



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

O Relacionamento dos Jovens com os seus pares
em Meio Rural e Urbano

Carma Margarida Marques Pereira

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação especial Domínio Cognitivo e Motor

Orientadora:

Professora Doutora Maria Manuel Nunes

Outubro, 2014

*“Um amigo, é alguém
que é para ti uma festa
Alguém que pensa em ti e te ouve
e te ajuda a saber o que tu és!
Alguém que te ajuda a descobrir as coisas
Alguém que está contigo e não tem pressas
Alguém em quem tu podes acreditar!
Quem é o teu amigo?”
(Leif Kristiansson, 1973)*

Dedicatória

A meus pais e irmãs,

Que me ensinaram a ousar,

Questionar... e acima de tudo a Querer Ser,

Sem nunca desistir!

Ao Fábio,

Razão de ser e força motivadora do meu viver!

Agradecimentos

Agradeço todas as dificuldades que enfrentei. Elas foram adversárias dignas e tornaram as minhas vitórias muito mais saborosas.

Um agradecimento muito especial à orientadora Professora Doutora Maria Manuel Nunes por toda a disponibilidade e conhecimentos transmitidos.

Um grande obrigado ao Fábio, por toda a paciência e dedicação ao longo de todo este processo. Sem dúvida que esta árdua tarefa se tornou mais fácil graças a ele.

Agradeço aos meus pais, irmãs (Rita e Magda) e cunhados (Luís e Tiago) porque são o meu pilar e o meu porto de abrigo e foram um marco fundamental no decorrer de todo este trabalho. Obrigada pelas palavras de encorajamento e pela força transmitida.

A todos os professores do ISCE com os quais me fui cruzando ao longo destes dois anos de estudos.

Um gesto de gratidão sentido pelos diretores das escolas que aceitaram fazer parte desta investigação.

A todos os alunos dos cursos CEF e Profissionais que amavelmente responderam ao inquérito.

A todos aqueles que direta ou indiretamente tornaram este projeto uma realidade!

Bem-hajam!

Resumo

A competência social é uma “construção” multidimensional que abrange um conjunto de comportamentos aprendidos, socialmente aceites e que, deste modo, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e, em particular, no funcionamento escolar e profissional, afetando as relações com os professores e pares e o sucesso académico e profissional (Lemos e Menezes, 2002). Partindo deste pressuposto, e estando esta investigação centrada no relacionamento dos jovens com os seus pares em meio rural e urbano foi formulado o seguinte problema: “Será que a caracterização e identificação de grupos em jovens que frequentam cursos Profissionais ou CEF, variam consoante pertençam ao meio rural ou urbano, ou consoante o curso que frequentam, o género, idade, e a posição social dos mesmos?”

Através de um estudo comparativo de carácter quase experimental, com dois grupos amostrais independentes para todas as variáveis em estudo: meio onde residem os participantes do estudo; género dos participantes; tipo de curso frequentado; idade dos participantes e posição social dos participantes, formularam-se cinco objetivos e cinco hipóteses tentando estudar o efeito das variáveis acima descritas na caracterização e identificação de grupos.

Procedeu-se à recolha de dados para a realização do estudo através de dois instrumentos, um questionário de caracterização dos sujeitos e da escala de caracterização e identificação de grupos, tradução e adaptação dos questionários de Palmonari, Pombeni e Kirchler adaptada por Silva (1996).

A recolha da amostra dos sujeitos (n=224), foi realizada por conveniência, incidindo entre meio rural (n=95) e meio urbano (n=129).

Dos resultados obtidos importa realçar que, apesar de não se terem encontrado diferenças estatisticamente significativas para as variáveis “Local onde vivem – Meio Rural e Meio Urbano”, “Género”, “Idade” e “Posição Social”. Para a variável “Tipo de curso” existem diferenças estatisticamente significativas verificando-se que são os alunos que frequentam cursos profissionais que têm uma melhor caracterização e identificação de grupos.

Palavras-chave: Identificação de grupos, Sistema de Ensino, Cursos Profissionais, Meio Rural e Meio Urbano

Abstract

The social competence is a multidimensional “construction” that embraces a set of apprehended behaviors, socially accepted and it has a fundamental part in the human development in general, and specifically in the scholastic and professional running, affecting teachers and counterparts and the academic and professional success (Lemos e Menezes, 2002).

Starting from this assumption and being this investigation dictated in the relationship of the youngsters with their counterparts in the rural and urban environment, it was formulate the following problem: “ would the group characterization and identification in youngsters that attend professional courses of CEF, changes on the basis of the rural or urban environment, or the courses they attend, the gender, age or social status?”

Through a comparative study with an almost experimental basis, with two independent sample groups for all the variables in study: the environment where the participants of the study live; the gender of the participants; kind of degree that they have; their ages and their social status, were created five aims and five hypotheses expecting to study the effect of the variables described in the characterization and identification of the groups.

It was proceeded to the collection for the accomplishment of the study through two tools, a quiz of characterization of the individuals and the characterization scale and the groups identification and adaptation of the Palmonari, Pombeni and Kirchler quiz, adapted by Silva (1996).

The collect of the sample of the individuals (N=224), it was made by convenience and focusing between the rural environment (N=95) and the urban environment (N=129).

From the results got it´s important to highlight that despite hadn´t been founded differences statistically expressive for the variables “place of which they live –rural environment and urban environment”, “gender”, “age” and “social familiar status”. For the variable “type of courses” there are differences statistically expressive it was verify that are the students that attend professional courses that have the best characterization and identification of the groups.

Key-words: Groups Identification, Education System, Professional Courses, Rural Environment and Urban Environment.

Índice Geral

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Siglas.....	xi
I - Introdução.....	1
II - Formulação do Problema.....	5
1. Identificação de grupos.....	5
1.1. A importância do grupo.....	5
1.2. A Adolescência.....	7
1.3. O Grupo de Pares.....	9
2. Sistema de Ensino.....	15
2.1. Evolução da Educação e Formação Profissional em Portugal.....	16
2.2. O sistema de formação profissional.....	22
2.3. Caracterização das diferentes modalidades de formação de jovens.....	23
2.4. Cursos de Educação e Formação (CEF).....	24
2.5. Os Cursos Profissionais.....	30
2.6. Dificuldades de Aprendizagem.....	32
2.7. O Insucesso Escolar.....	35
3. Meio Rural e Meio Urbano.....	37
4. Objeto de Estudo.....	43
4.1. Enunciação do Problema.....	43
4.2. Objetivos do Estudo.....	45
4.3. Definição das Hipóteses.....	45
4.4. Relevância do estudo.....	47
III – Método.....	48

1. Plano de Investigação	48
2. Participantes.....	49
2.1. Definição e Seleção dos Sujeitos	49
2.2. Caraterização dos Sujeitos da Amostra.....	50
5. Medidas.....	65
5.1. Definição e Caraterização das Variáveis.....	65
5.2. Fundamentação dos Sistemas de Análise.....	66
6. Procedimentos.....	70
7. Tratamento dos Dados	73
IV - Apresentação e Discussão dos Resultados.....	74
1. Apresentação dos Resultados	74
2. Interpretação dos Resultados	81
V - Conclusões	87
VI - Referências Bibliográficas	91
Legislação	101
Anexos.....	102
Anexo A- Despachos regulamentares dos princípios orientadores de organização e gestão do currículo dos CEF.....	103
Anexo B - Percursos/Ofertas: as oito tipificações criadas.....	104
Anexo C - Matriz curricular dos cursos de Tipo 1, 2 e 3.....	106
Anexo D - Matriz curricular dos cursos de Tipo 4, 5, 6, 7 e do Curso de Formação Complementar.....	107
Anexo E - Áreas de formação dos cursos CEF.....	108
Anexo F - Matriz curricular dos diferentes cursos profissionais.....	109
Anexo G - Escala de Caraterização e identificação de grupos (Tradução e Adaptação dos Questionários de Palmonari, Pombeni&Kirchler).....	110
Apêndice A – Questionário de Caraterização dos Sujeitos	114

Apêndice B – Pedido de autorização aos diretores de agrupamento.	116
Apêndice C – Pedido de autorização aos encarregados de educação.	117
Apêndice D – Qudros criados pelo programa SPSS 21, a partir dos quais se fez a caraterização dos sujeitos e a análise dos resultados.	118

Índice de Quadros

<i>Tabela 1 - Exemplo de escala tipo Likert utilizada no questionário.....</i>	68
<i>Tabela 2 - Valores da média e desvio padrão para aferição da escala, Silva (1996)</i>	69
<i>Tabela 3- Valores da média e desvio padrão para aferição da escala, Sequeira (1998) ...</i>	69
<i>Tabela 4 – Análise descritiva do grau de caracterização e identificação de grupos referente ao Total da escala</i>	76
<i>Tabela 5 - Análise dos resultados relativamente à H1</i>	77
<i>Tabela 6 – Análise dos resultados relativamente à H2</i>	78
<i>Tabela 7 – Análise dos resultados relativamente à H3</i>	79
<i>Tabela 8 – Análise dos resultados relativamente à H4</i>	80
<i>Tabela 9 – Análise dos resultados relativamente à H5</i>	81

Índice de Figuras

<i>Gráfico 1</i> - Distribuição dos sujeitos de acordo com a variável zona onde vivem.	51
<i>Gráfico 2</i> - Distribuição da amostra segundo o género dos sujeitos.	52
<i>Gráfico 3</i> - Distribuição da amostra segundo o género dos sujeitos, de acordo com o meio onde vivem.	52
<i>Gráfico 4</i> - Distribuição da amostra de acordo com a idade dos sujeitos.	53
<i>Gráfico 5</i> - Distribuição da amostra de acordo com a idade dos sujeitos consoante a zona onde vivem.	54
<i>Gráfico 6</i> - Distribuição da amostra de acordo com o tipo, (CEF ou Profissional), de cursos frequentados.....	55
<i>Gráfico 7</i> – Distribuição da amostra de acordo com o tipo, (CEF ou Profissional), de cursos frequentados e consoante o meio onde vivem.....	55
<i>Gráfico 8</i> – Distribuição da amostra de acordo com os cursos frequentados.....	56
<i>Gráfico 9</i> – Distribuição da amostra de acordo com os cursos frequentados, consoante o género.	57
<i>Gráfico 10</i> – Distribuição da amostra de acordo com os cursos frequentados consoante o meio onde vivem.	58
<i>Gráfico 11</i> – Distribuição da amostra de acordo com a escolaridade dos pais dos sujeitos.	58
<i>Gráfico 12</i> – Distribuição da amostra de acordo com a escolaridade das mães dos sujeitos.	58
<i>Gráfico 13</i> – Distribuição da amostra de acordo com a posição social dos pais.....	59
<i>Gráfico 14</i> – Distribuição da amostra de acordo com a situação dos pais face ao emprego.	60
<i>Gráfico 15</i> – Distribuição da amostra de acordo com a situação das mães face ao emprego.	60
<i>Gráfico 16</i> – Distribuição da amostra de acordo com as localidades do Meio Rural.	61
<i>Gráfico 17</i> – Distribuição da amostra de acordo com as localidades do Meio Urbano.	61
<i>Gráfico 18</i> - Distribuição da amostra de acordo com as razões da escolha do curso.....	62
<i>Gráfico 19</i> – Distribuição da amostra de acordo com os amigos.....	63
<i>Gráfico 20</i> – Distribuição da amostra de acordo com o local de onde são os amigos.	64

Siglas

ANEFA – Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CASE – Centro de Apoio Socioeducativo

CEF – Cursos de Educação e Formação

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

CID 10 – Classificação Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a saúde

CP – Curso Profissional

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

CRVCC – Centro de Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Capacidades

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DEA – Dificuldades Específicas de Aprendizagem

DGFV – Direção Geral de Formação Vocacional

DSM IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EF – Educação e Formação

EFA – Educação e Formação de Adultos

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

FDMO – Fundo de Desenvolvimento de Mão de Obra

FSE – Fundo Social Europeu

GETAP – Gabinete para o Ensino Tecnológico Artístico e Profissional

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IFPA – Instituto de Formação Profissional Acelerada

INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MEE – Ministério da Economia e Emprego

MT – Ministério do Trabalho

MTSS – Ministério do Trabalho e Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAF – Prova de Aptidão Final

PAP – Prova de Aptidão Profissional

QI – Quociente de Inteligência

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TA – Transtornos de Aprendizagem

TDAH – Transtorno do Défice de Atenção e Hiperatividade

UE – União Europeia

I - Introdução

Os seres humanos são seres permanentemente sociais, que partilham com os outros quase todas as dimensões e etapas da sua existência. Desde a capacidade básica dos recém-nascidos para assegurar a sua sobrevivência até às interações mais complexas e elaboradas que os adultos estabelecem entre si, encontramos uma série de comportamentos sociais e uma incrível variabilidade interligados. (Langeveld, Gundersen, & Frode, 2012).

A necessidade de conviver e de comunicar é uma característica presente no ser humano, cujo pleno desenvolvimento só é possível na interação social com os seus pares. No caso das crianças, o relacionamento com os companheiros tem lugar na creche e no jardim-de-infância e, mais tarde, na escola.

A literatura tem atestado, de forma inequívoca, a importância que as interações e relações com pares — particularmente as de amizade e com o grupo — assumem no desenvolvimento e bem-estar psicossocial dos indivíduos ao longo de todo o ciclo vital (i.e., Piaget, 1994; Sullivan, 1953; Cairns & Cairns, 1994; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006; Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009).

Múltiplos fatores contribuem para o desenvolvimento das representações que construímos acerca de nós próprios. Entre estes, podemos referir a influência da família, dos grupos em que nos inserimos e, necessariamente, da escola. A escola, contexto no qual, em períodos cruciais do desenvolvimento, passamos grande parte do tempo, institui-se como local privilegiado para a construção e consolidação das autorrepresentações.

Esta sua importância decorre de vários aspetos. Em primeiro lugar, a escola propicia a que o indivíduo interaja com outros, o que pode originar sentimentos de animosidade, rejeição, discriminação, aceitação ou popularidade, o que se reflete, necessariamente de forma diferente nas representações que a criança ou adolescente vão construindo sobre si próprios (Osborne, 1996).

Numa sociedade em constante crescimento e mutação, fatores como o desenvolvimento pessoal e social repercutem-se em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural. O futuro dos nossos jovens está hoje condicionado, cada vez

mais, pela sua educação e formação, as quais se tornaram assim as prioridades emergentes dos tempos que decorrem.

Todos os anos, segundo dados do Ministério da Educação, “abandonam o sistema de ensino sem qualquer qualificação, escolar ou profissional, mais de 90 000 portugueses” (Azevedo, 2001, p. 149).

Azevedo (2001), considera que perante este “flagelo” é urgente criar medidas que possam modificar esta situação, criando mecanismos que permitam que o sistema de ensino se torne educativo também para aqueles que “não aprendem bem ou dentro do ritmo médio” (p. 151).

Foi com base nesta situação, que o XV Governo Constitucional entendeu dar prioridade à tomada de medidas que visem, de forma sistémica, a promoção do sucesso escolar e a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar (Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho).

De forma a poder dar resposta ao crescente número de jovens em situação de abandono escolar, os quais ingressam precocemente no mercado de trabalho com níveis de formação escolar e profissional muito baixos, nasce a iniciativa Novas Oportunidades lançada pelo Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, que cria os Cursos de Educação e Formação (CEF), através do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho.

A referida medida assenta nas políticas da União Europeia e insere-se no quadro das respostas nacionais aos objetivos definidos, entre outros, na Estratégia de Lisboa, no Plano Nacional de Emprego e também no Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar.

Os estudos sobre esta questão refletem sobre as novas oportunidades de recuperação de escolaridade. A diversificação de percursos formativos surge como uma forma de resolver a literacia, a igualdade e o sucesso escolar. Tendo em consideração que na escola de hoje há uma grande heterogeneidade de alunos, oriundos dos mais variados contextos, com experiências e motivações diversas, é imperativa a oferta de currículos que se ajustem a cada aluno e proporcionem o desenvolvimento das suas capacidades e competências a fim de o tornar um cidadão feliz, promovendo, deste modo, a inclusão e o bem-estar pessoal e social (Clemente, 2010).

Reconhecendo a importância que cada vez mais se dá às inter-relações estabelecidas na escola e à adoção de currículos que contemplam uma vertente de qualificação profissional e que preparam os alunos para o futuro ingresso no mercado de trabalho, e sendo estas novas ofertas relativamente recentes, o seu estudo e a comparação de dois universos distintos – meio rural e meio urbano - é da maior pertinência.

De acordo com Cravidão e Fernandes (2003) “Não só os cidadãos olham e sentem o "mundo rural" de outro ou outros modos, como este convive, cada vez mais, com o "espaço urbano" segundo novas regras”. (p.417).

Rural e Urbano apresentam dois espaços distintos, duas realidades diferentes que gradualmente se vão tocando em ténues linhas de interajuda.

Da necessidade de dar respostas a alunos “excluídos” do sistema de ensino regular surge o ensino profissional e conseqüentemente os cursos CEF como forma de potenciar as capacidades de todos e de cada um. Pretendemos com este estudo compreender o grau de caracterização e identificação de grupos de jovens que frequentam cursos CEF e profissionais e os quais residam em meio rural e meio urbano. Tentaremos ainda perceber se o género, a idade e a posição social são fatores que influenciam o grau de caracterização e identificação de grupos.

Desta forma e tomando como ponto de partida a questão: “Será que a caracterização e identificação de grupos em jovens que frequentam cursos Profissionais ou CEF, variam consoante pertençam ao meio rural ou urbano, ou consoante o curso que frequentam, o seu género, a idade e a posição social a que pertencem?”

Pretende-se com este estudo contribuir para um melhor conhecimento relativamente à caracterização e identificação de grupos no que respeita ao relacionamento dos jovens com os seus pares na díade rural-urbano. De uma forma mais específica tentar-se-á verificar a existência de prováveis diferenças de caracterização e identificação de grupos em jovens provenientes do meio rural e do meio urbano, consoante o tipo de curso frequentado, o seu género, idade e posição social, definindo-se cinco hipóteses para testar as diferenças na caracterização e identificação de grupos.

Tentaremos assim contribuir para um melhor conhecimento da caracterização e identificação de grupos de jovens, que tal como refere Ryan (2001) “apesar do grupo de pares ser largamente reconhecido como importante, relativamente pouca atenção tem sido

prestada a como o grupo de pares – comparado com outros aspectos das experiências das crianças com pares influencia o desenvolvimento da criança e do adolescente”. (p. 1135)

Esperamos com este estudo ajudar a perceber as relações que os alunos estabelecem com os seus pares, e a identificação que têm com o seu grupo, em especial alunos que revelam dificuldades e baixo rendimento escolar, os quais acabam por ser “excluídos” do ensino regular. Desejamos que este seja um ponto de partida para a necessidade de ver o aluno para além do contexto da sala de aula.

Este trabalho encontra-se dividido em seis “grupos”.

O primeiro é o que estamos a tratar e diz respeito à introdução, na qual se pretende apresentar uma síntese geral do estudo, quer em termos de forma, quer de conteúdo.

No segundo elabora-se a revisão da literatura consultada, relativamente aos temas chave abordados neste trabalho. Numa primeira etapa serão abordados os temas referentes à identificação de grupos, nomeadamente no que respeita à fase da adolescência. O segundo tema a ser abordado é o do sistema de ensino e a caracterização dos cursos profissionais e cursos de educação e formação. Seguidamente será abordado o tema meio rural e meio urbano, no qual tentaremos descrever as duas zonas geográficas envolvidas no nosso estudo. Para finalizar este segundo “grupo” será formulada questão de partida que deu origem ao presente estudo.

O terceiro grupo será onde iremos delinear todo o processo metodológico do nosso estudo, tal como: definição e caracterização dos sujeitos e das respetivas variáveis. Serão apresentados todos os procedimentos realizados com vista à execução do estudo. Finalmente será feita referência à forma de tratamento dos dados, a qual foi elaborada informaticamente com recurso ao *software* denominado SPSS, na versão 21.

O quarto grupo destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos na aplicação do questionário de caracterização e identificação de grupos aos alunos de cursos CEF e Profissional de meio rural e urbano.

No nosso quinto grupo serão apresentadas as conclusões, tentando-se aqui reunir todas as ilações decorrentes dos resultados obtidos no questionário referido anteriormente, apontaremos as limitações do estudo e deixaremos tópicos para investigações futuras.

Finalmente o sexto e último grupo será composto pelas referências bibliográficas e pelos anexos e apêndices.

II - Formulação do Problema

1. Identificação de grupos

“A escola emerge como um espaço privilegiado na formação do grupo de pares, dado que, os adolescentes passam grande parte do dia no contexto escolar.”
(Pereira et al.,2000 p.192)

1.1.A importância do grupo

Anzieu e Martin (1986) defendem que só a meio do século XVIII é que a palavra grupo começou a designar uma reunião de pessoas.

Para os autores Anzieu e Martin (1986) a palavra grupo designa o conjunto de pessoas reunidas, ou que podem querer reunir-se. Estes grupos de pessoas podem ter várias formas e designações de acordo com o seu tamanho e características: o grupo primário ou grupo restrito, que especificam como tendo um número restrito de membros e havendo entre eles uma procura ativa, e em comum dos mesmos princípios; relações afetivas; uma forte interdependência e solidariedade; diferenciação de papéis; uma constituição de normas, crenças, sinais e ritos próprios do grupo.

Os autores supra citados mencionam ainda que as características do grupo restrito ou primário têm sido acentuadas de diversas maneiras conforme defendem os autores. Assim afirmam que: Kurt Lewin definiu o grupo como uma dupla interdependência entre os membros e entre as variáveis de campo. Cattell acentua a satisfação que leva às necessidades dos seus membros Moreno definiu o grupo pelas afinidades entre os seus membros. Homans e Bales estudaram os grupos através das comunicações no seu interior e das interações que daí resultam entre cada um dos membros.

Anzieu e Martin (1986) defendem que um pequeno grupo consiste num certo número de pessoas que comunicam entre si durante um certo tempo e que é pouco

numeroso, para que cada um possa comunicar com os outros, não por pessoa interposta, mas face a face.

Salientam também o que se entende por pequeno grupo um determinado número de pessoas em interação cada uma com cada uma das outras, numa reunião ou numa série de reuniões face a face, em que no seu decorrer cada membro recebe alguma impressão ou percepção de cada um dos membros, tanto quanto possível considerado como suficientemente distinto dos outros, no decorrer da qual emite alguma reação para cada um dos outros, considerado como uma pessoa individual, na condição de, pelo menos se lembre que a outra pessoa está presente. A reação pode ser emitida *à posteriori* após a recolha de informação, com consciência da presença do outro.

A distinção entre grupo primário e grupo secundário é do sociólogo C. H. Cooley. Para este autor, (Anzieu e Martin, 1986; Mucchielli, 1983), o grupo primário é caracterizado por uma associação e uma colaboração íntima face a face, que do ponto de vista psicológico foca a existência de uma certa fusão das individualidades num todo comum, de modo que a vida comum e o princípio do grupo se tornam a vida e o princípio de cada um. Os grupos primários são primários no sentido em que trazem ao indivíduo a sua experiência mais primitiva e a mais completa do ponto de vista da unidade social. Assim, estes grupos são fontes de vida não somente para o indivíduo mas para as instituições sociais.

Para Anzieu e Martin (1986) o grupo primário é, geralmente, restrito. Ao referirem-se a grupo restrito indicam que este promove as relações afetivas intensas no seu interior, e acentuam como importante a dimensão numérica do grupo pois esta deve permitir a cada membro perceber o outro, reagir em relação a ele, de ser percebido por ele, sem avaliar a qualidade afetiva das suas relações.

De acordo com Steinberg (1998) é no início da adolescência que os amigos e o grupo de pares adquirem uma importância especial na vida dos indivíduos. Esta crescente importância está relacionada com as primeiras tentativas de emancipação da família, com as necessidades individuais de intimidade, e com um sentimento de confiança mútuo entre pares.

1.2.A Adolescência

Sprinthall e Collins (1994), referem que a sociedade adulta nem sempre admitiu as características específicas da adolescência. Acontecimentos sociais e culturais parecem ter influenciado a emergência da adolescência como uma fase do desenvolvimento humano.

Nas sociedades primitivas não existia o termo adolescência, existia o termo jovem adulto. A passagem para a idade adulta era assinalada por rituais de passagem: nas raparigas, geralmente, era marcada pelo aparecimento da menstruação (menarca), deixando de ser criança para ser mãe; nos rapazes eram-lhes efetuados provas de virilidade e adultícia que lhes permitiam adquirir o estatuto de adulto (Cordeiro, 1997).

Sampaio (1994) refere que as famílias sempre tiveram um controlo sobre a educação e aprendizagem das crianças e dos jovens. Nas sociedades pré-industriais, as tarefas de educação e de aprendizagem do trabalho dos jovens cabiam à família e tinham por base os trabalhos e padrões de vida necessários ao dia a dia do agregado familiar.

As atividades dos mais novos e dos jovens (adolescentes) eram fortemente controlados pela família, os quais entravam rapidamente no trabalho produtivo. Mitteraeur e Sieder (1982) citado por Sampaio (1994) referem que a família diminui o seu controlo sobre as atividades dos mais novos, em virtude das tarefas de educação geral e aprendizagem do trabalho dos jovens são deslocados para fora da família, de forma que a família deixa de determinar a socialização do jovem na mesma extensão que mantinha anteriormente.

Atualmente a saída dos jovens de casa dos pais e a independência dos mesmos é cada vez mais tardia, Cordeiro (1988), refere que o marco da transição para a idade adulta é a entrada para o mundo do mercado de trabalho. Desta forma o indivíduo conquista, a sua autonomia, que é considerada como fator de base da passagem para a idade adulta.

Contudo, é a sociedade que delimita o modo e a duração deste período de vida e a sua passagem, sendo esta afetada pela cultura e tradição dessa mesma sociedade. No entanto, existe um ponto em comum que é o facto de esta fase ser um período de mudanças que gera antagonismos internos, os quais são indispensáveis ao desenvolvimento do indivíduo.

1.2.1. A Adolescência no ciclo de vida do indivíduo.

A duração do período da adolescência tem sido muito discutida e não existe um consenso. De acordo com Cordeiro (1997), este período vai desde os 10 anos aos 19 anos, para outros o início começa aos 11 anos e finaliza com a entrada no mercado de trabalho.

Autores como Pepin (1997) e Sampaio (1994) referem que esta é uma etapa do desenvolvimento, merecedora de uma atenção especial.

Marcada por importantes alterações; nomeadamente biológicas, que resultam do “acordar” do metabolismo endócrino a que se associam alterações corporais, tais como: rapidez da velocidade de crescimento, alterações das características sexuais, entre outras, a adolescência é um espaço de transição entre a infância e a idade adulta.

Fenwick e Smith (1995) referem que durante a adolescência surgem etapas emocionais e intelectuais pelas quais um ser humano tem de passar até atingir a idade adulta. Os mesmos autores defendem que existe um padrão geral de maturidade que pode ser dividido em três estádios da adolescência: inicial, média e tardia.

A adolescência inicial, que vai dos 11 aos 14 anos, tem como aspetos principais as alterações hormonais. Estas alterações resultam num maior cuidado e preocupação com a aparência do corpo em desenvolvimento e ao mesmo tempo uma inibição. Com as alterações hormonais surge, igualmente, um comportamento rebelde, provocador, hostil e mau humor geral e os amigos começam a ter uma maior importância (Fenwick e Smith, 1995).

Segundo os mesmos autores, a adolescência média, vai dos 15 aos 16 anos, esta fase é caracterizada pela transformação do adolescente que deixa de ser tão dependente, desenvolvendo maior capacidade de transigência e aprendendo a pensar em si mesmo e a tomar as suas decisões. Começa a questionar conceitos e valores, a nível moral, gerando os seus próprios valores.

Finalmente a adolescência tardia que decorre entre os 17 e 18 anos, nesta fase ocorrem mudanças que são direcionadas para a independência e são, essencialmente, seis.

De acordo com Fenwick e Smith (1995) nesta fase o adolescente torna-se sonhador, envolve-se com a sociedade (no trabalho e nas relações fora da família), mostra-se mais predisposto para relacionamentos sexuais mais estáveis.

As idades anteriormente referidas são apenas uma referência e em qualquer dos estádios as raparigas tendem, geralmente, a serem mais precoces no processo de maturação que os rapazes.

1.3.O Grupo de Pares

A ponderada afirmação “nenhum homem é uma ilha” elucida-nos sobre a impossibilidade de um desenvolvimento humano saudável sem a construção e manutenção de relações pessoais. Segundo Reis e Patrick (1996) citado por Pires (2010) tais relacionamentos, que incluem relações de amizade e relações de companheirismo, encontram-se imbuídos de afeto que se prolonga no tempo. Na opinião de Cruz e Lopes, (1998) o companheirismo pressupõe a noção do grupo de pares com a «partilha de actividades e de materiais, estabelecimento de ajuda em tarefas afins». (p.40)

Para, Almeida (2000) no que respeita às relações entre pares, as mesmas: «assumem um papel autónomo na dinâmica do desenvolvimento social e são consideradas como pilares para a co-construção social do conhecimento. (...) elas contribuem activamente para o desenvolvimento de um comportamento social adaptado ou inadaptado» (p. 12).

