



Departamento de Sociologia

Os Alunos do CEF: Última Oportunidade de Reconciliação com a
Escola...

Próspera Vitória Lérias Pé de Ouro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientador:
Doutor João Sebastião, Professor Adjunto, ESES

Outubro, 2009

Resumo

O presente estudo parte da análise do fenómeno do insucesso/abandono escolares e das estratégias de compensação pedagógica com o objectivo de conhecer como é que os alunos do CEF vêem o curso e que efeito tem este nos seus projectos escolares e profissionais. Assim, procedeu-se a uma análise das origens sociais e percursos escolares dos alunos de uma turma de CEF do 3º ciclo, do ensino básico. Para tal foi adoptada uma metodologia mista através do recurso a dois inquéritos, em dois momentos diferentes; a uma entrevista e ainda a observação directa.

Os resultados indicam que os alunos passaram a valorizar a escola, ou seja as suas representações face à escola alteraram-se profundamente, assim como os seus projectos escolares e profissionais. Tendo-se alguns matriculado no ano seguinte em cursos profissionais e outros estão a desempenhar funções profissionais que só conseguiram devido ao curso. O diploma contribuiu efectivamente para a sua inserção profissional.

Em suma, os alunos do CEF, que viveram situações de insucesso e abandono escolares, concluíram com sucesso a escolaridade obrigatória e têm aspirações escolares e profissionais que antes não tinham.

Palavras – Chave: insucesso e abandono escolares; estratégias; CEF, projectos escolares e profissionais

Abstract

This study examines the phenomenon of school failure/dropout and teaching compensation strategies in order to know how the students see the CEF course and what effect it has on their school and professional projects. Thus, we proceeded to analyze the social origins and school career of students in a class of CEF of the 3rd cycle of basic education. So, it was adopted a mixed methodology through the use of two surveys, in two different phases; an interview and also direct observation.

The results indicate that students come to value school, which means that their representations towards school changed profoundly, as well as their school and professional projects. Some of them are registered in the following year in vocational courses and others are working in jobs that only succeeded due to the course. The diploma has undoubtedly contributed to their employability.

In short, the students of the CEF who have experienced school failure and dropout, have successfully completed compulsory education and have education and career aspirations that they hadn't had before.

Key-words: school failure and dropout; strategies; CEF, school and professional projects

Agradecimentos

Este trabalho chegou ao fim graças a todos aqueles que me apoiaram directa ou indirectamente.

Assim, agradeço:

- ao Professor Doutor João Sebastião, meu orientador, pelo apoio, motivação, críticas e sugestões;
- à Professora Doutora Teresa Seabra, Coordenadora do Mestrado, também pelo apoio prestado e incentivo;
- aos jovens envolvidos no projecto, porque sem eles não seria possível o trabalho;
- aos meus Carlos a paciência, o apoio e a compreensão ao longo destes 2 anos;
- aos meus pais que colocaram sempre em primeiro lugar a educação e qualificação dos filhos;
- ao meu irmão e à Cristina pela motivação e à Inês que não compreendia por que razão a tia tinha de estudar;
- às minhas grandes amigas, Isilda, Jacinta, Maria da Luz e Paula, que me deram sempre uma força especial.

E não posso deixar de agradecer aos meus colegas de mestrado, especialmente à Cris (Cristina Rodrigues) e à Luísa Coutinho que me acompanharam em todos os momentos... e ao Tiago Caeiro pela coragem nos meus momentos de incertezas.

Muito obrigada!

Índice

1. Introdução.....	1
2. O Tema de investigação	2
2.1. Fundamentação	2
2.2. Definição do objecto de estudo.....	2
3. Duas problemáticas em análise: Insucesso / Abandono escolares e as Estratégias de Compensação Pedagógica.....	2
3.1. Insucesso e Abandono Escolares	3
3.2. Estratégias de Compensação Pedagógica	8
4. Aspectos metodológicos.....	15
4.1. Modelo Analítico	15
4.2. Aspectos metodológicos.....	16
5. Análise dos Resultados.....	19
5.1. Perfil socioeconómico e cultural dos jovens	19
5.2. Trajectórias escolares e relação com a escola	24
5.3. Representações e expectativas	28
6. Conclusão	36
7. Bibliografia	39
Anexo 1	
Questionários	43
Anexo 2	
Guião entrevista.....	46

Índice de quadros, gráficos e figuras

Índice de quadros

Quadro 1: Taxa de retenção e desistência, segundo o ano lectivo, nível do ensino básico e ano de escolaridade do 3º ciclo (%)	3
Quadro 2: Algumas Estratégias de Compensação Pedagógica Nacionais	9
Quadro 3: Taxas de Retenção e Desistência no Concelho da Moita	16
Quadro 4: Idades dos alunos do CEF	17
Quadro 5: Composição do agregado familiar	19
Quadro 6: Níveis de escolaridade dos pais e avós	20
Quadro 7: Profissões dos pais e avós e lugar de classe	21
Quadro 8: Níveis de escolaridade e profissões dos irmãos	22
Quadro 9: Trajectórias escolares	24
Quadro 10: Questão: "Já trabalhou alguma vez?"	25
Quadro 11: Três questões do 2º inquérito	26
Quadro 12: Local de estágio.....	27
Quadro 13: Um diploma pode mudar a sua vida?	28
Quadro 14: Recomendações e conselhos dos alunos	29
Quadro 15: Alunos matriculados nos cursos profissionais	31
Quadro 16: Que profissão gostaria de ter no futuro? (1º questionário)	34
Quadro 17: Que profissão gostaria de ter no futuro? (2º questionário)	34

Índice do gráfico

Gráfico 1: Taxa de retenção e desistência nos anos de escolaridade do 3º ciclo	4
--	---

Índice da figura

Figura 1: Modelo Analítico	15
----------------------------------	----

1. Introdução

O presente trabalho resulta da nossa preocupação face às taxas elevadas de insucesso e abandono escolares, ainda, recentemente registada em Portugal.

É verdade que nos últimos anos temos assistido à criação de medidas e de estratégias para reduzir a taxa de insucesso, contudo verificou-se que só nos últimos dois anos esta se reduziu. Assim, debruçámo-nos sobre este fenómeno e como docentes não podemos deixar de nos envolver nos contextos educativos que devem criar mecanismos para (re)integrar e motivar as crianças e os jovens que abandonaram precocemente a escola.

No presente trabalho procurámos reflectir sobre os percursos dos jovens que frequentam os Cursos de Educação e Formação (CEF), cursos integrados nas estratégias de política educativa para resolução dos problemas do insucesso e abandono escolares. Vale a pena lembrar que o CEF é uma modalidade de ensino que permite que os jovens com mais de 15 anos e que se encontram em situação de insucesso e/ou abandono escolares concluem a escolaridade obrigatória.

Este estudo tem ainda como objectivo analisar o perfil socioeconómico e cultural dos jovens que frequentam o CEF; conhecer o seu percurso escolar e a sua relação com a escola; as suas representações face à escola e as suas expectativas escolares e profissionais.

O trabalho consiste numa pesquisa teórico-empírica. A parte teórica vai desenvolver-se a partir de duas problemáticas: Insucesso/Abandono Escolares e as Estratégias de Compensação Pedagógicas. Assim sendo, vamos fazer uma abordagem teórica, com base na leitura de diversos autores, sobre os temas que considerámos pertinentes para o desenvolvimento do nosso estudo. Começamos por apresentar alguns elementos relativos ao fenómeno do insucesso e abandono escolares, assim como algumas recomendações de autores para resolução deste fenómeno e também sobre o impacto social e económico que tem na sociedade. Ainda nesta parte, vamos apresentar um conjunto de medidas e estratégias de política educativa, que já há muito tempo têm vindo a ser implementadas para resolução do problema do insucesso e abandono escolares.

De seguida, apresentamos a metodologia que utilizámos no nosso estudo e que foi baseada na articulação de metodologias quantitativas e qualitativas, tendo sido efectuado o tratamento dos dados através de técnicas de estatística descritiva e análise de conteúdo. Os resultados da análise que fizemos são apresentados na parte correspondente.

2. O Tema de investigação

2.1. Fundamentação

Atendendo que as taxas de insucesso e abandono escolares são ainda elevadas nos anos de escolaridade obrigatória, mesmo depois de tantas medidas e estratégias implementadas para reduzir esse número, foi nossa preocupação conhecer os efeitos que uma das estratégias ou medidas adoptada e implementada nas escolas, o CEF, teve nos jovens que escolheram essa modalidade de ensino. Assim, tentámos conhecer o perfil socioeconómico e cultural dos jovens que frequentam os Cursos de Educação e Formação, assim como as suas trajectórias escolares e as suas representações face à escola e as suas expectativas escolares e profissionais depois de frequentarem o curso. Vamos tentar perceber se estes jovens, que tiveram um percurso de insucesso e uma difícil relação com a escola, conseguiram reconciliar-se com ela.

Desta forma, o presente trabalho desenvolve-se no âmbito das Estratégias de Política Educativa para resolução do problema do insucesso e abandono escolares, em torno do tema: *Os alunos do CEF: Última Oportunidade de Reconciliação com a Escola...*

2.2. Definição do objecto de estudo

A questão de partida que orientou a nossa investigação foi a seguinte: Como é que jovens, que tiveram trajectórias de insucesso e abandono escolares, vêm o Curso de Educação e Formação (CEF) e contribuiu o curso para transformar as suas trajectórias escolares e profissionais?

3. Duas Problemáticas em análise: Insucesso/Abandono Escolares e as Estratégias de Compensação Pedagógica

Partindo deste tema escolhido para investigação, torna-se necessário fundamentar aspectos teóricos que subjazem aos conceitos de insucesso e abandono escolares que estão intimamente ligados à criação dos Cursos de Educação e Formação. Vale a pena lembrar que os Cursos de Educação e Formação são dirigidos aos jovens que, de uma maneira ou de outra, tiveram insucesso escolar ou abandonaram os estudos ainda em fase de escolaridade obrigatória.

3.1. Insucesso e Abandono Escolares

A sociedade em geral tem manifestado uma grande preocupação em relação aos fenómenos do insucesso e abandono escolares, principalmente devido às consequências nefastas para os jovens e para a sociedade, porque, tal como Enguita afirma, “(...) é necessário compreender o peso significativo que adquirem, presentemente, a informação, o conhecimento, a qualificação e a educação nas coordenadas da nova economia e da nova sociedade que, com as suas luzes e as suas sombras, já se vão fazendo sentir” (2007:52).

De facto e conforme se constata no quadro que se segue, as taxas de retenção e desistência têm vindo a diminuir.

Quadro 1 - Taxa de retenção e desistência*, segundo o ano lectivo, nível do ensino básico e ano de escolaridade do 3º ciclo (%)

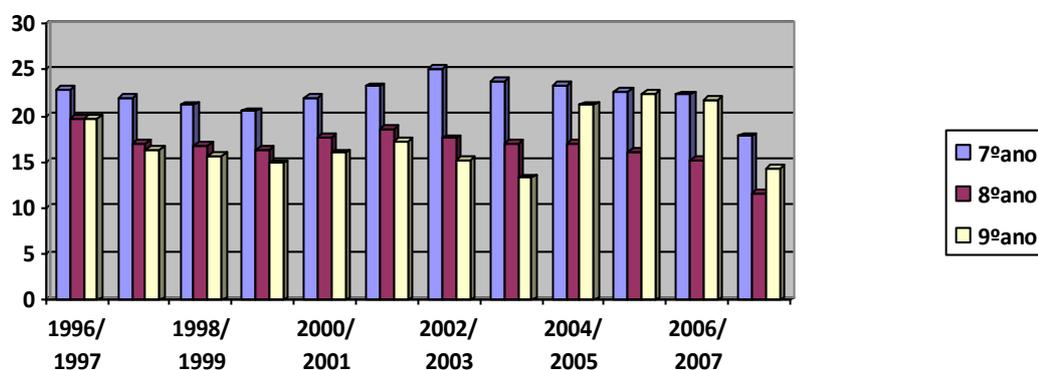
Continente	Público - Homens e Mulheres											
	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008
1º Ciclo	11,2	10,1	9,5	8,9	8,7	8,7	7,6	6,5	5,6	4,7	4,2	3,8
2º Ciclo	15,4	14,0	13,6	13,3	13,0	15,9	15,1	14,3	13,4	11,4	11,2	8,4
3º Ciclo	20,9	18,7	18,0	17,4	18,7	19,8	19,6	18,5	20,6	20,5	19,9	14,7
7ºano	22,9	22,0	21,2	20,5	22,0	23,2	25,2	23,7	23,4	22,7	22,3	17,9
8ºano	19,8	17,1	16,8	16,4	17,7	18,6	17,6	17,1	17,0	16,1	15,3	11,6
9ºano	19,8	16,4	15,7	14,9	16,0	17,2	15,3	13,3	21,2	22,5	21,8	14,2

Fonte: GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (<http://www.gepe.min-edu.pt>)

*A taxa de retenção e a taxa de desistência não estão discriminadas pelo GEPE.

