

ISCTE  **IUL**
Instituto Universitário de Lisboa

Departamento de Sociologia

ESCOLHAS ESCOLARES
Entre o Insucesso e o Abandono
Estudo de caso numa escola profissional agrícola

Maria Aurora Ferreira Gonçalves

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Sociologia
Especialidade em Família, Educação e Políticas Sociais

Orientador:
Doutor Fernando Luís Machado
Professor Auxiliar, ISCTE-IUL

Outubro, 2009

Abstract

This investigation is fitted in the studies about regular and professional education, education, professional formation and insertion, and the social and scholar inequalities that are underlying to it. Part of the students that attend an agricultural professional school and intend to get to the causes/reasons and motivations that took them to give up from regular teaching and choose the professional education.

Apart from the introduction and conclusion, the current investigation is divided into three structured parts in following way: The first part does the theoretical-conceptual framing according to three points established on a common base of discussion around the scholar and social inequalities to know: *i*) scholar democratization and influence; *ii*) school crisis and emergency of the new ways of regulation; *iii*) school trajectories and professional insertion.

The second part does the contextualization of teaching, education and professional formation in Portugal and Europe, with a brief approach to Portuguese agriculture and teaching.

The third part is dedicated to the empirical analysis. Starts with the methodological option taken and develops around three principal analysis dimensions:

a) student's social origins; b) student's school trajectories; c) expectations and professional insertion.

Key words: social and scholar inequalities, teaching, education, professional formation and insertion

Resumo

Esta investigação enquadra-se nos estudos sobre o ensino regular e profissional, a educação, a formação e a inserção profissionais e as desigualdades sociais e escolares que lhe estão subjacentes. Parte dos alunos que frequentam uma escola profissional agrícola e pretende chegar às causas/razões e motivações que determinaram e os levaram a desistir do ensino regular e optar pelo ensino profissional.

Para além da introdução e conclusão, a presente investigação divide-se em três partes estruturadas da seguinte forma:

A primeira parte faz o enquadramento teórico-conceptual segundo três pontos, assentes numa base comum de discussão em torno das desigualdades sociais e escolares, a saber: *ii)* democratização e massificação da escolarização; *ii)* crise da escola e emergência de novas modalidades de regulação; *iii)* trajectórias escolares e inserção profissional.

A segunda parte faz a contextualização do ensino, da educação e da formação profissionais em Portugal e na Europa, com uma breve abordagem ao ensino e à agricultura portuguesa.

A terceira parte é dedicada à análise empírica. Começa pela opção metodológica adoptada e desenvolve-se em torno de três principais dimensões de análise: *i)* meio social de origem dos alunos; *ii)* trajectórias escolares dos mesmos; *iii)* expectativas e inserção profissional.

Palavras-chave: desigualdades sociais e escolares, ensino, educação, formação e inserção profissionais.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - Educação, Desigualdades, Trajectórias Escolares e Inserção Profissional	3
1.1. Da massificação da escola à re(produção) das desigualdades sociais e escolares	3
1.2. Das desigualdades e crise da escola à emergência de novas modalidades de regulação	7
1.3. Das trajectórias escolares, mobilidade social e inserção profissional	8
PARTE II - Contextualização da Educação, Ensino e Formação Profissional - Breve Abordagem ao Ensino Agrícola	10
2.1. Da crença na educação e formação à crise do mundo laboral	10
2.2. Das mudanças à perscrutação do futuro - neoprofissionalismo e novas aprendizagens	11
2.3. Educação e Formação Profissional (EFP) na Europa – a emergência de novo modelo	12
2.4. O ensino e formação profissional em Portugal – uma aposta renovada	14
2.5. Das contradições do desenvolvimento da agricultura portuguesa ao ensino e formação agrícolas – uma aposta a recuperar	15
PARTE III - Trajectórias, Motivações e Expectativas dos Alunos Que Optaram Pelo Ensino Profissional da Escola Agrícola da Paiã	19
3.1. Da teoria à prática, o método: percurso metodológico	18
3.2. Questão de partida e hipóteses de investigação	18
3.3. Metodologia e técnicas de recolha da informação	18
3.4. Mergulhando nos dados e discursos	20
3.4.1. Meio social de origem: desde o berço se traçam e projectam destinos pessoais	20
3.4.2. Idade: a deixar para trás o sucesso escolar	20
3.4.3. Naturalidade: espaço de diversidade, heterogeneidade e multiculturalidade	21
3.4.4. Com quem vivem os alunos: predomínio do modelo de família nuclear	21
3.4.5. Recursos escolares dos pais: a supremacia da escolaridade das mães	22
3.4.6. Recursos profissionais dos pais: profissão e situação na profissão	22
3.5. Trajectórias escolares: vivências e experiências dos alunos	24
3.5.1. Frequência do ensino pré-escolar: uma aposta no sucesso gorada	24
3.5.2. Reprovações: também a democratização e massificação do insucesso	25
3.5.3. Escolhas escolares: do insucesso ao abandono – alternativa o ensino profissional	27
3.6. Expectativas	30
3.6.1. Finalmente o diploma! – que futuro profissional?	31
Conclusão	34
Bibliografia	36
Anexos	39
Anexo I – Matriz do modelo de análise	
Anexo II - Quadro sociográfico dos alunos entrevistados	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Taxa de desemprego na Europa e em Portugal entre 1998 e 2008	10
Gráfico 2. Taxa de desemprego dos jovens na Europa e em Portugal entre 1998 e 2008	12
Gráfico 3. Frequência da via profissionalizante no nível secundário em Portugal e na Europa entre 1998 e 2005	14

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Condição perante o trabalho, situação na profissão e indicador socioprofissional individual de classe dos pais e das mães dos alunos	22
Tabela 2. Síntese dos principais traços sociográficos dos alunos	23
Tabela 3. Reprovações, anos reprovados e razões das reprovações à entrada na Escola	25
Tabela 4. Síntese dos principais traços das trajectórias escolares dos alunos	28
Tabela 5. Síntese dos principais traços das expectativas dos alunos	31
Tabela 6. Síntese dos principais traços dos ex-alunos	32

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte de uma inquietação social, ou seja, iniciando todos os alunos o seu processo de escolarização no ensino regular, decorridos poucos anos, grande parte destes, em exponencial crescimento, opta pelo ensino profissional. Surge, assim, a necessidade de precisar o que leva os alunos a abandonarem o ensino regular e o que os atrai no ensino profissional. Porque as escolhas escolares não surgem do nada, colocou-se, à partida, a questão: *quem são os alunos, as razões e motivações que os levaram a desistir/abandonar o ensino regular e optarem pelo ensino profissional ministrado na Escola Profissional Agrícola D. Dinis – Paiã, quais os seus percursos e trajectórias escolares e como decorreu/decorre a sua inserção profissional?*

Para o efeito, desenvolveu-se a investigação empírica na referida Escola, a qual dispõe de uma oferta formativa de nível III (equivalente ao 12º ano de escolaridade), cujos cursos vão desde a produção agrária, controlo de qualidade alimentar, gestão do ambiente, jardinagem e espaços verdes, gestão equina até às energias renováveis. Tem também cursos de educação e formação (CEF) de nível II, destinados a alunos em risco de abandono escolar precoce e desqualificado, permitindo-lhes completarem a escolarização obrigatória e ficarem com uma formação mínima melhorando a sua inserção no mercado de trabalho.

Investigar quem são aqueles alunos, conhecer as motivações e razões que presidiram às suas opções, os seus percursos, trajectórias, expectativas, (in)sucesso escolar e inserção no mundo laboral, são apenas algumas das muitas questões que a *Escola* nas sociedades ditas modernas é frequentemente chamada a responder. A resposta não é imediata, remetendo para instâncias mais vastas, designadamente, das des(igualdades) e (in)(ex)clusão sociais e educacionais, das ciências e políticas educativas, das relações laborais e familiares e do meio social de origem, desde logo marcante e determinante de trajectórias e destinos pessoais que frequentemente culminam no (in)sucesso e não raras vezes, no abandono escolar. Remete também para problemáticas de inserção profissional, intrinsecamente associadas supostas expectativas de gratificação e se traçam planos e projectos nos quais se depositam esperanças de bem-estar futuro.

Identificado o objecto de estudo e enunciadas as problemáticas, segue-se a sua estruturação. Para além da introdução e conclusão, o presente trabalho estrutura-se em três partes:

A **primeira parte** pretende fazer o enquadramento teórico-conceptual segundo três pontos, tendo estes em comum, uma promissora discussão entre as desigualdades sociais, escolares e das relações entre educação, produtividade e crescimento económico, assentes na crença de

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

que o investimento público e privado na educação e o acesso generalizado à mesma eram condições fundamentais para assegurar o crescimento e a modernização das economias nacionais, bem como do rendimento das famílias. A educação era então encarada, como meio eficaz de combate às desigualdades sociais.

Com efeito, a partir da década de 70, tal crença ruiu perante: i) a democratização e massificação da escolarização, não só não diminuíram as desigualdades sociais como era esperado, como reproduziu e transformou desigualdades sociais em desigualdades escolares; ii) o aumento do insucesso e abandono escolar; iii) a desvalorização crescente dos diplomas académicos; iv) o desajustamento entre as qualificações produzidas e as requeridas pelos novos processos de produção; v) o desemprego maciço dos diplomados face a um mercado cada vez mais exigente e global, e o surgimento de crescentes desigualdades de acesso aos diferentes níveis de ensino.

A **segunda parte** pretende fazer a contextualização do ensino e da educação e formação profissionais, com uma breve paragem no mundo agrícola, dado que a pesquisa empírica se desenvolve numa escola que dá formação profissional agrícola. Situa-se a formação e o ensino profissionais no contexto europeu nas últimas décadas e o desenvolvimento da agricultura portuguesa no contexto das políticas da PAC-Política Agrícola Comum, na qual Portugal está inserido e dela é subsídio-dependente.

A **terceira parte** é dedicada à análise empírica a qual se desenvolve em torno de três principais dimensões de análise. A primeira visa aferir quanto ao meio social de origem dos alunos e daí inferir quanto ao seu aproveitamento/sucesso; a segunda dimensão procura aferir quanto às trajectórias escolares dos mesmos, as motivações e razões das suas escolhas e opções, e a terceira, procura dar conta das expectativas que os alunos mantêm quanto à escolha da escola e do curso, bem como, o que pensam acerca do seu futuro próximo escolar ou de entrada para o mercado de trabalho. Igualmente para os ex-alunos, procura-se aferir se continuaram estudos ou se optaram pela inserção profissional e como a mesma está a decorrer.

PARTE I

Educação, Desigualdades, Trajectórias Escolares e Inserção Profissional

1.1. Da massificação da escola à re(produção) das desigualdades sociais e escolares

Até ao século XVIII, na maior parte dos países ocidentais, a educação era essencialmente aristocrática. No sentido durkheimiano «A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social; tem por objecto suscitar e desenvolver, na criança, um certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine» (Isambert-Jamati, 1965:247 cit. Durkheim, 1972:13; Sebastião, 2006:17).

Os contributos de Durkheim estão na base da fundação da sociologia da educação (Sebastião, 2006:21), tendo a sua abordagem às desigualdades sociais existentes no contexto educativo levado ao desenvolvimento de importantes políticas educativas no século XX. A proposta de uma escola que contribuísse para a coesão social, através da inculcação moral e da qualificação e redistribuição dos indivíduos pela estrutura social, deu origem às concepções sociológicas estrutural-funcionalistas de Parsons e às económicas da corrente do Capital Humano, designadamente, Schultz, Becker ou Mincer, entre outros.

O debate sobre o direito à educação e processos educativos ocorreram num contexto particular histórico de profundas transformações e crises sociais, resultantes da industrialização e urbanização acelerada, conflitualidade de classe, das guerras mundiais, dos fortíssimos fluxos migratórios, do crescimento económico e suas crises, surgindo um novo “olhar” sobre a Escola. Assim, “a massificação da educação funda-se e consolida-se apoiada numa utilização crescente da ciência e da tecnologia e num conjunto de decisões políticas visando formar mais trabalhadores em níveis de qualificações e competências mais exigentes, bem como no desejo de integração legitimado pelo “funcionalismo tecnológico”¹, na expressão de Karabel e Halsey” (Pinto, 1995:94).

Nesta conjuntura de crescente complexidade social, Parsons (1977), estrutura uma abordagem do sistema educativo baseada na análise da relação entre a instituição escolar, a economia e o sistema político, principais instâncias no sistema de estratificação. Centra-se nos processos de socialização, qualificação e selecção operadas pela escola, cuja função nuclear é a socialização das novas gerações, vista como “o desenvolvimento processado nos indivíduos,

¹ Grande parte desta argumentação é retomada na actualidade em torno do debate sobre as novas exigências colocadas pela transição para uma sociedade baseada no conhecimento.

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

das responsabilidades e capacidades, que são as condições indispensáveis para os seus futuros desempenhos funcionais” (Parsons, 1968:48). Destaca também (1968, 1974) uma correlação entre desigualdades sociais e educação com origem no status socioeconómico familiar e capacidades individuais que se cruzam para influenciar os resultados escolares.

Os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1970) salientam os mecanismos de reprodução daquelas desigualdades as quais começam no “berço” onde se nasce. Através do conceito de *habitus* criado por Bourdieu, que define como “esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição num estilo de vida unitário, quer dizer, um conjunto unitário de escolhas de pessoas, de bens, de práticas (...) cuja combinação define o *modo de reprodução* (...). A reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural opera-se na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar” (Bourdieu, 2001:9, 21). Assim, a interiorização e inculcação da objectividade nas e através das práticas estruturadas pelas relações de classe, constrói o *habitus* enquanto sistema estruturado de disposições duráveis. É parte integrante e fundamental do processo de socialização, o qual “implica a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objectiva nela estabelecida. (...) A sociedade, a identidade e a realidade cristalizam subjectivamente no mesmo processo de interiorização” (Berger e Luckmann, 1998:179), ou seja, a interiorização «apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objectivo como dotado de sentido».

