Profissionais	(E1, E2, E3, E4)

**Quadro nº 17 – Subcategoria da Categoria 2 (Tema D) - Fonte:** Elaboração própria

Nesta categoria, das perceções dos participantes acerca da identificação do *Software* utilizado nos Cursos Profissionais, emergiu uma subcategoria. De seguida, apresentamos as

perceções dos sujeitos entrevistados E1, E2, E3 e E4 que lhe deram suporte. Os quais aludem à existência de *Software* específico nos Cursos Profissionais: “Nós estamos a utilizar o Inovar Profissional.” (E1, P13); “(...) porque nós temos o Inovar Profissional (...)” (E2, P16); “É o Inovar Profissional “ (E3, P13); “O programa [Inovar] é bom, funciona muito bem, tem imensas potencialidades (...)” (E4, P9). Desta forma, evidenciamos a existência de *Software* específico referente aos Cursos Profissionais.

### **Categoria 3 – Identificação do grau de eficiência do *Software* utilizado**

**Subcategorias:** 1 - Benefícios do *Software* utilizado, 2 - Limitações do *Software* utilizado, 3 - Flexibilidade do *Software* utilizado, 4 - Existência de formação para a utilização de *Software* específico, 5 - Inexistência de formação para a utilização do *Software* específico, 6 - Existência de formação autónoma e de entreajuda na utilização do *Software* específico e 7 - Resistência inicial na utilização do *Software* específico.

<b>Subcategorias:</b>	<b>Entrevistados:</b>
Benefícios do <i>Software</i> utilizado.	(E1, E2, E4)
Existência de formação para a utilização de <i>Software</i> específico.	(E1, E2, E5)
Flexibilidade do <i>Software</i> utilizado.	(E1, E3, E5)
Existência de formação autónoma e de entreajuda na utilização do <i>Software</i> específico.	(E2, E3)
Limitações do <i>Software</i> utilizado.	(E3, E4)
Resistência inicial na utilização do <i>Software</i> específico.	(E2)
Inexistência de formação para a utilização do <i>Software</i> específico.	(E3)

**Quadro nº 18 – Subcategorias da Categoria 3 (Tema D) - Fonte:** Elaboração própria

O recurso a tecnologias avançadas permite garantir a informação e a comunicação a fim de fazer face às necessidades das organizações, como referido por Neves (2002): “Garantir a informação e a comunicação adequadas pressupõe cada vez mais o recurso a tecnologias avançadas, que suportem a recolha, tratamento, disponibilização, divulgação e troca de informação e opiniões, de acordo com múltiplas finalidades organizacionais”. (Neves, 2002, p. 44)

Com base este pressuposto pretendemos identificar o grau de eficiência do *Software* utilizado no âmbito dos Cursos Profissionais. Nesta categoria, das perceções dos participantes

emergiram sete subcategorias. De seguida, apresentamos as perceções dos sujeitos entrevistados, alusivas à subcategoria 1 - Benefícios do *Software* utilizado. O participante E1 e E2 referem que o sistema informático utilizado ajuda bastante no registo e controlo da assiduidade dos alunos: “(...) o programa que temos estado a utilizar (...) tem-nos ajudado bastante em relação à questão da assiduidade (...)” (E1, P12); “(...) lançamos logo as faltas dos alunos automaticamente” (E2, P12). O participante E1 refere que o sistema informático utilizado ajuda bastante na gestão dos módulos em atraso dos alunos: “(...) o programa que temos estado a utilizar (...) tem-nos ajudado bastante em relação à questão (...) dos módulos em atraso (...)” (E1, P12). Os participantes E1, E2 e E4, referem que o sistema informático permite fazer o acompanhamento do comportamento do aluno, durante o processo formativo e atuar em conformidade em tempo útil:

(...) na área do comportamento. Vou-lhe dar um exemplo, antes de falar consigo liguei o programa [Inovar] e fui à minha Direção de Turma e vi aluno a aluno para justificar as faltas e apanhei a falta disciplinar de um aluno. Liguei logo para o EE, se fosse de outra forma o EE só receberia esta informação depois da interrupção letiva, porque eu não ia encontrar a professora [que fez a participação disciplinar] hoje e no entanto duas semanas depois já seria outra coisa (E1, P14);

No sítio do aluno, podemos registar uma participação disciplinar, o comportamento incorreto que o aluno teve na aula tal e tal. Podemos e devemos lançar se o aluno faz uma medida para recuperar as horas (E2, P12); O programa é bom (...) Há uma série de coisas que são facilitadoras, em termos de comunicação, eu posso enviar uma comunicação de um comportamento menos correto de um aluno para todos os professores (E4, P9).

O participante E2 refere que o sistema informático permite gerar uma ficha de informação para os EE, com a avaliação dos módulos já concluídos, com comentários dos professores nas várias disciplinas e um comentário geral do Conselho de Turma:

(...) todas as notas que estão lançadas na pauta saem na ficha de informação para o Encarregado de Educação (...). A ficha já sai com todos os módulos concluídos até ao momento, naquele ano letivo, com o respetivo comentário nas várias disciplinas e depois a parte final com o comentário do Conselho de Turma (E2, P12).

O participante E2 refere que o sistema informático permite o lançamento de sumários eletrónicos: “(...) já temos os sumários informatizados (...)” (E2, P12). O participante E1 alude ao controlo do processo do aluno, realizado através do sistema informático existente: “(...) em termos do controlo do processo do aluno (...)” (E1, P14). O participante E2 refere que o sistema informático é bastante útil a nível administrativo: “(...) administrativamente é bastante útil (...)” (E2, P12). O participante E4 refere que o sistema informático é facilitador em termos de gestão das faltas e criação de diferentes tipos de pautas:

“O programa (...) faz as percentagens das faltas, que são fundamentais. (...) Há uma série de coisas que são facilitadoras (...) posso inserir as horas de formação recuperadas pelo aluno, etc. Gera vários tipos de pautas, adaptadas às necessidades (de módulos, de FCT, de PAP, por período, entre outras)” (E4, P9).

Desta forma evidenciamos a existência de vários benefícios do *Software* utilizado. A destacar: o sistema informático é bastante útil a nível administrativo e facilitador em termos da gestão das faltas e criação de diferentes tipos de pautas. Permite gerar uma ficha de informação para os EE, com a avaliação dos módulos já concluídos, com comentários dos professores nas várias disciplinas e um comentário geral do Conselho de Turma como também o lançamento de sumários eletrónicos e controlar o processo do aluno.

No âmbito da subcategoria 2 – Limitações do *Software* utilizado, emergiram quatro indicadores das perceções dos participantes E3 e E4. De seguida, apresentamos as perceções do participante E3. O qual refere que o *Software* utilizado está mais direcionado para as funções do Diretor de Turma, sendo repetitivo nas tarefas a executar: “(...) este programa é mais para o Diretor de Turma, não pensa no professor. Até mesmo inclusivamente quando estamos a inserir as classificações, há um engano e depois temos que por a data (...) é repetitivo, não faz sentido”(E3, P14). O mesmo participante, faz alusão ao *Software* utilizado como não correspondente às necessidades dos Cursos Profissionais, devido às suas características básicas:

Depois, temos que passar o rato pela parte inferior da janela, para ver as funcionalidades disponíveis. É preciso uma ajuda, um *help*, um *F1* e não tem (...) (E3, P13); [correspondência do *Software* às necessidades dos Cursos Profissionais] “Quanto a mim acho que não (...) acho o programa muito básico (...) (E3, P15).

O mesmo participante acrescenta que o *Software* utilizado não é intuitivo, nem prático, nem ágil e tem tarefas com acessos condicionados: “(...) Eu contexto o programa. Não é intuitivo, não é prático, não é um programa ágil, não é um programa fácil de entender. Os *menus*, são *menus* muito pouco perceptíveis. Aliás, se uma pessoa se engana e já gravou, tem que pedir ao Administrador” (E3, P13). O participante E4 alude à lentidão do *Software* utilizado: “O programa é bom (...). O seu grande defeito é ser lento ” (E4, P9).

Neste contexto, evidenciamos que existem alguns indicadores referentes às limitações do *Software* utilizado, a destacar: O *Software* utilizado está mais direcionado para as funções do Diretor de Turma, sendo repetitivo nas tarefas a executar, não corresponde às necessidades dos Cursos Profissionais, devido às suas características básicas. O *Software* utilizado não é intuitivo, nem prático, nem ágil, é muito lento e tem tarefas com acessos condicionados.

No âmbito da subcategoria 3 – Flexibilidade do *Software* utilizado, emergiram três indicadores das percepções dos participantes E1, E3 e E5. De seguida, apresentamos as percepções do participante E1. O qual refere que a empresa representante do *Software* utilizado, colabora com a escola a fim de detetar e colmatar falhas encontradas no programa: (...) apesar de eu ter até encontrado algumas falhas com a própria empresa. Tenho estado a estudá-lo com alguma intensidade nos últimos anos (...)" (E1, P12). De seguida, os participantes E1 e E5 enfatizam a realização de adaptações e melhorias que o *Software* utilizado permite:

Houve algumas melhorias, algumas adaptações, porque há disciplinas que são divididas por turnos. (...) agora conseguimos sumariar por turnos independentes e já foi resolvida esta questão (E1, P15); Os programas têm sido melhorados (...) [os programadores] estão sempre a melhorar à medida que nós também precisamos de novas valências (...) (E5, P9).

Ainda neste âmbito, o participante E3 alude à necessidade da presença temporária de um programador representante do *Software* na escola, para presenciar a utilização deste, com os professores e com os Diretores de Curso. A fim de, fazer melhorias adaptadas à realidade da escola/Agrupamento:

(...) acho que o programa devia ter aqui uma pessoa dos programadores e por exemplo assistir, estar com o Diretor de Turma, estar com o professor. Por exemplo, eu como Diretor de Curso, não o utilizo. Porque acho o programa muito básico e depois tem lá coisas que não fazem muito sentido, eles seguiram a Lei (E3, P15).

Desta forma, indicamos a existência de flexibilidade do *Software* utilizado. Tendo em conta que, a empresa representativa do *Software* colabora com a escola a fim de detetar e colmatar fragilidades encontradas no programa. Assim, evidenciamos que o *Software* permite a realização de adaptações e melhorias. Contudo, existe um indicador referente à necessidade da presença temporária de um programador representante do *Software* na escola, para presenciar a utilização deste, com os professores e com os Diretores de Curso. A fim de, fazer melhorias adaptadas à realidade da escola/Agrupamento.

No âmbito da subcategoria 4 – Existência de formação para a utilização do *Software* específico, emergiram três indicadores das percepções dos participantes E1, E2 e E5. De seguida, apresentamos as percepções do participante E1 e E5. Os quais referem existir formação para a utilização do *Software*: "Recebi, não era da própria empresa, mas era um professor o responsável pelo programa aqui na escola, que o conhecia muito bem, que agora se reformou, mas que ainda vem às vezes dar formação. " (E1, P16); "Recebi-mos. Numa fase inicial (...)" (E5, P10). O participante E2, refere a existência de uma formação breve para a utilização do *Software*: "Houve uma pessoa que foi à escola, o técnico do respetivo *Software* (...). Em duas horas, fez uma breve apresentação do programa." (E2, P16). Neste

alinhamento, o participante E5 alude à existência de formação numa fase inicial e posteriormente uma aplicação interna dessa formação: “Recebi-mos. Numa fase inicial e depois aplicamos internamente” (E5, P10). Após os discursos acima expostos, evidenciamos a existência de formação para a utilização do *Software* específico, com ocorrência numa fase inicial do processo e uma posterior replicação interna. Contudo, obtivemos um indicador alusivo à existência de apenas uma formação breve. Desta forma, indicamos a formação existente como não eficiente na sua plenitude. Contudo, como nos parece um indício precoce, vamos consolidar este com a análise das seguintes subcategorias que integram a categoria 3 - Identificação do grau de eficiência do *Software* utilizado.