Nos primórdios da infância, as relações que a criança estabelece com os pares ou irmãos são habitualmente menos importantes do que as relações que tem com os pais e outros adultos. Todavia, à medida que a criança vai crescendo, os pares começam a influenciar no seu desenvolvimento. De acordo com Reis *et al.* (2000 cit. por Pires, 2010), as crianças normalmente relatam as suas relações com os pares em termos de atração e interação concretas. As dimensões mais comuns da amizade – carinho, respeito, confiança, apoio surgem apenas no final da infância ou início da adolescência.

Na convivência com os pares, a criança adquire recursos importantes para o seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo, cuja importância cresce à medida que vai maturando. (Harris, citado por Pires, 2010). Quando a relação interpessoal com os pares não é positiva, aumenta o risco de isolamento social, repulsa e comportamento antissocial no futuro.

Hartup (1987 cit. por Pires, 2010) alerta para a suspeita de os pares e os adultos fornecerem sustentos diferenciados, alterando assim a criança de modo diverso. O suporte

dos pares está mais relacionado com a autoestima, enquanto o suporte familiar estaria mais ligado ao aproveitamento académico. Segundo Cruz e Lopes (1998), «as crianças e jovens, ao longo do seu desenvolvimento psicossocial, encontram-se amplamente expostas aos seus pares, podendo-se referir que nenhuma sociedade educa os seus membros unicamente através da interacção com os adultos» (p. 38).

Soares (1990) defende que os pares são ativadores de socialização que propiciam à criança experiências diferenciadas «de cooperação, de competição, de jogo, com aqueles que têm ou parecem ter objectivos, motivações e desejos semelhantes e que se encontram ligados por expectativas e exigências idênticas» (p. 38). A relevância dos pares e dos amigos aumenta substancialmente no princípio da adolescência, o que se repercute quer na qualidade emocional dessa interligação, quer na quantidade de tempo dedicado aos relacionamentos.

Lopes (1996) reforça a ideia de que «a capacidade de iniciar e manter relações interpessoais saudáveis é encarada não só como uma demonstração de competência, mas também como um fator protetor do desenvolvimento bem-sucedido» (p. 82), aditando que a qualidade do “encaixe” da criança ao seu grupo de pares pode ter um grande impacto no que diz respeito ao seu processo de desenvolvimento. As interações positivas com o grupo de pares podem trazer às crianças mais competências sociais, que se revelam em sinais tais como «sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos, capacidade de resolução de problemas sociais e psicossociais» (Yourniss, 1980 cit. por Cruz e Lopes, 1998, p. 42).

Birch e Ladd (1996 citado por Pires, 2010) definem a amizade como «um relacionamento voluntário, recíproco entre duas crianças», enquanto a aceitação pelo grupo de pares seria um indicador do enquadramento das crianças na «rede social da sala de aula» (p. 36). A amizade tem um papel fulcral alusivo à socialização das crianças, fazendo-as descobrir uma nova sensibilidade inerente à relação e um bem-estar que lhes possibilitaria o desenvolvimento de competências sociais específicas. Para Sullivan (1953 citado por Almeida, 2000), os amigos patenteiam figuras de identificação e é no grupo de pares que se moldam comportamentos e fortalecem os valores e as atitudes.

As experiências que se desenvolvem no grupo de pares têm um papel decisivo no desenvolvimento saudável da criança. Hartup (1991 citado por Almeida, 2000) refere que os pares representam papéis únicos na socialização da criança, ao proporcionarem situações e oportunidades de aprendizagem que não podem ser permutadas por outros

agentes de socialização. Porém, a preponderância dos pares tanto se pode revelar positiva (amizade e suporte) como negativa (rejeição e vitimização).

1.3.3. O Grupo de pares na adolescência.

De acordo com Sprinthall e Collins (1994) o grupo de pares representa, concomitantemente com a família e a escola o contexto principal em que os adolescentes desenvolvem as características pessoais e sociais que os irão “escoltar” na vida adulta. As crianças passam a maior parte do tempo com os adultos, enquanto que os adolescentes estão mais tempo com os seus pares do que com a família. Deste modo, a passagem da infância à adolescência representa um “alargamento do mundo social”, com um número mais vasto e diversidade dos contactos sociais que ocorrem nessa idade.

Ainda de acordo com Sprinthall e Collins (1994), os grupos dos adolescentes são bem definidos e mais organizados do que os grupos da infância. Os grupos de crianças são originados com o objetivo de brincar ou participar juntos em atividades, enquanto os grupos de adolescentes têm bases mais sólidas e podem perdurar vários anos. Outra desigualdade relevante entre ambos os grupos diz respeito à amizade, entendida como “relações pessoais próximas, nas quais existe uma apreciação e valorização mútuas” (p. 365).

Como já foi salientado, inicialmente, a criança entende a amizade como centrada nas atividades comuns. Contudo, no início da adolescência surge a afinidade de pensamentos e sentimentos repartidos entre os amigos. Assim sendo, as características pessoais passam a representar um papel central nas relações dos adolescentes, porém a importância do relacionamento interpessoal na amizade revela-se maior nos grupos de raparigas.

Da mesma forma que na infância, “as amizades na adolescência tendem a ser formadas entre pessoas da mesma etnia e do mesmo meio socioeconómico” (Sprinthall e Collins, 1994, p. 367). Investigações recentes têm mostrado que, mesmo nas escolas mais heterogêneas com grande mistura étnica e cultural, os adolescentes tendem a escolher amigos do seu grupo étnico.

Quanto maiores forem as capacidades de entendimento interpessoal dos adolescentes, mais propensão terão a ser socialmente aceites pelos seus pares.

Contrariamente, os adolescentes que se isolam ou manifestam uma agressividade excessiva têm menos amigos e são menos preferidos pelos colegas, o que coopera para padrões de comportamento mais desajustados na vida adulta. A aptidão para estabelecer relações interpessoais e a aquisição de valores sociais estão dependentes das interações que se fundam no grupo de pares.

Como salientam Sprinthall e Collins (1994) “A aceitação social envolve frequentemente a atracção física e certos padrões de comportamento que demonstrem amizade, sociabilidade e competência. As atitudes desviantes e os comportamentos negativos conduzem habitualmente a situações de rejeição” (p. 359).

Segundo Erikson (1968) citado por Sprinthall e Collins (1994), as relações instituídas no grupo de pares na adolescência têm um papel decisivo na construção da identidade. O grupo de pares propicia ao adolescente a oportunidade de confrontar o seu próprio comportamento e as suas capacidades com as dos seus colegas da mesma idade e com o mesmo estatuto. Partindo deste processo de “comparação social”, o adolescente faz a sua autoavaliação. Ser aceite e “estar à altura” dos colegas é algo que tem significância para a maioria dos adolescentes. Desta forma, “as confrontações sociais positivas podem constituir um meio de melhorar a auto-imagem; na melhor das hipóteses, podem conduzir a um reconhecimento social” (Sprinthall e Collins, 1994, p. 380). Esta comparação social tem como consequência a analogia, ou a adoção do mesmo comportamento ou atitudes dos seus pares. Os adolescentes são especialmente suscetíveis ao efeito desta “conformidade social”.

Segundo Sprinthall e Collins (1994) partindo do princípio que tenham características e afinidades diferentes, “os amigos influenciam-se mutuamente através da comparação social e da conformidade, tornando-se cada vez mais semelhantes ao longo da sua relação de amizade” (p. 388).

De acordo com Almeida (1987) o desejo de emancipação no adolescente é algo desejado. Nas raparigas, acontece mais cedo orienta-se para o seio familiar e os instintos de maternidade são acentuadas. Nos rapazes acontece de uma forma mais abrupta podendo até causar ruturas familiares.

Ouillon e Origlia (1974) citados por Silva (2001) salientam que as relações com o grupo ou amigo permitem manter as relações no plano racional sem paixão e sem sentimentos, uma vez que a carga afetiva nestas relações é menor. A anuência a um grupo deixa todas as possibilidades de escolha, que normalmente são interditas pela família, dado

que não se escolhe os pais, enquanto se pode escolher um grupo ou um amigo segundo as próprias predileções. Se estas relações se tornam aborrecidas, é-lhes permitido quebrá-las com toda a liberdade.

Na visão de Frasilho (1996) cada vez mais o grupo de amigos oferece ao adolescente uma oportunidade de identificação, uma proteção (particularmente a nível da sua própria sexualidade) e uma exaltação (a força do grupo contraria a fraqueza do indivíduo).

De acordo com Fleming (1993) depois de um longo período de imaturidade, dependência e proteção familiar, prepara-se agora para a autonomia. Assoma um rápido crescimento, a puberdade que faculta mudanças biológicas, fisiológicas e cognitivas que lhe vão oferecer condições e sentimentos que o preparam. Contudo, outras condições vão impedi-lo que adquira, de imediato, o status de adulto, o qual só será oferecido pela confirmação da sociedade em que está inserido.

O autor supra citado salienta que cada sociedade constrói as expectativas de comportamento dos adolescentes. Estas expectativas são reguladas pelos valores edificados pelas diferentes classes sociais dentro de cada sociedade. Todavia, existem diferentes gerações, pelas situações novas a que os jovens são submetidos, mas existem igualmente uma grande prossecução dentro de cada classe, género ou grupo étnico. Cada geração redefine as suas tradições de forma a dar resposta às suas necessidades específicas.

Fleming (1993) salienta a existência de uma disfunção entre a capacidade procriativa do jovem (maturidade biológica mais cedo atingida que no passado) e a sua capacidade socioeconómica (acesso à casa e ao emprego retardados) tem-se vindo a acentuar, encorajando-se, por um lado a separação do jovem da família de origem e retardando-a por outro. O jovem permanece hoje até tarde no seio da família revelando uma enorme necessidade de relações de amizade com os seus pares.

Ouillon e Origlia, (1974) citados por Silva (2001), entendem que esta necessidade de amizade está ligada no adolescente ao desejo de se reconhecer a si mesmo. É o período dos pares de amigos, em que cada um se abandona a longos monólogos sem o cuidado de dar qualquer auxílio ao outro, mas sem o desejo de o receber.

Os autores supra citados acrescentam ainda que as raparigas delimitam mais do que os rapazes o tamanho do grupo, mas têm maior predisposição para incluírem novas amizades no seu círculo de amigos.

Montemayor e Komen, (1985) citados por Silva (2001), salientam que a constituição a nível dos grupos de amigos, tanto nos rapazes como as raparigas, na escola secundária depende se o grupo é formado dentro ou fora da escola. Os grupos formados dentro da escola geralmente são constituídos por um número relativamente grande de adolescentes do mesmo sexo. Comparativamente no que respeita a grupos fora da escola, estes são visivelmente mais pequenos e incluem tanto rapazes como raparigas.

De acordo com Silva (2001) “o não estabelecimento de relações satisfatórias com os colegas na infância e na adolescência, favorece o aparecimento de determinados padrões de comportamento que podem originar problemas na vida adulta” (p.20).

Reymond (1995) refere que a luta dos jovens pela condição adulta pode-se tornar um processo angustiante e repleto de incertezas perante a necessidade de cortar os laços de dependência infantil para entrarem num mundo futuro desconhecido.

Silva (2001) salienta que:

“É na escola que o indivíduo procura a sua identidade social, pois é aqui o ponto de encontro com a sociedade, adquirindo novas relações e capacidades. A escola torna-se, assim, não apenas uma instituição social com funções gerais de formação, mas também um meio de desenvolvimento do indivíduo” (p.24).

2. Sistema de Ensino

“(…) é imperativa a oferta de currículos que se ajustem a cada aluno e proporcionem o desenvolvimento das suas capacidades e competências a fim de o tornar um cidadão feliz, promovendo, deste modo, a inclusão e o bem-estar pessoal e social.”
(Clemente, 2010 p.73).

O ensino profissional surgiu, em Portugal com a Reforma Pombalina, mas apenas em 1852 foi criada a primeira escola industrial no Porto, pela Associação Industrial Portuense, que viria mais tarde a passar para a tutela do estado. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei 46/86, de 14 de Outubro, representa um marco importante para a educação e formação profissional em Portugal. Mais recentemente, em 2005 com a criação pelo Ministério da Educação (ME) e pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade Social (MTSS) da Iniciativa novas oportunidades, que apresenta como principal objetivo aumentar os níveis de educação e de qualificação da população portuguesa e que valoriza a aprendizagem ao longo da vida.

A Formação Profissional passou a ser organizada em modalidades que contemplam a Formação de Jovens e de Adultos. Os CEF encontram-se enquadrados nesta nova modalidade de Formação Profissional, tendo sido criados através do Despacho Conjunto 453/2004, 27 de Julho pelos ME e MTSS, e aparecem como uma alternativa para os jovens em risco de abandono e, ou, insucesso escolar. A partir da década de 70 a União Europeia (UE) começa a tomar medidas a nível cultural e educativo. “As autoridades comunitárias utilizaram a expressão Dimensão Europeia para se referirem às medidas educativas europeias, mas salvaguardando sempre a diversidade e as tradições dos sistemas educativos nacionais dos Estados membros” (Marques, et al 2008, p.129).

É essencialmente a partir do tratado de Maastricht que a Comunidade Europeia se começa a preocupar com uma educação marcada pela qualidade, pela cooperação e por uma dimensão europeia. Neste sentido, a UE estabelece políticas, metas, objetivos e estratégias comuns a nível da educação e formação.

O programa de educação e formação 2010 compôs-se como um conjunto de objetivos, assumidos pelos estados assinantes, para os sistemas educativos e de formação do conjunto dos países envolvidos, a serem prosseguidos através da cooperação política. (Antunes, 2005, p. 129)

Em 2002 foram fixados três objetivos estratégicos para 2010, para os sistemas de educação e formação:

- Melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação;
- Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação;
- Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação (EU, 2002).

O programa “educação e formação para 2020” (EF 2020) é um novo quadro estratégico para a cooperação europeia em matéria de educação e formação, que se baseia no seu antecessor, o programa de trabalho «educação e formação para 2010» (EF 2010).

Prevê objetivos estratégicos comuns para os estados membros, incluindo um conjunto de princípios para atingir esses mesmos objetivos.

A Comissão Europeia, lançou a Estratégia Europa 2020, para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Proposta acolhida pelo Conselho Europeu, que na sua reunião de 12 de maio de 2009, aprovou a nova estratégia para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação, reconhecendo, que:

“A educação e a formação têm um papel crucial a desempenhar face aos inúmeros desafios socioeconómicos, demográficos, ambientais e tecnológicos que se colocam à Europa e investir eficazmente em capital humano através dos sistemas de educação e formação constitui uma componente essencial da estratégia adotada pela Europa para atingir os elevados níveis de crescimento” (Conselho Europeu, 2009, p.1).

2.1. Evolução da Educação e Formação Profissional em Portugal

O ensino em Portugal verificou ao longo da sua história a implementação de políticas educativas facilitadoras da criação de vias de escolarização de cariz

profissionalizante tendo como objetivo uma aproximação dos conteúdos a lecionar às características próprias de cada aluno.

Desde o século XVII que existem formas de ensino relacionadas com profissões ou áreas profissionais, com o objetivo de integrar socialmente jovens, nalguns casos em risco de exclusão social.

De acordo com Carvalho (1996) o Ensino Técnico e Profissional, teve início com o Marquês de Pombal em Portugal, na segunda metade do século XVIII, com “a criação da chamada Aula do Comércio cujos Estatutos datam de 19 de Abril de 1759”. p.458

Este processo foi continuado por Passos Manuel em 1836, através da criação de dois conservatórios de arte e ofícios em Lisboa e no Porto (Carvalho, 1996) e por Fontes Pereira de Melo com a implementação do ensino técnico industrial (DG. 1 e 2 de 02-01-1853) “pelo decreto de 30 de Dezembro de 1852” (Carvalho, 1996, p. 588) e do ensino agrícola (DG. 300 de 29-12-1852) “por decreto de 16 de Dezembro de 1852” (Carvalho, 1996, p. 589). Em 1891 existiam já 28 “escolas técnicas”, e até final do século XIX o ensino comercial e industrial é alvo de diversas reformas.

Com vista à diversificação escolar, esta forma de ensinar nem sempre foi fácil de executar, pois desenvolveu-se a ideia de que o ensino técnico se destinava aos alunos menos capacitados, atribuindo ao trabalho manual uma conotação negativa. Este conceito de inferioridade do ensino técnico e profissional, está bem manifesto no que o ministro Augusto José da Cunha escreveu a propósito da revisão dos programas das escolas industriais, em 1897: “ Redigir estes indispensáveis elementos de ensino, orientando-os segundo princípios práticos, extrair tudo o que neles existe de abstrato, tornando o estudo ameno e acessível a inteligências de pouca cultura intelectual como aquelas que de ordinário mais procuram as escolas industriais, inculcar no ensino a feição essencialmente prática, tal é o pensamento do governo”, (Costa, 1990, p.92) citado por Pardal et al (2005, p.183).

A partir da primeira República, cria-se um movimento de renovação da educação, através do qual o ensino técnico e secundário se reorganiza e reestrutura, procurando abarcar um maior número de alunos. Em 1929, no momento que precede a ditadura do Estado Novo, foi reformada a organização destas escolas, fixando-se uma rede escolar de 19 escolas industriais, 7 comerciais e 20 industriais/comerciais.

Em 1930/31, com o novo regime o ensino secundário técnico é palco de uma primeira reforma, a qual pretendeu igualar o ensino dos cursos. A reforma do sistema de ensino português de 1948, Decreto-Lei n.º 37029 e pela Lei n.º 2025, de 19 de Junho de 1947, veio reforçar o carácter bivalente do ensino secundário.

Nesta altura os liceus ofereciam aos seus alunos uma formação de índole mais cultural, por outro lado, as escolas técnicas davam à saída um perfil especificamente técnico. Nos anos 60 esta situação é patenteada através das novas condições sociais e económicas, que vieram salientar a carência quantitativa da formação profissional criada pelo sistema educativo, especialmente pelo aumento da procura de mão de obra por parte da indústria, do crescimento da emigração rural, do desenvolvimento dos fluxos migratórios para a Europa e também pelos domínios da mobilização dos soldados para os desacordos nas colónias.

Com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Mão de obra (FDMO), DL n.º 44506/62, sob a tutela do Governo, tentou-se fazer uma reconversão dos adultos desempregados, tendo por base uma metodologia de ensino intensiva. Também, no ano de 1962, surge o Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA), DL n.º 44538/62 e Portaria n.º 21060/65, cuja principal função era incrementar o nível profissional dos trabalhadores.

Através do DL n.º 47254/65, em 1965, são gerados os Centros de Aprendizagem. Estas medidas governativas, que visavam, estimular o aumento das qualificações profissionais dos trabalhadores, defrontaram-se com enormes limitações ao nível do financiamento público, o que impossibilitou a expansão do sistema de formação profissional, em Portugal.

No decorrer da tendência para a unificação, em 1973-1974, são criadas, ao abrigo do “decreto das experiências pedagógicas”, escolas secundárias polivalentes que admitiam cursos liceais, cursos comerciais e cursos industriais.

A Lei n.º 5/73, de 25 de Julho (Reforma Veiga Simão) previa que o ensino preparatório fosse alongado de dois para quatro anos. Mas antes da promulgação da referida lei estes dois últimos anos, designados por “3.º e 4.º anos experimentais do ciclo preparatório”, foram objeto de um ensaio preliminar a partir de 1972-1973. Esta unificação, encarada como uma tentativa “de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais” (Stoer et al 1990, p. 23-24), pretendia pôr fim à discriminação

representada pela existência, a este nível, de uma analogia de vias escolares com objetivos muito distintos, presumindo que uma preparação geral básica comum a todos pode e deve permitir o desenvolvimento individual, fundamento de opções esclarecidas nos domínios escolares e profissionais.

Na segunda metade dos anos 70 e nos anos 80 foram tomadas algumas medidas no sistema educativo português que vieram alterá-lo profundamente:

- A unificação do ensino secundário;
- O estabelecimento do “*numerus clausus*” (DL n.º 397/77), para o ingresso no ensino superior;
- A criação do 12.º ano;
- O relançamento do ensino técnico profissional.

Todas estas medidas puseram em causa o que se denomina “o mito igualitarista da unificação” (Azevedo, 2000, p.107).

O ensino técnico sinalizado pela estigmatização social, sem o mesmo valor do ensino liceal, marcando precocemente a opção dos jovens, sem permitir o acesso direto ao ensino superior e assente em formações de espectro estreito, não resistiu às políticas de igualdade de oportunidades e é erradicado do sistema com a unificação do ensino secundário. Vários organismos que operavam na formação profissional são extintos dando origem, em 1979, ao Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), DL n.º 519 - A2/79, tutelado pelo Ministério do Trabalho.

O Exame da OCDE à política educativa portuguesa que termina em meados de 1983 considera o ensino secundário complementar “demasiado tradicional no que respeita à sua orientação, não proporcionando uma formação profissional adequada ao grande número de alunos que não seguirão estudos superiores” (OCDE, 1984, p. 6).

A limitação do acesso ao ensino superior, o insucesso escolar e o conseqüente abandono por muitos jovens do sistema escolar, a falta de preparação para ingressarem no mercado de trabalho e a falta de técnicos intermédios reclamados pelas empresas, são fatores favoráveis ao aparecimento de novos modelos de formação nos quais se incluem o Sistema de Aprendizagem e as Escolas Profissionais.

Desta forma, no âmbito da diversificação do ensino secundário, iniciada em 1983, DN n.º 194-A/83, e consolidada nos anos 90, procurou-se respeitar a diversidade, tendo em conta que de acordo com Azevedo (2000) “a heterogeneidade é a certeza mais certa (...) do sistema de ensino de massas” (p.110), e dar a cada um, uma formação de qualidade que respeitasse as diferenças e que possibilitasse o desenvolvimento e a concretização de projetos.

O ME e o Ministério do Trabalho (MT) procuram relançar o ensino técnico através de um projeto denominado como “ensino técnico-profissional”, que alargava a oferta formativa a partir da escolaridade obrigatória.

Após um ano, através do MT e do ME, é criada a “formação profissional em regime de alternância” ou “sistema de aprendizagem”, DL n.º 102/84, tendo como base três componentes:

- Formação escolar;
- Formação profissional;
- Formação na empresa;

Este sistema tem resistido até aos nossos dias com a designação de Sistema de Aprendizagem. Com a adesão de Portugal à Comunidade Europeia a formação profissional massificou-se e teve um desenvolvimento significativo, beneficiando da ação do financiamento das atividades formativas (Portaria n.º 782/97) pelo Fundo Social Europeu (FSE).

O enquadramento legal da educação e formação profissional tem como modelo a LBSE com a qual surge em 1986, o quadro geral de todo o sistema. A LBSE veio estabelecer o quadro geral do sistema educativo, em sintonia com a Constituição da República e pôr fim a uma política de medidas incoerentes adotadas nos últimos anos de modo a possibilitar uma reforma global e articulada do sistema educativo.

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), foi nomeada, em 1986, pelo Governo com o objetivo de elaborar uma série de documentos preliminares para promover colóquios, debates, mobilizar a sociedade em geral para a dinâmica da reforma e criar um quadro de incompreensibilidade para a formação profissional.

Em 1989, na sequência das tendências a que se assistiu desde o início da década de 80, na política educativa portuguesa e numa situação favorável de existência de recursos provenientes dos fundos estruturais para a formação profissional, foram criadas as Escolas Profissionais, que de acordo com Veloso (1996) procuravam dar resposta aos desejos dos jovens, proporcionar-lhes caminhos alternativos à via regular de ensino após a conclusão do nono ano de escolaridade, integrando uma das modalidades de educação escolar, como está previsto nos artigos 16.º e 19.º da LBSE.

O Gabinete para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional (GETAP), DL n.º 397/88, teve uma ação decisiva na formação das Escolas Profissionais, DL n.º 26/89, cujo principal objetivo era a criação de um ensino secundário técnico pelas diversas regiões do país. Incrementou-se o rigor na gestão, o que contribuiu decisivamente para um aumento da formação profissional em Portugal. Por sua vez em 1997, foi criado o Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR), DL n.º 115/97, cujo principal objetivo era o reforço da qualidade na formação profissional, a inovação nas intervenções formativas em geral e a acreditação das entidades formadoras, numa índole de “entidade reguladora” do mercado da formação profissional.

Perante o elevado défice de habilitações escolares da população portuguesa, foi criada em 1999 a ANEFA (Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos), DL n.º 387/99, cujo principal objetivo foi o desenvolvimento de cursos de dupla certificação (certificação profissional e escolar) e que foi extinta em 2002, através da publicação da Lei n.º 208/2002, nova Lei Orgânica do ME.

De entre os projetos desta agência, fazem parte a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) e dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). As alçadas da ANEFA passaram entretanto para a Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV). Na continuidade dos modelos de educação/formação de adultos implementados pela ANEFA, DGFV – Cursos EFA e Centros RVCC – e com a Estratégia de Lisboa, a qual veio trazer uma mudança de paradigma na educação, em que a ênfase deixou de ser o sucesso escolar para passar a ser a inclusão na vida ativa. Neste seguimento emerge em Setembro de 2005 a Iniciativa novas oportunidades e em 2007 a criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), organismo tutelado pelo MTSS e pelo ME.

Contudo, apesar de todas estas medidas continua a existir um elevado número de jovens em situação de transição para a vida ativa, nomeadamente de jovens que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar ou sem qualificação profissional.

Em 1995, portaria n.º 1272/95, há uma primeira tentativa de criação de CEF para jovens, que se vai consumir mais tarde, no âmbito do programa para a integração dos jovens na vida ativa, com publicação de despachos conjunto n.º 279/2002 e 453/2004, com as alterações introduzidas pela retificação n.º 1673/2004.

Os CEF, no que respeita à formação desenvolvida na rede de escolas e outras entidades sob a tutela do ME, entraram em vigor no ano letivo de 2004/2005 e desenvolveram-se em escolas do ensino público; escolas do ensino particular e/ou cooperativo; centros de gestão direta e participada do IEFP e outras entidades formadoras sob a tutela do MTSS e do ME.

Pelo exposto anteriormente pode constatar-se que a formação profissional em Portugal se encontra difundida por vários programas e medidas, por vários organismos públicos e setoriais, constituindo um sistema complexo, no qual reina uma imensidão de entidades formadoras, com ofertas de formação profissional sobrepostas e, por vezes, desajustadas às reais necessidades do mercado.

A legislação nem sempre foi coesa, sendo tomadas medidas pouco adaptadas à realidade portuguesa e que não encontraram continuidade nos documentos legais, o que levou à necessidade de constantes ajustamentos.

2.2. O sistema de formação profissional

Clemente (2010) reitera que o Sistema de Ensino português segue o modelo estabelecido na LBSE e estrutura-se em três subsistemas diferenciados e com finalidades próprias:

- A educação pré-escolar, complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração;

- A educação escolar, que abrange os ensinamentos básicos, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres;
- A educação extraescolar, que se realiza num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal, destina-se a complementar formações escolares anteriores e/ou a colmatar as suas lacunas e carências.

A Formação Profissional é regulamentada pela LBSE e pelos Decretos-lei n.º 401/91 e 405/91, distinguindo-se:

- A formação profissional, inserida no sistema educativo;
- A formação profissional, inserida no mercado de emprego.

As duas ofertas apresentam diferenças sobretudo pela base institucional que as suporta, respectivamente ME e pelo MTSS, formando ofertas diversificadas e com traços de corroboração. Por sua vez, elas articulam-se pelos princípios, finalidades, processo de certificação e principais conceitos, facilitando o estabelecimento de relações entre ambas, em particular, as saídas profissionais e respetivos níveis de qualificação.

A Formação Profissional abarca as modalidades: a) inicial e b) contínua:

a) Formação Profissional Inicial – comporta intervenções que promovem a aquisição e o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, completos e necessários ao exercício profissional, devendo conferir um certificado profissional.

b) Formação Profissional Contínua – aquela que ao longo da vida engloba intervenções que se seguem à formação inicial que visem a melhoria das competências dos ativos, atualizando conhecimentos, alargando o leque de atividades realizadas ou o respetivo nível e promovendo a sua adaptação às transformações organizativas e técnicas.

2.3. Caracterização das diferentes modalidades de formação de jovens

Segundo a Agência Nacional para a qualificação (ANQ) os Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional. Tendo em conta o perfil dos alunos, a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza sobretudo o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local. A estrutura curricular é

organizada por módulos, sendo que a formação inclui três componentes: Sociocultural, Científica e Técnica. Os cursos terminam com a apresentação de uma Prova de Aptidão Profissional (PAP).

De acordo com o IEFP os Cursos de Aprendizagem são cursos de formação profissional inicial direcionados para jovens, que dão primazia à sua inserção no mercado de trabalho; permitem o prosseguimento de estudos; que procuram uma intervenção junto dos jovens em transição para a vida ativa e dos que já ingressaram no mercado de trabalho, mas sem o nível secundário de formação escolar e profissional e que visam a melhoria dos níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional.

Conforme defende a ANQ os Cursos Artísticos Especializados nos domínios das Artes Visuais e dos Audiovisuais, correspondem a um nível secundário e cuja duração é a mesma do ensino regular, três anos, que correspondem ao 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. No final é concedida uma certificação de nível secundário e uma certificação de qualificação profissional de nível três. Com estas características destina-se a jovens que tenham concluído o nono ano de escolaridade.

