

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Daniela Sofia Marinho Nascimento da Silva

**Educação e trabalho: trajetórias de formação  
e de inserção profissional na vida ativa.  
Um estudo de caso sobre os cursos  
profissionais numa escola pública portuguesa**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Daniela Sofia Marinho Nascimento da Silva

**Educação e trabalho: trajetórias de formação  
e de inserção profissional na vida ativa.  
Um estudo de caso sobre os cursos  
profissionais numa escola pública portuguesa**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Educação de Adultos

Trabalho realizado sob orientação da  
**Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres**

outubro de 2013

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Daniela Sofia Marinho Nascimento da Silva

**Endereço eletrónico:** daniela-ptl@hotmail.com

**Telefone:** 966110918

**Número do Bilhete de Identidade:** 11796269

**Título dissertação de mestrado:** Educação e trabalho: trajetórias de formação e de inserção profissional na vida ativa. Um estudo de caso sobre os cursos profissionais numa escola pública portuguesa.

**Orientadora:** Prof. Dra. Leonor Lima Torres

**Ano de conclusão:** 2013

**Designação do Mestrado:**

Ciências da Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

Pelos valores que me foram inculcados e por aquilo em que acredito, dedico este trabalho:

*A todos os que trabalham, honesta e dignamente, na esperança de um futuro melhor.*



## **AGRADECIMENTOS**

Na hora dos agradecimentos, falta a capacidade de combinar as palavras certas para descrever todo o reconhecimento e consideração por aqueles que tiveram um papel fundamental neste momento. Portanto, ficam apenas simples palavras de gratidão profunda.

Aos meus pais, pela preocupação e pelas palavras de incentivo.

À minha irmã, pela disponibilidade para me ajudar no que fosse necessário.

À minha orientadora, a Professora Doutora Leonor Lima Torres, pelo profissionalismo e retidão com que sempre tratou todo o processo de orientação, pelas palavras de encorajamento, apoio e compreensão.

À Sandrina, pelos constantes estímulos.

À Lara, por me ter auxiliado na formatação do trabalho.

À escola, aos professores e aos jovens adultos que colaboraram neste trabalho de investigação e permitiram que se tornasse possível.



# **EDUCAÇÃO E TRABALHO: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E DE INSERÇÃO PROFISSIONAL NA VIDA ATIVA. UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS CURSOS PROFISSIONAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA.**

*Daniela Sofia Marinho Nascimento da Silva*

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação de Adultos

Universidade do Minho

2013

## **RESUMO**

Passados quase dez anos desde a expansão do ensino profissional à escola pública, o presente trabalho tem como principal objetivo compreender qual o impacto que os percursos formativos de carácter profissionalizante, no quadro das políticas de modernização, têm nas trajetórias de inserção profissional na vida ativa dos jovens adultos que os frequentaram. Procuramos ainda desvendar se os principais desafios colocados às escolas foram superados e qual a importância que o ensino profissionalizante desempenha na regulação das desigualdades sociais.

O quadro teórico deste trabalho de investigação baseia-se na revisitação da literatura subordinada à temática do ensino profissionalizante na escola pública, tentando correlacioná-la com o estudo empírico. Desta forma, procuramos compreender a evolução da educação e formação profissional em Portugal desde 1980 até 2010 e quais as implicações desta modalidade de ensino à escola pública, em particular, o impacto dos modos de trabalho pedagógico de educação e formação de jovens adultos nas suas trajetórias de formação e de inserção profissional.

Esta dissertação de mestrado, de abordagem tendencialmente qualitativa, baseia-se no material recolhido através do método de estudo de caso, auxiliado por procedimentos técnicos como o inquérito por questionário, a entrevista semiestruturada e as análises de conteúdo e documental. Após a realização deste estudo arriscamos atribuir algum significado aos fenómenos observados, concluindo que as constantes transformações e exigências sociais acabam por se refletir nos percursos de formação e de inserção profissional e que o ensino profissionalizante, subjugado à lógica de mercado, ainda é encarado por muitos como um “ensino de segunda”. A desvalorização dos seus benefícios e dos seus efeitos é tal que, de uma forma geral, é entendida como uma oferta alternativa aos alunos que não se identificam com o tradicional sistema regular de ensino, isto é, uma oferta para os alunos com piores resultados escolares, agravando a imagem negativa que se tem desta modalidade de ensino.

Deste modo, compreendemos que a escola, enquanto instituição pública, desenvolve ações alternativas ao modelo escolar tradicional, procurando ajustar o seu papel e a sua função aos designios da ideologia neoliberal, alterando práticas no sentido de dar resposta às necessidades do mercado e, deste modo, desempenhar um papel potenciador de inserção profissional.



# **EDUCATION AND WORK: PATHS OF TRAINING AND PROFESSIONAL INTEGRATION. A CASE STUDY ON VOCATIONAL COURSES IN A PORTUGUESE PUBLIC SCHOOL.**

*Daniela Sofia Marinho Nascimento da Silva*

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação de Adultos

Universidade do Minho

2013

## **ABSTRACT**

After almost 10 years since the spreading of the vocational courses to the public school, the main aim of this paper is to understand its impact in the paths of professional integration of the young adults. With this study we also tried to uncover if the main challenges posed to the public school were overcome and what is the importance of the vocational courses in the regulation of social inequality.

The theoretical framework of this paper revisited the literature subordinated to the vocational courses in the public school, trying to relate these contents with the empirical data collected. We tried to understand the evolution of vocational training in Portugal since 1980 to 2010 and the implications of its spreading to the public school, in particular, the impact of the educational practice on the paths of training and professional integration.

Hence, with an approach mainly qualitative - the case study method supported by technical procedures like the questionnaire survey, semi-structured recorded interviews and content and documentary analysis - we tried to give meaning to the observed phenomena. Therefore, we may conclude that the constant changes and demands of the vocational training, subordinated to the logic of the market, contributed to its devaluation. The belittling of the results is such that it is viewed as an alternative way to the early school leavers and to low achievers, worsening the negative image of these courses.

Thus we can understand that the school, as a public institution, develops alternative actions to the traditional school model, trying to adjust its role and its function to the purposes of the neoliberal ideology, changing practices in order to answer to the market necessities, and playing an important role in the professional integration.



# ÍNDICE GERAL

<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	<b>xi</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	<b>xiv</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	<b>xiv</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>xv</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	<b>xvi</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
Perguntas de partida .....	22
As hipóteses de trabalho .....	23
Objetivos gerais e específicos da investigação .....	24
Opções metodológicas .....	25
Enquadramento da investigação .....	26
<b>CAPÍTULO I - EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL (1980-2010)</b> .....	<b>29</b>
1.1 - Agenda Europeia para a educação e formação no quadro da globalização .....	31
1.2 - Influência das realidades económica, política e social portuguesas na difusão da formação profissional.....	34
1.3- As principais medidas que contribuíram para a consolidação das políticas de educação e formação profissional em Portugal .....	39
1.4 - O lugar e a importância da formação profissional na escola pública .....	48
1.4.1- Implicações do alargamento do ensino profissional à escola pública: modelos de formação e perfil dos formadores.....	48
1.4.2 - A formação profissional na rota da regulação das desigualdades sociais .....	52
<b>CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E TRABALHO: O IMPACTO DOS MODELOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E DE INSERÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	<b>59</b>
2.1 - Juventude e idade adulta: avanços e recuos no processo transitório .....	61
2.2- Da escola para a vida ativa – trajetórias de formação e de inserção profissional .....	64

2.2.1- A influência das políticas de modernização no papel da escola pública como potenciadora de inserção profissional .....	64
2.2.2-Contributos das práticas pedagógicas no processo de integração social e profissional dos sujeitos	67
2.2.3 - Trajetórias de inserção profissional – oportunidades e vicissitudes.....	80

**CAPÍTULO III – OPÇÕES E FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA ESCOLA PÚBLICA .....85**

1.- Objetivos e natureza do estudo de investigação.....	86
2.- Metodologia da investigação .....	89
3.- Conceção dos instrumentos de recolha da informação .....	92
3.1 - Inquérito por questionário .....	92
3.2 - Entrevista .....	95
3.3 - Análise documental.....	99
4.- Análise e tratamento de dados .....	100
5.- Caracterização do caso em estudo.....	104
5.1- Sítio de investigação – A região do Alto Minho.....	104
5.2- Caracterização da escola.....	109
5.3.- Caracterização da amostra da investigação .....	110

**CAPÍTULO IV- IMPACTO DA FREQUÊNCIA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NUMA ESCOLA PÚBLICA NAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS JOVENS ADULTOS..... 113**

1.Escola como potenciadora de inserção profissional no quadro das políticas de modernização.....	114
1.1.- O processo de expansão do ensino profissional à escola pública – desafios, condições e aproximação ao mercado de trabalho .....	115
2.- Ganhos e custos do alargamento do ensino profissionalizante à escola pública para os jovens, a sociedade e a escola.....	119
3. Caracterização sociográfica dos jovens que concluíram o ensino secundário por uma via profissionalizante .....	120
4.- Lugar e importância do ensino profissional na escola pública .....	123

4.1.- Imagem dos cursos profissionais na escola pública .....	123
4.2.- Perfil dos alunos que frequentam os cursos profissionais .....	127
5.- Modos de trabalho pedagógico orientados para a inserção na vida ativa .....	131
5.1 - Desempenho dos professores .....	132
5.2. – Metodologias.....	132
5.3.- Avaliação .....	133
5.4. - Efeitos sociais das práticas pedagógicas.....	134
6.- Trajetórias de formação e de inserção profissional.....	136
6.1.- Opinião acerca da formação em contexto de trabalho .....	136
6.2. - Trajetórias de inserção na vida ativa .....	138
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>143</b>
<b>BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA.....</b>	<b>157</b>
1) Livros, capítulos de livros e artigos científicos .....	158
2) Legislação referenciada .....	167
3) Outros documentos referenciados .....	167
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>169</b>
APÊNDICE I – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO ADMINISTRADO AOS ALUNOS DO .....	170
ENSINO PROFISSIONAL.....	170
APÊNDICE II – GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À DIRETORA DA ESCOLA.....	175
APÊNDICE III - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS FORMADORES DOS CURSOS DE ENSINO PROFISSIONAL.....	177
APÊNDICE IV – TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DAS ENTREVISTAS (EM CD-ROM).....	179

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - QUADRO SÍNTESE DO MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE DOS PRINCIPAIS MODOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO .....	78
QUADRO 2 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS .....	97
QUADRO 3 - GRELHA SÍNTESE DO CONJUNTO DE INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA INVESTIGAÇÃO. ....	102
QUADRO 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS INQUIRIDOS EM FUNÇÃO DO SEXO .....	111
QUADRO 5 - ANÁLISE DE CONTEÚDO À VARIÁVEL “COMENTÁRIO” DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .....	141

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁF. 1 - COMPARAÇÃO DA POPULAÇÃO RESIDENTE EM PONTE DE LIMA .....	106
GRÁF. 2 - TAXA DE ATIVIDADE EM PONTE DE LIMA POR SETORES DE ECONOMIA (2011) .....	107
GRÁF. 3 - NÍVEIS DE ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO RESIDENTE EM PONTE DE LIMA (2011).....	108
GRÁF. 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO PROFISSIONAL POR FREGUESIAS .....	112
GRÁF. 5 - MÉDIA DE IDADES DOS JOVENS INQUIRIDOS.....	121
GRÁF. 6 - FREQUÊNCIA DE CURSOS PROFISSIONAIS PELOS IRMÃOS .....	121
GRÁF. 7 - GRAU DE ESCOLARIDADE DOS PROGENITORES.....	122
GRÁF. 8 - CONDIÇÃO DOS PROGENITORES FACE AO TRABALHO .....	122
GRÁF. 9 - RAZÕES DE OPÇÃO POR UM CURSO PROFISSIONAL .....	124
GRÁF. 10 - IMAGEM DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA ESCOLA.....	125
GRÁF. 11 - CLASSIFICAÇÃO ENQUANTO ALUNO .....	128
GRÁF. 12 - TAXA DE REPROVAÇÕES NO PERCURSO ESCOLAR.....	128
GRÁF. 13 - LOCAL ONDE DECORREU O ESTÁGIO.....	136
GRÁF. 14 - OPINIÃO ACERCA DO ESTÁGIO E DAS APRENDIZAGENS REALIZADAS.....	137
GRÁF. 15 - OPINIÃO ACERCA DO ACOMPANHAMENTO PROPORCIONADO NO ESTÁGIO.....	138
GRÁF. 16 - NÍVEL DE REMUNERAÇÃO .....	139
GRÁF. 17 - SATISFAÇÃO COM O CURSO.....	140
GRÁF. 18 - BALANÇO DO CURSO .....	140

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - DIMENSÕES DE ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA.....	88
FIGURA 2 - MAPA DO CONCELHO DE PONTE DE LIMA .....	105

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEE- Comunidade Económica Europeia

CEF – Cursos de Educação e Formação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNO – Centro Novas Oportunidades

CPOPE - Cursos Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos

CPOVA - Cursos Predominantemente Orientados para o Ingresso na Vida Ativa

CRSE- Comissão de Reforma do Sistema Educativo

EFA – Educação e Formação de Adultos

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação

GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

NUT – Nomenclatura das Unidades de Nível Territorial

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

POPH - Programa Operacional do Potencial Humano

PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

UE - União Europeia

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## **INTRODUÇÃO**

---

A conclusão da licenciatura na área de ensino e as poucas oportunidades de emprego levaram-me, inesperadamente, para um campo de trabalho nunca antes considerado por mim - a educação de adultos.

Em 2004 foi-me dada a oportunidade de exercer uma atividade profissional com o público adulto e esta experiência, e todas as outras que se seguiram, foram uma descoberta interessante que foram suscitando em mim a vontade de aprender mais sobre a educação de adultos, nomeadamente, sobre as metodologias, as práticas e as estratégias de trabalho com este público.

Por diferentes razões fui adiando a inscrição numa especialização em Educação de Adultos e, em 2009, consciencializei-me de que, não obstante os entraves que iam surgindo, teria que fazer um esforço adicional e voltar à Universidade para saber e aprender mais.

A surpresa foi grande, pois os temas abordados nas várias unidades curriculares despertaram-me para assuntos que desvalorizava por desconhecimento total dos mesmos. Na verdade, a aprendizagem foi muito além das minhas expectativas, levantando algumas inquietações e curiosidades sobre diversos temas.

A grande dificuldade na passagem para o segundo ano, foi a escolha do tema a estudar na dissertação de mestrado, tantas eram as áreas de interesse. Nas dezenas, posso afirmar dezenas, de pré-projetos que rascunhei na tentativa de encontrar “aquela problemática”, e perdoem-me a coloquialidade, havia sempre um denominador comum, a inserção profissional, o (des)emprego, porque é, efetivamente, um fenómeno social que me preocupa bastante, porque me afeta e, como acredito que, quanto mais bem informados estivermos sobre um determinado assunto, mais recursos temos ao nosso alcance para enfrentar os desafios que a vida nos apresenta, decidi que o tema a estudar teria que estar relacionado com esta temática.

Nas várias intermitências, começos e recomeços, em 2012 encontrei a Professora Doutora Leonor Lima Torres que me orientou para a problemática da entrada na vida ativa dos jovens adultos que haviam concluído um percurso de formação profissional numa escola pública.

Fiz algumas pesquisas e leituras sobre a mesma e percebi que este é um dos campos privilegiados na área das Ciências da Educação e, com base nas informações recolhidas, delineei com maior convicção e persistência as linhas orientadoras deste projeto de investigação.

A revisitação da literatura chamou-me a atenção para algumas questões pertinentes, suscitando algumas inquietações e curiosidades. A primeira inquietação prende-se com o impacto da crise económica no sistema educativo e no sistema produtivo.

Desde a 2ª Guerra Mundial que a escola tem vindo a assumir-se como um dos principais mecanismos para combater as desigualdades sociais e, dada a promessa da igualdade de oportunidades e de possibilidade de mobilidade social ascendente, muitos foram os que passaram a prolongar a sua permanência no sistema educativo. Aliadas a esta ideia, a democratização e a massificação da educação juntamente com a relação salarial fordista permitiram que muitos jovens, independentemente da classe social proveniente, frequentassem elevados níveis de escolaridade. Este prolongamento do percurso escolar está relacionado com as grandes expectativas de obtenção de empregos mais qualificados e mais bem remunerados do que os dos seus antecessores e com a possibilidade de construir uma vida melhor, contribuindo para uma visão encantada e otimista da educação.

Todavia, a crise económica mundial, cujos efeitos se começam a sentir a partir da década de 70, repercute-se em todas as dimensões da vida social. Na educação, por exemplo, de acordo com Dubet e Martucelli (1996), a crise económica coincide com a segunda fase de massificação do sistema educativo, acarretando consigo o crescimento do desemprego, o término da relação diploma - mobilidade social ascendente, rentabilidade económica, o desemprego juvenil e a conceção do direito ao trabalho como um privilégio (Paugam, 2000) e não como um direito.

O investimento em trajetórias escolares prolongadas e a massificação dos diplomas leva, então, à desvalorização dos mesmos e abala a procura encantada e otimista da educação.

A par destas alterações no sistema educativo, assistimos ainda à divisão do trabalho, fruto, também, da crise económica, conduzindo a grandes mudanças no sistema produtivo, que, atualmente, se encontra numa situação em que as empresas são divididas e deslocalizadas para

países onde o custo da mão-de-obra é mais barato e onde se podem obter maiores benefícios fiscais.

Todos estes fatores comungam para a mobilização e divisão da mão-de-obra e para a flexibilidade do mercado de trabalho. Estas medidas são justificáveis por razões políticas puramente tecnocráticas e instrumentalistas.

A segunda inquietação tem que ver com a importância atribuída ao ensino profissional, que passa a ser encarado como a alavanca para o crescimento económico e como um fator determinante no desenvolvimento e na evolução da sociedade.

A partir da década de 70, há uma tentativa de unificar o sistema de ensino, extinguindo a designação de liceu e de escola técnica, assistindo-se nos anos seguintes à expansão e massificação do ensino básico e secundário. Ao mesmo tempo, os diplomas do ensino secundário passaram a ser desvalorizados em relação aos diplomas do ensino superior. Porém, as empresas passaram a reclamar a falta de mão-de-obra qualificada e a exigir uma relação próxima e estreita entre o sistema educativo e a “estrutura ocupacional” de forma a “tornar a escola mais ativamente interveniente, reguladora e determinante para a vida e destino dos indivíduos e sociedades” (Antunes, 1998: 117).

A necessidade de dar uma resposta célere às exigências do sistema produtivo levou à sobrevalorização do ensino profissional sobre as outras ofertas formativas, pois considerou-se que esta modalidade de ensino podia constituir um elemento-chave para preparar trabalhadores qualificados para os quadros intermédios das empresas, e desta forma, contribuir para a redução do desemprego e do insucesso escolar.

Daí que os jovens tenham passado a ser o foco principal dos decisores políticos e a grande aposta para sair da crise tenha sido a diversificação da oferta formativa, especialmente na formação de profissionais, para facilitar a transição deste público para a vida ativa e para requalificar urgentemente os recursos humanos.

A aposta no ensino profissionalizante deve-se à importância que lhe é conferida no relançamento das economias e na luta contra o desemprego, atribuindo-lhe um novo papel e novos fins:

“Ao contrário do que se verificou num passado recente, não se trata tanto de defender uma educação igual para todos, de democratizar o sistema educativo e de, num período de pleno emprego como o anterior, defender o investimento na educação, como uma forma de diminuir as desigualdades sociais, mas sim de transformar a educação, e neste caso concreto a educação profissionalizante, na solução milagrosa para a resolução de um conjunto de problemas que tardam em encontrar resposta. [...] também agora, face a uma nova fase de transição, ela é chamada a transformar-se na solução ‘milagrosa’ para o relançamento económico e o combate ao desemprego.” (Alves et al., 2001:48; *aspas no original*)

A terceira inquietação decorre do alargamento desta oferta à rede de ensino pública, e relaciona-se especificamente, com o estatuto e o lugar que esta ocupa nesse mesmo sistema, nomeadamente no que diz respeito ao perfil formativo e às práticas pedagógicas utilizadas pelos principais agentes dessa modalidade de ensino.

A introdução desta via de formação na rede pública de ensino é sustentada quer pelos defensores da democratização da educação, quer pelos defensores da diversificação da educação, uma vez que a frequência/conclusão desta modalidade de ensino não regular garante um diploma profissional de certificação de qualificação de nível IV, equivalente ao diploma do ensino secundário, e possibilita o prosseguimento de estudos.

A maior fragilidade é a estratificação daqueles que enveredam por esta via, pois estes cursos continuam a não ser escolhidos pelas classes médias altas e altas porque no seu entender não garantem as mesmas saídas nem a mesma qualidade de ensino. Dentro da própria escola há discriminação e cada oferta ocupa um estatuto e um lugar diferente.

A urgência de dar resposta às necessidades do mercado de trabalho, conduz a que a formação seja mais centrada nas competências. Assim, Moerkamp et al. (1991) sustentam que os *curricula* do ensino profissionalizante se baseiem naquilo que designam de “broadly applicable occupational qualifications” (BAQ’s), que consiste na habilidade para “utilizar informação e resolver problemas, de aprender autonomamente, de desenvolver pensamentos analíticos e de planear o próprio trabalho” (Alves et al., 2001: 50).

Para isso é fundamental que os principais agentes desta modalidade, os professores, estejam preparados para alterar as suas práticas e recorrer a metodologias que sejam capazes de formar cidadãos intervenientes, com capacidade “produtora e transformadora”(Lesne, 1984:239), agentes da sua própria formação.

Por fim, a quarta e última inquietação está relacionada com a complexidade inerente aos processos de transição da juventude para a vida adulta e da saída da escola para a entrada na vida ativa, cuja responsabilidade também é da escola.

A escola sempre foi acusada de ser demasiado académica e pouco relevante em termos profissionais (Finn, 1984 e Sherman, 1991). Foi também acusada de não preparar os jovens para lidar com a vida adulta e com a transição para o mercado de trabalho (Moore, 1989), pelo que tem tentado inverter esta tendência e tem procurado assegurar uma formação que permita a transição para a vida ativa. Assim, a escola, mais concretamente através das vias de ensino profissionalizantes, passa a ter influência na transição da vida escolar para a inserção no mercado de trabalho e da juventude para a vida adulta.

É certo que as transformações sociais e tecnológicas que a sociedade tem vindo a sofrer trazem alterações profundas nos modos de vida deste público, cujas trajetórias estão marcadas por constâncias e inconstâncias e que conceção da juventude já nada tem que ver com a definição de jovem em sociedades anteriores à nossa. Hoje há um conjunto de fatores históricos e sociais (cf. Braga Cruz, 1984:285) que condicionam a sua caracterização, pelo que não se pode restringir a definição de jovem e de adulto apenas com base em critérios biológicos ou naturais, não se podendo também classificar nem caracterizar as trajetórias de inserção profissional e de passagem para a vida adulta segundo um padrão, uma vez que cada itinerário de transição, quer da juventude para a vida adulta, quer da vida escolar para a vida ativa, é único e singular.

### **Perguntas de partida**

Traduzir o objetivo de um projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida foi fundamental para clarificar as intenções da investigadora.

A enunciação da principal questão de partida facilitou o processo de definição do rumo a seguir e serviu como ignição para a ação. Assim a principal pergunta de partida que orienta esta análise é a seguinte:

- Qual o impacto do processo de formação profissional nas trajetórias de inserção na vida ativa dos jovens adultos?

Esta questão é secundada por outras de igual pertinência:

- A frequência de formação profissional facilita o processo de inserção na vida ativa?
- Terá a escola pública a preocupação de adequar as ofertas formativas à realidade do mercado de trabalho?
- Como se caracteriza o perfil sociográfico dos alunos que frequentam os cursos profissionais na escola pública?
- Qual o lugar e a importância desta oferta formativa no contexto mais vasto da oferta educativa da escola pública?
- Poderá esta modalidade formativa constituir-se como um mecanismo de regulação das desigualdades sociais?
- Quais os ganhos e os custos da expansão desta modalidade à escola pública?

### **As hipóteses de trabalho**

Ander-Egg define a hipótese como “uma tentativa de explicação mediante uma suposição ou conjectura verosímil, destinada a ser provada pela comprovação dos factos” (1978:20).

A assimilação desta definição levou-nos a traçar as primeiras hipóteses de sentido amplo que orientarão este trabalho de investigação. Consideramos hipóteses globais, uma vez que partimos do pressuposto básico de que a definição das mesmas iria guiar o nosso estudo, não havendo a preocupação em correlacionar variáveis devido à natureza qualitativa do mesmo. Deste modo, as primeiras considerações basearam-se nos conhecimentos académicos e na experiência profissional da autora, cuja intenção era confirmar ou infirmar as suas inquietações sobre o tema.

Para Quivy e Campenhoudt (cf. 2008: 137) a hipótese traduz o espírito de descoberta que se pretende numa investigação e, porque é alicerçado na hipótese que vamos conduzindo este processo e que vamos construindo o modelo teórico, deixando pistas para a observação e para a análise de dados, para que em estreita articulação se possa formar um quadro de análise coerente, traçamos as seguintes hipóteses para esta investigação:

- A escola, enquanto instituição pública, desenvolve ações alternativas ao modelo escolar tradicional que ocupam igual importância e que auxiliam na regulação das desigualdades sociais;
- As práticas pedagógicas utilizadas no ensino profissional estão orientadas para o mercado de trabalho;
- No quadro das políticas de modernização, a escola pública desempenha um papel potenciador de inserção profissional;
- As ações alternativas ao modelo escolar tradicional facilitam a inserção na vida ativa.

O caráter genérico destas hipóteses deve-se ao facto de terem sido formuladas numa fase inicial, em que o quadro teórico ainda não estava consolidado, servindo essencialmente para marcar o rumo orientador do trabalho, mais do que serem comprovadas empiricamente.

### **Objetivos gerais e específicos da investigação**

Depois de apresentada a problemática da investigação, enunciadas as questões de partida e formuladas as hipóteses deste trabalho que recai sobre a escola pública, promotora de cursos de formação profissional, como uma via de acesso ao mercado de trabalho, resumimos as nossas intenções para esta investigação num objetivo geral amplo: a) perceber em que medida a frequência de uma modalidade de ensino profissional promovido pela rede de escolas públicas facilita o acesso ao mercado de trabalho. Para tanto, elencamos como objetivos específicos:

- i. Compreender o lugar e a importância conferida à formação profissional no contexto da escola pública;
- ii. Identificar a missão da escola e a sua ação na regulação das desigualdades sociais;
- iii. Perceber em que medida a oferta formativa profissional nas escolas públicas, no quadro das políticas de modernização, potenciam a inserção no mercado laboral;
- iv. Analisar os planos de formação e os perfis formativos;
- v. Perceber em que medida as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula podem contribuir para o sucesso das trajetórias formativas e profissionais dos jovens que frequentaram esta modalidade;
- vi. Analisar as trajetórias de formação e de inserção profissionais na vida ativa;

- vii. Compreender os custos e os ganhos associados ao alargamento do ensino profissional à escola pública.

### **Opções metodológicas**

Apresentadas as questões de partida, as hipóteses de trabalho e os principais objetivos que despoletaram este trabalho de investigação, consideramos que seria relevante fazer uma breve explanação das opções metodológicas para a concretização do mesmo.

As estratégias de investigação estão relacionadas com as especificidades do estudo, isto é, a nossa preocupação foi analisar os fenómenos sociais e interpretá-los à luz de um quadro teórico de análise que nos permitisse obter uma visão global e compreensiva da realidade.

Deste modo, optamos por uma metodologia de carácter qualitativo articulando um conjunto diversificado de métodos e técnicas que nos permitissem a interpretação da nossa problemática. O método selecionado foi o estudo de caso para compreender a importância que a formação profissional tem na escola pública e de que forma esta modalidade formativa pode influenciar no sucesso escolar e nas trajetórias de inserção profissional dos jovens adultos.

Das várias técnicas de recolha de informação, optou-se pela análise documental de legislação que regula os cursos profissionais e outros documentos oficiais produzidos pela escola, pela análise de conteúdos das entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores da escola pública que lecionam cursos profissionais e pelo inquérito por questionário aos alunos que concluíram um curso profissional numa escola pública há pelo menos três anos, com o intuito de caracterizar o seu meio sociobiográfico e compreender os seus percursos escolar e profissional.

As entrevistas permitiram recolher as diferentes perceções sobre o ensino profissional na escola pública, quer por parte da direção da escola, quer por parte dos professores e diretores de curso, isto é, por parte daqueles que estão ativamente envolvidos nestes processos de formação.

Finalmente, os inquéritos permitiram-nos dar voz aos alunos que optaram por uma via de ensino profissional para conclusão dos seus percursos escolares, tentando compreender como esta modalidade é percecionada por aqueles que se submeteram a um processo desta natureza.

Penso que para obter uma perceção de todos os intervenientes englobados neste processo de formação, faltava-nos ouvir as entidades que acolhem estes alunos durante os estágios para confrontar as diferentes opiniões e pontos de vista. Porém, o tempo previsto para a consecução de um trabalho desta natureza não nos permitiu fazê-lo.

Por fim, aduz-se ainda a informação de que a investigadora redigiu esta dissertação de mestrado segundo as normas do Acordo Ortográfico de 1990 da língua portuguesa.

## **Enquadramento da investigação**

Tendo em conta os objetivos definidos para este trabalho, optamos por estruturar a dissertação de mestrado em três grandes partes: a parte pré-textual; a parte textual e a parte pós-textual.

No que diz respeito à parte textual, esta foi dividida em quatro capítulos, precedidos por uma introdução e sucedidos de uma conclusão. Da parte pós-textual consta a bibliografia geral e específica referenciada e os apêndices.

Tendo em conta que o ensino profissionalizante é um campo privilegiado na União Europeia, já que é visto como uma ferramenta para dar respostas às constantes mudanças económicas e como um elemento facilitador da inserção no mercado de trabalho, no primeiro capítulo desta dissertação, optamos por fazer uma breve síntese das linhas de orientação da União Europeia para a educação e formação no quadro da globalização. Trata-se de uma pequena seção para compreendermos as opções políticas de educação e formação de Portugal, que enquanto país membro da União Europeia obedece às orientações vindas desta comunidade. Em seguida relatamos a realidade política, económica e social de Portugal desde a década de 80 até 2010, no sentido de compreender o contexto da nossa sociedade e a aceitação/ necessidade da implementação da formação profissional face à crescente evolução tecnológica e à emergente modernização e desenvolvimento da economia do país.

Consideramos que depois de apresentada esta realidade, seria mais fácil perceber as principais medidas de implementação de formação profissional no nosso país até à condição atual, ou seja, até à sua expansão à escola pública e as razões que a levaram a generalizar-se desta forma.

A partir do momento em que é aceite e que se torna mais uma oferta formativa na e da escola pública, julgamos que seria relevante indagar o lugar e o estatuto que ocupa nessa instituição, de acordo com os diferentes modelos de formação existentes, o perfil formativo e as várias missões que cada escola pode adotar.

No segundo capítulo, iniciamos com a problematização dos processos de mudança da juventude para a idade adulta e dissertamos sobre a transição da escola para a vida ativa, reconhecendo, no quadro das políticas de modernização, o papel que a escola pública ocupa nas trajetórias de formação e de inserção profissional dos jovens, atribuindo maior enfoque aos modos de trabalho pedagógico na educação e formação de adultos.

A escolha do autor Marcel Lesne, no que diz respeito às práticas pedagógicas, prende-se com o facto de entendermos que o autor traçou um quadro de análise sobre o trabalho de educação e formação que se faz com os adultos que se encaixava perfeitamente no tipo de trabalho que é desenvolvido no contexto da formação profissional na escola pública.

Quer no primeiro, quer no segundo capítulos procurou-se elaborar um modelo teórico de base de análise para o estudo, pois com a informação recolhida no estudo empírico faremos a confrontação com as teorias que sustentam este trabalho de investigação.

No terceiro capítulo concentramo-nos no aprofundamento dos procedimentos metodológicos da investigação e no processo de análise do material empírico. Assim, inicialmente apresentamos os objetivos e a natureza do estudo, justificando não só as razões da escolha da metodologia qualitativa, mas também da escolha do método de estudo de caso e das técnicas de recolha de dados através da análise documental, do inquérito por questionário, da entrevista e da análise de conteúdo.

Em seguida, fizemos uma caracterização do caso em estudo, da escola e da população a investigar.

Finalmente, dedicamo-nos à apresentação e discussão dos dados recolhidos através das técnicas anteriormente enunciadas.

A última seção desta dissertação de mestrado incidiu sobre as conclusões e as considerações finais da investigadora, tentando deixar pistas de temas de trabalho para futuras investigações no campo da Educação de Adultos, mais especificamente no campo da formação profissional.



**CAPÍTULO I - EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
EM PORTUGAL (1980-2010)**

---

Sendo a educação e formação profissional o nosso principal objeto de estudo, consideramos que seria relevante fazer uma revisão da literatura que desse conta da evolução desta problemática no nosso país.

Na era da globalização e tendo em conta que Portugal pertence à União Europeia, cujas principais decisões políticas e ideológicas influenciam a conduta dos estados membros, acreditamos que faria sentido, numa primeira abordagem do tema, retratar em breves linhas a agenda europeia para a educação e formação, no sentido de perceber de que forma o sistema educativo português tem acolhido as recomendações externas.

Ecoam, na nossa sociedade, uma pluralidade de vozes que nos fazem crer que esta modalidade de ensino poderá constituir-se como um dos pilares-chave para ultrapassar as adversidades que vivemos e para transformar a sociedade. Tal é a crença no poder desta modalidade que os nossos governantes decidiram expandi-la para a escola-pública com o fito de obter resultados mais céleres.

Em seguida, procuraremos, então, dar conta da realidade portuguesa e da influência das decisões políticas da União Europeia na consolidação do ensino profissional, elencando as principais medidas e reformas adotadas para esse fim.

Por fim, tendo esta situação em consideração, tentaremos refletir sobre o lugar e a importância que esta oferta formativa ocupa na escola pública, questionando as implicações do alargamento do ensino profissional à mesma, nomeadamente os modelos de formação e o perfil dos formadores. Retraremos ainda a missão da escola, explorando a relação entre missão inclusiva e a diversificação da oferta educativa, com o objetivo de indagar se o ensino profissional se pode caracterizar como uma estratégia de combate ao insucesso e abandono escolar ou se, pelo contrário, constitui um fator de reprodução de desigualdades sociais.

## **1.1 - Agenda Europeia para a educação e formação no quadro da globalização**

A União Europeia confronta-se com vários desafios que derivam dos processos de globalização e das profundas alterações vividas pelas sociedades, que segundo Pires (2005: 51) se prendem com o advento da sociedade da informação, a globalização da economia e a necessidade de aumentar a competitividade a nível mundial e a rápida evolução científica e tecnológica.

Perante estes desafios, as políticas de educação e formação no velho continente preocupam-se essencialmente com a qualificação dos recursos humanos e consequentemente com a elevação dos níveis de formação e qualificação da população, encarando a educação como um dos meios para garantir a competitividade económica.

Os vários documentos produzidos pela União Europeia confirmam a necessidade de priorizar o papel da educação e da formação na agenda política, como podemos constatar quer no Livro Branco sobre o *Crescimento, Competitividade e Emprego: os Desafios e as Pistas para entrar no Século XXI* (cf. CE, 1994), quer no Livro Branco intitulado *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* (cf. CCE, 1995).

Nestes dois documentos surgem conceitos como *sociedade de aprendizagem/do conhecimento/da informação ou de aprendizagem ao longo da vida* (Antunes, 2005:127; itálico no original), que guiarão as linhas orientadoras das políticas educativas e que contribuirão para a “reconfiguração das instituições, processos e conteúdos educativos e de formação” (*idem, ibidem*).

As principais preocupações neste campo dizem respeito à promoção do “acesso à cultura geral” e ao “desenvolvimento da aptidão para o emprego e para a atividade” (Pires, 2005:51). Para tal torna-se essencial diversificar as ofertas educativas e as saídas profissionais, e criar as condições necessárias para que os sujeitos possam construir um percurso formativo e profissional de qualidade.

No Livro Branco apela-se à necessidade de colaboração entre os diferentes agentes da educação e formação e a criação de redes entre empresas e instituições educativas para que se possa alcançar a melhoria dos sistemas de educação e de formação.

Nesse sentido, ao longo da década de 1990, desenvolve-se uma intervenção nas áreas da educação e formação como o *Programa de objetivos comuns para 2010* (1999/2000),

posteriormente renomeado *Educação & Formação 2010*, o *processo de Bruges/Copenhaga* (2001/2002) e o *processo de Bolonha* (1999). Estes processos preocupam-se, em primeiro lugar, em dar resposta à globalização; em segundo à necessidade de atuar politicamente nos domínios da educação e formação, a nível europeu e, em terceiro lugar, à construção do *espaço europeu* (do conhecimento, de ensino superior, de educação e formação, de aprendizagem ao longo da vida, de investigação e inovação...) (cf. Antunes, 2005:127-128).

O programa *Educação & Formação 2010*, por exemplo, começou a ser delineado a partir de 1999 e assumiu um conjunto de valores e objetivos educativos e de formação a serem postos em prática pelos estados subscritores, usando o *método aberto de coordenação*, que segundo o Conselho Europeu de Lisboa é

“um novo meio de fomentar a convergência das políticas nacionais para objetivos comuns’ [com o objetivo de] ‘ajudar os estados-membros a desenvolverem progressivamente as suas próprias políticas’ [permitindo] ‘a comparação e aprendizagem mútuas’ [através de uma] ‘gama de indicadores, valores de referência, intercâmbio de boas práticas, avaliações pelos pares’” (cf. Comissão Europeia, 2002:10; aspas no original).

Em 2001 é publicado, em Bruxelas, pela Comissão Europeia, o relatório “The concrete future objectives of education systems”, na sequência do Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida, que determina alguns objetivos específicos para os dez anos que se seguirão e que incidem sobre a promoção de uma sociedade mais competitiva através do aumento dos paradigmas da educação, paradigmas estes que devem estimular o indivíduo a desenvolver não só a aprendizagem e a empregabilidade, mas também a sua habilidade para utilizar as tecnologias da comunicação e da informação. Para tanto, pede-se aos sistemas educativos dos países membros da União Europeia que evoluam rumo à acessibilidade da educação a todos os cidadãos, independentemente do estágio da vida em que se encontrem, e à atratividade da aprendizagem que conseguirão, essencialmente, através da articulação entre o emprego e a formação. No rol das competências básicas para a *sociedade do conhecimento*, encontram-se aquelas que cobrem os domínios técnico, profissional, pessoal e social. Insiste-se na reciclagem e atualização contínuas destas competências, dada a celeridade da evolução social e económica e o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação.

Da leitura deste documento destaca-se ainda o constante apelo ao investimento no desenvolvimento das competências profissionais, que são consideradas chave para que os sujeitos sejam capazes de responder à complexificação das estruturas do sistema de trabalho.

As competências pessoais como “[a] adaptabilidade, [a] tolerância para com os outros e para com a autoridade, [o] trabalho em grupo, [a] resolução de problemas, [a] assunção de riscos e [a] independência”, são cada vez mais consideradas, sobretudo a “capacidade de aprender”, sem a qual não será possível a aprendizagem ao longo da vida (cf. Pires, 2005:61).

Na era da globalização, da mobilidade e da multiculturalidade a atenção recai ainda no desenvolvimento do ensino das línguas estrangeiras e reforçam-se as relações entre o sistema educativo e o tecido empresarial, sustentando a ideia de que é fundamental o alargamento da educação e a introdução de novos elementos nos *curricula*, de forma a garantir o desenvolvimento de capacidades empreendedoras nos públicos jovens.

A definição destes objetivos marca a tentativa de articulação das políticas nacionais de educação e formação de cada estado membro com as prioridades, metas e estratégias decretadas pela União Europeia.

No quadro da globalização, a agenda da União Europeia para a educação e para a formação situa-se no lado da utilidade económica, acabando por resultar em padrões curriculares uniformes e homogéneos não só em termos de aprendizagens e dos níveis e ciclos de organização curricular, mas também em termos de conteúdos, estando estes cada vez mais orientados para a qualificação de uma mão-de-obra flexível face às condicionantes de uma nova ordem mundial. É com base nesta nova ordem mundial e desígnios da União Europeia para o campo da educação e da formação que vamos estudar a implementação do ensino profissional em Portugal.

## **1.2 - Influência das realidades económica, política e social portuguesas na difusão da formação profissional**

A realidade portuguesa, após o 25 de abril, era marcada por questões sociais preocupantes, sendo “o desemprego, os salários em atraso, o aumento de contratos a prazo, o trabalho clandestino e o trabalho infantil” (Fenprof, 1989: VIII) os maiores flagelos.