No âmbito da subcategoria 5 – Inexistência de formação para a utilização do *Software* específico, emergiu apenas um indicador das perceções dos participantes. De seguida, apresentamos a perceção do participante E1. O qual alude, não ter tido formação para a utilização do *Software* específico: “(...) não tive nenhuma formação” (E3, P16). Desta forma indicamos que nem todos os DC frequentaram formação para a utilização do *Software* específico.

No que diz respeito à subcategoria 6 – Existência de formação autónoma e de entreajuda na utilização do *Software* específico, emergiram dois indicadores resultantes das perceções dos participantes. De seguida, apresentamos a perceção do participante E2. O qual alude, à existência de entreajuda dos professores na utilização do *Software*: “E depois, (...) os colegas, porque há sempre uns que são mais dotados para a informática e que dão uma ajuda aos outros e aquilo como digo, tem imensas coisas” (E2, P16). Neste sentido, o participante E3 refere que procedeu à exploração do programa: “Fui explorando, não tive nenhuma formação” (E3, P16). Desta forma, evidenciamos que existe exploração autónoma e entreajuda dos professores na utilização do *Software* específico. Tendo em conta a variedade de funcionalidades do programa e as apetências informáticas dos utilizadores.

No que diz respeito à subcategoria 7 – Resistência inicial na utilização do *Software* específico, emergiu um indicador resultante das perceções dos participantes. De seguida, apresentamos a perceção do participante E2. O qual alude à existência de uma resistência inicial pelos professores, no que diz respeito à utilização do *Software* específico: “No início foi difícil, as pessoas resistem sempre ao que é novo” (E2, P16). Neste sentido, indicamos a existência de uma resistência inicial pelos professores, face à utilização do *Software* específico. Tendo em conta este alinhamento, achamos pertinente retomar a Subcategoria 2 – Condicionismos para o funcionamento do Sistema de Gestão de Informação, pertencente à Categoria 1 – Funcionamento do Sistema de Gestão de Informação no âmbito dos Cursos Profissionais, do Tema D - Gestão da Informação. Devido, à analogia existente referente à utilização da

informática ainda estar aquém do ideal, uma vez que ainda se evidencia muita resistência na utilização das novas tecnologias. Pelo que, pensamos existir uma avidez de uma nova abordagem na utilização da informática e das novas tecnologias. As quais demonstram ser fundamentais para funcionamento da gestão do sistema educativo.

## **E – Outras considerações**

### **Objetivo:**

- Conhecer outros contributos/sugestões para o contexto do estudo.

### **Categoria 1 – Outros contributos/sugestões**

**Subcategorias:** Orientações a prestar aos DC recentes no cargo

Nesta categoria, apresentamos as perceções dos participantes, alusivas à subcategoria 1 - Orientações a prestar aos DC recentes no cargo. Esta categoria só conta com as perceções dos DC (E1, E2 e E3), devido à questão formulada só constar nos guiões dos Diretores de Curso, tendo em conta a sua especificidade. De seguida, o participante E1 alude à necessidade do DC ter muita resiliência, muita paciência, persistência e lutar contra a frustração:

Que é preciso muita resiliência, é preciso muita paciência, é preciso não desistir logo, é preciso lutar contra a frustração porque a frustração vem muitas vezes, porque há muitas situações que nos deitam abaixo, mas temos que acreditar nisso, não tanto por nós, mas pelos jovens que estão connosco a trabalhar e que através deste trabalho nós também nos sentimos depois confortáveis (E1, P18).

O mesmo participante refere que o sucesso dos alunos potencia uma recompensa a nível afetivo e uma satisfação facilitadora para a continuidade no desempenho do cargo de DC:

(...) Porque no primeiro curso que terminou no ano passado, já houve alguns alunos que estão no ensino superior, houve alguns alunos que estão já a trabalhar como atores. É uma recompensa, pode não ser monetária, mas afetiva. Dá uma satisfação para continuar nesta função (E1, P18).

O participante E2 sugere a aquisição de conhecimento a nível legislativo no âmbito dos Cursos Profissionais, devido às especificidades do seu enquadramento legal: "(...) tentar informar-se, pois quando se vai para o cargo tem que tentar informar-se sobre a legislação." (E2, P18). O participante E2 alude à importância da recetividade em aprender do DC: "Estar recetivo também para aprender, acho que isso é importante (...)" (E2, P18). O participante E2 acrescenta que o DC deve motivar-se para o cargo e transmitir essa motivação aos colegas e aos alunos: "(...) motivar-se para o cargo, que eu acho que isso é importante, a pessoa motivar-se mesmo com alguma resistência (...). E disciplinar-se para transmitir essa

motivação aos outros, aos colegas e não só e aos alunos também” (E2, P18). O participante E3 sugere as seguintes orientações a dar ao novo colega no desempenho do cargo de DC: explicar o que se pretende com o curso, quais as metas a atingir, os conhecimentos que o aluno deve adquirir na sua formação a todos os níveis, dar uma voz de incentivo e um alerta sobre os problemas que podem advir:

(...) as orientações seriam, (...) explicar o que é que se pretendia com o curso. Quais são as metas a atingir (...) em termos de conhecimento que o aluno vai ter, em termos da sua formação a todos os níveis. Ter que incentivá-lo (...) “Atenção, vai encontrar problemas, como em qualquer outro curso, e não é por ser este que os alunos são piores” (E3, P18).

O mesmo participante alude à necessidade de mentalização dos professores face a uma melhoria na recetividade de alunos heterogéneos:

(...) um dos formatos que tem sido ali na sala de professores é encontrar aqueles professores que só sabem dizer mal dos alunos dos profissionais, que são isto e que são aquilo. E no entanto eu constato que os do 10º também são assim. (...) Temos que mentalizar as pessoas de que, temos alunos, uns são diferentes dos outros, e temos este trabalho para fazer (E3, P18).

O participante E3 aconselha o colega a executar o trabalho da melhor forma que souber e no caso da existência de dificuldades, deve pedir ajuda e apoio sem receio:

O que é que eu iria aconselhar ao professor? - Olha, executa o teu trabalho da melhor maneira que sabes, e se tiveres alguma dificuldade vem ter connosco e nós vamos tentar ajudar. O “connosco” é comigo e com a Coordenadora dos Cursos Profissionais, há pessoas que acreditam nisto e havendo uma dificuldade, é conversando que nós resolvemos essa dificuldade, é pedindo ajuda e apoio sem vergonha (E3, P18).

E por último, o participante E3 faz referência ao espírito pouco colaborativo existente entre o corpo docente:

Porque infelizmente muitas vezes nós temos dificuldades e não pedimos ajuda. (...) porque as pessoas são muito críticas.(...) todos nós erramos, todos nós temos dificuldades. Mas ainda há um espírito pouco colaborativo neste sentido. Infelizmente nem todas as pessoas têm essa capacidade (E3, P18).

Neste seguimento, apresentamos uma súmula das orientações evidenciadas, a prestar aos DC recentes no cargo, pelos colegas mais experientes. As quais incidem em: fornecer orientações globais, explicando o que se pretende com o curso, quais as metas a atingir, os conhecimentos que o aluno deve adquirir na sua formação a todos os níveis, dar uma voz de incentivo e um alerta sobre os problemas que podem advir. Aconselhar o novo DC a executar o trabalho da melhor forma que souber e no caso da existência de dificuldades deve solicitar apoio, sem receio.



A vontade de aprender e a motivação a transmitir à equipa pedagógica e aos alunos, também se evidencia como fator preponderante. O sucesso dos alunos potencia uma recompensa a nível afetivo e uma satisfação facilitadora para a continuidade no desempenho do cargo de DC. O DC também deve adquirir conhecimentos sobre legislação no âmbito dos Cursos Profissionais, devido às especificidades do enquadramento legal. A resiliência, a paciência e a persistência também devem fazer parte da conduta do DC.

Contudo, indicamos que ainda persiste um espírito pouco colaborativo entre o corpo docente e uma necessidade de oxigenar a mentalização dos professores face à recetividade de alunos heterogéneos.

## **CONCLUSÃO**

Tendo como base a dissertação intitulada *Os Cursos Profissionais numa Escola Secundária: o papel dos Diretores de Curso* foi nossa intenção compreender a forma de ação dos Diretores de Curso no contexto específico de uma Escola Secundária Pública Sede de Agrupamento do Concelho de Sintra com Cursos Profissionais, a fim de identificar as potencialidades, os constrangimentos e as estratégias implementadas pelos Diretores de Curso. Tendo em conta os papéis que desempenham e as funções que executam. Como o cargo de Diretor de Curso é preconizado como um cargo de gestão pedagógica intermédia e de ligação direta com toda a comunidade educativa, potencia desafios em várias vertentes. Devido à dificuldade em tomar decisões no domínio da gestão pedagógica intermédia, achamos pertinente estudar as dinâmicas que estão na base da tomada de decisão e a forma de gestão da informação que lhe dá sustentabilidade. Neste sentido, com este estudo também pretendemos: diagnosticar o funcionamento do Sistema de Gestão de Informação, no âmbito dos Cursos Profissionais e o grau de eficiência do *Software* específico utilizado. Neste contexto, pretendemos identificar necessidades formativas para o desenvolvimento profissional dos Diretores de Curso e refletir sobre critérios de desempenho ao nível da liderança dos Diretores de Curso tendo em conta o impacto da sua ação do processo formativo.

Com o propósito de clarificar conceitos basilares à reflexão a desenvolver, inserimos no nosso estudo o Capítulo I, com o respetivo enquadramento teórico.

A dissertação teve como participantes três Diretores de Curso (E1, E2 e E3) e dois participantes pertencentes à Direção do Agrupamento (E4 – Representante da Coordenação dos Cursos Profissionais e E5 – Representante da Direção do Agrupamento), com o intuito de enriquecer o estudo com duas perspetivas diferenciadas, tendo em conta um contexto comum.

De seguida, fazemos menção aos condicionalismos sentidos, indexados à realização deste trabalho, que se prendem com a inexperiência na análise de conteúdo de entrevistas, tendo em conta todo o processo que lhe está associado até à elaboração da sua categorização. Mesmo contando com entrevistas semiestruturadas, estas revestiram-se com informação abrangente e diversificada, devido à relação existente sobre os assuntos abordados, que dificultaram o seu escrutínio. A impossibilidade de realizar duas entrevistas referentes a dois dos cinco Diretores de Curso dos Cursos Profissionais em funcionamento na Escola Sintra (nome fictício)/Agrupamento onde incidiu o estudo, pelos motivos já anteriormente referidos, também nos limitaram em termos de conteúdo.

A metodologia de investigação utilizada incidu numa investigação qualitativa, a qual não nos permite generalizar resultados, como também não era nosso objetivo. Contudo, deixamos algumas considerações que achamos oportunas no âmbito do desempenho do cargo de DC, tendo em conta a nova abordagem que impera numa escola reflexiva em constante mudança.

Com estes pressupostos, de seguida vamos apresentar os indícios que resultaram dos objetivos orientadores, relativos aos quatro temas (Tema A – Importância e papéis do cargo de Diretor de Curso; Tema B – Desempenho do cargo de DC, Tema C – Perfil e formação do DC e Tema D – Gestão da Informação) que compõem este estudo.