Depois de investigarmos algumas das medidas e de observarmos o quadro 1, parece-nos oportuno reflectir sobre os dados apresentados. Assim sendo, os dados revelam uma evolução favorável à excepção do 9ºano nos anos 2004/ 2005 a 2006/2007, mas segundo o Ministério da Educação tal deveu-se aos exames de Matemática e Português. No entanto, o 7º ano é o ano de escolaridade que apresenta mais problemas, correspondendo à transição para o 3º ciclo do ensino básico, conforme referido por Pedro Abrantes (2008).

Gráfico 1 - Taxa de retenção e desistência nos anos de escolaridade do 3ºCiclo



Fonte: GEPE

O gráfico 1 mostra-nos que no ano lectivo 2007/2008 houve uma acentuada redução na taxa de insucesso que, segundo o Ministério da educação, deve-se às medidas e programas implementados.

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

Acerca deste assunto, vários autores têm acusado a escola de contribuir para o insucesso e abandono escolares, porque ela tem destruído as aspirações dos alunos, atendendo que não está adaptada às diferenças culturais, sociais e económicas, nem valoriza os saberes, nem as competências das crianças e assim não as consegue ajudar a concretizar as suas aspirações. A escola contribui para a exclusão dos alunos oriundos de classes desfavorecidas, dando menos

oportunidades de sucesso e muitas vezes as desigualdades começam logo no pré-escolar. Desta forma, a escola acaba por reproduzir no seu interior as desigualdades sociais e levar ao aumento de insucesso e abandono escolares (Benavente e outros 1991; 1994; Bourdieu e Champagne, 1992; Dubet, 2001; Duru-Bellat, 2002).

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

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

Muitos autores têm relacionado o capital cultural familiar com (in)sucesso escolar das crianças e jovens.

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

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

Importante, também para a nossa investigação, o trabalho de Cristina Silva (1999:98) que investigou três escolas secundárias e analisou os percursos escolares dos alunos, tendo concluído que a classe social e a escolaridade dos pais influenciam as escolhas escolares dos jovens e que os alunos com melhores resultados escolares escolhem áreas científicas e via

ensino, enquanto os alunos com resultados inferiores frequentam cursos tecnológicos; assim como as aspirações profissionais estão ligadas ao percurso escolar e “realização pessoal”. Também Sandra Mateus (2002) chegou a conclusões semelhantes, confirmando que os alunos de classes superiores e com melhores resultados escolhem via ensino, enquanto os de classes desfavorecidas e com resultados escolares baixos escolhem cursos tecnológicos ou profissionais.

Sandra Mateus levanta também a questão das diferenças de capitais sociais e culturais dos jovens na sua relação com a escolarização e considera que a escola “contribui de modo significativo para a construção dos projectos de futuro dos alunos” (2002:144).

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

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

Contudo, Lahire (2003) afasta-se da opinião de Bourdieu, que defende que é sobre a base de um “habitus” familiar já constituído e bastante coerente que as experiências ulteriores adquirem sentido. Considera a este propósito que as disposições das crianças que conhecem muito cedo uma diversidade de contextos de socialização como a família, a ama ou a creche, a escola, os grupos, os patrimónios individuais de disposições, raramente são muito coerentes e homogéneos. E que as formas de socialização são muito mais heterogéneas e cada vez mais precoces e que não são “identidades múltiplas”, mas de pluralidade e que as famílias não conseguem controlar totalmente a educação da criança. Afirma, ainda, que vive-se “simultânea e sucessivamente em contexto sociais diferenciados” (Lahire, 2003:42). As

crianças e os jovens vivem essa experiência nesses “diferentes universos sociais” que “não são equivalentes”. Lahire fala nessas diferenças a nível familiar “em que princípios de socialização contraditórios se entrecruzam” e exemplifica: “(um pai analfabeto e uma irmã na universidade, irmãos e irmãs com «êxito» escolar e outros com «insucesso», e assim por diante)”. Considera que “[u]m actor plural é, portanto, o produto da experiência – muitas vezes precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. Ele participou ao longo da sua trajetória ou simultaneamente ao longo de um mesmo período de tempo em universos sociais variados, ocupando neles posições diferentes” (Lahire, 2003:46).

Se os autores supracitados analisaram os diversos factores que levam ao insucesso e abandono escolares, outros apresentam sugestões e recomendações para a resolução deste fenómeno.

Assim, Ferrão e Honório (2001) consideraram relevante o combate à pobreza e à exclusão; o combate aos elevados níveis de iliteracia da população e ao trabalho clandestino; defendem a inserção social e económica dos imigrantes; o apoio ao ensino pré-escolar e a garantia de maior equidade de condições de acesso aos equipamentos existentes; a generalização de condições de acesso pleno e informado ao planeamento familiar e o desenvolvimento de estímulos à mobilidade geográfica.

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

Em suma, as obras analisadas permitem-nos concluir que há muito tempo se discute o problema do insucesso e abandono escolares e que diversos autores têm salientado a importância de estratégias de política educativa para a resolução do problema, mas o tema continua em discussão. Do mesmo modo, diversas investigações têm mostrado que o insucesso e o abandono escolares têm repercussões sociais e económicas para o país, porque, os jovens que abandonam a escola precocemente entram no mercado de trabalho com pouca formação e poucas qualificações (Caetano, 2005).

3.2. Estratégias de Compensação Pedagógica

Se recuarmos no tempo, até **1973**, a história da educação dá-nos conta, já desde essa altura, de alterações profundas no sistema de ensino com a Reforma Veiga Simão (Lei n.º5/73, de 25 de Julho). Segundo Carreira, esta reforma abrangeu a “educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente”, assim como o ensino básico passou a ser de oito anos e obrigatório (1996: 442). Para Stoer, “Veiga Simão concebeu a sua reforma em termos de um desafio nacional, desafio que consistia em educar todos os portugueses, apesar da escassez de recursos materiais e humanos (...)” e acrescenta que para Veiga Simão “[a] educação era a chave do seu modelo de desenvolvimento (...)” (1983:802).

Depois da **Revolução de 25 de Abril de 1974**, rejeitou-se esse sistema de ensino e entrou-se num processo de experiências pedagógicas apoiadas pelo Decreto-Lei nº 47587 de 10 de Março de 1967.

Daí que, entre 1976 e 1978, o Ministro Sottomayor Cardia (entre muitos outros Ministros que já tinham passado pelo Ministério da Educação desde 74) alterou os cursos¹, projectados pelo Ex-Ministro Veiga Simão, e responde que trabalhou para “a criação de condições de uma generalizada pedagogia do esforço” e que “[o] insucesso escolar (...) combate-se motivando o estudo (...)” (Teodoro, 2002:254).

E em **1983**, atendendo à necessidade do país em mão de obra qualificada, o Ministro José Augusto Seabra publicou o Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de Outubro, que promoveu a criação do ensino profissional no ensino secundário. Este ensino foi encarado como o relançamento do extinto ensino técnico, mas já tinham sido aplicadas medidas inovadoras.

Todas estas experiências já revelavam uma preocupação com o insucesso escolar e a qualificação profissional dos jovens, podendo ser identificadas várias estratégias de compensação pedagógica desde 1986, data da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

¹ Lei nº 63/78, de 29 de Setembro

Quadro 2 – Algumas Estratégias de Compensação Pedagógica Nacionais

Programas	Ano lançamento	Objectivos	Estratégias
PIPSE	1987	Combater o insucesso e o abandono escolares.	Apoio a zonas desfavorecidas social e culturalmente.
PEPT	1991	Dar acesso à escolaridade básica de nove anos.	Igualdade de oportunidades no ensino básico e num acesso generalizado ao ensino secundário.
PEDI	1990	Combater o insucesso e o abandono escolares.	A criação de projectos de educação intercultural e de pedagogias diferenciadas.
PREDI	1993		
TEIP	1996	Combater as desigualdades e apelar à ligação da escola com a comunidade.	Apoio às escolas e às populações mais carenciadas, promovendo a integração social e educativa das mesmas.
TEIP2	2008		
Currículos Alternativos	1996	Combater a elevada taxa de absentismo e/ou dificuldades condicionantes da aprendizagem, o insucesso e abandono escolares.	Flexibilização dos currículos e adequá-los às necessidades de todos os alunos, ou seja a criação de ambientes de aprendizagem mais adequados a todos os alunos, facilitadores do desenvolvimento de pedagogias diferenciadas.
PIJVA	1997	Combater o insucesso e abandono escolares e permitir uma formação qualificante.	Oportunidade aos jovens com mais de 15 anos, que se encontravam fora da escola, de concluírem a escolaridade obrigatória e apoio à inserção profissional e ao acesso ao emprego.
CEFPI-9ºAno +1	1997	Efectuar o cumprimento da escolaridade obrigatória e formação profissional.	A possibilidade de uma formação profissional qualificante para os jovens que não pretendiam prosseguir estudos.
PEETI	1998	Combater o trabalho infantil, o insucesso e abandono escolares;	Apoio aos jovens em situação de exploração de trabalho infantil, permitindo assim uma certificação escolar e profissional e a integração e inclusão social desses jovens.
PETI	1999		
PIEF	1999	reforçar competências pessoais e sociais e promover a formação profissional.	
Programa 15-18	1999	Combater o insucesso e abandono escolares e promover a formação profissional.	Aquisição de competências para a entrada no mercado de trabalho.
CEF	2002	Combater o insucesso e abandono escolares e promover a formação profissional.	Aquisição de competências facilitadoras da inserção no mundo do trabalho, através de um estágio ou Componente de Formação Prática em contexto de trabalho.

No quadro 2, inventariamos a maioria das medidas ou estratégias implementadas com o objectivo de promover o sucesso escolar de todos os alunos e assim reduzir as taxas de insucesso e abandono escolares.

No ano de 1987, foi criado o **Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE)**², que teve como prioridade o combate ao insucesso e abandono escolares nos primeiros ciclos de escolaridade básica e, inicialmente, em zonas desfavorecidas social e culturalmente. Contudo, teve uma duração curta, de 1988 a 1991, e, segundo alguns autores, nomeadamente Pires (2002) e Leite (2000), o programa não conseguiu atingir os objectivos a que se propôs. Pires (2002) refere que o programa foi uma “experimentação” (pág.13), com dez medidas para promoção do sucesso escolar educativo, mas “organizadas de forma avulsa” (pág.20). Ainda o mesmo autor na sua análise ao programa revela que existem “ambiguidades” (pág.22), assim como “áreas problemáticas” (pág.29), “mistérios” (pág.35) e “estrangulamentos” (pág.50). Leite (2000) também refere que este programa foi criticado e que não teve o sucesso que alguns responsáveis diziam ter atingido junto das crianças, embora tenha dado apoio às famílias de alunos mais carenciados.

Em 1991 surgiu o **Programa de Educação Para Todos (PEPT)**³, programado para vigorar até ao ano 2000, que tinha como objectivo assegurar a escolaridade até ao 9º ano e dar acesso com sucesso ao 12ºano, ao mesmo tempo que preparava os jovens para o mercado de trabalho e assim evitar a exclusão social. Segundo alguns autores as intenções eram boas, mas provocou poucas alterações no sistema de educação, porque os discursos não tinham a ver com as práticas (Leite, 2000).

Ainda na década de 90, atendendo à necessidade da criação de projectos de educação intercultural, de pedagogias diferenciadas e de diversidade cultural e assim dar oportunidade a todas as crianças de acesso e sucesso escolares, surgiu o **Projecto a Escola na Dimensão Intercultural (PEDI)**, que decorreu entre 1990 e 1993, mas envolveu apenas 35 escolas do 1º ciclo, da zona de Lisboa; também o **Projecto de Educação Intercultural (PREDI)**, que decorreu entre 1993 e 1997, nasceu dessa necessidade e envolveu várias escolas a nível nacional do 1º e 2º ciclos. Também, estes projectos foram criados no âmbito das estratégias de combate ao insucesso e abandono escolares (Leite, 2000).

