

ISCTE  **IUL**
Instituto Universitário de Lisboa

Departamento de Sociologia

**Projetos de vida e expectativas sociais dos jovens à saída do secundário
– um estudo de caso numa escola secundária**

Ana Paula Simões de Oliveira

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

**Orientadora:
Doutora Patrícia Durães Ávila, professora auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa**

Outubro, 2012

RESUMO

A sociedade do conhecimento enfrenta hoje mudanças e desafios significativos. Um deles é a necessidade e a urgência em combater os (ainda) persistentes fenómenos de baixa qualificação académica e profissional da sua população. Nas últimas décadas, Portugal tem implementado um conjunto de políticas educativas que visam contrariar este fenómeno de modo a elevar os níveis de qualificação da população portuguesa colocando-a em situação de igualdade com os padrões europeus. No quadro das políticas que têm vindo a ser adotadas destaca-se a diversidade de modalidades de educação e formação, que possibilitam uma multiplicidade de percursos escolares que se constituem como alternativas ao designado ensino regular.

Com o objetivo de perceber a influência que as escolhas realizadas pelos jovens tem nos seus projetos de vida e expetativas futuras, desenvolveu-se a presente investigação, assente num estudo de caso que envolveu jovens à saída do ensino secundário de uma escola da área metropolitana de Lisboa, com percursos escolares diversificados.

Os resultados obtidos permitiram observar a relação entre o percurso escolar, desdobrado em variáveis caraterizadoras (número de retenções, resultados escolares, perceção sobre o curso frequentado e autoavaliação das aprendizagens realizadas) e os projetos de vida e expetativas futuras dos jovens, diferenciados nas dimensões familiar, de formação e de competências autoavaliadas.

Palavras-chave: modalidades de educação e formação, trajetória escolar, origem sociofamiliar, projetos de vida, expetativas futuram.

ABSTRACT

At present knowledge society encounters great transformations and challenges. One of these is the urgent necessity to restrict the (still) persistent phenomena of reduced academic and professional levels of its populations. In this last decade Portugal has implemented a series of educational policies that target on elevating the levels of qualifications of the Portuguese population and positioning it at the same standing of European standards. Within the framework of the implemented policies the varieties of educational and professional methods which enable a range of different routes to regular education stand out greatly.

With the main objective of understanding the influence that the choices made by students have on their life projects and future expectations, this research was based on a case study of student population leaving high school in the Metropolitan Area of Lisbon who followed assorted educational routes.

The obtained results point to a relation between the chosen educational routes, supported by characterizing variables (number of retentions, school results, perception of the course taken and self-assessment of the learning undertaken) with the life projects and future expectations of these young people differentiated by dimensions of family structure, qualifications and self-assessment skills.

Key-words: learning modalities/routes and training; educational trajectories; sociocultural familial background; life projects; future expectations.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que comigo colaboraram para a realização e concretização deste trabalho, em particular àqueles cujo contributo foi mais direto.

À Professora Doutora Patrícia Ávila, pela forma como orientou esta dissertação, pela disponibilidade e incentivo permanentes.

A todos os professores da parte curricular do mestrado que me incentivaram na procura do conhecimento e aos colegas pelo companheirismo partilhado.

Um especial agradecimento à Direção, Professores e Alunos da Escola que demonstraram grande receptividade e disponibilidade na colaboração que lhes foi solicitada, sem a qual a pesquisa não teria sido possível.

À minha família pelo carinho transmitido e pelo apoio e paciência com que me brindaram nestes dois últimos anos.

Aos amigos que me ajudaram nesta travessia e comigo partilharam dúvidas e receios.

ÍNDICE

| | |
|---|-------------|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 3 |
| 1.1. UNIVERSALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO..... | 3 |
| 1.1.1. Transnacionalização e políticas educativas..... | 3 |
| 1.1.2. Universalização e obrigatoriedade de ensino..... | 4 |
| 1.2. MASSIFICAÇÃO E DESIGUALDADES..... | 6 |
| 1.2.1. Esquisto dos principais contributos sociológicos..... | 6 |
| 1.2.2. Desafios e tendências de renovação na abordagem das desigualdades escolares | 8 |
| 1.2.3. A resposta política – escola e comunidade local..... | 10 |
| 1.2.3.1. A mudança do pendor político..... | 10 |
| 1.2.3.2. Diversificação da oferta formativa..... | 11 |
| 1.2.3.3. Oferta de nível secundário – níveis de qualificação 3 e 4..... | 13 |
| 2. QUESTÕES METODOLÓGICAS..... | 17 |
| 2.1. OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO..... | 17 |
| 2.2. MODELO DE ANÁLISE..... | 17 |
| 2.3. METODOLOGIA..... | 18 |
| 2.3.1. Opções metodológicas..... | 18 |
| 2.3.2. Descrição dos procedimentos..... | 19 |
| 2.3.3. Algumas reflexões decorrentes da pesquisa no terreno..... | 20 |
| 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS..... | 21 |
| 3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA..... | 21 |
| 3.2. CARACTERIZAÇÃO SOCIAL DOS ENTREVISTADOS | 23 |
| 3.3. TRAJETÓRIAS ESCOLARES..... | 27 |
| 3.4. AUTOAVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS REALIZADAS..... | 39 |
| 3.5. PROJETOS DE VIDA E EXPECTATIVAS FUTURAS..... | 41 |
| 3.5.1. A curto prazo | 41 |
| 3.5.2. A médio/longo prazo..... | 46 |
| CONCLUSÃO..... | 51 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 55 |
| FONTES E LEGISLAÇÃO..... | 57 |
| ANEXOS..... | I |
| Anexo A – Guião de entrevista..... | I |
| Anexo B – Quadros..... | IV |
| Anexo C – Figuras..... | VII |
| Anexo D – Modelo de análise..... | VIII |

| | |
|--|-------------|
| Anexo E – Glossário..... | IX |
| Anexo F – Curriculum Vitae..... | XIII |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|-----------|
| Quadro 2.1.: Domínios e categorias de análise..... | 18 |
| Quadro 3.1.: Oferta formativa da escola no 12º ano / 3º ano (2011-2012)..... | 22 |
| Quadro 3.2.: Caracterização dos entrevistados..... | 23 |
| Quadro 3.3.: Origem socioprofissional dos alunos..... | 24 |
| Quadro 3.4.: Composição do agregado familiar..... | 26 |
| Quadro 3.5.: Médias e classificação obtida no 12º ano de escolaridade..... | 29 |
| Quadro 3.6.: Perceções sobre o percurso escolar..... | 30 |
| Quadro 3.7.: Grau de satisfação segundo o tipo de curso..... | 38 |
| Quadro 3.8.: Expectativas de percurso escolar segundo a modalidade frequentada..... | 42 |
| Quadro 3.9.: Área de estudos pretendida..... | 44 |
| Quadro 3.10.: Expectativas profissionais dos alunos aos 30 anos..... | 46 |
| Quadro 3.11.: Expectativas imediatas e situação atual..... | 49 |

INTRODUÇÃO

O processo de consolidação da escola pública, ocorrido ao longo dos séculos XVIII e XIX, está incontornavelmente associado à integração dos diferentes espaços e territórios na economia global e à afirmação e consolidação dos valores que fundamentam a sociedade *moderna*, os quais se fundem e articulam com o aparecimento e a estruturação do estado-nação. Mas, é com o desenvolvimento económico ocorrido nas três décadas posteriores à 2ª Grande Guerra que se assiste a uma expansão dos sistemas educativos que culmina na reconhecida crise estrutural das mesmas nos anos 80. Novos cenários se abrem inscritos em processos de transformação ao nível dos mercados e da competitividade, dos modos de produção e, conseqüentemente, dos sistemas educativos cuja organização e funcionamento passam a ser dominados por princípios de eficácia, eficiência, rentabilidade e descentralização (Lima, 1991; Afonso, 2001). Neste contexto de transformação, as questões educativas passam a ter um quadro de justificação complexo, dominado pela evocação de princípios de eficácia, eficiência, rentabilidade e descentralização (*idem*).

É assim, que as agendas estabelecidas, sobretudo por instâncias supranacionais, passam a influenciar, a justificar e a delimitar os quadros normativos e as políticas educativas dos diferentes países, emergindo também, em paralelo, uma lógica comunitária para a organização e funcionamento do sistema educativo.

É no quadro deste tempo de mudança e transformação que este trabalho assume como temática a análise das expectativas dos jovens à saída do ensino secundário tendo em conta a diversidade de percursos escolares hoje observados. Neste sentido, importa reter que o estudo das expectativas dos jovens convoca a necessidade de levar em linha de conta os contextos familiares em que ocorrem as suas escolhas escolares, as “leituras” dos trajetos de ensino percorridos e os modos como avaliam as aprendizagens realizadas, domínios que se cruzarão no estudo de caso que aqui se apresenta.

A organização deste trabalho é feita em três capítulos, intitulados *Enquadramento Teórico*, *Modelo de Análise e Metodologia de Investigação*, *Análise e Discussão dos Dados Recolhidos*. No primeiro capítulo procurou-se uma abordagem resumida/fundamentação teórica da problemática das desigualdades de oportunidades sociais e escolares num contexto de universalização da educação e da transnacionalização das políticas educativas, assim como, das respostas políticas: configuração institucional e territorial da oferta educativa do ensino secundário em Portugal, e no final são expostos, empiricamente, os aspetos mais marcantes das políticas delineadas. No segundo capítulo, relativo às questões metodológicas, procura-se clarificar o objetivo do trabalho, o modelo analítico desenhado e a metodologia aplicada. No último capítulo, é apresentada a componente empírica do estudo de caso de uma escola secundária da área metropolitana de Lisboa. Neste ponto, é feita a discussão e o apuramento dos resultados obtidos com este estudo, assim como, são debatidos os resultados alcançados, à luz do modelo analítico delineado, ensaiando-se, por fim, notas conclusivas desta investigação.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. UNIVERSALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO QUADRO DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

1.1.1. Transnacionalização e políticas educativas

A modernidade trouxe novos desafios à política educativa e novas exigências às escolas: a escola para todos, tendo resultado na heterogeneização do espaço escolar e dos seus atores, torna agora necessário que os sistemas educativos combinem excelência com equidade¹, ou seja, garantam a qualidade no cumprimento das funções educativas e, simultaneamente, respondam a problemas sociais gerados no exterior da escola e que ultrapassam os seus portões.

O debate em torno da capacidade dos sistemas educativos responderem aos novos desafios desde há muito que foi aberto e, por todo o mundo, ensaiam-se respostas que têm em comum apresentarem-se como formas que permitam a assunção, na sua plenitude, da educação como um serviço de proximidade e como uma responsabilidade partilhada.

É hoje irrefutável a ideia de que a educação não escapa aos processos políticos transnacionais da era global com efeitos indesmentíveis na área educativa. Conforme refere Martins (2012), compreender a relação entre a globalização e a educação conduz-nos a olhar para as suas diferentes abordagens teóricas: se por um lado, encontramos autores que defendem um olhar para a educação de massas enquadrada numa racionalidade e universalidade indutoras de progresso social, em que as instituições e os próprios estados-nação traçam as suas políticas moldando-as por *normas e cultura universais*, outros há que atentam primordialmente no poder da economia capitalista global sobre os sistemas educativos nacionais, ainda que, para dar resposta aos requisitos impostos pela competição económica global, os estados-nação gize a sua ação em prol do interesse nacional. Adiado uma discussão mais profunda sobre as diferentes linhas de pensamento (por não ser pertinente ter aqui lugar) cabe, contudo, observar que, no limite, será consensual afirmar a relevância atribuída a organismos de regulação internacional como a OCDE, o FMI ou o Banco Mundial sobre as políticas nacionais conduzindo a novos modos de regulação da educação que, segundo Barroso (2003) estão relacionados com transformações mais amplas associadas à própria *conceção, reforma e reestruturação do Estado* e da sua administração na modernidade.

Relativamente a Portugal, a década de 80 representou um ponto de viragem na organização social e estatal, com a adesão à Comunidade Económica Europeia e o seu reposicionamento, enquanto país periférico e outrora ostracizado, no xadrez da malha europeia.

¹ A equidade representa o grau em que os indivíduos podem beneficiar de educação e da formação, em termos de oportunidades, acesso, tratamento e resultados. Um sistema educativo é equitativo quando os resultados da educação e da formação são independentes do meio socioeconómico e de outros factores geradores de desvantagens educativas e quando o tratamento reflete as necessidades específicas dos indivíduos em termos de aprendizagens. (Comissão Europeia, 2006:2)

A integração europeia conduz a uma reconfiguração dos sistemas educativos da UE (no quadro do que muitos autores reconhecem como a *europaização das políticas educativas*) tendo como referência a Estratégia de Lisboa 2000 e o consequente Programa de Educação e Formação 2010, hoje renomeado Programa de Educação e Formação 2020.

Tomando a título de exemplo, pela pertinência de que se reveste para Portugal, o processo de construção europeia e as conclusões da Cimeira de Lisboa (Março de 2000), é possível identificar a clara necessidade de fazer uso de padrões de referência para a monitorização do cumprimento dos objetivos de construção de uma economia do conhecimento. Muitos autores são consensuais em afirmarem que este é dos elementos mais significativos de mudança na coordenação institucional da educação, abrindo caminho a práticas de avaliação comparada (*benchmarking*) e de autorregulação, baseadas em “boas práticas”. Ora, esta dimensão associada à noção de “boa governação”, envolve um conjunto de atributos de gestão do interesse público e de controlo do mercado decorrentes de medidas promotoras da eficiência, da participação e autonomia, da prestação de contas e da desregulamentação e desburocratização. Ou seja, uma “boa governação” será alcançada quando existir uma governação racional, quando os modos de governação são responsáveis e quando existir um bom desempenho das ordens governamentais, em termos de resultados, legitimidade, ética e normas e critérios de avaliação.

Esta agenda global confere à eficiência e à qualidade total uma importante função e por isso os referenciais a seguir na governação da educação deverão fundamentar-se em critérios, normas e padrões. Sublinha-se que a padronização é uma peça fundamental da engrenagem instituída pelo método europeu de coordenação aberto, cuja missão é a harmonização e a integração das políticas europeias em matéria de educação e formação. Desta forma, a transnacionalização da regulação das políticas educativas gera mudanças nas formas de operação e legitimação da ação pública, consubstanciada na redefinição do papel do Estado. Os termos eficácia, qualidade e excelência generalizam-se no seio do debate educativo, enquanto peças de uma engrenagem e de uma estratégia de “instituição do privado, como política pública” (Lima, 1995:11).

1.1.2. Universalização e obrigatoriedade do ensino

Recuando um pouco na história a fim de melhor contextualizar o que se afirmou, no século XIX assistiu-se, na Europa, ao advento do processo de escolarização de massas no ensino primário, destacando-se Portugal enquanto membro do grupo que liderou a institucionalização da escolaridade obrigatória gratuita em 1835 (Martins, 2012), apesar de ter adiado por quase um século a sua concretização. Este processo, associado à construção das identidades nacionais de afirmação do estado-nação na modernidade, significou também o acesso de uma grande parte da população não letrada à leitura e à escrita (Silva, 2010). Da escola elitista da Idade Média, orientada para a promoção do saber a uma pequena minoria onde pontificou, quase em exclusivo o clero assiste-se ao dealbar da escola de massas, aberta, pública e universal tornando-se, paulatinamente e um pouco por todo o lado, num traço distintivo de um modelo reconhecido de desenvolvimento nacional. A institucionalização escolar

ganha carácter imperativo e consubstancia-se pela legislação do ensino obrigatório massificado e o controlo do estado sobre as escolas, num contexto particular histórico de profundas transformações associadas à industrialização e urbanização acelerada.

O século XX, com continuidade no século XXI, protagoniza a transição para a denominada sociedade da informação ou sociedade em rede (Castells, 1999: 35) onde o consumo e a produção em massa reivindicam que o conhecimento assuma posição privilegiada como fonte de valor e de poder (Toffler:1990). Como refere Pinto (1995:94) “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’.”

É neste contexto que o estabelecimento de um período obrigatório de frequência escolar alargado assume um carácter normativo um pouco por toda a Europa Unida, variando entre os 9 anos e os 13 anos (Martins, 2012: 43), tendo Portugal aprovado recentemente a Lei nº 85/2009 que fixa esse período em 12 anos de escolaridade.

Vale a pena destacar que, apesar de Portugal participar da vaga difusora da escolarização que ocorreu em todas as sociedades europeias ao longo do século XIX, a tarefa de alfabetizar a população portuguesa mostrou-se, durante o século XX, lenta, marcada por recuos e resistências. O caso português tem a sua própria especificidade, mas também a singularidade de ter sido precoce na legislação, mas tardio na implementação e consolidação de uma *escola para todos*, obrigatória, laica e gratuita. O atraso educativo português pode ter como razões explicativas a sua débil condição económica e a sua posição semiperiférica no contexto europeu, mas também razões de natureza política, cultural e religiosa.

«De facto, a escolarização em Portugal era um fenómeno claramente minoritário e urbano (Almeida e Vieira, 2006), já que naquela época “as elites portuguesas se dividiam entre o desinteresse a respeito da implementação de uma verdadeira escola nacional e o realismo perante as condições gerais do país no qual, (...) uma parte substancial do seu povo se encontra sufocada pela subsistência ” (Candeias, 2001, p. 49). A perceção de inutilidade da instrução, a pobreza generalizada e a eventual inadequação das políticas educativas parecem explicar o atraso alfabetizador em Portugal (Carreira, 1996)» (Reis, 2009: 47).

Assim, o processo de escolarização português mostrou uma evolução demorada, de tal modo que, desde a instituição da escolaridade obrigatória, só após um período de mais de um século, ou seja, em meados de 1950, é que uma percentagem significativa de crianças (60%) se encontrava, efetivamente, matriculada na escola (Candeias, 2001: 55).

As debilidades reveladas pela sociedade portuguesa em matéria de níveis de instrução/qualificação e de dotação daquilo que hoje se designa por capital humano constituem, aparentemente, um dos raros domínios consensuais entre especialistas e observadores em geral. A crieza das comparações internacionais, a evolução contraditória dos indicadores de fluxo e de

armazenamento em termos de instrução, a resiliência dos problemas do abandono e do insucesso escolar, o lento despertar da sociedade e das famílias para padrões consistentes e persistentes de valorização social da educação constituem manifestações, entre outras, largamente reconhecidas por uma grande maioria de instituições com intervenção nestes domínios. O défice comparativo que a sociedade portuguesa apresenta nestes domínios tem de ser situado no contexto da difícil e complexa mudança estrutural em que o país está envolvido: como passar de um modelo com grande capacidade de criação de emprego iminente desqualificado para outro, não necessariamente capaz de atingir os mesmos ritmos de criação de emprego mas seguramente suscetível de criar melhor (isto é, mais qualificado) emprego.

1.2. MASSIFICAÇÃO E DESIGUALDADES

1.2.1. Esquisto dos principais contributos sociológicos

Entendida a obrigatoriedade do ensino como facto determinante para a construção formal dos sistemas de ensino de massas (Soysal e Strang, 1989, cit. por Teodoro, 2001), a nova instituição escolar constituirá uma componente essencial das sociedades modernas, formalmente igualitária que, à luz das ideologias liberais dominantes se assume como o garante da legitimação da hierarquia social onde os estatutos adquiridos ganham terreno em relação aos estatutos herdados (Duru-Bellat, 2003).

É a partir dos anos 50/60 do século passado que as desigualdades sociais escolares² passarão a ocupar um lugar central na produção sociológica com a constatação de que a expansão dos sistemas educativos não atenuou as diferenças na escola, apesar do crescente investimento público e individual na educação (num quadro de valorização do *capital humano*), da crença sustentada na democratização e igualdade de oportunidades e da aposta na promoção social através da escola.

Caberá à sociologia da educação, a partir de uma vasta produção teórica mas também empírica, desvelar o véu que envolvia todo este cenário de otimismo revelando o peso dos fatores sociais na escolarização das novas gerações (Forquin, 1997) e denunciando o quão distantes estariam os princípios de que se caminhava para uma sociedade meritocrática onde o mérito de cada um substituiria a importância das origens sociais. Assim, será neste contexto que irão ganhar relevo as designadas *teorias do conflito*, com autores como Bourdieu e Passeron (1964, 1970) ou Bernstein (1971), que enfatizarão os mecanismos de reprodução cultural, destacando, os primeiros, o *capital cultural* da classe de origem e, o último, o *código linguístico* prevalecente nessa mesma classe de origem; bem como Bowles ou Gintis (1976) ou Baudelot e Establet (1971), mais atentos à correlação entre sistema educativo e sistema produtivo. Numa perspetiva diferente, no quadro da denominada

² [Na sua complexidade,] “as desigualdades sociais face à educação têm sido definidas como desigualdades de carreira (acesso a um determinado nível de ensino ou orientação na carreira escolar), bem como de sucesso (resultados, aquisição de conhecimentos, etc.) em função da origem social (classe social, género, pertença étnica, etc.) dos indivíduos.” (Diogo: 2010, 62).

teoria da ação racional, Boudon (1973) considera que as desigualdades resultam da “agregação das decisões individuais de atores institucionais”, os quais fazem escolhas fundamentadas numa racionalidade limitada, pois subordinada à posição social de cada um. Segundo Boudon, as escolhas educacionais ocorrem conforme o cálculo de “custos-benefícios” ou de vantagens e sempre vinculados ao meio e modulados pela composição social, com influência nos projetos escolares dos jovens.

Na análise entre desigualdades sociais e educação, a lista de estudos que revelam o potencial explicativo das características da família de origem no desempenho escolar é muito extensa, sendo praticamente unânimes em considerar que quanto mais rendimentos e, sobretudo, escolaridade detiverem os membros da família, mais provável é o sucesso escolar dos jovens. Os alunos cujos pais têm mais recursos tendem a beneficiar de um conjunto de vantagens (Vieira, 2003; Wilkinson e Pickett, 2009), incluindo melhores escolas, melhores professores e melhores colegas (*spillover effect*), enquanto junto aos que possuem menos recursos tendem a acumular-se situações de desfavorecimento.

A disponibilidade de recursos, a familiaridade com códigos e processos resultante da proximidade entre a cultura social de origem e a cultura escolar (Bernstein, 1996; Bourdieu e Passeron, 1978), a atitude face à escola e até, o preconceito relativo a algumas categorias da população, são alguns dos elementos explicativos das desigualdades.

Também não é novidade que a inscrição espacial das desigualdades sociais é, ela própria, produtora de diferenças (Capucha, 2005), sendo que escolas situadas junto de bairros sociais e/ou degradados recebem alunos que, por pertencerem a famílias mais frequentemente pouco escolarizadas, com poucos recursos económicos e a um contexto social menos propício à valorização da escola, se encontram em maior risco de abandono e insucesso escolar (Grácio e Miranda, 1977). Como refere João Sebastião, “os espaços socialmente estruturados da cidade produzem os públicos escolares, situação que, em sentido inverso, contribui para a reprodução das desigualdades sociais” (Sebastião, 2009:158).

A partir dos anos 80, observa-se um decréscimo de interesse pelo estudo desta temática das desigualdades sociais escolares, orientando-se o olhar sociológico para as dimensões meso e microestruturais da educação, de alguma forma, como consequência da redefinição das agendas políticas na Europa e nos Estados Unidos (a problemática da igualdade de oportunidades passa a segundo plano emergindo, em seu lugar, a preocupação com os contextos escolares locais).

Perde destaque, assim, o campo clássico das desigualdades sociais escolares e ganham terreno as *correntes interpretativas*, destacando como objeto as interações, as experiências e sentidos construídos pelos atores, o currículo escolar, a cultura dos estabelecimentos escolares, as dinâmicas familiares. Muitos dos contributos neste âmbito recolhidos serão, no entanto, proficientes ao conhecimento dos processos complexos subjacentes às desigualdades na escola.

Em jeito de balanço, importa referir que a persistência das desigualdades sociais face à educação justifica a pertinência da continuidade do seu estudo, ainda mais pelo facto de elas assumirem novas

formas, num contexto de extensão da democratização do ensino e de surgimento de novas estratégias de diferenciação social desencadeadas pelas famílias.

1.2.2. Desafios e tendências de renovação na abordagem das desigualdades escolares

A escola atual já não pode reservar-se a função de reprodução da burguesia através da promoção do acesso dos seus filhos a um diploma universitário (Bourdieu:1974). Hoje exige-se que cumpra o ideal de instrumento de mobilidade e equidade social que esteve na sua origem e para isso diversificam-se as vias de ensino, os modos de aferição de competências e especializam-se escolas e docentes de modo a atender a todos os alunos.

Este parece ser um dos desafios que enfrentam, de forma particularmente evidente, as escolas públicas. As dificuldades em dar uma resposta adequada a públicos específicos ou a problemáticas concretas, como o absentismo e abandono (Sebastião, 2008), a indisciplina (Caeiro, 2009) ou a uma população escolar muito diferenciada (Seabra, 2008) são frequentemente referidas pelas escolas na avaliação do seu desempenho, revelando a problematização das questões da heterogeneização do espaço escolar (Benavente, 1976; Silva, 2002).

Várias pesquisas (e.g. Seabra, 2008, Abrantes, 2003) sublinham a coexistência de diferentes valorizações e a diversidade de posturas face à escola. Já não existem ilusões de homogeneidade. Os alunos distinguem-se, passam a ter uma personalidade, opiniões, uma singularidade reconhecida. Surge a diversificação de estratégias pedagógicas que remete para o reconhecimento de diferentes processos de aprendizagem e recusam-se os modelos únicos, a memorização e o conformismo. A escola já não é responsável apenas pela dimensão de aprendizagem de conhecimentos formais. O reconhecimento da incapacidade de a escola evitar a reprodução das desigualdades sociais tem como consequência o alargamento do seu campo de ação, procurando não se substituir à família mas acolhendo-a e proporcionando à descendência experiências educativas que, por vezes, ela não possui capacidade de oferecer.