Tendo em conta a situação do país, tomaram-se várias medidas para a ultrapassar, recaindo a grande aposta na educação e nas políticas educativas adotadas.

Depois da revolução dos cravos e de um longo período de ditadura e repressão, ainda não era possível caracterizar o Estado Português, sendo por isso considerado com um “caráter heterogéneo” (Afonso, 2000:17). Com a tomada de posse de um governo tendencialmente social democrata dá-se a transição para um estado “capitalista democrático cuja centralidade crescente estava agora (em finais de 1985) a um passo de ser assegurada pela adesão do país à (então) Comunidade Económica Europeia.” (p. 17-18).

As principais linhas orientadoras das sucessivas reformas do sistema de ensino português, a partir da revolução dos cravos, tentavam estar em consonância com os valores políticos emergentes do 25 de abril de 1974, contudo, já na Europa, iam surgindo laivos da corrente neoliberal e Portugal não escapou a esta influência, introduzindo nas suas políticas valores associados a esta ideologia política, a destacar a “*modernização* da sociedade portuguesa” para a obtenção de uma “economia de mercado competitiva” (*idem, ibidem*; itálico no original).

A modernização passou a ser a palavra-chave do discurso educativo dos nossos governantes, estando a representação máxima desse conceito na pessoa do primeiro-ministro da altura, Cavaco Silva, cujo discurso apelava a “uma profunda reforma educativa”, de forma a “valorizar a nossa matriz histórico-cultural e simultaneamente vencer os desafios da integração europeia” (Cavaco Silva, 1989:44).

A tão proclamada mudança só poderia ser levada a cabo com o contributo da educação, pois “todos os elementos da sociedade que não [estivessem] dotados desse capital [seriam]

obstáculos à modernização e [obrigariam] a uma afetação de recursos financeiros e humanos que [teriam] de ser desviados dos programas de modernização” (Lopes *et al.*,1989: 302-303).

No discurso da modernização do país, Portugal é descrito como um país atrasado e ultrapassado “um país secularmente avesso à inovação e resistente à modernidade” (CRSE, 1998:18), tendo como base de comparação a economia e a organização dos países industrializados. Portugal é, então, um país cujas “características tradicionais e persistentes [...] têm bloqueado as nossas possibilidades de modernização” (Lopes, *et al.*,1989:11) com “comportamentos atávicos e mentalidades retrógradas” (CRSE, *ibid.*:21) fruto de uma “sociedade fechada”(Lopes *et al.*, *ibid.*).

A modernização aparece como a chave para todos os problemas do país, e só através dela se poderão criar as condições essenciais para o desenvolvimento do mesmo, o que explica a insistência dos governantes neste conceito, para que a população se adapte ao novo discurso e corrobore da sua opinião, evitando deste modo o despoletar de uma crise social.

Sobressai deste discurso a necessidade da qualificação dos recursos humanos, que só será possível se investirmos na educação, que nas palavras de Fátima Antunes, surge “como infraestrutural e instrumental, condição indispensável, ao processo de modernização” (Antunes,1998:87).

Mais tarde, o partido social democrata, com uma segunda maioria absoluta (1991-1995), representado então Ministra da Educação, Manuela Ferreira Leite, passa a proclamar valores de tipo *gerencialista*, começando assim uma nova fase da reforma educativa, com a adoção de um novo vocabulário “responsabilização, avaliação, otimização, racionalização, eficiência, inovação, eficácia e qualidade, entre outras” (Afonso,2000:21).

Após a consolidação da escola de massas que se deu na década de 80, a preocupação já não incide tanto na oportunidade de acesso, mas na qualidade da educação. Apela-se constantemente à qualidade na educação, deixando para trás o milagroso conceito de modernização, e é Cavaco Silva, mais uma vez, quem anuncia o novo ciclo: “a prioridade passa a centrar-se na intensificação de medidas que têm que ver já não com o acesso mas antes com a qualidade, exigência e rigor. É o ciclo da qualidade.” (Cavaco Silva, 1995).

Para Stoer (1982) o crescente interesse por parte do capital estrangeiro e a instalação das indústrias no nosso país conduziram a uma mudança do Estado que começou a visualizar a educação e a expansão do ensino como motores de crescimento económico.

Os valores neoliberais eram cada vez mais evidentes, sem contudo romper com o discurso da democratização. Em termos educativos este governo acelerou o neoliberalismo, “iniciando as privatizações, fragilizando os direitos associados ao trabalho, defendendo com insistência a ideia de ‘menos Estado e melhor Estado’, e apelando compensatoriamente à ‘vitalidade da sociedade civil’”. (Afonso, 2000:22-23)

O ensino secundário começa a ter maior notoriedade no pós 25 de abril, quando a escola é entendida como um dos pilares da democracia e conseqüentemente se assiste ao seu crescimento, expansão e massificação. O ensino secundário assume um “valor instrumental” (Cerqueira e Martins, 2011: 125) porque tem que dar resposta “às relações entre educação e o mercado de trabalho e [...] ao número de jovens que ainda saem do sistema escolar sem terminar o ensino secundário e que não possuem qualificações para o trabalho.” (*idem*, 125-6).

Esta grande procura do ensino pós-básico justifica as várias reformas de que foi alvo. Acredita-se na importância do ensino secundário, da qualificação e da entrada no mercado de trabalho, daí que se tenha dado prioridade ao ensino profissionalmente qualificante que preparasse os jovens para a vida ativa, dando-se a “instrumentalização da educação enquanto fator adiantado e infraestrutura de suporte à competitividade económica e à empregabilidade” (Lima & Afonso, 2002:12).

Entre 1980-81, Vítor Crespo, Ministro da Educação do 7º Governo Constitucional, defendeu que a modernização do país e a educação em Portugal deviam seguir os padrões europeus, ou seja, a prioridade era a educação dirigida para a vida ativa.

A entrada de Portugal para a Comunidade Económica Europeia, em 1986, trouxe implicações profundas na autonomia do estado, implicações essas advindas

“ [...] das múltiplas conseqüências da permeabilidade aos valores e orientações neoliberais emergentes (com destaque para a abertura a uma economia de mercado fortemente competitiva), em suma, impulsionadas pelas exigências impostas, ou induzidas, pela opção por um determinado

padrão de modernização da sociedade portuguesa, num contexto social, político, económico e cultural completamente novo” (Afonso, 2000:18).

Assim se conduz à crise do Estado Providência e à valorização dos modelos de reforma social neoliberal, que defendem um papel mínimo do Estado e atribuem a responsabilidade da educação à sociedade civil, sobretudo ao mercado.

Nas palavras de Stoer (2001), durante o século XX, distinguem-se duas maneiras de o Estado se relacionar com a educação escolar, uma mais orientada para a economia e outra mais vocacionada para o mundo de trabalho. O autor designa a primeira modalidade como “estrutura ocupacional e democratização social”, própria das sociedades em que o *regime de acumulação fordista* e o modelo de *Estado de Bem-estar* se desenvolveram com algum significado. A outra forma de relação do Estado com a educação escolar designa-se de “criação de oportunidades de emprego/ promoção da retoma do crescimento económico” (p.247). O Estado assume-se como Estado-regulador sendo a sua preocupação central a “competitividade do país face a um mercado cada vez mais mundializado” (cf. Stoer, 2001: 258).

Assumindo, então, o papel de Estado-regulador e sob a égide dos argumentos da modernização, da qualidade, da competitividade, da eficiência, da inovação, ou seja, dos valores de tipo *gerencialista*, o Estado insiste na importância e até na necessidade da *diversificação da educação* como

“forma de responder às ‘novas exigências’ que a competitividade global, assente no ‘capital imaterial’, e a notável tendência de ‘flexibilização’ também global, impõe relativamente ao perfil de trabalhador a educar e formar, quer em termos de competências expressivas [...] quer instrumentais [...]” (Antunes, 1998: 89; aspas no original).

Deste modo, deu-se importância à liberdade de ensino e à *diversificação* da oferta educativa, sobretudo após a escolaridade básica. Coloca-se a escolaridade pós básica ao serviço da modernização e espera-se que esta desenvolva as competências e qualificações necessárias ao desenvolvimento do país.

É neste contexto que a tónica da *diversificação da educação* recai sobre o ensino profissional que, nas palavras de Joaquim Azevedo (2009), se pode definir como

“[...] um paradigma inovador de educação e formação, que se rege por uma nova relação entre o Estado, as escolas e os atores sociais locais, que se baseia na confiança entre todos os

intervenientes e na cooperação e iniciativa criadora da sociedade civil, que se sustenta na liberdade, autonomia e responsabilidade dos profissionais de educação e formação e de todos os atores localmente implicados, que aposta numa pedagogia de promoção efetiva do sucesso de todos os jovens, construído sobre trabalho árduo e diário e esperança no futuro e que ultrapassa a antiga e asfixiante hegemonia do modelo 'liceal e académico' que impera no nível secundário" (p.25; aspas no original).

Na verdade, Portugal tem ligações ao ensino técnico-profissional desde 1854. Este foi implementado por António Augusto de Aguiar e ganhou destaque com o Estado Novo, sobretudo a partir da Reforma do Ensino Profissional (lei nº 36/356), legislada em 25 de Agosto de 1948, com o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial. Para Sérgio Grácio, a grande inovação desta reforma, foi a implementação do ciclo preparatório com a duração de dois anos, a diversificação de ofertas e a "efetiva expansão de rede de escolas técnicas que se segue" (Grácio,1986:97). Porém, o ensino técnico-profissional nunca foi muito valorizado pela população portuguesa, mesmo nesta altura que conheceu o seu melhor período, "tanto no início dos anos 60 como nos anos 70 o número de diplomados pelos cursos industriais não ultrapassa os 12% do total, contra 72% de diplomados dos cursos gerais e complementares do liceu e 16% pelos cursos comerciais" (Grácio,1986:46).

Apesar desta desvalorização, a partir desta reforma define-se uma política determinante para o aumento da procura do ensino qualificante, já que o Estado o considera "como estratégia de desenvolvimento económico" (Cerqueira e Martins, 2011:129).

Atribui-se à escola a responsabilidade da transformação social que vai contribuir para o "desenvolvimento e modernização da economia", que está na linha da frente do progresso científico, tecnológico e técnico" e que promoverá a "competitividade" (*cf.* Antunes, 1998:96), porque é através dela que aqueles que a frequentarem terão a possibilidade de adquirir as qualificações e as competências que lhes serão exigidas enquanto trabalhadores.

Todas as políticas e medidas adotadas no campo da educação são tidas como mecanismos de resposta aos flagelos sociais inicialmente enumerados, promovendo uma maior articulação entre a formação e o mercado de trabalho, ou, nas palavras de Fátima Antunes, uma "maior correspondência entre os cursos fornecidos e a estrutura do sistema ocupacional" (Antunes,1998:89).

E é assim, depois de conhecer a realidade portuguesa desde meados do século XX, que percebemos que todas as fragilidades económicas, políticas e sociais sentidas na época influenciaram a *diversificação da educação*, sobretudo a aposta no ensino profissional; modalidade de educação que aproximaria a qualificação dos portugueses das necessidades do mercado de trabalho, que fortaleceria os indivíduos e a economia e que teria o poder de transformar a sociedade e o país.

### **1.3- As principais medidas que contribuíram para a consolidação das políticas de educação e formação profissional em Portugal**

Dada a situação política, social e económica do país anteriormente descrita, e tendo em conta que a educação e formação profissional era entendida como o pilar base para a mudança, crescimento e desenvolvimento do país, focar-nos-emos sobre as principais medidas adotadas, desde a década de 80 até à atualidade, com o objetivo de perceber de que forma essas estratégias contribuíram para a consolidação das políticas de educação e formação profissional em Portugal.

Até ao final dos anos 60, o sistema educativo era, como o caracteriza Sérgio Grácio (1991), horizontal e fechado: horizontal porque privilegiava a base do sistema educativo e fechado porque se dividia em apenas duas vias, a liceal e a técnica.

A primeira medida a destacar neste período é a reforma de Veiga Simão, entre 1970 e 1973. Embora seja anterior à década que nos propusemos estudar, torna-se pertinente abordar o plano de Veiga Simão para a Reforma do Sistema Educativo, pois apesar de nunca ter sido implementado, dada a queda do regime político em Abril de 74, contribuiu para a preparação das reformas educativas que se sucederam tal como podemos ler nas palavras de Stoer (1982:48) “abriu caminho para o planeamento da política educativa na década de 70” colocando Portugal em “marcha para a modernização”.

Esta Reforma é reflexo das mudanças socioeconómicas ocorridas entre as décadas de 50 e 60 e que conduziram a uma “procura de ensino” (Grácio, 1998:151). Na opinião de Stoer, Stoleroff e Correia (1990) a Reforma de Veiga Simão distingue-se por se tratar da primeira tentativa de alargar o ensino oficial a todas as camadas da sociedade, tendo como principal objetivo a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento socioeconómico. Esta visava, então,

a igualdade de oportunidades de acesso, preparando a sociedade portuguesa para a transição de uma nova ideologia política, o socialismo.

As ações de maior destaque desta reforma foram o alargamento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos e a expansão do ensino preparatório, que segundo António Teodoro (1982) se refletiu no país da seguinte forma:

“No concernente à Reforma isto significou, com efeito uma maior igualdade de oportunidades na educação, em termos de acesso, quantidade de educação, regionalização e sexo. Por outro lado, ela ocupou-se de uma nova via para o desenvolvimento, de um projeto de modernização. Por outras palavras, a Reforma Veiga Simão exprimiu mais do que uma exigência de acesso ao ensino, já que ela implicou também mudanças básicas na orientação da economia” (p. 29).

Com as medidas adotadas pretendia-se pôr “em prática um ambicioso programa de modernização do sistema educativo, que correspondesse ao discurso de renovação e de mudança” (Teodoro, 2001: 266), para validação das ideologias do Estado. Tentava-se, então, conciliar a componente academizante com a componente profissionalizante num *curriculum* integrado ao longo do ensino básico e parte significativa do ensino secundário, já que os principais objetivos eram o adiamento da tomada de decisão das opções vocacionais e a possibilidade de obter “maiores oportunidades de mobilidade social ascendente pelo sucesso escolar” (Pedroso, Elyseu, e Magalhães, 2012:13).

A lei nº 5/73 de 5 de Julho, apesar de nunca regulamentada, traduz a mudança que se pretende no sistema de ensino português, valorizando a *diversificação da educação*, uma vez que atribui igual valor quer ao ensino técnico, quer ao ensino liceal. Esta lei previa que os alunos que frequentassem o ensino técnico podiam candidatar-se ao ensino superior nas mesmas condições que os alunos que frequentassem o ensino liceal. A ideologia predominante neste normativo é que o ensino pós-básico poderia ter a função de preparar para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos de nível superior.

No normativo pode ler-se que uma das finalidades do sistema educativo era “preparar todos os portugueses [...] como agentes e beneficiários do progresso do País” (ponto 2, Base III, da Lei nº 5/73), cabendo à formação profissional “habilitar [os cidadãos] para o exercício de uma profissão”, mas, simultaneamente, proporcionar “uma educação de ordem cultural e científica que favoreça o desenvolvimento da personalidade e a adaptação às exigências sociais

e profissionais”, definindo “disciplinas comuns em curso de natureza diversa” (Cerqueira e Martins, 2011:131-132).

Outro indicador da importância atribuída à formação profissional neste normativo é o facto de prever que quer nos cursos gerais, quer nos cursos complementares seja lecionada uma disciplina de opção com “uma matéria de índole técnico-profissional” (artº 9, Base IX, da Lei 5/73).

Em Junho de 1975 dá-se a extinção do ensino comercial e técnico e a unificação do ensino secundário. Na opinião de Rui Grácio, esta estratégia justifica-se pela necessidade de:

“[...] adiar para quinze anos a escolha do rumo escolar que no sistema antecedente teria de fazer-se aos doze, permitindo aos rapazes e raparigas autodeterminarem-se com menor possibilidade de erro e adiando, com vantagem, a incidência dos fatores financeiros e culturais de ordem familiar na opção do rumo escolar ou profissional do jovem; [para] romper com a dualidade ensino liceal-ensino técnico, dualidade que no contexto político-social vigente exprime, ao mesmo tempo que reforça, não apenas a dualidade trabalho intelectual-trabalho manual, mas também, correlativamente a dualidade dominante-dominado [e finalmente para] romper com a dualidade escola-comunidade, educação formal educação não formal, dualidade que empobrece os dois termos do binómio” (1981, p. 106, 107).

A 18 de Fevereiro de 1979, o Conselho de Ministros da CEE defende que “os Estados membros devem encorajar o desenvolvimento de ligações efetivas entre a formação e a experiência de trabalho.” Em 1980, Portugal já com a intenção de se preparar para a adesão à CEE, acolhe esta recomendação.

A partir da década de 80, o ensino profissional de nível secundário passou a adotar um papel central nas estratégias da política educativa, influenciada por uma ideologia marcadamente económica.

O Decreto 240/80, de 19 de Julho, determina o 12.º ano como o ano terminal do ensino secundário que pode fazer-se quer pela via profissionalizante, quer pela via de ensino regular.

A portaria 684/81, de 11 de Agosto, estipulou os planos curriculares dos cursos profissionalizantes, com possibilidade de prosseguimento de estudos no ensino superior politécnico. Porém esta tentativa fracassou dado que “na sua origem esteve sem dúvida o fechamento dos horizontes sociais que a via profissionalizante representa para uma população

cujo elevado grau de sobrevivência no sistema de ensino lhe confere propriedades escolares e sociais convidando a voos mais longos” (Grácio, 1986, p. 149).

Em 1983, através do Despacho Normativo nº 194-A/83, José Augusto Seabra apostou numa experiência-piloto que marcava a importância atribuída à educação e à formação com a “reinstucionalização de uma via vocacional” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990:27), sendo a base deste despacho a preparação dos jovens para a vida ativa.

O Despacho Normativo que criou o ensino técnico-profissional visava a “reorganização do ensino técnico que [permitisse] a satisfação das necessidades do país em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para jovens”.

A política de educação do governo social democrata dá prioridade à reorganização do sistema de ensino, em específico do ensino técnico, para que este possa dar resposta às necessidades do país no que diz respeito à mão-de-obra qualificada e a uma política de emprego para jovens.

Com a conhecida “Reforma de Seabra” criaram-se “os cursos técnico-profissionais, com a duração de 3 anos, e os cursos profissionais, com a duração de ano e meio, a ministrar após o 9.º ano de escolaridade” (Cerqueira e Martins, 2011:135). Os cursos técnico-profissionais permitiam a dupla certificação de nível secundário e o prosseguimento de estudos superiores. Os cursos profissionais permitiam a obtenção de um diploma profissional e o ingresso na carreira profissional, o que se traduziu numa parca procura por parte dos alunos, visto que para se poderem candidatar ao ensino superior teriam que frequentar mais três anos, em regime noturno.

De acordo com Sérgio Grácio (1988) esta reforma justifica-se não só pelo crescente desemprego juvenil e pela perceção de um “cenário de emergência pública de uma problemática juvenil” (Grácio,1998:205-211), mas também pela influência das políticas da Comunidade Económica Europeia, apesar de Portugal ainda não ter materializado a sua adesão, mas se encontrasse já a realizar uma “estratégia de socialização antecipatória”( Afonso, 2002: 35).

Azevedo (1988) acredita que o fracasso do projeto-piloto de Seabra se deva, então, a um desequilíbrio entre a oferta dos cursos profissionais e a escassa procura dos mesmos por parte dos estudantes do ensino secundário.

A adesão de Portugal à CEE, em 1986, traz consigo a tendência de encarar a qualificação profissional como um dos objetivos da política educativa. A aposta na educação vocacionalista é cada vez mais acentuada pelo discurso da modernização, caracterizado pela “racionalidade económica, a otimização, a eficácia e a eficiência” (Lima, 2002:21).

A Reforma de 1987 passa a ver o ensino profissionalizante como parte integrante e definidora do ensino secundário. O Relatório Nacional de Portugal, elaborado para a 41.<sup>a</sup> Sessão da Conferência Internacional da UNESCO, no ano de 1988, recomendava um ensino secundário capaz de “aproximar os jovens da vida ativa e do mundo do trabalho” e de “contribuir para o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa e membro da coletividade” (UNESCO,1988:131).

Em 1988 criou-se o Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional (GETAP) que teve um papel preponderante na difusão do ensino profissional e esteve na base da gestão e lançamento das Escolas Profissionais em 1989, data em que também foi criado o ensino tecnológico dando início à integração plena das vias profissionalizantes no ensino secundário que viria a ocorrer em 2004.

Em 1989 dá-se a Reforma do ensino secundário, marcada pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Esta Reforma começou a ser posta em prática com a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) cuja missão é agir “em conformidade com as diretivas do Governo” (1987-91), o que permite ao Estado assumir “o protagonismo principal no processo de reforma educativa” (Teodoro,1995:53). A Lei de Bases do Sistema Educativo vinca claramente a dicotomização entre o ensino profissionalizante e o ensino não profissionalizante, um mais orientado para a vida ativa e outro para o prosseguimento de estudos.

A tônica do governo passa a recair na expansão da oferta profissionalizante, quer no ensino secundário, quer no ensino superior politécnico, evidente pelo apoio da criação da rede de escolas profissionais.

No âmbito desta última reforma surgem as escolas profissionais, de iniciativa privada, mas apoiadas pelo Estado Português e pela União Europeia. Estas escolas foram criadas pelo

Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro, e a Revisão Curricular do Ensino Básico e Secundário, refletida no decreto-lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Esta medida vem incentivar a aceitação do sistema profissionalizante como uma modalidade alternativa ao ensino regular, proporcionando um diploma profissional de qualificação de nível III (técnicos intermédios) e o prosseguimento de estudos tal como o diploma do ensino secundário.

De acordo com Joaquim Azevedo (2009:20-21) o novo modelo de nível secundário de ensino e de formação, passaria a concentrar-se em três instituições diferentes: as escolas secundárias (com cursos gerais e tecnológicos), as escolas profissionais (cursos profissionais) e os centros de formação profissional (formação em alternância). Os cursos teriam a duração de três anos, com exceção da formação em alternância que poderia prolongar-se por mais uns meses, e todos teriam três componentes formativas: a formação geral sociocultural, a formação específica ou científica e a formação técnica ou tecnológica, variando a carga horária de cada componente em função do curso, para a obtenção de um currículo comum. Os cursos possibilitariam a obtenção de diferentes diplomas, mas todos eles ofereciam oportunidades de prosseguimento de estudos no ensino superior, já que eram equivalentes em termos educativos.

Todas estas medidas adotadas surtiram alguns efeitos esperados, pelo menos no que concerne à frequência do ensino profissional, dado que se verificou um acentuado aumento da sua procura. Assim,

“o conjunto de medidas que estruturam o ensino/formação de nível secundário ao longo dos anos 80 e 90, em particular aquelas implementadas entre 1988 e 1996, pode ser interpretado nos termos de um mandato que busca articular a gestão da inserção profissional dos jovens (e a sua socialização e mobilização para o trabalho nas novas condições de emprego) com a integração e retenção de novos públicos em percursos de escolarização prolongada alternativos ao ensino regular” (Antunes, 2000, p. 127).

A estrutura dos cursos de nível secundário manteve-se até 2004, data da nova reforma do sistema educativo, “em cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (CPOPE) – os cursos gerais – e cursos predominantemente orientados para o ingresso na vida ativa (CPOVA) – os cursos tecnológicos” (Cerqueira e Martins, 2011:138).

Em 1994 foram postos em prática, a título experimental, onze cursos tecnológicos nas escolas do ensino regular. Estes cursos apresentavam uma matriz curricular muito próxima dos

curso gerais, o que deixava adivinhar a possibilidade de mobilidade entre os cursos o que se veio a confirmar em 2004, aquando da reforma do ensino secundário:

“A articulação progressiva entre as políticas de educação e formação, a potenciação da diversidade das ofertas formativas, a permeabilidade entre cursos com afinidade de planos de estudo para facilitar ao aluno a alteração do seu percurso formativo, a aposta nas tecnologias de informação e comunicação e o reforço da autonomia das escolas foram as estratégias delineadas para atingir as metas daqueles eixos prioritários. Através deste diploma, firmado pela Portaria n.º 550- C/2004, de 21 de Maio, abre-se às escolas secundárias do ensino público a possibilidade de terem como oferta formativa cursos do ensino profissional” (Cerqueira e Martins, 2011:141).

Em 1997, realizaram-se os “encontros no secundário”, com o intuito de auscultar a sociedade portuguesa, nomeadamente as associações profissionais e alguns parceiros sociais, sobre o futuro do ensino secundário. Posteriormente, o Ministério da Educação publica um documento baseado na “análise das consultas aos parceiros educativos”, tornando-se evidente que as sugestões recolhidas sobre o ensino profissional no ensino regular se situavam mais na abstração, no modelo ideal, do que em factos empíricos concretos e fundamentados (cf. Fernandes, Neves, Roque & Pais, 1998, p. 34).

Este documento propõe um “reajustamento das redes de formação” para uma “racionalização da oferta” e recomenda a “consolidação do ensino profissional enquanto modalidade alternativa ao ensino secundário regular, na sua função supletiva da oferta deste” (Fernandes *et al.*, 1998, p. 72), sendo claro o desinvestimento na formação profissional.

Em 2002, para dar resposta ao problema do abandono escolar precoce, lançou-se a iniciativa dos cursos de educação e formação para jovens, primeiramente para os que não concluíam o ensino básico e a partir de 2004 aberta aos alunos do ensino secundário.

Apesar da adoção de todas estas medidas, Portugal, nas décadas finais do século XX, tinha baixos índices de conclusão de ensino secundário comparativamente com a União Europeia e dá-se início a um novo ciclo que tem como fito a alteração desta situação.

Tendo em conta que os “cursos tecnológicos” promovidos nas escolas secundárias evidenciavam altos níveis de insucesso e que o número de inscrições começava a diminuir, vários governantes, segundo Joaquim Azevedo (2009) questionavam para quê autorizar o crescimento do número de jovens a frequentar as escolas profissionais, com elevada procura,

quando havia falta de alunos nas escolas secundárias e o número de professores com horários incompletos e sem horário continuava a aumentar? (cf.26-27).

O Ministério da Educação começa a fazer pressão para que os cursos profissionais também decorram nas escolas secundárias da rede estatal para estagnar os elevados índices de insucesso e alargar a qualificação profissional a um maior número de jovens.

Entre 2002 e 2004, sob o impulso do Ministro David Justino, num governo social-democrata, dá-se uma reestruturação curricular do nível secundário de ensino e formação, cuja intenção era homogeneizar e estandardizar todas estas modalidades, “como uma nova tentativa de promover o crescimento do ensino profissional, envolvendo, pela primeira vez, também as escolas secundárias” (cf. *id. ib.*)

A partir de 2004-2005 deu-se início à aplicação da Reforma do Ensino Secundário cujas principais medidas são “o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-lei nº 115 – A/98, de 4 de Maio), a reorganização dos cursos gerais e cursos tecnológicos e respetivos currículos e a reorganização dos programas das disciplinas” (Cerqueira e Martins,2011:139).

O decreto-lei nº 74/2004, de 26 de Março, vem estimular um maior investimento na formação e na qualificação dos jovens com o objetivo de combater o insucesso e abandono escolares. A par desta medida dá-se ainda a solicitação a uma maior abertura ao meio envolvente, valorizando

“mecanismos de aproximação entre os estabelecimentos de ensino e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais do tecido social local e regional, constituindo-se, assim, como potencial fator de desenvolvimento e resultado do mesmo, no contexto de uma sociedade e economia do conhecimento e da inovação” (ME, 2003, p. 7-8).

Também se define que a adequação da oferta formativa aos perfis profissionais atuais deve ser feita “no quadro de uma identificação de áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento económico e social do País, num contexto de globalização” (Portaria 550-C/2004, de 21 de Maio, art. 8º).

A grande aposta no ensino profissional é reforçada através dos programas POPH (Programa Operacional do Potencial Humano) e PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal) criados no âmbito dos fundos comunitários de Apoio (QCA) do Fundo

Social Europeu e que terminaram em 2006. Criaram-se novos tipos de cursos (CEF, EFA, CNO, etc.) e novos “dispositivos reguladores” como os Catálogos Nacionais e os “Referenciais de Profissão e de Formação” (CNE, 2004), restringindo a autonomia e a liberdade pedagógicas das escolas profissionais.

Depois de 2005, agora sob o impulso de um Governo socialista, o ensino profissional passa a ser uma prioridade política e vai alargar-se dentro das escolas secundárias. A proliferação do ensino secundário profissional passa a ser veloz, mas desta vez em escolas secundárias públicas com uma tradição “liceal de ensino secundário” (Azevedo, 2009:28).

Segundo Joaquim Azevedo (2009), “esta mudança de orientação política é considerada como ‘uma estratégia de aceleração da qualificação dos portugueses’, no âmbito da ‘Iniciativa Novas Oportunidades’” (p.37), sustentada deste modo pelo atual Governo socialista (2005-2009):

“ (i) porque é necessário aumentar a escolarização da população com o nível secundário superior (‘a melhor resposta para os inaceitáveis níveis de insucesso e de abandono escolares que ainda temos’) e isso só se consegue diversificando as oportunidades de formação das escolas secundárias; (ii) por uma necessidade de qualificar profissionalmente os jovens e prepará-los para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo; (iii) porque o Governo pretende que ‘as vias profissionalizantes representem, em 2010, metade do total de vagas ao nível do ensino secundário<sup>26</sup>’” (Governo, s.d.; aspas no original).

Em suma, constatamos que desde a década de 70, os diferentes governos constitucionais, independentemente da cor política, foram unânimes quanto à relevância atribuída à formação profissional, tendo-se estendido a todas as instituições promotoras de educação, nomeadamente às escolas da rede pública com caráter e tradição “licealista”. Resta agora conhecer qual o papel e a importância que esta nova modalidade de ensino adquire na escola pública.

## **1.4 - O lugar e a importância da formação profissional na escola pública**

### **1.4.1- Implicações do alargamento do ensino profissional à escola pública: modelos de formação e perfil dos formadores**

Até ao ano de 2004, o ensino profissional vivia ao lado das escolas públicas, sendo rotulado várias vezes como “educação de segunda”. Ao longo dos últimos oito anos, o ensino profissional tornou-se o principal objeto de preocupação das políticas educativas e assumiu um papel de protagonismo na escola pública. Todavia, convém perceber de que forma é que esta modalidade é realizada na escola pública e quais os custos e benefícios que pode oferecer quer às escolas secundárias públicas, quer aos jovens portugueses, quer ainda, de uma forma mais abrangente, à sociedade portuguesa.

A escola vê-se obrigada a acompanhar as transformações tecnológicas e económicas que a sociedade atravessa, sendo ela própria alvo de mutações em termos organizacionais e administrativos, seguindo a lógica dominante na sociedade, para alcançar a modernização do país. A lógica dominante na educação e no mercado de trabalho é a lógica de mercado, que se implementou na década de 90, com um novo conceito de profissionalismo - o profissionalismo liberal ou neoprofissional, que “vê a educação para o trabalho num sentido social mais lato - social, económico e tecnológico – com ênfase no desenvolvimento das capacidades de iniciativa e de empreendimento laboral” (Azevedo, 2000:59).

Este facto explica as alterações dadas nas relações educação/economia e educação/mercado de trabalho, que segundo Madeira (2006), estão relacionadas com o surgimento de novos perfis profissionais e escolares; com a expansão do conceito de formação profissional e com as transformações dos modelos educativos.

No contexto da lógica de mercado, foi pedido à escola, mais especificamente ao ensino secundário, que acompanhasse as transformações sociais, que preparasse os jovens quer para o mercado de trabalho, quer para o prosseguimento de estudos e que não ficasse indiferente às necessidades da realidade portuguesa, tendo, por essa razão, que se adaptar às novas demandas globais.

De todas as modalidades de formação existentes no sistema educativo português, começa a centrar-se, então, a tónica nos cursos profissionais, criados em 1989, pelo então

Ministro da Educação, Roberto Carneiro, e que eram promovidos quase exclusivamente pelas escolas profissionais de estatuto privado. Esta aposta crescente no ensino profissional justifica-se pela credibilização destes cursos, que segundo as conclusões de vários estudos, 50% a 60% dos alunos que os haviam frequentado obtinham emprego imediatamente.

A partir de 2004, esta modalidade alastrou-se para a escola pública, sendo que a introdução desta oferta formativa na escola não é feita de forma aleatória. A escolha da escola pública para a promoção deste tipo de ensino tem como principais objetivos a otimização dos recursos, a possibilidade de uma gestão “mais eficaz e [eficiente] [d]os professores disponíveis nas escolas secundárias estatais” (Azevedo, 2009:42), e o aceleração do crescimento da “qualificação inicial dos jovens”.

Na escola pública ofereciam-se apenas cursos tecnológicos, que embora conferissem certificação profissional, estavam regulamentados por um modelo de organização curricular e de avaliação semelhante ao dos cursos científico-humanísticos. Para além disso, o insucesso escolar nos cursos tecnológicos era da ordem dos 70%. Por conseguinte, a reforma do ensino secundário, iniciada no ano letivo de 2004/2005, incidiu a atenção na valorização do ensino profissional. Esta reforma criou a possibilidade de os cursos profissionais poderem funcionar nas escolas secundárias públicas, o que é facilmente perceptível se tivermos em conta que em 2005 Portugal apresentava ainda um grande desfasamento em relação aos países da Europa e da OCDE em duas variáveis: em Portugal apenas 10% dos jovens frequentava cursos profissionais ou vocacionais comparativamente com os 70% na média dos países desenvolvidos e a população ativa em Portugal com nível igual ou superior ao ensino secundário era de 20% contra os 64% da média dos países da OCDE (*cf.* Rodrigues, 2010:96).

Os elevados índices de insucesso mantiveram-se ao longo dos anos 90 e seguintes. A importância da aposta na generalização do ensino secundário era há muito defendida pela Comissão Europeia que estabeleceu, na Estratégia de Lisboa em 2000, o objetivo de em 2012, 85% das pessoas com 22 anos de idade, no espaço europeu, terem o ensino secundário completo. Este é o patamar educacional tido como condição indispensável às exigências de desenvolvimento das economias baseadas no conhecimento (*cf.* Rodrigues, 2010: 96).

As linhas mestras de orientação para Portugal, definidas pela OCDE davam prioridade a políticas que incentivassem ao aumento da produtividade da força de trabalho e à aposta na escolarização ao nível do ensino secundário. Porém, o ritmo de recuperação não era suficiente, Portugal estava em último lugar no *ranking* dos países da OCDE, com apenas 8,2 anos de

escolarização do conjunto de países. Era, então, urgente atuar ao nível da oferta formativa e da procura de alternativas de formação e educação para incrementar a qualificação.

Como vemos, vários são os interesses que estão por detrás da introdução do ensino profissional na escola pública, conduzindo a um jogo de influências que se preocupa, sobretudo, em criar representações positivas acerca deste tipo de ensino para a sua rápida difusão.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) apoia esta iniciativa, mas pede que se inicie o processo “experimentalmente e de modo muito controlado”. Pede ainda que se deem às escolas públicas “com perfil para a promoção de cursos profissionais, condições idênticas às atribuídas às escolas profissionais para o lançamento, o desenvolvimento, a gestão e a execução dos seus cursos.” (CNE, 2004, p. 6) Contudo, sabe-se que esta ação de difusão do ensino profissional às escolas públicas não foi devidamente preparada, uma questão que não deve ser descurada, uma vez que a maior parte destas escolas não fomentou uma “cultura de ensino profissional” (Azevedo,2009:39), o que pode implicar falta de ligação entre a sociedade e o mercado de trabalho, pondo em causa o principal objetivo do ensino profissionalizante.

Adotaram-se várias estratégias para obtermos a atual conceção de ensino profissional, concedendo-lhe algum reconhecimento e destaque social, enfatizando a ideia de que esta seria a modalidade mais indicada para a qualificação dos quadros intermédios das empresas e, conseqüentemente, para a retoma do crescimento e do desenvolvimento económico.

A forma como o ensino profissional estava organizado anteriormente foi também alvo de transformações. Inicialmente tratava-se de uma forma demasiado restritiva, que não estimulava os alunos a desenvolverem capacidade de adaptação a novas situações, nem acompanhava o progresso tecnológico, para além de impossibilitar os alunos de se candidatarem ao ensino superior. Era uma modalidade de ensino conotada negativamente, vista com uma certa depreciação quando comparada com o ensino liceal (*cf.* Torres, 2011).

Por estas razões, esta oferta foi alvo de reformulações sucessivas, nomeadamente, dos seus objetivos, do seu currículo, reforçando a componente formativa geral de base, preterindo uma formação profissional específica. A intenção foi transformar esta modalidade em cursos que poderemos, metaforicamente, designar de “banda larga”, já que se deram reajustes de forma a poderem estar a par das qualificações e competências necessárias ao mercado de trabalho. Investiu-se na *injeção* de competências que permitem aos sujeitos o contínuo investimento pessoal e profissional, competências que facilitam a adaptabilidade e a mobilidade exigidas na

era da globalização e de uma sociedade em constante mudança, competências que capacitam os sujeitos para a inovação, para a iniciativa e para a autoaprendizagem permanente (cf. Madeira,2006:124), isto é, competências que preparem os indivíduos para o novo conceito de profissionalismo, que se caracteriza pelas fragilidades das aptidões e capacidades dos sujeitos, que podem caducar com as mudanças económicas e tecnológicas (Lesourne,1988).

Contudo, entre todas estas mutações em termos dos modelos de formação levanta-se a questão do perfil dos formadores envolvidos no ensino profissional. Será que os principais agentes promotores destas competências, os professores, estão preparados para este novo conceito de profissionalismo? As novas orientações para o ensino profissional, requerem que se prepare os alunos para a aquisição de competências transversais como a “iniciativa, a criatividade, a capacidade de comunicação e de resolução de problemas em novas situações, competências para trabalhar em grupo, para recolher e tratar informação e para saber avaliar” (Azevedo,1991). Mas estarão eles preparados para transmitir estas competências?

Trata-se de uma oferta que tem dupla finalidade – preparar para o prosseguimento de estudos e para a vida ativa – o que acarreta alguma conflitualidade interna, na tentativa de conciliação de finalidades tão distintas. Este facto levanta uma outra questão, se esta oferta tem uma dupla finalidade, como conseguem os professores encontrar o equilíbrio entre os diferentes objetivos a alcançar? Sobretudo, num país onde predomina o modelo escolar, onde o ensino profissionalizante é socialmente desvalorizado, que lugar e que estatuto ocupa esta modalidade de formação dentro da própria escola?

Espera-se que estes novos *mandatos* atribuídos à escola pública contribuam para o crescimento económico, para a redução do insucesso escolar e do desemprego jovem e para a normalização do acesso ao ensino superior (cf. Madeira, 2006:122). Porém, para alcançar todos estes objetivos é preciso ter presente que não basta alterar a organização e a administração da escola, nem simplesmente diversificar a oferta ou o carácter das instituições que promovem essa oferta. Os atores devem ser os principais motores da transformação social.

Espera-se ainda que, ao nível do corpo docente, por exemplo, os professores envolvidos estejam sensibilizados para interiorizar novos valores e que tenham capacidade de adaptação suficiente para ajustarem o seu perfil formativo à missão de cada escola. Parte-se da hipótese que o corpo docente que ocupa os quadros de uma escola de perfil democrático tende a incorporar um comportamento mais participativo e colaborativo, enquanto os professores

integrados em escolas tendencialmente de tipo elitista identificam-se mais com uma ética de trabalho essencialmente individualista, centrada nos resultados. Mas será isto verdade? Terá o professor a capacidade de ajustar o seu perfil formativo à missão de cada escola e aos objetivos de cada modalidade de formação?

Assim, constatamos que a escola pública acolheu uma nova modalidade de ensino, sem o devido acompanhamento, na tentativa de dar resposta aos problemas do abandono escolar, do insucesso, da dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho, e dos desajustamentos entre a habilitação académica e a atividade profissional, que na verdade não passam de adjetivos que mascaram a real intenção do alargamento do ensino profissionalizante à escola pública, isto é, o crescimento económico e o desenvolvimento do país. Mas que lugar e que importância tem esta oferta na própria escola?

#### **1.4.2 - A formação profissional na rota da regulação das desigualdades sociais**

Entre a crescente aposta no ensino profissional na primeira década do segundo milénio e a introdução desta modalidade na escola pública sem qualquer preparação, tenta-se, então, perceber qual a missão da escola pública. Será que todas as transformações e reformas do sistema educativo português nos conduziram a uma homogeneidade na estrutura desse mesmo sistema, dissipando a horizontalidade e o fechamento que lhe era tão característico? Será que a diversidade da oferta formativa constitui um fator de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar? Será que o ensino profissional é entendido como uma modalidade reprodutora das desigualdades sociais, ou, pelo contrário, os estudantes que o frequentarem terão mais oportunidades de mobilidade social ascendente? Os professores e os órgãos de gestão atribuirão mais valor à meritocracia ou à igualdade de acesso e de sucesso? Pode a formação profissional na escola pública constituir uma oportunidade de resgatá-la do seu perfil “licealista”?