² Aprovado por resolução do Conselho de Ministros de 10/12/87; (DR. II Série, 21/1/1988).

³ Criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91; Resolução publicada no Diário da República n.º 128 - 1ª Série B., de 09/05/91.

Os **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)**⁴ foram criados a título experimental em 1996, sendo mais uma medida de combate ao abandono escolar e exclusão social e considerada de discriminação positiva para as escolas e populações mais carenciadas. E em articulação com os **Currículos Alternativos**⁵, criados no mesmo ano, pretendeu-se que as escolas desenvolvessem pedagogias diferenciadas, visto destinarem-se a alunos do ensino básico com percursos de insucesso repetido e em risco de abandono. Ana Benavente (2001:114) refere a necessidade de “(...) flexibilizar os currículos e de os adequar às necessidades de todos” como medida de combate contra o insucesso e abandono escolares de milhares de jovens.

Também Augusto Santos Silva partilha da opinião de Ana Benavente e reforça a necessidade (...) do projecto de “gestão flexível do currículo” e a “reorganização curricular”. Pela mesma razão, é apontado para o sucesso educativo a “adequação entre avaliação e currículo” (Silva, 2003:181). Os Currículos Alternativos, ”uma solução de diferenciação *curricular*, para alunos na escolaridade obrigatória, entendida como medida de último recurso no combate ao abandono escolar.” E “[a]ssim se aceitava a diferenciação curricular no interior da educação básica, sem separação institucional; como possibilidade - limite e medida transitória” (Silva, 2003:191).

Neste contexto, Canário considera que é “uma das medidas de política educativa que, de forma inequívoca, assumem o objectivo de promover a integração social de populações socialmente mais fragilizadas” (2004:48). Acrescenta ainda que: “Precisamente um dos pontos críticos da experiência dos Teip é esta ausência de distanciamento em relação à forma escolar que se traduz pela persistência da ‘ilusão pedagógica’ que consiste em dissociar as situações de aprendizagem escolar das situações sociais em que elas se inscrevem” (pág.56).

Ainda Canário e outros consideram que esta medida não é inovadora, mas inspira-se na medida francesa **Zonas de Educação Prioritária (ZEP)**. Bem como nos anos 60, nos EUA, já tinham sido criadas “experiências de educação compensatória” no âmbito dos programas de “guerra à pobreza” e ainda, na mesma altura, a “experiência britânica, Áreas de Educação Prioritária” (2000:142).

⁴ Despacho n.º 147-B ME 96, de 8 de Julho

⁵ Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril

Da mesma forma, Barroso considera que as medidas atrás referidas são semelhantes às ZEP francesas e acrescenta que “[t]odas essas medidas acabam por ter um efeito essencialmente ‘paliativo’ que, não atacando a raiz do processo de produção das desigualdades, deixa às iniciativas das escolas a tarefa de ‘pacificação’ escolar e social” (2003:76).

No entanto, Bettencourt e Sousa referem a importância dos TEIP e fazem referência a outras medidas semelhantes às portuguesas, nomeadamente os **Centros Integrados de Educação Popular (CIEP)**, criados na década de 80, no Estado do Rio de Janeiro e considerados polémicos, porque defendiam que a escola pública tinha de permitir às crianças desfavorecidas acesso à educação e deveria estimulá-las a aprender e o projecto dava apoio a nível da saúde e higiene e estabelecia uma ligação com a família. Também as mesmas autoras fazem referência às ZEP francesas e consideram que se trata “de uma estratégia desigual para atingir a equidade.” (2000:14). Assim, reforçam a importância destes programas como estratégias diversificadas para a renovação do sistema educativo.

Em 2008, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária entraram na 2.^a geração (**TEIP 2**),⁶ com o objectivo de continuar a promover o sucesso educativo dos alunos em contextos socioeducativos particulares. E em 2009 iniciou-se uma nova fase de alargamento do programa.⁶

O **Programa de Integração de Jovens na Vida Activa (PIJVA)**⁷ nasceu em 1997 e cessou em 2000. Este programa teve como objectivo permitir acesso a uma formação qualificante e a equivalência à escolaridade obrigatória para jovens fora da escolaridade obrigatória e com mais de 15 anos de idade. Assim, surgiram os cursos de educação e formação, de um ano, que permitiam a educação e formação profissional e apoios à inserção profissional e ao acesso ao emprego (AAVV, 2004).

Os **Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (CEFPI - 9.º Ano +1)**⁸, também em 1997, ”criaram condições para que todos os jovens pudessem efectuar o cumprimento da escolaridade obrigatória, dirigindo-se a jovens com 15 anos de idade (com frequência do 9.º ano ou com o 9.º ano completo) e garantindo a possibilidade de uma formação profissional qualificante para aqueles que não pretendam prosseguir de imediato os estudos. Co-financiados pela Medida 3 - Acção 3.6 do PRODEP II, estes cursos eram de iniciativa das

⁶ Portal da Educação <http://www.min-edu.pt>

⁷ criado pela Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 44/97, de 21 de Março

⁸ ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de Julho

Escolas, no âmbito da autonomia pedagógica, com possibilidade de parceria com outras entidades, nomeadamente com os Centros de Formação Profissional do IEFP” (AAVV, 2004:85).

O **Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI)**⁹, criado em 1998, foi mais uma medida que pretendeu responder aos problemas do abandono escolar e que deu lugar ao **Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)**¹⁰, a funcionar na dependência do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, e desenvolveu, entre outras medidas, o **Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)**¹¹ que destina-se a jovens que abandonaram precocemente a escola, que ainda não concluíram a escolaridade obrigatória e/ou que se encontram numa situação de exploração de trabalho infantil, permitindo assim uma certificação escolar e profissional, assim como a integração e inclusão social desses jovens. Segundo o estudo realizado por Roldão (2007) e outras autoras, esta medida PIEF atingiu os seus objectivos, porque conseguiu integrar nas escolas e certificar uma percentagem elevada de jovens com trajectórias de insucesso e abandono escolares. Também Pereira da sua investigação pôde concluir que o PIEF é uma medida importante para combater o abandono escolar, porque considera que é “ (...) uma nova oportunidade de regresso à escola por parte de jovens que a tinham abandonado para, precocemente, entrar na vida activa” (2007:177).

O **Programa 15-18**¹² surgiu no ano de 1999 e foi extinto em 2002, embora alguns projectos ainda continuassem em algumas escolas no ano lectivo seguinte. Este programa permitiu aos jovens a conclusão da escolaridade obrigatória e a aquisição de competências para a entrada no mercado de trabalho (AAVV, 2004).

No ano de 2002 foram criados os **Cursos de Educação Formação (CEF)**¹³ que permitem aos jovens, que já atingiram os 15 anos e ainda não concluíram a escolaridade obrigatória, uma

⁹ Resolução do Conselho de Ministros 75/98 de 2 de Julho

¹⁰ Despacho Conjunto n.º 882/99, de 28 de Setembro, dos Ministros da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social http://www.peti.gov.pt/peeti_menu.asp?menuID=3

¹¹ Despacho conjunto n.º 882/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, tendo sido revisto e reformulado pelos Despachos conjuntos n.ºs 948/2003, de Setembro e 171/2006 de 12 de Janeiro de 2006, dos Ministros da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social

¹² Despacho n.º 19971/99, de 20 de Outubro (Co-financiado pela Medida 1- Acção 1.2 do PRODEP III) (Despacho Conjunto n.º 981/2001, de 26 de Outubro)

¹³ Despacho conjunto n.º 279/2002 de 12 de Abril - revoga o Despacho Conjunto n.º 123/97, de 16 de Junho (cursos de educação e formação profissional inicial - 9+1), o Despacho n.º 19 971/99, de 27 de Setembro (Programa 15-18) e todos os diplomas conexos (AAVV, 2004)

certificação escolar do 1º ciclo, ou 2º ciclo, ou do 3º ciclo, ao mesmo tempo que adquirem uma qualificação profissional de nível 1 ou nível 2 e que lhes possibilita o prosseguimento de estudos de nível secundário. De facto, o CEF permite que o aluno, para além da aprendizagem na escola, obtenha competências facilitadoras da inserção no mundo do trabalho, através de um estágio ou Componente de Formação Prática em contexto de trabalho.

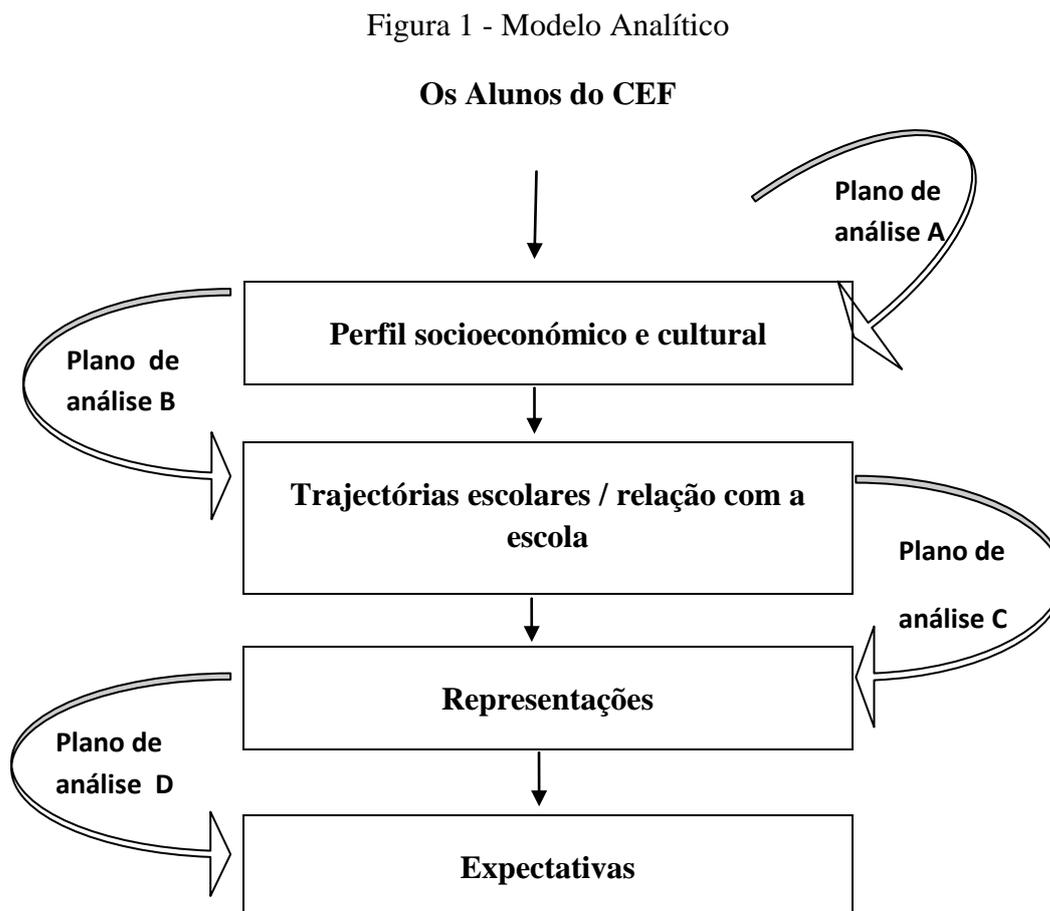
Barroso aponta alguns pontos fracos das medidas adoptadas pela política educativa: “Quanto às medidas de redução das desigualdades de sucesso escolar e «combate à exclusão», elas caracterizam-se por serem muito desarticuladas, esporádicas e meramente paliativas. De registar, contudo, o reforço de meios (humanos e financeiros) subjacente à criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIPs), bem como a existência de múltiplas linhas de financiamento (com origem em diferentes serviços e entidades do Ministério da Educação) para projectos sectoriais no domínio da inovação e no combate ao insucesso escolar, de que o Programa de Educação para Todos (PEPT) foi um dos exemplos mais conhecidos. Esta política de apoio a projectos apresentados pelas escolas tem o aspecto positivo de promover a iniciativa das escolas e adaptar as políticas financeiras aos contextos escolares, mas, para além da insuficiência de meios, tem revelado a ausência de uma estratégia global e de uma optimização de meios” (João Barroso, 2003:80-81).

