

Introdução

Nas últimas décadas, a intensificação do capitalismo industrial trouxe com ele a introdução acelerada de novas tecnologias e a globalização da economia, inaugurando assim um quadro de novas exigências educacionais imprescindíveis para o desenvolvimento e melhoria da população, onde a tendência era tornar o indivíduo cada vez mais um cidadão do mundo.

Mudanças nos contextos educativos escolares e novas expectativas foram geradas pelos desenvolvimentos políticos, sociais e económicos ocorridos em Portugal nas últimas três décadas (1974 – 2007), maioritariamente pelos impactos da globalização, sobretudo a partir da década de 1980.

Através da interação entre si e o mundo, os seres humanos interferem e transformam-se a si mesmo e à realidade em que vivem. O seu conhecimento é um processo de construção que se dá por meio desta interação, implicando o reconhecimento da teoria e da prática como dimensões indissociáveis.

Segundo Laranjeira *et al.* (1999, p.20), este desenvolvimento assumido em favor da cidadania e da democracia, coloca a escola como responsável por criar condições para que os alunos *desenvolvam as suas capacidades e aprendam conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão de realidade e para participar das relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas.*

O sistema educativo institui na sociedade o paradigma de formação e certificação dos cidadãos para a vida ativa, cujo processo se inicia em tenra idade e prolonga-se em aprendizagens ao longo da vida e em múltiplos contextos.

Enquanto espelho de uma sociedade mais alargada, a Escola tem um papel essencial e determinante na construção de uma sociedade mais justa, que conceda oportunidades iguais a todos os seus cidadãos.

Cabe à escola, aos professores e à equipa técnica existente, através de uma educação adequada, orientar os alunos, ajudando-os a interpretar e a criticar as informações que os invadem permanentemente, para que consigam transformar a informação em conhecimento e enriquecimento pessoal. Daí que seja crucial a orientação permanente de todos aqueles que participam no complexo processo de ensino e aprendizagem.

A prática desta socialização percorre diversos espaços, como família e outros grupos primários, a escola, clubes, sindicatos, etc. Assim, a prática democrática emerge horizontalmente permitindo a estruturação duma sociedade igualitária (Dewey, 1971).

A escola evolui muito por via das normas que o Governo implementa, desta fazem parte todos os profissionais que nela laboram, sejam eles os professores, funcionários, técnicos administrativos, bem como todas aquelas pessoas, individuais ou coletivas, que indiretamente fazem parte da vida da escola, tais como as associações de Pais, alunos, professores, Juntas de Freguesia, Autarquias, entre outras organizações estatais ou particulares.

Os alunos encontram-se posicionados na organização escola como sendo os clientes finais desta, alguém a quem se destina todo um trabalho realizado por todos os intervenientes.

A escola é uma organização democrática e que oficialmente incute nos alunos um sentido de participação na vida ativa da escola, por exemplo elegendo os seus representantes da turma ou a sua associação de estudantes, situação impensável nos tempos de ditadura.

Da mesma forma que cada organização é diferente das demais, cada escola é diferente das outras escolas, bem como das outras organizações. Cada escola possui as suas crenças, valores, heróis, linguagem, cultura, rituais e cerimónias próprias. A eficiência e sucesso de uma escola dependem se esta possui uma cultura forte, se no seu contexto existem valores partilhados pelos seus atores

Articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual. Por isso o objetivo deverá ser, trabalharmos com um conceito amplo de educação que envolve campos diferenciados, da educação formal, informal e não-formal.

Apesar das diferenças que separam as várias opiniões das correntes sociológicas sobre esta temática, existe entre elas um ponto de encontro, a educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações) cuja função principal é a reprodução do sistema social. O pensamento *durkheimiano* afirmar que, *longe de a educação ter por objeto único e principal o indivíduo e seus interesses, ela é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. A sociedade só pode viver se nos seus*

membros existir uma suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando desde cedo na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe (Durkheim, 1973, p.52).

Das diferentes modalidades de ensino existentes, constam os CEF (Cursos de Educação e Formação), surgindo como uma oferta formativa alternativa, para que os jovens possam concluir a escolaridade obrigatória, através de um percursos flexível e ajustado aos seus interesses, ou para poder prosseguir estudos ou formação que lhes permita uma entrada qualificada no mundo de trabalho.

A problemática central deste estudo consiste em compreender o conceito de CEF, e a sua implementação no processo de educação e formação de jovens, perspetivando uma trajetória de reconciliação dos jovens com o sistema educativo atual. Pretende-se, sobretudo, investigar a visão que os alunos que frequentam este tipo de cursos têm acerca desta oferta educativa, particularmente os efeitos que esta escolha tem no seu percurso escolar.

São, então, estes alguns dos fatores que se afiguram como base para desenvolver um trabalho de investigação sobre a visão que os jovens têm da escola e dos cursos que se encontram a frequentar, bem como das suas expetativas em relação ao futuro.

Para a construção desta tese perguntou-se, conversou-se, ouviu-se, leu-se, esclareceu-se dúvidas com professores, com alunos e com todos aqueles que se julgou serem uma mais-valia para a realização deste estudo. No decorrer deste processo terá sido fundamental a leitura de um texto de Adams (1997), que coloca questões valiosas sobre a necessidade, antes de mais, de se conhecer os alunos.

Assim, pretende-se conhecer os percursos pessoais e escolares dos discentes, contados na primeira pessoa, as suas opiniões sobre a vida na escola, a relação professor/aluno, as razões que influenciaram a sua opção de frequentar um CEF, o impacto que essa opção teve no seu aproveitamento e comportamento, assim como as suas expetativas em relação ao futuro profissional, no âmbito dos conhecimentos adquiridos através da frequência de um curso desta natureza.

Atendendo à perspetiva dos alunos, a investigação presente procurará dar-lhes a palavra, expondo as suas opiniões sob a forma documental e transmitindo as conclusões daí retiradas.

Espera-se, ainda, em última análise, que os resultados obtidos e as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para a construção de uma escola de todos e para todos, capaz de beneficiar todos aquelas que nela se integrem.

Esta dissertação está organizada em três capítulos distintos que irão, articuladamente, abordar o objeto da investigação nos planos teóricos, através da revisão da literatura e de uma reflexão sobre os conceitos-chave implicados no tema da investigação, e empírico, do ponto de vista da análise documental, entrevistas e posterior análise.

Posteriormente à Introdução onde cabe a explanação e clarificação do problema e respetivo objeto da investigação sintetizado no propósito de obter a visão que têm da escola os alunos que frequentam os CEF. Neste capítulo faz-se uma abordagem conceptual dos Cursos de Educação e Formação, a partir dos referenciais teóricos que sustentam a conceção deste trabalho.

Os estudos sobre os CEF são escassos, apresentando-se, por isso, uma perspectiva histórica relativamente ao surgimento e desenvolvimento desta modalidade de ensino.

Apresenta-se de seguida o primeiro capítulo, será dado lugar à revisão da literatura referindo o enquadramento legal dos Cursos de Educação e Formação, que foi sendo revisto e melhorado ao longo das duas últimas décadas, para melhor se compreender o seu histórico e as diversas mudanças por que foram passando e, ainda, uma reflexão sobre noções que servem de base de entendimento às linhas orientadoras da dissertação.

Comtemplam também aqui outras temáticas inerentes à investigação: a escola, a família e as problemáticas associadas à fase da adolescência, as problemáticas e desafios da escola atual, bem como estratégias ao abandono escolar precoce utilizando-se alguns estudos já existentes para sustentar ideias e conceitos neste estudo, nomeadamente o estudo realizado por Mesquita (2010).

O segundo capítulo, centra-se nas opções metodológicas da investigação, que se assume como um estudo de caso, uma metodologia qualitativa. São explicados os instrumentos utilizados na pesquisa, as técnicas de investigação e também a justificação da escolha dos sujeitos participantes neste estudo.

O terceiro capítulo, aborda os resultados obtidos desta investigação, cujos objetivos, hipóteses e procedimentos metodológicos foram já mencionados no capítulo anterior. Desta forma, e a par da apresentação dos resultados segue-se para um segundo momento onde se fará a análise e discussão dos mesmos.

Por último, enunciam-se as principais conclusões retiradas de todo este projeto de investigação, onde se procura enquadrar, a teoria e a investigação existente, os resultados encontrados, tentando atribuir-lhe um significado.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

Com este capítulo, procura-se situar a temática em estudo no plano teórico-científico, a pesquisa bibliográfica inicial para o aprofundamento do estudo do objeto de investigação, concluiu-se que não existe grande variedade de trabalhos científicos publicados sobre os Cursos de Educação e Formação. Assim, para evitar uma eventual dispersão de assuntos, a abordagem metodológica escolhida incidiu sobre a análise dos conceitos-chave implicados na especificidade desta tipologia de formação, presentes na literatura já publicada em forma de livros, revistas científicas, imprensa escrita e até eletronicamente, disponibilizada na Internet.

Foi então realizada uma abordagem transdisciplinar, pela necessidade de relembrar conhecimentos científicos de diferentes mas complementares campos de saber. Procedeu-se a uma revisão teórica, através da evocação de conceitos da Psicologia, a adolescência, a escola e os desafios atuais, entre outros, elaborando-se também uma breve revisão histórica.

1.1 - Criação e Desenvolvimento dos CEF

O ensino técnico e profissional teve a sua génese em Portugal na segunda metade do séc. XVIII (Pardal, 2003, p.15), introduzido e mantido até à revolução liberal de 1920 por corporações particulares de artistas, sendo este tipo de ensino entendido pela elite, nomeadamente pelas elites rurais, como algo indigno, desprovido de nobreza. O trabalho manual e assalariado era considerado degradante e indigno, sendo as artes e os ofícios desvalorizados e de dignidade social menor.

Inerente ao ensino técnico existia a ideia de que este se destinava aos alunos mais incapacitados, conferindo com mais veemência ao trabalho manual uma conotação negativa.

Após a revolução de 1974, considerou-se discriminatória a distinção entre ensino liceal e profissional e, assim reformou-se uniformizou-se o ensino.

Em 1997, uma das medidas do PIJVA (Programa de Integração de Jovens na Vida Ativa), levou à implementação dos primeiros Cursos de Educação e Formação, com duração de um ano letivo, com o objetivo de aumentar a oferta de formação para jovens que não tivessem obtido o 9º ano de escolaridade, assegurando, desse modo, uma formação profissional e a equivalência à escolaridade obrigatória.

Não bastava anunciar “Agora já tenho a Escola toda!”, *slogan* utilizado pelo Ministério da Educação na década de noventa, em reafirmação do sucesso do alargamento da duração da escolaridade obrigatória. Perante a constatação da existência de um elevado

número de jovens que entravam precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação académica e/ou sem qualificação profissional, o Despacho - Conjunto nº 123/97, de 7 de Julho (ME e MTSS, 1997), determinou que os jovens com 15 anos de idade, que não possuíssem a Escolaridade básica, pudessem obter, simultaneamente, o diploma do 3º ciclo de ensino básico e uma qualificação profissional de nível 2.

Surgiram assim os Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (CEFPI - 9.ºAno +1), co-financiados pela Medida 3 - Ação 3.6 do PRODEP II, que se foram realizando em algumas escolas portuguesas com possibilidade de parceria com outras entidades, como os Centros de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Tratou-se de uma iniciativa que visava dar cumprimento “ao objetivo inscrito no Acordo de Concertação Estratégica de Dezembro de 1996 de assegurar um ano de formação qualificante à saída do sistema educativo a jovens com frequência do 9º ano de escolaridade ou com equivalência ao 9º ano, mas que não pretendiam, de imediato, prosseguir estudos, (Pinto, 2004). Pretendia-se, por outro lado, garantir que jovens em risco de abandono escolar concluíssem a escolaridade básica e, a acrescentar a esse facto, conceder a possibilidade de proporcionar um ano de formação profissional que conferisse um certificado de qualificação profissional de nível II.

Neste modelo, a formação era constituída pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática, cada uma delas com um tempo semanal de cinquenta minutos. Em contrapartida, era atribuído à formação técnica um papel muito destacado, que se aproximava ao modelo de formação profissional em ofertas nos centros tutelados pelo IEFP (Silva 2006, p.120).

As alterações sociais e económicas que se verificam globalmente geram novas oportunidades e desafios. No entanto, se na atual conjuntura é extremamente difícil o acesso ao emprego para as pessoas com um leque alargado de competências, mais complicado será o acesso a esse mesmo emprego por jovens sem a escolaridade básica e que abandonaram precocemente a escola.

Portugal tem procurado vias para se integrar plenamente no espaço Europeu, dando mostras de valorizar uma sociedade e uma economia baseada no conhecimento. Assim, assistimos a uma tentativa de melhorar os níveis de educação/formação e é nesta perspectiva que se torna relevante difundir novas competências chave no ensino básico e combater o insucesso escolar.

A escolaridade, incluindo a obrigatória, não é vista por muitos jovens, como um percurso imprescindível, havendo ainda muitos que abandonam a escola, para ingressar na vida ativa, com qualificações insuficientes, conduzindo esta falta de qualificação muitas das vezes ao mundo do trabalho precário, inseguro e pouco satisfatório.

Estes cursos, pretendem acima de tudo captar os jovens em risco de abandono escolar ou que já abandonaram a escola de modo a proporcionar-lhes uma qualificação e a dotá-los com as competências básicas previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

Regulamentados pelo despacho conjunto nº 279/2002, de 12 de Abril, os CEF proporcionam a jovens em risco de abandono escolar precoce, ou a jovens que tendo interrompido o seu percurso académico se sintam motivados a regressar à escola, uma qualificação académica equivalente à conferida pelo ensino regular e, em simultâneo uma qualificação profissional.

No preâmbulo deste despacho, fica claro que os CEF pretendem contribuir para o decréscimo do insucesso escolar, ao mesmo tempo que pretendem assumir “um papel estratégico no quadro das políticas de emprego, enquanto meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e transição para a vida ativa dos indivíduos.” (Despacho Conjunto nº 453/2004).

Serão aceites alunos com idade inferior a 15 anos, desde que tal seja requerido pelo Diretor Geral de Educação, tendo a candidatura sido autorizada pelo encarregado de educação e aconselhada pelo SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) da escola a que o aluno pertence, caso existam.

A assiduidade dos alunos destes cursos não pode ser inferior a 90 % da carga horária total de cada disciplina. Para efeitos de conclusão da componente prática com aproveitamento, a assiduidade do aluno não pode ser inferior a 95% da carga horária do estágio. Os alunos que tenham ultrapassado o número de faltas permitido tanto a uma ou mais disciplinas, como no estágio não poderão obter qualquer certificação profissional.

Sempre que um aluno falte, terá que compensar os conteúdos a que não acedeu, com trabalho indicado pelo professor da (s) disciplina (s) em questão.

Caso o docente falte, o tempo letivo da disciplina que ficou por lecionar será ocupado. Assim, o aluno é obrigado a estar presente numa atividade/aula de substituição. Posteriormente o professor ausente terá que repor a (s) aula (s) da sua disciplina em número equivalente às aulas que faltou em horário a combinar.

1.1.1- Os Percursos Formativos

Na opinião de alguns jovens, a escola tal como é organizada, com um “percurso igual para todos”, não é valorizada. Em contrapartida, o mercado de trabalho também não recebe jovens, sem nenhuma competência profissional e sem um percurso escolar concluído.

A escola de hoje procura adaptar-se à realidade existente respondendo às exigências do mercado de trabalho, promovendo desta forma diligências no sentido de responder aos diversos público-alvo, oferecendo um leque formativo mais alargado, existindo em muitas escolas a oferta de vários cursos, alguns dos quais designados de Cursos de Educação e Formação.

Conhecidos por CEF, estes cursos, referem ter como principal vantagem, *o facto de permitirem capitalizar, à entrada, tudo o que o jovem fez até esse momento*, (Santos, 2008,p.32).

Esta metodologia de ensino caracteriza-se por conciliar a vertente escolar e profissional, tendo em vista uma saída profissional certificada, possibilitando aos jovens terminar o percurso escolar de um nível básico ou secundário com dupla certificação. O plano de formação destes cursos reúne disciplinas não só de âmbito sociocultural e científico, mas também tecnológico.