Da mesma forma que se distinguem alunos e professores, que se assumem novas identidades em interação, também os novos tempos implicam um olhar mais atento em torno dos pequenos sistemas, observando de perto as particularidades de cada escola enquanto sistema único que reage às mudanças de contexto. Como refere Teresa Seabra (2008) “Sabemos hoje que as dificuldades destes alunos (oriundos de meios sociais mais desfavorecidos) *se fabricam* no quotidiano escolar por descontinuidade cultural mas também pela tendencial homogeneização social das escolas e, em especial, das turmas (turmas de nível), pelos processos de orientação que decorrem no seu seio e pela atuação dos professores.” (Seabra, 2010:57)

A longa tradição de pesquisa sociológica na educação permite-nos hoje dispor de um modelo analítico que relaciona um conjunto de variáveis determinantes na explicação dos percursos escolares integrando vários níveis, remetendo tanto para o plano da estrutura social como para o plano da ação,

incluindo condições sociofamiliares, dinâmicas do mercado de trabalho, processos escolares e processos interativos e organizacionais (Seabra, 2010: 45)

A escola é, pois, uma instituição social em interação permanente com a sociedade onde se integra, um sistema mais alargado e complexo em constante mutação e atravessado por forças exógenas que se refletem em modelos de participação, normas, leis e relações de poder e de autoridade. Como outra instituição, a escola possui fronteiras que refletem a natureza e intensidade das trocas que realiza com o meio envolvente, possuindo uma certa autonomia e identidade próprias, cuja preservação é condição da sua própria sobrevivência.

Desta forma, as estratégias encetadas na escola como resposta às desigualdades sociais presentes refletem a sua posição e cultura (Benavente *et al.*, 1987) e este processo de atribuição de significado envolve simultaneamente as disposições dos atores e a cultura organizativa particular de cada escola. Assim, este processo é necessariamente heterogéneo, podendo levar, consoante a escola, a uma valorização diferenciada das várias dimensões, produzindo aquilo que ficou conhecido como efeito-escola. A este respeito cabe aqui referir o contributo dos estudos internacionais (caso do PISA 2003, 2006 e 2009, entre outros) de avaliação educacional, que, sem negar a forte relação entre a origem social e o desempenho académico dos alunos, de certa forma contribuíram para a emergência do estudo desta problemática (Singly, 2000). Com efeito, é relativamente consensual que o “efeito escola”, mantendo todos os outros fatores inalterados, faz variar os resultados escolares dos alunos. (Lima, 2008, p.251). A hipótese de um “efeito de escola” pressupõe que o sistema educativo deixe de ser visto como uma entidade que se comporta do mesmo modo em todos os locais, de forma sincronizada, para passar a ser encarado como “a agregação de unidades múltiplas, cada uma das quais produzindo efeitos sensivelmente diferentes sobre os resultados escolares e/ou sobre a seleção escolar” (Cousin, 1998: p. 10).

A pesquisa sobre o efeito-escola basicamente passou a defender a necessidade de "abrir a caixa preta" da escola, a fim de entender os processos escolares associados ao desempenho escolar, e também identificar escolas que pelas suas práticas pedagógicas conseguem levar alunos de origem social e cultural desfavorecida a resultados escolares que contrariam as expectativas (Bressoux, 2003).

Concluindo, diversos estudos de carácter transnacional (PISA, 2009: 88) têm confirmado que a origem socioeconómica tem impacto na *performance* escolar mas, demonstram também, que esta comporta vários elementos que afetam de forma distinta os resultados e que pode ser influenciada pelas políticas educativas e programas nacionais. A reprodução e legitimação das desigualdades sociais na escola não é uma inevitabilidade.

As desigualdades possuem um carácter cumulativo e profundamente imbricado, o que parece obrigar a que as intervenções que visam a sua redução sejam multidimensionais. Mas não são só as desigualdades que tendem a acumular-se. As oportunidades e vantagens também se reforçam, pelo que importa ter uma visão global dos fatores de desigualdade e agir nas diversas frentes. Nesta perspetiva, assumindo a escola o seu papel na redução das desigualdades sociais, a sua função terá de ultrapassar a garantia de acesso e frequência. Tal implica reconhecer e combater as desigualdades de partida que

afetam o percurso, trabalhando em parceria com a família e a comunidade local para encontrar recursos (materiais e simbólicos) que permitam a sua superação. Em suma, implica que a escola assuma o seu papel enquanto instituição central na promoção da equidade.

1.2.3. A resposta política – escola e comunidade local

1.2.3.1. A mudança do pendor político

No campo científico dos estudos sobre educação refere-se frequentemente (Canário, 2005) a atual coexistência de dois fenómenos aparentemente contraditórios. Por um lado, num contexto de globalização, exige-se uma educação para a cidadania global e promotora do desenvolvimento de competências transversais imprescindíveis ao exercício profissional num espaço cada vez mais global e exigente em termos de competitividade e, por outro, identifica-se uma crescente afirmação do local, patente na emergência de movimentos que apontam como solução para os problemas da educação o fomento de “políticas educativas locais” e a “territorialização das políticas educativas”. João Barroso (1996) considera que, face à heterogeneidade de alunos e multiplicidade de contextos, a única solução é a diversidade, a não sujeição a modelos gerais e o fomento de soluções “à medida”.

Com efeito, a escolarização, enquanto processo de construção social do princípio de igualdade de oportunidades educativas, tem uma trajetória de confronto de ideologias e interesses. Na década de 1960, a expansão escolar, sobretudo pós-básica ou elementar, foi articulada em torno de uma perspetiva de igualdade “não só em termos de oportunidades de acesso, mas sobretudo de resultados, isto é, de oportunidades de vida” (Antunes, 1997: 528). Posteriormente, já num contexto de um regime, por alguns denominado de acumulação pós-fordista, a orientação das políticas educativas tendeu a valorizar a meritocracia e a excelência académica, através de uma orientação restritiva, baseada na avaliação de competências, sobretudo cognitivas, e de desempenhos, operacionalização de competências, de alunos, de professores e do próprio sistema (Magalhães e Stoer, 2002).

Porém, e como Dubet (2004) explicita, as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares e, contrariamente ao que se procura vulgarizar, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais, dado que se homogeneizou baseada na exclusão da diferença. Por um lado, as desigualdades sociais estão ligadas às condições sociais, culturais e materiais das famílias e dos alunos, nomeadamente à classe social, *habitus* de classe, racionalidades de escolha, participação e mobilização. Por outro, a escola de pendor monocultural, valorizadora do manual escolar e da avaliação sumativa, tende a assegurar a reprodução das vantagens de determinados grupos sociais e a promover uma hierarquia social, diferenciando e excluindo os vencidos, os inaptos e os incapazes.

Sendo o atraso educativo português paradigmático, as políticas educativas em Portugal não poderiam mais ignorar o abandono escolar, o insucesso e as taxas de escolarização dos níveis secundário e superior.

Ainda que discutível nos modelos de implementação, assiste-se em Portugal, na atualidade, a um aumento das iniciativas legislativas de reforço da autonomia das escolas e de incentivo ao envolvimento de agentes locais na gestão da educação no sentido de solucionar os problemas apontados.

De facto, variadíssima legislação (cuja exaustividade nos impede aqui de enunciar) confere um papel cada vez mais importante às autarquias, ainda que a sua intervenção se possa, muitas vezes, circunscrever a aspetos instrumentais e operacionais do sistema, envolvendo recursos limitados e abrangendo sectores restritos: (i) os currículos são definidos centralmente, apesar de existir uma certa flexibilidade na sua gestão; (ii) a oferta escolar tem o crivo do poder central, pese embora o facto de se viabilizarem estratégias explícitas de diversificação da oferta com as cartas escolares municipais; (iii) o recrutamento e a ação dos professores são conduzidos pelos organismos centrais ou desconcentrados; (iv) a gestão escolar e os recursos financeiros reservam à escola um grau de autonomia relativamente reduzido ou limitada à figura da contratualização; (v) as formas de parceria são ainda débeis e circunscritas (Barroso, 2003b).

O projeto educativo local poderá ser um dos instrumentos da estratégia de descentralização da educação, da mesma maneira que os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) têm mostrado ser um instrumento de intensificação das “relações escola-comunidade”.

1.2.3.2. Diversificação da oferta educativa e formativa

De acordo com o que se tem vindo a afirmar, as políticas de alargamento e diversificação da oferta educativa inscrevem-se, hoje, num contexto de articulação entre a educação e a economia e de redefinição do papel do Estado na coordenação da ação coletiva. No contexto da crise do regime de acumulação capitalista, da reestruturação produtiva, do desemprego e da reforma do Estado, a agenda ideológica dominante reforça a inevitabilidade de a educação se assumir como mecanismo privilegiado de concretização dos imperativos da modernização e da competitividade (Reis, 2009).

Esta lógica estende-se à União Europeia que tem elaborado e difundido inúmeros pareceres, recomendações, relatórios, conclusões e estudos que conferem à educação e à formação um papel na designada sociedade do conhecimento. Particularmente as diretivas referentes à Cimeira de Lisboa tornam claro que o objetivo é tornar a Europa num parceiro competitivo na economia global; reconhecem os peritos que, para tal, é essencial uma força de trabalho altamente qualificada, flexível e inovadora (*idem*).

Invariavelmente, naturalizam-se os juízos acerca da responsabilização da escola de massas pelo abandono e insucesso escolares, pela falta de “qualidade” da educação e por uma total inadequação ao mercado de trabalho e evoca-se a necessidade dos indivíduos se dotarem de um espírito empreendedor, autonomia, iniciativa e flexibilidade. Em resposta, recomenda-se a diversificação dos percursos escolares, ignorando que a “crise” da escola de massas não pode ser compreendida sem se levar em

consideração “condicionantes económicas, sociais e político-ideológicas muito diversificadas” (Afonso, 2005: 19).

Neste contexto de inevitabilidade das lógicas da globalização, as agências transnacionais orientam as políticas educativas, levando a uma assinalável tendência para a diluição de fronteiras entre a escola e o mundo do trabalho, valorizando a aprendizagem ao longo da vida e a aquisição de novas competências para a melhoria dos padrões de empregabilidade. O desígnio da aprendizagem ao longo da vida pressupõe que a aprendizagem não é exclusiva da escola, sendo esta uma espécie de fornecedora que entra em concorrência com outros num mercado em competição (Reis, 2009). O estabelecimento da parceria educação-formação corresponde à diluição de fronteiras entre a escola e o mundo do trabalho, conferindo a cada indivíduo a responsabilidade de adquirir as competências que lhe permitam assegurar a sua empregabilidade no mercado de trabalho – na pesquisa que dá forma a este trabalho é notório o grau de consciencialização dos jovens em relação a esta questão.

Este entrosamento entre economia e educação leva à reconfiguração dos sistemas educativos, através da opção pela diversificação da oferta. O princípio de igualdade de oportunidades tem-se reconstruído à luz de distintos vetores: (i) igual acesso à educação; (ii) igual participação em educação; (iii) iguais resultados educativos; (iv) iguais efeitos educacionais nas oportunidades de vida (*idem*).

Em Portugal, as políticas educativas aparecem organizadas à volta de dois eixos: a democratização (orientada para a tendencial superação do carácter tardio e inacabado da construção da «escola de massas» em Portugal (Canário, 1997), para o combate às desigualdades sociais e escolares e, mais recentemente, à exclusão social) e a modernização (cuja pertinência tem como base o diagnóstico «negro» da situação educativa portuguesa), num processo de difícil construção dada a evidência crescente dos pressupostos que orientam as medidas de natureza vocacionalista (Alves e Canário, 2004). Nesta perspetiva parece abrir-se um novo debate sobre a legitimidade social da escola. Se para uns, essa legitimidade deve ser aferida pelo contributo dado à formação integral dos indivíduos e às formas participadas de cidadania, para outros deve ser examinada à luz do seu contributo para a formação de indivíduos, com competências ajustáveis às necessidades da nova economia e da sociedade, do conhecimento e da informação – discussão já referenciada em pontos anteriores deste trabalho. Se bem que alguns autores, como Alves e Canário, consideram que se observou uma valorização da segunda perspetiva, passando o sistema educativo a considerar o conceito de competências, em alternativa aos objetivos essencialmente cognitivos, será pertinente refletir sobre a validade desta oposição: conforme argumenta Perrenoud (2003:15) ambas as perspetivas requerem competências pois, «em sua opinião, do ponto de vista da escola, “a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para atuar” (*idem* citado por Ávila, 2008: 95)».

De facto, a modalidade de ensino regular, escola única, assumiu-se como paradigma da construção da escola para todos, cujos princípios fundamentais assentavam na focalização do processo de ensino nos conteúdos programáticos veiculados pelo professor. O objetivo desta orientação,

direcionado para as matérias e conteúdos, orienta-se para uma lógica de aprendizagem assente na aquisição de um repertório de saberes codificados. Com a integração na Comunidade Europeia (1986) elege-se como prioridade o relançamento dos ensinos técnico-profissional e profissional, de acordo com uma nova orientação estratégica produtivista, enquadrada e veiculada por um discurso modernizador e traduzida através da designação: novo vocacionalismo (Stoer *et al.*, 1990; Stoer e Araújo, 1992; Teodoro, 2001). Com a entrada no século XXI, a realidade vocacionalista é reforçada, face ao objetivo de vencer a batalha da qualificação, colocando metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais. No plano discursivo, esta política é apresentada com o objetivo de (i) melhoria da empregabilidade, (ii) aumento da competitividade, (iii) combate ao desemprego e (iv) luta contra a exclusão social. Segundo Alves (2008) a argumentação justificativa evocada decorre da aceitação de três princípios: (i) contribuição positiva da educação para o crescimento económico e o mercado de trabalho; (ii) correspondência entre a educação profissionalizante e as exigências empresariais; (iii) defesa de uma escolarização mais longa.

Assiste-se à crescente valorização da livre escolha do percurso escolar dos alunos, como mecanismo privilegiado de criação dos mercados educativos e à diversificação da oferta resultante da enorme pressão que a economia exerce sobre os sistemas educativos, particularmente europeus, a qual surge invariavelmente associada à aprendizagem ao longo da vida, à empregabilidade e às competências necessárias às mudanças na economia global. O processo de profissionalização dos sistemas educativos emerge de forma consolidada a partir da Cimeira de Lisboa e em Portugal assume-se como um instrumento de eleição para vencer a batalha da qualificação.

Deste modo e chegados ao momento presente, torna-se pertinente enunciar o modelo atualmente aplicado ao ensino secundário do sistema educativo português e apresentar alguns resultados obtidos nas avaliações realizadas por entidades nacionais e supranacionais.

1.2.3.3. Oferta de nível secundário – níveis de qualificação 3 e 4³

A oferta de nível secundário⁴ abrange modalidades muito diferenciadas, orientadas quer para o prosseguimento de estudos (nível de qualificação 3), quer para a obtenção de dupla certificação – escolar e profissional -, (nível de qualificação 4), com permeabilidade entre as duas vias. Na via de prosseguimento de estudos integram-se os *Cursos Científico-Humanísticos* e os *Cursos Artísticos de Especialização de Música e Dança*, cuja idade ideal de frequência é o período entre os 15 e os 18 anos, hoje correspondente ao termo da escolaridade obrigatória.

³ De acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação **ISCED** (*International Standard Classification of Education*) da UNESCO.

⁴ Segundo o Relatório do Conselho Nacional de Educação “Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses”, da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência.

As modalidades inseridas na categoria de dupla certificação correspondem a uma qualificação de nível 4 e admitem as seguintes possibilidades: *Cursos Tecnológicos e Cursos Artísticos de Especialização de Audiovisuais e Artes Visuais*, que se manterão em vigor até à sua plena substituição por Cursos Profissionais; *Ensino Profissional e Sistema de Aprendizagem*, que, sendo vias de formação profissionalizante já consolidadas, receberam novo impulso com a Iniciativa Novas Oportunidades (INO); *Cursos das escolas de hotelaria e turismo*, que constituem um caso particular e conferem diploma de qualificação de nível 4, com equivalência ao 12º ano de escolaridade; *CEF de tipo 4 a 7* e o *Curso de Formação Complementar*. O percurso de tipo 4 e o Curso de Formação Complementar não são incluídos nos quadros e gráficos apresentados em anexo, no primeiro caso porque, além de certificação de competências escolares, apenas atribui qualificação profissional de nível 2 e no segundo por se destinar exclusivamente à certificação de competências escolares. A partir dos 18 anos (de acordo com a Lei nº 85/2009, para alunos fora da escolaridade obrigatória) é facultada a possibilidade de conclusão do ensino secundário nas seguintes modalidades: *Ensino Recorrente* que proporciona diferentes certificações conforme o curso frequentado: Científico-Humanístico, nível de qualificação 3; tecnológico ou artístico especializado de audiovisuais e artes visuais, nível de qualificação 4; *Cursos EFA* que, tendo tido início na constituição de uma rede experimental de dimensão reduzida apenas aplicada ao nível básico, passaram a constituir oferta de nível secundário com o lançamento da INO; *Formações Modulares*, que constituem unidades de formação modular de curta duração - 25 ou 50 horas -, capitalizáveis, destinadas a ativos empregados ou desempregados (traduzem-se em percursos formativos flexíveis com vista à obtenção de uma qualificação escolar, ou profissional, tendo por base os referenciais para a educação e formação de adultos previstos no Catálogo Nacional de Qualificações); processos de *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)*; *Vias de Conclusão do Ensino Secundário*, que permitem concluir o ensino secundário a adultos com um máximo de seis disciplinas em falta que tenham frequentado planos de estudo já extintos ou em fase de extinção (Decreto-Lei 357/2007, de 29 de Outubro).

Inscritos em modalidades de nível secundário - níveis de qualificação 3 e 4

Considerando os dados relativos à distribuição dos alunos inscritos nas diferentes modalidades de nível secundário - níveis de qualificação 3 e 4 -, observa-se que, no ano de 2009/10, o nível secundário registava 483 982 jovens e adultos, o que corresponde a 28% dos participantes no sistema de educação e formação⁵ (Tabela 1.2.1. em anexo). Esta distribuição torna claro que os Cursos Científico-Humanísticos são os que apresentam um peso superior (40,8%), o que ainda é reforçado no ensino recorrente em que a maioria escolhe esta área. Sucedem-lhe pela mesma ordem os Cursos Profissionais com 22,2%, os processos RVCC com 18% e os Cursos EFA com 8,6%. Os Cursos de Aprendizagem têm uma expressão reduzida sendo ainda menor a percentagem relativa a alunos inscritos em CEF.

⁵ Num total de 1748084 inscritos, de acordo com o INE – Censos de 2011.

Evolução de inscritos e sua relação com a Iniciativa Novas Oportunidades

Tendo em conta a evolução de alunos inscritos no ensino secundário e a sua relação com a Iniciativa Novas Oportunidades, reconhecida que é a importância de que se revestiu na política educativa da primeira década deste século, constata-se um considerável aumento da frequência de modalidades de *dupla certificação*, como os Cursos Profissionais e os Cursos EFA (Tabela 1.2.2. em anexo). Também contribuíram, embora com menor expressão, os Cursos de Aprendizagem, as Formações Modulares e o Ensino Artístico Especializado (Tabela 1.2.3. em anexo). O estímulo à inscrição em vias de dupla certificação de nível secundário foi também contemplado nas metas definidas no programa 2005-2010 da Iniciativa Novas Oportunidades, tendo-se inclusivamente estabelecido que no final do seu período de vigência o número de abrangidos em vias profissionalizantes correspondesse a metade do total de jovens a frequentar o ensino secundário. Em consequência, foram definidas as seguintes metas: no eixo jovens (Tabela 1.2.2. em anexo), um crescimento acumulado de 35 000 vagas, entre 2006 e 2010, no conjunto dos Cursos Tecnológicos, Profissionais, de Aprendizagem, CEF, Cursos do Ensino Artístico e Cursos de Especialização Tecnológica (CET), prevendo como uma das estratégias o alargamento do ensino profissional às escolas públicas (a qual foi concretizada); no eixo dos adultos (Tabela 1.2.3. em anexo), por um lado, um crescimento acumulado de 65 000 inscritos em Cursos EFA até 2010, alargando a oferta destes cursos às escolas secundárias e procurando captar para eles o público que tradicionalmente procura o ensino recorrente; por outro lado, um volume de certificação de competências de nível secundário de 125 000 indivíduos, expandindo a rede de centros RVCC (posteriormente designados Centros Novas Oportunidades - CNO) a instituições diversas entre as quais as escolas secundárias da rede pública (o objetivo de expansão foi igualmente concretizado). A evolução de inscritos, patente nas Tabelas 1.2.2 e 1.2.3 (em anexo), permite concluir que a frequência de cursos profissionalizantes por parte de jovens se aproximou dos valores previstos, sobretudo à custa de um incremento considerável nos cursos profissionais, a que não terá sido alheia a estratégia de alargamento da oferta às escolas públicas.

A Figura 1.2.1. (em anexo) é eloquente acerca da evolução de inscritos nesta modalidade, por natureza institucional, revelando que até 2007/2008 o sector privado tinha a prevalência no terreno do ensino profissional e que a partir desse ano se verificou a transição para o sector público. No caso dos adultos, a adesão aos Cursos EFA é também considerável, mas não conseguiu atingir os valores previstos. Esta diminuição de inscritos em Cursos EFA obriga a questionar o grau de consolidação das modalidades em questão e as estratégias de captação de públicos pouco escolarizados, atendendo às necessidades de qualificação da população portuguesa.

Termo e certificação

A tabela 1.2.4. (em anexo) permite observar a evolução do número de jovens e adultos que concluíram o ensino secundário entre 1999/00 e 2004/05 e nos anos subsequentes. No ensino secundário assinala-se um decréscimo inicial, seguido de crescimento continuado até ao final do período em análise. Neste

caso, os dois últimos anos são os de maior crescimento, merecendo particular destaque o contributo dos Cursos Profissionais, Cursos EFA e processos RVCC, que no conjunto representam 62% das conclusões de ensino secundário registadas em 2009/10. De notar que só as modalidades dirigidas a adultos concentram metade das conclusões desse ano. Esta realidade está também refletida no relatório da OCDE, *Education at a glance 2011*, recentemente publicado, em que Portugal se destaca no que se refere a taxas de graduação com ensino secundário (Figura 1.2.2. em anexo), o que no caso português é fortemente assegurado com o concurso da população adulta (25 e mais anos), porquanto em idade inferior mostramos ainda uma das taxas mais baixas dos países que apresentam dados diferenciados por idade.

Taxas de conclusão nas diferentes modalidades de ensino secundário

Na continuidade da análise sobre os resultados obtidos no nível secundário e remetendo para consulta dos dados apresentados em anexo, abordam-se, de seguida, as taxas de conclusão do ensino regular (Tabela 1.2.5. em anexo), do ensino profissional (Tabela 1.2.6. em anexo) e dos cursos de educação e formação - níveis 5 e 6 (Tabela 1.2.7. em anexo)⁶. Desagregando os dados por sexo (Tabelas 1.2.5. e 1.2.6. em anexo), observa-se que as mulheres apresentam maiores probabilidades de concluir estudos neste nível de escolaridade (tal como nos que o antecedem e sucedem, embora os dados não sejam aqui apresentados) e em todas as regiões - corroborando a vasta pesquisa sociológica sobre a democratização do ensino, que dá conta que “as raparigas que até meados do século passado faziam percursos escolares mais curtos do que os rapazes, acedendo aos patamares superiores da escolaridade em número muito reduzido, foram as que maior proveito retiraram da mesma, com percursos escolares mais bem sucedidos e progressivamente mais longos” (e. g. Seabra, 2012: 41). De resto, as taxas de conclusão evoluíram, em geral, em sentido positivo entre o início e o final da década em análise, destacando-se, Lisboa, Açores e Algarve por terem feito os progressos mais assinaláveis. As taxas de conclusão do ensino profissional (Tabela 1.2.6. em anexo) mostram uma variação positiva, pese embora o facto de a Madeira apresentar um percurso inverso. Curioso será observar que as regiões que no ensino regular atingem taxas mais elevadas nem sempre as alcançam no ensino profissional. Nos CEF de tipo 5 e 6 (Tabela 1.2.7. em anexo) denota-se uma avaliação positiva ainda que não consolidada nos anos intermédios. No que concerne à desagregação por sexos, verificamos que as taxas obtidas por homens e mulheres são muito equivalentes, embora se comece a observar, genericamente, uma inversão na sua posição relativa, com os homens a superar as mulheres. Em jeito de conclusão, importa referir que Portugal, apesar dos esforços envidados e dos progressos demonstrados tem um longo terreno a percorrer para alcançar as metas estabelecidas no Programa da UE supra referido relativo aos jovens entre os 20 e os 24 anos que concluíram o ensino secundário: 58,7 % contra os 85 % apontados.

⁶ Os cursos de educação e formação de adultos e as formações modulares não são tratados a este propósito, no primeiro caso por não ter sido possível obter a correspondente informação e no segundo porque a modalidade ainda está em fase incipiente de implantação.

2. QUESTÕES METODOLÓGICAS

2.1. OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO

Após a reflexão sobre as desigualdades sociais escolares e algumas das suas principais abordagens teóricas, assim como, a resposta política assente na reconfiguração do sistema educativo português através da opção pela diversificação da oferta passar-se-á, agora, à definição do objetivo que orienta este trabalho.

Com a presente investigação pretende-se perceber em que medida a instituição escolar, considerando a diversidade de modalidades oferecidas, condiciona as expectativas sociais futuras dos jovens. Para tal, tomar-se-ão como unidades de análise os alunos que se encontram a frequentar o 12º ano de escolaridade e as matrizes de formação frequentadas à saída do secundário (cursos Científico-Humanísticos, cursos profissionalizantes - os primeiros entendidos como cursos orientados para o prosseguimento de estudos e os segundos entendidos como aqueles cuja matriz de formação é predominantemente orientada para a inserção no mercado de trabalho).

Em termos operacionais, procurar-se-á privilegiar os seguintes domínios de análise:

- i) atender às posições que os jovens ocupam na estrutura social (*domínio social*) caracterizadas pelas origens familiares e modos de vida;
- ii) observar os trajetos escolares considerando os posicionamentos face ao curso frequentado (*domínio de formação*) e o significado atribuído;
- ii) analisar as perceções face às aprendizagens realizadas através da autoavaliação da sua formação (*domínio da autoavaliação de conhecimentos e competências*);
- iv) para, em última análise, identificar as expectativas sociais e projetos de vida edificados.

