



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

***DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO***

Mestrado em Educação – Variante de Administração Escolar

**Uma Ponte para a Realidade: o caso dos Cursos de Educação - Formação  
no Agrupamento de Escolas de Montemor - o - Novo**

**Maria da Graça Gião Caeiro**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de

**Mestre em Educação**

Orientador: **Professor Doutor José Carlos Bravo Nico**

Tese apoiada pela Fundação Eugénio de Almeida

Évora 2009



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
***DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO***

Mestrado em Educação – Variante de Administração Escolar

**Uma Ponte para a Realidade: o caso dos Cursos de Educação - Formação  
no Agrupamento de Escolas de Montemor - o - Novo**

**Maria da Graça Gião Caeiro**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de

**Mestre em Educação**

Orientador: **Professor Doutor José Carlos Bravo Nico**



*170 385*

Tese apoiada pela Fundação Eugénio de Almeida

Évora 2009

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo de todo este trabalho de investigação, várias foram as pessoas que connosco partilharam o gosto pelo seu desenvolvimento e acompanharam as nossas preocupações.

A todas as pessoas que partilharam connosco momentos de inquietação, de partilha científica e metodológica, que nos motivaram, nos encorajaram e a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, nos ajudaram a concretizar este sonho, não podemos deixar de expressar aqui os nossos maiores e mais sinceros agradecimentos:

- Ao Professor Doutor José Carlos Bravo Nico, pela elevada competência científica e pedagógica com que nos orientou, pela disponibilidade com que sempre nos atendeu, pelo rigor científico com que nos ajudou a tratar o nosso tema e pela enorme coragem que sempre nos transmitiu.
- A todos os docentes do curso de Mestrado em Educação, nomeadamente na pessoa do seu Director Doutor José Verdasca, pela sapiência e rigor científico com que nos transmitiram os seus conhecimentos.
- À Dr.<sup>a</sup> Lurdes Nico, pela coragem e motivação que sempre nos transmitiu.
- Aos(as) colegas de curso, Conceição Peres, Teresa Cravo, Beatriz Antunes, Paulo Pires e Rute Sanguinho pela força que nos deram, pela coragem que nos transmitiram e pelo apoio incondicional que sempre nos prestaram.
- À Dr.<sup>a</sup> Idalina Bento, e a todos os elementos do Orgão de Gestão da Escola por nos terem proporcionado boas condições de trabalho e pela força e coragem que sempre nos transmitiram.

- A todos os restantes colegas de curso do Mestrado em Educação pelo bom ambiente de aprendizagem e companheirismo que demonstraram.
- Aos Professores e alunos que connosco colaboraram e tornaram possível a concretização deste trabalho.
- Às amigas que mais nos acompanharam ao longo deste percurso, Maria de Lourdes Zorrinho, Maria José Verdasca, Rosa Punilhas, Paula Marques e Ana Carvalho.
- A todas as colegas do Centro de Novas Oportunidades do Agrupamento Vertical de Montemor - o - Novo na pessoa da sua coordenadora Dr.<sup>a</sup> Maria José Caeiro, pela força que sempre nos transmitiram.
- A todos(as) colegas (as) e amigos (as) que, de uma forma geral, nos acompanharam ao longo do percurso que nos conduziu até aqui.
- À Fundação Eugénio de Almeida que nos concedeu a bolsa para esta dissertação.
- Aos meus pais.

## **RESUMO**

### **Uma Ponte para a realidade: o caso dos Cursos de Educação - Formação no Agrupamento de Escolas de Montemor- o- Novo**

Os cursos de educação e formação constituem uma medida que visa a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado, a promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida activa.

A problemática desta investigação foi lançada pela questão: **Que Contributos proporcionam os Cursos de Educação e Formação no percurso de formação dos alunos do Agrupamento Vertical de Escolas de Montemor – o – Novo?**

Tendo como base esta problemática, o corpo de trabalho é constituído por duas partes. A primeira relativa ao quadro teórico e a segunda ao estudo empírico.

No quadro teórico, incidimos sobre a análise de insucesso e abandono escolar, bem como na sua relação. O combate ao insucesso escolar, numa escala nacional, constituiu também objecto do nosso estudo, assim como as características dos Cursos de Educação e Formação e o seu Funcionamento.

A parte relativa ao estudo empírico, envolveu a concepção e a testagem de instrumentos de recolha de dados e a realização de entrevistas semi - estruturadas.

O estudo efectuado revelou que os alunos manifestam interesse por estes cursos, pelo seu funcionamento e porque lhes confere uma certificação profissional. O contributo dos cursos de educação e formação no percurso de formação dos alunos, revelou - se bastante positivo, proporcionando um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos, na sua atitude perante a escola e na valorização da aprendizagem.

## **ABSTRACT**

### **A Bridge to reality: the case of Education and Development Courses in the Schools Group of Montemor - o - Novo**

The courses of education and development are a measure that aims at the promotion of scholar success, as well as the prevention of the different kinds of school drop-outs, namely the unqualified, the promotion of the conditions of employment and the change to active life.

The set of problems posed by this research was based on the following question: How does the courses of education and development contribute for the students' lifelong learning?

Based on this set of problems, the research is made up of two parts. The former refers to the theoretical framework and the latter to the empirical study.

As far as the theoretical framework is concerned, we focused on the analysis of the school unsuccess and drop-out, as well as on their connection. The fight against the school unsuccess, at a national scale, besides the characteristics of the Education and Development Courses and their Functioning, is also the object of our study.

The part related to the empirical study involved the conception and the testing of instruments of data collection and semi-structured interviews.

The present study revealed that the students are interested in this kind of courses due to their way of working and because these courses give them a professional certificate. The contribution of these education and development courses proved to be really positive, making it possible to improve both the students' school results and their attitude towards school giving value to learning.

## **ÍNDICES**

## **ÍNDICE GERAL**

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – Enquadramento Teórico.....</b>	<b>4</b>
Capítulo I – O insucesso e abandono escolares: conceitos e relações.....	5
1.1.O insucesso escolar.....	6
1.2.O abandono escolar.....	13
1.3.A interligação entre o abandono e o insucesso escolares.....	16
Capítulo II –O combate ao abandono e insucesso escolares .....	19
2.1.O contexto nacional.....	20
Capítulo III – Os Cursos de Educação e Formação.....	45
3.1.A Origem dos Cursos de Educação e Formação.....	46
3.2.A quem se destinam os CEF.....	48
3.3Estrutura curricular dos CEF.....	48
3.4.A equipa pedagógica dos CEF.....	51
3.5.A componente prática dos CEF.....	52
3.6.Locais de funcionamento dos CEF.....	53
3.7.A avaliação nos CEF.....	54
3.8.A responsabilidade das escolas e dos professores.....	55
<b>PARTE II – A investigação.....</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO IV – Enquadramento Metodológico.....</b>	<b>62</b>
4.1.O desenho da investigação.....	63
4.2.O estudo de caso.....	64
4.3.A identificação do problema.....	66
4.4.Objectivos da investigação.....	69
4.5.Questões orientadoras da investigação.....	69
4.6.O contexto geográfico.....	70
4.7.Caracterização do Agrupamento Vertical de Montemor – o – Novo.....	71
4.8.Caracterização da população alvo da investigação.....	73
4.9.Procedimentos para recolha de dados.....	74
<b>CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>78</b>
5.1.Análise e Interpretação da Informação Recolhida Através das Entrevistas Efectuadas a uma amostra de Professores do Curso De Educação e Formação.....	79
5.2.Análise e Interpretação da Informação Recolhida Através das Entrevistas Efectuadas a uma amostra de Alunos do Curso de Educação e Formação.....	125
<b>CAPÍTULO VI – CRUZAMENTO DE DADOS .....</b>	<b>145</b>

CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
7.1. Conclusões.....	165
7.2. Recomendações e sugestões.....	172
BIBLIOGRAFIA .....	174
LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....	187
SITES CONSULTADOS .....	191
ANEXOS .....	192
.Guiões das Entrevistas Realizadas aos Professores.....	193
.Guiões das Entrevistas realizadas aos Alunos.....	197

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro I - Caracterização demográfica do concelho de montemor-o-Novo.....	70
Quadro II – Características dos elementos da amostra dos professores.....	73
Quadro III – Características dos elementos da amostra dos alunos.....	74
Quadro IV – Subcategoria A.1. – Avaliação do trabalho realizado.....	82
Quadro V – Subcategoria A.2. – Motivações dos Professores no seu desempenho nas Turmas dos CEF.....	83
Quadro VI – Subcategoria – B.1. – Motivos que conduziram a Escola à criação dos CEF.....	85
Quadro VII – Subcategoria – B.2. Identificação do Contexto Sócio - Económico onde A Escola está inserida.....	88
Quadro VIII – Subcategoria – B.3. – Problemas Existentes na Escola.....	90
Quadro IX – Subcategoria – C.1. – Critérios de Constituição das Turmas dos CEF.....	91
Quadro X – Subcategoria – C.2. – A Atribuição dos Professores às Turmas.....	92
Quadro XI – Subcategoria – C.3. – A Formação dos Professores a quem foram atribuídas as Turmas dos CEF.....	93
Quadro XII – Subcategoria – C.4. – Os Espaços Físicos destinados ao Funcionamento das Turmas dos CEF.....	95

Quadro XIII – Subcategoria – D.1. – Os Percursos dos Alunos que integraram o CEF.....	95
Quadro XIV – Subcategoria – D.2. – Os Motivos que conduziram os Alunos a integrarem o CEF.....	97
Quadro XV – Subcategoria - D.3. – As expectativas dos Alunos face à Escola.....	98
Quadro XVI – Subcategoria – D.4. – As Origens Sócio - económicas dos Alunos.....	99
Quadro XVII – Subcategoria – E.1. – Os Métodos e as Técnicas.....	100
Quadro XVIII – Subcategoria – E.2. – A Gestão das Aprendizagens.....	102
Quadro XIX – Subcategoria – E.3. – Os Projectos Específicos.....	103
Quadro XX – Subcategoria – E.4. – A Avaliação.....	104
Quadro XXI – Subcategoria – F.1. – A Relação com as empresas e instituições da comunidade.....	105
Quadro XXII – Subcategoria – F.2. – A Relação com as necessidades locais.	106
Quadro XXIII – Subcategoria – G.1. – As Formas de contacto com a família dos Alunos.....	108
Quadro XXIV – Subcategoria – G.2. – A Participação dos Encarregados de Educação na gestão das Aprendizagens.....	109
Quadro XXV – Subcategoria – H.1. – A Inserção das Turmas dos CEF.....	110
Quadro XXVI – Subcategoria – H.2. - A Atitude da Escola face às Turmas dos CEF.....	111
Quadro XXVII – Subcategoria – H.3. – A Atitude dos Professores face às Turmas dos CEF.....	112
Quadro XXVIII – Subcategoria – I.1.- Os Técnicos que Intervém no Percurso dos Cursos de Educação e Formação.....	113
Quadro XXIX – Subcategoria – I.2. - A componente social nos Cursos de Educação e Formação.....	114
Quadro XXX – Subcategoria – I.3.- A Orientação Vocacional e Profissional Dos Alunos.....	115
Quadro XXXI – Subcategoria – A.1. – Dificuldades Sentidas pelos Alunos Ao Longo do seu Percurso Escolar.....	125
Quadro XXXII – Subcategoria – A.2. – Reconhecer os Motivos que conduziram os Alunos ao insucesso/abandono escolar.....	126

<b>Quadro XXXIII – Subcategoria – B.1. – As Razões de Entrada no CEF.....</b>	<b>127</b>
<b>Quadro XXXIV – Subcategoria – B.2. – Os Objectivos que os Alunos Pretendiam atingir com a Entrada no CEF.....</b>	<b>128</b>
<b>Quadro XXXV – Subcategoria – B.3. – O Papel dos Professores do CEF.....</b>	<b>129</b>
<b>Quadro XXXVI – Subcategoria – B.4. - A Opinião da Família sobre a Entrada dos Alunos no CEF.....</b>	<b>129</b>
<b>Quadro XXXVII – Subcategoria – C.1. – As Principais diferenças sentidas relativamente à Frequência do Ensino Regular.....</b>	<b>130</b>
<b>Quadro XXXVIII – Subcategoria – C.2. – O Desempenho dos Professores e a Relação Pedagógica estabelecida com eles.....</b>	<b>131</b>
<b>Quadro XXXIX – Subcategoria – C.3. – A Importância da componente social nos CEF.....</b>	<b>132</b>
<b>Quadro XL – Subcategoria – C.4. – A Organização das Aulas.....</b>	<b>133</b>
<b>Quadro XLI – Subcategoria – C.5. – A Relação com os Colegas.....</b>	<b>134</b>
<b>Quadro XLII – Subcategoria – C.6. – Os Métodos e as Técnicas de Ensino utilizados.....</b>	<b>135</b>
<b>Quadro XLIII – Subcategoria – C.7. – A Avaliação em Comparaçāo com a efectuada no Ensino Regular.....</b>	<b>135</b>
<b>Quadro XLIV – Subcategoria – C.8. – A Componente Prática.....</b>	<b>136</b>
<b>Quadro XLV – Subcategoria – D.1. – A Importância da Aprendizagem Efectuada.....</b>	<b>137</b>
<b>Quadro XLVI – Subcategoria – D.2. – A inserção Profissional Dos Alunos do CEF.....</b>	<b>138</b>
<b>Quadro XLVII – Subcategoria - D.3. –O Impacto da integração no CEF.....</b>	<b>139</b>

# **INTRODUÇÃO**

O mundo em que vivemos, caracterizado por um desenvolvimento científico e tecnológico crescente e pela globalização da informação, coloca um conjunto de problemas económicos, ambientais e sociais que colocam a cada cidadão a tarefa de enfrentar esta complexidade. Os jovens deverão ser preparados para compreender a realidade envolvente, para gerir a informação ao seu dispor e para, de uma forma consciente e responsável, desenvolverem as suas aptidões, contribuindo para um mundo melhor.

O aumento e a diversidade da população estudantil é um factor que adquiriu grande visibilidade nestas ultimas décadas. As organizações são solicitadas a dar respostas adequadas a diferentes formas de aprender e de estar e a diferentes representações formuladas por esta população a propósito da cultura escolar e do conhecimento científico e tecnológico.

A instituição escolar confrontada com a realidade de uma população estudantil bastante diversificada, confronta-se com o facto de ter de dar respostas à diversificada população escolar que a constitui e de lhe proporcionar percursos alternativos de acordo com os seus conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades. É neste contexto que se situa o nosso estudo.

A nossa investigação centra-se nos cursos de educação e formação, que constituem uma resposta às necessidades educativas dos jovens que não pretendem de imediato, prosseguir estudos, no âmbito das restantes alternativas de qualificação, preferindo aceder a uma qualificação profissional, mais consentânea com os seus interesses e expectativas.

Com o nosso estudo pretendemos responder à seguinte questão, que constituiu o ponto de partida do nosso trabalho:

**Que Contributos proporcionam os Cursos de Educação e Formação no percurso de formação dos alunos do Agrupamento Vertical de Escolas de Montemor – o – Novo?**

Pensamos, que o nosso estudo constituirá um contributo interessante para esta realidade, pois não conhecemos até ao momento nenhum trabalho de campo sobre a temática dos cursos de educação e formação, no contexto da região Alentejo.

Com este estudo pensamos também poder contribuir para uma reflexão sobre este percurso alternativo tantas vezes questionado por escolas e professores.

Constituem objectivos do presente projecto de investigação, os seguintes:

- Compreender as razões que levaram a escola a criar a oferta dos Cursos de Educação e Formação;
- Conhecer o funcionamento dos cursos dos CEF;
- Conhecer a relação da escola com a comunidade envolvente;
- Conhecer a relação da turma de CEF com a própria escola;
- Identificar as razões que levaram os alunos à entrada no CEF;
- Compreender as principais diferenças sentidas relativamente à frequência do regime regular e dos CEF;
- Avaliar o impacto da integração no CEF dos jovens envolvidos.

Os Cursos de Educação e Formação, constituem uma medida que visa a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado, esta medida visa ainda a promoção de condições de empregabilidade e de transição para a vida activa.

Com base nesta problemática, o corpo do nosso trabalho é constituído por duas dimensões, uma teórica e outra empírica e por sete capítulos.

O primeiro capítulo do enquadramento teórico, contém reflexões sobre o conceito de insucesso escolar e de abandono e a sua relação, o segundo capítulo debruça-se sobre o combate ao insucesso e abandono escolar, numa perspectiva nacional. Pensamos ser imprescindível a abordagem de todos estes aspectos, para procedermos de forma coerente ao enquadramento teórico do presente estudo, pois são estes os aspectos que se encontram na base da criação dos Cursos de Educação e Formação (CEF). Com a intenção de procedermos a um enquadramento mais exacto e abrangente, apresentamos ainda um terceiro capítulo no enquadramento teórico, neste foram desenvolvidos aspectos relacionados com as características dos cursos de educação e formação e sobre a preparação dos alunos para a vida social e profissional, devido ao facto de estes aspectos constituírem uma finalidade do nosso objecto de estudo.

Na dimensão empírica, o quarto capítulo é relativo ao enquadramento metodológico, o quinto é referente à análise e à interpretação de dados, no sexto apresentamos o cruzamento de dados e discussão e, no sétimo capítulo, encontram-se as considerações finais, as conclusões do nosso estudo e algumas recomendações e sugestões que possam vir a servir de base a futuras investigações.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I – O INSUCESSO E O ABANDONO ESCOLARES: CONCEITOS E RELAÇÕES**

## **1.1. O Insucesso Escolar**

O insucesso escolar constitui sem dúvida uma preocupação central de qualquer país, não sendo exequível atingir elevados níveis de produção e de desenvolvimento humano se a população de um país possuir índices de instrução rudimentares.

A ligação de insucesso à de abandono escolar não se usava até há bem pouco tempo, uma vez que, como refere Duarte (2000: 29), “*este termo antes dos anos quarenta, nem sequer [era] usado, pois [era] tido como normal que grande parte das crianças abandonassem os estudos.*”

Até à década de 70 do século XX, eram os jovens dos meios sociais mais favorecidos que frequentavam a escola e que tinham possibilidades de prosseguir estudos. A grande maioria da população ficava-se pelo cumprimento do primeiro ciclo do ensino básico, mais conhecido na altura por “quarta classe”. No entanto, nem todos os jovens concluíam com sucesso este ciclo de estudos, muitos deles ficam pelos primeiros anos.

Ao atingirem a maior idade era prática quase corrente estes jovens ingressarem no mundo do trabalho.

Salientamos que a preocupação com o insucesso escolar começou a constatar-se nomeadamente a partir de 1960, data a partir da qual o nosso país resolveu alargar a escolaridade, segundo Carvalho (2001:796). O alargamento do período de escolaridade obrigatória às quatro classes do ensino primário, inclusive para o sexo feminino, ficou generalizada ainda durante o ministério de Pinto Leite, através do Decreto-Lei de 28 de Maio de 1960.

Também as teorias explicativas deste fenómeno não apontavam as causas da mesma forma que hoje o fazemos.

As teorias iniciais começaram por atribuir o insucesso aos dotes individuais dos alunos e às suas diferentes capacidades cognitivas. Após esta primeira explicação, como refere Sil (2004: 24), apareceu um conjunto de teorias centradas no *handicap* sócio-cultural (sendo que esta palavra, *hand in cap*, tem uma derivação inglesa que significava “mão no chapéu”, utilizada no turfe, por analogia, significa uma prova desportiva onde a desigualdade de oportunidades dos concorrentes é compensada no início). Anos mais tarde, aparecem então explicações de carácter socioinstitucional.

A abordagem da problemática do insucesso escolar constitui uma tarefa complexa, que exige, por um lado, a clarificação do conceito e, por outro lado, o conhecimento dos papéis dos vários agentes educativos.

Importa, para já, que fiquemos conscientes de que o insucesso escolar não constitui uma fatalidade irrecuperável e que os alunos não estão condenados a ser bons ou maus, mas antes que o processo de ensino – aprendizagem é complexo e os resultados dos alunos são o produto da sua interacção no seio deste processo e que envolve causas internas e externas, as características dos alunos e a sua interligação com os diferentes intervenientes do processo educativo, onde estão incluídos, fundamentalmente, colegas, país, encarregados de educação e professores.

São numerosas as teorias explicativas acerca do insucesso escolar bem como as várias definições que aparecem. No entanto, o insucesso escolar constitui um conceito tão relativo como difícil de definir.

A interpretação do fenómeno do insucesso escolar bem como os mecanismos que o geram e a identificação das suas causas constituem, sem dúvida, difícil tarefa que vamos procurar empreender da melhor forma.

Em Portugal o insucesso escolar é entendido «*como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos*» (EURYDICE, 1995, p.47). Podemos desta forma concluir que há insucesso escolar, quando os objectivos da educação não são atingidos, criando-se uma relação implícita entre o aluno e a instituição escolar (Benavente, 1976), cujo resultado traduz uma realidade educativa bem actual. No entanto, a noção de insucesso escolar é uma noção relativa cujo sentido só adquire significado no seio da própria instituição escolar e em relação aos objectivos da escola e dos seus programas (Rangel, 1994).

São múltiplas as causas apontadas por vários autores para o insucesso escolar. Estas causas poderão ser, como indica Campos (2001), emocionais, intelectuais, físicas ou associadas a dificuldades da aprendizagem.

Para Noronha e Noronha (1991), as principais causas de insucesso resumem – se, para as crianças, no seguinte:

- i) estar geneticamente enfraquecida;
- ii) sofrer traumatismos à nascença;
- iii) ter má nutrição;
- iv) sujeitar-se a contágios nocivos;
- v) estar exposta a infecções;

- vi) possuir capacidades cognitivas reduzidas;
- vii) estar emocionalmente descontrolada;
- viii) ter mau ambiente familiar;
- ix) ficar dependente de diversas pressões sociais;
- xi) ter maus modelos de identificação;
- xii) alimentar preconceitos contra os academicamente bem sucedidos;
- xiii) ser forçada a trabalhos extra-académicos;
- xiv) não obter qualquer reforço com o sucesso escolar;
- xv) não ter apoio em casa para a redução de quaisquer dificuldades.

Várias são as teorias explicativas do insucesso escolar que têm surgido ao longo do tempo. As mais significativas baseiam-se na convicção de que três realidades deverão ser tidas em conta no estudo do insucesso escolar: o aluno, o meio social e a instituição escolar (Benavente , 1976). Será pois na relação entre estas realidades que deveremos procurar e evidenciar os factores de insucesso e as suas causas explicativas.

Recorrendo ao trabalho de Benavente & Correia (1980), podemos referir três teorias ou correntes explicativas do insucesso escolar, a teoria dos dotes *individuais* (corrente de carácter fundamentalmente psicológico), a teoria do *handicap sócio-cultural* (corrente numa perspectiva mais sociológica) e a teoria *sócio-institucional* (corrente relacionada com o aspecto institucional).

Relativamente à teoria dos dotes individuais, diz-nos Plaisence citado por Benavente e Correia (1980: 69 – 70 ) “*em vez de considerar seriamente as condições reais em que se efectuam as aprendizagens, muitos autores procuram descobrir nas crianças que chumbam, determinadas particularidades de funcionamento psicológico ou psicofisiológico: procuram-se particularidades na organização gestual, na lateralidade, na reprodução de figuras rítmicas, etc. Nesta profusão de factores possíveis, nesta pulverização de fenómenos, seria verdadeiramente de espantar, se não se encontrasse qualquer pequena perturbação, qualquer desregulação menor, que serão rapidamente inscritas como ponto de partida de uma engrenagem patológica que se supõe resultará na dificuldade escolar considerada.*”

Quanto à «teoria do handicap sócio-cultural», diz-nos Bunguière citado por Benavente e Correia (1980: 70), que é “*um conceito ambíguo, que permite de certo modo, explicar a enorme massa de insucesso e o seu carácter de classe e que introduz, na análise do funcionamento do sistema escolar, explicações de ordem sociológica e não apenas a explicação em termos de características individuais.*”

No que concerne à «teoria sócio - institucional», faremos referência a Benavente & Correia (1980: 70), que consideram que o insucesso escolar deve ser visto como um fenómeno relacional em que estão implicados “*o aluno, com a sua personalidade e história individual, situado na sua família e meio social; e a escola com o seu funcionamento e organização, os seus instrumentos pedagógicos e conteúdos a que os professores dão vida; escola tributária da política educativa que lhe atribui meios e objectivos.*”

Muitos casos de insucesso escolar levam as crianças/jovens a uma perda gradual de auto-estima, que poderiam ser ultrapassados se cada aluno fosse tratado como uma pessoa única, com as suas características próprias, tal como Peixoto (1999:72) recomenda, se : “*o (...) ensino de massa, inevitável na sociedade actual, fosse um pouco mais personalizado e atendesse às aptidões, aos interesses às necessidades individuais de cada educando*”, o insucesso escolar não aconteceria. Na perspectiva do mesmo autor, acredita-se que uma escola que apenas se preocupa com o desenvolvimento intelectual faz com que “*o racional passe a significar insensível*”, sendo verdade também o contrário, ou seja, se a “*escola promove unicamente o desenvolvimento dos sentimentos arrisca-se a fazer com que o sensível passe a significar irracional*”.

Para Medeiros (1993: 59), o insucesso pode ser encarado de acordo com as diferentes perspectivas dos intervenientes no processo ensino aprendizagem. Se, por um lado, para os professores ele se deve à falta de bases, de motivações, de capacidades dos alunos ou do disfuncionamento das estruturas educativas, familiares ou sociais, por outro lado, para os pais e público em geral, a responsabilidade do insucesso recai nos professores, aos quais são apontadas as faltas, a desmotivação ou a falta de formação, como factores causadores do insucesso escolar dos alunos.

Determinados autores, de que são exemplo, Cortesão e Torres (1990: 35;38), defendem que, para além da repetência e abandono escolares, serem considerados, sintomas de insucesso escolar, existem outros aspectos que nos demonstram o mal-estar dos alunos, na instituição escolar, como o desinteresse, a agressividade ou a violência. Ainda para estes autores, se terminada a escolaridade, não se desencadear a mobilização dos conhecimentos adquiridos, este facto significa que também a educação não se cumpriu.

Fernandes (1991:187 - 188) defende que, a designação do insucesso escolar é vulgarmente utilizada por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas

no final dos anos lectivos, embora considere que existe insucesso escolar nas situações em que a socialização ou a personalidade não foram devidamente desenvolvidas.

Para Bondal (2003:7) a definição de insucesso escolar aparece ligada à tentativa de explicação do fenómeno em que se confundem os sintomas com as causas, para exemplificar esta posição podemos referir que o autor, estabelece uma relação entre a chegada de emigrantes à escola e o baixo rendimento académico ou ainda o alargamento da escolaridade obrigatória e a automática queda da qualidade do ensino.

Avanzini (s/d:24) defende que o insucesso escolar não se pode atribuir exclusivamente ao momento da escolaridade, pois imediatamente ao período escolar muitos dos conhecimentos desaparecem e não são demonstrados pelos alunos.

Marchezi e Pérez ( 2004:17) consideram o termo insucesso escolar muito discutível, pois encerra vários pontos de vista. Por um lado, encerra a ideia de que o aluno fracassado não progrediu praticamente nada, nem a nível dos seus conhecimentos escolares, nem ao nível pessoal e social, o que, segundo os autores, não corresponde em absoluto à realidade. Por outro lado, o termo fracassado oferece uma imagem negativa do aluno ao mesmo tempo que centra neste toda a responsabilidade do insucesso escolar, esquecendo a responsabilidade de “*outros agentes ou instituições, como as condições sociais, a família, o sistema educativo ou a própria escola.*”

Vários autores, não consideram muito correcta a expressão *insucesso escolar*. Deste facto são exemplo os autores citados acima e também o autor que a seguir mencionamos.

Rovira( 2004:82 ) não considera muito correcta a expressão acima indicada, pois, para além de traduzir um qualificativo demasiado simplista, é excessivamente negativa, demasiado concludente e não deixa espaço para nuances. Na perspectiva do autor, está errado mencionar fracasso escolar de uma forma global, através da qual se depreende que o aluno fracassado o é na totalidade. Relativamente a este aspecto, o autor tece vários comentários dos quais é pertinente reter que:

- i) nem todos os insucessos são iguais, pois ninguém fracassa de todo e em tudo;
- ii) um insucesso pode encerrar esforços muito valiosos;
- iii) um insucesso nem sempre se reveste de um significado catastrófico, quer a nível pessoal, quer social.

A escola (falamos aqui de escola de forma geral) como instituição, precisa de ser renovada, modificada, de molde a poder promover aprendizagens com sucesso, que

sejam significativas e que possam traduzir-se em competências esperadas. Há que mobilizar para o combate ao abandono, os actores identificados: as escolas e as famílias, mas também o Estado, a sociedade civil e o mundo empresarial. Estes parceiros deverão ser capazes de “*intervir activamente na construção de uma cultura que reconheça no efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória uma dimensão estratégica para a consolidação de processos de desenvolvimento* .”(Ferrão, 1995:29).

Abordar a questão do sucesso escolar, em termos pedagógicos e humanos, constitui uma tarefa complexa que ainda não encontrou resposta adequada. No entanto é uma missão, da qual todos os intervenientes do processo educativo não se devem descartar, pois é uma questão pertinente, deve constituir o objectivo de todos os sistemas educativos e só com o empreendimento dos esforços adequados é possível atingir.

A noção de sucesso escolar é geralmente associada às classificações obtidas pelos alunos. No entanto, outra associação pode surgir que é a de atingir as metas individuais e sociais, de acordo com as aspirações dos indivíduos e as necessidades dos sistemas envolventes.

Actualmente, os intervenientes no processo educativo, de que se destacam os professores, preocupam-se em encontrar os meios pedagógicos que consigam assegurar a todos os alunos as condições para o sucesso escolar.

No sentido de encontrarmos contributos conducentes ao sucesso escolar dos alunos bem como à eliminação de situações de abandono, consultámos numerosos autores e teorias dos quais escolhemos os que nos pareceram mais significativos.