A carga horária deste tipo de formação é distinta do ensino regular, algumas disciplinas como Português, Inglês e Matemática têm um número de horas semanal superior correspondente no ensino regular, bem como os objetivos que se pautam por serem distintos daqueles estabelecidos pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, por permitirem a obtenção de uma dupla certificação (académica e profissional).

Os Cursos de Educação e Formação dividem-se num conjunto de oito percursos/ofertas, cada um deles correspondentes a uma determinada tipologia de um percurso escolar, considerando sempre a vertente profissionalizante.

As oito tipologias apresentam-se da seguinte forma:

Tabela 1: Tipologias dos percursos – Condições de acesso e certificação (Despacho conjunto nº 453/2004 de 27 de Julho)

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

	10º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com curso de formação complementar.		
Tipo 6	Com o 11º ano de um curso do ensino científico-humanístico ou equivalente, ou frequência do 12º ano sem aproveitamento.	1380 (percurso com a duração de 1 ano)	Ensino secundário (12ºano) Qualificação de nível 3
Tipo 7	Titular do 12º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim.	1155(percurso com a duração de 1 ano)	Qualificação de nível 3

* Também podem aceder a estes percursos os jovens com idade inferior a 15 anos, mediante autorização da Direção Regional de Educação.

No Relatório do PRODEP de 2006, os CEF ao nível do Ensino Básico, a par dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, foram aqueles que registaram maior crescimento.

Este aumento verificou-se, quer ao nível da oferta, quer ao nível da procura, tendo havido uma resposta “muito positiva por parte dos estabelecimentos de ensino a este desafio, sobretudo nas escolas públicas” (PRODEP, 2006, p.28).

É de salientar também a implementação recente de algumas destas soluções, pelo que ainda não existem trabalhos empíricos que nos permitam conclusões sobre a sua eficácia, relativamente aos fins para que foram propostas: “Para conseguir o acréscimo de qualificação escolar dos jovens em Portugal, não é só preciso que os jovens estejam mais tempo na escola, é preciso que esse tempo equivalha a mais tempo de sucesso” (Rosa, 2004, p.207).

Se a diversificação dos percursos escolares é uma preocupação, por outro pode significar também construir desigualdades, porque institucionaliza percursos diferentes, proporcionando recursos e oportunidades diferentes aos vários estratos sociais. Assim sendo há, então, que garantir uma uniformização dos diferentes modos de ensino.

1.2 – A Escola, a Família e as Problemáticas Associadas à Fase da Adolescência

A nossa juventude ama o luxo, é mal-educada, faz pouco das autoridades e não tem nenhum respeito pelos mais velhos. As crianças de hoje são tiranas, não ajudam um velho a atravessar a rua, respondem aos pais e são más (Sócrates, 470 a 399 a.c.).

É comum, ainda hoje ouvirem-se frases semelhantes, proferidas pelos pais e outras pessoas com responsabilidades educativas. Tal facto mostra a dificuldade ainda hoje sentida de compreendermos esta fase, este período do desenvolvimento humano, (Peixoto, 1998).

O conceito de adolescência como etapa distinta do ciclo de vida é relativamente recente e as suas delimitações de início e de fim variam ao longo de gerações e de uma sociedade para outra (Bedin, 2009).

Blos & Winnicott, (*cit in* Sampaio, 2006, p.21) “defendiam no início dos anos 70 a inevitabilidade do conflito adolescente”. Estes afirmavam ainda, que a “adolescência não poderia seguir o seu curso normal sem regressão e que a cura da adolescência reside na passagem do tempo e no processo maturativo natural”.

No início do século XX, caracterizou-se a adolescência como sendo uma fase de agitação e tensão por Stanley Hall e Sigmund Freud, embora mais tarde Margaret Mead também tivesse observado uma passagem tranquila quando os papéis sociais se encontravam bem definidos (Sprinthall & Collins, 2003).

As diversas fases da vida, como a infância, adolescência, período adulto e a terceira idade, são caracterizadas por algumas particularidades que proporcionam maior entendimento na forma como as pessoas se comportam dentro e fora dos seus nichos sociais.

A adolescência é o estágio de desenvolvimento entre a infância e a idade adulta, constituindo um período crítico, caracterizado por profundas mudanças e, por vezes, de alguma turbulência. Em particular, destaca-se por algumas características, como o desenvolvimento do auto conceito, auto estima e de conceitos mais complexos.

É um período caracterizado pelo aumento das responsabilidades sociais, familiares e pessoais. Pode ser considerado um período de grande aprendizagem de normas, conceitos sociais e morais. Estas alterações ocorrem num período de tempo bastante curto, o que supõe uma certa preocupação em relação ao desenvolvimento de problemas emocionais.

É, também, uma fase de mudanças biológicas significativas à medida que o adolescente adquire maturidade sexual e física, que proporcionam, muitas vezes, dúvidas, inquietações e mudanças de comportamento em relação aos pares sociais (família e amigos, por exemplo). Ou seja, ao mesmo tempo que ocorrem estas mudanças fisiológicas, surgem as mudanças sociais, emocionais e cognitivas importantes para a luta do adolescente pela independência e entrada no mundo adulto.

De facto, segundo Windle (1992), a adolescência é um período da vida que envolve grandes mudanças e confrontações a vários níveis:

- Mudanças biológicas (puberdade, mudanças físicas);
- Deveres psicossociais (criar relações íntimas com pessoas significativas, tomar decisões importantes);
- Mudanças no meio (transição de escola, entrada no mercado de trabalho).

O adolescente enfrenta um mundo complexo para o qual ainda não dispõe de um repertório adequado, pois as mudanças que o ambiente exige desta fase são muitas, sendo a adolescência um período de clara aprendizagem e transformação.

A teoria de Erikson (1963), sobre o desenvolvimento psicossocial, salienta sobretudo a procura da identidade durante os anos em que a adolescência ocorre. O quinto estágio da teoria de Erikson é designado estágio da identidade *vs* confusão de papéis e abrange a adolescência.

Os adolescentes tentam descobrir quem são, quais os seus pontos fortes e quais os papéis mais adequados para a sua vida, ou seja, a sua identidade. Comportamentos desafiadores e questionadores, conflitos com figuras de autoridade, aliam-se a esta etapa do desenvolvimento humano.

A adolescência e a forma como é encarada e vivida pelos sujeitos, é ainda indissociável de aspetos de ordem familiar, cultural, social e económica, como refere Sudbrack (2005), ao chamar a atenção para o facto da adolescência dos jovens de classe média e baixa decorrer de forma distinta: "muitas vezes, o adolescente de um meio económico desfavorecido não tem tempo para "ser adolescente", porque logo assume a responsabilidade do trabalho ou das tarefas domésticas. Não dispõe de condições materiais para experimentar a adolescência enquanto um período de descomprometimento com o processo produtivo e de preparação para a idade adulta".

Normalmente os adolescentes demonstram dificuldades em falar sobre os seus sentimentos, pensamentos e relacionamentos interpessoais, além de apresentarem poucas habilidades de comunicação verbal.

A falta de modelos comportamentais adequados, a socialização inapropriada para promover o respeito pela vida e pelo outro podem levar os jovens a terem um baixo rendimento escolar, daí o psicólogo necessitar de um conhecimento prévio dos problemas e conflitos associados para daí atuar de forma mais eficaz.

O aluno-problema é tomado, em geral, como aquele que padece de certos supostos "distúrbios psico/pedagógicos; distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os tais "distúrbios de aprendizagem") ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadram-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de indisciplinadas.

(Aquino, 1998, vol.24, n.2)

Durante o decorrer da fase de adolescência e até ao seu reconhecimento enquanto adulto, o jovem vai sendo gradualmente preparado para integrar a vida em sociedade e, em particular o mundo do trabalho. É, pois, nesta fase decisiva da formação da personalidade do jovem, que a Escola de ver a ter atenção quanto ao desempenho e responsabilidade, devendo afirmar-se como uma referência:

A escola é hoje um lugar privilegiado de vivência na adolescência. É o espaço físico, social, humano e, porque não dizer também ideológico – visto ser a escola o lugar das ideias por excelência, o lugar da sua transmissão, do seu debate, da sua assimilação ou rejeição - em que a adolescência acontece, durante muitas horas de quase todos os dias, em inúmeros casos até aos 17 ou 18 anos de idade.

(Guimarães, Sobral e Menezes, 2007, p.85).

Além das ações específicas de escolarização, a escola deve através do seu projeto Educativo promover o amadurecimento do jovem, assumindo um papel de entidade formadora do adolescente.

A integração dos jovens na vida ativa, particularmente jovens em risco, é cada vez mais uma responsabilidade atribuída à escola. Escolas e empresas assumem responsabilidades

partilhadas no campo da inserção social e laboral de jovens, nomeadamente em contextos de ensino técnico - profissional. A participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar reveste-se de particular importância e sem esta articulação o sucesso deste investimento é bastante reduzido.

A conjuntura social atual dificulta a participação dos encarregados de educação ou na maioria das vezes facilita a desculpabilização da sua ausência. Refira-se encarregados de educação, em vez de pais, uma vez que o conceito de família evoluiu para uma estrutura frágil e instável, sendo que se verificam inúmeros casos de famílias monoparentais, jovens que vivem com tios, avós, que estão ao abrigo de uma instituição, podendo esta realidade mudar constantemente.

Por vezes os encarregados de educação assumem uma certa anomia em relação ao percurso escolar dos seus educandos, pelo facto de nunca terem tido na sua vida um contato efetivo com a instituição escola.

O modelo bioecológico propõe que o desenvolvimento humano seja estudado através da interação entre quatro núcleos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Neste modelo, destaca-se, como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento do indivíduo, o processo de integração do ser humano ativo biopsicologicamente em evolução, com as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente circundante.

Se, ou quando ocorre uma disfunção na articulação destes processos, o seu impacto no desenvolvimento do indivíduo será tanto maior em ambientes mais desfavoráveis, pois nestes ambientes as manifestações de disfunção já é uma constante (Bronfenbrenner, 1999).

Epstein (1995), defende como essencial o acompanhamento dado pelos encarregados de educação em casa, pois é aí que se desenvolve grande parte das aprendizagens do aluno. Nenhuma ação educativa pode ser desenvolvida isoladamente, só através de um trabalho conjunto entre a escola, a família e demais instituições responsáveis pela proteção dos jovens.

Como salientam Sudbrack & Dalbosco (2005), da conceção da adolescência como um fenómeno que se processa em termos relacionais, (...) *decorrem implicações fundamentais para as ações educativas relativas a esta faixa etária. Os programas devem incluir não apenas os adolescentes, mas também, os demais segmentos envolvidos, destacando-se: a família, a escola, as instituições e os grupos de pares.*

Quanto aos professores, *representam modelos de autoridade alternativos aos da família e o processo de transformação vivido pelo adolescente na sua relação com as figuras parentais estará sendo transferido, ou ampliado para suas relações com os educadores*, (Sudbrack & Dalbosco, 2005), podendo assumir uma importância assinalável enquanto, *modelos alternativos de identificação, permitindo que o jovem reconstrua suas próprias referências e relações com as figuras de autoridade*, (Sudbrack & Dalbosco, 2005).

Para os adolescentes, as ambivalências recaem sobre os paradoxos de ao mesmo tempo que procuram segurança e proteção, necessitam de confrontar e questionar de maneira sistemática e constante os professores. É por esta razão que a possibilidade, *de exercitar a sua postura crítica aos modelos de autoridade e de receber o retorno dos mesmos numa relação sincera e de respeito constitui ingrediente fundamental para a formação de uma postura crítica madura*, (Sudbrack & Dalbosco, 2005).

Perante o exposto, não é difícil compreender que a noção de adolescência é multifacetada, não se tratando de um conceito unívoco nem linear. A verdade é que cada adolescente experimenta esta fase da sua vida influenciado por condicionantes às quais é alheio: o núcleo familiar, a origem socioeconômica, o contexto social e mesmo a localização geográfica.

A base para a promoção do desenvolvimento do potencial humano ao longo do ciclo de vida é a Educação, entendida como um processo que se desenrola durante toda a vida do indivíduo, que tem por objetivo a aquisição, a atualização e a transmissão de conhecimentos (...) e engloba tudo o que tem a ver com a obtenção e a utilização dos meios necessários ao bem-estar dos cidadãos.

(Duarte, 2004, p. 138)

Os jovens que participam neste estudo, apresentam-se com idades compreendidas entre os 17 e os 24, encaram provavelmente esta oferta educativa como a “última” oportunidade que o sistema educativo atual lhes concedeu para conseguirem concluir, ainda durante a sua adolescência a equivalência ao 9º ano de escolaridade.

Atendendo então a esta faixa etária, foi trazido o conceito de adolescência para reflexão, servindo para o enquadramento ao assunto em estudo.

1.3 – As Problemáticas e Desafios da Escola Atual

As modificações sociais e económicas, ocorrem, hoje a um ritmo bastante acelerado sobretudo em consequência da evolução tecnológica e informática. Considerando que o mercado de trabalho é não só cada vez mais instável, mas também mais exigente, é fundamental que qualquer país, independentemente do seu grau de desenvolvimento, aposte na educação e formação dos seus cidadãos.

Por essa razão estes cidadãos devem ser capaz de se tornarem cada vez mais escolarizados demonstrando novas competências, tais como autonomia, criatividade, flexibilidade, disponibilidade, recetividade ao desenvolvimento de novas aprendizagens, e uma constante adaptação às alterações que vão surgindo e que são inerentes ao seu desempenho de funções.

O termo “globalização” atualmente pode ser utilizado com frequência enquanto sinónimo de aproximação, união, consonância e sobretudo de crescimento económico. No entanto, a verdade é que se continua a observar hoje em dia grandes assimetrias no desenvolvimento mundial, que se traduzem num acesso desigual ao conhecimento, à tecnologia, assim como na reorganização do mundo do trabalho, numa crise de valores, e em mudanças profundas nas formas de socialização.

A Escola está, atualmente, inserida num mundo em que o futuro é cada vez mais incerto.

Fruto do processo de globalização do planeta em que vivemos, no decorrer deste processo, da Escola exige-se cada vez mais. À medida que crescem as desigualdades sociais e económicas, mais se exige um papel interventor por parte da Escola em relação à própria sociedade, enquanto elemento determinante na formação dos seus cidadãos.

As Ciências da Educação estão atentas à Escola enquanto organização e cientes da influência do seu papel no desenvolvimento das sociedades modernas, examinam-na à procura das diferentes imagens organizacionais que permitem uma compreensão mais cabal do seu funcionamento e, que constituem, em simultâneo, o espelho e o reflexo da sociedade mais alargada em que se inserem.

A Escola no contexto Português é o exemplo de como esta organização pode ecoar os tumultos e as crises que advieram da rutura com o regime totalitário e a sua substituição pela democracia, uma vez que tem refletido não apenas as convulsões sociais, culturais e económicas, as contradições e dúvidas da sociedade portuguesa, mas também os ideais que essas mudanças inspiraram (Carneiro, 2000).

Embora algumas metas tenham sido alcançadas, em pleno século XXI, Portugal tem, pela primeira vez na sua história, a maioria da sua população alfabetizada. Há no entanto questões importantes a superar, sobretudo no que diz respeito ao modo como a Escola é encarada pelo país, como refere Marçal Grilo, (*cit in* Neto, 2001):

O grande problema da educação em Portugal está na forma como a população olha para a escola e para a educação dos seus filhos. (...) Está no baixo nível de cultura e de habilitações da maioria da população, está na dificuldade em se assumir responsabilidades, está no desinteresse com que muitos portugueses olham para a escola (p.40).

A OCDE, nas suas avaliações periódicas, continua a ter como fator de preocupação os resultados obtidos pelos alunos portugueses nos domínios da literacia, matemática e ciências, bem como os desajustamentos entre as habilitações dos licenciados e as reais necessidades do mercado. Paradoxalmente, a sociedade portuguesa tem uma população ativa que detém, na sua maioria, apenas seis anos de escolaridade (Carneiro, 2000).