Pois, se o objetivo da diversificação da oferta formativa é criar mais oportunidades de acesso e de sucesso a todos os públicos, nesta seção tentaremos caracterizar o perfil da escola pública e compreender o sentido da sua missão no processo de naturalização e reconhecimento social das vias profissionalizantes na sociedade portuguesa.

Segundo Leonor Torres (2011), a missão da escola pública permanece “pouco clara, controversa e dilemática” (p.98) fruto das consecutivas reformas de carácter neoliberal que têm

proliferado na União Europeia e conseqüentemente em Portugal, podendo a função social da escola pública ser tendencialmente “seletiva e meritocrática” e/ou “igualizadora e democratizadora”(op.cit.).

Deste modo, a primeira função da escola centra-se na excelência académica tentando assegurar o prosseguimento de estudos e a segunda dá prioridade à igualdade de acesso e de sucesso, diversificando a oferta formativa e a participação. A primeira está mais relacionada com os traços da cultura liceal e a segunda é herdeira da escola industrial e comercial, mais orientada para responder às necessidades socioeconómicas da região (*idem,ibidem:99*).

Estas duas formas distintas e de alguma forma até antagónicas de perceber a missão da escola influenciam na regulação das desigualdades sociais, visto que a escola cuja prioridade é o mérito e a excelência escolar não se preocupa com a “regulação das desigualdades sociais e culturais dos alunos nem com os seus efeitos nos destinos escolares e profissionais” (*idem, ibidem:100*). A meta são os resultados, e todas as estratégias adotadas vão ao encontro da excelência escolar. A escola que prioriza a participação e cuja matriz axiológica se pode definir como democrática tem como coordenadas a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, que estão bem patentes nos discursos registados nos documentos oficiais deste tipo de escola.

A escola de cariz liceal tende a preferir a igualdade em favor dos resultados escolares, restringindo o acesso a um determinado público, conservando o aspeto elitista da organização escolar. Partindo do princípio de que a escola pode ter uma função reguladora das desigualdades sociais, a escola de cariz democrático, centra-se mais “nos processos numa dimensão pedagógica formativa e transformadora” (*idem,ibidem:102*), expandindo a sua missão a todos os públicos escolares, reforçando a diversificação da oferta educativa para abranger um universo mais vasto e variado.

Entre estes dois polos existem também as escolas que tentam conciliar estes dois objetivos, se por um lado almejam a produção de bons resultados escolares, por outro pretendem incluir todos os públicos, embora a conciliação destes dois requisitos seja difícil. As escolas sentem-se numa encruzilhada, já que têm que conciliar mandatos contraditórios e por isso, algumas escolas inclinam-se mais para valores tendencialmente democráticos e outras para valores mais elitistas. De facto as linhas mestras são impostas centralmente, mas cabe a cada escola, aquando da elaboração do seu projeto educativo, definir a sua missão estratégica.

A própria organização do tempo e dos espaços da escola está condicionada pelos objetivos que pretende alcançar: a escola de cariz mais elitista organiza o seu tempo e atividades com o objetivo de ser reconhecida pelos excelentes resultados produzidos no final do ano, sobretudo para manter uma posição de liderança nos *rankings* escolares a nível nacional. As escolas de cariz mais democrático organizam o tempo e o espaço em função da heterogeneidade do público, “criando diversas modalidades de agrupamentos de alunos, ensaiando várias estratégias de controlo da indisciplina e multiplicando as vias de ocupação dos tempos não curriculares.” (*op.cit.*:103). Procura multiplicar e variar as opções formativas e pedagógicas, preocupando-se essencialmente com os processos de ensino-aprendizagem, sendo que para isso “[arriscam] novas estratégias pedagógicas, [experimentam] dispositivos avaliativos alternativos, ou, ainda, [introduzem] algumas inovações nos currículos oficiais” (*id.*: 104).

A tarefa de chegar a todos acarreta bastantes dificuldades, estas escolas veem-se a braços com dualidades e divergências complicadas de gerir. Ao mesmo tempo que têm que dar resposta a uma multiplicidade de públicos através da diversidade da oferta educativa, têm ainda que assegurar a qualidade do ensino e manter os índices de sucesso elevados. Todavia, a margem de autonomia que as escolas possuem não lhes permite ajustar na totalidade a sua organização aos públicos que as frequentam, pois acaba sempre por esbarrar com “lógicas gerencialistas impostas a nível central” (*idem, ibidem*.104).

A este propósito pode mesmo problematizar-se a capacidade de as escolas conjugarem estes dois indicadores “uma escola de sucesso para todos” e “uma escola de qualidade”, colocando-se a questão: a escola que optar por uma missão marcadamente assistencialista, não estará a desviar-se da sua função principal, o ensino e a aprendizagem?

O equilíbrio entre a missão assistencialista e a missão meritocrática nem sempre é alcançado. O facto de se poder caracterizar uma escola de multicultural por receber todos os públicos, não é suficiente para gerar a democratização e a inclusão. Há escolas que aproveitam esta oferta formativa para canalizarem os alunos com insucesso escolar para os cursos profissionais, “criando assim um novo tipo de ‘guetização’ e uma nova ‘solução educativa’ para os jovens que reprovam e que ‘não estão preparados para prosseguir estudos superiores’ (Azevedo, 2009:40), correndo-se o risco de se retroceder até ao século XX, onde apesar da “massificação” havia a “seletividade escolar” e a “hipervalorização do referencial universitário”, constituindo uma fonte de desigualdades sociais.

Se o objetivo da introdução da formação profissional nas escolas da rede pública é criar mais oportunidades de acesso e de sucesso para todos os públicos, então, as estratégias adotadas para a propagação do ensino profissional na rede de ensino pública surtiu um efeito positivo, de acordo com Maria de Lurdes Rodrigues (2010), tem melhorado os resultados escolares, tem diminuído o abandono escolar precoce, e de certa forma, tem permitido regular algumas desigualdades sociais. Isto foi possível através da adequação da oferta formativa do secundário às expectativas dos jovens.

Ainda segundo esta autora (*ibidem*), o sucesso da introdução dos cursos profissionais na escola pública foi tal que em 2009, o número de alunos a frequentarem cursos profissionais quadruplicou, se compararmos com o ano de 2005 e atualmente, conforme informação recolhida pela Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, a oferta de cursos profissionais de nível secundário existe em 472 das cerca de 500 escolas públicas.

Deste modo podemos concluir que houve um aumento significativo na procura do ensino secundário, em todas as modalidades de ensino, registando-se uma redução de alunos em cursos tecnológicos, contrabalançada pelo aumento de matrículas em cursos profissionais, que resulta da grande aposta nesta oferta educativa (*cf.* GEPE, 2009).

Até há pouco tempo, raros eram os jovens que frequentavam as vias de ensino profissionalizante. Facto que se poderá explicar pelo preconceito, estigmatizante para os que optavam por esta via de ensino, de que se tratava de uma modalidade que exigia bastante a nível dos recursos e da logística a mobilizar, encontrando-se a maior parte dos recursos humanos e físicos do sistema mais orientados para uma formação livresca e retórica, pouco assente na dimensão prática e laboratorial. Nos anos letivos mais recentes assistimos a um aumento considerável no número de jovens matriculados em cursos profissionais, na ordem dos 40% no ensino secundário (Rodrigues, 2008), fruto das mais e melhores ofertas formativas nesta área, e indo também ao encontro de algumas necessidades detetadas no mercado de trabalho.

O impacto da medida de generalização e alargamento da oferta de cursos profissionais na escola pública foi sentido de imediato pelas escolas, pelos alunos e pelas famílias: existe uma oferta de 96 cursos cujas variantes dão origem a 122 saídas profissionais; o número de alunos inscritos passou de 28.000, em 2004, para 125.000 em 2009; e a percentagem de alunos nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas passou de menos de 1% para 60% (*cf.* Rodrigues,2010:102).

Segundo o estudo *Estudantes à Saída do Secundário 2009-2010*, promovido pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), em 2010, a maior parte dos jovens que frequentava esses cursos provinha de classes sociais mais baixas ou foi sujeita a reprovações sucessivas durante o ensino básico (Martins, 1993). Célebres estudos de *Les Héritiers* e *La Reproduction* (Bourdieu e Passeron, 1964 e 1970) defendem que existe uma relação quase linear entre o nível de habilitações escolares das famílias e a média de classificações obtidas pelos estudantes.

Um outro estudo realizado por Martins, Pardal e Dias (2005), confirma também este facto e acrescenta ainda que as escolhas que se fazem no sistema educativo são predominantemente de natureza social em vez de natureza vocacional:

“[...]os pressupostos equacionados durante as décadas de 60, 70 e 80, quer pela Sociologia Francesa e desenvolvida entre outros por Bourdieu e Passeron (1964), Boudon (1973), Bertaux (1977), Boudelot e Establet (1971), quer pela sociologia portuguesa em estudos realizados por Cruzeiro e Grácio (1978), Grácio (1986), Martins (1993), Pardal, Franco, Dias, Novaes e Sousa (2003), mantêm-se atuais quanto ao ensino tecnológico e profissional continuar a reproduzir a estrutura social, não obstante ser meio de mobilidade social, e ser bastante funcional e não contemplar formações amplas, especialmente no domínio da formação para a cidadania, para a participação nas relações sociais, cada vez mais contraditórias, e para as exigências colocadas não só pelo sistema produtivo, em organizações cada vez mais complexas, como também pelo sistema de consumo (Martins, 1999)” (p.87).

As escolhas realizadas pelos sujeitos, de uma forma geral, são tomadas por uma diversidade de fatores contraditórios de acordo com as diferentes teorias que referiremos de forma muito sucinta.

A primeira teoria definida por Raymond Boudon (1977), na linha da escola do Capital Humano, refere que as escolhas dos indivíduos são feitas de acordo com os benefícios que irão retirar dessa escolha. Nesta linha de análise, o indivíduo encara a educação como um investimento e entende que a obtenção de um diploma será de crucial importância aquando da sua entrada no mercado de trabalho. De acordo com Pierre Bourdieu (1979), defensor da teoria do fracasso antecipado, a escolha dos objetivos dos indivíduos variam de acordo com a sua perceção das suas condições e limites. Assim, os lugares inferiores, nos sistemas de formação e de emprego, seriam escolhidos pelas classes mais baixas. No modelo económico limitado pela oferta de mão-de-obra, a inserção dos jovens na vida ativa depende das suas escolhas, partindo-

se do princípio que o mercado de trabalho tem capacidade para aceitar toda a mão-de-obra disponível do ponto de vista quantitativa e qualitativa (Coleman, 1990). Finalmente no modelo económico limitado pela procura de mão-de-obra, o sistema económico não permite a inserção dos jovens na vida ativa (*cf.* Martins, Pardal e Dias, 2005:88).

Convém lembrar que o ensino profissional não foi criado exclusivamente para colmatar a exclusão nem regular as desigualdades sociais, ele foi criado para que não haja apenas um único caminho para a entrada na vida ativa, apelando à diversificação das saídas para o mercado de trabalho, o que significa que “o ensino para o aluno-padrão do sistema não se altera. O que muda é o canal, a via pela qual cada aluno é dimensionado para a chamada vida ativa” (Magalhães e Stoer,2002:41; *italico no original*). Sublinhe-se ainda que esta decisão política de alargamento do ensino profissional às escolas da rede pública abre novos campos de ação às escolas públicas, aproximando-as da sociedade em que está inserida, acolhendo todos os públicos e criando um conjunto de possibilidades educacionais e que só compete aos agentes dessas escolas aproveitar ou desperdiçar a oportunidade de criar redes, de acolher e manter todos os públicos e de estabelecer as relações educação/economia e educação/ mercado de trabalho de forma sólida e profícua.

Na verdade, a rápida expansão destes cursos sem o devido acompanhamento pode pôr em causa a sua “qualidade e sustentabilidade” (Rodrigues, 2010:104). Corre-se o risco de se criarem hierarquias e *rankings* entre escolas, tendo como referência o “liceu”, ou seja, corre-se o risco de se sobrevalorizarem as ofertas formativas que oferecem condições para assegurar um determinado estatuto, neste caso as ofertas formativas que possibilitam o prosseguimento de estudos, em desfavor das restantes, acentuando a ideia de que a escola pode, efetivamente, ser um elemento de reprodução social. Para que tal não aconteça, é necessário que se continuem a procurar alternativas para superar o insucesso no ensino básico, sendo que essas alternativas, segundo Rodrigues (*op.cit.*), poderão passar pelo reforço e pelo avanço da qualidade da formação tecnológica e oficial no ensino básico.

Esta autora propõe, então, que se crie um sistema de ensino flexível que possibilite a passagem para todas as vias de ensino secundário, encaminhando os alunos para a oferta formativa que melhor se adegue com o seu perfil, as suas capacidades, as suas vocações e, sobretudo, com as suas expectativas para que mais tarde não as vejam totalmente defraudadas.

Nestes últimos oito anos, houve um esforço para assegurar a diversidade da oferta em todas as escolas públicas, reduzindo o hiato que separa as escolas secundárias que formam

para o prosseguimento de estudos das escolas que formam para o mercado de trabalho, com o intuito de corrigir o *gap* e as desigualdades entre elas e não voltarmos ao passado onde a distinção entre os antigos liceus e as escolas técnicas era bastante acentuada.

Quando há uma estigmatização social em relação à especialização, como acontece nos cursos profissionais, a atitude mais assertiva é diversificar o tipo de instituições a fornecer esta modalidade de ensino e alargá-la a todas as escolas para que as vias profissionalizantes consigam o merecido reconhecimento social.

Em algumas escolas públicas, os principais agentes, dirigentes das escolas, professores, encarregados de educação acreditam que o ensino secundário deve ser apenas preparatório da entrada na universidade, tendo dificuldade em aceitar as vantagens da diversidade de ofertas formativas e da diversidade de alunos no seu seio.

Ainda a ex-ministra da educação, Maria de Lurdes Rodrigues (2010), sugere que se analise “o efeito da “licealização”, enquanto modelo de referência, nos processos de organização e atuação das escolas, nas práticas pedagógicas e avaliativas, na segmentação disciplinar e nas expectativas profissionais de professores, identificando-se as vantagens e as desvantagens dos vários modelos de organização” (p.105).

É importante ter a noção de que o alastramento e o envolvimento dos diversos parceiros sociais são fundamentais para difundir a conceção de que a educação não está restringida a uma entidade apenas, mas que procede de uma responsabilidade partilhada por todos os agentes sociais, considerando que “a diversidade pode ser sinal de riqueza” (*id.*:106).

Nesta odisseia da naturalização do ensino profissional na escola pública, fica a dúvida se o ensino secundário público é capaz de oferecer reais oportunidades de desenvolvimento humano a todos os jovens, independentemente da sua origem sociocultural. Mas, mais pertinente ainda é perceber o que se ganha e o que se perde com a introdução do ensino profissional na escola pública, tendo como referenciais o sucesso educativo, pessoal e socioprofissional dos jovens portugueses e a regulação das desigualdades sociais.

**CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E TRABALHO: O IMPACTO DOS MODELOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E DE INSERÇÃO PROFISSIONAL**

---

A evolução da sociedade acarretou o surgimento de novas realidades, que contribuíram francamente para a crescente indeterminação quanto à fase da vida em que cada sujeito se encontra, dada a singularidade do percurso de vida de cada um. Este facto conduziu ainda a que se apelasse à procura de modalidades e dispositivos de formação que tornassem possível a aproximação entre o campo da educação e do trabalho.

Entendido, durante décadas, como um dos principais meios capazes de promover a empregabilidade dos indivíduos e a mobilidade social, o ensino profissional foi, então, selecionado como a modalidade mais eficaz de criar esta articulação, o que explica o facto de ter sido alvo de uma procura crescente.

No âmbito da formação profissional, emergem conceitos como *trajetória profissional e percurso de formação* que acabam por concorrer para a transformação do modo de encarar as vias profissionalizantes de ensino, especialmente, no que diz respeito a modalidades escolarizadas de formação. Porém, depois de uma procura encantada e eufórica, surgem o desencantamento e a frustração causados pela incapacidade de concretização de todas as promessas à volta desta modalidade, evidenciando a ineficácia da formação, que, na opinião de muitos autores, se deve à excessiva formalização do ensino profissional.

O desajustamento entre as reais práticas pedagógicas utilizadas no âmbito de uma educação que se diz profissional, cuja principal preocupação é preparar para o mercado laboral, sobretudo numa escola pública, que independentemente da sua missão, sempre foi encarada como um meio de preparação para o prosseguimento de estudos, e as expectativas e necessidades dos alunos que frequentam esta oferta educativa, pode desempenhar um papel preponderante no sucesso do ensino profissionalizante e, conseqüentemente, nas trajetórias de inserção na vida ativa dos sujeitos que a frequentaram.

Na tentativa de perceber quais os impactos de uma formação profissionalizante nas trajetórias de inserção profissional e na passagem da juventude para a vida adulta, propomo-nos a visitar as principais metodologias a utilizar no trabalho pedagógico de formação de adultos, indagando a sua capacidade de influenciar no sucesso da trajetória escolar e de inserção no mercado laboral.

## **2.1 - Juventude e idade adulta: avanços e recuos no processo transitório**

Começamos a nossa reflexão com a constatação de que o *curso de vida* está dividido em diferentes fases, embora as fronteiras que as separam sejam ténues. Tratando-se de um estudo na área de educação de adultos e sendo um dos nossos públicos-alvo, os jovens que concluem o ensino secundário e que transitam para a vida ativa, consideramos que seria pertinente refletir, neste caso em particular, sobre as fronteiras que separam a condição de juventude da idade adulta, questionando os habituais sinais que caracterizam essa passagem, como é o caso da obtenção de um emprego, do serviço militar, do casamento ou do nascimento do primeiro filho (*European Social Survey*<sup>1</sup> de 2006/2007).

É do conhecimento geral que em sociedades anteriores à nossa, essa transição realizava-se mediante determinados rituais que marcavam claramente essa mudança de estágio de vida. Na sociedade primitiva, por exemplo, a passagem de uma criança para a vida adulta fazia-se através do costume de cerimónias de iniciação que provavam se a criança podia ou não pertencer ao grupo dos adultos.

Nas sociedades atuais, esses *rituais* já não existem, o que dificulta a identificação do estágio de vida em que o sujeito se encontra. Para além disso, convergem ainda uma multiplicidade de fatores que impossibilitam a caracterização exata e precisa da juventude e da idade adulta.

Um dos fatores que marcou esta indefinição foi, sem dúvida, a adoção dos modelos políticos de caráter neoliberal que se caracterizam pela contínua procura de mudança, evolução, progresso, competitividade, travando a linearidade tradicional das carreiras profissionais, gerando nos jovens um sentimento e uma condição de impasse em relação ao seu futuro.

Muitos jovens fazem planos de vida pessoal e profissional, mas a nova agenda política não permite dar continuidade a esses planos, defraudando as suas expectativas e criando uma tensão entre a realidade presente e o sonho futuro.

Este sentimento de empate, de reclusão, de indefinição vivido por muitos sujeitos contribui para que não se possa especificar claramente em que fase de vida é que o indivíduo se

---

<sup>1</sup> O *European Social Survey* trata-se de uma rede de investigação europeia com a missão de estudar, comparativamente, os valores e as atitudes sociais no continente europeu. Em 2006/2007, o inquérito levado a cabo por esta rede tinha por objeto de estudo os *Tempos da Vida e as Perceções de Bem-Estar em 23 Países Europeus*. A base de dados dos inquéritos desta rede de investigação pode encontrar-se em: [www.europeansocialsurvey.org](http://www.europeansocialsurvey.org)

encontra, pois os determinantes de cada uma destas etapas são cada vez mais “mais fluidos e descontínuos” (Pais, 2009: 373). A maior parte destes sujeitos até conseguirá ultrapassar as fronteiras que concedem a passagem da juventude para a idade adulta, mas poucos alcançarão as tão desejadas independência económica e estabilidade financeira, devido à precariedade que rege os seus percursos de vida. Tal é a incerteza vivida que já há estudos que propõem conceitos como “gerações de fronteira ou gerações sanduíche” (*id.ib.*: 372) para aqueles sujeitos que ainda se encontram no limbo, como é o caso dos jovens adultos. Isto deve-se essencialmente ao *princípio de reversibilidade* (*id.* 2001: 72) que caracteriza a passagem para a vida adulta.

José Machado Pais mostra-nos que os indicadores que marcavam a transição para a vida adulta são reversíveis e a própria sequência em que esses indicadores acontecem também não é retilínea. Aquilo que construímos hoje, facilmente se desmorona amanhã e, sem os pilares que nos permitem autonomizar-nos, recuamos. A condição dos jovens adultos oscila, hoje em dia, entre avanços e recuos, continuidades e descontinuidades e constâncias e inconstâncias, podendo mesmo caracterizar as suas trajetórias de vida como “trajetórias yô-yô” (2001).

De facto, a instabilidade é tanta que os indivíduos tão depressa abandonam a casa dos pais, como se veem obrigados a regressar, tão depressa casam (muitos deles já a pensar no divórcio caso não resulte), como passado pouco tempo já estão divorciados, tão depressa abandonam os estudos, como rapidamente os retomam, tão depressa arranjam um emprego, como no dia seguinte já são apenas mais um número nas infundáveis listas de desempregados em Portugal, sendo que os jovens são as principais vítimas do desemprego no nosso país.

Os nossos governantes acreditam que para remediar a situação do desemprego jovem é preciso aumentar a qualificação deste público, apostando na educação com um dos pilares bases do crescimento económico, divulgando os seus ideais em campanhas com *slogans* que querem fazer crer que com um diploma é possível encontrar melhores condições de vida. Os jovens, embora, mais ou menos, conscientes de que hoje os diplomas não são mais do que “cheques carecas sem cobertura no mercado de trabalho” (*op.cit.*: 71), acabam por aceitar a propaganda porque desta forma adiam a sua entrada na vida ativa e, também, porque ainda alimentam a esperança de conseguirem melhores empregos. Todavia, o que nos têm mostrado os elevados índices de desemprego juvenil em Portugal que, em janeiro de 2013, segundo a OCDE, rondava os 38,7%, a escola não funciona mais do que um “parque de estacionamento de

potenciais desempregados” (*idem*: 45). Assim, perante as recentes circunstâncias socioeconómicas, “os antigos sistemas de referência que regulavam as formas de transição para a vida adulta entre as gerações mais velhas” apresentam-se “inválidos, inoperantes ou desajustados” às novas formas de vida e à entrada no mercado de trabalho (Pais, 1991:985).

Para além do desemprego, da instabilidade dos percursos laborais e da saturação do mercado laboral, com milhares de jovens a tentar aceder-lhe sem saber como, José Machado Pais (2001) identifica outros fatores que estão na origem da indeterminação desta passagem e que em muito têm contribuído para o alongamento da fase da vida a que corresponde a juventude. Destacamos, então, o “prolongamento das trajetórias escolares”, o “retardamento da entrada no mercado de trabalho”, o “aumento do trabalho precário” (p.74), o retardamento dos casamentos devido à maior liberalização das relações sexuais e o difícil acesso a casa própria (*cf.* 81).

Apesar de “as fronteiras entre as várias fases de vida se encontrarem sujeitas a uma crescente indeterminação” (*id.* 2009: 372), a nossa sociedade ainda tem tendência em colocar a tónica em determinados momentos que marcam a transição de uma determinada fase da vida para outra havendo uma assunção social quanto às idades mínimas para se ter relações sexuais, deixar a escola, casar ou ter filhos, mas o que nos mostra a realidade é que, não obstante todas estas conceções, as trajetórias de vida são singulares, únicas e cada sujeito tem uma voz e um papel ativos na construção do seu próprio percurso:

“As políticas de juventude tendem a *estandardizar* as transições dos jovens para a vida adulta – definindo escolaridades mínimas, circuitos escolares, formação profissional, políticas de emprego – mas os jovens tendem a autonomizar as suas vidas através de ‘buscas autónomas’ de trajetórias que nem sempre se encaixam nas políticas prescritas que tendem a estandardizar as transições” (Pais, 2001:8).

No percurso de vida, os trilhos por onde caminhamos para a vida adulta nem sempre são transparentes e retilíneos, muitas vezes esses caminhos estão carregados de obstáculos e opacidades, dificultando a transição para a vida adulta, que surge cada vez mais “alongada, fraturada, adiada e frustrada” (Pais, 2001:8). É importante que estes jovens, jovens adultos ou até adultos adquiram os mecanismos básicos que lhes possibilitem lidar, com sucesso, com a realidade e com os escolhos que lhes vão surgindo no curso das suas vidas.

Depois desta reflexão, podemos considerar então, que o estatuto de jovem ou de adulto varia consoante o percurso de vida de cada indivíduo, não havendo uma idade determinada que defina com exatidão em que fase da sua vida é que o sujeito se encontra, visto que as novas gerações se têm confrontado com o desaparecimento de alguns sinais de referência da passagem para a vida adulta e, conseqüentemente têm alongado esse processo de transição devido às mudanças sociais e económicas fruto das políticas de modernização que acabaram por transformar as relações entre a educação e o trabalho e por influenciar a atual condição dos jovens.

## **2.2- Da escola para a vida ativa – trajetórias de formação e de inserção profissional**

### **2.2.1- A influência das políticas de modernização no papel da escola pública como potenciadora de inserção profissional**

Olharemos, então, com algum detalhe, para a influência que as políticas de modernização exercem na escola como fator potenciador de inserção na vida ativa.

No âmbito de uma realidade tendencialmente marcada por valores de carácter neoliberal, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) propõe a aprendizagem ao longo da vida como estratégia para o século XXI em detrimento da educação ao longo da vida, com o intuito de melhorar a eficácia económica. Como consequência, o conceito de educação perde o seu carácter polissémico, restringindo a sua definição a processos mais adaptativos às necessidades do poder económico e do mercado laboral, como são os processos de aprendizagem e de formação. (*cf.* entre outros, Canário, 2000; Lima, 2007).

A partir de 1995, data da publicação do *Livro Branco da Comunidade Europeia*, torna-se ainda mais evidente de que a educação é encarada como uma forma de aumentar a competitividade, o crescimento, a aprendizagem individual, a formação, o conhecimento atualizado e o combate à exclusão social, adotando uma visão redutora da aprendizagem já que a entende como uma estratégia e uma solução para a competitividade da economia no mercado global, convertendo-se, por isso, num pilar do neoliberalismo amparado pelo mecanismo de mercado.

Assistimos a uma desvalorização da educação em favor das qualificações e da aprendizagem. Porém, a aprendizagem, adotando a ideologia do vocacionalismo, não é tão emancipadora como a educação nem tem preocupações de humanização nem de desenvolvimento do indivíduo. Está, exclusivamente, subordinada à racionalidade económica dominante e às exigências de produtividade, competitividade, empregabilidade e adaptabilidade, encarando a educação como uma mercadoria porque se preocupa unicamente em produzir para o mercado. Deste modo, a educação passou a ser mais uma fração do mercado regulado por valores economicistas e gerencialistas, produzindo, essencialmente, competências úteis e eficazes à diminuição de um dos maiores flagelos sociais, o desemprego estrutural (cf. Lima, 2007).

O discurso político substitui a educação pela formação, apelando à modernização da economia, ao aumento da competitividade e à omnipresença das novas tecnologias da informação e da comunicação nos vários setores do mercado de trabalho. Exige ainda trabalhadores mais qualificados, com maior capacidade de adaptação e detentores de outros e mais complexos conhecimentos e competências (cf. Guimarães, 2009). Podemos dizer que encarada desta forma, a política educativa se subjugou às ideologias vocacionalistas e que a “aquisição de competências para competir” (Lima, 2004:10) se instituiu como o único mecanismo alternativo aos fracassos de um mercado de trabalho com baixos níveis de empregabilidade.

Imputa-se a responsabilidade pela “aquisição e acumulação de competências úteis, eficazes e atuais” aos sujeitos, que não souberam fazer as escolhas certas para se tornarem empregáveis e competitivos, “transformando-os numa espécie de *repositório* de aprendizagens e formação sucessivas” (Torres, 2012:5; itálico no original):

“O somatório de competências adquiridas acaba por gerar um círculo vicioso, na medida em que a rápida obsolescência das qualificações provocada pelas constantes mudanças tecnológicas e organizativas, exige sempre a aquisição de novas competências, numa espécie de substituição permanente do velho pelo novo” (*id.ib.*).

Caminhamos, então, para um tipo de educação a que Licínio Lima designou de “educação contábil”, uma educação que se preocupa, acima de tudo, com a produção, com a qualidade, com a avaliação dos resultados, a quem importa essencialmente a mensuração,

apoiando-se em regras burocráticas para o fazer e que promove a fragmentação dos processos educativos em unidades elementares mais simples e passíveis de mercadorização (cf. Lima, 2007).

Estas ideologias e paradigmas espelham-se na sociedade através das instituições, que pela sua ação, nos vão conduzindo para a atual política de educação, sendo a escola pública uma dessas instituições, confirmando a ideia de Licínio Lima (2004) de que a democracia está ausente da escola, porque é identificada como apologista de valores “retrógrados de aperfeiçoamento social, em prejuízo da inovação, da competitividade, da adaptação e da performance, típicas da racionalidade económica e dos imperativos do trabalho flexível no novo capitalismo” (p.14).

Embora a escola pública se tenha expandido assim como a democratização no seu acesso, não nos podemos esquecer das lógicas racionalistas e instrumentais. A escola passou a dar mais relevância aos desafios económicos que lhe são colocados, descurando aquela que devia ser a sua preocupação central, as teorias da educação e da pedagogia (*id.*). Aliás, a escola que não adapta a sua missão aos desígnios da economia e da competitividade é declarada inoperante e em rutura. Contudo, Licínio Lima alerta-nos para o facto de que a escola que restrinja a sua ação às necessidades do poder económico, produzindo exclusivamente as competências e os perfis definidos como essenciais ao mercado laboral, está automaticamente condenada ao fracasso.

Na ideologia do vocacionalismo, a escola é responsável pelo desemprego existente na sociedade, dada a sua ineficácia na produção de perfis e competências necessários ao mercado de trabalho. É nesta linha de pensamento que emerge o conceito de empregabilidade, que influenciará na tomada de decisões pedagógicas, como a definição dos programas curriculares, as práticas pedagógicas e a avaliação.

No âmbito de uma corrente axiológica de cariz marcadamente neoliberal, a escola volta a ser considerada como um agente social de grande potencial, mas desta vez com uma nova ação, uma ação “orientada para os melhores, [para] os mais aptos e mais competentes, [para] os mais fortes e ganhadores; uma escola especializada na conquista, ou seja, um instrumento privilegiado de socialização contra o bem comum” (p.15).

A ausência de uma política pública global capaz de dar conta da natureza polifacetada da educação contribui fortemente para uma valorização de perspectivas de tipo tecnocrático e racionalizado, desvalorizando-se o domínio público e fazendo-se apelos de inspiração gerencialista. Uma das consequências da crescente valorização da lógica mercantilista da educação reside na experimentação constante de métodos e práticas pedagógicas, que irão dar lugar à aceitação e à legitimação de novas formas de discriminação e exclusão social, gerando uma “cidadania de segunda”(cf. Lima, 2007).

Leonor Torres (2012) levanta uma questão à qual deveríamos atentar, pondo em causa todas estas lógicas racionalistas, tecnocráticas, instrumentalistas, vocacionalistas e outros adjetivos sinónimos que queiramos aplicar. Esta autora interroga a legitimidade de em Portugal, no âmbito de uma sociedade democrática, se apelar a medidas voltadas para a racionalização, otimização e individualização de percursos formativos, quando, na realidade, a escola pública ainda não conseguiu concretizar uma das suas funções mais importantes, a igualdade de acesso e de sucesso educativo.

Creemos que compete aos agentes que nela habitam que desempenhem o papel de “atores morais” e não de meros “espetadores”, conforme defende Bauman (2002), na prossecução da transformação da realidade social, que não se limitem à adaptação da realidade, e que as pedagogias que escolhem estejam relacionadas com valores como a “democracia, a igualdade, a humanidade, o bem comum e não com a ‘Pedagogia Contra o Outro’” (Lima, 2004: 14).

### **2.2.2-Contributos das práticas pedagógicas no processo de integração social e profissional dos sujeitos**

Aquilo em que acreditamos e os valores que defendemos influenciam, em larga medida, no tipo de sociedade que aspiramos construir e caracterizam a nossa ação diária. Na construção de uma sociedade acentuadamente democrática adotamos determinados valores que pouco têm que ver com os valores defendidos por uma visão marcadamente tecnocrática e instrumental, subjugada ao poder económico. Vamos, por isso, adotando atitudes e comportamentos de acordo com as expectativas que temos face à realidade que nos rodeia. O mesmo se passa em relação à educação, que, sem dúvida alguma, representa um dos principais veículos de

transmissão de pensamentos e de ideologias que poderão potencializar a construção da realidade que ambicionamos. Já dizia Paulo Freire que todo o processo educativo é um ato político, porque não é neutro, porque requer uma tomada de decisão: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Rutura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (Freire, 2009: 102). Isto significa que em educação não podemos negar a nossa ideologia e que devemos de forma consciente afirmá-la e praticá-la. Portanto, cabe àqueles que estão mais próximos dos formandos, ou seja, aos formadores, que adotem práticas pedagógicas que espelhem a sua corrente axiológica.

Se com o processo de formação, o professor pretender criar uma sociedade mais racionalista e formar sujeitos dependentes e reprodutores da norma adotará determinadas práticas pedagógicas diferentes daquele professor que pretende construir uma sociedade mais democrática e formar sujeitos autônomos e com capacidade de iniciativa. Contudo, não podemos colocar estas práticas em polos opostos, pois muitas vezes, recorrem-se aos mesmos métodos e técnicas. O que difere, na realidade, é a intenção do seu uso. Aliás, frequentemente, dicotomizamos as perspectivas pedagógicas da escola nova/ progressista das perspectivas da escola tradicional, como se existissem apenas duas formas de trabalho com os alunos. Na verdade, estas duas escolas mais do que formas desiguais de trabalho têm preocupações sociais distintas, o que as diferencia na sua essência.

Na opinião de muitos autores, a pedagogia da escola nova parece ser a mais adequada para o trabalho com os adultos refutando qualquer relação com a escola tradicional, da qual se diz ser livresca. Segundo podemos ler na obra *A Pedagogia Contemporânea* de Émile Planchard (1975:127-137), a escola tradicional, sob o ponto de vista de vários autores, assenta a sua ação num ensino puramente verbal, sintetizado no conceito de “*magister dixit*”, cuja principal preocupação é a transmissão teórica de saberes enciclopédicos. Trata-se de uma escola que não reconhece o diálogo e que apela à disciplina rígida, o poder faz-se exclusivamente pela autoridade total do mestre. Uma escola de ensino coletivo, que valoriza o “esforço pelo esforço” mesmo que este não tenha qualquer utilidade. Incide mais sobre a memorização do que sobre a resolução de problemas, porque no seu entender não são necessários no momento em que está a decorrer o processo de formação, confundindo, frequentemente, memorização com

inteligência. Os programas são estruturados de forma lógica e autônoma, não havendo margem para qualquer relação entre eles, sendo esta uma escola com uma educação marcadamente “estática, existencialista [e] conformista do passado” (p.129). Trata-se de uma “educação bancária” como a designa Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual os alunos não passam de um mero depósito onde o professor deposita toda a informação.

Do outro lado encontram-se os defensores da escola nova que recusam estas máximas e valorizam sobretudo o “ ‘saber-fazer’, as capacidades de realização e de criação”, defendem uma escola ativa que promove a liberdade e autonomia do trabalho. Uma escola individualizante, que privilegia a autoformação, a diversidade de conteúdos programáticos, apelando aos interesses dos alunos e utilizando-os para manter a motivação destes e assim conduzi-los ao êxito. Os vários intervenientes do processo educativo colaboram na definição dos programas, caracterizados como “programas-objeto”, eliminando a separação entre as disciplinas e incrementando referenciais de interesse. A pedagogia da escola nova desvenda as vantagens de uma educação coparticipada, no fundo, de uma escola “dinâmica, existencialista [e] progressista” (id.; aspas no original).

A pedagogia da escola nova, progressiva na sua essência, muito por influência de John Dewey, constituiu-se com elementos antigos e com novos contributos. Evoluiu bastante, adaptou-se à nova realidade e aproveitou a influência de todas as ciências relacionadas com o ser humano, acompanhando sempre a evolução social, económica, científica com o intuito de preparar os sujeitos para a sociedade em que estão inseridos.

Como referimos em cima, não podemos separar de forma dicotómica os modos de trabalho pedagógico dos formadores. Este maniqueísmo não dá conta das reais práticas pedagógicas, nem do seu uso efetivo. As suas opções variam de acordo com a sua forma de encarar a realidade e com o tipo de sujeitos que pretendem formar, ou como sujeitos objeto de socialização, limitando-se à reprodução das normas sociais; ou como sujeitos da sua própria socialização, formando indivíduos capazes de se adaptarem ativamente ao funcionamento da sociedade ou ainda como agentes de socialização, portanto, sujeitos capazes de atuarem sobre a sua própria realidade (cf. Lesne, 1977). O jovem que ingressa num percurso formativo é influenciado diariamente pelo meio que o rodeia e pela sua socialização com os outros e no processo de ensino-aprendizagem, ensinar e aprender não podem ser tidos como termos

antagônicos, mas complementares, pois seria impossível para um aluno descobrir tudo por si próprio. Tem que se encontrar um equilíbrio entre ambos os processos, “não pode haver ruturas bruscas na matéria da pedagogia como não as há na matéria social, económica ou política”(p.135).

Em referência às três dinâmicas e aos três mecanismos pelos quais se dá a socialização dos indivíduos, Marcel Lesne, na sua obra *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*, propõe três tipos teóricos de percursos pedagógicos, que assentam em três modos diferentes de trabalho pedagógico em formação de adultos, propondo a seguinte classificação: o modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa; o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal e, por fim, o modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo. Resumidamente, podemos dizer que o primeiro modo de trabalho entende a pessoa como objeto de socialização (produto social), no segundo, a pessoa é vista como sujeito da sua própria socialização, adaptando-se a diferentes papéis sociais e, no terceiro, a pessoa é o próprio agente da sua socialização, capaz de influenciar a sua formação pessoal e a dos outros.

Assim, o modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo aproxima-se bastante das características da pedagogia tradicional e pode associar-se ao processo de socialização normativo; o poder e o saber centram-se exclusivamente no formador, cuja intenção é educar para aquisição das normas da sociedade.

Assenta em princípios relacionados com as práticas de treino que tentam inculcar hábitos automatizados e irrefletidos, já que a preocupação central é integrar as novas gerações no legado social e cultural das gerações passadas. Trata-se de uma conceção tecnocrática da educação de adultos, que estabelece os conteúdos programáticos em função das necessidades da sociedade e dos organismos que as promovem, em vez de se concentrarem nas necessidades das pessoas.

A relação que estabelece com o saber é desigual, o conhecimento concentra-se no lado do formador e não reconhece qualquer saber aos adultos, nem sequer a possibilidade de partilhar conhecimentos com eles. Essa é, também, a grande finalidade da formação, criar as condições para que os alunos aprendam até conseguirem ocupar o lugar dos seus mestres, pois

quando o aluno souber tanto como o formador, o processo de ensino-aprendizagem esgota-se, o que exige ao formador que esteja em permanente atualização dos seus conhecimentos.

O formador é aquele que promove uma educação a que Paulo Freire designa de “educação bancária”, limita-se a depositar os conhecimentos, transmitindo não só os conteúdos, mas também o modo de organização desses conhecimentos, fragmentando-os. O professor transmite o saber, o saber fazer e o programa, portanto, todo o saber centraliza-se nesta figura, que desempenha um papel determinante na autonomização do aluno no campo teórico.

O nível de exigência é sempre elevado, porque se acredita que através da aprendizagem teórica, os sujeitos estarão aptos a ultrapassar qualquer obstáculo, havendo claramente uma sobreposição do conhecimento teórico sobre o conhecimento prático.

A relação que se estabelece entre professor e aluno é dissimétrica, o professor exerce a “autoridade pedagógica”(p.58), decidindo a interação na comunicação. O formador escolhe em que momento ocorre a interação, qual a sua natureza e duração. Trata-se de uma relação dual em que o formador está de um lado e as pessoas em formação, que não podem ser vistas como um grupo, situam-se do outro lado. Esta relação é estruturada pelo formador que incita ao individualismo.

A motivação dos alunos faz-se com recurso a motivações extrínsecas ao saber, como a imposição de disciplina, “coerção, autoridade ou manipulação” (p.60) e a avaliação é feita de forma quantitativa, na tentativa de medir o “desvio entre o modelo proposto pelo formador e o modelo desenvolvido pela pessoa em formação” (p.57).

