

Orientação

Agradecimentos:

Um trabalho desta dimensão não seria possível sem a ajuda e sacrifício de algumas pessoas:

À minha orientadora, a Doutora Vera Diogo, uma voz sensata e uma ajuda fundamental na concretização deste Projeto.

Ao Doutor João Paulo Delgado, pela sabedoria e tranquilidade que foi transmitindo aos seus mestrandos, ao longo do curso.

À minha família, em especial o meu marido e os meus filhos pela paciência que tiveram.

*À minha mãe,
para quem a educação é o maior dos presentes,
a minha roda motriz.*

RESUMO

O presente Projeto consiste num estudo de caso focado nos cursos de Educação e Formação (CEF) ministrados na Escola Básica Irmãos Passos entre os anos letivos de 2008/2009 e 2013/2014.

Com uma metodologia de investigação assente no paradigma construtivista, este estudo de caso teve o a finalidade de perceber qual o impacto que estes cursos tiveram no prosseguimento de estudos dos alunos que os frequentaram e na sua inserção na vida ativa.

Para esse propósito, inquirimos um grupo de alunos que obteve qualificação profissional através de um CEF, tendo sido verificado, através desta investigação, que a maioria se encontra atualmente a trabalhar.

PALAVRAS-CHAVE:

Cursos de Educação e Formação (CEF); Insucesso Escolar; Escolaridade Obrigatória; Inserção no Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

This project consists in a case study of CEF courses provided by Escola Básica Irmãos Passos between the school years of 2008/2009 and 2013/2014.

With a methodology based in the constructivist paradigm, this study case had the main aim of understanding the impact of the CEF course in the academic paths and the insertion of the students in active working life.

For that purpose, we inquired a group of students who graduated from a CEF, having found that most of them are currently working.

KEY-WORDS:

Education Courses (CEF); Society; School failure; Compulsory education; Labour.

ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura n.º 1 - “Tipologia de Classe na Sociedade Capitalista Ativos em Meio de Produção”	7
Figura n.º 2 - (PORDATA, Taxa de desemprego por sexo (%), 2018).....	49
Figura n.º 3 – Diagrama representativo do perfil do aluno de CEF	71

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 - Taxa de abandono precoce de educação e formação total e por sexo	15
Gráfico n.º 2 – Habilitações académicas dos pais dos alunos que concluíram CEF.....	39
Gráfico n.º 3 – Profissão dos pais dos alunos no ano em que concluíram o CEF	41
Gráfico n.º 4 – Faixa etária dos jovens inquiridos.	47
Gráfico n.º 5 – Habilitações académicas dos jovens inquiridos.	48
Gráfico n.º 6 – Situação atual face ao emprego dos inquiridos.	48
Gráfico n.º 7 – Profissão atual dos jovens inquiridos que se encontram empregados.	49
Gráfico n.º 8 – Última profissão exercida pelos inquiridos que se encontram desempregados.	50
Gráfico n.º 9 – Profissão atual dos pais dos jovens inquiridos.	51
Gráfico n.º 10 – O ordenado que auferir é suficiente para fazer face às despesas básicas mensais?.....	54
Gráfico n.º 11 – Faixa etária dos pais dos inquiridos.....	55
Gráfico n.º 12 – Jovens inquiridos que usufruíram de apoio do estado enquanto estudantes.	56
Gráfico n.º 13 – Distribuição dos inquiridos pelos CEF frequentados.....	57
Gráfico n.º 14 – Pessoa com maior influência na decisão de o aluno se inscrever no CEF	58
Gráfico n.º 15 – Importância que os rapazes inquiridos atribuem ao CEF.....	59
Gráfico n.º 16 – Importância que as raparigas inquiridas atribuem ao CEF.....	60

Gráfico n.º 17 – Anos em que os jovens inquiridos ficaram retidos, antes de se matricularem no CEF.	62
Gráfico n.º 18 – Idade dos inquiridos no ano de conclusão do CEF.....	63
Gráfico n.º 19 – Os inquiridos foram alvo de processos disciplinares ao longo do percurso académico?	64
Gráfico n.º 20 – Definição de sucesso escolar para os inquiridos.....	65
Gráfico n.º 21 – Os inquiridos consideram que tiveram sucesso escolar?	66
Gráfico n.º 22 – Causas apontadas pelos inquiridos para o insucesso escolar.....	67

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – Leis importantes para o estudo relacionadas com a educação em geral, com a criação dos CEF e com o Quadro Nacional de Qualificações.....	19
Quadro n.º 2 – Matriz Simplificada das localizações de Classe	45
Quadro n.º 3 - Matriz Simplificada das localizações de Classe	52
Quadro n.º 4 – Agregado familiar dos inquiridos, por género e por faixa etária.....	55

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. Enquadramento Teórico e Legal	3
2.1. A transformação das sociedades contemporâneas: que desafios traz aos jovens?	3
2.2. A expansão da escolaridade obrigatória e os desafios que trouxe às comunidades	10
2.3. O insucesso escolar	12
2.4. Legislação relevante para o Projeto	16
2.5. Os Cursos de Educação e Formação	21
2.6. Perfil dos alunos que integram um Curso de Educação e Formação ou outro percurso formativo alternativo	23
3. Metodologia da investigação	25
3.1. Enquadramento Metodológico	25
3.2. Questão Problema	28
3.3. Objetivos gerais do projeto	29
3.4. Público-alvo	29
3.5. Técnica de recolha de dados	30
3.6. Técnicas de tratamento de dados a utilizar	30
3.7. Operacionalização	32
3.7.1. Documentos analisados na sede do Agrupamento	32
3.7.2. Recolha de dados com os alunos	32
4. análise do estudo de caso	35
4.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Irmãos Passos e da realidade envolvente	35
4.2. Habilitações académicas e profissões dos pais dos alunos que terminaram um CEF	38

4.3. Análise dos questionários	46
4.3.1. Caracterização da amostra e contextualização a nível académico e profissional	46
4.3.2. Caracterização socioeconómica dos inquiridos e dos agregados familiares	53
4.3.3. Análise da importância que os inquiridos conferem ao CEF e do seu percurso escolar	57
4.3.4. Análise do percurso escolar dos inquiridos. Sucesso escolar	61
5. Conclusão	69
Bibliografia	77

1. INTRODUÇÃO

O artigo 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo invoca que, cada criança deve desenvolver as capacidades fundamentais para que um dia possa ser um cidadão ativo e responsável na tomada de decisões, contribuindo para a evolução da sociedade onde está integrado. Do referido artigo consta ainda que estas capacidades são desenvolvidas na escola, local privilegiado para a aquisição de competências básicas, tendo sempre presente o respeito pela diferença do indivíduo, a sua cultura e o meio sociocultural de onde é oriundo (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1989).

Poderemos colocar, logo à partida, algumas questões fundamentais após a análise da Lei de Bases do Sistema Educativo: Este modelo de educação para todos responde de facto às necessidades e anseios de todos? O que fazer com os alunos a quem a escola parece não chegar?

O presente projeto visa estudar os cursos de educação e formação ministrados na Escola Básica Irmãos Passos e o impacto que tiveram no percurso escolar e na vida profissional dos alunos que os frequentaram.

O meio onde esta escola está inserida é um meio particular pelos contrastes que o formam. Por um lado, o meio ainda um pouco rural do interior do Concelho, por outro a “migração” de gentes das antigas “ilhas” de Matosinhos para a habitação social que aí existe e ainda pela imensa área de habitações contruídas de forma clandestina e sem grandes condições de habitabilidade. Este estudo surge da curiosidade de uma profissional que trabalhou neste meio 5 anos, conhecendo bem a realidade envolvente e percebendo o contexto social que, inevitavelmente, arrastava para dentro da escola os problemas externos, levando a elevadas taxas de insucesso e absentismo escolar.

Uma escola não é um elemento isolado em si. Pelo contrário, é caracterizada por uma amálgama de agentes, estruturas e condicionantes que forjam a sua realidade.

Propomo-nos dar a conhecer um pouco desta realidade confrontando aquilo que é a prática da escola com os resultados individuais de alguns alunos. Alunos especiais. Alunos que fizeram um percurso CEF (Curso de Educação e Formação)

As turmas CEF são, por norma identificadas como turmas problemáticas, o último reduto daqueles alunos a quem tudo o resto parece ter faltado. Preparados para jovens em risco de abandono escolar com uma ou mais retenções, pretendem dotá-los, por um lado, com o diploma do 3º ciclo, por outro com uma qualificação profissional que poderá ser, para muitos, a única via para encontrar emprego.

Ao analisarmos o percurso de alguns dos jovens que completaram o CEF podemos perceber que resultados está a escola a obter. Não serão estes os resultados imediatos resultantes das análises dos números nas pautas, mas sim os resultados práticos da vida de pessoas reais, individuais com um percurso e uma história para contar.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Este capítulo versa sobre o quadro teórico e legal que sustenta este projeto. A abordagem escolhida para o desenvolver procurou clarificar as relações entre a evolução da sociedade, as funções exigidas à educação para fazer face às transformações nas estruturas de produção e consumo, bem como destacar os problemas que se levantam perante tais exigências e apontar algumas soluções para os resolver.

O enquadramento legal surge como complemento do quadro teórico e pretende posicionar as medidas legais levadas a cabo para encontrar soluções aos desafios gerados pela transformação da sociedade.

2.1. A TRANSFORMAÇÃO DAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: QUE DESAFIOS TRAZ AOS JOVENS?

As mudanças operadas a nível global após a segunda metade do século XX trouxeram alterações profundas no mundo, nas organizações, na sociedade e até mesmo nas famílias. De acordo com Beck, Bonss & Lau (2003) a sociedade do pós-guerra assentava numa cadeia de organizações sociais tais como instituições que asseguravam os chamados “empregos para a vida”, governos que providenciavam medidas de segurança social abrangentes e famílias estruturadas de forma a que um dos progenitores (por norma o homem) providenciava o sustento da casa, o outro (por norma a mulher) tratava da casa e da educação dos filhos e as próprias crianças. A estabilidade desta sociedade assentava em conceitos estruturados, bem definidos, tais como o de nação com fronteiras definidas, conhecimento, crença religiosa e política.

O avanço tecnológico e os mercados financeiros trouxeram as grandes mudanças e os conceitos de outrora deixaram de servir para justificar a sociedade tal como a conhecemos.

Nos seus estudos sobre as mudanças operadas pela mudança das economias e da globalização, Sassen (2013) salienta em particular a importância do papel das mulheres no impulsionamento das economias emergentes. Ao deixarem a casa para cuidar em exclusivo da família, muitas mulheres tornaram-se trabalhadoras precárias sub-remuneradas. No entanto, juntamente com imigrantes, estão na base do impulsionamento da economia, contribuindo, mesmo que de forma invisível para muitos, para a globalização.

A mesma autora analisou o impacto que o trabalho tem no impulsionamento das economias. A proliferação de empresas com capacidade para estabelecerem o local de produção noutro país que não o de origem, obtendo desta forma mão de obra mais barata mudou em alguns anos a forma como a economia global se move. Esta mudança, a par do avanço tecnológico que descentraliza os locais de atuação das empresas e favorece a compressão espaço-tempo, gerou o fenómeno conhecido por globalização. Este, por sua vez, alterou de forma profunda o mundo laboral, criou novas profissões e novas exigências aos jovens. Já não existem empregos para a vida confinados a um espaço físico. Com o avanço tecnológico e financeiro foram criadas novas profissões e as exigências globais não se compadecem com a falta de ferramentas para o trabalho. Dale (2004), entende que a globalização, podendo ser explicada na sua natureza de formas diferentes, tem como fundamento básico a economia global e a necessidade que os estados têm em servir melhor os seus interesses financeiros, contribuindo para o desenvolvimento das nações operando ao mesmo tempo mudanças profundas ao nível da estrutura de classes.

Falar de classes sociais requer a revisão deste conceito do ponto de vista de Marx, Weber ou, mais recentemente, Wright e Bourdieu. Marx integra os conceitos de ordem social e económica para definir classe social. No seu conceito, “a noção de economia está assente na organização da produção

material” (Ferraz, 2009, p. 275). A produção material define a economia, esta define a produção e as formas sociais de produção material. Desta forma surgem a classe dominante (capitalistas) e a classe trabalhadora (proletários). Para Weber, as classes sociais são definidas como grupos de pessoas com componentes causais específicos em comum. Esses componentes definem as suas oportunidades de vida, posse de bens e oportunidades de rendimentos obtidos através do trabalho. No entanto, esta definição é considerada, pelo próprio como insuficiente para caracterizar aspetos mais abrangentes das classes como a escolaridade ou o acesso à cultura, fatores que determinam a dinâmica social. Weber concetualiza classe no domínio do económico, pois concebeu outros dois conceitos auxiliares: o de partidos (grupos com interesses comuns que se organizam para influenciar os sistemas sociais de acordo com estes) e os grupos de status (grupos que partilham o mesmo estatuto social, o mesmo grau de estima social ou de prestígio – neste se enquadra a dimensão mais cultural) (Ferraz, 2009)

Bourdieu (2011), por outro lado, explica as relações entre as classes sociais com base na teoria dos campos. Começa por fundamentar a importância da rutura com a teoria marxista e que se centra na questão das relações e não apenas com as condições materiais que definem a classe. O autor entende que o papel dos agentes no espaço social está dependente dos seus poderes e dos tipos de capital que dominam, podendo este ser social, cultural ou simbólico.

Wright (2015) inclui, na sua definição estrutural de classe, critérios de origem política, ideológica e económica estabelecendo, inicialmente, a conexão entre o ativo e o exploratório. Para o autor, o conceito de classe seria político na sua essência, uma vez que implicava relações de domínio. Os direitos de propriedade regiam o domínio sobre a atividade dos trabalhadores de uma organização. O mapa de classes de Wright, inicialmente construído com estes pressupostos, sofreu algumas alterações, sendo utilizadas relações de exploração em vez de relações de domínio. (Wright, 2015)

As classes reportam-se a posições estáveis ocupadas pelos vários agentes das relações sociais de produção. “Definem-se em termos de um mapa estrutural de interesses materiais comuns baseados na exploração.” (Wright cit por (Santos, 1998, p. 379))

Wright (2015) refere-se a três termos para identificar classes sociais na sociedade capitalista. Aqueles que exploram, ou seja, os capitalistas, aqueles que são explorados, ou seja, os trabalhadores e os pequeno-burgueses, que nem exploram, nem são explorados. A análise da estrutura de classes aplicada meramente à propriedade dos meios de produção ou ausência deles não inclui, no entanto, a chamada “classe média”, uma força de trabalho com um peso considerável nas sociedades, mas que não são possuidores dos seus próprios meios de produção nem se enquadram na classe trabalhadora. É em consequência desta percepção que Wright introduz novos critérios que definem a classe. Critérios como qualificações e a posição nas estruturas hierárquicas de produção. A partir deles é concebida uma tipologia de 12 lugares de classe da sociedade capitalista. (Wright, 2015, p. 142) É uma tipologia em que é considerado o que o indivíduo possui em termos de meios de produção, qualificações e do poder que exerce dentro da produção. (Santos, 1998)

estabilidade, associados a empresas de emprego parcial e temporário. (Standing, 2014). Do ponto de vista económico, o precariado traz vantagens às empresas porque as pessoas que dele fazem parte habituam-se a uma vida de instabilidade, sendo facilmente adaptáveis a novos contextos e locais.

Um outro aspeto importante referir ainda sobre este tema está relacionado com a mobilidade social. Estudos confirmam que a classe social de origem de um indivíduo pode condicionar o sentido ascendente ou descendente da sua própria condição social. Os que nascem em famílias com baixos recursos financeiros ou com baixa escolaridade são, à partida, mais propensos para ocuparem posições sociais muito semelhantes às dos seus pais. A instrução aparece como um fator fundamental para que se verifique uma ascensão social. (Almeida, Machado, Capucha, & Torres, 1994) De facto, “são sobretudo aqueles que provêm das classes populares com recursos económicos e culturais mais fracos que têm dificuldades em progredir longamente na escolarização.” (Almeida et al, 1994, p.144)

Todas as mudanças descritas nos parágrafos anteriores têm efeitos não só a nível internacional, mas também a nível nacional. Se, por um lado a Europa, que se quer afirmar como uma economia competitiva, com mão de obra qualificada e cuidado social pelas pessoas, tenta homogeneizar os sistemas educativos dos vários estados membros no sentido da formação dos indivíduos os dotar de competências transversais de adaptabilidade, por outro acaba por contribuir para alimentar o crescimento desta nova classe social, fomentando o trabalho temporário e com poucas condições para quem trabalha.

Na sociedade portuguesa em particular temos assistido ao alargamento da escolaridade obrigatória como forma de fazer face às exigências internacionais, mas com pouca reflexão sobre os currículos. As condições de vida precária a que muitas famílias portuguesas estão sujeitas têm influência na forma como as crianças e jovens dessas famílias vivem a escola, se sentem integrados ou excluídos do sistema e, em consequência, o seu sucesso/insucesso.

Jourdain & Naulin (2017), na sua análise às teorias de Bourdieu explicam a importância da escola e da família na determinação das classes sociais. Nos seus estudos, Bourdieu refere-se às desigualdades promovidas pela escola ao tratar todos os alunos por igual, negligenciando a cultura individual e o meio familiar e social do aluno. Ao ensinar os mesmos conteúdos a todos, a escola está apenas a contribuir para acentuar as diferenças entre os indivíduos. Desta forma, contribui para um modelo de reprodução social, pois apenas os alunos provenientes de classes sociais com uma cultura equivalente à cultura escolar estarão aptos a aprender de forma eficaz.

Torna-se necessário reformular a educação e a forma como é encarada. Sendo um dos pilares de desenvolvimento de todas as sociedades, pretende-se que forme cidadãos aptos, conscientes, responsáveis e com o desenvolvimento das ferramentas necessárias à sobrevivência num mundo em constante mudança. Perante estas alterações, muitas são as discussões em torno do que é ou não importante ser ensinado na escola.

A UNESCO (2008), no ciclo de conferências que organizou sobre a educação, refere a importância de os sistemas educativos serem versáteis e de se adaptarem às mudanças provocadas, quer pela globalização, quer pelos fluxos migratórios. Nestes trabalhos são ainda salientadas as características que todos os indivíduos devem ter no mundo atual para poderem ser cidadãos ativos integrados e responsáveis. A educação tem um papel fundamental, não só na evolução de um país, como também na erradicação da pobreza e exclusão social. “É a pedra angular para construir sociedades mais justas e sustentáveis.” (UNESCO, 2008, p.5).

Zgaga (2007) enfoca a importância da aquisição de competências chave por todos os cidadãos que aspirem uma vida num contexto social mais justo e equilibrado. Refere ainda que, num mundo em permanente mudança, é cada vez mais importante o papel que a escola, a educação e os professores têm no sucesso individual e coletivo das comunidades. “Vivemos na era da massificação da aprendizagem ao longo da vida” (Zgaga, 2007, p.29) é uma afirmação que revela a importância do aumento da escolaridade obrigatória,

do seu alargamento a todos os indivíduos e da importância que tem a postura do indivíduo de permanente aprendizagem. Esta é, aliás, uma competência chave do perfil do aluno do século XXI: que assuma um papel responsável e crítico perante a sociedade e capacidade de aprendizagem permanente.

