

**O contributo dos Cursos de Educação e Formação para jovens em
contexto socioeconómico desfavorecido.**

Sónia Cláudia Ricardo Tomás Da Costa

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Análise e Intervenção em Educação**

Março de 2012

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva.

DEDICATÓRIA

**Ao meu filho Tomás,
força motivadora da minha vida.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para a realização deste projeto e muito particularmente:

À minha orientadora professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, pela disponibilidade demonstrada, pelas críticas e sugestões feitas durante a orientação e em especial pela motivação nos momentos mais difíceis.

À minha família, em especial aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e nas minhas capacidades, incentivando-me sempre a progredir na minha formação académica e profissional.

Ao meu marido que sempre me incentivou a acreditar nas minhas potencialidades e pela paciência nos momentos da minha ausência.

A todos aqueles que tornaram possível a realização do estudo empírico, nomeadamente aos alunos que colaboraram e participaram no presente estudo.

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: CEF; integração; igualdade de oportunidades;

Os cursos de Educação e Formação (CEF) inserem-se no quadro de respostas nacionais aos objetivos definidos na estratégia europeia (2000-2010-2020). Este quadro representa uma mudança em termos de educação, formação e qualificação profissional no eixo dos jovens, cujo êxito passa do sucesso escolar para a inclusão na vida ativa, concretizando-se numa maior empregabilidade e maior coesão social, pelo menos no plano formal.

Desde 2005 que os cursos de educação e Formação (CEF) permitem às escolas básicas a diversificação da oferta curricular para favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória, com aproveitamento, combater o abandono escolar e a exclusão e facilitar o ingresso no mundo do trabalho.

Pretende-se saber se, a partir deste estudo, os alunos que frequentam esta tipologia de cursos se sentem integrados na escola e qual o contributo que estes cursos poderão dar a alunos em contexto socioeconómico desfavorecido.

ABSTRACT

KEYWORDS: CEF; integration; equal opportunities;

The Education and Training Courses (CEF) falls within the framework of national responses to the objectives defined in the European Strategy (2000-2010-2020). This framework represents a shift in terms of education, training and qualifications in the axis of the young, whose success is academic success for inclusion in working life, realizing in a greater employability and greater social cohesion, at least formally.

Since 2005 the Education and Training Courses (CEF) allow elementary schools to diversify the curriculum offer to encourage the completion of compulsory schooling successfully, to combat school dropout and exclusion and facilitating entry into the world of work.

It is intended to whether, from this study, students who attend these types of courses they feel integrated into the school and what contribution these courses will give students in disadvantaged socio-economic context.

ÍNDICE GERAL

I. INTRODUÇÃO.....	15
II. Definição do problema.....	19
III. Objetivos do estudo	19
IV. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
4.1. Introdução	21
4.2. Contextualização histórica do ensino profissional em Portugal.....	21
4.3. A educação e formação na União Europeia.....	25
4.3.1. Comparação entre a educação profissional em alguns países da Europa e em Portugal.....	28
4.3.2. Os CEF e o abandono escolar em Portugal.....	32
4.3.3. Os Cursos de Educação e Formação no eixo dos jovens..	37
4.3.4. Novas oportunidades: igualdade de oportunidades / desigualdades sociais.....	41
V. ESTUDO EMPÍRICO	50
5.1. Metodologia.....	50
5.2. Participantes	51
5.2.1. Caracterização genérica do Agrupamento.....	51
5.3. Instrumentos e Procedimentos.....	54

5.3.1. Perfil socioeconómico e cultural dos jovens.....	56
5.4. Análise e discussão dos resultados.....	58
5.4.1. Importância da Escola.....	58
5.4.2. Factores que levaram os alunos a inscreverem-se nos CEF..	59
5.4.3. Curso desejado.....	60
5.4.4. Profissão desejada.....	61
5.4.5. Expectativas de futuro.....	62
5.5. Conclusões e Recomendações.....	64
VI.BIBLIOGRAFIA	67
VII. ANEXOS	80

ÍNDICE DE ANEXOS

Questionário 1 – Para mim a escola é.....80

Questionário 2 – Gosto/Não gosto do curso que frequento, porque.....81

Gostaria de frequentar o curso... porque...

Questionário 3 – Importância da Escola82

Curso desejado

Expetativas de futuro

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologia dos Cursos.....	83
Quadro 2 – Caracterização dos alunos – CEF AC.....	84
Quadro 3 – Caracterização dos alunos - CEF Serralharia Civil.....	84
Quadro 4 - Caracterização dos alunos – CEF de Informática.....	85
Quadro 5 – Composição do agregado familiar dos inquiridos.....	86
Quadro 6 – Nível de escolaridade dos inquiridos.....	88
Quadro 7 – Grau de escolaridade e profissão dos pais.....	90

INTRODUÇÃO

I. INTRODUÇÃO

Os sistemas educativos um pouco por todo o mundo, mesmo os de países com economias modernas avançadas, cientes das suas fragilidades, iniciaram reformas, tentando responder a novas exigências e a alunos com diferentes necessidades.

A modernidade trouxe novos desafios à política educativa e novas exigências às escolas: a escola para todos, tendo resultado na heterogeneização do espaço escolar, torna agora necessário combinar excelência com equidade¹, ou seja, garantir a qualidade no cumprimento de funções educativas e, simultaneamente, responder a problemas sociais gerados no exterior da escola e que ultrapassam os seus portões. Torna-se imperativo para garantir o sucesso educativo, promover a ligação a outras instituições, com outros recursos e, por vezes, melhor posicionadas para fazer face aos problemas detetados no sentido de apoiar a escola na sua missão, determinante para o futuro das crianças e jovens, tanto mais quanto menores forem os recursos (culturais, sociais e económicos) herdados das famílias.

O Conselho Europeu de Março de 2000, realizado em Lisboa, definiu como objetivo a alcançar até 2010, para os sistemas de educação e formação europeus, a necessidade de se adaptarem às exigências da sociedade do conhecimento e a um maior nível e qualidade de emprego. Um desses objetivos era que, pelo menos 50% dos jovens portugueses frequentassem as vias profissionalizantes do ensino de nível secundário (cursos profissionais, cursos tecnológicos, cursos de educação e formação). Este objetivo tem vindo a concretizar-se na expansão e diversificação da oferta formativa

¹ A equidade representa o grau em que os indivíduos podem beneficiar da educação e formação, em termos de oportunidades, acesso, tratamentos e resultados. Um sistema educativo é equitativo quando os resultados da educação e formação são independentes do meio socioeconómico e de outros fatores geradores de desvantagens educativas e quando o tratamento reflete as necessidades específicas dos indivíduos em termos de aprendizagens (Comissão Europeia, 2006:2).

profissionalmente qualificante, nomeadamente no aumento das vagas nos cursos profissionais nas escolas da rede pública (Ministério da Educação: GEPE, 2007).

Até à introdução dos cursos profissionais na escola secundária pública, era facultada aos alunos uma preparação comum, que tinha apenas como finalidade o prosseguimento de estudos. Com a criação desta modalidade de ensino foram-lhes proporcionadas duas vias de opção, a de enveredar pelo mundo do trabalho após a conclusão do 12º ano de escolaridade ou a de prosseguimento de estudos, que se pode concretizar na frequência de um curso de nível IV ou da universidade, sendo que nesta última o aluno terá que realizar o exame nacional de acesso.

Em 2010, a Comissão Europeia apresentou uma nova proposta de Estratégia Europa 2020 (EU, 2010) de modernização da economia europeia para o ano 2020, que sucede à Estratégia de Lisboa. A Comissão identifica três vetores fundamentais de crescimento que deverão orientar as ações concretas a nível da UE e a nível nacional: desenvolvimento inteligente (promover o conhecimento, a inovação, a educação e a sociedade digital), desenvolvimento inclusivo (aumento da taxa de participação no mercado de trabalho, aquisição de qualificações e luta contra a pobreza) e desenvolvimento sustentável (tornar o aparelho produtivo mais eficiente em termos de recursos, ao mesmo tempo que se reforça a competitividade). Não se trata simplesmente de uma estratégia económica; a educação e a formação não se destinam apenas a preparar para empregos; são vitais como fermento da inovação e para a criação de sociedades socialmente incluídas, o que é uma característica distintiva da Europa.

A educação básica obrigatória e gratuita constituiu-se em direito universal, económico e social reiterado pela Constituição Portuguesa e por diversos documentos internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial sobre *Educação para Todos* (Jomtien, 1990) e o Fórum Mundial sobre Educação de Dakar (Dakar, 2000). Ela é também a base para a realização de outros direitos: saúde, liberdade, segurança, bem-estar económico, participação social e política. A escolaridade básica não tem conseguido construir uma escola para todos onde se procura a melhor educação para cada um, facto que leva a equacionar, se do lado da oferta existe uma rede insuficiente ou inadequada e/ou se do lado da procura

existem carências familiares e individuais de natureza económica, psicológica, social ou outra, que inviabilizam o sucesso durante a escolaridade obrigatória. Por outro lado, a escolaridade básica também não tem conseguido segurar os indivíduos que a ela acederam, uma vez que ao longo dos nove anos se verifica, por vezes, o seu abandono.

Desta forma, parece-nos que o insucesso e abandono escolar precoce dos alunos assumem um carácter de natureza múltipla, que impede a realização da universalidade escolar pretendida, o que, por sua vez, pressupõe que nos encontremos perante um insucesso do sistema. O insucesso e o abandono escolar / incumprimento da escolaridade obrigatória e a indisciplina tornaram-se um problema dos atuais sistemas de ensino. Não sendo novo, ele requer hoje uma reavaliação devido às mudanças profundas que as sociedades têm vindo a registar, quer na socialização dos jovens quer nas exigências que estas fazem, cada vez mais, à participação destes em diferentes esferas sociais. Em sociedades como a portuguesa, em que o sistema de ensino se universalizou mais tardiamente e em que o mercado de trabalho é pouco exigente em qualificações, a atração pelo trabalho constitui um fator de peso para o abandono escolar. O abandono escolar está, pois, relacionado com um conjunto de fatores exteriores à escola, relacionados com as más políticas educativas, com as problemáticas económicas, com as desigualdades no acesso aos bens culturais.

No entanto, existem razões que se prendem com o ambiente escolar, no qual se inclui o tipo de relação com os professores, os métodos de ensino por eles empregues na sala de aula, a desarticulação entre as aprendizagens e a vida ativa. Assim, o aluno acaba por perder, porque há as faltas, as notas, as reprovações, a exclusão da escola. Não basta alterar apenas uma das vertentes da questão, pois trata-se de uma problemática não só de cariz escolar, mas também social e político. Se apenas um dos vetores for alterado, ainda restam outros que impedem uma verdadeira e significativa resolução do problema pois, apesar de algumas medidas tomadas em prol da inclusão, por exemplo, as escolas continuam a não ser inclusivas e a fomentar o abandono promovendo a exclusão.

É neste contexto que a presente dissertação de Mestrado, como o seu título antecipa, procura desenvolver e aprofundar alguns aspetos mais expressivos da problemática da

igualdade de oportunidades em contexto socioeconómico desfavorecido, assumindo a sua centralidade no programa mais emblemático de ação governativa, a tão aclamada “Iniciativa Novas Oportunidades” no eixo dos jovens, no quadro das políticas de educação e formação profissional.

Proclamar igualdade de oportunidades no acesso ao Sistema Educativo como “tradução” de que “ todos vão à escola”, que a escola está “aberta” para todos, é muito pouco quando se fala de igualdade de oportunidades, enquanto espelho da sociedade, a escola tem um papel determinante e fundamental na construção de uma sociedade mais justa, que conceda oportunidades iguais a todos os seus cidadãos.

Uma política pública desta envergadura, com o alcance político que lhe foi conferida, e que implica a mobilização de avultados recursos da nação, teria naturalmente de ser submetida a um estudo empírico, designada no discurso político como promotor de igualdade de oportunidades e de coesão social, pelo menos no seu plano formal. O debate em torno da capacidade do sistema de educação-formação responder aos novos desafios desde há muito que foi aberto e, por todo o mundo, ensaiam-se respostas que têm em comum apresentarem-se como formas de inscrição territorializada das políticas educativas, de criação de projetos e redes locais que permitam tratar as questões de forma pluridisciplinar e responder aos problemas interinstitucionalmente. Assume-se na plenitude a educação como um serviço de proximidade e como uma responsabilidade partilhada.

Este princípio aliado às razões pelas quais recaiu a escolha do tema deste estudo num Agrupamento de Escolas do Concelho de Loures, integrado numa zona TEIP, conduziu à necessidade de conhecer melhor os alunos que aí estudam, e no caso concreto do tema escolhido, aqueles que frequentam os Cursos de Educação e Formação. O estudo foi deste modo, norteado com o objetivo de delinear um perfil dos alunos que frequentam Cursos de Educação e Formação e de conhecer a sua visão da Escola. Procurou-se ainda averiguar as razões que os levam a optar por um Curso de Educação e Formação, assim como avaliar o impacto que a frequência do Curso surtiu no seu aproveitamento e comportamento, assim como as suas expectativas em relação ao futuro profissional.

Palavras –chave: CEF; Integração; igualdade de oportunidades

II. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Com base numa primeira revisão da literatura de enquadramento do referencial teórico da investigação em causa, considerou-se pertinente a realização de um estudo centrado na temática dos Cursos de Educação e Formação, no que respeita a dinâmicas sociais. O principal objetivo é tentar compreender de que forma estes percursos curriculares alternativos poderão contribuir para que alunos pertencentes a classes socioeconómicas desfavorecidas, à margem de uma escolaridade regular, consigam alcançar uma igualdade de oportunidades e se sintam integrados na escola e na sociedade em geral.

Dado ainda existirem poucas investigações nesta área a respeito desta política educativa em Portugal e mais concretamente sobre os Cursos de Educação e Formação de Jovens em contexto socioeconómico desfavorecido evidencia a sua pertinência, pelo que se formulou uma primeira questão de partida:

Qual o contributo dos Cursos de Educação e Formação para os alunos em contexto socioeconómico desfavorecido, de forma a conduzi-los a um cenário de integração e de igualdade de oportunidades na vida escolar e/ou profissional?

III. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Uma questão fundamental se levanta: *Conduzirão os CEF à igualdade de oportunidades, à inclusão e à coesão social através do estudo e do trabalho?* Desta questão decorrem outras: *Que características têm em comum no seu percurso escolar os alunos que frequentam os CEF? A que meios socioeconómicos pertencem os jovens? Quais foram os seus percursos escolares anteriores? Que visão têm da escola? Que*

expectativas e projetos traçam para o seu percurso no futuro? Estas questões conduziram a presente pesquisa e levaram à formulação das seguintes hipóteses:

- Os jovens que frequentam esta modalidade de ensino provêm maioritariamente de grupos socioeconómicos menos favorecidos e procuram, a curto prazo, a inserção no mercado de trabalho.
- Estes jovens têm um percurso escolar marcado por várias repetências e desistências, constituindo esta modalidade educativa a oportunidade possível.

Neste âmbito definimos os seguintes objetivos para este estudo:

- Delinear o perfil dos alunos dos CEF (Caracterizar os alunos, entre outros aspetos, em termos de trajetória escolar, de origem social e económica).
- Conhecer a visão destes alunos acerca da escola.
- Averiguar as razões que os levam a optar por um curso CEF.
- Analisar os condicionalismos presentes nas opções dos alunos por esta via de formação.
- Conhecer/compreender as suas expectativas em relação ao seu futuro escolar e/ou profissional.
- Verificar se os CEF são um instrumento facilitador de empregabilidade, assim como de desenvolvimento de uma cidadania ativa, de igualdade de oportunidades e de coesão social.