A este respeito, Marcel Postic (1995:9) considera que “*O professor deve(...) adaptar as condições de aprendizagem às dificuldades próprias de cada aluno, no plano do ritmo de trabalho e do tipo de orientação. Por um lado a análise que faz é geral, para que a situação de aprendizagem oriente e estruture as actividades em função de objectivos. Por outro a sua acção é individualizada e exerce-se junto de cada aluno, para que este ultrapasse os seus obstáculos, opere a sua própria investigação, faça a sua própria experiência.*

*A função do professor é ao mesmo tempo técnica e relacional: concepção das situações de aprendizagem, observação dos comportamentos de cada aluno face à tarefa e ajustamentos às necessidades de cada um. Só o empenhamento simultâneo do aluno e do professor permite o sucesso.”*

Outros autores defendem, fundamentalmente, que os professores, independentemente de sentirem que os alunos possam revelar dificuldades, devem mostrar que confiam nas suas capacidades de aprender como é o caso de Mafalda Malafaia (1993:39) :

*“(...uma das condições fundamentais para que os alunos se tornem dotados será os professores acreditarem nas suas possibilidades intelectuais, considerarem interessantes as suas intervenções, as suas respostas e até os erros que cometem. O direito ao erro é um direito de quem aprende. Por isso não deve ser recebido pelo professor com recriminações e mesmo com indiferença....).O aluno deve sentir que o professor está interessado em que ele vença dificuldades, que acredite na possibilidade de ele as ultrapassar, para o que bastará muitas vezes um diálogo exploratório e/ou uma explicação mais adequada.”*

Devido à natureza do nosso estudo incidir sobre alunos que não iniciaram propriamente o seu ciclo de estudos mas que se encontram etariamente ao nível do ensino secundário este foi um dos aspectos tidos em conta na análise dos autores consultados, com base nesta característica também Marcel Postic (1995:10) fornece contributos na orientação do processo de ensino-aprendizagem:

*“É em equipa que os professores tem possibilidade de conceber dispositivos pedagógicos apropriados(...) O trabalho consiste em conceber e organizar situações de aprendizagem que, para os alunos com dificuldades, tenham uma significação directa, assentes sobre o real, e que são estruturados de maneira a induzir um método de pensamento e da acção....a acção pedagógica só é eficaz se for organizada e planificada em função de objectivos de aprendizagem precisos, que se inscrevem num projecto global. A elaboração e a realização deste projecto pedagógico são da responsabilidade de uma equipa de professores que pretendem conjugar os seus esforços para realizar uma nova articulação do seu ensino, centrada na pessoa do aluno.”*

Aturadas investigações fornecem-nos indicadores, numa quantidade tão numerosa que nos conduziram a uma apresentação daqueles que mais se podiam identificar com a natureza do nosso estudo. Desta forma, pareceu-nos que a este respeito e relativamente aos indicadores que podem encaminhar os alunos no sentido do sucesso os apresentados por Noronha e Noronha (1991:15) se adequam a parte das respostas que procuramos:”A motivação para o sucesso académico é uma componente essencial ao bom ajustamento das exigências académicas, variando imenso em função do meio sócio-cultural, classe social e grupo étnico(...)”. Os mesmos autores consideram que também o impacto da escola e a capacidade dos alunos para interagirem no sistema sócio-escolar, dependem muito dos objectivos a atingir e dos valores da subcultura, das experiências em relação às aptidões e capacidades e do valor dado à aprendizagem escolar para a futura vida o aluno.

Outros factores que estes autores evidenciam são as capacidades cognitivas que o aluno deve ter ou desenvolver através de treino e do papel dos pais quer a nível desse

treino, quer a nível da comunidade educativa, para os estimular a nível psicomotor, verbal e conceptual, como referem, Noronha e Noronha (1991:15-16):

*“Como base do factor fundamental para o sucesso escolar temos o bom desenvolvimento das capacidades cognitivas que, muitas vezes não se efectua em condições adequadas a partir do nascimento da criança por variadas razões, podendo também atrofiar-se por diversas outras causas ao longo do nascimento(...) para além de tudo o que se possa exigir dos professores, escola e comunidade, a actuação dos pais é fundamental não só no que diz respeito à motivação dos filhos para atingirem um bom sucesso escolar, mas ainda para os aconselhar quando necessário. É indispensável complementar a acção dos professores, exigindo um ensino de qualidade e uma acção supletiva correcta(...)é bom relembrar que a aprendizagem é uma apropriação activa de conhecimentos. Não é possível ensinar a quem não deseja aprender, a não ser em pequena escala e com o risco de uma desaprendizagem rápida ou traumatismo negativo consequente. Na aprendizagem de qualquer matéria é aconselhável que a mesma seja apresentada de uma forma simples e agradável.”*

Após esta reflexão, só podemos considerar que não se torna suficiente a tomada de medidas institucionais. Do verdadeiro sucesso educativo depende, acima de tudo, da vontade dos agentes implicados, professores, pais e também dos sujeitos. Cabe às instituições educativas criarem ambientes motivadores e agradáveis à aprendizagem. Contudo, o toque de magia, está em conseguir conhecer o principal protagonista do processo educativo: o aluno e conseguir despertar nele o verdadeiro estímulo, o querer saber, a vontade de aprender.

## **1.2. O abandono escolar**

A educação deve ser considerada como um direito fundamental, tal como a Constituição Portuguesa estipula, nos artigos nº73º e nº74º, “(...)*todos têm direito à educação e à cultura(...)* todos têm direito à igualdade de oportunidade de acesso e êxito escolar”. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986) vem confirmar também finalidade no seu artigo 3º, quando atribui ao Estado a responsabilidade, no cumprimento desse direito; “*de promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*» mas também tendo em conta que o “*sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social (...)*” (art. 3º, nº 2 e 4).

Noutro artigo ainda, o 6º, nos números 1 e 4 respectivamente, a Lei de Bases refere-se à universalidade e à gratuitidade, bem como à duração do Ensino Básico: “*O ensino*

*básico universal, obrigatório, e gratuito tem a duração de nove anos” e “a obrigatoriedade do ensino básico termina aos 15 anos de idade”.*

O conceito de ensino básico é um conceito convencional e estabelecido segundo critérios variáveis e evolutivos ao longo do tempo e é relativo segundo o quadro de referência a que se reporta.

Por cumprimento da escolaridade obrigatória, deve entender-se a finalização, com êxito, dos nove anos do ensino básico. Contudo, a legislação escolar considera a idade de quinze anos como o limite da escolaridade básica obrigatória porque, desde a sua entrada na escola, com seis anos de idade, se a criança não tiver nenhuma reprovação ao longo do seu percurso escolar, concluirá o 9º ano com quinze anos. Ora, este limite etário não corresponde de facto, na maior parte das vezes, à conclusão, com êxito, dos nove anos de escolaridade que constituem a escolaridade básica obrigatória. Assim, quando uma criança tem quinze anos, mas sem que tenha concluído o 9º ano, podemos considerar que a escolaridade obrigatória não se observou, assumindo que, se não se efectivou a matrícula, o jovem passa a estar em abandono escolar pois, de acordo com Benavente et al (1994:25) o conceito de abandono escolar “*(...) significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado (...).*”

Poderemos considerar o abandono escolar como sendo a desistência ou a saída da escola sem que o aluno tenha concluído a escolaridade obrigatória com sucesso, isto é, no caso português, sem ter obtido a titularidade do 9º ano, independentemente de ter ou não 15 anos de idade.

O fenómeno do abandono escolar só muito recentemente foi considerado como um fenómeno preocupante, quer pela sua extensão, quer pelas repercuções que se reflectirão na vida dos indivíduos e das sociedades.

A partir dos anos oitenta do séc.XX, a atenção dada ao estudo do fenómeno do abandono escolar redobra, tendo-se consciência que as consequências serão bem mais graves, quanto mais precoce for esse abandono.

Alguns estudos (Benavente et al 1994) procuraram saber o que é que se passava, a montante do insucesso escolar, com vista a poder chegar a um despiste precoce dos potenciais abandonos, esclarecendo as causas internas e profundas (ligadas ao indivíduo) e as causas externas (ligadas à escola, ao meio, etc.) de tal situação. Neste contexto, produziram-se instrumentos com a finalidade de identificar os estudantes em risco que necessitassem de meios de intervenção oportuna. Procurou-se que os dados estatísticos informassem sobre o número de alunos que abandonavam a escola e,

simultaneamente, as características de quem a abandonava no sentido de traçar um plano de actuação realmente adequado e operativo.

Segundo Benavente et al (1994), com vista à prevenção, podemos traçar o perfil do aluno que sai da escola sem concluir a escolaridade básica, como sendo um aluno que às vezes apresenta dificuldades de aprendizagem, talvez consequência de uma subnutrição profunda, tendo por isso insucessos repetidos durante a sua escolaridade. O tipo de aluno a que nos referimos, de uma maneira geral, apresenta um rendimento escolar fraco e resiste de forma verbal e não verbal às indicações dos professores bem como à realização das tarefas propostas. O tipo de aluno que estamos a descrever, aceita mal o quotidiano escolar, relaciona-se deficientemente com os professores por quem sente distanciamento, antipatia e até inimizade, colocando a sua autoridade sempre em causa, resistindo-lhes continuamente, travando com eles uma luta de poder, este aluno geralmente não tem auto-estima nem confiança em si próprio, tem dificuldade de concentração no seu trabalho e veicula perspectivas de fracasso já que os problemas escolares com que se depara são recorrentes. Nesta conformidade, a indisciplina exterioriza-se de forma hostil e a violência contra os mais fracos, manifesta-se, frequentemente. Em face destes sentimentos, normalmente toma atitudes de defesa, através da fuga à situação frustrante, abandonando o sistema escolar.

Podemos assim desenhar o perfil do aluno em risco como sendo o que possui “*um atraso escolar importante, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo do trabalho(...)* este tipo de aluno é em geral mais velho que os colegas do mesmo grau de ensino, não parece ser apoiado pela família, vive num meio familiar intelectualmente desfavorecido e tem um rendimento escolar insuficiente”.

(Benavente et al,1994:29)

O abandono escolar é, portanto, resultado da conjugação de múltiplos factores, na realidade e de acordo com a investigação realizada em Portugal, o abandono escolar, está efectivamente relacionado com situações concretas de pobreza (Azevedo, 2002a) verificando-se que o rendimento das famílias, onde o fenómeno acontece, se situa abaixo do limiar de pobreza e a exclusão social é a característica das suas condições de vida. No entanto, segundo Azevedo (2002), deve-se também ao número significativo de insucessos repetidos a que estão normalmente subjacentes “*dificuldades de integração que contribuem para a saída da escola e para a integração prematura, desfavorecida e desqualificada no mercado de trabalho.*” .

Todavia, na primeira metade do século XX, os jovens que abandonavam a escola podiam vir a conseguir uma inserção social e profissional real. Actualmente, porém, tal já não acontece e isso vem agravar a situação, tornando-a verdadeiramente problemática.

O abandono de que se fala, revelava a rejeição da escola por parte daqueles que, na maioria das vezes, tinham sido excluídos por ela. Só que, agora eles são também excluídos da maior parte dos programas de formação profissional que exigem o nível mínimo de escolaridade obrigatória.

Num relatório europeu (Rivière, 1991), considera-se que as elevadas taxas de abandono são um problema grave, económico, social e humanamente, já que a educação está na base de um desenvolvimento sustentado e qualquer atraso em que os países incorram, comprometem o futuro dos seus jovens, posteriores agentes de produção, colocando esse país, numa situação deveras delicada.

As causas de abandono são “*múltiplas, segundo os países, as regiões, o grau de ensino, os contextos económicos, sociais e familiares.*” (Benavente, 1994:27). A mesma autora refere ainda, como algumas das razões apontadas pelos alunos para não frequentarem a escola, as dificuldades económicas familiares e a intenção de ingressar no mercado de trabalho; a distância casa/escola e inexistência de transportes compatíveis; o desinteresse pelo prosseguimento dos estudos; a falta de condições e confiança na escola; a necessidade de ajudar ao sustento da família; o conhecimento da inexistência de sanções para o não cumprimento da escolaridade obrigatória. Outros estudos referem ainda como motivos para o abandono prematuro da escolaridade: o insucesso; a frustração pessoal dos alunos e também a quebra de expectativas das famílias quanto ao investimento efectuado na educação e formação dos seus educandos que não apresenta retorno garantido. Estes indicadores evidenciam claramente a íntima relação entre os problemas do insucesso escolar e da tentativa de abandono precoce.

### **1.3.A Inter-relação entre o abandono e o insucesso escolares**

Debruçamo-nos aqui sobre o insucesso e o abandono escolares, pois só compreendendo os factores que estão na base destes fenómenos poderemos, com mais exactidão, eliminá-los e prosseguir no sentido de uma verdadeira promoção do sucesso educativo.

O Insucesso e o Abandono Escolares constituem o tema central deste estudo, que julgamos ser pertinente, pois, constituem um problema económico, social e institucional da maioria dos países da União Europeia. Este facto é defendido por numerosos autores de que é exemplo Rivière (1991). Na realidade, todo o atraso em que um país incorra no desenvolvimento dos conhecimentos dos jovens, futuros agentes de produção, coloca esse país numa situação muito delicada relativamente aos seus directos concorrentes.

O abandono escolar, os atrasos e a repetência reflectem a situação extrema de desigualdade entre os que vivem curtos percursos escolares, fracassam e abandonam e os que obtêm sucesso certificado e vivem longos percursos académicos, com as devidas recompensas pessoais do saber. É neste contexto que, para Almerindo J. Afonso (1987), o abandono escolar constitui um indicador que traduz, com um grau de probabilidade elevada, o insucesso do processo de socialização escolar e um insucesso educativo global. Também A. Benavente *et al.* (1994) referenciam que “*os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos.*”

A mesma autora, com base, em L.W. Barber e M.C. McClenan (1987), referencia, como possíveis causas de abandono, os factores de integração ou relacionais, como os problemas com os professores e com os colegas, a falta de interesse, inadaptação à escola e maus resultados ou problemas familiares, como as responsabilidades, problemas financeiros ou falta de perspectivas em relação ao percurso escolar do aluno.

A falta de condições e a necessidade de ajudar ao sustento da família( Antunes, 1989), são outros factores apontados com muita evidência.

Torna-se necessário conhecer as diversas formas e razões que estão na base do insucesso escolar que, de forma persistente, atinge cada vez mais a nossa sociedade.

Assegurar a protecção dos direitos dos menores, junto dos pais, dos encarregados de educação, dos estabelecimentos de ensino e da opinião pública, em geral, não é tarefa fácil, nomeadamente no que toca ao cumprimento da escolaridade obrigatória.

O choque entre as experiências de vida dos jovens e o modelo organizacional de escola, os saberes e a linguagem, é significativo originando, por vezes, situações que contribuem para a tomada de decisão de abandonar a escola. Esta situação agrava-se se no núcleo familiar, a meta do prosseguimento de estudos ou da escolaridade obrigatória não faz parte dos objectivos.

Conjuntamente com estes factores a atracção exercida pelo mercado de trabalho, possui, por vezes, também um peso significativo nas decisões de abandono da escolaridade obrigatória.

Acrescem ainda, a estes contributos, os factores que geram insucesso/abandono escolar nos meios urbanos e que podem ser distintos dos factores que geram os mesmos fenómenos nos meios rurais.

A população do meio rural tem vindo a decrescer, fundamentalmente devido às migrações para os grandes centros urbanos. Acresce a isto que, no próprio meio rural, se tem observado um envelhecimento da população. Em muitos casos, tal factor constitui um indicador de forte redução da população infantil em idade que devia frequentar a escola. Por outro lado, o nosso país caracteriza-se por ter um mercado agrícola alimentado pelo trabalho intensivo e por uma importante necessidade de mão-de-obra, particularmente no interior norte e centro. Muitas vezes a população rural infantil concilia a frequência escolar com as actividades agrícolas.

As famílias rurais vivem perante um dilema: se, por um lado, estão conscientes que o investimento escolar é o único meio que vai permitir às crianças ter um futuro diferente do que elas tiveram, por outro lado e com vista a que esse investimento se realize, o trabalho das crianças é fundamental para a sobrevivência de parte das explorações agrícolas. Na maioria dos casos, a solução passa por conciliar a frequência da escola com as actividades laborais. Esta situação reflecte-se no aproveitamento destes alunos e na sua maioria em taxas muito elevadas de abandono escolar e de reprovAÇÃO.

Não devemos porém esquecer que, no mundo rural, a actividade agrícola é vista pelas famílias como processo de educação e socialização. No entanto, a frequência escolar, conciliada com as actividades laborais, desde muito cedo retira à criança o seu tempo de lazer. As crianças que se encontram nesta situação podem identificar o tempo em que estão na escola com um tempo de lazer e de divertimento e não com espaço de aprendizagem e empenhamento, o que agrava os problemas de insucesso. Devem ser encontradas alternativas de educação e formação, interrogando a escola na sua relatividade histórica, nos seus modos de organização e de acção contingentes mas naturalizados.

A interligação entre o abandono e o insucesso escolares é pois abordada porque estes dois temas andam intrinsecamente ligados. Se o insucesso é gerador de abandono, a prevenção de um contribui inegavelmente para a prevenção do outro.

## **II - O COMBATE AO INSUCESSO E ABANDONO ESCOLARES**

## **2.1.O Contexto nacional**

Conscientes da verdadeira realidade e dos problemas que as crianças e os jovens enfrentam no caminho para o sucesso educativo, os governos dos vários países foram elaborando suportes legais que protegessem as crianças e os jovens e lhes permitissem o acesso, em termos de igualdade, à educação e ao sucesso educativo, bem como evitar a sua inserção demasiado cedo no mundo do trabalho. São alguns desses suportes legais, que referiremos já de seguida:

- a) A Declaração Universal dos Direitos da Criança, defende no Princípio 7º, que será proporcionada à criança uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacita-la em condições gerais de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões, a sua capacidade de emitir juízo, o seu senso de responsabilidade moral e social e a tornar-se um membro útil da sociedade.
- b) A Declaração Universal dos Direitos do Homem proclama no seu artigo XXVI, o direito à instrução gratuita nos graus elementares e fundamentais e a indicação de que a instrução elementar será obrigatória.
- c) A Carta Social Europeia Revista, aberta à assinatura dos Estados-Membros do Conselho da Europa em Estrasburgo, em 3 de Maio de 1996 e assinada pela República Portuguesa nessa data, no seu Artigo 7º, na alínea 3, proíbe que as crianças ainda sujeitas a escolaridade obrigatória se empreguem em trabalhos que as privem do pleno benefício dessa escolaridade.
- d) A Constituição da República Portuguesa consagra no artigo 69º, que as crianças têm direito à protecção da Sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo na autoridade da família e nas demais instituições. A mesma Constituição no Artigo 73º, que todos têm direito à educação e à cultura. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. O Artigo 74º consagra ainda que todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

e) A Lei de Bases do Sistema Educativo, torna clara que é da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantir o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades, no acesso e sucesso escolares.

O final da década de 60 marca as primeiras tentativas de Portugal romper o isolamento internacional, aumentando o grau de escolaridade e dessa forma, tentar aproximar-se dos indicadores estatísticos dos restantes países da OCDE.

Os primeiros estudos sobre as desigualdades surgem no Gabinete de Investigações sociais e centram-se em particular no ensino superior.

Em 1966, Emile Planchard, a partir dos Estudos Pedagógicos e Psicológicos da Universidade de Coimbra e Rui Grácio, a partir do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, publicam estudos de natureza distinta que reflectem preocupações com a estrutura educativa e a democratização do ensino.

Visava-se aumentar o nível educacional dos portugueses, tal como refere Sil (2004: 39) “*A década de 1970 será profícua, não só em termos de legislação, como na implementação de medidas educativas fundamentais para o sistema educativo português, pois com a revisão da constituição em 1971, o Estado procurará assegurar a todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino, estabelecendo que o ensino básico será obrigatório.*”

A Reforma de Veiga Simão veio, a partir dos anos 70, lançar as bases para uma escolaridade obrigatória consolidada numa perspectiva humanista.

A partir do 25 de Abril de 1974 com a aprovação da constituição de 1976, para Stoer (1982: 42) “*(...) as massas populares foram tomando gradualmente a seu cargo a democratização do ensino em Portugal, criando através das forças políticas que as representavam (...) e de acções desenvolvidas a nível local (...) formas de escolaridade democrática que tiveram como efeito estender e aprofundar as noções de democracia contidas na Reforma Veiga Simão, iniciando também, por outro lado, campanhas de educação de massas em nome da igualdade de oportunidades educativas.*” Também a partir desta altura se multiplicam os estudos em Educação, para o autor citado acima, assiste-se a uma “sociologização” desses estudos.

A Constituição de 1976, atribui ao Estado a responsabilidade de promover a democratização da educação. O Estado tenta, garantir a todos os cidadãos, o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na educação, bem como assegurar a todos o ensino básico universal, obrigatório e gratuito.

A partir da década de 70, começa a surgir a temática das desigualdades e são divulgados estudos que incidem em vários graus de ensino. Nos anos 80, o mesmo tipo de obras continua a aparecer. Contudo, segundo Benavente (1994: 22), “*Uma característica comum a todos estes estudos é o seu carácter parcelar, o que se deve, por um lado, à inexistência de dados nacionais para o estudos das desigualdades e, por outro, à dificuldade de prosseguir linhas de pesquisa numa comunidade científica recente, sem centros de investigação constituídos e com enormes tarefas na formação de professores.*”

O tema que aparece abordado com mais frequência é o do insucesso escolar. A maioria destes estudos constituem sínteses e análises bibliográficas de âmbito local “*A teoria do handicap sociocultural e a abordagem sócioinstitucional estão presentes de modo quase equivalente, nos escritos analisados. Alguns trabalhos revelam contradições entre o discurso (sócioinstitucional) e a metodologia de trabalho e conclusões prospectivas (quando existem): a um discurso crítico sobre a escola segue-se muitas vezes uma caracterização passiva do meio social e propostas claramente numa perspectiva de handicap sociocultural(apoio compensatório individual aos alunos).*” ( Benavente, 1994 : 22).

Para a autora citada, outros trabalhos assumem abordagens de tal modo específicas e circunscritas que não referem a questão sócio - institucional. A maioria dos trabalhos com pesquisa de terreno são essencialmente descritivos, só as sínteses bibliográficas e as reflexões ultrapassam este nível, também para a autora as publicações dos anos 80 e 90 não oferecem grande sonoridade ao tema das desigualdades e nelas se podia observar o carácter parcelar do estudo das desigualdades.

Por esta altura, verifica-se um enorme aumento do número de publicações com abordagens pluridisciplinares, procurando agregar contributos distintos em torno do mesmo objecto ou cruzando áreas e estabelecendo diálogo entre diferentes campos temáticos do interior de uma disciplina.

No início dos anos noventa, do séc. XX a Antropologia entra em diálogo com a Sociologia e com a Pedagogia e interessa-se pela « construção social do insucesso escolar » incidindo sobre as rupturas entre os meios rurais e a escola. Aqui, destacam-se as obras de Raul Iturra em 1990 .

Segundo Ana Benavente (1994: 24), Rui Grácio, num balanço realizado entre 1974 e 1978, enumera a alteração dos conteúdos de aprendizagem, a dignificação do estatuto dos professores, a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino e as formas mais

autónomas de aprendizagem como elementos capazes de romper o isolamento do sistema de ensino e de o levar a cooperar na democratização da formação social e legitimação das desigualdades sociais e regionais, acabando por interrogar a própria democracia dez anos depois, após a tomada de medidas de contenção, para Benavente (1974: 25), “*Sucederam-se projectos e estruturas, ( Centros de Apoio Pedagógico, Unidades de Orientação e de Apoio Educativo, Projectos de Escolas em Zonas Degradadas, etc., etc. ) que foram desaparecendo sem qualquer razão explícita e sem qualquer avaliação.*”.

Em 1986, após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>1</sup>, inicia-se uma nova fase do sistema. Com esta lei deparamo-nos com novos pressupostos como a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuitidade, por um período escolar de nove anos, bem como o direito à educação e à democratização do ensino.

A grande inovação da Lei de Bases do Sistema Educativo consistiu na reorganização do sistema, através da sua subdivisão em educação pré-escolar, escolar e extra-escolar, tendo passado a educação escolar a compreender os ensinos básico, secundário e superior. A escola passa a ser entendida como uma comunidade educativa, inserida num sistema de relações com os pais, os encarregados de comunicação, os órgãos de poder local e a comunidade envolvente, onde a avaliação dos alunos adquiriu o estatuto integrador da prática educativa.

A partir da publicação da Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo), intensificou-se o combate ao insucesso e ao abandono escolares, através da aplicação de medidas e de programas educativos, é justamente depois de 1986, que o insucesso escolar adquire o estatuto de problema educativo e social, quando a sua consequência principal, o abandono escolar ficou à vista das famílias e do país<sup>2</sup>. Passamos a indicar algumas das medidas fundamentais que foram tomadas para o combate ao insucesso e abandono escolares:

. No ano de 1987, foi criado o **Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE)**, que assumiu como tarefa prioritária o combate ao insucesso escolar, com especial relevo para os ciclos iniciais de escolaridade básica, particularmente nos meios sócio-culturais desfavorecidos onde os fenómenos de repetência e abandono atingiam os níveis mais elevados<sup>3</sup>. O programa anteriormente

---

<sup>1</sup> Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986.

<sup>2</sup> Maria de Lurdes Rodrigues in Boletim dos Professores nº15, de Abril de 2009, Ministério da Educação

<sup>3</sup> Segundo o Relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, de Março de 2004.

mencionado, constituiu um instrumento privilegiado de concretização da reforma educativa, procurava a renovação da relação ensino-aprendizagem, a preparação dos pais e encarregados de educação, professores, autarcas e representantes dos interesses sociais, económicos e culturais da região, para a assunção de novos papéis, no âmbito da gestão escolar, a integração da actividade educativa, escolar, pré-escolar e extra-escolar na base territorial do município. No ano de 1989, é publicado o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia da escola. Esta legislação foi aplicada nas escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e nas do Ensino Secundário. O mesmo diploma determina que a autonomia pedagógica se exerce através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e actividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente.

Com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), que consagra a formação profissional com atribuição de qualificação, dá-se o ressurgimento do Ensino Profissional, em 1989.

. **O Ensino Profissional** tinha como objectivos dar resposta às necessidades do país - na linha das recomendações de organismos internacionais, nomeadamente da União Europeia - em termos de formação de técnicos com qualificação profissional intermédia, fundamentais para as exigências de desenvolvimento económico e social, proporcionando ainda aos jovens, que terminassem, a escolaridade obrigatória, uma variedade maior de escolhas quando iniciassem o Ensino Secundário. O Ensino profissional regulado pelo Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, visava fortalecer, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho e contribuir para a realização profissional e pessoal dos jovens, bem como a integração na vida activa. Este sistema constitui-se como um subsistema de ensino em trajectória de consolidação, integrando-se no Ensino Secundário, como modalidade de educação dirigida à qualificação profissional inicial dos jovens (nível II e, sobretudo, nível III), concorrendo – as formações de nível III - com outras modalidades que visam objectivos semelhantes (CursosTecnológicos, Sistema de Aprendizagem - Formação em Alternância), mas apresentando-se como um percurso distinto, assente numa dimensão técnica e prática da

---

aprendizagem e numa estrutura de módulos, preparando os jovens para o exercício profissional qualificado, numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida.

. **Os Cursos Profissionais de nível III**, organizados em três componentes de formação: sócio-cultural científica e técnica garantem àqueles que os concluem, a par do diploma do Ensino Secundário, o respectivo certificado de qualificação profissional, habilitando à entrada directa no mercado de trabalho como técnicos intermédios de nível III. Poderão fazê-lo ainda como técnicos especializados de nível IV após a conclusão de um Curso de Especialização Tecnológica (CET). Ambas as possibilidades permitem, reunidos os demais requisitos legais, o prosseguimento de estudos no Ensino Superior. O Ensino Profissional constitui-se, assim, como uma alternativa também válida aos cursos de carácter geral do Ensino Secundário. O aparecimento deste tipo de ensino, bem como os ajustamentos de que foi objecto ao longo da sua existência, valorizaram sempre mecanismos de aproximação entre os estabelecimentos de ensino e as mais variadas instituições locais e regionais.

. Neste plano, embora a data de lançamento do sistema seja anterior a 1986, é de mencionar o **Sistema de Aprendizagem**, criado em 1984 e regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro, que constitui um dispositivo de formação profissional inicial em alternância, que progressivamente se foi afirmando como uma via importante para assegurar a elevação dos níveis de escolaridade e qualificação profissional da população (jovem) portuguesa, uma vez que pretende assegurar uma certificação escolar (2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário) e profissional (níveis I, II, III ou IV) para aqueles que concluem com sucesso os percursos formativos.

O sistema de ensino que temos vindo a analisar tem vindo a assentar numa estrutura técnica, organizativa e financeira apoiada pelos serviços centrais e regionais do IEFP, apresentando, entre outras, as seguintes características: - **Processo formativo** desenvolvido em alternância entre o centro de formação profissional e a entidade onde se realiza a *formação prática em contexto de trabalho*; - **Percursos formativos** de entrada e saída em função do perfil pessoal de cada jovem, designadamente em termos das habilitações de acesso, podendo ir desde formações de nível I e que dão acesso ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, até formações de nível IV que podem inclusivamente ser capitalizadas para efeitos de prosseguimento de estudos no Ensino Superior; - Orientação estratégica e acompanhamento do Sistema tutelado pela Comissão Nacional de Aprendizagem (CNA) de composição tripartida, onde para além de estarem



representadas as confederações patronais e sindicais, estão representantes de diversos ministérios que se relacionam com as questões da formação profissional e ainda individualidades de reconhecido mérito.

O Sistema de Aprendizagem abrange mais de 25.000 jovens por ano (26.735 em 2002) em diversas áreas de formação, tendo sido registado um crescimento nos últimos anos, nomeadamente a partir do lançamento do Plano Nacional de Emprego em 1998, que previu como meta a duplicação do número de jovens neste Sistema de Aprendizagem.

. **O Ensino Recorrente**, que constituiu uma modalidade de ensino, tinha como objectivo conduzir , à obtenção de um ciclo ou nível de ensino a que correspondesse a atribuição de um diploma ou certificado, equivalente aos conferidos pelo ensino regular. Foram objectivos do ensino recorrente, os seguintes :

- assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade, aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que abandonaram precocemente o sistema educativo e aos que o procuram por razões de promoção cultural ou profissional;
- atenuar os desequilíbrios existentes entre os diversos grupos etários, no que respeita aos seus níveis educativos.

Esta modalidade de ensino, para os níveis Básico e Secundário, podia ser frequentada pelos indivíduos a partir dos 15 ou 18 anos de idade, estando o acesso a qualquer dos níveis condicionado à avaliação de diagnóstico ou à apresentação de certificado de conclusão do nível precedente.

O Ensino Recorrente, pretendia responder à necessidade de obter mais qualificação escolar e ou profissional, a todos aqueles que por um motivo ou por outro não lhes foi possível concluir com sucesso a escolaridade desejada. A Escola e o sistema educativo de pretenderam através desta medida favorecer o retorno ao sistema de ensino de uma parte da população que o não frequentou na idade própria ou que o abandonou sem a obtenção de uma certificação escolar.

O Ensino Recorrente estruturava-se da seguinte forma:

- Abrangia o Ensino Básico e o Ensino Secundário;
- No 1.º ciclo do Ensino Básico, visava especialmente a eliminação do analfabetismo;
- Nos 2.º e 3.º ciclos, os objectivos eram o prosseguimento de estudos ou o desenvolvimento de algumas competências profissionais;

- A estrutura curricular do 1.º ciclo contemplava uma área única abrangendo os seguintes domínios: Português, Matemática e Mundo Actual, num mínimo 150 horas lectivas ou 60 dias;
- A estrutura curricular do 2.º ciclo integrava as seguintes disciplinas: Português, Matemática e língua estrangeira (Francês ou Inglês). As áreas "Homem e Ambiente" e "Formação Complementar" fazem igualmente parte da estrutura curricular deste ciclo, pressupondo a última o desenvolvimento de trabalho multidisciplinar. O plano curricular teria a duração de um ano, prevendo-se ajustamentos de acordo com as necessidades dos alunos;
- A estrutura curricular do 3.º ciclo, organizada no sistema de unidades capitalizáveis, tinha duas componentes: a formação geral e a área de opção. A componente formação geral constituída por: Português, Matemática, língua estrangeira (Francês ou Inglês), Ciências do Ambiente, Ciências Sociais e Formação Cívica. A componente opcional permitia a escolha entre Tecnologias, Actividades Económicas ou Artes Visuais. O programa de cada disciplina ou área disciplinar é constituído por uma sequência de unidades, com conteúdos, objectivos, avaliação e certificação próprias. A duração média do curso é de três anos, dependendo contudo do ritmo de aprendizagem de cada aluno. Para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico Recorrente podem ser organizados currículos alternativos, para grupos específicos da população, que incluirão componentes de formação geral e de formação técnica. A metodologia adoptada no Ensino Recorrente visa apoiar a autoformação do aluno, através do esclarecimento de dúvidas suscitadas pela utilização de guias de aprendizagem, da negociação de estratégias individuais de aprendizagem e avaliação, bem como da indicação de materiais de consulta complementares ou alternativos.