Das diversas opiniões registadas, podemos concluir que as medidas ou estratégias têm contribuído para a redução das taxas de insucesso e abandono escolares e parece-nos que é consensual a necessidade de percursos educativos diferenciados para alunos com dificuldades em cumprir o ensino regular. Vale a pena lembrar estudos mais recentes, realizados por Roldão, Campos e Alves (2007), Pereira (2007) e Roldão e Santos (2008) que defendem a continuidade de medidas, nomeadamente o PIEF pelo sucesso e como refere Roldão e Santos: “Não só pelos sucessos objectivos que realmente ocorreram, mas sobretudo pelo contributo de conhecimento sustentado que traz à análise das situações de insucesso da escola, no seu todo” (2008:142). É evidente que esta nova dinâmica obriga a uma série de modificações estruturais e de mentalidade que não podem ser concretizadas de um dia para o outro.

4. Aspectos metodológicos

4.1. Modelo Analítico

Com o propósito de prosseguir com os objectivos enunciados, tendo por base o estudo realizado com os alunos de uma turma do CEF, do 3º ciclo, de uma escola secundária, do concelho da Moita, surge o modelo analítico que a seguir se apresenta.



A figura 1 apresenta o modelo analítico, que descreve o desenho da pesquisa realizada sobre os alunos do CEF. Assim, no plano “A”, pretendemos conhecer o perfil do aluno do CEF, a nível social, económico e cultural. Num segundo nível, no plano de análise “B”, investigámos as trajectórias escolares do aluno e a sua relação com a escola. Num terceiro momento, plano de análise “C”, pretendemos conhecer as representações face à escola depois de terem concluído o 9º ano. Finalmente, no plano “D”, averiguámos os efeitos do curso nas expectativas escolares e profissionais.

4.2. Aspectos metodológicos

Como é que jovens, que tiveram trajetórias de insucesso e abandono escolares, vêem o Curso de Educação e Formação (CEF) e contribuiu o curso para transformar as suas trajetórias escolares e profissionais? Sendo esta a questão de partida, pareceu-nos pertinente o desenvolvimento de um estudo de caso como forma de abordagem à problemática em estudo, na medida em que permite “uma observação detalhada de um contexto (...) ou acontecimento específico” (Bogdan & Bilken, 1994:89). O estudo teve lugar com uma turma do 2ºano (9ºano), de Práticas Técnico – Comerciais, do Curso de Educação e Formação (CEF), numa Escola Secundária do concelho da Moita.

Segundo o Observatório das Políticas Locais de Educação, fonte GEPE, este Concelho apresentou, no ano lectivo de 2006/2007, taxas muito elevadas de retenção e desistência (33,37%), sendo superior à percentagem das NUTS III¹⁴ (28,46%) e NUTS II¹⁶ (26,71%).

Quadro 3 – Taxas de Retenção e Desistência* no Concelho da Moita (2006/2007)

	Concelho	NUTS III	NUTS II
Taxas de retenção e desistência no ensino básico - 1º ciclo regular	6,87%	5,04%	4,42%
Taxas de retenção e desistência no ensino básico - 2º ciclo regular	16,31%	14,73%	13,21%
Taxas de retenção e desistência no ensino básico - 3º ciclo regular	22,74%	21,91%	20,21%
Taxas de retenção e desistência no ensino básico - secundário regular	33,37%	28,46%	26,71%

FONTE: GEPE; dados do ano lectivo 2006/07¹⁵

*Os dados não discriminam a taxa de retenção e a taxa de desistência

Como se vê no quadro 3, a taxa de retenção e desistência no 3º ciclo é de 22,74%, taxa muito elevada em relação aos outros ciclos do ensino básico.

De acordo com Albarello, “[q]ualquer metodologia deve ser escolhida em função dos objectivos de investigação, em função do tipo de resultados esperados, do tipo de análise que desejamos efectuar” (1997:50).

¹⁴ NOMENCLATURA DAS UNIDADES TERRITORIAIS PARA FINS ESTATÍSTICOS - fonte GIASE

¹⁵ www.observatoriople.gov.pt.

Assim, foram utilizados neste estudo os testemunhos de 12 jovens (4 do sexo feminino e 8 do sexo masculino) de uma turma de 2º ano (9ºano) do CEF. As idades destes alunos variavam entre os 16 e 20 anos, com média de idades de 17 e 18 anos.

Quadro 4 - Idades dos alunos do CEF

Idades	Nº de alunos
16 anos	1
17 anos	4
18 anos	5
19 anos	1
20 anos	1
Total	12

Como se observa no quadro 4, apenas 1 aluno tem 16 anos, 4 alunos têm 17 anos, 5 alunos têm 18 anos, 1 aluno tem 19 anos e 1 aluno tem 20 anos. Estes dados mostram que estes alunos tiveram trajetórias de insucesso e abandono escolares, ou seja utilizámos a idade destes jovens como indicador de um percurso escolar que sofreu interrupções, visto que, a idade normal de frequência do 9º ano é de 14/15 anos de idade.

O processo de recolha de informação foi realizado através de 2 inquéritos por questionário, de 1 entrevista e de observação directa (participação – observação) (Pinto, 1975). A observação directa realizou-se dentro e fora da escola, através do envolvimento do investigador no contexto social dos sujeitos, permitindo uma informação mais rica, mais aprofundada e a captação de variedade de situações ou fenómenos, como se refere mais à frente.

Para Peretz “[a] entrevista e o questionário tornaram-se as actividades mais vulgares: consistem em interrogar as pessoas a fim de se conhecerem as suas características socio-demograficas - idades, habilitação, profissão, etc. -, as suas atitudes em relação a valores e comportamentos habituais - consumo, actividade profissional, ócios, sociabilidade, etc.” (1998:11).

Através dos inquéritos por questionário, que segundo Quivy e Campenhoudt “(...) se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática” (2008: 186), obtiveram-se resultados das características socioeconómicas e culturais relativas aos jovens, das suas trajetórias escolares e relação com

a escola (primeiro inquérito), assim como das representações e expectativas escolares e profissionais (primeiro e segundo inquéritos).

O primeiro questionário foi aplicado aos 12 alunos de uma turma dos CEFs e decorreu no mês de Maio de 2008 e o segundo questionário decorreu em Julho de 2008 e foi aplicado aos seis alunos que concluíram o estágio profissional. A razão de se ter optado por aplicar dois questionários em momentos do processo de ensino-aprendizagem distintos (antes e depois do estágio profissional) prende-se com o facto de se pretender conhecer, em primeiro lugar, a importância do Estágio ou Componente de Formação Prática em contexto de trabalho e se alterou a imagem que tinham da escola; em segundo lugar, se a experiência profissional adquirida no mercado de trabalho alterou as suas expectativas profissionais.

As entrevistas foram realizadas a 11 dos 12 alunos já inquiridos no primeiro inquérito (1 jovem não se mostrou disponível para a entrevista), decorreram nos meses de Junho e Julho de 2009 e permitiram confrontar informações mais detalhadas sobre o efeito que o CEF teve nas representações e nas expectativas escolares e profissionais dos alunos, atendendo que as entrevistas decorreram um ano depois dos inquéritos.

Na aplicação da entrevista, procurámos seguir a orientação de Foddy "(...) o investigador deve decidir se quer solicitar respostas de nível genérico ou específico e indicá-lo claramente aos inquiridos. Quando se pretendem respostas em função de determinadas dimensões, estas devem ser cuidadosamente definidas e apresentadas aos inquiridos" (1996: 33). As entrevistas foram individuais, gravadas e todas semi-estruturadas e realizadas a partir de um guião bastante aberto e flexível. E realizaram-se em vários locais, nomeadamente Bairro da Caixa, num jardim (de noite); no Vale da Amoreira, num café (por motivos de segurança); na Urbanização S. Sebastião (mais conhecida por "bairro dos pretos"), dentro do carro para se ter mais privacidade e à porta de casa de alguns inquiridos. Estes locais foram previamente combinados com os inquiridos.

Em relação à observação directa, tentámos seguir as orientações de Pinto e Almeida quando dizem que não está "isenta de subjectividade" e acrescentam: "Basta pensar que a pertença íntima a grupos sociais implica dimensões afectivas que podem enviesar gravemente as análises produzidas pelos participantes - observadores. Mais uma vez se verifica a necessidade de utilização controlada dos resultados (parciais) obtidos" (1975:395).

Para conhecermos o modo de vida e a forma de estar destes jovens fora da escola, frequentámos os espaços que os jovens frequentam, nomeadamente o ‘Bairro da Caixa’ (bairro social dos anos 70) onde alguns residem e onde se encontram nas horas de lazer e, normalmente, de noite, até altas horas (foi lá que conseguimos realizar algumas entrevistas). Ficam sentados nos bancos à volta das mesas do jardim a jogar às cartas e, como alguns confidenciaram, a fumar uns ‘charros’. E, assim, ficam horas a fio a rir e a falar alto, de forma que perturbam os moradores, o que faz com que sejam mal vistos entre a comunidade. O espaço não é nenhum esconderijo, é aberto, situado entre prédios do bairro social e do lado oposto da estrada há outros prédios que não fazem parte do bairro. Contudo, o espaço das mesas não é muito iluminado de noite. A GNR passa várias vezes de carro, abranda e observa; os jovens também olham e comentam sempre: ”Lá andam eles...”

Neste estudo, tentámos tratar o caso com profundidade, daí que o processo de recolha de informação tenha durado mais de um ano (de Maio de 2008 a Julho de 2009) e tenha sido diversificado para se obter maior riqueza de informação.

5. Análise dos Dados

5.1. Perfil socioeconómico e cultural dos jovens

Quadro 5 - Composição do agregado familiar

Alunos	Agregado familiar	Nº de pessoas do agregado familiar
Ana	Pais e irmão	4
Bruno B.	Pais e irmão	4
Bruno M.	Pais e irmãos	8
Diogo	Padrasto, mãe, avós	5
Florindo	Pais e irmãos	6
João	Avô, irmã, tio e primo	5
Luís	Pais	3
Melissa	Avó e tio	3
Nelson	Padrasto, mãe e irmãos	5
Patrícia	Mãe e um irmão	3
Ruben	Pai, madrasta e irmã	4
Tatiana	Mãe, padrasto, irmão, irmã e sobrinho	6

Observando agora o quadro 5, concluímos que metade dos jovens inquiridos vive num agregado familiar com mais de quatro pessoas. E 2 dos inquiridos vivem em famílias que não

são as de origem (pai, mãe), porque ficaram órfãos muito cedo. Salienta-se ainda o facto de 5 dos jovens inquiridos viverem só com um dos progenitores e na maioria dos casos são substituídos pelos padrastos e num dos casos por madrasta.

Quadro 6 - Níveis de escolaridade dos pais e avós

Alunos	Grau de instrução			
	Pai	Mãe	Avós maternos (Avó/avô)	Avós paternos (Avó/avô)
Ana	6º ano	9º ano (Está a concluir)	4º ano/ 4º ano	4º ano/4ºano
Bruno B.	4º ano	4º ano	4º ano/4º ano	4º ano/4º ano
Bruno M.	4º ano	Frequenta o 4ºano (CNO)	Não respondeu/ Não respondeu	Não respondeu/ 9ºano
Diogo	(Padrasto) 6º ano	6º ano	4º ano/4º ano	Não respondeu/ Não respondeu
Florindo	9º ano	4ºano	4º ano/4º ano	4º ano/4º ano
João	(Pai falecido) 4º ano	(Mãe falecida) 4º ano	Não respondeu/ Não respondeu	Não respondeu/ Não respondeu
Luís	4º ano	Ensino secundário	Não respondeu/ Não respondeu	Não respondeu/ Não respondeu
Melissa	(Pai falecido) Não respondeu	Mãe falecida (Não respondeu)	Não respondeu/ Não respondeu	Não respondeu/ Não respondeu
Nelson	4º ano	4º ano	(sabem ler e escrever, mas o inquirido não sabe as habilitações)	(sabem ler e escrever, mas o inquirido não sabe as habilitações)
Patrícia	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Ruben	6º ano	9º ano	4º ano/4º ano	Não respondeu/ Não respondeu
Tatiana	(Pai falecido) -não respondeu	9º ano	4º ano/ 4º ano	Não respondeu/ Não respondeu