Neste processo, a *socialização primária* é fundamental porque é sobre ela que se enraízam todas as socializações subsequentes para que sejam bem sucedidas, como para uma multiplicidade de processos: de autonomia, de inserção, de integração, de adaptação de mobilização social e profissional e para as sociabilidades (Boudon, 1977). Tem início com o nascimento no seio familiar, daí a família constituir a célula básica da sociedade e a instância principal de socialização cuja acção se reconhece na estruturação ulterior da personalidade.

A problemática da socialização está no cerne da realidade escolar, no interior da qual ocorre uma diversidade de socializações, “um lugar privilegiado no processo de socialização dos jovens” (Pinto, 1995:113). No mesmo passo, ocorre também a socialização dos pais, dos funcionários e dos professores (Almeida 1991), agentes activamente envolvidos, assumindo papéis específicos no processo educativo.

A *escolarização* poderá então ser definida como “um processo de socialização mais ou menos longo através do qual indivíduos e grupos realizam um conjunto de experiências estruturadas de aprendizagem (em sentido lato), caracterizadas por serem levadas a cabo no contexto de uma instituição com uma história, finalidades, processos e hierarquias próprias (a escola)”

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

(Sebastião, 2006:116), promovendo na população infantil modelos específicos de desenvolvimento cognitivo, sociocultural, emocional e até físicos, marcando e determinando trajetórias e percursos de vida dos indivíduos.

A rápida massificação e democratização da escola a partir de meados do século XX com a universalização e alargamento da educação básica, o aumento da procura no ensino secundário e superior, trouxeram, no seu pulsar temporal, um novo contexto e “cedo se constatou que garantir a igualdade de acesso não significava garantir a igualdade de sucesso, pois os filhos das classes populares revelavam, na generalidade, mais dificuldades do que os filhos das classes mais favorecidas” (Silva, 1999:3).

A estas desigualdades da origem social dos alunos juntavam-se as do sistema de ensino pesando negativamente nos resultados escolares. Por outro lado, acentuavam-se e ampliavam-se “velhas desigualdades” (Formosinho, 1991), gerando uma vasta família de “novas desigualdades” sociais e de género, no passado mais acentuadas, pois, “os primeiros utentes da instituição escolar foram os rapazes e os rapazes saídos das classes mais privilegiadas” (Silva, 1999:2). Mas, ampliavam-se também dois tipos básicos de igualdade que inspiraram as políticas educativas – a igualdade de acesso e de uso da escola, cuja instituição e massificação² do ensino secundário é relativamente recente. Em Portugal materializou-se após a Revolução de 1974 (Abrantes, 2003:12; Sebastião, 1998).

Também vários estudos quantitativos (*Relatório Coleman* nos EUA, *Relatório Husén* ou *o Relatório Plowden* na Inglaterra) realizados nos anos 60 em diferentes países (Abrantes, 2003:12), vieram denunciar a forte estruturação social dos resultados escolares dando origem às “teorias de reprodução”, pelo facto da escola continuar ancorada ao aparelho ideológico do Estado, reflectindo e garantindo a manutenção das relações de produção capitalistas (Baudlot e Establet, 1971; Bowles e Gintis, 1977; Bourdieu e Passeron, 1964, 1970), cuja estruturação assenta na ideologia da escola democrática que trata igualmente todos os alunos, independentemente da sua origem social, cultural e de género, da meritocracia escolar, da ideologia do dom ao conceber os talentos por natureza desigualmente distribuídos.

Assim, a escola “sanciona as graves dificuldades escolares, o abandono definitivo do sistema escolar” (Lahire, 2003:984), funcionando nos grupos altamente escolarizados como moeda desigualmente distribuída dando acesso a múltiplos e variados privilégios visando manter “a

² Formosinho (1991:174) realça a reforma de Veiga Simão (1970-1974) na “democratização do ensino” em Portugal (Simão, 1972, 1973a, 1973b). Nos anos 70 surgem os primeiros estudos de campo sobre desigualdades educacionais: sobre desigualdades entre liceu e escola técnica (Ângelo, 1975); no ensino primário (Benavente, 1976, 1978; Grácio e Miranda, 1977 e Miranda, 1978); no ensino secundário (Cruzeiro e Marinho, 1977).

ordem preexistente, quer dizer, a distância entre alunos dotados de qualidades desiguais de capital cultural” (Bourdieu, 2001:22). Os códigos linguísticos, desigualmente usados pelas classes sociais também acentuam essa diferenciação, como destaca Bernstein (1975), duas novas categorias educativas: «culturalmente carenciados» e «socialmente desfavorecidos» com vantagem para o código elaborado dominante nas classes «superiores» (Pinto, 1995: 120), mostra como «as relações de poder criadas fora da escola penetrem na organização, distribuição e avaliação do saber através do contexto social» (Grácio e Stoer, 1982:13). Deste modo, “a escola valoriza em última análise toda uma maneira de ser, sendo levada a assumir ao mesmo tempo que reforça, as relações de força simbólica entre as classes” (Grácio e Stoer, 1982:15).

Do mesmo modo, Perrenoud sistematizou diferentes tipos de desigualdade de acordo com a herança cultural das crianças, concluindo que “o seu ritmo de aquisição depende da classe social na medida em que pode ser mais ou menos facilitado consoante a pobreza ou a riqueza da sintaxe da língua familiar” (*idem*).

Prévot e Chamboredon salientam o benefício do ensino pré-escolar, acessível às classes superiores ao deterem melhor existência material e capital cultural permite-lhes desde cedo investir na pequena infância (Grácio e Stoer, 1982:15), ficando excluídas as crianças de grupos sociais desfavorecidos (Bourdieu e Champagne, 1992, 71-75), sobrepondo-se inclusive, tal desfavorecimento à etnicidade, cujo “principal problema (...) daquelas crianças é o de pertencerem a grupos sociais mais desfavorecidos cuja probabilidade de atingir o sucesso escolar é menor” (Seabra, 1997:67).

De facto, os indivíduos chegam à escola em condições intelectuais desiguais porque tiveram uma educogenia familiar diferente (Pires cit. Formosinho, 1991:179), pelo que a desigualdade do sucesso depende mais das diferenças sociais do que das diferenças individuais de mérito, uma vez que “a relação entre o insucesso escolar e a origem social das crianças (...) tem permitido que os filhos da burguesia e dos «doutores» se tornem doutores, enquanto a maioria da população trabalhadora tem fornecido mão-de-obra barata aos campos e às fábricas (Grácio e Miranda, 1977, 723).

Assim, a análise do meio social de origem e classe social de pertença dos estudantes, assume neste trabalho especial relevância, já que é em torno destes conceitos que se inscrevem os seus “destinos” pessoais e profissionais.

1.2. Das desigualdades e crise da escola à emergência de novas modalidades de regulação

A grande procura e investimento público das políticas do pós-Guerra fez crescer a oferta educativa levando a uma verdadeira *explosão escolar*, surgindo novas expectativas sociais. A desagregação de um “velho mundo” da educação (Pina, 2003:19) leva a um “novo mundo” da educação, a uma nova ordem social, novas formas de consenso e novos princípios e práticas com “capacidade de combinar as lógicas de acção co-presentes numa formação social” (Pina, 2003:20, cit. Dubet, 1994:265).

A crença de que ao oferecer as mesmas condições de ensino, referências culturais e critérios de avaliação (Derouet, 1922), a escola oferecia a todas as crianças iguais oportunidades assegurando mais mobilidade, justiça, desenvolvimento e mais crescimento económico, ruiu, face à emergência do fenómeno social do *insucesso escolar* e ao incumprimento das expectativas sociais instaladas. Ao ignorar-se a “dimensão espacio-temporal e as interdependências da dimensão económica com a sociocultural” (Pina, 2003:22, cit. Cabrito, 1995:135), a “escola das certezas” deu lugar à “escola de promessas” (Canário, 2001, 2004).

A partir dos anos 60, as sucessivas crises económicas e a evolução das instituições escolares vieram gorar tais “promessas” (Cabrito, 1995:134). A massificação não se traduziu em maior igualdade e mobilidade sociais e esperava-se das escolas a criação de mão-de-obra mais qualificada e um impulso económico, que apesar do alargamento do público escolar e da duração dos percursos, assiste-se, no entanto, a uma desvalorização crescente dos diplomas académicos, desajustamento entre as qualificações produzidas e as requeridas pelos novos processos de produção, desemprego maciço dos diplomados, incremento do abandono escolar e dos ‘deixados por conta’ pelo sistema educativo e pelas crescentes desigualdades de acesso aos diferentes níveis de ensino. Assim, a “escola das promessas” transforma-se numa “escola de incertezas” (Pina 2003:23, cit. Canário 2001:17), e o sentimento de crise da instituição escolar generaliza-se.

De facto, uma sucessão de crises: *Crise de legitimidade* por efeito da crise do Estado-Nação que fragilizou o Estado Educador; *Crise de governabilidade* por dificuldade na aplicação das reformas. Grande parte delas não passaram do papel e algumas das aplicadas tiveram efeitos contrários aos esperados, como apontam Tyack e Cuban (1995) ao analisarem um século de reformas nos EUA, em vez destas modificarem as escolas, acabaram sendo mudadas por elas; e por último, a crise do modelo, assente na “pedagogia colectiva” tomando como arquétipo organizativo «ensinar a muitos como se fossem um só».

Segundo Barroso (2003), a “manutenção da forma escolar de educação e da ordem burocrática de organização constituem, hoje, os factores estruturais que mais contribuem para

o mal-estar que se vive nas escolas e para um crescente sentimento de ineficácia e de injustiça no seu funcionamento”. Também o próprio conceito de educação tende a ampliar-se passando a assumir três formas principais: a) *educação formal* - sistema educativo altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado com início na pré-primária e estende-se até à universidade; b) *educação não formal* - qualquer actividade organizada e sistemática fora do sistema formal de educação, promovendo aprendizagens a grupos específicos; c) *educação informal* - processo que decorre ao longo de toda a vida, adquirindo e acumulando conhecimentos, saberes-fazer através das experiências.

Erigido no discurso político como um imperativo de modernização e competitividade económica e como ingrediente de acesso à sociedade do conhecimento, o conceito de *aprendizagem ao longo da vida* confere, uma nova relevância à questão da educação e formação de adultos (Doray e Bélanger, 2005; Léné e Martuccelli, 2005; Cardoso et al., 2005; Castells, 2005)” (Almeida & Vieira, 2006:47), forçando novas entradas na educação por efeito de: a) processo de globalização e do desenvolvimento exacerbado do capitalismo, cujas “palavras-chave são, a mobilidade e a flexibilidade” (Michel, 1999:86); b) enfraquecimento do Estado-Nação; c) ascensão do Estado moderno; d) fragilização do Estado-providência; e) acelerado desenvolvimento tecnológico e das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC).

1. 3. Das trajectórias escolares ao ensino profissional

No processo de escolarização, as políticas educativas são fundamentais na estruturação das oportunidades educativas e na reprodução das desigualdades sociais no acesso à educação (Sebastião, 2006:120). Na relação de causalidade entre opções políticas e trajectórias escolares, definem-se padrões específicos das mesmas através dos *factores de contexto* (Sebastião, 2006:118), pela posição das famílias na estrutura social, a “forma como a actuação das estruturas sociais e culturais se exerce e condiciona os percursos escolares individuais e colectivos” (*Idem*, 123), do contexto socioespacial e os factores inerentes à própria instituição escolar (sistemas de regras, currículos, etc.), e dos *factores de processo* pela experiência e processo de socialização escolar, das disposições individualmente incorporadas, nas quais se inscrevem e traçam diferentes trajectórias escolares, definindo a escolarização como a “relação particular que um indivíduo ou grupo estabelece durante um certo período de tempo do seu percurso de vida com o processo de socialização escolar, na forma como este é estruturado e condicionado nas suas oportunidades e possibilidades, pelas políticas educativas e estruturas sociais e culturais” (Sebastião, 2006: 116-117).

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

Na análise das “estruturas das relações sociais organizadoras das trajectórias sociais, trajectórias que, por sua vez, são vividas como destinos pelos seres humanos que as seguem” Bertaux (1978:7-8), enfatiza a “origem dessas trajectórias, isto é, o lugar da família em que se nasce na estrutura de classe, e o perfil da trajectória social ulterior” (*idem*, 8), tornando a mobilidade social um “momento intermédio do «processo antropológico (...) conjunto da produção/distribuição/consumo dos seres humanos nas e pelas relações sociais instituídas»” (Almeida, 1981:238), cujos recursos escolares e profissionais são fundamentais nesse processo, pois que “as desigualdades de qualificações escolares, e de competências em geral, são hoje particularmente decisivas no jogo das oportunidades e obstáculos sociais” (Machado et al, 2003:63), designadamente, na inserção profissional definida como o «processo pelo qual os indivíduos, não tendo pertencido jamais à população activa, acedem a uma posição estabilizada no sistema de emprego” (Marques, 2006:22, cit. Vernières, 1997:11), frequentemente pautada por uma sucessão de empregos precários e provisórios, intercalados com momentos (mais ou menos longos) de formação ou de desemprego, dando origem a “trajectórias yo-yo” (Pais, 2001; Guerreiro, 2004).

As qualificações e formações profissionais são para muitos jovens, mais uma necessidade para enfrentar o mercado de trabalho do que uma verdadeira opção (Guerreiro, 2004:40 cit. Kugelberg, 1998; Nilsen, 1998, representando os cursos profissionais uma excelente oportunidade para os que têm insucesso e desadaptados no ensino formal, geralmente provenientes de meios desfavorecidos e em situações de iminente ou efectivo desemprego, o que é “essencial para manter os jovens mais tempo na escola (...) os qualificar, credenciar, valorizar e defender num mundo de trabalho que à partida parece pouco acolhedor” (Grácio, 2000, 136) e face aos riscos de exclusão associados ao abandono escolar prematuro, tais cursos são um importante elo de ligação entre a escola e o mundo do trabalho, e uma forte contribuição para orientações escolares mais racionais, ajudando os jovens a construir estratégias de formação, de auto-valorização e reconstrução de projectos de vida.