Os meios pedagógicos utilizados, e por meios pedagógicos entenda-se métodos, técnicas, procedimentos e materiais, são essencialmente afirmativos, ou seja, aqueles que consideram a pessoa em formação como objeto de formação e propõe-se a formá-la para seguir a norma. Isto não invalida que se recorra a métodos expositivos que se cingem à transmissão do saber, a métodos demonstrativos que incidem sobre o saber-fazer, a métodos interrogativos, que sob a forma de questões têm o mesmo objetivo do que os métodos expositivos, isto é, a memorização do saber, ou ainda a métodos ativos, que são aqueles que favorecem a descoberta do conhecimento pelo sujeito, baseada na experiência.

As técnicas mais utilizadas são o *curso magistral* que consiste na aplicação de exercícios ou trabalhos. Igual importância é atribuída à *conferência* que se limita à transmissão de saberes, apesar do uso de variantes como o “*panel -discussion*” [“um grupo de conferencista falando à vez e um animador”], o “*sketch*” [“diálogo preparado de vários formadores”] (p.66). Recorre ainda a meios audiovisuais, à técnica do *treino* ou *drill*, que é a mais antiga e através da qual se “adquirem numerosos mecanismos de base, resultando o comportamento-hábito de um verdadeiro condicionamento” (p. 67).

O método *carrard*, o *ensino programado*, o *ensino assistido por computador*, a *tecnologia pedagógica*, os *módulos programas*, o *estudo de problemas*, o *treino mental*, a *simulação*, o *estudo de casos* e os *jogos de papéis* são técnicas utilizadas por este modo de trabalho, mas sempre adaptadas à normatividade e à reprodução do social.

Embora muito próximo da pedagogia tradicional, utiliza meios pedagógicos que encaixam nos métodos ativos, tendo em conta que a linha que separa a metodologia ativa da metodologia passiva é bastante tênue.

No que diz respeito ao modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo de orientação pessoal, as pedagogias centram-se em tudo o que possa emergir da formação do sujeito, tornando-o agente do seu próprio processo de socialização, negando, totalmente, a pedagogia clássica, porém também não adota valores que encaixem perfeitamente nas pedagogias ativas.

Neste caso, os sujeitos educam-se a si próprios, não são formados nem ensinados. Eles são os agentes da sua própria formação, são vistos como seres autônomos, cuja finalidade da formação é potenciar a capacidade de análise das condutas do sujeito.

Não há uma apologia do individualismo, o conjunto de pessoas que frequenta a formação é encarado como um grupo. O formador adota o papel de facilitador, orientador do trabalho do grupo, ajudando-o na resolução dos conflitos.

Faz uma crítica acérrima aos métodos tradicionais, que considera desajustados para a população adulta. Recusa o programa, a avaliação quantitativa e o uso de “material técnico operatório” (p. 88), uma vez que a pessoa é o sujeito da sua própria formação e não objeto.

A não-diretividade, um dos conceitos introduzidos por Carl Rogers, é um dos princípios deste modo de trabalho, o que significa que não cabe ao formador ser o decisor das atividades a realizar nem dos conteúdos a aprender.

Defende o *training group* de K. Lewin, já que entende que esta técnica é facilitadora do enriquecimento dos conhecimentos e modificadora de atitudes. O grupo discute sobre as suas vivências e realidades, sob a condução de um animador a quem compete ler e explicar o que se passa no grupo, recorrendo a práticas psicodramáticas e sociodramáticas para desenvolver a espontaneidade, a criatividade e a iniciativa. Esta influência da corrente psicossociológica está ligada ao modo de trabalho de tipo incitativo, de orientação pessoal porque reconhecem o sujeito como agente da formação e porque se caracteriza por ser uma modalidade promotora da “[...] libertação das capacidades latentes de crescimento por uma atitude não-diretiva do animador, evolução das atitudes pela utilização da energia do grupo, libertação da espontaneidade criadora pela improvisação de respostas a situações novas” (p.91).

O formador é tido como uma das fontes do saber e não como o único detentor do mesmo, aceitando que as pessoas em formação são também detentoras de conhecimentos, criando as condições para uma formação mútua. A ação do formador recai na motivação intrínseca dos elementos do grupo, mantendo a pessoa ativa através de situações cativantes. Não sobrevaloriza o saber, para ele, o saber-fazer, o saber-estar, o saber-viver, o saber tornar-se ocupam a mesma posição hierárquica que o saber. Estimula o grupo para a auto-aquisição de conhecimentos, deixando claro que o saber está no grupo e que podem desenvolver-se num processo de co-formação. Trata-se de uma troca de compreensões e de interpretações subjetivas.

A avaliação é qualitativa e do grupo, não individual, criando situações em que as pessoas possam delimitar e organizar a sua formação, fazendo nascer a capacidade de adquirir, de informar-se e de transformar-se.

Desta forma, o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo postula uma formação de tipo experiencial dos alunos e apela a que os formadores tenham um conhecimento profundo de si e um perfeito controlo emocional, para se tornarem desencadeadores da criatividade, facilitadores do ato de apropriação pessoal do saber e criadores de motivação.

A relação que se estabelece entre os intervenientes do processo ensino-aprendizagem é igualitária, atribuindo o poder a ambos. Recusa-se a dependência do formando ao formador, que orienta a auto-formação, já que compete aos alunos decidirem as atividades e a organização do trabalho.

Os principais meios pedagógicos são o *trabalho em grupo*, em *pequeno grupo*, a *reunião-discussão*, o *psicodrama*, o *sociodrama*, o *brainstorming*, a *sinética*, a *intervenção* e os *meios audiovisuais*. O formador aciona os meios pedagógicos que considera que colocarão o saber nas mãos dos formandos, pessoas autodidatas e autónomas.

O grupo reestrutura-se a partir das situações de vida quotidiana e o êxito reside na criatividade do grupo, já que o principal objetivo é uma “*adaptação ativa às condições de funcionamento de uma dada sociedade*”, e não a “*reprodução social*” (p.149).

O terceiro modo de trabalho pedagógico, o de tipo apropriativo, centrado na inserção social, como o nome indica, encara os sujeitos da formação como agentes de socialização, capazes de intervir no funcionamento da própria sociedade. Neste caso, a formação dirige-se a agentes sociais concretos, não gerais, e tem em conta os contextos sociais reais em que as pessoas em formação estão inseridas. A inserção social é um ponto de partida e um ponto de chegada da formação, mas também está presente em todo referente teórico e prático do ato de formação (p. 157).

Os conteúdos abordados procuram desenvolver o sujeito enquanto agente social, colocando-o em situações concretas de relação com o mundo exterior, natural e social, já que é num contexto de estabelecimento de relações sociais que se vai desenrolar o ato de formação. O homem é o resultado das relações sociais e muda quando estas se alteram, sendo esta a dialética central dos fundamentos deste modo de trabalho. O facto de ter em consideração a inserção social real das pessoas em formação em todos os momentos do ato pedagógico distingue-o dos restantes modos de trabalho pedagógico.

Para Lesne este parece ser o modelo mais apropriado para a educação de adultos, já que as questões que os adultos colocam na formação estão relacionadas com as suas experiências sociais e atividades profissionais concretas.

O saber é utilizado como uma ferramenta de emancipação, do progresso científico e técnico que, por sua vez, também requer a qualificação dos indivíduos. Para os defensores desta prática pedagógica não faz qualquer sentido procurar a criatividade acima de qualquer outro valor, sem conteúdo científico, pois as sociedades não evoluem sem o conhecimento científico. Defende que é preciso colocar o sujeito a trabalhar alternadamente entre o meio social real e o meio de formação.

O formador não deve ter um papel passivo, de mera observação, não deve negar a importância do saber, pelo contrário, deve incluí-la na formação. Cabe-lhe a função de articular as tarefas concretas das pessoas em formação, fazendo desembocar o saber em saber-fazer. Para aplicar um “pedagogia do concreto”, deve utilizar os problemas das pessoas na formação, mas esses problemas que se vão transformar no objeto de estudo, não podem ser limitadores nem castradores de conhecimento, esses objetos de estudo têm que permitir a relação com outros sistemas teóricos.

No fundo, é uma pedagogia que nas palavras de Bachelard está centrada no “trabalho de construção, pelo formado, dos percursos mais eficazes para a elaboração dos conhecimentos” (1949:19), isto é, uma pedagogia que privilegia mais os instrumentos de conhecimento do que as informações científicas. Uma “pedagogia de rutura e mutação” (Lesne, 1984:173):

“Assim como toda a progressão no domínio científico necessita de uma verdadeira mutação intelectual para ser conseguida, ou seja, de uma reorganização dos conhecimentos, toda a progressão das pessoas em formação necessita de uma reorganização dos conhecimentos, toda a progressão das pessoas em formação necessita de uma reorganização dos elementos constitutivos das suas representações, em referência a um sistema organizado de conceitos científicos que contém e unifica esses elementos.” (id.)

A teoria é o guia da prática, mas ela própria é retificada e desenvolvida pela prática.

O poder do formador não é negado, mas também não se restringe ao exercício simples e direto desse poder.

À relação pedagógica que se estabelece entre os diferentes intervenientes, Lesne designa de “ação comum de apropriação do real” (p. 184), na qual o formador ajuda os formandos a conquistarem progressivamente a possibilidade de serem eles a definirem os

referenciais a partir dos quais se colocam as questões. O referencial, que vai servir de base para dar início à formação, é, então, do conhecimento de todos os intervenientes da formação e vai sendo definido por todos de acordo com a realidade socioprofissional e sociocultural do grupo. Criam-se redes entre a prática teórica, formativa e quotidiana, que favorecem a reconstrução pessoal do modo de organização da realidade de cada sujeito. Ao formador compete-lhe elucidar acerca das situações pedagógicas e das situações reais, para que o formando consiga alcançar as respostas que pretende. Porém, no decorrer do processo de formação, o formador vai também adquirindo outro modo de apreensão da realidade juntamente com os formandos, reconsiderando as suas perceções iniciais.

Neste modo de trabalho pretende-se, então, uma desconstrução do conhecimento do real para voltar a construí-lo a partir de um referencial teórico apresentado pelo formador. O objetivo é a mudança de representações do real. Para tal é preciso “passar para o outro lado do ecrã”, na tentativa de desenvolver a habilidade de problematizar uma determinada situação vivida em formação e que se relacione com o quotidiano dos formandos. Depois, passar para a fase de “construção do objeto” que permite passar das “causas aparentes às causas reais para depois desembocar, já não nas causas, mas nas determinações que permitem a ‘reprodução e o encadeamento das causas’”. Na terceira fase, temos a “explicação do concreto”. Depois de ter passado a fase de abstração, os sujeitos devem ser capazes de explicá-lo concretamente. A “aplicação prática” exige que o indivíduo esteja habilitado a aplicar os conhecimentos adquiridos na realidade quotidiana. (cf. Lopes, 1999:57).

O *método de conscientização* de Paulo Freire serve perfeitamente este modo de trabalho pedagógico. A *conscientização* não é mais do que o processo através do qual as pessoas compreendem a sua posição no mundo, conduzindo à consciência crítica, à capacidade de refletir e agir sobre o mundo com vista à sua transformação. Este método obriga a que os formadores façam uma investigação dos temas geradores para o público-alvo, com o intuito de descodificar situações existenciais concretas. Depois disto devem, a partir da realidade, elaborar um esquema codificado que será passível de análise por uma multiplicidade de olhares, criados através da incitação do diálogo, pela ação-reflexão, para descodificarem esses esquemas codificados. Na elaboração dos programas, os formadores têm de ter o cuidado não só de conduzir à escolha de temas que despoletem outros temas significativos e que se

interrelacionem, mas também de selecionar devidamente os canais de comunicação e os materiais didáticos.

Recorre ainda a outras técnicas utilizadas noutros modos de trabalho pedagógico, só que numa lógica totalmente diferente, como o recurso a *auxiliares audiovisuais*, o *estudo de casos ou de problemas*, visto como um meio para abordar o tema central e o *trabalho em grupo*, enquanto técnica que permite que as contradições entre os grupos sociais não sejam ocultadas, sendo que o consenso do grupo não é o objetivo, já que cada um reconstrói o real a partir das suas representações.

Em suma, como vimos anteriormente, no primeiro modo de trabalho pedagógico valoriza-se o passado e a transmissão da herança cultural, a sociedade mantém o equilíbrio por meio de estratégias de reprodução e de controlo social e o indivíduo é o objeto da formação. O modo de trabalho pedagógico incitativo coincide mais com o próprio funcionamento da sociedade e com a possibilidade de o indivíduo se tornar capaz de se adaptar às alterações que se vão dando na sociedade e ser, simultaneamente, autor dessas mudanças. Trata-se de uma pedagogia de adaptação social, onde a pessoa é sujeito da sua própria formação. Por fim, no terceiro modo de trabalho, o sujeito é capaz de se produzir a si próprio e de construir e modificar as suas próprias orientações, já que ele é o agente social.

O quadro que apresentaremos em seguida mostra-nos a síntese das principais características dos três modos de trabalho pedagógico, evidenciando os pontos de aproximação e de distanciamento entre eles:

**Quadro 1 - Quadro síntese do modelo teórico de análise dos principais modos de trabalho pedagógico**

Eixo Temático	Modelos	<b>Modo de trabalho pedagógico normativo</b>	<b>Modo de trabalho pedagógico incitativo</b>	<b>Modo de trabalho pedagógico apropriativo</b>
	Dimensões			
Educação e Formação Profissional	<b>Características</b>	-Assenta o seu trabalho nas exigências da sociedade, nas condições de vida dos indivíduos e dos grupos sociais; -Valoriza o passado; -Aquisição de normas da sociedade;	-Assenta o seu trabalho nas motivações e aspirações dos sujeitos em formação; -Formação coincide com o funcionamento da sociedade; -Grupo reestrutura-se a partir das situações de vida quotidiana.	-Assenta o seu trabalho nas situações reais da vida quotidiana; -Formação torna os sujeitos capazes de intervir no funcionamento da sociedade; -Sujeito é fruto das alterações sociais e muda com elas.
	<b>Efeitos sociais</b>	- <i>Função atributiva e curadora</i> (Lesne, 1984:239) prepara para determinados papéis conforme as exigências da sociedade; -Reprodução do sistema social.	- <i>Função equilibradora e adaptadora</i> (Lesne, 1984:239): prepara os indivíduos para se adaptarem ativamente às exigências da sociedade e aos constantes ajustamentos; -Tem o objetivo de tornar sujeito agente do processo de socialização; -Adaptação ativa ao sistema social.	- <i>Função produtora e transformadora</i> (Lesne, 1984:239): prepara os indivíduos para transformarem as suas condições; -Sujeito capaz de se construir a si próprio e modificar as suas orientações; -Produção de novas formas de relação com o sistema social.
	<b>Conteúdos</b>	-Selecionados em função das necessidades da sociedade; -Há uma sobreposição do conhecimento teórico ao conhecimento prático; -Valoriza o saber objetivo e cumulativo;	-Recusa o programa; -Preocupa-se essencialmente em desenvolver a espontaneidade, a criatividade e a iniciativa; -Valoriza as diferentes formas de saber: saber, saber-fazer, saber-estar, saber-viver e saber-tornar-se; -Saber de tipo experiencial.	-Contempla contextos sociais reais; -O saber é encarado como uma ferramenta de emancipação; -Valoriza o conhecimento científico: a teoria é o guia da prática, mas está sujeita a alterações pela própria prática; -Esquematização do conhecimento da realidade; -Reconhece que o saber tem duas componentes: a científica e a social.
	<b>Papel do formador</b>	-Concentra o poder e o saber no formador; -Promotor de uma “educação bancária”; -Limita-se à transmissão de conteúdos;	-Desenvolve a capacidade de análise dos sujeitos; -É orientador do trabalho pedagógico;	-Papel ativo e democrático; -Articula tarefas; -Procura inserir o saber e o saber-fazer;

		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fragmentação das matérias;</li> <li>-A motivação é extrínseca ao saber e impõe-se com disciplina;</li> <li>-Delega pouco poder aos sujeitos em formação;</li> <li>-O formador é um didata que imprime um modelo de pensamento prévio à ação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utiliza formas não diretivas de poder;</li> <li>-Encarado como mais uma das fontes de saber;</li> <li>-A motivação é intrínseca e faz-se com recurso a situações motivantes;</li> <li>-Ter um conhecimento profundo de si próprio;</li> <li>-Estabelece uma relação de igualdade com os sujeitos em formação;</li> <li>-Promove atividades de cogestão ou autogestão de grupos;</li> <li>-É um animador capaz de libertar a motivação dos sujeitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconhece o seu poder pedagógico e articula-o com as formas sociais do poder;</li> <li>-Equipa de formadores que facilita a interação entre a formação e a realidade;</li> <li>-Recorre à pedagogia do concreto: promove a apropriação cognitiva da realidade por meio de atividades reais das pessoas em formação;</li> <li>-Elucida e altera o seu modo de trabalho de acordo com as circunstâncias.</li> </ul>
	<b>Papel do formando</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pretende-se que seja autónomo no campo da teoria;</li> <li>-Não lhe é reconhecido qualquer saber;</li> <li>-O indivíduo é objeto de formação;</li> <li>-Ação didática centrada no sujeito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sujeitos em formação educam-se a si próprios;</li> <li>-Reconhece-se que detém saber;</li> <li>-Autoaquisição de conhecimentos;</li> <li>-Recusa da dependência do formando;</li> <li>-Autodidatas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Agente da sua própria formação, ao mesmo tempo, que atua sobre a sociedade em que está inserido;</li> </ul>
	<b>Meios pedagógicos (métodos, técnicas...)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Meios pedagógicos de tipo transmissivo;</li> <li>-Práticas de treino mecanizadas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Meios pedagógicos que coloquem o saber nas mãos dos formandos;</li> <li>-Práticas psicodramáticas e sociodramáticas.</li> <li>-Desenvolvimento pessoal através de métodos de tomada de consciência em pequeno grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Meios pedagógicos que apelam à conscientização, ao diálogo e à reflexão;</li> <li>-Práticas que coloquem o sujeito a trabalhar em situações concretas entre o meio social e o meio da formação.</li> </ul>
	<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Avaliação quantitativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Avaliação qualitativa;</li> <li>-Autoavaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Avaliação em comum;</li> <li>-Avalia os efeitos na realidade.</li> </ul>
	<b>Pedagogia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-“Pedagogia do modelo de saber e do desvio em relação ao modelo” (Lesne, 1984:238)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-“Pedagogia do livre acesso motivado para as diferentes fontes do saber” (<i>id.</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-“Pedagogia da relação dialética entre teoria e prática” (<i>id.</i>)</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações consultadas na obra *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos* de Marcel Lesne.

Em jeito de síntese, podemos dizer que a educação é, sem dúvida, um dos meios mais poderosos para rumar em direção ao ideal de sociedade que pretendemos construir, por isso se apela constantemente aos seus principais agentes, os formadores e os professores, que contribuam ativamente para a transformação social tão proclamada pelos nossos governantes, pelos papéis que atribuem aos formandos, através das técnicas, das ideologias, das mensagens, dos exemplos e das metodologias usadas nos percursos formativos dos jovens que vão à escola com a esperança de encontrarem uma orientação para o seu curso de vida.

Se as práticas utilizadas recaírem sobre a parca reflexividade e espírito crítico, esperando unicamente que os alunos memorizem os conteúdos previstos nos programas, estes jovens restringirão o seu papel a meros espetadores e limitar-se-ão a seguir a norma e, atrevemo-nos a dizer que, com indivíduos com este caráter, dificilmente, se alcançará a tão desejada evolução. Porém, se pelo contrário, se adotarem práticas pedagógicas mais ativas e apropriativas estaremos a formar jovens interventivos e com capacidade transformadora e de resolução de problemas.

É nesta medida que consideramos que as tipologias de trabalho pedagógico definidas por Lesne são de grande interesse para o nosso estudo, pois a partir delas poderemos compreender que tipo de sujeitos está a ser formado pela via de ensino profissionalizante e se estas práticas favorecem o processo de integração na vida ativa, contribuindo para a transformação, evolução e crescimento do país.

### **2.2.3 - Trajetórias de inserção profissional – oportunidades e vicissitudes**

Na seção anterior, levantamos a hipótese de as práticas pedagógicas poderem ter grande influência no sucesso das trajetórias de formação dos sujeitos, o que acaba por se refletir também na sua integração social e profissional.

Daí que neste momento, nos pareça adequado refletir sobre as trajetórias de inserção profissional com o objetivo de compreender como se faz a passagem da escola para a vida ativa. Pretendemos saber se esta decorre linearmente ou se a esta transição estão associados outros fenómenos que complexificam a sua realização.

Antes de mais, convém esclarecer que o próprio conceito *inserção na vida ativa ou inserção profissional* sofreu alterações em períodos distintos da história. Utilizaram-se várias expressões para caracterizar esta passagem da escola para a vida ativa, expressões como entrada na vida ativa, transição profissional, transição da escola para o trabalho e ainda entrada no emprego (Alves, 2008: 76).

Nos anos 60, as expressões mais frequentes eram “entrada no trabalho” na cultura anglo-saxónica e “entrada na vida ativa” na cultura francófona. O eixo paradigmático, quer na cultura anglo-saxónica, quer na cultura francófona era o mesmo “entrada”, a única diferença residia no eixo sintagmático.

Tendo em consideração o eixo paradigmático, de acordo com Alves (*op. cit.:77*) se pensarmos na sua significação, “entrada tanto quer dizer início, começo, princípio como acolhimento”, portanto a entrada na vida ativa é o começo da vida profissional.

A saída da escola marca, efetivamente, o fim de um ciclo e o início de outro, neste caso, a entrada para a vida ativa, cujo tempo de espera varia consoante fatores externos ao próprio sujeito. Na verdade, as trajetórias de formação e de inserção profissional não se prendem apenas com as escolhas dos sujeitos, estas estão também dependentes de outras variáveis, como a idade, o grau de instrução dos encarregados de educação, a classe social de origem, a área geográfica de residência, as reprovações, o nível de habilitação dos jovens, as regras de regulação dos sistemas, entre outros, conforme podemos ler no estudo de Natália Alves (1998), *Escola e trabalho: atitudes, projetos e trajetórias*.

Estas condicionantes têm impacto, sobretudo, na conclusão da escolaridade, pois há os jovens que abandonam a escola antes da escolaridade obrigatória concluída, há os jovens que concluem a escolaridade obrigatória e há ainda os jovens que encaram a escolaridade obrigatória como uma alavanca que lhe proporcionará voos mais altos, colocando estes sujeitos, no período que medeia entre a saída da escola e a entrada na vida ativa, em posições totalmente distintas face ao “mercado dos títulos escolares” (*id. ib.:* 61).

Deste modo, a escola pode ser tida como um elemento potenciador de desigualdades sociais e de exclusão social. Já Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), na obra *A Reprodução* referiam que a escola poderia ser um lugar pernicioso de exclusão social.

A saída da escola sem uma certificação mínima pode, efetivamente, constituir um fator de exclusão social para muitos jovens, que não desenvolveram a tal estrutura de base sólida que lhes permita, posteriormente, adquirir novas competências, correndo sério risco de se tornarem *outsiders* numa sociedade onde se valorizam cada vez mais os títulos escolares e onde a capacidade de obter informação é crucial para se aceder a uma oportunidade de trabalho.

Em Portugal, o cumprimento da escolaridade obrigatória sempre foi um objetivo difícil de atingir, pois temos um Estado que legisla, mas que cria poucas condições para que essas leis se cumpram, remetendo quase sempre o cumprimento da escolaridade obrigatória aos desígnios individuais. Ainda hoje, a escola se mostra incapaz de assegurar a todos aqueles que a frequentam:

“um conjunto mínimo de saberes, que permita a construção e reconstrução de trajetórias socioprofissionais qualificantes, bem como a aprendizagem e o exercício da cidadania democrática. Formalmente aberta a todos, a escola continua a ser apenas para alguns, perpetuando a sua função legitimadora na manutenção das desigualdades sociais e negando a muitos jovens o exercício de um novo direito social: o de aprender mais” (Alves, 1998:62).

Como vimos na seção anterior, já Lesne defende que a escola deve ultrapassar o papel de simples transmissora de conhecimentos e ser vista como um motor de preparação dos jovens para a vida ativa. Todavia, esta preparação para a vida ativa não se restringe apenas à preparação do exercício de uma determinada atividade profissional, ela abrange também todo o processo de integração social do indivíduo na sua realidade, uma integração que se quer transformadora.

Quer a escola, quer o trabalho são contextos que marcam a vida de todos os indivíduos nos dias que correm. Contudo, o facto de haver uma aproximação grande entre estes dois campos, não significa que a primeira esgote todas as suas potencialidades unicamente com a preparação do exercício de uma determinada atividade profissional. A entrada na vida ativa é cada vez mais sinuosa, dada a redução do número de empregos e a precarização dos salários, por isso, a escola pode ter um papel de socialização mais abrangente.

Sem dúvida, que estes dois fatores, redução do número de empregos e precarização dos salários, têm contribuído para que a inserção na vida ativa de muitos jovens se caracterize por

“uma alternância entre períodos de desemprego, empregos precários e frequência de cursos de formação” (Alves, 1998:110).

Esta situação, cada vez mais presente na nossa realidade, tem a sua origem, sobretudo, a partir da década de 70, sendo que os choques petrolíferos de 73 e 79 marcaram a rutura com um período de franca expansão económica que se viveu logo a partir do fim da 2.<sup>a</sup> Grande Guerra até finais da década de 60.

A partir desta altura começaram a rejeitar-se os modelos tayloristas e fordistas e, simultaneamente, começaram também a sentir-se os efeitos da crise económica um pouco por todo o mundo industrializado, com a redução do número de postos de trabalho, a concentração de trabalhadores no setor terciário e conseqüentemente o aumento do desemprego e da precariedade.

Aduz-se ainda que na década de 80, a flexibilidade passa a ser a resposta para a crise, passando a produzir-se em pequenas séries, a apostar-se na diversificação dos produtos e a priorizar-se a polivalência em detrimento da especialização, tornando-se uma realidade no nosso sistema produtivo.

Estas transformações nas estruturas do sistema produtivo e nos mecanismos de obtenção de trabalho explicam-se pela modernização da economia portuguesa, que concebeu um modelo de sociedade que requer que a educação e o trabalho andem sempre de mãos dadas.

Na tentativa de se tornarem empregáveis, os nossos jovens procuram adquirir as competências necessárias para a adaptação aos lugares disponíveis no mercado de trabalho, subjugando a educação aos desígnios da economia que encontrou base de sustentação na teoria do capital humano, para quem o ganho é proporcional ao investimento, ou seja, as famílias e os sujeitos investem numa determinada formação porque sabem que terão retorno desse investimento. Compete a esses sujeitos terem a capacidade de fazerem as escolhas certas.

Contudo, esta teoria tem falhas e uma delas é o facto de não considerar os contextos exteriores aos sujeitos, como as variações económicas e sociais.

As mudanças profundas ocorridas no estatuto do emprego e as formas precárias de trabalho (contratos a termo certo, a tempo parcial, trabalho domiciliário, em regime de subcontratação) são responsáveis pela reconfiguração dos processos de transição para a vida ativa, acabando por afetar os públicos mais desprotegidos. Os jovens são, sem dúvida, um desses grupos, pois num mercado onde se valoriza a experiência, os jovens que lhe procuram aceder vêm as suas oportunidades castradas e condicionadas. A primeira experiência de trabalho remunerado tende a ter lugar numa idade cada vez mais avançada, devido ao aumento da escolaridade obrigatória, já que o investimento nos títulos escolares é percecionado como a melhor arma para enfrentar o desemprego e a precariedade. A verdade é que a permanência na escola acaba por ser uma das estratégias possíveis de adiar o confronto com o mercado de trabalho, pouco recetivo à população juvenil (*cf. Alves, 1998*).

Deste modo, a inserção profissional passa, então, a ser aquele período que faz a ponte entre o sistema formativo e a obtenção de um emprego. Durante período o jovem tenta negociar com as entidades empregadoras as competências validadas por um diploma que lhe darão acesso a um lugar no mercado de trabalho (*cf. Alves, 2000*), que, como podemos observar pelas várias transformações sociais, esse período é cada vez menos retilíneo:

“A conjuntura económica, as políticas públicas de emprego, as políticas de gestão de recursos humanos das entidades empregadoras, as características socioeconómicas [...] e as respetivas estratégias individuais são alguns dos elementos que configuram as especificidades dos processos de transição do universo escolar para o mundo do trabalho” (*Alves, 2000: 17*).

Convém, porém, fazer a ressalva de que estas generalizações não passam de isso mesmo, tendo em conta que cada jovem é detentor de um projeto profissional que condiciona as suas trajetórias profissionais, o que implica que o jovem para concretizar o seu projeto profissional define e adota várias estratégias individuais, mas que estão dependentes de fatores externos ao próprio sujeito, o que nos faz acreditar que a inserção profissional se constrói individual e socialmente e que os processos de inserção profissional são heterogêneos:

“...a inserção profissional é um processo complexo, heterogêneo e fragmentado, constituído por ciclos de emprego-desemprego-formação e no qual interagem fatores de natureza diversa” (*Alves, 2000: 17*).

**CAPÍTULO III – OPÇÕES E FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA ESCOLA PÚBLICA**

---

## **1.- Objetivos e natureza do estudo de investigação**

No centro do nosso estudo encontra-se o ensino profissional ao qual tem sido dada muita atenção por se ter generalizado a ideia de que esta oferta formativa pode ser uma mais-valia na qualificação da mão-de-obra da população portuguesa, fator imprescindível para o desenvolvimento da sociedade e para o crescimento da economia. Por essa razão, e para que os frutos desta estratégia fossem mais céleres, alargou-se esta modalidade à escola pública. Este investimento justifica-se ainda com base na crença de que a *escola não prepara adequadamente para o mercado de trabalho* e de que só com a formação profissional serão superadas as dificuldades de inserção na vida ativa dos jovens adultos. Facto que conduziu a uma “crescente ‘profissionalização’ do sistema educativo português que gradualmente se viu inundado por medidas legislativas conducentes à sua ‘profissionalização’” (Pais, 2001:53; *aspas no original*).

Foi, sobretudo, desde a década de 80 que se colocou a escolaridade ao serviço da modernização do país, esperando-se que esta pudesse contribuir com o desenvolvimento das competências e das qualificações tidas como necessárias para o crescimento económico do mesmo. Atribui-se, então, à escola a responsabilidade pela produção de perfis necessários ao mercado laboral, competindo-lhe colaborar no processo de “desenvolvimento e modernização da economia”, colocando-se na “linha da frente do progresso científico, tecnológico e técnico” e promovendo a “competitividade” (*cf.* Antunes, 1998:96), pois é através dela que aqueles que a frequentarem terão a possibilidade de adquirir as qualificações e as competências que lhes serão exigidas enquanto trabalhadores. Deste modo, tenta-se criar uma maior articulação entre a formação e o mercado de trabalho, ou, nas palavras de Fátima Antunes, uma “maior correspondência entre os cursos fornecidos e a estrutura do sistema ocupacional” (Antunes, 1998: 89; *aspas no original*).

Sendo o ensino profissional a problemática central do nosso trabalho de investigação, em seguida, explanaremos as três dimensões às quais atribuímos maior enfoque.

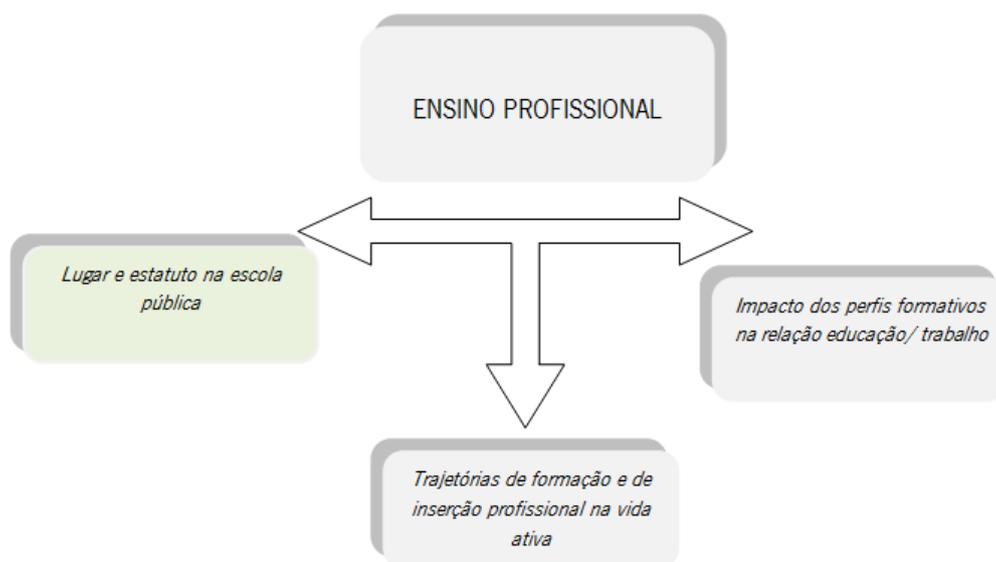
A primeira dimensão prende-se com o lugar e a importância que a formação profissional ocupa na escola pública, tendo em conta que o ensino profissional viveu muito tempo à margem desta organização, sendo, várias vezes, rotulado de “ensino de segunda” e, de repente, assume um grande protagonismo na escola pública. Esta situação permitiu que a escola abrisse as suas

portas a todos os públicos, mas, desta vez, com uma resposta adequada ao perfil e às expectativas de cada sujeito, pois até então a diversificação da oferta educativa nas escolas da rede pública era escassa e, na opinião de Barroso (2003: 31), a inclusão de todos os alunos numa mesma «matriz» pedagógica poderia estar na origem de muitos fenómenos de exclusão. A diversificação da oferta formativa, para muitos autores, acaba por ser uma forma de promover a igualdade de acesso e de sucesso a todos os públicos escolares, regulando assim as desigualdades sociais. Contudo, falta apurar o grau de correspondência destes pontos de vista à realidade. Assim, propomo-nos indagar a importância que o ensino profissional desempenha na escola pública e como é entendido, quer pelos seus dirigentes, quer pelos seus atores – professores e alunos, percebendo se a generalização deste tipo de ensino ao sistema público concorreu, ou não, para a diversificação das suas estruturas e dos seus modos de organização.

A segunda dimensão implica a análise dos perfis formativos, e o impacto que podem ter na relação educação/ trabalho. Segundo Azevedo (1991), é necessário diversificar as práticas pedagógicas para promover o sucesso escolar pois, na opinião deste autor, o insucesso resulta de “um currículo único e uniforme, fundado na eleita matriz dos saberes académicos, autossustentado na lógica da abstração e da formalidade” (p. 147). Concentraremos a nossa atenção nas práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes dos cursos profissionais no sentido de compreender em que medida influenciam no sucesso do ensino profissional e confluem para a aproximação dos campos da educação e do trabalho.

Finalmente, a última dimensão de análise tem que ver com o impacto do ensino profissional nas trajetórias de formação e de inserção profissional na vida ativa daqueles que frequentaram esta via de ensino, interpretando e interrelacionando os contextos de cada perfil biográfico e o impacto da frequência desta oferta formativa na inserção no mercado de trabalho. Sendo o desemprego jovem uma das grandes preocupações do nosso país, e tendo a nossa classe política apostado nesta modalidade formativa para alcançar a modernização das empresas e, conseqüentemente, o crescimento económico, tentaremos perceber quais os custos e os ganhos obtidos neste investimento quer para os jovens, quer para a escola pública, quer ainda para a sociedade em geral. O esquema que a seguir apresentamos representa a articulação entre todas as dimensões de análise.

**Figura 1 - Dimensões de análise da problemática**



Fonte: Esquema elaborado pela autora.

Sob as hipóteses de que a escola, enquanto instituição pública, desenvolve ações alternativas ao modelo escolar tradicional que ocupam igual importância e que auxiliam na regulação das desigualdades sociais, de que as práticas pedagógicas utilizadas no ensino profissional estão orientadas para o mercado de trabalho, de que no quadro das políticas de modernização, a escola pública desempenha um papel potenciador de inserção profissional e de que as ações alternativas ao modelo escolar tradicional facilitam a inserção na vida ativa, definimos como objetivo geral deste trabalho de investigação perceber em que medida a frequência de uma modalidade de ensino profissional promovido pela rede de escolas públicas facilita o acesso ao mercado de trabalho. De forma a concretizar este objetivo, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- i. Compreender o lugar e a importância conferida à formação profissional no contexto da escola pública;
- ii. Identificar a missão da escola e a sua ação na regulação das desigualdades sociais;
- iii. Identificar a oferta formativa profissional nas escolas públicas e a sua articulação com o mercado laboral;
- iv. Analisar os planos de formação e os perfis formativos;

- v. Perceber em que medida as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula podem contribuir para o sucesso das trajetórias formativas e profissionais dos jovens que frequentaram esta modalidade;
- vi. Analisar as trajetórias de formação e de inserção profissionais na vida ativa;
- vii. Compreender os custos e os ganhos associados ao alargamento do ensino profissional à escola pública.

## **2.- Metodologia da investigação**

Para investigar é preciso definir o “mistério” que queremos solucionar e o ponto de partida para a pesquisa é a teoria existente sobre esse tema, ou seja, “o património acumulado de interpretações provisoriamente validadas” (Almeida & Pinto, 1983: 56). Daí que na construção do conhecimento acerca do nosso tema de estudo, muitos autores tenham sido revisitados com o intuito de debater a educação e a formação profissional enquanto fenómeno social.

A investigação só poderá ser bem-sucedida se adotarmos uma metodologia adequada a que nos propomos investigar. Os procedimentos, os métodos e as técnicas que utilizamos durante o processo de investigação devem permitir-nos fazer a triangulação dos dados recolhidos para criarmos conhecimento. Investigar pressupõe, então, uma intenção consciente, metódica e orientada para encontrar as respostas que estão na origem da procura e para que seja eficaz é necessário definir um *método determinado*.

No caso das ciências sociais, a dificuldade de investigação, de criação e de explicação dos factos acresce, uma vez que se procuram respostas relacionadas com determinados aspetos da realidade social que são entendidos como familiares e que o senso comum e as ideologias tendem a explicar, já que todos participamos quotidianamente na realidade e por isso julgamos conhecê-la. No entanto, é preciso distanciarmo-nos dessa “nuvem de evidências” (Nunes, 1979: 8) sem crédito científico para fazermos investigação e construirmos conhecimento, pois estas apenas dificultam a explicação do social pelo social.

Apesar dos escolhos que se impõem a quem faz investigação, seja em ciências sociais ou em qualquer outra área, há regras e indicadores que indiciam se estamos a seguir o caminho correto, se estamos de facto a fazer investigação e a produzir conhecimento. São essas regras,

esses desenhos, esses processos, essas metodologias, métodos e técnicas que nos propomos seguir no presente trabalho.

De acordo com Almeida & Pinto (1983), a metodologia “é a organização crítica das práticas de investigação”, ou seja, através dela compreendemos quais os métodos e as técnicas que foram adotadas e com que objetivo se adotaram.

Tendo em conta a problemática e as questões de partida deste trabalho, tornou-se necessário optar por uma estratégia metodológica que contribuísse para o aprofundamento empírico da presente investigação.

Tratando-se de uma investigação em educação, e tendo em conta as exigências da temática, das razões que movem este projeto e da finalidade que se pretende alcançar, pareceu-nos que o paradigma teórico-metodológico mais adequado a adotar seria predominantemente qualitativo.

Para compreender uma organização como a escola pública e o seu funcionamento não podemos analisá-la apenas sob um modelo, é preciso analisar todas as dimensões, daí que tenhamos optado por uma metodologia predominantemente qualitativa. A abordagem qualitativa integra-se no contexto paradigmático construtivista (interpretativo), que para Léssard-Hébert (2005) formula o objeto de estudo em termos de ação e seu significado.

Segundo José Cajide Val (1992), a abordagem qualitativa emprega técnicas descritivas como a fenomenologia, a hermenêutica e a teoria crítica. Na orientação fenomenológica, os investigadores procuram compreender o comportamento humano a partir de perspetivas internas, porque para o investigador fenomenologicamente orientado, as pessoas atuam sobre aquilo que elas veem e creem. De acordo com o paradigma construtivista, a metodologia procura compreender e refletir sobre a realidade social sendo esta uma das razões pela qual optamos pelo paradigma construtivista enquanto fundamentação teórica da metodologia que nos propomos desenvolver para dar resposta à nossa problemática.

O método utilizado será o estudo de caso, pois afigura-se-nos como o mais adequado para retratar uma realidade de forma global. Para Chizzotti (1992), o estudo de caso assume-se como

“[...] uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora”(p. 102).