2.2. MODELO DE ANÁLISE

Reconhecendo que os Cursos Científico-Humanísticos e os Cursos Profissionalmente Qualificantes constituem ofertas do sistema educativo português com objetivos distintos e dinâmicas de funcionamento diversas, procurar-se-á verificar se as escolhas escolares (*domínio de formação*) dos alunos são marcadas pelo contexto social de origem familiar (*domínio social*).

Por outro lado, pretende-se observar como é que os alunos avaliam as aprendizagens adquiridas (*domínio da autoavaliação de conhecimentos e competências*) tendo em conta a via de ensino frequentada.

A finalidade será, então, entender como se cruzam estas dimensões na definição dos projetos de vida e nas expectativas futuras dos jovens à saída do secundário.

O modelo analítico (figura 2.1. em anexo) delineado assenta, desta forma, na articulação destes domínios com o eixo principal de análise considerado: expectativas sociais dos jovens à saída do ensino secundário tendo em conta a matriz de formação frequentada.

Articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e de análise apresentam-se, de seguida, os principais domínios e respetivas categorias de análise tidos em conta neste estudo (Quadro 2.1.).

Quadro 2.1. – Domínios e categorias de análise

| Domínios de Análise | Categorias |
|---|--|
| 1. Domínio Social (Posição do jovem na estrutura social) | Origens familiares Modos de vida |
| 2. Domínio de Formação (Posicionamento face ao curso frequentado) | Trajectoria escolar Perceções sobre o curso frequentado |
| 3. Domínio das Competências (Autoavaliação das aprendizagens realizadas) | Nível de proficiência autoatribuído |
| 4. Expectativas de Integração Social (A curto e a médio/longo prazo) | Prosseguimento de estudos Inserção no mercado de trabalho Profissão exercida |

2.3. METODOLOGIA

2.3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para a operacionalização do modelo de análise apresentado optou-se pela realização de um *estudo de caso* numa escola secundária. Como salienta Bell, a vantagem da escolha deste método prende-se com “o facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico (...) e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso (...) que poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações.” (1997:23).

Todo o trabalho que se pretende científico impõe que se planifique, recolha informação, analise, interprete e elabore o informe. No estudo de caso ocorre da mesma forma, com a particularidade do seu objetivo ser o estudo intensivo e profundo de um caso.

Assim, a estratégia metodológica definida para a presente investigação foi de âmbito qualitativo, optando-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com a posterior análise de conteúdo das mesmas. No entender de Bogdan e Biklen, “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (...)” (1994:135), o que, neste pesquisa, se mostrou conveniente dado que se pretende recolher dados para possíveis comparações.

A entrevista apresentou-se como a técnica mais adequada uma vez que permite analisar em profundidade as opiniões de um grupo restrito de indivíduos sobre diferentes dimensões da vida social, visando encontrar o sentido que atribuem às ações em que estão envolvidos. A entrevista permite ao entrevistador, para além de uma melhor elucidação das perguntas, observar as próprias reações do entrevistado face às questões que lhe são colocadas. Esta dimensão é fundamental para a análise de uma componente mais subjetiva das experiências dos entrevistados. Deste modo, e de grande importância na investigação dada a população em estudo, a entrevista “(...) permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy e Campenhoudt, 2003:194).

A análise de conteúdo sobre os dados recolhidos surge como uma metodologia que proporciona a realização de inferências sobre a fonte e do modo como o material que diz respeito ao objeto de análise foi produzido. Deste modo, “a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), (...).” (Bardin, 2009: 167). No entanto, esta técnica apresenta determinadas limitações, uma vez que os resultados que dela derivam não permitem o tipo de generalizações necessárias a uma explicação mais completa do fenómeno em estudo. No caso particular desta pesquisa e, por assentar no objetivo de estudo de uma população reduzida, esta técnica apresenta-se como bastante relevante pela profundidade que adquire.

2.3.2. Descrição dos procedimentos

i) Seleção da escola

Numa primeira fase, foi necessário recolher e analisar a informação estatística disponível sobre os estudantes do 12º ano de escolaridade e o seu entrecruzamento com variáveis de desempenho escolar. Para o efeito, partiu-se da informação disponibilizada pelo GEPE e produzida pelo OTES (Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário), “*Estudantes à Saída do Secundário 2009/2010*”.

Na posse desta informação, selecionou-se a Escola Secundária de Gago Coutinho no concelho de Vila Franca de Xira, uma vez que participou da inquirição levada a cabo pelo organismo supra e foi identificada com potencial interesse por possuir uma diversidade de oferta educativa adequada aos objetivos deste estudo.

O passo seguinte consistiu num contacto formal com o órgão de Direção da escola, no sentido de expor os objetivos deste trabalho e solicitar a colaboração na cedência de autorização para a realização das entrevistas e consulta de dados biográficos e académicos dos alunos.

ii) Entrevista a alunos do 12º ano

Com o objetivo de conhecer as expectativas dos jovens à saída do secundário e tomando em consideração as dimensões de análise privilegiadas, procedeu-se ao levantamento do número de turmas do 12º ano e sua distribuição pelas diferentes matrizes de formação.

À seleção dos alunos a entrevistar presidiu o critério da diversificação dos resultados escolares acrescido da diversificação das áreas educacionais frequentadas.

A aplicação das entrevistas implicou o pedido de autorização ao órgão dirigente da escola e ainda o pedido de autorização dos encarregados de educação para a participação no estudo dos alunos das turmas selecionadas. Os Diretores de Turma foram ouvidos no que respeita à seleção dos alunos a entrevistar e assumiram um papel mediador nos contactos iniciais com os alunos das respetivas turmas.

As entrevistas foram realizadas na escola entre Abril e Junho de 2012 e concretizaram-se no horário disponível dos alunos, salvaguardando o cumprimento das suas tarefas escolares e extraescolares.

Com base num guião de entrevista, foram entrevistados 15 alunos do 12º ano de escolaridade; da gravação da entrevista partiu-se para a transcrição do conteúdo da mesma e análise de conteúdo desse *corpus*.

iii) Levantamento das condições da escola

Nos contactos com a escola selecionada foi também realizado um levantamento das condições materiais, humanas, pedagógicas e de funcionamento, de modo a ser possível contextualizar e interpretar adequadamente as respostas dadas pelos alunos e a integrar essa informação na explicação da diversidade de resultados/respostas obtidos pelos respetivos alunos. A caracterização sumária da escola foi possível através da consulta de informação em documentos formais: Projeto Educativo da Escola, Plano Anual de Atividades da Escola, estatísticas produzidas pelo Observatório de Avaliação da Escola.

2.3.3. Algumas reflexões decorrentes da pesquisa no terreno

Solicitou-se aos Diretores de Turma que traçassem um panorama do perfil social e escolar dos alunos da turma e das expectativas a curto prazo reveladas. A partir dessa informação, procurou-se, em conjunto, encontrar os alunos para serem entrevistados. Apesar das constantes solicitações para que não fossem selecionados apenas os melhores alunos da turma, reconhece-se que a tendência observada na indicação dos Diretores de Turma foi essa podendo esse facto indiciar algum empobrecimento na diversidade de perfis desejados pela sub-representação de alunos com pior desempenho escolar.

Por outro lado, no momento das entrevistas, percebeu-se, pontualmente, da parte dos jovens alunos uma preocupação com a entrevistadora e com o que ela esperaria como resposta, pelo que, para evitar esse condicionamento se procedeu a intervenções de reforço, apoio e/ou questionamento e até de explicação das questões colocadas quando se detetava que não eram compreendidas. Essas intervenções, embora resultem de um esforço de obtenção de respostas mais ricas e de maior profundidade de raciocínio poderão, de alguma forma, orientar as respostas dos entrevistados no sentido que lhes pareça mais acertado.

Estas notas servem apenas a finalidade de ajudar a refletir sobre as “condições sociais da observação” (Pinto 1985) realizada que, como em todos os casos, poderão ter afetado as respostas obtidas. Teríamos respostas diferentes se os alunos fossem inquiridos fora do contexto escolar? O facto de as entrevistas terem sido realizadas antes do término do ensino secundário poderá ter influenciado as respostas dadas? Estas são algumas das questões que se poderão colocar na realização de um estudo desta natureza que procura enveredar pelos meandros das intencionalidades e reflexões dos jovens estudantes.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Sendo uma escola originalmente técnica e situada numa zona industrial que tem vindo a perder alunos nos últimos anos, a Escola Secundária de Gago Coutinho esteve entre aquelas que abraçaram de forma mais explícita a estratégia recente de difusão dos cursos *profissionalmente qualificantes*, dentro da rede escolar pública, contando no ano letivo em que decorreu esta investigação (2011-2012) com 20 turmas com este perfil. De facto, o peso da oferta orientada para percursos escolares de cariz técnico é notório pois, embora existam 29 turmas dos cursos Científico-Humanísticos, o peso do número de turmas da área de Ciências e Tecnologias (no conjunto das quatro áreas oferecidas) é de 48%.

A partir da observação no terreno e dos diálogos informais estabelecidos denota-se que os responsáveis da escola consideram as turmas dos cursos profissionais de grande desgaste e de elevada exigência, implicando um maior acompanhamento dos alunos e uma diversificação das estratégias pedagógicas, pelo que assumem a necessidade de preparar os professores para esta nova aposta e seleccioná-los de acordo com o perfil pessoal – este aspeto assumirá grande relevância quando, no ponto seguinte, se passar à discussão da avaliação feita pelos alunos entrevistados dos cursos frequentados e do ensino ministrado.

Como salientam os próprios alunos, o estabelecimento apresenta boas instalações, contando com um pavilhão inteiramente dedicado ao ensino profissional dos cursos orientados para o ramo industrial (Mecatrónica Automóvel, Manutenção de Aeronaves e Instalações Elétricas), incluindo oficinas com uma maquinaria muito vasta, bem como espaços contíguos à sala de aula, favorecendo a utilização de diferentes abordagens e espaços dentro de um mesmo tempo horário.

A escola negocia anualmente a sua oferta formativa com a Direção Regional de Educação, considerando: os recursos e a tradição da escola; os cursos existentes na zona; a procura por parte dos estudantes; e as necessidades do mercado de trabalho. No caso do Curso Profissional de Técnico de Manutenção Industrial: Ramo de Manutenção de Aeronaves, a escola aceitou o desafio lançado pela administração central e pelas Oficinas Gerais de Material Aeronáutico (OGMA) para criar uma formação nesta área, sendo o próprio currículo desenhado em parceria com técnicos da referida empresa, com base num referencial da União Europeia para este setor.

Nos cursos profissionalmente qualificantes, a Formação em Contexto de Trabalho é subdividida em dois anos de formação (equivalentes ao 11º e ao 12º ano), à exceção do curso de Técnico de Apoio Psicossocial que, até à data, promoveu estágios apenas no último ano de formação e dos cursos de vertente industrial, onde se observam estágios de um mês, em cada um dos três anos do curso, nas OGMA. Durante esse período de formação, os alunos não deixam de ser acompanhados pelos seus professores e, em particular, pelo Orientador da Formação em Contexto de Trabalho, que apoiará posteriormente os alunos na preparação da Prova de Aptidão Profissional (PAP), a qual é defendida no final do curso. Os alunos da área de Manutenção de Aeronaves que concluem o curso com média igual

ou superior a 14 têm um estágio profissional de 9 meses garantido nas OGMA e remunerado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) – retomaremos esta questão aquando da discussão dos resultados obtidos, nomeadamente, em relação às expectativas profissionais. O prestígio do curso e a escassez de formações deste tipo a nível nacional faz com que os estudantes sejam oriundos de diferentes regiões e demonstrem habitualmente uma forte motivação.

Apresenta-se, no Quadro 3.1., as turmas no 12º ano / 3º ano de formação dos cursos de qualificação profissional e respetiva designação, por ser este o público-alvo do presente estudo de caso:

Quadro 3.1. – Oferta formativa da escola no 12º ano / 3º ano (2011-2012)

| Áreas de estudo | Cursos | Turmas |
|--|--|---------------|
| <i>Científico-Humanísticos</i> | Curso de Ciências e Tecnologias | 12º CT1a CT5 |
| | Curso de Ciências Socioeconómicas | 12ºSE |
| | Curso de Línguas e Humanidades | 12º LH1 e LH2 |
| | Curso de Artes Visuais | 12º AV |
| <i>Profissionais</i> ⁷ | Técnico de Apoio Psicossocial | 3PS4 |
| | Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos | 3PI4 |
| | Técnico de Instalações Elétricas | 3IE2 |
| | Técnico de Manutenção de Aeronaves | 3MA6 |
| | Técnico de Marketing | 3MK3 |
| | Técnico de Turismo | 3PT1 |
| <i>Tecnológicos</i> | Desporto | 12º TD |
| <i>Educação e Formação de Adultos</i> | EFA (Secundário) – Tipo C (12º ano) | EFA 17 |

Em termos de comunidade envolvente e, de acordo com dados, ainda que provisórios, publicados nos “Censos de 2011 - Resultados Provisórios 2011” (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2012), será pertinente referir que o município de Vila Franca de Xira apresenta, na última década, um crescimento populacional moderado (11,1%). Contudo, e à semelhança da tendência nacional observada, o índice de envelhecimento deste concelho é elevado (87%) numa população de cerca de 137 mil habitantes. A taxa bruta de escolarização no ensino secundário situa-se nos 85% sendo a taxa de transição/conclusão no ensino secundário regular de 79%, ambas relativas ao ano letivo de 2007/2008 (*idem*). Não foi possível obter dados, a nível do concelho, relativos à taxa de transição/conclusão dos cursos profissionalizantes. A partir da consulta da informação publicada em janeiro relativa ao desemprego (Instituto de Emprego e Formação Profissional [IEFP], 2012), constata-se que estão aproximadamente 7500 pessoas sem trabalho no concelho de Vila Franca de Xira. A maioria dos casos de desemprego é originada por encerramento de fábricas e estabelecimentos comerciais e não renovação de contratos de trabalho. Quase metade das pessoas sem trabalho no concelho têm entre 35 e 54 anos. Os homens são quem mais tem sofrido com a falta de trabalho, sendo já 3830 homens contra 3657 mulheres afetadas pelo desemprego. A falta de novos impulsos económicos e o abrandamento do investimento externo no concelho tem potenciado o agravamento da

⁷ Uma turma por ano de escolaridade, por decisão do Ministério da Educação.

situação, acentuado também pelo encerramento de várias empresas da região que empregam um número significativo de trabalhadores. Estes fatores ajudam a compreender a crescente procura de apoios da Ação Social Escolar na Escola em estudo, conforme nos foi relatado por membros da respetiva Direção e consta das orientações do Conselho Pedagógico para o Plano Anual de Atividades, nomeadamente, no que concerne à contenção na realização de visitas de estudo ao exterior e nos respetivos custos para os alunos.

No que concerne à caracterização da população discente, a escola acolhe alunos provenientes de bairros / zonas social e economicamente carenciadas como é o caso dos bairros do Bom Sucesso e Arcena e da freguesia de Vialonga, para além dos residentes na freguesia de Alverca. A comunidade escolar comporta alunos de múltiplas nacionalidades, oriundos da Europa do Leste, dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e do Brasil.

No que respeita ao seu Projeto Educativo “a comunidade educativa entende que a Escola deve ser uma realidade adaptada ao seu tempo e virada para o futuro. Neste sentido, a escola valoriza e pretende contribuir para a construção dos chamados quatro pilares da educação que integram o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser” (PEE, 2010-2013).

A escola dispõe de uma oferta educativa diversificada, dando resposta aos interesses manifestados pela população local⁸.

3.2. CARACTERIZAÇÃO SOCIAL DOS ENTREVISTADOS

A escolha da amostra obedeceu a um conjunto de critérios assentes na heterogeneidade (idade, sexo e área de formação) de forma a permitir uma análise comparativa mais rica das reflexões dos alunos.

Assim, realizaram-se 15 entrevistas a alunos do 12º ano (8 raparigas e 7 rapazes) cobrindo todas as áreas de formação da sua oferta educativa no referido ano de escolaridade. A decisão de entrevistar apenas alunos do 12º ano decorre do próprio objeto de estudo: expectativas à saída do secundário tendo em conta as escolhas escolares. O Quadro 3.2. dá-nos uma visão geral dos entrevistados, relativamente à sua idade, sexo e área de formação frequentada.

Quadro 3.2. – Caracterização dos entrevistados⁹

| Entrevistados | Sexo | Idade | Área de Formação |
|----------------------|-------------|--------------|--------------------------------|
| E1 - Anita | F | 18 | Curso Profissional Informática |
| E2 – António | M | 17 | Curso Profissional Marketing |

⁸ Por razões de espaço, sentimo-nos impedidos de aqui as enunciar pelo que se remete para consulta no documento supra citado.

⁹ Com o objetivo de facilitar a leitura dos quadros que se seguirão será sempre respeitada a ordem dos alunos, sendo certo que os seis primeiros frequentam os cursos profissionais, o décimo quarto frequenta um curso tecnológico e o décimo quinto frequenta um curso EFA. Importa reter também que, por razões de anonimato, os nomes referenciados são fictícios.

| | | | |
|----------------|---|----|---|
| E3 – Catarina | F | 18 | Curso Profissional Turismo |
| E4 – Dulce | F | 18 | Curso Profissional Apoio Psicossocial |
| E5 – Luís | M | 18 | Curso Profissional Manutenção de Aeronaves |
| E6 – Francisco | M | 19 | Curso Profissional Instalações Elétricas |
| E7 – Paulo | M | 17 | Curso Científico-Humanístico Ciências e Tecnologias |
| E8 - Maria | F | 17 | Curso Científico-Humanístico Ciências e Tecnologias |
| E9 – Bruno | M | 17 | Curso Científico-Humanístico Ciências e Tecnologias |
| E10 - Filipe | M | 18 | Curso Científico-Humanístico Ciências Socioeconómicas |
| E11 - Marina | F | 18 | Curso Científico-Humanístico Artes Visuais |
| E12 – Ana | F | 17 | Curso Científico-Humanístico Línguas e Humanidades |
| E13 - Anabela | F | 17 | Curso Científico-Humanístico Línguas e Humanidades |
| E14 – Vera | F | 17 | Curso Tecnológico Desporto |
| E15 - José | M | 20 | Educação e Formação de Adultos |

Origem socioprofissional dos entrevistados

As escolhas escolares feitas pelos jovens têm como referência a família e a escola, pelo que iremos analisar as escolhas e projetos futuros a partir da origem social e experiências escolares dos alunos, uma vez que essas construções poderão ser estruturadas “de acordo com as estratégias e trajetórias de vida das famílias ou em oposição a elas; integrando referências recolhidas durante a escolarização ou, pelo contrário, primando pela sua ausência” (Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994: 122).

A construção do indicador socioprofissional familiar de classe (Almeida, Costa e Machado (1988) e (1999), (Quadro 9), revela que a maioria dos jovens entrevistados (Quadro 3.3.) provêm de famílias que se situam nas categorias dos *Operários Industriais* e dos *Empregados Executantes* (onze jovens em que, pelo menos, um dos progenitores pertence a uma destas categorias: operário fabril, técnico de panificação, ajudante de talho, motorista, embalador, chefe de armazém, mecânico aeronáutico, assistente operacional escolar, cantoneira, cabeleireira, assistente comercial, escriturária, segurança, assistente dentária), uma entrevistada cujos pais são *Trabalhadores Independentes* (a mãe exercendo por conta própria a profissão de contabilista e o pai a profissão de eletricista/pedreiro) e um outro cuja mãe é proprietária de uma loja; outra das entrevistadas tem os pais na categoria de *Empresários, Dirigentes e Profissões Liberais* (no caso, ambos são proprietários e gerentes de um café) e, por fim, registou-se apenas um entrevistado cujas pessoas responsáveis por ele são *Profissionais Técnicos e de Enquadramento* (a mãe tem a profissão de médica e o pai de engenheiro) havendo apenas outro entrevistado cujo pai pertence à mesma categoria (é diretor comercial).

Quadro 3.3. – Origem socioprofissional dos alunos

| Entrevistados | Lugares de classe (pai / mãe) |
|----------------------|---|
| Anita | Operários Industriais (OI) / Empregados Executantes (EE) |
| António | Empregados Executantes (EE) |
| Catarina | Empregados Executantes (EE) |
| Dulce | Operários Industriais (OI) / Empregados Executantes (EE) |
| Luís | Operários Industriais (OI) / Empregados Executantes (EE) |
| Francisco | Empregados Executantes (EE) |
| Paulo | Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE) /Trabalhadores Independentes (TI) |
| Maria | Empresários, Dirigentes e Profissões Liberais (EDPL) |
| Bruno | Empregados Executantes (EE) |

| | |
|---------|---|
| Filipe | Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE) |
| Marina | Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE) / Empregados Executantes (EE) |
| Ana | Trabalhadores Independentes (TI) |
| Anabela | Empregados Executantes (EE) / Operários Industriais (OI) |
| Vera | Empregados Executantes (EE) |
| José | Empregados Executantes (EE) |

No que respeita à situação perante o trabalho das pessoas responsáveis pelo aluno, observa-se que dez alunos têm ambos os progenitores integrados no mercado de trabalho, havendo duas alunas com um dos seus responsáveis na situação de pensionista/reformado, um aluno com o pai desempregado e um outro em situação de pré-reforma e, ainda, uma aluna cujos progenitores estão desempregados. Considerando, de um modo geral, as habilitações académicas das pessoas responsáveis pelos jovens, percebe-se que as que se inserem na categoria dos *Profissionais Técnicos e de Enquadramento* são as que apresentam habilitações de ensino secundário e superior. Os progenitores / responsáveis pelos jovens que são portadores de habilitação de nível básico situam-se nas categorias de *Operários Industriais e Empregados Executantes* e uma aluna (Ana) tem a progenitora integrada na categoria de *Trabalhadores Independentes*. De entre estes, poucos possuem o ensino secundário e desses a maioria realizou a sua formação no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades, deduzindo-se, já em idade adulta. Os restantes adultos apresentam habilitações até ao 9º ano de escolaridade encontrando-se posicionados nas últimas categorias referidas (OI e EE) à exceção da aluna cujos progenitores estão posicionados na categoria dos *Empresários, Dirigentes e Profissões Liberais* em razão de serem proprietários de um pequeno estabelecimento de restauração. Parece reforçar-se, aqui, a questão da relação entre a profissão exercida / lugar de classe e o nível de escolaridade possuído.

Tendo em conta a relação entre a profissão e as habilitações das pessoas responsáveis pelos jovens pode, também, concluir-se que a maioria dos alunos entrevistados alcançou ou, pelo menos, está prestes a igualar os níveis de escolaridade mais elevados observados nos progenitores. Este aumento intergeracional das qualificações não anula, no entanto, processos de seleção social há muito identificados pela sociologia da educação, uma vez que as *vias profissionalmente qualificantes* continuam a ter como utentes os jovens oriundos das classes sociais menos favorecidas e que terão acesso a profissões do nível intermédio da economia, continuando a desempenhar a “clássica função de reprodução das estruturas sociais quando aloca uns indivíduos a certas posições sociais e não a outras através de processos de seleção tanto objetivos como subjetivos” (Martins, 2005:93). Isso mesmo pôde ser confirmado neste contexto, uma vez que todos os jovens entrevistados que frequentam os *cursos profissionalmente qualificantes* são oriundos de famílias posicionadas em classes menos favorecidas.

Estrutura e composição do agregado familiar

Na caracterização do agregado familiar (Quadro 3.4.), denota-se uma oscilação entre três e quatro elementos podendo concluir-se que há um claro predomínio do modelo nuclear de família. Apenas três alunos entrevistados não vivem com o pai sendo, num dos casos, a figura parental masculina exercida

pelo padrasto (jovem entrevistada Anabela), no caso do jovem António a avó materna faz parte do agregado e, por fim, no caso da jovem Marina será o irmão mais velho que exerce o papel parental masculino. A este propósito, será pertinente referir que as jovens que vivem com irmãos mais velhos (Marina e Anabela) encontram nestes um forte apoio na mobilização em torno de estratégias de sucesso escolar e na definição das expectativas futuras – note-se que são ambos (os familiares respetivamente referenciados) indivíduos com escolaridade elevada (grau de licenciatura e frequência de mestrado).

Quadro 3.4. – Composição do agregado familiar

| Entrevistados | Agregado familiar | Nº de pessoas do agregado familiar |
|----------------------|--------------------------|---|
| Anita | Pais | 3 |
| António | Mãe e avó | 3 |
| Catarina | Pais e irmã | 4 |
| Dulce | Pais e irmã | 4 |
| Luís | Pais | 3 |
| Francisco | Pais e irmã | 4 |
| Paulo | Pais | 3 |
| Maria | Pais e irmã | 4 |
| Bruno | Pais | 3 |
| Filipe | Pais e irmã | 4 |
| Marina | Mãe e irmão | 3 |
| Ana | Pais e irmãs | 5 |
| Anabela | Padrasto, mãe e irmã | 4 |
| Vera | Pais | 3 |
| José | Pais | 3 |

Modos de vida

Buscando conhecer as experiências vivenciadas pelos jovens nos seus contextos sociais locais que expressam também as suas redes de sociabilidade questionaram-se os jovens sobre hábitos de estudo, ocupação dos tempos livres em período de aulas e nas férias, participação associativa escolar e extraescolar. Nas respostas obtidas foi possível encontrar traços comuns a todos os entrevistados: é frequente a referência ao local de estudo privilegiado ser a sua casa, havendo apenas uma referência para a utilização da biblioteca escolar para estudo em grupo de pares por parte da Marina, “*Em casa, ou na biblioteca, depende, quando estudo em grupo estudo na biblioteca, quando estudo sozinha, estudo em casa, no quarto*”, e uma outra referência à utilização de um local público por parte do Paulo: “*Costumo estudar em vários locais, em casa, quando estou em casa, mas gosto imenso ir estudar para um café, gosto de ter barulho por trás, é reconfortante.*” Na ocupação dos tempos livres, invariavelmente os jovens optam pelas atividades que se ajustam ao modelo de juventude já identificado por Almeida (2005) combinando consumos culturais tais como, a utilização do computador e o recurso à internet / redes sociais, ouvir música, ver televisão, ir ao cinema, estar com os amigos e praticar desporto ou dança: “*(...) desde os cinco anos que danço, mas cada vez mais desde o meu percurso de bailarina, por assim dizer venho acrescentando um bocadinho mais de modalidades. Eu neste momento faço ballet, faço Sevilhanas, jazz, e no ano passado fiz contemporâneo. Fora da*

escola também faço parte do coro da igreja, portanto também durante o fim-de-semana estou ocupada, com exposições na parte da dança, ou tenho exposições da parte do coro (...)” (Maria).