Desta forma é consensual que o mundo se encontra em constante mudança e que a educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento económico e tecnológico de um país. Também é consensual que as crianças que hoje estão nas escolas irão entrar num mundo de trabalho ainda desconhecido por nós. Poderão vir a desempenhar profissões ou ter ocupações que ainda nem sequer existem, o que dá à escola uma responsabilidade acrescida no desenvolvimento de aptidões de versatilidade e de aprendizagem ao longo da vida. Desta análise levantam-se novas questões: de que forma estão a contribuir os países para assegurar essa educação inclusiva, e versátil aos jovens? Será, a educação em Portugal, uma educação para todos e que a todos cativa e prepara?

2.2.A EXPANSÃO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA E OS DESAFIOS QUE TROUXE ÀS COMUNIDADES

Os governos, pretendendo fazer face a um mundo mais competitivo, têm vindo a aumentar a escolaridade obrigatória. Na União Europeia verifica-se uma preocupação crescente com os sistemas educativos dos estados membros pois, só pela educação se consegue uma Europa mais competitiva, com mais e melhor qualificação e capacidade de adaptação dos seus cidadãos (Ferreira, 2010).

No ano 2000, o Conselho Europeu de Lisboa (European Commission, 2017) definiu a criação de um quadro europeu que definisse as competências mínimas que um cidadão deveria desenvolver para fazer face às exigências crescentes dos mercados financeiros, económicos e do trabalho. Apesar de, a

nível europeu, haver uma grande preocupação para que o velho continente se mantenha na vanguarda do progresso e da competitividade económica, tem sido reiterada a importância da criação de uma Europa social, onde seja erradicada a exclusão social. Desta forma, a Europa acompanha e monitoriza os vários sistemas educativos, procurando, por um lado, que cada vez mais cidadãos permaneçam na escola por mais anos, e por outro, que todos adquiram competências que lhes permitam aprender ao longo da vida.

Portugal, por sua vez, implementou várias alterações ao sistema de ensino e à escolaridade obrigatória ao longo da segunda metade do século XX. Em 1986 a escolaridade obrigatória passou para 9 anos (dos 6 aos 15 anos). Com esta medida Portugal ficou, na altura, com uma escolaridade semelhante à dos países escandinavos. No entanto, o 3º ciclo (o último de estudos) era unificado, igual para todos os jovens entre os 13 e os 15 anos, isto numa altura em que as orientações internacionais apontavam para uma diversificação da oferta formativa a partir dos 12 anos (Meireles-Coelho & Cotovio, 2009).

O ensino unificado não só não oferecia uma preparação adequada para a inserção na vida ativa para os alunos que não pretendiam prosseguir estudos, como não era abrangente a todos os alunos, começando a verificar-se insucesso, abandono escolar precoce e elevadas taxas de reprovação. Foram então criados os primeiros Cursos de Educação e Formação (CEF), tendo como público alvo alunos em risco de abandono escolar e com insucesso, formando-os em vários níveis e áreas. “A crescente implementação dos CEF comprova que o ensino básico em Portugal, nomeadamente ao nível do 3.º CEB, não consegue dar resposta à diversidade de interesses e aptidões de cada aluno, tornando-se um ensino unificado excludente” (Meireles-Coelho & Cotovio, 2009, p. 7).

A escolaridade obrigatória até aos 18 anos foi promulgada no nosso país no ano de 2009 (Lei nº85/2009 de 27 agosto) não se verificando alterações estruturais no sistema de ensino que permitam uma oferta formativa alternativa e viável para preparar os jovens que não ingressem no ensino

superior a integrarem a vida ativa. De acordo com (Meireles-Coelho & Cotovio, 2009), o sistema de ensino em Portugal ainda não está preparado para se adequar às necessidades dos alunos e do mercado de trabalho.

Também (Abrantes, 2012) reflete sobre a expansão de um sistema educativo que revela resultados aquém do esperado. Isto é notório pelo aumento do número de contratos precários de trabalho, aumento do desemprego e a baixa produtividade e competitividade da economia portuguesa face aos parceiros europeus.

A massificação do ensino tem levado ao repetido insucesso e abandono escolar de determinados grupos de jovens mais vulneráveis e cujas expectativas perante a vida e a sociedade entram em confronto com as exigidas pela escola. Desta forma, muitos jovens acabam por ser marginalizados do sistema educativo pelo insucesso repetido, gerando abandono escolar. Com poucas habilitações passam a viver na margem da sociedade tornando-se dependentes de apoio social. Este é um problema, não só de origem social, mas também económica. (Lima, 2014)

2.3. O INSUCESSO ESCOLAR

O insucesso escolar caracteriza-se pelo fracasso de um indivíduo ao longo do seu percurso escolar e que culmina com a sua retenção. Um problema complexo como o insucesso escolar envolve muitas variáveis. Tal como sugere o fenómeno social total, conceito proposto por Marcel Mauss (Setton, 2009), a socialização dos indivíduos é caracterizada por uma teia complexa de “instâncias formadoras” (Setton, 2009, p. 297) com campos de atuação próprios. Os indivíduos tecem as relações entre cada uma construindo um sistema social complexo e único. É neste sentido que podemos enquadrar o insucesso escolar como um fenómeno com variáveis múltiplas de atuação nos

indivíduos, mas com a particularidade de cada um, com as suas experiências pessoais, definir o que realmente simboliza para si. (Setton, 2009)

O abandono escolar, por sua vez, aparece muitas vezes como uma consequência do insucesso escolar, mas ambos representam consequências de um processo comum com demasiadas variáveis em jogo (Miguel, Rijo, & Lima, 2012).

Em primeiro lugar importa estabelecer uma definição para insucesso escolar e para abandono escolar pois estes conceitos não são consensuais no meio pedagógico.

Morow cit. por (Miguel, Rijo, & Lima, 2012), defende que um jovem encontra-se em abandono escolar quando se verificam “três semanas de ausências contínuas e não justificadas” (Miguel et al., 2012, p.129). Outros autores defendem por sua vez que o abandono consiste na não participação ativa de “um aluno a tempo inteiro em nenhum sistema de ensino” (Rumberger cit. Miguel et al., 2012, p.129). Há ainda autores que se referem ao abandono escolar como “a não obtenção de um diploma” (Roy cit. Janosz & Le Blanc cit. por Miguel et al., 2012, p.129). O insucesso escolar por sua vez é um fenómeno que antecede o abandono escolar, mas cujas condicionantes sociais são idênticas.

As variáveis que interferem com o sucesso escolar de um indivíduo têm origens diversas de acordo com Miguel et al. (2012). Aquelas que são centradas no aluno subdividem-se, de acordo com os mesmos autores, em: “variáveis sociodemográficas, cognitivas, emocionais, sociais, motivacionais, comportamentais.” (Miguel et al., 2012, p. 131)

No caso das sociodemográficas (Balfanz, Herzog e Maclver cit. por Miguel et al., 2012) referem que os rapazes e os alunos provenientes de minorias étnicas são os mais propícios a terem insucesso escolar e acabarem por abandonar a escola. Também se encontram nesta situação os alunos com progenitores muito jovens, os que são provenientes de famílias com baixo rendimento percapita, monoparentais e demasiado numerosas.

Relativamente às variáveis cognitivas, entende-se que exista uma relação direta entre o autoconceito acadêmico que os alunos têm e o seu rendimento. Desta forma, é comum que alunos com um autoconceito baixo revelem avaliações negativas. Ao criarem esta crença é comum que o comportamento dos indivíduos seja influenciado uma vez que as tarefas escolares passam a ser encaradas com frustração.

As variáveis emocionais estão relacionadas com o grau de ansiedade que os alunos revelam em relação à sua prestação a nível académico.

Quanto às variáveis sociais são “as relações interpessoais e a integração social que desempenham um papel fundamental no rendimento escolar.” (Miguel et al., 2012, p. 132)

Nas de foro motivacional é salientada a importância que a motivação desempenha no sucesso ou fracasso escolar, sendo também condicionadora do grau de persistência que um indivíduo dedica à escola.

Por fim, as variáveis de foro comportamental são aquelas em que os indivíduos revelam dificuldade em se autocontrolar, sendo este comportamento acompanhado de irritabilidade, desconcentração e comportamentos disruptivos. (Pires cit. por Miguel et al., 2012)

Apesar de as variáveis apresentadas e estudadas por Miguel et al. (2012) se centrarem no aluno, temos a percepção de que o insucesso escolar tem outras com origens bem diversas.

De acordo com o relatório da Unesco sobre Educação Global (2017), a educação e suas consequências, ou seja, o seu sucesso ou fracasso, têm vários atores, desde os governos, às escolas e seus órgãos diretivos, aos professores, passando pelas famílias e pela sociedade em geral. Cabe aos governos estabelecerem as condições para que todos os alunos possam ter um percurso escolar com sucesso. Cabe às escolas, aos professores e aos vários agentes sociais que intervêm na comunidade a deteção de situações problemáticas que levem a potenciais situações de abandono.

No caso particular de Portugal, dados da PORDATA indicam que a taxa de abandono escolar tem vindo a diminuir ao longo dos últimos dezasseis anos, tendo-se verificado um ligeiro aumento entre 2015 e 2016. O gráfico n.º 1 refere-se à taxa em percentagem de abandono precoce de educação e formação. “Refere-se à percentagem de pessoas entre os 18 e os 24 anos que

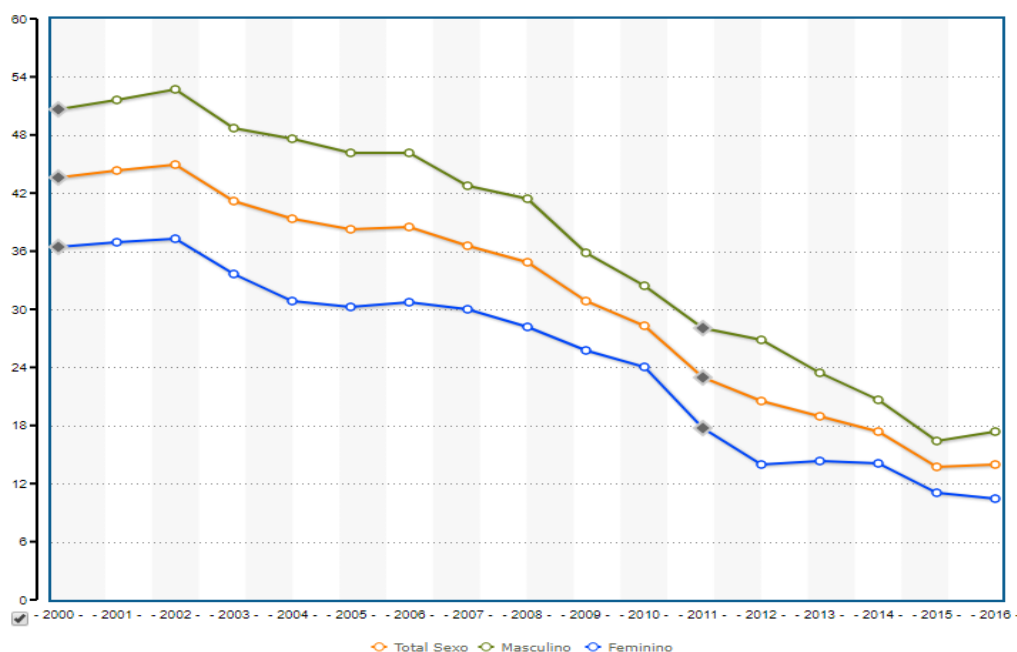


Gráfico n.º 1 - Taxa de abandono precoce de educação e formação total e por sexo

Fontes de Dados: INE - Inquérito ao Emprego

Fonte: PORDATA

Última atualização: 2017-02-08

deixou de estudar sem completar o ensino secundário.” (PORDATA, 2018)

Verifica-se ainda que esta taxa é superior nos alunos do sexo masculino.

É notório, pela análise do gráfico 1, que a taxa de insucesso tem um decréscimo acentuado a partir do ano de 2002. Esta diminuição, sendo coincidente com a implementação dos CEF em Portugal, não será suficiente para tirar conclusões sobre se a formação complementar instituída está a ter resultados em termos de diminuição das taxas de insucesso e de abandono escolar. (Pacheco, 2009) defende que a intenção do governo português ao

implementar os Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) no Programa “Novas Oportunidades” teve como principal objetivo o cumprimento da taxa de abandono escolar estipulada pela União Europeia, na Conferência de Lisboa. De acordo com investigações levadas a cabo verifica-se que o abandono escolar nos adultos está fortemente relacionado com o fracasso académico. Pires (2007) cit. por (Pacheco, 2009). Neste caso em particular são componentes intrínsecas dos alunos que condicionam o sucesso/ insucesso.

2.4. LEGISLAÇÃO RELEVANTE PARA O PROJETO

Como já foi referido anteriormente, Portugal tem vindo a desenvolver políticas de melhoria do Sistema Educativo no sentido de garantir a sua universalidade e o conseqüente desenvolvimento económico e social do país.

Estas políticas, apesar de desenvolvidas em vários períodos da História, teve um impulsionamento significativo com o ministro António Sérgio, no período da Implantação da República. Pelos seus ideais, pela época em que viveu, o Ministro efetivou profundas mudanças ao nível da Educação por considerar fundamental para o desenvolvimento do país a escolarização em massa da população. Criou a Junta de Orientação dos Estudos, pelo Decreto n.º 9332 por considerar importante a existência de um organismo independente do sistema político que fosse crítico e reflexivo relativamente ao sistema de ensino português. A partir da sua luta e das suas medidas, o sistema de ensino português sofreu alterações profundas com a implementação de medidas de modernização do ensino e da investigação científica. (Sousa, 2011)

Foi desta forma que as bases para o atual sistema educativo foram lançadas.

Para este projeto foi elaborado um quadro legal que foca, por um lado a Lei de Bases do Sistema Educativo e as consequentes alterações pertinentes a este estudo, por outro, a criação dos CEF. Por fim, foi ainda feito o levantamento e análise da legislação relativa ao Quadro Nacional de Qualificações. Estes, estando diretamente relacionado com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ). O QEQ Foi criado com o objetivo de permitir a comparação entre graus de escolaridade/ formação entre os vários países da União Europeia. Isto permite, por um lado a mobilidade de pessoas com objetivos de estudo ou de trabalho entre os vários países e facilita a aprendizagem ao longo da vida. (European Commission, 2017)

O quadro n.º 1 sintetiza o enquadramento legal associado à criação dos cursos profissionais e a sua aplicação.

Data	Lei	Sumário
Leis gerais sobre educação:		
14 de outubro de 1986	Lei nº 46/86	Lei de Bases do Sistema Educativo
19 de setembro de 1997	Lei nº 115/97	Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
30 de agosto de 2005	Lei nº 49/2005	Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
2 de agosto de 2012	Decreto-lei n.º 176/2012	Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.
27 agosto de 2009	Lei nº85/2009	Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
Leis aplicadas aos Cursos de Educação e Formação		

27 de julho de 2004	Despacho conjunto nº 453/04	Regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com certificação escolar e profissional para jovens com idade igual ou superior a 15 anos.
4 de abril de 2005	Despacho conjunto nº 287/2005.	Regulamenta as condições de acesso às provas de avaliação sumativa externa e sua certificação para prosseguimento de estudos e define os modelos de certificado
8 de outubro de 2007	Despacho normativo nº 36/2007.	Regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos, através dos regimes de permeabilidade e equivalência entre disciplinas.
5 de junho de 2008	Despacho normativo nº 29/2008	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.
8 de julho de 2008	Despacho nº 18228/2008	Aprovação do regulamento específico que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da tipologia de intervenção nº 1.3, "Cursos de Educação e Formação de Jovens", do eixo nº 1.
4 de agosto de 2010	Despacho nº 12568/2010	Procede à alteração na regulamentação dos cursos de educação e formação.
17 de janeiro de 2011	Despacho nº 1402/2011	Procede a alterações do regulamento específico da tipologia de intervenção n.º 1.3, «Cursos de educação e formação de jovens», do eixo n.º 1, «Qualificação inicial de jovens», do POPH.
5 de julho de 2012	Decreto-Lei nº 139/2012	Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário
12 de março de 2014	Despacho n.º 3863/2014	Procede à alteração ao regulamento específico que define a tipologia de intervenção n.º 1.3 "Cursos de Educação e Formação de jovens" do eixo n.º 1 "Qualificação inicial de jovens", do POPH.
Leis relativas ao Quadro Nacional de Qualificações		
23 de julho	Portaria nº	Regula o Quadro Nacional de Qualificações

de 2009	782/2009	e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.
12 de janeiro de 2011	Despacho nº 978/2011	Caracterização dos níveis de qualificação do Quadro Nacional de Qualificação (QNQ).
19 de maio de 2011	Portaria nº 199/2011	Aprova os modelos de diplomas e de certificados que conferem uma qualificação de nível não superior no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.
13 de julho de 2011	Declaração de Retificação nº 20/2011	Retifica a Portaria nº 199/2011, de 19 de maio, dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, que aprova os modelos de diplomas e de certificados que conferem uma qualificação de nível não superior no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 97, de 19 de maio de 2011.

Quadro n.º 1 – Leis importantes para o estudo relacionadas com a educação em geral, com a criação dos CEF e com o Quadro Nacional de Qualificações.

O quadro n.º 1 encontra-se dividido em secções: “Leis gerais sobre Educação”; “Leis aplicadas aos Cursos de Educação e Formação”; “Leis relativas ao Quadro Nacional de Qualificações”.

A opção tomada para esta divisão pareceu ser a mais adequada a este estudo pelo que passaremos a explicar a sua diferenciação.

Tem sido desenvolvido, ao longo das últimas décadas, um esforço por parte dos governos em generalizar e alargar a escolaridade obrigatória de forma a que ela seja universal. Na análise das Leis Gerais sobre Educação é notório esse esforço, primeiro pela definição da Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.” (Lei de Bases do Sistema Educativo, artº 2º) O estabelecimento desta educação universal está expresso na primeira secção de leis do enquadramento legal, assim como o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

Em 2016 a Lei de Bases do Sistema Educativo celebrou 30 anos. O Conselho Nacional de Educação propôs que fosse discutida a sua revisão e atualização face às mudanças ocorridas na sociedade.

A implementação da escolaridade obrigatória, em moldes de um ensino geral e igual para todos, trouxe desafios ao Estado, tais como o insucesso, o abandono escolar precoce e a incapacidade de prover os jovens com formação profissional de qualidade e gratuita. Daqui surgiu a necessidade de fazer face a estes novos desafios. É nesta realidade que são criados os CEF. Vistos como uma alternativa, muitas vezes a última para jovens que se encontram em situação de várias retenções e em risco de abandono escolar. Fornecem formação prática numa área laboral e a equivalência de estudos de forma a que, quem a integra tem a possibilidade de retornar ao ensino regular ou de prosseguir estudos, se assim o entender.

No grupo “Leis aplicadas aos Cursos de Educação e Formação” encontra-se o despacho que deu origem aos CEF assim como os que definem as condições de avaliação dos alunos, equivalência e prosseguimento de estudos. Desta forma, passa a existir um percurso alternativo de escolarização para os jovens que, pelas mais variadas razões se encontram em risco de insucesso e/ou abandono escolar.