. No ano de 1991, foram criados os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) que tinham como objectivos assegurar o acompanhamento psicológico dos alunos ao longo do processo educativo e apoiar o desenvolvimento do sistema de relações interpessoais na Escola e entre esta e a comunidade.

. Em 1991, através do Despacho Conjunto n.º 48/SEAM/SERE/91, de 20 de Abril, é criado o **Ensino Básico Mediatisado**, sucedendo ao Ciclo Preparatório TV, mais conhecido por Telescola, que tinha sido implementado pela Portaria n.º 23 529, de 9 de Agosto de 1968.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 e de acordo com as recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Março de 1990<sup>4</sup>, veio instituir um programa interdepartamental cujo objectivo era mobilizar vontades e rentabilizar recursos para o efectivo cumprimento da escolaridade de 9 e 12 anos, criando uma cultura de escolarização prolongada e qualificante, propiciadora em décadas vindouras da formação de cidadãos melhor dotados para enfrentar, com competência, responsabilidade e civismo, os desafios postos pelas sociedades modernas.

. Em 1992, de acordo com o mesmo relatório, **O Programa Educação Para Todos (PEPT)** foi concretizado em duas etapas complementares. A primeira, centrada no cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos, até ao ano lectivo de 1994-1995. A segunda, orientada para o acesso e frequência generalizados de ensino ou formação de nível secundário ou equivalentes, até ao ano lectivo de 1999-2000.

. Em 1992, o Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, relativo à avaliação dos alunos do Ensino Básico, enuncia como **medidas de apoio e complementos educativos** a possibilidade das mesmas assumirem uma, ou várias, das formas seguintes:

- Programa específico elaborado pelo professor da turma, no 1.º ciclo, da área disciplinar, no 2.º ciclo, e de disciplina, no 3.º ciclo;
- Programa interdisciplinar ou transdisciplinar, nos 2.º e 3.º Ciclos, proposto e coordenado pelo coordenador de ano dos directores de turma, ou pelo coordenador dos directores de turma, e realizado por uma equipa integrada pelos professores das diversas disciplinas envolvidas;
- Programas alternativos, podendo incluir a constituição de grupos de nível, propostos pelo conselho pedagógico e aprovados pelo conselho de escola ou área escolar.

---

<sup>4</sup> Ainda segundo o Relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, de Março de 2004.

. Com a publicação do Despacho n.º 113/ME/93, aparecem os **Sistemas de Incentivos à Qualidade da Educação** que visam apoiar as escolas mais carenciadas através de projectos educativos e pedagógicos de modo a garantir a igualdade de oportunidades. **Os programas Minerva, Nónio Século XXI e Internet nas Escolas** introduziram as novas tecnologias de informação e comunicação no sistema de ensino e desenvolveram a ligação à Internet nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos.

. Através do o Despacho 147-B/ME/96 em 1996, são criados, os **T.E.I.P (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)**. Ainda que de forma experimental, foram inicialmente distribuídos pelas cinco Direcções Regionais de Educação, os 34 territórios, então definidos e foram concebidos como espaços comunitários para o desenvolvimento cultural de populações social e economicamente carenciadas, numa perspectiva de educação permanente. Para a concretização desta iniciativa, determinou-se:

- um reforço de meios para promover a qualidade da acção educativa e o sucesso e acesso em áreas carenciadas;
- a articulação dos estabelecimentos de ensino de níveis diferentes;
- a interacção com o meio envolvente;
- a gestão integrada de recursos.

Os TEIP, constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades. Neste processo, e num contexto de territorialização das políticas educativas, o projecto educativo torna-se central, prevendo-se que assuma esse carácter territorializado de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuírem para a diminuição das desigualdades.

. Em 1996 a Secretaria de Estado da Educação e Inovação (SEEI) introduz, através do Despacho n.º 22/SEEI/96, a criação dos **Currículos Alternativos**, cujo objectivo era dar aos estabelecimentos de ensino a possibilidade de desenvolver pedagogias diferenciadas adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos. Os Currículos Alternativos eram destinados aos alunos que apresentavam insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade

escolar, risco de abandono da escolaridade básica e dificuldades condicionantes da aprendizagem.

No ano de 1997, entra em vigor a rede única e integrada de educação pré-escolar que previa a progressão da gratuitidade da componente educativa dos três aos cinco anos. Com o reforço dos apoios sócio-educativos pretendia-se, igualmente, assegurar que nenhuma criança fosse privada de educação pré-escolar por razões económicas e sociais<sup>5</sup>.

. **O Programa de Integração de Jovens na Vida Activa (PIJVA)** é criado em 1999, pela Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 44/97. Este programa, fruto de uma responsabilização conjunta do Ministério da Educação, do Ministério para a Qualificação e Emprego e da Secretaria de Estado da Juventude, centrava-se em três grandes áreas: a informação e orientação profissional; a educação e formação profissional; e os apoios à inserção profissional e ao acesso ao emprego por parte dos jovens.

Uma das medidas do PIJVA consistiu na implementação de cursos de educação e formação, com duração de um ano lectivo, com o objectivo de aumentar a oferta de formação para jovens que não possuíam o 9º ano de escolaridade, assegurando uma formação qualificante e a equivalência à escolaridade obrigatória.

. **Os Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (CEFPI - 9.º Ano +1)**, ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de Julho, criaram condições para que todos os jovens pudessem efectuar o cumprimento da escolaridade obrigatória. Dirigindo-se a jovens com 15 anos de idade (com frequência do 9.º ano ou com o 9.º ano completo) e garantindo a possibilidade de uma formação profissional qualificante para aqueles que não pretendam prosseguir de imediato os estudos. Co-financiados pela Medida 3 - Acção 3.6 do PRODEP II, estes cursos eram de iniciativa das Escolas, no âmbito da autonomia pedagógica, com possibilidade de parceria com outras entidades, nomeadamente com os Centros de Formação Profissional do IEFP.

No ano de 1998, entra em vigor um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, na sequência da aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. No que respeita ao assunto em análise, este novo regime de autonomia permite aos estabelecimentos de ensino uma organização pedagógica flexível, com o objectivo de

---

<sup>5</sup> De acordo com o Relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, de Março de 2004.

poder encontrar novas formas de aprendizagem que permitissem aos alunos com mais dificuldades obter o sucesso escolar.

. Em 1998, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de Julho, cria o **Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI)** apresentando-se este como uma estrutura de projecto de âmbito nacional, na dependência directa do então Ministério do Trabalho e da Solidariedade. O PEETI tem como objectivos prioritários a remediação de situações de trabalho infantil, incluindo formas de exploração de menores, a remediação do abandono escolar precoce e da inserção também precoce no mundo do trabalho.

Após alguns anos sobre a criação do PEETI,<sup>6</sup> o fenómeno do trabalho infantil já não possui a dimensão atingida em determinados momentos, embora as suas formas e natureza sejam variáveis, não sendo um fenómeno generalizado a todo o país, mas ainda específico de algumas zonas. O abandono escolar tem sido associado em Portugal à situação de exploração do trabalho infantil no entanto, actualmente surgem novos e complexos factores, bem como novos contextos, assistindo-se a um declínio estrutural das componentes tradicionais do fenómeno do abandono escolar e à eclosão de novas situações de risco. Das várias intervenções do PEETI, encontram-se algumas como o **PIEF** (Programa Integrado de Educação e Formação – Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de Outubro) que integra um conjunto diversificado de medidas e acções prioritárias orientadas para a reinserção escolar, através da integração em percurso escolar regular ou da construção de percursos alternativos, de educação ou formação. O mesmo inclui actividades de educação extra-escolar, de ocupação e orientação vocacional e de desporto escolar, promovidas, realizadas ou apoiadas pelos serviços e organismos dos ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.

Para a execução dos PIEF, foram criadas estruturas de coordenação regionais, em cada uma das áreas das direcções regionais de Educação (DRE), compostas por um representante da Direcção Regional de Educação, um representante do IEFP, um representante do PEETI e um representante do Centro Regional de Segurança Social. Em 2003, o Despacho Conjunto 948/2003, de 25 de Agosto de 2003, revê e reformula o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) integrando um conjunto diversificado de medidas e acções orientadas para a reinserção escolar, através de integração no percurso escolar ou da construção de percursos alternativos, escolares ou

---

<sup>6</sup> Segundo o Relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, de Março de 2004.

de educação e formação, concretizando-se o PIEF pela elaboração de um Plano de Educação e Formação - PEF.

. No ano de 1999 através do Despacho n.º 19971/99, de 20 de Outubro)25, é introduzido o **Programa 15 – 18** inserido nas medidas de flexibilização das ofertas curriculares, com vista ao cumprimento da escolaridade obrigatória, à integração dos jovens no mundo do trabalho, e o acesso à educação e à formação.

. Em 2001, é criado através do Despacho Conjunto da Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Estado do Trabalho e Formação n.º 665/2001, de 21 de Julho o **10º Ano Profissionalizante** com o objectivo principal de conferir uma qualificação profissional de nível II aos jovens que concluíram com aproveitamento o 9.º ano de escolaridade sem a pretensão imediata de prosseguir estudos ou aos jovens que tendo frequentado o Ensino Secundário, sem o concluir, procurem uma qualificação profissional.

. Em 2001, é também criado o **Secretariado Entreculturas** através do Despacho Normativo n.º 5/2001, de 1 de Fevereiro na dependência do Ministro da Presidência e do Ministro da Educação. Sucedeu ao Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, de âmbito exclusivamente educativo, o qual tinha sido criado em 1991. Apresenta como eixos prioritários: o incentivo à educação intercultural nas escolas e comunidade e a promoção de políticas activas de combate à discriminação e exclusão étnica e cultural.

. **O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - CRVCC** é introduzido em 2001 pela Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro. O Sistema RVCC é co-financiado pelo Fundo Social Europeu (75%), por reporte à Despesa Total elegível, através do PRODEP III – Medida 4 – Acção 4.1. – Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos e Competências Adquiridas ao Longo da Vida. A criação e o desenvolvimento do Sistema RVCC aparece para remediar os pelos baixos níveis de escolaridade da população portuguesa e pelo facto duma parte significativa desta população exercer funções e responsabilidades, sociais e profissionais, nas quais demonstra competências e conhecimentos muito para além das que correspondem às suas certificações/qualificações.

O Sistema Nacional de RVCC apresenta como objectivos:

- Reduzir os défices de qualificação escolar e profissional;
- Contribuir para a eliminação da sub-certificação, através do reconhecimento pessoal, social e oficial das competências adquiridas ao longo da vida e do reforço da educação e

formação ao longo da vida. O Sistema RVCC destina-se às pessoas adultas, de todo o território nacional e continental para maiores de 18 anos, sem a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos e que pretendam elevar os seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional e realizar percursos subsequentes de formação numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. O Sistema RVCC tem vindo a concretizar-se numa Rede de Centros de RVCC no território nacional (continental). Esta Rede integra entidades públicas e privadas (escolas profissionais; associações empresariais; escolas do INFTUR; escolas dos ensinos Básico e Secundário; centros de formação profissional; associações de municípios; associações de desenvolvimento; e outras instituições de educação-formação) devidamente acreditadas pela DGFV regional ou nacional.

. No ano de 2001 , dá-se ainda a criação dos **Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos)** - Despachos Conjuntos n.º 1083/2000, de 20 de Novembro e n.º 650/2001, de 20 de Julho. Esta oferta formativa é apoiada financeiramente pelo Programa Operacional Emprego Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), através das medidas nacionais e das medidas desconcentradas.

. No ano de 2002, são criados os **Cursos de Educação-Formação** pelo Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Março, do Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade com os seguintes objectivos:

- Assegurar uma oferta de educação e formação que permita adoptar medidas para a obtenção, simultaneamente, de uma qualificação profissional de nível I e II e da certificação do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, contribuindo, respectivamente, para uma inserção qualificada no mercado de trabalho e para o aumento dos níveis de escolaridade.
- Assegurar que todos os jovens até aos 18 anos de idade, quer se encontrem ou não em situação de trabalho, possam frequentar percursos de educação ou de formação que permitam a obtenção de níveis crescentes de escolaridade ou de qualificação profissional, devidamente certificados.

. O Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação (2001), celebrado pelo Governo e pelos parceiros sociais, prevê, no ponto 3., relativo à

Formação Inicial e Transição para a Vida Activa, a introdução de uma **Cláusula de Formação nos contratos de trabalho dos menores com idade igual ou superior a 16 anos**, que não possuam a escolaridade obrigatória nem qualificação profissional ou que, possuindo a primeira não possuam a última, de forma a garantir-lhes a obtenção daquilo que está em falta sem necessidade de saída do mercado de trabalho. Esta Medida obrigou à revisão do artigo 122.º do anterior Regime Jurídico do Contrato Individual de Trabalho, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 49408, de 24 de Novembro de 1969, que estabeleceu o regime legal de admissão de menores ao trabalho, com a nova redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 58/2002, de 15 de Março. Nos termos do disposto no n.º 9 do citado artigo – que condiciona a admissão ao trabalho de menores que não possuam a escolaridade obrigatória ou uma qualificação profissional – o Decreto Regulamentar n.º 16/2002, de 15 de Março, veio estabelecer as normas a aplicar na formação dos menores que celebrem contrato de trabalho, tendo em vista a obtenção da escolaridade obrigatória e/ou de uma qualificação profissional. Por outro lado, este Decreto Regulamentar veio atribuir ao Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) um papel preponderante para a execução da Cláusula de Formação.

. A Resolução do Conselho de Ministros nº4/2001, de 9 de Janeiro<sup>7</sup>, cria nesta altura o **Programa Escolhas**. Numa primeira fase de implementação, que decorreu entre Janeiro 2001 e Dezembro de 2003, tratava-se de um Programa para a Prevenção da Criminalidade e Inserção de Jovens dos bairros mais problemáticos dos Distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. Implementou, durante este período, 50 projectos, e abrangeu 6.712 destinatários. Os seus objectivos deste programa foram:

- Prevenção da criminalidade e inserção dos jovens dos bairros mais vulneráveis dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal;
- A formação pessoal e social, escolar e profissional e parental dos jovens
- Dinamizar parcerias de serviços públicos e das comunidades dos bairros seleccionados
- Contribuir para a articulação da actuação de todas as entidades e todas as acções que trabalhem na inserção dos jovens
- Articular a sua acção com as comissões de protecção de menores e outras parcerias existentes no local.

---

<sup>7</sup> <http://www.programaescolhas.pt>

. A Estratégia Nacional para a Aprendizagem ao Longo da Vida é apresentada na revisão do PNE de 2001 e evidencia a horizontalidade da aprendizagem ao longo da vida face a um conjunto de políticas, entre as quais a de educação, a de formação, a da sociedade de informação e a de emprego.

A Estratégia Nacional para a Aprendizagem ao longo da vida tem como principais prioridades: a melhoria da qualidade da educação básica; a expansão e diversificação da formação inicial de jovens; a melhoria da qualificação e garantia da empregabilidade dos adultos; e o lançamento de um sistema de credenciação de competências em Tecnologias de Informação e Comunicação, para fins profissionais, em articulação com Sistema Nacional de Certificação Profissional.

. O Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI), de iniciativa interministerial, constituído em 2001, com o objectivo principal de promover a inclusão de todos os residentes, garantindo o acesso aos recursos, aos direitos e aos serviços, bem como promover a igualdade de oportunidades de participação numa sociedade com melhor qualidade e maior coesão é também digno de destaque. As respostas às necessidades de inclusão social, como orientação política geral ou a partir de políticas sectoriais, não podem deixar de dirigir-se à criação de condições para melhorar o acesso à aprendizagem, sobretudo por grupos específicos da população que continuam a manifestar dificuldades nesse mesmo acesso.

Na vigência do XV Governo Constitucional, parte do ano de 2002 e durante o ano de 2003, foram aprovadas, ou estiveram em discussão, várias medidas com efeitos directos e indirectos na promoção do sucesso e da permanência na Escola. Destas destacam-se as seguintes medidas:

- a Lei Orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro);
- a Alteração da revisão curricular do ensino básico (Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro);
- a Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior (Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro);
- o enquadramento legal dos Conselhos Municipais de Educação e Carta Educativa (decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro);
- o processo de revisão curricular da oferta educativa de nível secundário (aprovada em reunião do Conselho de Ministros, de 7 de Janeiro de 2004);
- a Proposta de Lei de Bases da Educação - PPL n.º 74/IX;

- o Empréstimo de manuais escolares a alunos carenciados (Despacho n.º 13224/2003);
- o Ante-projecto de Decreto-Lei para a Educação Especial e Apoio Sócio-Educativo.

. No âmbito do Ministério da Segurança Social e do Trabalho, em alguns casos também em parceria, enunciam-se: o **Programa Vida-Emprego**, que responde, pela formação e pelo emprego, à reinserção social e profissional de toxicodependentes<sup>8</sup>; o **Programa Portugal Acolhe**<sup>9</sup>, destinado ao acolhimento e inserção sócio profissional de Imigrantes (enfatiza acções de aprendizagem da Língua Portuguesa). O Programa Portugal Acolhe, visa facultar à população imigrante, residente em Portugal, que comprove não possuir nacionalidade portuguesa e que apresente uma situação, devidamente, regularizada de estadia, permanência ou residência em Portugal, o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração, através de um conjunto de acções de formação em língua portuguesa, cidadania e português técnico.

. Na ligação Escola-Trabalho, será de mencionar ainda o **Programa Nacional de Educação para a Segurança e Saúde no Trabalho – o PNESST**, programa que promove o apoio a projectos de sensibilização e formação da comunidade educativa bem como a introdução e desenvolvimento de conteúdos de segurança e saúde no trabalho nos currículos do sistema de ensino e de formação. Desde 1999, altura em que surgiu na Região Centro do país o projecto-piloto, “Trabalho Seguro Melhor Futuro”, o PNESST tem vindo a apoiar formalmente projectos em Escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Outros Programas como os destinados à juventude, de apoio ao associativismo juvenil, de estímulo ao voluntariado jovem, o **Jogo da Cidadania**, de ocupação de tempos livres, o **Férias em Movimento**, os de intercâmbio e mobilidade de

---

<sup>8</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 136/998 de 04-12

<sup>9</sup><http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/ProgramaPortugalAcolhe/Paginas/ProgramaPortugalAcolhe.aspx>

jovens, os de formação de dirigentes associativos e os de estímulo ao empreendedorismo nos jovens, são também a destacar.

O desenvolvimento de medidas de estímulo das competências em Tecnologias de Informação e Comunicação, do associativismo juvenil, do voluntariado juvenil, da mobilidade e do intercâmbio e de experiências curtas de passagem pela realidade empresarial (estágios de curta duração), são medidas com relevância para a promoção da escolaridade e da qualificação.

Várias iniciativas com teor discriminativo para grupos sociais em situação concreta ou em risco de abandono (delinquência; toxicodependência; imigração) são fundamentais. Iniciativas específicas, centradas no trabalho infantil e na inserção precoce no mercado de trabalho, com a expressão no terreno do PEETI, são também de assinalar.

Também não devemos descurar a definição do envolvimento crescente das autarquias locais da oferta educativa e formativa. O aumento dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa é uma forte exigência que decorre das constantes mutações científicas e tecnológicas, da contínua transformação do quadro de vida das populações, bem como da natureza da própria sociedade do conhecimento que a todos se impõe como uma sociedade de aprendizagem.

. Uma outra medida não menos relevante e que já foi objecto de decisão da Assembleia da República é, a perspectiva de uma **escolaridade obrigatória de doze anos**, uma maior proximidade e articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Segurança Social e do Trabalho. São reveladores dessa orientação de proximidade educação, formação e trabalho, a criação e a actividade da Direcção Geral de Formação Vocacional, a regulamentação dos estágios dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário e a constituição de Grupo de Trabalho Inter-Ministerial (ME/MSST) para a articulação da oferta educativa e formativa profissionalmente qualificante no âmbito dos dois Ministérios<sup>10</sup>.

No quadro anteriormente descrito, os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho têm vindo, articuladamente, a lançar iniciativas nas áreas da informação e orientação escolar e profissional (e.g.: SERPRO – Encontros de Educação Formação), bem como na área da inserção profissional, e estendem a sua acção conjunta e

---

<sup>10</sup> (cf. Relatório de Trabalho - Educação e Formação profissionalmente qualificante para jovens – Reflexões sobre promoção da articulação ME/MSST –Dezembro de 2003).

conjugada no domínio de medidas de educação e formação como via privilegiada de transição para a vida activa.

. Medida também a pôr em prática<sup>11</sup> é estimular as escolas públicas, mormente as Secundárias, a oferecer o **ensino profissionalizante**, pois trata-se de um ensino com uma procura muito elevada.

Estes projectos devem ser operacionalizados através de itinerários escolares e de formação diferenciados e diversificados, visando o acesso para todos a uma escolaridade básica de nove anos, o sucesso de qualidade e o desenvolvimento de uma cultura de escolaridade prolongada e qualificante. Todo este conjunto de medidas visa atingir a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, através da inclusão da escola no meio local, recorrendo a parcerias.

. A **Iniciativa Novas Oportunidades** do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, apresentada publicamente no dia 14 de Dezembro de 2005, define como um dos objectivos principais alargar o referencial mínimo de formação ao 12.º ano de escolaridade e cuja estratégia assenta em dois pilares fundamentais:

- elevar a formação de base da população activa;
- tornar o ensino profissionalizante uma opção efectiva para os jovens.

As diferentes modalidades de educação e formação de jovens e adultos permitem adquirir uma certificação escolar e/ou uma qualificação profissional, bem como o prosseguimento de estudos de nível pós-secundário não superior ou o ensino superior.

A educação e formação de jovens e adultos compreende as seguintes modalidades:

- Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) adquiridas ao longo da vida, por via formal, informal e não-formal, permitindo aos alunos obter uma dupla certificação académica e profissional. A formação adquirida permite o acesso a empregos mais qualificados e melhor perspectiva de formação ao longo da vida. Este Sistema tem lugar nos Centros Novas Oportunidades, disseminados por todo o país;
- Cursos de Educação e Formação (CEF) para alunos a partir dos 15 anos;

---

<sup>11</sup> Segundo o Relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, de Março de 2004.

- Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Formações Modulares, para alunos maiores de 18 anos;
- "Acções de curta duração S@bER +", para alunos maiores de 18 anos;
- Ensino recorrente do ensino básico e ensino secundário, para alunos maiores de 15 ou maiores de 18 anos para o ensino básico e secundário, respectivamente;
- Sistema Nacional de Aprendizagem, da responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional, para jovens a partir dos 15 anos.

. O **Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar**, tarefa proposta pelos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho consiste num documento que impõe metas no combate ao insucesso escolar e na prevenção do abandono, assume como objectivo, reduzir para menos de metade as taxas de abandono escolar e de saída precoce até 2010, integram as suas propostas, quatro grandes categorias<sup>12</sup>:

1. Integrar na escola; apoiar o desenvolvimento e promover o sucesso, relativamente a este ponto pretende-se:

. generalizar a educação pré-escolar de forma a abranger toda a população em 2010

. melhorar a qualidade da acção social nas escolas, bem como diversas condições, em articulação com as autarquias e outros serviços de outros ministérios, nomeadamente relacionadas com a qualidade das instalações, a alimentação, a saúde, e os transportes, tendo como pressupostos o reordenamento da rede escolar e a generalização dos agrupamentos de escolas;

. aperfeiçoar os mecanismos de informação sobre o aluno e de sinalização, apoiar as situações de desfavorecimento social no acesso à escola, melhorar a articulação com a comissão de protecção de crianças e jovens, apoiar os casos de maternidade infantil;

. criar a figura de um tutor escolar e reforçar os apoios em psicologia e em serviço social;

---

<sup>12</sup> PNAPAE – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar

- . reforçar o combate à exploração do trabalho infantil;
- . sinalizar e apoiar os alunos com dificuldades na Língua Portuguesa e a Matemática, através da criação de programas específicos;
- . reforçar a componente experimental e tecnológica nos diferentes níveis de ensino;
- . reordenar a rede de escolas do 1º ciclo do ensino básico, de forma a que em cada sala de aula não funcione mais do que um registo anual;<sup>13</sup>
- . potenciar a mobilidade dos alunos entre os diferentes tipos de oferta educativo-formativa, bem como a diminuição da sobrecarga horária no ensino secundário;
- . criar e dinamizar um programa de apoio e financiamento a actividades extra – curriculares – *Depois das Aulas* – a funcionar desde o 1º Ciclo do Ensino Básico;
- . reforçar o desporto escolar, apostando na sua vertente preventiva da saída da escola e tronando-o oferta curricular e extra – curricular, nos diferentes níveis de ensino;
- . considerar uma área curricular autónoma de formação pessoal e social;
- . criar o programa país na escola, até 2005, com o objectivo de reforçar a participação destes na comunidade educativa;
- . criar certificados parcelares de competência, nas áreas de TIC, para os alunos que revelem insucesso no currículo geral, ao nível do 1º e 2º ciclo, com o objectivo de lhes melhorar a auto – estima;
- . identificar e divulgar anualmente, a partir do ano lectivo de 2004/2005, “boas práticas” escolares na prevenção e redução do abandono escolar e das saídas precoces, bem como de iniciativas de promoção relativas à Educação-Formação ;

---

<sup>13</sup> PEREBI1 – Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

2. Atribuir um sentido de utilidade e de vocação à escola, nesta segunda categoria<sup>14</sup>, pretende-se:

- . reforçar a articulação entre o ministério da Educação e o Ministério da Segurança social e do trabalho;
- . duplicar até 2010, o número de vagas para os alunos do Ensino Profissional e Tecnológico de Nível Secundário;
- . até 2006, constituir uma rede nacional (*Rede EDUTEC*) de 15 a 20 escolas públicas de referência, identificadas por projectos inovadores de educação - formação, integrando na sua oferta o novo Ensino Secundário completo, isto é, os actuais 3.º Ciclo do Ensino Básico, o Secundário e o Pós - Secundário, e aumentar a oferta educativo-formativa;
- . até 2006, aumentar a oferta de cursos profissionalmente qualificantes, nomeadamente a partir dos 14 anos de idade;
- . até 2006 pretendia-se criar 84 Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, até ao mesmo ano, implementar os referenciais para o Ensino Secundário e ainda desenvolver uma campanha de sensibilização para o retorno à Educação Formação dos jovens que precocemente abandonaram a escola;
- . promover até 2005, programas de orientação vocacional, sobretudo dirigidos ao 3º ciclo;
- . estabelecer até 2006, protocolos com diversos organismos, para a possibilidade de realização de visitas de estudo e de pequenos estágios de observação de contextos de trabalho;

---

<sup>14</sup> PNAPAE

3. Numa terceira categoria<sup>15</sup> pretende-se valorizar socialmente a escola e a escolaridade de doze anos, neste ponto pretende-se:

- . Propor o desenvolvimento de campanhas de promoção da escolaridade de 12 anos, de valorização do ensino profissionalizante e da certificação de competências escolares e profissionais dos adultos;
- . definição de medidas que penalizem os pais/encarregados de educação pelo incumprimento da obrigatoriedade da escolaridade dos seus educandos;
- . pôr em prática campanha para evitar a contratação ilegal de menores não qualificados;
- . redefinir a regulamentação técnica da clausula de formação;

4. Numa quarta categoria pretende-se apoiar uma política de articulação inter – ministerial, alargada global e local e de envolvimento para a prevenção do abandono escolar:

- . apoiar e integrar uma política global de articulação para a prevenção do abandono escolar, através da articulação entre diferentes ministérios e incentivar o diálogo, a intervenção e o trabalho com outras instituições facilitadoras do prolongamento da escolaridade.
- . apoiar e integrar uma política local de articulação para a prevenção do abandono escolar, nomeadamente através dos Conselhos Municipais de Educação.
- . reforçar no Plano Nacional de Emprego e o Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNE e PNAI) os mecanismos de prevenção e de remediação do abandono escolar, nas vertentes sociais;

---

<sup>15</sup> *idem*

. propor a constituição duma Comissão Técnica Inter-Ministerial para uma melhor definição das medidas contidas neste Plano, acompanhamento e avaliação intermédia com periodicidade anual e avaliação global da implementação e do impacto no ano de 2007<sup>16</sup>.

Diversas têm sido as medidas tomadas para promover o sucesso escolar e a prevenção do abandono. Neste estudo, encontram-se apenas as que mais se salientaram. No entanto, este combate prossegue, constituindo um dos principais desafios do actual Ministério da Educação.

Segundo a Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues (2009) numa publicação recente do ME, *o combate ao insucesso escolar desenrola-se em duas frentes. A primeira localiza-se no interior do sistema e a resposta passa por garantir a qualidade das aprendizagens e reduzir assimetrias que impedem que todas as crianças tenham acesso aos recursos humanos e pedagógicos de qualidade. Foi o objectivo que orientou o trabalho do Ministério da Educação (ME), de que são exemplos recentes medidas como a formação contínua de professores do 1.º ciclo de Português e de Matemática; o Plano de Acção para a Matemática e o Plano Nacional de Leitura; o reforço do estudo acompanhado para os alunos do trabalho das escolas e dos professores, dos serviços do 1.º e do 2.º ciclo; ou a realização de provas de aferição universais (...) Uma segunda frente de combate ao insucesso escolar, centra-se no apoio às famílias, de forma a reduzir o impacto que as desigualdades de recursos económicos e culturais tem na sua aprendizagem e a melhorar o ambiente em que crescem as crianças e os jovens.*

Ainda segundo a mesma fonte<sup>17</sup>, as dificuldades de aprendizagem reveladas pelos alunos devem ser identificadas o mais cedo possível no seu percurso escolar e alvo de intervenção pedagógica imediata, assim como devem ser implementadas estratégias pedagógicas alternativas. É necessário um trabalho mais diversificado, mais individualizado e mais adaptado às necessidades dos estudantes, mais apoio para os alunos em dificuldades e uma mobilização de recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos mais intensa. Uma mobilização da inovação e da criatividade pedagógica das escolas e dos professores são instrumentos – chave para a promoção do sucesso escolar.

---

<sup>16</sup> *idem*

<sup>17</sup> Boletim dos Professores nº15, Abril de 2009, M.E.