Quanto à participação associativa ou em clubes, dentro ou fora do espaço escolar, denota-se um fraco envolvimento por parte destes jovens – a justificação para a reduzida participação prende-se com a frequência do estágio (por parte dos alunos dos cursos profissionalmente qualificantes) e a incompatibilidade de horários. O jornal da escola, os escuteiros, a associação de estudantes e a representação dos estudantes no Conselho Pedagógico foram, individualmente, apontados apenas por quatro jovens. Destaca-se um aluno – Filipe – que tem desde criança uma atividade paralela à escola ligada à aprendizagem de música, a qual lhe ocupa grande parte dos tempos livres ao longo do ano e irá assumir especial relevância quando se abordar a narrativa das suas projeções para o futuro. Questionados sobre a importância da participação cívica (grupos de voluntariado, associações e outras entidades) no seu futuro académico e / ou profissional, todos foram unânimes em reconhecer o carácter positivo desse envolvimento pela experiência adquirida, autonomia conquistada, competências interpessoais alcançadas e trabalho de equipa experienciado. Cinco alunos referiram participar neste tipo de iniciativas: um aluno faz voluntariado numa casa de saúde de doentes psiquiátricos (Paulo); o aluno Filipe participou em campos de férias para jovens; o aluno Francisco faz voluntariado nos Bombeiros da localidade de residência; a aluna Vera contribui com o seu trabalho para o Banco Alimentar e a aluna Dulce merece destaque pelo seu envolvimento sistemático em atividades de voluntariado com crianças na sua freguesia que lhe ocupam sempre todo o período de férias: *“O trabalho de voluntariado dá uma autonomia, dá um ver a vida diferente, uma responsabilidade que se calhar não a teria ou não era conseguida totalmente...”*.

Não se observam discrepâncias nas respostas obtidas tendo em conta as áreas de formação frequentadas.

3.3. TRAJETÓRIAS ESCOLARES

No que concerne ao percurso escolar dos entrevistados, percebe-se que na maioria destes jovens (dez), não se observam retenções sendo que apenas dois registaram duas retenções ao longo da sua formação. Porém, dos cinco jovens que apresentaram retenções, apenas um deles (Marina) está a frequentar um curso Científico-Humanístico podendo-se, aqui, ainda que de forma pouco expressiva associar o percurso escolar marcado por situações de insucesso à escolha da via de ensino profissional. Do conjunto referido, apenas se registou uma retenção no ensino secundário, caso da Dulce, que iniciou os estudos no curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, não transitou e optou pela mudança para um Curso Profissional justificando que a retenção ocorreu, exatamente, pela opção errada de curso. As razões apontadas pelos jovens que tiveram retenções prendem-se com a imaturidade, falta de estudo e de responsabilidade: *“Até ao secundário foi um bocado de brincadeira, também a idade era outra...”* (José).

Embora nem todas as retenções se tivessem verificado no início de cada ciclo de ensino (5º, 7º e 10º anos), ainda assim, a sua predominância (4 num total de 7 retenções, independentemente das duplas repetências) justifica que se recorde a questão da distância entre ciclos do ensino básico em Portugal - o “efeito transição” (Abrantes, 2005) -, em que os alunos apresentam dificuldades de adaptação a novos contextos escolares que exigem novas competências e disposições. Este facto pôde observar-se também na transição para o ensino secundário pois vários entrevistados (para além do único caso registado de retenção) apontaram as dificuldades sentidas no 10º ano de escolaridade: “*A minha entrada no ensino secundário, quando eu chumbei no 10º, foi o único ano que chumbei, foi um “boom”, foi bastante diferente, quando passamos do ensino básico para o ensino secundário passamos a ter outros métodos, não vimos tão bem preparados para encarar a nova realidade.*” (Dulce); “*Eu acho que aproveitei mal o 10º ano porque nós vimos para aqui um bocado à experiência e não sabemos bem...*”. (Ana).

Relacionando o sucesso / insucesso dos jovens com as origens sociofamiliares e lugares de classe, percebe-se que todos os alunos que reprovaram ao longo do seu percurso escolar são oriundos de famílias cujos progenitores se integram na classe dos *Empregados Executantes* (apenas a Marina tem um elemento do agregado familiar – o irmão mais velho – na categoria *Profissionais Técnicos e de Enquadramento*, situação que é recente, não se reportando, portanto, à época da reprovação). A este respeito, será atinente lembrar Bourdieu e Passeron (1974) quando referem que a classe social de pertença dos pais pode ser um fator de risco de insucesso para os jovens pelos ambientes intelectualmente pouco estimulantes e pela menor proximidade da cultura escolar à cultura familiar destas classes.

No que respeita à performance dos alunos entrevistados traduzida no rendimento escolar, observa-se que a área de estudo em que sentiram maiores dificuldades é, claramente, Matemática (oito jovens); as restantes disciplinas assinaladas (Psicologia, Alemão, Inglês, Química, Educação Física, Geometria Descritiva e História) aparecem isoladamente, sendo Português a única que aparece referenciada três vezes. Quanto às disciplinas / módulos em atraso, apenas se registaram três situações: Química de 11º ano e Matemática de 12º ano, a primeira por reprovação em exame nacional do aluno Paulo, e a segunda cuja matrícula foi anulada no caso do mesmo aluno e do Bruno. Arquitetura de Computadores é o único módulo em atraso dos alunos dos cursos profissionais (Anita).

O recurso às explicações como via de apoio à superação das dificuldades apenas se observou em três alunos: Dulce a Português, Francisco a Química e Bruno a Matemática, os dois primeiros do ensino profissional. Estando o fenómeno das explicações associado à preparação para os exames seria de esperar que os alunos dos cursos Científico-Humanísticos procurassem mais este tipo de serviços, uma vez que a realização de exames é obrigatória para a conclusão do ensino secundário. Porém, observa-se que os dois alunos dos cursos profissionalmente qualificantes recorrem às explicações com o intuito de prosseguimento de estudos para o ensino superior (caso da Dulce) e integração imediata (prometida) no mercado de trabalho através de um estágio profissional nas OGMA (Francisco).

Quanto às médias de classificação no 12º ano / 3º ano de formação e respetiva situação final (Quadro 3.5.), observa-se que todos os alunos tiveram sucesso, excetuando dois rapazes dos cursos Científico-Humanísticos que não obtiveram aproveitamento nos exames nacionais (o que obsta à conclusão do ensino secundário). Considerando a questão do género e retomando o percurso escolar anteriormente abordado, reconhece-se a vantagem das raparigas no sucesso obtido, corroborando os trabalhos já há muito desenvolvidos sobre a supremacia das raparigas nas trajetórias escolares (Seabra: 2010) com sucesso, pese embora o facto de o sexo não ser, efetivamente, a única variável explicativa.

Quadro 3.5. – Médias de classificação obtida no 12º ano de escolaridade

| Entrevistados | Média do 12º ano / 3º ano de formação | Situação final |
|----------------------|--|-----------------------|
| Anita | 14,5 | Concluído |
| António | 16,5 | Concluído |
| Catarina | 16 | Concluído |
| Dulce | 14 | Concluído |
| Luís | 13,5 | Concluído |
| Francisco | 11 | Concluído |
| Paulo | 14,5 | Não concluído |
| Maria | 17,5 | Concluído |
| Bruno | 13,8 | Não concluído |
| Filipe | 17 | Concluído |
| Marina | 16,3 | Concluído |
| Ana | 15,5 | Concluído |
| Anabela | 16,3 | Concluído |
| Vera | 14,5 | Concluído |
| José | Não tem | Concluído |

Olhando as perceções sobre o percurso escolar (ensino básico e secundário) dos jovens entrevistados numa perspetiva evolutiva, os próprios referem ter mais maturidade e maior consciencialização da responsabilidade pelo seu desempenho, revelando clara noção das dificuldades pontualmente sentidas e dos erros anteriormente cometidos: *“Bem eu olhando agora, e aos 3 anos atrás acho que há evolução, e então nós chegamos agora ao décimo segundo ano e cito se calhar algumas palavras dos professores, que dizem, ‘eu quando estou a corrigir um exame de décimo primeiro ano de um aluno de décimo segundo eu sinto logo a mudança do aluno’. Parece que não mas o décimo segundo é uma grande diferença, nós sentimos e pensamos, eu cresci, em termos de competências (...)”* (Maria). A integração social nos grupos de pares (António), o gosto pelos conhecimentos adquiridos (Catarina), a superação de dificuldades de aprendizagem (Marina), a conquista de uma nova etapa de formação (Anita), o interesse por algumas disciplinas mobilizado pelo reconhecimento da qualidade pedagógica dos respetivos professores (Luís) são algumas das justificações apontadas para a perceção positiva do trajeto realizado. No sentido contrário, a irregularidade do percurso, caracterizada pela mudança de via de ensino (Dulce) ou pela dificuldade de frequência da área curricular pretendida (José), a má prestação de alguns professores (Paulo e Bruno),

o desagrado pela escolha realizada em relação à área de estudos frequentada (Anita) são os principais responsáveis pelas percepções menos positivas.

No Quadro 3.6. apresentam-se as ideias-chave retidas sobre a percepção dos alunos em relação ao seu percurso escolar.

Quadro 3.6. – Percepções sobre o percurso escolar

| Entrevistados | Ensino secundário | Ensino Básico | Mudança de curso |
|---------------|---|--|---|
| Anita | “Regular embora sem gostar; quis mudar no fim do 1º período (10º ano) para LH... mentalizei-me p/ acabar o curso, voltei a ter interesse pois queria ir embora da escola e ir para a universidade frequentar algo que realmente gosto e as notas subiram imenso.” | Faladora e às vezes desatenta nas aulas, tinha sempre um aproveitamento bom e às vezes muito bom e às vezes razoável mas nunca tive negativas, nunca reprovei.” | Não observada embora desejada (Línguas e Humanidades). |
| António | “Desde o 10º ano que as coisas começaram a correr melhor, não em termos de notas que sempre foram boas mas de relações, fiz amizade com os meus colegas e posso dizer que o secundário foi a melhor etapa da minha vida escolar; no secundário mudei um pouco a minha personalidade, maturidade e segurança.” | “Tive uma relação problemática com os meus colegas no ensino básico, sofri de <i>bullying</i> ainda que verbal – eu era muito introvertido e os miúdos viam em mim um alvo fácil.” | Não observada nem desejada. |
| Catarina | “Foi um trajeto bastante bom, gostei imenso, o curso é fantástico, aprende-se as coisas relacionadas com a nossa área que é o turismo.” | “Até ao secundário também correu bem, nunca fui aluna de grandes, grandes notas mas tinha notas razoáveis, nunca reprovei.” | Não observada nem desejada. |
| Dulce | “A minha entrada no ensino secundário, quando eu chumbei no 10º, foi o único ano que chumbei, foi um “boom”, foi bastante diferente; no profissional interessei-me bastante, foi o que me motivou, as expectativas foram ótimas, voltaria atrás e voltaria a fazer o mesmo.” | “Digamos que foi um percurso calmo, andava calmamente, não queria notas muito altas, não queria 5 e 4s, o 3 bastava-me, não estudava, ouvia só.” | Observada e desejada (C.C.H. de Ciências e Tecnologias → C. P. Apoio Psicossocial). |
| Luís | “Sou sem dúvida um aluno mediano... safei-me bastante bem. Quando a situação era mais difícil tinha que ser mais horas de estudo.” | “Até ao 8º ano que reprovei era sempre aquele aluno que passava à rasca... a partir daí, mantinha sempre uma... uma escolaridade constante.” | Não observada nem desejada. |
| Francisco | Fui muito bom aluno, aplicado, com bons resultados dentro da minha expectativa, também podia ter tido mais em algumas disciplinas.” | Não era assim muito bom aluno. Passei sempre quase à rasca e no 9º ano passaram-me e a minha professora de francês, era para ter negativa a francês e ela deu-me um jeitinho (tinha negativas a Português e a Inglês). “ | Não observada nem desejada. |
| Paulo | “Com muitos altos e baixos, foi um trajeto assim um bocado | “Sim, foram 9 anos em que aprendi imenso, tive | Não observada nem desejada. |

| | | | |
|---------|--|---|--|
| | interessante, mas com muitos altos e baixos.” | professores muito bons mesmo, que sempre acompanharam, sempre...” | |
| Maria | “Foi um crescimento pleno e bom.” | “Correu bem.” | Não observada nem desejada. |
| Bruno | “Foi positivo, criei grandes amizades como é óbvio, adquirir alguns conhecimentos, alguns deles que me irão ser fundamentais para o meu trajeto pós Secundário.” | “Fui um aluno bom, razoável, vá, mas bom até ao Secundário.” | Não observada nem desejada. |
| Filipe | “Eu iniciei o ensino secundário com uma visão, e com um objetivo traçado e neste momento, estou a tentar seguir por outro caminho e isso reflete-se um pouco no meu resultado, no 10º e 11º tinha melhores resultados do que agora.” | “Até ao secundário nunca fui o aluno que tinha os cem por cento, porque ia chegando para o 5, mas desleixava-me sempre.” | Observada e desejada (Escola Profissional de Música → C.C.H. de Ciências Socioeconómicas). |
| Marina | “Foi satisfatório porque como eu já disse não atingi a média que eu queria para entrar na universidade. Eu queria entrar na universidade com uma nota mais satisfatória, com uma média mais satisfatória.” | “Eu não estudava e por isso tive um percurso satisfatório até ao 6º ano em que eu chumbei, foi tipo um eu acordei e comecei a subir as minhas notas e acabei o 9º ano com alguns 4.” | Não observada nem desejada. |
| Ana | “Eu acho que aproveitei mal o 10º ano porque nós vimos para aqui um bocado à experiência e não sabemos bem, devia ter-me aplicado logo desde o princípio e depois no 11º precisava das notas do 10º. Mas, graças a Deus, parece que no 11º deu-me um “clique” e comecei a estudar e a aplicar-me e a ter outro interesse pelas disciplinas.” | “Era uma aluna muito distraída. Sempre tive boas notas, mas contentava-me com pouco: tinha 3 e 4, nunca fui aluna de 5, só tinha em artes. Distraía-me muito nas aulas, depois estudava só na véspera, é o típico do básico.” | Não observada nem desejada. |
| Anabela | “Portanto quando entrei para a escola secundária senti um confronto que, tive algumas dificuldades, ou seja é um nível mais avançado e eu não estava habituada, e tive que me adaptar, ao longo do secundário penso que fiz um percurso razoável, foi sempre a melhorar.” | “Até ao secundário foi um bocadinho mais positivo pois foi mais facilitado... Tinha melhores resultados.” | Não observada nem desejada. |
| Vera | “Acima de tudo regular, acho que fui uma aluna sempre com notas regulares.” | “Até ao nono ano razoáveis, depois daí começaram a melhorar.” | Não observada nem desejada. |
| José | “Foi um bocado difícil, não foi regular (inscrevi-me no Curso Profissional de Informática em Sete Rios para estar próximo do clube de futebol onde jogava. Tive uma lesão e deixei de jogar... Vim para aqui. Foi difícil, trabalhoso mas nunca desisti.” | “Até ao secundário foi um bocado de brincadeira, também a idade era outra...” | Observada e não desejada (Escola Profissional de Informática → C. P. de Informática EFA). |

Quanto à escolha do estabelecimento de ensino, apenas um aluno (José) registou o facto de ter mudado de escola, embora mantendo-se no mesmo curso, por motivos imprevistos (lesão física impeditiva da prática desportiva conduziu à desistência de frequentar a escola próxima do local de treino). O seu percurso, peculiar, deve-se ao facto de, aquando da mudança de escola no 10º ano, não ter obtido vaga nos Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais. A contrariedade largamente referida na entrevista terá sido ultrapassada no 12º ano quando finalmente pôde ser assistente no curso desejado enquanto terminava o ensino secundário (12º ano) na Educação e Formação de Adultos. No caso do Filipe, observou-se uma mudança no 10º ano condicionada pela interferência dos pais na orientação da escolha do descendente: *“no 9º fiz as provas para a Escola Profissional de Música e entrei e fiz a matricula mas os meus pais sempre me disseram que isso não era futuro para ninguém e que tinha de ter outra ferramenta (...)”*, condição que se veio a revelar infrutífera dado que o aluno decidiu prosseguir os estudos superiores na área de música como adiante se verá. Quanto à aluna Dulce, o insucesso observado no Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias foi *“o mote”* para ingressar no Curso Profissional, afinal desde o início desejado: *“O que me disseram no 9º ano, nos testes vocacionais, a Psicóloga que me atendeu disse-me que os Cursos Profissionais eram só para burros e não se enquadrava em mim porque não era burra de todo e não precisava de facilitismos, daí eu ter criado esse certo tipo de estereótipos.”* A aluna Anita, embora manifestasse intenção de mudar do Curso Profissional de Informática para o Curso Científico-Humanístico de Línguas Humanidades, acabou por não concretizar encontrando naquele os pontos fortes desejados e necessários para prosseguir estudos no ensino superior.

Ponderando agora as intenções que levaram os jovens à escolha do curso, é notório o desconhecimento que alguns manifestam face à oferta formativa do ensino secundário e o próprio modo de funcionamento dificultando uma escolha escolar racional e convictamente construída: *“Escolhemos o curso muito cedo, com 14, 15 anos e não sabemos nada da vida, não estamos preparados para fazer essa escolha.”* (Anita); *“Escolhi marketing porque os outros cursos da oferta formativa não me diziam muito. Mas, lá está, em termos das características dos cursos profissionais e dos cursos via de ensino não conhecia as regras, não tinha informação.”* (António). Outros demonstram possuir, à saída do ensino básico, uma estratégia na definição do seu percurso escolar já delineada, quer pelas expectativas que criaram em relação à área de estudos desejada; *“Porque me direccionava para a área que quero seguir no futuro, que é o Direito.”* (Anabela), *“Pensei que este me daria no final do curso uma especialização, sem ter obrigatoriamente de ir para a faculdade, assim tinha as duas hipóteses.”* (Vera), quer pelo gosto desenvolvido desde criança por certas atividades (este fator foi o mais valorizado pela maioria dos entrevistados) *“Foi o facto de eu ter gostado sempre de mexer em mecânica, sempre gostei de mecânica (...)”* (Luís); *“Porque eu gosto muito de turismo, adoro visitar monumentos, igrejas, museus (...) daí a minha escolha pelo turismo, achei bastante interessante.”* (Catarina); *“Porque eu em casa costumava brincar com motores elétricos, naquelas ventoinhas pequeninas e fazia ligações e por isso....”* (Fábio); *“Desde pequenino sempre quis ser*

cientista e pronto, foi mesmo por isso.” (Paulo); “Estou nas “Artes” porque desde os 5 anos que faço trabalhos de desenho à vista, já fiz exposições...” (José).

A influência dos resultados obtidos nos testes psicotécnicos realizados no 9º ano também se fez notar nas escolhas de alguns jovens (quatro): *“Fiz os testes psicotécnicos e na altura deu-me logo ciências.” (Maria); “Por acaso foi por causa de um teste psicotécnico que fiz, eu descobri que tinha vocação para artes e eu não sabia.” (Marina).* Ainda importa referir que o desempenho escolar dos alunos no ciclo anterior constitui-se como um fator, ora condicionador, *“Primeiro acho que as disciplinas tinham a ver comigo e como detestava físico-química achei que fosse o curso indicado.” (Ana),* ora como um elemento de indefinição face à escolha, *“É assim, as minhas notas no básico era tudo próximo do 5, se calhar a única que nunca tive 5 era a Português, mas depois Ciências, Físico-química, Historia tinha sempre 5, e todos os meus professores apontavam que eu ia para medicina, e não precisava de me esforçar muito para ter essas notas, mas aquilo não me dizia muito, e depois há aquela coisa, de não querermos ter a profissão dos pais, não queremos aquele rumo, então quis fugir um bocado a isso.” (Filipe).* Os condicionalismos familiares também pesaram na decisão de um aluno: *“A minha mãe tinha mudado de emprego para Alverca, e eu também tinha o futebol cá em Alverca, e mudei para cá, e pronto vim para Alverca, para um, CT por causa da preparação que se obtém a partir deste curso.” (Bruno),* e a influência de amigos ou de um dos progenitores também favoreceram a tomada de decisão num caso: *“Este curso foi-me dado a conhecer por duas pessoas que já saíram dele, já estão as duas na universidade. Se calhar também a minha mãe (me influenciou) porque ela achou que estava bem no meu percurso (...).” (Dulce).*

Em suma, as razões da escolha do curso apresentadas demonstram que os alunos ter-se-ão guiado pelas suas preferências pessoais, pelos resultados obtidos em testes vocacionais, pelo próprio desempenho anteriormente obtido, pela própria vontade de assunção de autonomia nesse processo ou por razões, de alguma forma imprevisíveis (caso do José). Todos os alunos manifestaram ter obtido o apoio das pessoas por eles responsáveis na escolha do curso, observando-se apenas dois alunos (Anita e Bruno) que referiram que a escolha da escola foi imposta pelos pais. Não se conclua, contudo, estarmos perante uma ausência de estratégia e de racionalidade das famílias em relação ao percurso escolar dos seus descendentes. De acordo com as respostas obtidas, é possível perceber que, embora nem sempre exista uma posição explícita de decisão das famílias em relação às estratégias de educação e orientação, a importância que as famílias atribuem à escolarização dos filhos é destacada em grande número de entrevistas, nomeadamente em termos de duração do percurso escolar ou da tentativa de imposição da escolha de certas vias profissionais e vocacionais: *“Nesta escolha ninguém me influenciou, porque os meus pais fizeram tudo para que eu fosse para CT, nos psicotécnicos que eu fiz deu varias áreas com grande aptidão, e escolhi aquilo também um pouco para os contrariar.” (Filipe).* Neste caso exemplificado, cuja origem familiar remete para uma classe mais favorecida, as estratégias de educação e orientação dos pais são claramente explicitadas. Em outros testemunhos, neste estudo de caso, de jovens de classes sociais menos favorecidas, as decisões tomam-se, como se referiu, em

função da proximidade física da escola, corroborando as conclusões de um estudo de Duru-Bellat (2001), mas também e, sobretudo, com base nas representações sociais que possuem sobre a oferta formativa, “*Os pais não se opuseram a que fosse um Curso de Informática mas não gostaram que fosse um Curso Profissional pela forma como é avaliado, como é visto.*” (Anita); “*Eles não desgostam do curso, acham que realmente está um bocadinho apagado em relação aos outros cursos.*” (Catarina), ou como aspiração de mobilidade intergeracional: “*Foi sempre o que os meus pais me apoiaram. Agora a nível de eu ter dito que para já não pretendia seguir a universidade, isso eles ficaram, de certa forma, um pouco tristes.*” (Luís).

Os amigos não surgem como um elemento significativo na influência sobre a escolha do curso ou da escola, havendo mesmo um aluno que escolheu mudar de escola por razões de oferta formativa contra a opinião e desejo de todos os seus colegas de turma (Fábio).

A avaliação do curso frequentado e do ensino ministrado, assim como da formação em contexto de trabalho / estágio (no caso dos alunos das modalidades profissionalmente qualificantes) constituem uma dimensão de análise relevante da formação dos jovens para a definição dos seus projetos de vida futura e reconhecimento do grau de satisfação encontrado.

O curso

No que concerne ao curso frequentado (carga horária, preparação para a integração no mercado de trabalho / ingresso na universidade, oportunidades de emprego que proporciona, disciplinas lecionadas, equilíbrio entre a teoria e a prática) observaram-se discrepâncias em relação à modalidade de ensino e formação frequentada: os jovens dos Cursos Profissionais e Tecnológico consideram a carga horária dos cursos “pesada”, nem sempre bem distribuída pelos 3 anos de formação; consideram os cursos exigentes ao nível da quantidade de trabalho, mas que preparam para o desempenho de uma profissão e são úteis para o futuro porque conferem maiores oportunidades de emprego à saída do ensino secundário. Na observação sobre o equilíbrio entre a teoria e a prática, consideram-no ajustado, referindo que as respetivas componentes técnicas são exigentes mas adequadas ao perfil de formação. Quanto aos materiais de apoio consideram-nos limitados e, por vezes, insuficientes. Estudam, sobretudo, através de fotocópias e de ficheiros de formato digital, não existindo a adoção formal de manuais escolares para a componente científica e técnica. No que concerne às respostas obtidas por parte dos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos observa-se alguma insatisfação em relação à distribuição da carga horária pelas diferentes disciplinas (Biologia, Geologia e Português são apontadas como disciplinas com reduzida carga horária) e com alguma insuficiência de aulas práticas (nos cursos de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades). Consideram este tipo de cursos exigentes (particularmente os alunos da área de Ciências e Tecnologias, pelo volume de relatórios que têm que fazer em casa), difíceis mas bastante úteis pelos conhecimentos proporcionados para o prosseguimento de estudos. Neste domínio, a avaliação mais positiva é a da aluna Marina que considera o curso de Artes Visuais bem estruturado ao nível curricular, equilibrado nas componentes teórica e prática,

destacando o contributo que dá para a formação integral dos alunos. Quanto ao aluno que frequenta o curso EFA (José), o mesmo considera que é uma área de estudos com uma carga horária adequada, a única onde há espaço para comunicação com os pares e os professores sem entreves (de tempo, nomeadamente), com matérias interessantes e “nunca abordadas de dia” (orçamento familiar, reciclagem, ambiente...) mas que, não prepara, “de modo algum”, para o prosseguimento de estudos (intenção do próprio aluno) dado o baixo grau de exigência. O aluno do curso de Ciências Socioeconómicas destaca o conhecimento obtido em determinadas disciplinas (Geografia, por exemplo) pela atitude crítica que permite aos jovens desenvolverem sobre a sociedade envolvente. Também ao nível do Curso de Línguas e Humanidades as alunas entrevistadas destacaram o contributo da História nesse sentido. Dos restantes cursos, apenas a aluna do Curso Profissional de Apoio Psicossocial considera que o seu curso lhe abriu horizontes para melhor compreender e interpretar “os acontecimentos do mundo atual” destacando o contributo da Sociologia.