IV. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a revisão da literatura, que serviu como fundamentação teórica ao presente estudo.

A revisão da literatura assenta em cinco temáticas que se consideram fulcrais. Assim, inicia-se com uma breve contextualização da história do ensino profissional em Portugal e a sua evolução até chegar aos CEF. De seguida, é feita uma referência à Educação e à Formação Profissional na União Europeia, por uma comparação entre a Formação Profissional vigente em alguns países da Europa e em Portugal, terminando com a apresentação dos Cursos de Educação e Formação no eixo dos jovens e a temática da igualdade de oportunidades.

4.2. Contextualização histórica do ensino profissional em Portugal

Em Portugal, o Ensino Profissional surgiu com a Reforma Pombalina, mas apenas em 1852 foi criada a primeira escola industrial no Porto, pela Associação Industrial Portuense, que viria mais tarde a passar para a tutela do estado. Esta escola apareceu da necessidade de desenvolver a indústria, tornando-se evidente a existência de uma ligação entre o Ensino Profissional e o Ensino Geral, em que o Ensino Primário promovia a obtenção de conhecimentos relacionados com a indústria (Cardim, 2005).

O Ensino Profissional, também denominado de Ensino Industrial, sofreu uma primeira reforma em 1864, com legislação de Emílio Júlio Navarro, passando a ser organizado em ensino elementar, ensino preparatório e ensino especial, onde se incluía uma componente prática e de trabalhos manuais, a serem elaborados em oficinas anexas às escolas (Serralheiro et al., 1995).

A crise económica sentida no final do século XIX obrigou à redução significativa das despesas com a educação, o que teve repercussões negativas nas Escolas Industriais/Profissionais, que passaram a ser racionalizadas e moldadas às necessidades emergentes, quer da indústria, quer do comércio, para promover o

progresso da indústria e da ciência (Lopes, 2005). O Ensino Industrial que havia sido criado há cerca de vinte anos com sucesso, evidenciava nesta altura graves problemas, quer a nível de conceção, quer a nível de estrutura.

Estes problemas passavam, entre outros, por um número reduzido de alunos a frequentar estas escolas, uma fraca profissionalização, uma falta de relação com as necessidades efetivas dos locais onde as escolas se encontravam inseridas e, a mais evidente, sem um modelo eficaz de ensino. Esta crise vai dar lugar à reforma de 1884 que criou uma rede de escolas de Ensino Profissional. Este passo, apesar de reduzido, foi importante para futuras remodelações nesta área. É também nessa época, que algumas empresas começam a revelar um grande interesse no desenvolvimento do Ensino Profissional. Entre 1891/1893 e 1910 este ensino sofreu novas reformas passando a Ensino Elementar, Industrial e Comercial. As alterações introduzidas passaram por tentar diversificar a oferta de ensino, aumentar o número de efetivos escolares, assim como ir de encontro às necessidades da economia (Cardim, 2005).

No ano de 1930 os decretos 18.420/1930 e 20.328/31 vieram, mais uma vez, reestruturar o Ensino Profissional, promovendo a criação de Escolas Profissionais e Comerciais, estabelecendo ainda a obrigatoriedade de os alunos ingressarem com o 2º grau de instrução primária concluído e dos professores possuírem uma formação pedagógica (Lopes, 2005).

Em 1948 surgiu uma outra reforma que exigia aos alunos que pretendiam frequentar o Ensino Profissional terem a 4ª classe; desta forma, exige-se que alunos apenas com 10 anos, façam a escolha entre o Ensino Liceal e o Profissional. Os Ensinos Profissional e Liceal diferenciavam-se na composição curricular que abordavam, nas classes sociais que frequentavam cada um deles, nas saídas profissionais que cada um oferecia, e sobretudo na representatividade social que tinham na sociedade. No Ensino Liceal abordavam-se assuntos mais teóricos. Esta era frequentada por classes médias altas e altas e os alunos continuavam os seus estudos ingressando na Universidade, o que era muito prestigiado pela sociedade. Em contraposição, no Ensino Profissional ambicionava-se desenvolver o “saber fazer prático”. Era frequentado por classes médias

baixas, em que os alunos eram preparados para um emprego, sem grandes expectativas de ingressar no Ensino Superior (Martins et al, 2005).

Com esta reforma o Ensino Liceal ficou dividido em três níveis: o 1º Ciclo (dois anos), o Curso Geral dos Liceus (três anos) e o Curso Complementar dos Liceus (dois anos). O Ensino Técnico ou Profissional englobava cursos nas áreas dos serviços, formação feminina, indústria e arte. E encontrava-se estruturado em dois graus: 1º grau que incluía o ciclo preparatório elementar de educação e pré-aprendizagem geral (dois anos) e o 2º grau do qual faziam parte os cursos industriais e comerciais, complementares de aprendizagem (Lopes, 2005).

Em 1971 uma nova reforma foi instituída pelo ministro Veiga Simão com o Projeto do Sistema Escolar (PSE), o qual definia uma série de diretrizes para introduzir alterações significativas no ensino. Esta reforma passava por: ampliar o número de anos de escolaridade obrigatória, de seis para oito anos; a antecipação da entrada para a escola primária dos sete para os seis anos; integrar a educação pré-escolar no sistema de ensino; a reorganização e diversificação do ensino superior; a equiparação do ensino técnico ao liceal; a substituição das Direções Gerais do Ensino Liceal e do Ensino Técnico pela Direção Geral do Ensino Secundário; o desenvolvimento da Ação Social Escolar; e ainda a certificação da existência do Ensino Profissional nos dois últimos anos do Ensino Secundário em estabelecimentos de “índole específica” (Garrido, 2003).

Esta reforma foi travada pela Revolução Portuguesa de 25 de Abril de 1974, altura em que Portugal passou por um período muito conturbado e de grande instabilidade financeira, que se refletiu no ensino. Só em 1975-1976 se deu a unificação do Ensino Técnico ao Ensino Liceal, passando a existir um currículo essencialmente liceal e fazendo com que o Ensino Técnico, como se conhecia, se fosse extinguindo lentamente (Lopes, 2005). Em 1978, deu-se uma reestruturação curricular do Ensino Complementar, de onde surgiram três áreas disciplinares, que contemplavam disciplinas gerais, específicas e vocacionais, permitindo o ingresso no Ensino Superior e a inclusão na vida ativa (Garrido, 2003).

Nos anos 80, foram instituídos um conjunto de normativos pelo Professor José Augusto Seabra que tinham como pretensão modernizar o sistema educativo, sendo um

dos seus objetivos principais a renovação do Ensino Técnico Profissional (Patrício, 2006). Para isso, foram feitas as seguintes alterações: criação de Cursos Técnico-Profissionais, com a duração de três anos e cursos profissionais de um ano; criação de um serviço de orientação vocacional; crescimento do ensino politécnico superior e designação de Comissões Regionais do Ensino Técnico (Garrido, 2003).

Em 1984 nasceu a Formação Profissional em Regime de Alternância ou Sistema de Aprendizagem, gerida pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), que só mostrou evoluções significativas a partir de 1986. O sistema de aprendizagem passou a ter uma tripla componente de formação, que passava por uma formação escolar, profissional e em empresa. O que permitia aos alunos a obtenção de uma qualificação profissional e uma certificação escolar, muito semelhante ao que se verifica hoje em dia nos Cursos de Educação e Formação (CEF) (Lopes, 2005; IEFP, 2005).

Ainda segundo Lopes (2005), 1986 foi um ano decisivo para que a formação profissional evoluísse de forma positiva, o que se deveu em parte à aprovação da Lei 46/86 de 14 de Outubro, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que institui nove anos de escolaridade obrigatória e que torna a Formação Profissional uma modalidade especial do ensino para jovens.

Relativamente ao Ensino Profissional o artigo 19º da LBSE refere que “a Formação Profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo de trabalho pela aquisição de conhecimentos básicos e de competências profissionais, de forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”. Ainda segundo a LBSE pretende-se “assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos” (art. 3º, i).

Depois de 1986, o sistema de ensino em Portugal passou a organizar-se segundo a LBSE, a qual, em relação à Formação Profissional, procura uma diversificação do Ensino Tecnológico e Profissional. Nesta sequência, o Decreto-Lei nº 26/89 cria as

Escolas Profissionais, cujo enquadramento legal foi revisto em 1993. Estas escolas tinham como finalidade dar resposta ao Ensino Secundário Técnico, sendo desta forma estabelecimentos particulares que apresentavam uma opção para os alunos que pretendiam continuar a estudar após completarem a escolaridade obrigatória, oferecendo-lhes ainda a oportunidade de ingressarem no Ensino Superior (Cardim, 2005; Garrido, 2003).

Também o Ensino Técnico sofreu alterações, sendo em 1990 elaborado um novo modelo de estrutura para a formação técnica, que iria funcionar como sendo um sistema pós secundário de formação inicial e especializado, cujos destinatários seriam jovens que abandonaram a escola, sem emprego, à procura do 1º emprego e ainda adultos ativos (Cardim, 2005).

Mais recentemente, com a criação pelo Ministério da Educação (ME) e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS) da iniciativa “Novas Oportunidades”, que apresenta como principal objetivo aumentar os níveis de educação e de qualificação da população portuguesa e que valoriza a aprendizagem ao longo da vida, a Formação Profissional passou a ser organizada em modalidades de formação que contemplam a Formação de Jovens e a Formação de Adultos. A Formação de Jovens engloba os Cursos Artísticos Especializados, os Cursos Científico-Humanísticos, os Cursos de Aprendizagem, os Cursos de Educação e Formação, os Cursos Profissionais, os Cursos Tecnológicos e os Cursos das Escolas de Hotelaria e Turismo. Já a Formação de Adultos abarca os Cursos de Educação e Formação de Adultos e os Cursos do Ensino Recorrente (GEPE, 2006; ME & MTSS, 2006).

Os CEF encontram-se enquadrados nesta nova modalidade de Formação Profissional, tendo sido criados através do Despacho Conjunto n.º 279/2002 de 12 de Abril, pelos Ministérios de Educação e da Segurança Social e do Trabalho.

Estes cursos oferecem certificados equiparados ao ensino regular, respetivamente 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade, assim como uma qualificação profissional de nível I, II e III. Se o desejarem, os alunos têm a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos em formações pós-secundárias não superiores, que correspondem a uma qualificação profissional de nível 4 (Comissão Europeia, 2007).

4.3. A Educação e a Formação Profissional na União Europeia

Nos dias 23 e 24 de Março de 2000 realizou-se o Conselho Europeu extraordinário de Lisboa, onde se revelou uma grande preocupação em colocar a Europa a par do resto do mundo no que se refere a uma “economia do conhecimento mais competitiva do mundo”. O que exige um grande investimento na educação e na formação, tendo sempre por base as novas exigências da “sociedade do conhecimento” (Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 2002).

A União Europeia (UE) aprovou a 14 de Fevereiro de 2002 o programa de trabalho sobre os futuros objetivos dos sistemas de educação e formação, centrando-se em três objetivos principais. São os seguintes: aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na EU; facilitar o acesso de todos a sistemas de educação e formação; abrir ao mundo os sistemas de educação e formação (Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 2002, p. C142/3).

Do Conselho Europeu de Lisboa nasceu uma Comissão que determinou uma série de objetivos para serem concretizados até 2010, a fim de dar uma “resposta abrangente aos desafios inerentes à sociedade do conhecimento, à globalização e ao alargamento da UE” (Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 2002, p. C142/3), nomeadamente. São exemplos: atingir a máxima qualidade na educação e na formação e assegurar que a Europa seja reconhecida, à escala mundial, como uma referência pela qualidade e relevância dos seus sistemas e instituições de educação e formação; garantir que os sistemas de educação e de formação na Europa sejam suficientemente compatíveis para permitir que os cidadãos transitem de um sistema para outro e tirem partido da sua diversidade; assegurar que os detentores de qualificação, conhecimento e competências adquiridas em qualquer parte da UE tenham a oportunidade de obter o seu reconhecimento efetivo em todos os Estados-Membros para efeito de carreira e de prosseguimento da aprendizagem; garantir que os europeus de todas as idades tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida; abrir a Europa à cooperação, reciprocamente benéfica, com todas as outras regiões e assegurar que ela seja o destino preferido dos

estudantes, académicos e investigadores de outras regiões do mundo (Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 2002, p. C142/5).

O Conselho Europeu da Primavera de 2005 veio reforçar a Estratégia de Lisboa, dando principal atenção aos objetivos “Crescimento Emprego”, onde se inserem as “Medidas do Plano Tecnológico”, com as quais se pretende reforçar a competitividade do país em três eixos: Conhecimento, Tecnologia e Inovação. Relativamente ao Conhecimento, que tem como principais destinatários os cidadãos, encontramos medidas ligadas à Educação e à Formação, das quais se destaca a “Iniciativa Novas Oportunidades”, já anteriormente focada (Gabinete do Coordenador Nacional da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico, 2008).

Tanto as escolas como as empresas devem colaborar entre si para proporcionar aos alunos uma passagem da escola para o mercado de trabalho bem-sucedido, propósito este que tem vindo a ser comum a uma grande parte dos Países da União Europeia. Existem porém uma série de medidas que devem ser tomadas pelos países da União Europeia, para que efetivamente haja uma melhoria nos resultados relativos à Formação Profissional, como forma de contribuir para a diminuição do desemprego, que passam a ser enunciadas: aumentar os recursos financeiros para a formação de pessoas desempregadas no âmbito das medidas ativas de emprego; aumentar substancialmente a participação nas atividades de formação para grupos vulneráveis ao desemprego de longa duração e à exclusão social, como por exemplo; os jovens pouco qualificados, pessoas mais velhas sem qualificações ou com qualificações baixas e minorias étnicas; promover medidas de apoio dirigidas que levem em linha de conta as características específicas dos indivíduos ou grupos e incluam um vasto leque de serviços; promover as capacidades institucionais a nível regional e local; prever as novas necessidades de emprego e de competências, desenvolver políticas ativas a nível do mercado de trabalho e as políticas educativas a nível regional; estabelecer uma cooperação sistemática entre as escolas, serviços de emprego e comunidades locais e articular mais estreitamente as prioridades de desenvolvimento com o mercado de trabalho e as políticas educativas a nível regional; criar incentivos para as empresas investirem mais na formação contínua dos trabalhadores: o exemplo do Fundo de

Formação, que foi introduzido em alguns países, poderia ser adaptado para este fim (Micincová, 2002, pp. 60-61).

Para que a União Europeia tenha uma economia baseada no conhecimento mais forte do mundo, terá obrigatoriamente que se aumentar com eficácia o investimento em recursos humanos, que passa por investir na Formação Profissional (Relatório do Conselho Europeu de Bruxelas, 2004).

Segundo Ramos (2006: 69), “para bem dos cidadãos da União Europeia os países devem atingir a máxima qualidade na educação e na formação a assegurar que os sistemas de educação sejam compatíveis para os cidadãos poderem transitar de país para país e poderem ter uma carreira com sucesso em qualquer local da União Europeia”.

4.3.1. Comparação entre a Formação Profissional em alguns países da Europa e em Portugal

Como referem os autores Wollshläger & Guggenheim (s/d, p.2), “O futuro da Formação Profissional na Europa só poderá ser bem-sucedido se houver um sólido conhecimento dos seus antecedentes históricos”. Ao fazer-se uma pesquisa sobre a sua história, verificou-se que a vontade de desenvolver uma política comum no domínio da Formação Profissional na União Europeia está nitidamente formulada no artigo 128.º do Tratado de Roma, sendo que este desejo nunca se chegou a concretizar.