Quadro 7 - Profissões dos pais e avós e lugar de classe

Alunos	Profissões				Lugar de Classe
	Pai	Mãe	Avós maternos	Avós paternos	
Ana	Electricista CMM	Aprendiz de Sidegrafia	Reformada Costureira/ Reformado Petrogal/	Reformada Estrela Moitense (Limpeza e manutenção) / Reformado CMM	Operariado (O)
Bruno B.	Comerciante	Comerciante	Doméstica e trabalho campo/Motorista de longo curso	Doméstica/Rebocador	Pequena burguesia proprietária e assalariada (PBPA)
Bruno M.	Estucador	Doméstica	Doméstica/Não sabe	Doméstica/ Não sabe	Operariado (O)
Diogo	Padrasto - “Carrega móveis”	Doméstica	Doméstica/ Reformado da polícia	Não conhece	Operariado (O)
Florindo	Pedreiro	Doméstica	Doméstica/ Padeiro	Alimentadores	Operariado (O)
João	Falecido (trabalhava nos barcos)	Falecida (doméstica)	Não sabe	Não sabe	Operariado (O)
Luís	Reformado	Analista de adubos	Não sabe/Não sabe	Não sabe/Não sabe	Operariado (O)
Melissa	Falecido	Falecida	Não sabe	Reformada- (costureira)	Operariado (O)
Nelson	Pai-Não sabe Padrasto-mecânico	Limpezas	Não sabe	Auxiliar de Educação Não sabe	Operariado (O)
Patrícia	Não sabe	Operadora (fábrica)	Cozinheira/Carteiro	Doméstica/Jardineiro	Operariado (O)
Ruben	Calceteiro	Mãe- Não sabe (madrasta- limpeza escolas)	Não sabe/calceteiro	Não sabe/ Pedreiro	Operariado (O)
Tatiana	Falecido	Empregada balcão (café)	Reformada- contínua numa clínica/reformado- operário Siderurgia	Não sabe	Operariado (O)

Considerando as variáveis profissionais e nível de instrução das famílias de origem, verificámos que 4 das mães destes alunos são domésticas, 2 trabalham em limpezas e uma é operadora fabril. Dentro destas categorias profissionais, as mães dos inquiridos não possuem mais do que o Ensino Básico. Porém, há uma mãe com 1º ciclo que é comerciante, esta

situação deve-se ao facto de ter sido emigrante em França e quando regressou a Portugal montou um pequeno negócio familiar.

Verificámos que uma mãe com o ensino secundário é “analista de adubos”, actividade ligada à sua formação escolar (frequentou antiga Escola Industrial). Assim como verificámos uma mãe com o 9º ano concluído recentemente numa Escola de Formação Profissional e no momento do inquérito era “aprendiz de Sidegrafia”. Na altura da entrevista tentámos aprofundar algumas questões e a jovem disse que a mãe estava desempregada.

Em relação aos pais ou substitutos (padrastos), estes desempenham profissões como electricista, estucador, “carrega móveis”, pedreiro, mecânico, calceteiro e marinheiro (trabalhava nos barcos), apenas 1 é comerciante.

A nível do grau de instrução, apenas 1 pai tem o 9º ano, 3 têm o 6º ano, 5 têm o 4º ano e 3 inquiridos não sabem as habilitações dos pais (2 falecidos).

Como se compreende pelos quadros apresentados, o nível de escolaridade dos pais e mães dos alunos inquiridos não subiu em relação aos avós. Muitos alunos dizem não saber a escolaridade dos avós, mas sabemos que não têm mais do que o 1º ciclo. Desta forma, é perceptível a reprodução do capital escolar.

Também não houve alterações a nível profissional, não houve progressos em termos do estatuto profissional, mantendo-se o lugar de classe, operariado. Em nenhum dos casos investigados parece ter havido mobilidade social ascendente. E que segundo Machado e Firmino da Costa são “situações de imobilidade entre gerações” ou “trajectos estacionários”, porque são “situações em que a classe de origem e a classe de pertença actual é a mesma” (1998:42).

Quadro 8 - Níveis de escolaridade e profissões dos irmãos

Alunos	Nº Irmãos	Idades	Escolaridade	Profissão
Ana	1	24	9ºano	“Porteiro na CMM”
Bruno B.	1	22	12ºano	“Comerciante e gerente de loja”
Bruno M.	5	7,9,11,13,14	Frequentam a escola	
Diogo	0			
Florindo	3	6,7,8	Frequentam o 1º ciclo	
João	1	18	8ºano	“Empregada de papelaria”

Luís	1	28	Licenciatura e pós-graduação	“Engenheira de Ambiente”
Melissa	1	15	Frequenta a escola	
Nelson	2	1,13	Frequenta a escola	
Patrícia	3	10,14,17	Os de 10 e 14 anos frequentam a escola, o de 17 desistiu da escola por causa de problemas disciplinares	
Ruben	1	12	Frequenta a escola	
Tatiana	2	2, 22	9ºano	“Vendedora loja”

No que respeita aos irmãos mais velhos, apenas a irmã do Luís tem formação superior e desempenha uma função de quadro superior; vale a pena lembrar que a mãe do Luís também apresenta grau maior de instrução em relação às outras mães e desempenha uma profissão diferente das restantes mães, já o pai tem o 4º ano. Neste contexto familiar, temos um jovem, de 20 anos, com insucesso escolar e uma irmã mais velha com sucesso escolar e profissional. Esta situação remete-nos, novamente, para Lahire (2003:46), quando afirma que as crianças e os jovens vivem “diferentes universos sociais” e que existem diferenças a nível familiar, “em que princípios de socialização contraditórios se entrecruzam” e exemplifica: “(um pai analfabeto e uma irmã na universidade, irmãos e irmãs com «êxito» escolar e outros com «insucesso», e assim por diante)”.

Na verdade, apenas temos um caso de progresso em termos do estatuto profissional e estamos a analisar três gerações, avós, pais e irmãos dos inquiridos, não havendo variações. Quer isto dizer que continuam a ter profissões pouco qualificadas assim como poucas alterações a nível da escolaridade.

Desta forma, ou seja a partir da análise do nível escolar dos avós, dos pais e dos irmãos mais velhos, assim como das respectivas profissões, conseguimos conhecer o perfil socioeconómico e cultural dos jovens inquiridos. Em suma, foram esses dados relativos às variáveis escolares e profissionais que permitiram definir a posição e a identidade social dos inquiridos no meio do espaço social e familiar. Assim como permitiram perceber que todos os alunos têm um volume de capitais semelhantes, o que faz persistir um equilíbrio na turma, marcada por uma situação de clara reprodução das posições sociais de origem. Tal como salientam Bourdieu e Passeron (1970), há uma herança social e cultural que cada indivíduo incorpora e que isso está associado às suas pertenças a determinados grupos sociais ou classes, que influenciam as suas trajetórias escolares.

5.2. Trajectórias escolares e relação com a escola

Segundo Diogo “Os pais das classes populares com menores capitais cultural, escolar e económico apresentam mais dificuldades em dominar o espaço escolar e interagir com os professores” (1998:103), factores que também contribuem para trajectórias escolares de insucesso e de uma má relação com a escola.

Quadro 9 - Trajectórias escolares

Anos de reprovação e abandono escolar										
Alunos	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Nº de Reprovações	Ano Abandono e razões
Ana					1			1	2	
Bruno B.						1		1	2	
Bruno M.			1		1	1			3	
Diogo							1		1	Abandono 9ºano trabalhar
Florindo						1			1	Abandono no 7º ano “Racismo”
João	1			1		1			3	
Luís			A mãe pediu para repetir	1			1		3	
Melissa			1	1	1				3	
Nelson		1	1			2			4	
Patrícia						1	1		2	Abandono 8º ano “Desinteresse pela escola”
Ruben							3		3	Abandono 8ºano “Suspensão”
Tatiana					1	1			2	Abandono 6º ano e 2 vezes no 7ºano “estava farta”
TOTAL	1	1	4	3	4	8	6	2	29	7

Ao analisarmos o quadro 9 deparamo-nos com trajectórias de insucesso escolar a partir do 2º ano e abandono escolar no 6º, 7º, 8º e 9ºanos, o que justifica a idade dos alunos.

Verificámos que é no 7º ano, que há um maior número de reprovações (8), assim como de abandono (3). Correspondendo este à mudança para o 3º ciclo do ensino básico. Estes valores não são estranhos visto que os quadros 2 e 3, já apresentado anteriormente, sobre a taxa de retenção e desistência confirmam que, a nível do ensino básico, é no 7º ano que há a taxa mais elevada, fenómeno também confirmado e referido por Pedro Abrantes (2008).

No entanto, não podemos deixar de referir que diversos autores têm estudado as causas deste fenómeno, nomeadamente Ferrão e Honório (2001) e, entre várias causas, apontam a entrada

precoce no mercado de trabalho como consequência do insucesso e abandono escolares das crianças e jovens. Durante a investigação, encontramos jovens que entraram no mercado de trabalho devido às condições económicas da família.

Quadro 10 - Questão: “Já trabalhou alguma vez? “

Alunos	Trabalhou	Local	Razão
Ana	Não		
Bruno B.	Não		Mas é “Jogador de futebol nos Juniores “A”, do Vitória Futebol Clube de Setúbal”
Bruno M.	Sim	“Nas obras”	Ajudar a família
Diogo	Sim	“Loja Centro Comercial”	“Ajudar nas despesas”
Florindo	Não		
João	Não		
Luís	Sim	“Obras”	“Para ganhar dinheiro”
Melissa	Sim	“Lojas Centro Comercial”	“Necessidade”
Nelson	Não		(Mas ajuda o padrasto na oficina)
Patrícia	Sim	“Loja”	“Para ganhar dinheiro”
Ruben	Não		(Mas já andou ajudar o pai)
Tatiana	Sim	“Mercearia e café”	“Por causa da minha mãe”

O quadro 10 mostra-nos que metade dos inquiridos já teve experiência no mundo do trabalho e as justificações variam muito pouco: “ajudar a família”, “ajudar nas despesas”, “necessidade”, “para ganhar dinheiro” e a resposta “por causa da minha mãe”, significa que a mãe pressionou-a a trabalhar para ajudar a família. Todas as razões apontadas remetem para questões económicas.

Quanto à relação com a escola, foi particularmente interessante neste estudo, verificar algumas transformações nesta dimensão. Parece-nos que a nova experiência (CEF) que estes indivíduos viveram levou-os a reconstruir a sua própria identidade, a refazer as suas próprias escolhas, isto significa que passaram a ter mais autonomia e a rejeitarem parcialmente a reprodução da posição profissional. Estas transformações levam-nos a pensar em Giddens (1994), quando fala no conceito de reflexividade e em Dubar, quando se refere que “a identidade reflexiva não se constrói isolada, mas necessita de experiências relacionais que constituem ao mesmo tempo oportunidades e provações” (2006:159).

E a Escola (com os CEFs) criou condições favoráveis e deu oportunidades para que a construção identitária se desenvolvesse, conforme Dubar diz: “Ao obrigar os parceiros educativos a perceber, analisar e negociar, estes conflitos escolares podem ser fonte duma dupla evolução positiva: os alunos vão em direcção à identidade reflexiva e os adultos em direcção a um «novo» modelo” (2006:159).

E no quadro que se segue, podemos observar as respostas a algumas perguntas do 2º inquérito:

Quadro 11 – Três questões do 2º inquérito

Alunos	O que é que o curso CEF alterou na sua vida?	Sente-se uma pessoa diferente?	Valoriza a escola de outra forma?
Ana	“Aprendi várias coisas no curso”	“Aprendi muitas coisas para a vida”	“Deu para aprender muito na escola”
Diogo	“Adquiri experiência sobre aspectos administrativos”	“Sinto-me uma pessoa com experiência profissional”	“Sem a escola não obtemos experiência nem conhecimento a nível profissional”
Florindo	“Aprendi a brincar, a ser amigo (tive professores muito fixes)”	“Tive novos conhecimentos”	“Estou formado”
Luís	“Tirei o 9º ano e conheci novas pessoas”	“Aprendi coisas importantes no mundo do trabalho”	Valoriza, mas não justifica
Patrícia	“As atitudes que se deve ter em relação a outras pessoas”	“Sinto que sei mais”	“Este curso ajuda os alunos”
Ruben	“Fiz o 9º ano”	“Tenho habilitações”	“Dá oportunidade de um futuro melhor”

As respostas mostram que houve uma reconstrução da identidade e uma nova relação com a escola. Vale a pena reforçar o papel importante da escola a nível da socialização, por exemplo: “Tirei o 9º ano e conheci novas pessoas”; “As atitudes que se deve ter em relação a outras pessoas”; “Sem a escola não obtemos experiência nem conhecimento a nível profissional”; “Tenho habilitações” e “Dá oportunidade de um futuro melhor”. Essas mudanças permitiram redefinir as suas posições na sociedade.