O ensino no curso

Sobre o ensino ministrado (trabalho docente, materiais cedidos, atividades desenvolvidas, abordagem dos conteúdos programáticos e critérios de avaliação aplicados) destaca-se a valorização atribuída à qualidade do trabalho docente e sua importância na motivação dos alunos, gosto pelas aprendizagens, interesse pela escola e, em última instância, sucesso alcançado. Os alunos dos Cursos Profissionais, em particular, dos cursos de orientação industrial, referem que o ambiente “ruidoso” e “turbulento” das suas turmas nem sempre permitiu aos professores o melhor cumprimento da sua função, apesar dos esforços envidados pelos mesmos nesse sentido. Também o aluno Filipe (C.C.H. de Ciências Socioeconómicas) refere estar numa turma “sem rumo nem empenho” partilhando esta opinião. Pode afirmar-se que todos os alunos fazem a distinção entre “o bom professor” e o “mau professor” e as reflexões partilhadas foram frequentemente detalhadas referindo-se, entre outras, as questões de os professores se manterem sentados na secretária durante toda a aula, não escreverem no quadro, lerem o manual, não terem uma atitude de apoio e preocupação com os alunos, naquelas que consideraram as más práticas. Um aluno chegou mesmo a afirmar que a anulação da matrícula na disciplina de Matemática (Bruno) foi consequência de a professora “humilhar” os alunos no quadro. A “demasiada idade para ensinar” é um elemento também, neste aspeto, apontado. Ainda assim, observa-se claramente o predomínio de uma apreciação positiva do trabalho docente, havendo mesmo alunos que sentiram necessidade de destacar nominalmente aqueles professores que consideraram ter desenvolvido um trabalho excelente, do ponto de vista científico e pedagógico. Note-se que as críticas mais incisivas tecidas neste âmbito de avaliação partiram dos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias – os restantes não enfatizaram esta questão. A nota mais positiva e conciliadora foi, uma vez mais, da aluna do Curso de Artes Visuais (“*Eu acho que os professores fizeram o máximo dos máximos...*” (Marina). No curso EFA destacou-se, sobretudo, o facto de os professores da noite serem “mais acessíveis”.

Acerca das atividades desenvolvidas nos diferentes cursos, materiais cedidos e abordagem dos conteúdos não se registam situações de maior desagrado: pontualmente, são referidos os fracos apoios a nível de materiais cedidos pela escola (Marina e Dulce) e o desajustamento entre as disciplinas do currículo e a sua importância para a vida futura (exemplo: Português - conteúdos de literatura nos Cursos Profissionais ou nos C.C.H. de Ciências e Tecnologias) havendo satisfação geral sobre os restantes itens supra referidos, nomeadamente, nas atividades desenvolvidas, a participação em projetos da escola e a variedade e riqueza de materiais cedidos nas disciplinas de exame.

Importa determo-nos, agora, nos critérios de avaliação aplicados: na generalidade, os alunos entrevistados consideram os critérios de avaliação “nem sempre justos” e “nem sempre adequados”. Observa-se algum desagrado nos Cursos Científico-Humanísticos em relação aos critérios de avaliação por sobrevalorizarem os testes em detrimento de outros itens como a participação oral ou os trabalhos de sala de aula e de casa; para estes alunos, as competências cognitivas não podem esgotar aquilo que se deve avaliar na progressão de um aluno. A principal crítica refere-se às disciplinas de Matemática e Português: na primeira, por nem sempre se lhe reconhecer importância para a vida futura (Filipe) ou por se manterem os mesmos critérios independentemente da mudança de professor e de grau de exigência pessoal, na segunda pelas variáveis avaliadas, nomeadamente, os testes de compreensão oral. Na mesma linha, aparece a disciplina de Inglês e, a um outro nível, a disciplina de Educação Física, pelo desajustamento entre os itens avaliados e as características da disciplina. A sobrevalorização dos testes é o traço comum nas posições dos entrevistados dos Cursos Científico-Humanísticos. Nos Cursos Profissionalmente Qualificantes partilham-se com os jovens do designado ensino regular as opiniões de critérios desajustados nas disciplinas de Educação Física e de Matemática; de resto, não se observam outras apreciações coincidentes, mostrando estes jovens uma atitude consentânea de concordância em relação aos critérios de avaliação das demais disciplinas. São destes cursos os alunos que têm uma opinião mais positiva acerca da adequação dos instrumentos de avaliação, da interligação entre as matérias das diferentes disciplinas, do interesse da matéria dada e sobre os professores, mais especificamente, o esforço que fazem para tornar as aulas interessantes e o empenho no acompanhamento dos alunos com maiores dificuldades.

O estágio (modalidades profissionalmente qualificantes)

Relativamente ao estágio, todos os alunos destes cursos consideram-no importante, útil, interessante, que estabelece a ponte entre a teoria e prática proporcionando o primeiro contacto com o mundo do trabalho e o confronto com as exigências que este encerra. É o momento da sua formação em que se ganha maior responsabilidade e maturidade constituindo-se como um elemento enriquecedor para o currículo. Um aluno (António) lamenta o facto de nem sempre os locais de estágio e as tarefas inerentes à função corresponderem exatamente à área de formação (atendimento ao público e desempacotamento de caixotes num estabelecimento comercial - curso de Marketing) ou, ainda, o facto de a duração não se estender por todos os anos de formação (Dulce). Aliás, esta entrevistada sugere

mesmo que, para além do estágio, deveria existir uma saída ao exterior todos os meses para contacto com as instituições ligadas à função que irão desempenhar no futuro. Para todos, o estágio assume relevo por dar a conhecer o mundo para além da escola.

Prestígio do curso

Será importante acrescentar que a forma como os alunos percecionam o seu curso, traduzida no prestígio que lhe é reconhecido, assenta sempre em duas vertentes: a comparação com “a área de estudos concorrente” (Cursos Profissionalmente Qualificantes *versus* Cursos Científico-Humanísticos) e a representação social que a comunidade (escolar e local) faz dessa mesma distinção. Assim, é notória a diferença entre as duas áreas de ensino apontadas e, mais ainda, dentro de cada uma, as diferentes modalidades de formação oferecidas.

Os alunos dos Cursos Profissionalmente Qualificantes são unânimes em considerar que os seus respetivos cursos são percecionados pelos “outros” como “facilitistas”, “para cábulas”, “pouco exigentes” e “sem prestígio”. Aos seus próprios olhos, os cursos frequentados têm “prestígio” ou “deveriam ter maior reconhecimento” (Dulce e Luís), por serem “trabalhosos”, “desgastantes” e “prepararem os jovens com conhecimentos importantes para o exercício de uma profissão”, para além de “terem estágio”. O aluno José constitui a única nota dissonante ao considerar o Curso EFA “fraquinho, muito fraquinho” refletindo a diferença que encontra em relação aos cursos diurnos que frequentou. Dentro destes cursos, os alunos que os frequentam destacam diferenças no grau de prestígio de cada um: Marketing e Informática parecem ser aqueles que serão mais reconhecidos no seu valor, Desporto e Apoio Psicossocial os que terão menos (afirmado pelos próprios e corroborado por outros). Comparando os seus cursos com os Cursos Científico-Humanísticos consideram que estes são “para marrões” (José), “onde estão os crânios” (Vera) e “são demasiado teóricos” (Luís).

Os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos também referem diferenças no prestígio associado aos diferentes cursos: os Cursos de Ciências e Tecnologias são, inquestionavelmente, os de maior reconhecimento e prestígio, seguindo-se o de Ciências Socioeconómicas: “*Talvez seja visto como o segundo curso mais difícil.*” (Filipe). Os Cursos de Línguas e Humanidades, tal como o de Artes Visuais são apontados como os menos prestigiantes, por um lado, porque “não têm Matemática” e por serem menos “exigentes nas disciplinas específicas”, por outro, pela “marginalidade dada às Artes” (Marina). Curiosamente, são os alunos destes dois cursos que mais importância dão ao espírito crítico e atitude de questionamento que estes cursos proporcionam. Comparando os seus cursos com os Cursos Profissionalmente Qualificantes, mostram-se cautelosos na apreciação: são “para alunos que não gostam de estudar” (Ana), embora apontem explicitamente vantagens: “facilidade em encontrar emprego” (Paulo), “especializam os alunos” (Maria), “dão uma preparação mais prática, têm estágio e PAP - Prova de Aptidão Profissional” (Filipe).

Grau de satisfação em relação ao curso

O grau de satisfação em relação ao curso frequentado é corolário da perceção que os alunos têm do seu

percurso escolar, em termos da avaliação que fazem do curso, do ensino ministrado e do rendimento obtido. Apresenta-se uma síntese no quadro (3.7.) que se segue:

Quadro 3.7. – Grau de satisfação segundo o tipo de certificação do curso

| Entrevistados | Grau de satisfação | Curso frequentado |
|----------------------|--|---------------------------------|
| Anita | “Foi razoável, não foi bom tendo em conta não ser a área com a qual me identifico”. | C. P. Informática |
| António | “Estou satisfeito, faço um balanço bastante positivo.” | C. P. Marketing |
| Catarina | “Gostei muito deste curso, estou bastante satisfeita.” | C. P. Turismo |
| Dulce | “O meu grau de satisfação é assim: de 0 a 20 é um 17, não vou dar um 20 mas sinto-me bastante contente.” | C. P. Apoio Psicossocial |
| Luís | “Estou satisfeito mas não totalmente... A Matemática B não me prepara para a Universidade que é o que queria”. | C. P. Manutenção de Aeronaves |
| Francisco | “Muito bom. Estou satisfeito porque passei tudo a primeira.” | C. P. Instalações Elétricas |
| Paulo | “Até e bastante bom, apesar de tudo acaba por ser bom.” | C.C.H. Ciências e Tecnologias |
| Maria | “É muito difícil mas estou a acabar e estou muito satisfeita.” | C.C.H. Ciências e Tecnologias |
| Bruno | “Bom. Estou satisfeito, mas podia ter feito melhor...” | C.C.H. Ciências e Tecnologias |
| Filipe | “Eu acho que estou minimamente satisfeito, o único problema que aponto é a falta de interligação entre as várias disciplinas.” | C.C.H. Ciências Socioeconómicas |
| Marina | “Bom, eu estou satisfeita em relação ao curso que frequento. Não mudaria nada.” | C.C.H. Artes Visuais |
| Ana | “Estou muito satisfeita, também reconheço que é parte do meu trabalho.” | C.C.H. Línguas e Humanidades |
| Anabela | “Eu estou satisfeita, principalmente este ano que foi o meu favorito e decisivo.” | C.C.H. Línguas e Humanidades |
| Vera | “Eu sinto-me satisfeita, ao início pensei que me fosse arrepender, mas agora sinto-me satisfeita.” | C. T. Desporto |
| José | “No EFA e em Artes (a assistir), estou muito satisfeito preferi que as coisas tivessem sido assim.” | Educação e Formação de Adultos |

Em jeito de síntese, poder-se-á referir que o grau de satisfação dos alunos entrevistados é positivo na diversidade de cursos frequentados, pesem embora algumas reticências colocadas, fruto de considerações tecidas sobre, nomeadamente, o erro cometido na escolha de um curso profissional que conduziu a alguma desmotivação inicial (Anita), o facto de os conteúdos disciplinares de uma disciplina específica obstarem a uma devida preparação para o exame nacional e conseqüente acesso ao ensino superior (Luís) e ainda o ambiente da turma, desinteressada e conversadora que impediu a apropriação de novas aprendizagens, mais enriquecedoras (Filipe). As discordâncias observadas que obstaram a uma maior satisfação não se apresentam relevantes na diferenciação de áreas de estudo abordadas.

3.4. AUTOAVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS REALIZADAS

Com o intuito de perceber como é que os alunos se autoavaliam em relação às aprendizagens realizadas (domínio de autoavaliação de conhecimentos e competências) tendo em conta a modalidade de ensino e formação frequentada, recorreu-se a indicadores relativos ao nível de proficiência autoatribuída na escrita e no cálculo, competência informacional e avaliação do conhecimento sobre o país e o mundo.

Dos quinze entrevistados só a Marina se considera minimamente informada em relação ao que se passa à sua volta subvalorizando o recurso à televisão por ser “deprimente”. Todos os outros se veem como jovens “informados” ou “muito informados” afirmando ter uma perceção suficiente do que se passa no país e no mundo e assumindo ser capazes de “destrinçar a informação recolhida”.

Quanto à forma como obtêm o conhecimento e fontes a que recorrem, todos os alunos à exceção do Paulo e da Marina recorrem aos noticiários televisivos para se inteirarem da informação sobre o país e o mundo – o referido aluno mostra-se relutante e cético em relação à imparcialidade e objetividade deste meio de comunicação. A internet com as notícias *online* e a imprensa escrita são também amiudadamente apontadas como fontes de informação. As conversas com amigos são referidas por dois alunos mas a influência da família / fratria ganha importância para três alunos. Para a Dulce, a importância da família assume especial relevo na educação para a literacia sendo as suas práticas quotidianas o principal recurso para a aprendizagem: *“Lá em casa nós temos um lema: às oito horas vemos todos os dias as notícias, afinal trata-se do meu futuro e do presente dos meus pais e também influencia o meu presente. Temos muito esse hábito (ver notícias, ler jornais e revistas), nós, por exemplo, quando vamos ao café, o jornal passa pelos quatro elementos da família, ou seja, mãe, pai, eu e a minha irmã... O jornal é lido e relido por todos e acabamos por, no final do jornal (lido), voltarmos para casa e acabarmos por ter uma discussão em família daquilo que realmente vimos e isso vai-se transmitindo.... Na internet, sinceramente, todos nós fazemos isso, nós clicamos e vamos ler e quando não lê um, lê o outro e esse vai transmitir, ou seja, tentamos informar-nos o mais possível.”*. Aliás, no caso desta entrevistada, é notório em todo o discurso, uma dinâmica de mobilização para o sucesso e a carreira, por parte da família, em especial a mãe. Para a Maria e a Marina o papel dos irmãos velhos vai muito além de interlocutores nas conversas sobre os acontecimentos envolventes - são eles que contribuem para a orientação nas escolhas escolares, na sugestão da mobilização social ascendente (recorde-se que, nos dois casos, os irmãos mais velhos têm elevada escolarização) e no investimento para o aumento da cultura extraescolar: *“Tenho um irmão mais velho que é muito inteligente, está a terminar duas licenciaturas na área da música e sempre foi uma pessoa que eu achei muito inteligente, pois sempre soube expor muito bem as suas ideias e argumentar o que pensa e, por isso, acho que sempre foi através dele que obtive muitos conhecimentos, e nunca foi necessário estar sempre a ver notícias, ele sempre me transmitiu muita informação e orientou.”* (Maria); *“Socorro-me do meu irmão, principalmente, ele é muito culto. Normalmente aos fins-de-semana vamos aos museus ou vamos dar um passeio e aí nós conversamos sobre variados assuntos.”* (Marina).

Apenas uma aluna (Anita) se referiu à escola, concretamente, aos professores como fonte da informação obtida no domínio que analisamos. Considerando que, qualquer indivíduo com boa formação em literacia da informação deve identificar bem as suas necessidades de informação, ou seja, definir bem o problema que as suscita; deve saber pesquisar, ser seletivo, analisar criticamente e interpretar a informação recolhida, incorporando-a no seu conhecimento, de maneira a utilizá-la eficazmente, solucionando o seu problema inicial de forma a entender as implicações culturais e económicas das suas decisões na sua vida e na vida da comunidade não se afigura relevante, no discurso dos entrevistados, o contributo da escola nesse sentido. Apesar disso, reconhece-se ao nível das políticas educativas implementadas e dos currículos oficiais que a literacia da informação é uma área de saberes transversais e deve ser integrada transversalmente nas aprendizagens e nos domínios curriculares de qualquer instituição educativa.

A realização de trabalhos escolares / relatórios (Cursos Científico-Humanísticos) e das PAP (Cursos Profissionais) são apontados como principais motivos para a pesquisa e consulta de documentos académicos, sobretudo com recurso à internet – apenas a aluna Marina faz referência à utilização da biblioteca municipal.

Em termos de competências de escrita e de cálculo (redação de um texto, interpretação de um documento, realização de operações de cálculo) destaca-se que os alunos dos Cursos Profissionalmente Qualificantes se autoavaliam de uma forma positiva na escrita e interpretação mas revelam algumas dificuldades no cálculo considerando, no entanto, que as competências adquiridas são suficientes para as necessidades do quotidiano “*Cálculo: competência zero! Porque o cálculo matemático envolve conhecimentos anteriores que eu não tenho. Cálculos básicos, sim, adquiri, (...) para o dia-a-dia sei, sei fazer as coisas de modo a que seja suficiente.*” (António). Os alunos da área de prosseguimento de estudos autoavaliam-se como tendo bastante facilidade no cálculo (particularmente os de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconómicas) e na escrita (destaque para os de Línguas e Humanidades mas também Ciências Socioeconómicas) – denota-se, aqui, uma associação entre o peso de certas disciplinas nas diferentes áreas e a aquisição de competências inerentes.

Acresce referir que, neste domínio da autoavaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos, a intenção deste trabalho assentou tão só na perceção que os próprios fazem das competências adquiridas, sua adequação às necessidades do quotidiano e influência na definição dos seus projetos de vida – a análise dos conhecimentos e capacidades necessárias para produzir e compreender diversos tipos de comunicação, a capacidade para compreender e interpretar as mensagens visuais transmitidas pelos *media*, a capacidade para utilizar um computador e o respetivo *software* e saber onde encontrar e como organizar a informação não foram medidas mas apenas interrogadas aos jovens¹⁰.

¹⁰ Quanto à relação entre as aprendizagens realizadas e a sua adequação à viabilização dos projetos futuros dos alunos, reconhece-se o lapso dessa questão não ter sido colocada diretamente aos jovens podendo, apenas, fazer-se uma inferência a partir dos projetos futuros apresentados.

3.5. PROJETOS DE VIDA E EXPECTATIVAS FUTURAS

3.5.1. A CURTO PRAZO

A definição dos projetos escolares e profissionais dos jovens torna-se um aspeto cada vez mais importante e tendem a ser delineados à medida que estes se aproximam da conclusão do ensino secundário. As escolhas escolares no ensino secundário e as experiências vivenciadas pelos alunos no respetivo percurso têm implicações nos seus projetos de vida e expectativas futuras. De facto, as condições socioeconómicas das famílias dos alunos, assim como, o seu desempenho escolar durante o ensino secundário, influenciam o seu projeto de vida escolar e profissional. Neste sentido, interessa analisar as expectativas futuras dos alunos à saída do ensino secundário, procurando-se saber, a curto prazo, as intenções de prosseguimento de estudos e / ou integração imediata no mercado de trabalho e a médio / longo prazo, a profissão exercida e a formação ao longo da vida.

Tipo de certificação e expectativas escolares e profissionais

A expectativa de prosseguimento de estudos após a conclusão do ensino secundário varia consoante o tipo de certificação. Enquanto todos os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos apresentam esse como o seu principal objetivo, afinal consentâneo com a natureza dos mesmos, os alunos dos Cursos Profissionalmente Qualificantes revelam alguma diferenciação nas pretensões apontadas:

- prosseguimento de estudos no ensino superior (Anita, Catarina, Dulce, José);
- prosseguimento de estudos no ensino superior e ingresso no mercado de trabalho (Vera);
- ingresso imediato no mercado de trabalho e adiamento por um ano da entrada na licenciatura em Engenharia Mecânica, por motivos relativos à necessidade de se preparar para o exame nacional de Matemática A e ter recursos económicos para estudar (Luís);
- ingresso imediato no mercado de trabalho (Francisco),
- ingresso no mercado de trabalho e adiamento indefinido do prosseguimento de estudos por motivos económicos (António).

A este propósito, observa-se, por um lado, o desejo de prolongamento da escolaridade, no imediato, assumida pelas raparigas desta modalidade de ensino (metade) – nesta decisão não parece interferir a origem sociofamiliar dado que todas elas são oriundas de famílias posicionadas em lugares de classe menos favorecidos (EE e OI). A aluna Vera, apesar do constrangimento económico que afeta os dois progenitores (situação de desemprego) propõe-se superar esse obstáculo desenvolvendo, em simultâneo, a atividade de animadora de eventos, cuja experiência adquirida em situações pontuais anteriores surge aqui como um ganho valioso.

Quanto aos rapazes, um aluno (António) assumiu explicitamente o forte desejo de prosseguir os estudos no imediato, mas apontou a impossibilidade de o fazer por razões exclusivamente económicas. O aluno Luís, apesar de ter referido a sua intenção de melhor se preparar para a prova de acesso, mencionou que o contrato de trabalho que espera conseguir após o estágio lhe permitirá obter um rendimento que lhe dará acesso a explicações particulares. Segundo alguns autores, por vezes os

estudantes encontram-se indecisos entre, a vontade ou a necessidade de trabalhar para ter rendimentos, e o aumento das aspirações escolares (Guerreiro e Abrantes, 2007).

Para completar esta análise, é importante verificar as expectativas dos alunos das diferentes modalidades de ensino e formação (Quadro 3.8.). Se para os jovens que frequentam o Curso Profissional existe uma divisão clara entre o prosseguimento de estudos e a opção de ingressar no mercado de trabalho, para os alunos do Curso Tecnológico e EFA as expectativas são homogéneas – continuar a estudar depois do ensino secundário.

Quadro 3.8. – Expectativas de percurso escolar segundo a modalidade frequentada

| Modalidade frequentada | Prosseguimento de estudos | Inserção no mercado de trabalho |
|-------------------------------|----------------------------------|--|
| C.C.H. | 7 | 0 |
| C.P. | 3 | 3 |
| C.T. | 1 | 1 |
| EFA | 1 | 0 |

Condição socioeconómica familiar dos alunos e expectativas sociais

As expectativas de percurso escolar tendem a estar associadas ao género e às condições socioeconómicas das famílias. As expectativas escolares e as disposições de género têm vindo a ser estudadas em várias pesquisas (Silva, 1999, Fernandes, 2009) onde se conclui existirem diferenças entre rapazes e raparigas na forma como definem o seu percurso escolar. A tendência é para que as raparigas façam um maior investimento no seu trajeto escolar, pretendendo prosseguir estudos para o ensino superior, enquanto que os rapazes revelam ter uma maior propensão para a integração mais imediata no mercado de trabalho.

A condição socioeconómica da família, ao nível da sua escolaridade e da sua origem socioprofissional, permite uma aproximação ao efeito das qualificações profissionais e dos recursos educacionais das famílias nas expectativas escolares dos alunos. Segundo os estudos de Silva (1999) e de Alves (1998), quanto mais elevados os recursos socioeconómicos da família, mais elevadas são as suas expectativas de prosseguimento de estudos após o secundário.

De facto, os alunos cuja família é detentora de recursos educacionais elevados (ensino superior e / ou ensino secundário) e que são filhos / irmãos de famílias de “Profissionais Técnicos e de Enquadramento” e de “Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais”, pretendem continuar a estudar após a conclusão do ensino secundário. Os alunos provenientes de famílias com recursos educacionais e socioeconómicos mais reduzidos, apesar de pretenderem maioritariamente continuar a estudar, ambicionam também deixar de estudar após a conclusão do ensino secundário. Os alunos detentores de menores recursos socioeconómicos são também os que apresentam menor definição quanto ao seu percurso futuro. Neste sentido, observa-se que existe uma correlação entre os projetos escolares delineados pelos alunos e as suas condições socioeconómicas de origem.

Esta prevalência da intenção de prosseguimento de estudos conduz-nos à reflexão sobre o empenhamento das famílias nas estratégias de orientação e avaliação escolar dos seus descendentes.

Como refere Maria Manuel Vieira “uma escolaridade longa e duradoura passa agora a constituir-se como presente inquestionável e como promessa de futuro. Cada vez mais, aliás, como única promessa de futuro. A abertura acelerada de possibilidades de mobilidade social que têm, aparentemente, na escola e nas suas credenciais o seu meio privilegiado de acesso (...) cria (nas famílias não tradicionalmente utilizadoras do sistema educativo) condições para uma incondicional conversão ao desígnio escolar (Vieira, 2005: 526).

Desempenho escolar e expectativas sociais

Da mesma forma que as condições socioeconómicas estão correlacionadas com as expectativas escolares dos alunos, o seu desempenho escolar durante o ensino secundário assume também um papel chave na forma como é projetado o seu percurso futuro. Segundo Grácio (1997), o aproveitamento escolar dos alunos está relacionado com o seu projeto escolar futuro, sendo que perante um desempenho escolar elevado, existem maiores expectativas dos estudantes prosseguirem para um percurso académico. Neste sentido, analisam-se os projetos escolares dos alunos tendo em consideração a média global das classificações e as retenções observadas no trajeto escolar. Os alunos que apresentam uma média de classificações elevada (14,5 valores em diante) tendem a ter maiores expectativas escolares, pretendendo na sua quase totalidade continuar a estudar após terminarem o ensino secundário. Os alunos que apresentam resultados escolares mais baixos (entre 10 e 14 valores), apesar de dois deles (Dulce e Bruno) desejarem continuar a estudar, os outros dois (Luís e Francisco) revelam querer deixar de estudar após concluir o ensino secundário – as razões apresentadas pelo Luís prende-se, exatamente, com a falta de preparação que sente para ingressar, de imediato, no ensino superior. Note-se que os alunos com médias mais elevadas são os que frequentam os Cursos Científico-Humanísticos, aqueles cuja expectativas de prosseguimento de estudos é consentânea com a própria natureza da via de ensino que frequentam. Ainda assim, o aluno Bruno mostra alguma reticência face ao prosseguimento tendo em conta o seu aproveitamento escolar (anulação de matrícula a Matemática). Convém recordar que a seleção dos entrevistados, mediada pelos respetivos diretores de turma nem sempre correspondeu aos nossos desejos de evitar que fossem escolhidos os melhores alunos, pelo que os resultados observados não se mostram significativamente marcantes.

O mesmo sucede com as retenções observadas no trajeto escolar. Ou seja, quanto maior o sucesso, mais frequentemente os estudantes pretendem prosseguir estudos após a conclusão do ensino secundário: dos quinze entrevistados, doze pretendem prosseguir os estudos; destes doze alunos, apenas três tiveram retenções no seu percurso escolar; dos três alunos que não desejam prosseguir os estudos, dois tiveram retenções anteriores.