O último grupo de leis, “Leis relativas ao Quadro Nacional de Qualificações” têm aqui a sua relevância porque, por um lado, o QNQ tem a sua origem no Quadro Europeu de Qualificações. Um dos objetivos supremos deste Quadro é homogeneizar a formação á nível europeu, permitindo a circulação de pessoas e de trabalhadores.

O QNQ estabelece equivalências entre formações tornando-se importante neste estudo para percebermos que os alunos que enveredam num CEF, apesar de terem a possibilidade de regressarem aos estudos em qualquer altura e de haver alguma permeabilidade entre tipos de formação, estas estão estruturadas de forma a durar o tempo necessário para que os jovens perfaçam 18 anos.

Por sua vez, o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), legislado pela portaria N.º 782/2009 de 23 de julho, tendo entrado em vigor em 1 de outubro de 2010, permite integrar os diferentes tipos de formação obtida nos sistemas e subsistemas de ensino, valorizar a formação individual de cada pessoa, independentemente da mesma se ter obtido em contexto formal ou informal de aprendizagem. Assim, o QNQ foi criado para dar resposta a uma diretiva europeia para a homogeneização das qualificações académicas e profissionais dos cidadãos europeus. (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., 2018)

Os dois quadros encontram-se igualmente divididos em 8 níveis de qualificação, em que são avaliadas as aptidões dos indivíduos em três domínios: conhecimento, aptidões e atitudes. Ao comparar os descritores em cada nível e nos diferentes domínios dos dois quadros percebemos que são iguais, sendo que, no caso dos níveis de escolaridade do sistema de ensino português, o nível 2 de qualificação corresponde ao 3º ciclo do ensino básico. No âmbito deste projeto, serão estudados alunos que frequentaram um CEF nível 2, ou seja, alunos que terão tentado concluir o 3º ciclo do ensino básico. Para estes alunos, no domínio do conhecimento é esperado que revelem “conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo.” (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., 2018). A duração dos cursos varia entre 1 a 2 anos. Os cursos alvo de análise neste trabalho tiveram todos a duração de dois anos.

2.5.OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

A criação dos Cursos de Educação e Formação (CEF) tem, como objetivo principal, dotar indivíduos de conhecimentos básicos numa determinada área de trabalho de forma a, por um lado, facilitar a inclusão na vida ativa e por

outro, fornecer os conhecimentos necessários ao exercício de uma determinada profissão. (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, 2016)

De acordo com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2016) os CEF são destinados a alunos com as seguintes características:

- i. Tenham 15 ou mais anos de idade;
- ii. Não tenham o 2º ou 3º ciclo concluído ou que tenham o ensino secundário concluído;
- iii. Tenham a necessidade de obter qualificação profissional numa determinada área.

Todos os CEF estão estruturados em 4 componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática. A componente sociocultural inclui as áreas de competência das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade. A científica inclui as ciências exatas enquanto que a tecnológica inclui tecnologias específicas. Na componente prática os alunos têm acesso à realização de um estágio em contexto laboral.

Portugal dispõe de cursos de educação e formação em várias áreas, cobrindo desta forma uma grande parte das profissões existentes no nosso território.

Os alunos que se matriculem num CEF têm a possibilidade de optar por vários percursos de formação, sendo que os percursos do tipo 2 e 3 conferem aos alunos o 3º ciclo do ensino básico, uma certificação profissional e a equivalência ao nível 2 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações. (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, 2016)

Os CEF foram notoriamente uma medida implementada ao nível governamental para fazer face ao insucesso e abandono escolar precoce. De acordo com (Lima, 2014) esta medida tem-se revelado benéfica uma vez que permite aos alunos um percurso escolar alternativo mais focado neles e em aspetos práticos da preparação para a vida ativa. Desta forma é notória a importância da existência de diferenciação na educação.

2.6. PERFIL DOS ALUNOS QUE INTEGRAM UM CURSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO OU OUTRO PERCURSO FORMATIVO ALTERNATIVO

A caracterização desenvolvida neste capítulo tem por base, a análise de outros autores sobre estudos levados a cabo com populações específicas de alunos dos CEF. Não tem um carácter geral nem vinculativo, mas é importante porque será confrontada com a dos alunos que compõem a população deste estudo.

Os alunos que optam por uma via alternativa de ensino que não a regular, por norma apresentam um conjunto de características que os fazem enveredar por este caminho. Lima (2014) analisou os inquéritos realizados a alunos de uma turma CEF e verificou que todos tinham, no seu percurso escolar, pelo menos uma retenção. A maior parte dos Encarregados de Educação dos alunos apresentava uma escolaridade igual ou inferior ao 3º ciclo, sendo que, a maioria dos alunos já tinham sido alvo de, pelo menos, um processo disciplinar ao longo do seu percurso educativo.

Também (Reis & Rei, 2015) referem que mais do que 80% dos alunos que integraram um percurso alternativo entre os anos de 2012 e 2014 tinham, pelo menos uma retenção e que a escolaridade dos pais era maioritariamente menor do que o 3º ciclo.

Desta forma, e concluindo os capítulos anteriores desta fundamentação, podemos afirmar que alunos que integram um CEF, por norma, apresentam algumas ou todas as características seguintes:

- i) São alunos com historial de insucesso, pois apresentam retenções no seu percurso escolar;
- São alunos que apresentam problemas disciplinares, logo mais suscetíveis ao abandono precoce da escola;
- São alunos provenientes de famílias cujos progenitores têm baixa escolaridade, o que favorece fracas expectativas em relação à escola.

Um outro dado que acrescenta solidez a esta caracterização é o veiculado pelo EPITeen24. Este é um estudo levado a cabo nas vertentes sociais e de saúde pública e que tem, por objetivo, estudar as trajetórias a nível académico de jovens nascidos em Portugal na década de 90 do século passado, confrontando-os com a escolaridade dos pais e o respetivo rendimento familiar. (Torres & Barros, 2015)

Podemos perceber, pela sua análise, que, por um lado, o rendimento familiar é um grande condicionador da escolaridade dos jovens e que há uma “forte reprodução social e educacional” (Torres & Barros, 2015, p. 13) sendo que jovens cujos pais têm baixa escolaridade revelam também baixa escolaridade.

Desta forma, é claro que a vertente familiar tem um peso muito importante no percurso escolar dos alunos e no seu sucesso/ insucesso. Famílias que conferem pouca importância à escola e à sua função na vida dos alunos e que têm baixos rendimentos, terão maior tendência a desvalorizar o sucesso e a procurar empregar os jovens o mais rapidamente possível para que possam contribuir para o sustento familiar.

A consciencialização deste padrão repetitivo de comportamentos sociais pode explicar o percurso escolar dos jovens em estudo neste trabalho e as razões que os levaram a um CEF para concluírem o 3º ciclo.

3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação em Educação é o raciocínio lógico e pragmático pelo qual é construído qualquer projeto de investigação, constituindo o esqueleto que dá forma e impõe os métodos a partir dos quais é levada a cabo a investigação (Creswell, 2009).

3.1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Um trabalho de investigação requer um plano de estudo que estabeleça os procedimentos a seguir e a forma como os dados recolhidos são analisados e processados. (Creswell, 2009) Fazer investigação em Ciências Sociais tem uma dificuldade acrescida pela subjetividade dos elementos em estudo e dos sujeitos responsáveis pela investigação. De certa forma, a escolha de um método de investigação está relacionada com o próprio investigador e com as suas próprias experiências. É com base neste pressuposto que damos início à justificação da opção metodológica.

Weber, (Ritzer, 1993) defende que, sendo a Sociologia uma ciência que procura compreender os fenómenos da ação social e interpretá-los, é natural que cada indivíduo tenha a sua própria perceção da realidade pois contribuí com as suas ações para a alteração da mesma. O mesmo autor enfatiza que a conduta de um indivíduo é condicionada pela compreensão que os outros têm dela e que a realidade é, desta forma um conceito subjetivo. (Garcez, 2014)

Também Berger (2009) refere que a investigação em ciências sociais remete o investigador sempre para algo já vivenciado logo, está intimamente relacionada com a perceção que temos da realidade em estudo.

As Ciências Sociais têm enfrentado este dilema da construção da realidade social apesar da sua subjetividade pelo desenvolvimento de um paradigma de investigação, o paradigma construtivista (Silva, 2013). Este paradigma parte do pressuposto que, não existindo realidade sem a consciência do sujeito, é necessária a intervenção deste na investigação para a construção da mesma. Ou seja, de acordo com o referido paradigma, é fundamental a intervenção do investigador no objeto a estudar para a construção de conhecimento sobre uma realidade complexa e subjetiva. (Silva, 2013)

“As metodologias qualitativas de investigação inspiram-se, entre outros, nos pressupostos do paradigma construtivista (Guba & Lincoln cit. por (Silva, 2013, p. 2)) que, no plano ontológico, assume que a realidade não existe fora da consciência do sujeito, tratando-se ela mesma de uma construção social impregnada de significado.” (Silva, 2013, p. 2)

Por outro lado, Aires (2015) defende que, no paradigma construtivista são encaradas várias realidades sendo que são interpretadas pelos vários intervenientes da investigação de formas diferentes - “epistemologia subjetiva” (Aires, 2015, p. 18).

É nesta linha de pensamento que enquadrámos esta investigação num paradigma construtivista, com características para poder ser considerado um estudo de caso.

Morais (2010) refere-se às investigações que têm por base o estudo de caso. O autor defende que, apesar de este tipo de abordagem a uma investigação poder ser alinhado com vários paradigmas, é muitas vezes associado ao construtivista pois permite a recolha de dados qualitativos baseados no objeto de estudo e consequente análise, pressupondo que o resultado da investigação vai incidir sobre aspetos do foro social.

Já de acordo com a classificação de Denzin e Lincoln (1994) o estudo de caso encontra-se associado ao paradigma construtivista. Bogdan e Biklen (1992) admitem que “o estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento.” (Bogdan e Biklen citados por (Aires, 2015, p. 21)).

Numa vertente pretende-se, com este projeto, conhecer os CEF ministrados num estabelecimento de ensino concreto, inserido num meio socioeconómico pobre e fazer uma caracterização dos alunos que os frequentaram. Com o estudo desta primeira vertente tencionamos tomar conhecimento da realidade social que envolve a escola. Por outro lado, pretendemos investigar e compreender o percurso profissional no início da vida laboral dos alunos que fazem parte do estudo e até que ponto a frequência no CEF terá sido útil. Este é um estudo com contornos do paradigma construtivista, pela busca interpretativa de uma realidade social.

Creswell (2009) faz a distinção entre os três principais métodos de investigação.

Explica o “Método Quantitativo” como aquele que testa teorias concretas pelo exame de “relações entre variáveis”. (Creswell, 2009, p. 4)

Sobre o “Método Qualitativo” o mesmo autor refere que é aquele que explora a forma como indivíduos ou instituições reagem àquilo que é considerado um problema social. A informação recolhida por este método pressupõe uma análise interpretativa do investigador de forma a criar uma versão da realidade social estudada. É uma abordagem que parte do individual para o coletivo, sendo analisada a informação ao nível do que é a experiência individual, sendo posteriormente alargadas as conclusões ao coletivo.

Creswell refere-se ainda ao “Método Misto” em que são utilizados o método qualitativo e quantitativo, gerando, desta forma, maior versatilidade quer na recolha de dados, quer no seu tratamento, dando solidez ao estudo e às consequentes conclusões.

De acordo com as diferentes abordagens explicadas a que melhor se poderá adequar a este estudo de caso em concreto será a do “Método Misto”, tal como o define Creswell.

As metodologias de estudo de caso “têm ganho terreno na pesquisa em Ciências Sociais” (Silva, 2013, p. 4) De acordo com o mesmo autor, pelas suas características, estas metodologias são indicadas para um estudo em que as

“interações sociais” são “o objeto predominante e em que os sujeitos se assumem como agentes detentores de saberes.” (Silva, 2013, p. 4) Considerando que os “agentes” referidos pelo autor se referem aos intervenientes na investigação (alunos, encarregados de educação, professores) faz sentido que, neste caso em concreto, sejam eles os transmissores do conhecimento para o investigador.

3.2. PROBLEMA EM FOCO

O presente projeto tem, como finalidade, fazer um levantamento dos cursos de educação e formação ministrados na Escola Básica Irmãos Passos e perceber o impacto que tiveram no percurso escolar e na vida profissional dos alunos que os frequentaram.

A escola Básica Irmãos Passos é a sede do Agrupamento de Escolas Irmãos Passos que engloba escolas das freguesias de Guifões e de Custóias, concelho de Matosinhos, distrito do Porto.

O interesse pelo tema visado neste Projeto está relacionado com a prática pessoal neste contexto escolar. Estamos perante uma investigação em que o investigador fez parte, em dada altura do seu percurso, da equipa educativa do agrupamento, tendo voz ativa em decisões de Conselhos de Turma, Departamento e Conselho de Diretores de Turma. Foi, desta forma, um agente de intervenção e modificação da realidade em estudo.

Ao longo dos anos de trabalho nesta escola foram surgindo questões, típicas de quem tem responsabilidade nas decisões tomadas nos órgãos acima descritos. Parecendo existir um padrão nos alunos encaminhados para as turmas CEF, por revelarem insucesso escolar ou estarem em risco de abandono escolar precoce, foram surgindo questões sobre se este encaminhamento seria ou não uma mais-valia para os alunos, se traria

soluções ou entraves ao prosseguimento de estudos e à inserção na vida ativa.

Como profissionais de educação devemos assumir uma postura reflexiva e crítica sobre as práticas desenvolvidas e as decisões tomadas nas escolas. É neste contexto que surge a problemática descrita.

3.3. OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO

Este projeto tem como objetivos:

1. Conhecer os cursos de educação e formação ministrados pela Escola Básica Irmãos Passos entre o ano letivo 2008/2009 e 2015/2016;
2. Traçar um perfil sociodemográfico e escolar dos alunos que integraram um CEF nesta escola;
3. Caracterizar as atuais ocupações laborais dos ex alunos de CEF;
4. Estudar a influência que o CEF teve no percurso escolar e na vida profissional dos alunos deste Agrupamento;
5. Tecer recomendações para a operacionalização de futuros CEF.

3.4. PÚBLICO-ALVO

O público-alvo deste estudo serão os alunos que integraram e concluíram CEF na Escola E.B. 2, 3 Irmãos Passos.

3.5. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

Para dar cumprimento aos dois primeiros objetivos deste projeto, “conhecer os cursos de educação e formação ministrados pela E.B. 2/3 Irmãos Passos entre o ano letivo 2008/2009 e 2013/2014;” e “traçar um perfil sociodemográfico dos alunos que integraram um CEF.” Propomo-nos fazer uma análise documental da informação recolhida sobre os alunos.

Para dar cumprimento aos restantes objetivos deste projeto tencionamos procurar os alunos através de moradas e/ou contactos existentes nos seus processos individuais e obter as suas respostas ao Inquérito por questionário. A escolha deste instrumento permite fazer uma recolha das informações de que necessitamos para o cumprimento dos objetivos propostos de forma mais célere e fácil de ser tratada e interpretada. Temos consciência de que o recurso à entrevista iria certamente trazer enriquecimento ao projeto, mas, pela natureza dos objetivos colocados, torna-se mais prático o recurso ao inquérito por questionário, pois permite obter informação de forma concisa.

3.6. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

A análise de conteúdo é uma técnica utilizada nas Ciências Sociais com desenvolvimento acentuado a partir da segunda metade do século XX e que permite aos investigadores nesta área organizar e estruturar a informação obtida através de inquérito ou entrevista. (Amado, 2000) Em última análise, e uma vez que as investigações de carácter social tendem a ser profícuas em subjetividade, as técnicas de análise de conteúdo permitem ao investigador tirar conclusões sem que a sua própria experiência pessoal interfira com os resultados, através da categorização das respostas obtidas por meio dos instrumentos referidos em cima.

De acordo com Amado (2000) os estudos realizados em Ciências Sociais podem ser “de natureza estrutural, diferencial ou funcional” (Amado, 2000, p. 54), sendo importante a sua definição logo à partida.

Nos estudos de natureza estrutural importa analisar o número de vezes que um determinado “objeto ocorre. Procura-se salientar a regularidade dos fenómenos e/ ou das suas características”. (Amado, 2000, p. 54) Já naqueles de natureza diferencial estuda-se a relação entre variáveis. De que forma uma influencia a outra, ou seja, “em que medida o fator x influencia o fenómeno y.” (Amado, 2000, p. 54)

O estudo funcional assemelha-se ao diferencial, apenas diferindo no facto de que é o investigador interfere nas “variáveis independentes.” (Amado, 2000, p. 54)

Desta forma, de acordo com as características deste estudo, consideramos que será de natureza “diferencial” (Amado, 2000, p. 54) porque pretendemos perceber até que ponto a frequência de um percurso de formação alternativo tem influência na determinação da profissão de um indivíduo e pode ou não condicionar o seu sucesso.

O tipo de análise realizada neste projeto será análise estatística de natureza quantitativa às respostas do questionário, bem como, à documentação.

3.7. OPERACIONALIZAÇÃO

3.7.1. Documentos analisados na sede do Agrupamento

Na sede do Agrupamento Irmãos Passos serão levadas a cabo as seguintes pesquisas:

- i. Consulta das turmas criadas em CEF no período 2008/2009 e 2013/2014 (número de CEF e sua caracterização; número de turmas por CEF; número de alunos matriculados que terminaram);
- ii. Estudo do percurso escolar dos alunos matriculados nos CEF. Este estudo deve conter a idade dos alunos aquando da primeira matrícula no curso ou ao finalizá-lo.
- iii. Estudo do processo individual dos alunos, se este ainda se mantiver no estabelecimento de ensino. Este deve permitir perceber o contexto familiar e social dos alunos. Busca de contactos atualizados dos alunos para a implementação da investigação a levar a cabo com eles.

3.7.2. Recolha de dados com os alunos

- i. Aplicação/realização do inquérito por questionário.

O questionário implementado era constituído por três partes distintas. Na primeira procurava-se fazer uma caracterização sumária do inquirido pela identificação do género, da idade, habilitações académicas, situação profissional, e atual profissão, tal como saber se o ordenado auferido na atual

profissão cobria as despesas básicas. Desta forma pretendemos saber se o inquirido se encontrava a trabalhar na área do CEF e até que ponto a escolaridade condicionou a profissão e o ordenado.

Numa segunda parte do questionário pretendemos conhecer a escolaridade dos pais, a sua profissão e idade, assim como o agregado familiar do inquirido. Este leque de questões permitiu estabelecer um paralelismo com o evidenciado no enquadramento teórico deste projeto sobre as classes sociais e a mobilidade social.

Finalmente, na última parte do questionário, pretendemos saber qual a importância atribuída pelo inquirido ao CEF, quem teve maior influência na decisão de inscrição no curso, assim como perceber o que entendia por sucesso escolar, percebendo que fatores condicionaram o suposto insucesso dos inquiridos.

A maioria dos inquiridos foram contactados por telefone, sendo o questionário preenchido dessa forma. Alguns inquiridos foram contactados pessoalmente.