PARTE II

Contextualização da Educação, Ensino e Formação Profissional - Breve Abordagem ao Ensino Agrícola

2.1. Da crença na educação e formação à crise do mundo laboral

A consolidação dos regimes democráticos na Europa após a II Guerra Mundial e o crescimento económico sem precedentes, criaram as condições materiais e simbólicas para a aposta no desenvolvimento dos sistemas de educação e formação nas sociedades industrializadas, reforçada pela difusão da teoria do capital humano assente nos benefícios económicos da educação escolar para o progresso e desenvolvimento social (Azevedo, 2000; Alves, 2001:31) surgindo uma dupla relação entre educação e economia e ensino/formação e trabalho/mercado de emprego em que padrões mais elevados de desenvolvimento vão de par com níveis de escolarização mais altos. (Antunes, 1998; Azevedo, 2000; Alves, 2001, Marques, 2006; Canário, 2007).

Contudo, duas críticas se destacam àquela teoria: a) a educação e formação não podem visar apenas um repositório de conhecimentos, pois a sua concretização é determinante no acesso ao emprego; b) os dados empíricos (Eicher, 1979) colocam reservas à linearidade da relação entre formação/produktividade/salário, perante a crescente taxa de desemprego na Europa, sobretudo dos jovens portugueses como dão conta os gráficos seguintes, cuja evolução entre 1998 e 2008, regista taxas mais elevadas em Portugal, sobretudo dos jovens, com média de (16,4%) superior à média europeia (15,5%).

Gráfico nº 1

Taxa de Desemprego

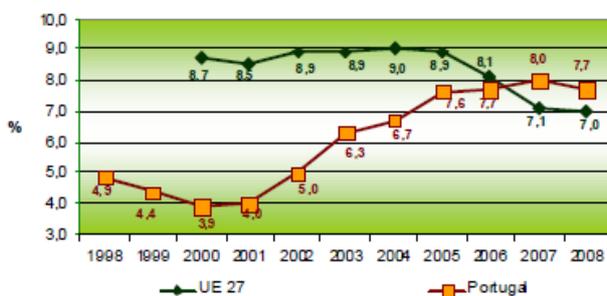
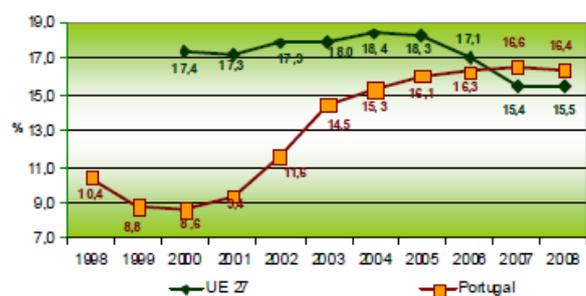


Gráfico nº 2

Taxa de Desemprego dos Jovens



Fonte: EUROSTAT, Labour Force Survey

A crescente taxa de desemprego associada à evolução das tecnologias de informação e comunicação, o abrandamento do crescimento económico nos países industrializados e a

deslocalização das indústrias para países onde a mão-de-obra é mais barata, reservaram, principalmente aos jovens, dificuldades acrescidas no acesso ao emprego³. Contribuíram para que a crença na educação enquanto motor de desenvolvimento entrasse numa fase de cepticismo (Fagerlind e Saha, 1983), levando à falência do modelo de consumo de massas e da standartização dos produtos (Piore e Sabel, 1984) e à emergência do pós-fordismo que Kumar (1992) designa por «um novo modelo de produção e de consumo, o modelo da especialização flexível», cujo conceito *flexibilidade* (Boyer, 1987a; Bruno, 1989) é o elemento estruturante desta proposta.

As novas modalidades de mobilização da força de trabalho e de organização do processo produtivo sob os imperativos da flexibilidade e competitividade segundo «a lógica do ajustamento competitivo» (Boyer, 1987b) opõem uma visão holística, unidireccional e optimista das sociedades contemporâneas a uma outra, de carácter multiforme, evidenciando pluralismo, fragmentação e contradições em todas as esferas da vida social, tornando a educação e formação profissional alvos privilegiados das políticas públicas.

2.2.Das mudanças à perscrutação do futuro - neoprofissionalismo e novas aprendizagens

As mudanças e transformações socioeconómicas e culturais ocorridas a partir de meados da década de 70 são cada vez mais instantes na estrutura de qualificações (Sebastião, 2006:133). O contexto de mudança é, na verdade, avassalador. O ritmo a que mudam as tecnologias, os modelos organizacionais, os conceitos de trabalho, as formas de aprender, os métodos de gerir e as relações com o cliente, é impressionante, imerso num tal oceano de incertezas exigindo um esforço de inteligibilidade do presente perscrutando o futuro. Dito de outra forma: compreender o sentido do presente num contexto de mudança (Carneiro et al., 2000).

Trata-se de um “novo mundo” (Castells, 2003:458): os *chips* e os computadores, as telecomunicações móveis ubíquas, a engenharia genética, os mercados financeiros globais integrados electronicamente a funcionar em tempo real, a economia capitalista interligada abarcando todo o planeta, uma maioria da força de trabalho urbana no processamento de conhecimentos e da informação, a consciência universal sobre a preservação ecológica e o aparecimento de uma sociedade em rede com base num espaço de fluxos e de *tempo atemporal*. Castells apresenta-o, como este sendo o nosso mundo, o mundo da Era da Informação.

³ Preocupações inscritas no Plano Nacional de Emprego, Triénio 2005-2008, pp. 27, materializadas em programas como Inerjovem e Reage, para jovens e adultos, no contexto da Estratégia de Lisboa para o emprego.

Mas, tal “novo mundo” requer aprendê-lo e apreendê-lo, tornando-se imperioso aprender a aprender com a experiência (Carneiro, 2000; Azevedo 2000; Canário, 2004). Aprender novos saberes, novos saber-fazer. Aprender que o factor de hegemonia é a mobilidade e o poder central é o estratégico decorrente da incerteza associada ao nomadismo das deslocalizações e da crescente multiculturalidade (Carneiro et al., 2000). Aprender que nos processos de mudança há uma selecção social dos mais eficazes, os que mais rápido se adaptam às novas condições estratégicas cujas palavras-chave são: conhecimento, incerteza, risco, competitividade, adaptabilidade, inovação e empreendedorismo, que apelam a novas aprendizagens para um mercado de trabalho cada vez mais exigente, quer a nível credencialista pela qualidade dos diplomas, quer pela oferta de vínculos laborais progressivamente mais frágeis empurrando para o desemprego inúmeras levadas de desempregados.

Uma das marcas distintivas das sociedades contemporâneas é a polarização do emprego (Reich, 1996), alterando a sua estrutura opera recomposição ocupacional (Castells, 2002) pela eliminação progressiva do emprego agrícola e o aumento dos lugares de topo, ocupados agora pelos designados analistas simbólicos (Reich, 1996), aumenta o fosso salarial e as condições de trabalho entre estes e os empregos de base.

Sob o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, a educação e a formação são fundamentais para acompanhar as mutações e instabilidade do mercado de emprego, em que cada indivíduo se torna responsável pela sua própria formação, como forma de prevenir a exclusão do mercado de trabalho e requer dos jovens capacidade de se manterem, simultaneamente, empregáveis e “aprendentes activos ao longo das suas vidas (...) para efectivas transições da educação para o mercado de trabalho e deste para a educação novamente” (OCDE, 1997; 1999:17-18). Como destaca (Reich, 1996:262), “na economia global emergente, até a mais importante das posições na mais prestigiada das organizações é vulnerável à concorrência à escala mundial”.

2.3. Educação e Formação Profissional (EFP) na Europa – a emergência de novo modelo

A Revolução industrial parece ter acelerado a história e foi ela que mais influenciou e marcou os processos de formação e qualificação para as massas trabalhadoras (Azevedo, 2000; Greinert, 2004; Heikkinen, 2004; Martins et al. 2005). Despoletou mudanças económicas e tecnológicas fundamentais. Alterou profundamente a estrutura da sociedade, a interacção social, os estilos de vida, os sistemas políticos, os tipos de povoamento e paisagísticos, inclusive o sistema de renovação de capacidade de trabalho sofreu reestruturações radicais em

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

todos os países europeus (Greinert, 2004) originando uma multiplicidade de sistemas modernos e heterogéneos de educação. Nestes, Greinert destaca três princípios comuns: a) a EFP está enraizada nas culturas de trabalho nacionais e manifestam-se na legislação laboral; b) as culturas de trabalho formam as bases de regimes de EFP específicos e c) as culturas de trabalho e os regimes de EFP surgem com conceitos dominantes que legitimam uma determinada orientação didáctica. A estes princípios, associa três modelos de sistemas de EFP: a) modelo liberal (Inglaterra), orientado pela economia de mercado; b) burocrático, estatizado (França), orientado para a política; e c) modelo dual-empresarial (Alemanha), orientado para a sociedade.

Já Anja Heikkinen (2004) vê a EFP na Europa como um domínio intrinsecamente complexo, resultando de programas educativos, políticos e sociais mais vastos como a expansão de programas para apoiar grupos problemáticos do ensino regular e desenvolvimento de medidas especiais para pessoas com fraco aproveitamento: desfavorecidos, idosos, mulheres e minorias étnicas, para promoção da cidadania activa, empregabilidade, coesão social, luta contra a exclusão educacional e social e o desafio de integrar os jovens no sistema de EFP (Evans et al. 2004).

A globalização da economia e da mão-de-obra coloca desafios aos padrões, práticas, competências e identidades profissionais, pelo que, a educação e a formação profissional encontram-se hoje sob fogo de uma agenda emergente de orientações e pressões globais em torno de projectos democrático-profissionalizantes e competitivo-tecnológicos de massas (Antunes, 2007). Neste sentido, somos parte e testemunhas na construção, mais ou menos criativa, destrutiva ou agressiva, duma *nova ordem educativa mundial* (Antunes, 2008, cit. Laval; Weber, 2002; Robertson, 2005:158), configurando o desenvolvimento duma *economia do conhecimento*, cujo corpo e conteúdo são os sistemas educativos, exigindo-lhes formar o capital humano capaz de aprender a aprender e a gerir a sua aprendizagem. Assim, o «novo tipo de aprendiz/trabalhador para a economia do conhecimento do século XXI é visto [...] como um mediador e gestor do conhecimento, uma máquina cultural inovadora e continuamente em actualização»

Segundo o Banco Mundial, é o indivíduo empreendedor e a oferta de oportunidades de aprendizagem disponibilizadas em múltiplas fontes, suportes e plataformas que proporcionarão as condições de produção, circulação, inovação e partilha de conhecimento necessários numa dialéctica continua com a *economia do conhecimento* (Antunes, 1998; 2007) e à individualização de percursos e relações de aprendizagem. Assim, a *agenda globalmente estruturada para a educação* – emergente da leitura dos actuais e futuros

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

arranjos económicos sob a forma de *economia do conhecimento*, associada a processos sócio-político-culturais de multiculturalidade, *individualização e reflexividade* – coloca o conhecimento e a aprendizagem no centro de transições e transformações em perspectiva, cujo projecto societal procura o entrosamento entre o aprofundamento da democratização da educação, da coesão social e da construção de um profissionalismo reflexivo.

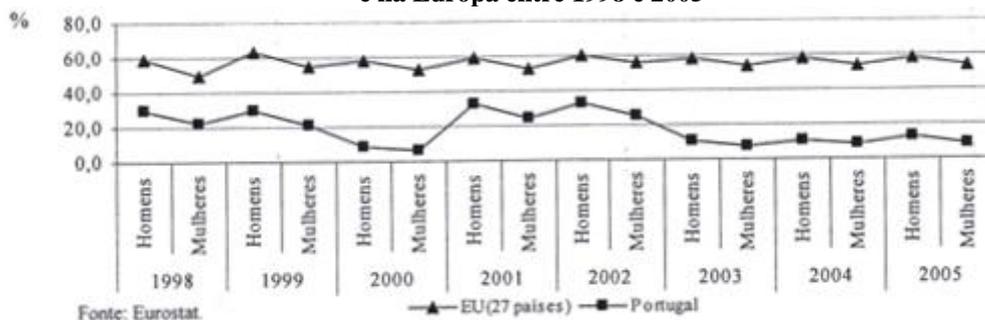
2.4. O ensino e formação profissional em Portugal – uma aposta renovada

Inspirado nos ideais da Revolução Francesa (Nóvoa, 1987), Portugal foi pioneiro na criação de um sistema escolar (Pedroso, 1998:102; Martins et al. 2005:80) semelhante ao contemporâneo, antes da sua propagação pela Europa. O ensino técnico e profissional de nível intermédio iniciou-se, em Portugal, na segunda metade do século XVIII com Marquês de Pombal (Alvará de 19 de Maio de 1759) e desenvolveu-se no século XIX com Fontes Pereira de Melo, (DG. 300 de 29-12-52) para o ensino agrícola (Barreto, 1996:430).

O ensino clássico e humanista (frequentado pela aristocracia e pela alta burguesia), distinguiu-se dos ensinos técnico e profissional, pelos conteúdos, fins e origem social dos alunos que os frequentavam (classes populares) ao qual tinham acesso alunos de todas as idades, mesmo analfabetos (decreto nº 5.029, de 5 de Dezembro de 1918), daí o seu papel económico e social normalizador das estruturas sociais (Martins et al. 2005:18).