Ainda de acordo com a ANQ os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) surgem no pós-secundário, são formações não superiores que preparam os jovens para uma especialização científica ou tecnológica em determinada área de formação. Destinam-se aos alunos que são titulares de um curso de ensino secundário ou de uma qualificação profissional de nível três. Os CET conferem uma qualificação de nível 4.

As vias de conclusão do nível secundário de educação são soluções criadas para dar resposta a quem frequentou, sem concluir, percursos formativos de nível secundário de educação, criados ao abrigo de planos de estudo já extintos ou em processo de extinção: destinam-se a candidatos com idade igual ou superior a 18 anos, de acordo com a ANQ.

2.4. Cursos de Educação e Formação (CEF)

Os Cursos de Educação e formação (CEF) pretendem “assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, (...), destinam-se especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade

educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional.” (DL n.º 6/2001, artigo 11.º).

Partindo destes objetivos expressos no artigo 11.º e da aposta na “diversificação das ofertas curriculares” são reativados os CEF, cujos princípios orientadores de organização e gestão do currículo, de avaliação e certificação se encontram regulamentados em vários despachos dos MSST e ME. No anexo A, apresentamos de forma sucinta os Despachos Normativos que regulamentam os CEF.

Os CEF desenvolvem-se em escolas do ensino público; escolas do ensino particular e/ou cooperativo; centros de gestão direta e participada do IEFP e outras entidades formadoras sob a tutela do ME e do MTSS. Estes cursos são uma oportunidade para ininterruptão ou conclusão da escolaridade de seis, nove ou doze anos e, paralelamente, para preparação da entrada no mercado de trabalho com qualificação escolar e profissional.

De acordo com Alhandra (2009) cada curso representa uma etapa de educação/formação (existindo diferentes tipos de cursos que variam entre si em função da escolaridade mínima de acesso, da sua carga horária e da qualificação profissional obtida, (estes cursos vão desde o tipo um ao tipo sete).

O acesso dos candidatos aos cursos de educação e formação tem por base um processo de orientação escolar e profissional a desenvolver pelos centros de apoio sócioeducativo (CASE) e pelos serviços de psicologia e orientação (SPO) dos estabelecimentos de ensino básico e secundário para os cursos desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação e pelos centros de emprego. Os Conselhos de Turma também podem referenciar alunos que demonstrem perfil para este tipo de cursos.

Os CEF, apresentam-se num conjunto de oito percursos/ofertas, correspondendo cada um deles a uma determinada tipologia de conclusão de um percurso escolar, sem nunca descurar a vertente profissionalizante. No anexo B, apresentamos as oito tipologias dos cursos CEF.

Após a conclusão de cada ciclo de formação o aluno pode prosseguir estudos e alcançar formação nos seguintes níveis:

- A conclusão de um CEF Tipo um permite o ingresso no terceiro ciclo do ensino básico;

- A conclusão de um CEF Tipo dois ou três permite o ingresso num dos cursos do nível secundário de educação: modalidade de educação e formação desde que os alunos cumpram o curso de formação complementar e modalidade geral de educação para os que realizem exames nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
- A conclusão de um CEF Tipo quatro permite o prosseguimento de estudos num CEF Tipo cinco;
- A conclusão de um CEF Tipo cinco, seis ou sete permite o prosseguimento de estudos: num Curso de Especialização Tecnológica, numa área de estudos semelhante, num curso de nível superior, desde que cumpra os requisitos constantes do regulamento de acesso ao ensino superior.

Cada curso corresponde a uma etapa de educação/formação cujo acesso está relacionado com o nível de habilitação escolar e profissional que os jovens já detêm e a duração das formações.

Os CEF, Tipo dois, destinam-se a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar que tenham concluído o sexto ou o sétimo ano ou frequência do oitavo ano de escolaridade. Contudo, o já referido despacho n.º 453/2004, no art.º 1.º, n.º 2, diz: “quando as situações o aconselhem, poderá ser autorizada, pelo diretor regional de educação competente, a frequência dos cursos de educação e formação adequados aos respetivos níveis etários e habilitacionais, a jovens com idade inferior a 15 anos”.

A estrutura curricular dá primazia ao desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão adequada aos níveis de qualificação visados, tendo em conta a especificidade da respetiva área de formação, abrangendo as seguintes componentes:

- Sociocultural;
- Científica;
- Tecnológica;
- Prática (estágio).

Segundo Carvalho (1990) “a relação entre formação e educação propõe sempre uma dialéctica social em que a educação actua sobre o indivíduo, no sentido de fazer desabrochar todas as suas potencialidades; a formação, por seu lado, actua sobre o

indivíduo, exercendo sobre ele um regime de constrangimentos, necessários, todavia, ao equilíbrio dos seus comportamentos futuros” (p.15).

Como foi referido anteriormente os CEF apresentam-se organizados em sete tipos, de acordo com a Portaria n.º 118/2005, de 14 de Outubro. Nos anexos C e D apresentamos a matriz dos cursos de tipo um, dois, três e a matriz dos cursos de Tipo quatro, cinco, seis e sete (Curso Complementar).

A população do nosso estudo que se encontra a frequenta cursos CEF, frequenta cursos de Tipo dois, pelo que nos debruçaremos mais nesse tipo de curso.

No que respeita à matriz curricular dos Cursos de tipo dois averigua-se que as disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica, são compostas por 1131 horas das 2109 totais, restando para a componente tecnológica e prática 978 horas. Dentro da estrutura curricular destes cursos, as componentes tecnológicas e prática apresentam-se como uma novidade e as que mais vão de encontro aos objetivos e às finalidades destes cursos.

De acordo com Clemente (2010), se os CEF se propõem habilitar profissionalmente jovens para o mercado de trabalho, estas componentes revestem-se de importância fundamental, contudo, verifica-se que nas várias componentes, sobretudo nas sociocultural e científica, os programas são demasiado teóricos. Surgindo muitas vezes, a necessidade de reajustar o programa das várias disciplinas contemplando outros temas atempadamente selecionados de acordo com a especificidade dos cursos e dos alunos. Os conteúdos a lecionar podem não ser, apenas, os que constam do currículo nacional.

Citando Carvalho (1990) “Pretende-se um ensino centrado no interesse e nas necessidades dos alunos, identificando a pertinência e a articulação entre essas premissas, avaliando sistematicamente a dinâmica de motivações, as incapacidades estruturais, as aquisições indispensáveis e os progressos a realizar ou realizados.” (p.24).

Pretende-se uma didática capaz de fazer realçar as atitudes sociais dos alunos, a consciência de pertença a uma comunidade social, com os respetivos direitos e deveres, aspeto também defendido por Carvalho (1990) “ o próprio currículo não se deve confinar a experiências na sala de aula; deve também contemplar as actividades extra-aulas, nomeadamente as que envolvam serviços administrativos, assistenciais, gabinetes de

orientação psicopedagógica, bibliotecas, visitas de estudo e todos os tipos de ligação à comunidade” (p. 26).

Segundo Carvalho (1990) no que respeita à avaliação dos CEF esta é contínua e essencialmente formativa, privilegiando a autoavaliação como estratégia reguladora das aquisições;

“ao contrário de qualquer sistema classificativo, que incide habitualmente sobre um número determinado de capacidades intelectuais ou de desempenhos a nível psicomotor, classificados em momentos precisos, a avaliação formativa apresenta-se contínua e multifacetada: tanto incide nas capacidades intelectuais e na aquisição do saber, como nos aspectos da interacção sócioafetiva e ainda na interacção pedagógica e comunicativa, estabelecida no espaço da aula.” (Carvalho 1990, p. 100).

A avaliação sumativa periódica é realizada numa escala de um a cinco, os instrumentos de avaliação são, fundamentalmente: fichas formativas, fichas de avaliação sumativa, observação direta (registo de comportamentos e atitudes), trabalhos individuais ou de grupo e dossier individual. De acordo com a regulamentação em vigor (Despacho Conjunto n.º 453/2004). Os alunos do segundo ano realizam um estágio em contexto de trabalho (210h) em entidades ou instituições públicas ou privadas, conforme o protocolo previamente estabelecido.

Carvalho (1990) salienta que o estágio consiste na aplicação e verificação externa, em contexto profissional, das competências ao nível das atitudes, metodológicas e cognitivas adquiridas pelos alunos ao longo dos dois anos do curso. Cada entidade ou instituição em causa, irá realizar no final a uma avaliação qualitativa do desempenho dos formandos. A consecução dos estágios em contexto de trabalho implica uma presença permanente de representantes da escola e do curso, designadamente os professores coordenadores dos cursos, os professores de Formação Científica e Tecnológica e a psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO).

No final do estágio, os alunos formandos serão sujeitos a uma Prova de Aptidão Final (PAF) que consiste na realização, perante um júri, de um ou mais trabalhos práticos, baseados nas atividades do perfil de competências estabelecido, devendo avaliar os conhecimentos e competências mais significativas. A PAF realizar-se-á na presença de um

júri constituído por um formador do Instituto do Emprego e Formação Profissional e/ou representante da instituição onde o aluno fez estágio, por professores de Formação Científica e Tecnológica e pelos Coordenadores dos Cursos.

Ainda de acordo com Clemente (2010) para que os alunos concluam, com aproveitamento, terão de obter uma classificação final igual ou superior a nível três em todas as componentes de formação: sociocultural, científica e tecnológica, prática em contexto de trabalho e na aprova de avaliação final.

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 453/2004 as classificações finais nas componentes sociocultural, científica e tecnológica, obtêm-se pela média aritmética simples das classificações obtidas em cada uma das disciplinas ou domínios da formação que as constituem. A classificação final de cada disciplina ou domínio corresponde à classificação obtida no último momento de avaliação do segundo ano.

Segundo Silva (2007) os CEF podem constituir “um desafio para a educação de hoje que sente a necessidade de generalizar uma escola inclusiva para todos e que assegure o sucesso individualizado de cada um” (p. 13).

Para Santos (2008) estes cursos, têm como principal vantagem, “o facto de permitirem capitalizar, à entrada, tudo o que o jovem fez até esse momento” (p.32).

2.4.1. Áreas de Formação dos Cursos CEF

Como tem sido anteriormente referenciado estes cursos são da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e do Ministério da Economia e Emprego (MEE). Nos estabelecimentos de ensino sob a tutela do MEC funcionam os cursos integrados em diferentes áreas de formação. Estas áreas estão apresentadas no anexo E.

2.5. Os Cursos Profissionais

2.5.1. Estrutura e organização dos Cursos Profissionais.

O Decreto-Lei n° 74/2004, de 26 de março define os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, assim como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação, aplicáveis aos diferentes percursos educativos deste nível.

Através da Portaria n° 550-C/2004, de 21 de maio explicita-se a execução dos princípios enunciados, definindo as regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos profissionais, oferta vocacionada para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção qualificada no mundo do trabalho e prosseguimento de estudos. Este diploma regula a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário.

No que respeita à criação e organização dos cursos profissionais, estas obedecem ao estabelecido na respetiva matriz curricular quanto às disciplinas, formação em contexto de trabalho (FCT) e respetiva gestão, bem como aos referenciais de formação das famílias profissionais em que se enquadram.

A Portaria n°916/2005 de 26 de setembro, no âmbito da revisão curricular do ensino profissional e da gestão da oferta formativa em diplomas anteriormente aprovados procede à reestruturação dos cursos em vigor à data e aprova novos cursos e planos de estudos, de acordo com as regras e matriz curricular estabelecida pelos Decreto-Lei n°74/2004, de 26 de março, e Portaria n° 550-C/2004 de 21 de maio. Os cursos profissionais são criados, alterados ou extintos por portaria do Ministério da Educação.

Nos termos da legislação em vigor, os cursos profissionais são uma modalidade do nível secundário de educação que conferem equivalência ao ensino secundário regular e que se caracterizam por proporcionarem uma aprendizagem de competências viradas para o exercício de uma profissão, destinam-se aos alunos que concluíram o nono ano de escolaridade ou que têm formação equivalente. Aquando da conclusão, com aproveitamento, de um curso profissional:

- Confere um nível de qualificação e a respetiva certificação profissional de nível três;

- Permite, seguindo os requisitos exigidos, a reorientação do percurso formativo no ensino secundário, nos termos da legislação em vigor;
- Possibilita o prosseguimento de estudos no ensino superior, nos termos legais.

A estrutura curricular destes cursos é organizada por módulos de formação, com uma duração total de três anos. Os cursos terminam com a apresentação de um projeto, designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), no qual o aluno demonstra as competências e os saberes que desenvolveu ao longo da formação.

A matriz curricular aprovada pelo ponto 1, do Artigo 6º do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, (retificado pela Declaração de Retificação nº44/2004, de 25 de maio), alterado pelo Decreto- Lei nº24/2006, de 6 de fevereiro (retificado pela Declaração de Retificação nº 23/2006, de 7 de abril), define um total de 3100 horas para cada curso profissional.

A matriz curricular de cada curso profissional deverá obedecer ao que está definido nos diferentes normativos. (Consultar anexo F).

O modelo pedagógico dos cursos profissionais é a estrutura modular, em que se visa maximizar o sucesso educativo num contexto que prepara os jovens para a vida profissional, conferindo-lhes um certificado de qualificação de nível intermédio.

De acordo com Barbosa (2013) aliados às características específicas, estes cursos, deverão levar ao desenvolvimento de ensino-aprendizagem em ambientes mais flexíveis, que permitam acesso a um conjunto de meios e estratégias, indisponíveis noutros modelos pedagógicos mais rígidos como os cursos de ensino geral.

Ao nível do desenvolvimento curricular, aconselham-se currículos flexíveis, em que cada componente, cada disciplina e cada módulo conduza de forma coerente e integrada para uma mais ampla compreensão dos desempenhos profissionais dos alunos.

Os currículos devem ser desenvolvidos de modo contextualizado, com caráter flexível e planificações e avaliações modulares. Deverá ser feita a gestão modular da progressão dos alunos.

Barbosa (2013) refere que estes cursos são organizados para um percurso temporal de três anos, havendo no final de cada ano letivo interrupção das atividades letivas, não há retenção. Os alunos poderão frequentar o último dos três anos com módulos em atraso dos anos anteriores.

2.6. Dificuldades de Aprendizagem

O capítulo das Dificuldades de Aprendizagem (DA) na nossa investigação deve-se ao facto dos alunos envolvidos no estudo apresentarem na grande maioria DA e elevados níveis de insucesso escolar.

As DA referem-se a alterações no processo de desenvolvimento da aprendizagem da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, podendo estar ou não associadas a comprometimento da linguagem oral.

Segundo a *Learning Disabilities Association of Ontário*, Canadá, datada de 2001, Correia (2004), define DA como: “As discapacidades específicas e não discapacidades globais e, como tal, são distintas da deficiência mental.”

De acordo com Adams (1973) citado por Ohlweiler (2006) as dificuldades específicas de aprendizagem (DEA) referem-se ao caso de crianças que não conseguem acompanhar o rendimento escolar compatível com a sua capacidade cognitiva e que não apresentam problemas: auditivos, visuais sensoriais, psicológicos importantes que possam explicar tais dificuldades.

Kirk (1991), define DA:

“...Um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos”(p.62).

As dificuldades de aprendizagem fazem parte da grande preocupação dos docentes a todos os níveis de ensino do sistema educativo, em especial nos cursos CEF e Profissionais, para os quais são canalizados muitos dos alunos com dificuldades e com elevada taxa de insucesso.

As dificuldades de aprendizagem excluem para muitos dos investigadores problemáticas provenientes de deficiência motora, cognitiva, sensorial ou ainda proveniente de desvantagens económicas, culturais e ambientais.

Há autores que buscam uma terminologia uniforme para se compreender a diferença entre DA e Transtornos de Aprendizagem (TA).

Para Ohlweiler (2006), DA.

“... provocam uma série de perturbações no aprender da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de uma forma acentuada.

(...) causadas por problemas da escola e/ou família, que nem sempre reúnem condições adequadas para o sucesso da criança. Nessa categoria também se incluem as dificuldades que a criança pode apresentar em alguma matéria ou em algum momento da vida, além de problemas psicológicos, como falta de motivação e baixa autoestima“ (p.97).

Para a mesma autora, de acordo com a CID-10 e DSM-IV há uma falta de exatidão quanto ao termo, transtorno, sendo este usado para evitar termos como doença ou enfermidade, também aqui o rendimento escolar ficam significativamente abaixo das capacidades do aluno, que apresente uma inabilidade específica para a leitura escrita ou matemática.

Este problema pode ser detetado igualmente em crianças com características como: inteligência normal, ausência de alterações motoras ou sensoriais, bom ajuste emocional e nível socioeconómico e cultural aceitável.

Não têm causa definida, pressupondo-se que a sua origem seja biológica aquando do desenvolvimento do feto, a partir de distúrbios na interligação de informação em várias regiões do cérebro, ou de origem genética que levam a malformações cerebrais, como a dislexia. Os TA são totalmente ou parcialmente irreversíveis.

Perante uma criança com esta problemática e com resultados escolares fracos é feito à primeira impressão um juízo errado, apontando para preguiça ou falta de vontade para os estudos, na realidade trata-se de DA ou TA. Este tipo de juízos devem ser evitados, estas crianças necessitam o mais precocemente de recurso a intervenção de forma a evitar o insucesso e a frustração.

Sim-Sim (1998), refere o seguinte:

“Se a escola despende mais esforço e tempo na promoção de desenvolvimento da linguagem, as aprendizagens em todas as áreas curriculares serão favorecidas; se for dada atenção à linguagem nos conteúdos disciplinares, o desenvolvimento da linguagem será poderosamente beneficiado pelos contextos e objetivos dessas disciplinas”(p.89).

As DA e TA escolares condicionam não só o sucesso individual do aluno como a sua integração na sociedade, tal como se pode dizer que as dificuldades relacionadas com as competências linguísticas orais que implicam o comprometimento das competências metalinguísticas, das primeiras aprendizagens feitas em criança dependem as aprendizagens de adulto.

Correia (2004), ainda sem estar em vigor a atual legislação publica um artigo:

“...a legislação não contempla esta categoria e, por conseguinte, onde os alunos que apresentam DA são totalmente ignorados e, na maioria dos casos, entregues a um insucesso escolar total que leva a níveis assustadores de absentismo e de abandono escolar. Esta situação tão dramática motivou a elaboração deste artigo cujo objetivo será o de tentar apresentar argumentos científico-pedagógicos em defesa da inserção das DA dentro do grupo das necessidades educativas especiais (NEE) e, como tal, recetoras de serviços de apoio especializados”(p.58).

2.6.1. Caraterísticas da DA.

As caraterísticas desta problemática podem revelar-se numa ou em várias áreas nas aprendizagens escolares, apresentando os alunos caraterísticas variáveis em simultâneo, cada aluno é um caso diferente de outros casos embora com caraterísticas comuns.

Para Nielsen (1999): Os indivíduos com **dificuldades de aprendizagem** podem registar problemas ao nível da: Compreensão do que é lido; Fala; Escrita e Capacidade de desenvolver raciocínios.

As caraterísticas que se seguem podem, portanto, ser observadas nestes alunos:

- manipulação estranha de lápis e tesoura
- distração
- hiperatividade
- problemas de coordenação a nível da perceção
- impulsividade
- falta de competências organizacionais
- pouca tolerância a frustrações e a problemas
- dificuldades em desenvolver raciocínios
- autoestima diminuída

- problemas a nível de relações sociais
- dificuldade em iniciar ou em completar tarefas
- desempenho irregular e imprevisível em situações de avaliação formal
- défice de memória auditiva sequencial
- défice de memória visual sequencial
- dificuldades de processamento auditivo
- problemas de coordenação visual – motora
- disfunções do sistema neurológico

Estas características, segundo o autor podem variar de indivíduo para indivíduo, mantendo-se sempre um fator comum, o seu QI está sempre dentro da média, ou seja, as suas capacidades são superiores ao seu desempenho.

2.7. O Insucesso Escolar

Não existe uma definição universal de insucesso escolar e ao longo dos tempos, este conceito tem tido diferentes interpretações. De acordo com Pinho (2006. p.474) entre os próprios países da União Europeia há diversas propostas de definição de insucesso escolar, tal como ele é perspectivado pelos Estados-membros. No entanto em todos os países, o Insucesso Escolar está relacionado com o sistema educativo de cada um dos países, aos objetivos de cada um e processos de avaliação.

Segundo Martins e Pereira (1993) o fenómeno do “Insucesso escolar” não é redutível à sua visualização imediata, devendo ser tomado como algo complexo que resulta de disfuncionalidades presentes no indivíduo, escola e sociedade e ainda de forma como estas três entidades se articulam.

Iturra (1990) afirma que “o insucesso escolar consiste na dificuldade que as crianças têm no ensino primário em aprender, em completar os quatro anos de escolaridade dentro do prazo previsto, em obter notas altas pelo seu trabalho escolar, e em continuar seus estudos até chegar, idealmente, ao ensino superior, técnico ou profissional” (p.14).

Almeida, et al. (2005) dizem-nos que para Benavente (1990,1998) o insucesso escolar tem um carácter massivo, constante, precoce, seletivo e cumulativo. A educação escolar, no dizer de Fernandes (1991) tem por finalidade instruir, estimular e socializar os

educandos. Se não forem atingidos estes objetivos, então pode dizer-se que há insucesso na educação escolar.

Martins e Pereira (1993) diz-nos que quando uma entidade não atinge os objetivos a que se propõe, ou não o faz no prazo previsto, essa mesma entidade não apresenta sucesso. Afirmo ainda que o insucesso escolar, institucionalmente considerado “é usualmente atribuído ao facto de os alunos não atingirem as metas – no final dos ciclos – dentro dos limites temporais estabelecidos e traduzindo-se na prática pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar”. (p.10).

Há um outro tipo de Insucesso Escolar, de difícil quantificação, mas que no dizer de Martins e Parchão (2009) pode ser mais grave, e que está relacionado com a não articulação entre aquilo que a escola transmite, as aspirações dos alunos e a relação destas duas variáveis com as necessidades do sistema social e dos seus subsistemas de emprego/trabalho.

No seguimento da perspetiva antes referida e de acordo com Martins e Parchão (2009) o insucesso não quantificável e de maior subjetividade é perceptível através de um conjunto de questões que têm como ponto de partida saber se no termino de um percurso escolar os alunos estão preparados para ingressar nos níveis imediatos de ensino, ingressar no mercado de trabalho, aprender por si a aprender, compreender fenómenos culturais e políticos.

Podemos inferir que o insucesso escolar mais visível é aquele que institucionalmente se expressa em taxas de reprovação e de abandono precoce do sistema educativo, o que não quer dizer que o outro insucesso, mais complexo e de difícil quantificação, não seja o mais preocupante.

Os dados estatísticos das taxas de reprovação e abandono dão-nos indicações relativamente à instrução, mas não permitem tirar conclusões quanto ao insucesso passível de existir nas outras dimensões educativas.

Durante muito tempo o Insucesso, foi vivido como um problema que vinha de fora da Escola, era o insucesso do aluno. De facto o insucesso escolar também é do aluno, mas, como diz Roldão (2004) “é sobretudo o insucesso de uma instituição que não está a conseguir, por razões várias, os seus desideratos e as suas missões sociais que são, de

facto, fazer como que os alunos adquiram o conhecimento e as competências que se espera que a escola lhes proporcione” (p.221).

Almeida, et al. (2005) aludem para as variáveis pessoais dos alunos (motivação, atitudes) e para as variáveis pessoais dos professores (competência científica e pedagógica, personalidade), como elementos a considerar nas causas do insucesso.

Atualmente as causas apontadas para o insucesso escolar são vastas e quase todas se relacionam com o aluno, a família e a própria escola, enquanto instituição, sendo praticamente quimérico definir uma causa objetiva e isolada para o insucesso escolar do aluno. Atualmente tem-se procurado analisar este fenómeno numa perspectiva que integra o indivíduo, a escola e a sociedade.

3. Meio Rural e Meio Urbano

“Territórios rurais e urbanos aproximam-se,
ainda que separados por funções diferentes
que servem de base a novas relações
de vizinhança.”
(Cravidão e Fernandes, 2003, p.417)

Antes de falar em educação rural ou urbana, Trevizan (2006), afirma que é preciso definir o que é entendido por rural e urbano. Até aos anos 70, rural e urbano eram vistos como duas realidades rivais. O meio urbano considerava-se superior relativamente ao meio rural. Mas com o passar do tempo foram ocorrendo algumas mudanças. Começou-se a associar o meio rural ao turismo, à qualidade de vida, ao estilo de vida saudável, criando assim mais postos de trabalho e maiores pontos de interesse e atração. Os serviços públicos que antes eram exclusivos da cidade, vão ocupando espaços rurais como a energia elétrica, água canalizada, saúde, educação, entre outros. Parece, então que os conceitos de rural e urbano se vão diluindo cada vez mais. A perspectiva dos países industrializados, de planeamento e políticas regionais, é a densidade demográfica regional e não o urbano e o rural.

No que respeita ao contexto social, Kemn e Close (1995, citado por Gonçalves e Carvalho, 2008), caracterizam a sociedade urbana pelo “anonimato e transitoriedade das relações sociais” e os contactos que se proporcionam “são efémeros e dizem apenas respeito à faceta específica das pessoas com quem se contacta” (p.3).

Para Trevizan (2006), deve subsistir um pensamento que difunda as potencialidades existentes e diminua as dificuldades evidentes no interior de Portugal, que seja capaz de aliciar e fixar pessoas e empresas, e intensificar condições de igualdade de oportunidades na realização pessoal, familiar e profissional de cada cidadão. Só assim é possível promover um bom ordenamento de território pronto a garantir a sustentabilidade das pequenas comunidades.

Para que haja funcionalidade na educação num determinado território é necessário conhecer, na globalidade, a totalidade dos ambientes de aprendizagem. Dando destaque ao interior português, podemos diminuir os riscos de “autismo institucional” se tivermos em consideração os recursos disponíveis, as infraestruturas, o quotidiano dos cidadãos residentes, a concretização dos seus projetos familiares e profissionais e as suas atividades sociais e cívicas. Nico (2008) salienta que:

“É também a existência de uma rede pensada, global e coerentemente, e materializada territorialmente, de forma racional e equilibrada, uma das principais garantias de uma efetiva igualdade de oportunidades no acesso, permanência e sucesso aos sistemas formais de Educação e Formação em todo o território” (p.5).

Trevizan (2006), enfatiza que o ponto de partida do currículo escolar deve focar-se no sistema de produção e consumo, tanto para quem reside nos espaços urbanos como nos espaços rurais.

Nico (2008) referencia a realidade portuguesa e contrapõe Trevizan (2006), ao defender que a qualidade de acesso à Educação no interior português, tendo em conta o tempo em que vivemos, a realidade demográfica, as circunstâncias sociais, culturais e económicas, é uma das primordiais medidas que afetam as decisões das pessoas. Dentro das várias decisões está aquela que demarca o futuro de uma região, o deliberar ficar ou sair da sua área de residência.

A diminuição da população residente no interior, nomeadamente no concelho de Mação é um problema que tem vindo a crescer, principalmente nas camadas mais jovens, as quais procuram as cidades para efetuarem os seus estudos ou para terem oportunidades de trabalho. Ao longo dos tempos devido às mudanças sociais e económicas que têm ocorrido em Portugal assistimos a uma sobrelotação das cidades em prol da desertificação das zonas rurais.

Daveau (2000), já alertava para este fenómeno, afirmando que: “Portugal está a transformar-se aceleradamente num país de urbanização um tanto difusa, que se desenvolve essencialmente nas faixas litorais, deixando o Interior cair numa decadência que atinge em muitos lugares, o lugar de uma verdadeira deserção humana.” (p.91).

Nas escolas rurais não é necessário apenas garantir as vagas para os seus alunos. É necessário assegurar a existência de transportes e infraestruturas que permitam o seu acesso. Existem muitos casos, nomeadamente nos alunos do concelho de Mação (nas aldeias mais isoladas), em que chegar até à escola é um grande desafio, tanto para os estudantes como também para o corpo docente. “Tal facto somente faz aumentar o abismo da qualidade e da aprendizagem entre escolas rurais e urbanas” (Silva e Arnt, 2008, p.2). Por outro lado são estabelecidos nos meios rurais relações de proximidade e entreajuda as quais são cada vez mais inexistentes nos meios urbanos.

De acordo com Bacha, et al (2006) existem poucos estudos sobre jovens do meio rural. Estes comparativamente aos jovens do meio urbano, têm um crescimento precoce, devido às necessidades de colaborarem com os pais na agricultura. Consequentemente, os jovens acabam por abandonar a escola por sucessivas repetências, para ajudar no trabalho da família, definitiva ou temporariamente. Existe também um desinteresse por parte dos pais na continuidade dos estudos dos filhos e isto leva a que os filhos não tenham sucesso escolar devido à falta de ambição profissional. Atualmente começa a assistir-se ao gradual crescimento da agricultura e as zonas rurais começam a ser pontos de grande interesse para jovens citadinos recém-licenciados.

