



Instituto Superior de Serviço Social do Porto
Cooperativa de Ensino Superior de Serviço Social, C.R.L.

perCURSOS DE transFORMAÇÃO

Das trajectórias escolares de insucesso ao sucesso das trajectórias formativas

Filipa Isabel Loureiro Alves Machado

Dissertação apresentada para a obtenção do grau Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto sob a orientação da Professora Dr.^a Maria Sidalina Almeida

Fevereiro 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho e em particular:

À minha orientadora Professora Doutora Maria Sidalina Almeida, pela disponibilidade, paciência e compreensão, pelo seu espírito crítico, assente numa lógica construtiva e principalmente pela motivação que sempre me deu nos momentos mais difíceis.

À minha família, que acreditou em mim e nas minhas capacidades, e me incentivou a progredir na minha formação académica.

A todos os formandos que colaboraram e participaram neste estudo.

RESUMO

Num contexto de aumento da oferta profissional/vocacional no ensino secundário procuramos discutir a função que tem vindo a ser assumida por esta via de ensino. Os cursos de educação e formação para jovens e os cursos do sistema de aprendizagem, medidas de qualificação inicial implementadas no âmbito do sistema de formação profissional, apresentam-se hoje, no plano das intenções políticas, como instrumentos fundamentais para a redução dos índices de abandono e insucesso escolares. Estas medidas de formação profissional dirigem-se a jovens “em risco de abandono escolar ou que já abandonaram a via regular de ensino” e têm como objectivo recuperar os seus défices de qualificação escolar e profissional através de uma estrutura curricular que integra a formação sociocultural, a formação científica, a formação tecnológica e a formação prática em contexto de trabalho. Destacamos esta última componente de formação que permite aos jovens a realização de actividades inerentes ao exercício profissional e que nos coloca a importância do “aprender a fazer” como o motor da aquisição de outros tipos de saber.

Inquirimos jovens que realizaram cursos do Sistema de Aprendizagem, com equivalência ao 12º ano de escolaridade e qualificação profissional de nível IV, e que haviam concluído anteriormente cursos de Educação e Formação, com equivalência ao 9º ano de escolaridade e qualificação profissional de nível III. Focamo-nos em formandos de um centro de formação profissional de gestão directa do Instituto de Emprego e Formação Profissional que actua na região do Alto Tâmega. Pela análise dos dados recolhidos percebe-se que estas medidas de qualificação inscritas no sistema de formação profissional permitem que os jovens dos meios populares que haviam sido excluídos numa primeira etapa da sua trajectória escolar da escola regular, estejam cada vez mais tempo na escola – até, pelo menos, à conclusão do ensino secundário - embora remetidos para as vias de ensino profissionalizantes que não são tão valorizadas e tão reconhecidas socialmente como a designada “via nobre” do ensino. Em termos de modelo de aprendizagem concluímos que estes jovens reagem de forma positiva à estrutura curricular proposta que assenta no “aprender a fazer” e que está dirigida para a inserção profissional.

ABSTRACT

In a context of increased professional / vocational offer in secondary education we seek to discuss the role that has been assumed for this type of curriculum. The education and training courses for young people and courses of learning system, initial training measures implemented under the vocational training system, are presented today, in terms of political intentions, as key instruments for reducing dropout rates and school failure. These training measures are aimed at young people "at risk of dropping out or who have dropped out of mainstream education via" and aim to recoup their educational and professional qualification deficits through a curriculum that integrates socio-cultural training, the scientific, technological training and practical training in the workplace. We emphasize this last component of training that enables young people to carry out activities in the profession and that puts us the importance of "learning to do" as the engine of acquiring other types of knowledge.

We inquire young people who carried out the Learning System courses with equivalence to the 12th grade and level of professional qualification IV who had previously completed education and training courses with equivalence to the 9th grade and professional qualification level III. We focus on graduates of a vocational training center for direct management of the Employment and Vocational Training Institute which operates in the Alto Tamega region. By analysis of the data collected is perceived that these qualification measures in the vocational training system allow young people from the popular media that had been excluded in the initial phase of their school trajectory of regular school, are more and more time in school - until at least the completion of secondary school - although sent for vocational education pathways that are not as valued and recognized as socially designated as the "noble way" of teaching. In terms of learning model we conclude that these young people respond positively to the curriculum proposal is based on "learning by doing" and is directed towards the vocational integration.

ÍNDICE

1. Introdução	1
---------------------	---

PARTE I

O SISTEMA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. O Sistema de Educação-formação: promoção da igualdade de Oportunidade ou reprodução das Desigualdades Sociais?	7
2. Os Cursos de Educação e Formação no Eixo dos Jovens	26
2.1 Educação e Formação de Jovens (EFJ).....	27
2.2 Sistema de Aprendizagem em Alternância	31

PARTE II

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação do estudo: breves notas metodológicas	39
2. Contexto da Investigação: caracterização da região e do centro de formação profissional de chaves.....	44
3. Percursos de transformação: das trajectórias escolares de insucesso ao sucesso das trajectórias formativas	48
3.1 Idade e Género	49
3.2 Áreas de Formação	50
3.3 Área geográfica de proveniência.....	52
3.4 Trajectória escolar/formativa	53
3.5 A Origem Social.....	55
3.6 Razões para a frequência dos cursos de educação-formação e dos cursos de aprendizagem e importância destes no percurso de vida.....	60
3.7 Avaliação das principais componentes de formação: a importância da formação prática em contexto de trabalho	67
3.8 A comparação entre a escola regular e a formação profissional	72
3.9 A formação profissional na projecção do futuro	74
Conclusão	76
Referências Bibliográficas	80
Anexos	85

1. INTRODUÇÃO

Assistimos hoje a uma expansão significativa dos Cursos de Educação e Formação de nível básico e de nível secundário para jovens e dos cursos de nível secundário inseridos no Sistema de Aprendizagem. Esta expansão dos cursos de formação profissional é apontada enquanto medida de política educativa como necessária na superação dos défices de qualificação dos jovens e no combate ao abandono escolar precoce e tem como objectivo a redução para níveis abaixo dos 10% no índice de abandono escolar precoce, objectivo que deve ser alcançado por todos os países da União Europeia, conforme inscrito no Programa da Estratégia Europa 2020.

Tal tendência de expansão da oferta de cursos de educação e formação e de cursos de aprendizagem é acompanhada por um crescimento da oferta de Cursos Profissionais ministrados pelas escolas secundárias, com o objectivo não só de favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória, com aproveitamento, mas também diminuir o abandono escolar precoce e facilitar a inserção qualificada dos jovens no mundo do trabalho.

Neste trabalho procuramos perceber a que se devem estas tendências de expansão do ensino profissional para jovens que surgiram com maior evidência a partir dos anos 90 do século XX, com a implementação de ofertas formativas de dupla certificação /escolar e profissional, em contraste com uma retracção do ensino profissional verificada no início dos anos 70 até meados dos anos 80 do mesmo século e que deve ser entendida no âmbito do processo revolucionário que defendia a necessidade de se criar uma igualdade de oportunidades para todos os jovens dos diversos grupos sociais, no âmbito do ensino regular.

Na tentativa de entendimento da expansão mais recente do ensino profissional, procuraremos perceber qual a missão deste tipo de ensino. Mais concretamente, pretende-se conhecer se estas ofertas formativas permitem atingir as metas definidas pelos diversos poderes políticos para a diminuição do número de jovens que abandona precocemente o sistema de ensino e para a diminuição do insucesso escolar e quais as potencialidades desta formação em termos de inserção profissional.

A promoção da escolaridade de nível secundário, como o mínimo desejável para a saída dos jovens do sistema de ensino, a par da diversificação das vias vocacionais

e profissionalizantes inseridas no sistema de educação-formação são entendidas como medidas que visam a elevação dos níveis de qualificação académica e profissional dos jovens.

A intervenção dos Centros de Formação Profissional tutelados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional é assumida pelos poderes políticos como tendo um papel primordial na prossecução destes objectivos, através da operacionalização de respostas eficazes às necessidades de qualificação da mão-de-obra exigida pelas empresas, com especial relevância para o público jovem. A enquadrar esta intervenção está um discurso político que defende não só a diversificação das vias vocacionais mas também a valorização das medidas de educação-formação, procurando deixar para trás a subalternização das vias profissionais em detrimento das chamadas “vias regulares”.

Para a prossecução destas políticas defende-se a criação/ampliação de uma rede de centros de formação profissional em articulação com estruturas territoriais locais e com o tecido empresarial. Neste âmbito e como defende Costa (2012) “O debate em torno da capacidade do sistema de educação-formação responder aos novos desafios desde há muito que foi aberto e, por todo o mundo, ensaiam-se respostas que têm em comum apresentarem-se como formas de inscrição territorializada das políticas educativas, de criação de projectos e redes locais que permitam tratar as questões de forma pluridisciplinar e responder aos problemas interinstitucionalmente. Assume-se na plenitude a educação como um serviço de proximidade e como uma responsabilidade partilhada”.

O conhecimento e a informação têm vindo a adquirir uma maior centralidade em todas as esferas da vida social e económica, e trouxeram novos desafios à política educativa e novas exigências às escolas, que têm não só de garantir a qualidade do ensino promovendo o sucesso educativo, mas também têm a responsabilidade de responder a outros problemas sociais externos ao espaço escolar, nomeadamente ao problema das baixas qualificações dos trabalhadores. Têm de promover as ligações institucionais com os parceiros sociais no sentido de se constituir efectivas parcerias entre escolas/centros de formação e empresas que apoiem os jovens no seu percurso escolar e/ou formativo e de inserção profissional, tanto mais quanto menores forem os recursos por eles herdados da família e as possibilidades de inserção profissional. Estes desafios colocam a importância de aquisição de novas competências, que passarão pelo prolongamento dos percursos escolares dos jovens em diversos tipos de estabelecimentos de ensino. Estas medidas de política educativa, no âmbito dos

sistemas educativo e formativo, resultantes da obrigatoriedade de todos os jovens permanecerem na escola até aos 18 anos, poderão ampliar as dificuldades de democratização do ensino, manifestadas pelos fenómenos do insucesso escolar e do abandono escolar precoce.

Então, tem sentido formular uma primeira pergunta orientadora deste trabalho e que pretende discutir a missão dos centros de formação profissional e, em particular, das medidas de qualificação inicial: os cursos profissionalizantes terão permitido o acesso de públicos mais excluídos (“os excluídos do interior”) a níveis de ensino que nas vias regulares não conseguiriam alcançar?

Será a formação profissional capaz de atenuar as desigualdades que os jovens das classes populares sentiram na sua passagem pela escola regular?

Consideramos que efectivamente estas vias de ensino profissional permitiram que os jovens com trajectórias escolares caracterizadas pelos fenómenos do insucesso e do abandono escolares alcancem níveis de ensino mais elevados. Contudo, é crucial fazer-se a seguinte interrogação: qual o valor de troca que os seus diplomas têm no mercado de trabalho? Será que com o desenvolvimento de um novo modelo organizativo da formação, os Centros de Formação conseguiram aumentar as metas da qualificação escolar e profissional e potenciar a empregabilidade e as possibilidades de inserção, adaptando-a às mudanças de ordem social, tecnológica e organizacional que atingem, sistematicamente, o mercado de trabalho? Esta é outra interrogação que interpela a missão da formação profissional, mas à qual o nosso trabalho não consegue, por enquanto, responder.

Enquanto técnica superior de serviço social¹, a exercer funções no Centro de Formação Profissional de Chaves² e tendo como competências o acolhimento, a integração, o apoio social e o acompanhamento dos formandos ao longo do processo formativo, e a promoção de um conjunto de intervenções técnicas que permitissem desenvolver as suas competências pessoais, sociais e profissionais para que tivessem

¹ O Serviço Social no IEFP rege-se pelos normativos em vigor, aplicáveis à formação profissional e por normativos específicos consignados na Circular Normativa 28/2004, que preconiza um sistema de monitorização e avaliação das suas intervenções, como vector estratégico para a aferição dos ajustamentos que venham a ser necessários efectuar, no âmbito da actuação do Serviço Social nos Centros de Formação Profissional do IEFP.

² Actualmente designado por Centro de Emprego e Formação do Alto Tâmega (Portaria n.º 319/2012 de 12 de Outubro, alterada pela Portaria n.º 191/2015 de 29 de Junho).

uma melhor inserção na acção de formação no Centro e posteriormente no mercado de trabalho, estas questões também me desafiavam. Nesse sentido, procurei perceber junto dos formandos que frequentavam os Cursos do Sistema de Aprendizagem, a decorrer no Centro, qual o motivo que esteve na base do seu prosseguimento da escolaridade num curso profissional? O que os levou a sair do ensino regular e optar pela realização de um Curso de Educação e Formação de Jovens (que lhes conferiu equivalência ao 9º ano de escolaridade) e a posteriormente continuar a sua formação com a realização de um curso de Aprendizagem (com equivalência ao 12º ano)?

Tentei perceber se estes jovens, que apresentavam percursos escolares no sistema regular de ensino marcados por insucessos (tendo alguns deles sofrido duas ou mais retenções) e/ou pelo abandono precoce da escola, optaram pela formação profissionalizante por falta de alternativas, nomeadamente de inserção no mercado de trabalho, ou porque não tinham outra opção para prosseguir estudos.

Seria, mais uma vez, por falta de alternativas que estes jovens frequentam a formação profissional, ou como refere Fátima Antunes (2000) (...) apresentar-se-ia a formação profissional como um meio potenciador de percursos escolares mais longos? Nesses percursos, terá a formação profissional, pelo modelo formativo adoptado, potencialidades que fazem com que os jovens reconstruam a sua relação com o saber?

Estas interrogações fazem sentido porque, e como refere Abrantes (2003, p.93), apesar de a escola estar “cada vez mais presente nos quotidianos juvenis”, nem todos os jovens vivem a escola da mesma forma. No entanto, esta continua a ter um papel primordial na construção identitária, sendo que é em torno da mesma que “os jovens estruturam as suas práticas e discursos, os seus trajectos e projectos, as suas identidades e culturas”. Para o autor (Abrantes; 2003, p. 93), se alguns sentem o processo de escolaridade como uma obrigação, “a que se resiste ou se abandona”, para outros “esse processo é um suporte fundamental na construção do percurso de vida e do projecto identitário”. Pode dizer-se que o espaço da escola é o espaço destinado à juventude actual, e também à que é oriunda das classes populares. Como refere o mesmo autor (p.111) “(...) muitos jovens das classes desfavorecidas desenvolvem esforços significativos para ultrapassar as distâncias culturais que os separam do universo escolar e, assim, encetar trajectórias de mobilidade social.”

Tal ocorre inevitavelmente pelas dificuldades de inserção profissional dos jovens e consequentemente pelas dificuldades de se autonomizarem.

O presente trabalho está estruturado em duas partes principais. A primeira é dedicada às conceptualizações sobre a temática do Sistema de Educação e Formação Profissional e em particular dos Cursos de Formação Inicial no eixo dos jovens – os cursos de Educação e Formação de Jovens e do Sistema de Aprendizagem em Alternância, procedendo-se à sua caracterização e procurando realizar uma reflexão teórica, a partir da análise bibliográfica, em torno da evolução histórica das políticas educativas, nomeadamente as de matriz profissionalizante, elencando os factores que estão na origem da opção dos jovens por estas vias no prolongamento do seu percurso escolar.

Na segunda parte, pretendemos contextualizar a presente investigação apresentando os objectivos do estudo que se pretendem atingir e identificando a metodologia adoptada para responder às questões orientadoras e aos objectivos definidos. São também apresentados e analisados os dados obtidos através da realização do inquérito e discutidos os mais importantes, tendo como linhas orientadoras os objectivos deste trabalho.

PARTE I

O SISTEMA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. O SISTEMA DE EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO: PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADE OU REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS?

Neste capítulo começa-se por descrever a evolução do sistema de formação profissional desde a década de 60 do século XX até aos dias de hoje e procura-se fazê-lo em articulação com as mudanças registadas, no mesmo período, no sistema educativo, em Portugal. É nosso propósito, situar o aparecimento e evolução de duas medidas de qualificação inicial para jovens - os cursos de Educação e Formação de Jovens e o Sistema de Aprendizagem em alternância – que pretendemos analisar quanto às potencialidades de permitir aos jovens excluídos da escola regular o prosseguimento de estudos para níveis de ensino mais elevados e a qualificação profissional como trunfo no processo de inserção profissional.

Além da caracterização da formação profissional em Portugal, neste capítulo procuramos discutir qual é a missão da formação profissional, elencando os factores que estão na origem da opção dos jovens por estas vias profissionalizantes no prolongamento do seu percurso escolar, e discutindo se os cursos de formação profissional se apresentam a estes jovens como opção ou como um recurso por não terem outra opção.

Como refere Fátima Antunes (2013) “ há muito tempo que o ensino profissional tem vindo a ser uma via pela qual se tem feito o alargamento do ensino secundário, porque acolhe os designados "novos públicos". (...) Encontramos esses "novos públicos" do ensino secundário com percursos mais acidentados no ensino profissional. Efectivamente, os públicos dos cursos de formação profissional são os jovens com trajectórias de insucesso escolar e este tipo de ensino tem-se mostrado como uma mais-valia para permitir que os jovens das classes populares possam alcançar níveis de instrução mais elevados. Mais uma vez citando Fátima Antunes (2013) “o ensino profissional tem este estatuto muito ambíguo e paradoxal que é ser uma via pela qual o sistema de ensino se tem democratizado, sendo ao mesmo tempo uma via que confere menor estatuto aos seus frequentadores. É como se a sociedade usasse para democratizar o sistema de ensino uma via a que simultaneamente atribui menor estatuto social e escolar. É um paradoxo dificilmente aceitável.”

Há quem defenda que os ideais da igualdade, uniformidade e democraticidade esperados com a abertura da escola a todos não foram efectivamente cumpridos. Pois, a diversificação das vias de ensino, concretamente o reforço da formação profissional ao longo do tempo e, em particular, o surgimento destes cursos de

qualificação inicial, não tem sido acompanhado de uma valorização e reconhecimento social dos diplomas por ele conferidos. A massificação do ensino não se traduziu na efectivação da sua democratização, mas antes no acentuar de uma realidade onde subsistem processos que conduzem à manutenção das desigualdades e das hierarquias sociais, só que de forma “mais camuflada”.

Na realidade, com o aparecimento da escola de massas que podemos situar no período revolucionário e pós-revolucionário, as desigualdades de acesso e sucesso escolares assumiram dimensões assustadoras. Pois, ao contrário de uma efectiva educação de massas, provocou-se uma profunda massificação do ensino. Consequentemente assistiu-se a uma expansão quantitativa do insucesso e abandono escolar precoce, que são intrínsecos a um ensino selectivo e elitista. E são esses jovens com trajectórias de insucesso que são remetidos para as vias profissionalizantes de ensino. Interessa-nos perceber como é que estes jovens têm vivido as experiências de formação profissional e qual a sua influência no alongamento da sua passagem pela escola secundária e no acesso a cursos de nível superior e se poderão ser considerados como um trunfo para a sua inserção profissional. Tanto mais que a missão da formação profissional tem sido definida, pelos poderes políticos, como a de potenciar a inserção profissional dos jovens e responder às necessidades de mão-de-obra das empresas.

Consideramos oportuno, no âmbito desta reflexão, apresentar, de forma breve, a evolução do sistema de formação profissional, explicitando a missão que os poderes políticos lhe atribuíram nos diferentes períodos históricos.

A reconfiguração dos sectores de actividade económica em Portugal nos anos 60 do século XX, decorrente do abandono progressivo da agricultura e do crescimento de alguns ramos da indústria e do sector do comércio e dos serviços, levou a que os poderes políticos identificassem a necessidade da qualificação crescente da mão-de-obra e, consequentemente, do desenvolvimento da formação profissional, considerada, até então, um factor pouco relevante para o sistema produtivo.

Para a elevação do nível profissional dos trabalhadores foi criado, nessa década, o Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA)³ que, em colaboração com as empresas, pretendia qualificar os trabalhadores adultos em actividades

³ Decreto-Lei n.º 44538 de 23 de Agosto de 1962

consideradas prioritárias: da Metalomecânica à Metalurgia, aos Serviços, Electricidade e Construção Civil, fazendo o reajustamento entre a oferta e a procura de mão-de-obra necessária a uma industrialização rápida. Apesar “do cuidado técnico e da qualidade que se pretendeu conferir a esta intervenção, as crescentes limitações de financiamento público impediram a expansão do sistema que, assim, não alcançou um peso significativo na qualificação do trabalho em Portugal.”(CEDEFOP; 2000)

Com o 25 de Abril de 1974, há uma mudança ao nível das políticas educativas, verificando-se o aumento da escolaridade obrigatória e, defendendo-se uma ideia de generalização do ensino secundário, procedendo-se à unificação do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade extinguindo-se os antigos cursos do ensino técnico (leccionados nos Institutos Comerciais e Industriais) e de crescimento de cursos no ensino superior. Estas políticas tinham em vista, não só os requisitos da sociedade de conhecimento, mas também a manutenção da coesão social. O Estado assume um papel de relevo relativamente à população desempregada e grupos mais desfavorecidos, criando, por um lado, condições para que as empresas investissem mais na formação contínua da população empregada e, por outro, apostando na formação inicial dos jovens nas escolas e em outras instituições que conferem certificação profissional. É criado, em 1979, o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)⁴ que tem como finalidade a integração e operacionalização das políticas executivas ao nível do emprego e formação profissional.

É, no entanto, a partir da década de 80, e com o início do processo de adesão à Comunidade Europeia, e por conseguinte dos apoios financeiros atribuídos, que se iniciam políticas voltadas para a educação e formação de jovens e adultos, pois era necessário inverter o quadro da economia nacional onde predominava, a par de uma incipiente indústria, uma débil qualificação da mão-de-obra e uma baixa certificação ao nível da educação básica e profissional da população. Houve um aumento significativo das actividades de formação inicial e contínua, em particular as desenvolvidas por iniciativa privada, o que impulsionou as actividades formativas desenvolvidas não só para os jovens, tentando diminuir o desemprego juvenil, mas também para os activos (adultos) no desenvolvimento das suas competências profissionais.

⁴ Decreto-Lei n.º 519-A/79 de 29 de Dezembro O Decreto-Lei n.º 193/82 de 20 de Maio vem estabelecer a Lei Orgânica do IEFP, definindo as suas atribuições,⁴ entre as quais se inclui a necessidade de reactivação da acção formativa.

Apareceram novas iniciativas e arrancaram novos sistemas, quer do lado da educação, com o relançamento do ensino técnico-profissional⁵ no sistema de ensino, quer do lado do trabalho, com a Lei da Aprendizagem⁶.