Mas, cedo a formação profissional em Portugal ficou reduzida a uma constelação de iniciativas desajustadas das necessidades (Pedroso, 1998). Só a partir de 1984, com a “experiência pedagógica” do ensino secundário técnico-profissional e do sistema de aprendizagem atribuindo dupla certificação, escolar e profissional e com a publicação das leis nºs 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) e 4/98 de 8 de Janeiro que cria as escolas e cursos profissionais, o ensino e formação profissional tiveram forte impulso. No entanto, por tradição, a procura do ensino profissionalizante em Portugal é fraca e menos frequentado pelas raparigas do que na EU, como ilustra o seguinte gráfico:

Gráfico nº 3 - Frequência da via profissionalizante no nível secundário em Portugal e na Europa entre 1998 e 2005



Esta tendência radica nos valores culturais dominantes sobrepondo a cultura académica aos saberes técnicos e profissionais, estabelecendo diferenciação social (Grácio, 1997) em termos salariais e prestígio social ao privilegiar os diplomados do ensino superior.

Actualmente, a Iniciativa Novas Oportunidades é, uma forte aposta no ensino profissionalizante, visando aproximar até 2010, ao valor médio desse tipo de ensino na EU, com cerca de metade dos jovens que frequentam o ensino secundário, como ilustra o gráfico anterior.

2.5. Das contradições do desenvolvimento da agricultura portuguesa ao ensino e formação agrícolas – uma aposta a recuperar

Em 1950, no Portugal rural, cerca de metade da população activa (48%) trabalhava na agricultura e era analfabeta (Barreto, 1996; Baptista, 2001:17; Candeias, 2004; Almeida, 2006). Em 1990, são menos de metade, a feminização e o envelhecimento acentuaram-se, a agricultura perdeu peso na economia e na sociedade, a maior parte são trabalhadores familiares e vivem de rendimentos exteriores à mesma e cultivam mais de metade da superfície agrícola (Baptista, 2001:16). Segundo a CAP, dados da EU (2000), (83%) dos empresários agrícolas são-no em regime de “part-time” devido à prevalência de pequenas explorações, enquanto na EU a 15 são-no (76%).

A adesão de Portugal à UE em 1986, submeteu a agricultura portuguesa às directivas da Política Agrícola Comum (PAC), cujas orientações têm sido menos favoráveis à agricultura mediterrânica e particularmente à portuguesa, marcadas por inúmeros sistemas de protecção dos países do Sul, privilegiam os produtos do Centro e Norte da Europa por serem mais competitivos (Baptista, 2001:18; Avillez, 2001:99), e as sucessivas reformas da PAC, com preocupações ambientalistas, preservação da natureza, da biodiversidade, aposta na agricultura biológica e na capacidade de inovar e evoluir, incentivando à não produção se essa opção contribuir para a preservação do ambiente ou da biodiversidade (AAVV, 2005:8-9). Além desta posição desfavorável na PAC, crescem as conhecidas debilidades das estruturas produtivas portuguesas: frágeis circuitos de comercialização; (85%) das explorações agrícolas têm menos de 5 hectares; (55%) dos agricultores têm mais de 60 anos; (7%) têm menos de 40; cerca de (20%) da população agrícola é analfabeta dificultando as necessárias reconversões tecnológicas, tornando urgente a formação no sector (AAVV, 2005:6).

A situação de crise que se tem perpetuado na agricultura portuguesa, há muito se tornou um fenómeno endémico. Com agricultores mas sem empresários, inserida na PAC mas sem

estratégia, mostrando-se incapaz de se modernizar quer nas culturas praticadas, nas técnicas utilizadas ou dos objectivos prosseguidos (Girão, 2001:275). Tais estruturas endémicas resistem e impõem-se, não obstante: a) todo o tipo de “choques” que a economia portuguesa foi submetida com destaque para a adesão à UE; b) não terem faltado diagnósticos nacionais e internacionais credíveis; c) não terem faltado meios financeiros significativos para implementar uma política de re-orientação agro-florestal, modernização tecnológica e desenvolvimento rural. Só no período de 1987-97 foram disponibilizados pelo Fundo Europeu de Orientação e Garantia Agrícolas (FEOGA) (11,4%) do Valor Acrescentado Bruto (VAB), acrescendo 60 milhões de ECU do período pré-adesão (Girão, 2001:275), mantendo-se, no entanto, estacionária e subsidio-dependente.

Comparativamente com a Grécia e Espanha, países igualmente mediterrânicos, conseguiram em idêntico período, evoluções muito mais favoráveis. Segundo (Girão, 2001), a utilização dos recursos do FEOGA assemelha-se ao comportamento do “cata-vento”, ora apoiar a produção de algumas culturas, para de seguida estimular o seu abandono. Exemplo paradigmático encontra-se no sector frutícola.

Mesmo a tão propalada reforma agrária, que no pós 25 de Abril de 1974 fez oscilar a política agrícola nacional entre as “virtualidades da reforma agrária e da propriedade colectiva” e as “virtualidades dos grandes proprietários rurais” não resultou, pois ao dar-se a “terra a quem a trabalha”, sem conhecimentos e recursos, limitavam-se a trabalhá-la de forma rotineira como sempre tinham visto e feito, sem hipóteses de alcançar a eficiência e a modernização do sector. Por outro lado, se os anteriores proprietários rurais tivessem espírito empreendedor e dominassem as tecnologias relevantes, há muito que a agricultura portuguesa teria deixado de ser o que era (Girão, 2001:276).

A referida questão endémica da agricultura portuguesa vem de muito longe e está relacionada essencialmente com a falta de vontade política em reconhecer “que a essência do problema agrícola em Portugal reside primordialmente nas estruturas produtivas do sector, as quais, assentando numa agricultura tradicional, originam níveis de produtividade baixíssimos” (Girão, 1979; Girão 2001:276; Avillez, 2005:9).

Quanto ao Futuro do ensino agrícola em Portugal, Lynce de Faria 2000; 2005:65-66) destaca o deficit de competências de “saber fazer” e a premente necessidade de actualização da formação no sector, face aos desafios que enfrenta propõe diferentes níveis de competências e qualificações entre o ensino secundário e superior, diversidade de entidades formadoras em ambos os níveis de ensino e estando em causa a qualidade deste, considera que o mesmo será inevitavelmente certificado a nível internacional (Faria, 2005:65-66).

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

Importa, então, que a reestruturação reorganização e coordenação do ensino agrícola, responda à mutabilidade do mercado e às necessidades agrícolas e sociais, dado que actualmente, a aplicação da técnica mais moderna deixou de ser sinónimo cego de progresso (Baptista, 2001:179). Há que escolher a técnica mais conveniente para cada caso e avaliar sempre os seus efeitos sociais, económicos, ambientais e territoriais. A natureza deixou de ser um domínio a conquistar, para ser um campo a utilizar, mas também a proteger.

PARTE III

Trajectórias, Motivações e Expectativas dos Alunos Que Optaram Pelo Ensino Profissional da Escola Agrícola da Paiã

3.1. Da teoria à prática, o método: percurso metodológico

Por detrás do empreendimento de uma investigação social dormita uma inquietação também ela social. No caso vertente, trata-se da constatação do facto de todos os alunos iniciarem a sua escolaridade no ensino regular, dito normal e passados poucos anos, uma parte considerável e em acentuado crescimento, optar/preferir o ensino profissional.

3.2. Questão de partida e hipóteses de investigação

A problemática desenvolve-se em torno das hipóteses de investigação derivadas da seguinte questão de partida: *Quem são os alunos, as razões e motivações que os levaram a desistir/abandonar o ensino regular e optarem pelo ensino profissional ministrado na Escola Profissional Agrícola D. Dinis – Paiã, quais os seus percursos e trajectórias escolares e como decorreu/decorre a sua inserção profissional?*

A resposta vai sendo encontrada no desenvolvimento das seguintes questões de investigação que integram a matriz do modelo de análise em anexo 1:

- *Qual o meio social de origem e classe social de pertença dos alunos que optaram pelo ensino profissional daquela escola?*
- *Os alunos que optaram pelo ensino profissional daquela Escola fizeram-no por questões vocacionais, ou como alternativa ao ensino regular, para ultrapassar dificuldades de aprendizagem e evitar o insucesso e abandono escolar?*
- *As escolhas da Escola e do curso correspondem às expectativas de formação e de inserção profissional dos alunos e ex-alunos?*

Por sua vez, remetendo cada uma delas, para cada uma das seguintes dimensões de análise: Meio social de origem; trajectórias escolares; e expectativas face ao ensino e inserção profissional dos ex(alunos).

3.3. Metodologia e técnicas de recolha da informação

Tratando-se de uma pesquisa circunscrita a uma escola – a Escola Profissional Agrícola da Paiã – mostrou-se mais adequado enquadrar um *estudo de caso* utilizando o *método da pesquisa de terreno*. Procurou-se accionar métodos e técnicas de recolha, registo, tratamento e análise de informação quantitativa e qualitativa, articulando uns e outras no sentido de captar

o máximo de informação e complexidade da realidade pretendida investigar. Para a recolha de informação quantitativa, foi, estruturado, concebido e aplicado por administração directa, um inquérito por questionário **a todos os alunos** da escola com o apoio e colaboração dos professores. Tal aplicação decorreu durante a 2ª quinzena do mês de Maio de 2008. Após a recolha, foram os mesmos lançados e validados numa base de dados do programa informático SPSS - Statistical Package for the Social Sciences.

Extraídos os outputs/resultados, a variável “reprovações” mostrava que (73,9%) dos alunos já tinham reprovado pelo menos uma vez até quatro no máximo, resultados aparentemente contraditórios com os de três importantes variáveis: “categoria profissional dos pais” em que a mais frequente era a EDL com (29,2%); “grau de ensino dos pais” sendo o 12º ano de escolaridade o mais frequente, e, “frequência de ensino pré-escolar” com uma frequência de (85,2%). Concorrendo estas variáveis no sentido oposto do insucesso, era de esperar, que a maioria dos alunos tivesse sucesso escolar, o que não aconteceu, suscitando a necessidade de precisar melhor as razões/causas subjacentes a tão elevadas repetências. Para o efeito, foram realizadas 12 entrevistas⁴ semi-directivas, com guião pré-estruturado enfatizando o meio social de origem e a trajetória escolar, dimensões de análise através das quais melhor se afere quanto às retenções registadas. Optou-se então, por seleccionar aleatoriamente dois alunos de cada curso, a fim de captar o máximo de heterogeneidade e complexidade de situações. As entrevistas decorreram entre seis e onze de Outubro de 2008 em contexto escolar, numa sala de aulas disponibilizada para o efeito, tendo as mesmas sido gravadas, posteriormente desgravadas, transcritas e analisadas.

Para aferir quanto à inserção profissional dos ex-alunos, foi também elaborado um inquérito por questionário e aplicado por administração indirecta aos que tinham concluído as suas formações nos últimos três anos, dirigido via CTT (correio), fax, página e correio electrónicos da própria Escola, cujo apoio e colaboração foi de crucial importância, quer pelo acesso aos nomes e moradas dos seus ex-alunos, quer pelos meios de comunicação e difusão de informação de que dispõe, tendo o mesmo decorrido nos meses de Junho a Outubro de 2008 e respondido 41 ex-alunos.

A Escola: locus empírico

A Escola onde decorreu a presente pesquisa empírica situa-se numa zona suburbana na periferia de Lisboa, concelho de Odivelas e freguesia da Pontinha. Foi criada em 1917 para

⁴ Em anexo 2, junta-se o quadro sociográfico dos alunos entrevistados, elaborado a partir da análise às entrevistas realizadas.

ensinar a crianças socialmente desfavorecidas, nomeadamente, órfãos de pais falecidos na II Guerra Mundial, artes e ofícios, com ênfase na agricultura, à época era o sector de actividade dominante no país. Actualmente oferece dois níveis de formação profissional: nível II equivalente ao 9º ano destinado a alunos em risco de abandono escolar desqualificado permitindo-lhes completarem uma formação mínima e, o nível III equivalente ao 12º ano.

3.4. MERGULHANDO NOS DADOS E DISCURSOS

Retomam-se as principais questões de investigação enunciadas que orientam a análise dos dados extraídos dos inquéritos aos alunos, aos ex-alunos e das entrevistas realizadas e apresentam-se os resultados. Salienta-se que a Escola Profissional Agrícola D. Dinis – Paiã, na qual decorreu a pesquisa empírica, doravante passará a ser referida por “Escola”.

3.4.1. Meio social de origem: desde o berço se traçam e projectam destinos pessoais

Com base na leitura analítica de alguns indicadores sociográficos procura-se caracterizar os alunos que frequentam a Escola e aferir quanto ao seu meio social de origem, tendo em conta que aproveitamento e origem social interagem exercendo a família forte influência reguladora nos resultados e ambições escolares dos filhos, dado que, as condições de existência de vida material do “berço” onde se nasce determinam e condicionam projectos, sonhos e realizações de vida, em suma, se traçam destinos pessoais (Boudon, 1973:68; Grácio, 1997:23).

3.4.2. Idade: a deixar para trás o sucesso escolar

Idade de entrada para a Escola/ensino profissional

À data da inquirição (Maio de 2008) a idade dos alunos variava entre 15 e 26 anos, sendo os 18 anos a idade mais frequente, correspondendo a (31,6%) dos alunos, cujo nascimento ocorreu em 1990. A faixa etária dos 15 aos 17 anos corresponde a (26,4%), e a dos 19 aos 26 corresponde a (42%), sendo este o intervalo que regista idades bastante avançadas face ao nível de escolarização que frequentam. De salientar, que apenas se registou um aluno com 15 anos (0,6%), idade que em princípio deveriam ter os alunos à entrada naquela Escola e o 9º ano completo, dado que a maioria (85,2%)⁵ respondeu ter frequentado o ensino pré-escolar e (53,4%) ter entrado para a escola com 6 anos. Portanto, os alunos ao perfazerem a idade (normal) institucionalmente estabelecida de entrada na escola, fizeram-no ou já frequentavam o sistema de ensino pré-escolar, pelo que, à partida, não foi o atraso na entrada para o sistema

⁵Nos questionários, à pergunta: “frequentaste o ensino pré-escolar?”, (85,2%) dos alunos responderam que sim. À pergunta: “com que idade entraste para a escola ___ anos?”, (53,4%) dos alunos responderam ter entrado com 6 anos. Nas entrevistas, das 12 realizadas, 8 alunos responderam ter frequentado ensino pré-escolar, 4 responderam não o ter frequentado. Assim, de acordo com as respostas dos alunos, a maioria frequentou o ensino pré-escolar.