Países como a Alemanha e a França, cujos sistemas de Formação Profissional estavam bem desenvolvidos, e por outro lado não estavam interessados “em suportar os custos da requalificação de mão-de-obra de países do Sul” (p.3), resistiram à instituição de uma política comum. Em Portugal, a Formação Profissional abrange o Ensino Secundário com os Cursos Profissionais a Nível Secundário, que dão equivalência ao 12º ano de escolaridade e o 3º Ciclo do Ensino Básico com os CEF, que dão equivalência ao 9º ano de escolaridade, sendo que em ambos os alunos obtêm uma

qualificação profissional (DGFV, 2005 a; DGFV, 2005 b). E estes cursos não são exclusivamente ministrados nas escolas públicas e nas escolas profissionais.

Em países como a França, a Alemanha, a Dinamarca e a Noruega os cursos profissionais surgem somente como opção ao Ensino Secundário, preparando os alunos para o ingresso no mundo do trabalho. Em relação às escolas onde são ministrados, a Noruega apresenta uma situação totalmente diferente uma vez que estes cursos só existem nas chamadas escolas vocacionais; nos restantes países encontra-se uma grande variedade de instituições onde estes podem funcionar, como é o caso da Alemanha onde existem as escolas em full-time e em part-time (Grollman & Rauner, 2007).

O sistema de Formação Profissional da França apresenta duas características principais que o distingue dos outros sistemas de ensino da Europa. A Formação Profissional para os jovens é claramente distinta da Formação Profissional para os adultos; salvo raras exceções, não há continuidade entre eles, apresentando escassos traços em comum. A Formação Profissional para os jovens, na maior parte dos casos está a ser ministrada nas Escolas Profissionais públicas, que são dependentes do Ministério da Educação e logo financiadas pelo Estado. Uma grande parte dos jovens franceses continua no Ensino Profissional depois da escolaridade obrigatória, não sendo nem formandos, nem empregados com um contrato de estágio, mas sim alunos (Troger & Hörner, 2007).

Ainda segundo estes autores, mais de 40 % dos jovens franceses que concluíram a escolaridade obrigatória estão agora a preparar um diploma teórico e profissional em escolas a tempo inteiro, enquanto não mais de 10 % seguem um estágio profissional equivalente, como aprendizes numa empresa. Logo, a segunda metade dos jovens franceses está em escolas do ensino secundário geral.

Falando genericamente, pode-se dizer que em França, as escolhas pedagógicas na Formação Profissional foram influenciadas pelo facto da maioria dos esquemas de formação serem organizados em escolas e dos formadores serem agora professores empregados do Estado (Troger & Hörner, 2007).

Na Alemanha, uma percentagem elevada de jovens ingressa no ensino profissional, que é uma ocupação reconhecida dentro do sistema de Educação

Vocacional e Tecnológica. As escolas profissionais são um lugar autónomo de aprendizagem, que trabalham em pé de igualdade com as empresas que participam no ensino profissional, em que o estágio é levado a cabo 3 a 4 dias por semana no local de trabalho das empresas e de 1 a 2 dias em escolas profissionais a funcionar em part-time (Bauer, 2007). Ainda, segundo Bauer (2007), as escolas profissionais têm como função fornecer aos formandos um ensino profissional alargado, que acrescente algo ao ensino geral que já receberam. O propósito é capacitá-los a levar a cabo os seus deveres e tarefas ocupacionais e a moldar o mundo de trabalho e a sociedade como um todo com um sentido de responsabilidade ecológica e social.

Por outro lado, na Alemanha, existem ainda as escolas profissionais que funcionam em full-time, que oferecem um vasto número de cursos de ensino/educação que diferem em termos de requisitos de entrada, duração e certificados. Presentemente, as escolas de Educação Vocacional e Tecnológica estão num processo de transformação, desenvolvendo um novo perfil. E estas escolas devem oferecer programas de formação iniciais regionalmente equilibrados e contínuos, usando todas as suas capacidades e recursos (Bauer, 2007). Bauer (2007) considera, ainda, que um centro de formação por excelência é aquele que tem a capacidade de permanentemente inovar e de promover uma cooperação próxima com o sistema económico regional.

O sistema educativo dinamarquês apresenta também algumas diferenças quando comparado, por exemplo, com o sistema português. A escolaridade obrigatória é dos 7 aos 16 anos, ou seja 9 anos, tantos como em Portugal, no entanto, existe um 10.º ano opcional que tem como objetivo aperfeiçoar a educação geral dos alunos, quer por estes estarem indecisos em relação à carreira quer aos estudos a seguir. Cerca de 95 % dos jovens continuam os seus estudos após os 16 anos, frequentando variados cursos que lhes são oferecidos (Nielsen, 2007).

De acordo com Nielsen (2007), existem três categorias de cursos para depois da escolaridade obrigatória: Programas de Formação Profissional, que são frequentados por 35 % dos alunos que frequentam o ensino obrigatório; Ensino Secundário Superior Profissional, frequentado por aproximadamente 15 % dos alunos que completaram o ensino obrigatório; Ensino Secundário Superior Geral, frequentado por cerca de 45 %

dos alunos que completaram o Ensino Secundário. Ainda segundo este autor, os Cursos dinamarqueses de Educação Vocacional e Tecnológica fazem parte do sistema de Ensino Secundário Superior, sendo objetivos destes não só fornecer qualificações profissionais, que mais tarde serão reconhecidas, mas também qualificações pessoais que abrem possibilidades para uma aprendizagem contínua e uma cidadania ativa.

Em suma, o sistema de Ensino Profissional dinamarquês pode ser descrito como uma ponte cultural entre os sistemas de aprendizagem duplos Europeus (Alemanha) e os modelos baseados na escola dos países Nórdicos. Este sistema sofreu uma enorme reforma em 2001, o que implicou grandes mudanças quer na estrutura dos programas, quer nas abordagens pedagógicas, sendo os formandos e a sua aprendizagem o centro da reforma; o sistema de Educação Vocacional e Tecnológica passou a basear-se mais na competência, definindo objetivos quer para as competências profissionais, quer para as competências gerais, pessoais e tecnológicas (Nielsen, 2007).

Na Noruega, os propósitos do ensino básico têm sido e continuam a ser os de enfatizar que a escola deve preparar os alunos para a vida, promovendo uma igualdade na sociedade, independentemente do sexo do indivíduo, da localização geográfica e do padrão económico. A educação é vista como algo de importante para o desenvolvimento do estado, sendo que a Noruega acredita e baseia-se nos valores da democracia, da solidariedade e da igualdade de oportunidades em todas as áreas da vida (Tarrou & Holmesland, 2007).

Neste país, a escolaridade obrigatória tem a duração de dez anos e constitui a base que precede o Ensino Secundário Superior, onde está incluído o Ensino Profissional e Técnico inicial.

O Ensino Secundário Superior oferece cursos que levam a qualificações educacionais acima do nível Secundário Inferior. Trata-se de um sistema que combina o ensino secundário superior geral e profissional e que está, desde a reforma de 1974, preparado para oferecer formação aos alunos nos locais de trabalho, na área profissional escolhida (Tarrou & Holmesland, 2007).

Ainda segundo estas autoras, atualmente, o Ensino Secundário Superior é ministrado por todo o país e é suposto permitir o acesso à educação igual para todos. O

ensino teórico geral e a formação profissional são oferecidos lado a lado, às vezes no mesmo edifício, em salas de aula e em workshops nas escolas. Os cursos especializados são dados no 2.º e 3.º anos, nos cursos avançados I e II, respetivamente, e nos de ofícios. A aprendizagem de um ofício/profissão faz parte do sistema da escola secundária superior. Os primeiros dois anos de formação são dados na escola, enquanto a parte final especializada (até dois anos) é dada no local de trabalho na forma de formação no trabalho. Quando não há cursos de formação disponíveis, as autoridades municipais devem oferecer formação na escola na forma de um curso de 3.º ano. O exame final, para a obtenção de um certificado, é o mesmo independentemente da formação ter decorrido na escola ou no local de trabalho.

Dentro do sistema norueguês existe a mesma estrutura legal para o ensino geral e para a formação profissional. Os formandos têm os mesmos direitos e responsabilidades legitimadas pela Lei da Formação em Empresas e pela Lei do Ambiente de Trabalho (Tarrou & Holmesland, 2007).

Mesmo que as funcionalidades da Formação Profissional destes países, e até mesmo do caso português, não sejam tão semelhantes como seria de esperar, em todos os casos se pretende que este tipo de formação contribua para uma evolução na economia do país, contanto que se pretende formar indivíduos qualificados capazes de ingressar eficazmente no mercado de trabalho, e de participar de uma forma activa e consciente na sociedade.

4.3.2. Os CEF e o abandono escolar em Portugal

Segundo Castro (2008: 19), “Portugal é um dos países da União Europeia onde o fenómeno do abandono escolar se tem mantido ao longo de várias décadas (...) sendo um fenómeno preocupante, tanto pela extensão que adquire, como pelas repercussões que terá na vida dos indivíduos e das sociedades...”.

O abandono escolar é considerado por Canavarro (2004) como a saída precoce da escola, em que o aluno não conclui a escolaridade obrigatória, o que significa não

terminar o Ensino Básico, isto é, saída da escola antes dos 16 anos de idade e sem terem concluído o 9.º ano de escolaridade. Este facto deve-se, ainda segundo o autor, normalmente a um insucesso escolar repetido, assim como à possibilidade de ingressar no mercado de trabalho, que se mostra atrativa e acessível para jovens desqualificados.

Para tentar minorar o abandono escolar e a saída antecipada da escola, o PNAPAE propõe algumas medidas, das quais se destaca a integração de uma oferta educativo-formativa nas escolas, que contempla os CEF de nível II (CEF), Ensino Profissional de nível III, Sistemas de Aprendizagem de níveis III e IV e Cursos de Especialização Tecnológica (CET's), com o intuito de desenvolver nos alunos competências que visem “o desenvolvimento do empreendedorismo” (Canavarro, 2004: 11).

Os CEF surgem, então, como uma das possíveis soluções para reduzir o abandono escolar, dando uma nova oportunidade aos alunos para concluírem a escolaridade obrigatória (IEFP, 2005).

Neste sentido, pretende-se de seguida analisar as causas e as consequências do abandono escolar, assim como as possíveis soluções para o reduzir.

Existem inúmeras causas, mencionadas na literatura, que estão associadas ao abandono escolar, sendo estas de cariz individual, familiar e do meio envolvente, cujas repercussões se refletem quer na vida dos alunos, quer na própria sociedade onde estejam integrados (Martins, 2006).

São causas do abandono escolar, relativas ao próprio aluno: o insucesso escolar, determinado pelas dificuldades de aprendizagem, pelas retenções, pelo desinteresse e dificuldade em frequentar a escola, assim como dificuldades de integração e até uma escassez de educação pré-escolar (Azevedo, 2002; Conselho Nacional da Educação, 1998; Ferrão et al. , 2001).

De acordo com diversos autores (Azevedo, 1999; Benavente et al., 1994; Castro, 2008) uma das causas que está ligada ao abandono escolar é a família do próprio aluno, que com o objetivo de aumentar o seu rendimento familiar deixa de investir na escolarização dos filhos, induzindo-os a abandonarem a escola e a entrar precocemente

no mercado de trabalho. Por seu turno, na sua maioria, estes pais apresentam baixos níveis de escolarização e têm empregos pouco qualificados.

Relativamente ao meio envolvente, pode-se falar dos aspetos económicos, já que as classes médias baixas são as que apresentam valores mais elevados de abandono escolar; do próprio mercado de trabalho, que oferece empregos a pessoas com baixa qualificação escolar, e o que funciona como um atrativo para jovens financeiramente desfavorecidos. E estão também presentes fatores geográficos, sendo o abandono escolar mais acentuado nas zonas do país onde se verifica dispersão de povoamento, maus acessos, assim como escassez de transportes públicos e de telecomunicações. É ainda de referir fatores que estão relacionados com o sistema educativo, mais propriamente com as escolas, que por vezes relevam problemas no que se refere às condições que oferecem aos alunos, como a falta de estruturas e serviços, a instabilidade do corpo docente, assim como os próprios acessos e não raro a sua ausência em determinadas freguesias ou concelhos (Azevedo 2002; Canavarro, 2004; Conselho Nacional de Educação, 1998; Ferrão, 2001).

O abandono escolar e a saída antecipada da escola acentuam, ainda mais, as desigualdades sociais, dividindo o mercado de trabalho em dois mundos distintos: por um lado, um mercado de trabalho que emprega pessoas qualificadas, que possuem certidões escolares; por outro lado, um mercado de trabalho que emprega pessoas desqualificadas, quer a nível escolar, quer a nível profissional (Azevedo, 1999).

Desta feita o abandono escolar conduz nomeadamente à precariedade de emprego, uma vez que na sua maioria os jovens que abandonam a escola, não frequentando posteriormente nenhuma formação profissional, desenvolvem uma atividade profissional desqualificada e uma baixa produtividade, que é consequência de uma população ativa com baixos níveis de escolarização (Canavarro, 2004).

Segundo Monteiro (2004), os jovens que não concluem a escolaridade obrigatória e abandonam precocemente a escola, ficam limitados à escolha de empregos e confinados a uma situação económica precária.

Assim, e de acordo com González (2006), o abandono escolar afeta significativamente a formação dos alunos, tendo repercussões no seu desempenho

peçoal e social, e numa sociedade em que o conhecimento é uma das soluções para o desenvolvimento económicó, para o acesso a um emprego dignificante, os que abandonam a escola vêm-se privados de certas acessibilidades e são excluídos socialmente.

Ainda segundo Caeteno (2005: 174), “o abandono escolar precoce, ao comprometer a formação e a qualificação dos trabalhadores, reflete-se no processo de desenvolvimento socioeconómicó e de competitividade dos territórios”.

No sentido de combater o abandono escolar, têm vindo a ser desenvolvidas um conjunto de iniciativas, criando-se programas operacionais que através de grupos de trabalho puseram em prática uma série de medidas. E que são as seguintes: Medidas Defensivas promovidas pela Segurança Social, pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e Tribunais, que devem atuar quando necessário, na sensibilização dos jovens e famílias; Medidas Pró-ativas que passam pelo acompanhamento de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, criando currículos alternativos e Medidas Alternativas, que se referem à Formação Profissional e a sistemas de formação equivalentes ao ensino obrigatório (Ferrão et al., 2000).

No Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar foram também recomendadas uma série de propostas, das quais se destacam as seguintes:

- criação da figura de “tutor escolar”, cujas funções passam por identificar e acompanhar crianças em risco;
- desenvolver um “Programa de Formação de Professores”, centrado nas temáticas da Educação para o Risco, do Abandono Escolar e da gestão Comportamental em Sala de Aula;
- dinamizar programas alternativos de formação, direcionados para toda a comunidade de alunos, mas mais direcionado para alunos que revelam insucesso;
- duplicar o número de vagas para alunos do ensino Profissional e Tecnológico de nível Secundário;

- criação de “projetos inovadores de educação-formação”, com o intuito de diversificar a oferta educativo-formativa das escolas, onde se incluem, como já foi referido anteriormente, os Cursos de Educação e Formação de nível II (CEF), Ensino Profissional de nível III, Sistemas de Aprendizagem de níveis III e IV e Cursos de Especialização Tecnológica (CET's).