No entanto, quando confrontados com o estágio ou formação prática em contexto de trabalho, houve 6 dos 12 alunos que não o quiseram fazer, porque assim ficaram de “férias mais cedo” e não precisaram de fazer Prova de Aptidão Final (PAF). Ficaram só com o certificado escolar de conclusão do 9ºano de escolaridade e, assim, prescindiram do certificado de qualificação profissional.

Quadro 12 - Local de estágio

Alunos	Estágio/local
Ana	Arquivo Câmara M. Moita
Bruno B.	Não fez
Bruno M.	Não fez
Diogo	Departamento de Assuntos Sociais e Culturais da Câmara M. Moita
Florindo	Biblioteca Municipal da Moita
João	Não fez
Luís	Loja Ervanária da Moita
Melissa	Não fez
Nelson	Não fez
Patrícia	Biblioteca Municipal da Moita
Ruben	Divisão de Assuntos Sociais da Câmara M. Moita
Tatiana	Não fez

Em relação ao estágio todos os alunos, com a excepção de uma aluna, consideraram que foi importante para o seu futuro profissional, para além da importância para o curriculum, e na entrevista realçam a importância da experiência profissional que tiveram.

A Ana foi a única que não gostou do estágio dizendo que “não teve nada a ver com o curso. O facto de ter ido para uma Câmara não deu experiência nenhuma, os estágios deveriam ter a ver com o curso, por exemplo o único que teve a ver com o curso foi o Luís, foi para uma ervanária atender clientes”.

O Diogo partilha da opinião dos restantes colegas: “foi importante para me dar umas noções básicas na parte administrativa, como se trata da documentação. Valeu a pena fazer o estágio”.

O Florindo diz: ”Fiz o estágio e foi muito importante, fiz muito amigos lá e muita experiência com o mercado de trabalho. O mais importante foi a matéria que foi dada, aprendi muito e apliquei esses conhecimentos no estágio.”

Assim, o Luís diz: “Valeu a pena frequentar o CEF e o melhor do curso foi o estágio, porque aprende-se um ofício, o curso tem muitas horas de aulas como o curso regular, só o estágio deu para usufruir mais.”

A Patrícia também viveu uma boa experiência no estágio: “gostei, aprendi muita coisa, as pessoas muito simpáticas connosco tentavam sempre explicar se tivéssemos alguma dificuldade nalguma coisa.”

O Ruben diz que o estágio “foi muito importante aprende-se muito e foi muito importante a lidar com pessoas mais velhas, experiência social.”

O estágio aparece como a fase mais importante do curso e é o momento da experiência profissional, reconhecida e apoiada pela escola e entidade empregadora.

Depois de um percurso de insucesso, estes alunos conseguiram estabelecer uma boa relação com a escola, conseguiram o 9º ano e metade da turma ainda ficou com uma experiência profissional. E de acordo com Dubar, “(...) a construção duma identidade pessoal que passa pelo aproveitamento escolar só pode ser um sinal de emancipação” (2006:159). Neste contexto, não nos referimos só a “elas”, mas a todos os jovens com trajectórias idênticas.

5.3. Representações e expectativas

Quadro 13 – Um diploma pode mudar a sua vida?

Respostas	Nº alunos	Justificações
Não	2	“Porque muita gente tem um diploma e não consegue trabalho”
Sim e não	1	“Porque como a vida está, já não sei nada, com canudo não se arranja trabalho”
Sim	7	“Melhor profissão; mais oportunidades; vida futura melhor”
Sim, muito	2	“Importante; sem diploma a vida complica-se e o diploma ajuda”

Relativamente a esta questão, algumas respostas, nomeadamente “(...) muita gente tem um diploma e não consegue trabalho”, indiciam um elevado grau de desconfiança no futuro em relação ao mercado de trabalho, o que pode criar uma imagem negativa da escola.

No entanto, a maioria das respostas indiciam uma esperança de mudança de vida se conseguirem um diploma. Tal como alguns autores (Lahire, 1995 ; Dubar e outros, 1987 ; Dubet, 1997) têm defendido que o diploma torna-se determinante para um emprego estável, assim como torna-se um instrumento contra o desemprego e exclusão social.

Ao analisarmos os percursos escolares dos alunos verificámos que tinham uma representação negativa da escola. Só se verificam alterações depois de concluírem o 9º ano, quando reconhecem que estudar é importante para ter um futuro melhor.

Na verdade, os CEFs representam uma última oportunidade para os jovens se reconciliarem com a escola. Quando se pede para darem conselhos aos jovens que não gostam de andar na escola, todas as respostas valorizam a escola.

Quadro 14 – Recomendações e conselhos dos alunos

Alunos	Recomendaria o curso a alguém	Conselhos aos jovens que não gostam de andar na escola
Ana	“É mais fácil”	“Tem de fazer algum esforço”
Diogo	“Para a pessoa aprender algo na vida”	“A escola é importante para um futuro melhor”
Florindo	“É bom e tem saída para o futuro”	“Estuda, porque sem estudos é difícil”
Luís	“Aprende-se muito”	“Para continuar na escola a curtir a vida de estudante”
Patrícia	“Aprende-se bastante”	“Frequentar o CEF para tentar ter um futuro melhor”
Ruben	“É bom”	“Não deixes a escola”

Os resultados desta averiguação sobre as representações dos jovens, sugerem profundas alterações da forma como viam e como vêem a escola.

O CEF permitiu uma imagem mais positiva e agradável da escola e potencialmente útil para a vida dos jovens no futuro. Destacam-se as respostas de um aluno quando inquirido sobre se recomendaria o curso: ”aprende-se muito” e ainda quando responde à questão: “Que conselhos daria a um jovem que não gosta de andar na escola?”, o aluno responde: “Para continuar na escola a curtir a vida de estudante”. Este jovem, que se encontrou numa situação de insucesso escolar, construiu uma outra imagem da escola, tal como Giddens refere,” (...) aquilo em que o individuo se torna depende dos esforços reconstrutivos em que se empenha” (1994:67).

Na entrevista, às perguntas: “O curso deve continuar nas escolas? E a quem se destina?”, o Luís respondeu: “os CEFs devem continuar na escola porque dá às pessoas outro bem – estar”; o Ruben: “Os CEFs devem continuar nas escolas, porque são uma mais-valia para os jovens que não têm muita motivação para estudar. Destinam-se a jovens que não têm muito interesse pela escola”; a Ana considera que “O CEF deve continuar nas escolas, porque facilita as pessoas que querem tirar o 9º ano normal e querem escapar aos exames (...). Este curso está destinado aos jovens a partir dos 17 anos para cima que não gostam da escola. E é mais fácil, para mim foi muito mais fácil”; o Florindo: ”acho que é importante o CEF nas escolas porque derivado a muitos jovens que não conseguem no ensino regular, acho que é importante, ya, facilita muito. Estes cursos estão destinados acho que a todas as classes, aqueles que não têm sucesso no ensino regular, porque é difícil e é importante para os alunos que são mais desinteressados pela escola, para tentarem tirar o 9º ano pelo menos, é importante”; a Patrícia considera que estes cursos estão destinados a “jovens que acham que a escola não tem interesse para eles, que já chumbaram anos, que começam a ficar mais desmotivados pela escola”; o João considera que é “importante para tirar o 9º ano, senão não tirava, ainda andava na escola a tentar tirar o 9º” e considera que está dirigido “a todos, todos os que queiram tirar o curso”; o Bruno M.: ”sim, dá para a gente aprender e ter um curriculum para o trabalho e para tirar o 9º ano, que é a escolaridade obrigatória agora” e destina-se “a jovens que não consigam frequentar muito bem o ensino básico, que não consigam as provas no 9º ano e dá para facilitar (...) são bons”; o Nelson: “Acho que sim, porque eu gostei do CEF. Eh, pá, aqueles que não gostam da escola, em princípio não gostava, agora mais ou menos”; o Diogo: “Sim, deve, porque dá-nos uma preparação, uma formação profissional para o mundo de trabalho e está destinado “a jovens que não completaram o ensino básico e que não gostam da escola”; a Melissa: “acho que sim, para ter um curso e ter o 9º ano, a jovens que perderam muito tempo e não estudaram e precisam do 9º ano” e o Bruno B.: “Sim, porque é uma ajuda para os alunos que não conseguiram concluir a escolaridade obrigatória. Destinam-se a jovens que não gostam ou que tenham algumas dificuldades ou alguns problemas.”

Ao responderem às questões, os alunos tiveram de fazer uma reflexão do seu passado escolar e de acordo como Giddens, “A reconstrução do passado acompanha a antecipação da provável trajetória de vida para o futuro” (1994:65).

No ano lectivo seguinte (2008/2009), depois de terem concluído o CEF, 7 dos 12 alunos inquiridos matricularam-se no 10º ano, nos Cursos Profissionais de Marketing, Turismo e Gestão Ambiental.

Quadro 15 – Alunos matriculados nos Cursos Profissionais

Alunos	Curso Profissional	Situação actual
Ana	Marketing	Desistiu do curso esteve a trabalhar na PIZZAHUT
Bruno B.	Marketing	Desistiu do curso. O futebol ocupa-lhe muito tempo
Florindo	Marketing	Continua
Luís	Marketing	Continua
Melissa	Turismo	Desistiu do curso e está a trabalhar numa “loja de acessórios de senhora”
Nelson	Gestão do Ambiente	Desistiu no final do ano e vai matricular-se nouro curso
Ruben	Marketing	Desistiu do curso e vai escolher outro curso
Total	7	

No entanto, ao analisarmos os dados, deparámo-nos com algumas desistências, 5 dos jovens que frequentavam o 10º ano profissional tinham desistido. Na entrevista explicaram as desistências. Assim, a Ana justifica do seguinte modo: ”não gostei do curso e disseram que era continuação do CEF e não tinha nada a ver com o outro. Gostaria de tirar o curso de Informática ou Hotelaria. Agora vou matricular-me, novamente, mas no curso profissional de Informática.”

Perguntámos ao Bruno B. se desistiu por causa da incompatibilidade de horários, visto que tem os treinos de futebol, respondeu: “Também, mas havia lá professores que não tavam ajudar, parecia que me queriam ver dali prá fora, a professora de (...), eu já não podia olhar para ela. (...) não era mais difícil, só que tinha de sair mais cedo para apanhar os transportes e se a escola me pudesse ajudar, eu conseguia concluir, agora este ano foi mais complicado com a directora de turma.”

A Melissa desistiu porque segundo ela: “não gostei de Alemão, não conseguia e não se podia deixar módulos para trás e eu não tava a conseguir.” Ainda na observação directa, pudemos

observar que a jovem vive com avó e precisa de trabalhar e chegou a dizer que não tinha dinheiro para o passe.

O Nelson disse: "Não cheguei a fazer o 10º ano, vou inscrever-me no Centro de Emprego para um outro Curso, talvez Informática. Não gostei do curso" (Gestão Ambiental)

O Ruben desistiu do curso, "porque não gostei, eu tinha escolhido o curso de Desporto, mas o curso não abriu e fiquei na 2ª opção e não gostei, por isso desisti".

Verificámos que as razões dos alunos para a desistência não variam muito, 3 jovens apresentam como justificação da desistência o facto de não gostarem dos cursos, o Bruno acusa uma professora e a directora de turma de não lhe facilitarem a saída mais cedo das aulas para ir aos treinos de futebol e acrescenta "a professora de (...), eu já não podia olhar para ela", esta expressão não é singular e é reveladora do mal-estar que se instalou, o aluno responsabiliza a professora pela sua desistência. Também Claude Rebaud (2000:215) aborda o problema da difícil comunicação entre os actores. A Melissa começa por dizer que não gosta de Alemão, mas acabou por assumir que não ia conseguir.

Curioso foi a maioria não referir dificuldades de aprendizagem, quando, na observação directa, constatámos que os alunos que vêm dos CEfs revelam algumas dificuldades de aprendizagem, atendendo que o grau de exigência é muito baixo em relação aos cursos regulares.

Apenas 2 jovens continuam no curso Profissional de Marketing, participam nas actividades, gostam muito do curso e esperam concluir o 12º ano.

É verdade que os alunos do CEF reconciliaram-se com a escola, contudo não estão em pé de igualdade com os outros alunos dos cursos regulares. Neste caso, poderemos estar perante uma situação de desigualdade, porque o CEF adapta-se ao perfil do aluno, mas tem diferenças e são essas diferenças que vão persistir no futuro escolar do aluno. Esta situação remete-nos para Sebastião (2005) quando refere as diferenças de percursos escolares e que a igualdade de acesso à escola não significa igualdade de oportunidades.