Uma grande percentagem de famílias de classe social baixa reside no meio rural, nomeadamente a população rural deste estudo. Esse facto vai imiscuir-se na personalidade das crianças/adolescentes que adolecem nesse ambiente e, como resultado, leva a que as crianças tenham menos predisposição para a aprendizagem. “A inadequação da escola ao meio, faz com que as populações rurais não sintam a sua necessidade” (Pretti; cit. por Silva

e Arnt, 2008, p.5). As escolas dos meios rurais tendem a apresentar novas soluções aos seus alunos e a via prática do seu prosseguimento de estudos é uma delas. O concelho de Mação não é disso exceção e ao longo dos anos agrupamento e autarquia, têm reunido esforços no sentido de alargar a oferta formativa aos seus alunos. A aposta em cursos de cariz profissional tem pouco a pouco surtido efeito, e a verdade é que existem cada vez mais alunos oriundos de zonas vizinhas que se interessam por aquela localidade para concluírem o ensino secundário.

Relativamente ao interesse pela escola, Rodrigues (2010) refere que encontra uma outra razão para o insucesso e a desistência, uma vez que as populações não acreditam que o sucesso escolar se possa transformar numa mais-valia para o seu percurso profissional, não só porque as tarefas diárias se sobrepõem às escolares, mas também porque um título escolar não contribui para o sucesso nas competências necessárias para as tarefas agrícolas.

Small e Witherick (1992), apresentam-nos três características do meio urbano, “as povoações urbanas geralmente têm uma população maior do que as aldeias rurais”, “as povoações urbanas dizem respeito quase totalmente a atividades não agrícolas” e “a população que vive em locais urbanos considera que participa numa maneira de viver distinta” (p.261).

O concelho de Mação, insere-se na região da Beira Baixa na fronteira com o Ribatejo, constituído por pequenas aldeias, algumas com menos de 40 habitantes, esta região ilustra bem o agravamento da população que tem ocorrido em Portugal. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística, e com base nos dados dos censos realizados em 2011, Mação apresenta uma população residente de 7338 habitantes. É sem dúvida um número bastante baixo quando comparado com o crescimento da população urbana, nomeadamente com a população da Grande Lisboa.

Em oposição à diminuição da população residente no concelho de Mação, Lisboa apresenta um saldo positivo relativamente à evolução da população desde os Censos 2011, aumentando em 2011 cerca de 6% da sua população residente. Lisboa é considerada por muitos, e por diversas razões como um espaço com melhor qualidade de vida: maior população, maiores oportunidades de emprego, maior oferta educacional e melhores condições médicas. Todavia, o stresse, a rotina estipulada e as condições ambientais levam muitos outros a duvidarem dessa mesma qualidade de vida.

De acordo com Small e Witherick (1992) a qualidade de vida “tem em conta estados de espírito como a satisfação, a felicidade, a realização pessoal e a segurança e também uma dimensão ambiental que envolve critérios como a dieta, a habitação, o acesso a serviços de segurança” e ainda aspetos como as “oportunidades sociais as expectativas de emprego, a abundância, os tempos de lazer, etc”. (p.15)

Lisboa, como ponto económico e industrial, representa uma paisagem criada por grandes arquiteturas. Por sua vez, o concelho de Mação, apesar da sua proximidade com algumas cidades já desenvolvidas, as quais oferecem boas condições à sua comunidade, é essencialmente rodeado por uma paisagem natural, com o campo e a agricultura ainda como ponto de destaque. Desta forma, dentro de Portugal, estamos perante duas realidades distantes, envolvendo áreas geográficas bastante distintas e as quais conhecemos por meio rural e meio urbano.

Amiguinho (2005) afirma que continuamos a caracterizar o contexto social rural “distante de rupturas familiares e afectivas” onde “ainda pontuam as relações de vizinhança e de proximidade, a entajuda e a solidariedade” (p.9).

Autores como Gonçalves e Carvalho (2008) consideram que “os quotidianos sociais do mundo rural passam predominantemente pelo conhecimento e estabelecimento de relações de trabalho, pelo comunitarismo, pelo convívio, pela entajuda, pela amizade, pelo auxílio e defesa comuns.” (p.3).

A razão pela qual o concelho de Mação é considerado meio rural volta a evidenciar-se com a afirmação de Amiguinho (2005) de que as “ameaças à escola, fragilizam a sua existência ou ditam o seu encerramento, são uma das dimensões do problema mais geral que afecta os meios rurais” (p.15). Este último problema tem afetado a zona do interior, nomeadamente a zona de Mação, e cada vez mais nos últimos anos, principalmente associado à diminuição e envelhecimento da sua população.

Canário (2000) defende que “debater o futuro das pequenas escolas em meio rural corresponde, necessariamente, a questionar o futuro e a possibilidade de sobrevivência do mundo rural no seu conjunto” (p.124). Dando ênfase a esta última ideia Amiguinho (2005) salienta que é necessário que a escola não seja apenas vista como uma instituição somente para educar mas também uma instituição de apoio e desenvolvimento local. A escola como fonte de conhecimento e como motor de mudança de mentalidades poderá ser um impulso

para a superação das dificuldades que caracterizam o meio rural, o qual poderá ser ameaçado pelo encerramento das escolas.

Não é de todo correto pensar que apenas as escolas do meio rural apresentam problemas e dificuldades. Não só o abandono escolar pinta de negro a realidade das escolas rurais. Em meio urbano têm surgido novos problemas que se começam a apresentar como situações emergentes que necessitam de “travão” e de respostas rápidas. Assistimos gradualmente ao aumento da violência nas escolas e à insegurança daqueles que possam ser mais vulneráveis. A escola urbana necessita reforçar o suporte social dos seus jovens, estreitar laços e valorizar as ligações de amizade e conseqüentemente os estilos de vida, permitindo uma gradual melhoria do desenvolvimento do meio e conseqüentemente a melhoria do desenvolvimento pessoal. Por seu lado a escola rural necessita ganhar força e voz na vida da comunidade local, dando valor à sua posição e à sua fulcral importância no desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos.

Em suma, e de acordo com Cravidão e Fernandes (2003) “a distinção entre rural e urbano tem cada vez menos sentido nas sociedades ditas desenvolvidas. O modo como estes dois "espaços" passaram, em parte, a conviver e a dependerem entre si diluiu progressivamente a cisão que os caracterizava.” (p.427).

4. Objeto de Estudo

4.1. Enunciação do Problema

“Qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema.”

(Almeida & Freire, 1997, p.38)

Terminado o enquadramento teórico, com a revisão da literatura que serve de diretriz à nossa pesquisa, procede-se agora à explanação da metodologia utilizada em todo o percurso da investigação e fazendo um resumo muito sucinto acerca dos temas investigados e os quais deram origem à nossa questão de partida.

Atentemos que segundo Sprinthall e Collins (1994) partindo do princípio que tenham características e afinidades diferentes, “os amigos influenciam-se mutuamente através da comparação social e da conformidade, tornando-se cada vez mais semelhantes ao longo da sua relação de amizade” (p. 388).

De acordo com Almeida (2000) “As relações entre pares assumem um papel autónomo na dinâmica do desenvolvimento social e são consideradas como pilares para a co-construção social do conhecimento. (...) elas contribuem activamente para o desenvolvimento de um comportamento social adaptado ou inadaptado”(p. 12).

Lopes (1996) refere que “a capacidade de iniciar e manter relações interpessoais saudáveis é encarada não só como uma demonstração de competência, mas também como um factor protector do desenvolvimento bem sucedido” (p. 82).

No que se refere aos cursos profissionais a revisão curricular do Ensino Secundário, instituída pelo Decreto-Lei nº74/2004, de 26 de Março (retificado pela Declaração de Retificação nº44/2004, de 25 de maio), possibilitou a implementação dos Cursos Profissionais em escolas secundárias.

Por sua vez no preâmbulo do Despacho Conjunto nº 453/2004, fica claro que os Cursos de Educação Formação pretendem contribuir para o decréscimo do insucesso escolar, ao mesmo tempo que pretendem assumir “um papel estratégico no quadro das

políticas de emprego, enquanto meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e transição para a vida activa dos indivíduos.” (p. 11 296).

Finalmente de acordo com Cravidão e Fernandes (2003) «Não só os cidadãos olham e sentem o "mundo rural" de outro ou outros modos, como este convive, cada vez mais, com o "espaço urbano" segundo novas regras.» (p.417).

Segundo Gil (1999), «a metodologia constitui uma das etapas fundamentais para a realização de um projecto, definindo-se o “método científico” com o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos, adoptados para se atingir o conhecimento» (p. 27).

Para Quivy e Campenhoudt (1998) quando se inicia uma investigação, de uma forma geral, sabe-se o que se quer estudar partindo de um problema, no entanto, não é tão evidente a forma como abordar o problema. “A problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida. (...) Constitui uma etapa-charneira da investigação entre a ruptura e a construção.” (p. 89).

Para Ferreira (1986) é fulcral que o investigador faça uma autorreflexão sobre as investigações das suas próprias problemáticas e, fundamentalmente, encare esses efeitos nas respostas adquiridas no momento da sua interpretação. Posto isto e feita uma introspeção e uma autorreflexão acerca das possibilidades de investigação, houve primeiramente a necessidade de perceber qual a área que suscitaria maior interesse. Esta tarefa parecia dificultada logo à partida dado que a incerteza profissional dos docentes é neste momento uma constante, e neste caso particular não havia logo à partida uma temática ou área de investigação delineada.

A relação entre pares, os cursos CEF e profissionais, o meio rural e urbano, foram as bases para a nossa investigação e para a enunciação do nosso problema.

Assim sendo surgiu como questão de partida a seguinte:

“Será que a caracterização e identificação de grupos em jovens que frequentam cursos Profissionais ou CEF, variam consoante pertençam ao meio rural ou urbano, ou consoante o curso que frequentam, o seu género, a idade e a posição social a que pertencem?”

4.2. Objetivos do Estudo

De acordo com Sousa e Baptista (2011) “O projecto, não pode ser visto como um fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar um fim maior”.

Nesta fase o meio para alcançarmos um fim maior era definir um objetivo geral que permitisse dar resposta à nossa questão de partida. Assim sendo o objetivo geral do nosso estudo é:

- Estudar a caracterização e identificação de grupos em jovens que foram “excluídos” do ensino regular e que frequentam Cursos CEF e Profissionais.

Como objetivos específicos temos:

- Comparar a identificação de grupos dos cursos profissionais e CEF em meio Rural e Urbano.
- Comparar a identificação de grupos consoante o género.
- Comparar o tipo de cursos escolhidos de acordo com o género.
- Comparar a identificação de grupos de acordo com a idade.
- Comparar a identificação de grupos de acordo com a posição social.

4.3. Definição das Hipóteses

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) “Uma hipótese é uma preposição que prevê uma relação entre dois termos que, segundo os casos podem ser conceitos ou fenómenos.” p. 137.

Após a definição do problema e os objetivos definidos surgiram as seguintes hipóteses para o presente estudo:

- H₁ – Existem diferenças na identificação dos grupos dos alunos dos Cursos CEF e profissionais, consoante residem em meio rural ou urbano.

- H₂ – Existem diferenças na identificação dos grupos dos alunos, consoante o tipo de cursos (CEF ou Profissional).
- H₃ – Existem diferenças na identificação dos grupos, consoante o género (feminino e masculino).
- H₄ – Existem diferenças na identificação dos grupos, consoante a idade dos sujeitos.
- H₅ – Existem diferenças na identificação dos grupos, consoante a posição social.

Em relação às hipóteses um e dois (H₁ e H₂), que estuda o efeito da variável meio onde vivem (rural/urbano) e Tipo de curso (CEF ou Profissional), respetivamente, quanto ao processo de formulação são consideradas, como hipóteses indutivas, uma vez que ao longo de todo o enquadramento teórico não se observou influência desta variável na identificação social dos jovens.

De acordo com os autores Almeida & Freire (1997) as hipóteses indutivas são aquelas que surgem da observação ou reflexão da realidade.

Relativamente às hipóteses H₃, H₄ e H₅ que estudam o efeito das variáveis género, idade e posição social, quanto ao processo de formulação são classificadas como hipóteses dedutivas uma vez que decorrem do campo teórico de referência.

De acordo com Almeida e Freire (1997) entende-se por hipóteses dedutivas todas aquelas que decorrem de um determinado campo teórico as quais procuram comprovar deduções implícitas das mesmas teorias.

Todas estas hipóteses são consideradas quanto ao nível de concretização como hipóteses estatísticas.

Relativamente às hipóteses estatísticas, Almeida & Freire (1997) defendem que estas expressam a relação esperada em termos quantitativos.

4.4. Relevância do estudo

Numa altura em que se dá cada vez mais atenção às relações que os alunos estabelecem na escola e ao tipo de grupos que frequentam faz todo o sentido perceber as relações de pertença existentes na identificação de grupos. Por outro lado sendo os cursos CEF e Profissionais uma das respostas para o combate ao insucesso e abandono escolar torna-se fundamental tentar perceber as razões que levam estes alunos a ingressar nestes cursos.

Com o presente estudo pretendemos deixar algumas bases que sirvam para ajudar a criar atitudes mais positivas e construtivas relativamente às dificuldades de aprendizagem e ao insucesso escolar dos alunos, permitindo-lhes o desenvolvimento de todas as suas capacidades e possibilitando-lhes todas as condições para que, posteriormente, estes se possam tornar cidadãos válidos e proativos numa sociedade que se encontra em constante mudança, mas que tem a obrigação de abranger com cada vez maior eficácia todo e qualquer cidadão.

O cariz prático deste tipo de cursos permite a estes alunos e às entidades que com eles colaboram um trabalho de parceria o qual dará frutos no futuro aquando do ingresso destes alunos no mercado de trabalho. Tal como ficou expresso na revisão da literatura o tipo de relação que se estabelece com o grupo de pertença na juventude irá reflectir-se nas relações na vida adulta, tanto ao nível pessoal como profissional. Cabe à escola despertar para esta realidade e contribuir para o estabelecimento de relações cordiais e de verdadeira entreajuda no seio dos grupos de alunos que compõem cada escola. Torna-se desta forma pertinente conhecer a significância que os jovens atribuem ao seu grupo e perceber se esta significância se altera de acordo com o meio onde vivem e consoante o tipo de cursos que frequentam.

Apesar de a nossa amostra não ser referente a alunos com necessidades educativas especiais, de cursos CEF e cursos profissionais, abordamos as dificuldades graves de aprendizagem, colocando-se em torno deste tipo de cursos uma questão bastante pertinente e para a qual a nossa investigação pretende alertar. Com a publicação da Portaria 275-A/2012, de 11 de setembro (que estipula as condições de cumprimento de escolaridade obrigatória de 12 anos de escolaridade para os alunos com NEE) preocupa-nos que este alargamento possa introduzir a desvalorização da inclusão. Esperamos que cada vez mais se potencie a consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida

adulta autónoma e com qualidade para todos os jovens portugueses, independentemente da condição física, mental e social em que nasceram. Parece-nos contudo, que este tipo de cursos (CEF e Profissionais) será uma escolha que permitirá um melhor ajuste e flexibilidade à realidade de cada aluno.

Na tentativa de poder aumentar o nível de consciência em relação à importância que deve ser dada ao relacionamento de jovens na caracterização e identificação de grupos, esperamos, com este trabalho, poder contribuir para um melhor conhecimento das relações de pertença dos jovens, para posteriormente podermos ajustar-nos às suas necessidades enquanto agentes da educação e parte integrante da sociedade.

III – Método

1. Plano de Investigação

“Face aos objetivos da investigação, operacionalizados através da definição do problema e das hipóteses e variáveis que o delimitam, a fase seguinte envolve a organização do processo de recolha dos dados tendo em vista a testagem devidamente controlada da hipótese.”
(Almeida &Freire, 1997, p.71)

O presente estudo assume-se como um estudo comparativo de carácter quase experimental. É um estudo do tipo comparativo, pois pretende comparar dois grupos amostrais independentes variando estes de acordo com as hipóteses definidas.

Serão utilizados dois grupos amostrais independentes para as seguintes variáveis em jogo no estudo:

- Meio onde residem os participantes do estudo;
- O Género dos participantes no estudo;

- O tipo de curso frequentado pelos participantes;
- A idade dos participantes;
- A posição social dos participantes.

A análise dos dados será, assim, essencialmente quantitativa, embora se possa recorrer, sempre que necessário a uma estatística descritiva, nomeadamente para caracterização dos sujeitos e para tratamento inicial da escala de caracterização e identificação de grupos.

2. Participantes

“O objetivo da investigação define a natureza e a dimensão do seu universo, o qual representa o «conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões”
(Hill & Hill, 2005, p. 41).

2.1. Definição e Seleção dos Sujeitos

Importa neste ponto do trabalho descrever a forma como procedemos à seleção dos sujeitos da nossa amostra, para posteriormente apresentarmos a caracterização dos mesmos. Para a seleção e recolha dos sujeitos foi necessário ter em conta alguns fatores de inclusão e de exclusão, assim definiram-se como fatores de inclusão na amostra:

- Frequentar cursos CEF ou Profissionais no concelho de Mação (Meio Rural);
- Frequentar cursos CEF ou Profissionais, com currículo semelhante aos cursos do Meio Rural, em agrupamentos de escolas da Grande Lisboa (Meio Urbano);
- Frequentar os cursos CEF de: Cozinha, Jardinagem e Espaços Verdes; Estética Corpo e Rosto;

- Frequentar os cursos Profissionais de: Técnico Restaurante Mesa/Bar, Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Marketing, Técnico de Mecatrónica;

Uma vez que não houve lugar a procedimentos probabilísticos na definição da recolha da amostra dos sujeitos, consideramos que esta é uma amostra por conveniência.

Foram tidos em conta, igualmente, neste estudo os dados sociodemográficos, nomeadamente a idade, o género, escolaridade dos pais, a posição social, situação dos pais face ao emprego, uma vez que alguns deles foram alvo de estudo, de forma a serem retiradas algumas conclusões, quer para a caracterização dos sujeitos, quer para a análise estatística propriamente dita.

Este tipo de metodologia é considerada pelos autores Freitas e Muniz (2008) como mais científica, por requerer uma maior quantidade de dados num procedimento de confirmação das hipóteses, busca identificar a frequência dos temas, palavras, expressões ou símbolos considerados, no entanto a investigação quantitativa deve, ou pode, ser enriquecida com informações qualitativas.

Para Pestana e Gageiro (2005), estatística descritiva, em metodologia quantitativa, descreve e estuda as características das unidades observadas ou experimentadas e utiliza-se para descrever esses dados através de estatísticas, procurando-se sintetizar e representar de forma compreensível e sintetizada a informação contida num conjunto de dados. Esta tarefa concretiza-se na construção de tabelas, gráficos, análise das respostas, e no cálculo de valores que representem a informação contida nos dados, sem distorção nem perda de informação, utilizando-se também uma análise percentilica dos resultados.

De acordo com Reis (1996) “A estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos: quadros, gráficos e indicadores numéricos”(p.54).

2.2. Caracterização dos Sujeitos da Amostra

A nossa amostra é composta por 224 sujeitos, todos jovens entre os 15 e os 23 anos. Frequentam Cursos CEF e Cursos Profissionais. Sendo que os Cursos CEF escolhidos foram os seguintes:

- Cozinha;
- Jardinagem e Espaços Verdes;
- Estética do Corpo e Rosto;

Relativamente aos cursos profissionais, as escolhas foram:

- Técnico Restaurante Mesa/Bar;
- Técnico Auxiliar de Saúde;
- Técnico de Marketing;
- Técnico de Mecatrónica;

Frequentam estabelecimentos de ensino públicos, privados e profissionais distribuídas por duas grandes áreas: Meio rural (Concelho de Mação e arredores) e Meio Urbano (Lisboa e Arredores). Sendo que 95 alunos residem em Meio Rural e 129 alunos pertencem ao Meio Urbano.

Para uma melhor compreensão das diferentes características que definem e compõem a nossa amostra, importa explicitar de forma mais clara as principais características dos nossos sujeitos.

Foi elaborada uma ficha de caracterização dos sujeitos, para a recolha das informações que apresentamos no anexo A e acerca da qual falaremos no subcapítulo referente à fundamentação dos sistemas de análise. Sempre que se justifique faremos a comparação das variáveis entre meio rural e meio urbano.

■ Meio Rural
■ Meio Urbano

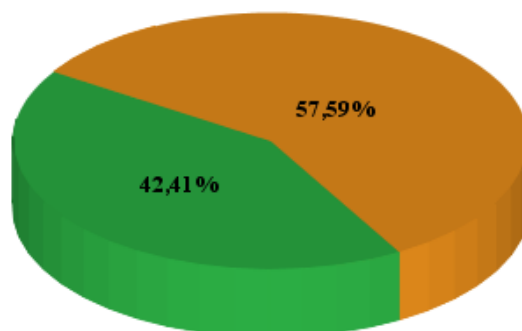


Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos de acordo com a variável zona onde vivem.

Relativamente à distribuição da amostra de acordo com a zona onde residem os sujeitos, tal como poderemos verificar no gráfico acima (gráfico 1) existe uma maioria de elementos residentes em meio urbano com 57,59%, sendo que os sujeitos residentes em zona urbana representam 42,41% dos inquiridos.

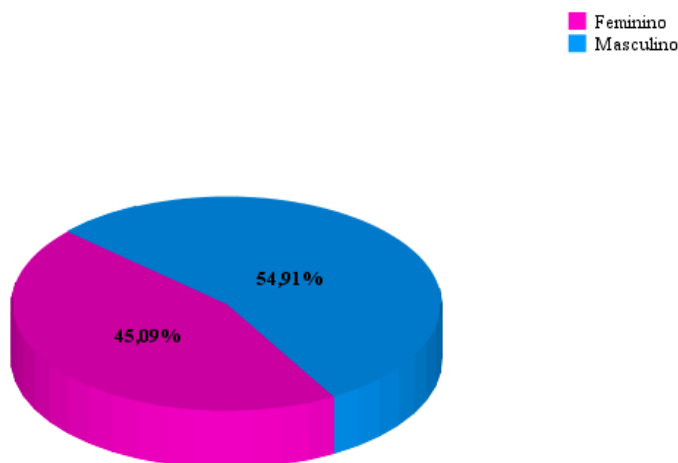


Gráfico 2- Distribuição da amostra segundo o género dos sujeitos.

Relativamente à distribuição da amostra segundo o género dos sujeitos, tal como poderemos verificar no gráfico acima (gráfico 2) existe uma maioria de elementos do género masculino 54,91%, representando os sujeitos de género Feminino 45,09% dos inquiridos.

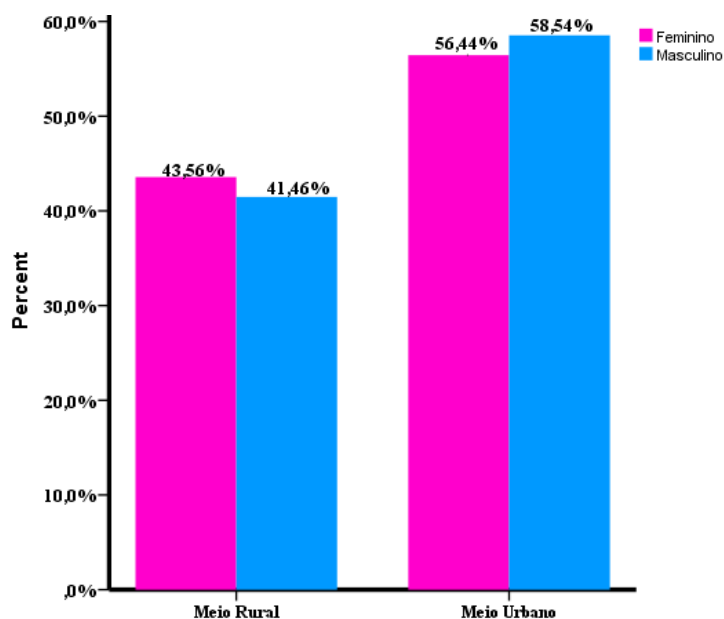


Gráfico 3 - Distribuição da amostra segundo o género dos sujeitos, de acordo com o meio onde vivem.

Pela observação do gráfico 3 podemos concluir que a população feminina apresenta maior percentagem no meio rural, 43,56% comparativamente com a população masculina, 41,46%. Relativamente ao meio urbano 58,54% são do género masculino e 56,44% são do género feminino.

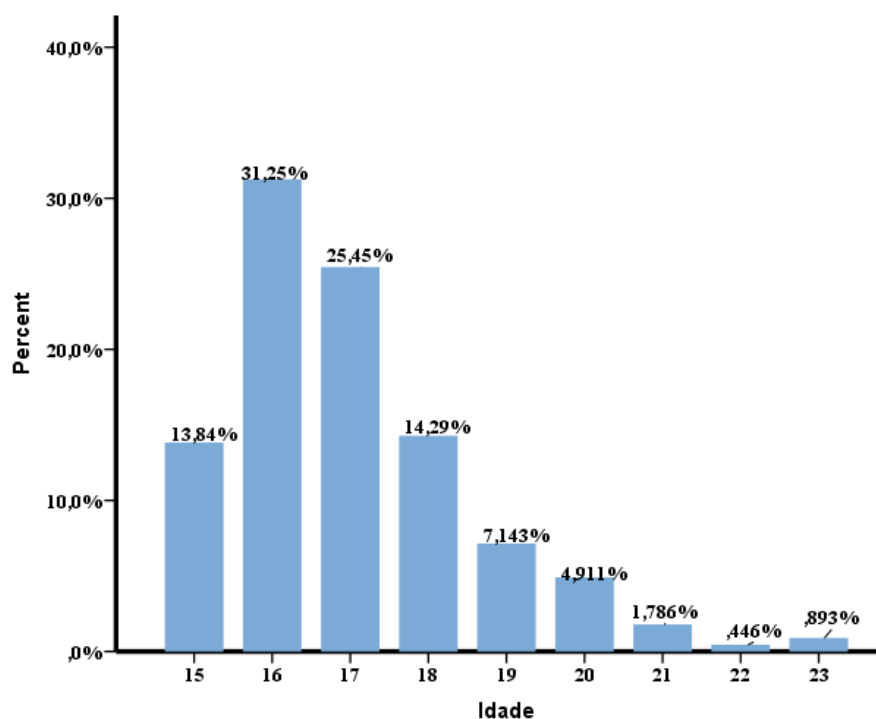


Gráfico 4 - Distribuição da amostra de acordo com a idade dos sujeitos.

No que respeita à idade dos sujeitos, tendo em conta que um dos requisitos para se poder frequentar um Curso de tipo CEF ou Profissional é ter idade igual ou superior a 15 anos, o intervalo de idades variou entre 15 e 23 anos.

A idade de 15 anos representa uma percentagem de 13,84% enquanto que as idades com maior percentagem são entre os 16 e os 17 anos, com 31,25% e 25,45%

respetivamente, esta representatividade deve-se em parte ao facto de os alunos quando ingressam nos cursos CEF tipo 2 (equivalência ao 9º ano de escolaridade), apresentam, na grande maioria das vezes, no seu percurso académico retenções repetidas o que faz com que concluem o 9º ano por vezes com 18 anos ou mais. Por outro lado como o ingresso nos Cursos Profissionais (equivalência ao 12º ano pode ser feito por parte de alunos sem retenções ou dificuldades de aprendizagem, mas que escolhem estes cursos pela via profissionalizante que estes lhes conferem. Por estes dois motivos se justifica as percentagens mais elevadas nesta faixa etária (16-17 anos). A idade de 18 anos apresenta 14, 29% e a idade de 19 anos representa 7, 143%. As idades compreendidas entre os 20 e 23 anos representam menos de 5% cada uma como se pode verificar pelo gráfico 4.

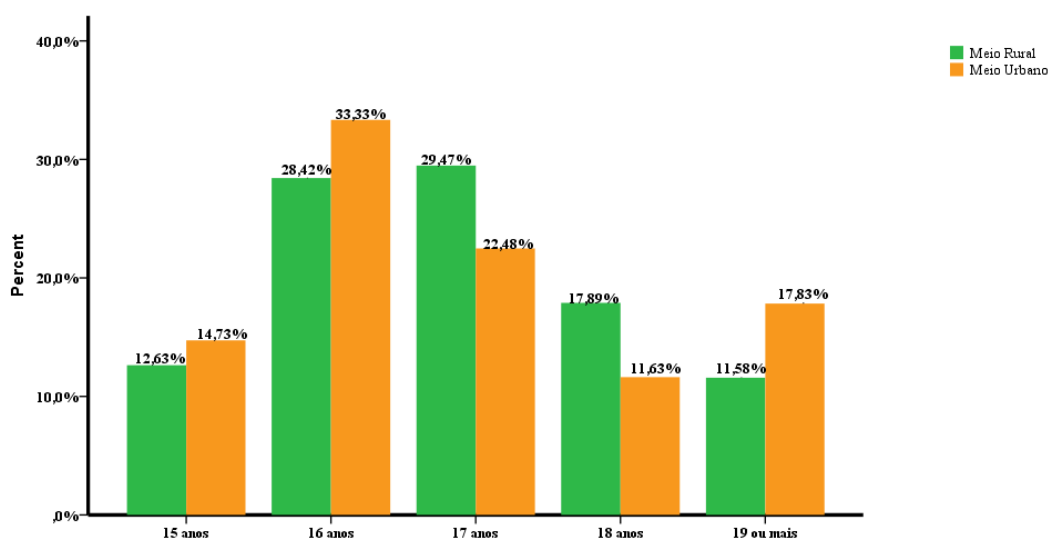


Gráfico 5 - Distribuição da amostra de acordo com a idade dos sujeitos consoante a zona onde vivem.