Partindo das ideias acima, o ME, decidiu conceder apoio a projectos de escola que desenvolvam trabalho com os objectivos de melhorar os resultados e reduzir a retenção e o abandono. Salientamos aqui dois desses projectos:

<sup>18</sup>*Foi em Julho de 2002 que a Escola Secundária com 3.º Ciclo Rainha Santa Isabel, de Estremoz, apresentou o Projecto Turma Mais à Direcção Regional de Educação do Alentejo, que autorizou o seu funcionamento para o 7.º ano de escolaridade, solicitando também o seu acompanhamento e a sua avaliação à Universidade de Évora. A estratégia pedagógica da Turma Mais assenta na constituição de uma turma sem alunos fixos, que agrupa temporariamente elementos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade, que vão circulando durante algumas semanas (por regra, cinco a seis vezes por ano lectivo). Nesta espécie de 'turma giratória', cada grupo fica sujeito a um tempo de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina.*

O programa *Mais Sucesso*, lançado às escolas em 2009, constitui um dos mais recentes projectos para a melhoria dos resultados escolares, o ME lançou um programa de apoio ao desenvolvimento de projectos de escola com a finalidade de que estas atinjam melhores resultados escolares, no âmbito do ensino básico, o objectivo consiste em reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos, as escolas candidatas a este programa devem apresentar um projecto de recuperação dos resultados dos alunos.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> *idem*

<sup>19</sup> *idem*

## **CAPÍTULO III - OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

### **3.1.A Origem dos Cursos de Educação e Formação**

Com o objectivo de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão escolar, o artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, criou, no sistema regular do ensino básico, a possibilidade de implementação de percursos de diversificação curricular, competindo às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir essas ofertas, devidamente enquadradas por despachos próprios.

Os Cursos de Educação e Formação (CEF), ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Março, respondem, assim, ao determinado no n.º 3 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, permitindo, aos alunos que os frequentam, uma certificação escolar e uma qualificação profissional, bem como o prosseguimento dos estudos ao nível secundário de educação e possibilitando o acesso ao ensino superior.

Passado o período inicial de aplicação do Despacho Conjunto n.º 279/2002, este foi revisto. Após a revisão o Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho<sup>20</sup>, implementa e estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e da certificação das aprendizagens aplicáveis ao percurso dos Cursos de Educação e de Formação, prevendo ainda a realização de exames nacionais do 9.º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e do 12º ano, na disciplina de Português e em duas disciplinas da componente científica, para prosseguimento de estudos.

Consideramos importante, no processo de desenvolvimento do nosso estudo, proceder ao enquadramento legal da nossa investigação, dado que não encontramos na pesquisa que realizamos, muitos estudos relacionados com os Cursos de Educação e Formação, nomeadamente os que funcionam nas escolas públicas do Ministério da Educação.

Para um conhecimento mais preciso do objecto do nosso estudo, pensámos que seria oportuno realizar a análise do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, que regulamenta o funcionamento dos cursos de educação e formação.

---

<sup>20</sup> rectificado pela rectificação nº1673/2004 de 7 de Setembro.

O despacho conjunto, alvo da nossa análise, é formado por vinte e três artigos. Contudo, só mencionaremos os mais relevantes para a investigação em causa, nomeadamente os que estiverem ligados à tipologia dos cursos tipo 2 (cursos com a duração de dois anos, que conferem o 9º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 2) que se encontram relacionados com a natureza do nosso estudo.

Esta análise não constitui uma análise pormenorizada de todos os capítulos, artigos e pontos do Despacho Conjunto nº 453/2004, mas apenas dos aspectos fundamentais sobre o regulamento dos Cursos de Educação e Formação.

O Despacho Conjunto nº 453/2004, estabelece “*em matéria de educação e formação, medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado. Estas medidas assumem, ainda, um papel estratégico no quadro das políticas activas de emprego, enquanto meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida activa dos indivíduos e de suporte à elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa.*”

A opção por esta prioridade prende-se com a consciência dos desafios para Portugal, no quadro da União Europeia, resultantes das constantes mudanças tecnológicas e científicas e das consequentes alterações sociais e profissionais e insere-se no quadro das respostas nacionais aos objectivos definidos, entre outros, na Estratégia de Lisboa e, nesse âmbito, também no Plano Nacional de Emprego. Neste sentido a legislação determina o seguinte:

“*Assim, e tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional, importa garantir a concretização de respostas educativas e formativas, indo de encontro às directrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar.*

*Neste quadro, os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho têm vindo, articuladamente, a lançar iniciativas nas áreas da orientação escolar e profissional e da inserção profissional, bem como no domínio das medidas de educação e formação, como via privilegiada de transição para a vida activa.*” (Despacho Conjunto nº 453/2004).

O Regulamento dos Cursos de Educação e Formação no Capítulo I, diz respeito às Disposições gerais. Aqui no ponto 1 do Artigo 1.º, refere-se que o presente regulamento define a organização, desenvolvimento, avaliação e acompanhamento, bem como as tipologias e respectivas matrizes curriculares dos cursos que se inscrevem no âmbito dos percursos de educação e formação profissionalmente qualificantes.

### **3.2. A quem se destinam os CEF**

Os cursos são destinados, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram, antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, pretendam adquirir uma qualificação profissional para ingresso no mercado de emprego, assim como no ponto 2 do mesmo artigo refere que “*sem prejuízo do disposto no número anterior, quando as situações o aconselhem, poderá ser autorizada, pelo director regional de educação competente, a frequência dos cursos previstos no Regulamento a que se refere o n.º 1 adequados aos respectivos níveis etários, a jovens com idade inferior a 15 anos.*”

No ponto 3 do mesmo artigo, pode ler-se que “*os jovens que concluam um dos cursos previstos no presente Regulamento com idade inferior à legalmente permitida para ingresso no mercado de trabalho devem obrigatoriamente prosseguir estudos em qualquer das ofertas disponibilizadas no âmbito dos sistemas nacionais de educação ou de formação.*”

No nº 1, do artigo 2º, do Capítulo I, vem referida a tipologia dos cursos e os seus destinatários, encontrando-se, na alínea b), os cursos tipo 2, objecto de estudo da nossa investigação, cuja descrição passamos a citar: “*Os cursos de tipo 2, com a duração de dois anos e conferindo o 9º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 2, destinam-se a jovens, em risco de abandono, que completaram o 6.º ano de escolaridade ou frequentaram, com ou sem aproveitamento, o 7º ano de escolaridade, ou ainda àqueles que frequentaram, sem aproveitamento, o 8º ano de escolaridade(...)*”

### **3.3. Estrutura Curricular dos CEF**

No Capítulo II, encontra-se expressa a organização curricular dos Cursos de Educação e Formação.

O artigo 3º define a estrutura curricular destes cursos, contemplando as seguintes componentes de formação:

- . Componente de formação sócio-cultural;

- . Componente de formação científica;
- . Componente de formação tecnológica;
- . Componente de formação prática.

O ponto 2 do citado artigo 3º refere o seguinte:

*“As componentes de formação sócio-cultural e científica são organizadas tendo em conta os referenciais e orientações curriculares definidos, para cada tipo de curso, pelo Ministério da Educação (ME),*

*através da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) e da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), visando a aquisição de competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade e das diferentes ciências aplicadas numa lógica transdisciplinar e transversal no que se refere às aprendizagens de carácter instrumental e na abordagem aos temas relevantes para a formação pessoal, social e profissional, em articulação com as componentes de formação tecnológica e de formação prática.”*

O ponto 3 do artigo 3º faz alusão às componentes de formação sócio-cultural e científica e salienta que estas se organizam por disciplinas ou domínios e visam, ainda, o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos jovens numa perspectiva de:

- desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos jovens em formação;
- aproximação ao mundo do trabalho e da empresa;
- sensibilização às questões da cidadania e do ambiente e de aprofundamento das questões de saúde, higiene e segurança no trabalho.

O ponto 4 do já mencionado artigo 3º informa que a componente de formação tecnológica se organiza-se por unidades ou módulos de formação, associados em disciplinas ou domínios, em função das competências que definem a qualificação profissional em vista, podendo ter por base os referenciais formativos, perfis e conteúdos das ofertas formativas da DGFV, da DGIDC ou do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), devendo ainda ter em conta a diversidade dos públicos e contextos da presente oferta formativa.

A componente de formação prática, segundo o que se encontra estabelecido no ponto 5, do artigo 3º do despacho conjunto n.º 453/2004, deve ser estruturada num plano individual de formação ou roteiro de actividades a desenvolver em contexto de trabalho e assumir a forma de estágio, visando a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir, para a inserção no mundo do trabalho e para a formação ao longo da vida.

Ainda no ponto 6 do citado artigo 3º encontra-se expresso que os percursos de educação e formação de nível de qualificação 2 e 3 integram uma prova de avaliação final (PAF), nos termos previstos no regulamento em questão.

Os referenciais curriculares relativamente às tipologias, matrizes curriculares, áreas de competências, unidades, disciplinas ou domínios de formação, duração de referência, níveis de certificação escolar e profissional, bem como os perfis dos destinatários dos cursos que se inscrevem nos percursos de educação e formação dos cursos de educação e formação do tipo 2, são referidos no ponto 1 do artigo 4º do diploma em análise e são os constantes dos quadros dos anexos I e II do mesmo diploma .

A informação constante do quadro nº 1, do anexo I, diz respeito à tipologia dos percursos, às condições de acesso e à certificação, no que se refere aos cursos de educação e formação tipo 2, a interpretação que fazemos do quadro é a de que as habilitações de acesso para integrar estes cursos devem ser o 6º ano de escolaridade, o 7º ano ou a frequência do 8º ano. Este percurso de formação tem a duração de dois anos ou de 2109 horas, no final do curso é atribuída uma certificação escolar aos alunos, com uma qualificação escolar de nível 2 e com equivalência ao nono ano de escolaridade.

Quanto à informação contida no quadro nº 2 do anexo I, relativa às áreas de competência e disciplinas, domínios e unidades de formação, apuramos que as componentes de formação são as seguintes:

- . **Sócio – Cultural;**
- . **Científico;**
- . **Tecnológica;**
- . **Prática.**

As áreas de competências são:

- . Línguas cultura e Comunicação;
- . Cidadania e Sociedade;
- . Ciências Aplicadas;
- . Tecnologias específicas;
- . Estágio em Contexto de Trabalho.

Como disciplinas/domínios/ unidades de formação temos:

**.Na Componente de formação Sócio – cultural:**

Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; Tecnologias de Informação e Comunicação; Cidadania e Mundo Actual; Segurança e Saúde no Trabalho e Educação Física.

**.Na Componente de formação Científica:**

.Matemática Aplicada e Disciplina Específica. 2.

**.Na Componente Tecnológica:**

.Unidades de qualificação do itinerário de qualificação associado.

No anexo II, na matriz curricular dos cursos tipo 2, perfazendo um total de 2109 são indicadas como horas totais de formação nas várias componentes as seguintes:

- . Componente de formação sócio – cultural..... 780 horas
- . Componente de formação científica.....333 horas
- . Componente de formação tecnológica.....768 horas
- . Componente de formação prática.....210 horas.

O capítulo III do Despacho Conjunto n.º 453/2004 é relativo à gestão da carga horária. Esta é gerida de acordo com a informação exposta no artigo 4º, variado a sua duração diária, semanal ou anual, em função do modelo de organização e desenvolvimento da formação adoptado, associado à rede de estabelecimentos de ensino tutelados pelo Me ou pela rede de centros de gestão directa e participada do IEFP, de acordo com o número um do artigo 5º.

### **3.4. A equipa pedagógica dos CEF**

No Capítulo IV, mais exactamente no artigo 7º, do despacho conjunto n.º 453/2004, encontram-se as directrizes relativas ao desenvolvimento dos cursos de educação e formação. O citado despacho conjunto, no seu ponto 1, refere que a organização dos cursos é determinada pelas competências pessoais e técnicas exigíveis para acesso à respectiva qualificação, tendo em conta as características e condições de ingresso dos formandos. No ponto 2 do mesmo artigo, atesta que no desenvolvimento dos cursos de educação e formação, na rede das escolas públicas, particulares e cooperativas e escolas

profissionais e demais entidades formadoras tuteladas pelo ME, deverão ter-se em conta os seguintes procedimentos, de acordo com o que se encontra estabelecido nas alíneas a), b), c), d), e), f), g) e h do artigo 7º:

- . O desenvolvimento de cada curso deve ser assegurado por uma equipa pedagógica, coordenada pelo director de curso, que deve integrar ainda os professores das diversas disciplinas, profissionais de orientação ou outros que intervêm na preparação e concretização do mesmo;
- . Compete à equipa pedagógica a organização, realização e avaliação do curso, nomeadamente a articulação interdisciplinar, o apoio à acção técnico-pedagógica dos docentes ou outros profissionais que a integram e o acompanhamento do percurso formativo dos alunos, promovendo o sucesso educativo e, através de um plano de transição para a vida activa, uma adequada transição para o mercado de trabalho ou para percursos subsequentes;
- . Em situações justificadas, sempre que seja necessária uma aprofundada especialização no âmbito da actividade profissional para que o curso prepara, pode recorrer-se a profissionais externos qualificados;
- . A equipa técnico pedagógica, dispõe de um tempo de serviço semanal para coordenação das actividades de ensino - aprendizagem.
- . A coordenação técnico-pedagógica dos cursos, a articulação entre as diferentes componentes de formação, entre as diferentes disciplinas/domínios, bem como tudo o que se relaciona com a preparação da prática em contexto de trabalho e com o plano de transição para a vida activa, deve ser assegurada pelo director de curso.
- . O director de curso, que não deverá ter sob sua responsabilidade mais de duas turmas.
- . O número mínimo de alunos por turma não deve ser inferior a 10 nem superior a 20.
- . Em situações devidamente justificadas e sempre que estejam em causa a segurança e a saúde de alunos e professores ou as condições físicas e materiais o justifiquem, deve considerar -se desdobrar as referidas turmas.

### **3.5. A componente prática dos CEF**

Relativamente ao artigo 8º, que se relaciona com a componente prática, no ponto 1, refere que a organização da formação prática em contexto de trabalho competirá à entidade formadora, responsável pelo curso, que assegurará a sua programação, em

função dos condicionalismos de cada situação e em estreita articulação com a entidade enquadradora. No ponto 2 do mesmo artigo, menciona-se que as entidades enquadradoras da componente de formação prática serão objecto de avaliação da sua capacidade técnica, em termos de recursos humanos e materiais, por parte da entidade formadora responsável pelo curso. No ponto 3 do artigo 8º, é salientado que “*As actividades a desenvolver pelo formando durante a formação prática em contexto real de trabalho devem reger-se por um plano individual, consubstanciado em protocolo acordado entre a entidade formadora, o formando, e seu encarregado de educação, no caso de aquele ser menor de idade, e a entidade enquadradora do estágio.*” No ponto 4, é referido que O acompanhamento técnico - pedagógico e a avaliação do formando em contexto de trabalho deverá ser assegurado pelo acompanhante de estágio, um de entre os professores da turma, o coordenador de curso e com um tutor da entidade formadora.

O aspecto relacionado com a assiduidade, encontra-se mencionado no artigo 9º do despacho conjunto n.º 453/2004, onde na alínea a) e b) do ponto 1, é referido que:”  
*Para efeitos da conclusão da formação em contexto escolar com aproveitamento, deve ser considerada a assiduidade do aluno, a qual não pode ser inferior a 90% da carga horária total de cada disciplina ou domínio e para efeitos da conclusão da componente de formação prática com aproveitamento, deve ser considerada a assiduidade do aluno, a qual não pode ser inferior a 95% da carga horária do estágio.*”

### **3.6. Locais de funcionamento dos CEF**

No Capítulo V e no nº 1 do artigo 11º, encontra-se expresso que a autorização de funcionamento dos cursos de educação e formação previstos no presente Regulamento compete às direcções regionais de educação, relativamente aos cursos a desenvolver pelos estabelecimentos de ensino ou por outras entidades tutelados pelo Ministério da Educação. Também no ponto 1 artigo 12º, do capítulo em referência, se encontra referido que os cursos poderão ser desenvolvidos pelos estabelecimentos de ensino tutelados pelo ME, por centros de formação profissional de gestão directa e de gestão participada do IEFP, ou por outras entidades formadoras acreditadas, sempre que possível em articulação com outras entidades da comunidade.

### **3.7. A avaliação nos CEF**

O Capítulo VI é relativo à avaliação e certificação. No seu artigo 13º, salienta-se que “*a avaliação é contínua e reveste um carácter regulador, proporcionando um reajustamento do processo ensino - aprendizagem e o estabelecimento de um plano de recuperação que permita a apropriação pelos alunos/formandos de métodos de estudo e de trabalho e proporcione o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma maior autonomia na realização das aprendizagens.*”

Neste aspecto, a avaliação tende a poder recuperar os alunos durante o processo de ensino – aprendizagem. Este aspecto é reforçado pelo facto de não haver lugar a retenção do primeiro para o segundo ano do curso, dado que nos é fornecido pelo ponto 1, do artigo 14º do Capítulo VI, do despacho conjunto em análise esta informação.

O artigo 15º do Capítulo VI, refere-se à prova de avaliação final (PAF), esta prova tem de ser realizada no final da componente de formação prática. Esta prova assume o carácter de prova de desempenho profissional, conforme o que se encontra exposto no ponto 1, deste artigo e consiste na realização, perante um júri, de um ou mais trabalhos práticos, baseados nas actividades do perfil de competências visado, devendo avaliar os conhecimentos e competências mais significativos.

O júri que preside a esta prova, conforme o ponto 3 ,nas alíneas a), b), c), d) e E), do citado artigo é de natureza tripartida e é composto pelo: director de curso/coordenador da acção, e ou representante da entidade certificadora, para as profissões regulamentadas; um professor/formador, preferencialmente o acompanhante do estágio; um representante das associações empresariais ou das empresas de sectores afins ao curso; um representante das associações sindicais dos sectores de actividade afins ao curso, que tem de representar as confederações sindicais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social; uma personalidade de reconhecido mérito na área da formação profissional ou dos sectores de actividade afins ao curso.

O artigo 16º é relativo à conclusão do curso e no seu ponto 1 refere que para conclusão, com aproveitamento, de um curso de tipo 1, 2 e 3, os alunos/formandos terão de obter uma classificação final igual ou superior a nível 3 em todas as componentes de formação e na prova de avaliação final, nos cursos que a integram.

O último artigo sobre o qual recai a nossa análise é o artigo 18º do capítulo VI, que, no seu ponto 1 refere que “*Aos alunos/formandos que concluírem com aproveitamento*

*os cursos previstos no presente Regulamento será certificada, consoante os casos, a qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3 e a conclusão do 6º, 9º ou 12º anos de escolaridade, respectivamente (...)".*

Voltamos a salientar que, neste ponto do nosso estudo, a análise do despacho conjunto nº453/2004, não se trata de uma análise pormenorizada mas de uma análise que apenas foca os aspectos fundamentais do regulamento dos cursos de educação e formação.

### **3.8. A responsabilidade da escola e dos professores**

*“Pensar a Educação e a formação, no interior português , é, nestas circunstâncias e na actualidade, um exercício que, convocando-nos para uma reflexão mais global, nos posiciona perante novos desassossegos, novas questões e novos desafios e, por isso mesmo, nos deve suscitar uma nova matriz de pensamento que induza novas respostas e abra novas avenidas de intervenção social e territorial.”*

(Nico, 2008: 10)

O mundo em que vivemos, caracterizado por um desenvolvimento científico e tecnológico crescente e pela globalização da informação, põe um conjunto de problemas económicos, sociais e ambientais, que colocam a cada cidadão a tarefa de enfrentar essa complexidade. Os jovens deverão assim ser preparados para compreender e viver na realidade envolvente, para gerir a informação ao seu dispor, para de uma forma, consciente e responsável, desenvolverem as suas aptidões contribuindo para um mundo melhor.

A escola tem, por sua vez, o dever de lhes abrir caminhos: os já conhecidos ou outros novos. Tem, portanto, o difícil papel de lhes proporcionar percursos educativos de acordo com os seus conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades.

Para além da formação que a escola deve proporcionar aos alunos no sentido de os integrar na sociedade como futuros cidadãos, coloca-se a hipótese de alguns pretenderem mais cedo do que outros ingressarem no mundo do trabalho, com uma formação sem colocarem de parte a ideia de continuarem a investir nos estudos. Por

outro lado, também os pais têm vindo a reivindicar uma maior preparação dos filhos para a vida activa e os empresários a reclamar uma maior qualificação de profissionais para preencher a lacuna consequente do desaparecimento dos antigos cursos das escolas comerciais e industriais. É, também, neste contexto que se integram os cursos de educação e formação (CEF).

Os novos desafios que se colocam às sociedades modernas assentam, entre outros factores de natureza social, na constatação do paradigma técnico, económico clássico resultante das contradições dos sistemas taylorista e fordista e da consequente dicotomia entre o mundo do saber e do fazer e na necessidade de ajustar padrões de competitividade produtiva a uma melhoria generalizada da qualidade do emprego e da vida.

*Na realidade, “No actual quadro socio-económico em que Portugal se encontra, o problema da modernização de estruturas e a dinâmica de todo o tipo de agentes produtivos, coloca a educação/formação como uma dimensão central de análise.*

*A educação/formação surge, neste contexto, à cabeça das preocupações de quem tem por função conceber modelos que, potenciando pontes fortes das práticas correntes, lhes dê um impulso estratégico no sentido do futuro e da evolução. Sabendo como os sistemas de ensino dificilmente acompanham as evoluções sociológicas, tecnológicas e económicas, cabe aqui assinalar a relação entre a educação e o mundo do trabalho, na perspectiva do desenvolvimento de um perfil de competências adequado às necessidades suscitadas pelo exercício da profissão.”* (AAVV, 1999: 39)

Se a educação e a formação permaneciam, até há algum tempo atrás, como conceitos estanque, a necessidade do ensino se tornar mais abrangente e respondente a novos desafios, altera a posição destes conceitos.

*Assim “É nessa linha que os tradicionais conceitos de educação e formação tendem a interpenetrar-se, esbatendo a fronteira que os separava e que residia, fundamentalmente na orientação das finalidades de cada um dos percursos a ele associados. Enquanto que o primeiro parecia existir por si próprio, legitimado no direito dos indivíduos a um conjunto de acções e de influências capazes de lhes desenvolver aptidões intelectuais e sociais, o segundo visava fundamentalmente a obtenção de competências prontas a ser exercidas no mundo do trabalho.”* (ibidem39).

O que se pretende é promover uma rearticulação entre a educação e a formação, o que remete para um deslocamento de algumas das finalidades e fronteiras tradicionais entre os dois sistemas. Este processo consiste num movimento de aproximação institucional e funcional que altera as lógicas dominantes em qualquer dos sistemas, provocando também modificações. Podemos até falar de um conjunto de aquisição de competências

mais alargado relativamente ao papel e ao perfil dos professores que ultrapassam, em grande medida, a sua única função de tradicionais professores para passarem a abranger competências de formadores.

Todo este processo conduz a uma necessidade de readaptação da escola e dos seus professores. No campo dos actores, é sempre possível encontrar professores que estão dispostos a realizar um novo desafio como educadores e formadores e que consideram a formação que dão nos cursos como um enriquecimento pessoal e profissional. Cabe então às instâncias superiores competentes continuar a apoiar e a viabilizar este processo no terreno que já se revelou enriquecedor tanto para alunos como para professores.

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) destinam-se a jovens maiores de quinze anos que, não tendo ainda concluído a sua escolaridade obrigatória, o pretendam fazer.

Estes cursos devem ter uma forte componente de formação técnica, prevendo-se a realização de protocolos ou de parcerias com entidades ligadas à formação profissional, a empresas, ou a instituições, onde os alunos possam concretizar os estágios profissionais. Pretende ser uma ponte entre a escola e a vida activa e ao mesmo tempo permitir que os jovens cumpram a escolaridade obrigatória, pois, para além de lhes facultar a equivalência ao nono ano de escolaridade, faculta-lhes uma certificação profissional.

Este sistema de aprendizagem constitui assim uma inovação, contendo uma diversificação de áreas profissionais, de níveis de qualificação, de equivalências escolares e de perfis de formação, assumindo-se como um modelo para formar jovens que contempla aprendizagens de formação teórica e aprendizagens de formação técnica.

O papel das empresas e das instituições não é aqui de descurar. Está nas suas mãos possibilitar a estes jovens a aprendizagem no contexto profissional e a integração na vida activa. A formação iniciada pelos jovens deve ser valorizada por estas instituições que se devem disponibilizar a cooperar, a reconhecer e a valorizar as estruturas de oportunidades do sistema de educação - formação. Para Alves-Pinto (2001:21) «*Os professores, na transição do século XX para o século XXI, vivem situações de grande complexidade. A sociedade espera que a escola seja o grande esforço de socialização e que os professores, nomeadamente dos ensino básico e secundário, sejam os adultos que ajudam as crianças e os jovens na sua caminhada para a maturidade*» .

A sociedade espera que a escola efectue o grande esforço de socialização dos jovens e que os professores ajudem as crianças na sua caminhada para a maturidade,

conforme se encontra na citação anterior. Contudo e muito para além de uma caminhada para a maturidade, cabe-nos realizar aqui uma reflexão sobre a transição destes jovens para a vida activa, pois é com esta temática que se relaciona a natureza do nosso trabalho.

Com efeito, os Cursos de Educação e Formação (CEF) constituem uma aposta de promoção do sucesso educativo, de prevenção do abandono escolar, mas também de formação e transição para a vida activa.

Não temos a intenção de dar aqui receitas, pois essa tarefa ser-nos ia impossível. Porém, no âmbito do nosso estudo, vamos aqui apresentar uma reflexão sobre como se poderá ajudar os alunos nesta difícil transição.

De certa forma e em conversas informais, com diversos professores concluímos que a componente de formação em contexto de trabalho, constitui, por excelência, um factor de motivação, pois é através da vivência prática do estágio, que os jovens começam a tomar um pouco mais de consciência da vida real, começando a construir aqui “uma ponte para a realidade”. No entanto, tudo pertence a um processo que deve continuar com a inserção do aluno, no mundo do trabalho.

Fazemos aqui só uma ressalva para salientar que, através de conversas informais com alguns professores e alguns dos alunos da turma que foi objecto do nosso estudo, estes se encontram já inseridos no mundo do trabalho e conseguiram de facto concluir a sua “ponte para a realidade”.

O que fazemos aqui é uma breve reflexão, sobre o papel do professor no processo de transição do aluno para a vida social e profissional, isto é no fundo para a vida activa.

Conforme o que a este respeito nos diz Postic (1995:79)“*(...)a escola é um universo social e o local onde se desenvolvem as experiências sociais da criança. É aqui que o aluno constrói o seu futuro pessoal em função das limitações impostas pelo funcionamento social: selecção escolar, orientação para uma profissão. Mas o mundo escolar é um mundo fechado que ao mesmo tempo que pretende preparar uma vida social e se protege do mundo exterior. Existe um risco: o de um corte entre o universo escolar e o universo social e profissional. Por um lado, um mundo que tem os seus valores, as suas próprias regras de funcionamento, que protege: por outro, um mundo que põe à prova e impõe severas limitações. Como é que o jovem não sentiria receio de enfrentar um mundo exigente, por vezes impiedoso?*

*Que pode fazer a escola para evitar esse corte e preparar o jovem a inserir-se na vida social e profissional? Mais precisamente o que é que o professor pode fazer para ajudar o aluno a situar as aprendizagens feitas na escola numa perspectiva temporal.”?*

Devemos tomar consciência de que o projecto pessoal dos alunos nasce da sua interacção com os outros e com o meio. O papel do professor aqui deve ser o de educador, ajudando os alunos a construírem o seu projecto pessoal e profissional.

O professor deve levar o aluno a fixar-se em objectivos mediante os seus desejos, os seus valores e as suas necessidades, a procurar meios para atingir os fins que pretende. Sempre em função do que for realizável, deve levar o aluno a analisar-se e a conhecer a percepção que os outros têm dele. O aluno deve aqui saber responsabilizar-se pelas escolhas que faz.

É importante que o aluno se conheça a si mesmo, tenha noção das suas capacidades mas também dos seus limites ” *Qualquer projecto supõe o conhecimento de si e a aceitação de si mesmo. O adolescente constrói uma imagem ideal do eu, projectada no futuro como adulto no mundo, social e profissional, apropriando-se dos modelos aos quais se identifica. Mas é produzido um trabalho de elaboração, por assimilação e transformação, em função das suas tentativas, experiências, em suma, da sua confrontação com a realidade. De igual modo, ele ajusta o seu projecto aos factos que constata. Seleciona, integra imagens possíveis de si mesmo em relação a uma situação vivida, as quais lhe permitem definir estágios a atingir ou a evitar.*” (Postic,1995: 81) .

O diálogo com o professor deve ajudar o aluno a tomar consciência de si próprio, dos seus obstáculos e das suas capacidades. Ao professor cabe aqui a tarefa de encorajar o aluno bem como ajudar ao desenvolvimento das suas capacidades, fornecendo-lhe os meios para ultrapassar as dificuldades apresentadas.

A escola, antes de proporcionar o contacto ao jovem com o mundo do trabalho, deve levá-lo à execução de tarefas que ele terá de concretizar no mundo do trabalho. Situações com as quais o aluno se confrontará devem ser simuladas na escola. Outro aspecto importante é que essas tarefas na escola devem ser realizadas em grupo, pois esta situação leva o aluno a colaborar com os outros.

O trabalho de grupo permite ao aluno assumir um papel social e determinadas responsabilidades e através dele o professor pode observar os níveis comportamentais apresentados pelo aluno, como ele aceita as opiniões dos outros, como ele produz colectivamente, como é que ele gera os conflitos e a imagem de si reflectida pelos outros.

A escola deve proporcionar experiências sociais que confiram significado à acção desenvolvida e que suscitem a vontade de vencer no mundo do trabalho.

Outro aspecto que ainda aqui não focámos é a necessidade de encontrar mediadores para a inserção do jovem no mundo do trabalho.

Estes mediadores devem ser um dos professores da turma, que acompanha o estágio e um pessoa inserida numa empresa ou numa instituição, isto é um monitor da entidade formadora. Estes dois elementos devem efectuar um trabalho conjunto. O professor deve deslocar-se ao local onde o aluno irá iniciar a sua primeira experiência de trabalho no mundo exterior, para apurar as condições de trabalho e perceber quais são as actividades que o aluno terá de desempenhar. Por sua vez, o monitor deve, através do professor, ficar a conhecer as modalidades da aprendizagem e o objectivo pedagógico do estágio. Os dois devem desenvolver uma acção conjunta que permita concretizar uma articulação entre o saber e a prática.

Postic desperta-nos para a importância da introdução do jovem no mundo do trabalho, por uma pessoa ligada ao meio:" *Quando é introduzido na empresa por uma pessoa que o leva a observar, que o prepara para a tarefa, que o integra numa equipa de trabalho, ele adopta uma atitude mais aberta. Ele precisa de se sentir aceite por aqueles com quem trabalha, de definir as suas próprias responsabilidades em relação ao modo de funcionamento do grupo e à autoridade.*" (Postic,1995: 87)

Antes de iniciar o seu contacto com o mundo do trabalho, o jovem deve ser devidamente informado das tarefas que vai desempenhar e de qual vai ser o seu papel naquele contexto, onde realizará um plano de estágio.

Ao longo do estágio, o aluno deve aprender a interagir com os seus companheiros de trabalho, com os seus superiores e com o público ou clientela ligados ao local, onde desempenha a sua actividade.

O aluno, ao longo deste processo deve ficar consciente sobre o funcionamento da organização, do seu papel na sociedade e da forma como a actividade com a qual se relaciona, se encontra posicionada no mundo actual.

Salientamos ainda o facto de, durante toda a preparação da inserção do jovem na sociedade e na vida profissional, nomeadamente durante a primeira experiência do jovem em contexto real de trabalho, a relação do professor com o aluno é fundamental. Devem existir confiança e compreensão entre professor e aluno e vice-versa, para que o processo se possa desenvolver de forma adequada, pois só havendo uma determinada abertura é possível ultrapassar obstáculos e reforçar estímulos, para que a transição para a vida activa permita a construção de um futuro sólido.