Todos os questionários foram aplicados entre maio e junho do presente ano.

4. ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IRMÃOS PASSOS E DA REALIDADE ENVOLVENTE

O Agrupamento de Escolas Irmãos Passos resulta da agregação de dois agrupamentos, o Agrupamento de Escolas Irmãos Passos e o Agrupamento de Escolas de Custóias, em 2012, englobando todas as escolas e jardins de infância destas duas freguesias do concelho de Matosinhos, distrito do Poto.

É constituído por cinco escolas de primeiro ciclo com jardim de infância e duas escolas básicas com 2º e 3º ciclos, abrangendo as freguesias de Guifões e Custóias, no Concelho de Matosinhos.

Tem oferta formativa de Cursos de Educação e Formação dando equivalência ao 9º ano.

No Projeto Educativo do Agrupamento para o triénio 2014-2017 obtemos as seguintes informações pertinentes:

- Apenas 46,55% da população residente da freguesia de Guifões se encontra economicamente ativa e a trabalhar.

- Em termos de escolaridade dos Encarregados de Educação dos alunos do agrupamento, verifica-se que mais de metade tem uma escolaridade igual ou inferior ao terceiro ciclo.

Perante esta realidade, o Agrupamento tem taxas elevadas de insucesso, de absentismo e de abandono escolar. Os CEF são uma solução para os alunos que têm mais do que uma retenção e estão em risco de abandono escolar.

Ao longo dos anos em estudo neste projeto foram lecionados três tipos diferentes de CEF: Operador de Armazém, Operador de Informática;

Empregado Comercial e Cozinha, apesar de não funcionarem todos em simultâneo nos vários anos letivos. Os de Operador de Armazém, Empregado Comercial e Operador de Informática são os CEF com maior incidência. Isto deve-se com a escolha das áreas com maior índice de empregos no Concelho e é definido pela Câmara Municipal em conjunto com os Agrupamentos de Escolas. O Agrupamento em estudo não implementou CEF em todos os anos letivos, desde 2008, tendo-se verificado um interrégono no ano posterior ao término desta investigação. Voltaram a ser implementados nos últimos anos, mas agora a designação conferida pela Câmara Municipal passou a ser “Operador de Distribuição” substituindo o antigo “Operador de Armazém”. Deixaram de ser lecionados outros CEF no Agrupamento tendo sido distribuídos por outras escolas do Concelho.

No Projeto Educativo para o triénio 2017-2020, os eixos estratégicos de ação são os seguintes:

- (i) Promover o sucesso educativo;
- (ii) Promover uma cidadania ativa;
- (iii) Promover a equidade e inclusão.

Os dados aqui apresentados foram ainda confrontados com relatórios de avaliação externa e da Inspeção Geral da Educação e Ciência, conforme os parágrafos seguintes.

De acordo com o relatório da avaliação externa do Agrupamento de 2015, cerca de 54% dos alunos inscritos eram subsidiados.

Quanto à escolaridade dos Pais e Encarregados de Educação, verifica-se que cerca de 75% dos Pais e Encarregados de Educação apresenta uma escolaridade abaixo do Ensino Secundário. (Inspeção Geral Educação Ciência, 2014-2015)

Nos domínios da avaliação externa relativos aos Resultados e Prestação do Serviço Educativo, o Agrupamento foi avaliado com o parâmetro “Bom”, sendo reconhecido o esforço em diminuir as taxas de abandono e de insucesso. No entanto o relatório salienta que o número de incidências a nível

disciplinar é elevado, apontando-o como um ponto a melhorar. (Inspeção Geral Educação Ciência, 2014-2015)

A união do Agrupamento de Guifões com o de Custóias trouxe, de facto, alguma melhoria em termos de resultados dos alunos, mas certas características continuam evidentes no quotidiano deste Agrupamento. Existe um desinvestimento no percurso escolar dos alunos, por parte das famílias, baixas expectativas em relação à escola. No entanto, quer pela dinamização de clubes, de percursos alternativos, de um gabinete de inserção na vida ativa, quer pela colaboração com entidades externas como as respetivas Juntas de Freguesia, o hipódromo de Leça da Palmeira, firmas da localidade, tem havido um esforço muito grande por parte da Direção em aproximar a escola ao meio.

Têm ainda sido criadas atividades no sentido de chamar os Encarregados de Educação à escola e a terem uma participação ativa na organização. Mesmo assim esta continua aquém do esperado.

De acordo com o Conselho Local de Ação Social de Matosinhos (2005) A freguesia de Guifões é uma freguesia que verificou acentuadas variações populacionais, em especial entre 1991 e 2001, década em que a população decresceu. Uma grande parte da área geográfica desta freguesia foi alvo de loteamentos e construções clandestinas que levou a um aumento significativo da população durante a década de 80, mas que estagnou entre 1991 e 2001, levando uma parte da população a procurar outros locais de residência. A construção de vários bairros sociais nas duas freguesias nos últimos 16 anos inverteu esta tendência, mas trouxe às freguesias habitantes com um baixo grau de escolaridade, com situação laboral e financeira muitas vezes precária.

Também de acordo com o mesmo relatório verifica-se que as duas freguesias têm uma maior taxa de habitantes crianças e jovens. Nas freguesias com mais bairros sociais há maior número de habitantes com idades inferiores aos 25 anos.

Se, por um lado, a baixa escolaridade predominante na população dos bairros sociais condiciona a aplicação de medidas de planeamento familiar,

por outro, as crianças são encaradas como mais uma ajuda no sustento da família, a longo prazo.

É importante referir, antes de iniciarmos a análise dos dados recolhidos, que em parte deste estudo ainda não estava implementada a escolaridade obrigatória até aos 18 anos, pelo que uma parte desta amostra não estava ainda por ela abrangida quando frequentaram a escola.

4.2. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E PROFISSÕES DOS PAIS DOS ALUNOS QUE TERMINARAM UM CEF

Foram incluídas duas escalas de análise neste estudo. A primeira incluiu todos os alunos inscritos e que concluíram o CEF entre os anos letivos 2008/2009 e 2013/2014. Porque a análise das suas situações não se enquadraria no enfoque da questão problema deste projeto, foram negligenciados todos os alunos que não concluíram o CEF neste agrupamento, quer tenham sido transferidos ou excluídos por faltas. Para os alunos inscritos e que concluíram foram analisadas as habilitações académicas e a profissão dos pais, assim como a idade dos alunos ao terminarem o CEF.

A segunda incidiu apenas na amostra de alunos que responderam ao questionário. A partir dos dados relativos às moradas e números de telefone recolhidos no Agrupamento, os antigos alunos foram contactados, ou na morada ou via telefone.

É apresentado, em primeiro lugar, o primeiro conjunto de dados recolhidos.

Entre os anos letivos de 2008/2009 e 2013/2014 funcionaram 9 CEFs na escola básica Irmãos Passos, tendo sido frequentados por 124 alunos. Desses,

114 terminaram o CEF obtendo um certificado profissional com equivalência ao 9º ano de escolaridade.

Ao serem analisados os processos individuais dos alunos que concluíram o CEF verificou-se que, grande parte dos pais não forneceram à escola informações relativas às suas habilitações académicas nem à sua situação profissional. Isto gera impacto na análise do contexto socioeconómico, uma vez que acontece em cerca de 37 % dos alunos.

O gráfico n.º 2 reflete a distribuição das habilitações académicas conhecidas dos pais dos alunos que concluíram CEF. Esta distribuição aplica-se a 63% da população em estudo.

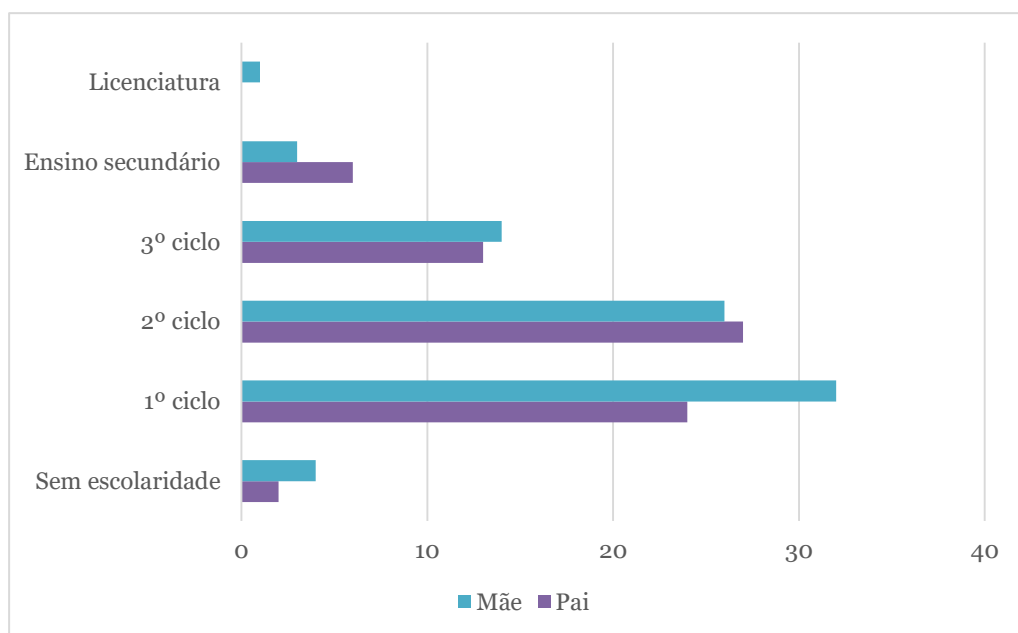


Gráfico n.º 2 – Habilitações académicas dos pais dos alunos que concluíram CEF

Analisando a distribuição das habilitações académicas verifica-se que a maioria dos alunos viviam num contexto familiar de escolaridade abaixo do Ensino Secundário. Esta situação reflete-se nas profissões ocupadas pelos mesmos aquando da conclusão do CEF dos alunos, tal como demonstrado no gráfico n.º 3.

A categorização das profissões aqui utilizada está de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões (INE, 2011). O código de números

utilizado no gráfico (à exceção do 00 para “desempregado” é o mesmo do documento referido e diz respeito aos Sub-Grandes Grupos.

A maioria das ocupações profissionais pertencem aos Grandes Grupos 7 (Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices), 8 (Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem) e 9 (Trabalhadores não qualificados). Por sua vez, as profissões constantes dos Grandes Grupos referidos requerem níveis de competências 1 e 2, correspondentes à escolaridade até ao fim do Ensino Secundário em Portugal (INE, 2011), ao QNQ (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., 2018), níveis 1, 2 e 3 e ao EQF, níveis 1, 2 e 3 (European Commission, 2017)

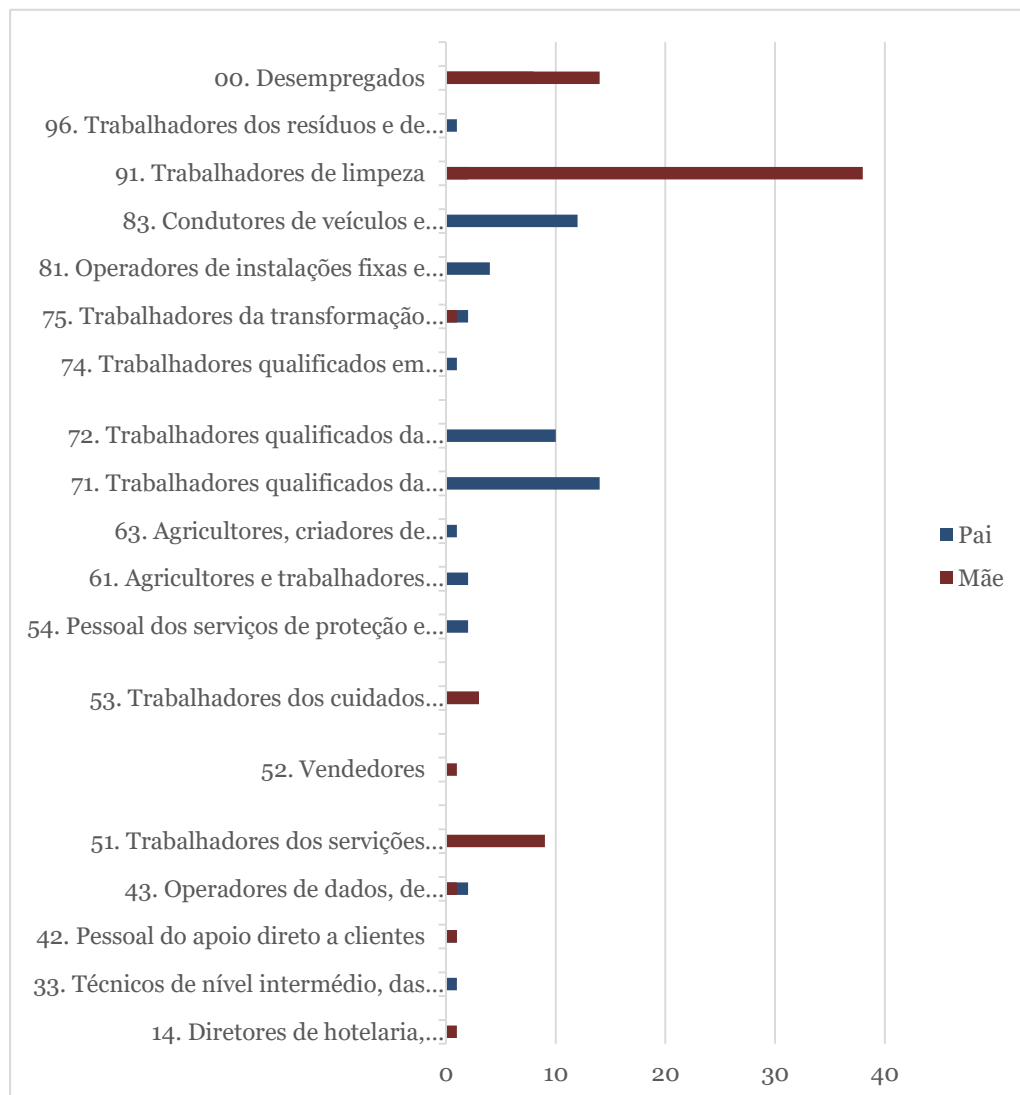


Gráfico n.º 3 – Profissão dos pais dos alunos no ano em que concluíram o CEF

Analisando os gráficos n.º 2 e n.º 3 podemos estabelecer uma ligação entre o contexto socioeconómico familiar e o percurso dos alunos em estudo. Os pais revelam, por um lado uma baixa escolaridade e, por outro, profissões com baixo índice remuneratório. A partir dos dados recolhidos foi construído o quadro n.º 2, uma matriz simplificada de lugar de classe, baseada no modelo de Erik Olin Wright (Roldão, 2008). Esta permite estabelecer que a maioria da

população em estudo se encontra na classe Proletários e gerar uma relação entre o percurso de vida dos pais e o dos filhos.

Desta análise preliminar é de esperar que uma percentagem significativa destes jovens revele hoje também uma baixa escolaridade e uma ocupação profissional pouco compensadora em termos remuneratórios.

Ocupação (INE, 2011)	Habilitações	Situação na Profissão	Atividades de supervisão	Atividades de gestão	Percentagem de elementos do género masculino	Percentagem de elementos do género feminino	Localização de Classe
14. Diretores de hotelaria, restauração, comércio e de outros serviços	Ensino superior ou menor		Sim	Sim		1,82%	Gestores (G)
33. Técnicos de nível intermédio, das áreas financeira, administrativa e dos negócios					1,78%		Trabalhadores semiqualeificados (TSQ)
42. Pessoal do apoio direto a clientes	Ensino secundário ou menor	Trabalhadores por conta de outrem	Não	Não	98,28%	98,20%	Proletários (P)
43. Operadores de dados, de contabilidade, estatística, de serviços financeiros e relacionados com o registo							
51. Trabalhadores dos serviços pessoais							
52. Vendedores							
53. Trabalhadores dos cuidados pessoais e similares							
54. Pessoal dos serviços de proteção e							

segurança							
61. Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e produção animal, orientados para o mercado							
63. Agricultores, criadores de animais, pescadores, caçadores e coletores, de subsistência							
71. Trabalhadores qualificados da construção e similares, exceto eletricitistas	Ensino secundário ou menor	Trabalhadores por conta de outrem	Não	Não			Proletários (P)
72. Trabalhadores qualificados da metalurgia, metalomecânica e similares							
74. Trabalhadores qualificados em eletricidade e eletrônica							
75. Trabalhadores da transformação de alimentos, da madeira, do vestuário e outras indústrias e artesanato							
81. Operadores de instalações fixas e máquinas							

83. Condutores de veículos e operadores de equipamentos móveis		Trabalhadores por conta própria	Não	Não			Proletários (P)
		Trabalhadores por conta de outrem					
91. Trabalhadores de limpeza	Ensino Básico ou menor	Trabalhadores por conta de outrem	Não	Não			
96. Trabalhadores dos resíduos e de outros serviços elementares							

Quadro n.º 2 – Matriz Simplificada das localizações de Classe – E.O. Wright (Estanque e Mendes, 1998) cit. por (Roldão, 2008)

4.3. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

O questionário implementado tinha, por objetivo, fazer a caracterização socioeconómica e familiar dos alunos de CEF, assim como perceber o impacto que o curso teve na inserção destes jovens no mercado de trabalho. Revelou-se, desta forma, um instrumento vital para o cumprimento dos principais objetivos do projeto.

4.3.1. Caracterização da amostra e contextualização a nível académico e profissional

Na amostra de 30 alunos que responderam ao questionário, 17 são do género masculino e 13 do género feminino com idades compreendidas entre

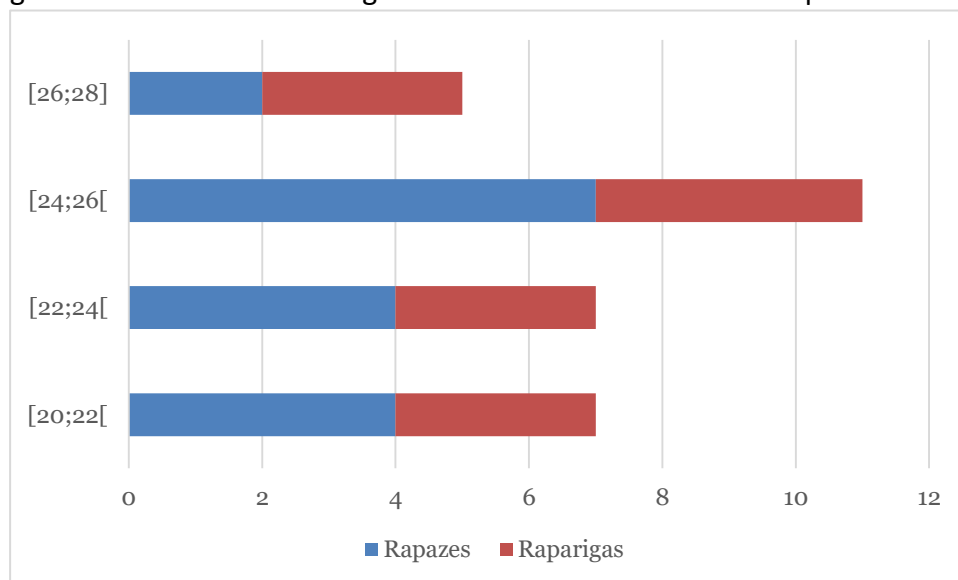


Gráfico n.º 4 – Faixa etária dos jovens inquiridos.

os 20 e os 28 anos. A faixa etária desses 30 jovens distribui-se conforme ilustrado no gráfico n.º 4.