### **Tema A – Importância e papéis do cargo de Diretor de Curso**

A Pertinência do cargo de DC nos Cursos Profissionais que nos propusemos estudar, despoletou uma grande variedade de argumentos que norteiam a importância do cargo atribuída pelos participantes do estudo. A articulação com as instituições, a nível da realização da formação em contexto de trabalho, foi a pertinência mais evidenciada. A gestão curricular e a implementação de aulas muito mais práticas foi outro dos aspetos preponderantes deste estudo, baseado na ênfase que incidu sobre a transformação do currículo e da alteração das práticas letivas em sala de aula, adequadas ao perfil dos alunos e à especificidade do curso. Tendo em conta o Artigo 8º da Portaria n.º 74-A/2013 de 15/02, a articulação das aprendizagens nas diferentes disciplinas e componentes de formação é assegurada pelo Diretor de Curso. Competindo-lhe coordenar as atividades a desenvolver no âmbito da formação técnica. Neste seguimento, parece-nos importante realçar que, para quem exerce a prática do ensino/aprendizagem, acresce a responsabilidade de refletir e de procurar estratégias mais eficazes para a sua prática pedagógica.

Evidenciamos que no RI da escola em estudo, consta o Plano Curricular de Turma, que funciona como um “instrumento privilegiado”, que permite o trabalho interdisciplinar e colaborativo entre os professores. O qual, tende a promover o desenvolvimento de competências transversais fundamentais para instituir o perfil de cada curso profissional. As estratégias de desenvolvimento do currículo referidas na subcategoria 6 do tema A vêm sedimentar a sintonia existente das práticas formativas com o Projeto Educativo e os Planos Curriculares da escola. Desta forma, é fundamental que o DC promova a articulação entre os vários intervenientes da comunidade educativa no processo formativo. Esta articulação só é possível devido às competências a nível relacional desenvolvidas pelo DC face aos seus pares, aos EE e às Instituições.

O acompanhamento dos cursos constitui um dos papéis do DC, permitindo a sua dinamização. Neste sentido, a Portaria n.º 74-A/2013 de 15/02, também nos remete para esta competência do Diretor de Curso “Coordenar o acompanhamento e a avaliação do curso”. Neste seguimento, o DC deve ser detentor de um conhecimento aprofundado de todas as turmas do curso, o que lhe vai facilitar a dinamização das práticas associadas.

Existe a perceção de que o DC detém um conhecimento lato, sobre toda a organização e funcionamento dos Cursos Profissionais, que lhe permite fazer o elo de ligação com o mundo exterior através dos protocolos estabelecidos com as entidades parceiras, como já anteriormente referido.

O DC também promove a coordenação em rede através da liderança intermédia que exerce na relação com a comunidade educativa. A motivação dos alunos e dos professores e as relações humanas estabelecidas no processo educativo, também foram mencionados como contributos promotores do sucesso dos Cursos Profissionais.

Relativamente à valorização do cargo, a categoria mais evidenciada correspondeu à valorização do cargo pela escola. Seguida da valorização do cargo pela Coordenação dos Cursos Profissionais. Pois, todos os DC participantes demonstraram sentir apoio pela Coordenação dos Cursos Profissionais. Desta forma, pensamos, que este seja um fator positivo para a valorização dos DC, como também para o funcionamento geral dos Cursos Profissionais. O que pode indiciar, o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos DC envolvidos neste estudo.

No âmbito da valorização do cargo pelos professores, não se revelou uma unanimidade por parte dos participantes. O que pode indiciar que ainda nem todos os professores se sentem apoiados de forma coesa, enquanto equipas integrantes dos Cursos Profissionais. Pois, da perceção do DC participante mais experiente, não constou a valorização do cargo pelos professores. Uma vez, que estes não revelam estar motivados e mostram resistências a nível colaborativo no âmbito dos Cursos Profissionais. O que pode levantar questões relativamente à constituição das equipas pedagógicas. Neste seguimento, fazemos referência à categoria 3- Constrangimentos para o desempenho do cargo, pertencente ao tema B - Desempenho do cargo de Diretor de Curso, aquando da alusão do entrevistado E1, sobre o constrangimento relacionado com a existência de equipas pedagógicas pouco coesas, devido à contratação anual de docentes. Desta forma, pensamos que, a criação de equipas pedagógicas coesas será muito difícil de conseguir na sua maioria, tendo em conta que nem todos os grupos disciplinares têm um quadro estável de docentes. Contudo, reforçamos que de acordo com Silva (2010) os projetos consistentes também carecem de equipas com qualidade. Neste sentido, pensamos que a motivação dos professores seja a base de sustentação para obter

projetos profícuos. Neste caso concreto, parte integrante para o sucesso formativo dos Cursos Profissionais.

O tipo de valorização do cargo menos evidenciado foi a valorização do cargo pelos alunos. Constatamos que estes alteram o seu comportamento e as suas atitudes de acordo com a relevância dos cargos exercidos pelos professores.

Em relação à desvalorização do cargo de DC, podemos referir que se evidencia, que nem todos os DC se sentem apoiados pela Direção, nem pelos professores. Denota-se uma perceção negativa de alguns docentes relativamente aos Cursos Profissionais, devido ao considerarem que os cursos são de “segunda” e os alunos impreparados em termos de conhecimentos académicos. O que pode indiciar que ainda existe algum descrédito face aos Cursos Profissionais. Tal indício também pode estar indexado ao historial do ensino tradicional, incutido nas nossas escolas, que não se enquadra à filosofia do ensino profissional, tendo em conta as suas especificidades. Sabemos também que a alteração de comportamentos é um processo moroso e a resistência à mudança também é uma constante. Desta forma, pensamos que a reflexão sobre as práticas letivas poderá ser um caminho para abrir horizontes de forma a potenciar uma mudança responsável. Também, Alarcão & Tavares (2003) alude ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do próprio orientador no que se refere à sua prática pedagógica.

No âmbito dos constrangimentos para o desempenho do cargo, referente ao Tema B – Desempenho do cargo de DC, evidencia-se a dificuldade em trabalhar com os alunos, competências no âmbito do saber ser e do saber estar. Tendo em conta que, uma grande parte dos alunos em cada turma carece destas competências. Estas evidências remetem-nos para todo um manancial explanado por Azevedo (2009) e Orvalho (2009), sobre o contexto educativo dos Cursos Profissionais. Na medida em que, este potencia o desenvolvimento de competências do aluno, relativas ao saber ser e ao saber estar, respeitando os seus ritmos de aprendizagem, baseados numa estrutura modelar. Tendo em conta o Regulamento Interno dos Cursos Profissionais, as atitudes dos alunos também fazem parte dos critérios de avaliação, devido à sua especial importância numa integração no mundo empresarial. Contudo, ainda se denota relutância por parte de alguns professores face ao perfil dos alunos. Estarão os professores preparados para o ensino profissional? Terão tido os professores uma preparação para este tipo de ensino?

No âmbito dos papéis relevantes associados ao cargo de DC, obtivemos seis subcategorias das perceções dos participantes do estudo. As quais passamos a descrever: líder, supervisor, gestor, mediador, bom comunicador e promotor da imagem da escola. O papel de gestor foi o mais representativo, o que nos permite indiciar que de uma forma geral este papel tende a

estar associado ao cargo de DC. Pensamos que os conceitos de Liderança e Supervisão ainda estão a ser interiorizados na escola, embora já se denote uma evolução neste sentido. O Diretor de Curso exerce o papel de mediador de conflitos em várias vertentes, a destacar: os professores integrantes da equipa pedagógica; os alunos e as instituições parceiras a nível da FCT. O papel de bom comunicador apenas foi referenciado por um participante, dando enfoque à forma como se passa a informação para o exterior da escola. O papel de promotor da imagem da escola foi referido por dois entrevistados. A colocação assertiva dos alunos nas empresas da FCT, efetuada pelo DC é valorizada. Uma vez que, está implícita a promoção da imagem da escola, para o mundo exterior, esta delimitação mostra-se cada vez mais ténue, tendo em conta a progressiva interação estabelecida com a comunidade.

Em suma, podemos associar ao Diretor de Curso o papel de líder, que lhe permite orientar e incentivar a equipa pedagógica, de forma colaborativa a fim de criar condições e um bom ambiente de trabalho para o sucesso formativo. Contudo, os alunos devem ser envolvidos neste processo a fim de captar as suas capacidades e obter bons resultados. A supervisão pedagógica também exerce o seu impacto na motivação dos alunos e na motivação da equipa pedagógica. Devido ao permitir a criação de uma equipa coesa para um encaminhamento profissional do aluno. O Diretor de Curso também exerce o papel de gestor e promove a imagem da escola para o exterior. Não se pode descurar a forma como se comunica, uma vez que é um dos meios para estabelecer relações entre pessoas e entidades. A articulação com as instituições da FCT é muito valorizada pelos alunos. A mediação de conflitos entre professores e entre alunos parece-nos ser uma mais-valia para o processo formativo. Tendo em conta que a qualidade das relações humanas são essenciais para ensinar e aprender num ambiente propício à prática letiva.

O cargo de DC foi diferenciado do cargo de DT e do cargo de Presidente do Conselho Geral. Mencionamos estes cargos devido a estes corresponderem ao exercício das funções atribuídas aos DC participantes do estudo. O cargo de DC está mais associado a questões globais relacionadas com a gestão do curso e ao estabelecimento de parcerias a nível da FCT. No que diz respeito ao cargo de DT, este está associado a um trabalho mais burocrático. O qual permite estabelecer um contato mais fluente com os EE, gerir as faltas e o aproveitamento dos alunos. Contudo, realçamos a complementaridade existente dos dois cargos no processo formativo.

Tendo em conta o enquadramento legal relativo às competências do DC, inferimos que não predominam nas perceções dos DC participantes do estudo as seguintes competências: coordenar a avaliação do curso; manter atualizado o *dossier* de curso; proceder no início de cada ano letivo ao levantamento do número de módulos em atraso de cada aluno, que permita

a planificação, por cada conselho de turma, da sua recuperação; colaborar com o Diretor da escola no desenvolvimento dos procedimentos necessários à realização da PAP; propor ao Diretor da escola/Agrupamento a constituição do júri da PAP; assegurar a ligação entre os professores das várias disciplinas, em colaboração com o Diretor de Turma, de modo a que sejam cumpridos todos os procedimentos necessários à realização da PAP; propor ao Conselho Pedagógico, depois de ouvido o Conselho de Turma, os critérios de avaliação da PAP e datas de apresentação da mesma; de forma a constituir equipas pedagógicas estáveis e com qualificações adequadas para a lecionação das disciplinas dos Cursos Profissionais, pode o DC apresentar proposta de atribuição do serviço letivo docente; o plano de projeto da PAP deverá ser entregue ao DC, com conhecimento ao Conselho de Turma, pelo professor orientador, até ao final da 1.<sup>a</sup> semana do 2.<sup>o</sup> período; o DC entregará a proposta de constituição de júri da PAP ao Diretor da escola, no sentido deste proceder às respetivas convocatórias.