Quando perguntámos, "Hoje, olha a escola de forma diferente?", o Luís responde: "no princípio não estava à espera de continuar os estudos, ou seja não esperava chegar onde cheguei senão fosse o CEF. Neste momento já percebi a importância da escola, já consegui chegar aqui"; o Ruben: "Olho para a escola de forma diferente posso ter um futuro melhor"; a

Ana:” os alunos nunca gostam da escola, mas deu para tirar o 9º ano e aprender mais coisas”; o Florindo: “sim, nunca pensei” (...) e também com os colegas e a ajuda dos professores, vi agora o mercado de outra forma, o CEF trabalhou muito essa parte, ya, no meu ponto de vista”; a Patrícia: “sim, em relação como olhava antigamente, não teria conseguido este emprego se não tivesse o 9º ano”; o João: “Agora olho, vou para lá outra vez para o ano, ainda não gosto da escola, mas tem de ser”; o Bruno M.: ”não gostava da escola, penso que sim, a escola dá para arranjar emprego (...), consegui o 9º, agora tenho o certificado, sempre é uma ajuda para um trabalho”; o Nelson diz que não olha para a escola de forma diferente e considera o diploma importante; o Diogo: “Eu, pessoalmente, nunca gostei muito da escola, mas sei que é necessário. Hoje olho de forma diferente, deu-me oportunidade de completar o 9º ano, sem aqueles exames nacionais difíceis...e assim consegui o emprego”; a Melissa: ” Sim, era mais brincalhona. A escola é importante para se arranjar emprego, está cada vez mais difícil. Antigamente só queria brincadeira” e o Bruno B.:” Sim e quero concluir”, refere-se ao 12º ano.

Quanto às expectativas escolares, o Luís quer “acabar o 12º ano”; o Ruben está um pouco confuso sem saber muito bem o que fazer, mas uma coisa é certa “o CEF foi importante e preciso de voltar a estudar”; a Ana: “Projecto de futuro, primeiro, quero tirar o 12º ano”; o Florindo: “Penso tirar o 12º ano”; a Patrícia: “Inscrevi-me nas Novas Oportunidades à noite (...)”; o João: “vou para a escola, fazer um curso profissional, já estive a descansar este ano, estava cansado”; o Bruno M.: “este ano por acaso não estive a estudar, mas agora penso que talvez continue. Tou a pensar nuns cursos profissionais”; o Nelson: ” vou inscrever-me no Centro de Emprego para um Curso de Informática”; o Diogo: “De momento não penso voltar a estudar, porque não tenho tempo”; a Melissa: “Sim, quero fazer outro curso, quero tirar o 12º ano” e o Bruno B.: ”Quero estudar mais ainda. Vou matricular-me este ano para fazer o 12º ano. Quero fazer uma carreira desportiva e uma carreira superior, curso de Desporto, mas o curso de Marketing é muito importante está envolvido em tudo”.

Concluimos que todos os jovens, com excepção do Diogo, querem prosseguir os estudos, porque todos criaram uma imagem diferente da escola, mesmo os que não se matricularam, os que desistiram no 10º ano e os que estão no mercado de trabalho, e perceberam que sem habilitações literárias não conseguem empregos mais qualificados e melhor remunerados.

Quadro 16 - Que profissão gostaria de ter no futuro? (1º questionário)

Respostas	Nº
“Não sei”	4
“Futebolista”	2
“Gigolo”	1
“Relacionado com administração”	1
“Mecânico”	1
“Gestora de empresas”	1
“GOE- Polícia”	1
“Enfermeira - parteira ou bailarina”	1
Total	12

Quadro 17 - que profissão gostaria de ter no futuro? (2º questionário)

Resposta ao 1º questionário	Resposta ao 2º questionário
“Não sei”	“Qualquer coisa relacionada com marketing”
“Gigolo”	“Não sei”

Em relação à questão sobre as expectativas profissionais só alteraram as respostas 2 alunos dos 6 inquiridos; 1 aluno tinha respondido “não sei”, depois de ter contactado com o mercado de trabalho respondeu “qualquer coisa relacionado com marketing”; O outro tinha respondido “gigolo”, depois de ter concluído o estágio respondeu “não sei”.

Na entrevista, voltámos a fazer a pergunta: “que profissão gostaria de ter no futuro?”, o Luís respondeu: “Em relação à profissão no futuro ainda não sei o que quero ser, mas dentro da área de Marketing”; o Ruben reconhece que só com habilitações pode ser polícia, “Gostaria de ser polícia mas preciso de voltar a estudar para tirar o 11º ano ou 12º ano”; a Ana: “Alguma coisa a ver com o curso do CEF ou com o curso que vou tirar”; o Florindo “Ainda não sei bem, tem muitas profissões, mas gostaria de ser Marketing”; a Patrícia: “Neste momento gosto do que tenho, (vendedora de porta em porta) gosto de conviver com as pessoas. Quero continuar”; o João “Ainda não sei, há muitas”; o Bruno M.: ”Posso tentar continuar na área, mas não tenho nada definitivo ainda”; o Nelson: “Mecânica ou qualquer coisa a ver com Informática”; o Diogo está a gostar de trabalhar na Modalfá e quer continuar,

mas considera que “é um pouco desgastante, cansativo, mas sem sacrifício não se vai a lado nenhum. E está relacionada com área que aprendi no CEF”; a Melissa está a trabalhar numa loja de acessórios de senhora, mas quer seguir “secretariado”. O Bruno B. é futebolista e vai continuar nessa área.

Verificámos que alguns dos jovens (Diogo, Melissa e Patrícia) estão a rentabilizar os certificados escolares.

Tais representações revelam-nos que estes jovens pensam e sentem a escola como um espaço de aprendizagem e de realização dos seus sonhos individuais e dos seus projectos de futuro.

É interessante constatar que, nesta ‘nova’ fase da vida, estes jovens já revelam uma grande mudança face às suas expectativas escolares e até profissionais.

Quanto aos projectos de futuro das famílias em relação aos filhos, Diogo defende que: “Todas as classes sociais têm, não só aspirações como também projectos e estratégias” (1998: 52). Assim, verificámos que nas respostas à questão: “Os seus familiares consideram a escola importante?”, apenas um aluno respondeu que a mãe não considera, mas que a avó considera. A família destes jovens acredita que a escola pode proporcionar trajectórias sociais de mobilidade ascendente, tal como Firmino da Costa e outros (1990) referem.

Conclusão

No estudo exploratório que realizámos, foi nosso objectivo conhecer como é que os jovens, que tiveram trajectórias de insucesso e abandono escolares, vêm o Curso de Educação e Formação (CEF) e analisar o efeito que o curso tem nas suas expectativas escolares e profissionais. Desta forma, pretendemos contribuir para que os actores responsáveis pelo sistema educativo adoptem estratégias ou medidas para reduzir o insucesso e abandono escolares e assim permitir a todas as crianças e jovens a igualdade de oportunidades de concluírem a escolaridade obrigatória. E garantir também às respectivas famílias de classes sociais mais desfavorecidas condições de equidade para que percebam a importância da educação na formação dos jovens (Sebastião, 2006) e comecem a valorizar os seus saberes.

Numa primeira fase do estudo, fizemos uma pesquisa teórica que revelou que vários autores e responsáveis têm, ao longo dos anos, apresentado diversos factores sobre o insucesso e abandono escolares e alertado para os problemas sociais e económicos que podem surgir por falta de formação dos jovens, bem como para o risco de exclusão social. Também têm apresentado sugestões e propostas para a resolução deste problema que continua a afectar a Sociedade Portuguesa em pleno século XXI.

Na realidade, as taxas de insucesso e abandono escolares, embora tenham reduzido nos últimos dois anos, ainda são muito elevadas em relação aos outros países da Europa, situação que veio chamar a atenção dos responsáveis da educação e das escolas para a necessidade de desenvolverem pedagogias diferenciadas e adequadas às necessidades de cada aluno (Silva, 2003; Benavente, 2001).

De salientar que, como foi referenciado na primeira parte do nosso trabalho, muitas têm sido as estratégias de compensação pedagógicas aplicadas que revelam o esforço institucional e as respostas às propostas de vários investigadores, o que se tem revelado muito importante, pois os objectivos dessas estratégias de forma geral visaram sempre a protecção dos jovens e crianças em risco de abandono escolar ou em situações de exploração de trabalho infantil, permitindo o apoio aos mesmos e uma certificação escolar e nalguns cursos também certificação profissional.

De facto, e de acordo com a nossa pesquisa teórica, todas as medidas ou estratégias, mesmo as que tiveram uma duração curta, as que não tiveram o sucesso desejado e criticadas por alguns autores (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE);

Programa de Educação Para Todos (PEPT); Escola na Dimensão Intercultural (PEDI); Projecto de Educação Intercultural (PREDI); Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); Currículos Alternativos; Programa de Integração de Jovens na Vida Activa (PIJVA); Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (CEFPI - 9.º Ano +1); Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI); Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI); Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF); Programa 15-18; Cursos de Educação Formação), conseguiram ter algum efeito e impacto na época e no local onde foram desenvolvidas.

Apresentamos o exemplo das medidas TEIPs que foram criadas em 1996 a título experimental e em 2008 entraram na 2ª geração (TEIP 2) e neste ano, 2009, deu-se início a uma nova fase de alargamento do programa, sempre com o objectivo de promover a integração social e o sucesso educativo dos jovens mais fragilizados. Mas também temos o exemplo do PEETI, criado em 1998 que deu lugar ao PETI e que passou recentemente (2 de Setembro de 2009) a ser designado Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC)¹⁶ devido à necessidade de sinalização de jovens e crianças em risco de exclusão social e de articulação com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens. O PIEC vai dar continuidade ao PIEF, medida muito importante nas escolas para a integração e certificação de jovens que já estavam em situação de abandono (Roldão, 2007; 2008).

De acordo com alguns autores analisados, a escola está em mudança e está a desempenhar um papel importante na sociedade, participando nas parcerias com entidades privadas e da comunidade, promovendo iniciativas, abraçando projectos e programas, empenhando-se no combate ao insucesso e abandono escolares locais.

Em relação à parte empírica do nosso estudo, os inquiridos apresentam um perfil socioeconómico e cultural idêntico, não havendo mobilidade social ascendente, assim como verificámos que há reprodução do capital escolar e uma situação de reprodução das posições sociais de origem.

Os indivíduos estudados tiveram percursos de insucesso e abandono escolares e é no 3º ciclo que se revelam mais problemas. Metade dos inquiridos já tinha estado no mercado de trabalho devido às condições económicas da família.

¹⁶ Resolução do Conselho de Ministros n.º 79/2009, de 2 de Setembro

A criação dos CEFs (integrados nas estratégias de política educativa) deu novas oportunidades aos jovens que não gostavam da escola e que foram excluídos dela. E foi a partir da experiência vivida no CEF que os jovens passaram a valorizar a escola e os seus saberes e os que frequentaram o estágio profissional valorizaram a experiência profissional e construíram uma identidade pessoal e passaram a rejeitar a reprodução de posição profissional e aspirar por um emprego estável e um futuro melhor. As suas representações em relação à escola mudaram e reconheceram que o curso foi a última oportunidade de reconciliação com a escola. Todos reconheceram a importância da certificação escolar e profissional e no ano seguinte, alguns matricularam-se no 10º ano em cursos profissionais e outros conseguiram um emprego na área do curso.

Em relação às expectativas profissionais, os inquiridos relacionam a profissão que desejam ter com as habilitações literárias necessárias e referem a necessidade de concluir o 12º ano para conseguirem um emprego mais qualificado e melhor remunerado.

Os familiares dos jovens inquiridos consideram a escola importante e têm aspirações em relação aos seus filhos e acreditam que o CEF pode proporcionar trajetórias sociais de mobilidade ascendente. Daí que alguns já tenham matriculado os filhos mais novos em CEFs para seguirem o percurso escolar dos irmãos, atitude que parece reflectir o carácter positivo da medida e a sua continuidade em termos futuros.