É, então, indispensável reconhecer que a educação deve contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens básicas e universais, que devem constituir a base de sustentação de qualquer sistema de ensino: aprender a conhecer (que diz respeito ao domínio cognitivo e, por esse motivo, ao desenvolvimento de capacidades como a memória, o raciocínio lógico, a dedução), aprender a fazer (que implica o domínio técnico no âmbito da área profissional de cada estudante), aprender a viver com os outros (num contexto de partilha e de educação para a cidadania) e aprender a ser (uma aprendizagem centrada na autonomia e no desenvolvimento pessoal do estudante).

1.4 – O Insucesso Escolar

A escolaridade obrigatória faz parte da realidade social e converteu-se numa dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos.

Perspetiva-se que grandes benefícios podem advir da prevalência deste sistema, ancorado a um sentimento de credibilidade na educação, na crença de que esta pode melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, a diminuição da agressividade, o desenvolvimento económico, o domínio

da fatalidade e da natureza hostil através do progresso das ciências e das tecnologias propagadas e incrementadas pela educação (Sacristán 2000, p.17).

O direito à educação em Portugal, enquanto sinónimo de ensino básico, obrigatório e gratuito, é incontestável desde a sua enunciação na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo que, em coordenação com a Declaração Mundial de Educação para Todos, relevam a importância e a necessidade de, *uma educação digna para todos que forneça, ao mesmo tempo, uma base sólida para as aprendizagens futuras e as competências essenciais que permitam uma participação ativa na vida da sociedade*, (UNESCO, 1996, p.108).

O Estado é o principal responsável pela educação escolar, no nosso país, tendo sido um dos primeiros a estabelecer o princípio da escolaridade obrigatória, *em 1835, na reforma de Rodrigo da Fonseca, que será reafirmado por Passos Manuel, em 1836*, (Gaspar, 2003, p.22).

Estreitamente relacionado com o reconhecimento do insucesso escolar como um problema que se foi afirmando de modo quase endémico no panorama educativo nacional, a obrigatoriedade do ensino até ao nível básico colocou em maior evidência a problemática do insucesso escolar, como sublinha Silva (2004): *a partir da universalização da escolaridade obrigatória o insucesso escolar, inicialmente perspectivado como um facto pedagógico sem reais consequências sociais, tem vindo a impor-se cada vez mais como um problema socioinstitucional de grande acuidade*.

Aspetos de ordem cultural e socioeconómica da população estudantil que agora tem acesso à Escola tornou mais visíveis as desigualdades, sendo o insucesso escolar o seu indicador mais forte, apresentando estas repercussões fortes no auto conceito e na auto estima do aluno, frequentemente determinando o seu afastamento da Escola, num processo em que prevalece, (...) *a crença de que o sucesso escolar é um facto ligado aos dotes individuais e aos méritos do aluno bem sucedido*, (Silva, 2004).

Fazendo uma sucinta, mas pertinente incursão ao tema do insucesso escolar e das razões que lhe subjazem, importa notar que este é um conceito complexo, (...) *não se reduzindo à ideia simplista e comum de que falar em insucesso escolar será o mesmo que falar em reprovações*, (Pires, 1987).

O insucesso escolar é, em parte, o resultado das diferentes perspetivas sob as quais este fenómeno tem sido analisado. Assim, Fernandes (1991, p.196) sustém que, a definição

oficial de insucesso escolar advém do regime anual de passagem/reprovação dos alunos, inerente à estrutura de avaliação característica do sistema de ensino.

Benavente (1990, p.2) defende que a questão do insucesso escolar pressupõe a coexistência de inúmeros fatores que incluem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e mesmo a relação pedagógica que se estabelece.

Segundo a perspetiva da OCDE (2010), *School failure can be defined as when a school system fails to provide services leading to successful student learning, or when a student is failing to advance to the next grade, and eventually becomes a dropout, both aspects being intrinsically linked.*

Consciente de que a massificação que no presente a caracteriza não fez equivaler “igualdade de acesso” a “sucesso”, a Escola portuguesa enfrenta ainda grandes desafios, pelo que são urgentes as mudanças de um ensino que vá ao encontro das necessidades individuais dos alunos.

O desinteresse pelas matérias lecionadas, a indisciplina, o pouco tempo dedicado aos estudos e o absentismo são algumas das razões que podem dar origem ao insucesso académico e, com frequência, ao abandono escolar precoce.

Sendo o abandono escolar, *um dos mais extremos fenómenos de exclusão que constitui a face visível duma situação mais vasta que atinge crianças e jovens em rutura declarada ou silenciosa com uma escolaridade obrigatória que não é direito mas tão só dever*, (Benavente *et al*, 1994, p.11).

Podem existir outros motivos para a ocorrência de abandono escolar: o facto de o aluno viver em “zonas desfavorecidas”, pertencer a “famílias com pouco diálogo, fracas ambições escolares e fracos resultados”, sentir “atração pelo mercado de trabalho”, ter lidado com “professores pouco motivantes” com os quais sentia “ausência de empatia” (Benavente *et al*, 1994, p.30).

O abandono escolar precoce pode, assim, ser visto como um fenómeno multifacetado, e por esse motivo, deve ser analisado em todas as suas vertentes: o indivíduo, a família, a escola e o meio envolvente (Canavarro, 2007, p.43). Estes quatro subsistemas são fundamentais para a compreensão do abandono escolar já que o que o determina, *está relacionado com a qualidade de cada um destes subsistemas e, sobretudo, com a intensidade das interações.*

Aspetos como dificuldades de aprendizagem, o insucesso no aproveitamento à disciplina de língua materna, uma baixa auto estima, o desinteresse pela escola, os problemas

familiares, as dificuldades económicas, a baixa escolaridade, a falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos ou mesmo um historial de abandono escolar.

Na escola, a inexistência de mecanismos de deteção precoce de casos de abandono, a falta de diversificação da oferta educativa; um défice formativo dos docentes e de outros agentes educativos; no meio envolvente, a pressão por vezes exercida sobre a mão-de-obra não-qualificada, a má ligação com o meio autárquico, social, empresarial à escola podem ser ainda alguns exemplos de fatores potenciadores do abandono escolar no indivíduo, (Canavarro, 2007, p.45).

Será ainda imprescindível reconhecer a forma como os alunos têm vindo a alterar o modo de se relacionarem com a Escola e como, em muitos casos, constroem práticas de resistência à aprendizagem e à cultura escolar que perturbam o funcionamento tradicional desta organização, e que poderão resultar de um questionamento sobre a sua verdadeira utilidade. Como sublinha Canavarro (2007, p.28), *quem frequentou na Escola há 30 anos atrás via nela, é, com certeza, diferente da perceção de quem nos dias de hoje a frequenta*, sendo que “uma das principais interrogações dos alunos, da qual muito depende o sentido a dar à Escola (...) é a seguinte: para que serve a Escola?”.

A mudança de relacionamento dos alunos com a escola tem suscitado atitudes diferentes por parte dos professores, que ora se lançam numa procura de alternativas capazes de cativar os alunos para o trabalho escolar ou, pelo contrário, reforçam rotinas que tendem a suscitar em alguns um sentimento de exclusão que resulta, não raro, em insucesso e/ou abandono da Escola. É, assim, notório que a relação que os alunos estabelecem com os professores influencia também o modo como encaram a Escola e tem igualmente implicações na sua saída precoce.

Segundo Almeida e Santos (1990), são vários os traços e circunstâncias que permitem elaborar o perfil do aluno em risco de abandono escolar. É a associação destes fatores que resulta muitas vezes na saída precoce da Escola:

- Percurso escolar irregular, marcado por mais de uma retenção;
- Nível etário desfasado do nível de escolaridade;
- Não integração na Escola por falta de interesse e de motivação para a sua frequência;
- Dificuldades que o aluno não consegue ultrapassar e considera não ter os apoios necessários;
- Problemas de saúde;
- Ausência de projeto de vida;

- Acessibilidade/problemas de transporte;
- Existência de outras atividades pelas quais nutrem um maior interesse;
- Viver num contexto que atrai precocemente para o trabalho;
- Dificuldades económicas das famílias (por exemplo, situação de desemprego dos pais).

São pois estes adolescentes que se enquadram neste perfil que são encaminhados para os Cursos de Educação, de forma a combater e, em alguns casos, a prevenir o abandono.

1.5 – Um Olhar sobre o Abandono Escolar Precoce

A tutela tem tentado elaborar um conjunto diversificado de medidas com o objetivo de combater o abandono escolar precoce.

Um dos objetivos passa por proceder a uma mudança cultural e social na forma de encarar a escola e a escolaridade obrigatória. Assim, seria dada prioridade à melhoria dos resultados escolares, do ponto de vista dos saberes formais a adquirir, mas também sob a perspetiva do desenvolvimento de outras competências, necessárias à participação na sociedade e no mundo do trabalho.

Deste modo, o Conselho Nacional de Educação, na sua recomendação n.º 1 /98, relativa ao “Abandono precoce da escolaridade obrigatória e ingresso na vida ativa”, refere:

O abandono da escolaridade básica traduz e reproduz desigualdades sociais, o que implica uma intervenção que tenha a relevância deste aspeto em consideração. A educação básica é, fundamentalmente, um espaço em que a diversidade se afirma e tem de ser respeitada através do processo educativo. Os currículos, as estratégias, os recursos, a personalização do processo educativo centrado no aluno, devem ser postos ao serviço da diferença, para que as competências básicas da vida, os “mínimos” sejam para todos. Um ensino básico para todos é, fundamentalmente, uma luta contra a exclusão nas diversas vertentes. Mas isso implica formas diversas de intervenção, escolas diversas, formais para muitos, informais e arrojadas para os casos mais difíceis. Implica uma perspetiva estratégica para os investimentos em Educação, (Diário da Republica, II série, de 6 de Agosto).

Na primeira década deste século, em 2004, o PNAPAE (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar) apresenta-se como, *um esforço coletivo para prevenir o abandono escolar, em sentido alargado, isto é, prevenir a saída da Escola e do sistema de Formação Profissional ou dos sistemas de educação e de formação, por um jovem com menos de 25 anos (...) sem conclusão de estudos ou sem obtenção de qualificação de nível secundário ou equivalente*, (Canavarro *et. al.*, 2004, p.4).

Estabelece-se como objetivo reduzir, (...) *para menos de metade as taxas de abandono escolar e de saída precoce até 2010*, (Canavarro *et. al.*, 2004).

Dos indicadores do Abandono Escolar elencados no relatório final do PNAPAE destacam-se os seguintes (Canavarro *et. al.*, 2004, p.5-6):

- A confirmação de existência de correlação entre a retenção e o abandono escolar;
- A retenção parece preceder o abandono escolar;
- A constatação de que os 2.º, 4.º, 7.º, 10.º e 12.º anos de escolaridade são anos críticos de retenção;
- O abandono escolar está mais relacionado com a idade do aluno, do que com o ano de escolaridade que se frequenta;
- As taxas de abandono escolar aumentam a partir dos 13 anos;
- O abandono escolar é facilitado pela oferta de uma atividade profissional acessível aos jovens sem qualificações;
- A distribuição dos alunos portugueses no ensino secundário apresenta um valor muito superior à média dos países da OCDE na modalidade geral/prosseguimento de estudos, o que aponta para a necessidade de diversificar e aumentar a oferta educativa, *e as opções pelo Ensino Secundário de cariz vocacional*.

Além dos registos dos problemas e das causas mais recorrentes do fenómeno do abandono escolar precoce, apresenta-se uma série de recomendações a aplicar no terreno ao longo de três anos, que culminariam numa “revisão global para o ano de 2007”, abrangendo diferentes áreas de atuação e apoiam-se nas seguintes determinações:

- 1- Integrar na Escola; Apoiar o desenvolvimento e promover o sucesso;
- 2- Atribuir um Sentido de Utilidade e de Vocação à Escola;
- 3- Valorizar socialmente a Escola e a escolaridade de doze anos
- 4- Apoiar uma política de articulação inter - ministerial alargada e de envolvimento da sociedade para a prevenção do abandono escolar, acentuando as vertentes social e da juventude.

Pode-se verificar, no Despacho – Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro, ao abrigo do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro, que passa a ser possível a constituição de turmas com percursos curriculares alternativos, destinados aos alunos até aos 15 anos de idade, que apresentem situações de insucesso escolar repetido.

Em 2010, através da publicação do Despacho n.º 100/2010, de 5 de Janeiro, o Ministério da Educação tomou outra iniciativa de promoção do sucesso escolar, ao criar uma Comissão de Acompanhamento ao Programa “Mais Sucesso Escolar”.

Tendo em vista o apoio ao desenvolvimento de projetos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, com o objetivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos, numa iniciativa que partiu de experiências realizadas numa escola do Alentejo, e que foi apoiada pela respetiva Direção Regional de Educação.

Considera a tutela que se trata de uma resposta que, *promove efetivamente a diferenciação pedagógica, apostando na prevenção do insucesso ao longo do ensino básico (...)*.

A Escola atual deve ter a capacidade de promover o sucesso escolar e prevenir o abandono escolar precoce, recorrendo por exemplo à criação de Cursos de Educação e Formação, parece-nos pertinente, como tal a reflexão sobre as temáticas aqui abordadas que devem ser analisadas com o objetivo de ajudar à compreensão deste modelo de ensino e as suas problemáticas associadas.

Estando então, conhecidas as características e componentes destes cursos parece-nos pertinente partir para o conhecimento dos alunos que optam por este ensino, quais as suas motivações e expectativas.

Capítulo II

Estudo Empírico

Neste capítulo apresenta-se o percurso seguido em todo o processo de investigação. Desta forma, faz-se então um enquadramento concetual, delineando os objetivos da investigação, as hipóteses a estudar e a metodologia aplicada, nomeadamente: constituição e caracterização da população em estudo, instrumentos utilizados e todos os procedimentos inerentes à sua aplicação.

2.1 – Identificação da Problemática do Estudo

O sucesso escolar e educativo dos alunos será, talvez, um dos mais relevantes desafios colocados à escola portuguesa do século XXI, por constituir uma maior garantia na construção de uma sociedade com cidadãos aptos e capazes de responderem às necessidades encontradas. Na resposta a este desafio, a existência de uma comunidade educativa coesa, que funcione em torno de objetivos e projetos comuns, tem mais probabilidades de sucesso do que uma comunidade educativa caracterizada pela ausência destas preocupações.

Referindo Hopkins *et al.* (1994), existe forte evidência de que o sentimento de identidade e um grau de envolvimento forte dos alunos na vida da sua Escola é uma característica comum às denominadas escolas eficazes. É de referir que, *as escolas melhor sucedidas são aquelas em que se encontra uma cultura forte entre os seus membros*, (Costa, 1996, p.109). De facto, os alunos podem ser aliados determinantes no apoio e incentivo à melhoria do funcionamento da escola.

Por oposição, quando os alunos estão menos envolvidos é mais provável que as suas atitudes para com a escola sejam mais negativas.

Assim, com o objetivo de propiciar uma Escola eficaz e eficiente, quem gere a Escola do ponto de vista administrativo e educacional, deve procurar um *feedback* relativamente à sua prática e à cultura de Escola junto dos alunos.

Para além disso, é igualmente indispensável e fundamental que os professores, no exercício das suas funções, conheçam a perspetiva dos alunos, razão pela qual é elementar ouvir as suas vozes. Tão mais indispensável se torna este imperativo, quanto mais afastados os alunos se encontrem das vivências e da cultura da comunidade escolar, pelo que esta foi uma das ideias impulsionadoras deste estudo.

O desemprego dos jovens, a sua inadaptação à vida ativa, os motivos e as causas que lhes dificultam a inserção na vida profissional e social, são preocupações dos países que fazem parte de toda União Europeia.

A criação de Cursos de Educação e Formação em Portugal, tentou ajudar a colmatar algumas lacunas a nível educacional, levando alunos com várias dificuldades a adquirir competências funcionais que os aperfeiçoe profissionalmente e os motive e integre na vida ativa.

Os CEF poderão então contribuir para que os alunos possam cumprir um percurso escolar, que lhes confira um determinado leque de competências, bem como uma certificação profissional.

Vivendo-se um período de grande mudança, tanto a nível das políticas educativas e económicas, como no que respeita a dinâmicas sociais, é imperativo conhecer a visão dos alunos perante esta modalidade de ensino, observando as suas vantagens e aspetos a melhorar.