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

de ensino que influenciou negativamente o aproveitamento escolar. Acresce que, havia 12 alunos (6,5%) com grau de escolaridade inferior ao 9º ano, a frequentar o curso de Tratamento de Animais em Cativeiro, de nível II, sendo este, um dos cursos de educação e formação criados para dar oportunidade, na expressão do Presidente do Conselho Executivo, aos alunos com insucesso/dificuldades de aprendizagem, que tivessem a escolaridade obrigatória incompleta e na eminência de abandono do sistema escolar, permitindo-lhes concluí-la e ficarem com dupla certificação: escolar e profissional.

Quanto às 12 entrevistas realizadas aos alunos, a sua idade oscilava entre os 14-19 anos, 7 dos quais eram do sexo feminino, com idades entre os 16 e 19 anos, e 5 eram do sexo masculino, com idades entre os 14 e 18 anos. Verifica-se assim, um atraso em relação à idade. Esta avançava e deixava para trás o sucesso escolar.

A idade dos alunos predominante (18 anos), situa-se também no intervalo de idades que outros estudos como CESO I&D (2003) encomendado pelo Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal – PRODEP, no Relatório Final, conclui que no ano lectivo de 2000/2001, o formando-tipo das Escolas Profissionais tinha entre 15 e 19 anos e o Relatório de Execução 2006 (pp. 48) do PRODEP salienta que o ensino profissional constitui “uma verdadeira e real opção de formação, dando Oportunidades Novas aos jovens”.

3.4.3. Naturalidade: espaço de diversidade, heterogeneidade e multiculturalidade

Apenas 3 alunos (1,8%), que frequentam a Escola nasceram no concelho de localização da mesma (Odivelas), e pouco mais de metade (57,3%) nasceu no concelho de Lisboa. Os restantes alunos são naturais de diversas regiões, estendendo-se desde os diversos concelhos do país com maior incidência a Sul (26,3%), à Comunidade de Países de Língua Portuguesa (10,5%), tendo a maioria destes nascido em Cabo Verde e em São Tomé e Príncipe (3,5%) em cada. Os restantes nasceram, com maior incidência na Europa (3%) e nas Regiões Autónomas (1,1%). Tal diversidade geográfica requer o enfrentamento de complexas problemáticas como a heterogeneidade, a multiculturalidade e a etnicidade, que nem sempre as escolas estão preparadas para acolher e dar a necessária resposta.

3.4.4. Com quem vivem os alunos: predomínio do modelo de família nuclear

A maioria dos alunos (60,3%) vive com ambos os pais, (26,1%) vive com a mãe, (5,4%) vive com outros familiares, (4,3%) com o pai, (2,2%) vive noutra situação e (1,6%) vive com os avós. Portanto, a maioria dos alunos vive com os seus progenitores. O mesmo se confirma nas entrevistas. Das 12 realizadas, 8 alunos vivem com os pais e irmãos quando estes existem,

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

concluindo-se que o modelo de família dominante é o nuclear (Almeida, Coord.,1994:102), isto é, um núcleo constituído por pai, mãe e filhos.

3.4.5. Recursos escolares dos pais: a supremacia da escolaridade das mães

Em termos de escolaridade, os pais (28%) e as mães (27,5%) detêm o ensino secundário (12º ano) completo. Com o primeiro e segundo ciclos do ensino básico, são os pais, respectivamente (18%) e (11,8%) em relação às mães, respectivamente (15,8%) e (10,5%) que estão em vantagem. Esta situação inverte-se nos graus de ensino médio e superior, ou seja, são as mães, respectivamente (8,2%) e (17%) contra, respectivamente (5,6%) e (15,5%), dos pais com estes níveis de ensino mais elevados. Tendência que em Portugal se vem acentuando nas últimas décadas, (Almeida, Coord., 1994:121; Grácio, 1997:52; Almeida e Vieira, 2006:36; Sebastião, 2006:103).

3.4.6. Recursos profissionais dos pais: profissão e situação na profissão

Por se tratar de indicadores de grande relevância neste trabalho, cuja operacionalização permite determinar a classe social dos pais, e assim aferir, quanto ao meio social de origem dos alunos e respectiva classe social de pertença, foi construída a seguinte tabela que sinteticamente explicita tais indicadores.

Tabela 1. Condição perante o trabalho, situação na profissão e indicador socioprofissional individual de classe (ispi) dos pais e das mães dos alunos

Condição perante o trabalho	Pai %	Mãe %	Situação na profissão	Pai %	Mãe %
Exerce uma profissão	87,4	84,0	Trabalhador p.c. outrem	59,7	75,5
Desempregado/a	7,2	12,0	Trabalhador p.c. própria	23,7	15,1
Reformado/a	5,4	2,9	Patrão/patroa	16,5	8,6
Outra situação	--	1,1	Outra situação	--	0,7
Total	100,0	100,0	Total	100,0	100,0
Indicador socioprofissional individual de classe^{a)} (ispi) dos pais e das mães					
Empresários,dirigentes,profis.liber.	EDL	29,2	Empregados executantes	EE	31,9
Operários	O	23,6	Profis. técnicos e de enquadr. am.	PTE	23,4
Empregados executantes	EE	19,4	Operários	O	21,3
Trabalhadores independentes	TI	13,9	Empresários,dirigent. profis.Liber.	EDL	12,1
Profissionais técnic. e enquadr. am.	PTE	11,8	Trabalhadores independentes	TI	10,6
Agricultores independentes	AI	2,1	Agricultores independentes	AI	0,7
Total		100,0	Total		100,0

a)Grupo profissional de pertença determinado/construído a partir das variáveis primárias principais “profissão” e “situação na profissão” quer para os pais quer das mães, de acordo com a matriz de António Firmino da Costa, 1999, Sociedade de Bairro – Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural, Celta Editora, pp. 230, em que:

AI Agricultores Independentes

EDL Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais

PTE Profissionais Técnicos e de Enquadramento

TI Trabalhadores Independentes

EE Empregados Executantes

O Operários

AA Assalariados Agrícolas

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

A tabela acima mostra que, face à condição perante o trabalho, são mais os pais (87,4%) a exercerem uma profissão do que as mães (84%). São mais mães desempregadas (12%) do que pais (7,2%) e mais pais reformados (5,4%) do que mães (2,9%). Quanto à situação na profissão, são mais as mães que trabalham por conta de outrem (75,5%), do que os pais (59,7%). São mais os pais (23,7%) a trabalharem por conta própria do que as mães (15,1%), e há mais pais patrões (16,5%) do que mães (8,6%).

Quanto ao indicador socioprofissional individual de classe (ispi), relativamente aos pais, as categorias mais expressivas são: os (EDL) com (29,2%) e os (O) com (23,6%). Relativamente às mães são: os (EE) com (31,9%) e os (PTE).

Tabela 2. Síntese dos principais traços sociográficos dos alunos

Indicadores	Resposta dominante	%	
Idade mais frequente	18 anos (variação entre 15-26 anos)	31,6	
Naturalidade dos alunos	Distrito de Lisboa (mas com amplitude geográfica transcontinental)	57,3	
Tipo de família	Família Nuclear - a maioria vive com os pais (26,1% vive com a mãe)	60,3	
Escolaridade	Pai	12º ano - grau de ensino prevalecente	28,0
	Mãe	12º ano - grau de ensino prevalecente (médio e superior a superar os pais)	27,5
Situação na profissão	Pai	Trabalha por conta de outrem	59,7
	Mãe	Trabalha por conta de outrem	75,5
Indicador socioprofissional individual	Pai	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL)	29,2
	Mãe	Empregados Executantes (EE)	31,9

Síntese conclusiva: À data da aplicação dos inquéritos, os alunos que optaram pelo ensino profissional daquela Escola situavam-se num amplo intervalo etário (15-26 anos), tendo a maioria nascido em 1990 – 18 anos de idade. Idade um pouco avançada para os níveis de ensino que frequentavam (nível III, alguns nível II), sinónimo de existência de repetências, como se veio a verificar. Mais de metade dos alunos são oriundos do concelho de Lisboa e apenas 3 são do concelho a que a Escola pertence (Odivelas). Os restantes provêm de várias zonas do país, de vários países e até de vários continentes: Europa, América e África, o que remete para a existência de movimentos migratórios. A maioria dos alunos vive com ambos os pais (família nuclear), no entanto, uma parte considerável vive com a mãe, apontando para eventuais rupturas conjugais, facto que as entrevistas vieram a confirmar. O 12º ano de escolaridade é o grau de ensino mais frequente dos pais e das mães dos alunos, no entanto, as mães superam os pais em termos de ensino médio e superior. A maioria dos pais e das mães exerce uma profissão, mas são estas que mais estão desempregadas. Também a maioria das mães trabalha por conta de outrem, enquanto que os pais são pouco mais de metade nessa situação, sendo que nestes, a categoria social mais frequente é a EDL e nas mães a EE.

Assim, aferir quanto ao posicionamento dos alunos, face ao seu espaço social de origem convoca, para além de outros, dois aspectos fundamentais: económico/profissional e cultural/simbólico. Tomando como principais indicadores os recursos socioprofissionais (profissão e situação na profissão) e as propriedades escolares (nível de escolaridade) (Costa 1999:224) de ambos os pais, tais recursos consubstanciam-se no predomínio de pais com a categoria (EDL) e com o 12º ano de escolaridade. Tendo em conta que a maioria dos alunos vive com os pais, característica da família nuclear, remetendo a classe social de pertença dos alunos para a mesma dos seus pais. Deste modo, parece-nos estar em condições de responder à primeira questão de investigação: *Qual o meio social de origem e classe social de pertença dos alunos que optaram pelo ensino profissional daquela escola?*

Considerando a análise efectuada aos recursos profissionais (pertença à classe dos (EDL)) e escolares (12º ano de escolaridade) dos pais dos alunos serem considerados altos em Portugal, e, tendo em conta que o insucesso escolar está a tornar-se um fenómeno transversal a todas as classes sociais, como se verifica no presente estudo, parece-nos, consensual e prudente admitir que, não sendo o meio social de origem da maioria dos alunos dos mais desfavorecidos, considerar a sua pertença à classe média.

3.5. Trajectórias escolares: vivências e experiências dos alunos

Nesta dimensão, procura-se analisar alguns indicadores significativos do percurso e trajectórias escolares dos alunos como: sucesso/insucesso, abandono, alternativas e opções pelo ensino profissional. Trajectórias por vezes vividas como destinos pelos seres humanos que as seguem e que socialmente os posiciona e caracteriza (Bertaux, 1978; Costa et al. 1990:219).

3.5.1. Frequência do ensino pré-escolar: uma aposta no sucesso gorada

Dos 187 alunos inquiridos (85,2%) responderam que tinham frequentado o ensino pré-escolar e (14,8%) responderam que não. Portanto, uma larga maioria de alunos beneficiou deste tipo de ensino, o que traduz a existência no seu meio social de origem, de volumes de capital económico e cultural suficientes para o investimento, desde cedo, logo a partir da infância, na educação dos seus filhos.

Vários estudos defendem a generalização da educação pré-escolar como prevenção do insucesso e encontram nela uma relação directa entre este ensino e a excelência escolar (Grácio 1997:23; Silva, 1999:46). Este indicador, (frequência do ensino pré-escolar) apresenta-se algo ambígua nesta investigação, revestindo especial importância, quer para

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

inferir e reforçar quanto ao meio social de origem, quer para chegar às razões que subjazem ao elevado insucesso escolar que a maioria dos alunos já carregava à entrada naquela Escola, tendo-os levado a desistir do ensino regular e optarem pelo ensino profissional, ou seja, (73,9%) dos alunos inquiridos responderam ter reprovado entre uma e quatro vezes no máximo, o que suscitou ir um pouco mais longe na aferição das causas de tão elevado insucesso escolar e levar a efeito a realização de entrevistas a vários alunos.

3.5.2. Reprovações: também a democratização e massificação do insucesso

De facto, a escola democratizou-se, mas também se democratizou e massificou o insucesso escolar. Vários estudos (Benavente e outros, 1994), têm mostrado a tendência de que “a generalização da escolaridade básica, não significa a generalização das experiências escolares bem sucedidas” (Guerreiro e Abrantes, 2004:56). A tabela que segue é exemplo disso, dando conta das percentagens de reprovações, do número de anos repetidos e das razões que lhe subjazem, culminando no abandono do ensino regular e opção pelo ensino profissional, enquanto alternativa ao abandono definitivo da escola.

Tabela 3. Reprovações, anos reprovados e razões das reprovações à entrada na Escola

Reprovações	%	Razões das reprovações	%
Sim	73.9	Não estudava	38,1
Não	26.1	Tinha dificuldades em aprender	22,3
Total	100.0	Faltava às aulas	12,2
Anos reprovados	%	Tinha mau comportamento	9,4
		A matéria era difícil	4,3
		A matéria era pouco interessante	3,6
		Os professores não explicavam bem a matéria	2,9
		A relação com a turma não era boa	2,9
		Não gostava dos professores	2,2
1	48.2	Não tinha condições em casa para estudar	2,2
2	37.4	Total	100,0
3	11.5		
4	2.9		
Total	100.0		

Da informação condensada no quadro supra, duas questões se destacam: i) que (73,9%) dos alunos à entrada da Escola profissional em estudo tinham vivido, pelo menos uma vez até ao máximo de quatro, a experiência de repetência (48,2%) no seu percurso escolar do ensino regular, por que todos passaram e abandonaram optando pelo ensino profissional; ii) que a principal razão de repetência (38,1%) era por não estudar.