O relançamento do ensino técnico-profissional, dirigido a jovens que tivessem concluído o 9º ano, era constituído por duas ofertas formativas: os cursos profissionais e os cursos técnico-profissionais. Tinha como principal objectivo encaminhar os jovens para outras opções que não fossem o ensino superior, funcionando como “um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico, que permitisse a satisfação das necessidades do país em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens”, conforme explicitado na introdução do Despacho Normativo n.º 194-A/83 de 21 de Outubro.

Os cursos profissionais (P), com a duração de um ano, completado por um estágio profissional de seis meses numa empresa, conferiam um diploma de qualificação profissional de nível II, não oferecendo equivalência escolar. Os titulares destes cursos que pretendessem realizar o acesso ao ensino superior, necessitavam de realizar mais três anos no ensino nocturno.

Os cursos técnico-profissionais (TP) que seriam ministrados após o 9º ano de escolaridade, com a duração de 3 anos e equivalência ao 12º ano, conferiam diplomas de fim de estudos secundários, que permitiam o acesso ao ensino superior e diplomas de qualificação profissional de nível III. A possibilidade destes últimos atribuírem uma qualificação profissional ao mesmo tempo que permitiam o prosseguimento de estudos superiores, após a sua conclusão, tornou-os mais procurados do que os cursos profissionais, condenando estes últimos ao fracasso.

É o ensino profissional que permite aos “públicos mais excluídos” o prolongamento da escolaridade até à conclusão do ensino secundário, com a possibilidade de prosseguir estudos de nível superior. Interessa-nos, contudo, mostrar que neste discurso de aparente democratização do ensino, as desigualdades sociais escolares manifestam-se efectivamente quando relacionamos as diversas trajectórias escolares dos jovens na escola regular e as suas distintas origens sociais com a sua entrada e permanência em diferentes vias de ensino: a via “nobre” de ensino, que permitiria aceder a estudos académicos superiores e posteriormente a posições de

⁵ Despacho Normativo n.º 194-A/83 de 21 de Outubro

⁶ Decreto-Lei n.º 102/84 de 29 de Março

comando, e as vias mais profissionalizantes que apesar de qualificar profissionalmente os seus titulares, preparava-os para posições subalternas, ao nível do operariado. Como referem Almeida, e outros (2015) “Enquanto o ensino liceal abria a possibilidade de ingressar numa carreira universitária, o ensino profissional era um caminho fechado, sem hipótese de acesso a estudos mais desenvolvidos.”

Autores como Baudelot e Estabelet (1992), e Althusser (1974), na sua análise ao sistema escolar sublinham que ao seleccionar os alunos segundo a sua origem social, com vista à institucionalização de carreiras desigualmente valorizadas, a escola responde às necessidades do sistema capitalista, fornecendo mão-de-obra submissa para os diferentes lugares na hierarquia do trabalho. É através da transmissão de técnicas e valores, de conhecimentos e regras de comportamento, que a escola contribui para a perpetuação do sistema capitalista.

Para Bowles e Gintis (1976), a escola tem essencialmente como função difundir uma ideologia meritocrática, ou seja, tenta convencer os indivíduos que o lugar que alcançam e as suas trajectórias dependem apenas do seu mérito, interiorizando que são eles próprios que se excluem da escola. Esta ideologia leva as pessoas a acatarem os seus lugares, ou seja, convencem-se de que não são capazes de fazer mais.

Esta tese contraria a ideia de que a escola é um canal privilegiado de transformação social e de afirmação de igualdade de oportunidades na sociedade capitalista. Constitui um argumento forte desta última perspectiva a ideia de que a escola selecciona os indivíduos, mas não de forma neutral. Dão-se conta da importância da vivência do aluno e do seu habitus para o alcance do sucesso escolar, pondo em causa a teoria dos dons. Convertendo as hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema de ensino está a exercer uma função de legitimação necessária para a perpetuação da “ordem social” (Bourdieu; 1987) Neste sentido, as potencialidades de educação da família podem contribuir para a aproximação, ou afastamento, para uma continuidade ou ruptura entre a família e a escola. Vários autores (Benavente; 1991; Bourdieu e Passeron; 1964,1970) consideram que a escola exerce uma violência simbólica sobre os alunos ao pretender que aqueles que não estão familiarizados com a cultura dominante sejam expropriados da sua e interiorizem a dominante. Esta dualidade da produção cultural e de classe é uma das bases importantes para a produção do “habitus” que Bourdieu (1987) define como sendo um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as

experiências passadas, funcionam em cada momento como uma matéria de percepções, de apreciações e de acções.

Se atendermos que a população escolar é, por força da democratização do ensino, marcada pela diversidade – económica, social e cultural – podemos concluir que os indivíduos não se encontram, à partida, posicionados numa relação de igualdade.

A escola tem sido considerada por diversos autores (Bourdieu e Passeron, 1964, 1970, 1975; Bernstein, 1971; Bowles e Gintis, 1976; Baudelot e Establet, 1971) como um lugar onde se transformam as desigualdades sociais em desigualdades escolares, através da valorização dos mais favorecidos, para quem a aprendizagem da cultura escolar é uma herança, e de exclusão dos alunos pertencentes às classes populares, para os quais a cultura escolar é dificilmente percebida por estar muito distante das culturas populares.

São vários os autores (Bourdieu; 1987) que sustentam a tese de que a escola é não só reprodutora das desigualdades sociais, como contribui para as perpetuar, fazendo a selecção dos alunos a partir do “capital cultural” de origem. E quanto mais selectivamente actuar a escola, mais tendência terão os alunos de menores recursos, sobretudo culturais, de abandonar precocemente. E este mecanismo é de tal forma imperceptível que leva muitas das vezes os jovens e as próprias famílias a considerar que a responsabilidade é sua. Segundo Vieira (1998) “O menosprezo pela criança e por tudo o que constitui a sua cultura é, muitas vezes, inconsciente. Estamos uns e outros tão fortemente impregnados da ideia segundo a qual a cultura começa na escola e que, neste sentido, a escola é concebida para ela, que já não percebemos o extraordinário trabalho cultural que preexiste em cada criança.”

A escola transmite, a todos os alunos que a frequentam, os saberes de forma idêntica, não tendo em conta os códigos culturais das famílias, que são diferentes, não adequando os modos de ensino-aprendizagem aos padrões de cultura de origem das famílias, fazendo a reprodução escolar das desigualdades sociais. Cada indivíduo é influenciado pelas características do espaço em que habita, podendo haver, nos espaços sociais, diversos grupos com capitais culturais específicos. A diversidade de processos de socialização vai moldar os indivíduos de acordo com o “capital cultural” (Bourdieu e Passeron, 1964, 1970) da classe social a que a sua família pertence.

Entende-se por capital cultural, segundo Bourdieu, o conjunto de competências culturais herdadas pela classe social a que pertencem, que exigem

desembaraço e um conjunto de habilidades, informação e treinamento que pode ser recebido pelos sujeitos que possuam predisposição e competências herdadas. A forma de educação de uma família em relação à criança resulta da sua posição de classe, do seu “capital cultural” e de uma distribuição desigual do conhecimento dentro da sociedade. A reprodução das desigualdades sociais é particularmente evidente quando os códigos de leitura e o capital cultural herdados do meio social de origem, não são coincidentes com a cultura transmitida pelas várias instâncias sociais, nomeadamente pela escola. Assim, quanto mais afastada estiver a cultura de origem dos alunos da cultura dominante na escola, mais dificuldade terão em se afirmar tanto no sistema de ensino como no mercado de trabalho e na sociedade em geral.

Charlot (2000) apesar de considerar a teoria da reprodução de Bourdieu “como um ganho da sociologia da educação”, considera igualmente que nem tudo pode ser explicado pela categoria socioprofissional dos pais, com efeitos sobre a posição escolar dos alunos pois cada um ocupa a sua própria posição social, que “tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela”. Refere que “A sociologia de Bourdieu é, com certeza, útil para que se compreenda a relação dos alunos com o saber (...)” mas é insuficiente “(...) pois reduz o sujeito a relações entre posições sociais.” Para o autor cada indivíduo (aluno) “interpreta essa posição, dá um sentido ao mundo, actua neste, depara-se nele com a necessidade de aprender e com formas variadas de saber; e a sua relação com o saber é fruto desses múltiplos processos”: “aprender é apropriar-se de um saber considerado como objecto, sem referência às situações e actividades através das quais o objecto é constituído.” Aprender é também fazer, ser capaz de matricular uma operação ou um conjunto de operações. Estas operações podem ser feitas sobre um objecto material que utilizamos e que transformamos ou ser uma operação simbólica. O que é aprendido não é um objecto enunciável, mas um acto ou conjunto de actos. Aprender é entrar em formas de dispositivos relacionais (esta figura é parente da figura do aprender a fazer. Aprender nos dois casos é passar da não matricularização à matricularização e não apropriar um saber) e, assim, tornar-se capaz de matricular os seus comportamentos e as formas de subjectividade nas relações com os outros e também consigo mesmo. Esta figura do aprender integra as aprendizagens relacionais e afectivas e as aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal – aprende-se comportamentos ou formas de subjectividade (sentimentos) e esta aprendizagem implica distanciarização-regulação e é acompanhada de reflexividade. Aprender é, ainda, observar e reflectir, colocar em relação os factos

e os princípios e, assim, dotar-se de um conjunto de referências que permitem interpretar a vida e a minha vida, compreender as pessoas e conhecer-se a si próprio. (Os princípios são inculcados ou induzidos a partir da experiência e só funcionam como referências se encontrarem um referente na vida: um facto, um acontecimento, uma experiência vivida. Fala-se de regras construídas por indução (a partir das experiências dos outros e de si mesmo) e princípios recebidos por inculcação de saberes (sobre a evolução do desemprego, a fome, a guerra), por factos antropológicos e pelas forças que regem o mundo). Este aprender implica distanciação e uma forte reflexividade (Charlot, 1999, p.104 a 114).

A sociedade não pode ser analisada só em termos de posições sociais. É necessário “levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e actividades que ele realiza.” (2005). Para o autor, o sujeito é, simultaneamente um ser humano singular e social.

O aprender é condição obrigatória no processo de construção do sujeito que compreende o tornar-se membro da espécie humana (hominizar-se), um ser humano único (singularizar-se) e um membro de uma comunidade, ocupando nesta um lugar (socializar-se). Destaca que a teoria da reprodução desvaloriza as práticas de ensino em contexto de sala de aula assim como não dá importância às políticas específicas dos estabelecimentos escolares, os quais podem ter um efeito diferenciador na reprodução das desigualdades.

A ideia de saber, para Charlot, reside na pessoa que mantém uma relação com o mundo, com os outros e com si mesmo e que é, ao mesmo tempo, uma relação com o saber, construído durante uma história colectiva da mente humana e submetida a processos de validação, capitalização e transmissão. E o saber distingue-se de conhecimento. Enquanto o conhecimento é intransmissível e subjectivo, e é o resultado da experiência pessoal ligada à actividade do sujeito, o saber é uma informação objectiva, é um “produto comunicável”, podendo ser uma “informação disponível para outrem”, portanto transmissível. E o trabalho desenvolvido pelo autor trata da relação do aluno com o saber, no processo de aquisição de conhecimento afirmando o mesmo que as relações epistémicas, de identidade e sociais não são dissociáveis entre si e influenciam nas atitudes e na forma de o aluno actuar durante o processo relacional com o conhecimento.

A relação epistémica com o saber parte do princípio de que o aprender não tem o mesmo significado para os alunos e que há diferenças no significado para os

alunos de classes sociais diferentes (Charlot, 1996). Aprender tanto pode significar a aquisição de um saber como o cumprimento das exigências institucionais como estudante na escola.

A relação com o saber também é social pois expressa as condições sociais do sujeito, no entanto, estas não são determinantes.

E a relação com o saber também é de identidade do sujeito. É construída na relação com o outro.

Será, pois, legítimo perguntar se todas as medidas tomadas em termos educativos, que apresentam a pretensão de estabelecer a igualdade de oportunidades, mais não têm feito do que contribuir para a legitimação das desigualdades sociais? Será que as medidas de formação profissional que foram sendo implementadas têm permitido aos alunos das classes populares aceder a níveis de ensino que nos cursos gerais do ensino secundário não acederiam? Será que esses cursos de formação profissional, além de permitirem que os jovens das classes populares acessem a níveis mais elevados de escolaridade, permitem a obtenção de um diploma com valor de troca no mercado de trabalho?

Estas questões permitem-nos orientar a discussão em torno da criação e implementação das duas medidas de formação profissional que neste trabalho serão analisadas e que se afirmam como medidas que permitem aos alunos excluídos da escola regular o prosseguimento de estudos e que dizem investir na sua qualificação académica e profissional para que eles possam ser inseridos no mercado de trabalho.

No âmbito da formação inicial foi lançada, em 1980, a acção de formação profissional de jovens que está na origem do Sistema de Aprendizagem, que se destinava especialmente a jovens oriundos de estratos sociais mais desfavorecidos e protagonistas de trajetórias escolares marcadas pelo insucesso e abandono do sistema regular de ensino. Só mais tarde, em 1984, é implementada, pelo Instituto de Emprego e Formação profissional, a primeira acção de formação profissional em regime de alternância ou sistema de aprendizagem “(...)que se perfila, predominantemente, embora não exclusivamente, como educação e formação de segunda oportunidade, que propicia, pela primeira vez em Portugal (...) a obtenção de qualificações profissionais certificadas, a atribuição de diplomas escolares equivalentes, para todos os efeitos, aos conferidos pelo sistema de ensino regular

(...)⁷. Esta modalidade era apresentada como alternativa a percursos escolares mais académicos e como solução para a diminuição das taxas de insucesso e abandono escolares. Estes dois fenómenos são resultado de uma multiplicidade de factores, nem sempre fáceis de determinar. Para eles contribuem quer os próprios jovens e famílias, como a comunidade, as instituições de ensino e formação, entre outros, e envolvem dinâmicas de ordem económica, política, social e simbólica, indissociáveis entre si, não havendo, por isso, um modelo explicativo simples que se possa aplicar.

Mas, uma vez que se conseguiram identificar alguns factores e dinâmicas que concorrem para o aumento do fenómeno do abandono escolar precoce, será possível fazer a reconstrução de situações-tipo que se verificam e articular as medidas para que a resposta não seja avulsa a problemas que são multidimensionais: o desajuste entre a linguagem da escola e o capital cultural das famílias e dos alunos, a articulação entre a escola e o mercado de trabalho e o próprio funcionamento do sistema de educação-formação. Para Azevedo (2001) “entre a família, a escola e a vida profissional há uma proliferação de representações e de sentidos que urge conhecer para, de modo particular, não repetir os riscos de estigmatização social em que ciclicamente tem caído, em Portugal, o ensino tecnológico e profissional”.

É possível identificar nos jovens, protagonistas de trajetórias de insucesso e abandono escolar, que a sua relação com a escola evidencia, de um modo geral, uma desvalorização do ambiente escolar e das aprendizagens e uma desafeição pela cultura escolar, sobretudo no contexto da escola regular. Não podemos deixar de considerar que para eles os diplomas escolares (em resultado do processo de desvalorização dos diplomas escolares de nível superior) deixaram de ter a importância que anteriormente lhes era atribuída, pois não garantiam efectivamente o acesso a postos de trabalho mais prestigiados, que garantissem o ingresso numa carreira profissional com futuro.

Para o autor “a proliferação da oferta de vias de acesso à certificação, bem como de programas de recuperação com vista à inclusão de jovens que abandonaram o sistema de ensino (...) visam mais a reprodução dos interesses dos profissionais do ensino e da própria classe política, uns porque precisam de alunos para conservar o seu posto de trabalho, outros porque precisam das estatísticas (falaciosas) para preservar a sua legitimidade ideológica e o seu poder, do que a efectiva oferta de condições de aprendizagem ajustadas, sem deixarem de ser exigentes.”

⁷ MTS, 2001

Apesar das várias tentativas para impulsionar a formação profissional, esta modalidade manteve, até 1986, uma reduzida expressão no efectivo global dos profissionais qualificados.

Desde meados da década de 80 até inícios dos anos 2000 foi dada uma importância crescente às vias profissionalizantes de ensino. O ano de 1986 foi decisivo para que a formação profissional evoluísse de forma positiva, o que se deveu em parte à aprovação da Lei 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - que instituiu nove anos de escolaridade obrigatória e que tornou a Formação Profissional uma modalidade especial do ensino para jovens. Neste Diploma só menciona unicamente “a formação como uma modalidade especial de educação e não como sendo um processo de aprendizagem com natureza, características e finalidades distintas”. (Azevedo, 1999)

Apesar da aproximação entre a educação e a formação ao nível dos conceitos, das finalidades, da certificação, da avaliação e coordenação, havia factores diferenciadores, nomeadamente ao nível da base institucional dominante, respectivamente a escola e a empresa e também dos destinatários. A formação profissional inserida no sistema educativo destinava-se à população escolar (incluindo o ensino recorrente), e a formação profissional inserida no mercado de emprego, destinava-se à população activa empregada ou desempregada, incluindo os candidatos ao primeiro emprego.

Assim, na formação profissional inicial, atribuir-se-á, durante esse período, especial relevância ao regime de aprendizagem, às escolas profissionais e ao ensino tecnológico e profissional dividindo a formação inicial de jovens: o regime de aprendizagem era tutelado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e o ensino tecnológico e profissional tutelado pelo Ministério da Educação⁸. No entanto, e apesar das sucessivas reformas, o ensino técnico-profissional continuava sem ter a procura desejada. Segundo Azevedo (1999), a causa poderia ser explicada pelo contexto em que se inseria nomeadamente: “a matriz liceal das escolas secundárias, a cultura profissional liceal da maior parte dos professores, as debilidades dos recursos atribuídos, o facto de não estar orientado para as mais altas

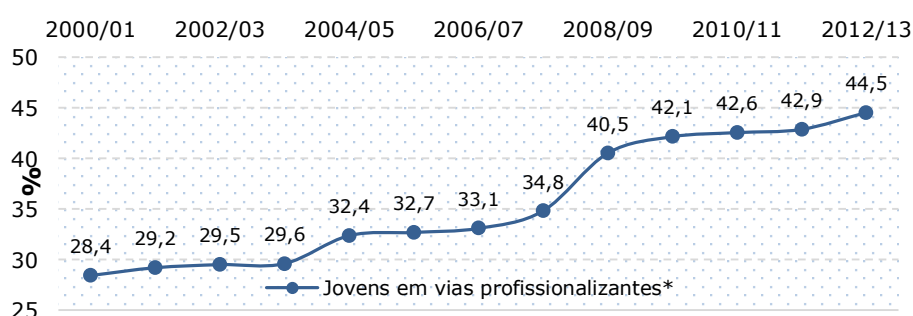
⁸ São criadas, pelo Decreto-Lei n.º 26/89, as escolas profissionais, que apresentavam uma opção para os jovens que pretendiam continuar a estudar após a conclusão da escolaridade obrigatória, dando-lhes a oportunidade de ingressarem no ensino superior. Também o ensino técnico sofreu alterações, tendo sido definido um novo modelo para a formação técnica, que funcionaria como um sistema pós secundário de formação inicial e especializada que teria como destinatários os jovens que abandonaram a escola, desempregados, à procura do 1º emprego.

credenciais escolares e a falta de divulgação empenhada desta oferta formativa junto da população”. Neste contexto adverso teve origem uma visibilidade crescente da formação profissional, muito sustentada como refere Grácio (1986), pela ideia do ensino técnico ser apresentado como “uma *boa coisa* na condição de se destinar aos outros ou aos filhos dos outros”.

Muitas das famílias com menores recursos culturais, compreendendo a importância da escolarização, investem os seus recursos e fazem um grande esforço na superação do handicap cultural, obtendo sucesso e criando percursos escolares mais prolongados para os seus filhos, preferindo que estes façam um trajecto escolar mais valorizado, o que não é o caso do ensino profissionalizante. Este continua a ser, no nosso país, um ensino pouco reconhecido.

Apesar de não ser a primeira opção das famílias e de não ser tão valorizado e reconhecido socialmente, tem sido “a opção” (porque não têm outra opção) de um número crescente de jovens em Portugal. O número de jovens inseridos nas vias profissionalizantes, como se pode verificar no gráfico abaixo, tem aumentado de forma muito substancial. Tal pode dever-se a diversos factores: quer aos apoios sociais concedidos aos formandos, que permitem às famílias fazer face a despesas com a educação dos seus descendentes, proporcionando a estes o prolongamento da escolaridade e o incremento de cursos profissionalizantes nos estabelecimentos de ensino público.

Gráfico 1: Nº de Jovens a frequentar as vias profissionalizantes



Fonte: Dados do GEPE

O discurso da certificação profissional proporcionada pelas vias profissionalizantes de ensino tem sido entendido como um atributo indispensável para a participação económica e social dos jovens. E é neste contexto que começa a ter mais impacto junto de públicos mais excluídos da via nobre do ensino, as

intenções do sistema de ensino-aprendizagem, apresentado, por um lado, como promovendo ofertas formativas que qualificam profissionalmente os jovens e que lhes permitem contribuir para a modernização da economia e, por outro lado, como permitindo o prolongamento dos estudos, adiando a sua entrada no mercado de trabalho a troco de uma qualificação que traga vantagens a prazo para uma inserção profissional mais qualificada.

Neste processo de crescente afirmação, sobretudo a partir da década de 90, o próprio Estado, utilizando os fundos da União Europeia, assumiu papel de relevo no desenvolvimento do sistema de formação profissional aumentando a oferta formativa e criando organismos (IEFP, INOFOR⁹) com a responsabilidade no planeamento, regulamentação, e certificação da formação. O Estado justifica a necessidade da expansão das vias de ensino profissionalizantes “por um lado, com a correspondência às crescentes exigências da nova economia, cuja competitividade e inovação dependem (...) de uma mão de obra possuidora de novas competências (...)” e, por outro lado, como “uma ocupação para os jovens desadaptados do ensino formal (quase sempre provenientes dos meios desfavorecidos), em situações de desemprego iminente ou efectivo”. (Guerreiro; Abrantes, 2007).

Assim, em 1991, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 401/91 de 16 de Outubro, regulamentaram-se as actividades de formação dentro do sistema educativo, definindo-se a formação profissional como um processo global e permanente, através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida activa, se preparam para o exercício de uma actividade profissional.

Faz-se, pela primeira vez, a distinção entre a formação profissional inserida no sistema educativo e a formação profissional inserida no mercado de emprego¹⁰.

Relativamente à formação profissional inserida no mercado de trabalho, o Decreto-lei n.º 405/91 de 16 de Outubro, define o papel de cada um dos seus intervenientes: o Estado, ao qual compete definir e coordenar as políticas da

⁹ Instituto para a Inovação na Formação, é um instituto público, no âmbito da Secretaria de Estado do Trabalho e Formação - Ministério do Trabalho e Solidariedade, criado em 1997, com a missão de contribuir para a racionalização, estruturação e qualidade do sistema de formação profissional, desenvolver uma política de investigação que associa a pesquisa e a inovação à acção, multiplicar e difundir modelos, metodologias e soluções organizativas e formativas.