Com o conhecimento da opinião destes jovens sobre estes cursos, sobre as suas expectativas e ambições relativamente aos mesmos, poder-se-á contribuir para uma melhor e mais adequada resposta por parte das Escola às suas necessidades e dessa forma garantir a continuação destes jovens na escola combatendo também desta forma o abandono escolar precoce.

Assim, sete anos após a implementação desta oferta formativa e tendo como ponto de partida os aspetos relacionados com esta temática, pretende-se, através de um Estudo de Caso, realizado numa Escola de Formação Profissional alcançar os objetivos seguintes:

- Conhecer o perfil dos estudantes que frequentam os CEF;
- Perceber as suas motivações na escolha de um CEF;
- Verificar se as expectativas dos alunos quanto à progressão no sistema de ensino foram correspondidas com a frequência dos CEF;
- Apurar a sua auto percepção relativamente ao impacto que a frequência do curso teve no seu aproveitamento e comportamento;
- Verificar o impacto do CEF nas expectativas escolares e profissionais futuras.

2.2- Metodologia da Investigação

Após se considerar o paradigma de investigação mais adequado ao presente estudo e tendo em conta as questões de investigação e os respetivos objetivos, o contexto em estudo e os seus intervenientes, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa. Isto porque, desta forma, a realidade psico educativa é percebida como mais dinâmica, fenomenologicamente associada à história individual e aos seus contextos.

A par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos em causa. Desta forma, parece-nos que uma metodologia qualitativa surge como mais adequada aos objetivos aqui enunciados.

Reconhecendo-se algumas limitações ao paradigma quantitativo, quando nos interessamos pelo estudo de processos cognitivos e meta cognitivos, a investigação qualitativa e os seus métodos de inspiração etnográfica e antropológica, poderá constituir uma resposta a essas limitações. Segundo Blumer (1969), esta fundamenta-se sobretudo em três premissas:

1. Os seres humanos agem para com as coisas na base dos significados que as coisas têm para eles;
2. Estes significados são o produto de interações sociais na sociedade humana;
3. Eles são modificados e manipulados através de um processo interativo que é usado por cada indivíduo ao lidar com os signos que encontra.

Segundo Fernandes (1991, p. 65), *o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções*, desta forma a investigação qualitativa realiza a pesquisa no ambiente natural do objeto ou dos sujeitos.

O paradigma qualitativo permite estabelecer uma relação dinâmica entre o mundo real, o sujeito e o sujeito investigador. Bogdan & Biklen (1994, p.16) asseguram que a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são parte integrante deste tipo de investigação e consideram o investigador, “instrumento principal” e o “ambiente natural”, onde os dados são recolhidos, como fatores cruciais na análise final dos dados recolhidos.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados e usam uma forma narrativa para descrevê-lo (Tuckman, 2005). Obtém-se, desta forma, um tipo de investigação descritiva, em que a análise dos dados se faz indutivamente e os significados são de importância fulcral nessa mesma análise. Por outro lado, a investigação qualitativa implica um papel bastante ativo por parte do investigador, que se introduz (...) no

mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa, (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Assume-se, pois, aqui a perspetiva de Merriam (1988) e Carmo (1998) que postulam um estudo de caso qualitativo como sendo particular, descritivo, heurístico, indutivo e holístico. Particular porque um estudo de caso debruça-se especificamente sobre um determinado acontecimento, situação, programa ou fenómeno; descritivo, porque produz uma descrição exaustiva do objeto em questão; heurístico, pois pressupõe a compreensão do fenómeno investigado; indutivo, porque o tipo de resultados obtidos numa investigação com estas características, geralmente, só permite gerar conclusões a partir do raciocínio indutivo; holístico, porque tem em conta a realidade na sua globalidade. Desta forma, este tipo de metodologia possibilita dar uma maior importância aos processos, à compreensão e à interpretação (Carmo, 1998, p.217).

No que concerne à modalidade de investigação, a escolha incidu sobre o Estudo de Caso, uma vez que não se pretende fazer uma investigação sobre uma amostra da população, com pretensões a generalização mas antes, *estudar algo particular que tenha um valor em si mesmo* (Castro, 1995, p.152),

Efetivamente, esta investigação tem como finalidade a produção de um documento de reflexão sobre a problemática dos CEF e dos jovens que os frequentam não pretende, pois, fazer generalizações, uma vez que se centram num caso particular, com as suas características, potencialidades e constrangimentos próprios.

O estudo de caso representa um método de investigação valioso, sobretudo porque se baseia numa exploração intensiva de um objeto de estudo bem definido e propõe compreender simultaneamente a singularidade e a globalidade do caso.

2.2.1 - Estudo de Caso

Após várias leituras e dada a natureza e os objetivos do estudo, verificou-se que havia necessidade de recorrer a uma abordagem descritiva e qualitativa, pelo que se considerou ser o estudo de caso o método mais adequado à realização desta investigação.

O estudo de caso pretende estudar um determinado fenómeno no seu contexto natural. A área de trabalho é bem definida e delimitada e a recolha de dados, bem como as atividades de investigação são direcionadas essencialmente para os sujeitos e o contexto em que estão

inseridos, *ele aborda o seu campo de investigação a partir do interior*, (Lessard-Hébert *et al*, 2008, p.169).

O estudo de caso, *consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico*, (Merriam, cit. in Bogdan & Biklen, 1994, p.89).

Este método não tem por objetivo generalizar os resultados de um estudo, mas sim de conhecer em profundidade casos concretos e particulares, *os estudos de caso correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso)*, (Pardal e Correia, 1995, p.23).

As características do estudo de caso de acordo com Bruyne & Robert cit in. Lessard-Hébert *et al* (2008, p.170) são fundamentalmente três:

- a) O estudo de caso tem por objeto fenómenos contemporâneos em contexto real;
- b) As fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão bem delimitadas;
- c) O investigador utiliza fontes múltiplas de dados.

A fiabilidade deste método será garantida através do rigor da descrição e da forma detalhada de como decorreu o estudo, do processo de recolha de dados e de como se chegou aos resultados.

2.3 – Caraterização da Amostra em Estudo

A presente investigação circunscreve-se às três turmas de Curso de Educação e Formação existentes na Time To Train no ano letivo de 2011/2012, num total de quarenta e um alunos. Como já referido, esta escolha assenta no facto de a autora já ter realizado estágio nesta Instituição e daí terem resultado um conjunto de questões e curiosidades sobre determinadas problemáticas relacionadas com este tipo de ensino.

O prévio conhecimento da Instituição facilitou a oportunidade para a realização e consequente colaboração de todos os elementos para a realização deste estudo.

Dado que número de alunos por turma é reduzido, todos foram convidados a participar na investigação, não existindo, assim, critérios de seleção para a integração no estudo. No entanto, não participaram neste estudo os 41 alunos da Instituição, uma vez que alguns eram menores de idade e para tal necessitavam da autorização escrita dos pais. Como em alguns casos tal não foi possível, pela ausência do documento de autorização, estes alunos não contribuíram para o estudo em questão, sendo a amostra estudada constituída por um total de 37 alunos.

Para um melhor conhecimento destes alunos e do seu percurso académico foram consultados os seus processos individuais disponibilizados pela Direção da Instituição.

Os participantes no estudo pertencem às turmas dos Cursos de:

- Instalação e Operação e Sistemas Informáticos;
- Práticas Administrativas;
- Massagista e Estética;

■ Alunos da Turma de I. O.S.I. ■ Alunos da Turma de P.A. ■ Alunos da Turma de M. E.

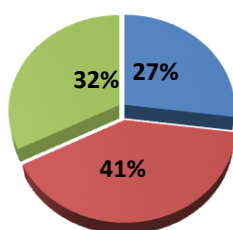


Gráfico 1 – Total de Alunos por Turma

Os alunos provenientes dos três cursos CEF que se encontram a decorrerem, dez alunos da turma Instalação, Operação de Sistemas Informáticos, doze da turma de Massagista e Estética e quinze da turma de Práticas Administrativas. A maioria dos alunos é do sexo feminino, 59% dos alunos e os restantes 41% do sexo masculino, como se apresenta no gráfico seguinte.

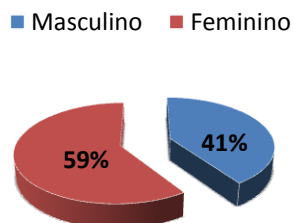


Gráfico 2 – Género dos alunos entrevistados

A amostra do estudo é, então, constituída pelos 37 alunos da Time To Train que é desde 2000 uma entidade formadora acreditada pela DGEST, que aposta na qualidade da formação e na inovação pedagógica. Os cursos de formação profissional promovidos por esta instituição dirigem-se a pessoas de diferentes faixas etárias e diferentes interesses profissionais.

Tendo como vértices a progressão na carreira profissional e a criação de competências técnicas para alcançar mais facilmente um emprego, tem como objetivo principal ser um veículo contributivo no enriquecimento cultural e profissional da população jovem.

Desta forma, estabelecem um vasto conjunto de parcerias com entidades ao nível local e regional (SPA's, empresas com possibilidade para rececionar estagiários para o departamento administrativo e técnicos de informática), bem como protocolos a nível nacional quer permitam criar e implementar programas de formação de valor acrescentado para públicos menos qualificados. Intervêm ainda com a CPCJ, quando existam casos de jovens que estejam “à guarda” desta entidade.

A equipa de docentes, constituída por 24 professores que possuem habilitações e experiência necessária para providenciar com rigor o melhor acompanhamento aos formandos e ser a garantia de competência formativa. Todos os formadores são certificados, CAP e possuem experiência pedagógica nas diversas áreas que ministram formação.

Todos os Cursos têm estágio obrigatório em contexto real de trabalho, para tal, os alunos não podem exceder os 7% de faltas às aulas teóricas. Assim, garantem uma dupla certificação com equivalência ao 9º ano e carteira profissional nível 2.

A Instituição garante ainda a todos os alunos um subsídio mensal para alimentação, transporte e bolsa de material (canetas, lápis, cadernos, fotocópias entre outros), que perfaz um total de 120 euros aproximadamente.

Os três Cursos decorrem nas mesmas instalações, com professores em comum.

2.3.1 - Caracterização Sociodemográfica e do Espaço Físico da Instituição

Os jovens que participam neste estudo frequentam o Centro de Formação Profissional, Time To Train, localizado na Rua de Ceuta nº 43 -2º, freguesia da Vitória, 4050 Porto.

A Instituição contém uma receção, sempre com um administrativo presente, embora existam dois, e uma sala para a Direção, quatro salas de aulas teóricas, sendo que uma delas está equipada com vários computadores, todos com acesso à internet, uma sala de aula específica para Curso de Instalação e Operação e Sistemas Informáticos, que possui vários computadores, equipados com programas específicos para realização de atividades práticas.

Uma sala de convívio para os alunos com mesas, cadeiras, sofás, televisão com acesso a TV por cabo e DVD.

Possui ainda uma sala de formação para as aulas práticas do Curso de Massagista e Estética, que tem todo o equipamento necessário para o exercício das componentes práticas do curso.

Tem uma casa de banho e uma copa onde os alunos podem aquecer comida e almoçar na própria Instituição.

Em pleno coração da cidade do Porto, num dos locais mais emblemáticos e antigos da cidade, encontramos a freguesia da Vitória, não muito grande em dimensão geográfica, mas enorme em tradição e simbolismo.

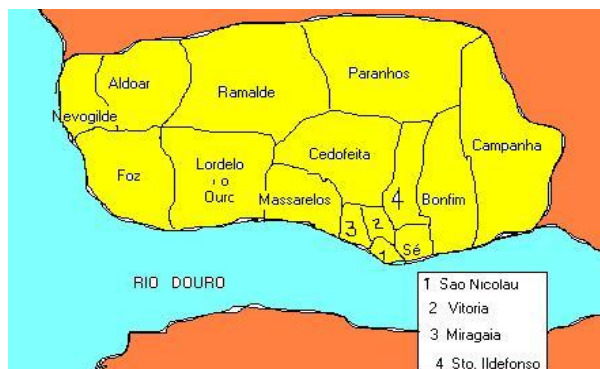
Localizada junto à chamada Zona Histórica do Porto, Santa Maria da Vitória nasceu precisamente do primeiro "alargamento" da cidade, para lá das primitivas Muralhas Fernandinas, que se tornaram então insuficientes para albergar uma comunidade em pleno crescimento e desenvolvimento demográfico.

Em redor das muitas praças e largos da freguesia, preenchendo as estreitas e curtas artérias, o rico e diversificado comércio tradicional da Vitória adapta-se na perfeição aos tempos modernos.

Os característicos cafés da zona (nomeadamente aqueles situados junto ao Pólo universitário) servem de exemplo para os mais recentes restaurantes e "snacks", que procuram seguir a mesma linha e conservar o mesmo espírito tradicional que envolve toda a freguesia.

Com um lado mais conservador e intacto, onde encontramos ainda raros casos de ofícios manuais (picheleiros, latoeiros, empalhadores), a freguesia da Vitória mostra também uma faceta mais progressista e inovadora, conivente com as exigências urbanísticas do presente. Foi esta a lógica da remodelação de locais tão simbólicos como a Praça dos Leões (Gomes Teixeira) ou a Praça Carlos Alberto, à imagem do sucedido no Jardim da Cordoaria.

A Vitória é então, uma freguesia portuguesa do concelho do Porto, com 0,31 km² de área e 1 901 habitantes (2011). Densidade: 6 132,3 hab/km². Confina com Miragaia, Santo Ildefonso, Cedofeita, Sé, S. Nicolau. Tem como ex-líbris a Torre dos Clérigos.



Mapa 1 – Mapa do Concelho do Porto ¹

2.4 - Instrumentos de Pesquisa

As técnicas de investigação são entendidas como, *conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzirem certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa* (Almeida & Pinto, 1995, p. 85).

Para esta investigação elegeu-se a análise documental e a entrevista de Mesquita (2010), como procedimento de recolha de dados e a análise de conteúdo para a tratamento dos mesmos (ver anexo III).

2.4.1 – A Análise Documental

Foi utilizada a análise documental como um dos métodos de investigação escolhidos para a elaboração do presente estudo, de forma a tornar possível a recolha de informações complementares, imprescindíveis à compreensão global do contexto em análise. Assim, foram consultados *dossiers* dos alunos da Instituição, fornecidos pela Direção da mesma.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa e trabalha de mão dada com a análise de conteúdo. O seu objetivo, segundo Bardin (2007, p.41), é:

¹ Mapa do Concelho do Porto retirado do site: <http://www.igogo.pt/junta-de-freguesia-da-vitoria/>

A representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.

Ainda de acordo com Bardin (2007), a análise de conteúdo oscila entre os dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, resultando na elaboração de indicadores quantitativos e/ou qualitativos que devem levar o pesquisador a uma segunda leitura da comunicação, baseado na dedução, na inferência. Essa nova compreensão do material textual, que vem substituir a leitura dita “normal” por parte do leigo, visa revelar o que está escondido, latente, ou subentendido na mensagem.

Minayo (2000) acredita que a grande importância da análise de conteúdo consiste justamente na tentativa de impor um corte entre as intuições e os objetivos que encaminham para interpretações mais definitivas, sem, contudo, se afastar das exigências atribuídas a um trabalho científico.

O trabalho de análise documental inicia-se com a seleção dos documentos. À medida que colhe as informações, o pesquisador elabora as especificidades do material selecionado, apoderando-se dos dados (Laville & Dione, 1999). Seleciona-se e procede-se a uma leitura crítica, em função das necessidades da pesquisa, de fontes impressas categorizadas como documentos com força de lei, definindo orientações diretas ou indiretas.

Da análise documental feita dos *dossiers* individuais dos alunos, facultados pela Instituição, reuniu-se um conjunto de informações indispensáveis e essenciais para o conhecimento e compreensão dos jovens intervenientes neste estudo.

Através da análise dos *dossiers* pessoais de cada aluno, onde estavam inseridas informações de antigas escolas, relatórios psicólogos, cartas de tribunais, da CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens) e com o relato dos professores, tornou-se mais compreensível a realidade da vida destes jovens. De todas as características e aspetos particulares pode perceber-se que o grupo se caracterizava pela existência de alguns fatores de risco.