Assim, reafirma-se a importância que a Formação Profissional tem quando se procuram soluções para o abandono escolar, sendo que muitas das medidas tomadas nos remetem para esta temática.

Cada vez mais jovens optam pela Formação Profissional, sendo que em 2007 aproximadamente 120.764 jovens encontravam-se matriculados em cursos de vias profissionalizantes de nível secundário e cerca de 44.129 estavam matriculados em cursos de dupla certificação (certificado escolar e certificado profissional) a nível do ensino básico, dando grande primazia ao Cursos de Educação e Formação, onde se inscreveram mais de 41 mil jovens.

Notou-se um grande crescimento do Ensino Profissional nas escolas públicas, cujas evidências são dadas através do aumento de turmas desde o ano letivo 2005/2006 até ao ano letivo de 2007/2008, cujos valores são, respetivamente, 85, 615 e 1019 turmas (Gabinete do Coordenador Nacional da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico, 2008).

4.3.3. Os Cursos de Educação e Formação no eixo dos jovens (CEF)

Em 1997, uma das medidas do Programa de Integração de Jovens na Vida Activa (PIJVA) levou à implementação dos primeiros Cursos de Educação e Formação, com duração de um ano letivo, com o objetivo de aumentar a oferta de formação para jovens que não tivessem obtido o nono ano de escolaridade, assegurando, desse modo, uma formação profissional e a equivalência à escolaridade obrigatória.

Não bastava anunciar “Agora já tenho a Escola toda!” (o slogan utilizado pelo Ministério da Educação na década de noventa, em reafirmação do sucesso do alargamento da duração da escolaridade obrigatória). Perante a constatação da existência de um elevado número de jovens que entravam precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação académica, e/ou sem qualificação profissional, o Despacho - Conjunto n.º 123/97, de 7 de Julho (ME e MTSS, 1997), determinou que os jovens com quinze anos de idade, que não possuíssem a Escolaridade básica, pudessem obter, simultaneamente, o diploma do 3º ciclo de ensino básico e uma qualificação profissional de nível 2.

Em 2002, a publicação do Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril, (ME e MTSS) extingue o Programa 15-18 e lança os Cursos de Educação e Formação. Este normativo proporcionou aos estabelecimentos de ensino regular a definição de uma nova oferta curricular, ao assegurar uma oportunidade de educação e formação que permitisse a obtenção de uma qualificação profissional de nível 1 e nível 2, e da certificação dos 1º, 2º ou 3º Ciclos do Ensino Básico. Era igualmente desígnio garantir que todos os jovens até aos 18 anos de idade (independentemente de estarem ou não a trabalhar), pudessem atingir níveis crescentes de escolaridade ou de qualificação profissional, através de uma tipologia de itinerários estruturados de acordo com as suas habilitações académicas, e de um referencial de Escolaridade mínima de acesso (Quadro 1).

O diploma apresenta sete tipologias diferentes de cursos, que se apresenta em síntese no quadro em anexo, que consta do site do Instituto de Emprego e Formação

Profissional (IEFP)². No seu preâmbulo, este normativo legal apresenta uma declaração de intenções relativamente a medidas consideradas prioritárias “que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso Escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono Escolar, designadamente o desqualificado”. As referidas medidas inserem-se num quadro mais alargado de políticas educativas, definidas ao nível da União Europeia, bem como num quadro de “respostas nacionais aos objectivos definidos, entre outros, na Estratégia de Lisboa e, nesse âmbito, também no Plano Nacional de Emprego.”

Em complemento do que atrás foi referido, são objetivos destes cursos cumprir e concluir o ensino básico de carácter obrigatório, desenvolver competências fundamentais para a educação ao longo da vida, melhorar a autoestima, construir uma maior autonomia pessoal e alcançar uma maior integração social e profissional através de uma certificação na respetiva área de formação.

Os Cursos de Educação e Formação apresentam uma estrutura “acentuadamente profissionalizante que integra as componentes de formação sócio-cultural, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho” (IEFP), e conferem uma dupla certificação escolar e/ou profissional, em função das habilitações de acesso definidas para cada percurso formativo.

O seu desenho curricular assenta em quatro componentes de formação: a sociocultural (que inclui as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Tecnologias da Informação e Comunicação, Mundo Actual, Higiene e Segurança no Trabalho, Educação Física), a componente científica (Matemática e Físico-Química), a tecnológica (disciplinas específicas/técnicas do curso) e a prática (estágio em contexto de trabalho).

Tal como frisa Silva (2006: 120), é a afirmação da criação de uma identidade própria associada a este modelo formativo que tende a ver socialmente reconhecida esta modalidade formativa de Educação e Formação não como um mero recurso de remediação destinado aos fracassados do ensino regular, mas como resposta

² Quadro retirado do site do Instituto do Emprego e Formação Profissional, Quadro “Tipologia de Cursos”, acedido em 30Junho, 2009, <http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosJovens/Paginas/CursosJovens.aspx>

diferenciadora dirigida aos diferentes tipos de alunos que a escola teve de aprender a saber respeitar, numa sociedade democrática onde o respeito pela diferença é um valor.

As componentes sócio-cultural e científica, como a própria designação indica, visam a “aquisição de competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade e das diferentes ciências aplicadas numa lógica transdisciplinar e transversal” (Despacho Conjunto nº 453/2004, 27 de Julho, Capítulo II, artº 3º, ponto 2). Neste domínio, as diferentes disciplinas deverão organizar-se com o objetivo de proporcionar aos alunos um desenvolvimento “equilibrado e harmonioso”, uma “aproximação ao mundo do trabalho e da empresa”, a “sensibilização às questões da cidadania e do ambiente” e o aprofundamento de questões ligadas à “saúde, higiene e segurança no trabalho” (Despacho - Conjunto nº 453/04 de 27 de Julho, Capítulo II, artº 3º, ponto 3).

No que concerne a componente tecnológica, devem ser desenvolvidas as competências relacionadas com a qualificação profissional abrangida pelo respetivo curso. As relativas disciplinas são definidas pelo referencial de formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional e são planeadas em harmonia com as competências e aprendizagens que os alunos devem adquirir. A componente prática é realizada em contexto de trabalho e toma a forma de estágio profissional; é estruturada segundo um plano individual de formação e “visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir” (Capítulo II, artº 3º, ponto 4).

Para um entendimento pleno desta matéria, é apresentado em seguida o desenho curricular dos Cursos de Educação e Formação:

Componentes de Formação	Total de Horas (a) (Ciclo de Formação)
Componente Sociocultural <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Língua Estrangeira • Cidadania e Mundo Atual • Tecnologias de Informação e Comunicação • Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho • Educação Física 	192 192 192 96 30 96
Componente de Formação Científica <ul style="list-style-type: none"> • Matemática Aplicada • Disciplina/Domínio específica/o 	333 (d)
Componente de Formação Tecnológica <ul style="list-style-type: none"> • Unidade(s) do itinerário de qualificação associado (b) 	768
Componente de Formação Prática <ul style="list-style-type: none"> • Formação em Contexto de Trabalho (c) 	210
Total de Horas / Curso	2109

(a) – Carga horária global não compartimentada pelos 2 anos do ciclo de formação, a gerir pela entidade formadora, no quadro das suas competências específicas, acautelando o equilíbrio da carga horária anual por forma a otimizar a formação em contexto escolar e a formação em contexto de trabalho.

(b) – Unidades de Formação/Domínios de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.

(c) – O Estágio em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

(d) – A distribuir entre as disciplinas de Matemática Aplicada e Disciplina/Domínio específica/o.

Fonte: despacho conjunto n.º279/2002

No que se refere à carga horária, o Despacho - Conjunto n.º 453/2004 determina ainda o referencial de horas de formação que os alunos devem cumprir: cerca de 2200 horas, no caso de percursos com a duração de dois anos letivos, que são correspondentes a 70 semanas, “das quais 64 a desenvolver em contexto escolar e as restantes 6 em contexto de trabalho, sob a forma de estágio” (art.º 5.º, ponto 4, alínea b). No respeitante aos cursos acima indicados, o plano de formação foi organizado de acordo com a seguinte distribuição da carga horária: componente sociocultural: 798 horas; componente científica: 333 horas; componente tecnológica: 768 horas; estágio/formação em contexto de trabalho: 210 horas, num total de 2109 horas.

Nestes cursos o nível de assiduidade dos alunos não poderá ser inferior a 90% da carga horária total de cada disciplina. Para a conclusão da componente de formação prática com aproveitamento a assiduidade dos alunos não pode ser inferior a 95% da carga horária do estágio. Sempre que haja necessidade de um aluno faltar ou professores as horas de formação em falta têm de ser repostas.

A avaliação nestes cursos é contínua, com carácter regulador, de modo a permitir ajustes no processo de ensino aprendizagem. Os registos desta avaliação ocorrem nos momentos estabelecidos para os períodos de avaliação. Esta avaliação, nos cursos tipo 2, expressa-se numa escala de 0 a 5, não havendo lugar a retenção num percurso de dois anos.

Os alunos que não obtenham aproveitamento na Componente de Formação Tecnológica não poderão frequentar a Componente de Formação Prática. No final do curso e após a aprovação na Componente de Formação Prática terão de realizar uma Prova de Avaliação Final (PAF), perante um júri de três elementos.

4.3.4. Novas Oportunidades: igualdade de oportunidades/ desigualdades sociais.

O princípio de igualdade de oportunidades educativas tem vindo a ser reformulado e reconstruído assumindo conteúdos, âmbito e finalidades diversos no contexto de diferentes reivindicações e conceções acerca da educação escolar.

No passado, o ensino profissionalizante constituiu um meio de seleção escolar precoce reproduzindo, maioritariamente, a origem social. Os jovens pertencentes às classes mais baixas eram orientados para este tipo de ensino, tendo em vista a necessidade de um emprego a curto prazo. O ensino técnico promovia uma formação de espectro estreito, sem grandes possibilidades de adaptação a novas situações nem ao progresso tecnológico e não dava acesso direto ao ensino superior. As marcas classistas e sociais do ensino técnico tornaram-no num ensino desprestigiado relativamente ao ensino liceal.

Na análise entre desigualdades sociais e educação, a lista de estudos que revelam o potencial explicativo das características da família de origem no desempenho escolar é muito extensa, sendo praticamente unânimes em considerar que quanto mais rendimentos e – sobretudo – escolaridade detiverem os membros da família, mais provável é o sucesso escolar das crianças e jovens. Os alunos cujos pais têm mais recursos, tendem a beneficiar de um conjunto de vantagens (Vieira, 2003; Wilkinson e Pickett, 2009; Willms, 2006), incluindo melhores escolas, melhores professores e melhores colegas (*spillover effect*), enquanto junto aos que possuem menos recursos tendem a acumular-se situações de desfavorecimento. Esta forte propensão para a reprodução de desigualdades de partida, geração após geração permite-nos falar da existência de um “sistema de desigualdades” (Bhir e Pfefferkorn, 2008:78), sendo que a escola assumiria um papel fundamental na sua manutenção.

As abordagens sublinham a diversidade de elementos que potenciam a relação entre classe social, rendimentos, escolaridade da família e sucesso educativo dos descendentes: A disponibilidade de recursos (material escolar, espaço de estudo e até mesmo alimentação, entre outros), a familiaridade com códigos e processos resultante da homologia entre a cultura social de origem e a cultura escolar (Bernstein, 1996; Bourdieu e Passeron, 1978), a atitude face à escola e até, o preconceito relativo a algumas categorias da população (efeito Pigmalião), são alguns dos elementos explicativos.

Também não é novidade que a inscrição espacial das desigualdades sociais é, ela própria, produtora de diferenças (Capucha, 1992), sendo que escolas situadas junto de bairros sociais e/ou degradados recebem alunos que, por pertencerem a famílias mais frequentemente pouco escolarizadas, com poucos recursos económicos e a um contexto social menos propício à valorização da escola, se encontram em maior risco de abandono e insucesso escolar (Grácio e Miranda, 1978).

Como refere João Sebastião, “os espaços socialmente estruturados da cidade produzem os públicos escolares, situação que, em sentido inverso, contribui para a reprodução das desigualdades sociais” (Sebastião, 2009:158).

Corroborando a relação entre o grau de desigualdade social e na educação Duru-Bellat (2000) alerta para o fato de não se poder reduzir a última aos efeitos da primeira: o Reino Unido, tendo por base indicadores de desigualdade de rendimentos da OCDE, apresenta uma situação de maior desigualdade que a França mas, retendo para análise o efeito das variáveis relativas à origem social no sucesso educativo, revela um melhor posicionamento relativo: “As desigualdades sociais face à escola não são uma pura reprodução das desigualdades sociais e a escola, o seu modo de organização, o seu funcionamento e tantas outras dimensões que variam entre países não são verdadeiramente irrelevantes” (Duru-Bellat, 2000:323).

Nos debates nacionais que a publicação de resultados nos exames suscita emergem duas posições antagónicas: os que consideram que a qualidade do sistema educativo resulta da capacidade de incluir, de garantir a todos os alunos a aquisição de competências-chave para o acesso a direitos de cidadania e os que defendem que não se pode cair no “facilitismo” e que, para garantir a “qualidade do sucesso”, é preciso assumir que nem todos têm condições e completar um percurso académico relevante.

Diversas análises confirmam que a origem socioeconómica tem impacto na performance académica, aferida através do PISA2003 e confirmada em pesquisas anteriores e posteriores (Willms, 2006) mas demonstram também que esta comporta vários elementos que afetam de forma distinta os resultados, que esse impacto é variável e que pode ser influenciado pelas políticas educativas e programas nacionais.

A reprodução e legitimação das desigualdades sociais na escola não é uma inevitabilidade. As desigualdades possuem um carácter cumulativo e profundamente imbricado, o que parece obrigar a que as intervenções que visam a sua redução sejam multidimensionais, numa ofensiva concertada. Mas não são só as desigualdades que tendem a acumular-se. As oportunidades e vantagens também se reforçam, pelo que importa ter uma visão global dos fatores de desigualdade e agir nas diversas frentes. Nesta perspetiva, assumindo a escola o seu papel na redução das desigualdades sociais, a sua função terá de ultrapassar a garantia de acesso e frequência. Tal implica reconhecer e combater as desigualdades de partida que afetam o percurso, trabalhando em parceria para encontrar soluções totais: agindo no domínio da cultura, da saúde e dos

recursos materiais e simbólicos. Implica, deste modo, que a escola assuma o seu papel enquanto instituição central na promoção da equidade.

A preocupação com a temática da diversidade cultural reflete-se nas políticas educativas, a partir de 1990, e advém da tomada de consciência da sua presença e relevância no contexto escolar, concorrendo, por omissão, para boa parte do insucesso educativo: “verifica-se sempre que a criança, ou o jovem não consegue atingir os objetivos propostos pelo ao nível de ensino que frequenta. Regra geral, o fenómeno manifesta-se por repetências e por desistências (abandono escolar)” (Villas-Boas, 2001:37). Na realidade, apesar da noção do quão se torna imperativo discutir política e socialmente a diferença nesta sociedade declaradamente multicultural, tais políticas não concretizam, ainda, uma proposta que, na prática, estabeleça a correspondência entre as questões étnico culturais e o sucesso e/ou insucesso educativos das minorias, favorecendo uma educação multi e intercultural com ganhos decisivos no combate ao insucesso educativo.