¹⁰ Contudo, as referências, normas e directrizes relativas à formação profissional inserida no mercado de emprego, prevista no art. 58.º da Constituição, encontravam-se dispersas por vários diplomas legais, tendo-se revelado necessário proceder ao seu enquadramento e actualização. Por isso, os signatários do Acordo acima referido, decidiram estabelecer um regime jurídico específico - o Decreto-Lei 405/91 de 16 de Outubro - unicamente para a formação profissional inserida no mercado de emprego. A base institucional para esta modalidade de formação é a empresa e o público-alvo é constituído pelos activos, quer empregados quer desempregados, incluindo os indivíduos à procura do primeiro emprego. Tem carácter subsidiário, relativamente à formação inicial inserida no sistema de ensino e destina-se fundamentalmente aos indivíduos desempregados, visando a aquisição das capacidades indispensáveis para os jovens que abandonaram o sistema de ensino sem qualificação e pretendem iniciar o exercício de uma profissão.

formação profissional, conceder apoios e incentivos, promover e realizar iniciativas formativas através de organismos próprios; os parceiros sociais, empresas e outras entidades empregadoras aos quais cabe promover e dinamizar iniciativas formativas, bem como potenciarem-se como locais de formação e outras entidades formadoras às quais compete desenvolver acções de formação, sensibilizar para a sua importância e motivar para a participação os destinatários das suas iniciativas. A articulação entre todos os envolvidos neste processo educativo proporcionaria a eficiência da formação profissional inserida no mercado de trabalho.

A formação profissional inicial¹¹ inserida no sistema educativo abrange os cursos desenvolvidos por estabelecimentos de ensino secundário. São, nomeadamente, os cursos tecnológicos, os cursos das escolas profissionais¹², os cursos de educação- formação, e os cursos do ensino recorrente¹³ (com componente de formação profissional ou vocacional). De acordo com Torres e outros (2010) “assistia-se à coexistência de uma extensa e diversificada oferta educativa e formativa de dupla certificação, cada uma com enquadramento jurídico, características e formas de organização distintos, na qual os jovens que tivessem concluído com aproveitamento o 3º ciclo do Ensino Básico poderiam inscrever-se nos estabelecimentos de ensino público, nos centros de formação profissional de gestão directa do IEFP ou nos Centros de Formação de Gestão Participada' (também conhecidos como Centros protocolares) e nas numerosas escolas profissionais distribuídas por todo o país.”. Mas esta diversidade não só proporcionou, por um lado, aos jovens uma panóplia de opções na escolha do seu percurso escolar e profissional, mas também representou, por outro, um “cenário labiríntico para o jovem confrontado com uma tomada de decisão vocacional.”

Se na década de 1990 os cursos do sistema de aprendizagem já estavam em desenvolvimento numa lógica de alternância centro de formação e empresa, é em

¹¹ Entende-se por formação profissional inicial as intervenções que promovam a aquisição e o desenvolvimento dos conhecimentos e competências completos e necessários ao exercício profissional, conferindo uma qualificação profissional.

¹² A sua criação efectiva é consagrada pelo DL 26/89 de 21/01 (posteriormente revogado pelo DL 70/93 de 10/03). Inscritas no quadro das “modalidades especiais de ensino”, estas escolas destinam-se preferencialmente a jovens que tenham concluído o 9º ano de escolaridade. Visam a formação de técnicos intermédios e profissionais qualificados, de modo a responder a carências dos mercados de trabalho locais e regionais. Esta modalidade de formação pretende assegurar, tal como os cursos tecnológicos e técnicos, a possibilidade de prosseguimento de estudos através da atribuição de um diploma de equivalência escolar do 12º ano. Ao mesmo tempo que proporciona uma inserção qualificante no mercado de emprego, certificada por um diploma de aptidão profissional de nível III, com equivalência à conclusão dos estudos secundários permitindo a continuação dos estudos no ensino superior.

¹³ À semelhança dos cursos tecnológicos, a oferta deste tipo de ensino contém igualmente uma via direccionada, preferencialmente, para o prosseguimento de estudos (curso geral) e uma outra, que visa sobretudo dotar os alunos de qualificação profissional de nível III, embora possibilitando igualmente o acesso ao ensino superior (cursos técnicos).

1997 que surgem os primeiros cursos de Educação e Formação, como uma das medidas do Programa de Integração de Jovens na Vida Activa (PIJVA). Estes cursos surgem inicialmente com duração de um ano lectivo, e pretendiam aumentar a oferta de formação para jovens que não tivessem obtido o nono ano de escolaridade, assegurando, desse modo, uma formação profissional e a equivalência à escolaridade obrigatória. São claramente apresentados, nos documentos oficiais, como cursos para jovens com percursos claramente marcados pelo insucesso escolar, em risco de não alcançarem a conclusão da escolaridade obrigatória de 9 anos.

O Despacho - Conjunto nº 123/97, de 7 de Julho (ME e MTSS, 1997), apresentou-se como mais uma tentativa de diminuir o número de jovens que entravam precocemente no mercado de trabalho sem qualificações académicas ou escolares. Determinava que os jovens com quinze anos de idade, que não possuíssem a escolaridade básica, pudessem obter, o diploma do 3º ciclo de ensino básico e simultaneamente uma qualificação profissional de nível 2.

Mais tarde, em 2002, com a publicação do Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril, (ME e MTSS) são criados os Cursos de Educação e Formação, que surgem, então, como uma das possíveis soluções para reduzir o abandono escolar, dando uma nova oportunidade aos alunos para concluírem a escolaridade obrigatória (IEFP, 2005). Apresentam-se como respostas formativas de dupla certificação (escolar e profissional) que, com a duração de três anos, se consubstanciam na interacção entre as componentes de Formação Sócio-cultural e Científico-Tecnológica, bem como a Formação Prática em Contexto Real de Trabalho, no seio de empresas enquadradoras. Pretende-se que a par do aumento da qualificação dos jovens se facilite a sua inserção na vida activa.

Se os cursos de aprendizagem foram exclusivamente implementados por centros de formação profissional, este normativo proporcionou aos estabelecimentos de ensino regular a definição de uma nova oferta curricular, ao assegurar uma oportunidade de educação e formação que permitisse a obtenção de uma qualificação profissional de nível 1 e nível 2, e da certificação dos 1º, 2º ou 3º Ciclos do Ensino Básico. Pretendia igualmente garantir que todos os jovens até aos 18 anos de idade (activos empregados ou desempregados) pudessem atingir níveis superiores de escolaridade ou de qualificação profissional.

Após um período inicial de aplicação dos referidos diplomas, e perspectivando o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos foi criado o Despacho conjunto n.º 453/2004, que estabelece o referencial curricular e

procedimentos de organização, desenvolvimento, avaliação e acompanhamento dos CEF “tendo em vista a estruturação de um referencial único que vise dinamizar uma oferta educativa e formativa, valorizando a qualificação e a certificação de competências profissionais.”

Posteriormente, com a criação pelo Ministério da Educação (ME) e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS) da iniciativa “Novas Oportunidades”, que apresentava como principal objectivo aumentar os níveis de educação e de qualificação da população portuguesa, promovendo a generalização do nível secundário como a qualificação mínima da população, e que valorizava a aprendizagem ao longo da vida, a Formação Profissional passou a ser organizada em modalidades de formação que contemplam a Formação de Jovens e a Formação de Adultos.

A Formação de Jovens engloba os: Cursos Artísticos Especializados¹⁴, os Cursos de Aprendizagem¹⁵, os Cursos de Educação e Formação (CEF)¹⁶, os Cursos Profissionais¹⁷, os Cursos de Especialização Tecnológica¹⁸ e os Cursos das Escolas de Hotelaria e Turismo¹⁹. Já a Formação de Adultos abarca os Cursos de Educação e Formação de Adultos e os Cursos do Ensino Recorrente (GEPE, 2006; ME & MTSS, 2006).

¹⁴ Destinam-se a jovens que, tendo concluído o 9.º ano de escolaridade ou equivalente, pretendam obter uma formação artística de excelência. Proporcionam formação nas áreas das artes visuais, audiovisuais, dança e música. São cursos de nível secundário com a duração de 3 anos lectivos, correspondentes ao 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade. Os cursos de artes visuais e audiovisuais estão orientados numa dupla perspectiva: o prosseguimento de estudos em cursos de especialização tecnológica ou de ensino superior e a inserção no mundo do trabalho;

¹⁵ Destinam-se, preferencialmente, a jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, candidatos ao primeiro emprego e com habilitação escolar entre o 1º ciclo do Ensino Básico (4º ano de escolaridade) e o ensino secundário (12º ano de escolaridade). Este sistema integra uma formação polivalente, preparando para saídas profissionais específicas e conferindo uma qualificação profissional e possibilidade de progressão e certificação escolar.

¹⁶ Destinam-se a jovens com idade igual ou superior a 15 anos e permitem a frequência ou conclusão da escolaridade de 6, 9 ou 12 anos e, simultaneamente, para preparação da entrada no mercado de trabalho com qualificação escolar e profissional. Os CEF integram 4 componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática.

¹⁷ Destinam-se a indivíduos que pretendam concluir o 9º ano de escolaridade ou equivalente e simultaneamente procurem um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho e não exclui a hipótese de, mais tarde, prosseguir estudos. Esta modalidade de educação insere-se no ensino secundário e caracteriza-se por uma forte ligação com o mundo profissional. A aprendizagem valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o sector empresarial local.

¹⁸ Destinam-se a formandos que, tendo concluído o 9.º ano de escolaridade ou, pretendam obter uma formação de nível secundário e, cumulativamente, uma qualificação profissional de nível intermédio. São cursos profissionalmente qualificantes e estão orientados numa dupla perspectiva: a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para os cursos pós-secundários de especialização tecnológica e para o ensino superior

¹⁹ Os destinatários destes Cursos são os jovens com o 9.º ano de escolaridade que pretendam aumentar os níveis de qualificação escolar e aceder ao exercício de uma profissão turística. Têm a duração de 3 anos lectivos e integram 2 estágios (formação nas empresas do Turismo) com a duração de 10 semanas.

Posteriormente foi, mais uma vez, reestruturada²⁰ a formação profissional inserida no sistema educativo e a formação inserida no mercado de trabalho integrando-as com objectivos e instrumentos comuns e sob um enquadramento institucional renovado. Define como modalidades de formação de dupla certificação os cursos profissionais, os cursos de aprendizagem, os cursos de educação e formação para jovens, os cursos de educação e formação para adultos, os cursos de especialização tecnológica, e outras formações modulares inseridas no Catálogo Nacional de Qualificações, no quadro da formação contínua.

Para Fátima Antunes (2000) “a questão da diversificação, ou da preocupação em proporcionar diferentes percursos à população escolar (...) poderá servir para enriquecer e aprofundar a democraticidade do ensino. Mas o problema é que, entre nós, diversificação sempre foi sinónimo de proporcionar percursos escolares diferentes, abrangendo grupos de alunos com percursos anteriores diferentes, provavelmente com referências culturais, estilos e origens sociais igualmente diferentes. Esta forma estreita de encarar a diversificação, ou a diferenciação do ensino constrói desigualdades, porque institucionaliza percursos diferentes, proporcionando recursos e oportunidades diferentes aos vários estratos da população. Ou seja, vão geralmente no sentido de beneficiar os grupos de alunos que são já socialmente beneficiados e desfavorecer aqueles que, já de si, são desfavorecidos. Depois há outras questões, como a estratificação de públicos, conhecimentos, percursos, numa hierarquia que inevitavelmente desemboca na produção de desigualdades.”

Este ensino profissional pretende adequar os conteúdos ministrados a cada grupo, aproximando-o o mais possível da cultura de origem dos formandos, na sua maioria oriundos das classes populares, com fracas expectativas de realizarem trajectórias escolares que potenciem o acesso ao ensino superior. Para estes alunos o acesso à cultura escolar implica, muitas vezes, uma aculturação dolorosa, encontrando na formação, realizada ao nível da operacionalização de conceitos, esta função de coesão social, de integração, e de acesso e inserção no mercado de trabalho, dando-lhes a oportunidade de alcançarem alguma da visibilidade e reconhecimento social por que anseiam. Costa (1992) questiona: “não haverá um problema de interação entre a escola e os meios populares? (...) No plano dos interesses, não será corrente existirem dificuldades, por parte da escola e dos

²⁰ O Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro (que revoga os Decretos-Lei n.º 401/91 e 405/91 ambos de 16 de Outubro) que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações

professores, em associarem aos processos de ensino a clara demonstração da utilidade das aprendizagens escolares para a vida das pessoas, como contributo para a resposta às suas necessidades, problemas e aspirações?”

Sobre as desigualdades Perrenoud (1995) afirma que “nem todos os alunos são iguais na escola, que – quando ela pratica a indiferença pelas diferenças – transforma estas desigualdades de ordem extraescolar em desigualdades de aprendizagem, logo em sucessos e insucessos”, o que remete ao fracasso escolar e aos fracassados, e também as questões das classes sociais de onde provêm os alunos, pois é muito claro que se descende de uma família de classe abastada tem muito mais chances de ter sucesso na aprendizagem em contraponto a um aluno trabalhador por exemplo, que muitas vezes abandona os estudos para trabalhar, e nem sempre tem um ofício certo, uma carreira ou profissão, muitas vezes ocupa subempregos ou bicos, já que não tem opção e precisa contribuir no núcleo familiar. Muitos anos mais tarde, ou mesmo quando tem condições financeiras para pelo menos sobreviver retorna à escola, mas agora na Educação de Adultos”.

Perrenoud (1995) fala da importância de chamar a atenção dos professores para o ofício de aluno e para a relação com o saber referindo que “embora o saber esteja no centro da identidade da escola, esta raramente o torna como objecto de uma interrogação aberta”. Refere-se ainda ao ofício de aluno e de como cada um se apropria do saber e assimila as técnicas para adquiri-lo: “é numa certa solidão que cada um se esforça, longe das normas didácticas e das declarações de intenções, por compreender o que é o saber, para que serve, e como é que o indivíduo se apropria dele”. Assume que “a relação pedagógica e o ofício de aluno estão estreitamente imbricados” e que “ser aluno em qualquer pedagogia é sempre o fazer” afirmando que “nem todos os alunos são iguais face ao ofício de aluno e à construção do sentido”.

Como bem mostra Charlot (2000), analisar a relação com o saber é também analisar uma relação simbólica, é a relação com o mundo como conjunto de significados. O mundo oferece-se ao homem como conjunto de significados, partilhados com outros homens. O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo de significados, ao “simbólico”, e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo.

Nesta linha de pensamento, se todos fazem parte do processo, a todos deve ser exigido o mesmo grau de participação: à família, que não pode desculpar ou naturalizar o insucesso; aos alunos, que devem encontrar em si e na confiança que os

outros têm nele a motivação para ultrapassar os próprios bloqueios; à escola e os seus actores, tendo a consciência que nenhum aluno deve ser deixado para trás; às empresas ou entidades empregadoras, aumentando a exigência na qualificação e valorizando a participação de cada um; e ao próprio Estado, o qual deve garantir às instituições de ensino e formação as condições adequadas às metas que lhes propõe.

Se é verdade que a dominação cultural e o funcionamento do sistema educativo e seus agentes são factores que contribuem para o fenómeno do insucesso e abandono escolar, não é menos verdade que a relação entre os alunos e suas famílias, a escola e o mercado de trabalho constituem igualmente factores propiciadores de trajectórias de insucesso. Isto porque muitas empresas, em todos os sectores de actividade e de todas as dimensões, funcionavam e continuam a funcionar como alternativa a percursos escolares e formativos mais prolongados, absorvendo os jovens com baixas qualificações, os quais vêm no prosseguimento de estudos superiores uma possibilidade muito limitada, optando pela aceitação de postos de trabalho que, apesar de pouco qualificados, lhes permitem obter algum aumento nos precários orçamentos familiares. Esta opção – muitas das vezes apoiada pela própria família – tem por base a ideia de que quem estuda não é para ser trabalhador, pois para que isso aconteça não é preciso estudar, desvalorizando-se, desta forma os diplomas escolares.

Desta forma, o sistema de ensino-formação não pode só ter como meta a captação de jovens que se encontram em desvantagem em relação à escola. O discurso político aponta igualmente para a necessidade de manter uma forte relação com o mercado de trabalho e com as comunidades em que está inserido numa tentativa de reforçar o envolvimento de todos – jovens, famílias e empregadores – na promoção do sucesso escolar e da integração profissional.

2. OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO EIXO DOS JOVENS

As constantes mudanças científicas e tecnológicas e as consequentes alterações sociais e profissionais requerem, por parte do Estado, a adopção de medidas que promovam, não só o aumento da produtividade mas também incrementem melhores condições de empregabilidade, principalmente para os jovens que se encontram em situação de abandono escolar e em transição, precoce, para a vida activa, qualificando-os profissionalmente a par da realização de uma formação escolar.

A criação de cursos de educação e formação apresentam-se como uma via privilegiada de transição para estes jovens que não pretendendo, de imediato, prosseguir estudos no âmbito das restantes alternativas de educação e formação possam aceder a uma qualificação profissional que lhes permita a inserção na vida activa.

Com o alargamento da escolaridade para 12 anos surge a necessidade de criar uma oferta formativa mais diversificada e estruturalmente mais flexível, criando patamares sequenciais de entrada e de saída que permitam o prosseguimento para níveis mais elevados de qualificação, num *continuum* de formação.

São privilegiadas as medidas de educação e formação dirigidas aos jovens, que se apresentam como uma das formas de combate ao abandono escolar, principalmente o desqualificado, ao insucesso escolar e ao desemprego jovem, os Cursos de Educação e Formação de Jovens (EFJ) e os Cursos de Aprendizagem, que através de um sistema de ensino alternativo ao ensino geral, têm como objectivos, para além da aproximação da escola ao mundo do trabalho, preparando os jovens para a vida activa, no sentido de facilitar a sua inserção socioprofissional.

Neste ponto faremos a caracterização de ambas as medidas formativas enunciadas, que apesar de na sua génese terem os mesmos princípios orientadores a sua maior distinção reside no grau da importância dada à componente prática, que é superior, no Sistema de Aprendizagem.

2.1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS (EFJ)

Os Cursos de Educação e Formação de Jovens, regulamentados pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho, com as alterações introduzidas pela Rectificação n.º 1673/2004 de 7 de Setembro, destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho (N.º 2). Se os jovens concluírem o curso tendo idade inferior à legalmente permitida para ingresso no mercado de trabalho devem, obrigatoriamente, prosseguir estudos em qualquer das ofertas disponibilizadas no âmbito dos sistemas nacionais de educação ou de formação. Desenvolvem-se tendo por base diferentes percursos formativos – T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7 e Cursos de Formação Complementar (Anexo 1) agrupados da seguinte forma:

Percurso Formativo	Habilitações mínimas de acesso		Certificação		Duração Mínima (horas)
	Escolares	Profissionais	Dupla certificação	Profissional	
1	Inferior ao 6º ano de escolaridade	—	6º ano de escolaridade e qualificação de nível 1	—	1125 (Percurso com a duração até 2 anos)
2	6º, 7º ou frequência do 8º ano de escolaridade	—	9º ano de escolaridade e qualificação de nível 2	—	2109 (Percurso com a duração de 2 anos)
3	8º ou frequência, sem aprovação, do 9º ano de escolaridade	—		—	1200 (Percurso com a duração de 1 ano)
4	9º ano de escolaridade ou frequência do ensino secundário com uma ou mais repetências, sem o concluir	—	—	Qualificação de Nível 2	1230 (Percurso com a duração de 1 ano)
5	Titular do 10º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11º ano, sem aproveitamento, ou titular de percurso tipo 4, ou 10º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com formação complementar.	—	Ensino secundário (12º ano) e qualificação de nível 3	—	2276 (Percurso com a duração de 2 anos)
6	Titular do 11º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12º ano sem aproveitamento.	—		—	
7	Titular do 12º ano de um curso científico- humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim.	—	—	Qualificação de Nível 3	1155 (Percurso com a duração de 1 ano)
Formação complementar	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de curso de qualificação inicial de nível 2 que pretendam prosseguir a sua formação	Curso nível 2 de formação	Certificado de competências escolares para prosseguimento de estudos		1020 (Percurso com a duração de 1 ano)
		Curso Tipo 2 ou 3			

Os percursos formativos agrupam-se, com base na certificação que conferem, em:

- Percursos de dupla certificação (conferem certificação escolar e profissional)
- Percursos de certificação profissional

Tipologia de Percurso	Certificação	
	Dupla certificação	Certificação profissional
T1	X	
T2	X	
T3	X	
T4		X
T5	X	
T6	X	
T7		X
Cursos de Formação Complementar	Para acesso a curso na tipologia 5	

O percurso formativo T1 visa essencialmente a elevação do nível de habilitação escolar criando condições, nomeadamente na definição de um projecto pessoal e profissional mais sustentado, de acesso a um percurso T2.

Sempre que o formando obtenha aproveitamento em todas as componentes de formação e pretenda dar continuidade ao seu percurso formativo no quadro de uma tipologia T2, desde que na mesma saída profissional, poderá ser dispensado da frequência da(s) Unidade(s) de Formação(s) que concluiu no percurso T1, numa lógica de capitalização de competências adquiridas em momento anterior de formação.

Os Cursos de Formação Complementar pretendem constituir uma resposta para os jovens que, sendo detentores do 9.º ano de escolaridade, pretendem dar início a um percurso de nível secundário na tipologia T5, não contribuindo, de forma directa, para a construção de uma qualificação profissional.

Esta é uma modalidade de formação organizada em quatro componentes de formação (Anexo 2): a componente sociocultural (que inclui as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Tecnologias de Informação e Comunicação, Mundo Actual e Higiene e Segurança no Trabalho), a componente científica (que inclui Matemática e Físico-Química), que visam a “aquisição de competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade e das diferentes ciências aplicadas numa lógica transdisciplinar e transversal” (Capítulo II, artº 3º, ponto 2); a componente tecnológica (disciplinas técnicas e específicas de cada área do curso). As disciplinas são definidas pelo referencial de formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional e a componente de formação prática (estágio em contexto de trabalho) que “visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação

profissional a adquirir” (Capítulo II, artº 3º, ponto 4). Esta última tem a mesma duração (210horas) para todas as tipologias do percurso. Realizada numa entidade enquadradora (empresa) tem como principais objectivos não só a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala (simulados) ao contexto de trabalho (realidade) mas também na promoção e desenvolvimento de hábitos de trabalho e responsabilidade profissional.

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

As actividades de formação organizam-se com base nas seguintes cargas horárias:

Regime Laboral	
6 a 7 horas diárias	30 a 35 horas semanais

As excepções a esta carga horária aplicam-se ao período de formação prática em contexto de trabalho.