Quanto ao interesse e participação dos pais na vida escolar dos filhos, na opinião destes (65,4%) interessam-se muito e (31,4%) interessam-se o suficiente. Em termos de auto-

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

avaliação, os alunos percepcionavam-se como sendo “médios” (78,9%); como “bons” (14,6%) e como “fracos” apenas (6,5%).

No entanto, em situação de entrevista, ao aferir em que medida ocorria tal interesse e participação dos pais, numa forma geral o mesmo não foi além de algumas presenças em reuniões de fim de período. A propósito, salientou o Presidente do Conselho Executivo aquando da entrevista exploratória, “há de tudo um pouco. Uns são mais presentes que outros”.

Mas, de acordo com os dados, o facto de: i) a maioria dos alunos ter frequentado o ensino pré-escolar; ii) o meio social de origem não ser dos mais desfavorecidos, e, iii) a maioria dos alunos ter revelado que os pais se interessavam pela sua vida escolar, factores que contribuem para o sucesso escolar, no entanto, assiste-se a resultados contrários aos esperados, ou seja, um elevado insucesso escolar, o que suscitou algumas dúvidas e levou como referido, à realização de algumas entrevistas. Efectivamente, estas vieram esclarecer melhor, acrescentando informação que não tinha sido possível captar nos questionários, destacando-se a ocorrência, além de outros, problemas relacionados com handicaps, designadamente, a nível de dislexia perturbando o aproveitamento escolar dos alunos e estigmatizando-os, como declararam alguns alunos “*com o problema da dislexia sentia-me discriminado... Aqui nesta escola sinto-me bem. Uns anos com mais dificuldade do que outros, mas aqui tenho passado sempre*”.

Assim, o insucesso escolar e a elevada percentagem de reprovações dos alunos, não se explica só pelos factores sociais, muitos outros factores concorrem. Com efeito, o insucesso escolar é também factor de insucesso (Pires et al. 1991:197). Ocorre frequentemente no contexto escolar ao seleccionar alunos, principalmente os que já registavam insucesso, como é o presente caso, independentemente do meio social de origem e da posição social ocupada pelos alunos, e, quando acresce o factor handicaps, de que vários alunos são portadores, a propensão para o insucesso aumenta. De facto, nas entrevistas foi possível constatar situações em que um aluno vivendo com os pais, tendo o pai como escolaridade o 10º ano e como profissão gerente numa empresa (EDL) produtora de energias alternativas e a mãe tendo o 12º ano de escolaridade e profissão “funcionária pública”, o filho com 18 anos, tendo frequentado o ensino pré-escolar e tendo apoio extra-escolar com explicações, o mesmo estava a frequentar o 1º ano do Curso de Gestão Equina (nível III), equivalente ao 10º ano e registando três anos de retenções. Este não é um caso isolado. Há registo de muitos mais, com mais idade e em nível inferior de formação.

3.5.3. Escolhas escolares: do insucesso ao abandono – alternativa o ensino profissional

A escolha da Escola foi, maioritariamente, da responsabilidade dos alunos (82,3%), por considerarem que “prepara melhor para o futuro profissional” (66,3%) e “por ser da zona de residência” (16%).

Nas 12 entrevistas realizadas, a maioria (8 alunos) declararam ter optado por aquela escola por aconselhamento psicológico dadas as suas dificuldades de aprendizagem, alguns deles devido a problemas relacionados com handicaps (dislexia, físicos, etc.).

Quanto aos cursos frequentados, o que regista maior frequência de alunos com (30,1%) é o Curso de Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar, seguido do Curso de Técnico de Produção Agrária com (25,8%); o Curso de Técnico de Gestão do Ambiente com (21,5%); o curso de Técnico de Gestão Equina com (16,1%) e o Curso de Tratamento de Animais em Cativeiro (nível II) com (6,5%), sendo este, um curso de educação e formação dirigido aos alunos com grandes dificuldades de aprendizagem e em risco de abandono escolar desqualificado, permitindo-lhes completarem o 9º ano de escolaridade, ficarem com dupla certificação, escolar e profissional de nível II, contribuindo assim para melhorar a sua vida profissional e social futura.

Tal como na escolha da escola, também o curso foi, na maioria (94,6%), escolhido pelos alunos, apontando duas principais razões: questões vocacionais (65,8%) e como saída profissional mais rápida (22,5%). Nas entrevistas realizadas, apenas dois alunos escolheram o curso por questões de vocação e os restantes por aconselhamento psicológico.

Quanto às razões da opção pelo ensino profissional, os alunos entrevistados referiram que foi por: i) aconselhamento psicológico devido a dificuldades de aprendizagem; ii) por aquele ensino constituir uma importante alternativa ao ensino regular e uma excelente oportunidade para evitar o abandono escolar; iii) continuar estudos e conseguir melhor preparação para a sua vida profissional e pessoal futura. Aliás, esta afirmação era repetidamente proferida também quanto à satisfação por terem optado por aquela Escola: *“Se não tivesse vindo para esta escola, para o ensino profissional, já tinha abandonado a escola”*; *“Nesta escola, a relação dos professores com os alunos é diferente do ensino regular. Aqui os professores estão mais próximos e mais ligados a nós. Isso é uma parte importante do ensino profissional, pelo menos desta escola. Também esta escola tem menos alunos...”*; *“Se tivesse continuado no ensino regular andava a fazer uma coisa que não gostava, andava contrariado, mal disposto”*; *“O ensino regular é muito maçudo, muito distante. Eu gosto de coisas práticas. Com o problema da dislexia... Eu esforçava-me mas os resultados eram inferiores ao esforço”*; *“Na escola onde estava era muito difícil, tinha muitas dificuldades.*

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

Aqui é mais fácil. O ensino profissional é mais importante que o outro, veio ajudar muita gente mesmo...”

Como refere o Relatório Final 2000/2001 do PRODEP, pp.71 “para além de se constituírem como uma das opções que se colocam após a conclusão do ensino básico, as escolas profissionais continuam a apresentar capacidade para se afirmarem como alternativa à saída antecipada do sistema de ensino”. Assim, também neste estudo se verifica que a decisão das escolhas escolares são mais determinadas pelo insucesso, pelas alternativas ao ensino regular, ao abandono escolar sem a formação mínima e pela busca de melhores futuros profissionais do que pela vontade dos próprios ou por inspiração vocacional. A propósito, destacam Guerreiro e Abrantes (2004:40), “As próprias qualificações são, para muitos jovens enfadados com o sistema de ensino, uma necessidade para enfrentar o mercado de trabalho, mais do que uma verdadeira opção (Kugelberg, 1998; Nilsen, 1998)”.

Tabela 4. Síntese dos principais traços das trajectórias escolares dos alunos

Indicadores	Resposta dominante	%
Frequência ensino pré-escolar	Maioritariamente frequentado (mas sem efeitos de sucesso)	85,2
Reprovações	Não estudar e dificuldades de aprendizagem (existência de handicaps)	73,9
Escolha da Escola	Pelo próprio/aconselhamento psicológico	82,3
Razões pela escolha da Escola	“Prepara melhor para o futuro profissional”	66,3
Razões pela escolha do curso	“Escolha do curso por vocação”	65,8
Curso	C. de Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar	30,1

Síntese conclusiva

Nesta dimensão de análise, verifica-se que a maioria dos alunos beneficiou do sistema de ensino pré-escolar, que à partida era expectável que influenciasse positivamente as suas trajectórias escolares. No entanto, tal benefício tem surtido pouco ou nenhum efeito face ao elevado número de reprovações registadas. Com efeito, não se trata de estratos sociais dos mais desfavorecidos em termos de recursos profissionais e escolares, factores tradicionalmente considerados determinantes do (in)sucesso escolar. Aprofundando um pouco mais a investigação através da análise de conteúdo, verificou-se alguma incidência de características individuais dos alunos, como sejam: dificuldades de aprendizagem acrescidas e handicaps de vária ordem que pesam negativamente no sucesso escolar. As razões de reprovação mais frequentemente apontadas foram: “porque não estudava” e “dificuldades de aprendizagem”. Ambas completam-se e reforçam-se mutuamente no sentido do insucesso. As escolhas da escola e do curso foram, maioritariamente, dos próprios, no entanto, condicionados à partida pela marca do insucesso escolar experienciado antes, pelo

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

aconselhamento psicológico e pela oferta formativa disponível da Escola. Certamente se não existissem estas condicionantes, as escolhas e trajetórias teriam sido outras. A razão para a escolha da escola mais referida foi “ porque prepara melhor para o futuro profissional” e para o curso, foi “escolha por vocação”. O curso mais frequentado foi o de Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar e o segundo mais frequentado foi o Curso de Técnico de Produção Agrária.

De salientar a selectividade escolar ao seleccionar e “deixar por conta” alunos cujas características individuais de desvantagem o próprio sistema de ensino foi acentuando no decurso das suas trajetórias escolares, segundo a fórmula “ensinar a muitos como se fossem só um” e só um, de preferência “ideal”. Assim, a escola vai “empurrando” grandes levas para a desistência/abandono escolar e/ou em alternativa, para o ensino profissional, encontrando neste, a maioria dos alunos, uma verdadeira saída, que para além da vertente profissional, ajuda-os a ultrapassar dificuldades de aprendizagem e de insucesso escolar.

Como ironiza Joaquim Azevedo (1999:15) “É que não é socialmente isento de escândalo o facto de uma sociedade canalizar compulsivamente todos os seus membros para o acesso e usufruto de um bem social que considera essencial, alimentando inclusivamente fortes expectativas sociais em torno desse benefício, quando, depois, mais parece não fazer do que preparar, para uma certa parcela de cidadãos, a armadilha social da exclusão. Como se uma parte dos convidados para o banquete fosse dele expulsa, sem mais, ao fim da sopa”.

Os dados apresentados e a análise aos mesmos permite-nos responder à segunda questão de investigação: *Os alunos que optaram pelo ensino profissional daquela Escola fizeram-no por questões vocacionais, ou como alternativa ao ensino regular, para ultrapassar dificuldades de aprendizagem e evitar o insucesso e abandono escolar?*

A resposta surgiu espontaneamente da maioria dos alunos entrevistados, nas suas próprias palavras: *“Acho que o ensino profissional é uma boa alternativa para quem tem certas dificuldades de aprendizagem. Ajuda as pessoas a interessarem-se e motivarem-se para acabarem o 12º ano”*; *“O ensino profissional é importante para muita gente... Dá alternativas a muitos alunos”*; *“Se não tivesse vindo para esta escola, para o ensino profissional, já tinha abandonado a escola”*; *“O ensino profissional é muito mais interessante que o outro ensino. Dá mais oportunidades que o outro ensino (...) em que as coisas são muito mais puxadas, as aulas são dadas a correr, as dúvidas não são tiradas, as pessoas andam muito mais cheias de pressão e aqui não”*. Como demonstram estas afirmações de quem viveu e vive de forma sentida a experiência em concreto, no “terreno”, o ensino profissional permite não só ultrapassar dificuldades de aprendizagem, de insucesso e

abandono escolar desqualificado, como é uma verdadeira alternativa ao ensino regular de que múltiplos trabalhos e estudos dão conta, (Azevedo, 2000_a; Grácio, 2000) entre outros. De acordo com (Guerreiro e Abrantes, 2004:58) “Em geral, os jovens operários consideram o ensino escolar demasiado teórico, acusam a escola de não conseguir lidar com os problemas e as necessidades de muitos alunos e sentem-se desacompanhados nas opções escolares”. Confirma-se assim, que os cursos profissionais representam uma excelente oportunidade para jovens com insucesso escolar, mantendo-os mais tempo na escola e contribuem para os qualificar, credenciar e melhor se defenderem num mundo de trabalho cada vez menos acolhedor.

3.6. Expectativas

Nesta parte são analisadas as expectativas que os alunos mantêm face à formação/curso por que optaram, o que pensam quanto ao seu futuro profissional e como esperam estar inseridos profissionalmente num horizonte de 10 anos.

De facto, num mundo cada vez mais marcado pela incerteza e imprevisibilidade relativamente ao futuro, é de esperar que os jovens aguardem com redobrada expectância a conclusão da sua formação e a sua inserção profissional no mundo laboral, dado que “os percursos dos indivíduos não surgem do nada, mas elaboram-se pelos posicionamentos, percepções, representações, representações do lugar respectivo que ocupam e pelos sistemas de relações destes com o universo societal” (Carvalho, 1998:20), tendo em conta que “o processo de entrada na adultez é primeiro sonhado, desejado e depois perspectivado como o processo pelo qual se acede à autonomia, aos bens de consumo, ao poder sobre si” (*Idem*, 1998:40).

Quanto ao curso

O curso foi, na sua maioria (94,6%) escolhido pelos próprios. É no mínimo esperável, mas nem sempre assim é, que o mesmo corresponda às suas expectativas. De facto, a maioria (73,9%) considera que corresponde; (17,9%) considera que corresponde em parte; e (8,2%) considera que não corresponde. As escolhas escolares são sempre relativas, dado que a orientação para uma ou outra opção depende sempre da oferta disponível. Como referiram alguns alunos, no momento de escolha, algumas opções da sua preferência já estavam preenchidas. Mas também, para a maioria dos alunos neste estudo, as suas escolhas representam, à partida, uma alternativa, pois vêm marcadas pela decisão de desistência do ensino regular, não tanto por questões de livre escolha ou vocacionais, mas, principalmente pressionados pelas dificuldades de aprendizagem e insucesso que vinham acumulando.

Quanto ao futuro

Em termos de futuro imediato destacam-se duas preferências: i) (43,3%) dos alunos esperam estudar até concluir o curso que estão a frequentar e conseguir emprego na área. Desejo também manifestado por 10 dos 12 alunos entrevistados; ii) (40,6%) espera tirar um curso universitário. O mesmo desejam apenas dois dos entrevistados, sendo que, estes salientaram nas entrevistas que optaram pelo ensino profissional agrícola por questões vocacionais, enquanto que os restantes 10, expectam inserção profissional, mantendo no entanto, num horizonte mais longínquo a hipótese de estudos universitários, sendo esta possibilidade permitida pelo ensino profissional muito valorizada pelos alunos, ou seja, a questão da dupla certificação, escolar e profissional.