A projeção do futuro em termos profissionais e em termos de formação (sem esquecer a dimensão familiar) possibilitada pela experiência do secundário, está expressa em grande parte dos seus discursos quando nos falam das experiências vivenciadas *a posteriori* nos seus contextos sociais locais e nas suas redes de sociabilidade – refira-se o caso da Marina quando valoriza as aprendizagens

realizadas no espaço escolar para a sua inserção cultural e social: *“Eu sempre fui muito boa a história de arte, sempre foi uma das melhores notas, mas a minha professora do 11º ano mostrou-me que eu era boa de facto nesse campo. Ela abriu-me caminhos, sim, sem dúvida. Porque eu vi coisas com ela sobre mim própria que eu não sabia, porque eu houve um trabalho nós tivemos, foi... nós tínhamos que ir à Gulbenkian e tínhamos que escolher um quadro e falar sobre esse quadro tipo fazer tipo uma visita a esse quadro e eu falei desse quadro e por sorte estava lá um dos dirigentes do museu e eles por graça foram falar com a minha professora e perguntaram se eu não queria trabalhar lá e eu achei muita graça. Ficaram agradados com o teu trabalho? Exatamente. E eu não sabia que era assim tão boa, vá....”*

Pode, assim, constatar-se que quanto maior o aproveitamento escolar dos alunos, maiores as suas expectativas de prosseguimento de estudos. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Silva (1999), onde existe uma relação entre as expectativas escolares que os estudantes apresentam no final do ensino secundário e o seu aproveitamento escolar.

Áreas de estudo preferidas

O prosseguimento de estudos após o ensino secundário é o projeto de doze alunos entrevistados. Importa analisar ainda o tipo de formação que os alunos esperam frequentar após a conclusão do ensino secundário. Quando se tem em conta o tipo de certificação pretendida, observa-se que a maioria dos estudantes, independentemente da via de ensino frequentada, pretende seguir estudos superiores numa universidade / escola superior não se observando nenhum aluno que deseje fazer uma formação especializada, no imediato. Tal como vários estudos têm demonstrado, as escolhas da área de estudo surgem associadas ao sexo, na medida em que são o resultado de trajetórias algo distintas entre rapazes e raparigas (Baudelot e Establet, 1992). Na realidade, verifica-se que as raparigas tendem a escolher mais, sobretudo, a área de estudos de “Direito, Ciências Sociais e Serviços” e “Saúde”, enquanto os rapazes consideram mais a área de “Tecnologias” (Quadro 3.9.). Estes resultados vão ao encontro do estudo de Azevedo (1991) onde fica demonstrado que são as raparigas que optam mais pelas áreas das ciências sociais, proteção social e serviços, enquanto os rapazes optam mais por áreas científicas e tecnológicas.

Quadro 3.9. – Área de estudos pretendida

| Entrevistados | Área de estudos |
|----------------------|----------------------------------|
| E1 - Anita | Relações Públicas e Comunicação |
| E2 – António | - |
| E3 – Catarina | Informação Turística |
| E4 – Dulce | Serviço Social / Educação Social |
| E5 – Luís | - |
| E6 – Francisco | - |
| E7 – Paulo | Biologia |
| E8 - Maria | Enfermagem |
| E9 – Bruno | Desporto |
| E10 - Filipe | Música ou Gestão |
| E11 - Marina | História de Arte |

| | |
|---------------|--------------------------------------|
| E12 – Ana | Gestão do Lazer e Animação Turística |
| E13 - Anabela | Direito |
| E14 – Vera | Psicologia |
| E15 - José | Arquitetura |

Existência de apoio na definição do percurso futuro

i) Escolha da área de estudo: entre a empregabilidade e a satisfação pessoal

Considerou-se importante perceber também quais os motivos dos estudantes optarem pelas áreas de estudo/formação descritas anteriormente. Quando se analisam as principais razões que levam os alunos a escolher determinado curso ou área de formação, observa-se que o curso escolhido resulta do gosto pelo curso/área de estudo (doze alunos, ou seja, todos os que desejam o prosseguimento de estudos, independentemente da via de ensino frequentada) e das boas oportunidades de emprego associadas ao curso (três alunos – Anita, Catarina e Ana). A Dulce considera, também, que a escolha está naturalmente associada à área de formação no ensino secundário e o Filipe é o único que demonstra indecisão em relação ao percurso escolar futuro – denota-se um conflito entre aquilo que os pais definem como estratégia de sucesso e permanência no dentro do estatuto social familiar e os interesses do aluno: *“Estudar, já tenho mais ou menos a ideia, fui fazer as provas de pré-requisitos à Escola Superior de Música de Lisboa e de Évora e nesta fiquei em primeiro, e entro de certeza, em Lisboa fiquei empatado, no entanto não queria ir para Évora, e a classe de trompete é má, o professor é muito bom; eu queria ir para Manchester, mas as provas são só em Dezembro. Preciso dos exames nacionais como prova de ingresso. Fora da música, pretendo ir para a universidade mas, lá está, estamos pouco preparados, não sei o que um economista faz. Provavelmente será Economia ou Gestão. Em princípio será uma das duas. Tudo dependerá da média, mas estou mais inclinado para a Gestão por ser um curso mais prático.”* A principal razão apresentada pelos alunos de qualquer uma das modalidades de ensino e formação, para a escolha do curso/área de estudo, é a possibilidade de virem a desempenhar a profissão desejada.

Face às escolhas de cursos/áreas de estudos que os alunos têm de realizar quando se aproximam da conclusão do ensino secundário, parece essencial o acompanhamento por parte da família e da escola, com o objetivo de facilitar a definição de um projeto escolar e profissional futuro. A escola pode ter um papel chave no acompanhamento da saída dos estudantes do ensino secundário, contribuindo para esclarecer dúvidas e ajudar a ultrapassar possíveis indefinições sobre qual o melhor percurso a seguir no pós-secundário. A figura do diretor de turma/curso surge como referência central e unificadora relativamente às estratégias escolares e profissionais futuras. No que concerne à família, observa-se que, na maioria (sete entrevistados), as escolhas dos jovens parecem estar aquém das expectativas parentais – pais e mães, nem sempre em sintonia entre si, fazem pesar na sua opinião os seus trajetos pessoais em termos profissionais, as aspirações de mobilidade social ascendente, mas, também, as preocupações com a empregabilidade tendo em conta o contexto económico-social atual: *“Em relação ao curso universitário pois não é o que mais lhes agrada – segundo a minha mãe, ela gostaria mesmo que eu fosse médica. O pai gostava que eu fosse lá para as informáticas ou para a*

Força Aérea porque ele está ligado à Aeronáutica.” (Anita); “Eles não querem de todo que eu vá para música, querem que eu vá para um curso convencional, a música é mais incerto.” (Filipe). Nos restantes denota-se apoio incondicional às escolhas dos seus descendentes.

ii) Escolha da inserção no mercado de trabalho

Nos alunos que enveredaram pela inserção no mercado de trabalho (quatro, incluindo a aluna Vera que pretende estudar e trabalhar, em simultâneo), há um claro apoio à decisão tomada por parte dos pais, subentendendo-se algum conformismo face à incapacidade económica, mas também uma visão estratégica de o descendente ter duas alternativas - estudar e trabalhar (é o caso da Vera, cujos pais estão desempregados).

3.5.2. A MÉDIO /LONGO PRAZO

Expectativas profissionais

Analisando as projeções dos alunos aos 30 anos de vida (Quadro 3.10.), numa primeira abordagem observa-se que todos os alunos têm definidas as suas expectativas profissionais. Verifica-se que onze pretendem estar a desempenhar uma profissão inserida no grupo dos “Profissionais e Técnicos e de Enquadramento” (PTE), uma aluna considera estar a executar uma profissão no grupo dos “Trabalhadores Independentes”, dois alunos no grupo “Operários Industriais” (OI) e um outro no grupo “Empregados Executantes” (EE). Estes dados revelam que as expectativas profissionais dos jovens aos 30 anos tendem a concentrar-se em fileiras profissionais valorizadas e prestigiadas socialmente.

Quadro 3.10. – Expectativas profissionais dos alunos aos 30 anos

| Entrevistados | Profissão |
|---------------|---|
| Anita | Relações Públicas (PTE) |
| António | Técnico de Marketing (EE) |
| Catarina | Guia Turística (PTE) |
| Dulce | Educadora Social (PTE) |
| Luís | Mecânico de Aeronaves (OI) |
| Francisco | Eletricista (OI) |
| Paulo | Biólogo (PTE) |
| Maria | Enfermeira (PTE) |
| Bruno | Professor de Educação Física (PTE) |
| Filipe | Músico e/ou Gestor (PTE) |
| Marina | Professora Universitária (PTE) |
| Ana | Organizadora de Eventos (PTE) |
| Anabela | Magistrada /Juíza (PTE) |
| Vera | Organizadora de Eventos – p/ conta própria (TI) |
| José | Arquiteto (PTE) |

Considerando as condições socioeconómicas dos alunos parece haver uma relação (ainda que pouco expressiva, dado o predomínio de jovens oriundos de famílias de grupos sociais menos prestigiados)

com as suas expectativas profissionais aos 30 anos. Segundo Mateus (2002), os projetos escolares e profissionais dos alunos tendem a ser influenciados pelos recursos escolares da família do aluno. De facto, alunos oriundos de famílias com recursos escolares mais elevados ponderam mais vir a desenvolver uma profissão integrada no grupo dos PTE. Já os alunos provenientes de famílias menos dotadas de recursos escolares, consideram mais vir a desenvolver uma profissão pertencente a grupos profissionais menos prestigiados como OI. No caso dos alunos que não se enquadram no que foi afirmado, será pertinente concluir que as expectativas face ao futuro revelam a vontade de a maioria conseguir uma posição socioprofissional mais elevada relativamente à família de origem, uma vez que projetam vir a desempenhar atividades profissionais que se agrupam no topo da classificação, verificando-se uma rejeição das profissões ligadas à produção industrial e outras menos qualificadas. A escolha da profissão surge associada à realização monetária e pessoal e à segurança.

Expectativas de realizar formação na Europa

Tendo como ponto de partida a importância da análise dos projetos escolares futuros dos alunos, abordam-se, de seguida, as expectativas de formação, a médio / longo prazo, num país europeu. De facto, todos os estudantes consideram importante realizar uma formação no futuro, quer nas áreas de estudo que pretendem prosseguir (mestrado e formação especializada), quer nas áreas de trabalho por onde desejam desde já enveredar (formação profissional não superior). Alguns alunos colocam, também, a possibilidade de fazer formação em áreas distintas como “culinária”, “fotografia”, “música”, “treinador de futebol” ou “condução de empilhadora”. Apenas duas alunas (Anabela e Vera) põem de parte essa ideia, ou porque consideram não fazer parte dos seus planos ou pela barreira linguística difícil de superar. Todos os restantes alunos, independentemente da via de ensino frequentada no ensino secundário gostariam de fazer formação no exterior, em países que consideram trazer vantagens para o exercício profissional e conforto financeiro. A título de exemplo, o Luís gostaria de fazer formação na Airbus em França, o José em Itália, “*Milão é Da Vinci!*”. Quando se analisa o tipo de formação pretendida segundo os recursos educacionais da família e a sua condição socioprofissional, observa-se que quanto mais elevados são os recursos educacionais e económicos, mais os alunos sustentam um período de estudos na Europa (caso do Filipe e do Paulo), enquanto os alunos oriundos de uma família com menores recursos tendem a optar mais por fazer uma formação especializada não superior (Luís) ou aproveitar o programa de intercâmbio do ensino superior *Erasmus* na Europa (Anita, Bruno, Anabela e José) opções temporalmente mais circunscritas. Na realidade, os níveis de escolaridade da família e a sua origem socioprofissional demonstram ser importantes para as expectativas formativas no estrangeiro.

Importa, ainda, analisar as expectativas profissionais aos 30 anos segundo o aproveitamento escolar dos alunos. Segundo Diogo (2006), o desempenho escolar contribui para que os alunos e a família definam os projetos escolares e profissionais futuros. Quando se observa a média das

classificações dos alunos, verifica-se que quanto mais elevada, mais os alunos consideram vir a desempenhar uma profissão do grupo PTE.

Pode concluir-se que o ensino secundário surge como uma “plataforma intermédia” onde existem trajetórias e aspirações muito diversificadas. Se para alguns alunos este ciclo de estudos significa uma preparação para prosseguirem para o ensino superior, para outros é um percurso de incertezas, reconstrução de projetos de vida e tempo de passagem para o mercado de trabalho (Guerreiro e Abrantes, 2007).

Integração social: domínio familiar, profissional e económico / projeções de vida futura (família, emprego e condição económica)

Procurando, em jeito de síntese, compreender como os jovens alunos se preparam para uma nova etapa da sua vida e projetam o futuro em termos de integração social, iremos abordar as suas expectativas de vida familiar, integração profissional e formação no futuro – afinal, os projetos de vida a concretizar aos 30 anos.

Neste domínio, encontramos regularidades nas projeções dos jovens, havendo apenas uma nota dissonante – sempre do mesmo aluno (Filipe, o entrevistado oriundo da família de recursos escolares e culturais mais elevados) que faz pesar decisivamente nas suas expectativas menos positivas a conjuntura nacional e internacional que hoje se vive pautando o seu discurso pela incerteza, também esta decorrente da discórdia entre as suas expectativas e dos seus progenitores.

Assim, a grande maioria dos jovens vê-se aos 30 anos com uma família constituída, incluindo já a existência de descendentes, com autonomia de residência. Apenas a aluna Dulce reconhece que terá uma relação embora cada um dos parceiros deva viver, ainda, em casa dos respetivos progenitores e o aluno Filipe não admite ter família constituída. A questão da autonomia é fortemente referenciada como uma condição a atingir por todos os jovens. Quando questionados sobre as suas expectativas profissionais, a indecisão marca o posicionamento de alguns alunos: aqueles que desejam prosseguir estudos no ensino superior assumem que terão a licenciatura concluída e alguns admitem mesmo ter o mestrado e o doutoramento (Marina) – em consequência, concluem que estarão a exercer uma profissão na área de estudos que desejam prosseguir a curto prazo. Porém, refletindo sobre o contexto de crise atual assumem as incertezas que daí decorrem apresentando, desta forma, o exercício de outras profissões alternativas: *“Espero estar empregado na área de arquitetura, se não conseguir espero ir para o ensino.”* (José); *“Eu gostaria de realizar o sonho do meu pai que é abrir um ginásio (...) posso ter a sorte de conseguir tornar-me um jogador profissional é preciso de ter sorte, para além do talento e esforço, posso ser professor da secundária, personal trainer.”* (Bruno)

Concomitantemente, à constatação do predomínio de opções por fileiras profissionais económica e socialmente mais valorizadas surge o discurso da estabilidade do ponto de vista financeiro em quase todos os entrevistados pontuado pelas expressões “emprego bem remunerado”, “vida desafogada”, “ter uma casinha própria” ou “não ter de andar a contar os tostões”. A aluna Dulce

manifesta o seu ceticismo face à conjuntura atual referindo “*Ainda me vejo a depender deles (dos meus pais) se calhar para me ajudarem. Posso ter o meu ordenado mas, se calhar, vai ser tão miserável, ou o ordenado mínimo que não é bem aquilo que eu queria...*”. O aluno Filipe, coagido entre as pressões da família no sentido de um percurso “convencional” e o seu desejo pessoal “*Isto agora está tudo pendente nas minhas opções, gostava de ter estudado com “Matthias Höfs” (trompetista) em Hamburgo (Orquestra Filarmónica), e ser o solista principal da orquestra de Berlim*” conclui: “*Via a questão financeira confortável. Está tudo pendente do que eu começar a fazer no próximo ano (tirar gestão ou ir para música) e do andamento das coisas. Acho que estarei a trabalhar ou desempregado devido ao contexto económico.*”

Importa ainda referir que expectativas se colocam relativamente à possibilidade do exercício da profissão no estrangeiro: dos quinze entrevistados, apenas uma aluna (Maria) põe claramente de parte esse projeto apenas admitindo uma experiência temporária (um ano no máximo) como enfermeira em África com o sentido de enriquecimento imediato dos conhecimentos específicos da profissão; a aluna Vera coloca reticências pelo fraco domínio de línguas estrangeiras. Todos os outros admitem vir a trabalhar fora do país apontando as vantagens que daí adviriam: conforto financeiro, oportunidade profissional, experiência de vida: “*Tenho uma utopia minha, queria viver cinco anos em cada continente, dá-me autonomia, e uma visão mais alargada, e aprendo a não julgar as coisas, eu vejo que só por viver em alverca já me limita muito em relação a Portugal inteiro. Não sei como é o modo de vida no norte por exemplo. O meu sonho era sempre estar a mudar, sempre a passear. Eu acho que isso seria grande parte do meu futuro e da minha construção como pessoa.*” (Filipe).

Em síntese, a análise das narrativas permite perceber o modo como os jovens projetam o futuro, os desenlaces que apontam para a vertente profissional e de formação e o seu entrecruzamento com a dimensão da vida familiar. As experiências vividas no ensino secundário são por eles mais ou menos mobilizadas, quer para justificar e consolidar as saídas para os seus percursos e as possibilidades de evolução em termos de projeções para o futuro, quer como constrangimentos que formatam as antecipações do futuro e que os limitam a atitudes mais passivas.

Conhecidos que são os seus projetos de vida e expectativas futuras dos jovens entrevistados, afigura-se pertinente apresentar, de seguida, a sua situação atual, cuja informação foi posteriormente recolhida, procurando observar se existe correspondência com os discursos enunciados (Quadro 3.11.).

QUADRO 3.11. – Expectativas imediatas e situação atual

| Entrevistados | Prosseguimento de estudos | Inserção no mercado de trabalho | Situação atual declarada |
|----------------------|----------------------------------|--|--|
| Anita | Relações Públicas e Comunicação | - | Inativa – reprovou no exame nacional de Português A; aguarda repetição exame |
| António | - | Marketing | Inativo – à procura de emprego |
| Catarina | Informação Turística | - | ISLA – Licenciatura em Turismo |

| | | | |
|-----------|--------------------------------------|-------------------------------|--|
| Dulce | Serviço Social/Educação Social | - | ISCTE – Licenciatura em Sociologia |
| Luís | - | Estágio profissional nas OGMA | Inativo – a aguardar estágio profissional nas OGMA |
| Francisco | - | Instalações elétricas | Inativo – à procura de emprego |
| Paulo | Biologia | - | A repetir o 12º ano – reprovação nos exames nacionais de Química e Matemática |
| Maria | Enfermagem | - | Escola Superior de Enfermagem – Licenciatura em Enfermagem |
| Bruno | Desporto | - | A repetir o 12º ano – reprovação no exame nacional de Matemática |
| Filipe | Música ou Gestão | - | Escola Superior de Música de Lisboa – Licenciatura em Trompete |
| Marina | História de Arte | - | Universidade de Coimbra – Licenciatura em História da Cultura e das Artes |
| Ana | Gestão do Lazer e Animação Turística | - | Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril – Licenciatura em Gestão do Lazer e Animação Turística |
| Anabela | Direito | - | ISCTE – Licenciatura em História Moderna Contemporânea |
| Vera | Psicologia | - | ISCTE – Licenciatura em Sociologia |
| José | Arquitetura | - | U. Lusíada – Licenciatura em Arquitetura |

Dos doze entrevistados que desejaram prosseguir estudos, nove conseguiram o acesso ao ensino superior e, de entre estes, sete entraram na área de estudos desejada – três jovens ficaram retidos sendo, dois deles são rapazes. Os três entrevistados que assumiram a integração no mercado de trabalho, a curto prazo, encontram-se inativos corroborando a ideia de que as diferentes modalidades de formação, indutoras, pelo menos para uma parte destes jovens de objetivos de percurso diferenciados consubstanciou-se em assimetrias traduzidas em desigualdades sociais perpetuadas pelo sistema escolar. Se os sistemas educativos massificados, à partida, assentam num quadro de alargamento da frequência e duração dos percursos escolares diluindo os mecanismos socialmente seletivos, no seu termo, a seletividade aparece, ainda que de maneira subtil, assente em formas mais ou menos ocultas de desigualdades de oportunidades associadas às origens sociofamiliares e às escolhas escolares realizadas.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como principal objetivo realizar o retrato dos jovens à saída do nível secundário de ensino, procurando conhecer os seus projetos de vida e expectativas futuras tendo em conta as trajetórias escolares. Tendo em consideração esta meta, a análise incidiu sobre a relação entre a origem sociofamiliar, o desempenho escolar, a perceção do curso e as expectativas escolares e profissionais de alunos de todas as áreas de formação oferecidas pela escola, buscando a maior diversidade de testemunhos.

Ao nível das origens sociais constata-se que mais de metade dos alunos são provenientes de famílias com baixos recursos escolares, situados ao nível do ensino básico. Também a análise das origens socioprofissionais revela que a maioria dos alunos tem os progenitores ou pessoas por eles responsáveis posicionados nos lugares de classe mais próximos da base (OI e EE).

Uma das conclusões mais evidentes sobre o desempenho escolar é que o fenómeno do insucesso tem uma expressão muito reduzida no 12.º ano ou equivalente – apenas dois alunos (rapazes) dos Cursos Científico-Humanísticos reprovaram nos exames nacionais. Note-se que os cursos profissionalmente qualificantes não exigem a realização de exames nacionais no 11º e no 12º ano para efeitos de certificação pois as classificações de conclusão nestes cursos, tendencialmente mais baixas, poderiam inverter esta situação. Este facto evidencia o perfil escolarmente selecionado da população que chega a este ano escolar. Mas existem, obviamente, diferenças. Parece clara a relação, ainda que ténue, entre nível de escolaridade dominante na família e o nível de classificações obtido pelos alunos. Dois aspetos referentes à relação entre desempenho escolar e organização do sistema de ensino chamam particularmente à atenção. O primeiro refere-se ao facto de, apesar de globalmente serem reduzidas, as situações de retenção tenderem a ocorrer na mudança de ciclos, sendo evidente “o efeito de transição”, de descontinuidade e desadaptação entre ciclos. O segundo remete para as dificuldades assumidas nas disciplinas tidas como “fundamentais” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - revisão curricular dos ensinos básico e secundário). Matemática é a disciplina que os estudantes mais referem ter dificuldade, seguida pela de Português, o que em parte também se deve à transversalidade destas disciplinas ao conjunto global de cursos. Apenas três entrevistados frequentaram explicações durante o 12.º ano ou equivalente, (dois alunos dos cursos científico-humanísticos e um aluno do curso profissional), e estas dirigiram-se às disciplinas de Matemática e de Química. Estes serviços parecem ser procurados para ultrapassar situações de insucesso escolar, mas também para melhorar situações já positivas (caso do aluno do Curso Profissional), algo que está conectado com os exames nacionais de acesso ao ensino superior. Estes resultados ilustram um dos desafios à promoção da equidade no acesso à educação.

Os alunos manifestam uma opinião positiva sobre a escola, sobretudo, no que respeita às relações estabelecidas assim como se mostram satisfeitos com o curso frequentado, não apenas no que se refere à qualidade dos professores e dos materiais de apoio, mas também porque consideram que

este lhes permite a inserção profissional, o prosseguimento de estudos e contribui para a sua capacidade de pensar criticamente o mundo.

Em termos de envolvimento em atividades escolares e extraescolares, os alunos demonstram ter uma fraca participação na vida da escola e fora dela corroborando as conclusões de outros estudos, que revelam a fraca utilização de instrumentos propiciadores de aprendizagens e exercício de cidadania.

Constituindo a formação em contexto de trabalho um dos elementos integrantes das modalidades de ensino e formação profissionalmente qualificantes, verifica-se que todos os alunos que realizaram um estágio fizeram uma avaliação positiva dessa formação em contexto de trabalho, particularmente pela contribuição do mesmo para o desenvolvimento de várias competências (sociais, relacionais e técnicas) dos alunos.

No que diz respeito aos projetos escolares e profissionais dos alunos, quatro quintos têm como expectativa o prosseguimento de estudos no ensino superior, dos quais se destacam os alunos dos cursos científico-humanísticos. Para os alunos dos cursos profissionalmente qualificantes existe uma certa divisão entre o prosseguimento de estudos, a integração no mercado de trabalho ou mesmo uma indefinição de projeto futuro. Quanto a este último aspeto, destacam-se os alunos dos cursos profissionais, por serem aqueles onde é mais frequente a indefinição.

O desejo de conclusão do ensino secundário e deixar de estudar é um projeto muito pouco frequente, que tende a ser justificado pela necessidade sentida pelos alunos em razão das dificuldades económicas e da dificuldade de acesso ao ensino superior. Quando questionados sobre o que pretendem fazer quando concluírem o ensino secundário, já que pretendem deixar de estudar, todos consideram integrar o mercado de trabalho.

Alguns jovens dos cursos profissionais, concretamente, aqueles que se orientam para a aprendizagem de profissões industriais demonstram que, a partir da formação aprendem um ofício que lhes permite aceder ao mundo do trabalho cuja disposição do forte valor atribuído ao trabalho e ao saber-fazer foi precocemente apropriada na família e no contexto social local (caso dos alunos dos Cursos Profissionais de Manutenção de Aeronaves e de Instalações Elétricas). Pode mesmo dizer-se que a aprendizagem foi de encontro à relativa proximidade familiar com a “cultura do ofício”, com a fábrica e com a produção e, para alguns, a entrada no universo da profissão está ancorada e inscreve-se mesmo numa linha de tradição: “*Eles (os pais) apoiam –me; a minha mãe gosta daquilo que eu faço. Ainda para mais está sempre a pedir para arranjar as tomadas lá de casa.*” (Francisco). Para estes jovens, os estudos conduzem àquilo que representa a vida normal e que se caracteriza por ter um trabalho, poder constituir uma nova família e aceder ao estatuto de adulto, inscrevendo-se numa linha de continuidade intergeracional “(...) próxima do modelo clássico de transição rápida dos jovens dos meios populares para a vida adulta que continua fortemente identificado com a inserção profissional, com o casamento e com a maternidade/paternidade” (Almeida: 69): “*Espero estar a trabalhar e já ter algumas coisas conquistadas na minha vida: ter dinheiro, estar em casa, ter um carro para ir trabalhar, ter um trabalho e família, claro!*” (Francisco). A importância atribuída ao valor trabalho

parece alicerçar-se num processo de socialização familiar onde aquele se apresenta como o suporte necessário para se vir a ser alguém no futuro. As experiências novas vividas pelos jovens nos cursos profissionais e na formação em contexto de trabalho introduziram mudanças na sua relação com o saber, destacando-se a ideia que é necessário aprender a fazer e também deter conhecimentos das disciplinas de formação geral para melhor saber fazer, pese embora algumas críticas a certos conteúdos dessas mesmas disciplinas que, na opinião dos entrevistados, se afastam daquilo que constitui a sua representação da aprendizagem necessária ao saber-fazer (críticas aos conteúdos programáticos da disciplina de Português). Para alguns destes jovens a passagem pela escola é uma forma de aumentar os seus níveis de certificação (escolar e profissional) mantendo-se fortemente ligados ao objetivo profissional a curto prazo. Por outro lado, a maioria dos alunos considera vir a realizar uma formação a médio / longo prazo, num país europeu, constatando-se posturas diferenciadas tendo em consideração o tipo de certificação que os alunos frequentam. Destacam-se os alunos dos cursos científico-humanísticos, que pretendem fazer um período de estudos na Europa, enquanto poucos alunos dos cursos profissionalmente qualificantes optam antes por realizar um estágio ou um curso de especialização não superior.