## **PARTE II – A INVESTIGAÇÃO**

## **CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

#### **4.1.O desenho da investigação**

Evitando toda a complexidade que envolve a prática da investigação em ciências sociais ou humanas e principalmente em educação, consideramos importante referir que um projecto de investigação é digno dessa designação quando o investigador consegue no fim do seu trabalho:

*“...compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, ... fazer inteligentemente o ponto da situação, ... captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização ... compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e ... tornar visíveis alguns dos funcionamentos das suas representações.”* (Quivy & Campenhoudt, 2003: 19)

Toda e qualquer investigação justifica-se pela procura da verdade e da obtenção de conhecimentos que levem o ser humano a um estado existencial mais elevado em que os problemas têm solução e a humanidade é feliz. A actualidade exige que se compreenda a educação, na medida em que:

*“A investigação educacional é tão importante para o professor como para os líderes da profissão docente. Uma certa compreensão do trabalho de investigação proporcionará ao professor uma maior amplitude e profundidade de conhecimentos, permitindo-lhe apreciar o papel que a investigação desempenha no desenvolvimento da nossa vida, ajudando-o a melhorar os seus métodos para resolver problemas pessoais e educacionais.”* (Dalen e Meyer, 1991:24)

Perante a contextualização da temática a abordar, colocava-se a questão do tipo de investigação a realizar, isto é, se mais quantitativa ou qualitativa, assumindo a definição de investigação quantitativa aquela que “*enfatiza a medição e análise de relações causais entre variáveis, não de processos*” excluindo do estudo “valores” (Denzin e Lincoln, 2005:10) enquanto que a investigação qualitativa vive de valores que o investigador assume para interpretar fenómenos da realidade e compreender os significados que as pessoas lhes dão (*op. cit.* : 3).

A opção pela investigação qualitativa foi validada durante todo o seu processo, isto é, as críticas levantadas por alguns comentários tecidos nas entrevistas revelaram-se

a melhor validação da investigação qualitativa, na medida em que a “*Investigação qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo*” (Nelson et al. citados por Denzin e Lincoln, 2005:7). O seu carácter transdisciplinar justifica a ocasional tensão entre objectividade e subjectividade, uma vez que o investigador está comprometido com uma “*perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da experiência humana.*” (*op. cit.*: 7) sendo a medição e a verificação experimental as suas menores preocupações.

Bogdan e Biklen (1982: 27-30) atribuíram cinco características à investigação qualitativa, que se apresentam de seguida:

1. A investigação qualitativa tem como fonte de dados a situação natural e o investigador é o instrumento chave na recolha de dados.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados indutivamente.
5. O significado dos fenómenos é a preocupação essencial da perspectiva qualitativa.

Como os próprios autores adiantaram, nem todas as cinco características estão presentes com a mesma intensidade na investigação, pelo que consideramos que no estudo que nos propusemos realizar, as características números um, três, quatro e cinco são verificáveis, como demonstraremos ao longo da descrição do desenho de investigação que nos orientou.

Os mesmos autores compararam o desenho de uma investigação qualitativa a um viajante que define a direcção da sua viagem, e depois logo vê o que acontece, não planeando rigorosamente cada dia das suas férias. Contudo, existe um desenho na investigação qualitativa e que se refere “*ao plano do investigador de como proceder*” (*op. cit.* :55).

#### **4.2.O Estudo de Caso**

“ (...)a expressão *estudo de caso*(...) designa um estudo aprofundado de um caso particular, sem que haja necessariamente intervenção do investigador(...)nesse caso, tem por fim a exploração, a descrição, ou a avaliação da situação de um indivíduo, de um grupo ou de uma organização.”

( De Bruyne et al., 1988)

Este projecto de investigação consiste num estudo de caso, uma vez que procedemos à análise de uma situação particular, visando o conhecimento específico dessa realidade, que, consiste no estudo dos CEF no Agrupamento de Escolas de Montemor – Novo.

Atendendo ao trabalho que nos propusemos realizar optámos por uma investigação de carácter descritivo, que nos pareceu ser a mais adequada à consecução dos objectivos propostos.

A maioria dos estudos em educação constituem estudos descritivos, pois sem que os investigadores se envolvam na realidade estudada, são por eles observados indivíduos, grupos e instituições para que, através dos instrumentos de pesquisa adequados, possam descrever, classificar, analisar e interpretar realidades e acontecimentos que constituem o seu objecto de investigação.

Como o próprio nome indica, o estudo de caso focaliza toda a nossa atenção no que pode ser especificamente aprendido nesse simples caso (Stake, 1994: 236), ou seja, tem-se o objectivo de compreender o mais profundadamente possível aquele caso, não havendo qualquer intenção de generalizar a outros casos ou construir uma teoria que se aplique homogeneamente. A principal preocupação do investigador, que opta por constituir como objecto do seu estudo aquele caso, é justificar o fenómeno observado, optimizando todas as perspectivas que lhe sejam dadas a conhecer. Young (1960, citado por Gil, 1996:59) define o estudo de caso como “*(...) um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação.*”

A unidade surge como sinónimo do caso, como é corroborado por Brewer & Hunter (1989, citados por Coutinho e Chaves, 2002:223) que definem seis categorias de casos que podem ser o objecto de estudo de uma investigação em Ciências Sociais e Humanas: “*indivíduos, atributos dos indivíduos, acções e interacções, actos de comportamento, ambientes, incidentes e acontecimentos e ainda colectividades.*” Daí, Stake (*op. cit.*: 236) advertir para o facto de o estudo de caso não ser uma opção metodológica mas sim uma escolha de um objecto a ser estudado, identificando três tipos de estudos de caso:

**1. estudo de caso intrínseco** – o estudo efectua-se porque se quer compreender melhor aquele caso particular, devido ao seu interesse;

**2. estudo de caso instrumental** – o caso é estudado para fornecer um esclarecimento sobre um assunto ou confirmar uma teoria, assim o estudo de caso surge como um facilitador da nossa compreensão de um interesse externo ao próprio caso;

**3. estudo de caso colectivo** – estuda-se um número de casos em conjunto para investigar um fenómeno, população ou teoria, acreditando-se que a escolha desses casos permitirá uma compreensão mais completa ou até uma melhor teorização sobre um número ainda maior de casos.

A categorização precedente ajuda a delimitar até onde o estudo pretende ir, isto é, impõe limites aos objectivos e à metodologia seguida pelo investigador e eventualmente impedirá de se cometer o erro de não tomar atenção a pormenores desse caso na ânsia de generalizar. Assim, Stake ressalva a opinião, por si citada de Campbell (1975), que considera o estudo de caso um passo pequeno mas útil no caminho da generalização.

Egon Guba e Yonna Lincoln (1994:106,107) consideram que grande parte das investigações qualitativas se baseiam numa perspectiva holística de fenómenos sócias, de dilemas humanos e da natureza dos casos situacionais, influenciados por acontecimentos de muitas espécies, ou seja, tudo se relaciona com tudo não fazendo sentido um conhecimento fragmentado de uma única realidade.

Consideramos que a definição de Yin (1987: 13) para estudo de caso como “*uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas*” se adequa ao presente estudo com a complementaridade do facto de o investigador não ter qualquer controlo sobre o fenómeno estudado e pretender compreender “ Que Contributos proporcionam os Cursos de Educação e Formação no percurso de formação dos alunos do Agrupamento Vertical de Escolas de Montemor - o - Novo .” (*op. cit.*: 9, aspas no original) .

#### **4.3. A identificação do problema**

Para a identificação do problema seguimos os conselhos de de Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt (2003: 34-36) que atribuem três qualidades importantes para uma pergunta de partida que leve a um caminho de sucesso e não de incertezas ou ambiguidades e que são:

**.Clareza** – devendo o problema ser preciso e conciso;

**.Exequibilidade** – devendo o problema ser passível de ser trabalhado por uma pessoa, num curto espaço de tempo e com ajudas de custo a zero através de um dos métodos de investigação possíveis;

**.Pertinência** – devendo o problema ser um pretexto para a análise e compreensão de uma situação, evitando-se o carácter moralizador, na medida em que se procura estudar o que existe ou existiu e não o que ainda não existe;

A formulação do problema que foi colocado ocupou a nossa mais recente actividade intelectual e emocional, já que um dos conselhos dado por diversos autores da investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, Hill e Hill, Quivy e Van Campenhoudt, por exemplo), é o de investir no campo que o nosso capital intelectual domina e sente prazer em aprofundar, em termos de reflexão cognitiva.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 1986) consagra que “*É da especial responsabilidade do Estado, promover a democratização do ensino, garantido o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*”( ponto2 do artigo 2º). Também a Constituição da República Portuguesa refere que “*O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação realizada através da escola e de outros meios formativos contribua para a igualdade de oportunidades e para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais*”(ponto 1 do artigo 73º).

O tema sobre o qual incide o nosso estudo é o do insucesso/abandono escolar por constituírem duas vertentes que se encontram indissociavelmente ligadas.

A problemática do insucesso/abandono escolar constitui hoje uma preocupação dos governos de todos os países da União Europeia e para que este problema encontre resolução tem sido tomadas numerosas medidas.

Uma das medidas é a que tem sido posta em prática através do Despacho Conjunto n.º 453/2004 que em matéria de educação e formação, implica a prioridade na tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado.

Estas medidas assumem, ainda, um papel estratégico no quadro das políticas activas de emprego, enquanto meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida activa dos alunos que frequentam os cursos a que o documento se refere. Assim, e tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional, importa garantir a concretização de respostas educativas e formativas, indo de encontro às directrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar(Plano ou PNAPAE, consiste numa tarefa proposta pelos Senhores Ministros da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, mais precisamente num conjunto de metas a atingir para prevenir o abandono escolar).

Neste quadro, os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho têm vindo, articuladamente, a lançar iniciativas nas áreas da orientação escolar e profissional e da inserção profissional, bem como no domínio das medidas de educação e formação, como via privilegiada de transição para a vida activa.

Para a prossecução deste objectivo, têm vindo a ser tomadas diversas medidas, entre as quais relevam a criação de Cursos de Educação e Formação.

A nossa investigação, que consiste num estudo de caso, vai tentar abordar este problema de uma forma mais específica, ou seja, em relação aos factores relacionados com o insucesso e o abandono escolar nos alunos integrados numa turma de um Curso de Educação e Formação, do Agrupamento de Vertical de Escolas de Montemor – o – Novo. Tentámos identificar os motivos que os levaram estes jovens a frequentar esse curso e de que forma esta frequência se pode revelar uma medida eficaz na promoção do sucesso escolar e na prevenção do abandono. Nesta sequência, a presente investigação iniciou-se pela identificação do problema: Que contributo proporcionam os Cursos de Educação e Formação no percurso de formação dos alunos ?

Pelo exposto, foi esta a questão que serviu de ponto de partida e de fio condutor para a nossa investigação, que consiste num estudo de caso, acerca do impacto do curso de educação e formação no percurso dos alunos do Agrupamento Vertical de Montemor – o –Novo.

#### **4.4. Objectivos da investigação**

O objectivo que preside a este trabalho é efectuar um estudo de caso de uma turma de um Curso de Educação e Formação do 3º Ciclo do Ensino Básico avaliando os contributos do CEF no percurso de formação de um grupo de alunos do Agrupamento Vertical de Montemor o Novo.

Para concretizar este estudo, pretendemos analisar os seguintes objectivos, que funcionam como secundários:

- Compreender as razões que levaram a escola a criar a oferta dos Cursos de Educação e Formação;
- Conhecer o funcionamento dos cursos dos CEF;
- Conhecer a relação da escola com a comunidade envolvente;
- Conhecer a relação da turma de CEF com a própria escola;
- Identificar as razões que levaram os alunos à entrada no CEF;
- Compreender as principais diferenças sentidas relativamente à frequência do regime regular e dos CEF;
- Avaliar o impacto da integração no CEF dos jovens envolvidos.

#### **4.5. Questões orientadoras da investigação**

Considerando a questão que funciona como ponto de partida para a nossa investigação e os objectivos enumerados, as questões orientadoras da nossa investigação foram as seguintes:

- Quais foram as razões que levaram a escola a criar a oferta dos cursos de educação e Formação?
- Como funcionam os cursos de educação e formação ( ao nível da gestão das aprendizagens; métodos e técnicas utilizados e avaliação)?
- Como se pode caracterizar a relação da escola com a comunidade envolvente?

- Como é a relação da turma do CEF com a própria escola?
- Quais foram os motivos que presidiram à entrada dos alunos no CEF?
- Quais são as principais diferenças sentidas entre o funcionamento do CEF e o ensino regular?
- Qual foi o impacto da integração na turma CEF para os alunos?

#### **4.6.O contexto geográfico**

O Concelho de Montemor-o-Novo, situa-se no Alentejo Central, perto de grandes eixos rodoviários, nomeadamente da auto-estrada Lisboa – Madrid. Confina com os Concelhos de Coruche (pertencente ao Distrito de Santarém) Mora, Arraiolos, Évora, Viana do Alentejo e Vendas Novas (todos pertencentes ao Distrito de Évora) e com o Concelho de Alcácer do Sal pertencente ao Distrito de Setúbal.

Este concelho ocupa uma área de 1 232,4 Km<sup>2</sup>, o que corresponde a 17% da área total do Alentejo Central. Com uma população residente de 18 578 habitantes, é o segundo maior concelho da região. Dista da sede de distrito – Évora – 33 Km e é composto por dez freguesias: Cabrela, Ciborro, Cortiçadas de Lavre, Foros de Vale de Figueira, Lavre, N<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> do Bispo, N<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> da Vila, São Cristóvão, Santiago do Escoural e Silveiras.

**Quadro I - Caracterização Demográfica do Concelho de Montemor - Novo**

<b>Freguesias</b>	<b>Habitantes</b>
Freguesia de Cabrela	707
Freguesia de Ciborro	841
Freguesia de Cortiçadas de Lavre	995
Freguesia de Foros de Vale Figueira	1065
Freguesia de Lavre	887
Freguesia de N <sup>a</sup> Sr <sup>a</sup> do Bispo	5411
Freguesia de N <sup>a</sup> Sr <sup>a</sup> da Vila	5629
Freguesia de São Cristóvão	754
Freguesia de Santiago do Escoural	1659
Freguesia de Silveiras	634

Acompanhando a evolução económica do País, a região de Montemor-o-Novo, baseia a sua vida económica nos serviços (comércio, bancos, escritórios de contabilidade, restauração, repartições administrativas) e nas pequenas e médias empresas (pré - esforçados, metalurgia, carpintaria, preparação de rochas ornamentais, construção civil, azeite, vinho, etc.), embora o sector primário continue com uma enorme predominância no concelho ao nível da pecuária e da floresta (cortiça e azinho).

No campo cultural, o concelho ocupa um lugar privilegiado no panorama nacional, desenvolvendo e divulgando, desde criação literária e artística, até a uma vasta gama de actividades desportivas.

No âmbito da saúde, a população do concelho, beneficia de algumas infra-estruturas, tais como, Centro de Saúde, Hospital de Santo André, Hospital de S. João de Deus e algumas Clínicas Particulares. Existe também um serviço ambulatório médico e de enfermagem, em todo o concelho.

#### **4.7.Caracterização do Agrupamento Vertical de Montemor – o – Novo<sup>21</sup>**

O Agrupamento Vertical de Montemor o Novo, constituído em Julho de 2004, integra oito estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, treze do 1º Ciclo e um dos 2º e 3º Ciclos, a funcionar na escola sede. Apesar das naturais diferenças, cada um dos estabelecimentos de Educação/Ensino mantém a sua identidade e denominação próprias, competindo ao Agrupamento e de acordo com a lei:

- Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória;
- Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos de Educação/Ensino que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social.

A administração e gestão do Agrupamento são asseguradas por órgãos próprios que se orientam segundo princípios claramente estabelecidos na lei, nomeadamente o da participação de todos os intervenientes no processo educativo.

---

<sup>21</sup> Caracterização efectuada com base no Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Montemor – o – Novo.

O Agrupamento tem como objectivo principal indicado no seu projecto educativo: Proporcionar a todos os alunos condições para o sucesso escolar e educativo, mediante a diversificação de estratégias, de metodologias e da oferta educativa em geral, adequando-a ao contexto das escolas e às efectivas necessidades dos alunos.

No que concerne à natureza do nosso trabalho, no sentido de promover o sucesso escolar e prevenir o abandono, para além de outras medidas tomadas, o Agrupamento tem vindo a desenvolver estratégias diversificadas. Os mecanismos de prevenção precoce de situações de risco e as alternativas de formação, de que são exemplo, percursos curriculares alternativos e Cursos de Educação e Formação e adesão ao Plano de Acção da Matemática e ao Plano Nacional de Leitura, são alguns desses mecanismos de promoção do sucesso escolar.

A Escola Básica dos 2º e 3º ciclo, é a sede do Agrupamento Vertical de Montemor – o – Novo, o Agrupamento reúne as escolas das dez freguesias do Conselho de Montemor. Dois jardins de infância, quatro escolas do primeiro ciclo e a escola sede localizam-se em meio urbano e os restantes estabelecimentos de educação e ensino em meio rural. Os estabelecimentos mais distantes que são o jardim de infância e a escola básica do primeiro ciclo de Cortiçadas, distam 30Km da escola sede.

No ano lectivo em que foram levantados os dados da nossa investigação (2007/2008), frequentavam o agrupamento 1443 crianças e alunos, distribuídos da seguinte forma: 221 crianças na educação pré-escolar – (11 grupos); 637 alunos no 1º ciclo – (32 turmas); 585 alunos no 2º e 3º ciclos (13 turmas do 2º ciclo e 17 do 3º ciclo), sendo duas de percursos escolares alternativos. Funcionaram três cursos de educação e formação, tipo 2 e o Centro das Novas Oportunidades( ensino básico e secundário) .

Acresce ainda para além do exposto o funcionamento de duas turmas no Hospital de S. João de Deus.

O corpo docente era constituído por 146 elementos, dos quais, 93,8% integram o quadro de escola e o quadro de zona pedagógica. Estão providos na categoria de professor titular 28 docentes.

O corpo não docente é composto por 76 elementos.

Beneficiam de auxílios económicos (escalões A e B) 30,4% dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e 31,7% do 1º ciclo.

Relativamente às habilitações dos encarregados de educação, 40,8% tem apenas o 1º ou 2º ciclos, 14,2% possuem o 3º ciclo, 14,9% possuem o ensino secundário e 10,1 obtiveram grau superior.

Quanto às profissões dos encarregados de educação, 24,3% “são trabalhadores não qualificados, operários e agricultores”; 18,3% “são empregados de escritório, recepcionistas e vendedores”; 6,5% “tem profissões intelectuais e científicas”, 6,3% “são operadores de instalações e máquinas”; 5,7% “são profissionais de nível intermédio”; 4,9 “pertencem aos quadros superiores da administração pública”.

O espaço físico da escola sede é composto por seis blocos, campos de jogos e um pavilhão ginnodesportivo, para além de grandes áreas exteriores com alguns sectores ajardinados.

#### **4.8.Caracterização da População alvo da investigação**

Como sublinham H. Carmo & M.Ferreira (cit. Por. L.Carvalho, 2005:102), “ (...)uma investigação descritiva pressupõe a recolha de dados para responder a questões respeitantes ao objecto de estudo. Torna-se por conseguinte, fundamental proceder a uma clara definição da população visada pela investigação.”

O objecto do nosso estudo consistiu numa turma, Mais concretamente, os alunos de uma turma do Curso de Educação e Formação de Instalação e Reparação de Computadores Tipo 2, alguns dos professores, bem como um professor coordenador.

Esta turma funcionou entre os anos lectivos de 2006/2007 e 2007/2008, ano em que concluíram o curso.

As aulas foram ministradas na escola sede do agrupamento vertical onde utilizaram como espaços, variadas salas de aula, salas de informática e o ginásio.

Os elementos que participaram foram os que se mostraram disponíveis para o fazer e a todos foi garantida a confidencialidade pela sua participação.

**Quadro II – Características dos elementos da amostra dos professores**

Professor	Habilidades	Sexo	Anos de serviço
PC	licenciatura	feminino	mais de dez
P1	licenciatura	feminino	mais de dez
P2	licenciatura	feminino	mais de dez
P3	licenciatura	masculino	mais de dez
P4	licenciatura	feminino	menos de dez

**Quadro III – Características dos elementos da amostra dos alunos**

<b>Aluno</b>	<b>Idade</b>	<b>Residência</b>	<b>Retenções</b>
A1	18	Montemor-o-Novo	2
A2	17	Montemor-o-Novo	2
A3	17	Concelho de Montemor-o-Novo	1
A4	18	Concelho de Montemor-o-Novo	1

#### **4.9.Procedimentos para recolha de dados.**

A recolha de dados foi antecedida de uma análise bibliográfica com o objectivo de encontrar referências teóricas e caracterizar paradigmas, bem como de construir materiais para recolha de dados.

Esta investigação, como já foi referido, assume um carácter descritivo e qualitativo por ser a forma através da qual os seus actores melhor podem expressar o que sentem relativamente aos múltiplos aspectos que compõe esta alternativa educativa.

Utilizámos, como principal instrumento de recolha de dados, a entrevista semi-estruturada, por enriquecer a compreensão dos relatos dos elementos entrevistados.

Para viabilizar as entrevistas foi elaborado anteriormente a elas um guião, de acordo com Estrêla (1994). Pareceu-nos apropriado utilizar a entrevista como o principal instrumento de recolha de dados, na medida em que o nível individual da análise interpretativa se espraiia preferencialmente numa situação de comunicação presencial onde as percepções subjectivas do mundo ganham uma relevância considerável no discurso do entrevistado., não esquecendo, contudo, que “*o indivíduo é interrogado enquanto representante de um grupo social*” (Ruquoy, 2005:85). Assim, os alunos e os professores são interrogados enquanto representantes da população escolar ou dos agentes educativos, sendo as suas opiniões, intenções, crenças e o seu comportamento contextualizados na organização onde se inserem e na esteira de Yin (*op.cit.*: 84,85) os temas humanos que suportam um estudo de caso devem ser “*reportados e interpretados através dos olhos de entrevistados específicos; e respondentes bem informados podem fornecer uma perspectiva importante para determinada situação.*”

Bogdan e Biklen (*op. cit.*:135) definem a entrevista como “*uma conversa intencional, normalmente entre duas pessoas (mas às vezes envolvendo mais) que é dirigida por uma para obter informação (...) sobre como o sujeito interpreta alguma parte do mundo*” para que o entrevistador possa desenvolver considerações sobre esse mesmo tema. Tuckman (2002: 517) considera que “*Um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas.*” Obviamente que pessoas diferentes terão perspectivas e experiências variadas que poderão enriquecer todo o quadro interpretativo do estudo.

Fontana e Frey (1994: 361) distinguem três tipos de entrevista: estruturada, semi-estruturada e não estruturada enquanto que Patton (2002: 342-343) tipifica a entrevista em conversa informal, entrevista-padrão, entrevista estandardizada de final aberto e entrevista fechada ou de resposta fixa.

A terminologia seguida neste estudo é a de Fontana e Frey (1994) tendo sido escolhida a entrevista semi-estruturada, que apoiada por um guião de entrevista, possibilita ao entrevistado falar livremente em perguntas de resposta aberta, havendo, contudo, uma sequência prévia de questões temáticas a abordar.

As entrevistas efectuadas aos professores e alunos seguiram um guião de entrevista que identificava o tipo de entrevista e seu destinatário. Foram ainda incluídos os objectivos gerais e específicos da entrevista e um ponto prévio que a legitimava, isto é, a realização da entrevista foi antecedida de um pedido de colaboração em que se explicou a natureza do estudo e o seu tema. Também se pediu autorização para se proceder à gravação da mesma. Todos os alunos e professores se mostraram disponíveis para colaborar sem colocarem qualquer tipo de restrições ou hesitações, mostrando-se cordiais e até motivados para a conversa. Num primeiro contacto, foi marcado o dia e hora da entrevista com cada um dos entrevistados.

Antes da aplicação das entrevistas, o guião e as mesmas, foram submetidas a um procedimento de validação que consistiu na sua sujeição à apreciação e ao parecer de um painel de especialistas. Posteriormente, as entrevistas foram testadas em sujeitos que se encontravam em condições semelhantes às dos indivíduos que iriam ser entrevistados.

As sugestões para melhoria das entrevistas foram tidas em conta e contribuíram de forma muito pertinente para a melhoria da recolha de informação.

Os critérios que serviram de base à selecção da amostragem foram o facto de professores e alunos pertencerem à turma do Curso de Educação e Formação de Instalação e Reparação de Computadores Tipo 2, do Agrupamento Vertical de Montemor-o Novo e se terem mostrado sensibilizados e disponíveis para conceder a entrevista.

A amostragem foi constituída por nove indivíduos: quatro alunos do Curso de Educação e Formação de Instalação e Reparação de Computadores , quatro dos professores que leccionaram nesse curso e um Professor Coordenador, ao todo foram realizadas nove entrevistas.

As entrevistas realizadas aos professores encontram-se estruturadas em dez Blocos Temáticos (Anexos 1 e 2)

- . Bloco I – Legitimização da entrevista e motivação dos entrevistados;
- . Bloco II – Os Professores do CEF;
- . Bloco III – A Criação da Oferta dos Cursos de Educação e Formação;
- . Bloco IV – A constituição das turmas dos Cursos de Educação e Formação;
- . Bloco V – Os Alunos do Curso de Educação e Formação;
- . Bloco VI – O Ensino e a Aprendizagem nos Cursos de Educação e Formação;
- . Bloco VII – A Relação Com a Comunidade Envolvente;
- . Bloco VIII – Formas de Contacto com a Família dos Alunos;
- . Bloco IX – A Relação das Turmas dos Cursos de Educação e Formação com a Própria Escola;
- . Bloco X – A Especificidade dos Cursos de Educação e Formação.

As entrevistas realizadas aos alunos foram estruturadas em cinco Blocos Temáticos:

- . Bloco I – A Legitimização da Entrevista;
- . Bloco II – Os Alunos Antes da Frequência do Curso de Educação e Formação;
- . Bloco III – A Entrada no Curso de Educação e Formação;
- . Bloco IV – O Curso de Educação e Formação;
- . Bloco V - Os Alunos Após a Frequência do Curso de Educação e Formação.

Para o tratamento das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo. Aqui torna-se necessária a maior imparcialidade possível, contudo uma análise nem sempre consegue fugir completamente às condições de produção como afirma Jorge Vala:

*“...o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista, construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização – atribuição de traços de significado, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”* (Vala 1986:104)

Para realizar a análise de conteúdo, baseámo-nos na consulta de algumas obras das quais indicamos a título de exemplo, as obras denominadas ” Aprender no Alentejo”, coordenadas por Nico *et al.*, (2004 ; 2004 ; 2005).

Após a transcrição integral das entrevistas, foram identificados e codificados os indicadores e organizadas categorias de análise, após as quais se seguiu o processo de inferências ou de interpretação de dados, bem como o seu cruzamento e respectivas conclusões.

Este estudo, atendendo aos seus contornos, não permite estabelecer generalizações, pois circunscreve-se a um estudo de caso.

## **CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

## **5.1.Análise e Interpretação da informação recolhida através das entrevistas efectuadas a uma amostra de professores dos Cursos de Educação e Formação**

Bogdan e Biklen, (*op. cit* : 145) descrevem a análise de dados como o “(...) *processo de sistematicamente procurar e organizar transcrições de entrevistas (...) e outros materiais obtidos para melhorar a compreensão desses mesmos dados e permitir ao investigador apresentar as suas descobertas a outros.*” Assim, esse processo é implementado através da organização, divisão em unidades operacionais, sintetização, procura de padrões e decisão sobre o que é importante transmitir aos outros (*op. cit.*: 145).

Neste estudo, a análise de dados foi adjuvada pelo guião de entrevista, cuja divisão em temas, permitiu categorizar os dados de uma forma mais prática e conforme ao defendido por Laurence Bardin (2004: 7) no que concerne a análise de conteúdo, processo que “*Enquanto esforço de interpretação, (...) oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.*” A cada transcrição das entrevistas foi atribuído um número para que o anonimato dos alunos e dos professores fosse, de alguma maneira, salvaguardado; ainda que não nos tivesse sido pedido qualquer tipo de segredo em relação ao que foi dito nas entrevistas.

Procedeu-se à leitura atenta de cada transcrição e sublinharam-se os registos mais importantes em cada resposta, de modo a cumprir as etapas da categorização propostas por Bardin (*op.cit.*: 112): o inventário para “*isolar os elementos*” e a classificação para “*repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens.*” A construção da grelha de análise logicamente seguiu o desenvolvimento da entrevista. A mesma autora (*op. cit.* : 111) define categorias como “*rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos.*” Este estudo seguiu o critério semântico de categorização, ou seja, categorias temáticas (*ibidem*) com o objectivo de “*fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.*” (*op. cit.*: 112-113) O procedimento utilizado e como já foi anteriormente sugerido, foi por «caixas», já que as respostas foram semi-dirigidas, o que levou a que os elementos encontrados encaixassem nas categorias estabelecidas.

Bardin (*op. Cit.*:113-114) na mesma obra, descreve as qualidades de um conjunto de categorias boas e que são:

- “a exclusão mútua: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais do que uma divisão (...).”.
- “A homogeneidade: (...) um único princípio de classificação deve governar a sua organização.”
- “A pertinência: (...) O sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens.”
- “A objectividade e a fidelidade: (...) As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises.”
- “A produtividade: (...) um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.” .

Perante estas qualidades, pensamos que o presente estudo apresenta uma análise de conteúdo credível e produtiva na construção do conhecimento que se pretende transmitir, na medida em que o painel de júris, constituído para o efeito, validou a análise feita, corroborando-a.

A grelha de análise apresentada é a que reúne a análise das nove entrevistas realizadas e que foi precedida por uma análise individual de cada entrevista. Para além dos temas e das categorias e subcategorias subjacentes a este estudo, a grelha identifica as unidades de registo, as dimensões e os indicadores, assim como os sujeitos. As unidades de registo são “*a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial (...)*” e as unidades de contexto servem de “*unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo*” (*op.cit.*: 98, 100,101). Assim, as unidades de registo correspondem às palavras proferidas pelos entrevistados e que correspondem às subcategorias e as unidades de contexto correspondem às respostas que enquadram os temas abordados.

Para efeitos de análise, procedeu-se à designação dos entrevistados por PC (Professora Coordenadora) do Curso de Educação e Formação, P1(1º professor

entrevistado); P2(2º professor entrevistado), P3(3º professor entrevistado) e P4(4º professor entrevistado).

Os indicadores referentes a cada uma das subcategorias obedecem à codificação, expressa nos seguintes exemplos: PC. 1. – Professora Coordenadora do Curso de Educação e Formação, primeiro indicador identificado; P3. 4 – Terceiro professor entrevistado, quarto indicador identificado.