Deste modo, o estudo de caso ajusta-se àquilo que pretendemos desta investigação, já que estamos mais interessados nos processos e nos percursos do que nos resultados finais, centramo-nos mais no contexto do que em qualquer variável isolada, concentramo-nos mais na descoberta do que na comprovação e na confirmação dos factos (*cf.* Merriam, 1988).

Os estudos de caso são ainda particularmente expositivos, holísticos, envolventes e sugestivos, adequados a situações em que não se pode separar as variáveis do fenómeno dos seus contextos (*cf.* R. Yin, 1984), tal como acontece no nosso estudo, pois não poderemos estudar as trajetórias de formação e inserção profissional na vida ativa sem conhecer os contextos em que ocorrem.

Segundo Bell (1984) o método do estudo de caso permite também aos investigadores individuais a possibilidade de estudar um problema em profundidade dentro de um determinado período de tempo, por isso, entendemo-lo como o método mais apropriado para concretizarmos este estudo, já que o nosso contributo não se prende com a obtenção da objetividade e da legitimação e validação dos saberes, mas com a proposta de outras formas e de outras ligações e relações que não tenham sido consideradas até ao momento e que possam contribuir para a obtenção de novas perspetivas sobre o tema em questão.

Este método tem, então, como objetivo compreender o acontecimento em estudo e desenvolver teorias mais genéricas acerca dos fenómenos observados. Para tal recorreremos a um conjunto de métodos e técnicas variados para podermos fazer a triangulação, o contraste e a comparação dos dados recolhidos pelas diversas fontes.

Para levar o nosso estudo de caso avante, escolhemos uma escola localizada no litoral norte do país, analisando a missão desta escola, os cursos profissionais que oferece e o seu impacto na inserção dos jovens adultos no mercado de trabalho. A seleção desta escola não tem que ver com o facto de considerarmos que ela seria representativa e que refletiria de forma fidedigna, o lugar e a importância conferida à formação profissional na escola pública. Esta escolha deveu-se, sobretudo, à proximidade da investigadora com esta escola; a um

conhecimento prévio desta organização quer enquanto aluna, quer enquanto trabalhadora na mesma; e ao facto de possuir vários elos de ligação à mesma através de várias pessoas que desempenham diferentes funções neste estabelecimento escolar que podem facilitar o trabalho de investigação.

### **3.- Conceção dos instrumentos de recolha da informação**

Este estudo contempla uma recolha de dados a partir de instrumentos desenvolvidos pela investigadora que permitiram a triangulação de dados e possibilitaram uma análise holística e contextualizada do fenómeno em estudo.

A conceção destes instrumentos baseou-se na pesquisa e tratamento da bibliografia realizada na parte teórica deste trabalho.

#### **3.1 - Inquérito por questionário**

Segundo Ferreira (1986:165), “Toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar”. Sendo o inquérito por questionário uma das técnicas de recolha de informação mais utilizada no âmbito das ciências da educação, embora tenha a sua génese fora das práticas de pesquisa sociológica, consideramos que por ser de “natureza quantitativa e [...] [com] capacidade de “objetivar” informação” (id.: p. 167) se constituiria como uma das técnicas mais eficazes na recolha de dados no âmbito desta investigação. De acordo com Albarello (1997) o inquérito “proporciona um material precioso à reflexão qualitativa” (p.82). Porém, a capacidade de obter informação está dependente da capacidade de saber fazer as perguntas:

“Tudo se resume a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes da resposta [o que] obriga ao controlo da inteligibilidade da pergunta em toda a sua extensão e multiplicidade de dimensões e, [...] exige a fixação de critérios para distinguir o que é ruído do que é sinal de resposta à pergunta formulada. Assim, a ‘arte de bem perguntar’ reside na capacidade de controlar as implicações dos enunciados das perguntas e das condições por estas criadas, no seio das quais emergem os enunciados classificados de respostas” (Ferreira, 1986:165).

Sendo o nosso objetivo pesquisar para conhecer os processos em que ocorrem as situações de formação profissional, optamos por utilizar o inquérito por questionário para obtermos as respostas que consideramos essenciais ao conhecimento do nosso tema.

Para tal definimos claramente os objetivos e a finalidade do nosso inquérito assim como a população alvo.

O questionário tinha como objetivo analisar as trajetórias de formação e de inserção profissional dos alunos que frequentaram um curso profissional numa escola pública entre 2006 e 2010, que no seu conjunto representavam cinco cursos profissionais de áreas distintas: Animador Sociocultural; Técnico de Secretariado; Técnico de Comércio; Técnico de Instalações Elétricas e Técnico de Manutenção Industrial – Eletromecânica, 126 alunos no conjunto. Como se tratava de um população pouco expressiva, selecionamos a população no seu conjunto e não apenas uma amostra.

Tal como defende Albarello, “o questionário é a cristalização de toda a reflexão precedente” (1997: 52), por isso, inicialmente o inquérito era composto por 51 questões, sendo que algumas dessas questões continham muitas variáveis, que dificultavam a compreensão do que era pretendido e se tornava maçador para os inquiridos. Todas as questões nos pareciam relevantes e tinham sido cuidadosamente selecionadas de acordo com as reflexões anteriores, os objetivos subjacentes ao objeto de estudo e à definição da amostra.

Contudo, num segundo momento, e após ponderação, percebemos que seria necessário adaptar o questionário às características socioculturais da amostra. Assim, reformulamos o questionário, simplificamos a linguagem adequando-a às características da população, clarificamos as perguntas, tornando-as mais diretas, breves e simples e reduzimos o questionário a 34 questões que consideramos serem as mais relevantes para os inquiridos e para os objetivos do nosso estudo. Estas questões foram pensadas em função das hipóteses previamente definidas para este estudo, com o objetivo de confirmar ou infirmar essas mesmas hipóteses.

Das 34 questões que integram o questionário (cf. apêndice 1), 26 são perguntas fechadas e semifechadas, porque não geram ambiguidade e são de fácil compreensão e 8 são questões abertas, para evitar condicionar a respostas às “hipóteses previstas” (Ferreira, 1986:169). Aquando da elaboração do questionário, preocupamo-nos em agrupar as questões por subtemas e por lhes atribuir uma ordem sequencial. Procuramos ainda que o questionário tivesse instruções claras de preenchimento para todas as questões e que se identificasse

facilmente o que se pretendia em cada questão, colocando pequenos quadrados, caixas de texto ou linhas para o seu preenchimento.

Na formulação das questões tentamos evitar a dupla negação para não gerar ambiguidades, adaptamos a forma de tratamento bem como o vocabulário empregue ao público em questão, já que “um bom questionário é aquele que é compreendido pela pessoa a que se destina” (Albarelo, 1987:73)

Recorremos ainda a “escalas de atitudes” do tipo de escalas de Likert. O princípio é a “unidimensionalidade” (cf. id. 74) e para cada escala seleccionamos um número de indicadores, como podemos ver nas questões 17, 18 e 19.

O questionário foi acompanhado de uma breve nota introdutória que explicava os objetivos da investigação, clarificando o seu preenchimento, agradecendo a sinceridade e a colaboração e assegurando a confidencialidade no tratamento dos dados. Este foi testado apenas por três sujeitos com as mesmas características que o público-alvo, através do *Qualtrics Sophisticated Research Made Simple*, uma plataforma de questionários, não tendo evidenciado qualquer dificuldade no seu preenchimento.

A grande dificuldade esteve na decisão da forma como seriam administrados os questionários, tendo em conta que os únicos contactos que tínhamos deste público era a sua morada e o contacto telefónico, que haviam sido fornecidos pela escola. Numa primeira fase, pensamos em convocar os alunos para irem à escola preencher o questionário, porém, o coordenador dos cursos profissionais alertou-nos para o facto de se tratar de um público difícil e de a sua grande maioria poder estar já a trabalhar, pelo que não revelaria grande disponibilidade para se deslocar à escola. Ainda tentamos contactar alguns alunos telefonicamente, mas tudo o que conseguimos foi rejeição de chamadas e telemóveis desligados.

Uma vez que este grupo de alunos já tinha concluído o seu percurso escolar há pelo menos 4 anos e que a escola já não tinha qualquer contacto com estes alunos, o meio de recolha de informação que se vislumbrou como o mais oportuno foi o questionário enviado por correio. Deste modo, optamos por enviar o inquérito por questionário por correio, para as moradas facultadas, no sistema de resposta sem franquia.

Como é de conhecimento geral, a adesão a este procedimento de recolha de informação é reduzida, pelo que a taxa de retorno dos inquéritos enviados representa apenas 15% do número total. Aduz-se a isto, o facto de a escola já não possuir uma lista atualizada das residências dos alunos, uma vez que o concelho em causa, no ano de 2012, foi sujeito a uma alteração/atualização toponímica, o que explica o facto de algumas correspondências terem sido devolvidas ao remetente. Note-se ainda que muitos destes jovens, por razões pessoais ou profissionais, estão sujeitos a uma constante mobilidade.

Apesar de se terem enviado inquéritos para todos os alunos que concluíram um curso profissional entre 2009 e 2010, os números obtidos foram pouco significativos, mesmo depois de ter sido estabelecido o contacto com todos os alunos por telefone a solicitar a colaboração. Não obstante estas intempéries, decidimos realizar a análise dos dados que conseguimos obter, deixando a ressalva de que não se pode garantir que a parte não inquirida possua as mesmas características.

### **3.2 - Entrevista**

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008), as entrevistas caracterizam-se “pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana” (p. 191). Caracterizam-se por um contacto direto com os interlocutores que exprimem as suas perceções sobre um determinado assunto, permitindo ao investigador extrair informações e elementos ricos e variados.

Para além disso, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 108), a entrevista “permite ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo.”

Trata-se de uma técnica valiosa de recolha de informação válida acerca das crenças, opiniões, ideais e acontecimentos de vida. Erasmie & Lima (1989) argumentam que a entrevista é “uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes, comportamentos, conhecimentos, etc. do entrevistado relativamente a certas questões ou matérias”(p. 85).

Neste estudo, optamos por entrevistas semiestruturadas (cf. apêndices 2 e 3), isto é, entrevistas com um guião, focalizadas, compostas por questões abertas e questões fechadas. Esta opção metodológica prende-se com o intuito de organizar os temas principais a serem

comentados pelos inquiridos de forma a evitar a obtenção de dados cuja pertinência para a pesquisa seja parca.

Bogdan e Biklen (1994, p. 136) referem que a entrevista semiestruturada é uma forma “de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”. Este tipo de entrevista semiestruturada requer grande capacidade de concentração por parte do investigador ao longo da entrevista, pois exige que seja capaz de interferir quando apropriado, aduzindo outras questões e temáticas que não estavam inicialmente contempladas no guião da entrevista. Durante uma entrevista, o investigador pode ainda observar e tirar apontamentos sobre o *rapport* verbal (tom e ritmo de voz) e não-verbal (movimentos corporais, postura, contacto ocular), e posteriormente, reportar esses detalhes durante a transcrição das entrevistas.

Os temas abordados nas entrevistas foram selecionados de acordo com os objetivos e com as hipóteses de trabalho, abordando questões relativas ao lugar e ao estatuto que o ensino profissional ocupa na escola pública e os métodos e as práticas pedagógicas utilizadas nesta modalidade de ensino. As entrevistas estavam estruturadas de uma forma sequencial, mas passíveis de alteração de acordo com o fluir das mesmas.

Optou-se por entrevistar a diretora da escola e cinco diretores e professores dos cursos profissionais, pelo que se elaboraram dois guiões de entrevista (cf. apêndices 2 e 3).

**Quadro 2 - Caracterização dos professores entrevistados**

	<b>Diretora da Escola</b>	<b>Professora/ Diretora de cursos 1</b>	<b>Professora/ Diretora de cursos 2</b>	<b>Professora/ Diretora de cursos 3</b>	<b>Professora do ensino profissional 4</b>	<b>Professora/ Diretora de cursos 5</b>
<b>Grupo de docência</b>	400 - História	420- Geografia	430 – Economia e Contabilidade	520 – Biologia e Geologia	300 – Português	550 – Informática
<b>Cargos ocupados</b>	Professora e diretora de escola (+/-20 anos)	Delegada de grupo; Delegada de turma; Diretora de cursos profissionais Membro da Assembleia de escola; Membro do Conselho Geral.	Diretora de turma; Diretora de cursos profissionais; Delegada de grupo.	Delegada de grupo; Coordenadora de departamento; Membro do conselho da direção da escola; Coordenadora do centro de apoio local ao projeto Minerva.	—	—
<b>Há quanto tempo leciona</b>	27 anos	27 anos	27 anos	Há pelo menos 25 anos	Há pelo menos 20 anos	Há pelo menos 20 anos
<b>Há quanto está a lecionar cursos profissionais</b>	Não aplicável	9 anos	6 anos	3 anos	3 anos	9 anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações recolhidas nas entrevistas.

Durante as entrevistas, procurou-se que a narrativa das pessoas entrevistadas fluísse livremente, tentando sempre que necessário reencaminhar o discurso para os objetivos da investigação. Deste modo, foi possível confrontar as perceções e interpretações dos professores/diretores de curso e da diretora da escola sobre as suas experiências, apreendendo o sentido que dão às suas práticas no ensino profissional.

A entrevista aos formadores inicia-se com uma breve apresentação, focando o nome, o grupo de docência, que disciplinas leciona nos cursos profissionais, há quanto tempo lecionam

na escola em questão, os cargos que já ocuparam naquela escola e há quanto tempo lecionam cursos profissionais.

Em seguida, as questões estavam ordenadas por temas mais abrangentes que iam afunilando com o decorrer da entrevista. Num primeiro momento, foi-lhes pedido que refletissem sobre os ganhos e os custos que o alargamento do ensino profissional trouxe à escola, aos jovens e à sociedade em geral, sobre o lugar e o estatuto atribuído ao ensino profissional na rede de escolas do sistema público, sobre a missão da escola e os contributos desta modalidade para a concretização dessa missão, sobre as potencialidades e fragilidades desta oferta formativa, sobre a forma como são selecionadas as áreas dos cursos profissionais. Num segundo momento, foram questionados acerca do perfil tipo do aluno e do professor dos cursos profissionais, da relação que estabelecem uns com os outros, da forma como a direção da escola distribui o serviço docente para estes cursos em concreto, sobre as práticas pedagógicas mais utilizadas, sobre o grande objetivo por detrás dessas práticas, sobre a avaliação dessa modalidade de ensino e sobre a efetividade da preparação desta modalidade.

Numa terceira fase, pediu-se aos formadores que refletissem sobre os aspetos a melhorar e que acrescentassem algum tópico que não tivesse sido abordado, dando-lhes total liberdade para explorarem outros assuntos que não foram contemplados na entrevista.

O guião de entrevista da diretora da escola contemplava basicamente as mesmas temáticas, excetuando as práticas pedagógicas, acrescentando apenas os principais desafios que a escola encontrou desde 2004, data de implementação dos cursos profissionais na escola pública, as condições que a escola pública reúne para a concretização desta modalidade, as implicações do financiamento no sucesso e funcionamento dos cursos e os critérios-chave para a aprovação de candidaturas e para a avaliação dos cursos profissionais.

As perguntas foram colocadas de acordo com a forma como cada entrevista ia decorrendo e as intervenções da investigadora iam sendo mais ou menos frequentes conforme as falas e os intervalos dos sujeitos.

As entrevistas foram efetuadas à diretora da escola, a quatro diretores de curso e a um professor dos cursos profissionais, com o intuito de captar relatos diversificados e panorâmicas diferentes sobre o mesmo assunto.

As entrevistas, de duração média de uma hora, tiveram lugar na escola que está a ser estudada, tendo sido realizadas durante os meses de maio e junho de 2013.

Todos os entrevistados foram contactados previamente para explicar o âmbito e os objetivos da entrevista e para acordar data e local da realização da mesma. Antes de cada entrevista, foi solicitado a cada sujeito a autorização para a gravação e transcrição da mesma.

O facto de a investigadora conhecer e se relacionar bem com a maior parte dos sujeitos entrevistados facilitou o diálogo, pois os sujeitos sentiam-se à vontade para abordar os temas sem qualquer constrangimento, como defende Biklen e Bogdan “[...] as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os pontos de vista” (1994:136).

O facto de os entrevistados estarem familiarizados com o tema da formação profissional proporcionou uma recolha de dados consideravelmente aprofundados sobre esta problemática.

As entrevistas foram transcritas durante os meses de maio e junho.

### **3.3 - Análise documental**

Na presente investigação sentimos necessidade de recorrer a outras fontes de informação para compreendermos de forma global e sustentada o fenómeno estudado. Assim, a técnica da análise documental foi seleccionada como estratégia para obter informações pertinentes e detalhadas sobre a ação da escola em matéria de ensino profissional.

Segundo Bardin (1977), a análise de documentos consiste numa:

“[...] operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, afim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referenciação. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (p.45).

Esta técnica pode ajudar o investigador a recolher dados importantes e fidedignos sobre o seu objeto empírico. Bogdan e Biklen (1994: 180) consideram que a análise dos documentos oficiais expressam a “perspetiva oficial” dos sujeitos que os produzem e possibilitam a compreensão de um “verdadeiro retrato” das organizações estudadas, por essa razão, escolhemos apenas as fontes documentais oficiais produzidas pela escola pública em questão. São exemplo disso:

- a) o projeto educativo escolar;
- b) o plano de intervenção da direção da escola;
- c) o plano anual de atividades;
- d) o regulamento interno;
- e) o relatório de avaliação externa e respetivo contraditório;
- f) o relatório de autoavaliação da escola.

#### **4.- Análise e tratamento de dados**

Os dados obtidos através das técnicas utilizadas passaram por um rigoroso processo de tratamento de informação qualitativo e quantitativo.

##### *Análise estatística*

No que diz respeito ao tratamento quantitativo da informação, fizemos uma análise estatística de tipo descritivo, de frequências simples, com recurso ao programa Excel. Para uma mais fácil análise da informação obtida pelos questionários, já na conceção do questionário codificamos todas as respostas numericamente para posterior tratamento informático.

O inquérito foi importante para a nossa investigação uma vez que esta técnica “não se limita a medir uma realidade social, ele investiga também os sentidos, os sistemas dos sentidos, os modelos culturais pre-existentes” (Albarelo, 1997: 81). Contudo, não foi possível o cruzamento de variáveis, uma vez que o número de inquiridos que respondeu ao inquérito por questionário foi tão reduzido que não permitiu que tal acontecesse.

##### *Análise de conteúdo*

A análise de conteúdo é relevante para este trabalho de investigação para analisar a informação recolhida através das entrevistas e na análise das questões abertas colocadas aos jovens adultos que já concluíram o ensino secundário numa escola pública através de uma modalidade profissionalizante.

Segundo Laurence Bardin, “a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (2009:37; *italico no original*), ou seja, trata-se de um meio que recorre a várias formas para analisar o campo da comunicação.

Assim, na análise de conteúdo da entrevista, tivemos em conta todo o *rapport* não verbal, como as expressões faciais e gestuais, os silêncios e as pausas, a ênfase colocada em algumas palavras, os risos, a espontaneidade de reações às questões, as palavras que se sussurraram para que ninguém nos ouvisse (cf. Maroy, 1997).

Já a pensar na análise de conteúdo das entrevistas, procuramos que os guiões fossem orientados para os objetivos do nosso trabalho de investigação. Deste modo, já na fase de análise de conteúdo, tivemos mais facilidade na definição das categorias.

Depois de organizado todo o material, e definidas as classes de análise, construímos a nossa grelha de análise com base nas categorias derivadas do material e da problemática, atribuindo-lhe uma ordem no sentido de facilitar o trabalho de interpretação.

Todas as categorias definidas concorreram para a criação de um quadro teórico de análise da realidade, criado a partir no próprio conteúdo das entrevistas, o que nos permite afirmar que, segundo Maroy (1997,119-120), procedemos a uma “descrição analítica” da realidade. Simultaneamente, fizemos também uma descrição simples aquando da análise das práticas pedagógicas na formação e educação de adultos, já que adaptamos a nossa teoria à teoria dos modos de trabalho pedagógico e formação de adultos de Marcel Lesne.

Posteriormente todas as entrevistas foram relidas, sublinhando as passagens mais relevantes com o intuito de aperfeiçoar os conceitos e de fazer inferências de “conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio” (Bardin, 2009:41), ou seja, aquilo que vai permitir ao investigador passar da etapa da descrição para a etapa da interpretação (cf. *id. ib.*).

Por último, verificou-se o grau de frequência dos elementos considerados relevantes para poder fazer generalizações acerca das conclusões retiradas através dos dados recolhidos pelas entrevistas.

Para além da análise do conteúdo das entrevistas também foi feita a análise de conteúdo aos documentos mais relevantes para o nosso estudo.

*Análise documental*

A análise documental realizada aos documentos oficiais produzidos pela escola e à legislação que regula os cursos profissionais, tinha como objetivo “a representação condensada da informação, para [posterior] consulta [...] [,] armazenamento [e triangulação de informação com os dados recolhidos através de outras técnicas]” (Bardin, 2009:48).

Os procedimentos adotados nesta técnica foram, de certa forma, semelhantes à estratégia adotada para a análise de conteúdo. Assim, organizamos toda a informação, lemos e relemos os documentos, fizemos a seleção da informação mais significativa para o nosso estudo, classificando-a e categorizando-a.

No quadro que se segue, apresentaremos, sucintamente, o conjunto de instrumentos utilizados nesta investigação:

**Quadro 3 - Grelha síntese do conjunto de instrumentos utilizados na investigação**

	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição</b>	<b>Amostra</b>
<b>Inquérito por questionário</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Caracterizar sociograficamente o público-alvo;</li><li>-Conhecer o impacto do ensino profissional no percurso escolar dos alunos;</li><li>-Compreender as trajetórias de formação e de inserção profissional na vida ativa;</li><li>-Identificar a articulação das funções profissionais com o perfil formativo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- O questionário é composto por 34 questões, sendo 8 questões de caráter aberto e as restantes de caráter fechado.</li><li>Está dividido em 3 grandes temas: dados sociobiográficos; percurso escolar e percurso profissional.</li><li>No final do questionário deixamos um espaço para comentários adicionais.</li><li>Os inquéritos foram enviados, por correio, para os alunos durante o mês de junho.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- 125 alunos que concluíram com sucesso o ensino profissional há pelo menos três anos.</li></ul>

<p style="text-align: center;"><b>Entrevistas semi-estruturadas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compreender o lugar e os estatuto que o ensino profissional ocupa na escola pública;</li> <li>-Perceber o contributo das práticas pedagógicas no sucesso escolar e profissional dos alunos;</li> <li>-Compreender a missão da escola e o contributo do ensino profissionalizante para a concretização dessa missão;</li> <li>-Entender em que medida o alargamento do ensino profissionalizante à escola pública contribui para a regulação das desigualdades sociais;</li> <li>-Definir o perfil tipo de alunos que frequenta esta modalidade de formação;</li> <li>-Definir o perfil formativo;</li> <li>-Perceber qual a finalidade das práticas pedagógicas utilizadas;</li> <li>-Verificar como são selecionadas as áreas de formação;</li> <li>-Compreender os principais desafios colocados às escolas com o alargamento do ensino profissionalizante à rede de ensino pública</li> <li>-Determinar as possibilidades e as fragilidades/ limitações desta oferta;</li> <li>-Perceber quais os ganhos e os custos do alargamento desta modalidade de ensino para os jovens, escola e para a sociedade.</li> </ul>	<p>As questões que compõem o guião de entrevista incidem sobre os dados de enquadramento, o lugar e o estatuto atribuído ao ensino profissional na escola pública e as práticas pedagógicas utilizadas nesta modalidade de ensino.</p> <p>As entrevistas foram realizadas durante os meses de maio e de junho e em todos os casos foi solicitada a autorização para a gravação e divulgação dos dados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Uma professora que leciona cursos profissionais;</li> <li>-A diretora da escola;</li> <li>-Quatro diretoras e professoras de cursos profissionais.</li> </ul>
---	---	--	---

<b>Análise documental</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Averiguar a missão da escola;</li><li>- Compreender a importância atribuída às vias de ensino profissionalizantes;</li><li>- Conhecer as estratégias utilizadas para garantir a igualdade de acesso e de sucesso a todos os públicos.</li></ul>	Analisaram-se alguns documentos para complementar as diferentes informações recolhidas quer nos inquéritos por questionário, quer nas entrevistas.	<ul style="list-style-type: none"><li>- decretos-lei que legislam organização e funcionamento dos cursos profissionais;</li><li>- projeto educativo escolar;</li><li>- plano de intervenção da direção da escola;</li><li>- plano anual de atividades;</li><li>- regulamento interno;</li><li>- relatório de avaliação externa e respetivo contraditório;</li><li>- relatório de auto-avaliação da escola.</li></ul>
---------------------------	---	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

## **5.- Caracterização do caso em estudo**

### **5.1- Sítio de investigação – A região do Alto Minho**

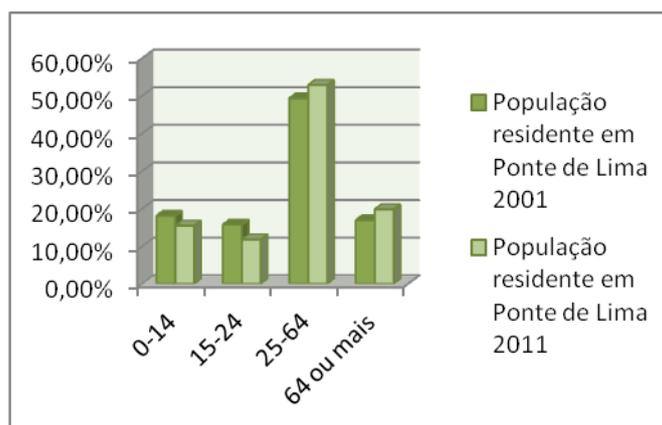
#### *Localização geográfica*

O concelho de Ponte de Lima pertence à região norte e à NUT III “Minho-Lima”, assumindo uma centralidade estratégica neste território. Localiza-se no distrito de Viana do Castelo, ocupando uma área de 320,27Km<sup>2</sup>, o que representa cerca de 14,43% da área total deste distrito.

Este município está subdividido em 51 freguesias e é limitado a norte pelo município de Paredes de Coura, a leste por Arcos de Valdevez e Ponte da Barca, a sueste por Vila Verde, a sul por Barcelos, a oeste por Viana do Castelo e Caminha e a noroeste por Vila Nova de Cerveira.



**Gráf. 1 - Comparação da população residente em Ponte de Lima**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados consultados no Census 2011, no site do Instituto Nacional de Estatística

Face a estes resultados, verificamos que o grupo etário com maior predominância no concelho de Ponte de Lima se situa entre os 25 e os 64 anos, o que permite antever, o envelhecimento considerável da população.

#### *Economia, População Ativa e Emprego*

Segundo o Instituto Nacional de Estatística, a população residente economicamente ativa e empregada no concelho de Ponte de Lima, no ano de 2011, corresponde a um total de 43,17%, superior à taxa de atividade na NUT III que se situa nos 42,53%.

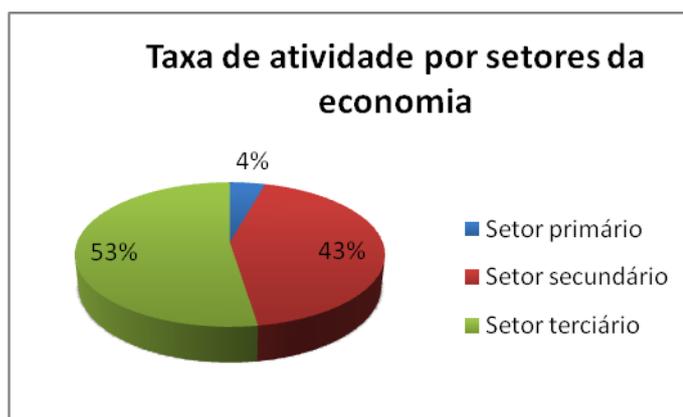
Dos 43,17% que marcam a taxa de atividade da população do concelho de Ponte de Lima, 3,8% dedica-se ao setor primário, 38% está inserida em atividades económicas pertencentes ao setor secundário e a grande fatia da população, 46,1%, está a desenvolver atividades profissionais no setor terciário.

A agricultura, sendo a atividade do setor primário a que os habitantes do concelho mais se dedicam, por diversas razões, tem sido abandonada, assumindo-se maioritariamente como uma atividade complementar. Em relação ao setor secundário, a principal indústria de extração é a de granitos e o ramo que emprega o maior número de população ativa é a construção civil. A pouca variedade da atividade industrial advém do reduzido número de indústrias instaladas em Ponte de Lima e de as poucas pequenas e médias empresas que existem no concelho

restringirem a sua área de atuação ao Vale do Lima. Quanto ao setor terciário, os principais serviços são na área da administração, ensino, saúde, financeiros e o comércio.

Em relação à população residente desempregada no concelho, verificamos que a taxa de desemprego se situa nos 11,91%, pouco superior à taxa de desemprego na NUT Minho Lima que ronda os 11,84%. Deste universo populacional, 81% encontra-se à procura de novo emprego e 18,91% está à procura do primeiro emprego.

**Gráf. 2 - Taxa de atividade em Ponte de Lima por setores de economia (2011)**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados consultados no Censur 2011, no site do Instituto Nacional de Estatística

### *Educação*

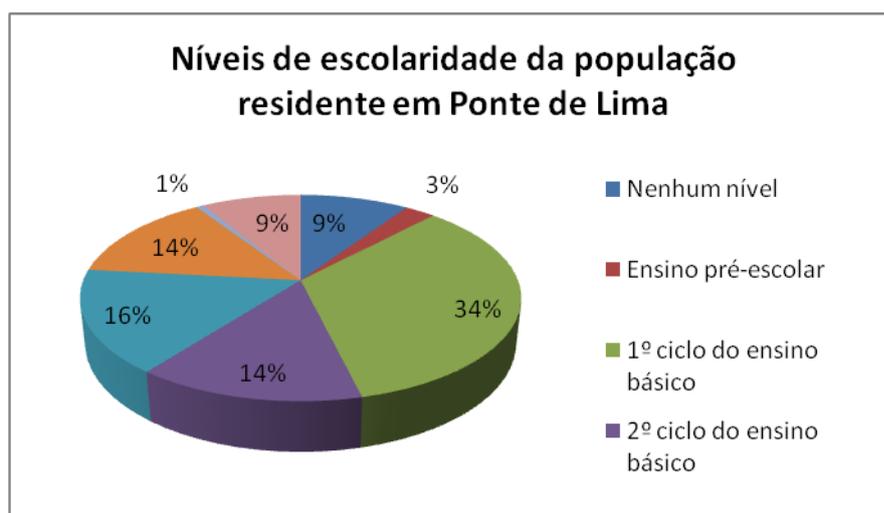
Nos anos de 2009/2010 e 2010/2011, a taxa bruta de escolarização de Ponte de Lima rondava os 96,7%.

Em 2011, a taxa de analfabetismo no município de Ponte de Lima situava-se nos 7,12%, um valor superior à NUT III que se situa nos 6,86%.

Analisando os níveis de escolaridade da população residente em Ponte de Lima, 9,4% refere não possuir nenhum nível de escolaridade, 2,63% detém apenas o ensino pré-escolar, 34,13% da população tem como nível de escolaridade o primeiro ciclo do ensino básico, 14,25% detém o segundo ciclo do ensino básico e 16,21% o terceiro ciclo do ensino básico.

No que se refere ao ensino secundário constatamos que 14,03% possui este nível de escolaridade, 0,64% refere ter frequentado ofertas de ensino pós secundário e 8,66% é titular de um grau académico.

**Gráf. 3 - Níveis de escolaridade da população residente em Ponte de Lima (2011)**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados consultados no Censur 2011, no site do Instituto Nacional de Estatística

Se atentarmos com detalhe ao ensino secundário, constatamos que a taxa total de transição/conclusão no ensino secundário é de 90,3%. Nos cursos gerais/científico-humanísticos esta taxa ronda os 85,9% e nos cursos vocacionais situa-se nos 95,2%.

No que diz respeito às modalidades de ensino de nível secundário em Ponte de Lima, segundo a mesma fonte, pudemos apurar que temos um total de 1353 alunos matriculados no ensino secundário em modalidades de educação/formação orientadas para jovens no ano letivo de 2010/2011, sendo que 708 indivíduos frequentam o ensino regular em cursos gerais científico-humanísticos e nenhum aluno frequenta os cursos tecnológicos do ensino regular. Também pudemos ver que não há nenhum aluno a frequentar o ensino artístico, nem cursos de aprendizagem, nem cursos de educação e formação. Porém, encontram-se 645 jovens a frequentar cursos profissionais. Constatamos ainda que este público frequenta estas modalidades no ensino secundário público.

## **5.2- Caracterização da escola**

### *A Escola*

Conforme se pode ler no Projeto Educativo (2009-2012), esta escola, técnica na sua origem, foi criada na década de 60, pelo Decreto nº 43-401 do Ministério da Educação Nacional (Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional), que justificava a sua criação pelo elevado índice populacional que se registava neste concelho.

Para pôr fim à distinção entre liceus e escolas técnicas, o Ministério da Educação e Cultura, decidiu através do Decreto-Lei nº 80, de 27 de Abril, que todos os estabelecimentos de ensino secundário passassem a designar-se escolas secundárias, alterando assim, o nome desta escola para Escola Secundária.

### *Valências formativas*

Para além do ensino secundário, de acordo com o Projeto Educativo (2009-2012), a escola integra também o ensino regular do 3º ciclo do ensino básico e oferece cursos de educação e formação (CEF) para este nível de ensino. No que diz respeito ao ensino secundário tem todos os cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades) e vários cursos profissionais nas áreas de formação de Metalurgia e Metalomecânica, Energia e Eletricidade, Gestão e Administração, Comércio, Ação Social e Ambiente.

A escola dispõe ainda de cursos de Educação e Formação para Adultos de nível básico e secundário e de formações modulares.

### *Parceiros educativos*

Segundo o projeto educativo (2009-2012), este estabelecimento escolar tem diversos parceiros educativos de variadas áreas como o município, escolas de ensino superior, associações culturais e empresariais, entre outras.

### **5.3.- Caracterização da amostra da investigação**

O corpo docente é constituído por 143 professores, dos quais 108 pertencem ao quadro de escola, 19 ao quadro de zona pedagógica e 16 são contratados, sendo que 102 desses professores estavam afetos ao ensino profissional. Trata-se de um grupo profissional de grande estabilidade e experiência (70,2% têm mais de 10 anos de tempo de serviço).

Quanto aos alunos, a população escolar em 2012 era de 1346 alunos distribuídos pelos ensinos básico (19,1%) e secundário (80,9%). No ensino básico, a escola oferece o ensino regular (nove turmas) e cursos de educação-formação (duas turmas). No ensino secundário, a oferta educativa/formativa distribui-se pelos cursos científico-humanísticos (29 turmas), cursos profissionais (17 turmas), cursos de educação e formação de adultos (duas turmas) e ensino recorrente (duas turmas).

De acordo com o projeto educativo, conhecem-se as habilitações de 95,5% dos pais e, destas, 36,5% têm o 2.º ciclo, 28,3% o 1.º ciclo, 15% o 3.º ciclo, 11% o ensino secundário, 7,9% formação superior (bacharelato, licenciatura, pós-graduação, mestrado ou doutoramento) e 1,3% não têm qualquer tipo de habilitação. Das 77,9% profissões conhecidas dos pais, 40,5% integram a categoria Operários, artífices e trabalhadores da indústria, 27,4% Serviços e comércio, 13,7% Quadros superiores, dirigentes e profissões Intelectuais; 8,7% Técnicos e profissões de nível intermédio, 7,2% Trabalhadores não qualificados e 2,5% Agricultura e trabalho qualificado da agricultura e pescas.

A maior parte dos alunos que frequenta esta escola, conforme nos mostra o projeto educativo (2009-2012), é natural do concelho de Ponte de Lima (93%), sendo os restantes oriundos de outros concelhos contíguos, nomeadamente Ponte da Barca, Paredes de Coura, Viana do Castelo, Vila Verde e Barcelos, ou até mesmo do estrangeiro, pese embora a nacionalidade da maior parte destes alunos seja portuguesa (filhos de ex-emigrantes, sobretudo provenientes de França, Suíça, Canadá, Estados Unidos da América, Andorra e Venezuela).

A idade média dos alunos matriculados quer no ensino básico, quer no ensino secundário é adequada aos ciclos e aos anos de escolaridade que frequentam, excetuando os alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação (CEF), que na sua maioria detêm,

pelo menos, uma retenção no ensino básico regular. Quanto à idade média dos alunos que frequentam os cursos profissionais ronda os 17 anos.

O número de alunos por sexo distribuído no 3º ciclo do ensino regular é bastante equilibrado, enquanto nos CEF a frequência é maioritariamente masculina. No ensino secundário, existem mais raparigas a frequentarem os cursos científico-humanísticos, e mais rapazes a frequentarem os cursos profissionais, com exceção do terceiro ano.

Na seleção da amostra levantaram-se algumas questões sobre a sua significância e a representatividade. Assim, procuramos definir a amostra de acordo com o universo disponível, considerando que seria importante que o público-alvo a inquirir tivesse concluído a sua formação de nível secundário há pelo menos três anos.

A amostra desta investigação é constituída por 126 alunos que concluíram os cursos profissionais de Técnico de Comércio, Animador sociocultural, Técnico de Instalações Elétricas, Técnico de Secretariado em 2010 e de Técnico de Manutenção Industrial – Eletromecânica que concluíram em 2009. A amostra é constituída por elementos de ambos os sexos, embora com um ligeiro predomínio do sexo masculino, com 64 sujeitos contra 62 sujeitos do sexo feminino.

**Quadro 4 - Distribuição dos sujeitos inquiridos em função do sexo**

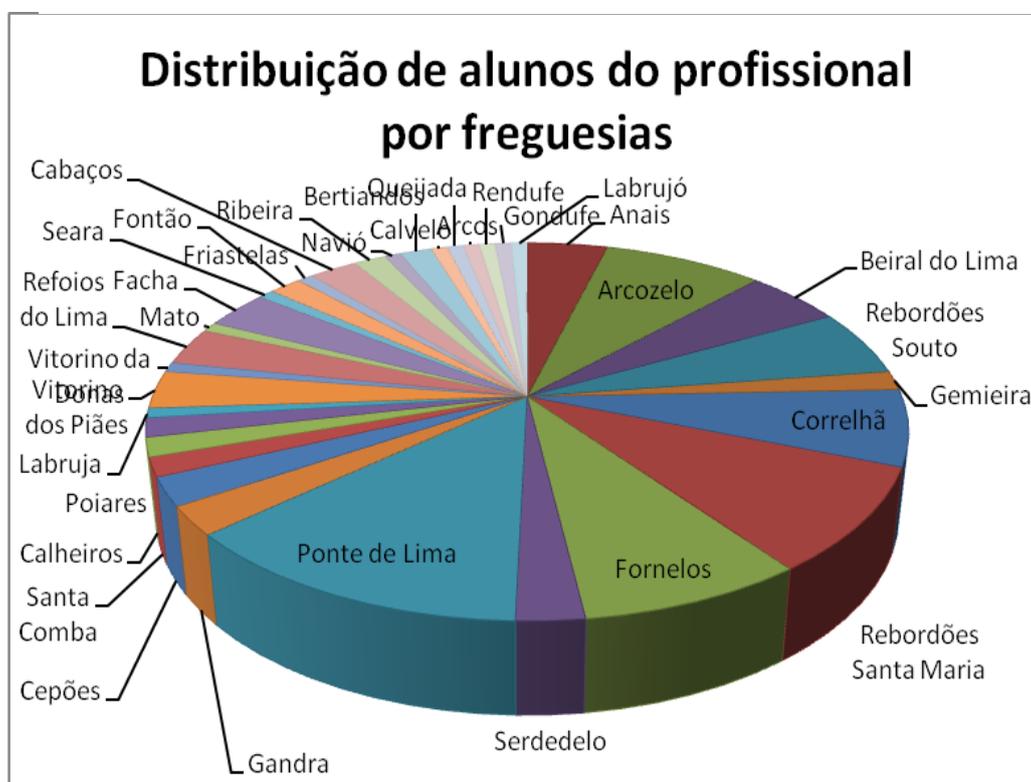
<b>Curso</b>	<b>Sexo feminino (número)</b>	<b>Sexo masculino (número)</b>	<b>Total (número)</b>
Técnico de Instalações Elétricas	0	23	23
Técnico de Secretariado	18	7	25
Técnico de Manutenção Industrial-Eletromecânica	1	27	28
Técnico de Comércio	16	7	23
Animador Sociocultural	26	1	27
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>65</b>	<b>126</b>

Fonte: Quadro construído com base nas listas de alunos fornecidas pela escola

A distribuição dos alunos no que diz respeito às freguesias do concelho de Ponte de Lima é bastante homogénea, havendo uma predominância de oito freguesias num total de 34,

mas com valores muito similares como é o caso de Ponte de Lima (13%), Rebordões Santa Maria (9%), Fornelos, Arcozelo e Beiral do Lima (8%), Correlhã (7%), Rebordões Souto (6%) e Anais (4%).