Quanto às habilitações académicas dos alunos inquiridos podemos verificar pelo gráfico n.º 5 que a maioria dos alunos prosseguiu estudos depois de concluído o CEF, sendo que, na condução dos inquiridos, pelo menos duas raparigas se encontravam ainda a estudar, pensando terminar o 12º ano ainda no decorrer do presente ano letivo.

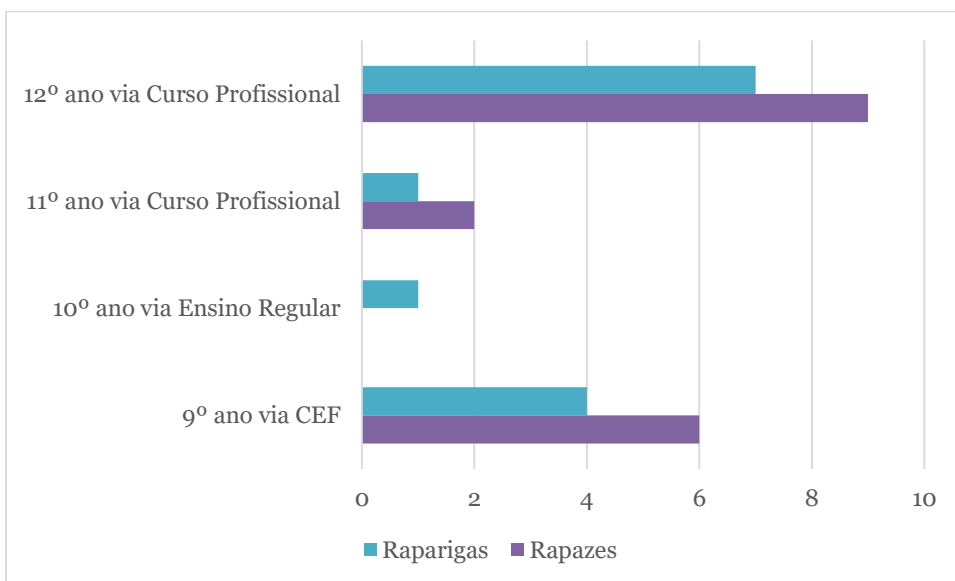


Gráfico n.º 5 – Habilitações académicas dos jovens inquiridos.

Na situação face ao emprego (Gráfico n.º 6), fomos encontrar a maioria da amostra empregada. A situação de desemprego é mais notória nos jovens do género feminino.

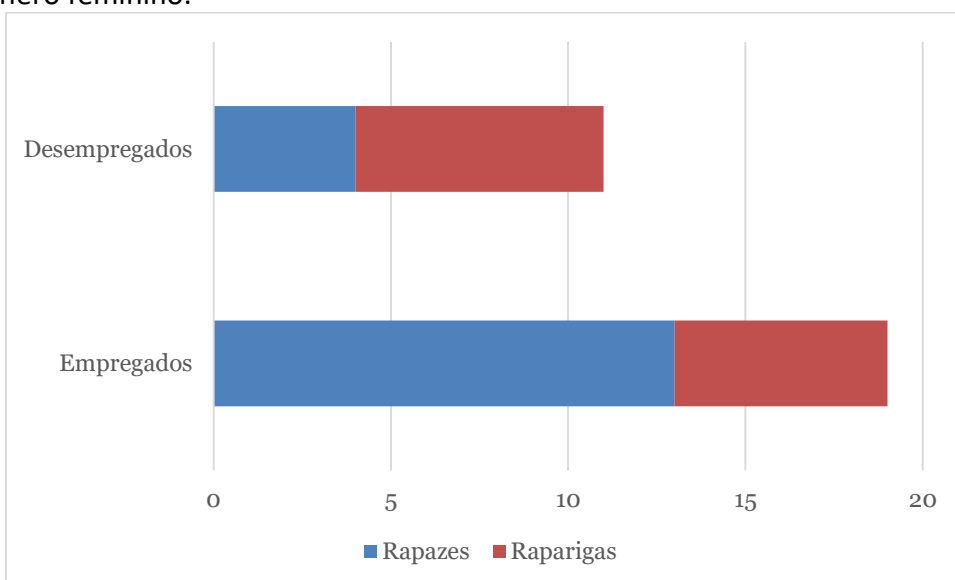


Gráfico n.º 6 – Situação atual face ao emprego dos inquiridos.

Se for comparada esta situação com a situação geral vivida ao nível do desemprego em Portugal, verifica-se que, também no panorama nacional, as pessoas do género feminino apresentam maiores taxas de desemprego. (Figura 1)

A maternidade parece ter ainda um peso muito grande nas razões que levam a elevadas taxas de desemprego das mulheres. Do ponto de vista do empregador, numa lógica instrumental, é menos produtivo contratar alguém do género feminino se vai usufruir de licenças de parentalidade, ou se vai faltar mais vezes para cuidar dos filhos.

Anos	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
2008	7,6	6,5	8,7
2009	9,4	8,8	10,1
2010	10,8	9,8	11,9
2011	± 12,7	± 12,3	± 13,0
2012	15,5	15,6	15,5
2013	16,2	16,0	16,4
2014	13,9	13,5	14,3
2015	12,4	12,2	12,7
2016	11,1	11,0	11,2
2017	8,9	8,4	9,4

Figura n.º 2 - (PORDATA, Taxa de desemprego por sexo (%), 2018)

Analisando a atual profissão (Gráfico n.º 7) dos jovens que se encontram empregados, a última profissão dos que se encontram desempregados

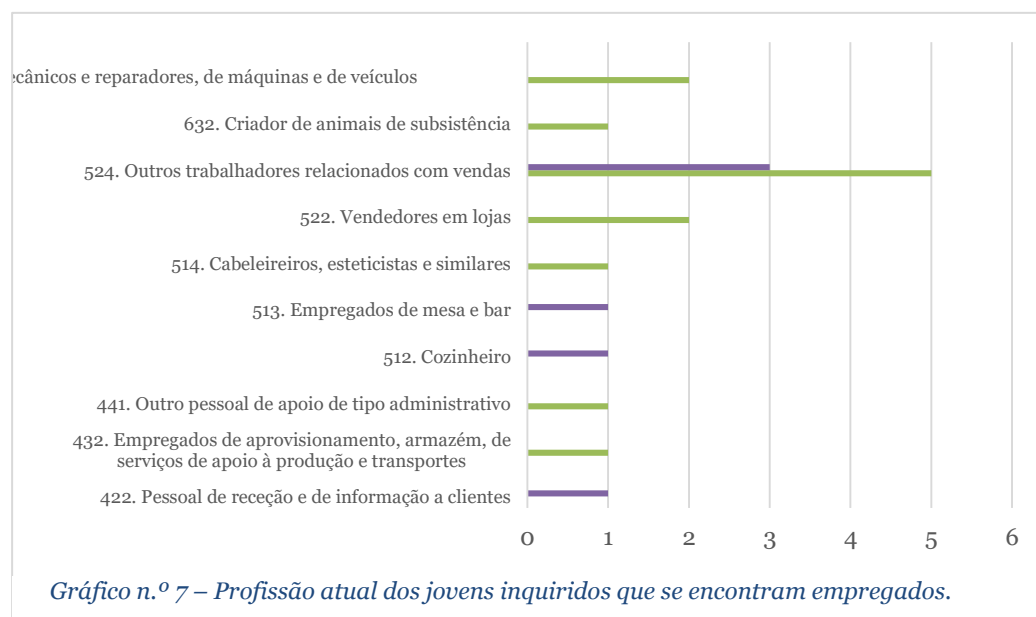


Gráfico n.º 7 – Profissão atual dos jovens inquiridos que se encontram empregados.

(Gráfico n.º 8) e confrontando-as com as profissões dos pais dos alunos (Gráficos n.º 3 e n.º 9) podemos verificar que há uma maior concentração das profissões exercidas por elementos do género masculino nos Grandes – Grupos 5 (Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores) e 4 (Pessoal administrativo), contrariando-se, na nova geração, a tendência verificada pelos pais ao exercerem em maior número profissões dos grandes- grupos 7 (Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices) e 8 (Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem).

Almeida et al (1994) fazem referência a este fenómeno através da análise da mobilidade social e intergeracional. No entanto, neste estudo em concreto, estabelecendo, a partir da profissão dos inquiridos e da sua escolaridade, uma nova matriz simplificada de mobilidade de classes, podemos comparar as duas

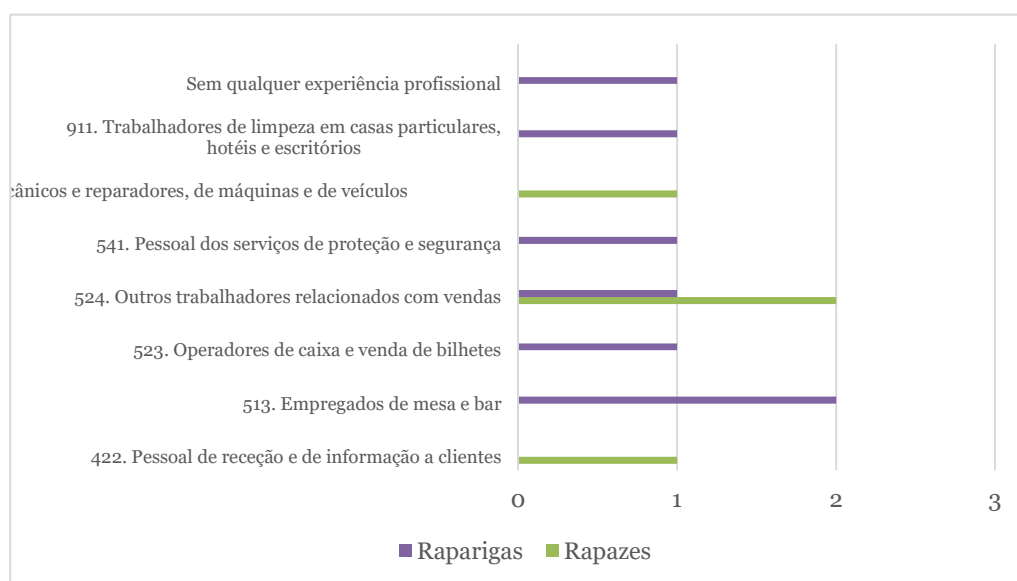


Gráfico n.º 8 – Última profissão exercida pelos inquiridos que se encontram desempregados.

gerações e concluir que, apesar de se verificar uma movimentação no grupo de profissão exercidas pelos filhos, esta não é significativa ao ponto de produzir uma mudança de classe.

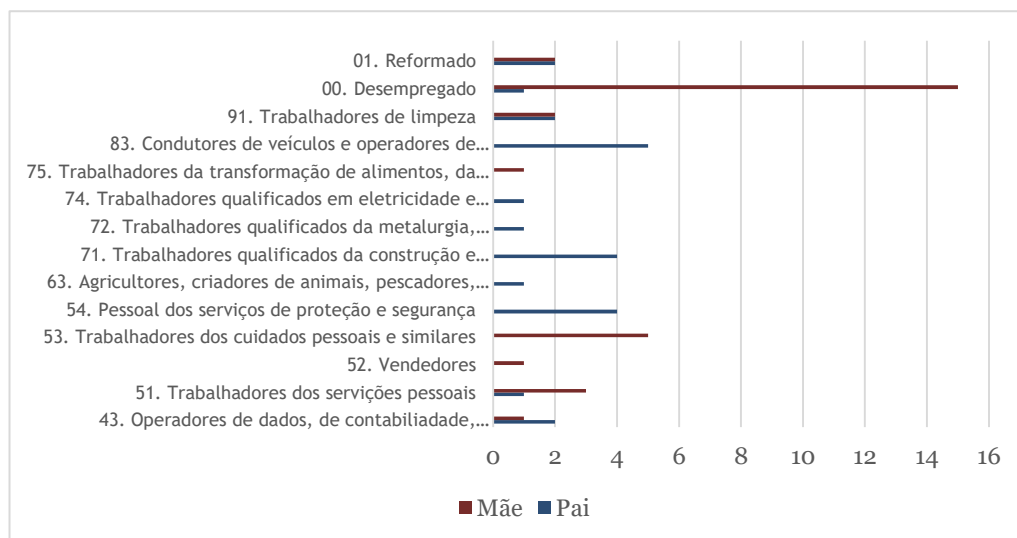


Gráfico n.º 9 – Profissão atual dos pais dos jovens inquiridos.

Relativamente à profissão atual dos pais dos inquiridos, verificam-se algumas alterações. Enquanto que, na altura da conclusão do CEF dos alunos, a percentagem dos pais que exerciam profissões nos grupos 6, 7, 8, e 9 era de 75,38%, na atualidade, cerca de 66,66% encontram-se na mesma situação.

Outro dado recolhido sobre a ocupação profissional dos pais esteve relacionado com o facto de serem trabalhadores por conta própria ou de outrem, sendo que a maioria, (cerca de 97%) são trabalhadores por conta de outrem.

Ocupação (INE, 2011)	Habilitações	Situação na Profissão	Atividades de supervisão	Atividades de gestão	Percentagem de elementos do género masculino	Percentagem de elementos do género feminino	Localização de Classe
43. Operadores de dados, de contabilidade, estatística, serviços financeiros e relacionados com o registo	Ensino secundário ou inferior	Por conta de outrem	Não	Não	100%	100%	Proletariado
44. Outro pessoal de apoio de tipo administrativo							
51. Trabalhadores dos serviços pessoais							
52. Vendedores							
72. Trabalhadores qualificados da metalurgia, metalomecânica e similares							

Quadro n.º 3 - Matriz Simplificada das localizações de Classe – E.O. Wright (Estanque e Mendes, 1998) cit. por (Roldão, 2008)

4.3.2. Caracterização socioeconómica dos inquiridos e dos agregados familiares

Verifica-se efetivamente uma mudança na área profissional dos inquiridos face à dos seus pais nos anos de término do CEF. Enquanto que as profissões dos pais se centram, maioritariamente nos grupos 6 (Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta), 7 (trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices), 8 (Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem) e 9 (Trabalhadores não qualificados), as dos filhos centram-se nos grupos 4 (Pessoal administrativo) e 5 (Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção, segurança e vendedores).

No entanto, esta mudança nem sempre reflete maior estabilidade financeira. A precariedade dos empregos a que os jovens estão sujeitos, transmitida pelos mesmos aquando da realização dos questionários, remete-os, muitas vezes para uma situação financeira instável, tal como previsto no trabalho de Standing (2014) e explicado no capítulo da fundamentação teórica deste projeto. O autor refere-se ao termo “preariado” (Standing, 2014) para caracterizar uma nova classe constituída por indivíduos que possuem trabalhos frágeis, pouco remunerados, sem estabilidade, associados a empresas de emprego parcial e temporário.

Dos 11 jovens inquiridos que se encontram desempregados, apenas 4 estão a receber apoio do estado, sendo que apenas 1 recebe subsídio de desemprego, 2 recebem subsídios de alimentação e ajudas na compra do passe porque estão a frequentar cursos fomentados pelo Centro de Emprego e 1 recebe subsídio pré-natal.

Mesmo para os jovens que se encontram empregados, quando questionados se a atividade profissional que desempenham é suficiente para

fazerem face às despesas básicas, as respostas distribuem-se conforme o gráfico n.º 10. Para quase 50% da amostra, o vencimento que auferem não é suficiente para serem financeiramente autónomos.

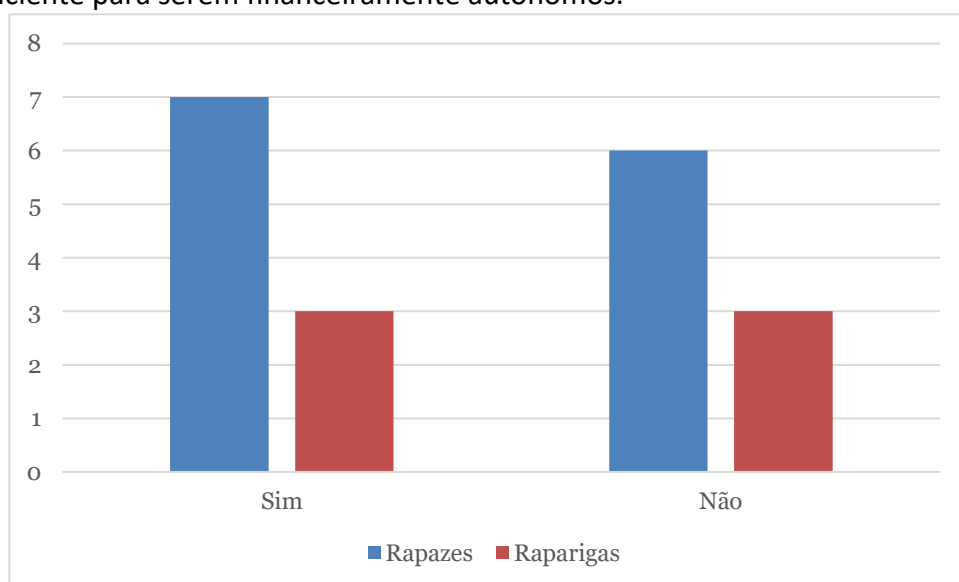


Gráfico n.º 10 – O ordenado que auferem é suficiente para fazer face às despesas básicas mensais?

É notória ainda a relação entre a informação do gráfico n.º 10 e a constituição do agregado familiar (Quadro n.º 4). Se, por um lado, a ocupação profissional dos jovens não lhes garante autonomia financeira, por outro, a idade acaba por ser condicionante na opção de uma vida autónoma. O maior número de elementos a viverem com companheiro(a) é superior nas faixas etárias [24;26[, para os do género masculino e [26; 28] para os do género feminino.

Agregado familiar dos inquiridos	Idade	Rapazes				Raparigas			
		[20;22[[22;24[[24;26[[26;28]	[20;22[[22;24[[24;26[[26;28]
O próprio com companheiro (a) sem descendentes		0	0	2	0	0	0	0	2
O próprio com companheiro (a) e um descendente		0	0	0	0	0	1	0	1
O próprio com companheiro		0	0	1	0	0	0	0	0

(a) e dois descendentes								
O próprio com companheiro (a) e mais do que dois descendentes	0	0	1	0	0	0	0	0
O próprio com companheiro (a) e os progenitores, sem descendentes	0	0	0	0	0	0	0	0
O próprio com um dos progenitores sem descendentes	0	1	0	0	1	0	0	0
O próprio com os progenitores sem descendentes	1	1	3	0	1	1	1	0
O próprio com os progenitores com um descendente	0	0	0	0	1	0	0	0
O próprio com os progenitores e/ou outros familiares diretos (avós, irmãos) sem descendentes	3	1	1	1	0	1	2	0
O próprio com os progenitores e/ou outros familiares diretos (avós, irmãos) com um descendente	0	1	0	0	0	0	1	0

Quadro n.º 4 – Agregado familiar dos inquiridos, por género e por faixa etária.