### **Categoria A**

#### **Os Professores**

**Quadro IV – Subcategoria A.1 – Avaliação do trabalho realizado**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>A.1. Avaliação do trabalho realizado</b>	<b>A.1.1. Trabalho enriquecedor e gratificante</b>	PC. 3 -(...)agora sim, penso que posso dizer que foi um trabalho gratificante, pois quanto mais difícil é realizar um trabalho, quando conseguido, mais gratificante ele se torna. P2. 1- (...)Acho gratificante, porque acho que são cursos muito motivadores para os alunos(...). P2. 7- (...)estes cursos são muito motivadores para os alunos pela forma como estão organizados. P3. 1 – (...)sentir que há um enriquecimento pessoal (...).	<b>4</b>	<b>3</b>
	<b>A.1.2. Realização pessoal</b>	P1. 1 - Agora pronto já estamos no final e já estamos no estágio, sinto-me compensada, conseguimos chegar ao estágio e curiosamente, nas empresas e nos sítios onde estão a estagiar nem parecem os alunos problemáticos que chegaram aqui à escola. P4. 1 – (...)os professores que ficam com estas turmas..., com os objectivos iniciais cumpridos se sentem mais realizados com estas turmas do que com as do ensino regular.	<b>2</b>	<b>2</b>

**Quadro IV – Subcategoria A.1 – Avaliação do trabalho realizado**

Subcategorias	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>A.1. Avaliação do trabalho realizado</b>	<b>A.1.3.Experiência positiva</b>	P2. 5 – (...)considero que foi uma boa experiência porque os alunos alteraram um bocadinho a forma de encarar a escola(...) P2. 6 – (...)considero que foi uma boa experiência porque a maioria dos alunos pretende continuar a estudar.	2	1
	<b>A.1.4. Trabalho de Equipa</b>	PC. 2 - (...)após um grande trabalho de equipa de todos os professores foi possível superar estas e outras dificuldades e conseguir que os alunos chegassem até ao fim.	1	1
	<b>A.1.5. Torna possível ver a evolução dos alunos</b>	PC. 1 - Estes alunos no inicio apresentavam falta de interesse, empenho, falta de hábitos de estudo e de responsabilidade. P3. 2 – (...)poder ver a evolução dos alunos(...).	2	2
	<b>A.1.6. Desafio pessoal</b>	P3. 3 – (...)ver também tudo isto como um desafio das minhas capacidades como professora.	1	1
<b>Subtotal</b>			<b>12</b>	<b>5</b>

A análise dos indicadores da **subcategoria A.1 – “A Avaliação do Trabalho realizado”**, permite-nos concluir que os docentes que leccionaram no Curso de Educação e Formação efectuaram um balanço positivo da sua actividade.

Os docentes conseguiram superar, nomeadamente através do trabalho de equipa, as dificuldades inicialmente apresentadas pelos alunos: “*Estes alunos no início apresentavam falta de interesse, empenho, falta de hábitos de estudo e de responsabilidade.*” (PC.1); “*(...)após um grande trabalho de equipa de todos os professores foi possível superar estas e outras dificuldades e conseguir que os alunos chegassem até ao fim.*” ( PC.2).

Alguns docentes sentiram que o trabalho efectuado foi gratificante e sentiram-se compensados: “*(...)agora sim posso dizer que foi um trabalho gratificante, pois quanto mais difícil é realizar um trabalho, quando conseguido mais gratificante ele se torna.*” ( PC. 3) ; “*Agora pronto já estamos no final e já estamos no estágio, sinto-me compensada, conseguimos chegar ao estágio e curiosamente, nas empresas e nos sítios onde estão a estagiar nem parecem os alunos problemáticos que chegaram aqui à escola.*” (P1. 1). Os docentes para além de se sentirem compensados, verificaram que os alunos que se apresentavam problemáticos no início do curso, alteraram a sua atitude no

sentido de uma evolução positiva: “*Estes alunos no início apresentavam falta de interesse, empenho, hábitos de estudo e de responsabilidade.*” (PC.1); “*(...)após um grande trabalho de equipa de todos os professores foi possível superar estas e outras dificuldades e conseguir que os alunos chegassem até ao fim.*” (PC.2).

Alguns dos docentes consideram que estes cursos são muito motivadores para os alunos: “*(...)acho gratificante, porque acho que são cursos muito motivadores para os alunos(...)*” (P2.1); “*(...)estes cursos são muito motivadores para os alunos pela forma como estão organizados.*” (P2.7). Outros docentes consideram que o curso foi uma boa experiência, porque os alunos alteraram a sua forma de encarar a escola e ficaram orientados para o prosseguimento de estudos: “*(...)considero que foi uma boa experiência porque os alunos alteraram um bocadinho a forma de encarar a escola(...)*” (P2. 5); “*(...)considero que foi uma boa experiência porque a maioria dos alunos pretende continuar a estudar.*”(P2.6)

Motivos de várias ordem como o enriquecimento pessoal, poder ver a evolução dos alunos, e a sensação de desafio provam que os professores se sentiram estimulados nesta actividade: “*(...)sentir que há um enriquecimento pessoal (...)*” (P3. 1); “*(...)poder ver a evolução dos alunos(...).*” (P3.2); “*(...) ver também tudo isto como um desafio das minhas capacidades como professora.*”(P3. 3).Ainda um dos docentes afirma, que, quando se cumprem os objectivos nestas turmas, os docentes que ficam com elas se sentem, mais realizados com estas turmas do que com as do ensino regular: “*(...)os professores que ficam com estas turmas...,com os objectivos iniciais cumpridos se sentem mais realizados com estas turmas do que com as do ensino regular.*” (P4.1)

**Quadro V - Subcategoria A.2. – Motivações dos professores no seu desempenho nas turmas dos CEF**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>A.2.As motivações dos professores no seu desempenho</b>	A.2.1.Flexibilidade curricular	PC. 4 - O que mais me motiva é a flexibilidade do horário e dos currículos. P3. 6 – (...)o facto de não termos de cumprir um programa.	2	2
	A.2.2.Um trabalho de equipa	P1. 2 –(...) o que mais me motiva acho que é por ser fundamentalmente um trabalho de equipa.	1	1

**Quadro V - Subcategoria A.2. – Motivações dos professores no seu desempenho nas turmas dos CEF**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>A.2.As motivações dos professores no seu desempenho</b>	A.2.3.Menor numero de alunos por turma	P2. 8 – (...)é poder ir de encontro aos interesses dos alunos. P3. 4 – (...)o facto de serem turmas mais pequenas(...). P3. 5- (...) o facto de podermos conhecer melhor os alunos, podermos ir de encontro aos seus interesses(...). P4. 5 – (...)o facto destas turmas nos permitirem uma relação pedagógica mais próxima com os alunos.	4	3
	A.2.4.Uma experiência nova	P4. 2 – Ter tido uma experiência nova em termos de ensino. P4. 3 – (...)o poder experimentar estratégias novas de ter mais autonomia(...).	2	1
		Subtotal	9	5

Relativamente à análise da **subcategoria A.2 – “ Motivações dos professores no seu desempenho nas turmas dos Cursos de Educação e Formação ”**, podemos observar que os docentes apontam vários factores que os motivam no seu desempenho com as turmas dos Cursos de Educação e Formação, desde a flexibilidade do horário e dos currículos até ao facto de não terem de cumprir programa: “*O que mais me motiva é a flexibilidade do horário e dos currículos*” (PC. 4); “*(...)o facto de não termos de cumprir um programa.*” ( P3. 6)

O facto de se poder desenvolver um trabalho de equipa é indicado também como motivação: “*(...) o que mais me motiva acho que é por ser fundamentalmente um trabalho de equipa.*” (P1.2)

Outras motivações que aparecem aqui indicados pelos docentes estão relacionadas com a relação pedagógica que lhes é permitido desenvolver com os alunos, nomeadamente no sentido de os poder conhecer melhor, por serem turmas mais pequenas e até de poderem ir ao encontro dos seus interesses: “*(...)é poder ir de encontro aos interesses dos alunos.*” (P2. 8); “*(...) o facto de serem turmas mais pequenas (...).*” (P3. 4); “*(...) o facto de podermos conhecer melhor os alunos, podermos ir de encontro aos seus interesses (...)*” (P3.5); “*(...)o facto destas turmas nos permitirem uma relação pedagógica mais próxima com os alunos.*” (P4. 5)

A sensação de ter tido uma nova experiência, de ter podido experimentar novas estratégias e de haver mais autonomia funcionou também como motivação: “*Ter tido uma experiência nova em termos de ensino.*” (P4 .2); “(...)*o poder experimentar estratégias novas de ter mais autonomia*(...).” (P4. 3).

Relativamente ao facto dos docentes não terem de cumprir um programa, os docentes apontam este factor como motivador das aprendizagens, pois o facto de possuírem apenas orientações curriculares, permite-lhes irem de encontro aos interesses dos alunos que muitas vezes diferem de região para região.

Respectivamente ao trabalho de equipa, este tipo de trabalho torna-se mais enriquecedor, pois uma vez que proporciona o diálogo entre os docentes, estes disporão de um maior número de estratégias a aplicar junto dos alunos, assim como proporciona um melhor conhecimento desses mesmos alunos.

O facto de lhes ser exigido inovar, aplicar novas estratégias, principalmente porque estão em contacto com alunos com mais dificuldades ou mais desmotivados, constitui para a maioria dos docentes um grande desafio.

### Categoria B

#### A Criação da oferta dos Cursos de Educação e Formação

**Quadro VI - Subcategoria B.1. – Motivos/Objectivos que conduziram a escola à criação dos Cursos de Educação e Formação**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
B.1. Motivos/Objectivos que conduziram a escola à criação dos Cursos de Educação e Formação	B.1.1. Promover O sucesso Escolar	PC. 5 – Promover o sucesso escolar . PC. 8 – Com estes cursos a escola dá oportunidade aos alunos de conseguirem a equivalência ao nono ano. P1. 3- Os motivos foram que estes alunos conseguissem a equivalência ao nono ano. P1. 6 – A escola pretende atingir o sucesso escolar dos alunos(...) P2. 16 – (...)estimular os alunos para a aprendizagem(...) P2. 17 – O prosseguimento de estudos também deve ter estado na mira da escola. P4. 6 – (...)atingir mais sucesso educativo(...). P4. 11 – (...)que valorizassem a aprendizagem que a escola lhes pode oferecer e a formação ao longo da vida(...)	8	4

**Quadro VI - Subcategoria B.1. – Motivos/Objectivos que conduziram a escola à criação dos Cursos de Educação e Formação**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>B.1.</b> <b>Motivos/Objectivos que conduziram a escola à criação dos Cursos de Educação e Formação</b>	<b>B.1.2.</b> <b>Prevenir o abandono escolar</b>	PC. 6 – (...)prevenir o abandono escolar precoce, sobretudo o desqualificado. P1. 7 – (...)evitar que os alunos desistam da escola. P2. 9 – evitar que os alunos abandonassem a escola(...). P3. 7 – Motivar os alunos que até à altura não demonstraram muito interesse pele escola para evitar o abandono.	4	4
	<b>B.1.3.</b> <b>Atribuir uma certificação profissional</b>	PC. 7 – Estes cursos procuram dar resposta a alguns interesses e expectativas dos alunos, perspectivando um futuro profissional. PC. 9 - (...)uma certificação profissional, para além de promover as condições de empregabilidade e de transição para a vida activa. PC. 15 – Estes cursos de educação e formação constituem uma mais valia, para os miúdos do concelho (...). PC. 19 – Trata-se também de uma oferta de formação e educação. PC. 20 – (...)com estes cursos, a escola participa junto com outros estabelecimentos de ensino no diversificado leque de ofertas de cursos de formação a nível local. P1. 4 - (...)e que os alunos conseguissem também um certificado profissional. P3. 10 – Oferecer uma alternativa aos alunos, proporcionar-lhes um possível futuro profissional. P4. 7 – (...) uma hipótese de transição para a vida activa.	8	4
		<b>Subtotal</b>	<b>20</b>	<b>5</b>

Na análise da **subcategoria B.1. – “Motivos que conduziram a escola à criação dos Cursos de Educação e Formação”**, podemos concluir que com o funcionamento destes cursos a escola pretendia promover o sucesso escolar e que os alunos conseguissem a obtenção da equivalência ao nono ano: “ *Promover o sucesso escolar.*” (PC. 5); “Com estes cursos a escola dá oportunidade aos alunos de conseguirem a equivalência ao nono ano.” (PC. 8); ” *Os motivos foram que estes alunos conseguissem a equivalência ao nono ano.*” (P1. 3); “ *A escola pretende atingir o sucesso escolar dos alunos (...)*” (P1. 6); “ (...) *atingir mais sucesso educativo (...).*” (P4. 6)

O prosseguimento de estudos e a valorização da aprendizagem foram outras das motivações que conduziram a escola a colocar estes cursos em funcionamento:

“*O prosseguimento de estudos também deve ter estado na mira da escola.*” (P2. 17);

“*(...) que valorizassem a aprendizagem que a escola lhes pode oferecer e a formação ao longo da vida(...).*” (P4.11)

Prevenir o abandono escolar, sobretudo o desqualificado e motivar os alunos, foram outras das preocupações da escola: “*(...) prevenir o abandono escolar precoce, sobretudo o desqualificado.*” (PC. 6); “*(...) evitar que os alunos desistam da escola.*” (P1.7); “*evitar que os alunos abandonassem a escola (...).*” (P2. 9); “*Motivar os alunos que até à altura não demonstraram muito interesse pela escola para evitar o abandono.*” (P3.7)

No seu âmbito de competências o estabelecimento de ensino procurou também dar resposta a alguns interesses e expectativas dos alunos, perspectivando-lhes um futuro profissional, uma certificação profissional e uma promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida activa:

“*Estes cursos procuram dar resposta a alguns interesses e expectativas dos alunos, perspectivando um futuro profissional.*” (PC. 7); “*(...) uma certificação profissional, para além de promover as condições de empregabilidade e de transição para a vida activa.*” (PC. 9); “*(...) e que os alunos conseguissem também um certificado profissional.*” (P1. 4); “*Oferecer uma alternativa aos alunos, proporcionar-lhes um possível futuro profissional.*” (P3. 10); “*(...) uma hipótese de transição para a vida activa.*” (P4. 7)

Esta análise permite-nos considerar que a escola, através desta oferta participa no leque de ofertas de cursos de formação a nível local: “*Estes cursos de educação e formação constituem uma mais valia, para os miúdos do concelho (...).*” (PC. 15); “*Trata-se também de uma oferta de formação e educação.*” (PC.19); “*(...) com estes cursos, a escola participa junto com outros estabelecimentos de ensino no diversificado leque de ofertas de cursos de formação a nível local.*” (PC. 20)

A reflexão que podemos fazer, com base nesta categoria é a de que a partir do momento em que o insucesso e abandono escolares foram considerados uma preocupação no contexto nacional e no contexto até internacional, vários são os estabelecimentos de ensino que através de um maior leque de ofertas educativas, tenta fazer face a este problema e o Agrupamento em questão não foge à regra.

**Quadro VII - Subcategoria B.2. – Identificação do Contexto Sócio - Económico onde a Escola está Inserida**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R	U.E.
<b>B.2. Identificação do contexto socio-económico onde a escola está inserida</b>	<b>B.2.1. O Contexto é bastante heterogéneo</b>	PC. 10 – O contexto é bastante heterogéneo, sobretudo aqui na escola(...) PC. 11 – (...)existem miúdos que vivem bem, outros os pais tem uma vida razoável, mas também há outros que tem bastantes carências, carências essas que a escola procura colmatar utilizando os meios que tem ao seu dispor. PC. 12 – A escola é frequentada por miúdos aqui da cidade mas também por todos os do concelho... muitos chegam em autocarros logo de manha e partem depois ao final da tarde. PC. 13 – As situações de carência que mencionei à pouco, verificam-se mais nos miúdos que vem dos arredores, muitos até que vivem em montes isolados. P2. 13 – (...)bastante heterogéneo. P3. 8 – (...)alunos das mais diversas proveniências.	<b>6</b>	<b>3</b>
	<b>B.2.2.A escola está inserida num meio que aposta no desenvolvimento</b>	PC. 14 – A escola está inserida num meio que não sendo o de uma grande cidade, aposta no desenvolvimento, nomeadamente no desenvolvimento local que se apoia no desenvolvimento das pequenas e médias empresas...na cultura e acaba por ser um meio em que se tentam sempre suprir as necessidades da população. P2. 14 – (...)é um concelho que se esforça no sentido do desenvolvimento, sem no entanto poder oferecer muita formação e ai penso que estes cursos são então uma mais valia para os alunos	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>B.2.3.A oferta formativa que o concelho oferece não é muito abrangente</b>	PC. 16 – (...) oferta formativa que o concelho oferece também não é muito abrangente. P3. 9 – (...)há alguns serviços, bancos, algumas pequenas e médias empresas muitas delas de carácter agrícola que continua a ser uma actividade importante aqui no concelho. P4. 8 – (...)aqui o que interessa ver são também as hipóteses que os alunos tem de prosseguir estudos e ai acho que para além da secundária e do IEFP não há muito mais.	<b>3</b>	<b>3</b>
	<b>B.2.4.A escola tem desenvolvido acções no sentido de eliminar diferenças</b>	P1. 5 –(...) o contexto é muito variado, mas a escola tem desenvolvido acções no sentido de eliminar diferenças que possam existir a este nível(...)	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Subtotal</b>			<b>12</b>	<b>5</b>

Através da análise da **subcategoria B.2. – “Identificação do contexto socio-económico onde a escola está inserida”**, conseguimos constatar que o contexto é bastante heterogéneo e que a escola desenvolve mecanismos para colmatar carências que possam surgir na sua população escolar, sendo que essas carências possam apenas constituir casos pontuais de alunos que vivem em locais mais isolados, : “*O contexto é bastante heterogéneo, sobretudo aqui na escola(...)*” (PC.10) ; “*(...) existem miúdos que vivem bem, outros os pais tem uma vida razoável, mas também há outros que tem*

*bastantes carências, carências essas que a escola procura colmatar utilizando os meios que tem ao seu dispor.”* (PC. 11); “*As situações de carência que mencionei à pouco, verificam-se mais nos miúdos que vem dos arredores, muitos até que vivem em montes isolados.*” (PC. 13)

Pela análise da subcategoria já mencionada, constata-se que a escola é frequentada pelos miúdos da cidade mas também por miúdos de todo o concelho com as proveniências mais variadas: “*A escola é frequentada por miúdos aqui da cidade mas também por todos os do concelho... muitos chegam em autocarros logo de manhã e partem depois ao final da tarde.*” (PC.12); “*(...) alunos das mais diversas proveniências.*” (P3. 8)

Quanto ao facto do contexto socio-económico ser também muito variado, constata-se que a escola tem desenvolvido acções no sentido de eliminar diferenças que possam existir a este nível: “*(...) o contexto é muito variado, mas a escola tem desenvolvido acções no sentido de eliminar diferenças que possam existir a este nível (...).*” (P1. 5)

O concelho onde se encontra a escola aposta no desenvolvimento: “*A escola está inserida num meio que não sendo o de uma grande cidade, aposta no desenvolvimento, nomeadamente no desenvolvimento local que se apoia no desenvolvimento das pequenas e médias empresas...na cultura e acaba por ser um meio em que se tentam sempre suprir as necessidades da população.*” (PC. 14)

Aqui a par do desenvolvimento local do sector empresarial e da existência de um considerável número de serviços à população, verifica-se ainda um certo peso do sector agrícola no contexto das actividades económicas: “*(...) há alguns serviços, bancos, algumas pequenas e médias empresas muitas delas de carácter agrícola que continua a ser uma actividade importante aqui no concelho.*” (P3. 9)

Neste concelho onde o esforço no sentido do desenvolvimento é um facto, constitui também uma realidade, a fraca existência de instituições e frágil rede de formação, que possam oferecer aos alunos deste concelho, um variado leque de formação, pelo que a existência destes cursos de educação e formação, podem na opinião dos docentes entrevistados, constituir uma mais valia: “*(...) é um concelho que se esforça no sentido do desenvolvimento, sem no entanto poder oferecer muita formação e ai penso que estes cursos são então uma mais valia para os alunos.*” (P2. 14); “*(...) aqui o que interessa ver são também as hipóteses que os alunos têm de prosseguir estudos e ai acho que para além da secundária e do IEFP não há muito mais.*” (P4. 8)

**Quadro VIII - Subcategoria B.3 – Problemas Existentes na Escola**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>B.3. Problemas existentes na Escola</b>	<b>B.3.1.Inexistência de Abandono escolar</b>	PC. 17 – Não de abandono não. P2. 15 – (...) não me recordo de nenhum caso de abandono. P4. 9 – Portanto de abandono não sei de casos (...).	<b>3</b>	<b>3</b>
	<b>B.3.2.Insucrosso escolar</b>	PC. 18 – (...) Talvez algumas retenções repetidas e não muitas mas algumas como há em todas as escolas. P3. 9 – Só tenho conhecimento de algumas retenções (...). P4. 10 – (...) casos de retenções há algumas(...).	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Subtotal</b>			<b>6</b>	<b>4</b>

No que se refere à **subcategoria B.3.” Problemas Existentes na Escola”**, podemos concluir pela análise dos indicadores que o abandono escolar, não se verifica: “*Não de abandono não.*” (PC. 17); “*(...) não me recordo de nenhum caso de abandono.*” (P2. 15); “*Portanto de abandono não sei de casos (...).*” (P4. 9)

No entanto verificam-se alguns casos de retenções, sem serem muito numerosas ou retenções repetidas, como em quase todas as escolas, mas que importa eliminar, recorrendo a estratégias como é o caso da implementação dos Cursos de Educação e Formação: “*(...)talvez algumas retenções repetidas e não muitas mas algumas como há em todas as escolas*” (PC: 18); “*Só tenho conhecimento de algumas retenções (...)*” (P3. 9); “*(...) casos de retenções há algumas (...).*” (P4. 10)

Tudo indica não existirem indícios de abandono escolar, mas de retenções provavelmente geradas pelas dificuldades sentidas pelos alunos, ou pela desmotivação apresentada por estes.

De uma forma geral, neste estudo não se registam casos de abandono escolar, registam-se sim casos de insucrosso, os alunos demonstram sentir ou ter sentido dificuldades de variada natureza ou até transmitem desmotivação. A implementação dos Cursos de Educação e Formação, constitui uma medida preventiva que pensamos estar à altura de resolver as dificuldades transmitidas.

A medida preventiva de implementação dos cursos evita desta forma que os problemas existentes de insucrosso ou desmotivação possa evoluir para abandono escolar.

**Categoria C**

**A Constituição das turmas dos Cursos de Educação e Formação**

**Quadro IX- Subcategoria C.1.- Critérios de constituição das turma dos CEF**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>C.1 .- Critérios de constituição das turma dos CEF</b>	<b>C.1.1. O interesse dos alunos e os recursos da escola</b>	PC. 21 – Antes dos alunos se matricularem a escola divulga os cursos que podem vir a funcionar de acordo com os seus recursos materiais e humanos. PC. 22 - Os cursos que registarem maior número de preferencias dos alunos é que começam a funcionar. P2. 18 – (...) abrir um curso para o qual os alunos tenham manifestado o seu interesse(...). P4. 12 – (...) a escola tem de saber que há um razoável número de alunos interessados nesse curso(...).	<b>4</b>	<b>3</b>
	<b>C.1.2. Dar acesso à empregabilidade</b>	PC. 23 - Outro dos critérios para ser constituída uma turma de CEF é que esse curso deve dar acesso à empregabilidade. P2. 20 – (...) deve ser obtida a respectiva autorização do ministério da educação para o seu funcionamento.	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>C.1.3. O nível de escolaridade e etário dos alunos</b>	PC. 24 – A constituição das turmas deve ter em conta o nível de escolaridade e o nível etário dos alunos que devem andar a par. A idade mínima de frequência destes cursos é de quinze anos. P3. 11- (...) os alunos devem ter quinze anos ou a autorização do Director Regional de Educação se forem de idade inferior.	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>C.1.4. Turmas com número de alunos reduzido</b>	PC.26 – As turmas também não devem ser muito grandes devem ter entre dez e vinte alunos. P1. 8- (...) são serem turmas com poucos alunos. P2. 19 – (...) existir o mínimo de alunos de acordo com o mínimo estabelecido.	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>subtotal</b>		<b>11</b>	<b>5</b>	

Na análise da subcategoria C.1. “critérios de constituição das turmas dos cursos de Educação e Formação” são salientados os critérios que presidem à constituição destas turmas. Destacam para já o facto dos cursos terem de ir de encontro às preferências dos alunos e de que esses cursos devem dar acesso à empregabilidade: “*Antes dos alunos se matricularem a escola divulga os cursos que podem vir a funcionar de acordo com os seus recursos materiais e humanos.*” (PC. 21); “*Os cursos que registarem maior número de preferências dos alunos é que começam a funcionar.*”

(PC. 22); “Outro dos critérios para ser constituída uma turma de CEF é que esse curso deve dar acesso à empregabilidade.” (PC. 23).

O nível de escolaridade e o nível etário dos alunos também devem andar a par, as turmas não devem ser muito grandes e devem ter entre dez e vinte alunos: “A constituição das turmas deve ter em conta o nível de escolaridade e o nível etário dos alunos que devem andar a par. A idade mínima de frequência destes cursos é de quinze anos.” (PC. 24); “As turmas também não devem ser muito grandes devem ter entre dez e vinte alunos.” (PC. 26); (...) são serem turmas com poucos alunos.” (P1. 8)

No caso de os alunos ainda não terem quinze anos, mas se a frequência do curso for aconselhável para os alunos, estes podem frequentá-los, mediante a autorização do Director Regional de Educação: (...) os alunos devem ter quinze anos ou a autorização do Director Regional de Educação se forem de idade inferior.” (P3. 11)

A partir da análise efectuada, também podemos concluir que para um curso começar a funcionar é necessária a autorização das entidades competentes: “(...) deve ser obtida a respectiva autorização do ministério da educação para o seu funcionamento.” (P2. 20).

A análise desta subcategoria, permite-nos destacar aqui três factores chave para o sucesso dos cursos em estudo:

- O curso ir de encontro aos interesses dos alunos;
- Existência de possibilidade de empregabilidade;
- Contribuir para o ingresso na vida activa.

**Quadro X - Subcategoria C. 2.- A Atribuição dos Professores às Turmas**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
C.2. – A atribuição dos professores às turmas	C.2.1. Professores com experiência de CEF	PC. 27 – A atribuição dos professores às turmas geralmente é feita de acordo com as pessoas que já tem alguma experiência com este tipo de turmas. P2. 21 – (...) tenta-se sempre aproveita a experiência adquirida pelos professores em anos anteriores(...).	2	2

**Quadro X - Subcategoria C. 2.- A Atribuição dos Professores às Turmas**

Subcategorias	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>C.2. – A atribuição dos professores às turmas</b>	<b>C.2.2. Continuidade pedagógica</b>	P1. 9- (...)normalmente os professores que começam no primeiro ano seguem até ao final do curso. P2. 22 – (...)ficam com as turmas de CEF os professores que já tem leccionado nelas. P4. 13(...)se existirem professores que já tenham ficado com estas turmas e tenham sido bem sucedidos a escola normalmente aborda-os para ficarem novamente com elas(...).	3	3
	<b>C.2.3. Existe um perfil</b>	P3. 12 – (...)devem ser professores com espírito de cooperação, flexíveis, tolerantes.	1	1
Subtotal			6	5

A análise da **subcategoria C.2. “ A Atribuição dos Professores às Turmas”**, permite-nos considerar que esta atribuição é feita com base na experiência que os professores podem possuir e que existe a ideia de continuidade: “*A atribuição dos professores às turmas geralmente é feita de acordo com as pessoas que já tem alguma experiência com este tipo de turmas.*” (PC. 27); ” (...) *normalmente os professores que começam no primeiro ano seguem até ao final do curso.*” (P1. 9); “ (...) *tenta-se sempre aproveitar a experiência adquirida pelos professores em anos anteriores (...).*” (P2. 21); “ (...) *ficam com as turmas de CEF os professores que já tem leccionado nelas.*” (P2. 22). Por outro lado parece que estes professores também devem ter para além da sua formação docente características de tolerância, flexibilidade e espírito de cooperação: “ (...) *devem ser professores com espírito de cooperação, flexíveis, tolerantes.*” (P3. 12) .

**Quadro XI - Subcategoria C. 3. A Formação dos Professores a quem foram atribuídas as turmas dos CEF**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>C. 3. A Formação dos Professores a quem foram atribuídas as turmas dos CEF</b>	<b>C.3.1. Ausência de formação específica</b>	P1. 10- (...)os professores não possuíam nenhuma formação específica. P2. 23 – Não existe a nível superior nenhuma formação para leccionar nestes cursos(...) P2. 24 – (...)tem é sido realizados encontros que permitem a troca de experiências entre docentes destes cursos, sobre metodologias ou estratégias utilizadas	3	2

**Quadro XI - Subcategoria C. 3. A Formação dos Professores a quem foram atribuídas as turmas dos CEF**

Subcategorias	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>C. 3. A Formação dos Professores a quem foram atribuídas as turmas dos CEF</b>	<b>C.3.2. A importância da formação</b>	P3. 13 – Julgo que era de alguma importância a existência de alguma formação relacionada com a inserção dos cursos de educação e formação nas escolas (...). P4. 14 – No entanto os representantes do curso na Direcção Regional de Educação, quando os cursos iniciam deslocam-se à escola para dar orientações, para saber se há dificuldades e vão fazendo o acompanhamento do curso .	2	2
<b>Subtotal</b>			5	4

Infere-se da análise da **subcategoria C.3. “A Formação dos Professores a quem foram Atribuídas as Turmas.”**, os professores a quem as turmas foram atribuídas, não possuíam nenhuma formação específica para além daquela que lhes permite exercer a docência, assim como não existe nenhuma formação para eles, embora reconheçam que essa formação era pertinente: ” (...) os professores não possuíam nenhuma formação específica.” (P1. 10); “ Não existe a nível superior nenhuma formação para leccionar nestes cursos (...)” (P2. 23); “ Julgo que era de alguma importância a existência de alguma formação relacionada com a inserção dos cursos de educação e formação nas escolas (...).” (P3. 13). Apesar de não existir nenhuma formação específica, têm sido realizados alguns encontros para troca de experiências e tem havido acompanhamento por parte dos responsáveis da Direcção Regional de Educação: “ (...) tem sido realizados encontros que permitem a troca de experiências entre docentes destes cursos, sobre metodologias ou estratégias utilizadas.” (P2. 24); “No entanto os representantes do curso na Direcção Regional de Educação, quando os cursos iniciam deslocam-se à escola para dar orientações, para saber se há dificuldades e vão fazendo o acompanhamento do curso.” (P4. 14).

Salienta-se portanto, relativamente a esta categoria, que a formação específica seria uma mais valia caso existisse, o carácter das turmas, o perfil dos alunos que as constituem, as dificuldades que os docentes encontram, justificaria essa formação.