O conceito de “risco” e a definição de crianças e jovens em risco é extremamente complexa, porque se trata de um fenómeno que deverá ser considerado segundo múltiplas perspetivas, nomeadamente: médica, psicológica, educativa, do serviço social e do direito.

A variedade de critérios de definição do que é ou não é “risco” cria um dilema tanto para os investigadores como para os profissionais responsáveis pela identificação, avaliação e acompanhamento dos casos. Na prática, e segundo Reis (2009) há uma diversidade de critérios segundo os quais os profissionais devem reger essa definição, nomeadamente:

- Critérios legais;
- A peritagem profissional, a partir dos conhecimentos construídos pela investigação e pelo trabalho de campo;
- Os relatos subjetivos dos participantes das situações;
- As normas sociais; a ausência total de critérios, dando lugar a uma arbitrariedade total.

A partir da análise documental, foi possível constatar-se a existência de problemáticas comuns, nomeadamente:

- Percurso escolar irregular, marcado por mais de uma reprovação;
- Nível etário desfasado do nível de escolaridade;
- Não integração na Escola por falta de interesse e de motivação;
- Consumo e venda de estupefacientes;
- Divergências de valores e crenças;
- Infâncias marcadas por maus tratos e abandono;
- Famílias desestruturadas;
- Relações sexuais desprotegidas e consequente gravidez precoce;
- Preconceitos, indisciplina e agressões;
- Elevada taxa de absentismo;
- Existência de outras atividades pelas quais nutrem maior interesse;
- Ausência de projetos de vida.

2.4.2 – A Entrevista

Não basta saber que tipos de dados serão recolhidos. É também preciso circunscrever o campo de análises empíricas (Quivy, 1992, p.159) e, depois, decidir sobre as técnicas de recolha de dados a utilizar.

Num Estudo de Caso, *o pesquisador pode recorrer a uma grande diversidade de técnicas* (Pardal e Correia, 1995, p.23), sendo que a entrevista pode ser usada como técnica principal de recolha de dados ou pode ser utilizada conjuntamente com a observação, análise

de documentos ou outras técnicas. *Quanto mais diversificadas forem as técnicas, mais finos serão os dados obtidos e todos representam diferentes dimensões das práticas sociais e todos têm a sua validade própria* (Ferreira, 1999, p.190).

Através da entrevista é possível recolher informações acerca do pensamento do entrevistado e, por inerência, sobre o objeto do seu discurso, o que permite ter acesso ao “mundo” do outro, nas coisas que não se podem observar diretamente.

Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação de processos fundamentais de comunicação e interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.

(Quivy, 1992, p.193)

As entrevistas variam com o grau de estruturação podendo ser: dirigida /estruturada semi-dirigida / semi estruturada; entrevista não dirigida/não estruturada.

Neste estudo, optou-se pela entrevista semi estruturada por nos pareça mais adequada ao contexto e aos objetivos definidos. Neste modelo de entrevista, é o entrevistador que tem o papel de conduzir o diálogo, utilizando um guia de temas a serem explorados durante o tempo em que se desenrola a entrevista, permitindo obter dados comparáveis entre os sujeitos de acordo com o problema a estudar.

Nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.

(Bogdan, R., & Biklen. S. 1994, p.135).

Pelas suas características, o método da entrevista é indicado na recolha de dados em investigação qualitativa, especialmente quando o objetivo é obter respostas a questões que exigem a descrição e compreensão de determinados aspetos do tema em investigação.

É um pressuposto da investigação qualitativa que, *quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua*

história em termos pessoais ... a entrevista ultrapassa o seu âmbito qualitativo (Bogdan & Biklen, 1998, p.135). É desejável, pois, que as questões colocadas permitam, *um grau de liberdade e de adaptabilidade na recolha de informação junto do entrevistado* (Carmo & Ferreira, 1998, p.167).

Sendo o conhecimento do ponto de vista dos alunos de CEF numa Instituição de Formação Profissional o objetivo geral deste estudo, e com vista à compreensão e perceção de uma possível reconciliação destes jovens com o Sistema Educacional, considerou-se que a entrevista aos alunos se assume como uma estratégia metodológica de grande valor.

Foi então, utilizada a entrevista semi estruturada de Mesquita (2010) e o respetivo guião, de forma a conseguir o mais número de informação junto dos jovens e dessa forma tornar esta investigação mais rica e aprofundada (ver anexo II e III).

A eleição desta entrevista decorreu depois da elaboração dos objetivos pretendidos com este estudo. Após um processo de pesquisa bibliográfica sobre a temática em estudo, constatou-se a existência de um limitado número de estudos sobre estas questões, o que dificultou a elaboração de um instrumento de pesquisa. Destacou-se, no entanto, a investigação de Mesquita (2010), pelo que se considerou pertinente replicar o estudo efetuado por esta autora, no sentido de procurar uma maior consistência na análise sobre esta problemática.

Desta forma, em detrimento da construção de uma nova entrevista, optou-se pela utilização da elaborada por Mesquita (2010), uma vez que esta vai de encontro aos objetivos da presente investigação. Para além disso, Mesquita (2010) entrevistou apenas 10 alunos, pelo que considerou uma mais valia alargar esse estudo a uma amostra maior.

A entrevista utilizada está organizada em seis blocos diferentes contemplando cada um deles um conjunto de informações distintas, tal como se apresenta no guião de entrevista (ver anexo II).

O primeiro bloco é constituído por um conjunto de questões cujo objetivo é a legitimação e motivação dos entrevistados, bem como a promoção de um clima de abertura e confiança entre as partes.

As questões seguintes constituem o segundo bloco que tiveram como objetivo a recolha de dados pessoais dos alunos, bem como de informações sobre o seu percurso escolar, nomeadamente existência de reprovações e processos disciplinares e o seu motivo, questões 1 a 7.

O conhecimento sobre o envolvimento na vida e comunidade escolar está reunido no terceiro bloco de questões, conhecer os aspetos que os alunos apreciam ou não na escola, bem como a visão que estes têm sobre a mesma estão aqui incluídas, presente nas questões 8 a 16.

O quarto bloco, inclui as questões 17 e 18, e teve como objetivo a obtenção de informações sobre a dinâmica de relacionamento dos alunos com os seus colegas.

Seguindo-se um novo conjunto de questões que tentou apurar o relacionamento dos alunos com os professores, o conhecer o ponto de vista dos alunos sobre estes bem como as normas das salas de aula e a opinião que os alunos têm das mesmas, entre as questões 19 a 26.

O sexto bloco de questões, 27 a 33, tenta perceber a opinião dos alunos sobre os CEF, nomeadamente as razões que os levaram a optar por este tipo de ensino, bem como as expectativas em relação ao futuro.

Os últimos blocos foram utilizados para dar um espaço de expressão livre aos alunos para desta forma dizer algo que lhes pareça apropriado ou importante relacionado com esta temática, e por fim um agradecimento do entrevistador ao aluno pela colaboração na realização da entrevista, verificados nas questões 34 e 35.

2.4.2.1 – Validação da Entrevista

Tendo em conta a adoção metodológica de se realizar uma entrevista já realizada por Mesquita (2010), considerou-se essencial proceder-se à sua validação. Esta validade foi efetuada através de uma análise ao conteúdo e à forma dos itens, nomeadamente à sua clareza, compreensibilidade e adequação aos objetivos do estudo (Almeida e Freire, 2008).

Assim, no sentido de testar a validade da entrevista em causa, realizou-se uma reflexão falada com cinco alunos, cujas características sociodemográficas eram semelhantes às da população em estudo e que não participaram no mesmo.

Esta reflexão consistiu na discussão e análise de diferentes aspetos relativos à estrutura e funcionamento da entrevista, nomeadamente:

- Aplicabilidade prática;
- Objetividade e compreensão das questões;
- Adequação da entrevista aos objetivos enunciados;
- Adequabilidade da estrutura.

Da discussão e análise efetuadas, foi possível constatar a funcionalidade e clareza da entrevista, pelo que não houve necessidade de se proceder a qualquer alteração.

2.4.2.2 – Procedimentos de Aplicação da Entrevista

Um conjunto de procedimentos foram respeitados para a realização desta entrevista, para que a sua execução e conseqüente resultado fosse o mais rigoroso e produtivo possível.

O entrevistado foi contactado pelo investigador antecipadamente, sendo-lhe explicado genericamente, o propósito da conversa, bem como os procedimentos a seguir.

A apresentação deste procedimento aos alunos aconteceu em dois momentos distintos: o primeiro, quando a entrevistadora se dirigiu à turma e apresentou a sua vontade e justificação para que os alunos participassem neste estudo. O segundo momento decorreu já no contexto da entrevista, quando foi explicado mais pormenorizadamente ao aluno o procedimento da mesma.

Foi preocupação da entrevistadora que os sujeitos participantes sentissem o máximo de conforto, o que foi concretizado numa explicação aprofundada dos objetivos a atingir com este trabalho, assim como acerca da importância do contributo de cada um para a realização desses mesmos objetivos. Desta forma, procura-se que os alunos se sentissem à vontade para falar sobre os assuntos sobre os quais iriam ser questionados, de modo a obter respostas verdadeiras e francas.

De seguida, foi realizada a entrevista elaborado por Mesquita (2010), a 37 alunos da Instituição Time To Train. Estes alunos foram entrevistados de forma aleatória, tendo sido dispensados das aulas pelos docentes.

As entrevistas decorreram dentro da Instituição, num gabinete facultado pela Direção, estando somente presentes o entrevistador e entrevistado.

Foram respeitados os requisitos já referidos anteriormente para a realização destas entrevistas. Os entrevistados foram contactados antecipadamente, sendo-lhes explicado o propósito da entrevista e da importância da mesma para a realização desta investigação.

Foi solicitada a autorização dos encarregados de educação dos alunos menores de idade (anexo I). No caso em que os alunos que não a apresentaram, estes não foram incluídos nesta investigação.

As entrevistas decorreram de 7 a 24 do mês de Maio do ano de 2012, com duração de cerca de vinte minutos aproximadamente.

Capítulo III

Resultados

Neste capítulo iremos apresentar, os dados recolhidos através da aplicação do guião de entrevista elaborado por Mesquita (2010).

3.1 – Procedimentos de Análise e Tratamento dos Dados

A entrevista serviu como recolha de dados nesta investigação, sendo a análise das mesmas conseguida através da aplicação de técnicas de análise das comunicações de Bardin (2004), sendo contempladas um conjunto de tarefas respeitantes à concretização do processo analítico.

O procedimento de tratamento e análise de dados desta pesquisa está referenciado na Análise de Conteúdo de Bardin (2004), que a define como o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, história, entre outras, por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.

Para Bardin (2004), a análise de conteúdo de mensagens tem duas funções:

- Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta;
- Uma função de administração da prova: hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação.

Assim, de acordo com Bardin (2004), a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Sabendo que as entrevistas são instrumentos privilegiados de recolha de informação num estudo com esta natureza, a análise de conteúdo contribuirá, certamente, para a fundamentação e clarificação das questões de partida, dado que, como uma técnica de investigação, permite *a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação* (Berelson, 1952 cit in Vala, 1999, p.103).

Na opinião de Quivy & Campenhoudt (2003, p.224), a análise de conteúdo possibilita, *tratar de forma metódica informações e testemunhos, com um certo grau de profundidade e complexidade*. Assim, como metodologicamente a análise de conteúdo se baseia na identificação de categorias que sejam representativas do fenómeno estudado, pensamos ser esta técnica a mais adequada aos objetivos subjacentes à presente investigação.

Para melhor interpretar os dados, foram elaboradas categorias sobre as temáticas que se pretendia estudar, seguindo-se a construção de grelhas de frequência das respostas obtidas, onde os dados podiam ser visualizados mais facilmente apresentando-se, posteriormente essa informação sob a forma de gráfico.

3.2 – Análise de conteúdo das entrevistas

Não se constitui objetivo desta investigação a análise dos três cursos em separado, mas sim a obtenção de uma visão global dos sujeitos participantes na investigação, que foram entrevistados de forma indiferenciada, à medida que eram disponibilizados pelos docentes.

Desta forma, apresenta-se de seguida os dados obtidos pela análise da frequência das respostas dos diferentes sujeitos, por blocos de questões, já referidos anteriormente.

3.2.1 – Bloco B – Dados Pessoais e Percurso Escolar

Com as questões relativas ao bloco B, tentou-se traçar o perfil dos alunos entrevistados, a partir de diferentes fatores, que a seguir se apresentam.

- Relativamente à idade, verifica-se que os jovens têm idades compreendidas entre os 17 e os 24 anos, sendo a média de idades de 19.37.
- Quanto ao local de residência, constata-se que todos residentes no Distrito do Porto, distribuídos pelas freguesias circundantes.
- Constata-se que estes jovens vivem, na sua maioria com familiares, pais (57%), tios (24%), avós (11%) e os restantes vivem sozinhos (8%).
- No que respeita ao percurso escolar, a maioria destes alunos referem-no como sendo “normal” (73%). No entanto, é de salientar que 16% dos indivíduos referem que o seu percurso escolar foi “complicado”. Finalmente, verifica-se que 11% dos alunos não tem opinião acerca desta questão, sendo a expressão mais utilizada a de “não sei” (ver gráfico 3).

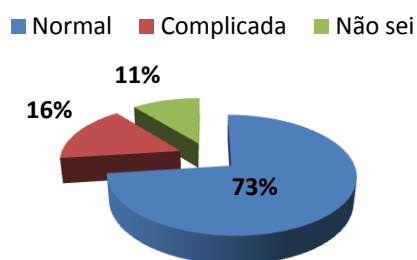


Gráfico 3 – Opinião sobre o percurso escolar

➤ Relativamente ao número de retenções, constata-se que 48,6% (n=18) já ficou retido pelo menos uma vez, enquanto 51,4% (n=19) nunca teve nenhuma retenção. É ainda possível verificar que, dos alunos retidos, 15 têm uma retenção, 2 têm duas e um já ficou retido três vezes.

➤ Ao analisarmos os motivos que os alunos atribuem como justificação das suas retenções, constata-se que 55% das respostas apontam para o excesso de faltas e para um mau comportamento; 35% dos alunos justificam esse acontecimento pelo facto de não gostarem da escola (“...não gostava de estudar, não é que agora goste muito, mas tem de ser...”); a mudança de país e problemas de saúde (em duas situações, uma gravidez) correspondem, respetivamente, a 5% das respostas (ver gráfico 4).

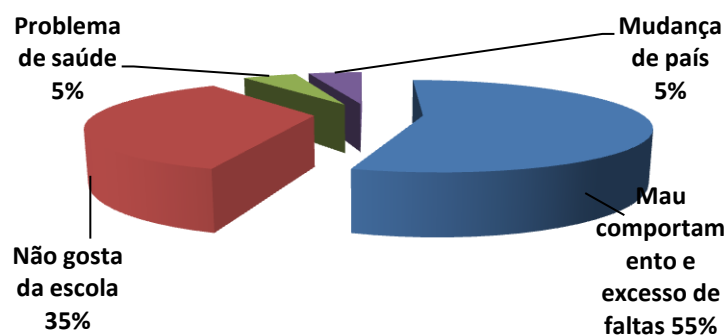


Gráfico 4 – Motivos de retenção no percurso escolar dos alunos

➤ Ainda relativamente ao seu percurso escolar, foi questionado a existência ou não de processos disciplinares (ver gráfico 5). Dos trinta e sete alunos, 8% (n=3) afirmam ter sido alvo de processo disciplinar na escola anterior, todos por motivos de mau comportamento (“... bati numa colega”). Destes 8%, salientam-se dois casos onde o número excessivo de faltas também contribuiu para a instauração do processo disciplinar.



Gráfico 5 – Total de processos disciplinares no percurso escolar dos alunos

3.2.2 – Bloco C – Envolvimento na Vida da Comunidade Escolar

Neste bloco de questões, tenta-se perceber aspetos da cultura da escola “Time to Train” e do envolvimento dos alunos na mesma, nomeadamente, ao nível dos aspetos que apreciam ou não na escola, ao nível da sua participação em atividades extracurriculares e ao nível da sua visão em relação à escola.

➤ No que se refere ao conhecimento das regras de funcionamento da escola, salienta-se o facto de 100% dos alunos referirem terem conhecimento das mesmas.