A componente da Formação Prática em Contexto de Trabalho (FPCT), com a duração de 210 horas para todas as tipologias do percurso, é obrigatória para todos os formandos que frequentem um curso de Educação e Formação, independentemente da tipologia, e é realizada numa entidade enquadradora (empresa) tendo como objectivos proporcionar o contacto dos formandos com tecnologias e técnicas que se encontram para além das situações simuláveis durante a formação, o que lhes permite uma maior aproximação ao contexto real de trabalho dando-lhes a oportunidade de aplicar os conhecimentos e competências adquiridos em sala a actividades concretas. Permite-lhes também desenvolver hábitos de trabalho e sentido de responsabilidade profissional.

A inserção profissional dos jovens continua a ser uma das principais preocupações dos poderes públicos, estando na origem da proliferação de um conjunto diversificado de medidas no âmbito das políticas de emprego, de educação/formação e da juventude. A eleição da inserção profissional como um dos principais problemas com que se debate a juventude contemporânea, se não mesmo o principal, contribui para a importância que esta problemática tem vindo a assumir junto dos cientistas sociais.

Ainda que os estabelecimentos de ensino público, os centros de formação profissional e outros prestadores de serviços de educação continuem a colocar no mercado jovens escolar e profissionalmente qualificados subsiste a dificuldade na sua inserção, pois esta articulação entre os sistemas de ensino e de emprego “implica não apenas uma adequação das ofertas de formação à realidade do mercado de trabalho, mas também um envolvimento e sensibilização, tanto do tecido empresarial como das instituições públicas, no sentido de uma valorização e qualificação dos seus recursos humanos. (Guerreiro e Abrantes; 2007)

Os cursos de Educação e Formação de Jovens apresentam-se como mais uma alternativa para os jovens que pretendam prosseguir os estudos no nível secundário, tentando ir de encontro aos seus projectos vocacionais e principalmente daqueles que o pretendam realizar no seio do ensino profissionalizante, como é o caso dos Cursos do Sistema de Aprendizagem.

2.2 SISTEMA DE APRENDIZAGEM EM ALTERNÂNCIA

O regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro, define as estruturas que asseguram o funcionamento dos cursos de Aprendizagem. Estes assumem-se como uma modalidade de formação de dupla certificação, e conferem simultaneamente uma certificação profissional e uma habilitação escolar de nível secundário, correspondendo ao nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações. A sua execução da responsabilidade do IEFP, IP, desenvolvida pelos Centros de Formação Profissional da rede deste Instituto ou por entidades formadoras externas, devidamente certificadas no âmbito do Sistema de certificação de entidades formadoras, com excepção das escolas básicas, secundárias e profissionais.

São cursos de formação profissional inicial, em alternância, dirigidos a jovens, com idade inferior a 25 anos e que detenham o 3º ciclo do ensino básico ou equivalente ou habilitação superior ao 3º ciclo, sem conclusão do ensino secundário ou equivalente, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos. A Portaria n.º 1497/2008 de 19 de Dezembro, regula as condições de acesso, a organização, a gestão, e o funcionamento destes cursos assim como a avaliação e a certificação das aprendizagens.

Tem como princípios orientadores a intervenção junto dos jovens em transição para a vida activa ou que já integraram o mercado de trabalho sem terem obtido o nível secundário de formação escolar e profissional, com vista à melhoria dos níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional.

Este sistema distingue-se das outras modalidades de formação inicial para jovens porque privilegia a empresa como espaço gerador de progressão das aprendizagens, valorizando a intervenção e o contributo formativo das mesmas. Para Cabrito (1994) a referência à alternância remete-nos para a existência de diferentes lugares/espacos de formação, com papéis específicos ao longo do processo de formação, assente numa dualidade de espaços formativos e na articulação entre as aprendizagens efectuada no Centro de Formação Profissional e as aprendizagens realizadas na empresa. Ao longo dos quase três anos do Curso vão aumentando o número de horas que passam na empresa, onde são acompanhados por um tutor do qual se exige “preparação técnica e pedagógica”.

Os cursos, com a duração mínima de 2800 horas e máxima de 3700 horas, estão organizados em componentes de formação – sociocultural, científica,

tecnológica e prática – que visam a aquisição ou reforço das competências académicas, pessoais, sociais, profissionais e tecnológicas dos jovens, facilitando a sua inserção profissional. São adequadas ao nível de qualificação e às diversas saídas profissionais e estão organizadas da forma que a seguir se apresenta:

COMPONENTES	OBJETIVOS
Formação Sociocultural	Componente de formação, com carácter transdisciplinar e transversal, que visa a aquisição/reforço de conhecimentos e competências pessoais, sociais e culturais, nomeadamente nos domínios da comunicação em língua portuguesa e estrangeira, cidadania e empregabilidade, trabalho autónomo e de equipa, inovação, empreendedorismo e utilização de novas tecnologias
Formação Científica	Componente que visa a aquisição de saberes científicos e competências estruturantes, desenvolvidos através da observação, análise e experimentação, contribuindo para um exercício profissional mais consciente e fundamentado.
Formação Tecnológica	Componente que visa a aquisição de saberes técnicos e competências específicas necessários ao desenvolvimento das atividades inerentes ao exercício de uma determinada profissão, incorporando a capacidade de análise crítica e de resolução de problemas.
Formação Prática em Contexto de Trabalho	Componente que visa o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e competências técnicas, relacionais e organizacionais, relevantes para um exercício responsável da atividade profissional, assente em padrões de qualidade e no cumprimento das regras de segurança e saúde.

Os planos curriculares de cada uma das saídas profissionais organizam-se com base na estrutura curricular apresentada:

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA	DOMÍNIOS DE FORMAÇÃO	NÍVEL 4	PERÍODOS DE FORMAÇÃO (Duração de referência em horas)		
			Duração Máxima (horas)	1.º	2.º	3.º
SOCIOCULTURAL	Línguas, Cultura e Comunicação	Viver em Português	280	100	100	75
		Comunicar em Inglês*	200	100	50	50
		TIC	100	50	25	25
			580	250	175	150
CIENTÍFICA	Ciências Básicas	Mundo Actual	110	50	25	25
		Desenvolvimento Social e Pessoal	110	50	25	25
			220	100	50	50
TECNOLÓGICA	Tecnologias	Matemática e Realidade		75	75	50
		Outras	400	75	75	50
				150	150	100
PRÁTICA	Contexto de Trabalho	Tecnologias Específicas	1 000	400	300	300
TOTAL			3 700	1 200	1 225	1 250

À duração total dos planos curriculares podem acrescer, distribuídas ao longo dos três períodos de formação, até 90 horas destinadas quer à realização de actividades de apoio e de recuperação (30 horas) – que fomentem o sucesso das aprendizagens - quer no desenvolvimento de projectos transdisciplinares (60 horas²¹) que permitam desenvolver e/ou reforçar algumas competências no domínio pessoal e social. Estes pretendem não só fomentar o espírito de iniciativa e a capacidade interventiva de cada formando mas também a promoção do trabalho em equipa desenvolvendo nos mesmos o sentido de responsabilidade e autonomia no exercício de uma cidadania activa.

O desenvolvimento dos projectos transdisciplinares deve ter o contributo de outros formadores e deve decorrer num único período de formação, preferencialmente no 2º ou 3º período, em que o nível de interacção e de conhecimento dos formandos entre si e da equipa formativa já está cimentado e funcionando como um factor motivador das aprendizagens numa fase em que é mais provável o grau de desinteresse.

Em termos organizativos os cursos de Aprendizagem devem ser desenvolvidas num horário fixado entre as 8h e as 20h, com base nas seguintes cargas horárias e semanais:

Regime Laboral	
6 a 7 horas diárias	30 a 35 horas semanais

As excepções a esta carga horária aplicam-se ao período da Formação Prática em Contexto de Trabalho.

Esta modalidade de formação pressupõe uma forte interacção entre as diversas componentes e contextos de trabalho com vista à aquisição das competências que integram um determinado perfil de saída encarando-se a alternância como uma sucessão de contextos de formação, articulados entre si e onde a empresa, também designada Entidade Enquadradora, se assume como um verdadeiro espaço formativo, gerador de progressão das aprendizagens. E o que distingue esta modalidade das outras previstas no Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) é o peso da componente da formação prática em contexto de trabalho que representa cerca de 40% da duração total do percurso formativo, permitindo que os jovens adquiram e consolidem competências técnicas, comportamentais e relacionais

²¹ No total de horas apresentadas não estão incluídas as horas extra que os formandos possam dedicar a actividades de pesquisa e recolha de informação.

que correspondam ao exercício de uma profissão, facilitando a sua (re)inserção profissional. A FPCT pode variar entre 1100 e 1500 horas distribuídas, de forma crescente, ao longo dos três períodos de formação.

Ao longo do percurso vão aumentando o número de horas que os formandos passam na empresa, diminuindo o tempo que passam na sala de formação. Este poderá ser um dos factores mais motivadores para o sucesso desta modalidade, uma vez que permite ao formando, no âmbito do processo formativo, ter a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos por via da aprendizagem teórica ou por via da experiência. Para Cabrito (1994) esta alternância “permite uma articulação permanente entre o saber teórico e o saber prático; uma exploração sistemática das diferentes aprendizagens; uma aferição contínua das aprendizagens realizadas nos dois espaços de formação; uma aprendizagem progressiva das regras e normas a respeitar no quadro da especificidade das empresas e uma integração gradual do formando na empresa que permite uma socialização antecipada na profissão e no mundo do trabalho.”

Por outro lado, os métodos pedagógicos são seleccionados e adaptados pelos formadores, ou tutor, na componente da FPCT, ao grupo de formandos ou ao indivíduo, desenvolvendo um processo formativo adaptado ao ritmo individual da aprendizagem e um acompanhamento personalizado do formando, preparando-o para a participação na empresa em que se insere. E sempre que necessário, e ao longo do processo formativo, poderão ser feitos os indispensáveis ajustamentos, atendendo à realidade cognitiva, sociológica e afectiva de cada grupo ou formando.

Também a avaliação deve ser diferente da utilizada na escola. Neste ensino profissionalizante a avaliação deve incidir sobre as aprendizagens efectuadas e as competências adquiridas, delineando estratégias de sucesso e definição de eventuais planos de recuperação. Apesar de contemplar a avaliação sumativa, dá especial relevância à avaliação formativa, não tão focada sobre os resultados mas mais na definição de estratégias para a prossecução na aprendizagem, promovendo a autorreflexão sobre o processo formativo e a motivação para continuar para percursos de formação subsequentes. O objecto da avaliação são os resultados, entendidos como um saber-fazer e têm um carácter acumulativo e individualizado, pois os objectivos formativos nem sempre são alcançados no final do processo formativo por todos os formandos de um mesmo grupo.

No final do 3º período de formação e apenas para os formandos que obtenham uma classificação igual ou superior a 10 valores, realizam a Prova de

Avaliação Final (PAF), que tem a duração variável entre 12 a 18 horas e que consubstancia um conjunto de actividades práticas, de acordo com o perfil de competência a avaliar.

Há aspectos, como refere Torres e outros (2010), que aproximam este Sistema de outras modalidades de formação inicial de dupla certificação, nomeadamente dos Cursos Profissionais tutelados pelo Ministério da Educação nomeadamente: a atribuição de uma habilitação escolar e uma habilitação profissional e a possibilidade de prosseguimento de estudos de nível superior. No entanto há, alguns aspectos que são diferenciadores, como a autora esquematiza, a saber:

Crítérios de diferenciação entre cursos profissionais e cursos de aprendizagem

Crítério	Cursos Profissionais	Sistema de Aprendizagem
Ano lectivo	Obedece ao calendário escolar definido pelo Ministério de Educação	Os cursos podem ter início em qualquer altura do ano – enorme flexibilidade; período de férias de apenas um mês (normalmente Agosto), sendo atribuídos, em regra, um ou dois dias de descanso nas épocas de Natal e Páscoa
Estrutura curricular	Planos de estudos concebidos e aprovados pelo Ministério de Educação- forte concentração de poderes	Referenciais de formação formulados pelo IEFP sujeitos ao parecer e aprovação da Comissão Nacional de Aprendizagem (CNA) – cultura de cooperação onde poder e responsabilidades são partilhados entre os parceiros sociais.
Formação em contexto de trabalho	420 horas – podendo ser parcialmente substituída por horas de prática simulada realizada em contexto escolar	Ocupa, no mínimo, 30% da duração total dos cursos; no mínimo 1200 horas, distribuída de forma progressiva ao longo de todo o processo formativo – quase o triplo
Cultura organizacional	Ministério da Educação – cultura fortemente escolarizada	Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social – cultura próxima do mercado de emprego: preocupação central em evitar escolarização
Estratégias e metodologias pedagógicas	Metodologia do estilo "aprender como fazer". Maior proximidade ao conceito de "school-based learning" onde as aprendizagens de conteúdos, conhecimentos e competências teóricos e práticos ocorrem predominantemente no contexto escolar. A Formação em Contexto de Trabalho pode ser caracterizado como uma primeira "exposição" ou contacto do aluno com o mundo do trabalho Organizações de trabalho desempenham um papel secundário e complementar; participação é valorizada, mas de menor duração e intensidade (Formação em Contexto de Trabalho é frequentemente substituída parcialmente por prática simulada) O representante da organização de trabalho atribui classificação condicionado pelo responsável de curso.	Metodologia do estilo "aprender fazendo" Sistema genuíno de "svork-based learning" onde as aprendizagens de conteúdos, conhecimentos e competências teóricos e práticos são, em grande parte, desenvolvidos no contexto real de trabalho A Formação em Contexto de Trabalho real é sistemática, longa e intensa, representando o verdadeiro pilar da estratégia pedagógica deste modelo Organizações de trabalho são actores principais desempenhando um papel central e decisivo ao longo de todo o processo de aprendizagem — constituem, por excelência, o espaço privilegiado das aprendizagens Particular atenção atribuída à importância do contexto na aquisição de conhecimentos e competências técnicas e profissionais O representante da organização de trabalho atribui classificação livremente — sem quaisquer constrangimentos ou condicionalismos

Neste processo deve ser prestada permanente atenção à transmissão dos saberes, tendo presente que os indivíduos não aprendem todos da mesma forma e que estabelecem relações diferentes com o saber. Como refere Charlot (2000) o modelo pedagógico da formação pode potenciar o que o autor considera serem as principais figuras do aprender: o saber-objecto e o saber-fazer e o entrar em formas de dispositivos relacionais (Charlot, 1999, p.104 a 114). Na esteira dos trabalhos de Charlot, ao longo do percurso de formação profissional, jovens excluídos da escola regular podiam ser mobilizados para uma nova escola – o centro de formação profissional – e aí reconstruir a sua relação com o saber. Nesse processo de reconstrução, segundo o mesmo autor, há que destacar a importância das diferentes figuras do aprender e, particularmente, do saber-fazer. Os cursos profissionais baseados na aprendizagem para o trabalho, na aprendizagem do ofício e tendo períodos de inserção profissional, têm potencial para levar os jovens a reconstruir a sua relação com o saber (com as diferentes figuras do aprender) e com a escola. O facto de estarem a prepararem-se para um ofício, colocando em prática saberes específicos, faz mudar a situação, revaloriza a escola, os estudos e os saberes.

Inspiramo-nos em Bernard Charlot e no seu estudo da relação com o saber de jovens de meios populares que frequentam liceus profissionais para considerar que “a remobilização dos jovens tem a ver com o tipo de aprendizagens: para além de transmitir saberes gerais, o facto da formação profissional estar centrada em aprendizagens profissionais, transmite-lhes saberes profissionais com vista a preparar os jovens para as actividades características do seu futuro trabalho. É a natureza da aprendizagem proposta, a especificidade dos saberes e actividades profissionais, que mobiliza os jovens para os estudos. Nesta mobilização, e mais uma vez inspirados em Bernard Charlot, consideramos que os saberes e actividades profissionais são fortemente portadoras de sentido para os jovens. A mobilização quotidiana nas actividades de aprendizagem efectiva é fácil porque eles valorizam o saber ou mesmo a actividade profissional nos seus conteúdos específicos. No seu percurso na escola regular, caracterizado pela dominância de uma relação negativa com os saberes (saber-objecto, teóricos) e com as actividades na escola regular porque não são para os jovens portadores de sentido (a escola versus a verdadeira vida, como diria Bernard Charlot (1999), estes jovens foram estigmatizados como “maus alunos” ou alunos que vivenciaram experiências de insucesso, desenvolvendo uma baixa auto-estima de si, um sentimento de impotência, pouca autonomia de pensar ou na acção e uma falta de perspectivas de futuro e um não reconhecimento por parte dos

professores. Os cursos de formação profissional podem potenciar uma viragem nas suas trajectórias escolares.

Apesar das potencialidades da estratégia pedagógica que pode ser accionada no ensino profissional, esta via de ensino tem sido desvalorizada socialmente por relação à designada “via nobre” de ensino.

Uma vez criada uma hierarquia socialmente reconhecida de estabelecimentos de ensino, cuja maior diferença são o grau de “distinção” ou “vulgaridade” dos seus públicos, as desigualdades tendem a acumular-se, dando origem a “nichos de excelência” e “ghettos de exclusão”, geradores de graves desigualdades e problemas sociais logo a partir dos níveis de escolaridade básica, obrigatória e universal. (Costa, 2012)

Deste modo a escola continua a ter a responsabilidades na realização daquilo que lhe é devido: educar todos os indivíduos nos seus diferentes níveis de formação, permitindo a todos que desenvolvam as suas potencialidades, sem qualquer tipo de discriminação baseada em diferenças culturais, religiosas ou sociais. Pois, “nos contextos actuais, fundamentalmente nos países mais desenvolvidos, a exclusão da escola constituirá provavelmente a primeira etapa de exclusão social” (Morgado, 1999).

Como refere Bourdieu (1987), o ensino deveria esforçar-se para combater a visão monista de inteligência e a hierarquização das formas como tal inteligência se manifesta, devendo-se assim multiplicar as formas de excelência cultural socialmente reconhecidas, para que não se negligencie o efeito de consagração presente no sistema de ensino e que se acabe com a hierarquização social de saberes, de formas de inteligência, entre prática e teoria, entre os diferentes tipos de pesquisa, etc., uma vez que a hierarquização contribui para a instauração das dominações.

PARTE II

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO: BREVES NOTAS METODOLÓGICAS

As ofertas formativas anteriormente enunciadas pretendem constituir-se como uma modalidade alternativa ao ensino geral e têm como objectivo principal proporcionar uma maior aproximação entre o sistema de educação-formação e o mercado de trabalho, para facilitar a inserção socioprofissional dos jovens. Dadas as rápidas alterações sociais, económicas e políticas que afectam o mercado de trabalho, que se apresenta cada vez mais exigente e competitivo, as qualificações escolares a par de uma qualificação profissional, podem ser um elemento diferenciador para os jovens que iniciam o seu percurso profissional, dotando-os de capitais que lhes permitam não só ultrapassar as distâncias culturais mas também impulsionar a sua trajectória de mobilidade social.

As razões que estão subjacentes à escolha deste tema, assim como da instituição enquadradora do presente estudo prendem-se, principalmente com o percurso profissional da autora.

Neste capítulo pretendemos contextualizar a presente investigação, identificando a metodologia adoptada para responder às questões orientadoras e aos objectivos definidos.

O principal objetivo é verificar se as vias de ensino profissionalizantes, promovidas por Centros de Formação Profissional do IEFP permitem que os jovens, principalmente os pertencentes a classes socioeconómicas mais desfavorecidas, e com trajectórias escolares marcadas pelo insucesso e abandono escolar, tenham trajectórias escolares mais longas (mais qualificação académica e profissional) e se essas trajectórias permitem que eles perspectivem a transição para o mundo do trabalho de forma mais positiva e percursos escolares de nível superior.

A partir deste objectivo principal orientamos esta investigação procurando responder essencialmente aos seguintes objectivos mais específicos:

Tentar perceber se a formação profissional organizada em centros de formação profissional promove um modelo de ensino voltado para a resolução de problemas e aquisição de competências;

Averiguar se a formação profissional organizada em centros de formação reproduz um modelo expositivo, desligado da realidade concreta, ou se aposta num modelo de ensino que assenta nas diferentes “figuras do saber”;

Entender se o ensino profissional é uma aprendizagem alternativa porque é mais motivadora e coerente.

Tentar perceber se as metodologias de ensino são as mais adequadas às necessidades educativas dos formandos.

Verificar se as estratégias pedagógicas utilizadas pelos formadores são as mais adequadas à transmissão de conhecimentos.

Para além dos objectivos referidos tentamos igualmente:

Caracterizar o perfil socioeconómico dos jovens que frequentam os cursos de formação;

Identificar as características, sobretudo em termos de trajectória escolar, que são comuns a estes jovens;

Analisar as razões/condicionalismos na opção por esta via de ensino profissionalizante.

Compreender e analisar quais foram os factores sociais que conduziram estes mesmos jovens, a desejar continuar uma formação escolar e obter níveis mais elevados de qualificação.

Como base orientadora deste estudo foram formuladas algumas questões de partida, para um melhor entendimento do domínio em análise:

- Que medidas de qualificação inicial são dirigidas a jovens com trajetórias de insucesso e/ou em situação de abandono escolar precoce?
- Quais os itinerários de formação profissional de jovens de meios populares que na escola regular viveram trajetórias de insucesso?
- Como é que esses itinerários se estruturam nos Cursos de Educação e Formação de Jovens (EFJ) e como é que estes contribuíram para que prosseguissem os estudos a níveis subsequentes de formação, como é o caso dos cursos de aprendizagem?
- As formações desenvolvidas no quadro da modalidade EFJ propiciaram o desenvolvimento de sentimentos de eficácia pessoal absolutamente essenciais para desejar prosseguir um continuum de formação?
- Quais as finalidades das medidas de qualificação inicial?
- Será que ao garantirem uma qualificação académica e profissional proporcionarão uma efectiva transição para o mundo do trabalho ou servirão apenas para continuarem a fazer a selecção dos jovens de meios populares (menos dotados em capitais) para assumirem posições subalternas no mercado de trabalho?

- Será que a qualificação inicial cria nos jovens expectativas de prosseguir estudos?
- Será que as medidas de qualificação inicial permitem a estes jovens a reconstrução da relação com o saber?
- Será a reconstrução da relação com o saber assenta no aprender a fazer?
- Em que medida o percurso destes jovens no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Jovens (EFJ) contribuiu para que prosseguissem os estudos a níveis subsequentes de formação?
- O percurso escolar realizado no âmbito da referida modalidade contribuiu para a elevação das expectativas, das ambições, dos desejos destes mesmos jovens em relação ao seu futuro profissional?
- Ou, noutros termos ainda, fomentou o desenvolvimento de crenças de que se é capaz de atingir os objectivos e de concluir, de forma bem-sucedida, as metas a que se propõem?
- Foram criadas condições sociais para que estes jovens alterassem as suas representações a respeito do seu projecto de vida?