Tendo em conta as condições socioeconómicas dos alunos e o seu aproveitamento escolar surgem diferenças quanto às expectativas escolares e profissionais. Os alunos oriundos de famílias com recursos escolares e económicos mais elevados que, tendencialmente, apresentam um desempenho escolar também ele elevado, revelam ter expectativas escolares e profissionais mais ambiciosas do que os alunos cujo capital socioeconómico e escolar é mais reduzido e com resultados escolares menos elevados, embora esta relação não seja tão linear quanto o desejado, dadas as condições de seletividade dos entrevistados atrás referenciadas.

Quando questionados sobre as suas expectativas profissionais, a indecisão marca o posicionamento de poucos alunos, sendo que a maioria definiu a profissão esperada aos 30 anos no quadro das mais qualificadas e prestigiadas socialmente (PTE).

Relativamente às expectativas de integração social tendo em conta a dimensão familiar e a vertente económica, maioritariamente esperam, aos 30 anos, ter constituído família, admitindo ter descendência e, acima de tudo, destaca-se a tendência para considerarem que estarão numa situação de conforto financeiro, salvo duas exceções.

Retomando o objetivo deste estudo de caso, pôde-se concluir com a presente investigação que o percurso escolar não é, por si só, explicativo dos projetos de vida dos jovens. No entanto, assume uma influência preponderante em algumas das suas dimensões: os jovens cujo percurso escolar se fez no designado ensino regular assumem o prosseguimento de estudos para o ensino superior como algo natural, ambicionando uma vida pessoal estável e, em termos profissionais, com outros contornos da dos seus progenitores. Do ponto de vista profissional, as aspirações destes jovens incorrem em caminhos de mobilidade ascendente. Os jovens com percurso escolar marcado por situações de insucesso (que são, sobretudo os dos cursos profissionalmente qualificantes) salientam mais as

dificuldades da vida e da condição social no seu discurso, tendo, pelo menos alguns deles, projetos menos ambiciosos e limitados por essa realidade. Embora ténues, estas diferenças de discurso e tipologia de projetos diferem, assim, consoante a modalidade formativa frequentada. Já na dimensão familiar, encontram-se semelhanças, como fator decisivo para os projetos, a condição de jovem, na medida em que os projetos de constituição de família são muito idênticos e longínquos no tempo. Por outro lado, a variável género terá um papel importante na questão da conjugalidade pois é nos projetos das jovens mulheres que o casamento está mais presente e se revela uma etapa certa a atravessar.

Em suma, as entrevistas realizadas permitiram dar voz às expectativas e projetos de vida dos jovens assinalando os caminhos na escola e na formação, numa abordagem entrecruzada com os contextos familiares e pessoais. Elegendo-se como episódio fundador a experiência de formação no sistema de aprendizagem, foi a partir dele que as suas narrativas avançaram numa integração de temas articulados entre si: a sua relação com o saber, o tipo de aprendizagens por eles valorizados a partir da importância que atribuíam aos diversos saberes, às diferentes figuras do aprender e aos elementos presentes na sua orientação para a formação. Destacou-se a diferenciação por eles estabelecida entre o ensino dito regular e o ensino profissionalmente qualificante, as representações destas diferentes modalidades vistas pelos próprios e pelos outros, os aspetos positivos e negativos e as derivações para um futuro mais distante. Destacou-se, igualmente, a tendência consentânea para a aposta no prosseguimento de estudos, na formação ao longo da vida, na procura da integração social num contexto de mudança e incertezas várias.

E é exatamente num tempo em constante mudança, que a organização escolar deve ser repensada com uma multiplicidade de papéis a serem atribuídos à escola, desde a socialização dos alunos à sua preparação para enfrentar os desafios do futuro. Da escola espera-se tudo apesar de esta não ser capaz de responder a todas as solicitações. Os alunos e os pais querem que a escola garanta formação e bons empregos no futuro; as empresas querem que a escola forme quadros técnicos de acordo com as suas necessidades e interesses; a sociedade, em geral, quer que a escola facilite o progresso e resolva os problemas sociais e económicos mais diversos. Não podendo dar resposta a todas as preocupações, há, mesmo assim, um papel importante a ser desempenhado pelas instituições educativas. Todavia, ou talvez por isso, espera-se que a escola seja eficaz, respondendo à diversidade de solicitações, colocando-se na vanguarda do progresso, ajudando a resolver questões contraditórias para as quais a sociedade não encontra resposta.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Pedro (2005), “As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico”, *Interacções*, nº 1, pp. 25-53, disponível em www.eses.interaccoes.pt.
- Abrantes, P. (2008), *Os Muros da Escola: Distâncias e Transições entre Ciclos de Ensino*, tese de doutoramento, Lisboa, ISCTE.
- Abrantes, Pedro (2003) *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras, Celta.
- Afonso, Almerindo Janela (2001), “Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-Nação e a emergência da regulação supranacional”, *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 75, Agosto.
- Almeida, Ana Nunes e Maria Manuel Vieira (2006), *A escola em Portugal*, Lisboa, ICS.
- Almeida, Ana Nunes (2005), “O que as famílias fazem à escola... Pistas para um debate”, *Análise Social*, vol. XL (176), pp. 579-593.
- Alves, Natália (1998), “Escola e Trabalho: atitudes, projectos e trajectórias”, em Cabral, Manuel Villaverde, e Pais, José Machado (coord.), *Jovens portugueses de hoje*, Oeiras, Celta Editora, OPJP, pp. 53-133.
- Alves, N., e Canário, R. (2004), “Escola e exclusão social: das promessas às incertezas”, *Análise Social*, 169, pp. 981-1010.
- Antunes, F. (1997), “Discursos e projectos para a educação: Diversificar, democratizar, universalizar”, *Análise Psicológica*, 4 (XV): 527-539.
- Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos: Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta Editora.
- Azevedo, Joaquim (1991), *A Educação tecnológica nos anos 90*, Porto, Edições ASA.
- Barroso, João (2003), “Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada”, em João Barroso (org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*, Porto, Edições ASA, pp. 19-48.
- Barroso, João (1996) “A regulação das Políticas Públicas” em João Barroso (org). *A Regulação das políticas públicas de educação*. Espaços, dinâmicas e actores, Lisboa, Educa.
- Baudelot, Christian, e Roger Establet (1992), *Allez les filles!*, Paris, Seuil.
- Baudelot, Christian, e Roger Establet (1971), *L' école capitaliste en France*, Paris, François Maspero.
- Benavente, A., J. Campiche, T. Seabra e J. Sebastião (1994), *Renunciar à escola – o abandono escolar no ensino básico*, Lisboa, Fim de Século.
- Bernstein, Basil (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity*. London, Taylor & Francis.
- Benavente *et al.*, (1987), *Do outro lado da escola*. Lisboa, Rolim.
- Boudon, R. (1973), *L'Inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, publication poche: Hachette, Pluriel.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron, (1974; 1978) *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Veja.
- Bourdieu, Pierre (1966), “L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture”, *Revue Française de Sociologie*, VII, 325-347.
- Bowles, S., and Herbert Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books Inc. pp. 131–132, 147.
- Bressoux, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88, 2003.
- Caeiro, Tiago (2009), *Os Bastidores da Organização Escolar*, Lisboa, ISCTE (dissertação de mestrado, policopiada).
- Canário, Rui (2005), *O que é a Escola? – Um olhar sociológico*, Lisboa, Porto Editora.

- Candeias, António (2001), *Análise Social*, vol. XL (176).
- Candeias, A. (2001), Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português. In S.R. Stoer, L. Cortezão e J.A. Correia, José Alberto (Org.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 23-89). Porto, Afrontamento.
- Capucha, Luís (2005), *Desafios da Pobreza*, Oeiras, Celta.
- Castells, Manuel (1999) *A sociedade em rede*, São Paulo, Paz e Terra.
- Cousin, O. (1998), *L’efficacité des collèges; sociologie de l’effet établissement*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Diogo, Ana Matias (2010), “Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola”, *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pp. 425-442.
- Diogo, Ana Matias (2006), “Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório”, em *Revista Interações*, nº 2, Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém, pp. 87-112.
- Duru-Bellat, M. (2001). “Controverses autour du choix de l’école: les leçons de l’étranger”. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30 (2), 131-153.
- Duru-Bellat, Marie (2003), *Les inégalités sociales à l’école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.
- Fernandes, Susana (2009), *Cursos Profissionais: sinais de mudança na homogeneidade?*, Dissertação de Mestrado em Estudos Urbanos, Lisboa, ISCTE.
- Forquin, Jean-Claude (1997), *Les sociologues de l’éducation américains et britanniques*, Bruxelas, De Boeck.
- Grácio, Sérgio (1997), “Dinâmicas de Escolarização e das Oportunidades Individuais”, Lisboa, *EDUCA – Formação*.
- Grácio, S., Miranda, S., (1977) “Insucesso escolar e origem social: resultados dum inquérito-piloto”, *Análise Social*, 51, 721-726.
- Guerreiro, Maria das Dores, e Pedro Abrantes (2007), “Percurso educativo. Oportunidades e desigualdades”, em *Transições incertas. Os jovens perante o trabalho e a família. Coleção para a Igualdade no Trabalho e no Emprego*, Coleção Estudos, Estudos nº 2, pp.55-72.
- Lima, J. A. (2008), *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Lima, Licínio (1995), “O provado como política pública”, *Rumos*, nº 4, maio-junho, p.11.
- Lima, Licínio (1991), *A escola como organização e a participação na organização da escola*, Braga, UM, Instituto de Educação e Psicologia.
- Jorge Ávila (2008), *Em busca da boa escola*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Martins, António Maria, Luís António Pardal e Carlos Dias (2005), “Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura”, *Interações*, nº1, pp.77-97, www.eses.interaccoes.pt.
- Martins, Susana da Cruz (2012), *Escolas e estudantes da Europa. Estruturas, recursos e políticas de educação*, Lisboa, ISCTE, Mundos Sociais.
- Mateus, Sandra (2002), “Futuros Prováveis – um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9.º ano”, em *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 39, CIES/ISCTE, Oeiras, Celta Editora, pp.117-149.
- Perrenoud, Philippe (2003), *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*, Porto, Edições Asa.
- Pinto, Conceição Alves (1995), *Sociologia da escola*, Alfragide, McGraw-Hill.

- Reis, I. (2009), *Governância da Educação em Portugal: o local e os modos de regulação da oferta educativa (2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário)*, Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade da Beira Interior disponível em http://www.adelinotorres.com/teses/ISAURA%20REIS_Tese%20de%20Doutoramento_EDUCA%C7%C3O%20EM%20PORTUGAL.pdf
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa, ICS. Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, Teresa (2008), *Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE.
- Sebastião, João (2009), *Democratização do e Ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Lisboa, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sebastião, João (2008), “As desigualdades sociais na escola em contexto de massificação”, comunicação apresentada no VI Congresso de Sociologia, realizado na Universidade Nova, 25 a 28 de Junho, Lisboa.
- Silva, Cristina (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- Silva, Pedro (2010), “Análise sociológica da relação escola-família”, *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol XX.
- Singly, F. L'école et la famille. In: Van-Zanten, A. (Org.). *L'école l'état de savoirs*. Paris, La Découverte, 2000. p. 271-279.
- Stoer, S. R. e Araújo, H. (1992), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia*. Lisboa, Escher.
- Stoer, S. R., Stoleroff, A. D. e Correia, J. A. (1990), O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica de acumulação, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Teodoro, A. (2001), *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*, Porto, Afrontamento.
- Toffler, Alvin (1990), *Powershift: Knowledge, Wealth and Violence at the Edge of the 21st Century*, New York, Bantam Books.
- Vieira, Maria Manuel (2003), *Educar Herdeiros. Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboaeta*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação de Ciência e Tecnologia.
- Vieira, Maria Manuel (2006), “Em Torno da família e da escola: a pertinência científica, invisibilidade social”, *Interações*, 2, pp. 291-305.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009), *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*, London, Allen Lane.

FONTES

- Câmara Municipal de Vila Franca de Xira: <http://www.cm-vfxira.pt/>
- Conselho Nacional de Educação: cne.min-edu.pt
- Direção Geral da Educação: www.dgidec.min-edu.pt/
- Direção Geral do Ensino Superior: www.dges.mctes.pt
- Educação e Formação 2020: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação [GEPE]: www.gepe.min-edu.pt/
- Instituto de Emprego e Formação Profissional: <http://www.iefp.pt/>
- Instituto Nacional de Estatística: <http://www.ine.pt/>
- OCDE: <http://www.oecd.org/pisa/pisa2009keyfindings.htm>

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março - Princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Revisão curricular dos ensinos básico e secundário

| | | |
|--|--|---|
| <p>2. Domínio de formação</p> <p>(Posicionamento face ao curso frequentado)</p> | <p>Significado atribuído ao curso que frequenta; Representações sociais do curso</p> | <ul style="list-style-type: none"> - <u>Por que é que escolheste este curso? Quem é que mais te influenciou</u> nesta escolha? - Qual é a tua <u>opinião sobre o curso</u> que frequentas (carga horária, disciplinas lecionadas, componente teórico/prática, preparação para a universidade/vida ativa, oportunidades de emprego, preparação para uma atitude crítica da sociedade)? - Sobre o <u>ensino no teu curso</u>, qual é a tua opinião relativamente às disciplinas lecionadas, qualidade dos professores, instrumentos de avaliação aplicados, materiais de apoio, interesse das atividades desenvolvidas, apoio dos professores, ambiente da turma? - Pensando no teu <u>trajeto pelo ensino secundário</u> qual é o teu grau de satisfação em relação ao curso que frequentas? - Qual a <u>opinião das pessoas responsáveis por ti face ao curso</u> que escolheste? E hoje, essa opinião mantém-se? - E, na <u>tua opinião</u>, em termos globais o que achas do <u>teu curso</u> (utilidade, grau de prestígio...)? - <u>Cursos profissionais</u>: qual a tua opinião sobre o <u>estágio</u> que estás a realizar (importância, interesse, aprendizagens realizadas, utilidade...)? - <u>Cursos científico-humanísticos</u>: Qual a tua <u>opinião sobre os cursos profissionais</u>? - <u>Cursos profissionais</u>: Qual a tua <u>opinião sobre os cursos científico-humanísticos</u>? |
| <p>3. Domínio das competências</p> <p>(Autoavaliação das aprendizagens realizadas)</p> | <p>Nível de proficiência autoatribuído de utilização da informação escrita / cálculo</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Como te consideras em termos de <u>conhecimento</u> do que se passa no teu país e no mundo? - <u>O que fazes para obter algum conhecimento</u> da realidade envolvente? - A que <u>fontes de informação</u> recorres para te maneres informado (impresas, eletrónicas, orais (conversa c/ amigos, em casa...)? - <u>Sabes pesquisar e recuperar informação na Internet</u> (ex. pesquisas avançadas, diretórios, portais)? - Já alguma vez <u>pesquisaste teses</u> ou outro tipo de documentos de carácter científico? Para que fins? - Tens por hábito <u>participar em blogues</u>? Se sim, de que género? - Quando lês um texto, achas que consegues <u>reconhecer as ideias principais de um autor</u>? - Consideras que és capaz de <u>redigir um documento</u> (relatório, trabalho académico...)? |

| | | |
|---|---|---|
| | | <p>- Que <u>necessidades sentes</u> na tua formação académica que te permita obter uma maior competência informacional?</p> <p>- Consideras que a <u>participação em associações</u>, grupos de voluntariado, etc., tem alguma <u>importância para o teu futuro académico/profissional</u>? Porquê?</p> <p>- Como classificarias o teu <u>nível de competência relativamente à escrita e às operações de cálculo</u>? Achas que o teu nível é suficiente para as necessidades do teu dia-a-dia?</p> |
| <p>Expectativas de integração social</p> <p>A curto prazo</p> | <p>Prosseguimento de estudos</p> <p>Inserção no mercado de trabalho</p> | <p>- O que pretendes <u>fazer quando concluíres o secundário</u> (prosseguir estudos/trabalhar)?</p> <p>Estudar:</p> <p>- Se pensas <u>continuar a estudar</u> que <u>curso</u> pretendes frequentar?</p> <p>- Quais as <u>razões</u> dessa opção?</p> <p>- Qual é a <u>opinião das pessoas responsáveis por ti</u> perante esta opção? E a dos teus <u>amigos</u>?</p> <p>- Que <u>passos</u> terás que dar de imediato?</p> <p>Trabalhar:</p> <p>- Se pensas enveredar pela <u>vida ativa</u> em que <u>área gostarias de trabalhar</u>?</p> <p>- Quais as <u>razões</u> dessa opção?</p> <p>- Que <u>medidas</u> pensas tomar para procurar um emprego?</p> <p>- Que <u>dificuldades</u> esperas encontrar?</p> <p>- Qual é a <u>opinião das pessoas responsáveis por ti</u> perante esta opção? E a dos teus <u>amigos</u>?</p> |
| <p>A médio/longo prazo</p> | <p>Profissão exercida</p> | <p>- Pensa em ti quando tiveres <u>30 anos</u>. Como é que imaginas a tua <u>vida nessa altura</u> (...do ponto de vista <u>familiar, profissional, económico</u>)?</p> <p>- Que <u>profissão</u> achas que terás nessa altura?</p> <p>- <u>Porquê</u>?</p> <p>- Pensas realizar alguma <u>formação no futuro</u> ou mesmo <u>voltar a estudar</u>?</p> <p>- Admites a possibilidade de fazer essa <u>formação em países europeus</u>?</p> <p>- E quanto a trabalho, admites <u>trabalhar fora do país</u>?</p> |

ANEXO B - QUADROS

Tabela 1.2.1. Evolução de inscritos (N.º) no ensino secundário por modalidade. Portugal

| Modalidade | 1999/00 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 | 2009/10 |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Total | 417 705 | 376 896 | 367 963 | 375 170 | 365 418 | 498 327 | 483 982 |
| Cursos Científico-humanísticos | 264 973 | 205 671 | 188 460 | 196 023 | 196 216 | 195 330 | 197 582 |
| Cursos tecnológicos | 68 063 | 59 474 | 52 228 | 42 820 | 25 673 | 20 212 | 14 577 |
| Ensino artístico especializado | 1 937 | 2 184 | 2 063 | 2 256 | 2 264 | 2 527 | 2 348 |
| Cursos profissionais - nível 3 (2) | 29 100 | 36 765 | 36 943 | 47 709 | 70 171 | 93 438 | 107 266 |
| Cursos de aprendizagem (1) | - | - | 20 563 | 18 459 | 15 941 | 13 584 | 17 619 |
| CEF | - | 2 832 | 3 422 | 5 224 | 8 425 | 4 388 | 2 320 |
| Cursos EFA | - | - | - | - | 15 831 | 52 214 | 41 773 |
| Ensino recorrente | 53 632 | 69 970 | 64 284 | 62 679 | 30 891 | 18 208 | 12 578 |
| Processos RVCC | - | - | - | - | - | 98 425 | 86 956 |
| F Modulares | - | - | - | - | - | - | 963 |

Fonte: Educação em Números. Portugal. GEPE, 2010; ANQ, 2011

Notas: (1) Os dados entre 2005/06 e 2007/08 foram fornecidos pela ANQ, com base em dados provisórios providos do IEFP.

(2) Nos dados referentes ao ano 2006/07 não estão contabilizados 1951 alunos dos Cursos Profissionais de Turismo

Tabela 1.2.2. Evolução de inscritos em C. Tecnológicos, C. Profissionais, C. Aprendizagem e CEF, ao nível do 12º ano, em relação às metas definidas pela INO

| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Número de vagas em C. Tecnológicos C. Profissionais; C. Aprendizagem, CEF, Ensino Artístico e CET - Meta INO | | | | | | |
| Crescimento anual | - | 5 000 | 5 000 | 10 000 | 10 000 | 5 000 |
| Total anual | 110 000 | 115 000 | 120 000 | 130 000 | 140 000 | 145 000 |
| Inscritos em C. Tecnológicos, C. Profissionais; C. Aprendizagem, CEF e Ensino Artístico | | | | | | |
| Varição anual inscritos | - | 13 964 | 1 249 | 6 012 | 11 669 | 9 981 |
| Total anual | 101 255 | 115 219 | 116 468 | 122 480 | 134 149 | 144 130 |

Fonte: Iniciativa Novas oportunidades (<http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/39.html>); Educação em Números. Portugal. GEPE, 2010; ANQ, 2011

Tabela 1.2.3. Evolução de inscritos em Cursos EFA, ao nível do 12º ano, em relação às metas definidas pela INO

| | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 | 2009/10 |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Número de vagas em Cursos EFA – Meta INO | | | | | | |
| Crescimento anual | - | 19 000 | 7 000 | 14 000 | 15 000 | 10 000 |
| Total anual | - | 19 000 | 26 000 | 40 000 | 55 000 | 65 000 |
| Adultos inscritos em Cursos EFA | | | | | | |
| Varição anual inscritos | - | - | - | 15 831 | 36 383 | -10 441 |
| Total anual | - | - | - | 15 831 | 52 214 | 41 773 |

Fonte: Iniciativa Novas Oportunidades (<http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/39.html>); Educação em Números. Portugal. GEPE, 2010; ANQ, 2011

Tabela 1.2.4. Alunos / adultos que concluíram o ensino secundário, por modalidade de ensino.
Portugal

| Modalidade | 1999/00 | ... | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 | 2009/10 |
|--|---------------|-----|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|----------------|
| Total | 74 457 | | 64 559 | 66 317 | 79 315 | 72 066 | 128 661 | 137 645 |
| Cursos gerais/ científico-humanísticos | 50 986 | | 37 990 | 35 839 | 43 132 | 40 808 | 39 606 | 40 366 |
| Cursos tecnológicos | 8 687 | | 6 233 | 8 379 | 9 797 | 7 838 | 6 828 | 3 777 |
| Ensino artístico especializado | 300 | | 323 | 283 | 308 | 398 | 489 | 491 |
| Cursos profissionais – nível 3 | 5 885 | | 7 654 | 8 338 | 8 591 | 9 216 | 15 203 | 21 351 |
| Cursos de aprendizagem | x | | x | x | x | x | x | x |
| Cursos de educação e formação | - | | 197 | 339 | 2 533 | 5 109 | 2 643 | 1 073 |
| C. de educação e formação de adultos | - | | - | - | - | 376 | 11 763 | 16 269 |
| Ensino recorrente | 8 599 | | 12 162 | 13 139 | 14 954 | 8 321 | 5 752 | 4 997 |
| Processos RVCC | - | | - | - | x | x | 44 916 | 47 173 |

Fonte: *Educação em Números. Portugal 2010. GEPE, 2010;*
Estatísticas da Educação 2009/2010. GEPE, 2011

Tabela 1.2.5. Evolução das taxas de conclusão no ensino secundário regular, por sexo e por NUT II.
Portugal

| NUT | 1999/00 | | | 2006/07 | | | 2007/08 | | | 2008/09 | | | 2009/10 | | |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | H | M | HM | H | M | HM | H | M | HM | H | M | HM | H | M | HM |
| Norte | 45,4 | 57,8 | 51,9 | 60,8 | 67,9 | 64,7 | 66,9 | 71,9 | 69,8 | 65,4 | 72,9 | 69,7 | 65,8 | 73,6 | 70,2 |
| Centro | 44,9 | 53,5 | 49,9 | 61,1 | 67,5 | 64,6 | 67,2 | 71,3 | 69,5 | 64,4 | 70,8 | 68,0 | 63,7 | 73,4 | 69,2 |
| Lisboa | 45,0 | 51,3 | 48,4 | 59,7 | 61,8 | 60,8 | 61,9 | 65,2 | 63,7 | 61,3 | 66,4 | 64,0 | 59,7 | 64,8 | 62,5 |
| Alentejo | 42,8 | 57,6 | 51,5 | 63,8 | 65,6 | 64,8 | 64,2 | 69,2 | 67,0 | 61,3 | 69,9 | 66,2 | 61,0 | 69,9 | 65,9 |
| Algarve | 39,0 | 47,2 | 43,7 | 54,9 | 60,5 | 58,0 | 58,6 | 65,4 | 62,3 | 62,7 | 69,8 | 66,6 | 55,5 | 67,0 | 62,0 |
| Continente | 44,7 | 54,2 | 50,0 | 60,4 | 65,6 | 63,3 | 65,0 | 69,6 | 67,6 | 63,6 | 70,4 | 67,4 | 62,8 | 70,7 | 67,2 |
| R. A. Açores | x | x | 48,3 | 68,6 | 67,4 | 68,0 | 60,3 | 72,3 | 67,6 | 56,1 | 64,7 | 61,1 | 62,1 | 69,5 | 66,2 |
| R. A. Madeira | 55,0 | 63,6 | 59,9 | 52,5 | 57,5 | 55,4 | 53,9 | 62,1 | 58,5 | 52,0 | 63,7 | 58,4 | 56,4 | 65,8 | 61,5 |
| Portugal | x | x | 50,2 | 60,3 | 65,3 | 63,1 | 64,6 | 69,4 | 67,3 | 63,0 | 70,0 | 66,9 | 62,6 | 70,5 | 67,0 |