➤ Perante a questão “O que esta escola representa para ti?”, as respostas foram ambíguas, encontrando-se opiniões e sentimentos bastante distintos, como por exemplo: “A escola não tem nada de especial, é um sítio onde tem de se andar.”; “É tempo perdido”; “Agora sinto que é importante porque tenho uma filha para criar”. Constatou-se, então, que 57% dos alunos têm uma opinião positiva em relação à escola; 27% referem ter uma má opinião sobre a representação da escola na sua vida e 16% demonstram um sentimento de indiferença para com a Instituição, conforme demonstra o gráfico 6.

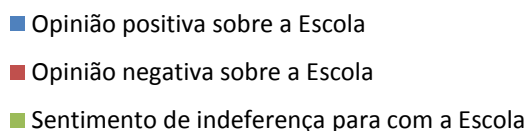


Gráfico 6 – Representação da escola na vida dos alunos

➤ Relativamente à questão “Gostas de frequentar esta escola? Como te sentas cá?” (ver gráfico 7), verifica-se que 87% dos alunos dizem gostar e sentirem-se bem na escola (“Gosto bastante, esta escola é diferente das outras, tem um ambiente fixe, sinto-me muito bem.”; “Gosto, é uma escola com pouca gente e é tudo tranquilo, sinto-me muito bem.”; “Desto gosto, aqui sinto-me bem apesar dos meus colegas serem um bocado infantis”). Constata-se, ainda, que 8% não têm opinião formada sobre o assunto (“Não sei, venho cá poucas vezes e quando venho há sempre stresse por causa das faltas”; “Gosto mais ou menos, às vezes não gosto porque discuto muito com as minhas colegas de turma, não gosto muito delas porque têm a mania que são boas.”; “Uma escola como outra qualquer, sinto-me normal”). Os restantes 5% dos alunos referem não gostar da escola (“Não gosto, nunca gostei, mas nunca reprovei porque sei que tenho de ir.”; “Não gosto, mas tem de ser, sinto-me como os outros, acho eu”).



Gráfico 7 – Apreciação dos alunos relativamente à frequência na escola

➤ No que se refere aos aspetos que os alunos mais apreciam na Time To Train, é de salientar que 38% das respostas apontam a existência de aulas práticas como o fator mais positivo, enquanto que 19% remetem para o facto de aprenderem coisas novas. Verifica-se, também, que 14% dos alunos referem os colegas de turmas como fator principal de apreciação da escola. Para além disso, 13% dos alunos referem que tudo na escola lhes agrada; 11% indicam como fator principal os seus professores e 5% referem que o que mais gostam são os intervalos (ver gráfico 8).

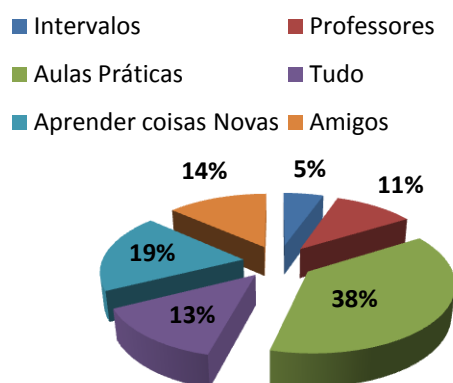


Gráfico 8 – Aspectos que os alunos mais gostam na escola

➤ Por oposição foi questionado os aspectos que eram menos apreciados pelos alunos no contexto da sua Instituição de ensino (ver gráfico 9), salientando-se a existência de testes como fator que menos agrada aos jovens 36%, seguindo-se as aulas e a matéria com 17% respetivamente. Os colegas e nenhum aspeto em especial surgem com 11%. Por último, os professores são indicados por 8% dos alunos como o aspeto que menos agradam aos alunos.

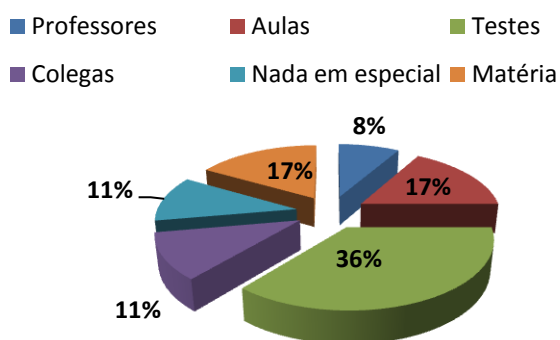


Gráfico 9 – Aspectos que os alunos menos gostam na Escola

➤ Relativamente à questão sobre a existência e participação nas atividades extra curriculares e sua valorização (ver gráfico 10), a grande maioria, 86%, diz ter conhecimento, participar e sentir que a sua participação nessas atividades é valorizada, “Acho que sim, os professores falam muito nisso, que é importante participar em tudo em geral.” A restante minoria, 14% dos alunos afirmam por exemplo: “Não participo porque é uma perda de tempo”; “Se existem não sei.”; “Participo às vezes, dependendo da atividade que é”.

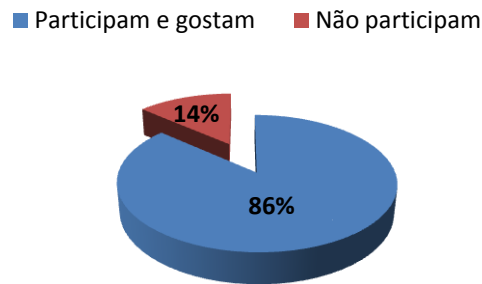


Gráfico 10 – Atividades Extracurriculares

➤ Relativamente à igualdade de tratamento nesta escola para com todos os alunos (ver gráfico 11), 78% dos jovens consideram existir igualdade para com todos os alunos. 14%, afirmam não saber, 5% respondem “às vezes” e os restantes 3% dizem que não: “porque tratam alguns melhor que outros principalmente os meninos bonitos.”

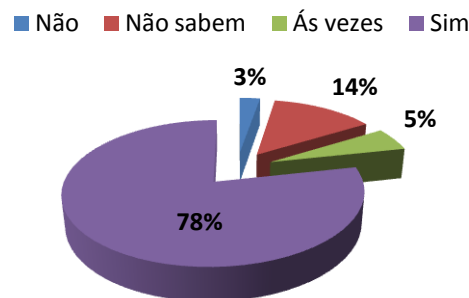


Gráfico 11 – Existência de igualdade de tratamento para todos os alunos

➤ Perante a questão “ Como pensas que és visto pelos professores e funcionários da escola?” (ver tabela 2), as respostas pautam-se sobretudo por uma compreensão positiva em relação à forma como são vistos pelos outros elementos da comunidade escolar. Respostas como “Vêm-me como todos os alunos, normais” e “ Acho que gostam de mim”, “ Acham-me bom aluno”, ganham relevância pelo número de vezes que são referidos, 59,5% dos alunos. Os restantes variam entre respostas como: “Não sei”, “Aluna que fala muito”, “Miúdo porreiro”, “Como mais adulta que os meus colegas”, “Mulher lutadora”, “Irresponsável, por faltar, muito às aulas e correr o risco de não terminar o curso” e ainda “Mal-educada porque discuto muito com os meus colegas”.

Tabela 2 – Visão dos alunos sobre como são vistos pelos professores e funcionários

Opinião dos alunos	Número de alunos	%
“Como todos os outros alunos”	10	27
“Acho que gostam de mim”	7	19
“Não sei”	5	13,5
“Bom aluno”	5	13,5
“Aluna que fala muito”	3	8
Como aluno mais adulto que os meus colegas”	2	5
“Miúda porreira”	2	5
“Mulher lutadora”	1	3
“Irresponsável”	1	3
“Mal-educado por discutir muito com colegas”	1	3
Total	37	100

3.2.3 – Bloco D – Relacionamento com Colegas

Este bloco de questões pretende essencialmente conhecer a relação e dinâmica de relacionamento com colegas de turma.

➤ Relativamente à questão, sobre os relacionamento como os colegas de turma (ver gráfico 12), 54% dos alunos referiram não ter um bom relacionamento com os restantes colegas, apresentando como justificação o facto de serem bastante diferentes e isso interferir no seu relacionamento. Um sentimento de indiferença é referido por 11%, “Nem me dou bem nem mal, mal falamos”. Um bom relacionamento entre colegas é referido por 35% dos alunos entrevistados.

■ Mau relacionamento ■ Bom relacionamento ■ Indiferente

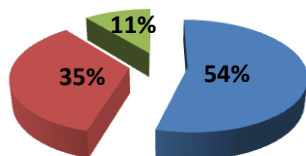


Gráfico 12 – Relacionamento entre colegas de turma

➤ No que respeita à questão “Como descreves os teus colegas de turma?” (ver gráfico 13), todos os jovens têm uma opinião formada sobre os outros, salientando-se 43% respostas dizendo que os colegas, “São boas pessoas”.

Dos restantes, 27% caracterizam os colegas como “pessoas normais”; 5% consideram que “Há de tudo, uns são mais fixes que outros”; 16% referem que os colegas “São imaturos”; 6% dizem que os colegas “Não têm nada haver comigo, são muito chavalos e não tenho conversa” e 3% pensam que “Alguns têm a mania que sabem tudo só porque são magras têm a mania que são boas”.

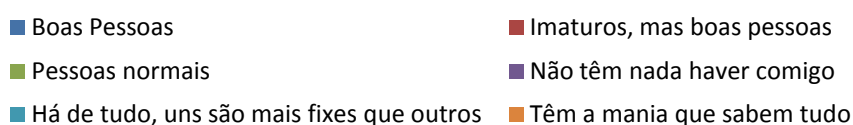


Gráfico 13 – Descrição relativamente aos colegas

3.2.4 – Bloco E – Relacionamento com Professores e as Normas da Sala de Aula

O grande foco deste grupo de perguntas é sobretudo analisar a relação que os alunos mantêm dentro do contexto escolar com professores e colegas, sobre o seu ponto de vista.

➤ No que se refere às relações vividas dentro do contexto de sala de aula com colegas e professores (ver gráfico14), estas são na sua maioria classificadas como “boas” (73%). Para além disso, 19% referem-nas como sendo “normais”. Com 5% de respostas, alguns alunos classificam o seu relacionamento como inconstante, variando de dia para dia. Uma pequena percentagem (3%) refere que a sua relação com os outros não é boa e justifica-a dizendo que o mesmo acontece “... porque tenho muitas faltas e o pessoal passa-se”.

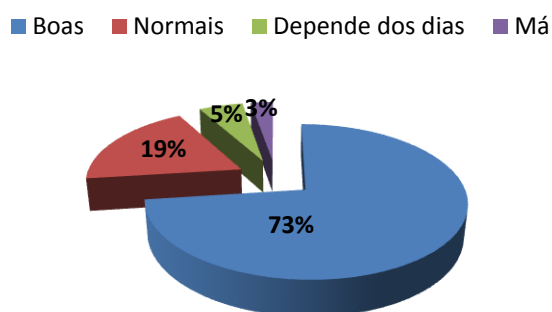


Gráfico 14 – Relacionamento vivido no contexto escolar

➤ Quanto à questão, “O que é para ti um bom professor?” (ver gráfico 15), pode-se constatar que, com 38%, a característica “ser amigo” como mais referida pelos alunos, seguindo-se de “ser compreensivo” com 30%. A preocupação dos professores pelos alunos surge com 13% das respostas, o relato de os professores serem “todos iguais” aparece com 11%. Os restantes 8% dizem não saber o que caracteriza um bom professor.

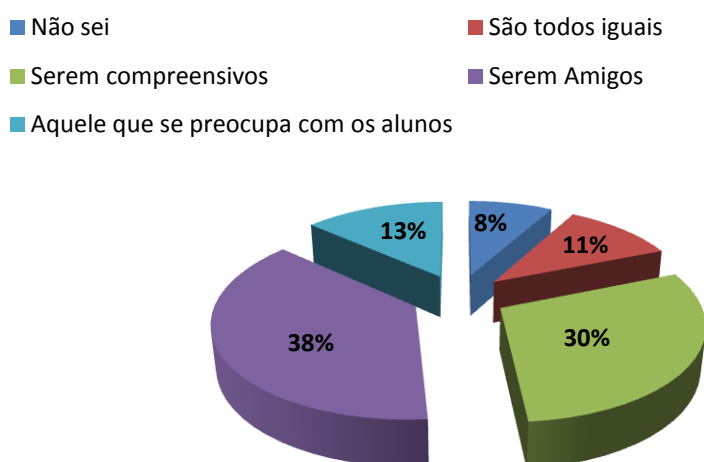


Gráfico 15 – Opinião sobre como deverá ser um bom professor

➤ Dos aspetos que contemplam um bom professor para estes alunos foi questionado qual a atitude que estes têm para encorajarem os alunos a não faltarem às aulas (ver gráfico 16). Relativamente à questão, “conversar” surge como o método mais referido pelos alunos como estratégia dos professores para tentarem combater o absentismo escolar (73%). No entanto 18%, dos alunos discordam, dizendo um não existir qualquer atitude por

parte dos professores. Para além disso, 9% referem que, se existe alguma atitude, não têm conhecimento da mesma.



Gráfico 16 – Medidas adotadas pelos professores para encorajarem os alunos a não faltarem às aulas

➤ É unânime a resposta de todos terem conhecimento sobre as regras em sala de aulas (100%), no entanto, curiosamente, um aluno refere: “saber, sabemos, por em prática é que já não”.

➤ Esta unanimidade já não se verifica na questão “Consideras que são aplicadas por todos os professores a todos os alunos?” (ver gráfico 17). De facto, 84% dos alunos respondem positivamente, a resposta “às vezes” surge com 8 %, justificando um dos alunos com o argumento de que “alguns professores desculpam muito os alunos e o seu comportamento”. Dos restantes, 5% referem que não sabem e 3% respondem que não, que as normas não são aplicadas a todos.

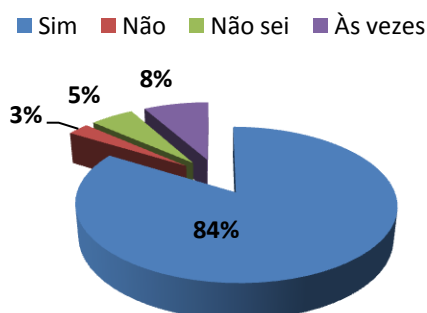


Gráfico 17 – Aplicação das regras na sala de aula pelos professores

➤ No que se refere às motivações que estes jovens têm para irem às aulas (ver tabela 3), a maioria com 37.9 % das respostas, refere sobretudo fatores relacionados diretamente com o professor e o gosto pessoal pelas disciplinas e os seus conteúdos, nomeadamente nas aulas práticas. O fator saber/aprender mais foi o segundo mais referido pelos alunos, com 24.3% das respostas, seguindo-se a vontade em terminar os estudos o mais rapidamente, com 18.9%. Um sentimento de obrigação surge com um valor de 8.1%. A inexistência de motivos para irem às aulas aparece com 5.4%, sendo que com a mesma percentagem surge a resposta de “não sei”.

Tabela 3 – Motivações dos alunos para irem às aulas

Motivo para irem às aulas	Número de alunos	%
Professores e matéria	14	37.9
Saber mais	9	24.3
Terminar o Curso	7	18.9
Obrigação	3	8.1
Nada	2	5.4
Não sei	2	5.4
Total	37	100

➤ Por oposição, os motivos que reforçam a vontade de não querer ir às aulas (ver tabela 4), as opiniões dividem-se entre o facto de não gostar da disciplina e dos professores (37%). Há alunos que referem gostar sempre de irem às aulas (16.2%). Seguindo-se a justificação dos amigos faltarem e por sua vez estes também sentem vontade de o fazer (13.5%). A preguiça e ainda dois alunos que referem: “não tenho explicação, simplesmente nunca quero ir” (10.9%). A justificação de querer ficar em casa com os filhos também é referida pelas duas alunas já mães e o facto de “detestar os professores” surge com 5.4%. O “Ter de estar muito tempo a ouvir um professor” e o sentimento de obrigação em assistir às aulas, surgem com 2.7% respetivamente.