Em termos de futuro num horizonte de 10 anos, (36,9%) imagina-se profissionalmente inserido na área do curso que frequenta, e (35,8%) imagina-se com um curso universitário e inseridos profissionalmente na área do mesmo.

Tabela 5. Síntese dos principais traços das expectativas dos alunos

Indicadores	Resposta dominante	%
Expectativas quanto ao curso	Corresponde às expectativas dos alunos	73,9
Expectativas quanto ao futuro imediato	Concluir o curso e arranjar emprego na área de formação do mesmo	43,3
	Continuar estudos e tirar um curso superior	40,6
Expectativas num horizonte de 10 anos	Inserido profissionalmente na área de formação do curso frequentado	36,9
	Com curso universitário e profissionalmente na área do mesmo	35,8

Síntese conclusiva

A maioria dos alunos considera que o curso corresponde às suas expectativas e espera em termos de futuro imediato concluir o curso que frequenta e conseguir inserção profissional na área do mesmo. No entanto, muitos alunos manifestaram vontade de tirar um curso superior, enaltecendo o ensino profissional por permitir essa possibilidade na medida em que oferece dupla certificação. Em termos de futuro num horizonte de 10 anos, a maioria dos alunos imagina-se inserida no mercado de trabalho, na área profissional da sua formação escolar, sendo que, muitos deles imaginam-se com um curso superior e inseridos profissionalmente na área de formação do mesmo.

3.6.1. Finalmente o diploma! – que futuro profissional?

Nesta parte, procura-se saber o rumo que os diplomados deram ou lhes foi possível dar às suas vidas nos três anos seguintes à conclusão da formação profissional na Escola, ou seja,

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

quantos optaram e conseguiram aceder ao mercado de trabalho, quantos não o conseguiram e quantos optaram pela continuidade do seu processo de escolarização.

Do inquérito por questionário, que por diferentes vias se fez chegar a um número significativo de ex-alunos, foram recepcionados 41 questionários, cuja caracterização social e principais traços se sintetiza na seguinte tabela:

Tabela 6. Síntese dos principais traços dos ex-alunos

Indicadores		Resposta dominante	%
Idade mais frequente		21 anos, ano nascimento 1987 (variação entre 15-26 anos)	24,4
Naturalidade		Distrito de Lisboa (periferia de Lisboa estendendo-se até Leiria)	64,9
Tipo de família		Família Nuclear - a maioria vive com os pais (7,5% vive com a mãe)	82,5
Escolaridade	Pai	12º ano (médio e superior a superar as mães)	37,8
	Mãe	9º e 12º ano com 25% em cada (médio e superior inferior aos pais)	25,0
Situação na profissão	Pai	Trabalha por conta de outrem	72,4
	Mãe	Trabalha por conta de outrem	72,7
Indicador sócioprofissional	Pai	Empregados Executantes (EE)	37,5
	Mãe	Empregados Executantes (EE)	46,7
Situação dos ex-alunos três anos após a conclusão do curso		Continuaram a estudar	51,2
		C.Universitário (na área do ensino profissional frequentado na Escola)	24,4
		Cursos de formação especializada	26,8
		Trabalham EE e PTE (maioria na área da formação prof. frequentada)	41,5
		Desempregado/a	7,3
Importância do curso para a inserção profissional	Foi importante	80,5	
	Não foi importante	19,5	

Dos principais traços destaca-se que, dum universo de 41 ex-alunos respondentes (51,2%) estava a estudar, e cerca de metade destes (24,4%) estava a frequentar um curso superior. (41,5%) exercia uma profissão maioritariamente ligada à área da sua formação, e (7,3%) estavam desempregados. A maioria (82,5%) vivia com os pais segundo o modelo de família nuclear. Também uma maioria (80,5%) considera que o curso foi importante para a sua inserção profissional. Dos que estão inseridos profissionalmente (41,5%), (4,9%) trabalha por conta própria, sendo que (36,6%) trabalha por conta de outrem em profissões ligadas a auxiliares e assistência técnica diversa, desde o ambiente, veterinária e acção educativa, cujas posições profissionais se situam ao nível da categoria EE, PTE e O.

Síntese conclusiva

À semelhança dos alunos, os ex-alunos vivem em famílias do tipo nuclear. A Escola e o curso foram também escolhidos pelos próprios, por razões profissionais e vocacionais. As principais diferenças encontram-se ao nível de: i) naturalidade dos ex-alunos circunscrita ao concelho de Lisboa e proximidades (por comodidade de inquérito); ii) menor escolarização

dos pais, sobretudo das mães ao nível do ensino médio e superior; iii) posicionamentos profissionais mais baixos de ambos os pais na categoria dos EE.

A conclusão do curso profissional naquela Escola não significou o fim da formação escolar para todos. Com efeito, mais de metade dos ex-alunos inquiridos prosseguiram estudos e cerca de metade destes está a frequentar um curso universitário na área da formação anterior. De facto, tirar um curso universitário é também um desejo frequentemente manifestado pelos alunos, embora dessem prioridade à inserção profissional.

A maioria dos ex-alunos consideram que o curso profissional que tiraram na Escola foi importante para a sua inserção profissional, trabalhando cerca de metade destes por conta de outrem em posições profissionais maioritariamente pertencentes às categorias EE e PTE, enquanto que outros aguardam pela oportunidade de emprego.

Estamos assim, em condições de responder à terceira questão de investigação: *As escolhas da Escola e do curso correspondem às expectativas de formação e de inserção profissional dos alunos e ex-alunos?*

De facto, na opinião dos mesmos e como aferido na análise aos dados resultantes dos questionários aos alunos, ex-alunos e às entrevistas realizadas, a escolha da escola, do curso e da formação em geral corresponderam às suas expectativas, cujos discursos revelaram grande reconhecimento quer às características físicas quer humanas da escola, designadamente, em termos de qualidade, proximidade e acessibilidade dos professores aos alunos.

Após a conclusão da sua formação profissional naquela Escola, os ex-alunos distribuíram-se, como vimos, segundo uma multiplicidade de opções/saídas: uns deram continuidade à sua formação seguindo estudos universitários “adiando a entrada na vida profissional” (Guerreiro e Abrantes, 2004:55); outros seguiram estudos profissionais especializados considerando que a “educação é o valor chave do trabalho” (*idem*); outros integraram o mercado de trabalho; outros ainda, mantinham-se desempregados confrontando-se com inúmeros bloqueios e precariedade no mercado de emprego marcado pela incerteza e imprevisibilidade, engrossando as estatísticas do desemprego “bancos/salas de espera” em que “os sujeitos são levados a permanecer num espaço de “flutuação social” (Castel, 1995)” (Carvalho, 1998:22), por vezes “dando origem a bolsas de exclusão” (Guerreiro e Abrantes, 2004:73).

CONCLUSÃO

Este estudo pretendeu prestar alguns contributos na construção de conhecimento em torno dos alunos que desistem do ensino regular e optam pelo ensino profissional. Apesar das muitas referências à alteração da população escolar em termos de origem social, comportamental e heterogeneidade cultural, permanece por conhecer com rigor, os contornos de como se efectuam os seus percursos escolares e os factores que em cada momento os motivam e condicionam.

Sabe-se que a escola portuguesa tem sido, nos últimos anos, palco de grandes transformações quer do público que a frequenta quer das práticas pedagógicas e administrativas cujas bruscas mudanças requerem total flexibilidade e permanente adaptação, pois vivemos numa época com “oportunidades acrescidas” por um lado, mas por outro, num “mundo assustador e perigoso marcado pela incerteza e pelo risco” (Giddens, 2000). É neste contexto de profunda complexidade social que os jovens têm de fazer escolhas, opções e tomar decisões sobre projectos de “futuros possíveis” com acrescidas dificuldades face à forte “selectividade” da escola que tem confrontado/empurrado cada vez mais jovens para o abandono escolar ou, em alternativa, para o ensino profissional.

Assim, ressalta à evidência nesta investigação, como principal resultado, tratar-se de alunos marcados por um elevado volume de repetências à entrada do ensino profissional naquela Escola. Uns e outros têm de comum “colmatar/ultrapassar o insucesso escolar”. Esta é uma das grandes virtualidades deste tipo de ensino, sobretudo evitar o abandono escolar precoce e desqualificado, que por vezes assume itinerários de exclusão social.

Evidencia-se também, que o meio social de origem dos alunos não é dos mais desfavorecidos, ou seja, os recursos profissionais e escolares dos pais são, em Portugal, considerados altos, remetendo o elevado insucesso escolar verificado para a transversalidade do fenómeno a todas as classes sociais, acrescendo o “efeito escola” que “selecciona” crianças e jovens já com insucesso, rompendo-se assim, com a tradicional associação do predomínio deste a meios de origem socialmente baixos.

De destacar, que as expectativas face à formação profissional optada (curso) são inversamente proporcionais ao insucesso escolar (reprovações), pois ambas registam o mesmo valor (73,9%).

A idade mais avançada em relação ao nível de ensino frequentado é outra das características daqueles alunos. Uma consequência inevitável por efeito das retenções.

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

De salientar, que nas entrevistas foi referido com alguma regularidade, dificuldades de aprendizagem acrescidas relacionadas com handicaps sobretudo ao nível de dislexia, que conduziram ao aconselhamento psicológico e deste, à opção pelo ensino profissional.

Apesar do predomínio da família nuclear, verificou-se alguma incidência na monoparentalidade feminina. As denominadas famílias desestruturadas cujo enfraquecimento do apoio e suporte familiar contribui para reduzir o sucesso escolar. Salienta-se que a participação dos pais na vida escolar dos filhos, foi nas entrevistas, maioritariamente referida apenas ao nível de reuniões de fim de período.

Outra conclusão que se retira é o aumento da escolarização feminina, uma tendência crescente nos últimos anos, referida em vários estudos. Com efeito, as mães dos alunos relativamente às mães dos ex-alunos, separando-as apenas um espaço temporal de três anos, as primeiras apresentam mais escolarização, sobretudo nos níveis médio e superior, sendo mais as mães que os pais, que detêm aqueles graus de ensino.

Um factor de forte atractividade ao ensino profissional e sublinhado por vários alunos entrevistados, é o facto de este permitir prosseguir estudos superiores ao atribuir dupla certificação, escolar e profissional, mostrando muitos alunos, intenção de prosseguir estudos superiores.

Dos ex-alunos que concluíram a sua formação profissional nos últimos três anos, mais de metade optou por prosseguir estudos universitários, outros, cursos de formação especializada e os que pretendiam integrar o mercado de trabalho conseguiram-no maioritariamente nas categorias PTE e EE, mantendo-se um número residual de desempregados.

Enunciadas as principais conclusões e longe de esgotarem a problemática, novas interrogações foram emergindo, merecendo especial destaque a “relação família/escola”, em particular, a participação e acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos, dada a sua importância para o sucesso escolar e estruturação social, face às bruscas mudanças e transformações nas relações familiares e às exigências profissionais permitindo cada vez menos disponibilidade à vida familiar, cujo debate mantém-se em aberto.

Bibliografia

- AAVV, 2005, *Diálogo Sectorial sobre Agricultura*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- ABRANTES, Pedro, 2003 *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- ALMEIDA, Ana Nunes, VIEIRA, Maria Manuel, 2006, *A Escola em Portugal*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- ALMEIDA, João Ferreira, 1981, Alguns problemas de teoria das classes sociais, *Análise Social*, nº 66, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp. 231-251.
- ALMEIDA, João Ferreira de, COSTA, António Firmino da, MACHADO, Fernando Luís, 1988, “Famílias, estudantes e universidade: Painéis de observação sociográfica”, *Sociologia Problemas e Práticas*, nº 4, pp.11-44.
- ALMEIDA, João Ferreira, PINTO, José Madureira, 1995, *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença
- ALVES, Natália (Coord.), ALMEIDA, António, FONTOURA, Madalena, ALVES, Paulo, 2001, *Educação e Formação: Análise Comparativa dos Sub-sistemas de Qualificação Profissional de Nível III*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- ALVES, Natália, CANÁRIO, Rui, 2004, “Escola e exclusão social: das promessas às incertezas”, *Análise Social*, nº 169, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp. 981-1010.
- ANTUNES, Fátima, 2008, “A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português”, *Perspectiva*, V. 25, nº 2, Florianópolis, pp.425-468.
- AVILLEZ, Francisco, 2001, “O Futuro da Política Agrícola Comum”, in Madalena Barreira e Raul Jorge (Coords.), *Agricultura, economia e sociedade. Ensaios em homenagem ao Prof. Fernando Estácio*, Lisboa, IFADAP.
- AVILLEZ, Francisco, Abril/2005, “O futuro da Agricultura em Portugal”, *Gazeta das Aldeias*, pp. 9-14.
- AZEVEDO, Joaquim, 1999, *Inserção precoce no mercado de trabalho*, Lisboa, PEETI-Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho infantil.
- AZEVEDO, Joaquim, 2000, *O Ensino Secundário na Europa*, Lisboa, Edições Asa.
- BARDIN, Laurence, 1995, *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- BAPTISTA, Fernando Oliveira, 2001, *Agriculturas e Territórios*, Oeiras, Celta Editora.
- BARRETO, António, (Org.), 1996, *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- BERGER, Peter, LUKMANN, Thomas, 1998 [1966], *A Construção Social da Realidade: Tratado de sociologia do conhecimento*, Petrópolis, Editora Vozes.
- BERTAUX, Daniel, 1978, *Destinos pessoais e estrutura de classe*, Lisboa, Moraes Editores.
- BOUDON, Raymond, 1973, *A Desigualdade das Oportunidades. A mobilidade social nas sociedades industriais*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, 1978, *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Vega.
- BOURDIEU, Pierre, PATRICK, Champagne, 1992, Les exclus de L’interieur, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 91/92, pp. 71-75
- BOURDIEU, Pierre, 2001, *Razões Práticas – Sobre a teoria da acção*, Oeiras, Celta Editora.
- CANÁRIO, Rui, 2004, Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro, in LIMA, Licínio C. (org.), *Educação de Adultos. Fórum III*, Universidade do Minho, pp. 111-125.