### **Tema B - Desempenho do cargo de Diretor de Curso**

Das perceções dos entrevistados predominou que, os normativos associados ao desempenho do cargo de DC são flexíveis. Uma vez que, estes normativos estabelecem linhas orientadoras que possibilitem criar normativos internos, com especificidades ajustadas às características de cada Curso Profissional e à realidade da Escola Sintra. No que diz respeito aos normativos adequados, estes manifestaram pouca expressividade por parte dos participantes. Relativamente aos normativos excessivos e exigentes, estes só foram abordados por apenas um participante. Contudo, pensamos que esta perceção levanta questões pertinentes, relativas ao desempenho do cargo, no que diz respeito ao elevado número de atividades e ao tempo necessário para a sua realização. Tendo em conta as funções que lhe estão associadas, como consta dos normativos e para as quais não estão atribuídos tempos letivos.

Com esta dissertação, também temos a pretensão de suscitar reflexões que promovam o sucesso educativo. Nesta questão concreta, preconizar normativos mais adequados e equitativos que promovam melhores condições para o desempenho do cargo de DC.

No que diz respeito aos pontos fortes associados ao desempenho do cargo de DC, a boa relação da escola com a comunidade no âmbito da FCT, obteve um consenso total dos DC participantes. O DC analisa o perfil do aluno e as características da empresa de acolhimento da FCT para uma distribuição assertiva dos estagiários pelas entidades de acolhimento. A existência de uma lista sólida de entidades parceiras a nível da FCT e uma boa preparação dos alunos tende a promover um reconhecimento da escola pelas entidades colaboradoras.

A existência de uma boa gestão, também foi considerada pela maioria dos participantes, como um dos pontos fortes associados ao desempenho do cargo. A uma boa gestão também está implícito um bom conhecimento sobre o funcionamento dos Cursos Profissionais e sobre a sua componente técnica. Parece-nos pertinente lembrar que no âmbito dos papéis relevantes associados ao cargo de DC (Categoria 4 – Papéis relevantes do cargo, referente ao Tema A – Importância e papéis do cargo de DC), o papel de gestor foi o mais representativo, o que nos permite indiciar que a gestão tende a estar associada ao cargo de DC.

A liderança existente na equipa pedagógica é um ponto forte salientado, referente ao desempenho do cargo, tendo em conta que uma equipa pedagógica comporta um grande potencial humano com todas as características que lhe estão associadas. Contudo, uma vez mais, evidenciamos que a liderança tem pouca expressividade por parte dos DC deste estudo.

Preconizamos que a experiência inerente ao cargo de DC é diferenciadora de outros cargos, existindo alguma expressividade de satisfação na prática formativa e uma perceção positiva, relativa ao desempenho das funções imputáveis ao cargo de DC promovendo o desenvolvimento profissional.

No que diz respeito à colaboração entre a escola e as empresas da FCT a nível do desenvolvimento de projetos inovadores, os protótipos realizados pelos alunos têm uma boa aceitação pelas empresas. Com este exemplo, podemos indiciar que o potencial dos formandos pode ser promissor, quando estes são bem encaminhados e motivados para as atividades a desenvolver. Desta forma, pensamos haver uma sincronia com os indicadores já abordados no tema A, mais concretamente relativos à pertinência do cargo nos Cursos Profissionais, no sentido de motivar os alunos e dinamizar os Cursos Profissionais.

Um dos participantes do estudo expressou como ponto forte a boa relação existente entre os alunos e os professores. O mesmo participante, já havia referido esta valência como pertinente para o cargo de DC, e indexada ao desenvolvimento de competências a nível das relações humanas.

Os bons resultados obtidos e a valorização dos Cursos Profissionais pelos alunos são considerados como pontos fortes. Devido aos alunos aderirem aos Cursos Profissionais e acreditarem que estes Cursos perspetivam um futuro melhor. Neste sentido, pensamos que estão a ser cumpridas as medidas do XIX Governo Constitucional no que concerne à competitividade, ao crescimento e ao emprego para o eixo dos jovens, inseridas no contexto da formação profissional. De acordo com o relatório de Avaliação Externa (2009-2010) da escola em estudo, constatamos que a escola tem estabelecido parcerias e protocolos com



múltiplas instituições da comunidade, com as quais mantém um relacionamento estreito e privilegiado.

No âmbito dos constrangimentos para o desempenho do cargo de DC, emergiu um grande leque de fragilidades, o que nos induz a pensar que podem existir muitas situações desfavoráveis no contexto dos Cursos Profissionais. Por outro lado, este facto também pode estar associado a uma preocupação zelosa pelos DC do estudo. Os quais, expressaram uma reflexão sobre várias situações que podem carecer de melhoria.

Dos quinze constrangimentos identificados, obtivemos cinco que suscitaram a preocupação de dois participantes, que passamos a descrever: desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores; desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo; inexistência de horas atribuídas para o desempenho do cargo; problemas sociais e económicos dos alunos e a necessidade de materiais e de espaços para o bom funcionamento dos Cursos Profissionais.

No âmbito do constrangimento – Desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores, evidenciou-se que no início da difusão dos Cursos Profissionais na Escola Sintra, foi muito difícil a implementação de atividades, devido à escola ter uma dinâmica orientada para o prosseguimento de estudos. Por outro lado, alguns professores também consideravam os Cursos Profissionais como cursos de segunda linha e os alunos dos Cursos Profissionais impreparados em termos de conhecimentos académicos. O que nos leva a pensar da necessidade de uma reflexão conjunta, sobre o papel da escola na sociedade contemporânea.

Contudo, neste estudo, a motivação já foi referenciada como uma das pertinências do cargo de DC, a fim de impulsionar e motivar os alunos e os professores (Tema A). O que nos parece ser um fator chave para a implementação de práticas mais apelativas e inovadoras. Relembramos alguns pontos fortes emergidos da análise de conteúdo das entrevistas, que nos parecem pertinentes para fazer face ao constrangimento da subcategoria 1 - Desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores, que passamos a descrever: a liderança do grupo; a relação da escola com a comunidade; os bons resultados obtidos em diversos Cursos Profissionais e a adesão dos alunos aos Cursos Profissionais, devido à perspetiva de um futuro profissional.

No âmbito do constrangimento - Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo, evidenciamos que a falta de empenho, de trabalho e de assiduidade de alguns alunos, propicia a acumulação de módulos em atraso e a inviabilidade da sua continuidade no curso. O 1º ano do Curso Profissional é demonstrativo de que só um terço dos alunos mostra acreditar no curso como uma perspetiva de futuro profissional. Embora a estrutura modular dos Cursos Profissionais seja inovadora e voltada para o desenvolvimento das

aprendizagens dos alunos, se o perfil dos alunos não for adequado, a conclusão do curso poderá ser ambígua.

Em relação ao constrangimento – Inexistência de horas atribuídas para o desempenho do cargo, deduzimos que, a inexistência de horas para o desempenho do cargo é considerado um fator condicionador. Ainda a este propósito retomamos, a subcategoria 3 – Normativos excessivos e exigentes, pertencente à categoria 1 – Existência de sincronia dos normativos do cargo com o seu desempenho, referente ao tema B. Da Coordenação dos Diretores de Curso obtivemos os seguintes indicadores: Os normativos legislados para o cargo são excessivos e o desempenho do cargo exige muito tempo. Desta forma, pretendemos sedimentar a pertinência deste constrangimento, tendo em conta que, o tempo necessário para o desempenho do cargo de DC é retirado à vida pessoal de quem o exerce. Relativamente ao constrangimento - Problemas sociais e económicos dos alunos, indicamos a existência de situações de desemprego e carências económicas que se têm vindo a agravar na comunidade educativa. Podemos depreender que as carências económicas, despoletadas pelo desemprego e pelas estruturas fragilizadas das famílias de alguns alunos da Escola Sintra podem contribuir de forma pejorativa para o percurso formativo dos sujeitos aprendentes. Podendo ser este, um dos fatores causais da desmotivação de alguns alunos, manifestando-se no desinteresse pelas atividades letivas e na alteração de comportamentos e atitudes, desenquadrados para o contexto em sala de aula. Torna-se evidente a importância de um apoio acrescido a prestar pelo professor, enquanto educador no processo formativo do aluno. Dos testemunhos dos participantes, surgiram questões pertinentes relativas ao papel da escola para com a comunidade educativa. Neste caso concreto, o apoio às famílias com estruturas fragilizadas. Podemos evidenciar que o Agrupamento da Escola Sintra em estudo incrementou medidas de apoio às famílias dos seus alunos, com a implementação do Projeto Solidariedade. Este projeto teve como parcerias, algumas entidades locais (Câmara Municipal, Ordem dos Advogados e Associação de Pais). Contudo, de acordo com o Projeto Curricular 2011-2013 da escola em estudo, evidenciamos a existência do Projeto PES - Projeto Educação para a Saúde, o qual visa intervir em áreas de necessidades de promoção da saúde, prioritárias na comunidade escolar, identificadas através de estudos. Pensamos que este projeto seja uma mais-valia para o constrangimento referenciado.

A necessidade de equipamentos, de materiais e de espaços para a melhoria do funcionamento dos Cursos Profissionais, demonstrou ser um constrangimento. O que pode indicar a necessidade de investimento por parte da escola nesta valência.

No que se referente ao constrangimento - Equipas pedagógicas pouco coesas, podemos indicar que o aumento do número de horas referentes aos horários dos professores, fez com

que, as equipas pedagógicas fossem constituídas por professores contratados e também por professores do quadro. Desta forma, podemos inferir que nem todos os grupos disciplinares da escola têm um quadro estável de docentes, que permita criar equipas pedagógicas coesas. O que levanta questões a nível do Ministério da Educação e Ciência, no que se refere à contratação de pessoal docente. No entanto, a alteração das regras na constituição dos horários dos professores, contribuiu para a formação de equipas pedagógicas mais heterogéneas. Contudo, sem a garantia de coesão, uma vez que a integração na equipa pedagógica resultou de uma última escolha, este facto também pode estar na origem da falta de motivação de alguns professores e ter reflexos que despoletam a falta de espírito colaborativo, tendo em conta o constrangimento – Falta de espírito colaborativo pela equipa pedagógica. Neste foro, pensamos que se levantam questões a nível de autonomia da escola, tendo em conta as diretrizes que sustenta e promove, no que concerne à oferta formativa e aos critérios basilares inerentes à distribuição de horários.

No âmbito do constrangimento – Cumprimento de tarefas sem formação para o desempenho do cargo, evidenciamos a existência de tarefas realizadas pelos professores, para as quais não têm formação. Neste caso específico a realização de tarefas associadas ao desempenho do cargo de DC. Desta forma, indicamos que a inexistência de formação para o desempenho do cargo de DC é reveladora da sua necessidade.

Relativamente ao constrangimento – Dificuldade na gestão dos módulos em atraso, evidenciamos a existência de alguma dificuldade em gerir situações com um número elevado de módulos em atraso de alguns alunos. Neste sentido, este constrangimento remete-nos para o constrangimento – Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo. O qual retrata a falta de empenho, de trabalho e de assiduidade de alguns alunos, culminando na acumulação de módulos sem avaliação. Ainda neste alinhamento, mencionamos que a realização dos módulos em atraso pode concretizar-se em vários momentos do ciclo formativo. A escola em estudo tem implementado o Projeto ORA - Oficina de Recuperação e Aprendizagem, criado para a recuperação das aprendizagens e de horas de formação. Desta forma o Projeto ORA permite atenuar o constrangimento causado pela dificuldade em gerir a realização dos módulos em atraso de alguns alunos. De acordo com o relatório de Avaliação Externa (2009-2010) da escola em estudo, comprovamos que é considerado um ponto forte a disponibilização de apoio a todos os alunos nas disciplinas com mais insucesso.