Comparando as idades da amostra do meio rural com o meio urbano, e recorrendo ao gráfico 5 podemos reparar que o intervalo de idades no meio rural é de 15-21 anos enquanto que no meio urbano é de 15-23 anos.

A faixa etária que representa maior significância situa-se entre os 15 e os 18 anos. A faixa dos 15/16 anos e 19/20 tem maior percentagem no meio urbano, enquanto que a faixa mais representada no meio rural é a dos 16, 17 e 18 anos.

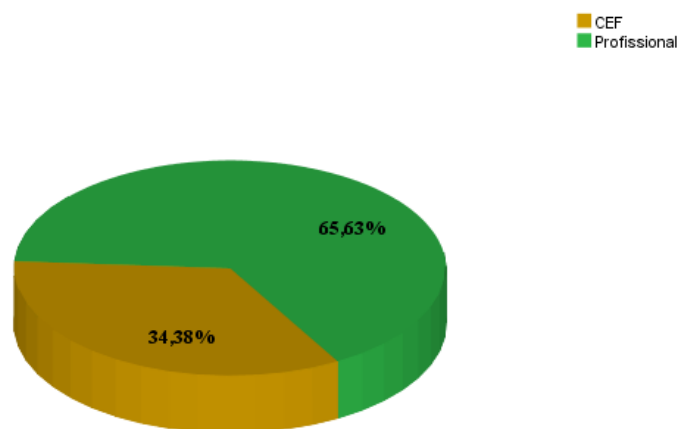


Gráfico 6 - Distribuição da amostra de acordo com o tipo de cursos frequentados, (CEF ou Profissional).

Podemos verificar que relativamente à distribuição da amostra pelo tipo de cursos frequentados apenas 34,38% frequentam cursos do tipo CEF e 65,63% dos sujeitos frequentam cursos profissionais.

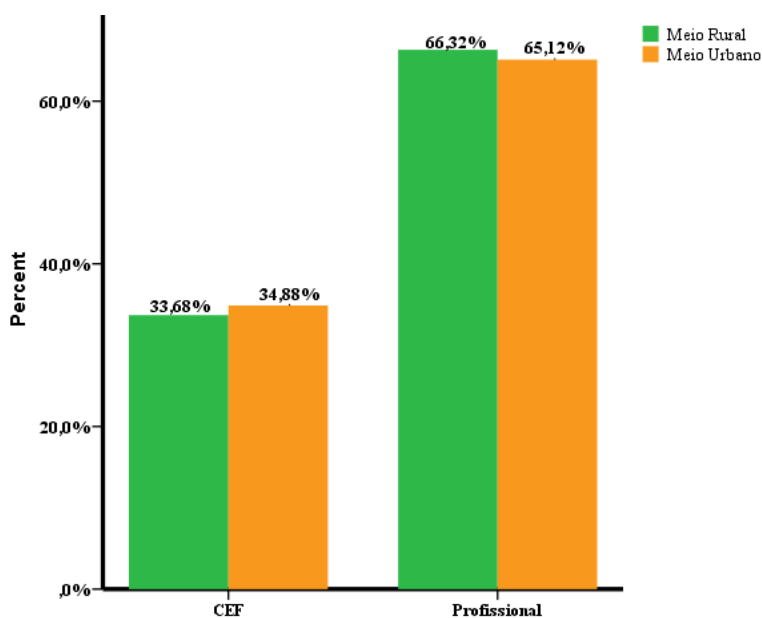


Gráfico 7 – Distribuição da amostra de acordo com o tipo de cursos frequentados, (CEF ou Profissional) e consoante o meio onde vivem.

Relativamente à Distribuição da amostra de acordo com o tipo, (CEF ou Profissional), podemos reparar que o meio urbano apresenta 34, 88% nos cursos CEF e 65,12% nos cursos profissionais. Por sua vez o meio rural apresenta 33, 68% de cursos CEF e 66,32% de cursos profissionais.

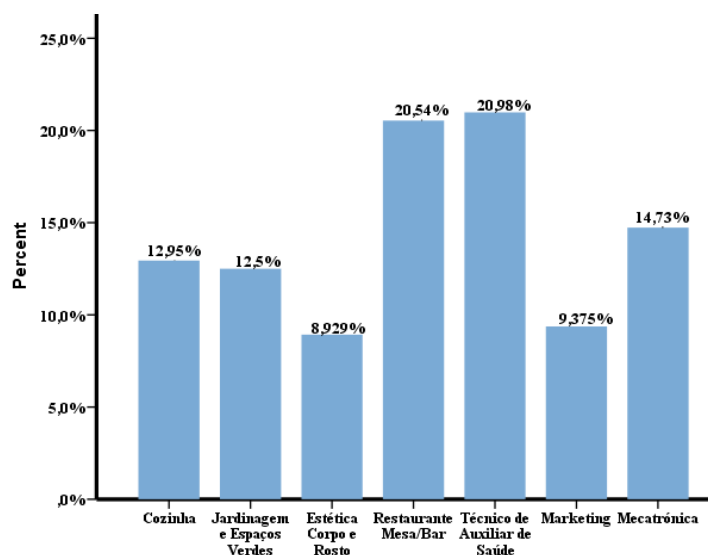


Gráfico 8 – Distribuição da amostra de acordo com os cursos frequentados.

Como podemos verificar pelo gráfico 8 são sete os cursos frequentados pelos sujeitos da nossa amostra. Os três primeiros cursos representados no gráfico, Cozinha, Jardinagem e Espaços Verdes e Estética Corpo e Rosto são do tipo CEF, de equivalência ao 9º ano de escolaridade, sendo os quatro últimos, Restaurante Mesa/Bar, Técnico Auxiliar de Saúde, Marketing e Mecatrónica são cursos Profissionais de equivalência ao 12º ano de escolaridade.

Como podemos verificar pelo gráfico anterior os cursos com maior representatividade são o de Técnico Auxiliar de Saúde com 20,98% e o de Restaurante Mesa/Bar, com 20,54%. Seguidamente o curso de Mecatrónica é o que representa a terceira maior percentagem 14, 73%. Segue-se o curso de cozinha, 12,95%, o curso de Jardinagem e Espaços Verdes, 12,5%, o curso de Marketing, 9,375% e finalmente o curso de Estética Corpo e Rosto com 8, 929%.

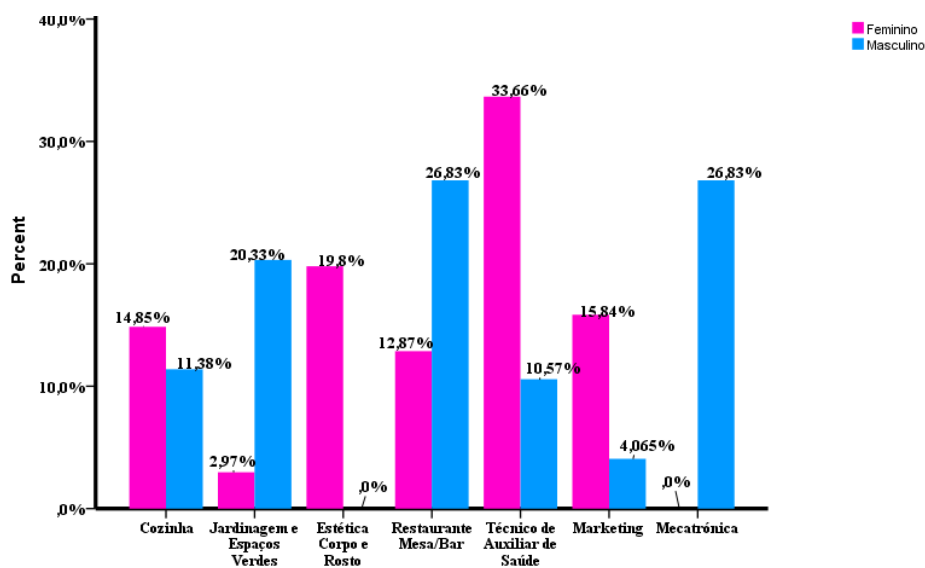


Gráfico 9 – Distribuição da amostra de acordo com os cursos frequentados, consoante o género.

Pela análise do gráfico 9 podemos inferir que ainda existem profissões mais aliciantes para os homens e profissões mais do agrado das mulheres. Neste caso específico temos dois cursos que apenas têm um dos géneros. O curso CEF de Estética corpo e Rosto é frequentado apenas por raparigas com 19,8% de representação e o curso profissional de Mecatrónica é apenas frequentado por rapazes com uma percentagem de 26,83%. Estas diferenças na escolha dos cursos entre géneros são igualmente visíveis no curso CEF de Jardinagem e Espaços Verdes com 20,33% de rapazes e apenas 2,97% de raparigas. O curso profissional de Técnico Auxiliar de Saúde apresenta maior representatividade nas raparigas 33,66% e 10,57% nos rapazes, por sua vez o curso Profissional de Marketing também apresenta uma discrepância significativa 15,84% de raparigas e apenas 4,065% de rapazes.

Os cursos CEF de Cozinha e Profissional de Restaurante Mesa/Bar apresentam-se um pouco mais equilibrados sendo o de Cozinha aquele que apresenta menor diferença entre géneros, 14,85% de raparigas e 11,38% de rapazes.

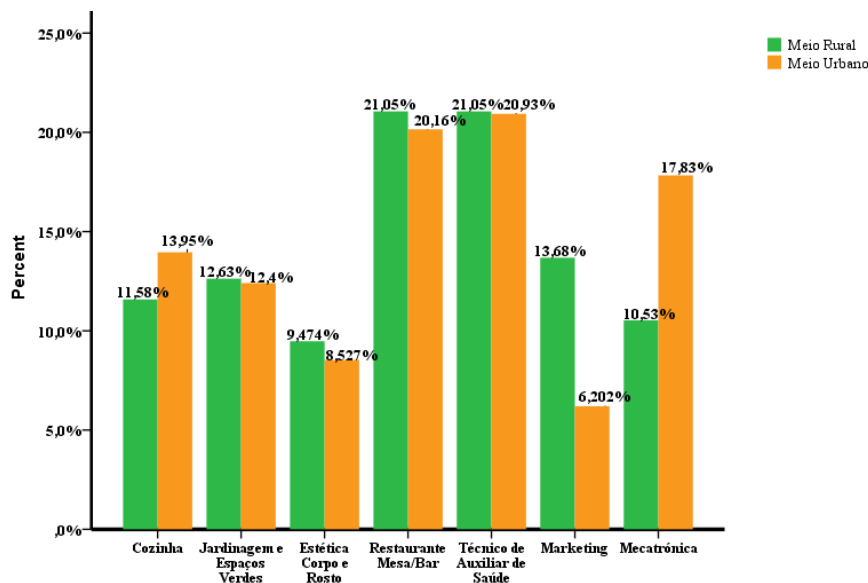


Gráfico 10 – Distribuição da amostra de acordo com os cursos frequentados consoante o meio onde vivem.

Pela observação do gráfico 10 podemos perceber que existe um grande equilíbrio nas escolhas dos cursos entre o meio rural e o meio urbano. Os cursos com diferenças mais significativas são o de Marketing com 13,68% de sujeitos do meio rural e 6,202% do meio urbano e o de Mecatrónica com maior percentagem em meio urbano 17,83% e 10,53% em meio rural.

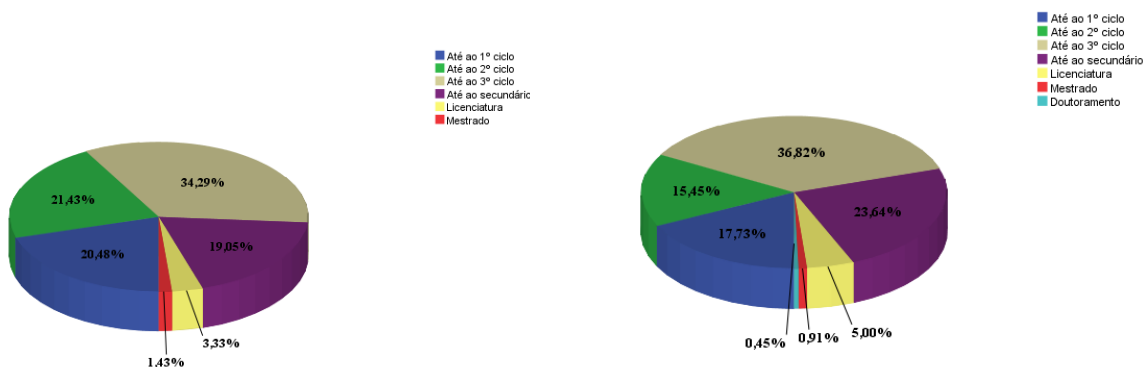


Gráfico 11 – Distribuição da amostra de acordo com a escolaridade dos pais dos sujeitos.

Gráfico 12 – Distribuição da amostra de acordo com a escolaridade das mães dos sujeitos.

Tendo em conta o nível de escolaridade dos pais dos sujeitos da nossa amostra e observando, primeiramente, de forma mais pormenorizada a situação do pai (gráfico 11), verificamos que a maioria, 34,29%, frequentou o 3º ciclo, 21,43% frequentou o 2º ciclo, 20,48% frequentou apenas o 1º ciclo. O secundário foi frequentado por 19,05%, o ensino superior ao nível da licenciatura foi frequentado por 3,33% e o grau de mestrado é representado por 1,43%. Podemos destes dados depreender que estes foram pais que, enquanto estudantes, a escolaridade obrigatória era ao nível de 9º ano ou inferior dado que é até ao 3º ciclo que se verifica a maior percentagem. Observamos igualmente que o nível superior é o que representa as menores percentagens.

Analisando agora o nível de escolaridade das mães dos sujeitos da nossa amostra (gráfico 12), verificamos que a maioria, 36,82%, tal como os pais, frequentou o 3º ciclo, 23,64% frequentou o secundário. Apenas com o 1º ciclo temos 17,73% das mães. No que respeita ao ensino superior as mães com licenciatura representam 5,00%, com mestrado 0,91% e com o Doutoramento 0,45%.

Estes níveis de escolaridade dos progenitores irão posteriormente reflectir-se na posição social/profissão (Anexo I).

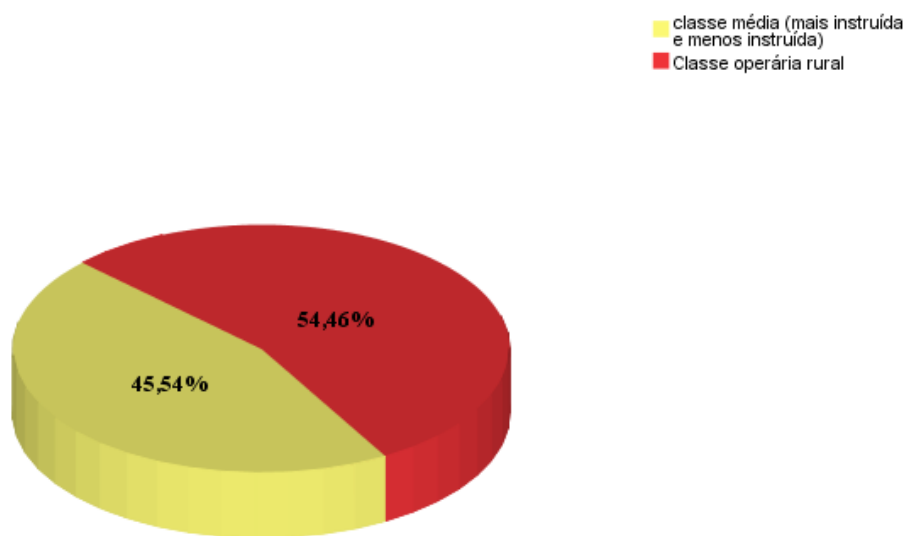


Gráfico 13 – Distribuição da amostra de acordo com a posição social dos pais.

Relativamente à profissão dos pais e uma vez que estas foram enquadradas de acordo com 2 posições sociais (ver anexo I) podemos verificar 54,46% dos pais dos alunos inquiridos se encontram na classe operária rural, ou seja desempenham funções que

exigem menos qualificações (9º ano de escolaridade). A classe média (mais instruída e menos instruída) representa 45,54% e os quais são detentores, no mínimo, do 12º ano de escolaridade.

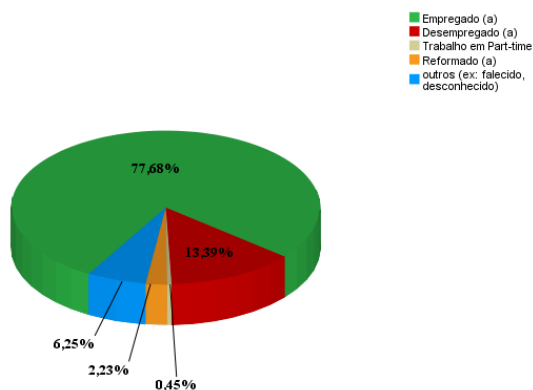


Gráfico 14 – Distribuição da amostra de acordo com a situação dos pais face ao emprego.

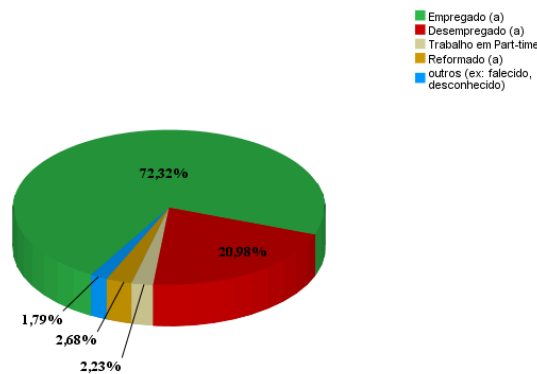


Gráfico 15 – Distribuição da amostra de acordo com a situação das mães face ao emprego.

No que concerne à situação dos progenitores face ao emprego, a maioria dos pais (77,68%) e mães (72,32%) encontram-se empregados. Contudo a taxa de desemprego é aqui bem expressiva da realidade que se vive atualmente no nosso país. Temos 13,39% dos pais desempregados enquanto que o desemprego nas mães representa 20,98%.

Para melhor delimitarmos o meio rural e o meio urbano em estudo na nossa investigação, passaremos de seguida a apresentar as localidades de onde são oriundos os sujeitos por nós inquiridos.

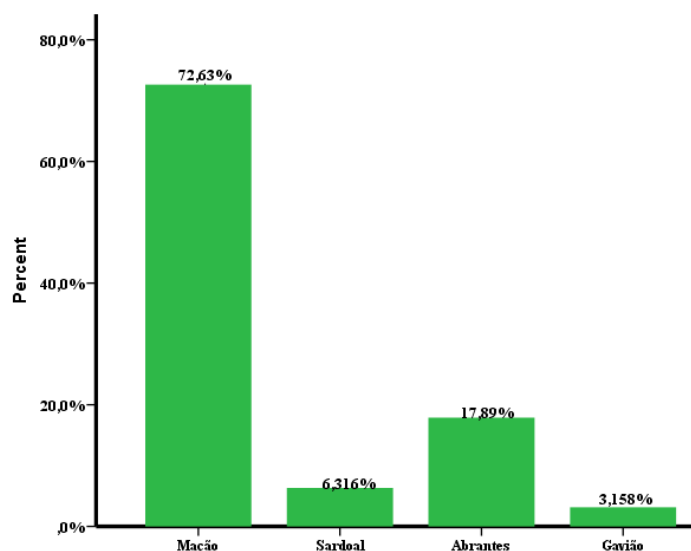


Gráfico 16 – Distribuição da amostra de acordo com as localidades do Meio Rural.

Relativamente às localidades rurais que fazem parte deste estudo podemos verificar que a nossa amostra tem uma maior representatividade em Mação, 72,63% dos alunos, tal deve-se essencialmente ao facto da escola, da qual os inquiridos fazem parte ficar situada nesta localidade. As restantes localidades são próximas o que faz com que procurem esta escola quando os cursos que pretendem não existem nas escolas da sua área de residência.

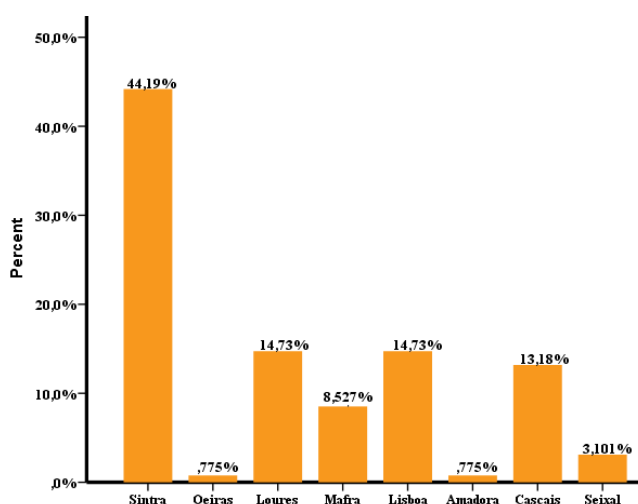


Gráfico 17 – Distribuição da amostra de acordo com as localidades do Meio Urbano.

Da observação ao gráfico 17 podemos reparar que a cidade que apresenta maior representatividade é Sintra com 44,19%, Loures e Lisboa, apresentam exactamente a mesma percentagem de inquiridos, 14,73%. Cascais é representado por 13,18% dos inquiridos e Mafra 8,527% dos inquiridos, Seixal é representado com 3,101% e Oeiras e Amadora com 0,775%.

De forma a melhor caracterizarmos a nossa amostra passaremos de seguida a apresentar as razões da escolha do curso.

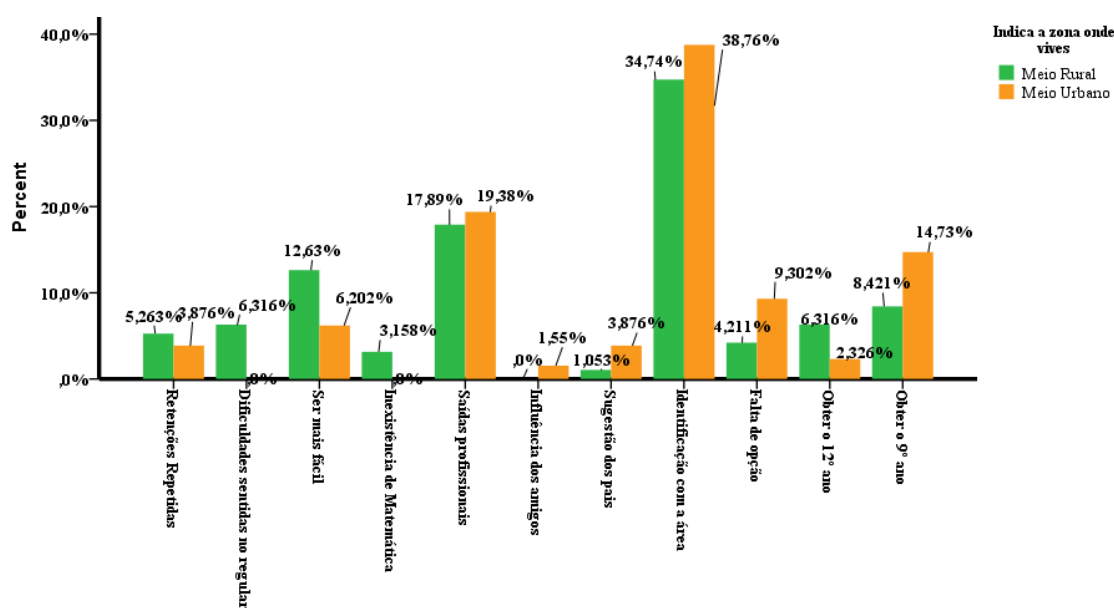


Gráfico 18 - Distribuição da amostra de acordo com as razões da escolha do curso.

Da observação ao gráfico 18 podemos perceber que a principal razão que leva estes alunos a ingressarem nestes cursos é a identificação com a área, com 38,76% no meio urbano e 34,74% no meio rural e as saídas profissionais com 19,38% no meio urbano e 17,89% no meio rural. O facto de ser mais fácil é uma justificação apresentada por 12,63% dos inquiridos do meio rural e a obtenção do 9º ano é apresentada por 14,73% dos alunos do meio urbano.

Uma vez que o questionário aplicado aos alunos era composto por duas partes, colocámos na primeira parte a questão “Tens amigos” para posteriormente podermos melhor interpretar a escala de caracterização e identificação de grupos, a qual se destina ao estudo de fenómenos de pertença e identificação de grupos. Assim sendo os próximos gráficos pretendem caracterizar a nossa amostra no que respeita aos amigos.

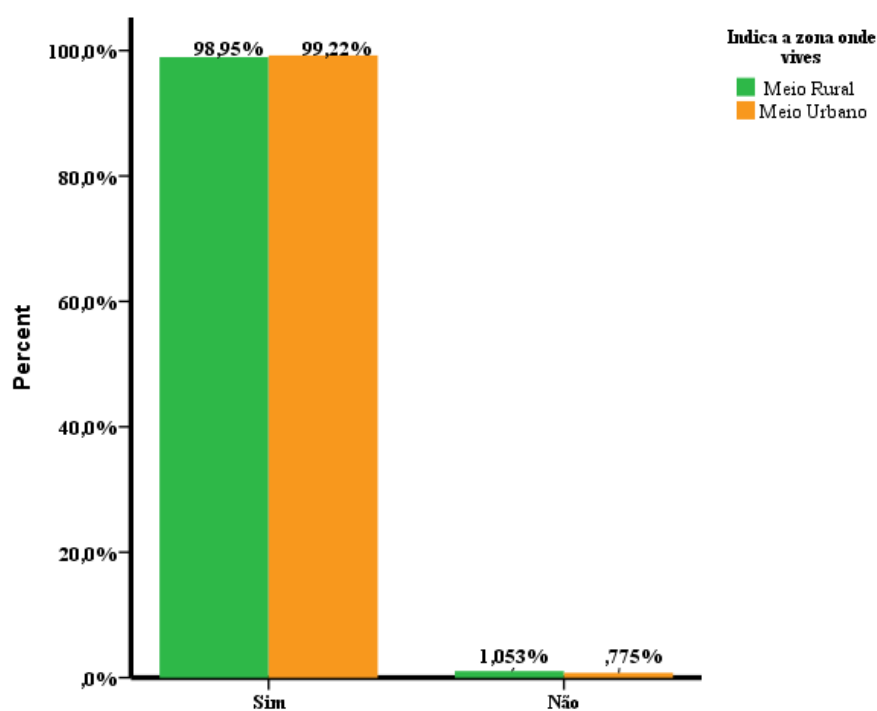


Gráfico 19 – Distribuição da amostra de acordo com os amigos.

Como facilmente se pode perceber pelo gráfico 19 a esmagadora maioria dos inquiridos responde que tem amigos. No Meio Rural 98,95% diz ter amigos e no Meio Urbano 99,22%.

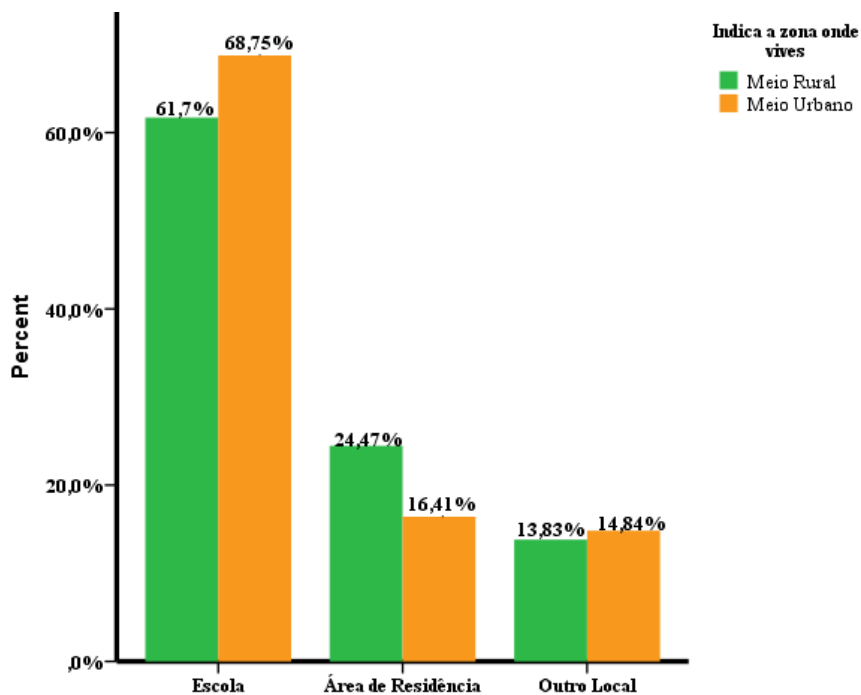


Gráfico 20 – Distribuição da amostra de acordo com o local de onde são os amigos.