Tabela 4 – Motivações dos alunos para faltarem às aulas

Motivo para faltarem às aulas	Número de alunos	%
Professores e matéria	13	35.1
Gosto sempre de ir	6	16.2
Os amigos	5	13.5
Preguiça	4	10.9
Nunca quero ir	3	8.1
Detesto os professores	2	5.4
Ficar em casa com meu filho	2	5.4
Estar muito tempo a ouvir um professor	1	2.7
Tenho que ir	1	2.7
Total	37	100

➤ Perante a questão “ O que fazes numa sala de aula quando sentes alguma dificuldade de compreensão de uma determinada matéria?” (ver gráfico 18), a maioria, 38% dos alunos entrevistados, afirma questionar quando tem alguma dúvida. No entanto, esta atitude de questionar nem sempre é direcionada somente ao professor, sendo que 32% dos alunos afirmam questionar os colegas. A inexistência de qualquer atitude por parte dos alunos aquando de uma dúvida surge com uma percentagem de 19%, (“Não faço nada, às vezes nem ouço o que os professores dizem”); 11% refere que a sua atitude estará dependente do interesse pessoal pela matéria em questão.

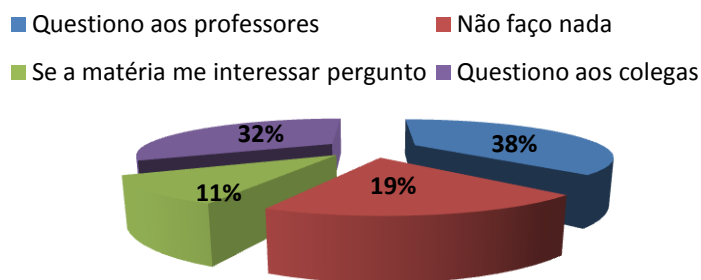


Gráfico 18 – Que atitudes têm os alunos perante uma dúvida na sala de aula

4.2.5 – Bloco F – Opinião dos Alunos sobre os CEF

Tendo em conta os objetivos propostos, tornou-se imprescindível que os alunos que frequentam estes cursos fizessem uma apreciação crítica dos mesmos, assim algumas das perguntas da entrevista foram direcionadas nesse sentido.

➤ Este bloco de questões têm então, como objetivo conhecer a opinião dos jovens acerca dos CEF, sendo a questão inicial, “Porque optaste por um CEF?” (ver gráfico 19). Perante esta questão, é possível constatar que, 40% dos alunos justificam a sua opção pelo facto de considerarem que este tipo de curso será mais vantajoso para quando o terminarem e tentarem ingressar no mercado de trabalho. Para além disso, 35% referem que o que os move é o anseio por sair da Escola, terminar os estudos. A existência de familiares ou amigos neste tipo de ensino também motivou 11% dos alunos a optarem por um CEF. 8% dos alunos referiram que consideravam que este tipo de ensino seria mais fácil em comparação com o ensino regular, situação que não confirmam neste momento. 1% dos alunos salientam o acaso para a sua frequência neste curso: “Estou cá porque calhou, nem sabia para o que vinha”, bem como outro 1% ainda refere ter sido a componente prática do curso e do estágio a fomentar interesse e a escolher esta vertente de ensino.

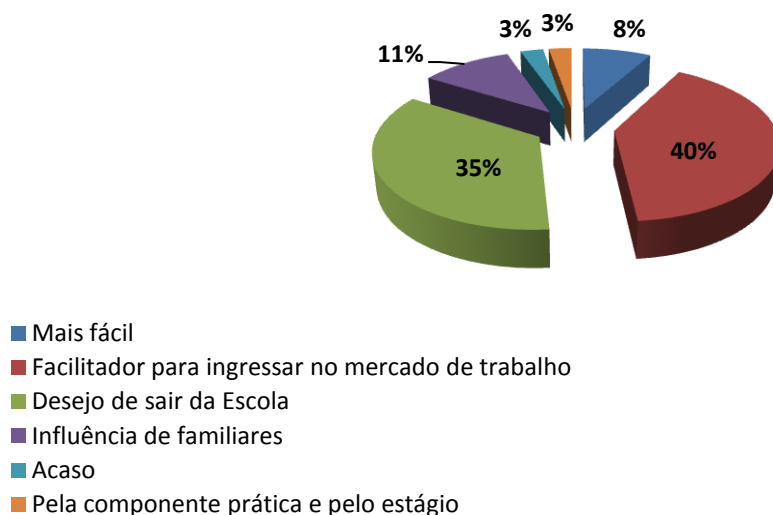


Gráfico 19 – Fatores que influenciaram a escolha do CEF

➤ Referente à questão “Gostas de frequentar um CEF?” (ver gráfico 20), nenhum aluno refere não gostar de frequentar o CEF, havendo só um aluno a ter uma apreciação mais dispar dos restantes dizendo: “É uma Escola igual a todas as outras, tem de se estudar e tem.” Todos os outros demonstram gosto em frequentar este tipo de ensino, apresentando como

justificação aspetos como: ambiente vivido na Escola, a atitude e desempenho dos professores, a utilidade dos conteúdos programáticos lecionados, as aulas práticas e o estágio.

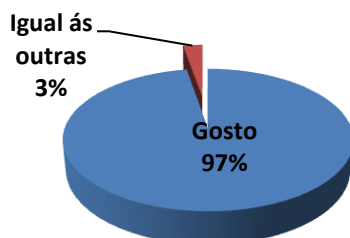


Gráfico 20 – Gosto pela frequência no CEF

➤ A relevância das avaliações obtidas (ver gráfico 21), não são de todo uma preocupação para estes alunos, uma vez que a maioria, 68% diz que concluir o curso independentemente das notas será o mais relevante, “nem que seja com dez a tudo”. Os restantes 32% assumem ser importante para si a avaliação, por gostar de ter boas notas, por ser importante “saber sempre mais”.

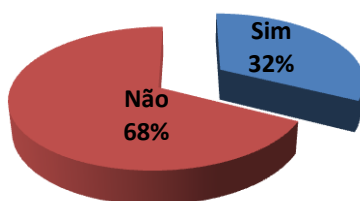


Gráfico 21 – Relevância das avaliações para os alunos

➤ Pode-se constatar que a assiduidade e comportamento dos alunos (ver gráfico 22), este ano letivo reflete-se muito positivamente em comparação com anos anteriores, segundo os mesmos. Somente 2,5% dos alunos dizem manter o mesmo padrão de comportamento e assiduidade dos anos anteriores. A grande justificação para esta alteração de atitude surge, como gosto que nutrem pela Escola em questão, bem como a vontade que têm em terminar os estudos o mais rapidamente possível.

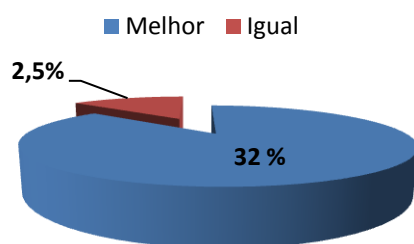


Gráfico 22 – Aproveitamento e assiduidade comparativamente com anos anteriores

➤ No que se refere à questão: “Se pudesses mudar algumas coisas no CEF, o que mudarias?” (ver gráfico 23). Podemos constatar que a maioria dos alunos (46%) afirma não alterar nada no curso, considerando que “está bem como está”. Das alterações sugeridas, destaca-se o desejo de um aumento do teor mais prático de algumas disciplinas, bem como da duração do estágio, com 16% das respostas dadas. A possibilidade de escolher algumas disciplinas e dos seus conteúdos, assim como exclusão de testes escritos surgem com 8% das respostas respetivamente.

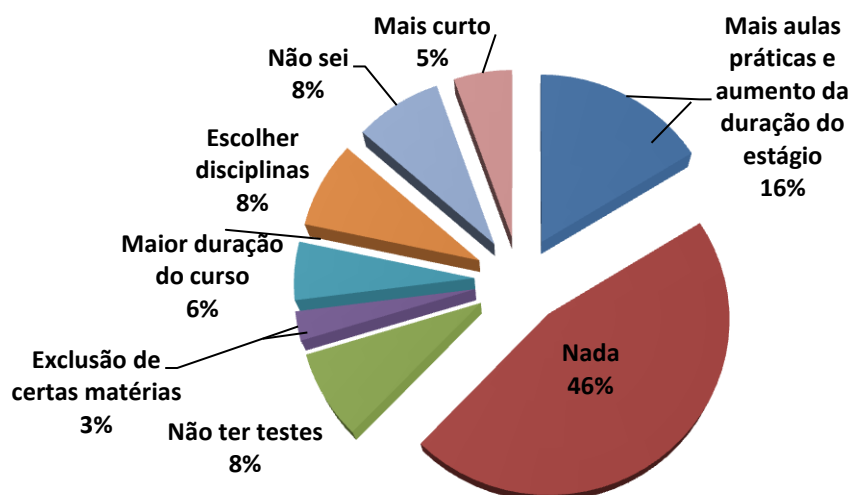


Gráfico 23 – Alterações sugeridas pelos alunos aos CEF

➤ Na questão referente ao que estariam a fazer se não estivessem no CEF no momento (ver gráfico 24), a maioria refere que provavelmente ainda estaria a estudar (46% dos alunos). Ter ingressado no mercado de trabalho surge em segundo lugar com 33% das respostas dadas. Uma pequena minoria (8%), diz que estaria em casa, ou com os amigos pelas ruas e cafés (5%). É de salientar que 8% alunos dizem não ter pensado ainda sobre a questão.

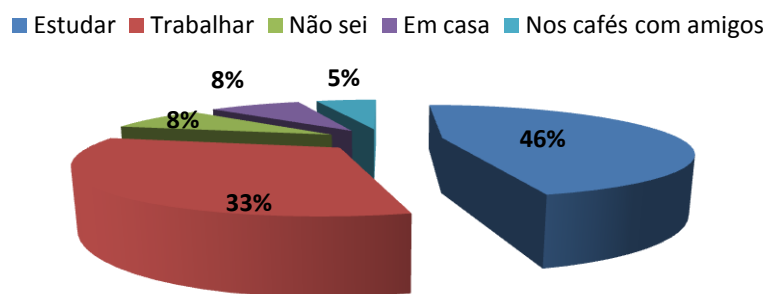


Gráfico 24 – O que estariam a fazer os alunos se não estivessem a frequentar um CEF

➤ Relativamente às expectativas dos jovens quanto ao seu futuro ao frequentarem um CEF (ver gráfico 25), as respostas recaem na sua grande maioria (84%), na vantagem que os jovens acham que terão em conseguirem ingressar no mercado de trabalho com mais facilidade, ideia esta referida pelos alunos ao longo da conversa várias vezes. Somente 16% dizem ainda não ter opinião formada sobre o assunto porque nunca pensaram sobre o mesmo.

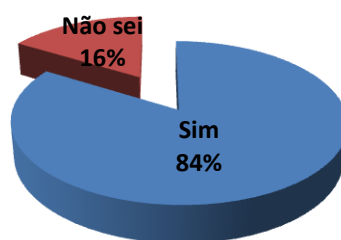


Gráfico 25 – Utilidade do CEF no futuro

3.3 – Análise e Discussão de Resultados

Tendo em conta os objetivos da presente investigação, procedeu-se à análise e discussão dos resultados encontrados, seguindo-se a mesma ordem adotada na sua apresentação.

Assim sendo, procura-se agora refletir sobre os dados recolhidos, analisando a sua relação com resultados obtidos noutros estudos. É de salientar, novamente, a existência de poucos estudos acerca da temática em questão, o que limita a possibilidade de se generalizar estas interpretações. Desta forma, aponta-se para a necessidade de se ter algum cuidado na

análise e discussão destes resultados, considerando-se que estas constituem apenas um ponto de partida para outras reflexões e investigações.

➤ O conjunto de questões que permitiu recolher informações sobre os dados pessoais e o percurso escolar dos alunos, apresenta-se no **Bolco B**. Aqui percebeu-se que a faixa etária dos jovens entrevistados se encontra entre os 17 e 24 anos, todos residem no meio citadino, quer na cidade do Porto quer em Freguesias circundantes, vivendo a grande maioria com familiares (pais, tios ou avós).

Relativamente ao seu percurso escolar, apesar da maioria (73%) referir que este tem sido “normal” até então, constata-se que uma elevada percentagem (48,6%) refere a existência de retenções, motivadas por razões de ordem comportamental e de assiduidade. Na investigação levada a cabo por Mesquita (2010), verifica-se que os motivos apontados pelos alunos para a existência de retenções no seu percurso foram: *(...) o seu mau comportamento e a acumulação de relatórios de ocorrência, elaborados pelos professores ou funcionários quando o aluno em causa infringe as regras de funcionamento da aula ou da Escola.*

Tal facto, leva-nos a considerar a possibilidade de neste tipo de população haver um processo de normalização relativamente a um conjunto de situações que, noutras populações, são consideradas problemáticas. É de salientar que não foram encontrados estudos que remetam para este tipo de análise, pelo que se considera ser este um dos aspetos a ser explorado em investigações futuras.

➤ Relativamente ao **Bolco C**, sobre o envolvimento na vida e comunidade escolar, que visam conhecer a visão dos alunos CEF acerca da escola que frequentam, resulta um balanço positivo, constatando-se que os jovens que participaram neste estudo apontam mais aspetos positivos (57%) e gosto pela escola do que o seu contrário (27%).

É notório o conhecimento que todos referiram ter relativamente às regras e normas praticadas na Instituição, podendo concluir-se que o sistema de comunicação entre Escola e alunos é eficaz.

Dos aspetos mais precisos sobre o que gostam ou não na escola salientam-se a existência de aulas práticas e o facto de aprenderem coisas novas, podendo com isto afirmar-se o gosto que estes alunos nutrem pela aquisição de novos conhecimentos, desde que estes sejam veiculados através de metodologias práticas. Para além disso constata-se um elevado

nível de participação nas atividades extra curriculares, o que reforça a ideia de que quando motivados os alunos aderem às atividades propostas.

Pode-se assim concluir que é o caráter prático e não teórico destes cursos o que mais agrada e motiva estes alunos.

O estudo de Figueiredo (2009, p.80) reforça estes dados, uma vez que refere, (...) *que estes cursos, embora não tenham vindo resolver o problema do insucesso escolar, vieram contribuir, para a não exclusão destes alunos do sistema de ensino, ao mesmo tempo que lhes permite, concluir o terceiro ciclo e obter uma certificação profissional. Entendemos pois que nesta perspectiva, estes Cursos de Educação Formação podem ter um importante papel na formação dos alunos que não têm sucesso no ensino regular.*

➤ Com a análise do conjunto de questões que compõem o **Bloco D**, sobre o relacionamento com colegas verifica-se que, apesar dos 43% de respostas sobre a opinião dos colegas ser positiva, 54% referem ter um mau relacionamento entre si. Tal facto leva-nos a considerar que a existência de uma opinião positiva acerca dos outros não é suficiente para o desenvolvimento de um bom relacionamento com eles. É de salientar que os alunos apontaram como razão principal do mau relacionamento com os colegas o facto de serem muito diferentes entre si. Desta forma, pode-se considerar que a heterogeneidade que parece caracterizar a população que frequenta os CEF dificulta o desenvolvimento de laços de amizade entre os alunos e, conseqüentemente, a sua identificação com o grupo turma, o que pode eventualmente contribuir para a manutenção de maus comportamento e para um elevado nível de absentismo, comprovando-se a importância das boas relações entre colegas de turma com o estudo de Csikszentmihalyi & Larson, (1984), *cit in* Feldman *et al* (2001, p. 590) (...) *os adolescentes passam mais do que metade das suas horas de vigília com os pares, 29 % com amigos e 23% com colegas de escola.*

➤ O **Bloco E** teve como objetivo compreender o relacionamento dos alunos com os professores, bem como as suas opiniões acerca das práticas em sala de aula. No que se refere ao relacionamento entre alunos e professores, salienta-se o elevado número de resposta que apontam para a existência de uma boa relação (73%) e que especificam a característica do “ser amigo” (38%) como a mais importante característica de um bom professor. Através da análise documental, da caracterização sociodemográfica e do espaço físico da Instituição efetuada, poderá constatar-se que este relacionamento de proximidade

talvez possa ser favorecido por o reduzido espaço que a Instituição possui, permitindo desta forma uma maior proximidade “física” entre professores e alunos, partilhando estes o mesmo espaço até durante os intervalos, bem como, da preocupação dos professores no conhecimento da história de vida destes jovens.