Bibliografia

- AAVV (2004), *Eu Não Desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*, ME/MSST.
- Abrantes, Pedro (2008), *OS MUROS DA ESCOLA: AS DISTÂNCIAS E AS TRANSIÇÕES ENTRE CICLOS DE ENSINO*, ISCTE, Lsboa (Tese de Doutoramento).
- Albarello, Luc e outros (1997), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, tradução de Luísa Baptista, Lisboa, Gradiva
- Barroso, João (2003) “Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução” em *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, Abril, pp. 63-92.
- Benavente, Ana et al. (1991), *Do Outro Lado da Escola*, 3ª Edição, Lisboa, Editorial Teorema.
- Benavente, A., J. Campiche, T. Seabra e J. Sebastião (1994), *Renunciar à Escola - O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século.
- Benavente, Ana (2001) “Portugal, 1995/2001: Reflexões Sobre Democratização e Qualidade na educação Básica” in *Revista Iberoamericana de Educación*, nº27, pp.99-123.
- Bettencour, Ana Maria e Maria Vitória Sousa (2000), “O Conceito de Ensino Básico e as Práticas de Integração Educativa”, em AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Bogdan, R. e S. Biklen (1994,1991), *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, J. (1970), *La Reproduction, Éléments pour une Theorie du Système d’Enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction – Critique Social du Jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1980), *Le Sens Pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre e Patrick Champagne (1992), “Les exclus de l’intérieur”, *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, , nº 1, pp. 71-75.
- Caetano, Lucília (2005), “Abandono Escolar: Repercussões Sócio-Económicas Na Região Centro. Algumas Reflexões.” em *Finisterra*, XL,79, pp.163-176.
- Canário, Rui (2004) “Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica”, em *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun.
- Canário, Rui, Natália Alves, Clara Rolo (2000), “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a ‘Igualdade de Oportunidades’ e a ‘Luta contra a Exclusão’”, em AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Carreira, H. Medina (1996), “As Políticas Sociais em Portugal”, em António Barreto, *A Situação Social em Portugal 1960-1995*, Lisboa, ICS-UL.
- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado, João Ferreira de Almeida (1990), “Estudantes e amigos - trajetórias de classe e redes de sociabilidade, em *Análise Social*, Vol. XXV (105-106), (1º., 2º.), pág.193-221
- Diogo, Ana Matias (1998), *Famílias e Escolaridade - Representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*, Lisboa, Edições Colibri.
- Dubar, Claude, and al (1987), *L’AUTRE JEUNESS - Jeunes stagiaires sans diplôme*, Presse Universitaires de Lille.
- Dubar, Claude (2006), *A crise das Identidades – A Interpretação de uma Mutação*, Porto, Edições Afrontamento.
- Dubet, François (1997), *École, familles le malentendu*, Paris, Textuel. (pag. 11- 41).
- Dubet, François (2001), *Pourquoi changer l’école*, Paris, Les éditions textuel.

- Duru-Bellat, Marie (2002) *Les inégalités sociales à l'école, Genèse et Mythes*, Paris Education et formation , PUF.
- Enguita, Mariano Fernández (2007), *Educação e Transformação Social*, Mangualde, Edições Pedago.
- Ferrão, João e Fernando Honório (coord.) (2001), *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação*, Lisboa, Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Foddy, William (1996), *Como perguntar. Teoria e Prática da construção de perguntas para entrevistas e questionários*, Oeiras, Celta Editora.
- Giddens, Anthony, (1994), *Modernidade e identidade pessoal*, Oeiras, Celta.
- Lahire, Bernard (1995), *Tableaux de Familles*, Hautes Études, Gallimard Le Seuil.
- Lahire, Bernard (2003), *O Homem Plural. As molas da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Leite, Carlinda (2000), “Uma análise da dimensão multicultural no currículo”, em *Revista de Educação*, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Vol, IX, nº 1, pp. 137-142.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa (1998), “Processos de uma modernidade inacabada - mudanças estruturais e mobilidade social”, em José Manuel Viegas e António Firmino da Costa (orgs.) *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta, pp. 17-44.
- Mateus, Sandra (2002), “Futuros prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, pp.117-149.
- Pereira, Albertina (2007), *PIEF: Um Programa de Educação e Formação*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social / Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).
- Peretz, H. (1998), *Métodos em Sociologia*, Lisboa, Temas e Debates.
- Perrenoud, Philippe (1997), *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, Philippe (2003), *Porquê construir competências a partir da escola?*, Asa Editores.
- Pinto, José Madureira, João Ferreira de Almeida (1975), ”Teoria e investigação empírica nas ciências sociais” em *Análise Social*, Vol. XI (2.º-3.º), (n.º 42-43).
- Pires, Eurico Lemos (2002), *Da inquietação à quietude: o caso do PIPSE*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy e Campenhoudt (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, gradiva.
- Rebaud, Claude (2000), “Les profs, on ne peut jamais les voir! ou comment renouer le dialogue dans l'intérêt de l'enfant”, em Philippe Meirieu, *L'école et les parents – La grande explication*, Plon, pp. 215-224.
- Roldão, Maria do Céu, Joana Campos, Madalena Alves, (2007) *ESTUDO CURRICULAR DA MEDIDA PIEF – 2006 - 2007*, Ministério do Trabalho e de Solidariedade Social / PETI. (77-78-79), 1983-3.º, 4.º 5.º
- Roldão, Maria do Céu, António Santos (2008), *A medida PIEF*, Lisboa, Ministério do trabalho e de Solidariedade Social / PETI.
- Sebastião, João e Sónia Vladimira (2005), “Geração de 90: Políticas de educação básica, desigualdades sociais e trajetórias escolares”, em *Relatório Final de Pesquisa*, CIES.
- Sebastião, João (2006), *Democratização do Ensino, desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, ISCTE (Tese de Doutoramento).
- Silva, Augusto Santos (2003), «“Acesso” e “Insucesso”: factos e debates na democratização da educação em Portugal», em Maria Manuel, Viera, Joaquim Pintassilgo e Benedita Portugal e Melo (orgs.), *Democratização escolar. Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Silva, Cristina Gomes (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais, Origens, expectativas e aspirações dos jovens no ensino secundário*, Oeiras, Celta Editora.
- Stoer, Stephen R.(1983), “A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou ‘disfarce humanista’?” em *Análise Social*, vol. XIX, (77-78-79), 3.º, 4.º 5.º, pp. 793-822.
- Stoer, R. Stephen, Helena Costa Araújo (2000), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia*, Lisboa, IIE.
- Teodoro, António (2002), *As Políticas de Educação em Discurso Directo (1955-1995)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Sites consultados

www.min-edu.pt

www.observatoriople.gov.pt

www.gepe.min-edu.pt

www.peti.gov.pt

www.observatoirple.gov.pt

Legislação

Decreto-Lei nº 47587, de 10 de Março de 1967

Lei n.º5/73, de 25 de Julho

Lei nº 63/78, de 29 de Setembro

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de Outubro

Despacho n.º 147-B ME 96, de 8 de Julho

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril

Despacho Conjunto n.º 123/97, de 16 de Junho

Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de Julho

Despacho n.º 19 971/99, de 27 de Setembro

Despacho Conjunto nº 882/99, de 28 de Setembro, dos Ministros da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social

Despacho n.º 19971/99, de 20 de Outubro

Despacho Conjunto n.º 981/2001, de 26 de Outubro

Despacho conjunto n.º 279/2002 de 12 de Abril

Despachos conjuntos n.ºs 948/2003, de Setembro e 171/2006 de 12 de Janeiro de 2006, dos Ministros da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social

Resolução do Conselho de Ministros de 10/12/87; (DR. II Série, 21/1/1988)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91; Resolução publicada no Diário da República n.º 128 - 1ª Série B., de 09/05/91.

Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 44/97, de 21 de Março

Resolução do Conselho de Ministros 75/98 de 2 de Julho

Resolução do Conselho de Ministros n.º 79/2009, de 2 de Setembro

Anexo 1 - Questionários

1º Questionário

- 1.1. Sexo : Masculino Feminino
- 1.2. Idade: 1. 3. Onde nasceu?.....
- 1.4. Frequentou o Pré-Escolar?..... Onde?.....
- 1.5. Em que ano escolar está? CEF.....
- 1.6. Por que razão escolheu o CEF?
- 1.7. Gosta do Curso que está a frequentar?.....
- 1.8. Em que anos reprovou? Assinale com uma cruz no espaço correspondente.
- 1º Ciclo:** 1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º Ano
- 2º Ciclo:** 5º Ano 6º Ano
- 3º Ciclo:** 7º Ano 8º Ano 9º Ano
- 1.9. Abandonou a Escola alguma vez
- 1.10. Se respondeu sim: em que Ano escolar..... 1.11. Que idade tinha.....
- 1.12. Aponte as razões do abandono.....
.....
.....
.....
- 1.13. Já trabalhou alguma vez?:.....
- 1.14. Se respondeu afirmativamente, diga onde.....
- 1.15. Porquê?.....
- 1.16. O que pensa fazer no próximo Ano Lectivo?.....
Porquê?.....

- 1.17. Que profissão gostaria de ter no futuro?.....
- 1.18. Com quem vive?
- 2.1. Quantos irmãos tem?2.2.Idades.....
- 2.3. Frequentam a Escola? Qual?.....
- 2.4.Se não, diga quais as habilitações.....
- 2.5. Indique as profissões:.....
3. O pai, onde nasceu?.....3.1.idade.....
- 3.2.Local de residência
- 3.3. Habilitações literárias do **pai** ou da **pessoa com quem vive**.....
- 3.4. Profissão do **pai** ou da **pessoa com quem vive**
- 4.. A mãe, onde nasceu?.....4.1. idade.....
- 4.2. Local de residência
- 4.3. Profissão da **mãe** ou da **pessoa com quem vive**
- 4.4.Habilitações literárias da **mãe** ou da **pessoa com quem vive**
5. Os **avós maternos** andaram na escola?.....
- 5.1.Quais as habilitações literárias? Avô..... Avó.....
- 5.2.Quais as profissões? AvôAvó.....
6. Os **avós paternos** andaram na escola?.....
- 6.1. Quais as habilitações literárias? Avô..... Avó.....
- 6.2.Quais as profissões? Avô..... Avó.....
7. Os seus familiares consideram a escola importante?.....
.....
8. Considera que na escola pode mudar a sua vida?.....
Porquê?.....

obrigada

Segundo questionário

1. Concluiu com sucesso o 9º Ano do CEF? Sim Não.....
2. Frequentou o estágio profissional? Sim Não.....
3. Apresentou a PAF (Prova de Avaliação Final)? Sim Não.....
4. Vai ficar com um diploma profissional? Sim Não.....
5. Gostou de frequentar o estágio?Porquê?.....
.....
.....
6. Onde fez o estágio?.....
7. Aprendeu algo de importante no estágio?.....
8. O estágio vai ter algum reflexo para o seu futuro?.....
Porquê?.....
.....
9. O que é que o Curso de Educação e Formação alterou na sua vida?
.....
.....
10. Hoje, sente-se uma pessoa diferente?Porquê.....
11. Recomendaria a frequência deste curso a alguém?.....
Porquê?.....
12. Hoje, valoriza a escola de outra forma?.....
Porquê?.....
13. O que pretende fazer para o próximo ano lectivo?
.....
14. Hoje, que conselhos daria a um jovem que não gosta da escola e que falta muito?
.....
.....
15. Que profissão gostaria de ter no futuro?
.....
.....

Obrigada

Anexo 2 – Guião de entrevista

Guião de entrevista

1. Percepções acerca da escola (CEF)

- Considera que o CEF deve continuar nas escolas? Porquê?
- Na sua opinião, estes cursos estão especialmente destinados a que tipo de jovens? Porquê?
- O CEF deu-lhe outras oportunidades na vida? Quais?
- Hoje, olha para a escola de forma diferente? Porquê?

2. Projectos de Futuro

- Se não tivesse tido a oportunidade de frequentar o CEF, o que pensa que estaria a fazer neste momento?
- As suas expectativas em relação ao futuro mudaram depois de ter frequentado o CEF? Porquê?
- Pensa continuar a estudar? Porquê?
- Que profissão gostaria de ter no futuro? Porquê?
- Pensa que vai conseguir essa profissão? Porquê?
- Indique dois factores que considera importantes para a escolha de uma profissão.
- Indique os obstáculos que poderá enfrentar quando procurar emprego.

3. Trajectória escolar

- Se desistiu no 10º ano, indique a razão.
- Alguma vez pensou desistir? Indique a razão.
- Se não se matriculou no 10º ano, indique a razão.

4. Experiência Profissional

- Já trabalhou depois de ter concluído o 9º ano?
- Onde?
- Por quanto tempo?
- Considera que teria conseguido o emprego se não tivesse o 9º ano? Porquê?
- O que pensa dessa experiência?