Da observação ao gráfico 20 percebemos que os amigos dos inquiridos são na sua maioria provenientes da escola, no Meio Urbano com uma percentagem de 68,75% e no Meio Rural com 61,7%. Uma vez que muitos destes alunos se deslocam da sua área de residência a resposta que amigos são da área de residência tem aqui representatividade de 24,47% no Meio Rural e 16,41% no Meio Urbano.

5. Medidas

“Chama-se variável a todo o atributo, dimensão ou conceito susceptível de assumir várias modalidades.”
(Quivy & Van Campenhoudt, 1998, p. 217).

5.1. Definição e Caracterização das Variáveis

Segundo Christensen (2001), uma variável mais não é do que uma qualquer qualidade de uma situação experimental, de um ambiente ou de um organismo, a qual pode variar de acordo com uma outra situação experimental, um outro ambiente ou um outro organismo. O mesmo autor refere que após a escolha do problema de investigação e das hipóteses, devem, então, ser definidas quais as variáveis que servirão como independentes e quais as que atuarão como variáveis dependentes.

Almeida e Freire (1997), ao fazerem a distinção entre estes dois tipos de variáveis, referem que as variáveis independentes são aquelas que o investigador manipula de forma deliberada para, assim, conseguir obter o seu impacto em qualquer outra variável, que nesse momento se considera como variável dependente, existindo, portanto, uma relação de anterior para posterior ou de causa-efeito. Christensen (2001) alerta-nos, ainda, para os constrangimentos que encontramos após a escolha das variáveis dependentes, nomeadamente no que à distinção entre os participantes no estudo que respondem de forma verdadeira e aqueles que apenas se limitam a colaborar com o investigador.

Christensen (2001) acrescenta que as variáveis independentes podem ser definidas como aquelas que são manipuladas pelo investigador e que, necessariamente, apresentam os seguintes requisitos: variação e controlo da variação. Este autor refere, ainda, quanto às variáveis dependentes, que são estas que nos permitem determinar se as variáveis independentes produziram, ou não algum efeito e, se o efeito foi produzido, qual a magnitude deste e se o mesmo foi facilitador ou inibidor.

Para o nosso estudo e de acordo com o plano teórico apresentado, considerámos como variável dependente a “Caraterização e identificação dos grupos”, apresentando esta uma métrica de escala ou de razão, operacionalizada através da Escala de Caraterização e

Identificação de grupos (Tradução e Adaptação dos questionários de Kirchler, Palmonari, Pombeni (1994), traduzida por Silva (1996). Esta escala apesar de ser do tipo *Likert*, com um diferenciador semântico que varia entre um e cinco, logo de métrica ordinal, vai ser considerada de métrica de intervalo ou de razão porque apenas se vão utilizar os valores absolutos da escala.

No presente estudo são cinco as variáveis independentes, sendo elas: V_1 “Meio Rural/Meio Urbano”; V_2 “Género (Feminino e Masculino)”; V_3 “Tipo de Curso (CEF ou Profissional)”, V_4 “Idade” e V_5 “Posição social (Posição Social 1 e 2 - classe mais instruída e menos instruída e Posição social 3 e 4 – classe social operária rural)”. No que respeita à métrica destas variáveis são nominais e dicotómicas. São operacionalizadas através do questionário de identificação dos sujeitos, elaborado pela autora da investigação, (consultar Apêndice A).

Como variável comum temos o facto de serem todos jovens entre os 15 e os 23 anos que frequentam cursos CEF e Profissionais quer em meio rural ou urbano no ensino público e privado em EB 2/3, escolas secundárias e escolas profissionais.

Os anos de escolaridade frequentados antes do curso CEF/Profissional; o acompanhamento da Educação Especial no ensino regular; as razões da escolha do curso; as atividades fora da escola; as amizades; os locais de onde são provenientes os amigos; a situação dos pais face ao emprego; são consideradas variáveis parasitas, podendo vir a ter alguma influência nos resultados finais obtidos por este estudo.

5.2. Fundamentação dos Sistemas de Análise

Para a elaboração do presente estudo optou-se por realizar a recolha dos dados através da utilização de dois instrumentos que passamos a descrever de seguida. Ambos os sistemas de análise utilizados recorrem ao inquérito por questionário como forma de recolha de dados.

Hoz (1985) define o questionário como sendo “um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar.” (p.58)

Ghiglione e Matalon (2001), acrescentam que o inquérito parte de uma questão particular de um conjunto de indivíduos, mas tem por objetivo a sua generalização.

Ainda de acordo com os mesmos autores o questionário tem a vantagem de proporcionar ampla informação sobre uma variedade de parâmetros, de forma mais simples e rápida do que a análise através da observação direta, sendo o método de eleição para estudar atitudes, opiniões, preferências e representações sociais, que só são acessíveis de uma forma prática através da linguagem, afirmando que «a construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito» (p. 108).

O primeiro instrumento, foi elaborado especificamente para o presente estudo e teve como principal objetivo a recolha de dados de **caraterização da amostra**, através de informações como sejam o género, a idade, o ano de escolaridade frequentado antes de frequentar o atual curso.

Este questionário é constituído por 10 questões, (consultar apêndice A), com diferentes formulações, sendo a maioria delas de resposta aberta. Assim sendo as questões referentes ao género, anos de escolaridade frequentados antes de entrarem para o curso atual, acompanhamento por parte da Educação Especial em anos anteriores, o meio onde vivem, atividades fora da escola, a existência de amigos, são respostas fechadas e de resposta tipo Sim/Não ou assinalar uma das hipóteses apresentadas.

As questões relacionadas com a idade, o curso frequentado, as razões de escolha do curso, a localidade onde vivem, o tipo de atividades realizadas fora da escola, a profissão dos pais, a sua situação face ao emprego e o seu grau de escolaridade são respostas abertas dado que os alunos respondem livremente de acordo com a sua realidade ou situação.

Dado o facto de este instrumento ter sido por nós construído especificamente para o presente estudo, foi necessário proceder à sua pré-testagem. Desta forma, procedeu-se à aplicação do mesmo a dois jovens de cada curso, um de meio rural e outro de meio urbano para se perceber se não existiam questões dúbias ou mal formuladas. Por se verificar que não subsistiam quaisquer dúvidas no preenchimento do questionário, considerou-se, então que as questões se encontravam corretamente formuladas e, como tal, o questionário poderia ser utilizado no nosso estudo.

O segundo instrumento é uma **Escala de Caraterização e Identificação de Grupos**, (ANEXO G), esta escala foi traduzida e adaptada por Silva (1996) a partir dos questionários propostos por Palmonari, Pombeni e Kirchler (1990).

A referida escala é de tipo *Likert*, no qual o sujeito inquirido deverá julgar/avaliar 10 afirmações, posicionando-se numa escala de cinco pontos, isto é, a pontuação varia entre um («Discordo Completamente») e cinco («Concordo Completamente»).

Este tipo de questionários destina-se ao estudo de fenómenos de pertença e identificação de grupos e apresentam um tipo de linguagem simples uma vez que se destinam a alunos com dificuldades de aprendizagem ou com baixo rendimento escolar. As instruções inscritas no questionário eram sempre lidas em voz alta aquando da aplicação dos mesmos.

O questionário apresenta, de acordo com o tipo *Likert*, cinco possibilidades de resposta diferenciada em: «Discordo Completamente» (DC); «Discordo» (D); «Não Concordo nem Discordo» (NC/ND); «Concordo» (C), «Concordo Completamente» (CC), como se pode ver na tabela 1.

Tabela 1 - Exemplo de escala tipo *Likert* utilizada no questionário

Discordo completamente (DC)	Discordo (D)	Não concordo Nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Completamente (CC)
1	2	3	4	5

Como se vê através do exemplo anterior, cada afirmação é cotada de um a cinco, correspondendo a pontuação um ao mais baixo nível de identificação e o valor cinco ao mais alto nível de identificação.

A caracterização e identificação de grupos, destina-se a medir o nível de identificação que os grupos têm com os seus pares.

Silva (1996) calculou a validade do instrumento servindo-se da análise factorial. Encontrou um fator que explica 48,6% da variância total com um Alfa de Cronbachde .87, indicador de um alto nível de consistência interna.

Como foi referido anteriormente, a pontuação neste questionário oscila entre um e cinco, enquanto que o total da escala pode oscilar entre um mínimo de dez e um máximo de 50.

Na aferição desta escala Silva (1996), obteve uma média global que serviria para a sua interpretação. Esta aferição foi feita tendo por base uma amostra da “população

normal” de 259 sujeitos. A média obtida foi de 38,366, com um desvio padrão de 5,985, como se pode ver através da tabela 2.

Tabela 2 - Valores da média e desvio padrão para aferição da escala, Silva (1996)

N=259	
Média (Total da Amostra)	Desvio Padrão (Total da Amostra)
38,366	5,985

Assim com base nestes resultados e para a população estudada na construção desta escala, foi estabelecido que todos os indivíduos que se situassem acima da média (38,366), seriam considerados como tendo uma boa identificação ao grupo de pares. Pelo contrário, todos os que tivessem resultados abaixo da referida média, seriam considerados como tendo uma fraca identificação social ao grupo de pares.

Num segundo estudo efetuado por Sequeira (1998) obteve-se igualmente através do Alfa de Cronbach uma boa consistência interna como se pode ver na tabela 3.

Tabela 3- Valores da média e desvio padrão para aferição da escala, Sequeira (1998)

N=920	
Média (Total da Amostra)	Desvio Padrão (Total da Amostra)
72,142	7,191

Legenda: N= total dos sujeitos

O estudo desta escala foi feito por nós, através *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 21, e visa posicionar os sujeitos da amostra relativamente ao seu nível de identificação social ao grupo de pares.

6. Procedimentos

Quivy e Van Campenhoudt (1998) esclarecem que “um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objectivo. Expôr o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a porém prática em qualquer trabalho de investigação.” (p. 25).

O primeiro passo foi o da escolha do tema, sendo feita logo de seguida uma intensiva pesquisa bibliográfica. Após essa pesquisa foram escolhidas as palavras-chave que seriam abordadas ao longo do trabalho e durante a revisão da literatura.

Decidimos investigar uma área que saísse da nossa zona de conforto, em termos profissionais. Posteriormente foi delineado um critério de seleção para a definição do objeto de estudo e decidimo-nos pelo critério da afetividade, aquele que segundo Sousa e Baptista (2011) resulta de uma forte motivação pessoal, pois ninguém investiga bem um assunto de que não gosta.

Sendo a área da Psicologia um polo de grande interesse pessoal e em especial a temática das relações e dos afetos ficou decidido que a nossa investigação de uma forma ou de outra passaria por aí. Feita uma breve análise ao nosso percurso de vida constatamos a constante correlação entre a cidade e o campo, mais propriamente entre Lisboa e Mação, e enveredámos por um estudo comparativo entre o Rural e o Urbano. O processo de investigação das relações entre meio Rural e Urbano parecia-nos bastante lato e era necessário delimitar o estudo. Após uma breve análise acerca do grupamento de Escolas de Mação percebemos que este tem apostado nos Cursos CEF e Profissionais, como forma de combate ao insucesso e abandono escolar e sendo mais uma vez esta uma temática de interesse para nós, chegamos ao que queríamos investigar e foi formulada questão de partida.

Colocada a questão de partida, importa, tal como referem Almeida e Freire (1997) estabelecer um plano que oriente a concretização do trabalho de investigação científica, para tal implica definir quem vai fazer, quando vai fazer e com quem o vai fazer, estabelecendo-se os procedimentos necessários à boa execução do trabalho.

Inicialmente começamos por fazer uma pesquisa acerca da literatura existente acerca de tema para fazermos um levantamento das áreas a abordar no nosso estudo. Esta

foi uma tarefa complicada dado que não existem muitos estudos que abordem a temática das relações de pertença entre alunos de cursos CEF e Profissionais.

Seguidamente passamos à identificação e escolha do instrumento de avaliação que seria utilizado neste estudo. Após algumas pesquisas decidimo-nos pela Escala de Caracterização e Identificação de Grupos, (ANEXO G), escala essa como já foi referido anteriormente foi traduzida e adaptada por Silva (1996), não tendo sido necessário recorrer a qualquer pré-testagem, uma vez que esta já havia anteriormente sido feita.

Posteriormente houve a necessidade de eleger uma zona de Meio Rural e uma de Meio Urbano para desenvolvimento da nossa investigação. Escolhemos como zona rural Mação por ser o concelho de onde somos naturais e por continuarmos a manter uma forte ligação com este município e com o agrupamento de escolas aí existente. A escolha pela área da grande Lisboa, como Meio Urbano, deveu-se ao facto de ser a área da atual residência e por desenvolvermos a nossa atividade profissional no concelho de Sintra.

Feita a escolha do concelho de Mação procedeu-se ao primeiro contacto telefónico com o diretor do agrupamento o qual se mostrou desde logo disponível para participar neste projeto. Agendamos uma visita à escola para apresentar o projeto e explicar os nossos objetivos e perceber que tipo de alunos teríamos para aplicar o inquérito. Após esta reunião ficou feito o levantamento dos cursos CEF e Profissionais existentes no agrupamento. Assim sendo e tal como foi apresentado anteriormente na caracterização dos sujeitos, existiam naquele agrupamento três cursos CEF: Cozinha, Jardinagem e Espaços Verdes e Estética do Corpo e Rosto. Quanto aos cursos profissionais eram quatro: Restaurante Mesa/Bar, Marketing, Mecatrónica e Auxiliar de Saúde. Ficou igualmente decidido nesta reunião que iríamos aplicar os questionários na última semana de aulas do primeiro período para evitarmos interromper o normal funcionamento das aulas. Neste agrupamento os questionários foram todos eles entregues por nós e recolhidos na hora, dado que optamos por os alunos fazerem o preenchimento na nossa presença para evitar respostas em branco ou falhas na devolução dos mesmos.

Recolhidos todos os questionários do Meio Rural, e delimitado o nosso estudo a três cursos CEF e quatro cursos Profissionais, havia desde então a necessidade de fazer corresponder todos os cursos do meio rural com cursos iguais, mas em escolas do meio urbano. Nesta fase do processo o primeiro passo foi fazer um levantamento da lista de cursos CEF e Profissionais ministrados nas escolas da grande Lisboa. Seguidamente elegemos uma escola para cada curso e procedemos aos contactos por via telefónica e

posteriormente por *e-mail*. Esta foi sem dúvida, a fase mais complicada e demorada, de todo este processo dado que nem sempre as escolas se mostravam disponíveis, para acolher este tipo de estudo e de iniciativa. Entre avanços e recuos conseguimos no final de abril ter todos os inquéritos aplicados e recolhidos. O primeiro agrupamento urbano contactado a aceitar participar pertence ao concelho de Mafra, neste agrupamento e ao contrário do que havia acontecido com o agrupamento do meio rural, os questionários foram enviados por correio ao cuidado da diretora de turma do Curso CEF de Estética Corpo e Rosto a qual procedeu à aplicação, recolha e devolução dos mesmos. De salientar que antes de receberem o inquérito os alunos levavam uma autorização para os encarregados de educação a explicar todo o processo nomeadamente a confidencialidade do mesmo, ver apêndice C. Este processo de entrega e recolha neste agrupamento desenvolveu-se durante os meses de março e abril.

O segundo agrupamento a dar resposta ao nosso apelo pertence ao concelho de Sintra. Aqui aplicamos questionários ao Curso Profissional de auxiliar de Saúde e à semelhança do que aconteceu em Mação realizamos uma primeira visita à escola a fim de apresentar a finalidade do estudo em causa e agendamos uma visita para procedermos à aplicação do questionário. Mais uma vez os inquéritos foram preenchidos na nossa presença e recolhidos na hora.

Tal como aconteceu com o CEF de Estética do Corpo e rosto, também os inquéritos para o curso CEF de Cozinha foram enviados por correio e devolvidos posteriormente. O agrupamento que aceitou o nosso pedido pertence ao concelho de Loures. Mais uma vez foram enviadas as respetivas autorizações aos encarregados de educação. Quem tratou de todo o processo de aplicação, recolha e devolução foi a diretora de turma do referido curso.

Os questionários ao curso profissional de Restaurante Mesa/Bar foram aplicados numa outra escola do concelho de Sintra. O processo foi muito similar aos anteriores o primeiro contacto fez-se por telefone, seguiu-se o pedido por e-mail endereçado à direção e após a aprovação da autorização para aplicação dos mesmos agendou-se uma data para visita à escola, e aplicação dos respetivos questionários.

Finalmente faltava aplicar questionários aos cursos CEF de Jardinagem e Profissional de Mecatrónica e Marketing. Relativamente ao CEF de Jardinagem e Espaços Verdes o agrupamento que nos deu resposta positiva pertence ao concelho Cascais. O processo de pedidos de autorização e de aplicação foi semelhante aos anteriores. Foi

agendada uma data para aplicação dos questionários e os mesmos foram preenchidos na nossa presença e recolhidos no próprio dia. Quanto ao curso de Marketing e mecatrónica as escolas escolhidas e as quais autorizaram a aplicação do inquérito pertencem ao concelho de Lisboa. O processo de envio e recolha foi feito através do correio e mais uma vez foi enviada juntamente a autorização aos encarregados de educação. No curso de mecatrónica o processo de recolha foi um pouco diferente, uma vez que fomos pessoalmente levar os inquéritos, mas devido a incompatibilidades nos nossos horários os mesmos foram aplicados pelo diretor de turma e recolhidos por nós ao final do dia.

Sempre que as escolas eram contactadas por *e-mail* era enviados o pedido para aplicação do questionário, o questionário propriamente dito e a respetiva autorização aos encarregados de educação. Optou-se por enviar alguns dos questionários por correio devido à demora que todo este processo implicou e também devido à escassez de tempo. Algumas das escolas preferiram mesmo que o processo fosse tratado pelo correio para que não fossem alteradas as rotinas dos alunos e o normal funcionamento das aulas. Uma vez que o questionário era curto e de leitura rápida e simples entendeu-se que não havia problema por optar por esta forma de recolha dos mesmos.

Recorde-se que este questionário era constituído por duas partes. A primeira da caracterização sociodemográfica dos sujeitos e a segunda pela escala de caracterização e identificação de grupos. Estas duas páginas estavam agrafadas e eram preenchidas simultaneamente.

O trabalho de campo decorreu entre os meses de dezembro 2013 e abril de 2014.

De forma longitudinal, ao longo de toda a elaboração deste trabalho, manteve-se sempre a pesquisa bibliográfica com a qual iniciámos este trabalho, por forma a enriquecê-lo cada vez mais.

7. Tratamento dos Dados

No tratamento de todos os dados estatísticos dos resultados utilizou-se o *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 21, a escolha deste instrumento deveu-se ao facto de ser "uma poderosa ferramenta informática que permite

realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados" (Pereira, 2003, p. 8).

O tratamento estatístico utilizado abrangeu três fases distintas:

- Numa primeira fase recorreu-se a uma estatística descritiva com base nas medidas de tendência central (média, mediana, moda e somatório) e nas medidas de dispersão (desvio padrão, mínimo e máximo), utilizando-se também uma análise percentílica dos resultados, recorrendo-se a gráficos. Esta estatística foi utilizada para caracterização dos sujeitos do estudo.
- Numa segunda fase efetuou-se a análise da escala de Caracterização e Identificação de grupos, utilizando-se, de igual modo, uma estatística descritiva, recorrendo-se às medidas de tendência central de dispersão e à análise percentílica dos resultados, sendo estes apresentados através de tabelas.
- Numa terceira fase efetuou-se a análise das hipóteses estatísticas recorrendo-se a uma estatística paramétrica, uma vez que vamos utilizar os totais da escala, que são valores absolutos. Vão ser utilizados testes de diferenças de médias (t-student), para dois grupos amostrais independentes. Para testar a homogeneidade da variância vai-se utilizar o teste de Levene. O nível de significância utilizado será de $p < .05$.

IV - Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Apresentação dos Resultados

Iremos agora apresentar os resultados obtidos no inquérito, segundo a análise estatística dos dados efetuada no programa SPSS – Statistical Package for the Social Sciences, versão 21. O conjunto dos dados está organizado sob a forma de tabelas, segundo as várias questões do inquérito, com a frequência e a percentagem correspondentes às respostas dos inquiridos e ainda outros parâmetros estatísticos relevantes para a sua interpretação.

Na apresentação dos resultados recorreremos a dois tipos de análise:

- Uma primeira análise descritiva que vai analisar o instrumento em geral;
- Uma segunda análise que vai efetuar a análise da testagem das hipóteses.

Relativamente à escala de caracterização e identificação de grupos Silva (1996), referem que os resultados variam entre 10 e 50, sendo o ponto médio 25. Significando portanto que todos os jovens que tenham valores entre 25 e acima de 25 apresentam boa caracterização e identificação do grupo. Enquanto que os jovens que apresentem resultados abaixo de 25 têm uma má caracterização e identificação do grupo (ver tabela 4).

Tabela 4 – Análise descritiva do grau de caracterização e identificação de grupos referente ao Total da escala

Valores	Frequências	Percentagem	Percentagem Acumulada	Percentagem do ponto médio	Média dos sujeitos da amostra
11	1	0,4	0,4	3,6%	41,1%
12	2	0,9	1,3		
16	2	0,9	2,2		
20	1	0,4	2,7		
23	1	0,4	3,1		
25	1	0,4	3,6	96,4%	
26	1	0,4	4,0		
27	4	1,8	5,8		
28	1	0,4	6,3		
29	1	0,4	6,7		
30	1	0,4	7,1		
31	3	1,3	8,5		
32	4	1,8	10,3		
33	18	8,0	18,3		
34	6	2,7	21,0		
35	8	3,6	24,6		
36	8	3,6	28,1		
37	9	4,0	32,1		
38	20	8,0	41,1		
39	12	5,4	46,4	58,9%	
40	29	12,9	59,4		
41	16	7,1	66,5		
42	14	6,3	72,8		
43	13	5,8	78,6		
44	10	4,5	83,0		
45	9	4,0	87,1		
46	8	3,6	90,6		
47	8	3,6	94,2		
48	7	3,1	97,3		
49	2	0,9	98,2		
50	4	1,8	100,0		

Fonte: Elaboração Própria.

Relativamente à análise da escala de caracterização e identificação de grupos, para o nosso estudo verificamos, através da Tabela 4, que 96,4% dos jovens estão acima do ponto médio da escala, o que significa que apresentam boa caracterização e identificação de grupo. Comparativamente apenas 3,6% dos jovens se encontram abaixo do ponto médio da escala, o que significa que apresentam baixa caracterização e identificação de grupo.

Numa análise mais profunda ao verificarmos os resultados obtidos através da média dos sujeitos da nossa amostra observamos valores ligeiramente diferentes. Apenas 58,9% dos jovens apresentam valores superiores à média. Enquanto que 41,1% dos jovens apresentam valores inferiores à média obtida no nosso estudo.

No que concerne ao ponto 2 da nossa análise, que pretende testar as hipóteses verificamos que:

Para a hipótese de trabalho H_1 – (“Existem diferenças na identificação dos grupos dos alunos dos Cursos CEF e Profissionais, consoante residem em meio rural ou urbano.”) Definiu-se a seguinte hipótese estatística:

H_{01} – Não existem diferenças significativas na escala de caracterização e identificação dos grupos, consoante o local onde vivem (Meio Rural / Meio Urbano).

Tabela 5 - Análise dos resultados relativamente à H_1

				Teste <i>Levene</i>		t-student			
		N	Média \bar{x}	Desvio Padrão	F	Sig.	t	df	Sig.
Local onde vivem	Meio Rural	95	39,67	5,312	2,576	.110	1.715	222	.088
	Meio Urbano	129	38,15	7,378					

Fonte: Elaboração Própria

Como se pode ver na tabela 5 não existem diferenças estatisticamente significativas no teste de *Levene*, logo há homogeneidade na variância ou seja homocedasticidade nos resultados.

Relativamente ao *t-student* não existem diferenças estatisticamente significativas, logo aceita-se a hipótese nula (H_{01}).

Deste modo verifica-se que para este estudo o facto dos jovens viverem em meio rural e meio urbano não influenciou a sua caracterização e identificação nos grupos. Contudo, numa análise mais profunda pode-se verificar que são os alunos de meio rural que apresentam uma ligeira melhoria na caracterização e identificação de grupos. Meio Urbano $\bar{x}= 39.67$; Meio Rural $\bar{x}=38,15$

Para a hipótese de trabalho H_2 – (“Existem diferenças na identificação dos grupos dos alunos, consoante o tipo de cursos - CEF ou Profissional) ”.

Definiu-se a seguinte hipótese estatística:

H_{02} – Não existem diferenças na identificação dos grupos dos alunos, consoante o tipo de cursos (CEF ou Profissional).

Tabela 6 – Análise dos resultados relativamente à H_2

					Teste Levene		t-student		
		N	Média \bar{x}	Desvio Padrão	F	Sig.	t	df	Sig.
Tipo de Curso	CEF	77	37,26	7,964	4,260	.040	- 2,293	117.032	.024
	Profissional	147	39,60	5,644					

Fonte: Elaboração Própria

Como se pode verificar na tabela 6 existem diferenças estatísticas significativas no teste de *Levene*, não havendo homogeneidade na variância, razão pela qual se vai utilizar o valor de *t-student* com correção. Como se pode ver na análise do teste *t-student* observam-se diferenças estatisticamente significativas, ou seja rejeita-se a hipótese nula H_{02} , isto significa que o tipo de curso frequentado (CEF ou Profissional) influencia, para este estudo, significativamente a caracterização e identificação de grupos.

Numa análise mais profunda verificamos que são os alunos que frequentam cursos profissionais que têm uma melhor caracterização e identificação de grupos. (Curso profissional $\bar{x}= 39,60$; Curso Cef $\bar{x}=37,26$).

Para a hipótese de trabalho H_3 – (“Existem diferenças na identificação dos grupos, consoante o género - feminino e masculino”).

Definiu-se a seguinte hipótese estatística:

H_{03} – Não existem diferenças na identificação dos grupos, consoante o género (feminino e masculino).

Tabela 7 – Análise dos resultados relativamente à H_3

				Teste Levene		t-student			
		N	Média	Desvio Padrão	F	Sig.	t	df	Sig.
Género	Feminino	101	38,93	6,165	.052	.820	.278	222	.781
	Masculino	123	38,68	6,980					

Fonte: Elaboração Própria

Como se pode observar na tabela 7 existe homogeneidade na variância, ou seja homocedasticidade dos resultados uma vez que o teste de *Levene* não apresenta diferenças estatisticamente significativas. A análise do *t-student* não apresenta também resultados estatisticamente significativas, logo aceita-se a hipótese nula (H_{03}), ou seja o género não influencia significativamente a caracterização e identificação de grupos nos sujeitos, no nosso estudo. (Feminino $\bar{x}= 38,93$; Masculino $\bar{x}=38,68$).

Para a hipótese de trabalho H_4 – (“Existem diferenças na identificação dos grupos, consoante a idade dos sujeitos”).

Definiu-se a seguinte hipótese estatística:

H₀₄ – Não existem diferenças na identificação dos grupos, consoante a idade dos sujeitos.

Tabela 8 – Análise dos resultados relativamente à H4

					Teste Levene		t-student		
		N	Média	Desvio Padrão	F	Sig.	t	df	Sig.
Idade2	15 anos	31	39,10	5,485	1,488	.225	.752	99	.454
	16 anos	70	39,91	7,952					

Fonte: Elaboração Própria

Também nesta hipótese o teste de *Levene* não apresenta diferenças estatisticamente significativas, como se pode ver através da tabela 8, o que é indicador de homogeneidade na variância ou homocedasticidade dos resultados, a análise do teste de *t-student* também não indica diferenças estatisticamente significativas, assim aceita-se a hipótese nula (H₀₄) o que significa que para este estudo a idade não influencia significativamente a caracterização e identificação de grupos. Contudo, numa análise mais profunda podemos verificar que são os jovens de idades até aos 15 anos que apresentam melhores resultados na caracterização e identificação de grupos. (15 anos \bar{x} = 39,10; 16 ou mais \bar{x} =37,91).

Para a hipótese de trabalho H₅ – (“Existem diferenças na identificação dos grupos, consoante a posição social”).

Definiu-se a seguinte hipótese estatística:

H₀₅ – Não existem diferenças na identificação dos grupos, consoante a posição social.

Tabela 9 – Análise dos resultados relativamente à H5

				Teste Levene		t-student			
		N	Média	Desvio Padrão	F	Sig.	t	df	Sig.
Posição Social	Posição 1 e 2	102	39,65	6,090	1,633	.203	1,773	222	.078
	Posição 3 e 4	122	38,08	6,963					

Fonte: Elaboração Própria

Como se pode observar pela tabela 9, no que concerne ao teste de *Levene* observa-se homogeneidade na variância e homocedasticidade nos resultados uma vez que não se observa diferenças estatisticamente significativas no teste de *Levene*. A análise dos resultados observados no teste *t-student*, também não indica diferenças estatisticamente significativas. Assim aceita-se a hipótese nula (H_{05}). Ou seja, a posição social dos jovens desta amostra não influencia significativamente a caracterização e identificação de grupos. Contudo, numa análise mais profunda percebemos que apesar de não se observar diferenças estatisticamente significativas são os jovens que apresentam posição social mais elevada (Classe média mais instruída e menos instruída) que apresentam melhores resultados na caracterização e identificação de grupos. (Classe média mais instruída e menos instruída \bar{x} = 39,65; Classe operária e rural \bar{x} =38,08).