A metodologia, como modo processual de conduzir a acção, constitui o fio condutor de todo o processo de investigação. A sua aplicação permite estruturar a acção conferindo-lhe uma lógica sequencial e ao mesmo tempo uma dinâmica interactiva. Pode ser construído um quadro classificativo de vários métodos e técnicas, no entanto, não podem ser todas utilizadas numa mesma investigação.

Dada a natureza e os objectivos deste estudo, entendemos ser o método de estudo de caso ou análise intensiva o mais adequado porque nos centramos apenas nos percursos de jovens que frequentaram medidas de qualificação inicial no centro de formação profissional de Chaves – estrutura do IEFP. Utilizámos como técnica de recolha de informação o inquérito por questionário constituído por uma série de perguntas estruturadas relativas a uma temática específica, que nos permitiram apreender aspectos dos percursos dos jovens e quantificar os dados, procedendo, por conseguinte, a análises de correlação. A base para a construção deste questionário foi o inquérito produzido por docentes do ISSSP, no âmbito de um projecto de investigação focado nos itinerários de transição de ex-formandos da formação profissional em centros de formação profissional tutelados pelo IEFP. Este questionário inclui alguns temas já existentes no original e foram introduzidos outros temas, integrando aspectos que melhor se enquadravam ao nosso campo de investigação, conforme abaixo descrito:

Temas	Subtemas
Origem Social	Nível de escolaridade dos pais, condição perante o trabalho, situação na profissão, grupos profissionais.
Trajectória na escola regular	Número de retenções, (número e em que ciclos de estudos); nível de ensino concluído.
Trajectória no centro de formação profissional	Medidas de formação, designação dos cursos, áreas de formação, níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, situação antes do ingresso no curso; transição entre diversas medidas de qualificação inicial: cursos de educação-formação de jovens e cursos de aprendizagem
Avaliação dos cursos de formação profissional	Razões da escolha do curso; representações sobre o curso no centro de formação profissional, os estágios; representações sobre a formação prática em contexto de trabalho.
Comparação entre a escola regular/centro de formação	Percepções sobre o modelo de ensino na escola regular e sobre o modelo de ensino nos centros de formação profissional: métodos pedagógicos; relações entre os actores;
Expectativas profissionais e escolares/formação	Prosseguimento da escolaridade – quer profissional – pela entrada no mercado de trabalho e perceber até que ponto a formação profissional modificou a forma como encaram o futuro escolar e profissional.

O tipo de questões utilizado foi seleccionado em função da informação que se pretendia obter e foram distinguidas pela sua forma: questões fechadas e questões abertas. Relativamente às primeiras, são apresentadas para cada questão uma lista pré-estabelecida de possíveis respostas, de entre as quais se pede para indicar a que melhor se adapta à resposta que o formando pretende dar. Às segundas os formandos respondem utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo pormenores e tecendo os comentários que considerarem necessários.

Procurámos conhecer os formandos quanto à origem social e cultural, às suas trajectórias escolares anteriores à entrada na formação profissional, à relação que estabeleceram com o saber escolar na escola regular e perceber em que medida a

opção pelo sistema de formação foi mesmo uma opção ou teve a ver com a falta de alternativas, tentando também perceber as suas representações sobre o curso que desejariam ter feito, em vez do curso que frequentaram. Além das trajetórias na escola regular, procuramos perceber os percursos dos jovens na formação profissional, nomeadamente a transição entre diversas medidas de qualificação inicial: cursos de educação-formação e cursos de aprendizagem. Pretendemos também ver qual a correspondência entre a frequência dos cursos e as suas expectativas quanto ao futuro, quer escolar/formativo – pelo prosseguimento da escolaridade – quer profissional – pela entrada no mercado de trabalho e perceber até que ponto a formação profissional modificou a forma como encaram o futuro profissional. Tentámos ainda perceber as diferentes representações dos jovens relativamente à escola e à formação profissional e quais as comparações que estes fazem entre os dois sistemas, sobretudo no que respeita às diferentes figuras do aprender.

2. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO E DO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE CHAVES

A Região Norte de Portugal é uma região ou Unidade Territorial de Nível II (NUTS II²²), que compreende os distritos de Viana do Castelo, Braga, Porto, Vila Real, Bragança e parte dos distritos de Aveiro, Viseu e Guarda, confrontando a norte e leste com Espanha, a sul com a Região Centro e a oeste com o Oceano Atlântico, caracterizando-se por ser uma Região de contrastes, nomeadamente entre o litoral e o interior.

Com uma área total de 21.683,9 Kms² regista uma densidade populacional de 176 hab/Km², abrangendo realidades muito díspares (Grande Porto – 1,578,6 hab/Km² e Alto Trás-os-Montes – 25,8 hab/Km²).

No Norte encontra-se cerca de 37% da população residente em Portugal, num total de 3.741.092 indivíduos que se caracteriza por ser ligeiramente mais jovem do que a média dos residentes em Portugal, onde cerca de 37% têm mais de 50 anos. Na região Norte este valor situa-se nos 35%.

O interior regista, mais uma vez, uma realidade ligeiramente diferente, revelando um maior envelhecimento da população que, no entanto, não chega a ser superior à média registada em Portugal. Esta situação reflecte-se na estrutura da população activa. Na região Norte cerca de 61% dos activos tem menos de 45 anos.

Apesar de predominantemente jovem, esta população possui baixos níveis de instrução, situação que apesar de ser comum à generalidade do território é mais significativa no Norte de Portugal, de tal forma que no final de 2011, cerca de 70% da população activa possuía habilitações literárias iguais ou inferiores ao 3º ciclo. Houve, no entanto, e comparativamente a dados de 2001, uma evolução muito significativa pois no final desse período cerca de 68% da população activa da Região Norte possuía habilitações literárias iguais ou inferiores ao 2º ciclo.

Este aumento do nível de escolaridade pode ser explicado pela implementação em todo o país da rede de Centros Novas Oportunidades (CNO), estruturas com a missão

²² As NUTS – Nomenclaturas de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (Nomenclature of Territorial Units for Statistics) designam as sub-regiões em que se divide o território dos países da União Europeia. De acordo com O Regulamento (CE) n.º 1059/2003 do Parlamento Europeu e Conselho de 26 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Regulamento (CE) n.º 105/2007 da Comissão de 1 de Fevereiro de 2007, relativos à instituição de uma Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais, estas estão subdivididas em 3 níveis: NUTS I, NUTS II e NUTS III. Em Portugal há a NUTS I que compreende 3 sub-regiões – Portugal Continental, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira, que se subdividem em 7 sub-regiões – NUTS II – Regiões Norte, Centro, Lisboa, Alentejo, Algarve e Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, as quais se subdividem em 30 sub-regiões – NUTS III – Minho-Lima, Cávado, Ave, Grande Porto, Tâmega, Entre Douro e Vouga, Douro, Alto Trás-os-Montes, Baixo Vouga, Baixo Mondego, Pinhal Litoral, Pinhal Interior Norte, Pinhal Interior Sul, Dão-Lafões, Serra da Estrela, Beira Interior Norte, Beira Interior Sul, Cova da Beira, Oeste, Grande Lisboa, Península de Setúbal, Médio Tejo, Lezíria do Tejo, Alentejo Litoral, Alto Alentejo, Alentejo Central, Baixo Alentejo, Algarve, Açores e Madeira.

de promover a escolarização geral da população ao nível do ensino secundário, fazendo do ensino profissionalizante por um lado, um instrumento para diminuir os níveis de insucesso e abandono escolar nos jovens e por outro, elevar a formação de base dos adultos activos, encaminhando-os para percursos de qualificação e processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), que conheceu um particular impulso no ano de 2008, no âmbito da promoção da Iniciativa Novas Oportunidades.

Dos activos empregados cerca de 52% têm idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos e, embora a Região Norte não escape à tendência de terciarização da economia, esta revela-se menos expressiva que no restante território.

Assim, enquanto em Portugal mais de 60% da população empregada (61.4%) tem como actividade principal os Serviços, na Região Norte esta percentagem fica-se pelos 50%.

Saliente-se ainda o peso que a Indústria regista na Região Norte em termos do número de pessoas empregadas apresentando um valor de quase 10 pontos percentuais (36.1 %) acima do valor registado em Portugal (27.7%). Esta indústria caracteriza-se por ser, essencialmente, de pequena dimensão, com pouca capacidade de inovação e tecnologicamente pouco avançada.

Verifica-se ainda que em Portugal, e de forma mais expressiva na Região Norte, a Agricultura continua a empregar um grande número de indivíduos - atingindo quase 12% (11.6%) do emprego total.

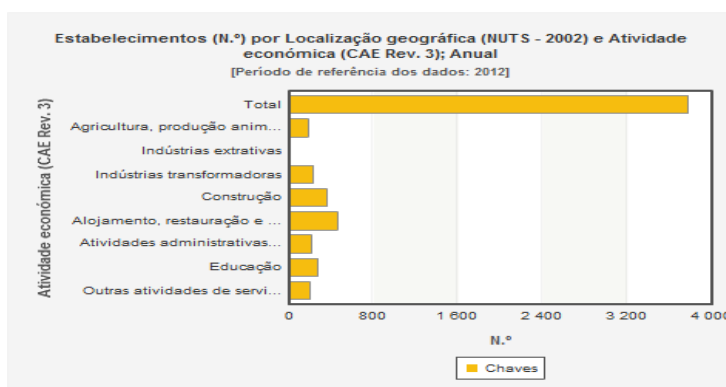
Considerando que os recursos humanos são uma mais-valia para qualquer região e a sua fixação, sobretudo a da população mais jovem, um dos pilares de desenvolvimento, tornou-se necessário alargar a oferta, na Região do Alto Tâmega, de mais oportunidades à população em idade activa, a fim de poderem usufruir, à semelhança dos grandes centros urbanos, de melhor qualidade de vida e de mais qualificações profissionais.

Por isso foi criado o Centro de Formação Profissional de Chaves, com o intuito de contribuir significativamente para o desenvolvimento da Região do interior Norte de Portugal, com eventuais possibilidades de afirmação transfronteiriça.

O Centro de Formação Profissional de Chaves é um dos oito Centros de Formação de Gestão Directa no quadro da Delegação Regional Norte do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Entrou em funcionamento em 1998, tendo sido inaugurado em 1999, destinado a servir a população do Alto Tâmega (Concelhos de

Chaves, Boticas, Valpaços, Montalegre, Vila Pouca de Aguiar e Ribeira de Pena), procurando uma articulação progressiva com a vizinha Galiza, visando integrá-la no processo de desenvolvimento socioeconómico da região através de acções de qualificação e aperfeiçoamento, com forte componente na formação de jovens. Tem uma área de influência que abrange todo o Alto Tâmega, abrangendo uma área total de 2.496.8 Km² e uma população residente de 99.789 habitantes (Censos de 2011).

A capacidade formativa inicial do Centro era de 200 formandos em regime laboral e as acções desenvolvidas tinham como áreas de formação privilegiadas as áreas de Metalomecânica, Construção



Civil, Madeiras, Electricidade e Electrónica, Restauração e Serviços, onde era mais sentida a carência de profissionais qualificados, e que continuam a ser as actividades de predominância na região, conforme dados apresentados.

Com a construção do Centro de Formação Profissional de Chaves pretendeu-se contemplar três princípios considerados basilares:

1. Criar um efectivo instrumento de desenvolvimento local, colaborando com as empresas da região no sentido de satisfação de necessidades das mesmas de mão-de-obra qualificada e no incremento das potencialidades da região.
2. Constituir um instrumento de fixação das populações, principalmente dos jovens, evitando o êxodo para o litoral ou estrangeiro;

Analisando a densidade populacional do concelho de Chaves, verificam-se algumas variações, mas não de forma gradual ou homogénea, especialmente no período de

População do concelho de Chaves (1900 – 2013)							
1900	1930	1960	1981	1991	2001	2011	2013
36 781	40 702	57 243	45 883	40 940	43 667	41 243	40672

1900 a 1960 (em que se regista um acréscimo populacional) explicado pela quebra do ciclo da emigração transatlântica fruto da crise económica

que se fazia sentir, e no período de 1960 a 1981 (em que houve uma quebra

aproximada de 24%), em que o crescimento populacional foi reduzido, quer devido à diminuição do crescimento natural quer devido ao forte movimento migratório de saída. A partir de 1991 houve um novo acréscimo populacional fruto da quebra do ciclo da emigração europeia. A partir de 2011 houve novamente um decréscimo populacional fruto da crise económica que se fez sentir.

Esta densidade aumentou mais no centro urbano em detrimento da zona rural, muito devido ao crescimento do sector terciário, tanto na área dos serviços como do comércio.

3. Cooperar de forma efectiva e organizada com a vizinha Espanha, tendo em atenção a entrada em vigor da livre circulação de pessoas e bens, o que necessariamente intensificaria o relacionamento comercial, industrial e turístico. Neste sentido foram desenvolvidas várias acções de formação em parceria com Espanha desenvolvendo uma acção articulada entre os dois países.

Actualmente o Centro apresenta uma oferta formativa variada, pretendendo dar resposta a aproximadamente 250 formandos/utentes, nas suas instalações, em regime laboral, podendo duplicar o número com o funcionamento de acções em regime pós-laboral, desenvolvendo acções nas modalidades de Educação e Formação de Jovens, Educação e Formação de Adultos, Aprendizagem em Alternância e Formação Modular, Formação em Competências Básicas e Cursos de Especialização Tecnológica, distribuídos pelos concelhos anteriormente identificados.

3. PERCURSOS DE TRANSFORMAÇÃO: DAS TRAJECTÓRIAS ESCOLARES DE INSUCESSO AO SUCESSO DAS TRAJECTÓRIAS FORMATIVAS

Neste capítulo pretendemos apresentar, analisar e interpretar os dados recolhidos, cuja categorização da informação apresentamos em quadros. Numa primeira fase descrevemos os dados recolhidos, para posteriormente cruzar esses dados e analisá-los, a fim de encontrar resultados que respondam aos objectivos definidos como orientadores desta investigação.

Para o tratamento e análise dos questionários, recorreremos à análise estatística dos dados e também à análise de conteúdo para tratar as respostas às questões abertas.

Foram distribuídos 21 questionários (Anexo 3) aos formandos que frequentaram os cursos de Educação e Formação de Jovens e que posteriormente integraram acções nas diversas áreas dos cursos de Aprendizagem que decorrem no Centro de Formação Profissional (Anexo 4). Apesar de o número total de formandos a frequentar esta modalidade ser de 130 – 60 do sexo masculino e 70 do sexo feminino - para este estudo, só interessava aqueles que estando actualmente a frequentar esta modalidade, já tivessem frequentado um curso na modalidade de Educação e Formação de Jovens.

De referir que inicialmente o universo deste estudo era constituído por 45 formandos, no entanto, ainda antes da aplicação do questionário, 8 terminaram o curso, 1 rescindiu contrato por motivo de emprego, e a 15 o Centro de Formação rescindiu-lhes o contrato de formação por abandono ou por avaliações negativas.

3.1 IDADE E GÉNERO

Neste estudo a amostra foi constituída por um universo de 21 formandos (dos quais 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 17 e os 23 anos de idade. Como vimos, a totalidade dos inquiridos apresenta uma idade superior à idade prevista para o período de formação que frequenta (se pensarmos que o 1º período formativo corresponde ao 10ª ano de escolaridade), o que é indicador de percursos escolares marcados por trajetórias de insucesso ou abandono escolar.

Quadro 1: Distribuição dos formandos em relação à idade, género e período de formação

Idade	Género		Período de formação		
	M	F	1º	2º	3º
17 anos	1	2	1	2	
18 anos	5	2		6	1
19 anos	3	1		4	
20 anos	2	3		4	1
22 anos		1		1	
23 anos		1		1	
Total	11	10	1	18	2

3.2 ÁREAS DE FORMAÇÃO

Os formandos participantes neste estudo frequentavam diferentes áreas de formação, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 2: Composição dos cursos por género

Área de Formação	Número de formandos	Género
Electricidade e Energia	9	Masculino
Secretariado e Trabalho Administrativo	7	Feminino
Ciências Informáticas	2	Feminino
Comércio	1	Masculino
Cuidados de Beleza	1	Feminino
Construção Civil e Engenharia Civil	1	Masculino
Total	21	

Se atentarmos no quadro constatamos que relativamente ao género, encontramos diferenças significativas no público que frequenta as diferentes áreas dos cursos. Neste caso, a reduzida presença de raparigas nos cursos vocacionados para as áreas industriais e técnicas confirma as concepções estereotipadas da educação, que prevaleceram durante tanto tempo. Também na formação há um processo de categorização das áreas profissionais que ainda se mantém, confirmando o que referem Baudelot e Estabelet (1992): “aos rapazes as profissões produtivas da indústria e da construção civil; às raparigas os cuidados do corpo, da “casa” e o secretariado”.

Para Lopes (1996) “existem, pois, modos sexualmente diferentes de gestão dos percursos escolares, com significativa tradução (e reforço) nas práticas culturais escolares e com efeitos desiguais nos “futuros possíveis” dos dois sexos.” “De facto, os cenários escolares, apesar da crescente visibilidade da sua composição mista, prolongam representações segregacionistas e sexistas (...) fruto de estereótipos ancestrais, radicados na socialização primária e nos processos de construção sociocultural do género, bem como nos factores segregacionistas da segmentação do mercado de trabalho, responsável pela interiorização de diferentes futuros profissionais possíveis.”

A evolução histórico-cultural tornou a escola universal e obrigatória e num sítio pelo qual se tinha de passar para chegar à idade adulta. No entanto, a diferenciação

entre cada um dos sexos, no interior do sistema educativo, manteve-se. Como referem Baudelot e Estabelet (1992) mantém-se a “igualdade escolar na diferença: para os rapazes continuam a *reservar-se* as carreiras...que conduzem ao poder, ao domínio da natureza e aos negócios; e às raparigas, as carreiras *relacionais*... que conduzem à educação, às actividades na área social e à saúde”.

As raparigas continuam a ser vítimas de desigualdades a nível de recrutamento para tarefas de concepção, a nível salarial e de promoções e estão sobrecarregadas com tarefas domésticas. No entanto, é hoje cada vez maior a frequência do ensino por parte de raparigas. Como refere Silva (1999) apesar de “as mulheres estarem em maior número na escola não será um instrumento democratizador das condições sociais masculinas e femininas, se as raparigas continuam a optar por áreas menos prestigiadas e menos valorizadas social e economicamente, reproduzindo, já dentro da escola, as desigualdades de género visíveis no mundo do trabalho.”

3.3 ÁREA GEOGRÁFICA DE PROVENIÊNCIA

A maioria dos formandos (N=12) é proveniente do mesmo concelho (Chaves) em que o Centro está inserido, sendo os restantes oriundos de concelhos limítrofes (N=9). Aos formandos pode ser atribuído o pagamento na totalidade das despesas efectuadas com o transporte. Apesar da rede de transportes públicos ser deficitária, a acessibilidade física dos formandos ao centro de formação profissional não está impossibilitada. Está sim um pouco reduzida, uma vez que os transportes das aldeias limítrofes para a cidade de Chaves só se fazem duas vezes por dia (uma de manhã e outra ao final da tarde). No caso de haver incompatibilidade de horário dos transportes públicos com o horário da formação, podem os formandos dos concelhos limítrofes beneficiar de um apoio ao alojamento fixado no valor de 125,76€ mensais e de um subsídio de refeição complementar (jantar) no valor de 4,27€ por dia.

Do total de 9 formandos residentes fora do concelho de Chaves, 5 são beneficiários deste apoio.

Quadro 3: Concelho de proveniência dos formandos

Concelho	Número de formandos
Chaves	12
Valpaços	4
Boticas	3
Vila Pouca de Aguiar	1
Montalegre	1
Total	21

Estes apoios, associados a outros como a bolsa de formação, o subsídio de transporte, ou o subsídio de acolhimento poderão constituir um factor decisivo, não só para as famílias mas também para os jovens, no incentivo ao prosseguimento dos estudos.

A Instituição escolar tem como valor central a promoção da igualdade de oportunidades, compensando as desvantagens das classes com menores recursos, que são aquelas cujos filhos estão probabilisticamente mais sujeitos ao abandono escolar precoce. O esforço feito pela família no apoio ao prosseguimento de estudos depende também do peso que essa medida possa ter no orçamento familiar. E os apoios referidos anteriormente podem produzir uma mudança nas próprias famílias e levá-las a manter os seus filhos, por mais tempo, na escola.

3.4 TRAJECTÓRIA ESCOLAR/FORMATIVA

Como foi anteriormente referido, os formandos destes cursos tiveram experiências anteriores, no sistema regular de ensino, marcadas por retenções e pelos maus resultados escolares. De todos os inquiridos apenas um não teve retenções no 3º ciclo. Todos os outros tiveram uma ou mais retenções no seu percurso escolar. Podemos verificar ainda que foi na mudança do 2º para o 3º ciclo que estas aumentaram.

Quadro 4: retenções dos formandos no ensino regular

Retenções									
1º ciclo		2º ciclo				3º ciclo			
Não retido	1 vez	Não retido	1 vez	2 vezes	3 vezes	Não retido	1 vez	2 vezes	3 vezes
16	5	16	2	2	1	1	11	7	2

Estes percursos escolares marcados pelo insucesso originam uma baixa auto-estima e não favorecem a inclusão escolar e social destes jovens, tornando-os passivos relativamente às obrigações decorrentes das atividades letivas.

A escola exige dos seus alunos algo que poucos possuem, ou seja, competências culturais e linguísticas características da cultura da classe dominante e uma familiaridade com essa mesma cultura. Assim sendo, os alunos das classes desfavorecidas têm dificuldades acrescidas na aprendizagem de uma cultura que além de lhes ser imposta, utiliza uma linguagem que lhes é completamente alheia. A escola representa, além do esforço da apreensão de conhecimentos, o esforço de uma integração numa nova linguagem.

Tal deve-se ao facto de a estrutura curricular do ensino assentar na valorização de aspectos como a capacidade de abstracção, de discurso oral e escrito, desvalorizando assim, o saber manual. Desta forma os alunos pertencentes às classes populares encontram-se numa posição desfavorável, na medida em que não se encontram familiarizados com estes aspectos, mas sim com aspectos do concreto, com o trabalho manual e produtivo. Como refere Silva (1999) os “instrumentos pedagógicos utilizados são homogéneos e, por isso, não contemplam a heterogeneidade dos seus utentes, mas também porque a relação com o capital

cultural/escolar é mais ténue nos casos dos filhos das classes mais desfavorecidas e com um capital escolar mais baixo”.