**Gráf. 4 - Distribuição dos alunos do ensino profissional por freguesias**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados recolhidos no projeto educativo

Neste capítulo fizemos, então, a apresentação das opções metodológicas adotadas para esta dissertação de mestrado e caracterizamos a região, a escola estudada e a população-alvo, que consideramos fundamental para a compreensão dos dados recolhidos durante o estudo empírico. Estes serão discutidos no capítulo seguinte com o intuito de tentar perceber qual o impacto que a frequência de um percurso profissionalizante na escola pública pode ter no processo de inserção na vida ativa destes jovens adultos.

**CAPÍTULO IV- IMPACTO DA FREQUÊNCIA DO ENSINO  
PROFISSIONALIZANTE NUMA ESCOLA PÚBLICA NAS TRAJETÓRIAS DE  
FORMAÇÃO E DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS JOVENS ADULTOS**

---

Finda a revisitação da literatura que sustenta este trabalho de investigação e a caracterização metodológica do trabalho empírico realizado pela investigadora, chega o momento de apresentar e discutir os dados recolhidos, tendo como base de análise as nossas perguntas de partida, as hipóteses de trabalho e os objetivos definidos para esta dissertação de mestrado. Assim, faremos a triangulação e confrontação dos dados obtidos pelo inquérito por questionário, pelos depoimentos transmitidos nas entrevistas semiestruturadas aos professores/diretores de curso e à diretora da escola e pela leitura de documentos oficiais com o intuito de compreender qual o impacto dos percursos de formação profissional nas trajetórias de inserção na vida ativa.<sup>2</sup>

### **1. Escola como potenciadora de inserção profissional no quadro das políticas de modernização**

Durante longas décadas, Portugal viveu com grandes fragilidades económicas e sociais. No entanto, a entrada para a, então, Comunidade Económica Europeia, em 1986, aumentou a consciencialização do país em relação à sua realidade, atribuindo a responsabilidade dos principais flagelos sociais vividos nessa época, como o desemprego e a precariedade laboral, à parca qualificação da mão-de-obra, pelo que, na era da modernidade, se tornou urgente investir nas áreas da educação e da formação.

Era fundamental dar resposta às necessidades do país e apostar no seu crescimento e desenvolvimento e, de acordo com as orientações advindas da UE, o foco das atenções passa a recair sobre o ensino profissionalizante, com o intuito de aproximar o sistema educativo e o sistema produtivo.

A Estratégia de Lisboa, em 2000, reconhece que os esforços realizados até então não estavam a surtir os efeitos esperados e que era indispensável uma mudança de atitude para que se pudessem obter resultados céleres. Daí o alargamento do ensino profissionalizante à rede de ensino pública, pelo que, com base na informação obtida pelas entrevistas a alguns elementos

---

<sup>2</sup> De acordo com o quadro síntese da metodologia foram realizadas seis entrevistas aos seguintes atores: a Diretora da Escola; uma professora do ensino profissional e cinco professoras/diretoras de cursos profissionais que, para efeitos de identificação, neste trabalho passaremos a designar de: Diretora de Escola; Professora/Diretora de curso 1, Professora/Diretora de curso 2, Professora/Diretora de curso 3 Professora de cursos profissionais 4; Professora/Diretora de curso 5.

do corpo docente, tentaremos perceber como se deu esse processo de expansão à escola pública.

### **1.1.- O processo de expansão do ensino profissional à escola pública – desafios, condições e aproximação ao mercado de trabalho**

Os desafios colocados às escolas no processo de implementação do ensino profissionalizante no sistema público foram de várias ordens. A Diretora da Escola enumera os que considera serem mais relevantes para a compreensão das dificuldades sentidas na altura. Assim, o primeiro desafio sentido prende-se com o facto de, em 2004, data de introdução desta modalidade de ensino no sistema público, não haver qualquer legislação que suportasse a organização e o funcionamento da mesma, nem sequer uma entidade tutelar da oferta:

“Tudo isto foi feito muito com experiência, tentativa-erro [...] escolas [com] alguma proximidade geográfica foram-se apoiando umas às outras.” (Excerto da entrevista à Diretora da Escola).

Inicialmente tinham apenas acesso à portaria que aprovava os cursos e o elenco curricular dos mesmos, os restantes procedimentos tiveram que ser criados pelas próprias escolas, como por exemplo, “[...] [as] pauta[s], o boletim de inscrição dos formandos, os documentos de registo de módulos” (Excerto da entrevista Diretora da Escola).

Um segundo desafio prende-se com os *softwares* de gestão de alunos, que não estavam preparados para o sistema de avaliação dos cursos profissionais, que era realizado por módulos, por isso coube às escolas criarem os seus próprios instrumentos.

Outro desafio foi o facto de as escolas públicas terem que lidar com as regras estabelecidas pelo financiamento do Fundo Social Europeu, que as obrigava a cumprirem determinados parâmetros para poderem aceder ao financiamento e, muitas vezes, essas regras eram contraditórias ao Regulamento Interno da escola e aos próprios normativos do Estatuto da Carreira Docente, nomeadamente as novas regras de trabalho que eram impostas aos professores e que vinham alterar os seus conceitos de direito de trabalho, uma vez que se faltassem ao serviço, eram obrigados a repor as aulas a que tinham faltado e que lhes tinham sido descontadas do salário.

Mais tarde, com o alargamento da oferta, estes desafios iniciais foram superados, mas surgiram outros para aquelas escolas que já tinham começado o processo. A tutela passou a normativizar o funcionamento da modalidade, mas o surgimento de uma nova legislação acarretou outra dificuldade para as escolas-piloto que tiveram que mudar a sua forma de atuação e de organização para se ajustarem à norma.

Atualmente, pela análise da Diretora da Escola, o maior desafio encontra-se no excesso de ofertas para as reais necessidades do país:

“Hoje diria que as dificuldades à volta desta oferta são de outra natureza. Hoje não faltam *softwares* sofisticadíssimos para a gestão dos cursos profissionais, para a gestão da avaliação dos cursos, portanto não é por aí, hoje as dificuldades estão a surgir noutra nível que tem que ver com o excesso de oferta para as necessidades, oferta muito desadequada muitas vezes, e, sobretudo, a questão das cedências que se começam a fazer para se conseguir ter alunos.” (Excerto da entrevista à Diretora da Escola)

Todas estas dificuldades vêm confirmar a ideia de que o processo de transição do ensino profissional para as escolas públicas se fez sem o devido acompanhamento, o que pode ter condicionado o sucesso desta modalidade e até, como refere Maria de Lurdes Rodrigues, a sua “qualidade e sustentabilidade” (2010:104), já que se correu o risco de se criarem *rankings* e hierarquias não só entre escolas, mas também dentro da mesma escola.

Quanto às condições essenciais ao desenvolvimento desta oferta, globalmente, as escolas públicas parecem ser detentoras dos meios fundamentais para a sua concretização. Contudo, a ideia de se generalizar esta oferta a todas as escolas para que não se corresse o risco de retrocedermos à época em que se separavam claramente os liceus das escolas técnicas, não é encarada de forma positiva por todos os professores. A Diretora da Escola, por exemplo, considera que as escolas de perfil tendencialmente licealista, sem qualquer tradição no ensino técnico, não deviam promover este tipo de ofertas, uma vez que não dispõem dos equipamentos necessários para o desenvolvimento de atividades deste cariz. Por isso acredita que, neste momento, a seleção das escolas que promovem o ensino técnico se faz apenas por condições puramente economicistas, tendo em conta que a mesma instituição pode “oferecer formações em áreas totalmente distintas, que vão de um espectro ao outro, no espaço de um

ano, não permitindo às escolas que se criem estruturas nem o *know-how* sobre essas áreas” (Excerto da entrevista à Diretora da Escola).

Porém, apesar de todas as vicissitudes, na opinião da Diretora da Escola, a escola pública deve continuar com esta via de ensino, tendo em conta que se se concentrar a oferta apenas nas escolas profissionais, estas não terão capacidade para dar resposta aos objetivos estabelecidos pela Estratégia de Lisboa. Para além disso, a escola pública consegue coordenar bem o ensino profissional com o prosseguimento de estudos, facultando a todos os cidadãos uma oportunidade de qualificação.

Também a escolha das áreas dos cursos a oferecer se faz, maioritariamente, por razões economicistas. Por essa razão se compreende a mudança que está a ocorrer nas áreas de formação que as escolas oferecem. Nos primeiros anos, havia poucos cursos, pouca escolha e poucas escolas a candidatarem-se, logo, a seleção dos cursos fazia-se pelo *know-how*, pela experiência e pela tradição que cada uma tinha do tempo do ensino técnico.

Para Professora/Diretora de cursos 2 e Diretora da Escola, os fatores que influenciam, atualmente, na escolha das áreas a oferecer são os custos associados aos cursos e a existência de equipamentos necessários ao desenvolvimento desses cursos. Há cursos em que não é preciso um investimento tão grande, como aqueles a que designam de “papel e caneta” (Diretora da Escola)

Embora na seleção das áreas a oferecer, as escolas procurem dar resposta aos interesses dos alunos, às necessidades locais, à qualidade da formação técnica e às exigências do mercado de trabalho nem sempre conseguem fazer essa correspondência, uma vez que encontram condicionalismos externos à sua oferta. No processo de candidatura, começaram a surgir, por parte da tutela, as prioridades e cada curso é classificado com uma cor, sendo que o verde é de prioridade alta, o laranja de prioridade média e o vermelho de prioridade reduzida, ou seja, com maior ou menor interesse para o mercado de trabalho. As escolas sabem que se se candidatarem àquelas que estão sinalizadas com menor interesse para o mercado de trabalho, não verão as suas candidaturas aprovadas, portanto, acabam por selecionar as áreas de acordo com este código e não pela experiência, nem pelo interesse que poderão ter para os alunos e para a região.

Uma das críticas levantadas pela Diretora da Escola e pela Professora/ Diretora de cursos 1 é esta submissão ao poder económico e a obsessão com a correspondência do grau de empregabilidade dos cursos, referindo que há áreas que embora estejam saturadas em termos de oferta de trabalho, exercem uma função de integração social e de humanização que outras áreas mais técnicas não permitem, como podemos ler no seguinte relato:

“[...] o] curso [...] de] Animador sociocultural, [...] em termos de mercado de trabalho estará saturado [...] mas verifica-se um dado muito interessante nesse curso, ele é muito feminizado [...] [temos jovens] de estratos socioculturais muito fragilizados, [...] jovens com posturas perfeitamente desadequadas, ou seja, ninguém empregaria uma jovem daquelas nem numa caixa de hipermercado pela postura, por não saber falar, higiene pessoal, questões deste tipo.[...] e eram essas condições que trabalhavam [no curso] e é uma pena que do ponto de vista da tutela [seja] um curso que esgotou, há excesso de gente qualificada naquela área, há que fechar. Fica de lado, às vezes, estas questões, como é que se ensina uma jovem de 15/16 anos que não sabe atender um telefone, que não sabe cumprimentar uma pessoa, que não tem noções sequer de higiene pessoal [...]” (Excerto da entrevista à Diretora da Escola).

Entendemos, então, que a necessidade de dar resposta célere às metas que nos foram impostas pela União Europeia e ao subjugar o sistema formativo ao sistema produtivo, estamos a reduzir as potencialidades da educação. Um conceito polissémico na sua origem, que está cada vez mais subordinado à racionalidade económica, afunilando-se em conceitos mais restritos, como as competências, preocupando-se exclusivamente em produzir para o mercado e perdendo a função de humanização da sociedade

A preocupação exacerbada com a cultura económica e a consequente subjugação dos perfis escolares aos novos perfis profissionais que surgem das alterações dadas entre a educação e o mercado de trabalho podem pôr em risco a credibilidade desta instituição e condená-la ao fracasso.

## **2.- Ganhos e custos do alargamento do ensino profissionalizante à escola pública para os jovens, a sociedade e a escola**

Quanto aos ganhos e custos do alargamento desta oferta para os jovens, escola e sociedade, diretora e professores não identificam quaisquer custos, apenas ganhos.

Na opinião da Diretora da Escola, esta modalidade de formação facultou àqueles alunos que provinham de meios familiares economicamente mais desfavorecidos, a realização de experiências que não tinham vivido até então, como por exemplo, a realização de viagens. A própria formação em contexto de trabalho acaba por ser um ganho inestimável para os alunos, uma vez que lhes proporciona a primeira experiência com o mercado de trabalho numa idade que consideram adequada (Diretora da Escola).

Esta modalidade é encarada como uma via de ensino útil e necessária para os jovens que não pretendem seguir o ensino superior, porém, as pessoas que entrevistamos realçam que mesmo para aqueles que pretendem prosseguir estudos de nível superior, a parte técnica é muito trabalhada nos cursos e poderão ingressar no ensino superior com essa mais-valia.

No que diz respeito aos ganhos que esta modalidade trouxe para a escola, as opiniões são unânimes, o acesso a financiamentos, que embora estivessem vocacionados para os cursos profissionais, acabaram por favorecer as próprias escolas, pois fizeram-se melhorias em muitos espaços e adquiriram-se vários equipamentos que beneficiaram toda a comunidade escolar.

Outro ganho para a escola, de acordo com Professora/ Diretora de cursos profissionais 3 e Diretora de Escola, foi a diversificação da oferta e, segundo a Diretora de Escola, conseqüentemente, a necessidade de contratação de mais professores.

Para a sociedade, a Diretora de Escola, por exemplo, considera que num país com uma economia tão debilitada, os jovens não podem aguardar pela conclusão de um licenciatura para terem a primeira experiência de trabalho. Assim, a frequência de um curso de natureza profissional incute o valor do trabalho aos jovens cada vez mais cedo. A sociedade beneficia ainda com o facto de ganhar profissionais com uma formação mais completa e com mais competências técnicas, profissionais de que a sociedade também necessita. Apontam como vantagem o facto de esta modalidade estar longe de ser uma educação maioritariamente liceal,

académica e afastada da realidade, atributos que consideram não contribuir para o crescimento do país. Segundo a Professora/ Diretora de cursos 3, esta oferta permite ainda uma maior proximidade entre o sistema escolar e o sistema produtivo.

De acordo com estes relatos, de uma forma explícita, o processo de alargamento do ensino profissional à escola pública trouxe apenas ganhos para a sociedade, para os jovens e para a escola. Todavia, pela interpretação dos depoimentos transmitidos nas entrevistas, embora não identificados imediatamente, verificamos que esta expansão também acarretou custos para todos, custos esses que facilmente serão reconhecidos à medida que analisamos as reflexões seguintes.

### **3. Caracterização sociográfica dos jovens que concluíram o ensino secundário por uma via profissionalizante**

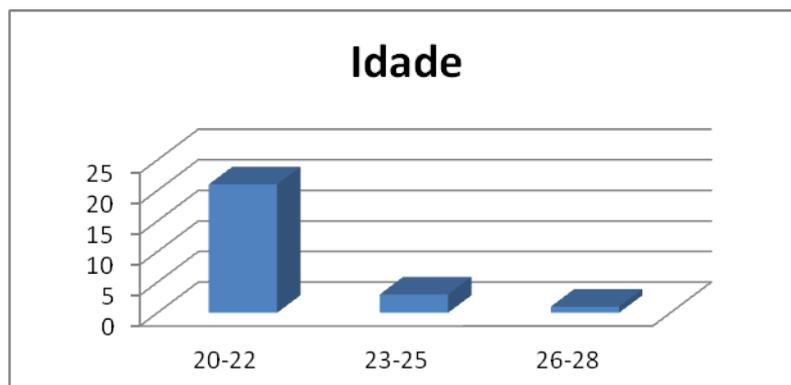
A caracterização destes alunos está condicionada à adesão dos jovens aos inquéritos por questionário, uma vez que apenas 25 dos 126 inquiridos se mostraram disponíveis para participar neste projeto de investigação. Deste modo, não será possível generalizar as conclusões retiradas, mas, apesar destas fragilidades, arriscaremos tecer algumas considerações com base na informação recolhida.

Assim, o sexo feminino foi o mais participativo neste inquérito, o que não significa que tenha sido o público que mais tenha aderido aos cursos profissionais. De acordo com as listas dos alunos inscritos, 65 são do sexo masculino e 61 do sexo feminino. Constata-se ainda que a distribuição dos sexos por turma varia consoante a área do curso. Há áreas em que o sexo predominante é o masculino, como nos cursos de instalações elétricas e de manutenção industrial e o contrário acontece, por exemplo, no curso de animação sociocultural.

A idade média dos jovens adultos que responderam ao inquérito é de 21 anos, o que nos leva a concluir que estamos perante uma população homogénea em termos etários - a maioria situa-se entre os 20 e os 22 anos.

**Gráf. 5 - Média de idades dos jovens inquiridos**

(N=25)

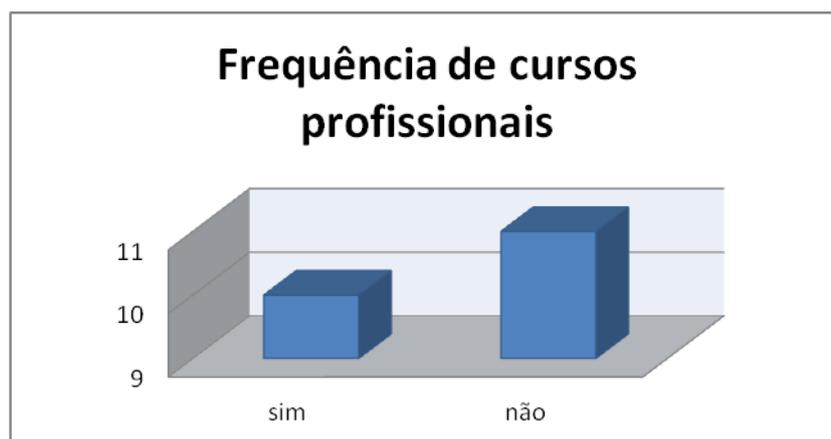


Fonte: Inquérito por questionário administrado, nos meses de maio e junho de 2013, a uma amostra constituída por 25 alunos que concluíram os cursos profissionais.

A maior parte destes jovens tem em média 1 irmão/irmã, e dentro daqueles que têm irmãos, 11 não frequentam nem frequentaram um curso profissional.

**Gráf. 6 - Frequência de cursos profissionais pelos irmãos**

(N=21)



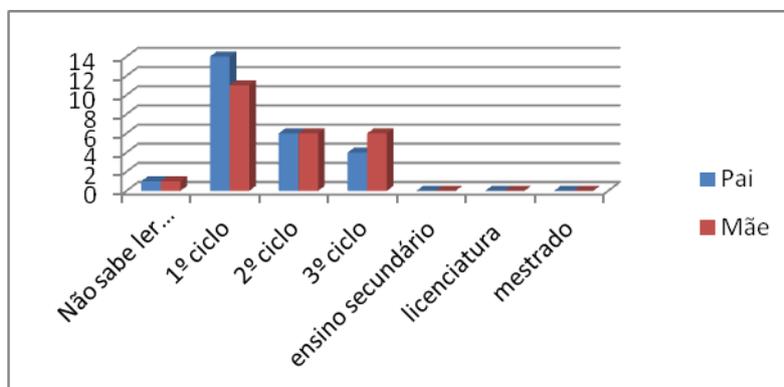
Fonte: Inquérito por questionário administrado, nos meses de maio e junho de 2013, a uma amostra constituída por 25 alunos que concluíram os cursos profissionais.

Os jovens que enveredaram por uma modalidade de formação profissional são oriundos de famílias cujas habilitações escolares são reduzidas - a grande parte dos seus progenitores tem uma escolaridade igual ou inferior ao 2º ciclo do ensino básico, sendo que apenas 4 pais e

6 mães possuem escolaridade igual ao 3º ciclo e nenhum dos progenitores tem escolaridade superior ao 3º ciclo do ensino básico.

**Gráf. 7 - Grau de escolaridade dos progenitores**

(N=25)

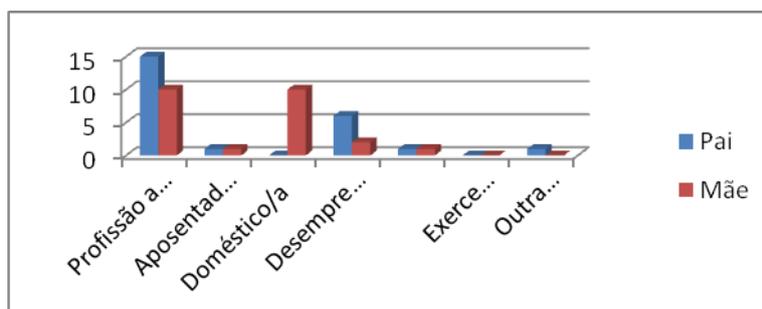


Fonte: Inquérito por questionário administrado, nos meses de maio e junho de 2013, a uma amostra constituída por 25 alunos que concluíram os cursos profissionais.

Quando analisamos a condição dos progenitores face ao trabalho, verificamos que a grande parte dos pais exerce uma atividade a tempo inteiro, enquanto as mães se dividem entre a profissão a tempo inteiro e o trabalho doméstico. Outro dado curioso é que os pais exercem atividades a tempo inteiro mesmo com o 1º ciclo do ensino básico, ao passo que as mães precisam maioritariamente do 3º ciclo do ensino básico para poderem exercer uma atividade a tempo inteiro.

**Gráf. 8 - Condição dos progenitores face ao trabalho**

(N=25)



Fonte: Inquérito por questionário administrado, nos meses de maio e junho de 2013, a uma amostra constituída por 25 alunos que concluíram os cursos profissionais.

#### **4.- Lugar e importância do ensino profissional na escola pública**

Para a análise do lugar e da importância que o ensino profissional ocupa na escola pública e na concretização da sua missão, teremos em consideração a imagem que alunos e professores têm do ensino profissional, as razões que levam os alunos a optarem por uma via formativa profissionalizante, assim como o perfil formativo dos alunos e dos professores.

##### **4.1.- Imagem dos cursos profissionais na escola pública**

No que diz respeito aos fatores que estão na origem da escolha de um curso profissional, muitos alunos inquiridos referem que a escolha da área do curso não se prende com o facto de ter pessoas próximas que trabalhem nessa área, nem influência de um professor, pais ou amigos, mas por lhes permitir desempenhar a profissão que querem e por considerarem que tinham mais oportunidades de inserção na vida ativa, o que não significa que não tivessem intenção de prosseguir estudos de nível superior, uma vez que 14 alunos afirmam que quando optaram pelo curso profissional tinham intenção de enveredar por um curso de nível superior.

O facto de ter predisposição para as disciplinas do curso que selecionaram também não influenciou na escolha do curso. A grande parte dos inquiridos não considera que a sua preferência tenha que ver com o facto de ser uma via mais fácil de conclusão do ensino secundário, porém, o carácter prático dos cursos profissionais foi um fator determinante na opção desta modalidade de ensino por parte destes jovens.

Com uma margem de diferença reduzida, muitos afirmam que optaram por um curso profissional por ser um curso com qualidade e prestígio.

**Gráf. 9 - Razões de opção por um curso profissional**

(N=25)



Fonte: Inquérito por questionário administrado, nos meses de maio e junho de 2013, a uma amostra constituída por 25 alunos que concluíram os cursos profissionais.

Para os alunos, o ensino profissional na escola pública, de uma forma geral, é visto de forma prestigianete, uma vez que pode proporcionar boas oportunidades de emprego. Na opinião dos inquiridos esta modalidade de ensino não prepara exclusivamente para a vida profissional, portanto, confere uma preparação adequada para o prosseguimento de estudos, uma vez que se trata de uma oferta formativa exigente.

Contudo, os professores entrevistados consideram que os alunos que frequentam os cursos profissionais saem muito bem preparados para o mercado de trabalho, mas não para o prosseguimento de estudos, pois os critérios de avaliação são diferentes e com facilidade conseguem uma avaliação positiva que não corresponde à realidade. A Professora do ensino profissional 4 chega mesmo a referir que “a parte teórica é que... é um bocadinho negligenciada e que eles não estão preparados para prosseguir estudos”. Também a Professora/Diretora de cursos 3, por exemplo, refere que:

“[...] para o prosseguimento de estudos tem de haver um esforço extra obrigatoriamente, porque os exames que eles têm que fazer para entrar no prosseguimento de estudos, são exames de disciplinas que eles não tiveram, eles tiveram português, têm que fazer exame de português, mas os conteúdos da disciplina de português não são exatamente iguais, então tem que haver realmente um esforço extra do aluno, portanto eu acho que estão melhor preparados para entrar no mundo de trabalho [...]” (Excerto da entrevista à Professora/Diretora de curso 3).

Debruçando-nos sobre o facto de que estes cursos proporcionam bastantes aprendizagens práticas e conhecimentos que permitem enfrentar a realidade do mercado do trabalho, a grande maioria dos alunos inquiridos concentra a sua resposta no polo positivo.

Apenas 11 dos alunos inquiridos considera que esta modalidade é encarada como uma via para os alunos com piores classificações.

**Gráf. 10 – Imagem do ensino profissionalizante na escola**

(N=25)



Fonte: Inquérito por questionário administrado, nos meses de maio e junho de 2013, a uma amostra constituída por 25 alunos que concluíram os cursos profissionais.

Novamente, surgem discrepâncias quanto à imagem do ensino profissionalizante na escola pública, quer pelos alunos, quer pelos professores. Ao contrário dos alunos, a Diretora da escola, a Professora/ diretora de curso 2 e a Professora do ensino profissional 4, por exemplo, pensam que uma grande parte da classe docente tem preconceito face ao ensino profissionalizante, o que acaba por ser uma desvantagem para a escola pública, já que esta modalidade é encarada com “displícência” (Diretora da Escola), sobretudo pelos professores mais velhos que não acreditam nesta oferta.

Segundo a Professora/Diretora de cursos 1 e a Professora/Diretora de cursos 2, criou-se a ideia de que os cursos profissionais são para os piores alunos, para os mais desajustados, para os que têm comportamentos delinquentes e, para Professora/Diretora de curso 2, isto é,

uma via para os alunos de “segunda”. Por essa razão, há muita permissividade nestes cursos, uma vez que o grande enfoque reside no número de aprovações.

Aduz ainda que o ensino profissional continua a ser subestimado e negligenciado pela grande maioria da classe docente, que o encara como uma modalidade inferior, como o parente pobre do ensino regular, dividindo, inclusivamente, a própria classe em duas categorias. Dentro da classe, lecionar nos cursos profissionais é desprestigiante, há quem também considere os professores do profissional, professores de “segunda” (Professora/Diretora de curso 2).

Segundo a Diretora da escola há, efetivamente, professores que não têm o perfil indicado para lecionar nesta modalidade de ensino, contudo, as escolas nada podem fazer quanto a este desajustamento, uma vez que não têm autonomia para contratar professores e, por isso, têm que se cingir aos recursos de que dispõem.

Das várias opiniões que recolhemos acerca do perfil formativo indicado para o ensino profissionalizante, destacamos a opinião da Diretora da Escola, para quem o professor que leciona nesta modalidade formativa tem de ser um professor com “pulso”, mas ao mesmo tempo conseguir transmitir aos alunos que é afetuoso, que gosta deles, no fundo, é o “professor-psicólogo” (Diretora da Escola). Tem que ser uma pessoa muito tolerante, muito compreensiva e muito dedicada ao trabalho: “É o perfil ideal para cada modalidade, mas nesta é crucial”. (Diretora da Escola). Refere ainda que, geralmente, se escolhem os formadores pela experiência que possuem nesta modalidade de ensino, porém, nem sempre a escolha recai sobre o professor cujo perfil tenha as características anteriormente referidas:

“Mesmo assim, é óbvio que tenho que o dizer há nalguns grupos disciplinares, por vezes, em que a escolha é o menos... sendo todos desadequados, o menos inadequado de todos e tentar até às vezes fazer uma certa rotatividade para que não se desgaste o mesmo professor, nem os alunos” (Diretora da Escola).

Nota-se que a direção da escola tenta fazer a distribuição do serviço de acordo com o perfil do professor, com as suas aptidões e também com o grau de preconceito dos professores face ao ensino profissional.

A Professora do ensino profissional 4 acrescenta que os professores escolhidos para lecionar no profissional são aqueles que são vistos como os “menos competentes”, aqueles que

podem criar problemas, pelo menos de relacionamento com alunos, aqueles que não lecionam tão bem a matéria. Como a escola não os pode mandar embora, manda os professores problemáticos para os cursos profissionais, “porque mesmo que não lecionem, há um certo facilitismo e não têm os pais a controlá-los e os alunos também não são tão exigentes” (Excerto da entrevista à Professora do ensino profissional 4).

Assim, o facto de as escolas públicas não poderem dispensar professores, nem poderem contratar os professores que querem, acaba por ser uma contingência e uma limitação dos cursos profissionais.

No entender da investigadora, a diferença entre a forma como os alunos e os professores percecionam o ensino profissional pode ter origem no facto de os professores terem completado o seu percurso escolar numa escola cujo *ethos* é tendencialmente licealista, numa vertente mais académica e daí a dificuldade de adaptação e até de aceitação de uma nova modalidade que contraria a tradição do ensino regular. Por outro lado, os alunos que optam por estes cursos, como a maioria provém de famílias socialmente carenciadas, com fraco *background* cultural e com poucas expectativas de prosseguimento de estudos e de sucesso escolar, acabam por se identificar mais com uma modalidade de ensino mais prática e que lhes permite concluir o nível de escolaridade máximo expectável para estes alunos e lhes oferece mais oportunidades de inserção na vida ativa. A variável “aspirações profissionais imediatamente após a conclusão do curso profissional” do inquérito por questionário vem corroborar esta ideia, já que 22 inquiridos têm intenção de ingressar no mercado de trabalho e de iniciar o processo de transição para a vida ativa assim que concluírem o ensino secundário. Se atentarmos com maior detalhe ao perfil do aluno que frequenta os cursos profissionais podemos confirmar esta ideia com mais precisão.

#### **4.2.- Perfil dos alunos que frequentam os cursos profissionais**

De acordo com a amostra recolhida pelos inquéritos por questionário, a maior parte dos alunos avalia-se como um bom aluno, apesar de 40% dos alunos já ter reprovado pelo menos durante um ano escolar, sendo que o ciclo que apresenta maior taxa de reprovação é o 3.º ciclo. A idade média de ingresso nos cursos profissionais situa-se nos 16 anos e a de conclusão nos

19 anos, pelo que podemos concluir que a maior parte dos indivíduos teve uma trajetória relativamente contínua e regular.

**Gráf. 11 - Classificação enquanto aluno**

(N=25)



**Gráf. 12 - Taxa de reprovações no percurso escolar**

(N=25)



Fonte: Inquérito por questionário administrado, nos meses de maio e junho de 2013, a uma amostra constituída por 25 alunos que concluíram os cursos profissionais.

Fazendo a triangulação de dados e comparando as opiniões dos alunos face ao seu perfil com a opinião dos professores, verificamos que existem bastantes discrepâncias por parte dos dois intervenientes-chave.

Segundo os dados que recolhemos nas entrevistas à Diretora da Escola e aos professores/diretores de curso, de uma forma geral, o perfil do aluno que se inscreve nos cursos profissionais é descrito como o aluno que pretende fazer o secundário sem estudar muito e que não tem grandes expectativas em termos académicos.

Na opinião da Professora/Diretora de curso 2, poucos são os alunos que enveredam por estes cursos, porque sentem, efetivamente, a vocação do curso profissional. A maior parte inscreve-se porque sente que não tem capacidades, não se quer aplicar, tem dificuldades financeiras e não quer prosseguir estudos:

“[...] o aluno está na brincadeira porque afinal veio para um curso profissional e diz logo: “Eu vim para aqui, mas não vim para trabalhar, a mim disseram-me que isto não era tão pesado”, porque se se dá uma aula teórica, explica-se e dorme-se, muitas vezes, em cima da mesa e isso irrita-me profundamente. Porque eu já tive muitos alunos e, claro, não via nenhum a dormir e, agora, eles deitam a cabeça e acham isso perfeitamente normal. E se se diz a um pai que o menino dorme na

aula e que perturba, então, o pai diz: “Ai, não sei o que lhe hei de fazer! Olhe se ele não perturbar, se dormir ou se estiver ali quietinho, deixe-o estar. Eu só quero que ele faça o 12º.” (Excerto da entrevista à Professora/ Diretora de curso 2).

Acreditamos que esta discrepância de perceções se deva à proveniência social destes alunos, dado que a maioria é oriunda de famílias carenciadas e com baixas expectativas face ao percurso escolar e que nunca esperariam concluir o ensino secundário. O facto de estarem num curso profissional, que, segundo relato da professora/ diretora de curso 2 e professora do ensino profissional 4, é pouco exigente e demasiado permissivo, pode criar bastantes expectativas a estes alunos, com baixa autoestima, acabando por ter uma perceção exacerbada das suas capacidades.

Nas entrevistas, a Diretora da Escola e a Professora/ Diretora de cursos profissionais 5 partilham da opinião de que, nos últimos anos, tem havido uma melhor aceitação do ensino profissionalizante pela sociedade, já que se assiste a uma tendência de inversão do perfil do aluno, havendo cada vez mais alunos sem reprovações, alunos com resultados satisfatórios, cuja média de idades de ingresso no curso profissional ronda os 15 anos. Contudo, estes dados são insuficientes para concluir que o ensino profissional é bem aceite pela sociedade. Na verdade, há toda uma série de fatores e condicionantes que podem estar na origem desta mudança de perfil e que nada têm que ver com a aceitação do ensino profissional, como por exemplo, a falta de alternativa e a parca diversificação formativa.

Assim para finalizar, concluímos que o perfil do aluno que opta por um curso profissional é, então, diversificado. Há alunos responsáveis, trabalhadores, organizados, mesmo em termos de valores, alunos com boa capacidade académica e com boa capacidade de trabalho prático. Por outro lado, existem, também, alunos que têm muitas dificuldades em termos cognitivos e que optaram por esta oferta formativa, porque não conseguiram entrar no curso que pretendiam, que revelam um grande desajuste a nível de comportamento e dificuldades em obter um bom aproveitamento.

Por último aferimos que o ensino profissional na escola pública ainda é visto como uma modalidade desprestigiante e uma via para os alunos com piores classificações. Por isso este serviço acaba por ser atribuído aos professores que causarão menos problemas.

O objetivo de proporcionar a todos as mesmas oportunidades de acesso e de sucesso, contribuindo para a regulação das desigualdades sociais, em termos teóricos, marca as linhas orientadoras dos projetos educativo e de intervenção da diretora, que se enquadram dentro de um perfil de inspiração democrático, cuja principal missão é criar a diversidade da educação e abranger o mais variado número de públicos possíveis:

“ [os] pilares para a orientação da ação educativa protagonizada pela Escola [são]:

- A promoção de uma escola democrática, de oportunidades e de inclusão, geradora de novas oportunidades para jovens e adultos.
- O desenvolvimento de uma cultura escolar de responsabilidade, coletiva e individual, de trabalho e de rigor.
- A promoção dos valores da excelência, da competência, da responsabilidade, do humanismo, da solidariedade, da tolerância e do respeito pelos outros.” (Excerto retirado do projeto de intervenção da diretora, p.3).

Nesse sentido, o ensino profissionalizante contribui para a missão da democratização do ensino porque diversifica a oferta da escola e, assim, cria a igualdade de acesso e de sucesso a todos. Porém, apesar de haver um grande esforço de tentativa de regulação das desigualdades sociais, não há a confirmação de que se consigam os resultados pretendidos. Todos entrevistados concordam que os professores tentam garantir o sucesso de todos os alunos, facultando-lhes várias oportunidades para concluírem os módulos em atraso, porém isso pode não ser suficiente para garantir efetividade de aprendizagem. Para a Professora/ Diretora de cursos 2 e Professora do ensino profissional 4, nestes cursos mais importante do que o mérito, tem sido dar a oportunidade, o que leva a Professora/ Diretora de cursos profissionais 2 a confessar “a única coisa que eu gostava de ver era um ensino profissional de qualidade e verdadeiro, sério.”

Na opinião da Professora/ Diretora de cursos profissionais 2, dentro da sala de aula, tenta dar-se a mesma oportunidade de aprender, de saber ser, estar, fazer, mas a nível de escola isso já não acontece da mesma forma, o grau de participação dos alunos dos cursos profissionais nas atividades extracurriculares é muito reduzido quando comparado com o grau de participação dos alunos do ensino regular. Para esta professora, muitas vezes, são os próprios

docentes que estimulam à separação, tratam os alunos de forma diferente, às vezes, os próprios professores até dizem mal dos alunos do profissional aos alunos do ensino regular.

Todavia, acrescenta que também há um grande número de formadores que se esforçam para tentar integrar estes alunos nas atividades da comunidade escolar, tendo em conta que, na sua maioria, são levadas a cabo pelos alunos do ensino regular, como a festa de finalistas, por exemplo, embora, nem sempre, os esforços sejam bem-sucedidos, visto que os próprios alunos do profissional se sentem inferiorizados em relação aos outros e separam-se naturalmente, apesar de no dia-a-dia a convivência ser saudável.

Das considerações anteriores, verificamos que apesar dos discursos e das intenções, na realidade, os alunos do ensino profissional continuam a ser alvo de discriminação e vítimas de desigualdade. O sistema formal de ensino acentua o *gap* cultural existente entre classes sociais, tal como defendem Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na obra “A Reprodução”, acabando por se transformar num espaço de “violência simbólica” porque impõe significados, tornando os mais desfavorecidos cada vez mais “oprimidos”. Se pensarmos, por exemplo, nos certificados que estes jovens, que possuem inúmeras fragilidades, adquirem após a conclusão do curso profissional, percebemos que, pelo menos, em termos académicos, não são valorizados da mesma forma que os certificados dos alunos que concluíram o nível secundário pelo ensino regular. Portanto, mais uma vez, de uma forma mais ou menos mascarada, estamos a contribuir para aumentar as desigualdades sociais. Oferece-se um nível de qualificação àqueles que, de outra forma, jamais o obteriam, mas, na verdade, essa qualificação continua a ser desvalorizada socialmente.

## **5.- Modos de trabalho pedagógico orientados para a inserção na vida ativa**

Na tentativa de obter respostas acerca das práticas pedagógicas utilizadas e sobre os seus efeitos sociais, cruzamos a informação obtida pelas entrevistas e pelo inquérito por questionário, e procuramos verificar se as práticas adotadas estão orientadas para a inserção profissional na vida ativa e se procuram formar jovens interventivos e com capacidade de resolução de problemas.

## **5.1 - Desempenho dos professores**

No que diz respeito ao desempenho dos professores, podemos concluir que a maioria dos inquiridos guarda uma boa imagem dos professores bem como das estratégias e metodologias utilizadas.

Fazendo uma análise mais atenta e detalhada, constatamos que grande parte dos alunos inquiridos (23 alunos) considera que os professores controlavam o comportamento dos alunos e que as relações que mantinham com professores eram boas. Os professores entrevistados partilham da mesma opinião, embora refiram que, por vezes, as relações fossem conflituosas, porque os alunos não queriam participar nas atividades propostas. A proximidade que se criou entre alunos e docentes justifica-se pelo facto de passarem muito tempo juntos e pela forma como estes cursos estão organizados, já que proporcionam atividades que estimulam o convívio e a proximidade entre os vários intervenientes. A Professora/Diretora de curso 1, acrescenta ainda que a boa relação que se estabelece com os alunos, se prende com as muitas fragilidades que estes jovens revelam a vários níveis e à incapacidade de os professores lhes serem indiferentes:

“[...] há alunos que têm muitas dificuldades a todos os níveis, ou até a nível financeiro, ou até a nível do não sei quê, ou isto ou aquilo e uma pessoa acaba sempre por estar muito atenta e a tentar... sempre preocupada... e a tentar resolver... [...] portanto há esta preocupação, eu penso que os professores são incapazes de virar as costas e de ficarem indiferentes. Depois, nós temos reuniões com mais frequência, portanto, os assuntos são mais falados e mais conversados e, eu penso que isso tudo acaba por criar essa proximidade e essa relação mais forte entre os professores da equipa pedagógica e entre os professores e os alunos” (Excerto de entrevista à Professora/Diretora de curso 1).

## **5.2. – Metodologias**

No que diz respeito às estratégias pedagógicas utilizadas pelos formadores, apenas 13 alunos contra 12 consideram as aulas práticas, participando em projetos e atividades fora da sala de aula. Os números invertem-se, corroborando a ideia anterior, quando são questionados acerca de as aulas serem maioritariamente teóricas e de os professores seguirem os conteúdos previstos nos programas e manuais.