2. Interpretação dos Resultados

Passaremos nesta fase do trabalho para a análise, interpretação e discussão dos resultados por nós obtidos, fazendo sempre que possível a comparação entre estes e os que nos são apresentados pelos autores que também eles se dedicaram a estudos similares.

O tema da caracterização e identificação de grupos em jovens pertencentes a cursos CEF e profissionais não é um tema muito abordado, pelo que não temos ponto de comparação com os resultados encontrados no nosso estudo.

Silva (2001) refere que é na escola que o individuo procura a sua identidade social.

De acordo com os resultados obtidos, (ver tabela 4), podemos verificar que 96,4% dos jovens estão acima do ponto médio da escala, o que significa que apresentam boa caracterização e identificação de grupo. Comparativamente, apenas 3,6% dos jovens se encontram abaixo do ponto médio da escala, o que significa que apresentam baixa caracterização e identificação de grupo. Numa análise mais profunda ao verificarmos os resultados obtidos através da média dos sujeitos da nossa amostra observamos valores ligeiramente diferentes. Apenas 58,9% dos jovens apresentam valores superiores à média. Enquanto que 41,1% dos jovens apresentam valores inferiores à média obtida no nosso estudo.

As nossas conclusões vão de encontro às encontradas por Silva (1996) os quais comprovaram que o grupo de pares assume grande importância na manutenção de uma boa autoimagem.

De acordo com o que refere Soares (1990) o grupo de pares é visto como uma fonte de equilíbrio para o indivíduo. Quando o sujeito se identifica com os pares, o grupo funciona como um dos pilares do “EU”, o que vai transmitir ao sujeito uma imagem que lhe transmite confiança.

Na visão de Frاسquilho (1996) cada vez mais o grupo de amigos oferece ao adolescente uma oportunidade de identificação, uma proteção (particularmente a nível da sua própria sexualidade) e uma exaltação (a força do grupo contraria a fraqueza do indivíduo, o que está subjacente no nosso estudo, verificando-se que a maioria dos sujeitos tem boa caracterização e identificação no grupo.

Relativamente à testagem da hipótese respeitante à variável V_1 “Meio onde vivem” (h_{01}) verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas, (ver tabela 5) O facto dos sujeitos do estudo viverem em meio rural ou meio urbano não influencia a sua caracterização e identificação de grupos. Numa análise mais profunda verificou-se que são os alunos que residem em meio rural que apresentam uma ligeira melhoria na caracterização e identificação de grupos.

Entendemos que tal facto se deve a relações de proximidade e entajuda estabelecidas nos meios rurais. De acordo com Cravidão e Fernandes (2003) “é no actual quadro de crescente interdependência territorial que ganham destaque as teses territorialistas do desenvolvimento, como que a sublinhar a capacidade de sobrevivência de

cada território com base nas suas especificidades, o que é o mesmo que defender políticas e intervenções particulares para contextos espaciais diferentes.” (p.418).

Atualmente, e de acordo com Cravidão e Fernandes (2003) não importa apenas a defesa da qualidade de vida das camadas mais jovens mas, em quadros sociais mais atentos e exigentes, a procura de quotidianos de excelência é também um objetivo da população atual. Esta procura de melhoria das condições de vida e da inerente entreatajuda entre os pares torna-se bem mais visível nos meios mais pequenos, onde todos se conhecem e onde os problemas de cada um são um pouco os problemas dos que nos rodeiam.

No caso específico do nosso estudo ao compararmos os níveis de caracterização e identificação de grupos dos jovens do meio rural (concelho de Mação) e do meio urbano (concelhos da grande Lisboa) podemos perceber que apesar dos resultados não serem significativos (Meio Urbano $\bar{x}= 39.67$; Meio Rural $\bar{x}=38,15$), as relações de amizade estabelecidas entre estes dois meios são diferentes na medida em que no meio rural “todos se conhecem” o que faz com que os laços sejam estreitados. Por sua vez a própria dimensão das escolas e a oferta formativa das mesmas vai indiretamente condicionar as relações de amizade entre os jovens, dado que o número de população é significativamente menor.

No que concerne à análise da hipótese referente à variável V_2 “Tipo de Curso” (h_2) foi possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os elementos dos cursos CEF e Profissionais na caracterização e identificação de grupos, (ver tabela 6). Numa análise mais profunda verificamos que são os alunos que frequentam cursos profissionais que têm uma melhor caracterização e identificação de grupos.

Parece-nos neste ponto que esta melhoria na caracterização e identificação de grupos nos cursos Profissionais em relação aos cursos CEF, deve-se não tanto ao tipo de curso, mas mais diretamente ao nível de maturidade e à idade dos alunos e ao seu grau de dificuldades e conseqüente insucesso escolar, o que se verifica no facto de serem mais velhos. Como vimos ao longo da revisão da literatura, regra geral os jovens que ingressam nos cursos CEF são alunos com elevada taxa de insucesso escolar. Esta ideia de insucesso escolar aliada à caracterização e identificação de grupos vai de encontro aos resultados encontrados por Lopes e Cruz (1998), os jovens que mostram dificuldades de aprendizagem, parecem demonstrar falhas nas relações interpessoais, aparecendo no grupo das “menos escolhidas” pelos pares aquando das avaliações sociométricas. Por sua vez, de

acordo com Ladd, Kochenderfer e Colenan (1997), as crianças que no início da escolaridade apresentam níveis elevados de rendimento académico propendem a ter um número mais ampliado de amigos dentro da turma. O que sugere que, talvez estas crianças que se envolvem ativamente nas tarefas escolares sejam vistas pelos pares como fonte de ajuda e orientação, colocando-se assim numa posição benéfica para a criação de relações de amizade (Ladd et al., 1997). Determinadas investigações apontam que o relacionamento com pares coopera para um maior ajuste escolar (Ladd et al., 1997), enquanto outras defendem que é o ajustamento académico que circunscreve a qualidade das relações com pares (Frase et al., 2005).

Uma vez que o ingresso nos cursos profissionais pode ocorrer após a conclusão do 9º ano no ensino regular, o que nem sempre está associado a dificuldades de aprendizagem, mas a uma opção profissional, parece-nos advir daí esta diferença na caracterização e identificação de grupos, atendendo aos resultados encontrados pelos autores supra citados. A estreita relação entre as dificuldades de aprendizagem e o nível de caracterização e identificação de grupos fica mais evidenciada no nosso estudo se partirmos da análise da caracterização dos sujeitos, através da qual percebemos que são os alunos dos cursos CEF que apresentam maior número de retenções e possivelmente maiores dificuldades.

Na análise da hipótese referente à variável V_3 “Género” (h_{03}) foi possível verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os elementos do sexo masculino e do sexo feminino, no entanto, através de uma análise mais profunda, foi possível perceber que são os elementos do sexo feminino que apresentam uma ligeira melhoria na caracterização e identificação de grupos, (consultar tabela 7). Os nossos resultados podem contudo ter sido influenciados pela desigualdade do número de sujeitos dos diferentes géneros. Neste estudo as raparigas apresentam-se em menor número, o que pode ter influenciado os resultados.

Os nossos resultados, apesar de não revelarem diferenças estatisticamente significativas, numa análise mais profunda, vão de encontro aos encontrados por Palacios e Hidalgo, (1993), os quais concluíram que a desigualdade ligada ao sexo é biológica e socioculturalmente determinada; as raparigas e os rapazes tendem a assumir comportamentos sociais diferentes, de forma a se adequarem aos estereótipos sexuais vigentes no seu meio. Assim sendo, tipicamente, as raparigas parecem comportar-se de

forma mais pró-social do que os rapazes apresentando melhores níveis de caracterização e identificação com o seu grupo (Denhan, 1998; Eisenberg e Fabes, 1998).

LaForniere e Dumas (1996) verificaram que as raparigas são mais competentes socialmente e apresentam menos problemas de comportamento durante a adaptação à escola, do que os rapazes.

Estudos mais recentes consideram que as raparigas exibem mais comportamentos pró-sociais, porque atuam mais em contextos em que estes comportamentos são estimulados, como por exemplo, a conversação com pares (Zakriski, Wright, e Underwood, 2005).

As raparigas, em geral parecem ser mais empáticas e menos agressivas do que os rapazes, bem como mais adaptadas e mais competentes nos seus relacionamentos sociais (Zahn-Waxler, Cole e Barrett, 1991). As raparigas mostram-se mais tímidas e fisicamente menos agressivas do que os rapazes face à provocação dos pares (Leaper, 2000).

Silva (2001) salienta que as raparigas delimitam mais do que os rapazes o tamanho do grupo, mas têm maior predisposição para incluírem novas amizades no seu currículo de amigos.

Relativamente à quarta hipótese (h_{04}), referente à variável V_4 “Idade” também não existem diferenças estatisticamente significativas. Contudo, numa análise mais aprofundada podemos verificar que são os jovens de idade até aos 15 anos que apresentam melhores resultados na caracterização e identificação de grupos, (ver tabela 8).

Relativamente à idade Cecconello e Koller (2003), verificaram que os jovens mais velhos (18/19 anos) obtiveram um melhor desempenho do que os jovens mais novos (16/17 anos) nas escalas iniciativa a competência, o que sugere uma diferença entre idades para a competência social. No estudo de Mondell e Tyler (1981), também se registou a mesma diferença significativa, com melhores resultados para os jovens mais velhos (19/20 anos) relativamente aos mais novos (17/18 anos). De acordo com Kliewer (1991), esta diferença deve-se ao facto de os jovens com menor idade possuírem menos estratégias para lidarem com situações contrárias do que os adolescentes mais velhos e adultos. Desta forma e de acordo com os autores recentemente referidos o facto dos jovens até aos 15 anos terem uma melhor caracterização e identificação do seu grupo pode dever-se ao facto de estes serem mais influenciáveis pelo meio, nomeadamente pelo seu grupo e daí a sua maior identificação ao grupo.

Por sua vez, e de acordo com Collins (2003) os adolescentes mais velhos dão prioridade a características dos parceiros que estejam subjacentes e promovam a intimidade e compatibilidade entre ambos.

Finalmente no que concerne à última hipótese (h5) referente à variável V_5 “Posição Social” não foram observadas diferenças estatisticamente significativas relativamente à posição social dos inquiridos, (consultar tabela 9). Apesar disso, e numa análise mais aprofundada conclui-se que são os jovens pertencentes à classe média mais instruída e menos instruída, que revelam melhores resultados na caracterização e identificação de grupo. Para além disso a faixa etária dos 15 anos é a que apresenta maior representatividade comparativamente com as outras idades.

Estanque (1998) refere que tal como todas as instituições internacionais reconhecem, as desigualdades agudizam-se a cada dia que passa, e não se descortinam no horizonte medidas credíveis que permitam travar este processo. No nosso estudo estas diferenças de posição social são bem visíveis quer em meio rural, quer em meio urbano, mas felizmente as mesmas não parecem ainda estar a ter grande efeito sobre o nível de caracterização e identificação de grupo dos jovens. Como já referimos anteriormente, são os jovens pertencentes à classe média mais instruída e menos instruídas, aqueles que revelaram melhores níveis de identificação com o seu grupo. Julgamos que tal se possa dever ao tipo de oportunidades a que estes jovens têm acesso comparativamente com os jovens da classe operária rural. Apesar destas considerações o nível socio cultural não produz diferenças significativas na caracterização e identificação de grupos. Estes nossos resultados vão de encontro aos resultados encontrados por Veiga (1996).

De acordo com Martins et al (2008) “Conscientemente ou não, os pais tendem a transmitir aos filhos as conclusões obtidas a partir das condições de vida da sua própria classe social – ajudando assim os filhos a preparar-se para uma posição idêntica” (p.16).

V - Conclusões

O presente estudo teve como objetivo investigar o nível de caracterização e identificação de grupos de jovens. Para a sua concretização compararam-se duas realidades distintas: o meio rural e o meio urbano. Para além destes dois parâmetros foi tido em conta que todos os jovens em questão pertencessem a cursos CEF ou profissionais.

Uma vez que estes são jovens que apresentam elevada taxa de insucesso escolar e os quais têm no seu historial académico um vasto leque de dificuldades de aprendizagem, percebemos através da caracterização dos sujeitos da amostra que estes jovens procuram estes cursos dado o seu carácter prático e a possibilidade de ingressarem no mercado de trabalho sem terem de prosseguir estudos. Por outro lado esta parece-lhes ser a via mais fácil para a conclusão da escolaridade obrigatória. Tentámos ao longo deste estudo perceber se as relações estabelecidas com os seus pares variavam de acordo com o meio onde vivem, o tipo de curso que frequentam, o género, a idade e a posição social.

Hartup (1996) salienta que as amizades são relações únicas e distintas das outras que os sujeitos mantêm entre si, com o seu grupo de pares ou com os pais, apresentando funções e contributos específicos a nível do desenvolvimento.

Newcomb e Bagwell, (1995) referem que os sujeitos com amigos são mais competentes socialmente, cooperantes, altruístas e autoconfiantes, reportam maior confiança e melhores perceções sobre si próprios, os outros e as relações sociais, assim como um maior nível de bem-estar psicológico.

Tal como Palmonari, Pombeni e Kirchler (1990) defendem, o contexto escolar é, na nossa cultura, o espaço privilegiado para a constituição destes grupos, fruto das relações quotidianas. Partindo do pressuposto que a escola é o local de eleição para o estabelecimento de relações de amizade quisemos com este estudo verificar, através da escala de caracterização e identificação de grupos (Tradução e Adaptação dos Questionários de Palmonari, Pombeni & Kirchler), o nível de caracterização e identificação com o grupo, fazendo um estudo comparativo com dois grupos amostrais independentes.

Delineámos cinco hipóteses para este estudo das quais apenas uma revelou diferenças estatisticamente significativas. Apresentaremos seguidamente e de forma sucinta as hipóteses formuladas e os resultados obtidos no nosso estudo.

Relativamente à análise da escala de caracterização e identificação de grupos, para o nosso estudo verificamos, ver da Tabela 4, que 96,4% dos jovens estão acima do ponto

médio da escala, o que significa que apresentam boa caracterização e identificação de grupo. Comparativamente apenas 3,6% dos jovens se encontram abaixo do ponto médio da escala, o que significa que apresentam baixa caracterização e identificação de grupo.

Numa análise mais profunda ao verificarmos os resultados obtidos através da média dos sujeitos da nossa amostra observamos valores ligeiramente diferentes. Apenas 58,9% dos jovens apresentam valores superiores à média. Enquanto que 41,1% dos jovens apresentam valores inferiores à média obtida no nosso estudo.

Assim sendo verificou-se através dos resultados obtidos para a hipótese de trabalho H_1 que para este estudo o facto de os jovens viverem em meio rural e meio urbano não influencia a sua caracterização e identificação de grupos. Meio Urbano $\bar{x}= 39,67$; Meio Rural $\bar{x}=38,15$.

Relativamente à hipótese de trabalho H_2 verificou-se através dos testes t-student que existem diferenças estatisticamente significativas, revelando que o tipo de curso frequentado (CEF ou Profissional) influencia, para este estudo, significativamente a caracterização e identificação de grupos. (Curso profissional $\bar{x}= 39,60$; Curso CEF $\bar{x}=37,26$).

No que respeita à hipótese de trabalho H_3 o teste de *Levene* não apresenta diferenças estatisticamente significativas, ou seja o género não influencia significativamente a caracterização e identificação de grupos nos sujeitos, no nosso estudo. (Feminino $\bar{x}= 38,93$; Masculino $\bar{x}=38,68$).

Respeitante à hipótese de trabalho H_4 o teste de *t-student* também não indicou diferenças estatisticamente significativas, o que significa que para este estudo a idade não influencia significativamente a caracterização e identificação de grupos. (15 anos $\bar{x}= 39,10$; 16 ou mais $\bar{x}=37,91$).

Finalmente para a hipótese de trabalho H_5 não se observaram diferenças estatisticamente significativas no teste de *Levene*, ou seja, a posição social dos jovens desta amostra não influencia significativamente a caracterização e identificação de grupos. (Classe média mais instruída e menos instruída) que apresentam melhores resultados na caracterização e identificação de grupos. (Classe média mais instruída e menos instruída $\bar{x}= 39,65$; Classe operária e rural $\bar{x}=38,08$).

Ao longo dos meses durante os quais nos dedicámos a esta pesquisa, surgiram algumas dificuldades que se irão agora referir de modo sucinto. Embora o tema das relações no grupo de pares, em Meio Rural e Urbano, fosse desde o início, a nossa primeira

escolha para este trabalho de investigação, o facto de existir escassa literatura e quase nenhum estudo sobre essa temática, em Portugal, fez-nos hesitar perante as dificuldades já então pressentidas. Decidimos, contudo, avançar de modo a dar um contributo, ainda que modesto, neste campo tão pouco explorado e que necessita de mais, em benefício dos docentes e outros profissionais que trabalham nesta área com estes jovens.

A primeira limitação está relacionada com o facto de a seleção dos sujeitos ter sido feita por conveniência, sem lugar a procedimentos probabilísticos, o que fez com que não seja possível a generalização dos nossos resultados para toda a população portuguesa.

Contudo, temos a nosso favor o facto da escala utilizada estar aferida para a população portuguesa em geral, diferindo substancialmente entre as populações do meio rural e do meio urbano. Para além disso o facto de todos os intervenientes neste estudo serem de meio social baixo, impossibilitando a existência da posição social 1 e 2 (mais elevada – ver anexo H). Por sua vez o facto das variáveis parasitas não terem sido controladas, também se revelou uma limitação do nosso estudo.

Como sugestões para futuros trabalhos de investigação, podemos referir o alargamento deste estudo tanto em termos do número de sujeitos, como do âmbito geográfico, podendo-se posteriormente tentar tirar ilações e realizar, então, generalizações para o conjunto da população escolar dos cursos CEF e Profissionais de todo o país, quanto à temática versada no nosso trabalho.

Uma outra sugestão, intimamente relacionada com a limitação temporal do nosso estudo, e numa componente mais de investigação-ação, seria a criação de programas de intervenção para os alunos do ensino regular com vista à melhoria das suas atitudes relativamente às atitudes perante os colegas que frequentam estes cursos. Após a testagem, aferição e verificação dos resultados obtidos, estes programas poderiam ser aplicados, com regularidade, em escolas do ensino regular e servir de facilitador e potenciador de atitudes mais positivas da população escolar em relação à caracterização e identificação de grupos.

A presente pesquisa tentou acrescentar ao campo da identificação e caracterização de grupos conhecimento relativo à maneira como os jovens se relacionam consoante vivam em Meio Rural ou Urbano, ou consoante o género. Procurou também contribuir para o campo de estudos dos relacionamentos interpessoais no que tange à influência do grupo de pares na questão do tipo de cursos que frequentam (CEF e Profissionais). Conforme Garcia (2005), a área de relacionamento está em desenvolvimento, contudo ainda apresenta importantes lacunas. Acreditamos que o estudo das relações entre a escolha do curso e o

meio onde vivem os adolescentes venha preencher um pouco desse espaço e estimular o desenvolvimento de pesquisas nesse campo.

Como refere Ryan (2001, p. 1135) “apesar do grupo de pares ser largamente reconhecido como importante, relativamente pouca atenção tem sido prestada a como o grupo de pares – comparado com outros aspectos das experiências das crianças com pares influencia o desenvolvimento da criança e do adolescente”. Assim, parece-nos relevante o estudo dos processos de formação dos grupos em contexto escolar, bem como da contribuição destes para a construção do autoconceito, motivação e atitude em relação à escola, desta forma este seria também um tema pertinente para estudos futuros.

Seguindo a linha de pensamento de Cury (2006) o importante é que apesar de todas as contrariedades que possam surgir: “Nunca desistam de um aluno. Se investirmos nos jovens que hoje nos decepcionam, eles poderão no futuro surpreender-nos e dar-nos alegrias sublimes”. (p. 153).

VI - Referências Bibliográficas

- Agência Nacional para a Qualificação (2013). *Ensino Profissional*. Acedido em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>.
- Alhandra, V. (2009). *Abandono e Insucesso no Sistema de Aprendizagem em Alternância num Centro de Formação Profissional*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa.
- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, J. M. R. (1987). *Adolescência e Maternidade*. Lisboa: FCG.
- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Almeida, L. S. et al. (2005). *Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sócio - Familiares e Escolares em alunos do 5º ano*.in Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psico-Pedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Amiguinho, A. (2005). *Educação em meio rural e desenvolvimento local*. Revista Portuguesa de Educação, 18, 7-43.
- Antunes, F. (2005). *Globalização e europeização das políticas educativas*. Problemas e Práticas. n.º 47, 125-143.
- Anzieu, D., Martin, J.-Y. (1986). *La Dynamique des groupes restreints*. Le Psychologue. Paris: PUF.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.
- Bacha, S. et al (2006). *Rendimento escolar de alunos da área rural em meio urbano*. Revista CEFAC, São Paulo, v.8, n.4, 429-40, out-dez.

- Barbosa, D. (2013). *A Avaliação Formativa nos cursos profissionais: Um estudo de investigação-acção numa turma do 11º ano*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canário, R. (2000). *A Escola no Mundo Rural: contributos para a construção de um objecto de estudo*. Educação, Sociedade e Culturas, 14, 121-139.
- Carvalho, J. R.; Barbosa, L. M.; Geraldês, F. (1990). *A formação do jovem: um modelo interactivo*. Porto: Asa.
- Carvalho, R., (1996). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. 2.^a ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cecconello, A. M. & Koller, S.H., (2003). *Avaliação da competência social em crianças em situação de risco*. Psico-USF, 8, 1, 1-9.
- Christensen, L. B. (2001). *Experimental Methodology (8th Edition)*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Clemente, A. (2010). *Cursos de Educação e Formação na escolaridade obrigatória: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Collins, W. A. (2003). *More than myth: the developmental significance of romantic relationships during adolescence*. Journal of Research on Adolescence. 13: 1 – 24.
- Conselho Europeu (2009). *Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação: Luxemburgo*. Jornal Oficial das Comunidades Europeias.
- Cordeiro, J. D. (1988). *Adolescência por dentro*. Lisboa: Salamandra.
- Cordeiro, M. (1997) - *Dos 10 aos 15 anos - Adolescentes e Adolescência*. Lisboa: Quatro Margens.

- Correia, L. M., (2004). *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*. (Análise Psicológica). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Cravidão, F., & Fernandes, J. (2003). *Urbano e Rural: a convergência de dois conceitos ou outros modos de “olhar” o território?*. Revista Portuguesa de História, 2, 417-429.
- Cruz, M. V., Lopes, J. A. (1998). *Estatuto sociométrico de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar: A sócio-cognição do insucesso*. In J. A. Lopes (Ed.), *Necessidades educativas especiais. Estudos e investigação* (pp. 37-68). Braga: S.H.O.
- Cury, A. (2006). *Filhos brilhantes, alunos fascinantes*. Lisboa: Pergaminho.
- Daveau, S. (2000). *Portugal Geográfico*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development young children*. New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. (1998). *Prosocial development*. In N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5 th ed., Vol 3, pp.701-778). New York-Wiley.
- Estanque, E. (1998). *Análise de classes e desigualdades sociais em Portugal: em defesa da perspectiva compreensiva*. Centro de Estudos da Universidade de Coimbra.
- EU (2002). Comissão Europeia. *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Programa de trabalho sobre os objectivos futuros dos sistemas de educação e de formação. Direcção-Geral da Educação e da Cultura.
- Fenwick, E. & Smith, T. (1995). *Adolescência – um valioso guia para os pais e adolescentes*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Fernandes, A. S. (1991). *O Insucesso Escolar in A Construção Social da Educação Escolar, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Ferreira, V. (1986). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*. In Silva, Augusto Santos Pinto, José Madureira, Metodologia das Ciências Sociais. 8ª Ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e Autonomia. O desenvolvimento e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Frase, M. W., Galinsky, M.J., Smokowski, P.R., Day, S.H., Terzian, M. A., Rose, R.A. & Guo, S. (2005). *Social Information-Processing Skills Training to promote Social Competence and prevent Aggressive Behavior in the Third Grade*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73, 6, 1045-1055.
- Frasquilho, M. A. (1996). *Comportamentos – Problemas em adolescentes – Factores Protectores e Educação para a Saúde*. Lisboa: Laborterapia.
- Freitas, H.; Janissek-Muniz, R., (2008). *Análise quali ou quantitativa de dados textuais?* Revista Quanti & Quali.
- Garcia, A. (2005). *Relacionamento interpessoal: Uma área de investigação*. Em A. Garcia (Org.), *Relacionamento interpessoal: Olhares diversos* (pp. 7-27). Vitória, ES: UFES/PPGP.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*. 4ª Ed. (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, A., & Carvalho, G. (2008). *Os tempos livres e os quotidianos na definição de estilos de vida de jovens rurais e urbanos: influência da escolarização e dos recursos comunitários*. In B. Pereira & G. Carvalho (coords.). *Actividade Física, saúde e lazer: modelos de análise e Intervenção* (pp.80-96). Lisboa: Lidel.
- Hartup, W. W. (1996). *The company they keep: Friendships and their developmental significance*. Child Development, 67, 1-13.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.
- Instituto do Emprego e Formação Profissional (2013). *Cursos de Formação*. Acedido em: <http://www.iefp.pt/formacao-para-jovens>.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos de 2011*. Acedido em: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao.
- Iturra, R. (1990). *A Construção social do insucesso escolar: memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Editora Esher.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J., (1991). *Educação da Criança Excepcional*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Kliewer, W. (1991). *Coping in middle childhood: relations to competence, type A behavior, monitoring, blunting, and locus of control*. *Developmental Psychology*, 27, 689-697.
- Ladd, G .W, Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). *Classroom Peer Acceptance, friendship and victimization: Distinct Relational Systems that contribute uniquely to Children's Scholl Adjustment?* *Child Development*, 68, 6, 1181-1197.
- LaFreniere, P. J. & Dumas, J. E. (1996). *Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: the short form (SCBE-30)*. *Psychological Assessment*, 8, 369-377.
- Langeveld, J. H., Gundersen K. K., & Frode, S. (2012). *Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19.
- Leaper, C. (2000). *Gender, affiliation, and interactive context of parent-child play*. *Developmental Psychology*, 36, 381-393.

- Lemos, M. & Meneses, H. I. (2002). *A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 3, 267-274.
- Lopes, J. A. (1996). Dificuldades de relacionamento com o grupo de pares, necessidades educativas especiais e inclusão educativa. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 82-91). Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, J. A. & Cruz, M. C. (1998). *Estatuto sociométrico de crianças com dificuldades de aprendizagem*. In *Necessidades Educativas Especiais* (pp.37-68). Braga: S.H.O.-Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Marques, F., Aníbal, G., Graça, V. & Teodoro, A. (2008). *Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos ibero americanos*. Brasília: LGE Editora-Brasília/DF.
- Martins, A., Pardal, L. & Dias, C. (2008). *Representações sociais e estratégias escolares: a voz dos alunos do ensino Técnico-profissional de Portugal e de Moçambique*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, A. & Parchão, Y. (2009). *A legitimação psicológica do Insucesso Escolar e a (des) responsabilização dos professores*. Acedido em <http://sweet.ua.pt/~amm/cientifica/doc8/doc8.pdf>.
- Martins, A. M. & Pereira P.I.M.C.R. (1993). *Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo*. 2ª edição. Universidade de Aveiro. Secção Autónoma de Ciências Fundamentais da Educação.
- Mondell, S. & Tyler, F. B. (1981). *Child psychosocial competence and its measurement*. *Journal of Pediatric Psychology*, 6, 145-154.
- Mucchielli, R. (1983). *La Dynamique des Groupes*. Paris: Les Editions E S F Entreprise Moderne D'edition.

- Newcomb, A.F., & Bagwell, C.L. (1995). *Children's friendship relations: A meta-analytic review*. Psychological Bulletin, 117, 306-347.
- Nico, B. (2008). *Aprender no interior português*. Vértices para um pensamento integrado e uma ação responsável. Aprendizagens do Interior: reflexões e fragmentos. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (1984). *Exame das Políticas Nacionais de Educação*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Ohlweiler, L. (2006). *Trastorno da Aprendizagem*. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artemed.
- Osborne, J. W. (1996). *Academics, self-esteem, and race: A look at the underlying assumptions of the disidentification hypothesis*. Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 449-455.
- Palacios, J., & Hidalgo, V. (1993). *Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares*. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi. *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (pp 178-189). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Palmonari, A, Pombeni, L. & Kirchler, E. (1990). *Adolescents and their peers groups: A study on the significance of peers, social categorization processes and coping with development tasks*. Social Behavior, 5, 33-48.
- Pardal, L., Ventura, A. & Dias, C. (2005). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama actual*. Campinas: Autores Associados.
- Oliveira, M. A. C. & Egry, E. Y. (1997). A adolescência como um constructo social. *Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 7 (2), 12-21.
- Pepin, L. (1997). *A criança no mundo actual*. Psicologia, vida e problemas. Lisboa: Editorial Estampa.