**Quadro XII - Subcategoria C.4.- Os Espaços Físicos destinados ao funcionamento das turmas dos CEF**

Subcategoria	Dimensão	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>C. 4. Os Espaços Físicos Destinados ao funcionamento das turmas dos CEF</b>	<b>C.4.1. Os espaços específicos</b>	PC. 28 –Isso depende um bocado da saída profissional do CEF ... no caso estamos perante uma turma que tem uma sala de computadores e depois tem aulas numa outra sala da escola e utiliza ainda o ginásio para as aulas de Educação Física. P1. 11 – são as salas normais e depois o espaço que mais se relaciona com o carácter do curso.	2	2
	<b>C.4.2. Os espaços comuns</b>	P2. 25 – (...)tem uma sala de informática onde funciona a componente de formação tecnológica, mas depois tem também outras salas(...). P3. 14 – tem uma sala de computadores e utilizam também outras salas.	2	2
<b>Subtotal</b>			<b>4</b>	<b>4</b>

Da análise da **subcategoria C.4. “Os Espaços Físicos Destinados ao Funcionamento das Turmas CEF”**, podemos concluir que os alunos ocupam um espaço de acordo com a natureza do curso que frequentam, mas que também utilizam outras salas e o ginásio: “*Isso depende um bocado da saída profissional do CEF ... no caso estamos perante uma turma que tem uma sala de computadores e depois tem aulas numa outra sala da escola e utiliza ainda o ginásio para as aulas de Educação Física*”.(PC. 28)

#### Categoria D

##### Os Alunos dos Cursos de Educação e Formação

**Quadro XIII - Subcategoria D.1.- Os Percursos dos Alunos que integraram o Curso de Educação e Formação**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>D.1. Os Percursos dos Alunos que integraram o Curso de Educação e Formação</b>	<b>D.1.1. Alunos com retenções</b>	PC. 29 - Os percursos destes alunos são compostos por algumas retenções repetidas. P2. 28 – Tem algumas repetências no seu percurso escolar(...)	2	2
	<b>D.1.2.Dificuldades e falta de apoio em casa</b>	PC. 30 – (...)são alunos que não demonstravam muito interesse por estudar, outros tinham realmente dificuldades e falta de apoio em casa(...). P1. 12- (...)os percursos não foram muito bons, estes alunos foram sempre alunos com dificuldades, com falta de responsabilidade e sem terem quem os acompanhasse(...)	2	2

**Quadro XIII - Subcategoria D.1.- Os Percursos dos Alunos que integraram o Curso de Educação e Formação**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>D.1. Os Percursos dos Alunos que integraram o Curso de Educação e Formação</b>	<b>D.1.3. Alunos desmotivados</b>	P3. 15 – (...)o percurso destes alunos caracteriza-se pela desmotivação pelos estudos(...)  P2. 26- Os percursos destes alunos não foram fáceis(...). P2. 27- (...)são alunos que revelaram quase sempre não apreciar muito estudar e revelaram falta de hábitos e métodos de estudos.	<b>3</b>	<b>2</b>
	<b>D.1.4.Alunos com percursos difíceis</b>	P4 15 – Os percursos destes alunos não foram lineares...podem até ter repetido por doença ou porque os pais mudaram e eles tiveram dificuldade em se adaptar.	<b>1</b>	<b>1</b>
	<b>D.1.5.Alunos com falta de assiduidade ou problemas disciplinares</b>	P3. 16- (...)em alguns casos por falta de assiduidade ou por problemas disciplinares. PC. 31- (...)e outros repetiram por falta de assiduidade.	<b>2</b>	<b>2</b>
		<b>Subtotal</b>	<b>11</b>	<b>5</b>

Como resultado da análise da subcategoria **D.1.” Os Percursos dos Alunos que Integraram o Curso de Educação e Formação”**, constatamos que os percursos destes alunos são constituídos por retenções ou retenções repetidas, foram percursos que não foram fáceis, neles os alunos revelaram dificuldades que os alunos não conseguiram superar e falta de apoio: “ *Os percursos destes alunos são compostos por algumas retenções repetidas.*” (PC. 29); “ (...) *são alunos que não demonstravam muito interesse por estudar, outros tinham realmente dificuldades e falta de apoio em casa (...).*” (PC. 30)

A falta de responsabilidade, de motivação por aprender, de hábitos e métodos de estudo, de assiduidade, e os problemas disciplinares permitem-nos caracterizar os percursos dos alunos sobre os quais incide a presente análise: ” (...) *são alunos que revelaram quase sempre não apreciar muito estudar e revelaram falta de hábitos e métodos de estudo.*” (P2. 27); “ (...) *o percurso destes alunos caracteriza-se pela desmotivação pelos estudos (...)*” (P3. 15); “ (...) *em alguns casos por falta de assiduidade ou por problemas disciplinares.*” (P3. 16); “ *Os percursos destes alunos*

*não foram lineares...podem até ter repetido por doença ou porque os pais mudaram e eles tiveram dificuldade em se adaptar.”* (P4. 15)

**Quadro XIV - Subcategoria D.2. – Os Motivos que Conduziram estes alunos a integrarem o Curso de Educação e Formação.**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>D.2. Os Motivos que Conduziram estes alunos a integrarem o Curso de Educação e Formação.</b>	<b>D.2.1. Obter equivalência ao nono ano</b>	PC. 32 – (...)conseguirem uma equivalência ao nono ano. P2. 11 – (...)iniciam estes cursos numa perspectiva de conseguirem o nono ano quando ainda não o conseguiram(...).	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>D.2.2. Obter uma certificação profissional</b>	PC. 33 – (...)uma certificação profissional. P4. 16 – Estes alunos pretendem acima de tudo fazer o nono ano, mas também há uma percentagem deles que vieram para obter formação.	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>D.2.3. Tentar uma nova oportunidade</b>	P1. 13 – (...)tentar uma nova oportunidade de obter sucesso e formação numa área para a qual se sentiam motivados. P2. 29 - Encontrarem um caminho, uma solução para o seu futuro.	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>D.2.4 .Integrar uma turma com alunos da mesma faixa etária</b>	PC. 34 -(...)formar uma turma com alunos da mesma faixa etária e com interesses semelhantes. P3. 17 – (...)uma turma com alunos da sua faixa etária e com os mesmos interesses.	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Subtotal</b>			<b>8</b>	<b>5</b>

Após a análise dos indicadores relativos à **subcategoria D.2. “Os Motivos que Conduziram estes alunos a integrarem o Curso de Educação e Formação”**, revela que pretendiam uma equivalência ao nono ano de escolaridade, uma certificação profissional e fazer parte de uma turma com alunos da mesma faixa etária e com os mesmos interesses: “ (...) *uma turma com alunos da sua faixa etária e com os mesmos interesses.*” (P3. 17); “ *Estes alunos pretendem acima de tudo fazer o nono ano, mas também há uma percentagem deles que vieram para obter formação.*” (P4. 16)

Salientemos que o facto do curso possibilitar uma qualificação académica e profissional, constitui motivo de interesse para os alunos.

**Quadro XV - Subcategoria D.3.- As Expectativas dos Alunos face à Escola.**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>D.3. As Expectativas dos Alunos Face à Escola.</b>	<b>D.3.1. Ausência de expectativas nos alunos</b>	PC. 35 – Confesso que acho que não tinham grandes expectativas, eram miúdos completamente desinteressados, que não se empenhavam, nem tinham métodos de trabalho, nem sentido de responsabilidade. P2. 2 – (...)os alunos estavam muito desmotivados. P2. 3 – (...)a escola não lhes dizia praticamente nada(..) P2. 30 – Alguns não tinham expectativas nenhuma(...) P4. 17 – Eram quase todos alunos que pensavam finalizar o nono ano e não estudar mais(...) P4. 18 – (...)vinham sem expectativas e completamente desiludidos com o sistema de ensino.	<b>6</b>	<b>3</b>
	<b>D.3.2. Presença de expectativas nos alunos</b>	P2. 31 – outros estavam convictos de que seria mais uma oportunidade para obterem o nono ano. P2. 32 – outros ainda vinham na onda do facilitismo...pelo facto da avaliação poder ser feita de outra forma(...) P3. 18 – (...)acho que esta oferta pode vir de encontro às expectativas dos alunos por lhes perspectivar uma solução de futuro.	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>Subtotal</b>			<b>9</b>	<b>4</b>

Através da análise dos indicadores da **categoria D.3. “Expectativas dos Alunos face à Escola”**, podemos concluir que se apresentavam dois grupos de alunos distintos, um dos grupos era constituído por alunos que estavam completamente desmotivados, sem expectativas e desiludidos com o sistema de ensino: “*Confesso que acho que não tinham grandes expectativas, eram miúdos completamente desinteressados, que não se empenhavam, nem tinham métodos de trabalho, nem sentido de responsabilidade*” (PC. 35); “*(...) os alunos estavam muito desmotivados.*” (P2. 2); “*(...) a escola não lhes dizia praticamente nada (...)*” (P2. 3); “*Alguns não tinham expectativas nenhuma (...)*” (P2. 30); “*(...) vinham sem expectativas e completamente desiludidos com o sistema de ensino.*” (P4. 18)

O outro grupo de alunos integrava alunos com expectativas, alguns vinham convictos de que seria mais uma oportunidade para finalizar o nono ano: “*outros estavam convictos de que seria mais uma oportunidade para obterem o nono ano.*” (P2. 31) Outros vinham na onda do facilitismo porque percepcionaram que os resultados da

aprendizagem eram obtidos de forma diferente: “*outros ainda vinham na onda do facilitismo... pelo facto da avaliação poder ser feita de outra forma (...).*” (P2. 32)

**Quadro XVI - Subcategoria D.4.- As Origens Sócio - económicas dos Alunos.**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>D.4. As Origens sócio – económicas dos alunos</b>	<b>D.4.1 .Alunos com dificuldades económicas</b>	PC. 36 – (...)alguns tem em casa algumas dificuldades económicas. P1. 14 – (...)são alunos que muitos deles tem a mãe ou o pai desempregado(...) P2. 33 - (...) são provenientes de algumas famílias que não tem muitos recursos(...) P2. 34 – Há alguns alunos subsidiados pelos Serviços de Acção Social Escolar, que tem apoio para os transportes, alimentação e materiais escolares (...).	4	3
	<b>D.4.2. Alunos com pouco acompanhamento dos pais.</b>	PC. 37 – (...)o nível de escolaridade dos pais não lhes permite apoiar e acompanhar estes alunos nos estudos.	1	1
	<b>D.4.3. A população é diferenciada</b>	P2. 35- Alguns dos alunos são também provenientes de famílias disfuncionais. P3. 19 – (...) alunos que em anos anteriores foram acompanhados por psicólogos por vários motivos, procuraram também muito estes cursos. P4. 19 – A população é diversificada. P4. 20 – No entanto é importante referir que a escola desenvolve acções com o objectivo de eliminar quaisquer diferenças que possam resultar deste contexto diferenciado.	4	3
<b>Subtotal</b>			<b>9</b>	<b>5</b>

Na análise da **subcategoria D.4.**, relativamente às “**Origens socio-económicas dos Alunos**”, os entrevistados referiram que alguns dos alunos são provenientes de famílias que não tem muitos recursos, ou tem mesmo dificuldades económicas e que existem entre eles alunos subsidiados: “*(...)alguns têm em casa algumas dificuldades económicas*” (PC. 36); “*(...) são provenientes de algumas famílias que não tem muitos recursos(...)*”( P2.33); “*Há alguns alunos subsidiados pelos Serviços de Acção Social Escolar, que têm apoio para os transportes, alimentação e materiais escolares (...).*” (P2. 34); “*(...) são alunos que muitos deles tem a mãe ou o pai desempregado(...)*”.(P1. 14)

Quanto às origens socio-económicas destes alunos, os entrevistados revelaram que alguns dos alunos pertencem a famílias disfuncionais ou já foram acompanhados por psicólogos: ”*Alguns dos alunos são também provenientes de famílias disfuncionais.*” (P2.35); “*(...) alunos que em anos anteriores foram acompanhados por psicólogos por vários motivos, procuraram também muito estes cursos.*” (P3. 19)

Salienta-se nesta análise de conteúdo que a escola realiza acções que permitem à sua população escolar suprir diferenças originadas pelos contextos socio-económicos diversificados.

### Categoria E

#### O Ensino e a Aprendizagem nos Cursos de Educação e Formação

**Quadro XVII - Subcategoria E.1.- Os Métodos e As Técnicas**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>E.1. Os Métodos e As Técnicas</b>	<b>E.1.1. Métodos e técnicas diversificados</b>	<p>PC. 38 – (...)não temos como no ensino regular, uma avaliação como resultado dos testes realizados pelos alunos, aqui podemos até não fazer testes(...)</p> <p>PC. 39 – (...)o que interessa é que os alunos consigam apresentar uma avaliação positiva(...)</p> <p>PC. 40 – (...)essa avaliação pode ser resultado apenas de fichas de trabalho, ou de trabalhos de grupo, ou de elaboração de powerpoint, de trabalhos mais práticos, pesquisa na net, tratamento da informação ou até resultado de relatórios de visitas de estudo. Podemos ainda utilizar o trabalho projecto.</p> <p>P2. 38 – (...) tentam-se as mais diversas estratégias(...).</p> <p>P3. 20 – (...) o trabalho projecto resulta muito bem.</p>	<b>5</b>	<b>3</b>
	<b>E.1.2. A importância de um trabalho de equipa e do acompanhamento dos alunos</b>	<p>PC. 41 – Aqui tudo é resultado de um trabalho de equipa, temos de reunir todas as semanas de forma a poder acompanhar o decorrer do processo de ensino aprendizagem dos alunos(...)</p> <p>P2. 4 – (...) não deixa de ser também um trabalho de equipa(...).</p> <p>P2. 36 – (...) um acompanhamento constante são necessárias reuniões semanais(...).</p> <p>P2. 37 – (...) reflexão e trabalho de equipa(...).</p> <p>P3. 21 – As reuniões frequentes são muito importantes até para se controlar a assiduidade dos alunos.</p>	<b>5</b>	<b>3</b>

**Quadro XVII - Subcategoria E.1.- Os Métodos e As Técnicas**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
E.1.- Os Métodos e As Técnicas	E.1.3. A importância da componente prática	P4. 21 – (...) para mim a grande novidade e que dá alma a estes cursos, a componente de formação prática em contexto de trabalho, no final do curso e durante seis semanas. P4. 22 – Neste tipo de curso também funcionam bem as tecnologias de informação e comunicação...e toda a actividade que possamos ter com os alunos que lhes permita ter impacto na comunidade escolar.	2	2
<b>Subtotal</b>			<b>12</b>	<b>4</b>

Através da análise da **subcategoria E.1. “Os Métodos e as Técnicas”**, podemos inferir que este processo de ensino, apresenta características diferentes das do ensino regular, podemos começar por referir que são utilizadas estratégias diversificadas: “(...)tentam-se as mais diversas estratégias”. (P2. 38), que recorrem a trabalhos práticos, pesquisa, fichas de trabalho, utilização das tecnologias de informação consiste num sistema em que também se os alunos não conseguirem obter resultados positivos nos testes, podem ser utilizadas outras estratégias para que os alunos possam obter aproveitamento, este é um dos factores que melhor distingue este processo do ensino regular: “(...)essa avaliação pode ser resultado apenas de fichas de trabalho, ou de trabalhos de grupo, ou de elaboração de PowerPoint, de trabalhos mais práticos, pesquisa na net, tratamento da informação ou até resultado de relatórios de visitas de estudo. Podemos ainda utilizar o trabalho projecto.” (PC. 40)

Recomendam-se as actividades que os alunos realizem e que possam ter impacto na comunidade escolar: “ Neste tipo de curso também funcionam bem as tecnologias de informação e comunicação...e toda a actividade que possamos ter com os alunos que lhes permita ter impacto na comunidade escolar.” (P4. 22)

Os entrevistados salientam a importância do trabalho em equipa nestas turmas e a necessidade de um efectuar um acompanhamento constante aos alunos: “ Aqui tudo é resultado de um trabalho de equipa, temos de reunir todas as semanas de forma a poder acompanhar o decorrer do processo de ensino aprendizagem dos alunos (...)” (PC.41); “ (...) um acompanhamento constante são necessárias reuniões semanais(...).” (P2. 36); “ As reuniões frequentes são muito importantes até para se controlar a assiduidade dos alunos.”.(P3. 21)

Um dos indicadores refere a importância do trabalho projecto, no processo: “ (...) o trabalho projecto resulta muito bem.” (P3. 20)

Destaca-se também um outro indicador que destaca como outra diferença relativamente ao ensino regular a existência de uma formação prática em contexto de trabalho: “ (...) para mim a grande novidade e que dá alma a estes cursos, a componente de formação prática em contexto de trabalho, no final do curso e durante seis semanas.” (P4. 21)

**Quadro XVIII - Subcategoria E.2. – A Gestão das Aprendizagens**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>E.2. A Gestão das Aprendizagens</b>	<b>E.2.1. Existem várias componentes de formação</b>	PC. 42 – No curso existem quatro componentes de formação, a científica, a de formação tecnológica, a de formação socio-cultural e a de formação em contexto de trabalho. P2. 40 – (...)uma componente teórica e outra de formação em contexto de trabalho. P3. 21 – É feita através das várias componentes e da componente de formação em contexto de trabalho. P3. 22 – (...)a componente de formação em contexto de trabalho devia ser iniciada mais cedo e ir sendo realizada ao longo do curso, porque o estágio motiva muito.	4	3
	<b>E.2.2. Os materiais são elaborados pelos professores</b>	PC. 44 – Os materiais, as fichas de trabalho dos alunos é tudo elaborado pelos professores, individualmente ou em equipa. PC. 45 – (...) a gestão das aprendizagens é feita por nós professores de acordo com os alunos que temos(..) PC. 46 – A gestão das aprendizagens em turmas difíceis pode transformar-se em trabalho projecto ou num trabalho caracterizado pela transversalidade.	3	1
	<b>E.2.3 As aprendizagens são baseadas num referencial</b>	P1. 16 – (...)o referencial fornece-nos orientações sobre os conteúdos que podemos abordar e sobre as competências dos alunos(...) P2. 41 – A gestão das aprendizagens é feita precisamente de encontro aos interesses dos alunos e a partir de um referencial P4. 23 – A gestão é um pouco feita por toda a equipa pedagógica com base no referencial e de encontro aos interesses dos alunos. PC. 43 – Temos um referencial para orientar a prática lectiva...que nos dá alguma flexibilidade(...)	4	4
		Subtotal	11	5

Na análise da subcategoria E.2.”A Gestão das Aprendizagens”, podemos afirmar que no curso existem quatro componentes de formação, uma científica, outra de formação tecnológica, a de formação sócio-cultural e a de formação em contexto de trabalho. Relativamente a esta ultima, um dos entrevistados refere que, devido ao

carácter extremamente motivador da formação em contexto de trabalho, esta devia surgir mais cedo no curso ou ir acompanhando o seu desenvolvimento: “*No curso existem quatro componentes de formação, a científica, a de formação tecnológica, a de formação sócio-cultural e a de formação em contexto de trabalho.*” (PC. 42); “(...)*a componente de formação em contexto de trabalho devia ser iniciada mais cedo e ir sendo realizada ao longo do curso, porque o estágio motiva muito.*” (P3. 22)

A gestão das aprendizagens consiste num trabalho de equipa com base num referencial que oferecendo alguma flexibilidade, fornece orientações sobre como deve ser orientado o processo de formação, este por sua vez deve ir de encontro aos interesses dos alunos: “*Temos um referencial para orientar a prática lectiva...que nos dá alguma flexibilidade(...)*” (PC. 43); “*A gestão é um pouco feita por toda a equipa pedagógica com base no referencial e de encontro aos interesses dos alunos*”(P4. 23) Em turmas difíceis pode utilizar-se o trabalho projecto que pode até ser transversal: “*A gestão das aprendizagens em turmas difíceis pode transformar-se em trabalho projecto ou num trabalho caracterizado pela transversalidade.*” (PC. 46)

Outra característica que torna distintas estas turmas é o facto dos materiais serem elaborados pelos professores do curso.

**Quadro XIX - Subcategoria E.3. – Os Projectos Específicos**

Subcategoria	Indicadores	U.R.	U.E.
E.3. – Os Projectos Específicos	PC. 47 – (...)temos o Projecto Curricular de Escola...e temos ainda o Projecto da Escola e do Rio . P1. 17 – (...)os alunos funcionam bem com projectos. P2. 42 – O projecto que melhor conheço é o “Quem é Quem ?”, através deste projecto os alunos devem descobrir quem são algumas figuras conceituadas no panorama nacional. P2. 43 – (...)algumas das figuras são para o alunos uma referência, por isso é que o projecto funciona bem. P3. 23 – (...)deviam existir mais projectos(...) <b>Subtotal</b>	5	4
		5	4

Após a análise da subcategoria E.3. “Projectos Específicos”, cumpre-nos salientar que os professores estão conscientes da importância que os projectos ocupam neste processo de educação e formação. Apesar de só se referirem a três dos projectos reconhecem que deviam existir mais: “(...) *temos o Projecto Curricular de Escola...e temos ainda o Projecto da Escola e do Rio.*” (PC. 47); “(...) *os alunos funcionam bem com projectos.*” (P1. 17); “*O projecto que melhor conheço é o “Quem é Quem?”, através deste projecto os alunos devem descobrir quem são algumas figuras conceituadas no*

*panorama nacional.”(P2. 42); “ (...)algumas das figuras são para o alunos uma referência, por isso é que o projecto funciona bem.”( P2. 43).*

**Quadro XX - Subcategoria E.4. – A Avaliação**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>E.4. A Avaliação</b>	<b>E.4.1. A avaliação permite reajustes</b>	PC. 48 – A avaliação é fruto de um extenso leque de oportunidades que são dadas aos alunos. PC. 49 – Aqui a avaliação reveste um carácter regulador, permite reajustar o processo de ensino aprendizagem e traçar estratégias de recuperação quando necessário. P1. 15 – (...)podemos avalia-los através de várias coisas como por exemplo, trabalhos de grupo, trabalhos práticos, fichas, actividades...o que é preciso é que eles consigam.	<b>3</b>	<b>2</b>
	<b>E.4.2. A avaliação é continua</b>	PC. 50 – A avaliação é resultado das notas que os alunos obtiveram a cada disciplina e da média aritmética em cada domínio de formação, em conjunto com a nota obtida com a formação em contexto de trabalho. PC. 51 – (...)não há retenções do primeiro para o segundo ano, as notas acumulam-se e só no final do curso é que se faz a média para ver se o aluno conseguiu. P1. 18- As reuniões são também nos três períodos de avaliação(...). P1. 19 – No segundo ano é que tem de ter nas várias componentes pelo menos nível três a tudo. P2. 44 – A avaliação é continua e é obtida pelo resultado das mais diversas estratégias utilizadas. P3. 24 – É muito diferente da das outras turmas do regular(...). P3. 25(...)a nota do curso acaba por ser resultado da média das várias componentes dos dois anos, do estágio e da PAF. P4. 24 – A avaliação é continua e deve contemplar não só os conteúdos mas também outros parâmetros que os professores da turma estabeleçam.	<b>8</b>	<b>5</b>
<b>Subtotal</b>			<b>11</b>	<b>5</b>

Relativamente à análise da **subcategoria E.4. – “ A Avaliação”** esta caracteriza-se por ser diferente da praticada no ensino regular: “ *É muito diferente da das outras turmas do regular (...).*” (P3. 24)

Esta análise permite-nos inferir que o aproveitamento dos alunos é resultado de um variado leque de oportunidades que lhe são dadas: “ *A avaliação é fruto de um extenso leque de oportunidades que são dadas aos alunos.*” (PC. 48); “ *(...) podemos avalia-los através de várias coisas como por exemplo, trabalhos de grupo, trabalhos práticos, fichas, actividades...o que é preciso é que eles consigam.*” (P1. 15)

Aqui a avaliação reveste um carácter regulador e é contínua: “ *Aqui a avaliação reveste um carácter regulador, permite reajustar o processo de ensino aprendizagem e*

*traçar estratégias de recuperação quando necessário.” (PC.49); “ A avaliação é continua e é obtida pelo resultado das mais diversas estratégias utilizadas.” (P2. 44)*

A especificidade destas turmas possibilita a equipa pedagógica a poder estabelecer parâmetros que considere necessários: “ *A avaliação é contínua e deve contemplar não só os conteúdos mas também outros parâmetros que os professores da turma estabeleçam* ”. (P4.24) Mesmo que obtenham níveis negativos os alunos transitam do primeiro para o segundo ano, só neste é que tem de obter nível três em resultado da média aritmética que é obtida através dos resultados da média das várias componentes dos dois anos, da formação em contexto de trabalho e da PAF, ou seja prova de avaliação final: “ (...)não há retenções do primeiro para o segundo ano, as notas acumulam-se e só no final do curso é que se faz a média para ver se o aluno conseguiu.” (PC. 51); “ (...)a nota do curso acaba por ser resultado da média das várias componentes dos dois anos, do estágio e da PAF.” (P3. 25)

#### Categoria F

##### A Relação com a Comunidade Envolvente

**Quadro XXI - Subcategoria F.1. – A Relação com as Empresas e Instituições da Comunidade**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
F.1. – A Relação com as Empresas e Instituições da Comunidade	F.1.1. São estabelecidos protocolos com as entidades locais	PC. 53 – (...)são estabelecidos protocolos com diversas entidades relativamente ao seu interesse e disponibilidade no que se refere ao curso ou cursos(...) P4. 25 – (...)para que possa ser assegurada a componente de formação em contexto de trabalho, esta e outras situações conduzem a escola ao estabelecimento de protocolos com as empresas ou instituições do meio.	2	2
	F.1.2 A escola funciona como agente educativo e promotora de desenvolvimento local	PC. 52 – (...)é feito um contacto com os centros de emprego, para apurar o nível de empregabilidade das profissões a que os cursos dão acesso, a nível local, regional e nacional P2. 45 – A escola desenvolve mecanismos no sentido de se actualizar sobre as actividades que se desenvolvem na comunidade. P2. 46 – A escola também não descura o seu papel como agente educativo no meio local. P3. 26 – (...)a escola mantém algum contacto com as instituições do meio envolvente, por uma questão de informação e conscientização do meio que a rodeia e muitas vezes para dinamizar ações dirigidas aos encarregados de educação, aos professores ou à restante comunidade educativa. P3 . 27 – A escola também estabelece estes contactos com a finalidade de enriquecer de várias formas o processo de ensino - aprendizagem.	5	3
	F.1.3. As entidades locais proporcionam o estágio aos alunos	PC. 54 – (...)são também entidades locais que proporcionam o estágio aos alunos. P1. 20 - (...) é impossível qualquer um deles acabar o curso sem passar por uma empresa ou instituição do meio local.	2	2
Subtotal			7	5

Relativamente à análise da subcategoria F.1. “A relação com as Empresas e Instituições da Comunidade”, os indicadores apresentados permitem-nos concluir que a escola estabelece uma relação com estas instituições por vários motivos, salientemos então os principais.

A Escola estabelece uma relação com as empresas e instituições da comunidade educativa, para apurar o nível de empregabilidade das profissões a que os cursos dão acesso, são também estabelecidos protocolos com diversas entidades relativamente ao seu interesse e disponibilidade no que se refere aos cursos, pois são também entidades locais que possibilitam através de protocolos a formação em contexto de trabalho aos alunos, ou seja o estágio, sem o qual não é possível concluir o CEF, nem a equivalência ao nono ano: “(...)*é feito um contacto com os centros de emprego, para apurar o nível de empregabilidade das profissões a que os cursos dão acesso, a nível local, regional e nacional*” (PC. 52); “(...)*são estabelecidos protocolos com diversas entidades relativamente ao seu interesse e disponibilidade no que se refere ao curso ou cursos(...)*” (PC.53); “(...)*são também entidades locais que proporcionam o estágio aos alunos.*” (PC. 54) .Outro dos motivos que leva a escola a estabelecer o contacto com as entidades locais é o facto da escola não descurar o seu papel de agente educativo, está consciente das actividades que se desenvolvem na comunidade e tenta estabelecer contactos no sentido de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem “*A escola também não descura o seu papel como agente educativo no meio local*” (P2. 46); “*A escola também estabelece estes contactos com a finalidade de enriquecer de várias formas o processo de ensino-aprendizagem.*” (P3. 27).

**Quadro XXII - Subcategoria F.2. – A Relação com as Necessidades Locais**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>F.2. A Relação com as Necessidades Locais</b>	<b>F.2.1. A existência de empregabi lidade</b>	PC. 55 –(...) <i>é feita uma verificação em articulação com os centros de emprego do nível de empregabilidade(...).</i> P2. 47- os contactos com as entidades locais vão no sentido de se tentar saber as hipóteses a nível da empregabilidade. P1. 22 - já foram vários os formandos que continuaram a trabalhar nas entidades para onde foram estagiar.	<b>3</b>	<b>3</b>

**Quadro XXII - Subcategoria F.2. – A Relação com as Necessidades Locais**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>F.2. – A Relação com as Necessidades Locais</b>	<b>F.2.2. São apuradas as necessidades locais</b>	P1. 21 – (...) acho que é feita uma sondagem através de alguns contactos para saberem se existe viabilidade em termos de saídas profissionais(...) P.C. 56 (...)é feito um levantamento ao nível das empresas a nível local, regional(...). P2. 47- os contactos com as entidades locais vão no sentido de se tentar saber as hipóteses a nível da empregabilidade. P2. 48 – (...)poder formar recursos humanos que possam ir de encontro a essas necessidades locais.. . P3. 28 - Esta relação também é estabelecida através de uma consciencialização sobre as necessidades locais no sentido de poder colaborar para as poder suprir. P4. 26 – (...) a escola procura conhecer as necessidades da comunidade em que se insere e também dinamiza acções que dão a conhecer aos pais, aos alunos, aos professores e aos demais agentes educativos a realidade que os rodeia.	<b>6</b>	<b>5</b>
<b>Subtotal</b>				<b>9</b>

A análise dos indicadores respectivos à **subcategoria F.2.” A Relação com as Necessidades Locais”** permite-nos observar que é efectuada uma relação com essas necessidades, não só no sentido de confirmar a empregabilidade, como para poder formar recursos humanos que possam suprir essas necessidades locais, como também para dinamizar acções que dão a conhecer aos sujeitos e agentes educativos a realidade que os rodeia: ” *os contactos com as entidades locais vão no sentido de se tentar saber as hipóteses a nível da empregabilidade.*” (P2. 47); “ *Esta relação também é estabelecida através de uma consciencialização sobre as necessidades locais no sentido de poder colaborar para as poder suprir.*” (P3. 28); “ *(...) a escola procura conhecer as necessidades da comunidade em que se insere e também dinamiza acções que dão a conhecer aos pais, aos alunos, aos professores e aos demais agentes educativos a realidade que os rodeia.*” (P4. 26)

A análise efectuada, permite-nos considerar que a escola assume um papel activo no contexto da comunidade local em que se insere, se por um lado não descura o seu papel de agente educativo, na medida em que, contribui para a inserção dos jovens na vida activa, por outro lado, presta um serviço à comunidade local, formando recursos humanos que possam suprir as necessidades dessa mesma comunidade local.