A escola constitui, assim, um mecanismo conivente com a classe dominante na reprodução dos discursos, práticas e valores que convêm a um grupo que, apesar de minoritário, é simultaneamente poderoso. A escola é desta forma, vivida pelos alunos da classe popular como uma imposição de uma cultura que lhes é pouco, ou mesmo nada, familiar, podendo conduzi-los ao desprezo pela escola, à resignação e, até mesmo, à exclusão.

Com base no estudo realizado, como já referimos, verifica-se que os jovens que frequentaram estes cursos têm problemas de insucesso e abandono escolar ao nível do ensino regular. A maioria dos jovens (N= 12) aquando da integração no Curso de Educação e Formação de Jovens estavam inseridos no ensino regular, e outros (N=9) estavam sem ocupação. Conforme se pode verificar no quadro, à excepção de um dos jovens, todos os que optaram por uma via profissional tiveram uma ou mais retenções, numa clara manifestação de desafeição para com o funcionamento do sistema educativo.

Quadro 5: Situação dos formandos antes do ingresso no CEFJ

Situação antes de integrar o CEFJ N.º de retenções	Inserido no Ensino regular	Sem ocupação
0 retenções	0	1
1	7	4
2	4	3
3	1	1
TOTAL	12	9

E porque fracassam os alunos? Bernard Charlot(2000) desenvolveu uma teoria alternativa às reflexões correntes, propondo uma análise do fracasso escolar baseada fundamentalmente na experiência dos alunos e na sua interpretação do mundo. Para o autor, o fracasso escolar é uma maneira de distinguir a vivência da prática, ou seja, uma maneira de dividir, interpretar e categorizar o mundo social. Sendo um termo genérico, congrega um conjunto de fenómenos indissociáveis entre si – “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal.”

3.5 A ORIGEM SOCIAL

São formandos oriundos, na sua maioria, de famílias pertencentes a estratos socioeconómicos e culturais desfavorecidos e, como se pode verificar no quadro, a maioria destes pais possui como habilitação académica apenas o 1º ciclo do ensino básico, não havendo nenhum com habilitação académica de nível superior. Um dos dados interessantes a reter é o facto de as progenitoras deterem níveis de qualificação mais elevados. Se ao nível do 1º e 3º ciclos, ambos os progenitores estão percentualmente equiparados, podemos encontrar ao nível do 2º ciclo e do 12º ano, assim como com o bacharelato, uma preponderância das progenitoras (N=7) relativamente aos progenitores (N=2).

Quadro 6: Habilitações literárias dos pais dos formandos

Habilitações Literárias	Pai	Mãe	Total
1º ciclo	9	9	18
2º ciclo	1	4	5
3º ciclo	4	4	8
12º ano	1	2	3
Bacharelato		1	1
Sem informação	6	1	7
TOTAL	21	21	

No entanto, e apesar das baixas qualificações académicas dos progenitores, os jovens alvo deste estudo pretendem investir no aumento da sua escolaridade, obtendo um diploma escolar superior ao dos seus progenitores, na tentativa de alcançar uma maior mobilidade social do que aquela que os seus progenitores alcançaram.

Considerando as condições perante o trabalho dos pais dos formandos verificamos que a maioria exerce profissão. No caso dos pais as áreas profissionais estão relacionadas com a agricultura e a construção civil e a das mães com os trabalhos domésticos e as limpezas.

Quadro 7: Condições perante o trabalho dos pais dos formandos

Condição perante o trabalho	Pai	Mãe	Total
Exerce profissão	14	8	22
Ocupa-se das tarefas do lar		11	11
Reformado	1		1
Desempregado	1	1	2

Relativamente à situação na profissão são maioritariamente trabalhadores por conta de outrem, em trabalhos desprestigiados com horários laborais sobrecarregados e alguns de forma sazonal, maioritariamente na área dos serviços e agricultura, assim como os trabalhadores por conta própria que desenvolvem actividade igualmente na agricultura, à jeira ou fazendo “biscates”.

Quadro 8: Situação na Profissão

Situação na Profissão	Pai	Mãe	Total
Empregado por conta de outrem	4	6	10
Trabalhador por conta própria	8	2	10
Patrão com menos de 10 pessoas ao serviço	1		1
Patrão com 11-50 pessoas ao serviço	1		1

Não restam dúvidas que o êxito da escolaridade dos jovens está relacionado com a participação positiva dos pais na sua educação. Mas se é certo que os pais se queiram envolver na vida escolar dos filhos, não têm tempo disponível para tal, devido aos seus afazeres profissionais.

Quadro 9: Grupos profissionais dos pais dos formandos

Grupos profissionais	Pai	Mãe	Total
0 – PROFISSÕES DAS FORÇAS ARMADAS			
1 - REPRESENTANTES DO PODER LEGISLATIVO E DE ÓRGÃOS EXECUTIVOS, DIRIGENTES, DIRECTORES E GESTORES EXECUTIVOS			
2 - ESPECIALISTAS DAS ACTIVIDADES INTELLECTUAIS E CIENTÍFICAS			
3 - TÉCNICOS E PROFISSÕES DE NÍVEL INTERMÉDIO	2		2
4 - PESSOAL ADMINISTRATIVO		1	1
5 - TRABALHADORES DOS SERVIÇOS PESSOAIS, DE PROTECÇÃO E SEGURANÇA E VENDEDORES		3	3
6 - AGRICULTORES E TRABALHADORES QUALIFICADOS DA AGRICULTURA, DA PESCA E DA FLORESTA	5	2	7
7 - TRABALHADORES QUALIFICADOS DA INDÚSTRIA, CONSTRUÇÃO E ARTÍFICES	2		2
8 - OPERADORES DE INSTALAÇÕES E MÁQUINAS E TRABALHADORES DA MONTAGEM	1	1	2
9 - TRABALHADORES NÃO QUALIFICADOS		1	1

A partir da análise do nível escolar dos pais, dos grupos profissionais e da situação na profissão, conseguimos traçar o perfil socioeconómico e cultural dos formandos participantes deste estudo e perceber que todos têm capitais semelhantes. Este equilíbrio na composição do grupo permite-nos verificar que, como salientaram Bourdieu e Passeron (1970) há uma herança social e cultural que cada indivíduo incorpora e que isso está associado às suas pertenças a determinados grupos sociais ou classes, que influenciam as suas trajectórias escolares.

Um dos obstáculos apontado por alguns autores no acompanhamento aos filhos, por parte de algumas famílias é o do deficit de recursos educacionais por parte dos pais das classes trabalhadoras, que detêm poucas competências profissionais, escolares e linguísticas, menos prestígio ocupacional, demonstram pouca motivação, tempo e disponibilidade para participar na escolarização dos filhos. Como refere

Vieira (1998) “o sucesso escolar valorizado pela elite letrada tem sido um sucesso individual nos estudos, o que representa para o adolescente o distanciamento progressivo da sua realidade de origem e a fuga gradual para um saber diferente, um modo de ser diferente, um mundo todo ele também diferente, o mundo da lógica da escrita, onde o trabalho intelectual não se mistura com o manual.”

Apesar do esforço feito pelas famílias na escolarização dos seus filhos e no prosseguimento destes para níveis superiores de escolaridade, prolongando o seu percurso escolar, não conseguem superar este handicap cultural. Para Martins (1993) “O nível de instrução da família, o tipo de consumo e posse de bens culturais criam aspirações e atitudes diferenciadas perante o saber, com influência sobre o desenvolvimento cognitivo, as escolhas e o sucesso escolar dos seus filhos.” Este desfasamento entre a cultura familiar e a cultura escolar torna a escola pouco atractiva para os jovens oriundos de estratos mais desfavorecidos. Como refere Vieira (1998) “Se, por um lado os pais aspiram a dar uma formação escolar aos filhos na esperança de obterem um sucesso social que eles reconhecem não terem alcançado, um modo de viver que os tornam mais dominantes que dominados socialmente (...) Por outro lado, e ainda que paradoxalmente, depois de concluída a quarta classe, o miúdo entra no ciclo preparatório e aí as negativas que acabam por tirar, não afectam muito alguns pais, que pelo contrário, começam a aceitar o insucesso do filho como reflexo da sua incapacidade mental, que finalmente acham natural já que eles próprios se consideram pouco inteligentes”

A diferenciação social das famílias, em termos de recursos materiais, culturais e relacionais, produz situações de aprendizagem diversificada que condicionam fortemente as trajectórias escolares. Podemos aferir, pelo exposto no quadro abaixo, que o nível de instrução dos pais dos formandos varia entre o 1º ciclo e o bacharelato, com predominância do 1º ciclo, sendo aí onde se verifica também o maior número de retenções dos formandos. Assim, os jovens oriundos de famílias da classe popular, independentemente das suas potencialidades, não estão armadas de uma linguagem verbal tão diversificada, tendo uma maior dificuldade em expressar os seus conhecimentos e em obter um bom aproveitamento escolar.

Quadro 10: Distribuição dos formandos relativamente às habilitações literárias familiares e ao número de retenções

Retenções Nível de instrução familiar*	Retido				Total
	1 vez	2 vezes	3 vezes	4 vezes	
1º ciclo	2	6	1		9
2º ciclo		2	1		3
3º ciclo		2	2	1	5
12º ano		3			3
Bacharelato	1				1
Total	3	13	4	1	21

* Foi considerado o nível de instrução mais elevado, independentemente de ser do pai ou da mãe

A violência das condições de vida, a baixa escolarização, a pouca familiaridade com a escola, fazem com que os pais das crianças das classes populares se sintam incapacitados em acompanhar a escolaridade dos seus filhos. As expectativas em relação à escolarização destes e quanto à possibilidade de realizarem um percurso escolar de sucesso são marcadas pela própria experiência escolar. Na maioria dos casos, a escola não representa uma alternativa real de aumento das possibilidades futuras dos filhos. Estas expectativas têm consequências na imagem que a criança constrói sobre si própria e consequentemente com a relação que estabelece com a escola. Para Queirós (1991) “determinar as percentagens de insucesso escolar para seguidamente procurar descobrir a sua incidência e variação em função, por exemplo, da profissão dos pais e do grau de escolarização, é um caminho para o conhecimento dos fenómenos do êxito e do fracasso escolares”.

Para Alves (2001) filhos de pais pouco familiarizados com a cultura escolar (...) parecem não possuir um sistema de disposições que lhes permita uma fácil adaptação aos saberes veiculados pela escola.(...) Se é certo que a herança escolar, só por si, não actua como um antídoto contra o insucesso escolar, também é verdade que ela parece reduzir a probabilidade de que tal venha a acontecer.

Há uma diversidade de factores que potenciam a relação entre classe social, rendimentos, nível de instrução familiar e sucesso educativo dos descendentes: a disponibilidade de recursos, a familiaridade com códigos e processos resultante da semelhança entre a cultura social de origem e a cultura escolar (Bernstein, 1996; Bourdieu e Passeron, 1978) e a atitude face à escola.

3.6 RAZÕES PARA A FREQUÊNCIA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO E DOS CURSOS DE APRENDIZAGEM E IMPORTÂNCIA DESTES NO PERCURSO DE VIDA

Neste caso, verificamos que no que se refere à escola e à sua importância, os formandos demonstraram agrado por frequentarem as aulas (N=5) e a maioria referiu como o mais importante os laços de amizade com os seus pares, considerando a escola mais como um espaço de encontro com os amigos (N=10) e não tanto um espaço de conhecimento e aprendizagem. Para os restantes (N=6) a frequência da escola era vista como uma obrigação. Tinham de a frequentar, no mínimo, até à conclusão da escolaridade obrigatória.

Neste trabalho, podemos aferir que estes jovens, na sua relação com o saber escolar, demonstram uma clara preferência pelo saber fazer (prático) em detrimento do saber objecto (teórico). No que se refere ao primeiro, 19 formandos deste estudo referem que o consideram positivo e 2 negativo. Relativamente ao “saber objecto”, as posições assumidas pelos formandos são muito semelhantes entre o positivo (N=10) e o negativo (N=11).

Pode ser esta preferência pelo saber fazer o que atrai os jovens para este tipo de ensino? São várias as razões apresentadas pelos jovens alvo deste estudo quando questionados sobre o motivo pelo qual decidiram frequentar um curso de Educação e Formação de Jovens. Estes apontaram ser a conclusão do 9º ano de escolaridade como motivo principal (N=10), seguido da conclusão da escolaridade obrigatória a par da obtenção de uma qualificação profissional (N=4). 3 dos jovens apresentaram o seu desagrado em relação à escola como motivo preferencial para ingressar no EFJ, 2 referiram a qualificação profissional e apenas um referiu ser a área do curso o que o atraiu para o ingresso no mesmo.

Quadro 11: Motivos apresentados pelos formandos para ingresso no EFJ

Motivos de ingresso no EFJ	N.º de formandos
Conclusão do 9ºano de escolaridade	10
Obtenção uma qualificação escolar e profissional	4
Desagrado em relação ao ensino regular	3
Obtenção de uma qualificação profissional	2
Influência dos pares	1
Área do Curso	1
Total	21

Como vários autores mostram pelos resultados das suas investigações, actualmente os jovens das classes populares estão cada vez mais tempo na escola, embora remetidos para as vias de ensino profissionalizantes que não são tão valorizadas e tão reconhecidas socialmente como “a via nobre” do ensino. Se em período anteriores, os jovens das classes populares saíam da escola e inseriam-se cedo no mundo do trabalho, actualmente eles permanecem por muito mais tempo na escola regular ou em centros de formação profissional.

Como refere Silva (1996), “é a afirmação da criação de uma identidade própria associada a este modelo formativo que tende a ver socialmente reconhecida esta modalidade formativa de Educação e Formação não como um mero recurso de remediação destinado aos fracassados do ensino regular, mas como resposta diferenciadora dirigida aos diferentes tipos de alunos que a escola teve de aprender a saber respeitar, numa sociedade democrática onde o respeito pela diferença é um valor.”

Quando questionados sobre a importância que o curso de EFJ teve no seu percurso de vida todos os formandos (N=21) consideraram que a frequência de um curso profissional teve importância no seu percurso escolar, apresentando como motivo mais importante a aquisição de conhecimentos (N=10) mas também a conclusão da escolaridade obrigatória (N=3), assim como obter para além da qualificação escolar uma qualificação profissional (N=3), permitindo, no futuro, ter um trabalho mais qualificado (N=3). Os restantes (N=2) referiram que a aplicação prática dos conteúdos ministrados foi o mais importante.

Quadro 12: A importância da frequência de um Curso EFJ

Importância da frequência do curso de EFJ	N.º de formandos
Aquisição de conhecimentos	10
Conclusão do 9ºano	3
Obtenção de uma qualificação escolar e profissional	3
Obtenção de um trabalho mais qualificado	3
Aplicação prática dos conteúdos ministrados	2
Total	21

Sendo jovens oriundos de classes populares e que apresentavam problemas de integração no espaço escolar (no sistema regular de ensino) e conseqüentemente apresentavam trajetórias marcadas pelo insucesso e abandono escolar, conseguiram concluir o curso de EFJ e prosseguir para um Curso do Sistema de Aprendizagem, alterando o seu percurso não só escolar como pessoal. Uma das explicações pode estar relacionada com a forma de organização pedagógica da formação profissional. Como refere Perrenoud (2002) o modelo organizativo da formação profissional está estruturado de forma a que "...a formação seja uma arma de luta contra o enfraquecimento dos seres humanos e da sua redução ao estatuto de espectadores da sua vida" envolvendo os formandos no seu processo de aprendizagem, promovendo a auto-reflexão e a partilha de pontos de vista e de experiências no grupo. O mesmo autor enfatiza que "a formação progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência pessoal."

Quando questionados se consideravam que o percurso da sua vida foi alterado pelo facto de terem frequentado um curso de educação e formação de jovens, 14 dos formandos consideraram que sim pelos motivos identificados no quadro:

Quadro 13: Motivos identificados na alteração do percurso de vida

Motivos	N.º de formandos
Alteração na relação com o saber	5
Perspectivas de futuro	4
Conclusão do 9ºano	3
Sem justificação	2
Total	14

E os que consideraram que o seu percurso de vida não foi alterado pela frequência de um curso de EFJ também justificam:

Quadro 14: Motivos identificados na não alteração do percurso de vida

Motivos	N.º de formandos
Prosseguimento de estudos no ensino regular	4
Sem justificação	3
Total	7

À questão se consideravam que a forma de organização dos Cursos de Educação e Formação de Jovens foi importante para reforçar a confiança e as capacidades individuais todos responderam de forma afirmativa elencando vários motivos:

Quadro 15: Motivos de reforço da confiança e capacidades individuais

Motivos	N.º de formandos
Relação entre teoria e prática	8
Alteração da sua relação com o saber	6
Ter mais responsabilidade	1
Ensino mais individualizado	1
Sem justificação	5
Total	21

A aprendizagem é um processo complexo que se materializa através da nossa interacção com o meio Para Marc (2007) “a formação procura (...) para lá da aquisição de um saber (ou do reforço de um saber existente), a aprendizagem de um saber fazer, constituído por condutas e práticas, e para o desenvolvimento de um saber estar, relacionado com atitudes e comportamentos que permitem aos sujeitos alargar o seu campo de compreensão e acção”. Desta forma, as aprendizagens que o ensino profissional proporciona devem ser transversais aos vários domínios do saber.

Este é um sistema de aprendizagem que atribui dupla certificação - escolar e profissional - e que, por isso mesmo, deve ser capaz de proporcionar aos seus alunos formação de carácter geral, científica e tecnológica, e de os preparar para o ingresso no mercado de trabalho ou para o prosseguimento de estudos.

Quando questionados se consideravam que a formação escolar e profissional obtida no curso de educação e formação de jovens influenciou o modo como projectaram o futuro, alguns dos formandos responderam que não (N=3) apresentando como justificação a sua vontade em prosseguir os estudos (N=2) ou não justificando (N=1) e os restantes (N=18) responderam que sim, manifestando os motivos apresentados:

Quadro 16: Influência do Curso de EFJ

Motivos	N.º de formandos
Incentivo ao prosseguimento de estudos	7
Obtenção de um certificado profissional	5
Conclusão do 9ºano	3
Interesse dos conteúdos ministrados	1
Melhor perspectiva do futuro	1
Sem justificação	1
Total	18

Quando questionados sobre o motivo que os levou a após a conclusão de um EFJ prosseguir estudos no Sistema de Aprendizagem a maioria dos formandos (N=16) apresenta a conclusão do 12º ano de escolaridade como motivo principal, seguido (N=3) da falta de opção na abertura de outro curso e 2 formandos apresentaram como motivo a aquisição de mais conhecimento.

Quadro 17: Opção pela frequência de um Curso de Aprendizagem

Motivos	N.º de formandos
Conclusão do 12ºano	16
Era o curso que ia abrir	3
Ter mais conhecimento	2
Total	21

Se após a conclusão do EFJ demonstraram vontade em prosseguir para um curso de Aprendizagem, que lhes dá equivalência ao 12º ano, a totalidade dos inquiridos não pretende continuar a estudar, mas sim inserir-se no mercado de trabalho. Consideram que a frequência da formação funcionará como um factor facilitador dessa inserção, pois permitir-lhe-á ter um “emprego melhor” (N=13) ou poder escolher um “emprego na área de formação que concluíram” (N=5) pois obtiveram um maior conhecimento do mercado de trabalho (N=3).

Quando questionados sobre se o percurso de vida será alterado pelo facto de frequentarem o curso de aprendizagem apenas 1 considerou que não haveria

alterações no seu percurso afirmando que *“a minha vida será igual”* (formando do curso Técnico Conductor de Obra, 3º período). Os restantes (N=20) consideraram que a frequência do Sistema de Aprendizagem alterava o seu percurso pelos motivos elencados:

Quadro 18: Motivos identificados na alteração do percurso de vida

Motivos	N.º de formandos
Facilidade de Inserção profissional	6
Conclusão do 12º ano	3
Emprego mais qualificado	3
Obter uma certificação escolar e uma qualificação profissional	3
Aquisição de conhecimento	2
Aplicação prática dos conhecimentos	1
Sem justificação	2
Total	20

À questão se consideravam que a forma de organização dos cursos de aprendizagem é importante para reforçar a sua confiança e as suas capacidades individuais apenas uma formanda (curso de técnicas de Esteticismo/Cosmetologia) respondeu que não, apresentando como motivo o facto de não aplicar no local de estágio os conhecimentos aprendidos no Centro de Formação. Todos os outros (N=20) consideraram que sim, referindo que *“comecei a aplicar-me mais nos estudos”* (formanda do curso de Programador de Informática, 2º período), ou *“porque tenho mais conhecimento para desenvolver as tarefas que forem propostas”* (formando do curso de técnico Conductor de Obra, 3º período) ou ainda *“porque conseguimos ter mais conhecimento e isso faz com que tenhamos mais confiança”* (formanda do curso de Técnico de Secretariado, 2º período). Referiram ainda que com esta forma de organização *“aprende-se mais para no futuro nos ser útil no trabalho”* (formando do curso de técnico de Instalações Eléctricas, 2º período) sendo importante *“porque reforcei os meus conhecimentos tanto na teórica como na prática”* (formando do curso de técnico de Instalações Eléctricas, 2º período).

Destes são também vários os motivos apresentados:

Quadro 19: Motivos de reforço da confiança e capacidades individuais

MOTIVOS	N.º de formandos
Aquisição de conhecimento	6
Relação entre teoria e prática	4
Ensino mais motivador	2
Ensino mais individualizado	2
Sem justificação	6
Total	20

3.7 AVALIAÇÃO DAS PRINCIPAIS COMPONENTES DE FORMAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PRÁTICA EM CONTEXTO DE TRABALHO

Um dos métodos pedagógicos que permite aos formandos mais significado na aquisição de conhecimentos é a componente da formação prática em contexto de trabalho. Nesta, os formandos são colocados perante situações reais que exigem respostas concretas, o que lhes permite verificar de forma imediata os resultados da aquisição de conhecimentos.

O processo de aprendizagem está organizado de forma a mobilizar as diferentes figuras do aprender: o aprender a fazer, o saber objecto, a entrada em formas de dispositivos relacionais, na articulação entre duas componentes de formação (a escolar e a profissional) que traduzem duas lógicas: a do fazer e a do conhecimento sobre como fazer. Este modelo de formação ao atribuir maior importância ao aprender a fazer, permite também que os jovens se reconciliem com a figura do saber objecto que integra a componente da formação geral.

Os jovens falam na aprendizagem de diferentes saberes e actividades profissionais, feitas em espaços de formação prática em contexto de trabalho, mas também de espaços de formação de prática simulada e de formação geral no centro de formação, fazendo referência às situações e actividades através das quais consideram ter aprendido.