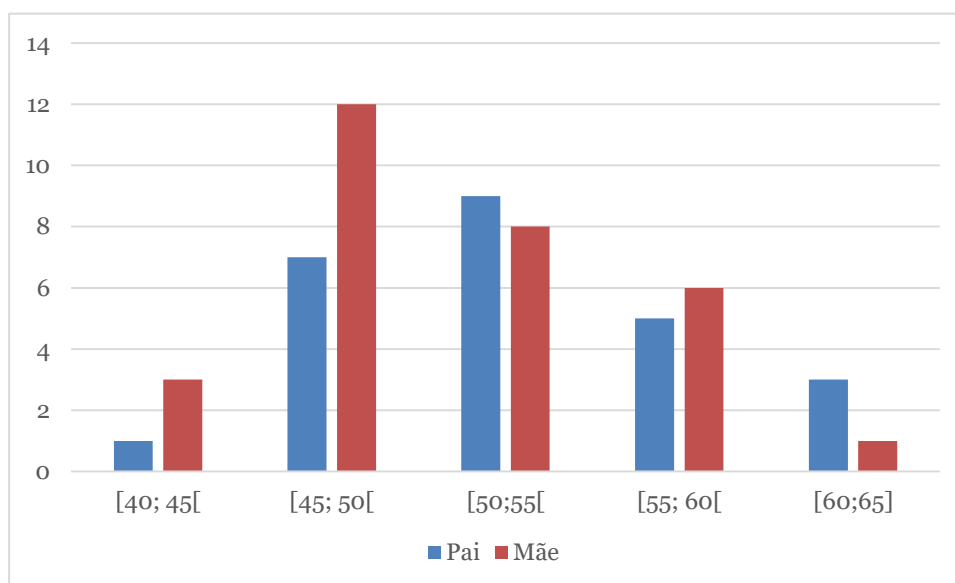


Gráfico n.º 11 – Faixa etária dos pais dos inquiridos.

Verifica-se, pelo gráfico n.º 11, que a maioria dos progenitores se encontra entre os 45 e os 55 anos.

Para finalizar a caracterização socioeconómica destes jovens é pertinente analisar se foram alunos subsidiados enquanto estudantes. (Gráfico n.º 12)

A maioria dos rapazes e raparigas eram alunos subsidiados, pelo menos com o segundo escalão. Verifica-se que, nesta amostra, metade dos inquiridos eram subsidiados no escalão máximo. Este dado final confere alguma solidez à caracterização das famílias dos alunos que frequentaram os CEF neste agrupamento, durante os anos em estudo.

A maioria provém de famílias onde a escolaridade dos pais é baixa, as ocupações profissionais dos mesmos são instáveis e pouco remuneradas, fazendo com que haja necessidade de apoio do estado no percurso escolar dos filhos. A maioria dos jovens, mesmo tendo continuado os estudos até ao 12º ano, tem ocupações profissionais também instáveis e de baixa remuneração. Verifica-se uma mudança nos grandes grupos das profissões dos filhos, mas as condições laborais do presente não potenciam a mobilidade social ascendente.

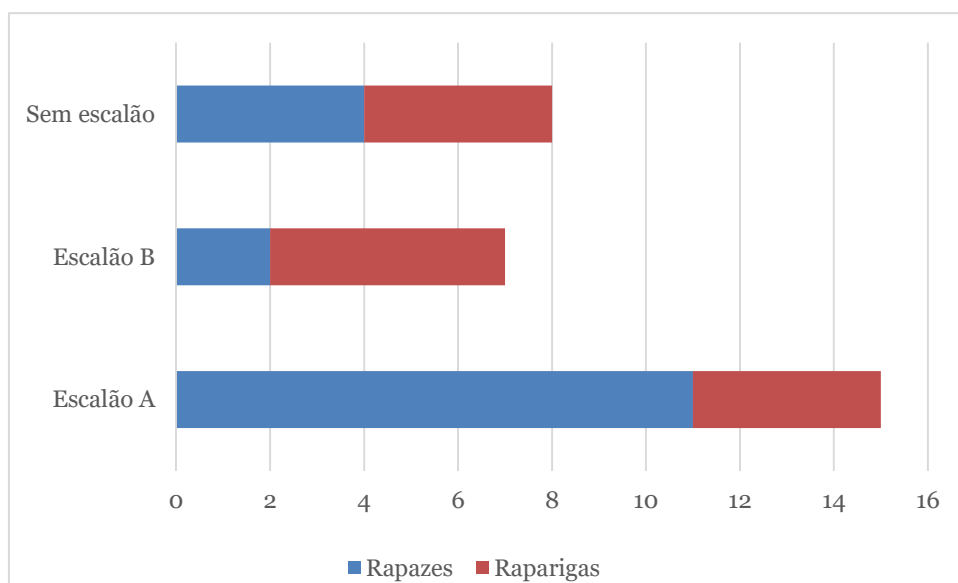


Gráfico n.º 12 – Jovens inquiridos que usufruíram de apoio do estado enquanto estudantes.

4.3.3. Análise da importância que os inquiridos conferem ao CEF e do seu percurso escolar

Neste capítulo analisaremos as questões do questionário diretamente relacionadas com o CEF que os alunos frequentaram na Escola Básica Irmãos Passos. A distribuição pelos CEF que funcionaram na escola é a que consta no gráfico n.º 13.

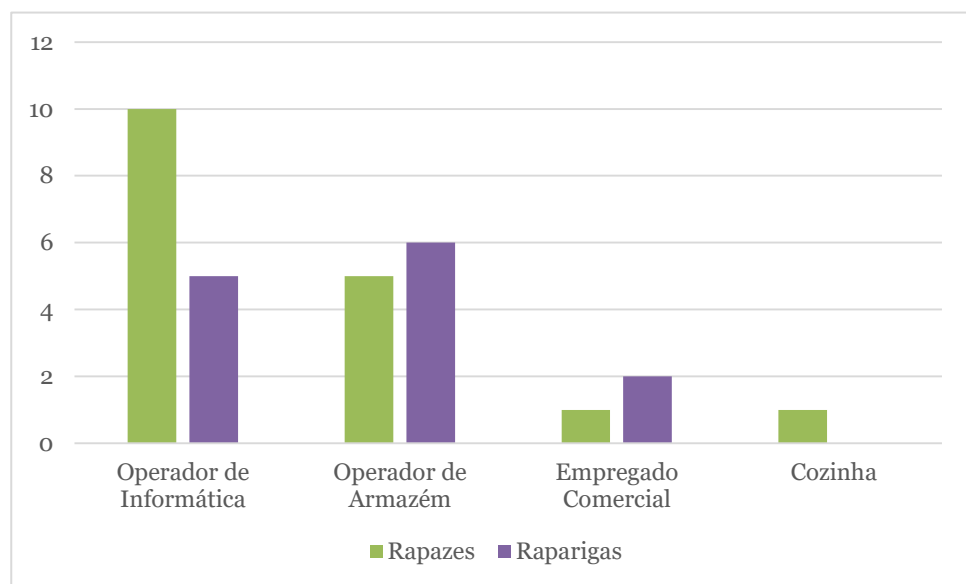


Gráfico n.º 13 – Distribuição dos inquiridos pelos CEF frequentados.

Relativamente à pessoa que maior influência teve na decisão de inscrição do CEF, a maioria dos alunos referiu que foram os próprios, o Diretor de Turma ou outro professor do Conselho de Turma, na altura. O papel do Diretor de Turma e/ou dos professores revela que, apesar de se verificarem dinâmicas de reprodução social que se vão efetivando na escola, nesta também se dão tentativas de inclusão destes jovens. (Gráfico n.º 14)

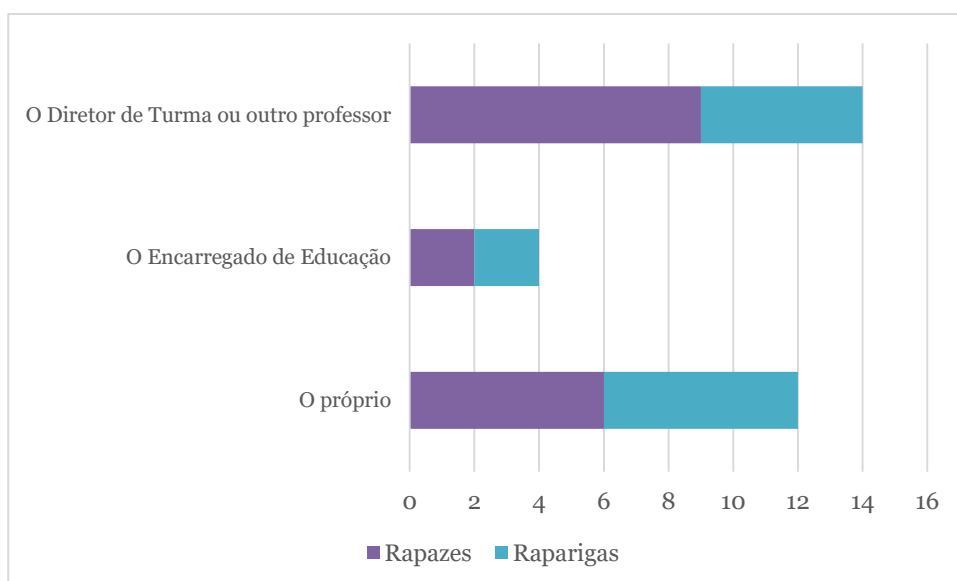


Gráfico n.º 14 – Pessoa com maior influência na decisão de o aluno se inscrever no CEF

Na análise da importância que os inquiridos atribuem ao CEF separaram-se as respostas dos elementos do género feminino das do masculino.

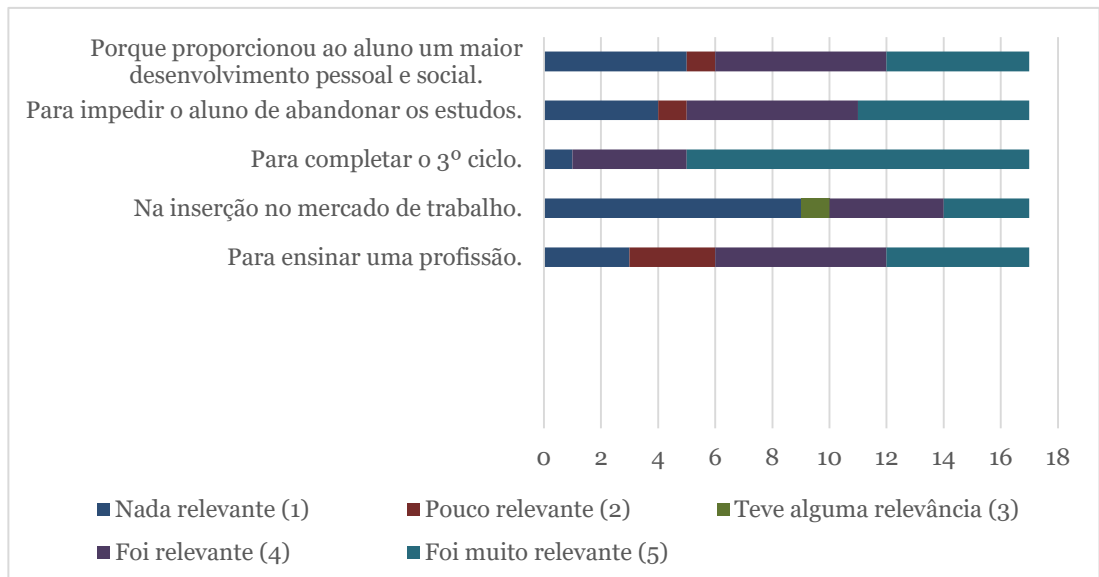


Gráfico n.º 15 – Importância que os rapazes inquiridos atribuem ao CEF.

Os rapazes (Gráfico n.º 15), consideram que o CEF foi importante na conclusão do 3º ciclo (94,7% assinalaram “importante” e “muito importante”) e para impedir que desistissem dos estudos (63,2% assinalaram “importante” e “muito importante”).

Para 36,8% dos rapazes o CEF foi importante na inserção no mercado de trabalho e 57,9% consideraram que o curso foi importante para aprenderem uma profissão e no seu desenvolvimento pessoal e social.

Alguns jovens inquiridos trabalharam algum tempo em profissões relacionadas com a área em que se formaram no CEF e há mesmo quem esteja a exercer uma profissão relacionada com a mesma, mesmo tendo completado o Ensino Secundário numa área profissional diferente.

No caso das raparigas, (Gráfico n.º 16) verifica-se que 100% consideraram o CEF importante na conclusão do 3º ciclo. 61,5% considerou o CEF muito importante para não desistirem dos estudos. 69,2% disseram que o CEF foi importante para lhes ensinar uma profissão e 53,8% considerou-o importante na inserção do mercado de trabalho. 92,3% das inquiridas considerou que o CEF foi importante no seu desenvolvimento pessoal e social.

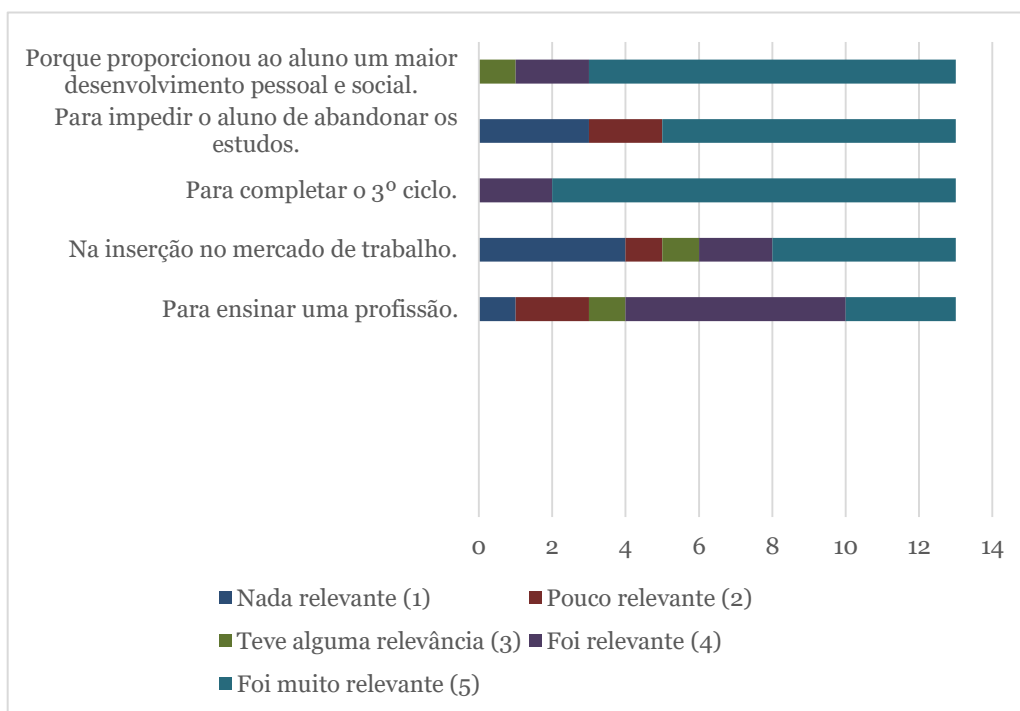


Gráfico n.º 16 – Importância que as raparigas inquiridas atribuem ao CEF.

Ao serem realizados os questionários alguns inquiridos foram acrescentando alguns apontamentos sobre a sua formação e percurso. Uma das raparigas referiu a importância de o estágio ser adequado à área de formação. Esta situação em particular aconteceu no curso de “Operador de Armazém”. A jovem afirmou que o que aprendeu no estágio estava completamente desfasado do que foi a sua primeira experiência profissional na área, tendo sentido muitas dificuldades na adaptação. Esta situação, no entanto, não é da responsabilidade da escola, mas sim da entidade que fornece o estágio aos jovens. A operacionalização do estágio é agilizada, inicialmente pela Diretora de Curso, professora designada pelo Agrupamento. Esta inicia o contacto com as empresas do Concelho de Matosinhos com atividade dentro da área do curso. Verificando-se disponibilidade por parte das empresas na realização de estágios é feito um protocolo entre as partes interessadas. Os alunos integram desta forma um período de experiência

laboral com a duração de 210 horas, distribuídas por 7 horas de trabalho diário, 7 dias por semana. Há um professor responsável pelo estágio de cada aluno. É ele a ponte entre a escola e a empresa. Verifica semanalmente o progresso dos alunos, o cumprimento dos horários e das funções atribuídas. Apesar desta ligação, os professores não têm qualquer influência nas tarefas atribuídas aos jovens no dia a dia. Embora sejam definidos objetivos que devem ser atingidos com o estágio, a verdade é que, a partir do momento em que os alunos estão integrados na empresa, realizam as tarefas definidas pela gerência e que melhor se adequam às suas finalidades.

No final do período de estágio, os alunos são avaliados, tendo o mesmo um peso de 70% na componente prática.

Têm-se verificado cada vez mais dificuldades na integração de alunos em estágios. Por um lado, as empresas não respondem aos pedidos do Agrupamento. Por outro, começam a exigir que os alunos tenham, no mínimo 18 anos para iniciarem a experiência laboral, facto que, muitas vezes não se verifica. (No gráfico n.º 18 encontra-se a idade da população em estudo, no ano de conclusão do CEF e verifica-se que a maioria se encontra abaixo dos 18 anos).

4.3.4. Análise do percurso escolar dos inquiridos. Sucesso escolar

No último ponto da análise dos inquéritos implementados, vamos interpretar o percurso escolar dos inquiridos e do que consideram ser o sucesso escolar.

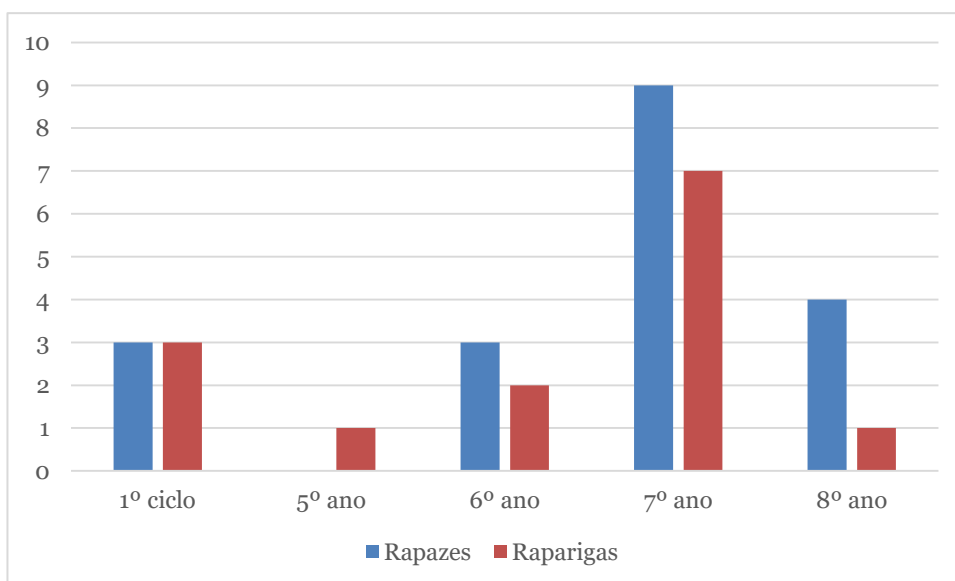


Gráfico n.º 17 – Anos em que os jovens inquiridos ficaram retidos, antes de se matricularem no CEF.