Para 18 alunos, a matéria era dada de uma forma que gerava o interesse, 23 alunos consideraram que as matérias das várias disciplinas estavam interligadas e para 22 inquiridos, os professores tinham o cuidado de utilizar os materiais adequados ao curso, de diversificar as estratégias pedagógicas e de adequá-las ao grupo.

Para os professores entrevistados não há dúvidas que se trata de um ensino muito prático e de que as práticas pedagógicas utilizadas tentam aproximar ao máximo a formação do contexto de trabalho, recorrendo a práticas simuladas, levando os alunos ao exterior para fazerem visitas de estudo.

Como não há manuais escolares, referem que procuram que haja muita investigação por parte dos alunos, trabalhos práticos, simulações em sala de aula, observação do que é a prática nas visitas às unidades, dramatização, realização de eventos e programação de *workshops*.

Esta diferença de opiniões entre as partes envolvidas, mais uma vez, pode compreender-se pela ainda não total adaptação dos professores ao novo modelo, visto que durante anos estiveram num registo com características totalmente diferentes daquelas que estão estipuladas para o ensino profissional, embora tentem recorrer a metodologias mais práticas do que aquelas a que estariam habituados no ensino recorrente. Outra leitura que podemos acrescentar tem que ver com as expectativas alimentadas pelos alunos antes da frequência dos cursos, que esperavam um curso essencialmente prático, sem testes e sem terem que se dedicar muito aos estudos.

### **5.3.- Avaliação**

O sistema de avaliação nestes cursos é feito por módulos e, na opinião de 20 alunos inquiridos, a avaliação era diversificada e a mais adequada ao tipo de ensino, sendo que 24 alunos referem que tinham conhecimento dos critérios de avaliação bem como das finalidades e objetivos das disciplinas.

A informação recolhida nas entrevistas aos professores vem corroborar esta perspetiva dos alunos e concluir que o tipo de avaliação procura ser o mais diversificado possível. Para fazer a avaliação sumativa, recorre-se aos testes tradicionais, a trabalhos individuais e/ou de grupo e a pequenas provas orais quando há alunos com necessidades educativas especiais. Em

termos de avaliação formativa, contabiliza-se todo o trabalho produzido pelo aluno, os seus valores, o comportamento, a pontualidade, a assiduidade e todo o trabalho contínuo realizado na sala de aula, como fichas de trabalho e pequenas tarefas.

Temos professores que são a favor deste tipo de avaliação, referindo que se trata de um fator positivo, já que imprime uma cadência aos alunos, obrigando-os a perceber que “cada tempo é um tempo” (Professora/Diretora de curso 5) e outros que são totalmente contra, pois consideram que são dadas demasiadas oportunidades aos alunos para concluírem os módulos, quase que obrigando os professores a passarem os alunos, já que têm, constantemente, que fazer testes ou trabalhos de recuperação para aqueles que apresentam piores resultados, muitas vezes, em períodos de interrupção letiva, levando a que o professor, já vencido pelo cansaço, acabe por facilitar na sua avaliação.

A Professora do ensino profissional 4 não concorda com a distribuição das percentagens da avaliação. Na sua opinião, os testes deviam ter uma cotação maior, pois acredita que se valoriza muito a parte das atitudes e dos valores, apesar de estar estabelecido que a componente cognitiva vale 80% e a componente das atitudes 20%. Tendo em conta, o comportamento e a falta de motivação da maior parte dos alunos, a Professora/ Diretora de curso 2, por exemplo, considera que a componente do saber ser e estar devia situar-se nos 40%:

“[...]o aluno está lá para aprender Português, eu avalio e estão subjacente as atitudes e os valores, mas isso parte-se do princípio que é um ponto assente que o aluno tem de estar na sala...nós às vezes atribuímos muito peso a isso, eu acho” (Excerto da entrevista à Professora de cursos profissionais 4).

#### **5.4. - Efeitos sociais das práticas pedagógicas**

No que diz respeito aos efeitos sociais das práticas pedagógicas utilizadas, 18 alunos inquiridos consideram que as metodologias utilizadas pelos professores tentavam estimular o espírito crítico e de análise dos alunos.

Neste ponto, ambos os intervenientes estão de acordo. Na opinião dos professores entrevistados, o objetivo das práticas utilizadas é essencialmente que os alunos adquiram uma consciência perfeita do que é a realidade da atividade profissional que irão exercer, procurando formar pessoas com conhecimentos, pessoas com noção das suas fragilidades e que saibam

que podem aprender em qualquer altura, portanto, pretende-se despertar a curiosidade para o conhecimento e para a pesquisa. Dar-lhes as ferramentas para saberem procurar, terem iniciativa de conhecer e capacidade de cruzar, filtrar e interpretar a informação:

“Eu quero pessoas com conhecimentos, que tenham noção das suas fragilidades e que saibam que podem aprender em qualquer altura e despertar-lhes a curiosidade para o conhecimento, pelo saber e mostrar que são capazes de aprender e depois claro que eles saibam ler e que eles se preocupem em adquirir conhecimentos e em pesquisar, que eles se preocupem sempre em aprender”(Excerto da entrevista à professora do ensino profissional 4).

A grande preocupação por detrás destas práticas é formar cidadãos responsáveis, conscientes, esforçados, dedicados, sérios e esclarecidos, ou seja, “cidadãos de pleno direito” (entrevista à Professora/diretora de curso 5).

Contudo, para garantir que as práticas pedagógicas surtem os efeitos esperados é preciso assegurar que as condições para o desenvolvimento desta modalidade estão de facto criadas e acompanhar/ apoiar de perto as atividades. Não basta pedir aos professores que utilizem metodologias mais práticas, sabendo que a tradição licealista está profundamente enraizada na maior parte das escolas. É preciso (re)formar mentalidades e prepará-las para aceitar uma nova metodologia de trabalho. É preciso investimento e tempo, mas como vivemos numa era em que “tempo é dinheiro”, já não há tempo para investir na formação e na educação dos sujeitos.

A celeridade que nos é exigida na consecução das nossas tarefas, muitas vezes, postas em prática de forma irrefletida e atrapalhada, leva a que acabemos por tropeçar nas próprias pedras que, inadvertidamente, fomos colocando no nosso caminho. A educação não pode ser irrefletida, ela é um ato político, tal como sugere Paulo Freire, exige uma tomada de posição e um conhecimento total para onde queremos caminhar, e por isso, não pode estar subordinada ao poder económico. Se a principal preocupação da educação for dar resposta às metas que exigidas por uma entidade externa, então, nós, enquanto professores, estaremos a falhar, redondamente, na nossa missão de formar cidadãos com capacidade de refletir e de agir sobre o mundo com vista à sua transformação.

## **6.- Trajetórias de formação e de inserção profissional**

Através das informações obtidas pelo inquérito por questionário, analisaremos as trajetórias de inserção na vida ativa, tendo sempre presente que nos dias de hoje, os jovens debatem-se com problemas que outrora não existiam, como “as alterações na estrutura económica, as estratégias de flexibilização da mão-de-obra e a passagem de uma situação de pleno emprego a uma outra onde o desemprego estrutural se generaliza ” (Alves, 2000:83). Problemas que provocaram alterações profundas no processo de transição para a vida ativa.

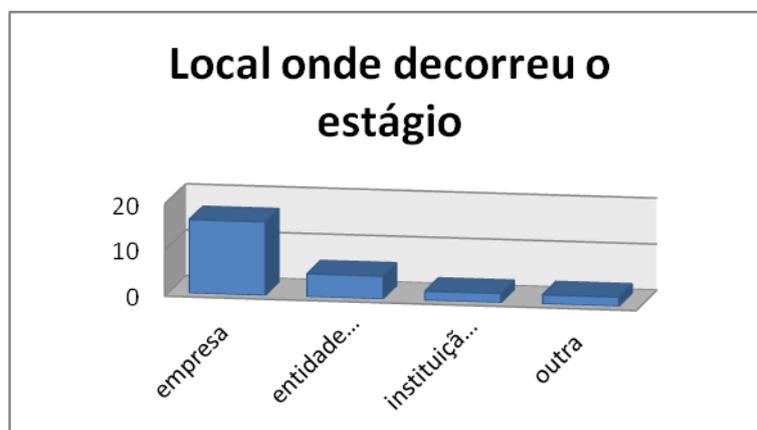
### **6.1.- Opinião acerca da formação em contexto de trabalho**

No que diz respeito à formação em contexto de trabalho, todos os alunos tiveram estágio curricular no último ano do curso, 6 alunos afirmam terem sido eles próprios a conseguir o estágio, 17 alunos atribuem essa responsabilidade à escola na representação do professor/ coordenador de curso e 2 inquiridos não responderam a esta questão.

Quanto ao local onde decorreu a formação em contexto de trabalho, 16 respondem que os estágios decorreram em empresas privadas, 5 referem que decorreram em entidades públicas, para 2 alunos, o estágio realizou-se em instituições de solidariedade social e para outros 2 inquiridos num outro local, como por exemplo, num escritório de advogados.

**Gráf. 13 - Local onde decorreu o estágio**

(N=25)

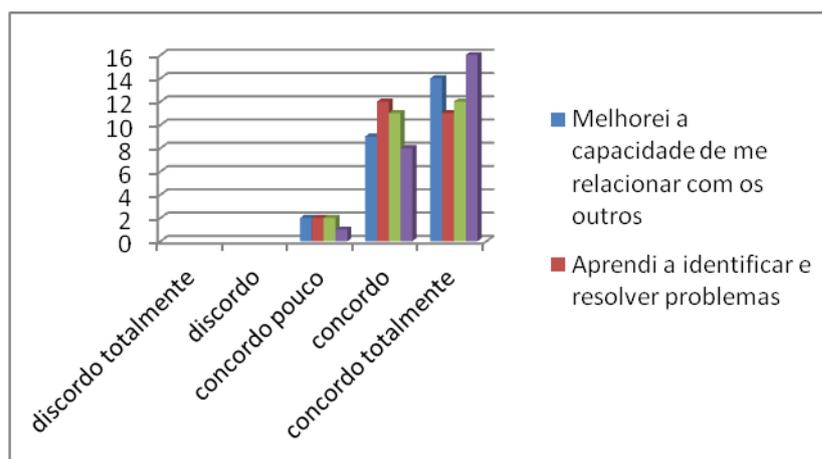


Fonte: Inquérito por questionário administrado, nos meses de maio e junho de 2013, a uma amostra constituída por 25 alunos que concluíram os cursos profissionais.

Quando analisamos a opinião dos alunos face ao estágio, usamos uma escala de Likert e verificamos que a tendência vai no sentido da concordância em relação ao facto de ter melhorado a capacidade de relação com os outros, a capacidade de aprender a identificar e resolver problemas, a capacidade de aprender a trabalhar mais em equipa e a uma maior aprendizagem sobre a área do curso.

**Gráf. 14 - Opinião acerca do estágio e das aprendizagens realizadas**

(N=25)



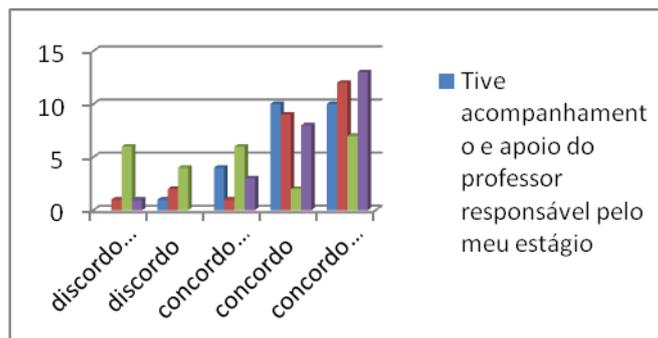
Fonte: Inquérito por questionário administrado, nos meses de maio e junho de 2013, a uma amostra constituída por 25 alunos que concluíram os cursos profissionais.

Da mesma maneira, quando analisamos a forma como decorreu a formação em contexto de trabalho, concluímos que as opiniões vão no sentido da concordância quanto ao acompanhamento pelos professores responsáveis pelo estágio, ao apoio dado pelo representante da instituição responsável pelo estágio e quanto à adequação do nível de trabalho exigido no estágio.

Todavia, quando questionados em relação às oportunidades de trabalho que eventualmente poderiam surgir do estágio, verifica-se que as opiniões são diversificadas, embora a tendência recaia sobre o sentido da discordância.

**Gráf. 15 - Opinião acerca do acompanhamento proporcionado no estágio**

(N=25)



Fonte: Inquérito por questionário administrado, nos meses de maio e junho de 2013, a uma amostra constituída por 25 alunos que concluíram os cursos profissionais.

Acreditamos que estas respostas se explicam por estes alunos estarem bastante motivados para iniciarem o seu percurso profissional e por terem preferência por um sistema de ensino mais prático, razão que os leva a considerar que aprenderam bastante durante a formação em contexto de trabalho e, de uma forma geral, sentirem-se satisfeitos com a forma como decorreu o estágio.

## **6.2. - Trajetórias de inserção na vida ativa**

Com a crise do emprego surgem várias formas de trabalho que até então não eram consideradas e que provocam a instabilidade, como os contratos a termo certo, os “recibos verdes” e o “vínculo informal”. Tendo em conta a nossa amostra, 15 inquiridos exercem uma atividade profissional, na sua maioria (13 inquiridos) por conta de outrem, 9 alunos com contrato a termo e 4 inquiridos com contrato permanente.

A relação entre a formação frequentada e o exercício profissional constitui outra dimensão da inserção na vida ativa. Assim, uma inserção profissional bem-sucedida implica não só um lugar no mercado de trabalho, mas também uma correspondência entre a formação frequentada e a atividade profissional exercida. De entre os jovens que estão a exercer uma atividade profissional, 9 inquiridos consideram que há uma relação entre a atividade atual e a área de formação profissional frequentada.

Quanto ao salário auferido, para 7 elementos daqueles que exercem uma atividade profissional, o nível de remuneração situa-se entre os 500€ e os 699€, seguido de uma fatia de 2 alunos que se situa entre os 300€ e os 499€.

**Gráf. 16 - Nível de remuneração**

(N=14)



Fonte: Inquérito por questionário administrado, nos meses de maio e junho de 2013, a uma amostra constituída por 25 alunos que concluíram os cursos profissionais.

Quando analisamos o período de tempo necessário para a obtenção do primeiro emprego, constatamos que 15 inquiridos arranjaram o primeiro emprego num período inferior a 6 meses, por iniciativa pessoal (11 alunos), embora em 4 casos tenha sido a entidade promotora do estágio a convidá-los para trabalharem na sua empresa.

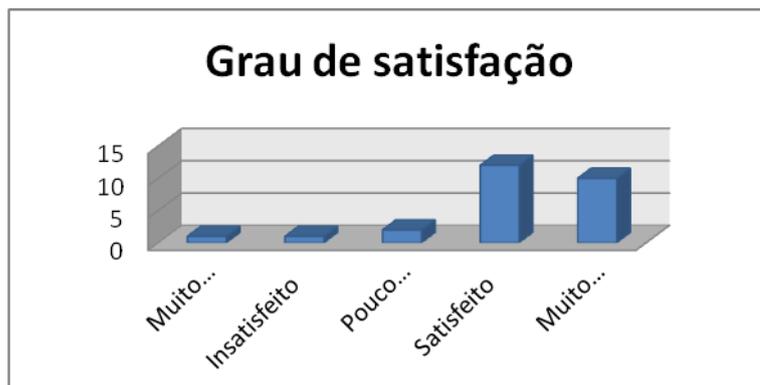
No que se refere a outras experiências profissionais, também aqui a divisão não é significativa, 9 alunos já tiveram outras experiências profissionais para além da última, 10 nunca tiveram outra experiência profissional e 6 não responderam.

Questionados sobre a competência mais valorizada pelos empregadores, a resposta distribui-se da seguinte forma: 6 consideram que a competência mais valorizadas pelos empregadores é a responsabilidade, 4 a qualidade e a distribuição é homogénea quanto a qualquer uma das seguintes competências: iniciativa, eficácia, capacidade para lidar com situações imprevistas, honestidade, respeito, disponibilidade e pontualidade.

O balanço final que os alunos inquiridos fazem do curso é extremamente positivo, verificando-se que o grau de satisfação é elevado. A maior parte dos inquiridos apresenta-se satisfeita com o curso frequentado, com aquisição de conhecimentos e com o desenvolvimento de capacidades.

**Gráf. 17 - Satisfação com o curso**

(N=25)



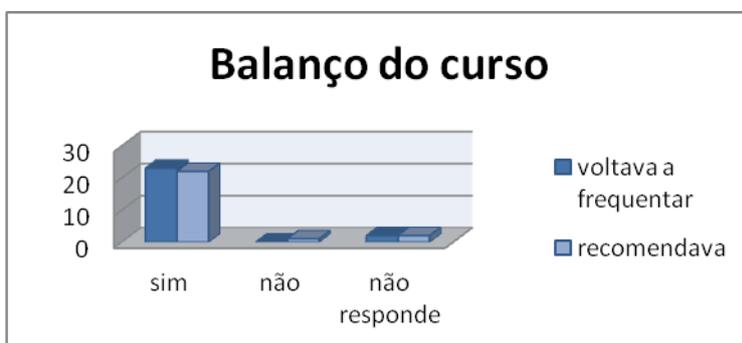
Fonte: Inquérito por questionário administrado, nos meses de maio e junho de 2013, a uma amostra constituída por 25 alunos que concluíram os cursos profissionais.

Com efeito 24 alunos consideram que a frequência do mesmo foi importante para a sua formação/ desenvolvimento profissional e para 16 alunos em 17 respostas, as aprendizagens realizadas no curso profissional foram úteis para o desenvolvimento das funções profissionais.

23 dos 25 inquiridos voltariam a frequentar um curso profissional e 22 inquiridos recomendariam esta modalidade de ensino a alguém.

**Gráf. 18 - Balanço do curso**

(N=23)



Fonte: Inquérito por questionário administrado, nos meses de maio e junho de 2013, a uma amostra constituída por 25 alunos que concluíram os cursos profissionais.

Dos resultados obtidos, constatamos que cada percurso de vida é único e singular e que não podemos, até pela fraca participação nos inquéritos, estandardizar e generalizar as trajetórias de um grupo que apresenta características tão heterogéneas.

Não deixa de ser interessante, para uma compreensão mais fiável da opinião dos alunos sobre esta modalidade, ler alguns dos comentários adicionais que fizeram ao inquérito, demonstrando algumas das fragilidades e potencialidades dos cursos profissionais:

**Quadro 5 - Análise de conteúdo à variável “comentário” do inquérito por questionário**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Número</b>
Aspetos positivos	“Proporcionou sempre atividades ligadas à área do curso que frequentei.”	2
Aspetos negativos	“Voltaria a frequentar porque não pretendia seguir, mas não recomendaria pois em termos de avaliação são muito injustos comparando quem se esforça com quem não faz o mínimo esforço e tendo no final nota valorizada.”	15
Aspetos a melhorar	“Os cursos profissionais deveriam de ser mais práticos do que teóricos e com estágios adequados aos cursos exercidos.”  “A escola xxx não se encontra preparada para capacitar os seus alunos a entrarem no mercado de trabalho. Deveriam estabelecer protocolos com instituições que necessitam de funcionários e não apenas para obterem trabalho gratuito. Os estágios foram úteis para as organizações que não querem recrutar funcionários. Os cursos deveriam ser oferecidos de acordo com as áreas do mercado que não estão saturadas.”	5  20
Possibilidade de prosseguimento de estudos	“Neste momento estou no 3.º ano do curso de engenharia de segurança no trabalho e andar num curso profissional não nos impede de o fazer, apesar de muitas pessoas pensarem que um curso profissional é muito fácil e não é. Sim, já trabalhei, mas agora estou a lutar por um futuro melhor, apesar de tudo.”	8
Preparação para a vida ativa	“Acho muito interessante este tipo de oportunidades profissionais, pois vejo por mim que para além de ser boa aluna, não queria continuar estudos, por isso achei mais oportuno concluir o 12º ano com uma formação profissional, uma vez que é mais prático e entramos mais preparados na vida ativa.”	21

Fonte: Quando elaborado pela investigadora com base na variável comentários do inquérito por questionário realizado aos alunos que frequentaram um curso profissional numa escola pública.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que a introdução dos cursos profissionais na escola pública teve um papel importante na diversificação da oferta, na igualdade de acesso e de sucesso a um público mais vasto, e até na inserção profissional de alguns destes jovens que acabaram o ensino secundário com uma qualificação de nível IV e que mais facilmente

conseguiram aceder a um mercado que, cada vez mais, está de costas voltadas para esta população, apesar de alguns jovens adultos não estarem a exercer funções equivalentes à área de formação.

Contudo, existem ainda fragilidades que precisam de ser superadas para que o estado português possa assegurar a real igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, uma vez que os jovens que enveredam por uma via de ensino profissionalizante, por vezes, fazem-no por falta de alternativas, contribuindo, pelas várias razões anteriormente anunciadas, para a desvalorização desta modalidade.

Esta situação evidencia a tendência portuguesa de valorização das perspetivas de tipo tecnocrático. A ausência de uma política pública global capaz de dar conta da natureza polifacetada da educação, está bem patente na parca diversificação da oferta formativa, como podemos constatar pela análise desta modalidade de ensino. A relação entre o sistema formativo e o sistema produtivo não pode ser vista como uma relação de causa-efeito, pois, desta forma, a escola passaria a ser vista como inoperante e acabaria por cair em rutura (*cf. id. ib.*).

Assim, a constante desvalorização do domínio público e os sucessivos apelos de inspiração gerencialista, estão a dar lugar à aceitação e à legitimação de novas formas de discriminação e de exclusão social, gerando uma “cidadania de segunda” (*cf. Lima, 2007*).

## **CONCLUSÃO**

---

Nesta seção da dissertação de mestrado, teceremos algumas considerações acerca da problemática de estudo, tendo como objetivo apresentar uma visão holística das conclusões retiradas no estudo empírico e confrontá-las com as questões de partida e com a teoria que suportou a análise dos dados obtidos.

As abordagens dos capítulos I e II serviram de suporte para a construção do quadro de análise para interpretar o impacto da formação profissional na escola pública nas trajetórias de formação e de inserção profissional dos jovens adultos. Deste modo, as conclusões retomarão as teorias e as reflexões realizadas em capítulos anteriores.

Procuraremos ainda refletir sobre as limitações da investigação e deixaremos algumas sugestões para futuros trabalhos de investigação no âmbito da formação profissional.

À medida que vamos apresentando as conclusões, tentaremos dar resposta às perguntas de partida formuladas para esta dissertação de mestrado e discutir as hipóteses de trabalho definidas para a mesma.

A organização das conclusões estruturar-se-á de acordo com as três dimensões de análise delimitadas na estratégia metodológica. Deste modo, no que diz respeito **ao lugar e à importância atribuída ao ensino profissional na escola pública**, concluímos que a maior parte dos alunos que enveredou por esta oferta considera que o ensino profissional na escola pública é visto com prestígio e como proporcionador de boas oportunidades de emprego.

Quer alunos, quer professores partilham da ideia de que falta bastantes aprendizagens práticas e conhecimentos para enfrentar a realidade do mercado do trabalho, não a considerando uma modalidade excessivamente teórica. Embora os professores considerem que os alunos ficam mal preparados em termos de conhecimentos teóricos, os alunos não partilham da mesma perspetiva. Para os professores, de uma forma geral, esta modalidade acaba por ser uma via alternativa para os alunos com piores classificações.

Percebemos, então, que existem algumas disparidades de perceção por parte dos alunos e dos professores em relação à imagem do ensino profissional na escola pública, que podemos explicar pelas diferentes expectativas e entendimento dos intervenientes face ao sucesso escolar.

No que respeita à seleção dos cursos, há três aspetos que podemos reter das características socio-biográficas dos alunos: trata-se de uma população homogénea em termos

etários, a divisão entre géneros é muito equilibrada e são oriundos de famílias com reduzidas habilitações escolares.

O perfil de alunos que opta por esta via é diversificado, encontramos alunos cuja melhor solução é o prosseguimento de estudos e outros, indiscutivelmente, o mercado de trabalho, embora a tendência seja o encaminhamento dos alunos com piores classificações para esta via de ensino.

No entender dos jovens adultos inquiridos, a seleção desta via de formação para conclusão do ensino secundário, fez-se por razões vocacionais. Contudo, de acordo com a perspetiva dos professores, a escolha está mais relacionada com motivos de natureza económica e por se ter a ideia de que os cursos profissionais são uma via fácil de conclusão do secundário.

Quando se deu o alargamento desta oferta para a rede pública de ensino, inicialmente, não houve um acompanhamento nem uma supervisão por parte da tutela. A falta de acompanhamento fez-se sentir em situações como a falta de esclarecimento acerca da organização e do funcionamento destes cursos e as novas regras de trabalho que as diretrizes que regulam estes cursos vieram impor aos professores. Esta falta de acompanhamento e de apoio pode ter colocado em causa a principal finalidade da introdução desta oferta no sistema público - a ligação entre sociedade e mercado de trabalho -, pode ter contribuído para a imagem negativa que está associada ao ensino profissional e pode ter aumentado a desconfiança das escolas acerca da efetividade desta modalidade, contribuindo para que não se fomentasse a tal “cultura de ensino profissional” de que Joaquim Azevedo falava (2009).

O objetivo de assegurar a diversidade da oferta em todas as escolas é encarado com alguma desconfiança, visto que há escolas que não possuem a tal “cultura de ensino profissional” (*id.ib.*) e que apenas se candidatam às ofertas para a obtenção de financiamentos, colocando, mais uma vez, em risco a finalidade do ensino profissionalizante.

Para evitar o descrédito total do ensino profissionalizante e para assegurar a sua qualidade, a maior parte dos professores entrevistados é da opinião de que deve haver uma seleção rigorosa das escolas públicas que podem continuar com esta oferta, já que esta

instituição consegue coordenar bem o ensino profissional com o prosseguimento de estudos, facultando a todos os cidadãos uma oportunidade de qualificação.

Quanto ao lugar e à importância do ensino profissionalizante na escola pública, pelo que pudemos constatar a maior parte da classe docente tem preconceito face ao ensino profissionalizante, o que acaba por ser uma desvantagem para a mesma. Este preconceito é explicado pelo facto de os professores terem feito a sua carreira num sistema de inspiração liceal e, associado a isto, o facto de os alunos que optam por esta via, bem como as suas famílias, terem baixas expectativas em relação ao sucesso escolar.

Ainda há, por parte de um número considerável de professores, a dificuldade em se adaptar aos objetivos desta modalidade, razão pela qual a direção da escola procura não lhes atribuir este serviço.

Pela análise realizada à escola estudada, constatamos que o discurso que marca os documentos oficiais vai ao encontro do perfil de escola com função tendencialmente “igualizadora e democratizadora” (Leonor Torres, 2011), já que se encontra mais orientada para responder às necessidades socioeconómicas da região e prioriza a igualdade, expandindo a sua missão a vários públicos escolares e reforçando a diversificação da oferta. Há também por parte desta escola a preocupação em obter bons resultados escolares, sobretudo, nos cursos científico-humanísticos.

Porém, a diversidade da oferta acaba por ter um papel ambíguo: se por um lado, constitui um fator de promoção de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar, por outro acaba por ser um vetor de reprodução de desigualdades, pois os alunos do ensino profissional são vítimas de alguma discriminação, sobretudo pelos professores que ainda mantêm uma cultura licealista.

Uma escola não pode ser considerada inclusiva somente porque recebe todos os públicos. Na verdade, há muitos outros aspetos a ter em consideração e, conforme pudemos compreender, esta via formativa acaba até por constituir uma fonte de desigualdades sociais, já que é entendida como uma nova “solução educativa” para os jovens que reprovam e que “não estão preparados para prosseguir estudos superiores” (Azevedo, 2009).

Pese embora, dentro da sala de aula, os professores tentem garantir o sucesso de todos os alunos, facultando-lhes várias oportunidades para concluírem os módulos em atraso, a nível de escola o sentimento não é o mesmo. Alguns professores inquiridos partilham da opinião de que o nível de participação dos alunos dos cursos profissionais nas atividades extracurriculares é reduzido quando comparado com o nível de participação dos alunos do ensino regular, embora refiram que há docentes que se esforçam para tentar integrar estes alunos nas atividades da comunidade escolar, tendo em conta que, na sua maioria, são levadas a cabo pelos alunos do ensino regular, como a festa de finalistas, por exemplo. Contudo, nem sempre os esforços são bem-sucedidos, visto que os próprios alunos do profissional se sentem inferiorizados em relação aos outros e separam-se naturalmente.

Desta maneira, percebemos que o ensino profissionalizante continua a ser desvalorizado socialmente e dentro da própria escola, havendo, claramente, uma sobrevalorização das ofertas formativas que preparam exclusivamente para o prosseguimento de estudos.

Relativamente aos ganhos e aos custos que a expansão do ensino profissionalizante possa ter trazido aos jovens, à sociedade e à escola, os entrevistados não lhe reconhecem quaisquer custos, pelo contrário, só reconhecem ganhos para os alunos. Encaram-no como uma via de ensino útil e necessária para os jovens que não pretendem seguir o ensino superior, uma vez que lhes proporciona novas experiências e garante um contacto permanente com a realidade do mercado de trabalho, assegurando-lhes uma melhor preparação para superar os desafios que lhes poderão ser colocados aquando da inserção na vida ativa.

No que diz respeito aos ganhos que esta modalidade trouxe para a escola, as opiniões são unânimes. O acesso a financiamentos, que embora estivessem vocacionados para os cursos profissionais, acabaram por beneficiar as próprias escolas, pois fizeram-se melhorias em muitos espaços e adquiriram-se vários equipamentos que favoreceram toda a comunidade escolar. Outro ganho para a escola foi a diversificação da oferta e, conseqüentemente, a necessidade de contratação de mais professores.

A sociedade ganha profissionais com uma formação mais completa e com mais competências técnicas e profissionais.

No que se refere às possibilidades desta via de ensino, conseguimos inferir através das entrevistas que uma das vantagens que apresenta é permitir aos jovens entrarem no mercado de trabalho com uma qualificação de nível médio e outra vantagem é desenvolver nestes jovens a capacidade de enfrentar desafios. A maior possibilidade é a abertura ao mercado de trabalho e a dupla certificação que permite quer o ingresso no mercado de trabalho, quer o prosseguimento de estudos.

Contudo, da informação que pudemos recolher, as fragilidades superam as possibilidades, e a primeira a ser referida é a mercantilização da oferta. A segunda fragilidade apontada pelas pessoas entrevistadas é a excessiva preocupação com a componente prática em detrimento da parte teórica, e o facto de se ter generalizado a ideia de que é possível fazer um curso profissional sem esforço é a terceira fragilidade realçada nas entrevistas. Há também quem considere que as fragilidades se prendem mais com os equipamentos e com os espaços, porque há cursos que têm oficinas montadas e há outros cursos que chegam a ter dificuldade para requisitar uma sala de informática, essencial, por exemplo, num curso de secretariado, razão pela qual ainda não se conseguem as condições ideais.

Passados tantos anos e depois de tantas reformas e reestruturações, o sistema educativo português ainda se mantém fechado, dividindo-se apenas em duas vias: a liceal, pelo ensino regular, e a técnica, pelos cursos profissionalizantes. Embora as mentalidades, em relação ao ensino profissional, estejam a mudar, esta via ainda é subestimada e negligenciada pela sociedade em geral e pela grande maioria da classe docente, que a encara como uma modalidade inferior.

Através de uma leitura holística da análise dos inquéritos por questionário, das entrevistas semiestruturadas e da análise documental de alguns documentos oficiais, teceremos algumas considerações acerca **do impacto dos perfis formativos na relação educação/trabalho**, concluindo que Portugal acatou as orientações da União Europeia para a educação, sobretudo as orientações advindas do Programa & Formação 2010, razão pela qual sentiu necessidade de alargar o ensino profissional à escola pública.

As linhas mestras patentes no Livro Branco da Educação de 1995, como “o desenvolvimento da aptidão para o emprego e para a atividade” propagaram-se pela escola pública, contribuindo não só para a sua reconfiguração, mas também para a reconfiguração dos

processos de formação, diversificando a oferta e criando redes entre empresas e instituições educativas (Antunes, 1998). O conceito de empregabilidade está presente na tomada de decisões pedagógicas, na definição dos programas curriculares, nas práticas pedagógicas e na avaliação (Lima, 2004).

Os cursos profissionais acabam por ser encarados, pelo menos em termos conceptuais, como uma oferta que estimula ao desenvolvimento de competências-chave que criará nos sujeitos a capacidade de responder à complexificação do sistema produtivo.

Esta oferta caracteriza-se por possibilitar uma dupla certificação, porém, a forma como está estruturada e organizada condiciona o prosseguimento de estudos. Os professores têm dificuldade em encontrar equilíbrio entre as duas finalidades destes cursos, pelo que os entrevistados assumem que uma das componentes é privilegiada em relação à outra, no caso, os alunos estão mais bem preparados para ingressar no mercado de trabalho do que para o prosseguimento de estudos de nível superior.

Nesta matéria, numa perspetiva totalmente contrária à dos professores, está a dos jovens adultos para quem esta via não prepara exclusivamente para a vida profissional, conferindo uma preparação adequada para o prosseguimento de estudos.

Outro dado interessante é que os professores entendem que existe demasiado facilitismo e permissividade nesta via de ensino, porque se sentem pressionados pela concretização das metas e pela mercantilização da educação, e os alunos, pelo contrário, entendem que não existe demasiado facilitismo e encaram esta modalidade de formação como sendo exigente. Mais uma vez, esta diferença de perceções pode justificar-se pela cultura e tradição licealista dos professores e pelas baixas expectativas que estes jovens têm em relação ao seu futuro e ao seu percurso escolar. Para estes jovens, ter a oportunidade de concluir o ensino secundário vai muito além daquilo que alguma vez eles próprios e as suas famílias esperaram, e não conhecendo outra realidade acreditam que se trata de uma modalidade de formação exigente. Os professores, habituados, a um sistema maioritariamente académico e teórico, entendem que aquilo que é esperado destes alunos é muito insuficiente.

Uma das consequências da crescente valorização da lógica mercantilista da educação reside na experimentação constante de métodos e práticas pedagógicas, que irão dar lugar à

aceitação e à legitimação de novas formas de discriminação e exclusão social, gerando uma “cidadania de segunda” (cf. Lima, 2007).

Com este estudo, compreendemos ainda que as escolas não dispõem da autonomia que desejariam para poderem ajustar a sua oferta às necessidades locais, já que lhes são colocadas restrições impostas a nível central. Na seleção dos cursos, as escolas tentam dar resposta ao interesse dos alunos, todavia, nos últimos dois/ três anos tem havido condicionalismos externos à oferta. Um fator que influencia na escolha das áreas a oferecer são os custos associados aos cursos, há cursos em que não é preciso um investimento tão grande. Os critérios-chave para a aprovação de uma candidatura passam pela não sobreposição da oferta na mesma área geográfica, pelo enquadramento dentro das prioridades estabelecidas pela tutela, pelos equipamentos e recursos humanos existentes na própria instituição, pela experiência acumulada na área a que se candidata, pela utilidade para a comunidade e, finalmente, pelo grau de empregabilidade que poderá ter no futuro.

A ideologia neoliberal da aprendizagem está presente na escolha das áreas de formação, permitindo às escolas que se candidatem a cursos para os quais a tutela entende ainda haver saídas profissionais, estando a educação cada vez mais subordinada à racionalidade económica dominante e às exigências de produtividade, competitividade, empregabilidade e adaptabilidade, encarando a educação como uma mercadoria porque se preocupa unicamente em produzir para o mercado.

O sistema de prioridades na escolha das áreas leva-nos a concluir que estamos a produzir, essencialmente, competências úteis e eficazes à diminuição de um dos maiores flagelos sociais, o desemprego estrutural.

Se continuarmos a subordinar o sistema formativo ao sistema produtivo corremos o risco de a escola se tornar inoperante e em rutura, uma vez que a correspondência entre a certificação escolar e a obtenção de um lugar no mercado de trabalho é impossível, dadas as constantes transformações que as sociedades têm sofrido. Logo, esta instituição deixará de ser procurada porque estará totalmente desacreditada. Esta é uma ideologia que já está a ganhar força e já se começam a ouvir algumas vozes a reclamarem a falta de correspondência entre a educação e o mercado de trabalho, sobretudo, no ensino superior.

Atentando **às trajetórias de formação e de inserção profissional na vida ativa**, percebemos que uma percentagem considerável de alunos que enveredou por um curso profissional já tinha reprovado anteriormente, embora a idade média de entrada e de saída do curso profissional ronde a idade expectável, pelo que podemos concluir que tiveram um percurso escolar mais ou menos regular.

A relação que se estabelece entre professor e alunos é boa e de grande proximidade e confiança, não se registando comportamentos disciplinares graves.

Estes alunos revelam muitas fragilidades a vários níveis e os professores não são capazes de ficar indiferentes a isso. Como têm reuniões amiúde, os assuntos são mais falados e discutidos e isso acaba por criar essa proximidade e uma relação mais forte não só entre alunos e professores, mas também entre os próprios professores. A proximidade também se cria devido ao número de atividades práticas que realizam nestes cursos, acabando por passar muito tempo juntos.

No que diz respeito ao desempenho dos professores, podemos concluir que a maioria dos jovens adultos inquiridos guarda uma boa imagem dos professores bem como das estratégias e metodologias utilizadas, embora as escolas se sintam limitadas quanto ao perfil dos professores que escolhem para estes cursos, uma vez que têm que se cingir aos recursos de que dispõem. Porém, dentro daquilo de que dispõem, tentam canalizar os professores que tenham uma postura extremamente escolástica para o ensino regular.

Tendo em conta o perfil adequado para esta oferta formativa, a direção da escola tenta fazer a distribuição do serviço de acordo com as características do professor, com as suas aptidões e também com o grau de preconceito dos professores face ao ensino profissional, embora haja quem considere que a direção seleciona os professores mais problemáticos para lecionar no ensino profissionalizante. O facto de as escolas públicas não poderem dispensar professores, nem poderem contratar os professores que querem, acaba por ser uma contingência e uma limitação dos cursos profissionais na escola pública.

As pessoas entrevistadas consideram que o professor com o perfil indicado para lecionar nesta modalidade formativa, tem que ser uma pessoa muito tolerante, muito compreensiva e muito dedicada ao trabalho, com capacidade de fazer um trabalho colaborativo, que esteja em constante atualização dos seus conhecimentos.

Para os alunos, a relação professor-alunos era boa e os docentes não tinham qualquer problema em controlar o comportamento dos formandos. As estratégias pedagógicas utilizadas pelos formadores eram essencialmente práticas, participando em projetos e atividades fora da sala de aula. A matéria era lecionada de uma forma que gerava o interesse dos alunos, havia interligação entre as matérias das várias disciplinas, talvez pela frequência de reuniões. Os professores tinham o cuidado de utilizar os materiais adequados ao curso, de diversificar as estratégias pedagógicas e de adequá-las ao grupo, estimulando o seu espírito crítico e de análise.

Os formadores tentam recorrer a práticas pedagógicas, estratégias e metodologias que estimulem competências como a “iniciativa, a criatividade, a capacidade de comunicação e de resolução de problemas em novas situações, as competências para trabalhar em grupo, para recolher e para tratar informação e para saber avaliar” (Azevedo, 1991), no entanto, não conseguimos aferir se na prática os alunos ficam capacitados destas mesmas competências.

Quer alunos, quer docentes consideram a avaliação diversificada e a mais adequada ao tipo de ensino. A quase totalidade dos inquiridos por questionário refere ter conhecimento dos critérios de avaliação bem como das finalidades e objetivos das disciplinas.

Fazendo o cotejo entre a análise da informação recolhida e os modos de trabalho pedagógico de formação de adultos definidos por Marcel Lesne (1984), podemos caracterizá-lo como um modo de trabalho pedagógico tendencialmente normativo, já que assenta a sua ação nas exigências da sociedade e tenta inculcar aos alunos as normas da mesma. Os efeitos sociais das práticas utilizadas têm uma função equilibradora e adaptativa, pois procuram preparar os indivíduos para se adaptarem ativamente às exigências da sociedade e aos constantes ajustamentos. Procuram tornar os sujeitos em agentes do seu próprio processo de socialização e adaptá-los ativamente ao sistema social, quando referem que a sua preocupação é preparar os jovens para a função profissional que vão desempenhar.

Os conteúdos abordados nos cursos profissionais enquadram-se no modo de trabalho pedagógico incitativo, preocupando-se essencialmente em desenvolver a espontaneidade, a criatividade e a iniciativa. Os professores e alunos valorizam diferentes formas de saber, sobretudo o saber de tipo experiencial, embora os alunos estivessem à espera de mais atividades práticas.