O método de ensino e as práticas pedagógicas são consideradas mais positivas do que na escola regular, potenciadoras de um relacionamento interpessoal entre professor e aluno muito mais próximo, favorecedoras de melhores condições para a aprendizagem. Efetivamente, e como refere Fernandes (2010) “esta metodologia transforma a tradicional relação pedagógica: ao aprendente compete desempenhar actividades e tarefas típicas de aprendizagem individual e organizacional; o seu tutor tem como função planear, acompanhar e orientar o desempenho dos participantes ao longo do processo de aprendizagem, de forma individualizada.” O estabelecimento de laços singulares entre alunos e professores contribui para a reconstrução da relação dos formandos como alunos, isto é, com os estudos e com o saber. Para tal é indispensável que o professor explique bem e que repita até todos terem compreendido, as vezes que forem necessárias, variando o modo de explicação. Pois, é a explicação do professor que cria condições para que os alunos aprendam. Para os jovens explicar é fazer compreender, ajudar um aluno a aceder a um saber. Esta atitude dos professores do centro de formação é muito

diferente dos professores que os jovens encontraram na escola regular, os professores que “falam, falam e os alunos escrevem” (Bernard Charlot, 1999).

Entendem que os formadores do centro de formação estavam muito mais do que os da escola regular ao lado dos alunos, que acreditavam nos jovens, tinham uma atitude de encorajamento. Esta atitude também tem a ver com as representações que os professores constroem sobre os alunos enquanto jovens e que divergem das representações sobre eles construídas pelos professores da escola regular. A relação entre professores e alunos baseada em representações e expectativas mais positivas, levava-os a estar mais implicados e a serem mais responsáveis na aprendizagem. O estabelecimento de relações pedagógicas com os professores caracterizadas pela existência “da relação afectiva e da relação antropológica” (Bernard Charlot, 2001) vai muito além das relações construídas entre os alunos e os professores na escola regular e que se centram nas questões apenas sugeridas pelas disciplinas, não permitindo que os professores compreendam os alunos como seres humanos. Nessas relações evocam o respeito mútuo muito diferente de uma relação baseada na humilhação que não cria condições para que a aprendizagem se efectue.

No sistema formativo, o formador tem um papel orientador e facilitador das aprendizagens, traduzido numa intervenção pedagógica diferenciada no apoio e acompanhamento da progressão de cada formando e do grupo em que se insere.

Através da utilização e diversificação de métodos e técnicas pedagógicos, assim como os contextos de formação, permitem ao formador uma maior adaptação aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem individuais, preparando os formandos para a complexidade dos contextos reais de trabalho.

As estratégias pedagógicas activas fomentam ainda as dinâmicas de grupo que favorecem a interacção e cooperação entre os formandos, potenciadoras das competências pessoais. Demonstrações directas ou indirectas, pesquisa e tratamento de informação, exercícios práticos e exploração de materiais pedagógicos são alguns dos exemplos de actividades a que o formador poderá recorrer, contribuindo para o desenvolvimento, de capacidades de autonomia, iniciativa, auto-aprendizagem, trabalho em equipa, gestão de informação, transferência de saberes e resolução de problemas, reforçando a articulação entre as diferentes componentes de formação, designadamente, através do tratamento das diversas matérias de forma interdisciplinar e da realização de trabalhos de projecto com carácter integrador, em particular nas formações de maior duração, que contribuam para o desenvolvimento e a consolidação de competências que habilitem o formando e futuro profissional a

agir consciente e eficazmente em situações concretas e com graus de complexidade diferenciados.

Relativamente à componente da formação prática em contexto de trabalho foram colocadas várias afirmações aos formandos, para que concordassem ou não com as mesmas.

Quadro 20: Formação Prática em Contexto de Trabalho

Afirmações	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
As tarefas permitiram usar os conhecimentos da formação	16	3	2
As tarefas nada têm a ver com a formação recebida no Centro	4	13	4
As tarefas são diversificadas	15	3	3
As tarefas realizadas no estágio são adequadas à profissão a que o curso dá acesso	15	4	2
As tarefas desempenhadas aumentaram a vontade de estudar os módulos do curso	11	6	4
As tarefas são repetitivas e pouco diversificadas	9	8	4
As tarefas obrigam a trabalhar em equipa	16	3	2
As tarefas obrigam a comunicar com os outros	19	1	1
As tarefas obrigam a ouvir os outros	17	1	3
As tarefas obrigam a aceitar a opinião dos outros	15	3	3
As tarefas obrigam a aprender com os que já estão a desempenhar funções	18	1	2
Na empresa não há quem se encarregue de nos acompanhar no dia-a-dia	3	17	1
Ninguém ajuda a identificar os desempenhos menos positivos	1	19	1
Ninguém ajuda a corrigir os erros cometidos	1	18	2
O Centro de Formação não trata de seleccionar empresas que garantam estágios de qualidade	5	12	4
O Centro não controla a assiduidade ao estágio	6	12	3
O Centro não controla a qualidade das tarefas desempenhadas nos estágios	10	10	1
Aprendi a não desistir face às dificuldades	17	2	2
Encontrei pessoas que considero um exemplo a seguir na vida profissional	14	4	3
Descobri que o tipo de trabalho que uma pessoa pode desempenhar influencia a qualidade de toda a sua vida	17	1	3
A qualidade das tarefas que sei desempenhar leva-me a gostar mais de mim	17		4

Ao questionar os formandos sobre este conjunto de afirmações relativas à formação prática em contexto de trabalho, estes consideram que as tarefas desempenhadas no decurso da formação prática permitiram usar os conhecimentos adquiridos na formação em sala e que há uma concordância entre o que “aprendem” e o que “fazem”, e que as tarefas diversificadas se adequam ao perfil de saída do curso em que estão inseridos.

O estágio é “uma experiência fundamental,” um período de experimentação, um momento da formação em que aprenderam a fazer. Contudo, no estágio, apesar de considerarem importante fazer, esse fazer não pode deixar de ser percebido na interface com o aprender a fazer. O estágio eleva o desejo de aprender e convence-os para a importância da teoria e da aprendizagem nas componentes de prática simulada e de formação geral. Estas percepções do estágio para além de o colocar como um espaço de aprendizagem privilegiado da formação, coloca-o também como um momento de inserção num mundo diferente do da escola: o mundo do trabalho.

Esta metodologia em termos pedagógicos permitiu-lhes aumentar a vontade em aprender, alterando a sua relação com o saber (“As tarefas desempenhadas aumentaram a vontade de estudar os módulos do curso”) mas também lhes permitiu adquirir competências sociais (“comunicar com os outros”, “ouvir os outros”, “aceitar a opinião dos outros”), relacionais (“a trabalhar em equipa”) e pessoais (“a não desistir face às dificuldades”, “A qualidade das tarefas que sei desempenhar leva-me a gostar mais de mim”). Como refere Azevedo (1991) “educar novas gerações de jovens técnicos significa hoje, desenvolver capacidades de trabalho em equipa, de iniciativa e de criatividade e capacidade de análise e resolução de novos problemas, fomentar atitudes de participação na reorganização – quase contínua – dos processos de produção e da organização do trabalho, em suma, traduzir-se-á no desenvolvimento de competências tecnológicas e profissionais, certamente, mas sobretudo no desenvolvimento integrado de competências humanas”.

Este grupo de formandos considera estar bem acompanhado na realização da formação prática em contexto de trabalho, quer por parte do Centro de Formação, que selecciona “empresas que garantem estágios de qualidade” e “controla a assiduidade” dos formandos, quer por parte do tutor na Empresa que não só os acompanha no dia-a-dia como “ajuda a identificar os desempenhos menos positivos” e a “corrigir os erros cometidos”.

De um modo geral, os formandos consideram que a formação prática em contexto de trabalho os ajudou a enriquecer os seus conhecimentos, a desenvolver as suas capacidades e a melhorar as suas atitudes e comportamentos e que lhes permitiu aumentar as suas qualificações técnicas e profissionais e que “o tipo de trabalho que uma pessoa pode desempenhar influencia a qualidade de toda a sua vida”.

Podemos aferir pelo exposto que as estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem utilizadas no ensino profissional, são valorizadas pelo grupo de formandos que consideram que esta vertente educativa mais prática e voltada para o exercício de uma profissão lhes permite não só posicionar-se de forma mais qualificada no mercado de trabalho mas lhes permite igualmente optar pela prossecução de estudos, uma vez que possibilitam aceder a formações pós-secundárias ou ao ensino superior.

3.8 A COMPARAÇÃO ENTRE A ESCOLA REGULAR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Ao questionar os formandos sobre o conjunto de afirmações abaixo representadas relativas às comparações entre a escola e a formação profissional, a maioria considera que os conhecimentos fornecidos pelo ensino regular para além de serem mais profundos, são mais difíceis do que os fornecidos pela formação profissional e há, por parte do ensino regular, um nível maior de exigência na sua aquisição. No entanto não valorizam mais esse conhecimento do que o ministrado na formação profissional nem consideram que por terem concluído o 9º ano de escolaridade ou concluído o 12º ano no sistema de formação seja um factor diferenciador do que aqueles que o fazem no ensino regular ou que reduza as suas possibilidades de inserção na vida activa, no conseguimento de um trabalho mais qualificado e mais bem remunerado. De facto e como refere Fernandes (2010) “as metodologias utilizadas pretendem ir ao encontro das necessidades do tecido empresarial e do mercado empregador, valorizando as competências desenvolvidas pelos alunos no sentido de exercer uma profissão e, simultaneamente, tendo em conta os interesses de quem opta por este tipo de formação”. Consideram igualmente que o ensino ministrado nas escolas do ensino regular só servem para o prosseguimento de estudos e não responde às necessidades de qualificação de mão-de-obra qualificada, enquanto o ensino profissional lhes permite fazer a escolha entre a inserção no mundo do trabalho e/ou o prosseguimento de estudos.

Quadro 21: Comparação entre a escola e a formação profissional

Afirmações	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
A formação profissional tem menos valor do que a formação obtida no ensino regular	1	17	3
Os conhecimentos fornecidos pelo ensino regular são mais difíceis do que os fornecidos na formação profissional	17	3	1
Os conhecimentos fornecidos pelo ensino regular valem mais do que os que são fornecidos pela formação profissional	6	10	5
Os conhecimentos fornecidos pela formação profissional são mais úteis do que os fornecidos pelo ensino regular para aumentar a produção do país	10	3	8
Os conhecimentos fornecidos pela formação profissional são mais úteis do que os fornecidos pelo ensino regular para diversificar a produção das empresas portuguesas	11	4	6
O ensino regular fornece conhecimentos mais profundos sobre as matérias do que a formação profissional	11	8	2
O ensino regular tem um nível de exigência maior do que a formação profissional	13	6	2
As pessoas aprendem muito mais no sistema de ensino regular	4	14	3

Os conhecimentos fornecidos pela formação profissional são mais úteis para conseguir emprego do que os obtidos no ensino regular	14	3	4
Os conhecimentos fornecidos pelo ensino regular só servem para prosseguir estudos	10	7	4
Os conhecimentos fornecidos pelo ensino regular aumentam as probabilidades de ter um posto de trabalho mais qualificado do que os que são obtidos com a formação profissional	3	13	5
Os conhecimentos fornecidos pelo ensino regular aumentam as probabilidades de ter um posto de trabalho mais bem pago do que os que são obtidos com a formação profissional	5	11	5
Os cursos de formação profissional tornam mais difícil a entrada na universidade do que o ensino regular	6	12	3
O nível de preparação para a universidade dos alunos do ensino regular é melhor do que o dos formandos	8	9	4
Não é possível prosseguir estudos universitários a partir da formação profissional	2	17	2
Vale mais o 12º ano do ensino regular do que o 12º ano obtido numa formação profissional	4	14	3
Vale mais o 9º ano do ensino regular do que o 9º ano obtido numa formação profissional	4	13	4
A formação profissional responde melhor às necessidades de mão-de-obra qualificada do que o ensino regular	15	1	5
A formação profissional ministrada nos Centros de Formação tem mais qualidade do que a formação profissional ministrada nas escolas do ensino regular	11	1	9

O grupo de formandos discorda que a “formação profissional tenha menos valor do que a formação obtida no ensino regular” e que “os conhecimentos fornecidos pelo ensino regular valem mais do que os que são fornecidos pela formação profissional” considerando que em termos de aprendizagem teórica os dois sistemas estão iguais pois ambos lhes permitem obter uma certificação escolar ao nível do 9º ano ou do 12º ano de escolaridade e possibilitam a prossecução de estudos de nível superior. Esta equivalência que os formandos apontam entre os dois sistemas poderá também ter a ver com o desenho curricular dos cursos de formação e às práticas pedagógicas utilizadas. Estes, embora tenham uma componente prática, ainda mantêm uma forte componente teórica, em muito semelhante à do currículo do ensino regular. No entanto consideram que o sistema de formação tem a vantagem de para além de os qualificar ao nível da escolaridade também os certificar profissionalmente, numa área específica, o que lhes permite aumentar as probabilidades “de ter um posto de trabalho mais qualificado” e “mais bem pago” pois detêm conhecimentos ao nível do “saber fazer” que os alunos do ensino regular não têm. Deste modo, consideram que o ensino profissional lhes abre duas opções: a inserção qualificada no mercado de trabalho ou o prosseguimento de estudos, discordando da afirmação de que “os cursos de formação profissional tornam mais difícil a entrada na universidade do que o ensino regular”.

3.9 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA PROJEÇÃO DO FUTURO

Questionados se consideravam que a formação escolar e profissional obtida no curso de aprendizagem influencia o modo como projectam o futuro apenas 1 formando respondeu que não, apresentando como justificação a sua anterior vontade em concluir o 12º ano. Os restantes (N=20) responderam que sim, referindo os motivos apresentados:

Quadro 20: Expectativas em relação ao futuro

Expectativas	N.º de formandos
Ter um emprego mais qualificado	7
Ter um futuro melhor	3
Obter a dupla certificação	2
Ter melhor saída profissional	1
Ter o 12º ano	1
Ter um certificado profissional	1
Obter mais conhecimento	1
Sem justificação	4
Total	20

Os jovens alvo deste estudo apresentam baixas expectativas quanto ao prosseguimento de estudos de nível superior, ou seja, para a maioria destes formandos, o seu percurso escolar termina aqui. Para estes, apesar dos cursos de formação terem contribuído para a sua manutenção no sistema de ensino, ao mesmo tempo que lhes permitiu concluir o terceiro ciclo e obter uma certificação profissional, a aprendizagem que o curso lhes proporcionou e o nível de qualificações que obtiveram ainda não é valorizado por eles.

No que diz respeito às expectativas que estes jovens têm para o futuro, foi possível depreender que a maioria considera que a frequência de um Curso de Educação e Formação pode ser um factor facilitador de inserção no mercado de trabalho. Mas também para quase todos, a satisfação com a opção pela frequência dos cursos de educação e formação não é suficiente para estimular a determinação em prosseguir estudos.

Esta é uma questão transversal a toda a sociedade. Seria, por isso, necessário que a tutela valorizasse social e politicamente as vias mais desprestigiadas e os saberes que nelas se transmitem, no sentido de, como refere Azevedo (2001) se

promover uma equivalência global de saberes e de desenvolvimento pessoal e cuidar, muito atentamente, de uma integração socioprofissional que não seja ela mesma a marca, posta a ferro quente, da estigmatização social. Para o autor “será insuficiente e contraproducente continuar a edificar uma oferta de formação entre o 10º e o 12º anos de escolaridade sem a enquadrar a montante e a jusante. É que, por esses segmentos, tantas vezes estanques, passam pessoas em processo de maturação, construindo projectos de vida, seres únicos, irrepetíveis e irredutíveis, raparigas e rapazes, que amam a vida e anseiam pela sua participação social”.

Como refere Guerreiro (2007) “o facto de constituir um último recurso não significa, porém, que os cursos profissionais não representem uma oportunidade efectiva de qualificação para o sistema de emprego e, em geral, de auto-valorização e reconstrução de projectos de vida”.

CONCLUSÃO

A presente investigação teve como objectivo principal verificar se as vias de ensino profissionalizantes permitiram que os jovens com trajectórias escolares marcadas pelo insucesso e abandono escolar no sistema de ensino regular, e que são principalmente os pertencentes a classes socioeconómicas mais desfavorecidas, tiveram trajectórias escolares mais longas. A investigação propôs-se ainda perceber se a frequência de cursos de educação e formação profissional permitiu que estes alterassem a sua relação com o saber possibilitando que perspectivassem de forma mais positiva tanto o seu futuro escolar com o prosseguimento de estudos de nível superior, como o futuro profissional, inserindo-se no mercado de trabalho com qualificação profissional.

A amostra, por ser reduzida e restrita a um único Centro de Formação Profissional de gestão directa da rede do Instituto de Emprego e Formação Profissional e a um grupo específico de formandos, não nos permite fazer generalizações. Contudo, face aos dados recolhidos e tratados, podemos aferir que os formandos que integraram a amostra são jovens com percursos escolares marcados pelo insucesso e abandono escolar e que encontraram na formação profissional uma via que lhes permitiu concluir o 9º ano de escolaridade e prosseguir estudos com vista à conclusão do 12º ano de escolaridade. São jovens que vivenciavam a escola não como um espaço de aprendizagem mas como um espaço de encontro entre pares, onde o estar era obrigatório, não perspectivando desenvolver uma carreira académica de sucesso.

Os cursos de formação profissional permitiram a estes jovens prolongarem o seu percurso escolar e realizar um investimento nas suas qualificações escolares a par de da obtenção de uma qualificação profissional que lhes possibilita uma inserção no mercado de trabalho de forma mais habilitada. Tendo em conta que o mercado laboral está hoje mais exigente e competitivo, mas também mais instável, um diploma que certifica os jovens numa área profissional específica apresenta-se para estes como uma oportunidade de ter um trabalho não só mais qualificado mas mais bem remunerado, podendo fazer a diferença na sua vida e na da sua família. Porque estes jovens, oriundos de famílias de baixos recursos socioeconómicos e culturais, ao investirem no seu percurso escolar, tentando alcançar um nível de escolaridade superior ao dos seus progenitores, podem, desta forma, tentar alcançar um nível

socioeconómico superior aos mesmos que lhes permita uma mobilidade social no sentido ascendente.

O presente estudo permitiu-nos identificar algumas das potencialidades e limitações dos cursos de educação e formação de jovens e dos cursos do sistema de aprendizagem.

A principal conclusão que retiramos deste estudo é que estes cursos contribuíram para a não exclusão de jovens, com percursos marcados pelo insucesso e abandono escolar, do sistema de ensino, permitindo-lhes o regresso ao universo escolar e a uma reconciliação com o saber. Foi a diversidade das figuras do aprender (aprender a fazer, aprender a entrar em certas formas e dispositivos relacionais, saber-objecto) presentes nos cursos de educação formação de jovens e nos cursos de aprendizagem que permitiu que os jovens reconstruíssem de forma mais positiva a sua relação com o saber, permanecendo na escola durante mais tempo do que o que permaneceriam se tivessem ficado na escola regular. As componentes da formação que integram o plano de estudos para além de proporem a aprendizagem de saberes gerais, centram-se em aprendizagens profissionais, nas actividades e saberes próprios de uma profissão, com vista a preparar os jovens para a inserção profissional. Mas mais concretamente, a eleição dos contextos de prática simulada e de estágio como espaços onde aprendem a fazer, permitiram que vivenciassem positivamente esta experiência de formação profissional.

Como refere Fátima Antunes (2008) o aspecto mais diferenciador da formação é “a questão (...) das articulações entre teoria-prática e conhecimento e acção que os processos pedagógicos podem promover, dado o seu carácter mediador. Neste sentido, estamos perante uma questão de *método* recolocada pelas competências, enquanto constructo regulador da educação/formação.”

De facto, a forma como os saberes são transmitidos, pela aplicação de métodos pedagógicos que privilegiam o saber fazer, permitindo aos formandos entenderem a relação entre o que aprendem e o que fazem e posteriormente a aplicação prática em contexto de trabalho, é uma das maiores diferenças apresentadas pelos jovens em relação ao ensino regular e é também apresentado pelos mesmos como o factor mais estimulante para a realização de cursos de formação profissional.

No entanto, neste caso, não ficou devidamente esclarecido se há uma efectiva ligação entre as aptidões dos formandos para a área dos cursos em que estavam inseridos e as necessidades do mercado de trabalho, nomeadamente a nível regional.

É ainda necessário realizar um trabalho, junto das empresas, para se tentar perceber as suas reais necessidades, adequando as áreas dos cursos às necessidades do mercado laboral, com vista a assegurar aos formandos que o pretendam uma inserção imediata no mercado de trabalho. De facto “(...) o gigantismo das estruturas do IIEFP se arrisca a torná-lo uma máquina pesada; a pressa em fazer formação profissional por formação profissional sem ter em conta as potencialidades de absorção da mão-de-obra – que continuam mínimas, por falta de investimento – pode conduzir a formações profissionais para o desemprego ou para sectores que delas não necessitam”. (Instituto de Estudos para o Desenvolvimento; 1983). Anteriormente as empresas absorviam com alguma facilidade os jovens com baixas qualificações. E estes aceitavam a troca de algum aumento nos baixos orçamentos familiares e em prejuízo do prolongamento do seu percurso escolar. No entanto, a realidade mudou. Com a modernização e inovação do tecido empresarial, a posse de habilitações certificadas é indispensável para a participação económica e social. E, neste ponto, há ainda muito trabalho a desenvolver: é necessário estreitar relações entre o centro de formação profissional e o meio envolvente, nomeadamente as empresas. É necessário que se promovam actividades que possam contribuir para a divulgação do ensino profissional junto dos empregadores, fazendo destes parceiros privilegiados para a prossecução da política educativa e formativa. O espaço da empresa é um espaço potenciador da aprendizagem e é considerado pelos formandos como um espaço em que enriqueceram os seus conhecimentos, desenvolveram as suas capacidades e melhoraram as suas atitudes e comportamentos e que lhes permitiu aumentar as suas qualificações técnicas e profissionais.

Torna-se, por isso, um dever do sistema de ensino e formação promover a oferta de profissionais qualificados que possam modernizar a economia, a par do apoio às famílias de menores recursos (com o reforço na atribuição de apoios sociais) levando-as a aceitar com mais facilidade o prolongamento do percurso escolar dos jovens que poderá trazer vantagens a prazo, adiando a sua entrada no mercado de trabalho.

Uma das medidas a implementar poderia ser a criação de um Gabinete de Serviço Social que, em colaboração com outros profissionais da área das ciências sociais e humanas, pudesse desenvolver estratégias que permitissem aferir as apetências dos formandos e dos encarregados de educação para as diferentes áreas de formação, fazendo o acompanhamento destes, principalmente na definição das opções escolares e profissionais, antes e durante o processo formativo, e até mesmo dos formadores no

sentido de permitir a estes a adequação dos métodos e práticas pedagógicas de forma individualizada e grupal.

O presente estudo poderá ser um incentivo para um aprofundamento das questões estudadas e, possivelmente, do seu alargamento a formandos de outros Centros de Formação Profissional que possuíssem características semelhantes, realizando-se outras investigações nas quais se confrontariam os resultados.