Todos os alunos inquiridos tiveram, pelo menos, uma retenção antes de integrarem o CEF, sendo o 3º ciclo, em especial o 7º ano, aquele onde os alunos tiveram mais retenções. (Gráfico n.º 17)

Pelo despacho conjunto nº 453/04 que estabelece a criação dos cursos de educação e formação, entre outros, os alunos que integram estes cursos devem, “preferencialmente, ter 15 ou mais anos de idade”. A situação dos jovens inquiridos e a dos restantes que frequentaram os CEF neste agrupamento enquadra-se desta forma na lei.

Pela consulta dos registos biográficos dos alunos, foi possível verificar a idade de cada aluno no ano de conclusão do CEF. A distribuição dessas idades está ilustrada no gráfico n.º 18.

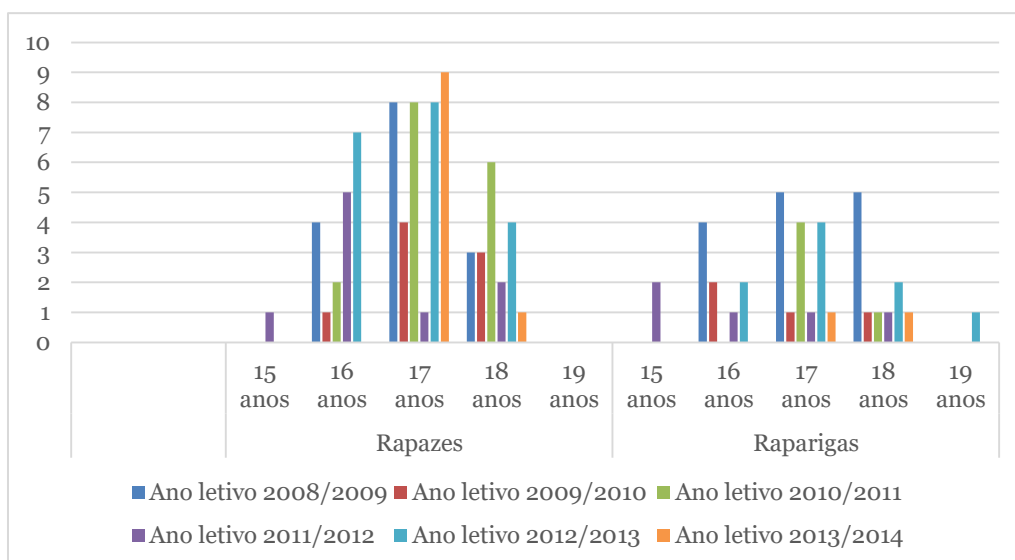


Gráfico n.º 18 – Idade dos inquiridos no ano de conclusão do CEF

Uma vez que os CEF têm a duração de dois anos verifica-se que a maioria dos alunos ingressou no curso com 15 ou mais anos, confirmando para a população em estudo que os alunos tiveram, em dada altura do seu percurso escolar, insucesso.

Na fundamentação teórica deste projeto foi feita uma abordagem ao insucesso escolar e às suas potenciais relações com a indisciplina, pois outros estudos sugerem que existe uma relação entre ambos (Aquino, 1998). Para percebermos se esta relação se verificava na amostra em estudo incluímos uma questão sobre se os inquiridos teriam sido alvo de processos disciplinares ao longo do seu percurso escolar, em especial antes de ingressarem o CEF. A maioria dos rapazes e das raparigas referiu nunca ter sido alvo de qualquer processo disciplinar. Desta forma, para esta amostra de ex alunos não podemos estabelecer uma relação entre o insucesso escolar e a indisciplina. (Gráfico n.º 19) Os que referiram que o número de situações disciplinares ocorridas esteve entre uma e três.

A maioria dos jovens apontou, como principais causas para o seu insucesso, dificuldades nas matérias estudadas e desinteresse pela escola, não atribuindo à instituição, nem aos seus agentes, responsabilidades nas

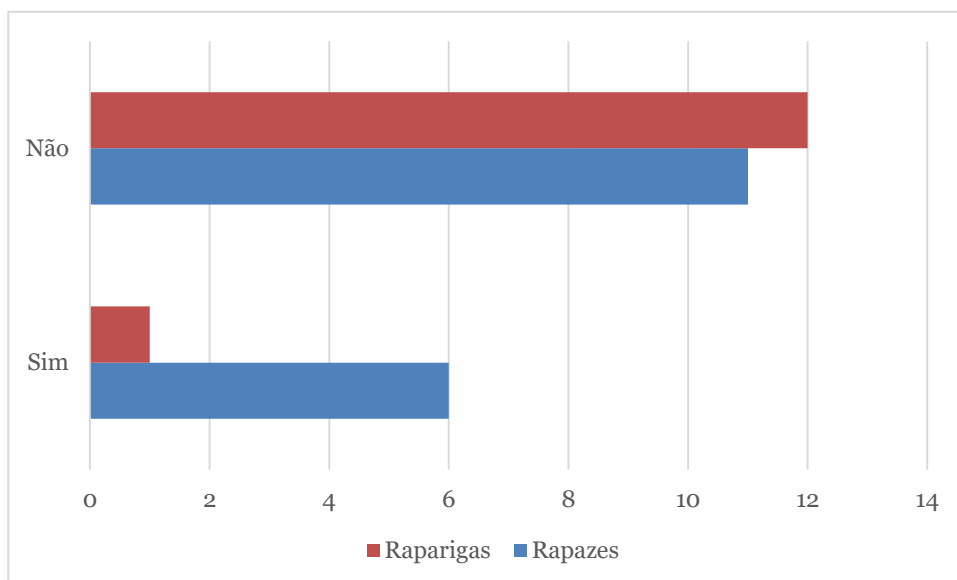


Gráfico n.º 19 – Os inquiridos foram alvo de processos disciplinares ao longo do percurso académico?

eventuais falhas do seu percurso académico. Em alguns relatos, os inquiridos, agora mais maduros em relação às questões importantes na sua vida, referiram que simplesmente não gostavam da escola e que consideravam as matérias estudadas aborrecidas, não compreendendo o seu propósito ou utilidade na futura vida profissional.

As últimas questões em análise prendem-se em especial com o conceito de sucesso escolar para os inquiridos.

As respostas tiveram um caráter muito pessoal, pois foi evidente a reflexão que cada inquirido fez sobre o seu percurso até ao momento atual. Para além das respostas ao questionário, cada jovem foi traçando comentários, referindo-se à sua experiência, quer como estudante depois do CEF, quer como trabalhador.

Há, por exemplo, o caso de um jovem que referiu a importância que o CEF teve no seu percurso pois sentia muitas dificuldades nas várias disciplinas, tendo percebido, a dada altura que a única via que teria de formação seria a do curso. Essa experiência, por sua vez, tinha-lhe aberto a porta para o prosseguimento de estudos numa área profissional. Este jovem referiu ainda

estar a preparar-se para regressar aos estudos, ponderando fazer uma licenciatura numa área diferente da do CEF.

Em alguns casos foi salientada a importância do CEF ter uma componente prática muito grande que os fazia vincular à área em estudo e encontrar objetivos para as matérias que aí estudaram.

Foi curioso perceber que, agora, a alguma distância da escola, estes jovens têm consciência da sua importância e alguns confessaram que teriam feito um percurso um pouco diferente, se lhes fosse permitido repetir todo o processo escolar, tendo optado pelo ensino regular até ao final do 9º ano ou até ao final do Ensino Secundário permitindo um acesso ao Ensino Superior mais cedo na sua vida e abrindo novas possibilidades de trabalho.

Mesmo assim, a maioria gostou da experiência que o CEF transmitiu, considerando que teve um papel fundamental para não desistirem dos estudos e para completarem o 3º ciclo.

Na sua definição pessoal de sucesso escolar, (gráfico n.º 20) muitos inquiridos consideram que, “obter bons níveis de aproveitamento” garante melhores condições de conclusão e até de prosseguimento de estudos, dando

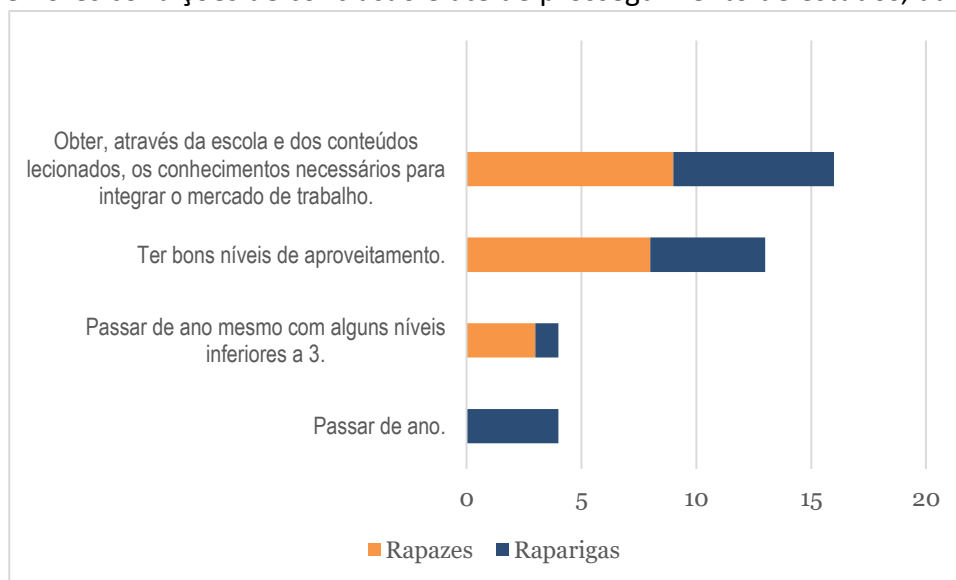


Gráfico n.º 20 – Definição de sucesso escolar para os inquiridos.

acesso a melhores ocupações profissionais. Talvez por terem feito um percurso profissionalizante, a maioria dos inquiridos considera que “ter sucesso escolar” é garantir a preparação para o mercado de trabalho.

Apesar de terem tido um percurso diferente do da maioria dos alunos, os inquiridos consideram que tiveram sucesso escolar. (Gráfico n.º 21)

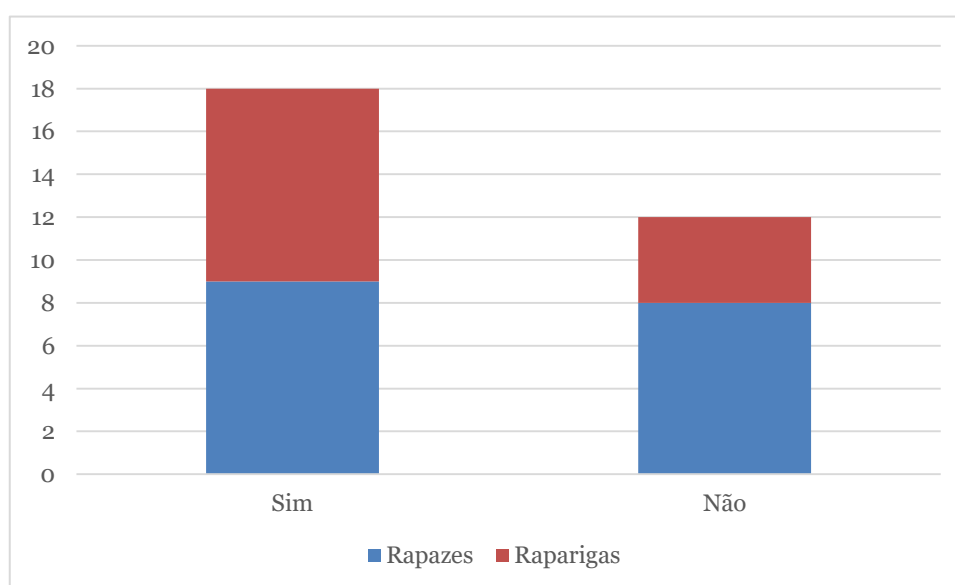
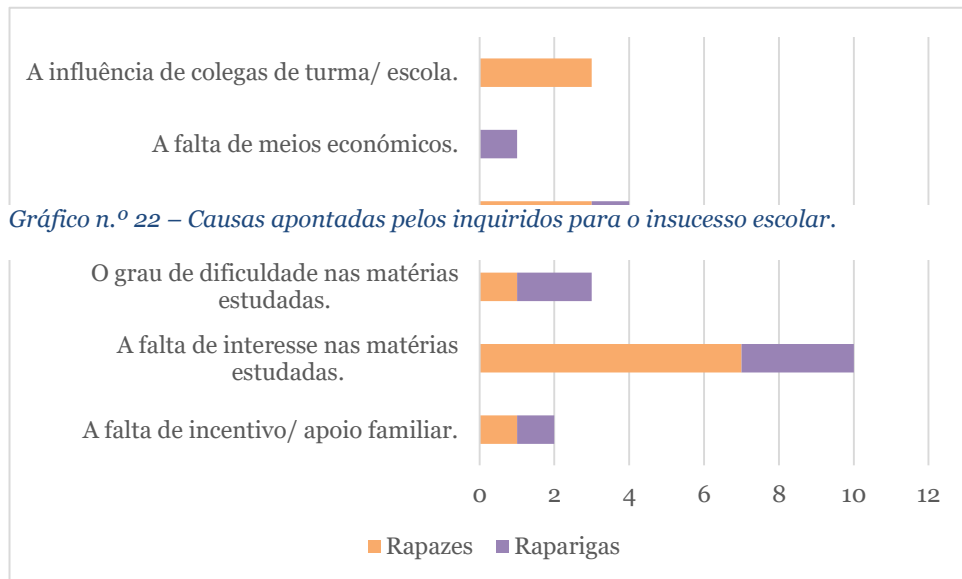


Gráfico n.º 21 – Os inquiridos consideram que tiveram sucesso escolar?

Aqueles que referiram que não tiveram sucesso escolar apontaram a falta de interesse nas matérias estudadas, como a principal causa. (Gráfico n.º 22) De salientar neste último gráfico que este desinteresse é maior nos inquiridos do género masculino. Os rapazes, não só são aqueles que sentem que foram pior sucedidos, como apontam a origem desse insucesso para si próprios e/ou para a influência de colegas.

O desfasamento da cultura escolar vivido por estes jovens pode ser visto como um desvio do que é considerado um comportamento socialmente aceite. As sociedades são constituídas por hierarquias complexas em que se espera que cada indivíduo se integre. Tal integração implica conflitos



identitários, com maior ou menor intensidade. A família, a escola, a estrutura de ocupações profissionais são instituições que exercem poder normativo e coercivo para que cada indivíduo se integre, de modo a ser socialmente aceite. Estes jovens revelam uma crise de identidade na sua relação com a instituição que é a escola. (Dubar, 2006)

A principal questão a ser colocada perante esta realidade é a de que formas pode a escola mudar como instituição de forma a chegar a esta percentagem de jovens que não se sentem com ela identificados?

5. CONCLUSÃO

A fundamentação teórica deste projeto centra-se a na transformação da sociedade contemporânea, nos desafios que essa transformação acarreta, tais como a expansão da escolaridade obrigatória. A ideia que se tentou transmitir era a de uma imensa reação em cadeia em que o desenvolvimento das economias se associa à transformação das sociedades que, por sua vez, leva à expansão da escolaridade obrigatória. No entanto, como todas as ações provocam reações, nem todas são positivas. Nomeadamente, este projeto foca-se em duas consequências negativas: o insucesso escolar acompanhado pelo abandono escolar precoce, provocados por um sistema de ensino homogéneo que a todos tenta chegar, da mesma forma.

Propusemos quatro objetivos gerais a que agora, pesadas todas as evidências, damos resposta.

O primeiro objetivo era conhecer os CEF da Escola Básica 2, 3 Irmãos Passos entre os anos de 2008/2009 e 2015/ 2016.

Verificamos que o Agrupamento de Escolas Irmãos Passos manteve uma oferta formativa estável em todos esses anos concluindo, pelo menos um CEF em cada ano letivo. Os cursos ministrados (Operador de Armazém, Operador de Informática, Empregado Comercial e Cozinha) foram ao encontro das necessidades do município (Câmara Municipal de Matosinhos, 2018) permitiram à grande maioria dos alunos inscritos a conclusão do 3º ciclo e um primeiro contacto com o mundo do trabalho através do estágio laboral. Do ponto de vista da escola que enfrenta um problema de insucesso/ abandono escolar esta medida permitiu a conclusão do 3º ciclo, em média, a 19 alunos por ano letivo num espaço de 6 anos. Todos os CEF proporcionaram estágio profissional aos alunos.

Pela análise do Projeto Educativo do Agrupamento (Agrupamento de Escolas Irmãos Passos, 2014-2017), dos relatórios da avaliação externa e do

relatório do Conselho Local de Ação Social de Matosinhos (Conselho Local de Ação Social de Matosinhos & CESIS, 2005) percebemos que este Agrupamento encontra-se num meio socioeconómico baixo e confronta-se com desafios de combate ao insucesso escolar, ao absentismo e abandono escolar precoce. A opção deste agrupamento de abrir e manter CEF é uma medida de combate aos aspetos referidos que provou, pela amostra estudada, estar a dar frutos.

O segundo objetivo geral deste projeto era traçar um perfil sociodemográfico e escolar dos alunos que integraram um CEF neste agrupamento.

Quer da análise dos processos de todos os alunos inscritos nos CEF, quer pela análise dos questionários levados a cabo a 30 alunos verificamos que os alunos que enveredaram por este percurso tinham, pelo menos uma retenção, sendo o 7º e o 8º ano aqueles que maior número de retenções registam. Pensamos que este fenómeno está relacionado com a mudança de ciclo (do 2º para o 3º) que acarreta o aumento de disciplinas teóricas, com maior grau de dificuldade. São alunos oriundos de famílias onde predomina a baixa escolaridade e profissões mal remuneradas e/ou precárias e instáveis. Estas famílias habitam empreendimentos de habitação a custos controlados ou de construção clandestina do género “ilhas”. (Conselho Local de Ação Social de Matosinhos & CESIS, 2005) A maioria dos alunos estudados tinham sido subsidiados, muitos com o escalão máximo.

A figura n.º 3 tem como objetivo representar a caracterização da evolução sociodemográfica de um aluno de CEF.