- CARVALHO, Angelina, 1998, *Da escola ao mundo do trabalho. Uma passagem incerta*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- CASTELLS, Manuel, 2003, O Fim do Milénio, in *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, Volume III, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CESO, I & D, 2003, *Estudo do Percurso dos Diplomados e da Compatibilidade da Oferta/Procura do Ensino Profissional nos Anos Lectivos 2001/2002 e 2002/2003. Relatório Final*, Lisboa, PRODEPIII.
- Confederação dos Agricultores Portugueses, www.confagri.pt
- COSTA, António F. da, MACHADO, Fernando L., ALMEIDA, João F. de, 1990, Estudantes e amigos – trajetórias de classe e redes de sociabilidade, *Análise Social*, 105-106, pp. 193-221.
- COSTA, António Firmino, 1999, A Pesquisa de Terreno em Sociologia in SILVA, A. Santos, PINTO, José Madureira (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- COSTA, António Firmino, 1999, *Sociedade de Bairro – Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- COSTA, António F. da, MACHADO, Fernando L., ÁVILA, Patrícia, (orgs.), 2007, *Sociedade e Conhecimento*, Portugal no Contexto Europeu, vol. II, Lisboa, CIES-ISCTE Celta Editora.
- DUARTE, Maria Isabel Ramos, 2000, *Alunos e insucesso escolar. Um mundo a descobrir*, Lisboa, IIE
- DURKHEIM, Émile, 1972, *Educação e Sociologia*, S. Paulo, Edições Melhoramentos
- FARIA, Pedro Lynce, A formação no sector da agricultura, *Revista do Agricultor*, nº 190, Agosto/2005, pp. 65-66.
- FORMOSINHO, João, 1991, A igualdade em educação, in LEMOS, Eurico, *A Construção Social da Educação Escolar*, Lisboa, Edições Asa, pp. 169-213.
- FITOUSSI, Jean-Paul e Pierre Rosanvallon, 1999, *A Nova Era das Desigualdades*, Oeiras, Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony, 2000, *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora.
- GIRÃO, José António, 2001, “A agricultura portuguesa: um passeio aleatório ou um regime estacionário”, in Madalena Barreira e Raul Jorge (Coords.), *Agricultura, economia e sociedade. Ensaios em homenagem ao Prof. Fernando Estácio*, Lisboa, IFADAP.
- GOMES, Carlos Alberto, 1987, A Interação Selectiva na Escola de Massas, *Sociologia Problemas e Práticas*, nº 3, pp.35-49.
- GRÁCIO, Sérgio, 1982, *Sociologia da Educação II – Antologia: A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio e Sacuntala de Miranda, 1977, Insucesso Escolar e Origem Social, *Análise Social*, nº 51, Lisboa, ICS, pp. 721-726.
- GRÁCIO, Sérgio, STOER, Stephen, 1982, *Sociologia da Educação – II. A construção social das práticas educativas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio, 1997, *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.
- GRÁCIO, Sérgio, 2000, Educação e emprego: reflexões suscitadas pela Semana da Educação, em *Educação, Formação e Trabalho: Debate Promovido pela Presidência da República*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 129-137
- GREENWOOD, Ernest, 1965, Métodos de investigação empírica em sociologia, *Análise Social*, 11, pp. 313-345.
- GREINERT, Wolf-Dietrich, 2004, “Sistemas” de formação profissional europeus – algumas reflexões sobre o contexto teórico da sua evolução histórica, *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº 32, Cedefop, pp. 18-26.

Escolhas Escolares. Entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso

- GUERREIRO, Maria, PEDRO, Abrantes, 2004, *Transições Incertas: Os Jovens Perante o Trabalho e a Família*, Lisboa, DGEP – Direcção Geral de Estudos, Estatística e Planeamento.
- HEIKKINEN, Anja, 2004, Modelos, paradigmas ou culturas do ensino profissional, *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº 32, Cedefop, pp. 34-48.
- ISAMBERT-Jamati, Viviane, 1965, Educação e Sociedade, *Análise Social*, nº 11, pp 245-257, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais
- LAHIRE, Bernard, 2003, *Educação Social*, Campinas, vol. 24, n. 84, pp. 982-995, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- MACHADO, Fernando Luís; COSTA, António Firmino; MAURITTI, R., MARTINS, S. C., CASANOVA, José L., ALMEIDA, João Ferreira, 2003, Classes sociais e estudantes universitários: Origens, Oportunidades e Orientações, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (66), pp. 45-80.
- MACHADO, Fernando Luís; COSTA, António Firmino, ALMEIDA, João Ferreira, 1989, Identidades e orientações dos estudantes: classes, convergências, especificidades, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (27-28), pp. 189-209.
- MACHADO, Fernando Luís; COSTA, António Firmino, 1998, “Processos de uma modernidade inacabada” in José M. Leite Viegas e António Firmino da Costa, *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora.
- MARQUES, Ana Paula, 2006, *Entre o Diploma e o Emprego: A Inserção Profissional de Jovens Engenheiros*, Porto, Edições Afrontamento.
- MARTINS, António, PARDAL, Luís, DIAS, Carlos, 2005, Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura, *Revista Interações*, nº 1, pp. 77-97.
- MICHEL, Alain, 1999, *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o século XXI – O caso de França*, Lisboa, Educa.
- Observatório do Emprego e Formação Profissional www.oefp.pt
- OCDE, 1999, *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life – Portugal : Country Note*, Paris : OCDE.
- OCDE, 1997, *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life – Portugal: Background Report*. Paris : OCDE.
- PARSONS, Talcott, 1968, “A classe como sistema social”, in Brito, S., *Sociologia da Juventude*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- PARSONS, Talcott, 1977, “Estrutura social e meios simbólicos de troca”, in Blau, P. M., *Introdução ao Estudo de Estrutura Social*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- PEDROSO, Paulo, 1998, *Formação e Desenvolvimento Rural*, Celta, Editora
- PINA, Ana, 2003, *Sentidos e Modos de Gestão – Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*, Lisboa, Departamento de Educação Básica.
- PINTO, Conceição Alves, 1995, *Sociologia da Escola*, Alfragide, McGraw-Hill.
- PIRES, Eurico Lemos, A. Sousa Fernandes, JOÃO Formosinho, 1991, *A Construção Social da Educação Escolar*, Lisboa, Edições Asa.
- PRODEP, 2007, *Relatório de Execução 2006*, Lisboa, Ministério da Educação.
- QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van, 1998, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- REICH, Robert, 1996, *O Trabalho das Nações*, Lisboa, Quetzal, Editores.
- SEABRA, Teresa, 1997, Estratégias familiares de educação das crianças, *Sociologia Problemas e Práticas*, nº 23, pp. 49-70.
- SEBASTIÃO, João, 2006 *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE.
- SILVA, Cristina Gomes. 1999, *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.

ANEXOS

Anexo I – Matriz do modelo de análise

Anexo II - Quadro sociográfico dos alunos entrevistados

Anexo I

Matriz do modelo de análise

Questões de investigação	Dimensões de análise	Indicadores
Qual o meio social de origem e classe social de pertença dos alunos que optaram pelo ensino profissional naquela Escola?	Caracterização do meio social de origem e classe social dos alunos que optaram pelo ensino profissional naquela Escola	<ul style="list-style-type: none">- Idade- Naturalidade- Com quem vive – tipo de família- Grau de escolaridade do pai- Grau de escolaridade da mãe- Profissão e situação na mesma do pai- Profissão e situação na mesma da mãe
Quais as motivações e razões pela opção do ensino profissional naquela Escola?	Caracterização do percurso e trajectórias escolares dos alunos que optaram pelo ensino profissional naquela Escola	<ul style="list-style-type: none">- Frequência do ensino pré-escolar- Reprovações- Número de anos reprovados- Razões das reprovações- Autoavaliação- Quem escolheu a escola e razões da escolha- Quem escolheu o curso e razões da escolha- Interesse e participação dos pais na vida escolar
As escolhas da Escola e do curso corresponderam às expectativas, bem como a inserção profissional dos ex-alunos?	Caracterização do grau de correspondência às expectativas dos alunos quanto às suas opções e escolhas	<ul style="list-style-type: none">- Grau de correspondência do curso às expectativas- Expectativas quanto ao futuro- Onde se imaginam os alunos inseridos profissionalmente daqui a 10 anos
	Caracterização quanto à inserção profissional dos ex-alunos	<ul style="list-style-type: none">- Importância do curso para a inserção profissional- Actual condição perante o trabalho- Profissão actual- Situação na profissão

Anexo II - Quadro sociográfico dos alunos entrevistados e indicador socioprofissional (ISP) de classe¹ dos pais

Entrevistas	Sexo		Idade/Freq Pré-escola	Com quem vive	Pais:Escolarização, profissão e ISP ¹		Curso e ano que frequenta	Opções pelo ensino profissional		Expectativas	
	Masc	Fem.			Pai	Mãe		Vocacional	Dificuld.aprendiz.	Inserç. Profission.	C.Universit.
1	masc.	--	17 frequentou pré-escolar	mãe e padrasto	----	12º ano Empresária (EDL)	2º ano do Curso Profissional de Técnico de Produção Agrária (equivalente ao 11º ano)	Vocação	----	----	sim
2	masc.	--	17 não freq. Pré-escolar	pais	Ensino básico Trab. C.Própria (TI)	12º ano Secretária c.outrem (EE)	2º ano do Curso Profissional de Técnico de Produção Agrária (equivalente ao 11º ano)	----	Aconselhamento psicológico	sim	----
3	--	fem.	17 frequenta Pré-escolar	pais	Curso Superior Trab. Conta outrem (PTE)	Curso Superior Trab. Conta outrem (PTE)	2º ano do Curso Profissional de Técnico de Gestão Equina (equivalente ao 11º ano)	----	Aconselhamento psicológico	sim	----
4	masc.	--	17 frequenta Pré-escolar	pais	12º ano Empresário (EDL)	12º ano Empresária (EDL)	2º ano do Curso Profissional de Técnico de Gestão Equina (equivalente ao 11º ano)	----	Aconselhamento psicológico (probl. dislexia)	sim	----
5	masc.	--	18(3reprv) frequenta pré-escolar	pais	10º ano gerente empresa (EDL)	12º ano func. Pública (PTE)	1º ano do Curso Profissional de Técnico de Gestão Equina (equivalente ao 10º ano)	----	Aconselhamento psicológico (probl. dislexia)	sim	----
6	--	fem.	17 não freq. pré-escolar	mãe e padrasto	não sabe nada quanto ao pai	9º ano Trab. Conta própria (TI)	2º ano do Curso Profissional de Técnico de Gestão do Ambiente (equivalente ao 11º ano)	vocação	----	----	sim
7	--	fem.	17 frequentou pré-escolar	pais	10º ano, cantoneiro Câm. M. Lisboa (O)	Curso Superior Insp.Pol.Judiciária (PTE)	2º ano do Curso Profissional de Técnico de Gestão do Ambiente (equivalente ao 11º ano)	----	Aconselhamento psicológico	sim	----
8	--	fem.	17 não freq. pré-escolar	pais (internato em aulas)	Ensino básico Mecânico conta própria (TI)	Ensino básico doméstica ao serv. Família (?)	2º ano Curso Profis.Técnico de Processamento e controlo de Qualidade Alimentar (equival.11ºano)	----	Aconselhamento psicológico	sim	----
9	--	fem.	16 frequentou pré-escolar	tios(mãe faleceu n. sabe pai)	não sabe nada quanto ao pai	faleceu	1º ano Curso Profis.Técnico de Processamento e controlo de Qualidade Alimentar (equival.10ºano)	----	----	sim	----
10	masc.	--	14 frequentou pré-escolar	pais	11º ano,Trab.Conta própria ramo alimentar (TI)	9º ano Trab. Conta própria ramo alimentar(TI)	Curso Profis. de Técnico de Tratamento de animais em Cativeiro (equivalente ao 9º ano)	----	----	sim	----
11	--	fem.	19(3reprv.) frequentou pré-escolar	pais	10º ano Técnico C.Civil c.outrem (O)	9º ano Doméstica c.outrem (O)	Curso Profis. de Técnico de Tratamento de animais em Cativeiro (equivalente ao 9º ano)	----	Aconselhamento psicológico	sim	----
12	--	fem.	17(3reprv.) não freq. pré-escolar	mãe	----	Curso Superior Professora reform. (PTE)	Curso Profis. de Técnico de Tratamento de animais em Cativeiro (equivalente ao 9º ano)	----	Aconselhamento psicológico	sim	----
Total	5	7	[14-19] 8 freq.pré- escolar 4 não freq.	7 com pais 4 com mãe 1 familiares	2 EDL 5 ensºsec. 3 TI 2 ensºbásic 1 PTE 1 ensºsup. 2 O	2 EDL 1 O 4 - 9ºano escolaridade 4 PTE 4 -12º ano escolaridade 2 TI 3 - C. Superior 1 EE		2	8 Aconselhamento psicológico	10 expectam inserção profissional	2 expectam curso universitário

Legenda:

EDL – Empresários, dirigentes
PTE – Profissionais técnicos e de enquadramento
TI – Trabalhadores independentes
AI – Agricultores independentes

EE – Empregados executantes
O – Operários
AA – Assalariados agrícolas

¹De acordo com a matriz de António Firmino da Costa, 1999, Sociedade de Bairro – Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural, Celta Editora, pp. 230.