Relativamente ao constrangimento – Dificuldade em trabalhar com os alunos competências básicas, evidenciamos a existência de alguma dificuldade em trabalhar com os alunos, competências no âmbito do saber ser e do saber estar. Tendo em conta que, uma grande parte dos alunos em cada turma carece destas competências. A maioria dos alunos que

frequenta os Cursos Profissionais também tende a apresentar um historial de retenções. Desta forma, pensamos que as referências parentais possam exercer alguma influência no desenvolvimento do aluno e de certa forma condicionar o seu comportamento. Neste seguimento, achamos pertinente retomar a categoria - Desvalorização do Cargo de DC pelos professores, referente ao tema A – Importância e papéis do cargo de DC, uma vez que foi iniciada a existência de uma perceção negativa perante os Cursos Profissionais, devido a alguns professores considerarem que os alunos estão impreparados em termos de conhecimentos académicos.

O Clube CASC (Clube de Atividades Socioculturais) mencionado no Projeto Curricular 2011-2013 da escola em estudo suscitou o nosso interesse, devido ao potenciar uma melhoria nos comportamentos de alguns alunos. Descrevemos de seguida alguns objetivos do mesmo: favorecer a aprendizagem integrada de saberes, fundamentando o conhecimento numa perspetiva cultural e interdisciplinar; vivenciar os valores da cidadania ativa, contribuindo para a formação de jovens mais responsáveis e participativos e contribuir para a mudança de atitudes e de valores, visando o sentido da solidariedade e da justiça social. De acordo com o relatório de Avaliação Externa (2009-2010) da escola em estudo, é referido que os alunos são conhecedores dos seus direitos e deveres, tendo uma boa relação entre eles e com os docentes e não docentes. Os quais têm uma participação relevante em várias atividades culturais.

No âmbito do constrangimento – Dificuldade em diversificar estratégias em contexto de sala de aula. Depreendemos que existe dificuldade na implementação de estratégias diversificadas em contexto de sala de aula. Tendo em conta que, as imprevisibilidades são inúmeras, as quais podem influenciar ou condicionar toda a prática formativa, inicialmente espetável. Sabendo porém, que as estratégias implementadas podem ser bem aceites numas turmas e menos aceites noutras. O que torna a profissão de professor/formador num constante desafio.

Pensamos que, a dificuldade em diversificar estratégias em contexto de sala de aula, pode também estar relacionada com o constrangimento já abordado, relacionado com a dificuldade em trabalhar com os alunos, competências no âmbito do saber ser e do saber estar. Estas possíveis carências podem contribuir para a não colaboração dos alunos nas práticas letivas, independentemente de estas serem aliciantes ou não. Podendo potenciar fatores inibidores ao ambiente em sala de aula, que se pretende propício para a aquisição de saberes. Pretendemos complementar esta análise, com a reflexão da categoria 4 – Estratégia para os constrangimentos encontrados, como também com as reflexões das categorias subjacentes ao tema C – Perfil e formação do DC. Desta forma, mais uma vez, reiteramos o papel fundamental dos professores na construção do currículo formativo, tendo como base os

contextos e as especificidades dos alunos inerentes à escola em mudança. Ainda neste contexto, evidenciamos que existe uma preocupação governamental face ao desemprego estrutural no eixo dos jovens, mediante as metas fixadas na Estratégia Europa 2020.

Relativamente ao constrangimento – Dificuldade em estabelecer parcerias a nível da FCT devido ao decréscimo da produtividade das empresas, podemos indiciar que existe dificuldade no estabelecimento de protocolos a nível da FCT, devido ao haver um decréscimo de produtividade no setor empresarial neste período de recessão económica e um desincentivo do governo nas energias renováveis. De acordo com o relatório de Avaliação Externa (2009-2010) da escola/Agrupamento em estudo a celebração de parcerias e protocolos é considerado um ponto forte. O que nos permite indiciar que o presente constrangimento não assume contornos generalizados.

No âmbito do constrangimento – Falta de espírito colaborativo pela equipa pedagógica, podemos evidenciar que existem muitas resistências a nível colaborativo entre a equipa pedagógica. Desta forma, pensamos que o trabalho colaborativo deve ser valorizado, tendo em conta todo o potencial que capitaliza, proporcionando a partilha de ideias e de experiências baseadas num conhecimento especializado imanado pelos seus intervenientes.

Relativamente ao constrangimento – Forma de acesso ao ensino superior desigual para os alunos que frequentam os Cursos Profissionais, podemos indiciar que existe um desfasamento nos conteúdos programáticos em disciplinas com exames nacionais, com vista ao prosseguimento de estudos. De acordo com o relatório de Avaliação Externa (2009-2010) da escola em estudo, no âmbito da valorização e impacto das aprendizagens, as expectativas dos professores e os outros elementos da comunidade educativa vão no sentido do prosseguimento de estudos dos alunos. Contudo, também está patente a valorização dos alunos estagiários dos Cursos Profissionais.

Relativamente à variante - Estratégias para os constrangimentos encontrados, emergiram catorze estratégias das perceções dos participantes E1, E2 e E3, com vista a fazer face aos constrangimentos para o desempenho do cargo que passamos a enunciar: no âmbito da estratégia – Motivar a equipa pedagógica, evidenciamos que as reuniões quinzenais realizadas também são utilizadas para motivar a equipa pedagógica a olhar para os alunos dos Cursos Profissionais como alunos “normais”, tendo em conta o seu percurso escolar. Pensamos que esta motivação possa contribuir para uma valorização dos Cursos Profissionais por alguns professores (tendo em conta o constrangimento 1 – Desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores) e melhore o espírito colaborativo pela equipa pedagógica (tendo em conta o constrangimento 6 – Falta de espírito colaborativo pela equipa pedagógica).

No que se refere à estratégia – Motivar/apoiar/acompanhar os alunos, indicamos que existe uma preocupação por parte dos DC em motivar e apoiar os alunos no seu percurso formativo. Pensamos que esta valência possa ser uma mais-valia para: motivar alguns dos alunos que frequentam os Cursos Profissionais (tendo em conta o constrangimento 7 – Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo); atenuar a dificuldade na gestão da realização dos módulos em atraso. Para este constrangimento a escola em estudo implementou o Projeto ORA - Oficina de Recuperação e Aprendizagem, como referido anteriormente (tendo em conta o constrangimento 8 – Dificuldade na gestão da realização dos módulos em atraso; dar apoio no esclarecimento sobre o prosseguimento de estudos (tendo em conta o constrangimento 11 – Forma de acesso ao ensino superior desigual para os alunos que frequentam os Cursos Profissionais); apoiar os alunos com problemas sociais e económicos. Neste sentido, a escola em estudo, implementou o Projeto Solidariedade com o apoio de várias entidades locais, como já havíamos referido aquando da análise do constrangimento 12 – Problemas sociais e económicos; melhorar as competências no âmbito do saber ser e do saber estar (tendo em conta o constrangimento 13 – Dificuldade em trabalhar com os alunos competências básicas).

No âmbito da estratégia – Inovar as práticas pedagógicas, um DC participante aludiu à inovação das práticas pedagógicas a implementar pelos professores, apelando à criatividade e à realização de aulas com uma componente muito mais prática. Desta forma, pensamos que a estratégia de inovação das práticas pedagógicas, possa contribuir para: motivar os alunos e por sua vez reduzir a acumulação de módulos em atraso (tendo em conta o constrangimento 7 – Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo); diminuir a dificuldade em diversificar estratégias. Devido, aos estas serem mais apelativas seria espetável uma maior adesão pelos alunos e uma conseqüente melhoria nas suas aprendizagens (tendo em conta o constrangimento 15 – Dificuldade em diversificar estratégias em contexto de sala de aula). O que de certa forma, podia ser um contributo para valorizar dos Cursos Profissionais (tendo em conta o constrangimento 1 – Desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores).

Em relação à estratégia – Constituição de equipas pedagógicas coesas e experientes em formação de Cursos Profissionais, um DC participante no estudo, refere que a escola tem seguido uma política de constituir equipas pedagógicas experientes em formação de Cursos Profissionais. Neste sentido, denota-se uma preocupação face ao constrangimento 3 - Equipas pedagógicas pouco coesas. Pensamos que, todas as tentativas de melhoria colocadas em prática serão benéficas tendo em conta a dificuldade de colmatar este constrangimento na sua totalidade, devido à dependência de fatores externos. Contudo, com equipas pedagógicas mais coesas, o espírito colaborativo entre o grupo tende a melhorar

(tendo em conta o constrangimento 6 – Falta de espírito colaborativo pela equipa pedagógica) contribuindo por sua vez para a motivação dos alunos (tendo em conta o constrangimento 7- Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo), para a melhoria do comportamento dos mesmos (tendo em conta o constrangimento 13 – Dificuldade em trabalhar com os alunos competências básicas), e para atenuar a dificuldade em diversificar estratégias em contexto de sala de aula identificada como constrangimento 15. De acordo com o relatório de Avaliação Externa (2009-2010) da escola em estudo, é referido que as atividades profissionais são estimuladas com formação em contexto de trabalho e existem tempos comuns nos horários dos docentes para trabalho reflexivo e colaborativo. A distribuição do serviço docente baseia-se em critérios pedagógicos com o propósito de assegurar a qualidade do serviço educativo.

No que diz respeito à estratégia – Alteração/Adaptação dos normativos (relacionados com o desempenho do cargo – horas de redução), um DC participante aludiu à necessidade da atribuição de horas para o desempenho do cargo de DC, dando ênfase à alteração dos normativos externos e internos, a fim de haver uma adaptação favorável a este caso concreto. Desta forma, pensamos que, a estratégia em análise a ser implementada, pode potenciar uma melhoria significativa no desempenho do cargo de DC. Tendo em conta que ajusta uma situação específica à realidade, fazendo jus às atribuições do cargo. Uma vez que, houve um retrocesso neste sentido, como já havíamos referido aquando da explanação do constrangimento 10 – Inexistência de horas atribuídas para o desempenho do cargo. A insatisfação no desempenho do cargo seria outro ponto a melhorar, tendo em conta o constrangimento 9 – Insatisfação no desempenho do cargo (causada pelos constrangimentos e pelo desgaste associado).

No âmbito da estratégia – Implementação de pagamento para a realização de módulos em atraso, o participante E2 preconiza que a implementação de um pagamento para a realização de módulos em atraso pretende ser uma medida promissora. A fim de, contribuir para a melhoria da gestão da realização de módulos em atraso, tornando este processo mais eficiente. Tendo em conta o número elevado de inscrições e o número reduzido de exames efetivamente realizados, pela ausência de comparência dos educandos implicados: Neste sentido, pensamos que a estratégia a implementar tem potencialidades para colmatar o constrangimento 8 - Dificuldade na gestão da realização de módulos em atraso evidenciada pelo mesmo participante (E2). De acordo com o relatório de Avaliação Externa (2009-2010) da escola em estudo, no âmbito do sucesso académico, dos resultados referentes ao triénio 2006-2007 a 2008-2008, constata-se que relativamente aos Cursos Profissionais a taxa de sucesso obteve os seguintes valores respetivamente: 87,5%, 92,7% e 86,9%.

No âmbito da estratégia – Adaptação gradual da escola à dinâmica dos Cursos Profissionais, indicamos que existe uma aposta das equipas pedagógicas dos Cursos Profissionais em cativar a escola no sentido lato, com atividades desenvolvidas pelos alunos, contribuindo estas para um reconhecimento gradual. Assim, perspectiva-se que esta estratégia tende a valorizar os Cursos Profissionais, tendo em conta o constrangimento 1 - Desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores.