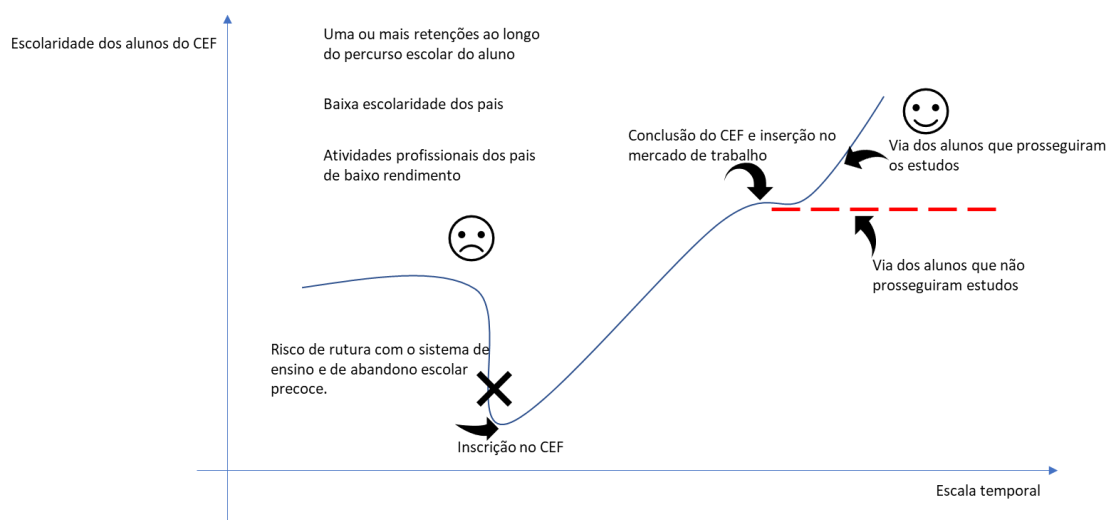


Figura n.º 3 – Diagrama representativo do perfil do aluno de CEF

De acordo com a figura, o aluno, a dada altura do seu percurso escolar, entra em rutura com o sistema, quer pelo insucesso revelado, quer pelo absentismo e conseqüente risco de abandono escolar precoce.

A inscrição no CEF permite, a um elevado número de alunos inscritos, a continuidade dos estudos. Por essa razão, a linha referente à escolaridade é representada de modo ascendente.

No momento da conclusão do curso, os alunos podem seguir duas vias verificando-se uma ligeira estagnação no crescimento da linha: ou prosseguem estudos, retardando a entrada no mercado de trabalho, ou terminam o seu percurso escolar, mantendo-se desta forma uma linha constante à passagem do tempo.

O terceiro objetivo geral era caracterizar as atuais ocupações laborais dos ex alunos de CEF.

Quanto a este ponto verificamos que 66,6% dos alunos inquiridos prosseguiram estudos e que 63,3% estão empregados. Fizemos a análise da profissão ocupada no presente e da última profissão ocupada por aqueles que

se encontram desempregados. Comparativamente com a profissão dos pais, estes jovens revelam uma evolução positiva porque exercem profissões associadas a melhores habilitações académicas. No entanto, ao analisar o agregado familiar dos inquiridos e a sua condição financeira verificamos que estes jovens estão inseridos na classe social referida no enquadramento teórico deste projeto - o precariado (Standing, 2014), na medida em que possuem empregos instáveis, temporários e mal remunerados, o que os impede de conseguirem viver sozinhos.

Estudar a influência que o CEF teve no percurso escolar e na vida profissional dos alunos deste Agrupamento era outro dos objetivos deste projeto.

A maioria dos alunos referiu que o CEF foi muito importante para permitir a conclusão do 3º ciclo e prevenir o abandono escolar precoce. Um outro dado subliminar que retiramos da nossa análise é que, todos os alunos que prosseguiram estudos, fizeram-no pela via dos cursos profissionais. Estes cursos têm um carácter essencialmente prático e estão orientados para a áreas de trabalho específicas, gerando um fio contínuo entre o CEF e a vida ativa. Este será um percurso tendencialmente mais escolhido pelos alunos que já tiveram um primeiro contacto com um percurso de estudos alternativo, essencialmente prático e vocacionado para uma área de trabalho.

Uma outra questão prende-se com a associação feita pelos inquiridos entre “ter sucesso escolar” e “garantir a preparação para o mercado de trabalho”. As mudanças operadas ao nível social levaram ao aumento da escolaridade e da especialização em determinadas áreas que, por sua vez, abrem o caminho a oportunidades de trabalho. Os títulos académicos estão ainda muito ligados à obtenção de melhores empregos (Diogo, 2017).

O último objetivo pretendia tecer recomendações para a operacionalização de futuros CEF. De acordo com os relatos dos alunos foram reunidas algumas informações que podem ajudar a melhorar a operacionalização destes cursos.

Alguns alunos referiram que o ensino com uma vertente prática e orientada para uma área profissional poderia ser iniciada mais cedo no percurso escolar do aluno.

Outra indicação dada por alguns inquiridos está relacionada com o desfasamento entre o estágio e a profissão na área do CEF.

Uma terceira orientação diz respeito ao prosseguimento de estudos dos alunos no espaço da escola, ou seja, o alargamento da escolaridade ao 12º ano, pela via profissional. Desta forma, o Agrupamento poderia, por um lado, manter uma parte da sua população estudantil e, por outro, permitir aos alunos que concluem o CEF o prosseguimento imediato de estudos. Este processo pode muitas vezes ser facilitado quando os alunos não têm necessidade de mudar de estabelecimento de ensino.

Um apontamento de carácter mais pessoal deve-nos ser permitido no remate deste projeto. Partimos para esta investigação com a experiência profissional a determinar uma série de pré-conceitos que poderiam ter condicionado a investigação, não fosse o espírito crítico. A experiência profissional ditava que nas turmas de CEF são colocados aqueles alunos de quem todos já desistiram e esta apresenta-se como a sua última oportunidade para completarem um ciclo de estudos. Conversas informais entre colegas de profissão faziam-nos crer que, revelando comportamentos bastante disruptivos na escola e o trabalho ao longo do CEF tão penoso para os professores, o curso apenas servia para ocupar-lhes o tempo até perfazerem a idade da escolaridade obrigatória. Ao longo do enquadramento teórico focamos a atenção em temas como o insucesso escolar ou o perfil do aluno de CEF na ideia de que estas turmas são constituídas por alunos que efetivamente já não têm outra alternativa para completar o 9º ano. Os resultados deste estudo poderão servir, desta forma, de motivação aos profissionais do CEF.

Tendo encontrado alunos com percursos de vida difíceis, (jovens raparigas com um filho, sem o apoio financeiro do outro progenitor e sem emprego; jovens desempregados, com filhos ao seu encargo; e um jovem preso)

percebemos que, apesar das adversidades, a maioria aproveitou a última oportunidade que lhes foi dada, prosseguiu estudos e está a lutar por uma vida com dignidade. Muitos alunos foram falando um pouco de si, durante a implementação dos questionários. Alguns afirmaram que teriam feito um percurso totalmente diferente, se lhes fosse dada uma nova oportunidade, teriam dado mais valor à escola. Agora, na idade adulta e com mais maturidade, compreendem que o percurso escolar é necessário, mas lamentam que não haja, por um lado maior variedade de formação alternativa, e por outro, que esta não aconteça mais cedo. Aqui, devemos considerar os contributos da análise de classes sociais que explicam reprodução de papéis sociais por parte das gerações mais jovens. Apesar de não se verificar uma mudança ao nível da classe dos jovens alvo deste estudo, a verdade é que se verifica uma melhoria na sua escolaridade, comparativamente à dos seus pais e da profissão desempenhada, na maioria dos casos. Ou seja, em termos marxistas mantêm-se no proletariado, porém de acordo com o esquema de localizações de classe de Olin Wright mantêm-se no Proletariado. O alargamento de um estudo deste género ao concelho de Matosinhos ou a uma área geográfica permitiria que o município tivesse uma ideia da importância da implementação destes percursos alternativos e, talvez, proporcionar maior investimento na área.

Uma outra particularidade descoberta ao longo desta investigação é de que grande maioria dos inquiridos que estão empregados encontram-se nas grandes superfícies comerciais que fazem parte do concelho de Matosinhos. Nestes locais, os contratos de emprego oferecem um salário baixo (muitas vezes o salário mínimo) e exigem turnos de trabalho longos (facto foi evidenciado por pelo menos quatro dos jovens inquiridos). No entanto, empregam uma boa parte dos jovens inquiridos, o que é considerado um aspeto positivo. De acordo com a caracterização do trabalho em centros comerciais realizada por Cruz (2008), a mão de obra tem tendência a ser muito jovem, com baixas qualificações e maior precariedade relativamente ao vínculo de trabalho. A nova classe designada por Standing (2014) como

“precariado”, já referida no Enquadramento Teórico deste projeto, associa-se aos empregos criados nestas grandes superfícies, pois se refere a um conjunto de trabalhadores com empregos frágeis, pouco remunerados, sem estabilidade, associados a empresas de emprego parcial e temporário (Standing, 2014).

Este projeto, como qualquer outro trabalho de investigação nesta área, foi acompanhado de dificuldades, nomeadamente, na localização dos alunos. Mas, por outro lado, permitiu conhecer a realidade atual de trinta desses alunos e, ter conhecimento de que conseguiram, a dada altura, fazer as pazes com a escola e seguir o seu percurso sendo membros ativos e produtivos da sociedade. Serve, ainda, sem dúvida, para dar alento aos educadores que os acompanharam e que, acompanham hoje novos grupos de jovens. Poderia um projeto desta natureza servir também para mostrar aos jovens que agora enfrentam dificuldades no seu percurso escolar, de que existem alternativas viáveis ao seu futuro.

Iniciamos este estudo com uma série de preconceitos. Terminamos com duas certezas: a primeira é a de que o agrupamento de escolas Irmãos Passos está a fazer um esforço por dar as melhores oportunidades de educação aos seus jovens, proporcionando opções alternativas de formação, adaptadas às mais variadas necessidades. A segunda é a de que, apesar de ainda haver um trabalho a fazer no sentido de que a comunidade envolvente respeite e aceite o serviço prestado pela escola, estão a ser feitos progressos, à medida que as gerações se vão sucedendo. Os jovens inquiridos dão agora maior valor às instituições educativas e ao papel que representam na sua integração social.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (09 de 2012). A escola como um motor de uma modernidade dual - o caso português no contexto europeu. *Sociologia On Line*, N.º5, pp. 6-28.
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. (2016). Cursos de Educação e Formação. Lisboa, Lisboa, Portugal. Obtido em 12 de 2016, de <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=56225801AAAAAAAAAAAAAAAA>
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (2018). *Quadro Nacional de Qualificações*. Obtido em 18 de 2 de 2018, de Catálogo Nacional de Qualificações: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/Index>
- Agrupamento de Escolas Irmãos Passos. (2014-2017). Projeto Educativo.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, J., Machado, F., Capucha, L., & Torres, A. (1994). Classes, Mobilidade Social e Ação Coletiva. In J. Almeida, F. Machado, L. Capucha, & A. Torres, *Introdução à Sociologia* (pp. 134-147). Universidade Aberta.
- Amado, J. S. (novembro de 2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, pp. 53-63.
- Aquino, J. (julho-dezembro de 1998). A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), pp. 181-204. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Almedina Brasil.
- Beck, U., Bonss, W., & Lau, C. (2003). The Theory of Reflexive Modernization: Problematic, Hypotheses and Research Programme. *Theory, Culture & Society*, 20(2), pp. 1-33. doi:10.1177/0263276403020002001
- Berger, G. (2009). A Investigação em Educação - modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade e Culturas*, N.º 28, p. 176.

- Bourdieu, P. (2011). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Edições 70 Lda.
- Câmara Municipal de Matosinhos. (2018). Rede oferta formativa - dupla certificação. *Valorização do Ensino de Dupla Certificação*.
- Conselho Local de Ação Social de Matosinhos, & CESIS, C. I. (2005). *Rede Social Matosinhos - Diagnóstico Social do Concelho de Matosinhos*. Matosinhos.
- Creswell, J. W. (2009). The Selection of a Research Design. In J. W. Creswell, *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3 ed., pp. 3-21). London: Sage Publications.
- Cruz, S. (2008). Trabalhadores(as) e contextos de trabalho em centros comerciais portuenses: o caso das lojas de vestuário e de restauração. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educ. Soc.*, 25(87), pp. 423-460. Obtido de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Diogo, V. (2017). Nas teias da intervenção: trabalho social, formação pós-graduada e práticas profissionais na economia social. *Tese realizada no âmbito do Doutoramento em Sociologia*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades - A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- European Commission. (2017). *Learnig Opportunities and Qualifications in Europe*. Obtido em 16 de 02 de 2018, de Education and Training: [https://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f\[0\]=im_field_entity_type%3A97#](https://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f[0]=im_field_entity_type%3A97#)
- Ferraz, C. (2009). Marxismo e a teoria das classes sociais. *POLITEIA: História e Sociedade*, 9(1), pp. 271-301.
- Ferreira, L. (2010). Modelo Europeu de Educação e Formação: Desafios ao nível 1 em Portugal. (*Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação*). Universidade de Aveiro.

- Garcez, E. (janeiro-junho de 2014). Weber, Schutz e a busca de "sentido" na ação social: uma análise comparativa. (R. E. UFSC, Ed.) *Em Tese*, 11, pp. 63-90. Obtido de <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2014v11n1p63>
- INE. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões*. Lisboa - Portugal.
- Inspeção Geral Educação Ciência. (2014-2015). *Avaliação Externa das Escolas - Relatório - Agrupamento de Escolas Irmãos Passos*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Jourdain, A., & Naulin, S. (2017). *A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos*. (C. S. Referência, Ed.) Rio de Janeiro: Vozes.
- Lima, A. (2014). Curso de Educação e Formação, que alternativa para os alunos e para a escola? (*Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Administração e Políticas Educativas*), 1-151. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, C., & Cotovio, A. (2009). Educação Secundária Obrigatória: Os percursos de Espanha e Portugal. *Investigar, avaliar, descentralizar: actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 1-10). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Miguel, R., Rijo, D., & Lima, L. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, pp. 127-143. doi:http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_7
- Morais, R. (2010). Scientific Method. In A. Mills, G. Dusepos, & E. Wiebe, *Encyclopedia of Case Study Research* (pp. 840-842). California: Thousand Oaks.
- Pacheco, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), pp. 105-143.
- PORDATA. (04 de 01 de 2018). *PORDATA: Taxa de abandono precoce de educação e formação por sexo*. Obtido de PORDATA: <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Gr%C3%A1fico>
- PORDATA. (31 de 07 de 2018). Taxa de desemprego por sexo (%). Portugal.

- Reis, A. B., & Rei, C. M. (2015). *Avaliação Externa da Experiência Piloto dos Cursos Vocacionais - Relatório Final*. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.
- Ritzer, G. (1993). *Teoria Sociológica Clássica*. (M. T. Rodriguez, Trad.) Madrid, Espanha: McGraw-Hill.
- Roldão, C. (2008). Testando Modelos de Operacionalização - Uma análise exploratória de modelos de operacionalização da estrutura de classes no quadro Europeu do European Social Survey - Round 2. *CIES e-Working Papers*(55), pp. 1-32.
- Santos, J. (1998). A Teoria e a Tipologia de Classe Neomarxista de Erik Olin Wright. *SciELO*, 41(2), pp. 377-410. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581998000200004>.
- Sassen, S. (2003). *Contrageografias de la globalización - Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Setton, M. G. (maio/agosto de 2009). A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), pp. 296-394.
- Silva, E. A. (22 de 12 de 2013). As Metodologias Qualitativas de Investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, pp. 77-99.
- Sousa, M. M. (2011). António Sérgio - Ministro da Educação. *Dissertação de Mestrado*, 1-115. Universidade de Aveiro.
- Standing, G. (2014). O precariado e a luta de classes. (C. d. Coimbra, Ed.) *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]*, 103, pp. 9-24. doi:10.4000/rccs.5521
- Torres, A., & Barros, H. (2015). *Reproduzir ou contrariar o destino social?* EPITeen, Porto. Obtido em 13 de julho de 2018, de <http://epiteen.iscsp.ulisboa.pt/apresentacao>
- UNESCO. (2008). Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável. *uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report - Accountability in Education: Meeting our Commitments*. United Nations Educational,

Scientific and Cultural Organization. Obtido de <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>

Wright, E. (maio-agosto de 2015). Análise de classes. *Revista Brasileira de Ciência Política*, pp. 121-163. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151705>

Zgaga, P. (2007). Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino . *Conferência "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida"* (pp. 29-39). Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

Legislação:

- *Lei nº 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República*. Diário da República nº 237/1986: Série I de 1986-10-14. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=QsATRD5b
- *Lei nº 115/97, da Assembleia da República*. Diário da República nº 216, Série I-A, de 19 de setembro. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAAAAAAAAAAAAAA>
- *Lei nº 49/2005, da Assembleia da República*. Diário da República nº 166, Série I-A, de 30 de agosto. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAAAAAAAAAAAAAA>
- *Decreto-lei nº 176/2012 do Ministério da Educação e Ciência*. Diário da República nº 149, Série I, de 2 de agosto. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAAAAAAAAAAAAAA>

- *Despacho conjunto nº 453/04 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.* Diário da República nº 175, Série II de 27 de julho de 2004. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em:
<http://cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/66/>
- *Despacho conjunto nº 287/2005 dos Ministérios das Actividades Económicas e do Trabalho e da Educação.* Diário da República n.º 65, Série II de 4 de abril. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em:
<http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=57615813AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA&AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA#reforma>
- *Despacho normativo nº 36/2007 do Ministério da Educação.* Diário da República nº 193, Série II de 8 de outubro. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em:
<http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=57615813AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA&AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA#reforma>
- *Despacho normativo nº 29/2008 do Ministério da Educação.* Diário da República nº 108, Série II, 6 de junho. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em:
<http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=57615813AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA&AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA#reforma>
- *Despacho nº 18228/2008 do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.* Diário da República nº130, Série II, de 8 de julho. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em:
<http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=57615813AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA&AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA#reforma>
- *Despacho nº 12568/2010 dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.* Diário da República nº 150, Série II, de 4 de agosto. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em:
<http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=57615813AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA&AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA#reforma>
- *Despacho nº 1402/2011 do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.* Diário da República nº 11, Série II, de 17 de janeiro. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em:

[http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA](http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA)

- *Decreto-Lei nº 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência.* Diário da República nº 129, Série I de 5 de julho. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em:
[http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA](http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA)
- *Despacho nº 3863/2014 do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social - Gabinete do Secretário de Estado do Emprego.* Diário da República nº 50, Série II, de 12 de março. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em:
[http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA](http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA)
- *Lei nº85/2009 da Assembleia da República.* Diário da República nº nº 166, Série I de 27 agosto. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/legislacao-2>
- *Portaria nº 782/2009, Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social e Ministério da Educação.* Diário da República nº 141, Série I, de 23 de julho. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em:
[http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA](http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA)
- *Despacho nº 978/2011, Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.* Diário da República nº 8, Série II, de 12 de janeiro. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em:
[http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA](http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA)
- *Portaria nº 199/2011, dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.* Diário da República nº 97, Série I, de 19 de maio. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em:
[http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA](http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA)

- *Declaração de Retificação nº 20/2011, da Presidência do Conselho de Ministros.* Diário da República nº 133, Série I, de 13 de julho. Acedido em dezembro de 2017. Disponível em:
[http://www.angep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA
AAAAAAAAAAAAAAAA](http://www.angep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=56225801AAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=5911AAAA
AAAAAAAAAAAAAAAA)

NM