No que diz respeito às políticas educativas, através de sucessivas reformas do sistema de educação e formação, tais decisões podem não ter sido acompanhadas por opções concretas em práticas educativas viradas para a integração das minorias étnico culturais, de modo que lhes fossem criadas verdadeiras oportunidades de sucesso educativo, face às suas peculiaridades culturais.

Uma vez criada uma hierarquia socialmente reconhecida de estabelecimentos de ensino, cuja maior diferença são o grau de “distinção” ou “vulgaridade” dos seus públicos, as desigualdades tendem a acumular-se, dando origem a “nichos de excelência” e “*ghettos* de exclusão”, geradores de graves desigualdades e problemas sociais logo a partir dos níveis de escolaridade básica, obrigatória e universal.

Apesar de a escola não ser responsável por todos os males que afligem uma sociedade, também não se pode descartar das suas responsabilidades, principalmente na realização daquilo que lhe é devido: educar todos os indivíduos nos seus diferentes níveis de formação, permitindo a todos que desenvolvam as suas potencialidades em proveito próprio, sem qualquer tipo de discriminação e intolerância, baseadas em

diferenças culturais, religiosas ou sociais. Pois, “nos contextos atuais, fundamentalmente nos países mais desenvolvidos, a exclusão da escola constituirá provavelmente a primeira etapa de exclusão social” (Morgado, 1999: 123).

O abandono escolar precoce resulta, segundo um conjunto de pesquisas, de vários fatores, nomeadamente individuais, insucesso escolar, desinteresse, dificuldades de frequência, dificuldades de integração, problemas de saúde, falta de educação pré-escolar. Também os aspetos socioculturais são apontados, o grau de instrução dos pais, a falta de consumo cultural não popular, herança do abandono, ambiente não urbano. Bem como aspetos económicos e sociais, tais como rendimentos baixos, pobreza, dimensão da família, sobrelotação do alojamento, as más condições do alojamento, dependência do trabalho, desempregados, práticas de entreaajuda familiar, índice de dependência, entre outras. Na verdade, nestes estudos a maior parte dos jovens que abandonaram a escola encontravam-se numa situação de trabalho precário ou em casa sem fazer nada, situações que poderiam comprometer o seu futuro e levá-los à exclusão social (Ferrão e Honório, 2001; Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994; Stoer e Araújo, 2000; Abrantes, 2008).

Acerca deste assunto, vários autores têm acusado a escola de contribuir para o insucesso e abandono escolares, porque ela tem destruído as aspirações dos alunos, atendendo que não está adaptada às diferenças culturais, sociais e económicas, nem valoriza os saberes, nem as competências das crianças e assim não as consegue ajudar a concretizar as suas aspirações. A escola contribui para a exclusão dos alunos oriundos de classes desfavorecidas, dando menos oportunidades de sucesso e muitas vezes as desigualdades começam logo no pré-escolar. Desta forma, a escola acaba por reproduzir no seu interior as desigualdades sociais e levar ao aumento de insucesso e abandono escolares (Benavente e outros 1991; 1994; Bourdieu e Champagne, 1992; Dubet, 2001; Duru-Bellat, 2002).

Outros autores consideram que a escola já consegue integrar as crianças de meios populares, mas ainda não consegue estimular intelectualmente todos os alunos de forma a permitir “uma igualdade de oportunidade de sucesso” (Stoer e Araújo, 2000:148).

Sebastião (2006) refere que a massificação do ensino não deixou de produzir desigualdades na educação e, apesar de reconhecer que houve alguns progressos nos primeiros ciclos de ensino, ainda existem muitos problemas de escolarização a nível das classes mais desfavorecidas, porque, embora se defenda uma educação igual para todos, a escola continua a discriminar. Reforça ainda a importância da educação na formação e qualificação dos indivíduos como forma de evitar a exclusão social.

Muitos autores têm relacionado o capital cultural familiar com (in)sucesso escolar das crianças e jovens. Para Bourdieu (1980) estes capitais, que caracterizam e ajudam a definir a posição de classe na estrutura social, formam todo um conjunto de disposições que é transmitido aos indivíduos na forma dos *habitus* incorporados, através das sucessivas socializações que ocorrem no seio de cada grupo familiar. Perante a escola e segundo a abordagem que é feita na obra *Les héritiers* (Bourdieu e Passeron, 1985), a instituição escolar reflete e reproduz a cultura das classes dominantes, colocando à partida, os indivíduos pertencentes a classes sociais diferentes em posição diferenciada quanto aos conhecimentos.

Perrenoud (1997) considera que o insucesso escolar não é uma questão genética, mas uma herança cultural. E dá o exemplo das crianças oriundas de famílias desfavorecidas, mas criadas por famílias socialmente favorecidas, que revelam tanto sucesso como as oriundas dessas mesmas favorecidas.

Não obstante, Leite (2002:338) afirma que é no estudo realizado pela OCDE, em 1985, que se começa a dar relevância aos processos de escolarização dos filhos dos imigrantes no espaço europeu, nos termos em que, “Constata-se que a escolaridade da grande maioria dos jovens migrantes é curta...as desigualdades entre os alunos nacionais e estrangeiros no sistema escolar não só subsistem como correm o risco de aumentar. Os filhos de imigrados, como os filhos de grande número de minorias culturais, noutros países da OCDE, apresentam as características habituais do insucesso escolar. Muitos deles acumulam os atrasos e alguns não estão escolarizados”.

No entanto, como se diz num outro trabalho de balanço mais global sobre as desigualdades sociais na escola francesa, que a origem social não determina estritamente os resultados escolares e que há alguma «fluidez social dos destinos

escolares», comprovada pelos casos, que não são assim tão raros, em que alunos de meios sociais desfavorecidos atingem níveis de escolaridade elevados (Duru-Bellat, 2002: 231). Pode, em todo o caso, dizer-se que, a não haver alterações, por exemplo, compensações de formação escolar e profissional para os que deixaram precocemente o sistema de ensino, o insucesso na escola tenderá a contribuir para um insucesso mais amplo de integração social.

Benavente e a sua equipa (1994) constataram a amplitude em Portugal do fenómeno do abandono escolar, estudando-o em profundidade numa povoação marcada por exclusões várias. Traçaram, assim, o perfil do aluno em situação de abandono - "um atraso escolar importante, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pelas matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo do trabalho" (p. 27) - associado, quase sempre, a famílias e comunidades socialmente desfavorecidas. Além disso, os dados recolhidos permitiram-lhes consolidar uma perspetiva socioinstitucional, segundo a qual o abandono reflete um problema de integração das crianças e adolescentes na escola, questionando a lógica de uma instituição que se apresenta "para todos". A constatação de que "os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos", leva-os a criar a categoria de "alunos em risco de abandono". É exatamente este o perfil da amostra deste estudo, que por diversas razões alguns abandonaram a escola e regressaram agora a uma segunda oportunidade para terminar a escolaridade obrigatória – Os cursos de Educação e Formação.

Lahire (1995) também relaciona o capital cultural familiar com o (in)sucesso, quando, ao tentar encontrar casos singulares de sucesso escolar em crianças oriundas de meios populares, compreende que o sucesso é mais frequente em famílias onde há mais escolaridade, ou seja maior capital escolar. Valoriza o diploma, porque torna-se uma condição necessária para a entrada no mercado de trabalho e determinante para um emprego estável, no entanto, também identifica situações em que a escola é acusada de orientar os alunos de meios populares para cursos profissionais. Tal como Dubet (2001) acusa o sistema de empurrar os alunos com dificuldades para curso profissionais, mas acaba por concluir que pode ser uma oportunidade de formação para os jovens.

Todo este debate vem levantar a questão da (des)igualdade de oportunidades quanto aos saberes que são transportados e veiculados no seio das famílias, não sendo, deste modo, igual em todos os indivíduos e apresentam-se bem diferentes no grupo e classe social para classe social (Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu, 1979; 1980).

Contudo, Lahire (2003) afasta-se da opinião de Bourdieu, que defende que é sobre a base de um “habitus” familiar já constituído e bastante coerente que as experiências ulteriores adquirem sentido. Considera a este propósito que as disposições das crianças que conhecem muito cedo uma diversidade de contextos de socialização como a família, a ama ou a creche, a escola, os grupos, os patrimónios individuais de disposições, raramente são muito coerentes e homogéneos. E que as formas de socialização são muito mais heterogéneas e cada vez mais precoces e que não são “identidades múltiplas”, mas de pluralidade e que as famílias não conseguem controlar totalmente a educação da criança. Afirma, ainda, que vive-se “simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados” (Lahire, 2003:42). As 7 crianças e os jovens vivem essa experiência nesses “diferentes universos sociais” que “não são equivalentes”. Lahire fala nessas diferenças a nível familiar “em que princípios de socialização contraditórios se entrecruzam” e exemplifica: “(um pai analfabeto e uma irmã na universidade, irmãos e irmãs com «êxito» escolar e outros com «insucesso», e assim por diante)”. Considera que “um actor plural é, portanto, o produto da experiência – muitas vezes precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogéneos. Ele participou ao longo da sua trajectória ou simultaneamente ao longo de um mesmo período de tempo em universos sociais variados, ocupando neles posições diferentes” (Lahire, 2003:46).

Se os autores supracitados analisaram os diversos fatores que levam ao insucesso e abandono escolares, outros apresentam sugestões e recomendações para a resolução deste fenómeno. Assim, Ferrão & Honório (2001) consideraram relevante o combate à pobreza e à exclusão; o combate aos elevados níveis de iliteracia da população e ao trabalho clandestino; defendem a inserção social e económica dos imigrantes; o apoio ao ensino pré-escolar e a garantia de maior equidade de condições de acesso aos equipamentos existentes; a generalização de condições de acesso pleno e informado ao planeamento familiar e o desenvolvimento de estímulos à mobilidade geográfica.

No mesmo sentido, Perrenoud (2003:8) e Dubet (2001) salientam a necessidade de “mudança” e de reforma da escola como estratégias de luta contra ao insucesso escolar.

Em suma, as obras analisadas permitem-nos concluir que há muito tempo se discute o problema do insucesso e abandono escolares e que diversos autores têm salientado a importância de estratégias de política educativa para a resolução do problema, mas o tema continua em discussão. Do mesmo modo, diversas investigações têm mostrado que o insucesso e o abandono escolares têm repercussões sociais e económicas para o país, porque, os jovens que abandonam a escola precocemente entram no mercado de trabalho com pouca formação e poucas qualificações (Caetano, 2005). Apesar de todos os princípios enunciados e de todos os esforços políticos feitos ao longo das últimas décadas, a democratização do ensino parece não ter proporcionado uma sociedade mais igualitária. Não obstante, a tentativa de corrigir as assimetrias, não só regionais como sociais e culturais, a escola ainda é acusada de continuar a reproduzir as desigualdades sociais, embora de forma subtil e, muitas vezes, inconsciente e involuntária (Perrenoud, 2002).

ESTUDO EMPÍRICO

V. ESTUDO EMPÍRICO

5.1. METODOLOGIA

No nosso estudo, tendo em conta a sua natureza e os seus objetivos optámos por uma investigação predominantemente qualitativa, onde os dados são descritivos e ricos em pormenores, revelando informações relativamente a pessoas, locais e conversas, privilegiando sobretudo, a compreensão dos comportamentos, a partir da visão dos sujeitos. Os intervenientes não são variáveis isoladas, mas antes partes de um todo, inseridos no seu contexto.

Após várias leituras e dada a natureza e os objetivos do estudo, verificámos que havia necessidade de recorrer a uma abordagem descritiva e qualitativa, aliada à escassez de tempo, pelo que entendemos ser o Método do Estudo de Caso o que mais se adequava para levar a cabo a nossa investigação.

O estudo de caso pretende estudar um determinado fenómeno no seu contexto natural e, normalmente, este método é utilizado por investigadores isolados e que têm pouco tempo para estudar um determinado fenómeno. A área de trabalho é bem definida e delimitada e a recolha de dados, bem como as atividades de investigação são direcionadas essencialmente para os sujeitos e o contexto em que estão inseridos. “Ele aborda o seu campo de investigação a partir do interior” (Lessard-Hébert et al.,2008:169).

Na linha do pensamento de Merriam, Bodgan & Biklen (1994:89) definem o estudo de caso como uma metodologia que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduos, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Esta metodologia tem como virtualidade, entre outras, a possibilidade de se poder utilizar um conjunto variado de técnicas de recolha de dados. A metodologia

desta investigação será o estudo de caso, recorrendo a métodos qualitativos completados com análises quantitativas, privilegiando-se a análise de conteúdo.

Segundo Yin (2001) existem outras razões para se escolher o estudo de caso: quando a questão de pesquisa se concentra no “como e porquê”, quando não são necessários controles de comportamentos e quando se analisam eventos contemporâneos.

Este método não tem por objetivo generalizar os resultados de um estudo, mas sim de conhecer em profundidade casos concretos e particulares. “Os estudos de caso correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso)” (Pardal e Correia, 1995:23).

5.2. Participantes

5.2.1. Caracterização genérica do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas situa-se no concelho de Loures, e a maioria dos alunos que o frequentam são provenientes do Bairro, um bairro de realojamento forçado no período que antecedeu a Expo 98. Este Agrupamento está integrado no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2) desde o ano letivo de 2005/2006.

No ano letivo de 2009/2010, faziam parte do agrupamento a Escola Básica Integrada que integra os 1.º, 2.º e 3.º ciclos (Escola sede), a Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim-de-Infância n.º1 e a Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim-de-Infância n.º 2.

A população escolar provém sobretudo do Bairro, que teve o seu início em 1996 e é fundamentalmente composto por pessoas que habitavam anteriormente barracas e/ou bairros clandestinos. A Câmara Municipal de Loures, com o apoio do Plano Especial de Realojamento (PER), possibilitou o realojamento da população oriunda de bairros clandestinos da Freguesia do Prior Velho e Freguesia da Portela, localizados em espaços onde seriam construídas as futuras urbanizações da Expo98 e as vias rodoviárias que dariam acesso à ponte Vasco da Gama e à CRIL. Tratou-se de um processo bastante

rápido, sem planeamento prévio e abrupto para as famílias que foram para lá transferidas.

É um bairro geograficamente isolado pois as habitações que foram construídas a uma certa distância das urbanizações mais antigas da freguesia.

No que diz respeito à segurança, já foi considerado pela polícia como um território extremamente perigoso devido à existência de algumas situações de conflito entre moradores.

Além disso, segundo o Diagnóstico Social de Loures (2005), a freguesia é marcada pelo isolamento do agrupamento e da freguesia, exclusão social e estigmatização do Bairro, desagregação e baixa autoestima, problemas socioeconómicos e a não satisfação das necessidades básicas, meio social e familiar problemáticos que se refletem no dia-a-dia da Escola; indisciplina, violência, destruição, insegurança, delinquência, consumos de substâncias e baixas expectativas dos alunos.

Neste local regista-se também uma grande diversidade étnica, pois os seus moradores são sobretudo de origem africana (na sua maioria cabo-verdianos, angolanos, guineenses e são-tomenses) e portugueses ciganos.

A maior parte das famílias são desestruturadas, existindo um grande número de pessoas desempregadas ou empregadas precariamente, e a trabalharem muito longe de casa.

Neste tipo de abordagem metodológica, como é o estudo de caso, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, ou seja, a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2000).

Neste estudo a amostra por conveniência foi constituída por um universo de 28 alunos (dos quais 17 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos. Os alunos participantes frequentavam uma escola básica (TEIP) do concelho de Loures e integravam três turmas dos Cursos de

Educação e Formação de Jovens, nomeadamente o Curso de Acompanhamento de Crianças, Curso de Serralharia Civil e o Curso de Operador de Informática, os quais lhes permitia a conclusão do 9º ano de escolaridade, oferecendo deste modo uma dupla certificação (escolar e profissional).