O formador procura desenvolver a capacidade de análise dos sujeitos, orientando o trabalho pedagógico, articulando tarefas, procurando inserir o saber e o saber-fazer. Para além disso há um grande trabalho de cooperação entre formadores, tendo em conta que os alunos consideram que havia articulação entre os vários módulos das diferentes disciplinas. O facto de existir uma equipa de formadores, cuja principal preocupação é promover a interação entre a formação e a realidade, garante a apropriação cognitiva da realidade por meio de atividades reais das pessoas em formação.

Esperam ainda que os formandos sejam autónomos, principalmente, no campo da prática, não reconhecendo qualquer saber ao indivíduo que é objeto de formação, embora refiram que procuram, com frequência, que este se torne agente da sua própria formação pelo uso de métodos pedagógicos que apelam à conscientização, ao diálogo e à reflexão-ação, procurando colocar o sujeito em situações concretas entre o meio social e o meio da formação. A avaliação dos sujeitos em formação é tendencialmente de tipo normativo, pois apesar de diversificada, recorre à avaliação quantitativa e à avaliação individual.

Porém, os modos de trabalho pedagógico utilizados neste sistema de formação não devem estar engajados com o poder económico, uma vez que ao fazê-lo estamos a atribuir à educação um papel redutor e meramente instrumental, e a educação deve ir muito além disso. Ela não pode ser encarada como um mero objeto de política pública, porque a aprendizagem é algo que não se promove nem se controla. Devemos pensar numa educação capaz de criar sujeitos livres e autónomos, visto que a educação não pode ser tida como uma preparação para a vida, ela é a vida em si própria, proporcionando condições e possibilidades de escolha entre vários futuros possíveis, não limitando o sujeito na sua ação nem o condicionando a um futuro que se sabe irremediável.

Mudando, agora, o enfoque para as trajetórias de inserção na vida ativa, verificamos que a aspiração profissional dos jovens adultos, imediatamente, após a conclusão do curso profissional era ingressar no mercado de trabalho.

Atualmente, a maior parte dos jovens adultos está a exercer uma atividade profissional, para um número significativo essa atividade está relacionada com a área de formação profissional frequentada. A grande maioria trabalha por conta de outrem, com contrato a termo,

## *Conclusão*

auferindo um salário que se situa entre os 500€ e os 699€ e os 300€ e os 499€, pelo que se pode afirmar que os jovens estão sujeitos a condições precárias de emprego.

Quando analisamos o período de tempo necessário para a obtenção do primeiro emprego, constatamos que a generalidade dos inquiridos arranhou o primeiro emprego num período inferior a 6 meses, por iniciativa pessoal, embora em alguns casos tenha sido a entidade promotora do estágio a convidá-los para trabalharem na sua empresa.

Fazendo um balanço final do curso, verifica-se que o grau de satisfação é elevado, quase todos os inquiridos voltariam a frequentar um curso profissional e recomendariam esta modalidade de ensino a alguém.

A maior parte dos inquiridos apresenta-se satisfeita com o curso frequentado, com a aquisição de conhecimentos e com o desenvolvimento de capacidades. A frequência do curso foi importante para a sua formação/ desenvolvimento profissional e as aprendizagens realizadas foram úteis para o desenvolvimento das funções profissionais.

Pela análise dos inquiridos constatamos que a transição da escola para a vida ativa se faz de forma conturbada e que os percursos de inserção profissional são heterogéneos, marcados por continuidades e descontinuidades, avanços e recuos, onde o desemprego e os contratos a termo estão muito próximos.

Para que os sujeitos estejam preparados para dar resposta aos sucessivos desafios colocados pelas transformações sociais, é necessário que a educação tenha a capacidade de criar condições para que as pessoas aprendam por elas próprias, para que autonomamente sejam capazes de construir os seus percursos e itinerários, caminhando pelos seus próprios pés, não se sujeitando às normas da coletividade sendo capazes de contrariar o cumprimento irrefletido da ordem social, como tanto proclama José Régio no seu Cântico Negro “ Só vou por onde me levam meus próprios passos...”.

Terminada a apresentação das conclusões, procuraremos refletir sobre as hipóteses inicialmente formuladas para este trabalho de investigação. Deste modo, compreendemos que a escola, enquanto instituição pública, desenvolve ações alternativas ao modelo escolar tradicional, que embora ocupem um papel importante na regulação das desigualdades sociais, acabam, por

não surtir os efeitos esperados devido ao preconceito dos intervenientes, acabando por ser promotoras de desigualdades.

Contudo, não conseguimos avaliar até que ponto as ações alternativas ao modelo escolar tradicional facilitam a inserção na vida ativa, pois há muitas variáveis e dimensões que não conseguimos explorar neste trabalho devido ao tempo e aos objetivos previstos para uma dissertação de mestrado.

No que diz respeito às limitações, cremos que, por necessidade de reduzir a dimensão do inquérito por questionário, de forma a ter alguma taxa de participação, acabamos por retirar questões que seriam essenciais para uma perceção mais fundamentada quer das características sociobiográficas, quer das trajetórias escolares, nomeadamente no que diz respeito aos hábitos de estudo e ao grau de participação em atividades extra curriculares. Mas a grande lacuna de informação, no entender da investigadora, está na compreensão das trajetórias de inserção profissional. Pensamos que se houvesse tempo e se a metodologia fosse reajustada, seria interessante ouvir os relatos na primeira pessoa de alguns dos jovens que inquirimos. Acreditamos ainda que seria de grande relevância para este estudo ouvir a terceira parte envolvida neste processo de formação, as entidades empregadoras ou promotoras da formação em contexto de trabalho.

Esta dissertação de mestrado procura deixar pistas para futuras ações de investigação no âmbito da formação profissionalizante, e depois deste estudo, permanece a dúvida se a frequência de uma formação escolar promove a competitividade e a aquisição das competências e qualificações exigidas no mercado de trabalho pelas entidades empregadoras.

Deixamos ainda a sugestão de se estudar se a introdução desta oferta na escola pública constituiu um benefício para a redução do desemprego jovem, para a normalização do acesso ao ensino superior e para o crescimento económico.

Finalmente, gostaríamos de deixar uma última reflexão que acreditamos que sintetiza todo este trabalho, através do qual constatamos que no contexto educacional, o que *vale a pena* foi substituído pela lei da procura-oferta. O que está em jogo deixou de ser o projeto de cada qual, independentemente da sua cultura, procurar o que vale mais a pena, mas o projeto de quem detém o poder, uma vez que subordinamos a nossa essência aos desígnios do poder económico, o que nos leva a questionar até que ponto, com todas estas transformações

## *Conclusão*

ocorridas no âmbito do sistema educativo, podemos dizer que nos tornamos mais humanos pela educação, se a educação deixou de ser para a vida, passando a ser a vida para a educação.

O homem educado que, por natureza, é um homem insatisfeito por conhecer e compreender sempre mais, manifestando a persistência de fazer o melhor possível para alcançar a *areté* (excelência), abandona a esperança de se tornar mais humano para dar resposta às leis da sobrevivência.

Talvez, o grande objetivo da educação seja aprendermos a ser mais humanos, porém só podemos construir o nosso projeto de ser mais, tal como refere Paulo Freire, a partir do momento em que tivermos noção da nossa incompletude.

**BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA**

---

## 1) Livros, capítulos de livros e artigos científicos

### A

---

- Afonso, Almerindo Janela (2000). Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. *In* Afrânio Catari e Romualdo Oliveira (orgs). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil* (pp.17-40). Belo Horizonte: Autêntica.
- Albarello, Luc (1997). Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inquéritos. *In* Albarello, Luc; Digneffe, Françoise; Hiernaux, Jean-Pierre; Maroy, Christian; Ruquoy, Danielle e de Saint Georges, Pierre. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 48-83) Lisboa: Gradiva.
- Almeida, João Ferreira & Pinto, José Madureira (1983). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Alves, Natália (1998). Escola e trabalho: atitudes, projetos e trajetórias. *In* Cabral, Manuel Villaverde e Pais, José Machado (coords.). *Jovens Portugueses de Hoje*. (pp.53-134). Oeiras: Celta Editora.
- Alves, Maria Natália (2000). *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados (1994-1998)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alves, Natália (coord.); Almeida, António José; Fontoura, Madalena; Alves, Paulo; Viseu, Sofia e Cruz, Kátia (2001). *Educação e Formação: análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: Observatório do emprego e formação profissional.
- Alves, Natália (2008). *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: Educa.
- Ander-egg, Ezequiel (1978). *Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales*. 7.ed. Buenos Aires: Humanitas.
- Antunes, Fátima (1998). *Políticas educativas para Portugal, anos 80-90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: IIE.
- Antunes, Fátima (2000). Novas instituições e processos educativos. A reforma portuguesa do ensino secundário no contexto comunitário (1988-1996). *In* José Augusto Pacheco (org.). *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação*. (pp. 109-134) Porto: Porto Editora.
- Antunes, Fátima (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: a estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, pp.101-125.

Antunes, Fátima (2005). Globalização e europeização das políticas educativas - percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 47, pp. 125-143.

Azevedo, Joaquim (1991). *A educação tecnológica nos anos 90*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, Joaquim (2009). O ensino profissional – analisar o passado e olhar o futuro. *In FEP – Comunicações em encontros nacionais* (pp.13-48). Porto.

Azevedo, Joaquim (1988). *Avaliação da experiência pedagógica do ensino técnico-profissional: relatório final*. Lisboa: DGES.

## B

---

Bachelard, Gaston (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris: PUF.

Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda..

Bardin, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Barroso, João (2003). Fatores organizacionais da exclusão escolar: A inclusão exclusiva. *In David Rodrigues (org.). Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.

Bauman, Zygmunt (2002). *Society under Siege*. Cambridge: Polity Press.

Bell, Judith *et al.* (eds.) (1984). *Conducting small-scale investigations in educational management*. London: Harper & Row.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Boshier, Roger (1998). Edgar Faure after 25 years : down but not out. *In Holford, John; Jarvis, Peter; Griffin, Collin (eds.). International perspectives on lifelong learning*, pp. 3-20. London : Kogan Page.

Boudon, Raymond (1977). Education and social mobility: a structural model. *In Jerome Karabel, & Albert Henry Halsey (orgs.). Power and ideology in education* (pp.186-196). New York: Oxford University Press.

Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean Claude (1964). *Les héritiers*. Paris: Éditions Minuit.

Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean Claude (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions Minuit.

Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction – Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions Minuit.

Braga da Cruz, Manuel; Seruya, José Manuel; Reis, Luísa Braula; Schmidt, Luísa (1984). A condição social da juventude portuguesa. *Análise Social*, 81-82, pp. 285- 308.

## C

---

Cajide Val, José (1992). La investigación cualitativa : tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Revista Bordon*, vol.44 (4), pp. 357-373.

Canário, Rui (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa, Educa.

Cavaco Silva, Aníbal (1989). *Construir a modernidade*. Lisboa: INCM.

Cerqueira, Maria de Fátima e Martins, Alcina Manuela (2011). A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona da Educação*, n.º 17, pp.123-145.

Chizzotti, António (1992). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

CNE – Conselho Nacional de Educação (2004). *Pareceres e recomendações 2003*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.

Coleman, James Samuel, & Husén, Torsten (1990). *Tornar-se adulto numa sociedade em mutação*. Porto: Afrontamento.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo – CRSE (1995). *Proposta global de reforma*. Lisboa: MEC.

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação: ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (1994). *Crescimento, competitividade, emprego: os desafios e as pistas para entrar no século XXI: “Livro Branco”*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (2002). *Educação e formação na europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

- Correia, José Alberto (1996). *Sociologia da educação tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, José Alberto (org.) (1999). *Formação de professores: da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: Edições ASA.
- Correia, José Alberto, & MATOS, Manuel (2001). Da Crise da Escola ao Escolocentrismo. In Stephen R. Stoer; Luíza Cortesão & José A. Correia (orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise*, (pp. 91-117). Porto: Afrontamento.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *O estado da educação 2011. A qualificação dos portugueses*. Editorial do Ministério da Educação e da Ciência.

#### D

---

- Dubet, François e Martuccelli, Danilo (1996). *A L'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.

#### E

---

- Erasmie, Thord e Lima, Licínio (1989). *Investigação e projetos de desenvolvimento em educação: uma introdução*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

#### F

---

- Fenprof (1989). Dossier congresso (documentos para discussão no 3º Congresso Nacional de Professores). *Jornal da Fenprof*, 52, I-XLIII.
- Ferreira, Virgília (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira (orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. 7.ª ed., pp. 165-196. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, Domingos, Neves, D., Roque, H., & Pais, P. (1998). *Análise das consultas aos parceiros sociais*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento do ensino secundário.
- Finn, D (1984). Leaving school and growing up: work experience in the juvenile labour market. In I. Bates *et al.* (eds.). *Schooling for the dole?: The new vocationalism* (pp.111-125. London: Macmillan.
- Freire, Paulo (2003). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, Paulo (2009). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.

## G

---

Governo de Portugal (s.d.). *Novas Oportunidades. Aprender compensa* [consulta em 05/02/2012]. Disponível em: [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt).

Grácio, Rui (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grácio, Sérgio (1986). *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grácio, Sérgio (1991), Crise juvenil e invenção da juventude: Notas para um programa de pesquisa. In Stoer, Stephen e Esteves, António Joaquim (org). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar*, (pp.33-58), Porto: Edições Afrontamento.

Grácio, Sérgio (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal – 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.

Guerreiro, Maria das Dores (coord.), Cantante, Frederico, Barroso, Margarida (2009). *Trajetórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações*. Lisboa, GEPE.

Guimarães, Paula (2009). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?, *Rizoma Freireano*, vol. 3. [consulta em 06/03/2013] Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>.

## L

---

Lesne, Marcel (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: FCG.

Léssard-Herbert, Michelle, Goyette, Gabriel & Boutin, Gérard (2005, 2.<sup>a</sup> ed.). *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lesourne, Jacques (1988). *Éducation et société: Les défis de l'an 2000*. Paris: Éditions la Découverte e Jornal Le Monde.

Lipietz, Alain (1990). Face à la crise, les politiques de mobilisation de la “ressource humaine” se sont révélées plus efficaces que le libéralisme. In *Le Nouvel État du Monde. Bilan de la décennie 1980-1990*. Paris: Éd. La Découverte.

- Lima, Licínio & Afonso, Almerindo Janela (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- Lima, Licínio Carlos (2004). Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem, *Revista galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 9 (Vol. 11), ano 8º, pp.9-18.
- Lima, Licínio (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, Amélia (1999). Modos de trabalho pedagógico: a pedagogia da análise. In Correia, José Alberto (org.). *Formação de professores. Da racionalidade instrumental à ação comunicacional* ( pp.47-58). Porto: Edições Asa.
- Lopes Ernâni, Grilo, Marçal, Nazareth, Manuel, Aguiar, Joaquim, Gomes, Amaral & Amaral, Pena (1989). *Portugal: o desafio dos anos noventa*. Lisboa: Presença.
- M**
- 
- Madeira, Maria Helena (2006). Ensino profissional de jovens: um percurso escolar diferente para a (re)construção de projetos de vida, *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp. 121-141.
- Magalhães, António Manuel, & Stoer, Stephen (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.
- Maroy, Christian (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In Albarello, Luc; Digneffe, Françoise; Hiernaux, Jean-Pierre; Maroy, Christian; Ruquoy, Danielle e de Saint Georges, Pierre. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp.117-155) Lisboa: Gradiva.
- Marques, Margarida (1994). *A decisão política em educação. O partenariado [socioeducativo] como modelo decisional*. Porto: Edições Afrontamento.
- Martins, António Maria (1999). *Formação e emprego numa sociedade em mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, António Maria, Pardal, Luís António, Dias, Carlos (2005). Ensino Técnico e Profissional: natureza da oferta e da procura. *Interações*, 1, pp.77-97.
- Merriam, Sharan (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco, SA: Jossey-Bass.

Ministério da Solidariedade Social/ Ministério da Educação (2005). *Novas Oportunidades. Iniciativa no âmbito do plano nacional de emprego e do plano tecnológico*. [consulta em 02/02/2013] Disponível em: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>.

Ministério da Educação (2003). *Reforma do ensino secundário: Documento orientador da revisão curricular do ensino profissional - linhas orientadoras*. Versão para discussão pública. [consulta em 25/10/2012]. Disponível em: <www.gaaires.min-edu.pt>.

Moerkampt, Trudy; Onstenk, Jeroen e Dronkers, Jaap (1991). Broadly applicable occupational qualifications: a challenge for educational education. Amsterdam: SCO, unpublished paper.

Moore, R (1989). Education, employment and recruitment. In Cosin, B., Flude, M e Hales, M. (eds.). *School, work & equality*. London: The open University, pp. 206-222.

## N

---

Nunes, Adérito Sedas (1979). *Sobre o problema do conhecimento nas ciências*. Lisboa: GIS

## O

---

OCDE (1989). *O Ensino na sociedade moderna*. Porto: Edições ASA.

OECD (2008), *Portugal economic survey*, Paris, OECD.

OCDE (2009). *Education at a glance (2009)*, OECE Indicators. [consulta em 14/01/2013] Disponível em: <http://www.oecd.org>. Programa do XI Governo Constitucional (1987). Disponível em: <<http://www.portugal.gov.pt/>

## P

---

Pais, José Machado (1991). Emprego juvenil e mudança social: velhas teses, novos modos de vida. *Análise Social*, vol. xxvi (114), 5.º, pp. 945-987.

PAIS, José Machado (1998). Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos? In M. Villaverde Cabral & J. Machado Pais. *Jovens Portugueses de Hoje. Resultados do Inquérito de 1997* (pp.189-214).Oeiras: Celta Editora.

Pais, José Machado (2001). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.

Pais, José Machado (2005). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. 3.ª ed. Porto: Âmbar.

Pais, José Machado (2009). A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde Soc. São Paulo*, v. 18, n. 3, pp. 371-381.

Paugam, Serge (2000). *Le salaridé de la precarité*. Paris: PUF.

Pedroso, Paulo; Elyseu, João e Magalhães, João (2012). *Qualificações para a reconversão sectorial – défices e estrangulamentos na oferta de qualificações para a economia do futuro*. Lisboa: Associação Nacional de Escolas Profissionais e Agência Nacional para a Qualificação [consulta em 08/01/2013]. Disponível em <http://www.anespo.pt/uploads/anespo-qualificacoes-reconversao-sectorial-formacao-estudo.pdf>.

Pires, Ana Luísa (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Ensino Superior.

Planchard, Emile (1975). *A pedagogia contemporânea*. 7.ª ed. Coimbra: Coimbra Editora.

## Q

---

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. 5ª ed.. Lisboa: Gradiva.

## R

---

Régio, José (1925). *Poemas de Deus e do Diabo*. Porto: Brasília Editora.

Revista *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 49-70 [consulta em 24/10/2012]. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC4/4-2-teodoro.pdf>.

Rodrigues, Maria de Lurdes (2008). Os desafios da política de educação, *O Economista*, Anuário da Economia Portuguesa.

Rodrigues, Maria de Lurdes (2010), *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.

Rodrigues, Nuno (coord.); Roldão, Cristina; Nóvoas, David; Fernandes, Susana; Duarte, Teresa (2010). *Estudantes à saída do secundário – 2009/2010*, Lisboa, GEPE.

## S

---

Sherman, R (1991). *Vocational Education and Democracy*. In Corson, D. (ed.) *Education for work*. Clevedon: The open university.

Silva, Augusto Santos & Pinto, José Madureira (Orgs). (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.

Stoer, Stephen (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stoer, Stephen (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-80, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.

Stoer, Stephen; Stolleroff, Alan & Correia, José (1990). *O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação*. [consulta em 14/11/2012] Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt>>.

Stoer, Stephen (2001). Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In Stephen R. Stoer; Luíza Cortesão & José A. Correia (orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise* (pp. 245-275). Porto: Afrontamento.

## T

---

Teodoro, António. (1982). *O sistema educativo português – situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Teodoro, António. (1995). Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. Revista *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 49-70. [consulta em 06/02/2013] Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC4/4-2-teodoro.pdf>.

Teodoro, António. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.

Torres, Leonor Lima (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 32, pp:91-109.

Torres, Leonor Lima (2012), Educação e trabalho: lógicas de formação e perfil de competências no campo dos recursos humanos. In Estêvão, Carlos Alberto Vilar (org.), *Políticas de formação, ética e profissionalidade* (pp.105-144). Curitiba-Brasil: Editora CRV.

## Y

---

Yin, Robert (1984). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

## **2) Legislação referenciada**

Decreto de lei n.º 5/73, de 25 de julho de 1973, pp. 1315 a 1321 - aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

Decreto-lei n.º 240/80, de 19 de julho de 1980 – regulamenta o funcionamento dos cursos de 12º ano via ensino e via profissionalizante.

Portaria 684/81 de 11 de agosto de 1981 – regulamenta o funcionamento dos cursos de ensino especializado.

Diário da República (1983), Despacho Normativo n.º 194-A/83 de 21 de Outubro, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Lei de bases do sistema educativo, de 14 de outubro de 1986.

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro de 1989 – criou as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior.

Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto de 1989 - Estabelece os planos curriculares dos Ensino Básico e Secundário.

Decreto-lei n.º 115 – A/98, de 4 de maio de 1998 – regulamenta o regime de autonomia das escolas.

Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março de 2004 - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

Portaria n.º 550- C/2004, de 21 de maio- Regula a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário.

## **3) Outros documentos referenciados**

Avaliação Externa das Escolas – Relatório da Escola Secundária de Ponte de Lima, 2010.

Cavaco Silva, Aníbal. Declaração no encontro com os jornalistas. Porto Salvo: Escola Secundária Aquilino Ribeiro, 11 de Abril, 1995.

Census 2011 [consultados nos meses de março e abril de 2013] do Instituto Nacional de Estatística. Disponível em: [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_main](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main)

*Bibliografia*

- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.
- Comissão Europeia (2001). *The concrete objectives of education systems*. Relatório da Comissão Europeia. Bruxelas.
- Council of the European Union (2004). "Education & Training 2010" The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms, doc 6905/04 Educ 43, em <http://europa.eu.int.comm/education> (Maio, 2004).
- Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional (10 de abril de 2003).
- Plano Anual de Atividades 2012-2013 da Escola Secundária de Ponte de Lima.
- Projeto Educativo da Escola Secundária de Ponte de Lima 2009-2012.
- Projeto de Intervenção na Escola Secundária de Ponte de Lima – Candidatura ao concurso para o provimento do lugar de diretora.
- Regulamento Interno da Escola Secundária de Ponte de Lima 2012-2013.
- Relatório de Avaliação Global do projeto Educativo da ESPL 2009-2012.
- Relatório Final de Avaliação Interna da ESPL 2009.
- Relatório dos cursos profissionais com os ciclos de formação concluídos até ao ano letivo de 2008/2009.
- UNESCO (1988). *Rapport National du Portugal*. Geneve: UNESCO/Ministério da Educação

**APÊNDICES**

---

## APÊNDICE I – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO ADMINISTRADO AOS ALUNOS DO ENSINO PROFISSIONAL

Nº Inq.			
---------	--	--	--

### INQUÉRITO AOS ALUNOS QUE CONCLUÍRAM O ENSINO SECUNDÁRIO NUM CURSO PROFISSIONAL NUMA ESCOLA PÚBLICA <sup>3</sup>

Caro(a) jovem,

No âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade do Minho, está a desenvolver-se um projeto de investigação sobre os cursos profissionais que decorreram na Escola Secundária de Ponte de Lima dos quais fizeste parte, e gostaríamos de te pedir que colaborasses connosco nesta investigação, juntamente com os teus colegas de turma, respondendo com a máxima sinceridade a este pequeno questionário.

Asseguramos-te que o tratamento dos dados manterá sempre o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Depois de responderes ao inquérito, basta enviá-lo por correio, usando o envelope com a nossa morada (em anexo), sem quaisquer custos para ti.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Daniela Silva

#### I – DADOS SOCIOGRÁFICOS

1. IDADE: \_\_\_\_\_ (anos)

2. SEXO: Masculino  1  
Feminino  2

3. TEM IRMÃOS(ÃS)? SIM  1\* → 3.1. \*QUANTOS? \_\_\_\_\_  
NÃO  2

4. ALGUM DOS SEUS IRMÃOS TAMBÉM FREQUENTOU OU FREQUENTA UM CURSO PROFISSIONAL? Sim  1  
Não  2

5. INDIQUE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE COMPLETO DOS SEUS PAIS

1. Não sabe ler nem escrever
2. 1º ciclo do ensino básico (4ª classe) ou equivalente
3. 2º ciclo do ensino básico (6º ano) ou equivalente
4. 3º ciclo do ensino básico (9º ano de escolaridade) ou equivalente
5. Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos) ou equivalente
6. Licenciatura. Qual? \_\_\_\_\_
7. Mestrado. Qual? \_\_\_\_\_
8. Outro. Qual? \_\_\_\_\_

PAI	MÃE
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
PAI	MÃE

<sup>3</sup> As questões 5, 6, 7 e 21 utilizadas neste inquérito, foram retiradas do inquérito aos alunos do quadro de excelência da Escola Secundária Eça de Queirós, da autoria de Leonor Lima Torres e de José Augusto Palhares.

**6. INDIQUE A CONDIÇÃO DOS SEUS PAIS FACE AO TRABALHO**

- |   |                            |                            |
|---|----------------------------|----------------------------|
| 1. Exerce uma profissão (a tempo inteiro)                 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Aposentado/a   | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Doméstica  | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. Desempregado/a   | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Incapacitado permanente para o trabalho                | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Exerce uma (ou mais) actividade(s) em <i>part-time</i> | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 6 |
| 7. Outra situação. Qual? _____                            | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 7 |

**II- PERCURSO ESCOLAR**

- 7. COMO SE AVALIA ENQUANTO ALUNO?**
- |           |                            |
|-----------|----------------------------|
| Fraco     | <input type="checkbox"/> 1 |
| Razoável  | <input type="checkbox"/> 2 |
| Bom       | <input type="checkbox"/> 3 |
| Muito Bom | <input type="checkbox"/> 4 |
| Excelente | <input type="checkbox"/> 5 |

- 8. AO LONGO DO SEU PERCURSO ESCOLAR, REPROVOU EM ALGUM ANO ESCOLAR?** Sim  1 \*  
 Não  2

**8.1. \*SE SIM, INDIQUE EM QUAL.** \_\_\_\_\_

**9. INDIQUE A ÁREA DO CURSO PROFISSIONAL QUE FREQUENTOU:** \_\_\_\_\_

**10. COM QUE IDADE INGRESSOU NO CURSO?** \_\_\_\_\_ **11. COM QUE IDADE CONCLUIU O CURSO?** \_\_\_\_\_

**12. COMO TEVE CONHECIMENTO DO CURSO PROFISSIONAL QUE FREQUENTOU?**

- |  |                            |
|--|----------------------------|
| 1. Através da escola                       | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Através de um professor                 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Através de amigos                       | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. Através de familiares                   | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Através dos meios de comunicação social | <input type="checkbox"/> 5 |

**13. QUAL A IMAGEM DO ENSINO PROFISSIONAL NESTA ESCOLA? (Coloque apenas uma cruz ☒ em cada enunciado).**

- |  | <b>SIM</b>                  | <b>NÃO</b>                  |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. Proporciona boas oportunidades de emprego   | <input type="checkbox"/> 1  | <input type="checkbox"/> 1  |
| 2. É visto com prestígio   | <input type="checkbox"/> 2  | <input type="checkbox"/> 2  |
| 3. Prepara exclusivamente para a vida profissional                                       | <input type="checkbox"/> 3  | <input type="checkbox"/> 3  |
| 4. Prepara adequadamente para o prosseguimento de estudos                                | <input type="checkbox"/> 4  | <input type="checkbox"/> 4  |
| 5. Proporciona bastantes aprendizagens práticas  | <input type="checkbox"/> 5  | <input type="checkbox"/> 5  |
| 6. Proporciona bastantes conhecimentos para enfrentar a realidade do mercado de trabalho | <input type="checkbox"/> 6  | <input type="checkbox"/> 6  |
| 7. Faculta poucos conhecimentos teóricos   | <input type="checkbox"/> 7  | <input type="checkbox"/> 7  |
| 8. É uma via para os alunos com piores classificações                                    | <input type="checkbox"/> 8  | <input type="checkbox"/> 8  |
| 9. Existe demasiado facilitismo  | <input type="checkbox"/> 9  | <input type="checkbox"/> 9  |
| 10. É exigente   | <input type="checkbox"/> 10 | <input type="checkbox"/> 10 |
| 11. É excessivamente teórico   | <input type="checkbox"/> 11 | <input type="checkbox"/> 11 |

**14. PORQUE É QUE OPTOU POR UM CURSO PROFISSIONAL?** (Coloque apenas uma cruz ☒ em cada enunciado).

	SIM	NÃO
1.Tenho pessoas próximas que trabalham nessa área	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
2.Por ser um curso com qualidade e com prestígio	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
3.Por me permitir desempenhar a profissão que eu quero	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
4.Por considerar que tinha mais oportunidades de inserção na vida ativa	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
5.Por não ter intenção de prosseguir estudos de nível superior	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
6.Por ser bom aluno nas disciplinas desta área	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
7.Por considerar ser uma via mais fácil de conclusão do ensino secundário	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
8.Por influência de um professor	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
9.Por influência dos amigos	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9
11.Por influência dos pais	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
12.Por ser um curso muito prático	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11
13.Outra razão. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 12	<input type="checkbox"/> 12

**15.O CURSO TEVE ESTÁGIO CURRICULAR?** Sim  1 \* → **15.1** Quem conseguiu o estágio? \_\_\_\_\_  
 Não  2

**16. ONDE DECORREU O ESTÁGIO?**

1.Numa empresa	<input type="checkbox"/> 1
2.Numa entidade pública	<input type="checkbox"/> 2
3.Numa instituição de solidariedade social	<input type="checkbox"/> 3
4.Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 4
5.Não sei.	<input type="checkbox"/> 5

**17.INDIQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA QUANTO ÀS APRENDIZAGENS REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO.**

(Coloque apenas uma cruz ☒ em cada enunciado).

	Discordo totalmente	Discordo pouco	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente
1-Melhorei a capacidade de me relacionar com os outros	<input type="checkbox"/> 1				
2-Aprendi a identificar e resolver problemas	<input type="checkbox"/> 2				
3-Aprendi a trabalhar mais em equipa	<input type="checkbox"/> 3				
4-Aprendi mais sobre a área do curso	<input type="checkbox"/> 4				

**18.INDIQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA SOBRE A FORMA COMO DECORREU O ESTÁGIO.** (Coloque apenas uma cruz ☒ em cada enunciado).

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concor do	Concordo totalmente
1-Tive acompanhamento e apoio do professor responsável pelo meu estágio	<input type="checkbox"/> 1				
2-Tive acompanhamento e apoio do representante da instituição responsável pelo meu estágio	<input type="checkbox"/> 2				
3-Existiam boas hipóteses de vir a trabalhar na instituição onde estagiei	<input type="checkbox"/> 3				
4-O nível de trabalho exigido no estágio foi adequado	<input type="checkbox"/> 4				

**19.QUAL O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO FACE AO CURSO:**

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Pouco Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**20. COMO CARACTERIZA O DESEMPENHO DOS PROFESSORES.** (Coloque uma cruz  numa das opções de resposta em cada um dos seguintes enunciados).

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
1-Controlavam facilmente o comportamento dos alunos e mantinham boas relações com eles	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
2-As aulas eram sobretudo práticas e participávamos em projetos e atividades fora da sala de aula	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
3-As aulas eram maioritariamente teóricas e limitavam-se a seguir os conteúdos apresentados nos manuais	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
4-A avaliação era diversificada e a mais adequada ao tipo de ensino	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
5-Os alunos tinham conhecimento dos critérios de avaliação	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
6- Os professores informavam os alunos sobre as finalidades e objetivos das disciplinas	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
7-A matéria era dada de uma forma que gerava o interesse dos alunos	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
8-As matérias das várias disciplinas estavam interligadas	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
9-Os professores tinham o cuidado de utilizar materiais adequados ao curso	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9
10-Os professores tinham o cuidado de diversificar as estratégias pedagógicas e de adequá-las ao grupo	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
11-Os professores estimulavam o espírito crítico e de análise dos alunos	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11

**21. CONSIDEROU A FREQUÊNCIA DESTE CURSO IMPORTANTE PARA A SUA FORMAÇÃO/DESENVOLVIMENTO PESSOAL?** Sim  1  
Não  2

**22. QUAIS AS SUAS ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS IMEDIATAMENTE APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO PROFISSIONAL?**

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
1-Trabalhar	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
2-Trabalhar e frequentar formação profissional	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
3-Frequentar formação profissional	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
4-Candidatar-se ao ensino superior	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
5-Fazer uma pausa	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
6-Não sei	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
7-Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7

### III. PERCURSO PROFISSIONAL

**23. NESTE MOMENTO ESTÁ A EXERCER ALGUMA ATIVIDADE PROFISSIONAL?** Sim  1\*  
Não  2

**23.1** Se respondeu que sim, indique a sua situação na profissão? 1. Patrão  1  
2. Trabalhador por conta própria  2  
3. Trabalhador por conta de outrem  3

**23.2.** Qual o vínculo contratual que tem com a entidade patronal? 1. Contrato permanente  1  
2. Contrato a termo certo  2  
3. Trabalhador independente  3  
4. Vínculo informal  4  
5. Não sei  5

**24. A FUNÇÃO QUE EXERCE ATUALMENTE RELACIONA-SE COM A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL?** Sim  1  
Não  2

- 25. INDIQUE O SALÁRIO AUFERIDO NA PROFISSÃO ATUAL:**
- 1. < a 300€  1
  - 2. Entre 300-499  2
  - 3. Entre 500-699  3
  - 4. Entre 700-899  4
  - 5. > a 900  5
  - 6. Não sei  6

- 26. QUANTO TEMPO FOI NECESSÁRIO PARA A OBTENÇÃO DO PRIMEIRO EMPREGO?**
- 1. < a 6 meses  1
  - 2. > a 6 meses  2
  - 3. Entre 1 ano e 2 anos  3
  - 4. Mais de 2 anos  4

- 27. COMO OBTVE O PRIMEIRO EMPREGO?**
- 1. Iniciativa pessoal  1
  - 2. Iniciativa da escola  2
  - 3. Iniciativa da família  3
  - 4. Iniciativa de amigos  4
  - 5. Fui convidado pela entidade promotora do estágio  5

- 28. CONSIDERA QUE AS APRENDIZAGENS REALIZADAS NO CURSO PROFISSIONAL FORAM ÚTEIS PARA O DESEMPENHO DAS FUNÇÕES PROFISSIONAIS?**
- Sim  1  
Não  2

- 29. JÁ TEVE OUTRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA ALÉM DA ÚLTIMA?**
- Sim  1  
Não  2

- 30. AS FUNÇÕES QUE EXERCIA NESSAS ATIVIDADES ESTAVAM RELACIONADAS COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL ADQUIRIDA?**
- Sim  1  
Não  2

- 31. NA SUA OPINIÃO, QUAL É A COMPETÊNCIA QUE OS EMPREGADORES MAIS VALORIZAM?**

- 32. CONSIDERA QUE A FREQUÊNCIA DE UM CURSO PROFISSIONAL FACILITOU A ENTRADA NA VIDA ATIVA?**
- Sim  1  
Não  2

- 33. VOLTAVA A FREQUENTAR UM CURSO PROFISSIONAL?**
- Sim  1  
Não  2

- 34. RECOMENDARIA UM CURSO PROFISSIONAL A ALGUÉM?**
- Sim  1  
Não  2

COMENTÁRIOS:

---

---

---

---

---

## **APÊNDICE II – GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À DIRETORA DA ESCOLA**

### **I - Dados de enquadramento**

- |   |                           |
|---|---------------------------|
| 1. Nome                                     | 4. Idade                  |
| 2. Grupo de docência                        | 5. Categoria profissional |
| 3. Há quanto tempo é diretora desta escola? |                           |

### **II – O estatuto e o lugar do ensino profissional na escola pública**

1. A ESPL foi uma das escolas-piloto a promover cursos profissionais em 2004. Nessa altura, quais foram os maiores desafios? Passados tantos anos, parece-lhe que esses desafios foram superados?
2. Quais considera serem as possibilidades e fragilidades/limitações desta oferta formativa?
3. Pensa que a escola pública reúne as condições essenciais para o sucesso do ensino profissional?
4. Qual lhe parece ser a missão da ESPL? Em que medida é que esta modalidade de ensino contribui para a concretização dessa missão?
5. Qual a sua opinião sobre o lugar e o estatuto que o ensino profissional ocupa na rede de escolas do sistema público?
6. Quais lhe parecem ser os ganhos e os custos do alargamento desta modalidade à escola pública quer para a escola, quer para os jovens e até para a sociedade em geral?
7. É do conhecimento geral que o financiamento dos cursos profissionais provém dos fundos monetários do POPH. Nestes quase 10 anos como funcionaram os cursos profissionais? Houve uma constância em termos financeiros desde o início até agora? Quais as implicações deste fator no sucesso e no funcionamento dos cursos?
8. Como são selecionadas as áreas dos cursos profissionais? As escolas seguem algum plano central de ação ou cada uma tem autonomia para elaborar as suas atividades e escolher as áreas pretendidas?
9. Neste momento, quais os critérios-chave para a avaliação dos cursos profissionais e para a aprovação das candidaturas dos mesmos?
10. Qual o perfil-tipo dos alunos que frequentam estes cursos?
11. Qual o perfil-tipo dos professores que lecionam estes cursos?

12. Tendo em conta estes dados, como é que a direção da escola distribui o serviço docente para estes cursos em concreto? (critérios; princípios de alocação dos recursos às várias formações).
13. O que é que, na sua opinião, pode ser melhorado?
14. Para finalizar a entrevista, há mais algum assunto que não tenha sido abordado que gostaria de comentar?

## **APÊNDICE III - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS FORMADORES DOS CURSOS DE ENSINO PROFISSIONAL**

### **I - Dados de enquadramento**

1. Nome
2. Grupo de docência
3. Que disciplinas leciona nos cursos profissionais?
4. Há quanto tempo leciona nesta escola?
5. Que cargos já ocupou nesta escola?
6. Há quanto tempo leciona cursos profissionais?
7. Idade
8. Categoria profissional

### **II – O estatuto e o lugar do ensino profissional na escola pública e práticas pedagógicas**

1. Até 2004, esta modalidade de ensino fazia-se essencialmente em escolas profissionais, e a partir deste ano, expande-se para a escola pública. Qual a sua opinião sobre a introdução desta oferta formativa na escola pública, isto é, quais lhe parecem ser os ganhos e os custos do alargamento desta modalidade à escola pública quer para a escola, quer para os jovens e até para a sociedade em geral?
2. Na sua opinião, qual o lugar e o estatuto que o ensino profissional ocupa na rede de escolas do sistema público?
3. Qual lhe parece ser a missão desta escola? Em que medida é que esta modalidade de ensino contribui para a concretização dessa missão?
4. Quais considera serem as possibilidades e as fragilidades/limitações desta oferta formativa?
5. Quais são os maiores desafios que o ensino profissional na escola pública tem enfrentado nos últimos anos?
6. Como são seleccionadas as áreas dos cursos profissionais? As escolas seguem algum plano central de ação ou cada uma tem autonomia para elaborar as suas atividades e escolher as áreas pretendidas? [Carlos Urbano]
7. Qual o perfil-tipo dos alunos que frequentam estes cursos? Como caracteriza o comportamento disciplinar destes alunos?

8. Qual o perfil-tipo dos professores que lecionam estes cursos? Como caracterizaria a relação que os professores estabelecem com este público?
9. Considera que este tipo de ensino requer o recurso a práticas pedagógicas distintas das do ensino regular?
10. Que tipo de métodos e técnicas pedagógicas é que usa habitualmente com este público? Qual o grande objetivo por detrás das práticas que utiliza?
11. Como é feita a avaliação nesta modalidade de ensino?
12. Considera que os alunos que concluem um curso profissional na escola pública ficam bem preparados para enfrentar o mercado de trabalho ou para prosseguir estudos?
13. Tendo em conta estes dados, como é que a direção da escola distribui o serviço docente para estes cursos em concreto? (critérios; princípios de alocação dos recursos às várias formações).
14. Na sua opinião, o que pode ser melhorado?
15. Para finalizar a entrevista, há mais algum assunto que não tenha sido abordado que gostaria de comentar?

#### **APÊNDICE IV – TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DAS ENTREVISTAS (EM CD-ROM)**

Na transcrição das entrevistas, a investigadora utilizou determinados códigos para assinalar as situações que a seguir se explicam:

..... – marca de hesitação e pausa dos sujeitos entrevistados

[—] – palavras ou períodos não transcritos por dificuldade de compreensão devido a ruídos exteriores ou por se tratar de informação redundante.