No que concerne à estratégia – Prestação de apoio do DC e do DT aos professores sem experiência em formação profissional, evidenciamos que é realizada uma formação de esclarecimento sobre os Cursos Profissionais, no início de cada ano letivo, para todos os professores envolvidos neste âmbito. Indicamos a existência de um apoio personalizado, prestado pelo DC e pelo DT aos professores sem experiência em formação profissional. O que de certa forma pode contribuir para equipas pedagógicas mais coesas. Tendo em conta o constrangimento 3 – Equipas pedagógicas pouco coesas.

No âmbito da estratégia – Realização de entrevistas para a seleção de alunos tendo em conta o seu perfil, evidenciamos que a realização da sessão de esclarecimento inicial sobre os Cursos Profissionais potencia um encaminhamento dos alunos mais assertivo e mais consciente por todas as partes envolvidas. Com esta medida perspectiva-se que os alunos estejam mais motivados e obtenham melhores resultados. Uma vez que, frequentam o Curso Profissional da sua preferência e participaram em todo o processo de seriação do seu percurso formativo (tendo em conta o constrangimento 7 – Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo). Pensamos que, esta medida também seja esclarecedora quanto ao prosseguimento de estudos dos Cursos Profissionais. Com vista a fazer face ao constrangimento 11 – Forma de acesso ao ensino superior desigual para os alunos que frequentam os Cursos Profissionais. Ainda neste âmbito, e de acordo com o relatório de Avaliação Externa (2009-2010) da escola em estudo, constatamos que o SPO desenvolve atividades no sentido da orientação escolar e profissional a nível de turma e participa em ações de promoção da oferta da escola. A oferta educativa e formativa diversificada da escola corresponde às necessidades da população jovem e adulta da comunidade.

Relativamente à estratégia – Esclarecimento reforçado e atempado aos alunos e EE sobre as especificidades reais dos Cursos Profissionais, indicamos que a realização de um esclarecimento reforçado e mais realista a ser prestado aos alunos e aos EE, sobre as especificidades dos Cursos Profissionais, possa ser frutífero. Mesmo tendo em conta os esclarecimentos já contemplados e já referenciados neste estudo. A pertinência desta medida prende-se, com a perceção de alguns alunos persistir em conotar os Cursos Profissionais de cursos de facilitismo. Pois, embora estes tenham um cariz mais prático, também eles são



exigentes a nível de estudo e de competências adequadas a cada Curso Profissional, tendo em vista as necessidades e exigências do diversificado leque de profissões. Desta forma, pensamos que, com alunos mais consciencializados sobre as verdadeiras especificidades dos Cursos Profissionais e sobre os seus deveres, enquanto alunos em contexto formativo, o constrangimento 7 – Desmotivação de alguns alunos face ao seu desempenho formativo, também seja desvanecido.

No âmbito da estratégia – Utilização do diálogo e do bom senso, como fatores preponderantes na gestão de constrangimentos, evidenciamos a utilização do diálogo como instrumento de identificação e resolução de problemáticas e a utilização do bom senso como fator preponderante na gestão de constrangimentos em prol do interesse do aluno. Neste propósito, indicamos que a gestão de conflitos neste foro suscita uma preocupação por alguns DC participantes. Estas medidas parecem-nos basilares, uma vez que, tendem a dissipar com razoabilidade situações com conflito de interesses. Desta forma, pensamos que esta estratégia possa contribuir positivamente face aos seguintes constrangimentos: 6– Falta de espírito colaborativo pela equipa pedagógica tendo em conta as resistências de colaboração já evidenciadas; 7- Desmotivação de alguns alunos para com os Cursos Profissionais, tendo em conta a conduta menos própria adotada por alguns alunos; 13- Dificuldade em trabalhar com alunos competências básicas, tendo em conta a carência em competências básicas de alguns alunos e 15- Dificuldade em diversificar estratégias em contexto de sala de aula, tendo em conta as imprevisibilidades que podem ocorrer.

Relativamente à estratégia – Demonstração de empenho dos professores face aos Cursos Profissionais, é evocado o empenho demonstrado pelos professores em tornar os Cursos Profissionais dignos. Desta forma, evidencia-se um empenho dos professores em prol dos Cursos Profissionais, o que pode contribuir para a valorização destes cursos. Fazendo face ao constrangimento 1 – Desvalorização dos Cursos Profissionais por alguns professores, como também contrariando estigmas padronizados.

No âmbito da estratégia – Disponibilização de materiais e de espaços específicos para os Cursos Profissionais, evidencia-se o apoio prestado pela autarquia local nas atividades desenvolvidas pelos alunos dos Cursos Profissionais da escola, como por exemplo na disponibilização de materiais. Contudo, um DC participante no estudo, aborda uma questão que pensamos ser pertinente, a qual incide sobre: a necessidade de consciencializar os alunos relativamente à flexibilidade a ter, tanto em contexto formativo, como em contexto profissional/empresarial. Uma vez que, não existem situações ideais como também, nem sempre é preciso ter muito, para muito fazer. A Escola Sintra também disponibilizou um espaço, para o desenvolvimento da componente técnica do Curso de Artes do Espetáculo.

Por vezes os professores também compram materiais. Mas, muitas vezes são os próprios alunos que levam para a escola os materiais necessários e os confeccionam de acordo com a atividade a desenvolver. A Solicitação de materiais junto de instituições parceiras, também é uma prática utilizada. Desta forma, indicamos que a escola utiliza algumas estratégias para desenvolver atividades inerentes aos Cursos Profissionais e atenuar as necessidades evidenciadas no constrangimento 14 - Necessidade de equipamentos, de materiais e de espaços para o bom funcionamento dos Cursos Profissionais. Contudo, relembramos a percepção do participante E3, quando nos remete para a falta de investimento na formação técnica, referente ao Curso Técnico de Energias Renováveis.

Relativamente à estratégia – Apoio dos professores aos alunos com problemas estruturais a nível social e económico, foi enfatizado que na maioria dos casos os professores estão sensíveis aos problemas estruturais dos alunos e disponíveis para a prestação de apoio aos mesmos, tendo em conta que, os alunos precisam de uma “voz mais amiga”. A importância da escola ser flexível na avaliação das aprendizagens dos alunos, inseridos em contextos complexos, tendo em conta, a capacidade de se ser assertivo sem se ser permissivo, também foi outro aspeto evocado. A negociação entre professores e alunos, como forma de incentivar a realização das atividades a desenvolver, também é uma prática utilizada em casos concretos e devidamente justificados, tendo em conta que a implementação de regras muito rígidas aos alunos pode ser contraproducente.

Neste sentido, evidenciamos que a estratégia em análise assume um cariz de suporte e de incentivo aos alunos inseridos em contextos complexos. Potenciando o sucesso das aprendizagens dos alunos e atenuando indiretamente o constrangimento 12 – Problemas Sociais e económicos dos alunos. Relativamente a este constrangimento evocamos o Projeto solidariedade já implementado na escola em estudo. Por sua vez, pensamos que o constrangimento 13 - Dificuldade em trabalhar com os alunos competências básicas, possa obter reflexos positivos, tendo em conta que se perspetiva uma melhoria das competências básicas dos alunos. De acordo com o relatório de Avaliação Externa (2009-2010) da escola em estudo, evidenciamos que no dia da escola são atribuídas bolsas de estudo a alunos mais carenciados e o SPO trabalha com as famílias dos alunos mais problemáticos.

### **Tema C- Perfil e formação do Diretor de Curso**

Nesta categoria as percepções dos participantes acerca das competências profissionais do DC assumem quatro variantes. Neste sentido, evidenciamos que as competências a nível da liderança, da gestão, da diplomacia e a arte de bem negociar, são valorizadas. As quais podem assumir um papel preponderante na implementação das estratégias já apresentadas

no tema B – Desempenho do cargo de Diretor de Curso, tendo em conta os vários constrangimentos que emergem neste contexto. Relembramos que das perceções dos participantes deste estudo, na categoria 4 – Papéis relevantes do cargo, referente ao tema A – Importância e papéis do cargo de Diretor de Curso, emergiram os seguintes papéis: Líder, Supervisor, Gestor, Mediador, Comunicador e Promotor da imagem da escola. O que denota homogeneidade das perceções dos participantes tendo em conta áreas similares.

No âmbito dos conhecimentos profissionais, emergiram duas subcategorias das perceções dos participantes. Das quais, depreendemos que o DC se deve identificar com o Curso Profissional em que exerce funções. É neste sentido que a designação para o cargo de DC assenta preferencialmente de entre os docentes profissionalizados que lecionam as disciplinas da componente de formação técnica, de acordo com a Portaria n.º74-A/2013 de 15 de fevereiro. O conhecimento sobre o enquadramento do curso também é vincado devido às especificidades dos Cursos Profissionais.

No que respeita às competências/qualidades pessoais, emergiram oito subcategorias das perceções dos participantes do estudo. As quais passamos a destacar: ser paciente; ser motivador, como forma de motivar a equipa pedagógica, fomentar o espírito de equipa e o trabalho colaborativo; ser organizado nas tarefas a realizar; ser bom comunicador; ser bom ouvinte e aceitar sugestões a fim de integrar contributos pertinentes ao processo educativo; ser ponderado, como forma de estabelecer consensos; ser disciplinado, a fim de potenciar a disciplina desejável nas tarefas a realizar; ser persistente, a fim de, criar condições para a concretização de projetos potenciadores do sucesso educativo. Neste sentido, indicamos que das perceções dos entrevistados, emergiram competências/qualidades pessoais, que consideramos pertinentes para o desempenho do cargo de DC. Pensamos que, a carência destas, possa despoletar situações a evitar e desajustadas neste contexto, no qual os professores também assumem o papel de educadores.

No que respeita à Identificação de formação realizada para o desempenho do cargo, só contamos com as perceções dos DC, devido à questão formulada só constar dos guiões dos Diretores de Curso, tendo em conta a natureza da questão. Desta forma, evidenciamos a existência de apoio entre colegas, como também, um apoio considerável prestado pela Coordenação dos Diretores de Curso. Dado este, que tem vindo a ser consolidado neste estudo. O que denota uma preocupação pela Direção da escola em tentar colmatar a lacuna existente em formação especializada para o desempenho do cargo de DC. Das perceções dos participantes, também evidenciamos que a formação informal e a adequação de competências adquiridas em outras funções funcionam como um apoio transversal para o desempenho do cargo. Relativamente à autoformação evocada, evidenciamos a autoanálise

como forma de autoaprendizagem e promoção do desenvolvimento de competências para o desempenho do cargo de DC. Neste sentido, pensamos que a autoanálise possa funcionar como base reflexiva da prática desenvolvida pelo docente, em constante aprendizagem, de acordo com Alarcão (2003). No âmbito da variante - Com formação especializada, indicamos a existência de alguma formação especializada em Supervisão, em Administração e em Psicologia, tendo em conta que, só um DC evidenciou ter formação nestas áreas. Neste contexto, depreendemos que a maioria dos DC tem ausência de formação para o desempenho do cargo. Desta forma, indicamos que ainda existe um caminho a percorrer no que diz respeito à profissionalidade das lideranças, passando este pela formação, uma vez que este cargo é relativamente recente, com este enquadramento.