Idade	CEF AC		CEF SERR		CEF INF		Total
	M	F	M	F	M	F	
14			0	0	2	1	3
15			0	0	2	1	3
16	0	1	5	0	4	2	12
17	0	2	2	0	2	2	8
18	0	1	0	0	0	0	1
19	0	1	0	0	0	0	1
Total	0	5	7	0	10	6	28

De acordo com o quadro acima apresentado a maioria dos alunos, no total das três turmas, situa-se na faixa etária dos 16 anos. Observa-se ainda que no CEF de Acompanhamento de Crianças (CEF AC) esta turma é constituída apenas por elementos do género feminino. A turma do CEF de Serralharia (CEF SERR) é constituída apenas por alunos do género masculino. A turma do CEF de Informática (CEF INF) é constituída por um grupo mais heterogéneo, ainda que predomine o género masculino (10) em relação ao feminino (6). Esta varável tem a ver com a especificidade de cada curso.

De salientar ainda que o CEF de AC e o CEF de SERR eram turmas de 2º ano, encontrando-se a concluir o curso e o CEF de Informática era do 1º ano.

Numa análise geral da amostra, apenas três alunos têm 14 anos e três com 15 anos respetivamente, quando se inscreveram nos cursos CEF.

Estes dados revelam que a maioria dos alunos tiveram trajetórias de insucesso e abandono escolares, ou seja, utilizámos a idade destes jovens como indicador de um percurso escolar que sofreu interrupções, visto que a idade regular de frequência do 9º ano de escolaridade é de 14/15 anos.

5.3. Instrumentos e procedimentos

Para a concretização deste estudo foram empregues diversos instrumentos de investigação complementares, que possibilitem um bom nível de fiabilidade triangulando os resultados obtidos. Foram efetuadas entrevistas, inquéritos por questionário, análise documental de actas e observação naturalista em várias situações. Todos os documentos serão explorados através de análise por “caixa” e por “milha” (Bardin, 1979).

Inicialmente, baseámos a recolha de dados na análise de documentos significativos na compreensão da realidade específica. Usámos os elementos constantes do dossiê de Turma e dados recolhidos nos serviços administrativos e diretivos da escola que nos permitiram verificar a origem social dos alunos e contextualizar os CEF's na oferta educativa da escola.

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2003:224), a análise de conteúdo possibilita “tratar de forma metódica informações e testemunhos, com um certo grau de profundidade e complexidade”, ou seja metodologicamente a análise de conteúdo baseia-se na identificação de categorias que sejam representativas do fenómeno estudado, pelo que pensamos ser esta técnica a mais adequada aos objetivos que nos propomos.

Para melhor interpretar os dados foram construídas grelhas de análise, onde os dados podiam ser visualizados mais facilmente.

A observação direta realizou-se dentro e fora da escola, através do envolvimento da investigadora no contexto social dos participantes, permitindo uma informação mais

rica, mais aprofundada e a captação de variedade de situações ou fenómenos, como se refere mais à frente.

Atendendo a que “a interpretação é uma questão de relações entre os dados” (Graue,2003:192), procedemos a uma análise de conteúdo qualitativa, desenvolvendo categorias de codificação, de forma a “reduzir o material textual” (Flick,2005:180).

Obviamente, há um grau de subjetividade do qual não nos podemos desenredar que resulta do facto de a codificação se basear nas “questões e preocupações de investigação” (Bogdan & Biklen,1994:221). Segundo Graue (2003:192), a interpretação é a criação de significados. Como criação, poderá resvalar para um domínio cientificamente inconsistente e falível. Contudo, este exercício interpretativo e compreensivo é validado na medida em que se mantenha uma relação com os contextos locais e simultaneamente com o contexto dos quadros teóricos (*idem*:190). Apesar das limitações do método, tentámos usar um sentido de honestidade que passou, sobretudo, por mantermos fidelidade ao discurso dos atores e não perdermos de vista o enquadramento teórico.

Para Peretz (1998:11) “a entrevista e o questionário tornaram-se as actividades mais vulgares: consistem em interrogar as pessoas a fim de se conhecerem as suas características sociodemográficas – idades, habilitação, profissão, etc... , as suas atitudes em relação a valores e comportamentos habituais – consumo, actividade profissional, ócios, sociabilidade, etc”. Através dos inquéritos por questionário, que segundo Quivy e Campenhoudt (2008:186) “(...) se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática”, obtiveram-se resultados das suas características socioeconómicas e culturais relativamente a estes jovens, das suas trajetórias escolares e relação com a escola, assim como das representações e expectativas escolares e profissionais.

5.3.1. Perfil socioeconómico e cultural dos jovens

No caso concreto que estamos a estudar, os CEF funcionam como um meio de evitar o abandono escolar e a exclusão social. Verificámos que estes cursos envolveram alunos que se encontravam a frequentar maioritariamente os 7º e 8º anos, que revelavam um elevado grau de desmotivação, apresentavam uma ou mais retenções no seu percurso escolar, manifestavam insatisfação o que por vezes se traduzia em problemas de integração no ensino regular, tinham algumas dificuldades de aprendizagem e muito fracas expectativas quanto à utilidade de formação escolar na sua vida futura.

Como se verifica no quadro 6, todos os alunos tiveram percursos de insucesso e abandono escolar, sendo esta a última oportunidade de concluírem o 9º ano de escolaridade. Verificou-se que foi no 6º e 7º anos de escolaridade que houve maior número de reprovações, correspondendo à mudança para o 3º ciclo do ensino básico. Este fenómeno parece comum, como confirma Abrantes (2008) sobre as taxas de retenção e desistência que é no 7º ano que a taxa é mais elevada.

Relativamente à proveniência familiar destes alunos, verificamos que são oriundos de famílias pertencentes a estratos socioeconómicos e culturais bastantes desfavorecidos e como se pode analisar no quadro 7, a maioria dos pais destes alunos possui como instrução somente o 1º ciclo do Ensino Básico. Nenhum dos pais possui formação de nível do secundário ou superior. Pensamos que o nível de instrução dos pais é significativo e está diretamente relacionado com os níveis de insucesso apresentados pelos sujeitos da amostra. “O nível de instrução da família, o tipo de consumo e posse de bens culturais criam aspirações e atitudes diferenciadas perante o saber, com influência sobre o desenvolvimento cognitivo, as escolhas e o sucesso escolar dos seus filhos” (Martins, 1993:14).

Considerando as variáveis profissionais e nível de instrução das famílias de origem verificámos que as áreas profissionais no caso dos pais é a construção civil e das mães são os trabalhos domésticos e limpezas. Dentro destas categorias profissionais, tanto as mães como os pais não possuem, regra geral, mais do que o 1º ciclo do ensino básico.

Relativamente à profissão que os pais e as mães dos alunos de cada uma das turmas desempenham, também não se verificam grandes diferenças, situando-se a sua maioria em profissões dependentes/assalariadas.

Desta forma, ou seja, a partir da análise nível escolar dos pais, das respetivas profissões, conseguimos conhecer o perfil socioeconómico e cultural dos alunos participantes deste estudo. Em suma foram esses dados relativos às variáveis escolares e profissionais que permitiram definir a posição e a identidade social de todos os alunos no meio do espaço social e familiar. Assim como permitiram perceber que todos os alunos têm capitais semelhantes, o que faz persistir um equilíbrio nestas turmas, marcada por uma situação clara de reprodução das posições sociais de origem.

Deste modo, é perceptível a reprodução do capital escolar. Bourdieu e Passeron (1970) salientaram que há uma herança social e cultural que cada indivíduo incorpora e que isso está associado às suas pertenças a determinados grupos sociais ou classes, que influenciam as suas trajetórias escolares.

5.4. Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo iremos apresentar, analisar e interpretar os dados recolhidos, cuja categorização apresentamos em quadros. Numa primeira fase descrevemos os dados recolhidos, para posteriormente cruzar dados e analisá-los a fim de encontrar resultados que respondam aos objetivos por nós definidos.

Para o tratamento e análise dos questionários, e tendo em conta os nossos objetivos, recorreremos à análise de conteúdo (Bardin, 2008), definindo a categoria e respetivas subcategorias e indicadores.

5.4.1. Importância da escola

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Total por indicador	Total por subcategoria	Total por categoria
Importância da Escola	Literacia	Saber ler Saber escrever	3	3	3
	Razões económicas	Arranjar Emprego	6	6	6
	Imposição	Obrigaçào	6	6	6
	Gosto	Agrado pela escola	13	13	13
	Habilitações académicas	Conclusão do 9º ano	3	3	3
	Amizade	Amigos Professores Auxiliares	6 5 1	12	12

No que se refere à Categoria “Escola” e sua importância verificamos que os alunos frequentam a escola demonstram agrado pelo espaço escolar (N=13) e os laços de amizade (N=12), entre pares e com os professores são também referidos como importantes. Consta-se que em geral os alunos gostam de frequentar a escola mais pelo convívio que proporciona, do que efetivamente pela aprendizagem e pelas habilitações.

Com base no estudo realizado, verifica-se que os alunos encaminhados para estes cursos, são alunos com problemas de insucesso ao nível do ensino regular e não alunos que regressam após abandono escolar. Perante esta realidade pode afirmar-se que estes cursos apenas atraíram alunos problemáticos, no entanto, os alunos integrados nestas turmas não tiveram mais retenções, prosseguiram os estudos com regularidade até ao final do 9º ano de escolaridade, sendo apenas três alunos que não concluíram com sucesso e aproveitamento os cursos CEF.

5.4.2. Fatores que levaram os alunos a inscreverem-se nos CEF

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Total por indicador	Total por subcategoria
Curso CEF	Literacia	Saber ler Saber escrever	6	6
	Habilitações académicas	Conclusão do 9º ano	4	4
	Agrado pelo curso	Disciplinas	17	17
	Imposição	Obrigaçã	8	8

No quadro acima verificamos que os alunos se inscreveram nos cursos pelo agrado das disciplinas de cada curso, na sua maioria no CEF de Informática, uma vez

que consideram uma área mais lúdica, tendo acesso a jogos e outras atividades que em casa não teriam acesso, devido às dificuldades económicas manifestadas. Ainda assim 8 alunos manifestam desagrado pelo curso em que se inscreveram, visto que foram obrigados a integrar as turmas CEF, ou por imposição dos encarregados de educação ou pela psicóloga que direcionou-os para os cursos CEF. Através de uma conversa informal com a psicóloga no SPO (Serviço de Psicologia e Orientação), apenas foi aplicado um questionário aos alunos, alguns deles teriam sido referenciados ao SPO e ao GIC (Gabinete de Intervenção Comportamental) pelos diretores de turma, como alunos problemáticos a nível comportamental, os quais prejudicavam o normal funcionamento das aulas do ensino regular. Com a autorização da direção do agrupamento, estes alunos foram então posteriormente foram integrados nos três cursos CEF existentes na escola. Não ficou muita clara a forma como estes alunos foram selecionados e direcionados para estes currículos alternativos.

5.4.3. Curso desejado

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Total por indicador
Curso desejado	CEF Acompanhamento de Crianças	Sim	1
		Não	4
	CEF Serralharia Civil	Sim	0
		Não	7
	CEF Informática	Sim	9
		Não	6
		Não sabe	1

Conforme o quadro acima verifica-se que os alunos, na sua maioria não se encontram a frequentar o curso desejado, pelas razões anteriormente descritas.

Como foi anteriormente referido, os alunos destes cursos têm experiências anteriores demasiado marcadas por retenções, originando uma baixa autoestima e favorecendo a autoexclusão, ou pelo menos a passividade relativamente às obrigações decorrentes das atividades letivas; são também jovens com personalidades marcadas por forte individualismo e instinto de sobrevivência, optando mais pelo conflito do que pela partilha e caracterizam-se pela ausência de pré-requisitos essenciais nos domínios das competências e dos conhecimentos, em especial na disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que a sua língua materna é essencialmente o crioulo. Este fator leva muitas vezes a dificultar a compreensão e interpretação nas atividades de Língua Portuguesa e alastra-se nas restantes disciplinas. Embora esta análise não faça parte integrante deste estudo, vários estudos sobre esta matéria têm concluído que o não domínio do Português por alunos de ascendência africana se repercute na aprendizagem da Língua Portuguesa e nas outras disciplinas, levando-os conseqüentemente a um maior insucesso escolar, a par das dificuldades socioeconómicas nesta população.

5.4.4. Profissão desejada pelos inquiridos

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Total por indicador	Total por subcategoria	Total por categoria
Profissão desejada	Artes	Artista	1	4	22
		Bailarina	1		
		Fotógrafo	1		
		Estilista	1		
	Saúde	Bombeiro	1	5	
		Veterinária	1		
		Médico	3		
	Informática	Informático	3	4	
		Engenheiro	1		

		informático			
	Desporto	Jogador de futebol	3	3	
	Contabilidade	Contabilista	1	1	
	Educação	Auxiliar educativa	1	1	
	Mecânica	Mecânico	3	3	
	Engenharia	Engenheiro Civil	1	1	
	Não sabe/ Não responde		6	6	6

Relativamente à profissão que gostariam de exercer no futuro, 22 alunos conseguem definir exatamente as profissões, o que significa que os alunos já têm uma perspetiva do que querem num futuro próximo, relativamente à área profissional. Apenas 6 alunos ainda não sabem ou não responderam à questão. Podemos inferir que o facto destes alunos continuarem a estudar fomentou um crescimento de autoestima e pensar num futuro de maior sucesso, acreditando nas suas potencialidades e num futuro melhor que o presente rodeado de dificuldades a todos os níveis

5.5.5. Expectativas de futuro

Categoria	Subcategorias	Total por subcategoria
Expectativas De futuro	Escolar	12
	Profissional	10
	Escolar e profissional	1
	Não sabe	5

Na sua maioria os alunos pretendem continuar a estudar no futuro, pelo que parece que delinearam novas trajetórias de vida. No entanto, 10 alunos pretendem desistir dos estudos para enveredarem pelo mundo do mercado de trabalho, pois as carências socioeconómicas estão bastante patentes e sentem necessidade de ajudarem as suas famílias na sua subsistência.

No que diz respeito às expectativas que estes jovens têm para o futuro, foi possível depreender que a maioria considera que a frequência de um CEF pode ser um fator facilitador de inserção no mercado de trabalho. Mas também para quase todos, a satisfação com a opção pelo CEF não é suficiente para estimular a determinação em prosseguir estudos, embora 12 alunos refiram que gostariam de prosseguir os estudos no futuro.

Para a maioria, o percurso escolar termina aqui, o que significa, num contexto mais alargado, que a escola e o nível de qualificações que proporciona ainda não é valorizado por estes alunos. E este é ainda um problema transversal na sociedade portuguesa, no qual a tutela deveria ter uma intervenção mais ativa. Será necessário valorizar social e politicamente as vias mais desprestigiadas e os saberes que nela se proporcionam, é preciso reordenar o tipo de formação em todos os percursos e cursos e torná-los legal e efetivamente equivalentes, é mister dignificar socialmente as escolas e os cursos tradicionalmente menos valorizados e rever a organização do tempo escolar, promover uma equivalência global de saberes e de desenvolvimento pessoal e cuidar, muito atentamente, de uma integração socioprofissional que não seja ela mesma a marca, posta a ferro quente, da estigmatização social (Azevedo, 2001:142).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.5. Conclusões e Recomendações

Primeiramente, antes de explicitar as conclusões do estudo realizado, gostaríamos de salientar as limitações do estudo, em que podemos afirmar que é uma amostra reduzida, não permitindo fazer generalizações, havendo restrição a uma única escola e um único grupo de alunos. Salientamos como pertinente e importante as características do agrupamento e dos participantes num contexto socioeconómico desfavorecido.