Fonte: *Estatísticas da Educação 2009/10. GEPE, 2011.*

Tabela 1.2.6. Evolução das taxas de conclusão dos cursos profissionais de nível 3, por sexo e NUT I e I

| | 1999/00 | | | 2006/07 | | | 2007/08 | | | 2008/09 | | | 2009/10 | | |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | H | M | HM | H | M | HM | H | M | HM | H | M | HM | H | M | HM |
| Norte | 59,7 | 68,1 | 63,6 | 73,5 | 84,0 | 78,6 | 74,2 | 87,3 | 80,1 | 76,0 | 88,4 | 81,6 | 71,2 | 84,5 | 77,5 |
| Centro | 57,6 | 72,0 | 64,0 | 66,4 | 79,4 | 71,8 | 75,5 | 87,3 | 80,6 | 74,0 | 85,2 | 78,8 | 72,4 | 82,6 | 76,6 |
| Lisboa | 61,9 | 70,8 | 65,6 | 70,4 | 71,6 | 70,9 | 69,1 | 76,5 | 72,6 | 65,6 | 76,6 | 70,4 | 67,2 | 75,5 | 71,0 |
| Alentejo | 64,5 | 71,0 | 67,1 | 73,6 | 80,2 | 76,3 | 78,1 | 85,5 | 81,9 | 75,4 | 86,5 | 80,4 | 73,7 | 82,7 | 77,7 |
| Algarve | 72,2 | 85,0 | 79,9 | 61,7 | 85,0 | 76,4 | 89,9 | 89,0 | 89,4 | 77,4 | 86,4 | 82,2 | 65,4 | 81,6 | 72,9 |
| Continente | 60,4 | 70,7 | 64,9 | 70,5 | 79,9 | 74,7 | 74,1 | 84,4 | 78,9 | 72,8 | 84,5 | 78,0 | 70,5 | 81,6 | 75,5 |
| R. A. Açores | x | x | 52,7 | 89,5 | 92,0 | 90,7 | 75,1 | 79,4 | 77,3 | 82,0 | 86,9 | 84,6 | 86,0 | 88,1 | 87,1 |
| R. A. Madeira | 97,4 | 99,3 | 98,4 | 56,9 | 72,9 | 66,9 | 76,3 | 80,7 | 78,6 | 81,1 | 77,9 | 79,4 | 65,5 | 71,6 | 69,1 |
| Portugal | x | x | 65,6 | 71,2 | 80,3 | 75,3 | 74,3 | 84,0 | 78,8 | 73,2 | 84,4 | 78,2 | 70,8 | 81,6 | 75,7 |

Nota: taxa de conclusão = N° de alunos que concluíram CP/n° de alunos matriculados no 3° ano de um CP*100

Fonte: *GEPE, 2011.*

Tabela 1.2.7. Evolução das taxas de conclusão dos CEF (tipo 5 e 6), por sexo e NUT I e II

| | 2006/07 | | | 2007/08 | | | 2008/09 | | | 2009/10 | | |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | H | M | HM | H | M | HM | H | M | HM | H | M | HM |
| Norte | 83,1 | 87,9 | 85,3 | 82,7 | 83,9 | 83,3 | 81,8 | 85,8 | 83,8 | 94,8 | 89,7 | 92,1 |
| Centro | 73,7 | 81,0 | 76,8 | 84,4 | 90,7 | 87,3 | 91,6 | 91,6 | 91,6 | 96,7 | 96,2 | 96,5 |
| Lisboa | 85,1 | 83,2 | 84,3 | 79,0 | 80,4 | 79,7 | 84,6 | 84,3 | 84,4 | 83,7 | 81,0 | 82,6 |
| Alentejo | 81,7 | 94,1 | 87,1 | 94,9 | 92,0 | 93,6 | 93,4 | 93,1 | 93,3 | 86,7 | 100,0 | 93,3 |
| Algarve | 85,7 | 91,4 | 88,0 | 89,5 | 90,0 | 89,7 | 91,3 | 94,1 | 92,3 | 93,9 | 100,0 | 96,6 |
| Continente | 81,7 | 86,2 | 83,7 | 84,0 | 85,7 | 84,8 | 87,8 | 88,7 | 88,2 | 91,3 | 90,9 | 91,1 |
| R. A. Açores | 92,6 | 87,7 | 90,7 | 83,2 | 81,8 | 82,5 | 77,6 | 74,0 | 75,8 | 88,9 | 88,5 | 88,7 |
| R. A. Madeira | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 18,4 | 16,9 | 17,7 | 14,3 | 10,8 | 12,5 | 67,1 | 64,4 | 65,9 |
| Portugal | 82,6 | 86,4 | 84,2 | 82,4 | 83,8 | 83,0 | 80,3 | 79,1 | 79,7 | 84,8 | 84,4 | 84,6 |

Notas: (1) Taxa de conclusão: N° de alunos que concluíram CEF/n° de alunos inscritos nos CEF*100; (2) No momento de envio dos dados a RAM ainda não pode contabilizar todas as conclusões uma vez que há cursos que ainda não terminaram.

Fonte: GEPE, 2011.

ANEXO C – FIGURAS

Figura 1.2.1. Inscritos em Cursos Profissionais de nível 3, por natureza institucional. Portugal

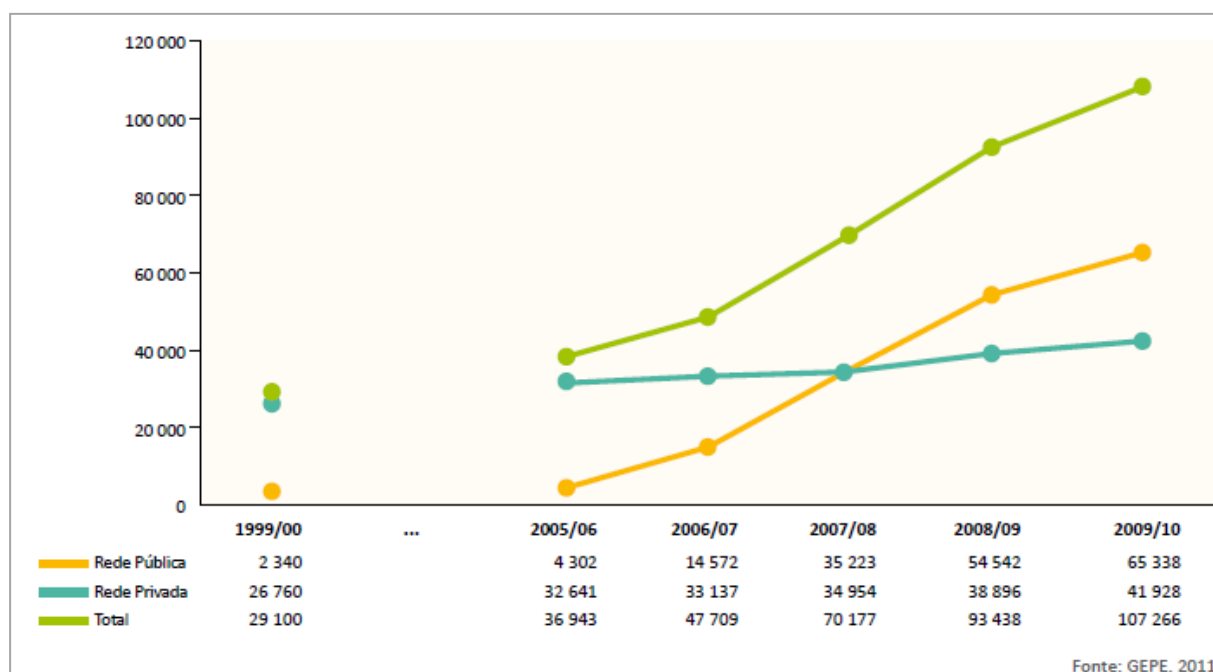
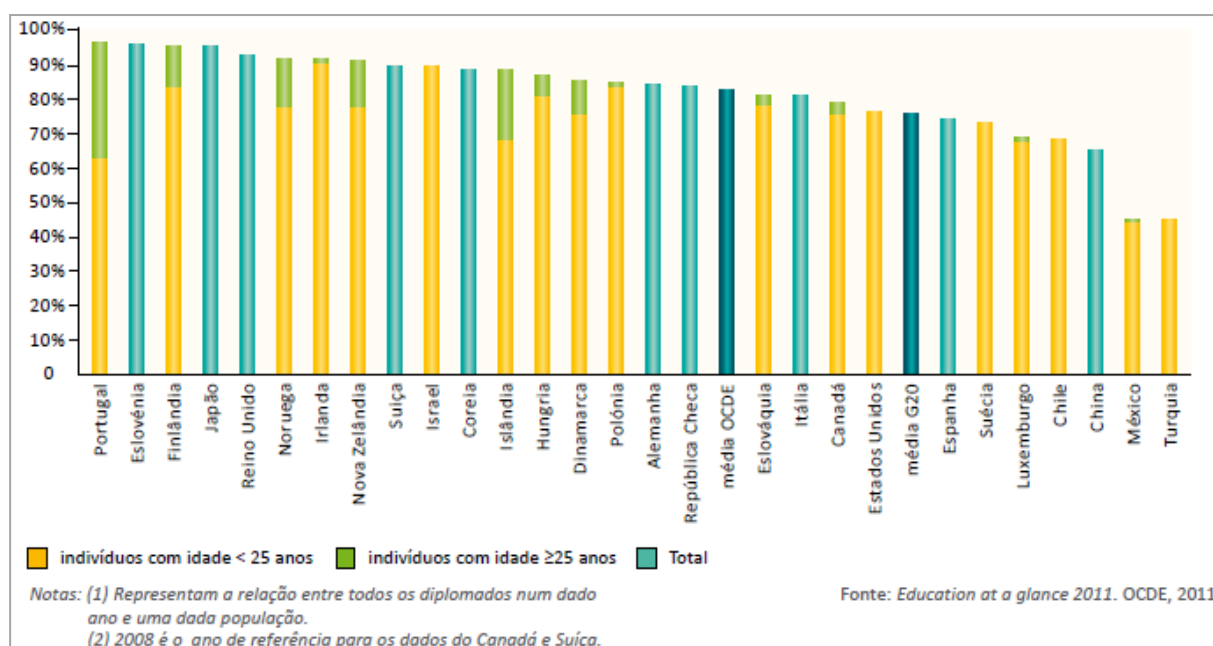
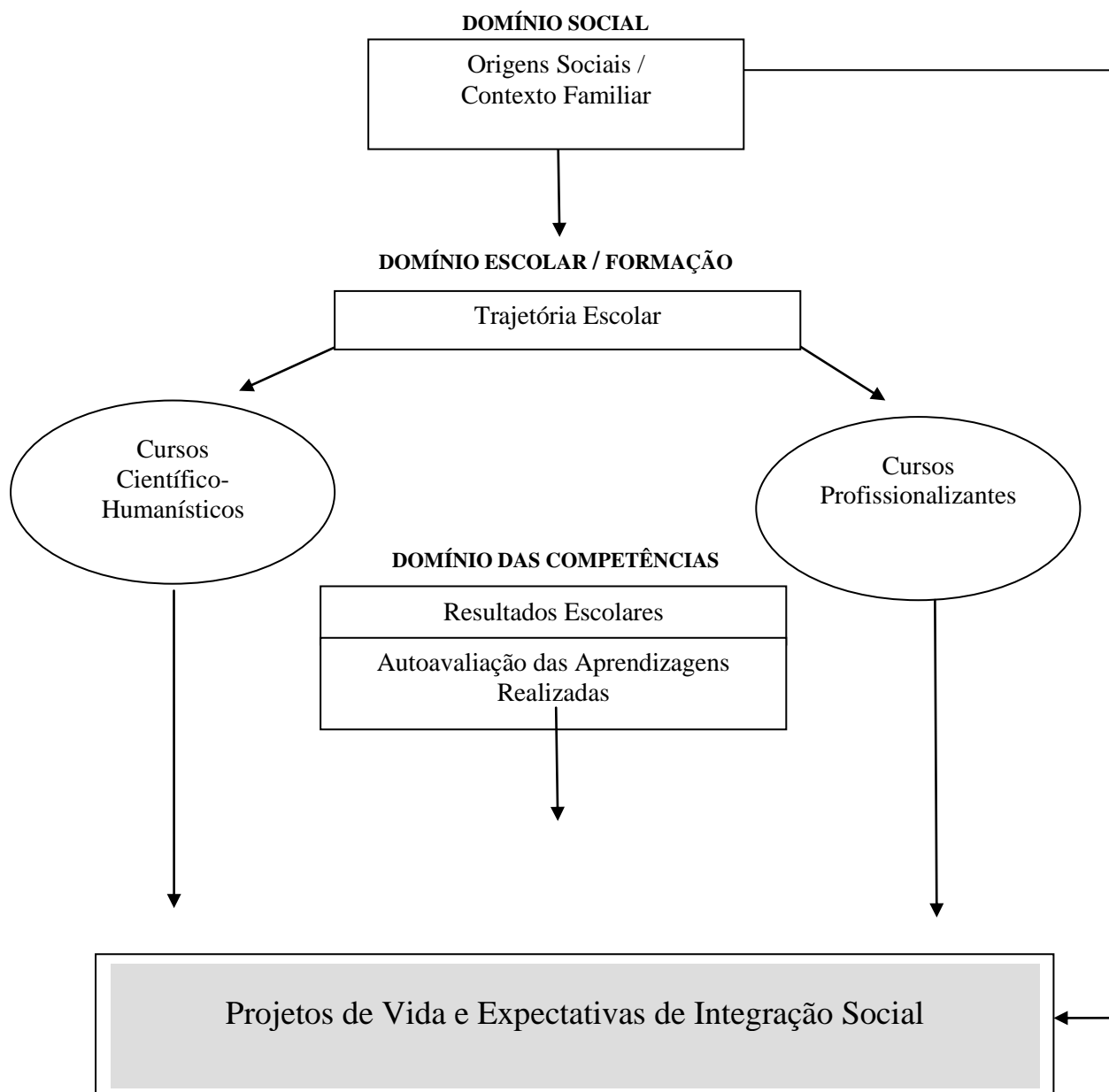


Figura 1.2.2. Taxas de obtenção de diploma de ensino secundário (2009)



ANEXO D – MODELO DE ANÁLISE

Figura 2.1. Modelo de análise das condições e processos de produção das expectativas sociais dos jovens à saída do secundário



ANEXO E – GLOSSÁRIO

Certificação - Processo de atribuição de um certificado, diploma ou título que atesta formalmente que um conjunto de resultados da aprendizagem (conhecimentos, capacidades e/ou competências) adquiridos por um indivíduo, foram avaliados e validados por um organismo competente de acordo com regras pré-definidas. A certificação pode atestar os resultados tanto da aprendizagem formal como da não formal e informal (Fonte: CEDEFOP, 2008).

Certificação escolar – Processo de atribuição de um título que atesta uma habilitação académica.

Certificação profissional - Processo de atribuição de um título que atesta uma qualificação profissional.

Dupla certificação – título que atesta uma habilitação escolar e uma qualificação profissional.

Curso Científico-Humanístico - Curso de ensino secundário vocacionado para o prosseguimento de estudos de nível superior que atribui diploma de conclusão de nível secundário e qualificação de nível 3.

Curso de Educação e Formação de Adultos - Oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações. Estes cursos desenvolvem-se através de percursos de dupla certificação, ou de habilitação escolar quando se revele adequado ao perfil e história de vida dos adultos. Destinam-se a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos que pretendam completar o 4º, 6º, 9º e 12º ano de escolaridade ou desejem obter uma qualificação profissional. Certificam habilitação académica e/ou profissional conforme o tipo de percurso prosseguido.

Curso Profissional - Curso conducente a uma qualificação profissional que visa facilitar o ingresso no mercado de trabalho e simultaneamente garantir uma habilitação escolar que permite o prosseguimento de estudos. Atribui diploma de conclusão de nível secundário e qualificação de nível 4.

Cursos profissionalmente qualificantes – Designação dos cursos orientados para uma dupla perspetiva: a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para os cursos pós-secundários de especialização tecnológica e/ou para o ensino superior. Os cursos que integram este tipo de ensino têm uma componente prática mais acentuada que os cursos do ensino não qualificante.

Curso Tecnológico - Destina-se, principalmente, aos alunos que, tendo concluído o 9º ano de escolaridade, pretendam uma qualificação profissional de nível intermédio que lhes possibilite o

ingresso no mercado de trabalho. Atribui diploma de conclusão de nível secundário e qualificação de nível 4. Estes cursos permitem também o prosseguimento de estudos no ensino superior (universitário ou politécnico).

Dupla certificação - O reconhecimento de competências para exercer uma ou mais atividades profissionais e de uma habilitação escolar, através de um diploma.

Educação e formação profissional - O mesmo que “Formação Profissional”. A formação com objetivo de dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais.

Ensino Recorrente - Curso de nível básico ou secundário que corresponde a uma vertente de educação de adultos e que constitui uma resposta de formação para indivíduos que ultrapassaram a idade normal de frequência do ensino básico ou do ensino secundário sem os completarem. Pode ser frequentado em regime presencial ou não presencial, segundo itinerários de formação individual acordados entre a escola e o indivíduo. No ensino secundário existem cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados que proporcionam uma segunda oportunidade de formação, permitindo conciliar a frequência de estudos com a atividade profissional e conferindo os mesmos diplomas do ensino regular.

Ensino Regular - O mesmo que “Ensino Geral”. Conjunto de atividades de ensino ministradas no âmbito da estrutura educativa estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo e que se destinam à maioria dos alunos que frequentam o sistema de ensino dentro dos limites etários previstos na lei.

Formação certificada - A formação desenvolvida por entidade formadora certificada para o efeito ou por estabelecimento de ensino reconhecido pelos ministérios competentes.

Formações Modulares - Unidades de formação capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do Catálogo Nacional de qualificações e que permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, destinadas a adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem a qualificação adequada para efeitos de inserção no mercado de trabalho ou progressão profissional e prioritariamente sem conclusão do ensino básico ou secundário. Confere certificado de qualificações que discrimina as unidades de competência (UC) ou unidades de formação de curta duração (UFCD) concluídas com aproveitamento. A validação final de um percurso de formação é feita no âmbito de um Centro Novas Oportunidades inserido em estabelecimentos de ensino público ou privado com autonomia pedagógica, em escolas profissionais ou em centros de formação profissional de gestão direta ou participada.

Idade ideal (idade normal) - Considera-se aqui, à semelhança do conceito utilizado pelo INE e pelo GEPE na publicação *50 Anos de Estatísticas da Educação (2009)*, como idades expectáveis para a frequência dos diferentes ciclos de estudo, as seguintes: Educação pré-escolar, 3-5; 1º ciclo, 6-9; 2º ciclo, 10-11; 3º ciclo, 12-14; ensino secundário, 15-17.

Modalidade de formação - A organização da formação definida em função de características específicas, nomeadamente objetivos, destinatários, estrutura curricular, metodologia e duração.

Níveis de formação ou qualificação profissional - De acordo com o Jornal Oficial das Comunidades Europeias, nº L199/565, existem cinco níveis de formação ou qualificação profissional: *Nível I* (iniciação profissional); *Nível II*; *Nível III*; *Nível IV* e *V* (nível superior).

Nomenclatura de Unidade Territorial Estatística de Portugal - reporta-se a sub-regiões que dividem o território português em três níveis - **NUTS I, NUTS II e NUTS III**: NUTS I - Portugal Continental; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira. NUTS II - Portugal Continental: Norte; Centro; Lisboa; Alentejo; Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira NUTS III – **Norte**: Alto Trás-os-Montes; Ave; Cávado; Douro; Entre Douro e Vouga; Grande Porto; Minho-Lima; Tâmega. **Centro**: Baixo Mondego; Baixo Vouga; Beira Interior Norte; Beira Interior Sul; Cova da Beira; Dão-Lafões; Médio Tejo; Oeste; Pinhal Interior Norte; Pinhal Interior Sul; Pinhal Litoral; Serra da Estrela. **Lisboa**: Grande Lisboa; Península de Setúbal. **Alentejo**: Alentejo Central; Alentejo Litoral; Alto Alentejo; Baixo Alentejo; Lezíria do Tejo. **Algarve**: Algarve. **Região Autónoma dos Açores**: Região Autónoma dos Açores. **Região Autónoma da Madeira**: Região Autónoma da Madeira.

Qualificação - Resultado formal (certificado, título ou diploma) dum processo de avaliação e validação alcançado quando um organismo competente determina que um indivíduo possui os resultados da aprendizagem fixados por normas predefinidas. (Fonte: CEDEFOP, 2008).

Qualificação profissional - Competências profissionais que permitem exercer um conjunto de atividades profissionais. São adquiridas mediante a formação ou através da experiência e podem ser formalmente reconhecidas.

Reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) - Processo que permite a indivíduo com, pelo menos, 18 anos de idade o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida.

Vias de conclusão do ensino secundário - Percursos individuais de conclusão do ensino secundário, destinados a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos que tenham frequentado, sem concluir, percursos formativos de nível secundário, desenvolvidos ao abrigo de planos de estudo já extintos ou em processo de extinção, até ao limite de 6 disciplinas por ano por concluir. Podem constituir *Vias Escolares* (conclusão, através de exames em três épocas, de disciplinas dos cursos científico-humanísticos ou profissionais), através de ou *Módulos de Formação correspondentes a Referenciais de Formação inscritos no Catálogo Nacional de qualificações* (realização de unidades de competência (UC) da formação de base e/ou de unidades de formação de curta duração (UFCD) da formação tecnológica, dos referenciais de formação integrados no Catálogo Nacional de qualificações, independentemente da natureza do cursos de origem).

ANEXO F – CURRICULUM VITAE

Curriculum Vitae

Informação pessoal

Nome **Ana Paula Simões de Oliveira**

Correio eletrónico apaulaoliveira03@gmail.com

Experiência profissional

| | |
|---|--|
| Datas | De 1 de setembro de 2003 a 31 de agosto de 2012 |
| Função ou cargo ocupado | Docente do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, grupo 430 (Economia e Contabilidade). |
| Principais atividades e responsabilidades | Lecionação de disciplinas do grupo 430. Diretora de Turma e Diretora de Curso do Ensino Profissional. Representante do 7º grupo. Classificadora de provas de exame nacional. |
| Datas | De 1 de setembro de 1994 a 31 de agosto de 2003 |
| Função ou cargo ocupado | Docente do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, grupo 430 (Economia e Contabilidade) requisitada para o Território de Macau. |
| Principais atividades e responsabilidades | Lecionação de disciplinas do grupo 430. Diretora de Turma e Diretora de Cursos de Cursos Profissionais. Representante do 7º grupo. Classificadora de provas de exame nacional. Membro do Secretariado de exames da Escola Portuguesa de Macau. |
| Datas | De 27 de janeiro de 1986 a 31 de agosto de 1994 |
| Função ou cargo ocupado | Docente do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, grupo 430 (Economia e Contabilidade). |
| Principais atividades e responsabilidades | Lecionação de disciplinas do grupo 430. Diretora de Turma de Cursos de Prosseguimento de Estudos. Formadora no Centro de Formação de Professores da Associação de Escolas do Concelho de Vila Franca de Xira. |

Educação e Formação

| | |
|--------------------------------------|---|
| Datas | De setembro de 2009 a fevereiro de 2011 |
| Designação da qualificação atribuída | Pós-Graduação em Educação e Sociedade |

| | |
|---|--|
| Principais disciplinas/competências profissionais | Famílias e Educação; Planeamento e Avaliação em Educação e Formação; Desigualdades Sociais Contemporâneas; Sociologia do Desempenho Escolar; Políticas de Educação; Educação ao Longo da Vida; Políticas e Organização do Ensino Superior; Sociedade Educativa; Sistemas Educativos Comparados; Desenho da Pesquisa; Escola, Professores e Contexto Comunitário; Análise de Conteúdo com Programas Informáticos. |
| Nome e tipo da organização de ensino ou formação | ISCTE – IUL Instituto Universitário de Lisboa |
| Datas | De setembro de 2003 a setembro de 2009 |
| Designação da qualificação atribuída | Formação Contínua de Professores |
| Principais disciplinas/competências profissionais | Ações de Formação: Utilização da Plataforma Moodle; Excel – ótica do utilizador; Género e Cidadania na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário; Ensino e Aprendizagem com TIC nas Humanidades e Ciências Sociais; Projeto de Educação para a Saúde; Escola Virtual na Sala de Aula; A Relação como Instrumento para a Prevenção; Novos Horizontes e Recursos – Formação e Aprendizagem ao longo da Vida; Dinamizar e Gerir um Trabalho de Projeto; O Trabalho – Projeto no âmbito da Reforma Educativa; Empreendedorismo. |
| Nome e tipo da organização de ensino ou formação | Centro de Formação de Professores da Associação de Escolas do Concelho de Vila Franca de Xira / Centro de Formação Infante D. Pedro; Escola Superior de Santarém, CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género; DREL (Direção Regional de Lisboa). |
| Datas | De setembro de 1991 a agosto de 1992 |
| Designação da qualificação atribuída | Curso de Qualificação em Ciências da Educação – profissionalização em serviço |
| Principais disciplinas/competências profissionais | Qualificação profissional para a docência no ensino secundário – 7º grupo (430) |
| Nome e tipo da organização de ensino ou formação | Universidade Aberta de Lisboa |
| Datas | Outubro de 1981 a Outubro de 1985 |
| Designação da qualificação atribuída | Licenciatura em Sociologia |
| Principais disciplinas/competências profissionais | Sociologia Geral; Teoria e Método em Ciências Sociais; Matemática e Estatística para as Ciências Sociais I; Introdução à Antropologia; Introdução à Economia; O Espaço; História Económica e Social; Semiologia; Matemática e Estatística para as Ciências Sociais II; Microsociologia; Estratificação Social e Classes Sociais; Métodos e Técnicas de Investigação Sociológica; Sociologia Política; Sociologia Rural e urbana; Sociologia e Economia Históricas; Sociologia Industrial e do Trabalho; Macroeconomia; Estruturas da Sociedade Portuguesa; História do pensamento Social; Planeamento Integrado; Administração e Gestão de Pessoal; Seminário de Investigação. |