Talvez por esta relação de proximidade e de preocupação dos professores ao conversarem com os alunos sobre a importância de não faltarem às aulas o seu relacionamento seja positivo e permita que os alunos coloquem questões quando surgem dúvidas sobre a matéria, sendo que a maioria esclarece as suas dúvidas junto dos professores.

Curioso será o facto de os professores e a matéria serem as respostas com maior percentagem quando questionados sobre o que os motiva para irem ou não às aulas.

Apesar de parecem contraditórios, estes resultados vão efetivamente no mesmo sentido, ou seja as razões que levam os alunos a irem às aulas, são as mesma que levam os alunos a faltar às aulas: o relacionamento com o respetivo professor e a forma como é lecionada a matéria.

➤ Por fim, tentou-se conhecer a opinião crítica dos alunos acerca dos CEF, através das questões que constituem o **Bloco F**.

Na generalidade, os alunos demonstram grande vontade de se tornarem independentes e por isso quererem ingressar no mercado de trabalho o mais rapidamente possível, apontando está característica como algo de positivo que os CEF lhes possibilita.

A atenção e dedicação dada aos alunos pelos professores, evidenciou-se pelos alunos como um fator de grande relevância para a satisfação destes para com a frequência nesta Escola, permitindo desta forma melhorar o seu comportamento e assiduidade comparativamente com anos anteriores.

Estes alunos não fariam grandes mudanças na estrutura destes cursos, sendo a alteração para mais aulas práticas a característica mais referenciada.

Constatou-se, então, que o plano curricular dos CEF pode ser um fator chave na visão positiva que estes jovens têm da escola, uma vez que é referido como fator positivo e apreciado o caráter mais prático deste tipo de ensino.

As necessidades e expetativas que os jovens têm em relação ao ensino, parecem ser respondidas com este formato, uma vez que referem a Time To Train como sendo um espaço de aquisição de conhecimento e de preparação para a vida laboral.

As ambições e projetos futuros destes jovens também parecem poder ser afetadas por esta tipologia de ensino, uma vez que estes referem que a componente profissional é vantajosa para a sua empregabilidade. Este facto é também referido no estudo de Mesquita (2010), que aponta para o facto de *na sua decisão de optar por um CEF pesou, por um lado, o facto de estes Cursos proporcionarem uma qualificação profissional o que, na opinião dos entrevistados, poderá constituir um fator facilitador de obtenção de emprego.*

Os CEF parecem, também, ter alguma influência no comportamento e aproveitamento escolar dos alunos. De facto, quando indagados sobre a existência ou não de algumas mudanças, comparativamente com anos anteriores, no ensino regular, os alunos referiram que este curso contribuiu para uma melhoria no seu comportamento e assiduidade. Também na investigação de Mesquita (2010) se verifica esta situação: *no geral, os estudantes afirmam terem um comportamento melhor nas aulas, o que associam, em alguns casos, aos progressos obtidos nos resultados escolares.*

Ainda nos estudos de Mesquita (2010) é referido, que *os CEF contribuem para o sucesso destes jovens não apenas no que concerne à aquisição de saberes formais, mas também para a mudança da relação que estes discentes têm para com a Escola.*

A investigação de Oliveira (2008), sobre o contributo dos CEF para o Sucesso Escolar e Pessoal dos Alunos, constata que é assumido pelos alunos que a sua permanência na escola, particularmente no curso que frequentam, permite o seu desenvolvimento intelectual, social e físico, gerando um sentimento de motivação e otimismo quanto ao seu futuro profissional e pessoal.

Os resultados encontrados na presente investigação, para uma amostra de 37 alunos, em comparação com a amostra de 10 alunos utilizada por Mesquita (2010), vão no mesmo sentido, não apenas pelo grau de satisfação pela opção que tomaram em frequentar um CEF, mas também pela noção de que a formação adquirida na componente tecnológica, através das aulas práticas e do estágio, é uma mais-valia e que contribui para a obtenção de trabalho.

Conclusões

No mundo atual, sujeito a constantes e por vezes inesperadas mudanças que poderão ter um impacto profundo na vida das pessoas, é imperativo que a Escola, na qualidade de organização que acolhe e educa os cidadãos, dê uma resposta cada vez mais adequada às suas necessidades atuais e futuras.

A criação de uma oferta curricular alternativa à do ensino regular, seja um Curso de Educação e Formação, um Percurso Curricular Alternativo, ou outro, lança inevitavelmente responsabilidades a todos os intervenientes no processo educativo: órgãos de gestão, corpo docente, pessoal não doente, encarregados de educação e alunos que frequentam a Escola.

Nunca será demais referir que à Escola cabe, cada vez mais, a responsabilidade de educar, em complemento e, por vezes até, em substituição do papel da família. Pelo que desenvolver uma “educação de todos para todos” é determinante numa boa gestão das diferenças entre alunos. A oferta de percursos educativos diferenciados pode constituir uma resposta adequada a um público também ele diversificado.

Nas políticas educativas nacionais, a existência de Cursos de Educação e Formação pode assumir-se como medida para o combate à diminuição do abandono escolar precoce, ao tornar mais apelativa a oferta curricular para alunos que apresentam um sentimento crescente de aversão à Escola, à medida que os seus percursos académicos vão sendo marcados pelo insucesso.

Para além disso, no campo laboral, estes cursos fornecem aos alunos conhecimentos dentro de uma determinada área profissional, bem como uma primeira abordagem e integração na vida ativa, por via dos estágios profissionalizantes, sem que com isto os confinem ao exercício de uma profissão específica. A realização dos estágios proporciona aos alunos uma ambientação laboral e um primeiro contacto com um determinado número de regras próprias de um sistema hierárquico empresarial.

Tendo em conta todos estes fatores, o presente estudo surge como uma forma de contribuir para uma maior compreensão acerca das características dos alunos que frequentam os CEF, das suas principais motivações, das suas expectativas escolares e profissionais.

Assim, parece evidente o sucesso que este tipo de ensino tem na vida dos jovens presentes na investigação. Independentemente das motivações que os conduziram para esta escolha de ensino, a mesma parece agradar e satisfazer as necessidades que estes demonstram para o seu futuro.

Observando a complexidade que envolve este tipo de cursos, bem como as características particulares dos alunos que os frequentam, deverá pensar-se num maior rigor e precisão da seleção dos professores que se processa, regra geral, de uma forma que poderá não ser a mais adequada e direcionada para esta área de ensino e formação tão específica.

Pode-se concluir que os Cursos de Educação e Formação poderão contribuir de forma decisiva para o sucesso pessoal e profissional dos alunos que os frequentam, integrando-os socialmente e capacitando-os para o seu bom desempenho laboral.

A frequência e conclusão dos cursos proporcionam aos alunos um ambiente de formação e crescimento pessoal, potenciado pelas interações e relações estabelecidas tanto entre pares como com os professores, ambiente esse, em grande parte dos casos, inexistente no seio familiar.

Embora os CEF por si só, não resolvam o problema do insucesso escolar, vieram contribuir, para a não exclusão destes alunos do sistema de ensino, ao mesmo tempo que lhes permite, concluir o terceiro ciclo e obter uma certificação profissional. Entende-se pois que nesta perspetiva, estes cursos podem ter um importante papel na formação dos alunos que não tiveram sucesso no ensino regular.

Conscientes das restrições inerentes a qualquer investigação circunscrita num espaço e num tempo, importa refletir acerca das limitações do presente estudo, procurando, a partir daí, linhas orientadoras para futuros trabalhos.

Assim, consideramos que esta poderia ter sido uma investigação mais rica se o Estudo de Caso abrangesse outras instituições com CEF's, uma vez que permitiria uma maior compreensão acerca da realidade deste tipo de cursos e da população que os frequenta.

Por outro lado, do método utilizado neste trabalho, o Estudo de Caso, também decorrem algumas limitações, uma vez que “têm por base a fragilidade do seu poder de generalização” (Pardal e Correia, 1995, p.24). Desta forma, mais uma vez se alerta para o cuidado a ter na análise e interpretação dos resultados encontrados, dado que estes apenas constituem um fragmento da realidade que se pretendeu estudar.

O nervosismo dos alunos, a estranheza das questões de natureza mais introspetiva ou que exijam alguma reflexão e espírito crítico relativamente à Escola, também se referem como uma limitação, já que podem ter conduzido à existência de respostas mais superficiais.

Relevante é, ainda, o fator idade, que deverá ser ponderado. Inerente ao estágio de desenvolvimento em que a maioria dos alunos se encontra, a imaturidade pode explicar

algumas dificuldades sentidas por alguns em responder a determinadas questões ao longo da entrevista.

Após a realização deste estudo, através das entrevistas efetuadas, de algumas observações informais, bem como da análise documental, tornou-se claro que este tema não ficou encerrado e que outras questões se podem levantar. Desta forma, sugere-se novos estudos sobre esta temática, nomeadamente, explorando a importância do relacionamento interpessoal (com colegas e professores) na promoção do sucesso educativo. Para além disso, será também pertinente analisar até que ponto as características do plano curricular dos CEF aumentam efetivamente as probabilidades destes alunos ingressarem no mercado de trabalho. Uma outra questão que nos parece fundamental é estudar o perfil de competências dos professores que lecionam este tipo de cursos, uma vez que este parece ser um dos aspetos que mais condiciona a motivação dos alunos para a aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Bibliografia

- Admas, M. (1997). *"Knowing our Students"* in Teaching for Diversity and Social Justice. Published by Routledge.
- Aquino, J. G. (1998). *A indisciplina e a escola actual*. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, July.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5ª Edição. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70.
- Bazon, M. R., Azevedo, R. N., & Pestana, P. F. F. (2005). *Intervenção de ajuda a crianças e adolescentes considerados em situação de risco psicossocial: O modelo da Psicoeducação*. Em C. P. Simon, L. L. Melo-Silva, & M. A. Santos (Orgs.), *Formação em Psicologia: Desafios da diversidade na pesquisa e na prática*. São Paulo: Vetor. (pp. 233-262).
- Bedin, V. (2009). *Qu'est- ce que L'Adolescence?* Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Call, C., Manches, A., Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Volume 2. Editora – Artmed.
- Carmo, Hermano, Malheiro, Manuela, (1998), *Metodologia da Investigação - Guia para Auto aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Carneiro, E. (2011). *Auto Percepções e Prática Desportiva – Um Estudo com Alunos do Curso de Educação e Formação de uma Escola Básica*. Dissertação de Mestrado. Porto. Faculdade de Desporto de Universidade do Porto.
- Dewey, J. (1971). *Vida e Educação*. São Paulo, Edições Melhoramento.
- Duarte, L. F. D. (2004). *Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Durkheim, E. (1973). *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Editorial Shapire.
- Epstein, J. (1995). *School/Family/Community Partnerships: Carring for the Children we Share*. Phi Delta Kaplan.

- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a Psicologia*. 5ª Edição, S.D. Mc Graw Hill.
- Feldman, R. Olds, S. Papalia, D. (2001). *O mundo da Criança*. 8ª Edição. Mc Graw Hill.
- Ferreira, Virgínia (1999). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos* in org. Silva, J. Santos. *Metodologia das Ciências Sociais*, Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. Noesis.
- Figueiredo, M. (2009). *Os Cursos de Educação e Formação – Um Estudo de Caso*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Lessard-Hébert, Michelle et al. (2008) *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laranjeira, M. I., Abreu, A. N., Nogueira, N. & Soligo, R. *Referências para Formação de Professores*. In: Bicudo, M. A. V. & Silva, Júnior C. A. (orgs.). *Formação do Educador e Avaliação Educacional: Formação Inicial e Continua*. Vol. 2. 1ª Impressão. São Paulo: Unesp.
- Mesquita, M. (2010). *A Escola sob o olhar dos alunos dos Cursos de Educação e Formação: Um Estudo de Caso num Agrupamento de Escolas do Conselho de Oliveira do Hospital*. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Universidade Aberta.
- Oliveira, H. (2008). *O Contributo dos Cursos de Educação e Formação Para o Sucesso Escolar e Pessoal dos Alunos*. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Universidade Aberta.
- Oliveira, J. H. B. (2007). *Psicologia da Educação*. 1. Aprendizagem / Aluno. Livpsic
- Oliveira, J. H. B. (2007). *Psicologia da Educação*. 2. Ensino / Professor. Livpsic
- Oliveira, M. A. M. (2005). *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L.; Ventura, A. Dias, C., (2003), *O Ensino Técnico em Portugal*, Aveiro, Universidade de Aveiro
- Peixoto, L. M. (1988). *Autoestima, Nível Intelectual e Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia da Universidade do Minho. Braga.
- Pinto, A. M. e Picado, L. (2011). *Adaptação e bem-estar nas escolas Portuguesas*. Lisboa Coisas de Ler.

- Pinto, F. L. (2004). *Escolaridade Obrigatória e Emprego: O Caso dos Cursos de Educação e Formação Inicial de Nível II – 9º ano+1*. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra
- Quivy., R. e Van Campenhoudt, Luc (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, V. (2009). *Crianças e Jovens em Risco*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Rosa, Maria João Valente (2004). “Escolaridade Obrigatória, Insucesso e Abandono Escolar: Os números do recenseamento” in Miguéns, Manuel (dir.) *As Bases da Educação: [actas do] Seminários e Colóquios*. CNE. Lisboa: CNE-ME.
- Santo, L. (2010). *Competências Profissionais dos Professores dos Cursos de Educação e Formação: A Construção de uma Nova Identidade de Docente*. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Instituto de Educação de Lisboa.
- Santos, Dora (2008). “*Na Escola do Bairro*” in Revista Noesis, nº 73. Lisboa: ME
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar. Um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa. Caminho
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do Adolescente – uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta*. Assírio & Alvin
- Sudbrack, M. F. O.; Dalbosco., C. (2005). *Escola como contexto de protecção: reflectindo sobre o papel do educador na prevenção do uso indevido de drogas* An. 1 Simp. Internacional do Adolescente Maio 2005. Instituto de Psicologia / Prodequi- Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas - Universidade de Brasília - UnB – Brasília.
- Windle, M. (1992). *A Longitudinal Study of Stress Buffering for Adolescent Problem Behaviors*. Developmental Psychology.

Netgrafia

- Assembleia da República (1986). Lei nº 46/86, de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo Diário da República, I Série – nº 237. Lisboa: Imprensa Nacional Nacional Casa da Moeda [Em linha].
Disponível em:<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf>. [Consultado a 20-09-2012].
- Despacho conjunto nº279/2002 de 12 de Abril [Em linha]. Disponível em:<http://diario.vlex.pt/vid/despacho-conjunto-33250922>. [Consultado a 5-09-2012].
- <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a10.pdf> - [Consultado a 6-10-2012].
- Laurenti, C., & Barros, M. N. F. (2000). Identidade: Questões conceituais e contextuais. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, [Em linha]. Disponível em: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>. [Consultado a 19-09-2012].
- Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social (1997). Despacho – Conjunto nº 123/97, de 7 de Julho. Diário da República, II série. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda [Em linha]. Disponível em: http://www.peti.gov.pt/upload_ftp/docs/PETI_10_anos.pdf- [Consultado a 19-09-2012].
- Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social (2004). Despacho – Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho. Diário da República, II Série, nº 175. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda [Em linha]. Disponível em:<http://dre.pt/pdf1sdip/2004/07/25201/0000200389.pdf>. [Consultado a 20-09-2011].
- <http://www.min-edu.pt/np3/70.html>. [Consultado a 13-10-2012].
- <http://www.igogo.pt/junta-de-freguesia-da-vitoria/>. [Consultado a 20-09-2012].
- <http://www.portodesempre.pt/freguesia.php?freguesia=17&info=7&pagina=1>. [Consultado a 20-09-2012].
- <http://pt.shvoong.com/social-sciences/sociology/1747172-educa%C3%A7%C3%A3o-escola/#ixzz2AnN9juzz>. [Consultado a 2-10-2012].
- http://www.minedu.pt/np3content/?newsId=923&fileName=prodep_relatorio3_2006.pdf. [Consultado a 20-09-2012].