Existiram limitações de natureza pessoal que condicionaram uma outra abrangência na amostra e o fato de sentir que na parte curricular do Mestrado faltou um trabalho mais intensivo na análise de conteúdo, a escolhida para este estudo. Pelo que um questionário desta abrangência se revelou muito difícil de categorizar. Queremos que esta metodologia efetivamente permita recolher dados que expressem a opinião sem ambiguidades, com a maior objetividade possível dos inquiridos.

Ao longo deste estudo procurou-se não só evidenciar a relação estreita que existe entre desigualdades sociais e na educação, como, sobretudo, a relação direta entre promoção da equidade e da excelência.

Face aos dados apresentados, ficou claro que os alunos que integram os Cursos de Educação e Formação desta amostra carregam consigo o peso do insucesso escolar, de comportamentos problemáticos e de famílias também elas com dificuldades económicas e sociais, ligadas muitas vezes a problemas de marginalidade “A família funciona, portanto, como um mecanismo para a perpetuação da desigualdade” (Bowles e Gintis, citado por Martins, et al., 2008: 16).

São jovens com um percurso de vida difícil, muitas vezes associado à desestruturação das suas próprias famílias, que encontraram nos CEF's uma via para concluir o 9º ano de escolaridade. No entanto, parecem ter aspirações perfeitamente delineadas quanto ao seu futuro, essencialmente no que se refere à sua inserção no mercado de trabalho, no entanto, ainda não têm a atitude devida na formação.

Acresce dizer, que nos parece que estes cursos, embora não tenham vindo resolver o problema do insucesso escolar, vieram contribuir para a não exclusão destes alunos do sistema de ensino, ao mesmo tempo que lhes permite concluir o terceiro ciclo e obter uma certificação profissional. Entendemos que nesta perspectiva, estes cursos de Educação e Formação podem ter um papel importante na formação dos alunos que não têm sucesso no ensino regular.

Encaramos este estudo como um incentivo para um aprofundamento futuro das questões estudadas e, possivelmente, do seu alargamento aos alunos do ensino secundário. Poderiam igualmente ser realizadas investigações nas quais se confrontariam os resultados e situações semelhantes noutras escolas, com outros alunos que possuíssem características semelhantes.

No entanto, embora não nos tivéssemos debruçado sobre a classe docente e às suas práticas neste estudo, ficámos com a perceção de que os professores que lecionam os CEF não tiveram nenhuma preparação específica para trabalhar com o perfil de alunos delineado nestes cursos e por isso as práticas de ensino não diferem do ensino regular.

Pensamos também que o desenho curricular destes cursos, embora contenham uma componente prática, ainda mantêm uma forte componente teórica que traduz e/ou repete muito do currículo do ensino regular, o que, de facto, não se adequa a estes alunos, um vez que têm um historial de insucesso escolar.

Também não ficou claro que estes cursos tenham qualquer ligação com as aptidões dos alunos e com as necessidades do mercado de trabalho, o que a acontecer traria vantagens em termos de sucesso e inserção no mercado de trabalho.

Poderia pensar-se na possibilidade de implementar um Serviço de Psicologia e Orientação, que mais do que aquele que existe nas escolas que está muito vocacionado para aferir as apetências dos alunos para áreas de especialização, deveria primar pelo acompanhamento a formandos, encarregados de educação e até mesmo a formadores. Trata-se de uma equipa interdisciplinar, onde sociólogos, psicólogos e assistentes sociais poderiam trabalhar em complementaridade, tentando compreender as realidades

vivenciadas por estes atores sociais fora do contexto formativo e perceber de que modo estas podem condicionar a sua performance.

Seria interessante e bastante pedagógico, a possibilidade de construção de uma sala de estudo, onde estivesse sempre alguém disponível para auxiliar os formandos no esclarecimento de dúvidas para a realização dos seus trabalhos.

Resta-nos referir que temos a consciência do facto deste estudo não se esgotar na investigação agora apresentada, sendo apenas um contributo mínimo para a compreensão de uma população com carências a vários níveis, mas cujos resultados levantam questões que merecem uma reflexão pertinente.

Ficou claro para nós que este tema não ficou encerrado e que outras questões se levantam relacionadas com o funcionamento destes cursos:

- Tendo dificuldades, por que razões não estudam?
- Porque não têm outras expectativas de vida?
- Tendo acesso a um curso profissional, por que não usufruem?
- O que move estes jovens?

Existe, de fato, a necessidade de aprofundar a um nível sociológico e da própria escola.

BIBLIOGRAFIA

VI. BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2008). Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino. (Tese de Doutoramento). ISCTE, Lisboa.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). Metodologia da investigação em psicologia e educação. Braga: Psiquilíbrios edições.
- Azevedo, J. (1999). Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho. Cadernos PEETI, Volume I. Lisboa: PEETI – Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Azevedo, J. (2000). O Ensino secundário na Europa. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2001). Avenidas de Liberdade. Lisboa: Asa Editora.
- Azevedo, J. (2002). Entre a escola e o mercado de trabalho: Um olhar crítico sobre as Transições. Comunicação apresentada no seminário sobre Fracasso escolar y transición a la vida laboral. Madrid: Fundación por le Modernización de Españã (policopiado).
- Bardin, L. (1979). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2008). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, W. (2007). TVET Teachers and Instructors in Germany. In Grollman, P. & Rauner, F. (Ed.). International Perspectives on Teachers and Lectures in Technical and Vocational Education (123–158). The Netherlands: Springer.
- Benavente, A.; Campiche, J. ; Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico. Lisboa: Fim-de-Século.
- Bhir, Alain e Pfefferkorn, Roland, (2008) Le Système des Inégalités, Paris, La Découverte.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- Boudon, R., (1973). L'inégalité des chances. Paris: A. Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1966) “L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture”, Revue Française de Sociologie, VII, pp. 325-347.

Bourdieu, P. & Champagne, P., (1992). “L’exclus de l’intérieur”, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, nº 91/92, Paris, Ed. Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C., (1970). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d’enseignement. Paris: Ed. Minuit. Bourdieu, P. e Patrick Champagne (1992), “Les exclus de l’intérieur”, Actes de la Recherche en Sciences Sociales., nº 1, pp. 71-75.

Bourdieu, P. (1980), Le Sens Pratique, Paris, Les Éditions de Minuit

Caetano, L. (2005). Abandono Escolar: Repercussões sócio-económicas na região Centro, algumas reflexões. Finisterra. XL, 79, 163 – 176.

Capucha, L. (1992), Problemas da pobreza: conceitos, contextos e modos de vida, Lisboa, ISCTE (dissertação de mestrado, policopiada).

Capucha, L. (2005), Desafios da Pobreza, Oeiras, Celta.

Cardim, J. (2005). Do Ensino Industrial à Formação Profissional: As políticas públicas de qualificação em Portugal. Lisboa: ISCSP-UTL.

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

Canavarro, J. (2004). Plano Nacional de Prevenção e Abandono Escolar. Ministério da Educação / Ministério da Segurança Social e do Trabalho <http://www.portugal.gov.pt>

Castro, B. (2008). O Director de Turma e o Abandono Escolar: Contributos para o concelho de Paredes. Lordelo: Biblioteca da Fundação A Lord.

Coleman, J. S. (1990a). Inequality, Sociology and Moral Philosophy. In J. S. Coleman, Equality and achievement in education. Boulder : Westview Press.

Coleman, J. S. (1990b). “Equality of Educational Opportunity” In Coleman, J. S. Equality and achievement in education, Boulder: Westview Press.

DGFV (2005 a). Cursos de Educação e Formação, PROGRAMA: Componente de formação Científica Disciplina de Física e Química. Lisboa: Ministério da Educação

DGFV (2005 b). Cursos profissionais de nível secundário, PROGRAMA: Componente de formação Científica Disciplina de Física e Química. Lisboa: Ministério da Educação

DGFV (2006). Cursos de Educação e Formação. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional, Ministério da Educação <http://www.dgfv.min-edu.pt> (acedido a 10/09/06)

Dubet, F. (2001), Pourquoi changer l’école, Paris, Les éditions textuel.

Duru-Bellat, M. (2000) ,“Les inégalités face à L'école en Europe: l'éclairage des comparaisons internationales” em Agnés Van-Zanten (org.) L'école, L'état des Savoirs, Paris, La Découverte;

Duru-Bellat, M. (2002). Les inégalités sociales a l'école : Genése et mythes. Paris : Presses Universitaires de France.

Ferrão, J. & Honório, F. (coord.) (2001), Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação, Lisboa, Instituto de Emprego e Formação Profissional

Ferrão, J. et al. (2001). Saída prematura do sistema educativo: aspectos das situações, causas e perspectivas em termos de emprego e formação. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

Garrido, J. (2003). A contribuição do ensino profissional para a construção da auto-estima dos jovens. Tese de Mestrado (não publicada), Universidade da Beira Interior

GEPE (2006). Estruturas dos Sistemas de Ensino, Formação Profissional e Ensino para Adultos na Europa. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Unidade Portuguesa da Rede Eurodyce Ministério da Educação
http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/041DN/041_PT_PT.pdf

Graue, M., & Walsh, D. (2003). Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grollmann, P. & Rauner F. (2007). TVET teachers: an endangered species or professional innovation agents? In Grollman, P. & Rauner, F. (Ed.). International Perspectives on Teachers and Lectures in Technical and Vocational Education. The Netherlands: Springer, 1–25.

González, M (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educacion.Vol. 4, n.º 1.

Husén, T. (s/d). Meio social e sucesso escolar. Lisboa: Livros Horizonte.

IEFP (2005). Educação e Formação de Jovens. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional
http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,104264&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP (acedido a 17/07/07)

Lahire, B. (1995), Tableaux de Familles, Hautes Études, Gallimard Le Seuil.

Lahire, B. (2003), O Homem Plural. As molas da Acção, Lisboa, Instituto Piaget.

Leite, C. (2000), “Uma análise da dimensão multicultural no currículo”, em Revista de Educação, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Vol, IX, nº 1, pp. 137-142.

Lessard-Hébert, Michelle et al. (2008) Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, R. (2005). Concepções Científicas e Pessoais sobre a Educação/Formação Profissional: Contributos para a elaboração de um modelo teórico. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade do Minho.

Martins, A. (1993), “Insucesso Escolar e apoio Sócio-Educativo”, in Martins, A. e Cabrita, I. (1993), “A Problemática do Insucesso Escolar”, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Martins, A., Pardal, L. & Dias, C. (2005). Ensino Técnico e Profissional: natureza da oferta e da procura. Aveiro: Universidade de Aveiro <http://www.eses.pt/interaccoes> (acedido a 20/05/08)

Martins, A. ; Pardal, L.; Dias, C. (2008). Representações sociais e estratégias escolares: a voz dos alunos do ensino Técnico-profissional de Portugal e de Moçambique. Aveiro: Universidade de Aveiro

Martins, A., Pardal, L. & Dias, C. (2005). Ensino Técnico e Profissional: natureza da oferta e da procura. Aveiro: Universidade de Aveiro <http://www.eses.pt/interaccoes> (acedido a 20/05/08)

Martins, M. (2006), Contextos e Trajectórias da Empregabilidade Juvenil em Contexto de Abandono Escolar. Tese de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho.

ME & MTSS (2006). Novas Oportunidades. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social <http://www.novasoportunidades.gov.pt/> (acedido a 02/06/08)

Micincová, M. (2002). Formação Profissional nos Países da Europa Central e de Leste. Lisboa: INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação.(p.60-61).

Monteiro, P. (2004). Inserção precoce no mercado de trabalho – Um estudo de casos. Lisboa: IEFP – GCN/NAP

Ministério da Educação (2007). Educação e Formação em Portugal. Lisboa: ed. Ministério da Educação.

Morgado, J (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?». Lisboa: *Análise psicológica*, 1 (XVII) 121-126.

Nielsen, S. (2007). The Professional situation and training of vocational teachers in Denmark In Grollman, P. & Rauner, F. (Ed.). *International Perspectives on Teachers and Lectures in Technical and Vocational Education*. The Netherlands: Springer, 77–96.

OCDE (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OCDE.

Oliveira, R. (2001). *A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional*. Rio de Janeiro: *Boletim Técnico do SENAC*. Volume 27. n.º 1. Janeiro/Abril.

Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora

Pardal, L. & Correia, E.(1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Patrício, M. (2006). *Educação e Formação Profissional: Que futuro?*. In Patrício, M. (Org.). *Educação e Formação Profissional: As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*. Porto: Porto Editora, 85 – 94.

Patrício, M. (2006). *Educação e Formação Profissional: Que futuro?*. In Patrício, M. (Org.). *Educação e Formação Profissional: As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*. Porto: Porto Editora, 85 – 94.

Peretz, H. (1998), *Métodos em Sociologia*, Lisboa, Temas e Debates.

Pinto, J. M. , Almeida, J. F. (1975), "Teoria e investigação empírica nas ciências sociais" em *Análise Social*, Vol. XI (2.º-3.º), (n.º 42-43)

Perrenoud, P. (1997), *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris: ESF éditeur.

Perrenoud, P. (2003), *Porquê construir competências a partir da escola?*, Lisboa: Asa Editores.

Pintassilgo, J. (2002). *Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português*. In Vieira, M. M. , Pintassilgo, J. & Melo, B. *Democratização escolar. Intenções e Apropriações*. Lisboa: CIE/FCUL.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva

Quivy e Campenhoudt (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Ramos, E. (2006). O impacto da formação no desenvolvimento profissional do trabalhador.

Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade Portucalense.

Reide, D. & Hodson, D. (1997). Ciencia para todos en secundário. Madrid: Narcea

Relatório do Concelho Europeu de Bruxelas (2004). Educação e Formação para 2010. A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa. Lisboa: Publicações Oficiais da Comunidade Europeia.

Redondo, P. (2004). Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.

Relatório do Concelho Europeu de Bruxelas (2004). Educação e Formação para

2010. A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa. Lisboa: Publicações Oficiais da Comunidade Europeia.

Roegiers, X. (2003). Analyser une action d'éducation ou de formation. Bruxelles: De Boeck.

Sebastião, J. & Seabra, T. (1988). O Pensamento Pedagógico e a Política Educativa durante a Iª República, Lisboa: ISCTE.

Serralheiro, J. P. et al (1995). A Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis e o Ensino Técnico Profissional e Artístico em Portugal. Porto: Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis.

Sebastião, J. (2006), Democratização do Ensino, desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares, Lisboa, ISCTE (Tese de Doutoramento).

Sebastião, J.; Correia, S. V. (2005).“A geração de 90” Políticas de educação básica, desigualdades sociais e trajectórias escolares. CIES.

Sebastião, J. (2009) Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares. Lisboa, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Silva, C. A. G. (2006). Cursos de Educação e Formação: Uma Estratégia de Certificação e Qualificação de Jovens. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa [dissertação de Mestrado, texto policopiado].

Stoer, R. S. & Araújo H.C. (2000), Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia, Lisboa, IIE.

Tavares, M.V. (1998). O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal. Lisboa: Instituto Piaget.

Troger, V. & Hörner, W. (2007). Teachers of Technical and Vocational Education in France. In Grollman, P. & Rauner, F. (Ed.). International Perspectives on Teachers and Lectures in Technical and Vocational Education. The Netherlands: Springer, 97–122.