No âmbito da formação específica para o cargo de DC, a necessidade de formação específica, revelou-se com grande expressividade, tendo em conta os testemunhos dos participantes do estudo. Em termos de áreas/temas de formação pretendidas, obtivemos o seguinte apuramento: formação na área da legislação referente aos Cursos Profissionais (consolidação de conhecimentos); formação na área da Supervisão; formação na área da Administração; formação na área da Psicologia e formação na área da Liderança Intermédia. Desta forma, pensamos que a realização de formação específica, seja essencial para o bom desempenho do cargo de DC. Uma vez que, está subjacente à coordenação de uma ou várias equipas de trabalho com uma abrangência e especificidade considerável. Pensamos que, a formação específica deveria ser realizada tanto numa fase inicial do processo, como no seu acompanhamento, tendo em conta a tendência da atenuação de fragilidades que a formação promove. Destacamos como fator positivo, a vontade de aprender, manifestada pela maioria dos DC a fim de melhorar o desempenho da sua função.

#### **Tema D – Gestão de Informação**

Na área da gestão de informação indicamos que o Sistema de Gestão de Informação, utilizado no âmbito dos Cursos Profissionais, facilita e agiliza o seu funcionamento, devido à sua grande utilidade e potencialidades.

Relativamente aos condicionalismos alusivos ao funcionamento do Sistema de Gestão de Informação, indicamos que o Sistema de Gestão de Informação é essencial para a comunicação no seu sentido lato. Embora, ainda se evidenciem diferentes níveis de conhecimento, devido à utilização dos meios informáticos ainda estarem um pouco aquém do ideal, tendo em conta a resistência existente na utilização das novas tecnologias. O que pode potenciar uma grande clivagem entre as várias gerações, tanto num contexto de ensino-aprendizagem como num contexto de organização escolar. Num contexto de ensino-

aprendizagem, a forma de lecionar é ainda muito expositiva e os conteúdos curriculares permanecem como foco central dos professores, o que contribui para aulas menos motivadoras. Contudo, a utilização das novas tecnologias deveria ser um fator motivador para o ensino-aprendizagem. Desta forma, pensamos que uma nova abordagem sobre o contexto em sala de aula é essencial, em termos da utilização dos recursos tecnológicos. Estes, também se evidenciam como fundamentais para o funcionamento da gestão dos Cursos Profissionais e para a gestão do próprio sistema escolar.

No que diz respeito à circulação de informação, esta processa-se através de reuniões quinzenais, pela plataforma Inovar Profissional, pela plataforma *Moodle*, por correio eletrónico institucional e pessoal, pelo Centro de Informação e Comunicação e através da comunicação verbal e informal. A comunicação realiza-se nos dois sentidos (de cima para baixo e de baixo para cima), com vista a melhorar a sua eficácia. Neste sentido, podemos constatar que fazem parte do Projeto Educativo 2013-2016 da Escola Sintra/Agrupamento em estudo, diversos eixos de ação, fatores de eficácia e metas. A Comunicação é entendida como o processo de construção associado à transformação da informação em conhecimento. Como fatores de eficácia, o PEE foca vários mecanismos de divulgação de informação, baseados nas tecnologias de informação, das quais destacamos a utilização alargada das plataformas *Moodle*, a otimização do Centro de Informação e Comunicação e a criação de *dossiês* digitais e do Centro de Recursos Digitais. Como metas evidenciadas podemos destacar: o aumento do número de utilizadores da plataforma *Moodle*: 60% no primeiro ano, 30% no segundo ano e 10% no terceiro ano e aumentar o número de aulas com recurso às novas tecnologias, pelo menos uma aula por período em cada ano letivo e por disciplina.

No âmbito da subcategoria - Informações de apoio à decisão, evidenciamos das perceções da Coordenação dos Cursos Profissionais e da Direção do Agrupamento, que o grupo de avaliação interna gera informações de apoio à decisão tendo em conta a aplicação do modelo CAF - Estrutura Comum de Avaliação (*Common Assessment Framework*) e dos planos de melhoria. As reuniões de: grupos de professores, subcoordenadores, subgrupos de trabalho, Conselho Pedagógico, grupos disciplinares e Departamento, contribuem para a elaboração de informações de apoio à decisão. As reuniões verticais permitem refletir sobre diversas questões, desde os mais pequeninos até ao 12º ano. O Agrupamento de escolas permite um trabalho vertical e uma maior acutilância na intervenção. Os Conselhos de Turma quinzenais dos Cursos Profissionais permitem detetar situações que carecem de resposta/melhoria. Das reuniões entre a Coordenação dos Diretores de Curso e os Diretores de Curso, também surgem propostas de melhoria. As propostas que surgem dos grupos de trabalho, por sua vez, são submetidas ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral.

De acordo com o Projeto Curricular 2011-2013 da Escola Sintra/Agrupamento em estudo, evidenciamos a existência do NOQ (Novo Observatório de Qualidade). O qual funciona como uma estrutura de assessoria da Direção, tendo a função de orientar, autorregular e proceder à avaliação interna. O NOQ é constituído por três grupos autónomos, interagindo com base nas metas definidas pela escola: grupo de avaliação interna (GAI); grupo de monitorização do processo ensino-aprendizagem (GMEA); grupo de apuramento e tratamento de resultados (GATR). Cujos objetivos são os seguintes: 1. Recolher informação sobre a organização (dados escolares); 2. Avaliar os resultados chave; 3. Identificar tendências nos resultados e 4. Contribuir para a elaboração de planos de ação estratégica e para a definição de metas. Destacamos as atividades desenvolvidas pelo GAI, tendo em conta que incidem no Plano de Ações de Melhoria (PAM) a fim de potenciar a melhoria da qualidade, a eficiência e a eficácia da escola enquanto organização.

Tendo em conta o Projeto Educativo 2013-2016 da Escola Sintra em estudo, constatamos que a nível da avaliação, a implementação da CAF é incumbida de identificar os pontos fortes e as fragilidades da organização. O GAI neste contexto atua como promotor da implementação/envolvimento da comunidade. A avaliação externa, por sua vez, faz o aferimento dos resultados para um posterior ajustamento. No que diz respeito às metas a nível dos resultados do ensino secundário, só os cursos do prosseguimento de estudos são mencionados, nos quais a perspetiva de transição corresponde à taxa global de um número mínimo de 60%. Com base neste pressuposto, indicamos que a Escola Sintra/Agrupamento não tem metas ao nível de resultados para os Cursos Profissionais.

De acordo com o relatório de Avaliação Externa (2009-2010) da escola em estudo, o domínio da capacidade de autorregulação e melhoria da escola, é classificação de bom. No qual se comprova a existência de alguns procedimentos de autoavaliação desenvolvidos pela escola. No ano letivo 2009-2010 a escola implementou o modelo CAF a fim de proceder ao diagnóstico organizacional da escola e identificar os pontos fortes e os pontos a melhorar, tendo surgido linhas orientadoras basilares para a elaboração de estratégias de melhoria. Fazemos referência ao desfazamento de datas existente, entre o período de tempo em que incidiu o estudo (2013-2014) e o período de tempo em que incidiu o relatório de avaliação externa da escola em estudo (2009-2010), tendo em conta a sua disponibilidade na página virtual da IGEC (Inspeção Geral de Educação e Ciência). Contudo, pensamos que o mesmo possa revelar indicadores dos eixos de ação que a escola tem vindo a operacionalizar.

No âmbito da identificação do *Software* utilizado nos Cursos Profissionais, evidenciamos a existência de *Software* específico, o qual se denomina por - Inovar Profissional.

Relativamente à identificação do grau de eficiência do *Software* utilizado no âmbito dos Cursos Profissionais, evidenciamos a existência de vários benefícios. A destacar: o sistema informático é bastante útil a nível administrativo e facilitador em termos de gestão das faltas e da criação de diversos tipos de pautas. Permite gerar fichas informativas para os EE, com a avaliação dos módulos já concluídos, com comentários dos professores nas várias disciplinas e um comentário geral do Conselho de Turma, como também o lançamento de sumários eletrónicos e o controlo do processo do aluno.

Neste contexto, evidenciamos a existência de alguns indicadores referentes a limitações do *Software* utilizado, a destacar: o *Software* utilizado está mais direcionado para as funções do Diretor de Turma, sendo repetitivo nas tarefas que executa, não corresponde às necessidades dos Cursos Profissionais devido às suas características básicas. O *Software* utilizado não é intuitivo, nem prático, nem ágil, é muito lento e tem demasiados acessos condicionados.

Contudo, da perceção dos participantes do estudo, também indicamos a existência da flexibilidade do *Software* utilizado. Tendo em conta que, a empresa representativa do *Software*, colabora com a escola a fim de detetar e colmatar falhas encontradas no programa. Assim, evidenciamos que o *Software* permite a realização de adaptações e melhorias. No entanto, um DC participante do estudo evocou a necessidade da presença temporária de um programador representante do *Software* na Escola Sintra, para vivenciar a utilização deste, com os professores e com os Diretores de Curso. A fim de, fazer melhorias adaptadas à realidade da Escola Sintra e não somente um *Software* padronizado tendo em conta o enquadramento legislativo.

Com base nos discursos dos participantes, evidenciamos a existência de formação para a utilização do *Software* específico, com ocorrência numa fase inicial do processo e uma posterior replicação interna. Contudo, obtivemos um indicador alusivo à existência de apenas uma formação breve e um indicador de inexistência de formação para a utilização do *Software* específico. Desta forma indicamos que nem todos os DC frequentaram formação para a utilização do *Software* específico. Com base nos testemunhos dos participantes do estudo, indicamos que a exploração autónoma e a entreaajuda dos professores na utilização do *Software* específico funcionam como um apoio paralelo. A resistência inicial pelos professores, face à utilização do *Software* específico, também foi evocada. Desta forma, achamos pertinente retomar a Subcategoria 2 – Condicionalismos para o funcionamento do Sistema de Gestão de Informação, pertencente à Categoria 1 – Funcionamento do Sistema de Gestão de Informação no âmbito dos Cursos Profissionais, do Tema D - Gestão da Informação. Devido, à analogia existente referente à utilização da informática ainda estar

alguém do ideal, uma vez que ainda se evidencia muita resistência na utilização das novas tecnologias. As quais demonstram ser cruciais para a gestão do sistema educativo.

De seguida apresentamos uma súmula das sugestões manifestadas, relativas ao apoio a prestar aos DC recentes no cargo, pelos colegas mais experientes. As quais incidem em: orientar o colega de uma forma geral, explicar os objetivos do curso e as metas a atingir, referir os conhecimentos que o aluno deve adquirir na sua formação a todos os níveis, dar uma voz de incentivo e alertar sobre os problemas que possam surgir. Aconselhar o novo DC a executar o trabalho da melhor forma que souber e no caso da existência de dificuldades, solicitar apoio sem receio.

A vontade de aprender e a motivação a transmitir aos colegas e aos alunos, também se evidenciam como fatores preponderantes. O sucesso obtido pelos alunos tende a promover uma recompensa afetiva ao DC e por sua vez potenciar satisfação para o desempenho do cargo. O DC também deve consolidar os seus conhecimentos sobre legislação no âmbito dos Cursos Profissionais, devido às especificidades do enquadramento legal. A resiliência, a paciência e a persistência também devem estar presentes na conduta do DC.