- Pereira, A. (2003). *SPSS - Guia Prático de Utilização*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, M. G., Pedro, I., Amaral, V., Martins, M. A. & Peixoto, F. (2000). *Dinâmicas Grupais na adolescência*. Análise Psicológica. Unidade de investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais*. A complementaridade do SPSS. 4ª edição. Lisboa: Editora Sílabo.
- Piaget, J. (1994). *Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Pinho, L. V.(2006). *O (In)Sucesso Escolar: das intenções à realidade educativa in* Tavares, José (org.). *Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Actas do Simpósio Internacional. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pires, M. S. (2010). *Aceitação-rejeição parental percebida e ajustamento psicológico e académico da criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Quivy, R. & VanCampenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (2ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, E. (1996). *Estatística Descritiva*. In Revista *Quanti & Quali*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reymond, R. B. (1995). *O desenvolvimento social da criança e do Adolescente*. Lisboa: Editorial Aster.
- Rodrigues, M.S.R. (2010). *As tecnologias de Informação e Comunicação e a escola em meio rural*. Medi@ções. Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. v.1, nº2, p.90.
- Roldão, M. C. (2004). *“Escolaridade Obrigatória, Insucesso e Abandono Escolar: Obrigatoriedade porquê? E Insucesso de quem?” in Miguéns, Manuel (dir.). As Bases da Educação: [actas do] Seminários e Colóquios*. CNE. Lisboa: CNE-ME. pp. 213-224.

- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Laursen, B. (Eds.).(2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). *Peer interactions, relationships, and groups*. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed. pp. 571-645). New York: Wiley.
- Ryan, A. M. (2001). *The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement*. *Child Development*, 72, 1135-1150.
- Sampaio, D. (1994). *Métodos de avaliação na família*. In saúde e doença. Sampaio e Resina (coords). Lisboa: Instituto de Clínica geral.
- Santos, D. (2008). *Na Escola do Bairro in Revista Noesis, nº 73*. Lisboa: ME
- Sequeira, F.J. (1998). *Identificação social e auto-conceito em sujeitos com Paralisia Cerebral. Monografia*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Silva, A. I. M. (2001). *Perspetiva de Prevenção em saúde mental na Adolescência*. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, E.S.L. & Arnt, A.M. (2008). *O acesso às escolas do campo e o transporte escolar*. Campus Tangará da Serra: Universidade do Estado de Mato Grosso. p.2-5.
- Silva, H. (!996). *Auto-estima e identidade social em adolescentes com insucesso escolar*. Monografia de fim de curso apresentada na área de Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- Silva, M.L.C.F. (2007). *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. UA.
- Small, J., & Witherick, M. (1992). *Dicionário de Geografia*. Lisboa: Dom Quixote.

- Soares, I.C. (1990). *O grupo de pares e a amizade; in B. Paiva Campos (Ed.)*. Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens. Vol. II (pp.93-135). Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigações, Dissertações, Teses e Relatórios (3.ª ed.)*. Lisboa: Pactor.
- Sprinthall, N. & Collins, A. (1994). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L. (1998). *Adolescentes*. Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence Retrieved. Acedido em: <http://www.findarticles.com>.
- Stoer, S., Stoleroff, A. & Correia, J. (1990). *O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação*. Revista Crítica de Ciências Sociais. 29, 11-53.
- Sullivan, H. S. (1953). *The inter personal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Trevizan, S.M. (2006). *O que é rural? O que é urbano? O que é educação?* Ilheus, BA.UESC.
- Veiga, F. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século Editores.
- Veloso, E. (1996). *Opções e aspirações dos alunos de uma escola profissional*. Acedido em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4926d16ee57fa_1.pdf.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M. & Barrett, K. C. (1991). *Guilt and empathy: sex differences and implications for the development of depression*. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and deregulation* (pp. 243-272). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zakriski, A. L., Wright, J. C. & Underwood, M. K. (2005). *Gender similarities and differences in children's social behaviour: finding personality in contextualized patterns of adaptation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 5, 844-855.

Legislação

Declaração de Retificação nº 23/2006, de 7 de abril

Decreto de 30 de Dezembro de 1852 - DG. 1 e 2 de 02-01-1853)

Decreto de 16 de Dezembro de 1852 - DG. 300 de 29-12-1852)

Decreto-Lei n.º 37029

Decreto-Lei n.º 401/91

Decreto-Lei n.º 405/91

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março

Decreto- Lei nº24/2006, de 6 de fevereiro

Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho

Despacho conjunto n.º 279/2002

DL n.º 44506/62

DL n.º 44538/62

DL n.º 47254/65, em 1965

DL n.º 397/77

DL n.º 519 - A2/79

DL n.º 102/84

DL n.º 397/88 de 19 de abril.

DL n.º 26/89

DL n.º 115/97

DL n.º 387/99

DL n.º 6/2001, artigo 11.º

DN n.º 194-A/83

Lei 46/86, de 14 de Outubro

Lei n.º 2025, de 19 de Junho de 1947

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho

Lei n.º 208/2002

Portaria n.º 21060/65

Portaria n.º 782/97

Portaria n.º 1272/95

Portaria n.º 118/2005, de 14 de Outubro

Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio

Portaria nº916/2005 de 26 de Setembro

Anexos

Anexo A- Despachos regulamentares dos princípios orientadores de organização e gestão do currículo dos CEF

Despacho conjunto n.º 279/2002. DR 86, S. II de 2002-04-12	Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade
Decreto Regulamentar n.º 35/2002. DR 95, S. I-B de 2002-04-23	Ministério do Trabalho e da Solidariedade: cria o certificado de formação profissional
Despacho conjunto n.º 453/2004, DR 175, S. II, de 2004-07-27	Regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos.
Rectificação n.º 1 673/2004, Série II, de 2004-09-07	Retificação do despacho conjunto n.º 453/2004.
Despacho conjunto n.º 287/2005, DR 65, S. II, de 2005-04-04	Regulamenta as condições de acesso às provas de avaliação sumativa externa e sua certificação para prosseguimento de estudos e define os modelos de certificado, de acordo com o estabelecido nos n.º 1,2,3 e 6 do artigo 18.º do despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho.
Despacho normativo n.º 36/2007, DR 193, S. II, de 2007-10-08	Regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos, através dos regimes de permeabilidade e equivalência entre disciplinas.
Despacho normativo n.º 29/2008, DR 108, Série II, de 2008-06-05	Altera o despacho normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro, o qual regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos do ensino secundário
Despacho n.º 18228/2008, DR 130, Série II, de 2008-07-08	Aprovação do regulamento específico que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da tipologia de intervenção n.º 1.3, "Cursos de Educação e Formação de Jovens", do eixo n.º 1.
Despacho n.º 3536/2009, DR 19, S. II, de 2009-01-28	Define a calendarização relativa à realização das provas de exame nacionais e dos exames de equivalência à frequência dos ensinos básico e secundário.

Anexo B - Percursos/Ofertas: as oito tipificações criadas

Percursos Formativos CEF	Habilitações de acesso	Duração mínima do curso (horas)	Certificação
Tipo 1	Inferiores ao 6º ano de escolaridade, com duas ou mais retenções.	1125 horas (percurso com a duração até dois anos)	6º ano de escolaridade Qualificação de nível 1
Tipo 2	Com o 6º ano de escolaridade, 7º ou frequência do 8º.	2109 horas (percurso com a duração de dois anos)	9º ano de escolaridade Qualificação de nível 2
Tipo 3	Com o 8º ano de escolaridade, ou com frequência, sem aprovação do 9º ano de escolaridade.	1200 horas (percurso com a duração de um ano)	9º ano de escolaridade Qualificação de nível 2
Tipo 4	Titulares do 9º ano de escolaridade, ou com frequência do nível secundário com uma ou mais retenções, sem o concluir.	1230 horas (percurso com a duração de um ano)	Certificado de competências escolares Qualificação de nível 2
Curso de Formação Complementar	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3, ou de um de qualificação inicial de nível 2 e o 9º ano de escolaridade, que pretendam prosseguir a sua formação.	1020 (percurso com a duração de um ano)	Certificado de competências escolares
Tipo 5	Com o 10º ano de um curso de 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 curso de formação complementar	2276 horas (percurso com a duração de dois anos)	Ensino Secundário (12º ano) Qualificação de nível 3
Tipo 6	Com o 11º ano de um curso do ensino Científico humanístico ou equivalente, ou frequência do 12º ano sem aproveitamento.	1380 horas (percurso com a duração de um ano)	Ensino Secundário (12º ano) Qualificação de nível 3

Tipo 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.	1155 horas (percurso com a duração de um ano)	Qualificação de nível 3
--------	---	---	-------------------------

Anexo C - Matriz curricular dos cursos de Tipo 1, 2 e 3

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA	DOMÍNIOS DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Língua Portuguesa - 192h Língua Estrangeira -192h Tecnologias de Informação e Comunicação - 96h
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Mundo Atual – 192h Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho – 48h Educação Física – 96h
Científica	Ciências Aplicadas	Matemática Aplicada – 214h Disciplina Específica – 122h
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade(s) do Itinerário de Qualificação Associado – 768h
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho – 210h	

Anexo D - Matriz curricular dos cursos de Tipo 4, 5, 6, 7 e do Curso de Formação Complementar

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA	DOMÍNIOS DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Português Língua Estrangeira Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Sociedade Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências Aplicadas	Disciplina(s) de Ciências Aplicadas: Disciplina Específica 1* Disciplina Específica 2* Disciplina Específica 3*
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade(s) do Itinerário de Qualificação Associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

* Disciplinas/domínios de suporte científico à qualificação profissional desejada.¹

¹Fonte: Portaria n.º 118/2005, de 14 de Outubro.

Anexo E - Áreas de formação dos cursos CEF

Ambientes naturais e vida selvagem	Hotelaria e restauração
Artesanato	Indústrias alimentares
Audiovisuais e produção dos <i>media</i>	Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro
Biblioteconomia, arquivo e documentação	<i>Marketing</i> e publicidade
Ciências informáticas	Materiais
Comércio	Metalurgia e metalomecânica
Contabilidade e fiscalidade	Produção agrícola e animal
Construção civil	Proteção do ambiente
Construção e reparação de veículos a motor	Serviços de apoio a crianças e jovens
Cuidados de beleza	Serviços domésticos
Eletricidade e energia	Silvicultura e caça
Eletrónica e automação	Tecnologia dos processos químicos
Floricultura e jardinagem	Terapia e reabilitação
Gestão e administração	

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ, I.P)

Anexo F - Matriz curricular dos diferentes cursos profissionais

Componentes de Formação	Total de Horas (a) Ciclo de Formação
Componente de Formação Sociocultural <ul style="list-style-type: none"> • Português • Língua Estrangeira I, II ou III (b) • Área de Integração • Tecnologias de Informação e Comunicação • Educação Física 	320 220 220 100 140
Subtotal	1000
Componente de Formação Científica <ul style="list-style-type: none"> • 2 a 3 disciplinas (c) 	500
Componente de Formação Técnica <ul style="list-style-type: none"> • 3 a 4 disciplinas (d) • Formação em Contexto de Trabalho (e) 	1600 1180 420
Total de Horas/Curso:	3100

- (a) Carga horária global não compartimentada pelos 3 anos do ciclo de formação a gerir pela escola no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.
- (b) O aluno escolhe uma Língua Estrangeira. Se tiver estudado apenas uma Língua Estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.
- (c) Disciplinas Científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.
- (d) Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática, estruturantes da qualificação profissional visada.
- (e) A Formação em Contexto de Trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir e será objeto de regulamentação própria.

Anexo G - Escala de Caracterização e identificação de grupos (Tradução e Adaptação dos Questionários de Palmonari, Pombeni & Kirchler)

**Escala de Caracterização e
Identificação de Grupos**

(Tradução e Adaptação dos Questionários de Palmonari, Pombeni&Kirchler)

Instruções

O questionário seguinte destina-se ao estudo de fenómenos de pertença e identificação de grupos.

Lê cada afirmação cuidadosamente e quando tiveres a certeza de que percebeste, responde o mais honestamente possível, pondo uma cruz (**X**) na resposta que melhor se adapta ao teu caso.

Se tiveres dúvidas assinala a resposta que estiver mais próxima daquilo te ocorreu primeiro. Não existem boas nem más respostas. É a tua opinião sincera e refletida que nos interessa, sendo garantido o anonimato das tuas respostas.

Muito Obrigada pela tua Colaboração!

No questionário que se apresenta de seguida encontra-se um conjunto de afirmações.

Coloca uma cruz (**X**) num dos espaços existentes, em frente de cada afirmação, consoante o teu grau de concordância face às mesmas.

1. Exemplo: Admiro o meu grupo.

Se concordo completamente com a afirmação apresentada, coloco uma cruz no espaço mais à direita.

Discordo completamente (DC)	Discordo (D)	Não concordo Nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Completamente (CC)
				X

	DC	D	NC/ND	C	CC
1.1. O meu grupo é muito importante para mim.					
1.2. Identifico-me com o meu grupo.					
1.3. Sinto uma forte ligação ao meu grupo.					
1.4. Sinto-me feliz por pertencer ao meu grupo.					
1.5. Considero-me um verdadeiro membro do meu grupo.					
1.6. Eu tenho os mesmos interesses que o meu grupo.					
1.7. Os meus valores de vida correspondem aos valores do meu grupo.					
1.8. Considero-me semelhante aos membros do meu grupo.					
1.9. Os meus problemas são os mesmos problemas do meu grupo.					
1.10. O meu grupo aceita-me como sou.					

Anexo H - Quadro de Posições Sociais

Insucesso e selecção social na disciplina de Português: o(s) discurso(s) dos professores — uma abordagem interdisciplinar

RUI VIEIRA DE CASTRO e LICÍNIO C. LIMA *

ANEXO II — QUADRO DE POSIÇÕES SOCIAIS

POSIÇÃO SOCIAL 1 — CLASSE SUPERIOR

- Profissões liberais — médico
 - advogado
 - engenheiro
 - arquitecto
- Grande industrial ou grande comerciante
- Altos funcionários — magistrados judiciais
- Altos funcionários administrativos (Directores Gerais, Directores de serviço, Gerentes Bancários)
- Gestores de empresas
- Professores universitários
- Militares de alta patente

POSIÇÃO SOCIAL 2 — CLASSE MÉDIA MAIS INSTRUIDA

- Professores dos ensinos: secundário, preparatório, primário e educadores de infância.
- Médios comerciantes e industriais
- Funcionários médios — quadros técnicos
- empregados bancários, seguros, etc...
- empregados de escritório com, pelo menos, o 5º ano
- solicitador/enfermeira/assistente social
- técnicos

POSIÇÃO SOCIAL 3 — CLASSE MÉDIA MENOS INSTRUIDA

- Pequenos comerciantes e industriais
- Caixeiros viajantes
- Funcionários médios — quadros administrativos (1º oficial, etc...)
- Empregados de escritório sem o 5º ano dos liceus
- Agente da P. S. P. e outras forças militarizadas
- Sargento
- Cabeleireiro (a)
- Capatazes e encarregados de obras

POSIÇÃO SOCIAL 4 — ESTRATO OPERÁRIO E RURAL (TRABALHADORES MANUAIS)

- Operários
- Trabalhadores rurais
- Funcionários auxiliares (pessoal de limpeza, contínuos, porteiros, motoristas, varredores, etc...)
- Vendedores ambulantes e feirantes.

Apêndices

Apêndice A – Questionário de Caracterização dos Sujeitos

“O RELACIONAMENTO DOS JOVENS COM OS SEUS PARES EM MEIO RURAL E URBANO”**Instruções**

O presente questionário é realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor do Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas, tendo como finalidade a realização de uma pesquisa científica sobre o relacionamento dos jovens com os seus pares em meio rural e urbano. Desta forma é anónimo e confidencial, sendo o seu conteúdo exclusivamente para fins estatísticos, no âmbito da dissertação deste curso.

Responde de forma direta a cada uma das questões, colocando uma cruz (x) no quadrado à direita da questão, ou escrevendo nas linhas de que dispões, não deixes nenhuma resposta em branco. Não existem respostas certas ou erradas apenas queremos saber a tua opinião. A tua participação é muito importante.

Obrigada pela tua colaboração!

QUESTIONÁRIO DE CARATERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

1. **Género** Feminino
Masculino

2. **Idade** _____ anos

3. **Anos de escolaridade que frequentaste antes do Curso Profissional/CEF:**

Pré-escolar

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Secundário

Caso não tenhas concluído algum dos ciclos, indica o ano de escolaridade em que ficaste.

4. Tiveste acompanhamento da Educação Especial antes de frequentar o curso profissional/CEF? Sim

Não

5. Qual o curso que frequentas? _____

6. Quais as razões que te fizeram escolher este curso? _____

7. Indica a zona onde vives.

Zona Rural Especifica a localidade _____

Zona Urbana Especifica a localidade _____

8. Tens atividades fora da escola? Sim

Não

Se respondeste sim, diz quais. _____

9. Tens amigos? Sim

Não

Se respondeste sim, indica de onde são.

Escola

Área de Residência

Outro local

Qual? _____

10. Relativamente aos teus pais face ao emprego, e à sua escolaridade, coloca uma cruz na situação adequada e escreve qual a sua profissão.

	Mãe	Pai		Mãe	Pai
Empregado (a)			Até ao 1º Ciclo		
Desempregado(a)			Até ao 2º Ciclo		
Trabalho em Part-time			Até ao 3º Ciclo		
Reformado			Até ao Secundário		
Qual a Profissão?			Licenciatura		
			Mestrado		
			Doutoramento		

Apêndice B – Pedido de autorização aos diretores de agrupamento.



Pedido de Autorização

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento
de Escolas Escola XX

O meu nome é Carma Pereira e sou aluna do 2º ano de Mestrado do curso de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas.

Encontro-me a efetuar a minha dissertação de mestrado com o tema: “O Relacionamento dos jovens com os seus pares em meio rural e urbano”, sob a orientação da Professora Doutora Maria Manuel Nunes e pretendo aplicar um inquérito acerca da identificação de grupos (em anexo), junto dos alunos do curso _____, da vossa escola. Como tal, venho por este meio pedir a vossa autorização juntamente com a do conselho pedagógico para a aplicação do mesmo.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, com os melhores cumprimentos.

Peço Diferimento.

A Mestranda

Carma Pereira

Odivelas, 22 de janeiro de 2014

Apêndice C – Pedido de autorização aos encarregados de educação.**Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação**

O meu nome é Carma Pereira e sou aluna do 2º ano de Mestrado do curso de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas.

Encontro-me a efectuar a minha dissertação de mestrado com o tema: “O Relacionamento dos jovens com os seus pares em meio rural e urbano”, sob a orientação da Professora Doutora Maria Manuel Nunes e pretendo aplicar um inquérito acerca da identificação de grupos, junto dos alunos do curso _____.

Declaro sob minha honra que os inquéritos são anónimos e serão apenas utilizados para fins de investigação no âmbito da minha dissertação de mestrado.

A colaboração dos vossos educandos é de extrema importância e peço para tal a vossa autorização para poder aplicar os inquéritos junto dos mesmos.

A Mestranda

Carma Pereira

Odivelas, 25 de fevereiro de 2014

.....
(Devolver ao diretor de turma)

Eu, _____ (nome do encarregado de educação), encarregado de educação do(a) aluno (a) _____ (nome do aluno), declaro que autorizo o meu educando a responder ao inquérito acerca da caracterização e identificação de grupos, aplicado pela mestranda Carma Pereira, no âmbito da sua investigação para a sua dissertação de Mestrado.

Assinatura do Encarregado de Educação

Data: ___/___/___

Apêndice D – Quadros criados pelo programa SPSS 21, a partir dos quais se fez a caracterização dos sujeitos e a análise dos resultados.

Frequency Table

Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	101	45,1	45,1	45,1
	Masculino	123	54,9	54,9	100,0
	Total	224	100,0	100,0	

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15	31	13,8	13,8	13,8
	16	70	31,3	31,3	45,1
	17	57	25,4	25,4	70,5
	18	32	14,3	14,3	84,8
	19	16	7,1	7,1	92,0
	20	11	4,9	4,9	96,9
	21	4	1,8	1,8	98,7
	22	1	,4	,4	99,1
	23	2	,9	,9	100,0
	Total		224	100,0	100,0

Qual o tipo de curso frequentado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CEF	77	34,4	34,4	34,4
	Profissional	147	65,6	65,6	100,0
	Total	224	100,0	100,0	

Teve acompanhamento da Educação Especial anteriormente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	32	14,3	14,3	14,3
	Não	192	85,7	85,7	100,0
	Total	224	100,0	100,0	

Qual o curso frequentado

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Cozinha	29	12,9	12,9	12,9
Jardinagem e Espaços Verdes	28	12,5	12,5	25,4
Estética Corpo e Rosto	20	8,9	8,9	34,4
Restaurante Mesa/Bar	46	20,5	20,5	54,9
Técnico de Auxiliar de Saúde	47	21,0	21,0	75,9
Marketing	21	9,4	9,4	85,3
Mecatrónica	33	14,7	14,7	100,0
Total	224	100,0	100,0	

Quais as razões da escolha do curso

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Retenções Repetidas	10	4,5	4,5	4,5
Dificuldades sentidas no regular	6	2,7	2,7	7,1
Ser mais fácil	20	8,9	8,9	16,1
Inexistência de Matemática	3	1,3	1,3	17,4
Saídas profissionais	42	18,8	18,8	36,2
Influência dos amigos	2	,9	,9	37,1
Sugestão dos pais	6	2,7	2,7	39,7
Identificação com a área	83	37,1	37,1	76,8
Falta de opção	16	7,1	7,1	83,9
Obter o 12º ano	9	4,0	4,0	87,9
Obter o 9º ano	27	12,1	12,1	100,0
Total	224	100,0	100,0	

Situação da MÃE face ao emprego

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Empregado (a)	162	72,3	72,3	72,3
Desempregado (a)	47	21,0	21,0	93,3
Trabalho em Part-time	5	2,2	2,2	95,5
Reformado (a)	6	2,7	2,7	98,2
outros (ex: falecido, desconhecido)	4	1,8	1,8	100,0
Total	224	100,0	100,0	

Situação da PAI face ao emprego

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Empregado (a)	174	77,7	77,7	77,7
Desempregado (a)	30	13,4	13,4	91,1
Trabalho em Part-time	1	,4	,4	91,5
Reformado (a)	5	2,2	2,2	93,8
outros (ex: falecido, desconhecido)	14	6,3	6,3	100,0
Total	224	100,0	100,0	

Qual a escolaridade da mãe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Até ao 1º ciclo	39	17,4	17,7	17,7
	Até ao 2º ciclo	34	15,2	15,5	33,2
	Até ao 3º ciclo	81	36,2	36,8	70,0
	Até ao secundário	52	23,2	23,6	93,6
	Licenciatura	11	4,9	5,0	98,6
	Mestrado	2	,9	,9	99,5
	Doutoramento	1	,4	,5	100,0
	Total	220	98,2	100,0	
Missing	System	4	1,8		
Total		224	100,0		

Qual a escolaridade do Pai

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Até ao 1º ciclo	43	19,2	20,5	20,5
	Até ao 2º ciclo	45	20,1	21,4	41,9
	Até ao 3º ciclo	72	32,1	34,3	76,2
	Até ao secundário	40	17,9	19,0	95,2
	Licenciatura	7	3,1	3,3	98,6
	Mestrado	3	1,3	1,4	100,0
	Total	210	93,8	100,0	
	Missing	System	14	6,3	
Total		224	100,0		

Indica a zona onde vives

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Meio Rural	95	42,4	42,4	42,4
	Meio Urbano	129	57,6	57,6	100,0
	Total	224	100,0	100,0	

Localidades Rurais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mação	69	30,8	72,6	72,6
	Sardoal	6	2,7	6,3	78,9
	Abrantes	17	7,6	17,9	96,8
	Gavião	3	1,3	3,2	100,0
	Total	95	42,4	100,0	
Missing	System	129	57,6		
Total		224	100,0		

Localidades Urbanos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sintra	57	25,4	44,2	44,2
	Oeiras	1	,4	,8	45,0
	Loures	19	8,5	14,7	59,7
	Mafra	11	4,9	8,5	68,2
	Lisboa	19	8,5	14,7	82,9
	Amadora	1	,4	,8	83,7
	Cascais	17	7,6	13,2	96,9
	Seixal	4	1,8	3,1	100,0
	Total	129	57,6	100,0	
Missing	System	95	42,4		
Total		224	100,0		

Tem Amigos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	222	99,1	99,1	99,1
	Não	2	,9	,9	100,0
	Total	224	100,0	100,0	

Se respondeu sim, indique de onde são

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Escola	146	65,2	65,8	65,8
	Área de Residência	44	19,6	19,8	85,6
	Outro Local	32	14,3	14,4	100,0
	Total	222	99,1	100,0	
Missing	System	2	,9		
Total		224	100,0		

Posição Social Familiar 2

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	classe média (mais instruída e menos instruída)	102	45,5	45,5
	Classe operária rural	122	54,5	54,5
	Total	224	100,0	100,0

Posição Social Familiar 2

		Cumulative Percent
Valid	classe média (mais instruída e menos instruída)	45,5
	Classe operária rural	100,0
	Total	

Total da escala

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	11	1	,4	,4	,4
	12	2	,9	,9	1,3
	16	2	,9	,9	2,2
	20	1	,4	,4	2,7
	23	1	,4	,4	3,1
	25	1	,4	,4	3,6
	26	1	,4	,4	4,0
	27	4	1,8	1,8	5,8
	28	1	,4	,4	6,3
	29	1	,4	,4	6,7
	30	1	,4	,4	7,1
	31	3	1,3	1,3	8,5
	32	4	1,8	1,8	10,3
	33	18	8,0	8,0	18,3
	34	6	2,7	2,7	21,0
	35	8	3,6	3,6	24,6
	36	8	3,6	3,6	28,1
	37	9	4,0	4,0	32,1
	38	20	8,9	8,9	41,1
	39	12	5,4	5,4	46,4
	40	29	12,9	12,9	59,4
	41	16	7,1	7,1	66,5
	42	14	6,3	6,3	72,8
	43	13	5,8	5,8	78,6
	44	10	4,5	4,5	83,0
	45	9	4,0	4,0	87,1
	46	8	3,6	3,6	90,6
	47	8	3,6	3,6	94,2
	48	7	3,1	3,1	97,3
	49	2	,9	,9	98,2
	50	4	1,8	1,8	100,0
	Total	224	100,0	100,0	

T-Test

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total da escala	Feminino	101	38,93	6,165	,613
	Masculino	123	38,68	6,980	,629

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality
		F	Sig.	t
Total da escala	Equal variances assumed	,052	,820	,278
	Equal variances not assumed			,282

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Total da escala	Equal variances assumed	222	,781	,248
	Equal variances not assumed	220,799	,778	,248

Group Statistics

Posição Social Familiar 2		N	Mean
Total da escala	classe média (mais instruída e menos instruída)	102	39,65
	Classe operária rural	122	38,08

Group Statistics

Posição Social Familiar 2		Std. Deviation	Std. Error Mean
Total da escala	classe média (mais instruída e menos instruída)	6,090	,603
	Classe operária rural	6,963	,630

Group Statistics

Indica a zona onde vives		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total da escala	Meio Rural	95	39,67	5,312	,545
	Meio Urbano	129	38,15	7,378	,650

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of
		F	Sig.	t
Total da escala	Equal variances assumed	2,576	,110	1,715
	Equal variances not assumed			1,800

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Total da escala	Equal variances assumed	222	,088	1,526
	Equal variances not assumed	221,904	,073	1,526

Group Statistics

Qual o tipo de curso frequentado		N	Mean	Std. Deviation
Total da escala	CEF	77	37,26	7,964
	Profissional	147	39,60	5,644

Group Statistics

Qual o tipo de curso frequentado		Std. Error Mean
Total da escala	CEF	,908
	Profissional	,466

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of
		F	Sig.	t
Total da escala	Equal variances assumed	4,260	,040	-2,545
	Equal variances not assumed			-2,293

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Total da escala	Equal variances assumed	222	,012	-2,339
	Equal variances not assumed	117,032	,024	-2,339

Group Statistics
Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of
		F	Sig.	t
Total da escala	Equal variances assumed	,052	,820	,278
	Equal variances not assumed			,282

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Total da escala	Equal variances assumed	222	,781	,248
	Equal variances not assumed	220,799	,778	,248

Group Statistics

	idade2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total da escala	15 anos	31	39,10	5,485	,985
	16 anos	70	37,91	7,952	,950

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of
		F	Sig.	t
Total da escala	Equal variances assumed	1,488	,225	,752
	Equal variances not assumed			,864

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Total da escala	Equal variances assumed	99	,454	1,182
	Equal variances not assumed	81,235	,390	1,182

Group Statistics

Posição Social Familiar 2		N	Mean
Total da escala	classe média (mais instruída e menos instruída)	102	39,65
	Classe operária rural	122	38,08

Group Statistics

Posição Social Familiar 2		Std. Deviation	Std. Error Mean
Total da escala	classe média (mais instruída e menos instruída)	6,090	,603
	Classe operária rural	6,963	,630

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of
		F	Sig.	t
Total da escala	Equal variances assumed	1,633	,203	1,773
	Equal variances not assumed			1,794

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Total da escala	Equal variances assumed	222	,078	1,565
	Equal variances not assumed	221,537	,074	1,565