Tuckman, B. W. (2005). Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação . 3ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Villas-Boas, M. (2001). O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. Fundação Calouste Gulbenkian: Coimbra.

Schiavoni, A. & Martinelli, S. (2005). Percepções de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 311-319.

Serralheiro, J. P. et al (1995). A Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis e o Ensino Técnico Profissional e Artístico em Portugal. Porto: Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis.

Simões, R. (2006). Educação e Formação: A perspectiva da CIP. In Patrício, M. (Org.). Educação e Formação Profissional: As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural. Porto: Porto Editora.

Silva, A. (2005). Formação, trabalho e aprendizagem ao longo da vida. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt> (acedido em 18/08/07)

Silva, R. (2004). Desenvolvimento profissional de professores de Matemática do 2º Ciclo do Ensino Básico: O Insucesso Escolar e Estratégias para o Minorar. Tese de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho

Tarrou, A. & Holmesland, I. (2007). Technical and Vocational Education and its teacher training in Norway In Grollman, P. & Rauner, F. (Ed.). International Perspectives on Teachers and Lectures in Technical and Vocational Education. The Netherlands: Springer, 185–205.

Troger, V. & Hörner, W. (2007). Teachers of Technical and Vocational Education in France. In Grollman, P. & Rauner, F. (Ed.). International Perspectives on

Teachers and Lectures in Technical and Vocational Education. The Netherlands: Springer, 97–122.

Tuckman, B. (2000). Manual de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1996). Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.

Vieira, Maria Manuel (2003a), Educar Herdeiros. Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboa, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação de Ciência e Tecnologia.

Wellington, J. (2000). Teaching and learning secondary science: contemporary issues and practical approaches. Londres: Routledge.

Wellington, J. (2002). What can Science Education do for Citizenship and the future of the Planet? Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 2 (4), 553-561.

Wilkinson, R. & Pickett K. (2009) The Spirit Level: Why do more equal societies almost always do better? London, Penguin

Willms, D. (2006). Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems. Montreal, UNESCO Institute for statistics.

Wollshläger, N. & Guggenheim, É. (s/d). Uma história da formação profissional na Europa: da divergência à convergência. Cedefop. Revista Europeia – Formação Profissional N.º 32.

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/399/32_pt_editorial.pdf (acedido 27/06/08) pag 2

Wollshläger, N. & Guggenheim, É. (s/d). Uma história da formação profissional na Europa: da divergência à convergência. Cedefop. Revista Europeia – Formação Profissional N.º 32.

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/399/32_pt_editoria1.pdf.

Yin, R. (1994). Case study research: Design and methods. 2ª ed.; Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (2005). Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

Ziman, J. (1999). A Ciência na sociedade moderna. In Gil, F. (Coord.). A Ciência tal qual se faz (437- 450). Lisboa: Sá da Costa.

Legislação consultada

CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Despacho n.º 3536/2009, DR 19, Série II, de 2009-01-28

Ministério da Educação

Define a calendarização relativa à realização das provas de exame nacionais e dos exames de equivalência à frequência dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 18228/2008, Dr 130, Série II, de 2008-07-08

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Aprovação do regulamento específico que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da tipologia de intervenção n.º 1.3, "Cursos de Educação e Formação de Jovens", do eixo n.º 1.

Despacho normativo n.º 29/2008, DR 108, Série II, de 2008-06-05

Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação

Altera o despacho normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro, o qual regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos do ensino secundário.

Despacho normativo n.º 36/2007, DR 193, Série II, de 2007-10-08

Ministério da Educação

Regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos, através dos regimes de permeabilidade e equivalência entre disciplinas.

Despacho conjunto n.º 287/2005, DR 65, Série II, de 2005-04-04

Ministérios da Actividades Económicas e do Trabalho e da Educação

Regulamenta as condições de acesso às provas de avaliação sumativa externa e sua certificação para prosseguimento de estudos e define os modelos de certificado, de acordo com o estabelecido nos n.º 1,2,3 e 6 do artigo 18.º do despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho.

Rectificação nº 1 673/2004, Série II, de 2004-09-07

Gabinete da Ministra

Rectificação do despacho conjunto nº 453/2004.

Despacho conjunto nº 453/2004, DR 175, Série II, de 2004-07-27

Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho

Regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos.

Assembleia da República (1973). Lei nº 5/73. Ed. Diário do Governo, I Série, nº 173. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Assembleia da República (1986). Lei nº 46/86, de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo Diário da República, I Série – nº 237. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Conselho de Ministros (1998) Resolução nº 75/98, de 2 de Julho. Diário da República, I Série, nº 170. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Conselho Nacional de Educação (1998). Recomendação nº1/1998, de 6 de Agosto. Diário da República, II Série, nº 180. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (1956). Decreto – Lei nº 40964/56, de 31 Dezembro. Diário do Governo, I Série, nº 284. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (1968). Decreto – Lei nº 48572/68, de 9 de Setembro. Diário do Governo, nº 213, I Série. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (1999). Despacho nº 19971/99, de 20 de Outubro. Diário da República, II Série. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República, I Série-A, nº15. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. 128

Ministério da Educação (2002). Portaria nº 1258/2002, de 12 de Setembro. Diário da República, Série II – B, nº211. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2005). Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro. Diário da República, I Série – B, nº 3. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2005). Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro. Diário da República, I Série – B, nº 215. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2006). Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro. Diário da República, I Série – B, nº 5. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Diário da República, I Série, nº 79. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2010). Despacho nº 100/2010, de 5 de Janeiro. Diário da República, II Série, nº2. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social (1997). Despacho – Conjunto nº 123/97, de 7 de Julho. Diário da República, II série. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social (1999). Despacho Conjunto nº 882/99, de 15 de Outubro. Diário da República, II Série, nº 241. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social (2002). Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril. Diário da República, II Série, n.º86. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social (2004). Despacho – Conjunto n.º 453/04, de 27 de Julho. Diário da República, II Série, n.º 175. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

ANEXOS

Questionário 3

Idade: _____ F M

Turma: _____ Curso: _____ Data: _____

Procura responder os mais verdadeiramente possível às questões que se seguem:

1. *Estou na escola porque...* _____

2. *O que mais aprecio na escola é...* _____

3. *Escolhi este curso porque...* _____

4. *Matriculei-me neste curso porque...* _____

5. *Este curso foi o que sempre desejei : Sim Não*
porque: _____

6. *Quando terminar o curso vou...*

7. *Gostaria de exercer a profissão... _____ porque...* _____

8. *Espero que o meu futuro...* _____

QUADRO 1:
TIPOLOGIA DE CURSOS

ESCOLARIDADE MÍNIMA DE ACESSO	TIPOLOGIA DOS CURSOS		EQUIVALÊNCIA ESCOLAR	CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL (Níveis UE)
	Designação	Duração (horas)		
Inferior ao 1.º ciclo	Tipo 1-A	1910	2.º Ciclo do ensino básico	Nível 1
Igual ou superior ao 1.º ciclo e inferior ao 2.º ciclo	Tipo 1-B	1155	2.º Ciclo do ensino básico	Nível 1
6.º, 7.º ou frequência do 8.º ano de escolaridade	Tipo 2	2976 a 3271	3.º Ciclo do ensino básico	Nível 2
8.º ou frequência do 9.º ano de escolaridade	Tipo 3	2085 a 2380	3.º Ciclo do ensino básico	Nível 2
9.º ano de escolaridade ou frequência do ensino secundário	Tipo 4	2105 a 2400	Certificado de competências escolares	Nível 2
9.º ano de escolaridade e curso de nível 2 ou Curso EF tipo 2 ou tipo 3	Formação Complementar	1170 a 1290	Certificado de competências escolares para efeito de prosseguimento de estudos	-
10.º ano de escolaridade, frequência do 11.º ou 10.º ano profissionalizante ou Curso de formação complementar EF e curso de nível 2	Tipo 5	3030 a 3465	12.º ano de escolaridade	Nível 3
11.º ano de escolaridade ou frequência do 12.º	Tipo 6	2150 a 2785	12.º ano de escolaridade	Nível 3
12.º ano científico-humanístico da mesma área ou afim	Tipo 7	2085 a 2720	-	Nível 3

QUADRO 2

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS – CEF ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS

Nº alunos =5	Sexo	Idades	Nacionalidade	Residência
AC1	Feminino	17	Guineense	Bairro
AC2	Feminino	17	Portuguesa	Bairro
AC3	Feminino	19	Portuguesa	Bairro
AC4	Feminino	18	Portuguesa	Bairro
AC5	Feminino	16	Portuguesa	Fora do Bairro

QUADRO 3

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS – CEF SERRALHARIA CIVIL

Nº alunos =7	Sexo	Idades	Nacionalidade/ Naturalidade	Residência
S1	Masculino	17	Guineense	Bairro
S2	Masculino	16	Portuguesa/ Guineense	Bairro
S3	Masculino	16	Cabo- verdiana/Portuguesa	Bairro
S4	Masculino	16	Portuguesa	Bairro
S5	Masculino	16	Portuguesa	Bairro
S6	Masculino	17	Portuguesa/ São- tomense	Fora do Bairro

S7	Masculino	16	Cabo-verdiana	Bairro
----	-----------	----	---------------	--------

QUADRO 4

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS – CEF OPERADOR DE INFORMÁTICA

Nº alunos =16	Género	Idades	Nacionalidade/ Naturalidade	Residência
IN1	Feminino	16	Cabo-verdiana	Fora do Bairro
IN2	Masculino	15	-	Bairro
IN3	Feminino	15	São-tomense	Bairro
IN4	Masculino	17	Cabo-verdiana	Bairro
IN5	Feminino	17	Guineense	Fora do Bairro
IN6	Masculino	14	Cabo-verdiana	Bairro
IN7	Masculino	14	Guineense	Bairro
IN8	Masculino	15	Guineense	Bairro
IN9	Feminino	17	Angolana	Fora do Bairro
IN10	Feminino	14	-	-
IN11	Feminino	16	Cabo-verdiana	Bairro
IN12	Masculino	17	Cabo-verdiana	Bairro
IN13	Masculino	16	Portuguesa	Bairro
IN14	Masculino	16	Portuguesa	Bairro
IN15	Masculino	16	Cabo-verdiana	Bairro
IN16	Masculino	16	Cabo-verdiana	Fora do Bairro

QUADRO 5

COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DOS INQUIRIDOS

Alunos	Agregado Familiar	Nº pessoas Agregado Familiar
AC1	Pais e irmãos	5
AC2	Pais e irmãos	5
AC3	Mãe e irmã	3
AC4	Mãe e irmãos	4
AC5	Pais e irmão	4
S1	Mãe e irmãos	4
S2	Pais e irmãos	6
S3	Mãe e irmãos	6
S4	Mãe e irmã	3
S5	Mãe e irmã	3
S6	Pais e irmão	4
S7	Mãe e irmã	3
IN1	Pais e irmãos	8
IN2	Pais e irmão	4
IN3	Tios e primos	5
IN4	Pais e irmãos	7
IN5	Pais e irmãos	11
IN6	Pais e irmãos	6
IN7	Pais e irmãos	5
IN8	Pais e irmãos	5
IN9	Pais e irmãos	6
IN10	Mãe e irmãos	4
IN11	Pais e irmãos	8
IN12	Mãe e irmãos	5
IN13	Mãe e irmãos	9
IN14	Pais e irmã	4

IN15	Pais e irmãos	6
IN16	Tia e primos	4

QUADRO 6**NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS INQUIRIDOS**

Alunos	Idade	Nível de escolaridade	Observações
AC1	17	7º ano	
AC2	17	6º ano	
AC3	19	7º ano	4 Reprovou no 1º ano do CEF de AC
AC4	18	6º ano	
AC5	16	7º ano	
S1	17	6ºano	
S2	16	6º ano	
S3	16	7º ano	
S4	16	7º ano	
S5	16	6º ano	
S6	17	7º ano	
S7	16	6º ano	
IN1	16	6ºano	
IN2	15	7ºano	
IN3	15	7º ano (reprovou no 8º)	
IN4	17	6º ano (reprovou no 1º CEF de Serralharia)	Terminou o 7º ano e reprovou no 8ºano
IN5	17	6º ano	
IN6	14	6ºano	
IN7	14	7ºano	
IN8	15	6ºano	
IN9	17	7º ano	Reprovou no 8º ano
IN10	14	6ºano	
IN11	16	7ª ano (reprovou 2 vezes no 7ºano)	

IN12	17	7º ano (reprovou no 1º CEF de Serralharia)	Foi encaminhado para cef de informática
IN13	16	6º ano (frequentou o 7º ano e reprovou 2 vezes)	
IN14	16	6º ano	
IN15	16	8º ano	
IN16	16	6ºano	

QUADRO 7**GRAU DE ESCOLARIDADE E PROFISSÃO DOS PAIS**

Alunos	Pai	Mãe	Encarregado de Educação
AC1	Desempregado 1º ciclo	Doméstica 1º ciclo	Pai
AC2	Canalizador 2º ciclo	Empregada doméstica 1º ciclo	Pai
AC3	Profissão e escolaridade desconhecidas	Empregada de limpeza 2º ciclo	Mãe
AC4	Profissão e escolaridade desconhecidas	Empregada de engomadoria 2º ciclo	Mãe
AC5	Desempregado 1º ciclo	Doméstica 1º ciclo	Pai
S1	Cosntrução civil 1º ciclo	Empregada de limpeza 1º ciclo	Mãe
S2	Desempregado 1º ciclo	Doméstica 1º ciclo	Mãe
S3	Pedreiro 1º ciclo	Desempregada 1º ciclo	Mãe
S4	desconhecido	Desempregada 1º ciclo	Mãe
S5	desconhecido	Empregada de limpeza 1º ciclo	Mãe
S6	Canalizador 3º ciclo	Empregada de limpeza 2º ciclo	Pai
S7	Desempregado 1º ciclo	Empregada doméstica 2º ciclo	Mãe
IN1	Construção civil 1º ciclo	Empregada de limpeza 1º ciclo	Mãe
IN2	Canalizador 1º ciclo	Empregada doméstica 1º ciclo	Mãe
IN3	Profissão e escolaridade desconhecidos	Profissão e escolaridade desconhecidos	Tio
IN4	Construção civil 1º ciclo	Empregada de Limpeza 1º ciclo	Mãe
IN5	Profissão desconhecida 3º ciclo	Profissão desconhecida 3º ciclo	Mãe
IN6	Calceteiro Formação desconhecida	Limpeza 1º ciclo	Mãe
IN7	Pedreiro 3º ciclo	Limpeza 3ºciclo	Pai
IN8	Profissional de nível intermédio	Limpeza	Mãe

	da administração pública 2º ciclo	2º ciclo	
IN9	Construção civil 3º ciclo	Doméstica /desempregada 3º ciclo	Pai
IN10	Pedreiro 1º ciclo	Doméstica /Desempregada 1º ciclo	Mãe
IN11	Pedreiro / Calceteiro	Limpeza	Mãe
IN12	desconhecido	Limpeza 1º ciclo	Mãe
IN13	(pai já faleceu)	Desempregada 2º ciclo	Mãe
IN14	Pedreiro 1º ciclo	Limpeza 1º ciclo	Mãe
IN15	Profissão desconhecida	Limpeza 1º ciclo	Mãe
IN16	Construção civil 1º ciclo	Limpeza 1º ciclo	Tia

AC= CEF Acompanhamento de Crianças

IN = CEF Informática

S= CEF Serralharia