### **Recomendações de política educativa como forma de potenciar a melhoria da organização e o funcionamento dos Cursos Profissionais:**

- Igualdade de conteúdos programáticos nas disciplinas com exame nacional, em toda a oferta formativa escolar;
- Possibilidade de adaptação do Plano de Estudos dos Cursos Profissionais para os alunos que pretendam realizar exames nacionais, tendo em conta que a época de exames nacionais coincide com a época de realização da FCT do 3º ano do ciclo formativo (12º ano);
- Bolsa eficiente de empresas parceiras a nível da FCT (disponibilizada pelo ME);
- Apoio financeiro para aquisição de materiais, equipamentos e visitas de estudo, tendo em conta as especificidades de cada Curso Profissional;
- Suporte interno relativo ao trabalho burocrático/administrativo desenvolvido pelo DC;
- Atribuição de horas letivas ao cargo de DC, comparativamente com o desempenho do cargo de DT.



### **Conclusões gerais:**

- A articulação com as instituições a nível da FCT é um fator valorizado por toda a comunidade educativa;
- Os conceitos de Liderança e de Supervisão ainda estão a ser interiorizados no Agrupamento;
- O trabalho colaborativo deve ser valorizado nas equipas pedagógicas;
- A motivação das equipas pedagógicas e dos alunos deve ser melhorada, pois potencia o sucesso formativo;
- A necessidade de formação específica revelou-se com grande expressividade;
- Evidencia-se uma resistência a nível da utilização das novas tecnologias;
- O Sistema de Gestão de Informação no âmbito dos Cursos Profissionais facilita e agiliza o funcionamento dos Cursos Profissionais;
- A inovação das práticas pedagógicas promove a motivação dos alunos.

### **Sugestões para futuras investigações**

Tendo em conta que a investigação está em constante evolução, esperamos ter dado alguns contributos em termos de reflexões para o prosseguimento do presente estudo. Com este propósito, apresentamos algumas sugestões para futuras investigações: a fim de minimizar as limitações já indicadas, referentes à impossibilidade de realização das entrevistas aos Diretores de Curso na sua totalidade, devido ao também se evidenciarem resistências a nível colaborativo. Sugerimos uma maior abertura e sensibilização pelos potenciais participantes a fim de otimizar a colaboração em trabalhos de investigação; a realização de entrevistas aos Diretores de Turma dos Cursos Profissionais e aos Coordenadores de Departamento a fim do enriquecimento de conteúdos; alargar o estudo a outras escolas/Agrupamentos com o intuito de obter mais pareceres sobre o mesmo tema; o desenvolvimento de planos de formação pelas escolas, inerentes ao desenvolvimento de competências do Cargo de Diretor de Curso tendo em conta as necessidades formativas manifestadas pelos professores dos Cursos Profissionais; o desenvolvimento de mecanismos para apoiar os Diretores de Curso que iniciam a sua função, promovendo o trabalho colaborativo e reflexivo; estudar o impacto da implementação de formação especializada no desempenho dos Diretores de Curso; estudar o impacto da implementação de aulas mais práticas nas avaliações dos alunos dos Cursos Profissionais e estudar o impacto da prestação dos alunos dos Cursos Profissionais na formação em contexto de trabalho, baseado nas perceções dos tutores e responsáveis das empresas.

**BIBLIOGRAFIA**

- ALARCÃO, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Porto: Porto Editora, pp. 21-30. Recuperado em 2014, julho 4 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pd>.
- ALARCÃO, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª edição). Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 53-54.
- ALARCÃO, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina, p. 65.
- ALARCÃO, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2.ª ed.). Coimbra: Almedina, pp. 3-137.
- AZEVEDO, J. (2003). *Rendimento escolar nos cursos das Escolas Secundárias e das Escolas Profissionais: resultados de uma amostragem* in Revista Portuguesa de Investigação Educacional.
- AZEVEDO, J. (2009). *O Ensino Profissional: analisar o passado e olhar o futuro*. Propuesta Educativa. Atas do Seminário Nacional 1989-2009, 20 anos de Ensino Profissional.
- AZEVEDO, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, p. 43.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 35-37.
- BELL, J. (2008). *Como realizar um Projecto de Investigação* (4ª Ed). Lisboa: Gradiva, p. 23.
- BELL, J. (2010). *Como realizar um Projecto de Investigação* (5ª Ed). Lisboa: Gradiva, p. 137.
- BOGDAN, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto editora, «coleção Ciências da Educação», pp. 62-87.
- CABRITO, B. G. (1994). *Formações em alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.
- CARMO, H., M. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta, p. 59.
- CARMO, H., M. & Ferreira, (2008). *Metodologias da Investigação – Guia para Autoaprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta, pp.142-277.
- CAYULEF, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, n.º5, pp. 144-148. <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art20.pdf>. Consultado em 30-04-2014.
- COUTINHO, C. Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.; Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2).

- COSTA, R. R. O. (1999). *Aprender a cooperar e a trabalhar em grupo*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, pp. 20-21.
- GETAP (1993). *Estrutura modular nas escolas profissionais*. Porto: GETAP.
- GOODE, W. J., & Hatt, P. K. (1979). *Métodos em Pesquisa Social*. (7ª ed.). São Paulo: Nacional, pp. 421-422.
- GRÁCIO, S. (1992). *Destinos do ensino técnico em Portugal (1910-1990)* (Dissertação de doutoramento). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- FORMOSINHO, J. (1988). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In ME, *Medidas que promovam o sucesso educativo* (p. 131). Lisboa: ME.
- FORMOSINHO, J. & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores e I. Viana, orgs., *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J., Fernandes, A. S., Machado, J., Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- HARRIS, B. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. (2002). Porto: Porto Editora, p. 197.
- ONRUBIA, J. (2001). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. *O construtivismo na sala de aula – novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA, p. 120.
- JUBILOT, E. M. (2010). *A especialização de professores como Directores de Cursos Profissionais do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado apresentada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- KAUFMANN, J. C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Ed. Nathan, p. 48.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G e BOUTIN, G., (2005). *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 144.
- LE GRAND, J. L. (1988). Histoire de Vie de Groupe. À la Recherche d'une Lucidité Méthodologique. In Sociétés, *Revue des Sciences Humaines et Sociales*. Paris: Ed. Masson, n.18, pp. 3-4.
- LOPES, C. M. (2014). *Interação família-escola: estudo comparativo entre uma escola pública e uma escola privada*. Dissertação de Mestrado apresentada na Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora.
- ME (1988). *Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: ME.
- MEDINA, A. (2004). Supervisor Escolar: parceiro Político-Pedagógico do Professor. In Rangel, M.; Silva; C. (orgs.). *Nove Olhares Sobre a Supervisão*. 10. Campinas: Papyrus, p. 32.

- MERRIAM, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers. In Carmo, H., M. & Ferreira, (2008). *Metodologias da Investigação – Guia para Autoaprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta, p. 235.
- MOREIRA, M. A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-)Construção de Conhecimento Profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- NEVES, A. (2002). *Gestão na Administração Pública*. Cascais: Editora Pergaminho, p. 44-45. Recuperado em 2015, julho 30 de <http://hdl.handle.net/10174/2514>.
- NÓVOA, A. (1991). *As Ciências da Educação e os Processo de Mudança. Ciências de Educação em Portugal*. Porto: Sociedade Portuguesa da Educação.
- NÓVOA, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- OLIVEIRA, L., Oliveira, M. (1997). O Contexto Supervisivo na Formação Contínua de Professores. In *Supervisão na Formação – contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 20, 170-175.
- OLIVEIRA, M. (2000). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar, In Alarcão, I. (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ORVALHO, L. (2009). Estrutura modelar nos cursos profissionais das escolas secundárias. In Seminário 1989-2009: 20 anos de Ensino Profissional, p. 4.
- PACHECO, J. A., (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, p.48.
- PENHA, A. M. (n.d.). *A supervisão na escola – o papel do gestor intermédio*. Acedido em 02 de novembro de 2013 em <http://pt.scribd.com/doc/2290886/A-Supervisao-na-Escola-coordenadores>.
- RIBEIRO, D. (2000). A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In ALARCÃO, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, p. 89.
- ROLDÃO, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, p. 27.
- SANCHES, M. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, VII (1), 49.
- SANTOS, M. M. (2013). *Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos: seus reflexos nas conceções e práticas profissionais*. Tese de Doutoramento apresentada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- SARRAMONA, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC, p. 1.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

SILVA, J. M., Silva, A. S., Fonseca, J. M. (1996). *Avaliação do sistema das escolas profissionais*. Lisboa: ME.

SILVA, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 9-59.

STONES, E. (1984). *Supervision in teacher education – a counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.

TRINDADE, N. B. (2004). *Práticas de formação no ensino profissional. Estudo de caso sobre opiniões e perceções dos formandos*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade da Beira Interior.

VEIGA SIMÃO, A., M., Caetano, A. P. & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade. Revista de Ciências da Educação*.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

UNESCO (2001). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. J. Delors (Coord.). Porto: Asa.

WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teacher – a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

YIN, R. K., (2006). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre, Brasil: Bookman, p. 32.

### **Netografia:**

<http://www.cm-sintra.pt/>. Recuperado em 2014, abril 18.

<http://www.cm-sintra.pt/concelho/caracterizacao-de-sintra#densidade-populacional>. Recuperado em 2014, abril 18.

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Lei\\_21\\_2002.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Lei_21_2002.pdf). Recuperado em 2014, abril 28.

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Decreto\\_Regulamentar\\_81\\_B\\_2007.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Decreto_Regulamentar_81_B_2007.pdf). Recuperado em 2014, abril 28.

<http://www.caf.dgaep.gov.pt/>. Recuperado em 2014, junho 30.

<https://www.garantiajovem.pt/educacao>. Recuperado em 2015, agosto 16.

<https://www.iefp.pt/en/ofertas-formacao>. Recuperado em 2015, agosto 16.

<http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>. Recuperado em 2015, agosto 16.

<https://www.iefp.pt/en/credenciacao-de-entidades>. Recuperado em 2015, agosto 16.

<https://www.garantiajovem.pt/o-que-e-agarantia-jovem>. Recuperado em 2015, agosto 16.

## **Referências Bibliográficas de Legislação:**

### **Decretos-lei e Decretos Regulamentares**

**Decreto-Lei nº 46/86**, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/86 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

**Decreto-Lei nº 74/2004**, de 26 de março. Diário da República nº73/04 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

**Decreto-Lei nº 75/2008**, de 22 de abril. Diário da República nº79/08 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

**Decreto-Lei n.º137/2012**, de 2 de julho. Diário da República, nº126/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

**Decreto-Lei nº 139/2012**, de 5 de julho. Diário da República nº 129/12 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

### **Despachos**

Despacho nº 14 758/2004 de 23 de julho, Diário da República Portuguesa, 2º Série, Nº 172. Lisboa: INCM. O presente despacho define o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas.

Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio. Criação do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas. Recuperado em 2014, abril 28 de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Despacho\\_Conjunto\\_370\\_2006.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Despacho_Conjunto_370_2006.pdf).

Despacho Normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º 131/13 – II Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

### **Portarias**

A portaria n.º74-A/2013, de 15 de fevereiro. Diário da República n.º 33/13 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

**ANEXOS**

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo I</b> – Guião da Entrevista nº 1 – Entrevistado: Diretores de Curso .....	134
<b>Anexo II</b> – Guião da Entrevista nº 2 – Entrevistado: Coordenador dos Cursos Profissionais .....	139
<b>Anexo III</b> – Guião da Entrevista nº 3 – Entrevistado: Diretor do Agrupamento .....	143
<b>Anexo IV</b> – Categorização dos Entrevistados .....	147
<b>Anexo V</b> – Grelha de Categorização das Entrevistas E1, E2, E3, E4 e E5 .....	148
<b>Anexo VI</b> – Grelha Síntese de Categorização das Entrevistas E1, E2, E3, E4 e E5 .....	202