O tema não se esgota nem se encerra com o presente trabalho e outras questões se colocam para investigações futuras:

- Qual a vantagem para o sistema de educação/formação da frequência escolar e formativa obrigatória até ao 12º ano de escolaridade?

- O alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano de escolaridade trará consequências semelhantes às do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 9º ano?

- E esta obrigatoriedade continuará a trazer para a formação profissional maioritariamente os jovens excluídos do sistema de ensino regular?

- Continuarão algumas modalidades de educação/formação a ser um factor de estigmatização para os jovens que as frequentam?

- A abertura de cursos de formação profissional nos estabelecimentos de ensino regular poderá ser uma medida que facilite a atenuação das desigualdades sociais?

Estas e outras questões servirão de mote a próximas investigações sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, Pedro (2003): “Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade” in Revista Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 41, pp. 93-115
- ALMEIDA, Maria Sidalina; GROS, Marielle; MACHADO, Idalina; QUEIROZ, Cidália (2015) “Itinerários de transição escola trabalho de jovens formados em centros de formação profissional: Desenho do Projecto de Investigação”
- ALTHUSSER, Louis (1974) “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado” Lisboa, Editorial Presença
- ALVES, Natália et al. (2001) Educação e Formação: Análise Comparativa dos Sub-sistemas de Qualificação profissional de Nível III; Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional
- ANTUNES, Fátima (2000) Revista “A Página da Educação” n.º 88, Ano 8, pp 10
Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=88&doc=7924&mid=2>
- ANTUNES, Fátima (2003): “”Todos na escola, todos desiguais?” Revista “A Página da Educação” n.º 123, Ano 12, pp7
Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=88&doc=7924&mid=2>
- AZEVEDO, Joaquim (2001). Avenidas de Liberdade. Lisboa: Asa Editora
- AZEVEDO, Joaquim (1991) - “Liberdade e política pública de educação: ensaio sobre um novo compromisso político pela educação”, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão
- AZEVEDO, Joaquim (1999) - Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho. Cadernos PEETI, Volume I. Lisboa: PEETI – Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- BAUDELLOT, Cristian e ESTABLET, Roger (1992) – Allez les Filles!, Paris, Éditions du Seuil

- BENAVENTE, Ana e SALGADO, Lucília (1991) – Práticas culturais, modos de vida e escolarização, Revista Crítica de Ciências Sociais n.º33 pp. 243-251

- BERNSTEIN, Basil (1971) – “On the classification and framing of educational knowledge. *In* M. Young (Ed.), Knowledge and control. Londres: Collier-Macmillan.

- BERNSTEIN, Basil (1996) Pedagogy control and identity: theory, research, critique, Londres British Journal of Sociology of Education, Vol. 18, No. 1 (1997), pp. 115-128 Taylor e Francis

- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1970) – A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa, Veja

- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1985) – “Les héritiers: les étudiants et la culture”. Paris: Minuit,. (Publicado originalmente em francês, 1964)

- BOURDIEU, Pierre (1982) “A economia das trocas simbólicas”, 5ª Edição, São Paulo: Perspectiva.

- BOURDIEU, Pierre (1987) “Propostas para o ensino do futuro”, Cadernos de Ciências Sociais, Porto, Edições Afrontamento.

- BOURDIEU, Pierre (2004) “O poder simbólico”, Tradução Fernando Tomaz, 7ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand.

- BOWLES, S., GINTIS, H. (1976) “Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life“, New York, Basic Books.

- CABRITO, B. (1994) “Formação em Alternância: Conceitos e Práticas”, Lisboa, Educa.

- CARVALHO, Angelina (2004) – “A escola é reprodutora das desigualdades”, Revista A Página da Educação n.º131
Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=131&doc=9903&mid=2>

- CEDEFOP (European Centre for Development of Vocational Training) (2000) “O sistema de formação profissional em Portugal”, Serviço das Publicações Oficial das Comunidades Europeias, Luxemburgo

- CHARLOT, Bernard (1996) Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cadernos de Pesquisa, n.º 97, pág. 47-63

- CHARLOT, Bernard (1999) “A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio”, Legis Editora.

- CHARLOT, Bernard (2005) Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização; Editora Penso.

- CHARLOT, Bernard (2000) - Da Relação com o Saber – Elementos para uma teoria, Porto Alegre, Artmed Editora.

- CERQUEIRA, M., MARTINS, A. (2011) - A consolidação da Educação e Formação profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos, em Portugal. Revista Lusófona de Educação, n.º17, pp123-145 América do Norte.
Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2369/1869>

- COSTA, António Firmino (1992) “O que é a Sociologia?”, Lisboa, Difusão Cultural

- COSTA, Sónia Cláudia Ricardo Tomás (2012) “O contributo dos Cursos de Educação e Formação para jovens em contexto socioeconómico desfavorecido”, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

- FERNANDES, Ana Cristina Ferro (2014) “Práticas Pedagógicas no Ensino profissional”, Coimbra, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra.

- GRÁCIO, Sérgio (1986) – Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983”, Lisboa, Livros Horizonte

- GUERREIRO, Maria das Dores e ABRANTES, Pedro (2007) “Transições Incertas. Os jovens perante o trabalho e a família”, Colecção Estudos. Lisboa, Comissão para a Igualdade no Trabalho e Emprego.

- IEFP (1998) “Aprendizagem”, in Relatórios de Execução, Lisboa

- INSTITUTO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO, Cadernos Juventude, Emprego e Formação Profissional dos Jovens, Lisboa.

- LIMA, Marinús Pires (1995) Inquérito sociológico, Lisboa, Editorial Presença

- LOPES, João Teixeira (1996) “Tristes escolas – Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano”, Edições Afrontamento

- MADEIRA M. “Ensino Profissional de Jovens: Um Percorso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida”, Revista Lusófona de Educação, América do Norte.
Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/802/645>

- MARC, Edmond; LOCQUENEUX, Jacqueline Garcia; ARRIVÉ, Jean Yves (2007) “Guia de Métodos e Práticas em Formação”, Colecção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget

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

- MARTINS, António Maria; PARDAL, Luís António e DIAS, Carlos (2005) “Ensino Técnico e Profissional: Natureza da Oferta e da Procura” in Interacções n.º 1, PP. 77-97

- MORGADO, J (1999) “Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?”. Lisboa: Análise psicológica, 1 (XVII) pp. 121-126.
Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S087082311999000100013&script=sci_arttext

- OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos) – Breve evolução histórica do Sistema Educativo, Ministério da Educação.
Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>

- PERRENOUD; Philippe (1995) “Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar”
Porto, Porto Editora.

- PERRENOUD, Philippe (2001) – Porquê Construir Competências a Partir da Escola?
Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: Asa, Cadernos
Investigação e Práticas.

- PERRENOUD, Philippe (2002) “A prática reflexiva no ofício de professor:
profissionalização e razão pedagógicas”, Porto Alegre, Artmed Editora

- QUEIRÓS, M. Cidália (1991) “O social e Educação” Livro policopiado

- RUMMERT, Sónia Maria; ALVES, Natália (2010) – Jovens e adultos trabalhadores
pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de
conformidade” in Revista Brasileira de Educação, vol. 15

- SILVA, Cristina Gomes (1999) – Escolhas Escolares, Heranças Sociais, Oeiras,
Celta Editora

- TORRES, Leonor Maria Lima e ARAÚJO, Marcelo Machado (2010) - O sistema de
aprendizagem em alternância – alternativa ou mais do mesmo?, in Actas do X
Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Braga: Universidade do Minho,
pp.1251-1231

- VIEIRA, Ricardo (1998) “Entre a Escola e o Lar”. Lisboa, Fim de Século Edições
Lda. 2ª Edição

ANEXOS

Tipologia 1

Componentes de formação	Domínios	Carga Horária (horas)	Carga horária quando não se verifique a prática de Educação Física
Sociocultural	Língua Portuguesa	90	105
	Língua Estrangeira	45	60
	Cidadania e Mundo Actual	90	
	Tecnologias de Informação e Comunicação	45	
	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	30	45
	Educação Física	45	
Científica	Matemática Aplicada	45	
	Domínio Específico	45	
Tecnológica	Unidade(s) do itinerário de qualificação	480*	
Prática	Prática em contexto de trabalho	210	
Total (horas)			1 125

* Nesta componente podem ser desenvolvidas 1 ou 2 unidades de formação, no último caso desde que, em conjunto, não ultrapassem a 480 horas

Tipologia 2

Componentes de formação	Domínios	Carga Horária (horas)	Carga horária quando não se verifique a prática de Educação Física
Sociocultural	Língua Portuguesa	192	224
	Língua Estrangeira	192	224
	Cidadania e Mundo Actual	192	
	Tecnologias de Informação e Comunicação	96	
	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	30	62
	Educação Física	96	
Científica	Matemática Aplicada	210	
	Domínio Específico	123	
Tecnológica	Unidade(s) do itinerário de qualificação	768 *	
Prática	Prática em contexto de trabalho	210	
Total (horas)			2 109**

Tipologia 3

Componentes de formação	Domínios	Carga Horária (horas)	Carga horária quando não se verifique a prática de Educação Física
Sociocultural	Língua Portuguesa	45	55
	Língua Estrangeira	45	55
	Cidadania e Mundo Actual	21	
	Tecnologias de Informação e Comunicação	21	
	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	30	40
	Educação Física	30	
Científica	Matemática Aplicada	45	
	Domínio Específico	21	
Tecnológica	Unidade(s) do itinerário de qualificação	732*	
Prática	Prática em contexto de trabalho	210	
Total (horas)			1 200**

* Esta carga horária pode variar, devendo respeitar a carga horária definida para a componente de formação tecnológica do referencial de formação respectivo.

** A esta carga horária acrescem as horas para a realização da PAF, nos termos do constante do ponto 5.

Tipologia 4

Componentes de formação	Domínios	Carga Horária (horas)	Carga horária quando não se verifique a prática de Educação Física
Sociocultural	Português	45	55
	Língua Estrangeira	45	55
	Cidadania e Sociedade	21	
	Tecnologias de Informação e Comunicação	21	
	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	30	40
	Educação Física	30	
Científica	Domínio Científico 1	45	
	Domínio Científico 2	45	
Tecnológica	Unidade(s) do itinerário de qualificação	738*	
Prática	Prática em contexto de trabalho	210	
Total (horas)			1 230**

Tipologia 5

Componentes de formação	Disciplinas/Domínios	Carga Horária (horas)	Carga horária quando não se verifique a prática de Educação Física
Sociocultural	Português	192	222
	Língua Estrangeira	96	126
	Cidadania e Sociedade	21	
	Tecnologias de Informação e Comunicação	21	
	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	30	60
	Educação Física	90	
Científica	Domínio Científico 1	192	
	Domínio Científico 2	96	
	Domínio Científico 3	96	
Tecnológica	Unidade(s) do itinerário de qualificação	1 232*	
Prática	Prática em contexto de trabalho	210	
Total (horas)			2 276**

* Esta carga horária pode variar, devendo respeitar a carga horária definida para a componente de formação tecnológica do referencial de formação respectivo.

** A esta carga horária acrescem as horas para a realização da PAF

Tipologia 6

Componentes de formação	Disciplinas/Domínios	Carga Horária (horas)	Carga horária quando não se verifique a prática de Educação Física
Sociocultural	Português	45	68
	Cidadania e Sociedade	30	
	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	30	52
	Educação Física	45	
Científica	Domínio Científico 1	90	
	Domínio Científico 2	90	
Tecnológica	Unidade(s) do itinerário de qualificação	840*	
Prática	Prática em contexto de trabalho	210	
Total (horas)			1 380**

Tipologia 7

Componentes de formação	Disciplinas/Domínios	Carga Horária (horas)	Carga horária quando não se verifique a prática de Educação Física
Sociocultural	Cidadania e Sociedade	30	
	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	30	75*
	Educação Física	45	
Tecnológica	Unidade(s) do itinerário de qualificação	840*	
Prática	Prática em contexto de trabalho	210	
Total (horas)		1 155**	

* Esta carga horária pode variar, devendo respeitar a carga horária definida para a componente de formação tecnológica do referencial de formação respectivo.

** A esta carga horária acrescem as horas para a realização da PAF, nos termos do constante do ponto 5.

E Formação Complementar

Componentes de formação	Disciplinas/Domínios	Carga Horária (horas)	Carga horária quando não se verifique a prática de Educação Física
Sociocultural	Português	90	120
	Língua Estrangeira	90	120
	Cidadania e Sociedade	45	
	Tecnologias de Informação e Comunicação	45	
	Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	30	60
	Educação Física	90	
Científica	Domínio Científico 1	90	
	Domínio Científico 2	45	
	Domínio Científico 3	45	
Tecnológica	Disciplinas específicas	240*	
Prática	Prática em contexto de trabalho	210	
Total (horas)		1 155**	

* Nesta componente devem ser desenvolvidas as disciplinas constantes do referencial específico, cumprindo-se a respectiva carga horária: Empreendedorismo e Organização da Empresa – 120 h; Expressões Artísticas – 60 h; Integração Tecnológica – 60 h.

** A esta carga horária acrescem as horas para a realização da PAF

Componentes	Objectivos
Formação Sociocultural	<p>Componente de formação, com carácter transdisciplinar e transversal, que visa a aquisição ou reforço de competências académicas, pessoais, sociais e profissionais, tendo em vista a inserção na vida activa e a adaptabilidade aos diferentes contextos de trabalho.</p> <p>Visa, ainda, potenciar o desenvolvimento dos cidadãos, no espaço nacional e comunitário, proporcionando as condições para o aprofundamento das capacidades de autonomia, iniciativa, auto-aprendizagem, trabalho em equipa, recolha e tratamento da informação e resolução de problemas.</p>
Formação Científica	<p>Componente que visa a aquisição de competências nos domínios de natureza científica que fundamentam as tecnologias, numa lógica transdisciplinar e transversal, no que se refere às aprendizagens necessárias ao exercício de uma determinada profissão.</p>
Formação Tecnológica	<p>Componente que visa, de forma integrada com a componente de formação científica, dotar os formandos de competências tecnológicas que lhes permitam o desenvolvimento de actividades práticas e de resolução de problemas inerentes ao exercício de uma determinada profissão.</p>
Formação Prática em Contexto de Trabalho	<p>Componente que visa consolidar as competências adquiridas em contexto de formação, através da realização de actividades inerentes ao exercício profissional, bem como facilitar a futura inserção profissional.</p>

INQUÉRITO

1. Caracterização Individual do Inquirido

Curso: _____

Período: 1º 2º 3º

Idade _____ anos

Género F M

Morada: _____

Freguesia: _____ Concelho: _____

Abandonou o ensino regular em que ano? _____

Em que ano ingressou no curso de Educação e Formação de Jovens _____

Em que área? _____

Em que ano ingressou no Sistema de Aprendizagem? _____

Em que área? _____

2. Família de Origem

2.1 Composição do Grupo Doméstico

Relação com o inquirido	Sexo	Idade	Habilitações Literárias

2.2 Condições perante o trabalho (Pai e mãe)

Condição perante o trabalho	Pai	Mãe
Exerce profissão		
Ocupa-se das tarefas do lar		
Estudante		
Reformado		
Desempregado		
Outra (qual?)		

Profissão actual do pai _____

Profissão actual da mãe _____

2.3 Situação na Profissão actual do pai e da mãe

Situação na profissão	Pai	Mãe
Trabalhador por conta de outrem		
Trabalhador por conta própria		
Trabalhador familiar não remunerado		
Patrão com menos de 10 pessoas ao serviço		
Patrão com 11-50 pessoas ao serviço		
Patrão com mais de 50 pessoas		
Outra situação		

2.3.1 Se é trabalhador por conta de outrem qual é o regime do contrato de trabalho?

Regime	Pai	Mãe
Contrato estável		
Contrato a prazo		
Trabalho informal		
Trabalho sazonal		
Trabalho para executar uma tarefa		
Trabalho executado no domicílio		
Falso trabalho independente		

Ramo de actividade actual do pai: indique o tipo de actividade ou de empresa, estabelecimento, serviço, oficina onde trabalha _____

Ramo de actividade actual da mãe: indique o tipo de actividade ou de empresa, estabelecimento, serviço, oficina onde trabalha _____

2.4 Meios de vida do pai e da mãe

	Pai	Mãe
Rendimentos do trabalho		
A cargo da família		
Subsídio de desemprego		
Outros subsídios ou pensões		
Rendimentos da propriedade		
Outra situação. Qual?		

2.5 Escolaridade do pai e da mãe

Nível de escolaridade	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever		
Sabe ler e escrever sem grau		
1º ciclo do ensino básico		
2º ciclo do ensino básico		
3º ciclo do ensino básico		
Ensino secundário		
Curso superior		

Formação Profissional do pai _____

Formação Profissional da mãe _____

3. Trajectória escolar/formativa

3.1 Antes de integrar o Curso de Educação e Formação de Jovens em que situação se encontrava?

- Sem ocupação
- Inserido no ensino regular
- A exercer profissão Qual? _____
- Com que idade começou a trabalhar? _____
- Durante quanto tempo trabalhou? _____
- Outra Qual? _____

3.2 Após a conclusão do Curso de Educação e Formação de Jovens e o ingresso no Curso de Aprendizagem em que situação se encontrava?

- Sem ocupação
- Inserido no ensino regular
- A exercer profissão Qual? _____
- Durante quanto tempo trabalhou? _____
- Outra Qual? _____

3.3 Número de retenções e níveis de ensino

Anos de escolaridade	Número de vezes
1º ano	
2ºano	
3º ano	
4º ano	
5º ano	
6º ano	
7º ano	
8º ano	
9º ano	
10º ano	
11º ano	
12º ano	

3.4 Como define a relação que tinha com a escola regular?

- a) Gostava de ir para ir às aulas
- c) Gostava de ir para encontrar os amigos
- d) Não gostava de ir, era uma obrigação

3.5 Como define a relação que tinha com o saber escolar?

Saber objecto (teórico) { Positivo
Negativo

Saber fazer (prático) { Positivo
Negativo

4. Frequência da formação profissional

Educação e Formação de Jovens

4.1 Que motivo o levou a frequentar um curso de educação e formação de jovens?

4.2 Considera que esse curso foi importante na sua vida? Porquê? _____

4.3 Considera que o seu percurso de vida foi alterado pelo facto de ter frequentado o curso de educação e formação de jovens? Porquê? _____

4.4 Considera que a forma de organização nos cursos de educação e formação de jovens foi importante para reforçar a sua confiança e as suas capacidades individuais? _____

4.5 Considera que a formação escolar e profissional obtida no curso de educação e formação de jovens influenciou o modo como projectou o futuro?

Aprendizagem

4.6 Que motivo o levou a frequentar um curso de aprendizagem?

4.7 Considera que este curso será importante na sua vida? Porquê?

4.8 Considera que o seu percurso de vida será alterado pelo facto de frequentar o curso de aprendizagem? Porquê? _____

4.9 Considera que a forma de organização nos cursos de aprendizagem é importante para reforçar a sua confiança e as suas capacidades individuais?

4.10 Considera que a formação escolar e profissional obtida no curso de aprendizagem influencia o modo como projecta o futuro?

5. A importância da formação prática em contexto de trabalho

Diga-nos se concorda ou discorda com cada uma das seguintes afirmações relativas à componente da formação prática em contexto de trabalho

Afirmações	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
As tarefas permitiram usar os conhecimentos da formação			
As tarefas nada têm a ver com a formação recebida no Centro			
As tarefas são diversificadas			
As tarefas realizadas no estágio são adequadas à profissão a que o curso dá acesso			
As tarefas desempenhadas aumentaram a vontade de estudar os módulos do curso			
As tarefas são repetitivas e pouco diversificadas			
As tarefas obrigam a trabalhar em equipa			
As tarefas obrigam a comunicar com os outros			
As tarefas obrigam a ouvir os outros			
As tarefas obrigam a aceitar a opinião dos outros			
As tarefas obrigam a aprender com os que já estão a desempenhar funções			
Na empresa não há quem se encarregue de nos acompanhar no dia-a-dia			
Ninguém ajuda a identificar os desempenhos menos positivos			
Ninguém ajuda a corrigir os erros cometidos			
O Centro de Formação não trata de seleccionar empresas que garantam estágios de qualidade			
O Centro não controla a assiduidade ao estágio			
O Centro não controla a qualidade das tarefas desempenhadas nos estágios			
Aprendi a não desistir face às dificuldades			
Encontrei pessoas que considero um exemplo a seguir na vida profissional			
Descobri que o tipo de trabalho que uma pessoa pode desempenhar influencia a qualidade de toda a sua vida			
A qualidade das tarefas que sei desempenhar leva-me a gostar mais de mim			

6. Comparação entre a Escola e a Formação Profissional

Diga-nos se concorda ou discorda com cada uma das seguintes afirmações relativas à comparação da escola com a formação profissional

Afirmações	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
A formação profissional tem menos valor do que a formação obtida no ensino regular			
Os conhecimentos fornecidos pelo ensino regular são mais difíceis do que os fornecidos na formação profissional			
Os conhecimentos fornecidos pelo ensino regular valem mais do que os que são fornecidos pela formação profissional			
Os conhecimentos fornecidos pela formação profissional são mais úteis do que os fornecidos pelo ensino regular para aumentar a produção do país			
Os conhecimentos fornecidos pela formação profissional são mais úteis do que os fornecidos pelo ensino regular para diversificar a produção das empresas portuguesas			
O ensino regular fornece conhecimentos mais profundos sobre as matérias do que a formação profissional			
O ensino profissional tem um nível de exigência maior do que a formação profissional			
As pessoas aprendem muito mais no sistema de ensino regular			
Os conhecimentos fornecidos pela formação profissional são mais úteis para conseguir emprego do que os obtidos no ensino regular			
Os conhecimentos fornecidos pelo ensino regular só servem para prosseguir estudo			
Os conhecimentos fornecidos pelo ensino regular aumentam as probabilidades de ter um posto de trabalho mais qualificado do que os que são obtidos com a formação profissional			
Os conhecimentos fornecidos pelo ensino regular aumentam as probabilidades de ter um posto de trabalho mais bem pago do que os que são obtidos com a formação profissional			
Os cursos de formação profissional tornam mais difícil a entrada na universidade do que o ensino regular			
O nível de preparação para a universidade dos alunos do ensino regular é melhor do que o dos formandos			
Não é possível prosseguir estudos universitários a partir da formação profissional			
Vale mais o 12º ano do ensino regular do que o 12º ano obtido numa formação profissional			
Vale mais o 9º ano do ensino regular do que o 9º ano obtido numa formação profissional			
A formação profissional responde melhor às necessidades de mão-de-obra qualificada do que o ensino regular			
A formação profissional ministrada nos Centros de Formação tem mais qualidade do que a formação profissional ministrada nas escolas do ensino regular			

ANEXO 4