**Categoria G**  
**A Relação com a Família dos Alunos**

**Quadro XXIII - Subcategoria G.1. – As Formas de Contacto com a Família dos Alunos**

Subcategoria	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>G.1. – As Formas de Contacto com a Família dos Alunos</b>	PC. 57 – (...) os encarregados de educação são convocados para reuniões quando as há, recebem a informação relativa aos seus educandos. PC. 58 – (...) outras vezes também são informados pelo telefone...quando a exigência da informação o exige. PC. 59 – (...) o contacto com os pais tem de ser reforçado. P1. 23 – (...) no inicio os pais muitas, mas muitas vezes foram cá chamados, agora estão diferentes. P2. 49 – (...) um contacto constante, estes alunos requerem um acompanhamento muito grande de todos os intervenientes do processo educativo(...) P2. 50 – (...) exigem muito controlo nomeadamente a nível da assiduidade. P3. 29 (...) tem de ser um contacto muito frequente, podem ser convocados para reuniões com frequência. P3. 30 (...) na escola também decorrem com regularidade acções dirigidas aos pais para lhes dar formação e orientações relativamente ao seu papel como intervenientes do processo educativo.	8	4
	Subtotal	8	4

Acerca da **subcategoria G.1.1 “As Formas de contacto com a família dos alunos”**, podemos concluir que tem de ser efectuado um contacto constante com a família, porque existe a necessidade de exercer um grande controlo sobre estes alunos, a vários níveis, nomeadamente a nível da assiduidade: “(...)um contacto constante, estes alunos requerem um acompanhamento muito grande de todos os intervenientes do processo educativo(...)” (P2. 49); “(...) exigem muito controlo nomeadamente a nível da assiduidade.” (P2. 50)

Os encarregados de Educação são frequentemente convocados para participar em reuniões: “(...)tem de ser um contacto muito frequente, podem ser convocados para reuniões com frequência.”.(P3. 29)

Por outro lado a escola também promove acções dirigidas à família dos alunos: “(...)na escola também decorrem com regularidade acções dirigidas aos pais para lhes dar formação e orientações relativamente ao seu papel como intervenientes do processo educativo.” (P3. 30)

**Quadro XXIV - Subcategoria G.2. – A Participação dos Encarregados de Educação na Gestão das Aprendizagens**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>G.2. – A Participação dos Encarregados de Educação na Gestão das Aprendizagens</b>	<b>G.2.1.</b> <b>Os encarregados de educação tem dificuldade em acompanhar a gestão das aprendizagens</b>	PC. 60 – (...) é-lhes difícil acompanhar as aprendizagens dos seus educandos. PC. 61 – um dos motivos é a falta de tempo que os pais tem para estar com os educandos(...) P1.23 – (...) os pais esforçam-se por participar, tentam estar sempre presentes quando são chamados. P4. 27 – Os pais tentam participar mas com o seu dia a dia preenchido, nem sempre conseguem participar como desejariam. P4. 28 – (...) no entanto vem à escola quando solicitados.	5	3
	<b>G.2.2.</b> <b>Os encarregados de educação são informados sobre a gestão das aprendizagens</b>	P2. 51 – Os pais como agentes da comunidade educativa, são sensibilizados a vir à escola, através de várias acções que para eles são dirigidas. P2. 52 – Os pais tem recebido formação para poderem acompanhar melhor os seus educandos. P3. 31 – Os pais são informados sobre o aproveitamento dos seus educandos, nas reuniões para as quais são convocados P3. 32 – (...) nestas reuniões são dadas orientações aos pais para poderem interagir com os seus educandos(...).	4	2
	<b>Subtotal</b>		<b>9</b>	<b>5</b>

Através da análise dos indicadores relativos à **categoria G.2.” A Participação do Encarregados de Educação na Gestão das Aprendizagens”**, podemos considerar que os pais vêm à escola quando solicitados: “(...) *no entanto vem à escola quando solicitados.*” (P4. 28)

Através desta análise constatamos que os pais se esforçam por acompanhar pedagogicamente os seus educandos, no entanto, alguns factores impedem-nos de participar como desejariam: “*Os pais tentam participar mas com o seu dia a dia preenchido, nem sempre conseguem participar como desejariam.*” (P4. 27)

A escola tem desenvolvido acções no sentido de fornecer orientações aos encarregados de educação no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos: “*Os pais como agentes da comunidade educativa, são sensibilizados a vir à escola, através de várias acções que para eles são dirigidas*” (P2.51);

As reuniões para onde os encarregados de educação são convocados, fornecem-lhes as informações sobre os alunos e orientações para poderem interagir com eles: “*Os pais têm recebido formação para poderem acompanhar melhor os seus educandos.*” (P2.52); “ Os pais são informados sobre o aproveitamento dos seus educandos, nas reuniões para as quais são convocados” (P3.31); “(...)*nestas reuniões são dadas orientações aos pais para poderem interagir com os seus educandos(...).*” (P3. 32)

#### Categoría H

##### A Relação das Turmas dos Cursos de Educação e Formação com a Própria Escola

**Quadro XXV - Subcategoria H.1. – A Inserção das Turmas dos Cursos de Educação e Formação na Escola**

Subcategoria	Indicadores	U.R.	U.E.
H.1. – A Inserção das Turmas dos Cursos de Educação e Formação na Escola	PC. 62 – As turmas estão bem inseridas, pois tem todo o apoio do órgão de gestão da escola e dos professores que leccionam nestas turmas(...) P1. 25 – são vistas como uma alternativa à obtenção do nono ano. P2. 53 – (...) como já funcionam à algum tempo na escola já estão inseridas. P3. 33 - (...)são também vistas como turmas constituídas por alunos que procuram uma formação ou como uma possível transição para a vida activa. P4. 29 – (...)os alunos estão a gostar de as ter na escola para terem mais uma alternativa de formação.	5	5
	<b>Subtotal</b>	<b>5</b>	<b>5</b>

Quanto à análise da **subcategoria H.1. “ A Inserção das Turmas dos Cursos de Educação e Formação na Escola.** ”, ela transmite-nos que as turmas estão bem inseridas, tem o apoio dos professores e do Órgão de Gestão da Escola: “ *As turmas estão bem inseridas, pois têm todo o apoio do órgão de gestão da escola e dos professores que leccionam nestas turmas(...)*” (PC. 62), os alunos também as aceitam e são vistas por estes como alternativas à obtenção do nono ano, uma formação ou uma possível transição para a vida activa: “ *são vistas como uma alternativa à obtenção do nono ano*” (P1. 25); “ (...)*são também vistas como turmas constituídas por alunos que procuram uma formação ou como uma possível transição para a vida activa*”.(P3. 33) ; “ (...)*os alunos estão a gostar de as ter na escola para terem mais uma alternativa de formação.*”(P4. 29)

**Quadro XXVI - Subcategoria H.2. – A Atitude da Escola Face às Turmas dos Cursos de Educação e Formação**

Subcategoria	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>H.2. – A Atitude da Escola Face às Turmas dos Cursos de Educação e Formação</b>	PC. 63 – A escola tenta dar-lhes o máximo apoio(...). PC. 64 – (...)a maioria dos alunos vê estas turmas como uma alternativa à concretização dos estudos. P1. 26- (...)acho que a atitude é positiva pois todos os agentes educativos se esforçam bastante para que tudo corra bem(...) P1. 27 – (...)os alunos que integram estas turmas também encaram os estudos com mais responsabilidade, parece que se tornam mais responsáveis. P2. 54 – (...)uma espécie de recurso para alguns alunos(...). P2. 55- (...)a escola a nível do órgão de gestão dá-lhe todo o apoio possível. P2. 57 – Os outros alunos vêm estes cursos como uma saída para a vida activa e para alunos que pretendem tirar uma certificação profissional. P3. 34 – Escola e professores empenham-se para que sejam obtidos bons resultados.	8	4
	<b>Subtotal</b>	8	4

Analizando a **subcategoria H.3. “A Atitude da Escola face às Turmas dos Cursos de Educação e Formação”** podemos constatar que a atitude é positiva os alunos encaram-nas como alternativas à concretização dos estudos, como recurso, para obter uma saída para a vida activa ou uma certificação profissional: “*Os outros alunos vêm estes cursos como uma saída para a vida activa e para alunos que pretendem tirar uma certificação profissional*” (P2. 57); “*(...)os alunos que integram estas turmas também encaram os estudos com mais responsabilidade, parece que se tornam mais responsáveis.*” (P1. 27) , inclusive regista-se uma mudança de atitude dos alunos no sentido de uma crescente responsabilização.

Os agentes educativos empenham-se para que o processo dê resultado: “*(...)a escola a nível do órgão de gestão dá-lhe todo o apoio possível.*” (P2.55); “*Escola e professores empenham-se para que sejam obtidos bons resultados.*” (P3.34).

O empenhamento dos agentes educativos, o apoio do Órgão de Gestão do estabelecimento de ensino, o facto de constituírem uma alternativa às turmas do ensino regular, apresentam-se como factores determinantes para uma boa inserção das turmas dos Cursos de Educação e Formação.

Por outro lado, a possibilidade de uma certificação profissional e a inserção na vida activa reforça a aceitação destes cursos.

**Quadro XXVII - Subcategoria H.3.- A Atitude dos Professores Face às Turmas dos Cursos de Educação e Formação**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>H.3.- A Atitude dos Professores Face às Turmas dos Cursos de Educação e Formação</b>	<b>H.3.1. Os professores empenham-se</b>	PC. 66 – (...)requerem um esforço redobrado para que se consiga chegar aos objectivos. P1. 28 – (...)são turmas que exigem um maior empenho dos docentes, porque são turmas em que os alunos tem mais dificuldades(...). P3. 36 – (...) há até quem ache que os professores que tem estas turmas deviam receber um incentivozinho a nível remuneratório, porque de facto exigem mais algum tempo e esforço no acompanhamento dos alunos como até na preparação dos materiais. P2. 56 – (...)os professores que estão com estas turmas também se esforçam bastante para que os alunos atinjam os objectivos.	<b>4</b>	<b>4</b>
	<b>H.3.2. Os professores encaram as turmas com seriedade e responsabilidade</b>	P2. 58 – (...)os professores encaram-nas com bastante seriedade e responsabilidade. P4. 30 (...)com alguma seriedade, os professores tem um pouco a noção que estas turmas, para começar, são constituídas por alunos que estão desmotivados.	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>H.3.3 São turmas que Requerem mais atenção</b>	PC. 65- Pelos professores, creio que com a consciência de que são alunos a quem tem de dar mais atenção P3. 35 – (...)são para os professores que as tem, sinónimo de turmas a que tem de dar mais atenção.	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>H.3.4. Uma boa alternativa para os alunos</b>	P2. 12 – (...)estes cursos são uma boa alternativa para os alunos.	<b>1</b>	<b>1</b>
	<b>H.3.5 Os professores fazem reposição de aulas</b>	P3. 37 – (...)quando os professores faltam tem de repor as aulas, mesmo que para isso tenham de despender das férias da páscoa ou do natal. P4. 31 – (...)as aulas que não forem dadas tem de ser repostas através do prolongamento da actividade lectiva diária, semanal ou da diminuição das paragens lectivas, do natal, Carnaval, Páscoa ou férias .	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Subtotal</b>			<b>11</b>	<b>5</b>

Ao efectuarmos a análise dos indicadores relativos à **subcategoria H.3.” A Atitude dos Professores Face às Turmas dos Cursos de Educação e Formação”**, podemos considerar que os professores encaram estas turmas com muito empenho por terem consciência de que os alunos apresentam algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem: “(...)com alguma seriedade, os professores tem um pouco a noção que estas turmas, para começar, são constituídas por alunos que estão desmotivados.” (P4.30), para além deste factor os professores tem obrigatoriamente de dar aos alunos o numero exacto de aulas marcadas no plano de formação: “ (...)as aulas que não forem dadas tem de ser repostas através do prolongamento da actividade lectiva diária,

*semanal ou da diminuição das paragens lectivas, do natal, Carnaval, Páscoa ou Férias .”(P4.31)*

### **Categoria I**

#### **A Especificidade dos Cursos de Educação e Formação**

**Quadro XXVIII - Subcategoria I.1.-Os Técnicos que Intervém no Percurso dos Cursos de Educação e Formação**

<b>Subcategoria</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>U.R.</b>	<b>U.E.</b>
<b>I.1.-Os Técnicos que Intervém no Percurso dos Cursos de Educação e Formação</b>	<b>I.1.1. Os professores</b>	PC. 67 – (...)são basicamente os professores da turma que constituem a equipa pedagógica, os directores de curso, podem ser outros técnicos que a escola possua como os assistentes sociais...ou ainda podem aparecer na formação em contexto de trabalho.	1	1
	<b>I.1.2. Os técnicos ou especialistas</b>	P1. 29. –(...) na componente da formação prática em contexto de trabalho, podem surgir como monitores dos nossos alunos alguns técnicos da especialidade. P2. 59 – Os professores da turma e no estágio alguns técnicos com a respectiva especialização.	2	2
	<b>I.1.3. Outros</b>	P4. 32 – Na escola pode haver também, psicólogos, assistentes sociais ou serviços de psicologia e orientação.	1	1
<b>Subtotal</b>			<b>4</b>	<b>4</b>

Relativamente à análise da **subcategoria I.1.”Os Técnicos que Intervém no Percurso dos Cursos de Educação e Formação”**, podemos facilmente concluir que estes técnicos são fundamentalmente os professores da turma, o director ou o coordenador de curso, podem ser outros técnicos que colaborem com a escola ou podem aparecer em contexto de trabalho, neste caso estarão os monitores do estágio:

*“ (...)são basicamente os professores da turma que constituem a equipa pedagógica, os directores de curso, podem ser outros técnicos que a escola possua como os assistentes sociais...ou ainda podem aparecer na formação em contexto de trabalho.” (PC.67)*

**Quadro XXIX - Subcategoria I.2.- A Componente Social no Funcionamento dos cursos de Educação e Formação**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>I.2.- A Componente Social no Funcionamento dos cursos de Educação e Formação</b>	<b>I.2.1. Os alunos são mais acompanhados</b>	PC. 68 – (...)estes alunos estão mais controlados no seu dia a dia na escola e no decorrer das aulas também recebem o apoio que não recebiam antes, pois os professores são sensibilizados para isso(...).	1	1
	<b>I.2.2. Ao professores assumem funções culturais e sociais</b>	P3. 39 – (...)os professores devem assumir funções culturais e sociais de forma a desenvolverem a maturidade pessoal e profissional dos alunos.	1	1
	<b>I.2.3. Os professores devem ter um determinado perfil docente</b>	P1. 30 – devido ao perfil que é aconselhado estes professores terem...devem ser tolerantes, flexíveis, que consigam ter um bom relacionamento com os alunos e que consigam comunicar bem com eles(...).	1	1
	<b>I.2.4. Os cursos tem uma componente sócio - cultural</b>	P2. 60 – Estes cursos também tem uma componente de formação sociocultural. P3. 38 – Existe uma componente socio -cultural ao nível das aprendizagens dos alunos que é constituída pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Cidadania e Mundo Actual, Tecnologias de Informação, Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho e Educação Física.	2	2
<b>Subtotal</b>			<b>5</b>	<b>4</b>

A análise da **subcategoria I.2."A Componente Social no Funcionamento dos cursos de Educação e Formação"**, permite-nos verificar a existência de uma componente social nestes cursos por vários motivos, um deles é constatado pela relação pedagógica estabelecida e pelo acompanhamento que se faz a estes alunos: “ (...)estes alunos estão mais controlados no seu dia a dia na escola e no decorrer das aulas também recebem o apoio que não recebiam antes, pois os professores são sensibilizados para isso(..)” (PC.68). Outro dos motivos que nos permite acusar a existência da componente social é devido ao ser aconselhado um determinado perfil para os professores que ficam com estas turmas: “ devido ao perfil que é aconselhado estes professores terem...devem ser tolerantes, flexíveis, que consigam ter um bom relacionamento com os alunos e que

*consigam comunicar bem com eles (...)" (P1.30) ; “ (...) os professores devem assumir funções culturais e sociais de forma a desenvolverem a maturidade pessoal e profissional dos alunos. “ (P3.39) . Por fim a existência desta componente social é ainda atestada pela componente de formação sócio-cultural que estes cursos possuem:*

*“ Estes cursos também tem uma componente de formação sócio - cultural.” (P2.60); “ Existe uma componente sócio-cultural ao nível das aprendizagens dos alunos que é constituída pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Cidadania e Mundo Actual, Tecnologias de Informação, Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho e Educação Física.”(P3.38)*

**Quadro XXX - Subcategoria I.3. – A Orientação Vocacional e Profissional dos Alunos**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.R.
<b>I.3. – A Orientação Vocacional e Profissional dos Alunos</b>	<b>I.3.1. Tomam conhecimento de outras profissões</b>	PC. 69- (...)durante o decorrer do curso os alunos efectuam várias visitas de estudo, tanto para conhecerem locais onde possam exercer a sua profissão, como para consolidar a sua formação ou ainda para descobrirem outras áreas profissionais caso estejam interessados. P3. 40 (...)fazem visitas de estudo ao instituto de emprego e formação profissional para conhecerem outras profissões e fazem também visitas de estudo a locais onde possam exercer funções com a formação que estão a fazer. P4. 34 – Através de visitas de estudo ou através da formação em contexto de trabalho.	3	3
	<b>I.3.2. Consolidam a vocação</b>	P1. 30 – (...)geralmente consolidam a vocação, porque durante a formação em contexto de trabalho ficam muito estimulados.	1	1
	<b>I.3.3. Podem prosseguir estudos</b>	P2. 60 (...) estes cursos dão a equivalência ao nono ano e com esse nono ano podem escolher outra área, eles vão sempre até a convite do IEFP, às feiras das profissões que este organiza para conhecerem outras profissões	1	1
		Subtotal	4	5

Na análise da subcategoria I.3. “ A Orientação Vocacional e Profissional dos Alunos.”verificam-se dois aspectos dominantes através dos quais é feita esta orientação, como já existe uma área vocacional definida, são abertos horizontes aos alunos no sentido do aproveitamento da formação que estão a fazer, ficam a conhecer locais onde possam realizar a sua actividade, adquirir formação acrescida ou de alguma forma consolidarem a formação que estão a fazer, contudo como estes cursos dão a equivalência ao nono ano de escolaridade e eles podem também escolher outra profissão são desenvolvidas acções, nomeadamente visitas de estudo, através das quais eles possam conhecer outras profissões. Neste panorama, assume especial destaque o papel do Instituto de Emprego e Formação Profissional : “(...)*durante o decorrer do curso os alunos efectuam várias visitas de estudo, tanto para conhecerem locais onde possam exercer a sua profissão, como para consolidar a sua formação ou ainda para descobrirem outras áreas profissionais caso estejam interessados.*” (PC.69); ” (...) *estes cursos dão a equivalência ao nono ano e com esse nono ano podem escolher outra área, eles vão sempre até a convite do IEFP, às feiras das profissões que este organiza para conhecerem outras profissões.*” (P2. 60 )

## **ANÁLISE CONCLUSIVA**

Após a análise de conteúdo efectuada ao conjunto dos professores do Curso de Educação e Formação, chegamos às seguintes conclusões:

Relativamente à **Categoria A – Os Professores**, concluímos que os docentes efectuaram um balanço bastante positivo da sua actividade, pois superaram as dificuldades inicialmente apresentadas pelos alunos, como a falta de interesse, de métodos de estudo, de empenho e de responsabilidade e conseguiram que eles atingissem os objectivos inicialmente propostos e concluíssem o curso bem como a escolaridade obrigatória. Para este efeito, valorizaram essencialmente o trabalho de equipa desenvolvido.

Ao realizarem o balanço do seu trabalho, os docentes sentiram-se compensados e verificaram que os alunos, que no início se apresentaram casos difíceis, alteraram a sua atitude e tornaram-se responsáveis.

Os docentes concluíram que este curso foi uma boa experiência porque são cursos muito motivadores para os alunos que alteraram a sua forma de encarar a escola e orientaram-nos para o prosseguimento de estudos.

Os professores sentiram-se gratificados porque sentiram que o seu desempenho nestes cursos contribuiu para o seu enriquecimento pessoal, puderam observar a evolução dos alunos no sentido positivo. Todo o processo constituiu um desafio das suas capacidades como professores, revelando mesmo que, os docentes que conseguem que estas turmas atinjam os objectivos, se sentem mais gratificados com estas do que com as do ensino regular.

As motivações apresentadas pelos docentes para leccionarem nestas turmas foram a flexibilidade de horário e dos currículos, o desenvolvimento de um trabalho de equipa, a relação pedagógica que é possível estabelecer e o facto de poderem ir de encontro aos interesses dos alunos.

Uma experiência nova, a possibilidade de pôr em prática novas estratégias e de sentirem poder ter mais autonomia, foram também aspectos que estimularam os professores.

No que respeita à **Categoria B – A Criação da Oferta dos Cursos de Educação e Formação**, os motivos que conduziram a escola à criação dos Cursos de Educação e

Formação, segundo os docentes entrevistados foram, a promoção do sucesso escolar, por forma a que os alunos obtivessem a equivalência ao nono ano de escolaridade, o prosseguimento de estudos, a valorização da aprendizagem e prevenção do abandono escolar, sobretudo o desqualificado.

O estabelecimento de ensino, procurou também dar resposta a alguns dos interesses e expectativas dos alunos, perspectivando-lhes um futuro profissional, uma certificação e uma promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida activa.

A escola, através desta oferta, participa no leque de ofertas de cursos de formação a nível local.

Relativamente ao contexto sócio económico onde a escola está inserida, constatámos que é bastante heterogéneo e que a escola desenvolve mecanismos para colmatar carências que possam surgir na sua população escolar e simultaneamente na rede empresarial local.

Neste concelho, o esforço no sentido do desenvolvimento coexiste com uma fraca existência de instituições que possam oferecer aos alunos um variado leque de formação, pelo que a existência destes cursos constitui uma mais valia.

Relativamente aos problemas existentes na escola, não se verificam casos de abandono escolar, apenas algumas retenções, sem serem muito numerosas, mas que importa eliminar, recorrendo a estratégias como é o caso da implementação dos Cursos de Educação e Formação.

Após a análise da **Categoria C – A Constituição das Turmas dos Cursos de Educação e Formação**, podemos concluir que funcionam como critérios fundamentais de constituição das turmas, indicados pelos professores, o facto do curso ir de encontro às preferências dos alunos, dar acesso à empregabilidade, aproximar os níveis de escolaridade e etário dos alunos, e a reduzida dimensão de cada turma (entre dez e vinte alunos).

A atribuição dos professores às turmas é feita com base na experiência que os professores possam possuir, por já terem exercido a sua actividade docente nestas turmas. Tenta-se, também, manter nas turmas os professores que começaram a leccionar nelas.

Os professores entrevistados apontam ainda como critério de atribuição dos professores às turmas, a apresentação de um certo perfil por parte dos docentes, que inclui características como a tolerância, a flexibilidade e o espírito de cooperação.

Infere-se desta análise que os professores a quem as turmas foram atribuídas não possuem nenhuma formação específica para além daquela que lhes permite exercer a docência, embora reconheçam a importância de uma formação a este nível. Apesar de não existir nenhuma formação específica, têm sido realizados encontros com o objectivo de permitir uma troca de experiências entre os docentes destes cursos e tem existido um acompanhamento por parte dos responsáveis deste sector da Direcção Regional de Educação.

Quanto aos espaços físicos, podemos concluir que os alunos ocupam um espaço de acordo com a natureza do curso que frequentam, mas que também utilizam outras salas e o ginásio.

No que concerne à **Categoria D – Os alunos dos cursos de educação e formação**, podemos concluir que os seus percursos foram difíceis, constituídos por retenções repetidas, onde os alunos revelaram dificuldades que não conseguiram superar e onde se manifestou a falta de apoio em casa.

A falta de responsabilidade, de motivação pela aprendizagem, de hábitos e métodos de estudo, de assiduidade e os problemas disciplinares são mais características que constituem os percursos escolares destes alunos. Outros motivos, como a doença ou a mudança de residência e a dificuldade de adaptação foram factores que podem também ter contribuído para a retenção dos alunos.

A pretensão da obtenção de uma equivalência ao nono ano, de uma certificação profissional, e o gosto de fazer parte de uma turma com alunos da mesma faixa etária e com os mesmos interesses apresentaram-se neste trabalho como motivos que conduziram estes alunos a integrarem o Curso de Educação e Formação.

As expectativas destes alunos face à escola podem dividir-se em dois grupos distintos. Um dos grupos apresentava alunos completamente desmotivados, sem quaisquer expectativas e completamente desiludidos com o sistema de ensino.

O outro grupo, integrava alunos com expectativas que encaravam o curso como mais uma oportunidade para a concretização do nono ano, nomeadamente porque iam ingressar num processo em que os resultados da aprendizagem iam ser obtidos de forma diferente.

Relativamente às origens socio-económicas dos alunos, a análise efectuada permite-nos aferir que os alunos são provenientes de famílias que não têm muitos recursos ou têm mesmo dificuldades económicas e outros são subsidiados. Alguns dos alunos são

originários de famílias disfuncionais ou já foram acompanhados por psicólogos. Os professores entrevistados salientarem contudo o facto da escola realizar ao longo dos anos lectivos acções, que permitem à sua população escolar superar diferenças originadas pelos diferentes contextos socio-económicos.

**A análise da Categoria E – O Ensino e a Aprendizagem nos Cursos de Educação e Formação** permite-nos deduzir através dos métodos e técnicas utilizados que este processo de ensino apresenta características diferentes do ensino regular, as estratégias utilizadas são muito diversificadas e podem revestir a forma de trabalhos práticos, pesquisa, fichas de trabalho, utilização de tecnologias de informação, trabalhos de grupo, recurso à Internet, o trabalho de projecto, tratamento da informação ou até relatórios de visitas de estudo para além de outros mais. A utilização só por si de estratégias diversificadas não permite distinguir este processo de aprendizagem do ensino regular outras características mais específicas o permitem, como, o caso dos testes não serem determinantes nos resultados escolares dos alunos, de facto nos cursos de educação e formação o aproveitamento não está condicionado ao resultado dos testes, estes podem não ser pedidos aos alunos e o aproveitamento pode ser resultado das mais diversas estratégias.

Para os alunos deste tipo de cursos são recomendadas actividades que possam ter impacto na comunidade escolar.

Os entrevistados salientam a importância do trabalho em equipa neste tipo de turmas e sublinham a necessidade de efectuar um acompanhamento constante aos alunos, referem a importância do trabalho projecto e assinalam como outra diferença relativamente ao sistema de ensino regular, a existência nestas turmas de uma formação prática em contexto de trabalho no final do curso e durante seis semanas.

Relativamente à gestão das aprendizagens, os entrevistados são unâimes em afirmar que no curso existem quatro componentes de formação, uma científica, outra de formação tecnológica, a de formação sócio-cultural e a de formação prática em contexto de trabalho, relativamente a esta ultima os entrevistados salientam o carácter extremamente motivador da formação em contexto de trabalho e pelo menos um deles refere que esta componente devia surgir mais cedo no curso ou ir acompanhando o seu desenvolvimento ao invés de aparecer apenas no final do curso.

Os docentes entrevistados salientam o facto da gestão das aprendizagens consistir num trabalho em equipa que se baseia num referencial. Este referencial oferece alguma

flexibilidade e fornece orientações sobre como deve ser orientado o processo de formação que por sua vez deve ir de encontro aos interesses dos alunos.

Surge aqui mais uma característica que distingue estes cursos do ensino regular indicada pelos professores: o facto dos materiais utilizados serem elaborados pelos professores, não porque os professores do ensino regular não elaborem materiais, mas porque têm ao seu dispor outros recursos que aqui não existem. Neste tipo de cursos não existe qualquer manual ou livro de fichas, simplesmente um referencial que para além das orientações a nível de conteúdos fornece também sugestões metodológicas, de avaliação, de bibliografia ou de outro tipo de consultas.

A nível dos projectos específicos os professores reconhecem a sua importância neste tipo de cursos, referem, contudo, que deviam existir mais.

A avaliação é aqui apresentada pelos professores como distinta da praticada no ensino regular e fruto de um variado leque de oportunidades que são dadas aos alunos.

A avaliação reveste um carácter regulador, permite reajustar o processo de ensino e aprendizagem e traçar estratégias de recuperação para os alunos quando necessário e é continua por ser resultante das mais diversas estratégias utilizadas. A especificidade destas turmas torna possível à equipa pedagógica a possibilidade de estabelecer parâmetros que considere necessários, parâmetros estes que devem ser tidos em conta na avaliação.

Outra particularidade deste tipo de formação é que mesmo que obtenham níveis negativos no primeiro ano os alunos, transitam para o segundo ano do curso. O curso tem a duração de dois anos e só no segundo ano é que os estudantes necessitam obter pelo menos nível três como resultado da média das várias componentes dos dois anos da nota da formação prática em contexto de trabalho e da prova de avaliação final.

No que diz respeito à **Categoria F – A Relação com a Comunidade Envolvente**, concluímos que a escola estabelece uma relação com as empresas e com as instituições da comunidade. Os motivos que conduzem a escola a estabelecer a mencionada relação são fundamentalmente para apurar o nível de empregabilidade das profissões a que os cursos dão acesso, com a finalidade de estabelecer protocolos para que a componente de formação prática em contexto de trabalho se realize nas empresas ou instituições locais. O contacto com os centros de emprego também tem em vista apurar o nível de empregabilidade dos cursos a nível local, regional e nacional.

O estabelecimento de uma relação com a comunidade envolvente não se esgota nas razões anteriormente expostas. A escola não descurando o seu papel de agente

educativo, está consciente das actividades que se desenvolvem na comunidade em que está inserida e tenta estabelecer contactos no sentido de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. O estabelecimento de um relacionamento com as necessidades locais é também realizado no sentido de as conhecer e de poder formar recursos humanos que possam suprir essas necessidades locais, bem como para dinamizar acções que dão a conhecer aos pais, aos alunos, aos professores e aos demais agentes educativos a realidade que os rodeia.

Quanto à **Categoria G – Formas de Contacto com a Família dos Alunos**, verificamos através da respectiva análise desta categoria que os docentes entrevistados consideram que o contacto efectuado deve ser constante, pois para este tipo de alunos a necessidade de um controlo é constante, nomeadamente a nível da assiduidade e requerem um acompanhamento muito grande de todos os intervenientes no processo educativo, os encarregados de educação são convocados com muita frequência para reuniões a realizar na escola. Por outro lado ficamos a saber que a escola também promove acções dirigidas à família dos alunos com alguma frequência, nomeadamente dirigidas aos pais ou encarregados de educação com o intuito de lhes dar formação e orientações no que toca ao seu papel como intervenientes no processo educativo.

Outro aspecto positivo que detectámos foi o de que os pais vêm à escola quando solicitados, participando no processo educativo ou pelo menos realizando um esforço nesse sentido. No entanto, nem sempre conseguem participar como desejariam por afirmarem terem os seus dias demasiado preenchidos.

No entanto, merecem-nos aqui destaque as reuniões dirigidas aos encarregados de educação, são frequentes e através delas os encarregados de educação recebem informações sobre os seus educandos e orientações para poderem interagir com eles.

Relativamente à **Categoria H – A Relação das Turmas dos Cursos de Educação e Formação com a Própria Escola**, apuramos que as turmas estão bem inseridas na escola e contam principalmente com o apoio do Órgão de Gestão e dos professores que coordenam e lecionam nessas turmas. Os alunos aceitam também a inserção destas turmas na escola. Estas turmas representam uma alternativa à obtenção do nono ano, sendo portanto consideradas como uma alternativa à concretização dos estudos, como recurso para obter uma certificação profissional ou como uma saída que lhes permite efectuar a transição para a vida activa.

Os docentes consideram que, após a frequência do curso e até mesmo durante o período do estágio, os alunos demonstram uma mudança de atitude, no sentido de uma

crescente responsabilização e verifica-se um grande empenhamento dos vários agentes educativos para que sejam obtidos bons resultados.

Os professores que leccionam nestas turmas encaram-nas com uma responsabilidade acrescida e muito empenho, porque são turmas constituídas por alunos que apresentam algumas, para não dizer muitas, dificuldades e que estão desmotivados.

Outro aspecto que sobressai das entrevistas realizadas é o de que o número de aulas estipulado para cada um dos cursos nas várias disciplinas, tem rigorosamente de ser dado e todas as horas que não forem asseguradas tem de ser repostas através do prolongamento da actividade lectiva diária, semanal ou da diminuição das paragens lectivas, do Natal, Carnaval, Páscoa ou Férias de Verão.

Da análise da **Categoria I – A Especificidade dos Cursos de Educação e Formação**, podemos concluir que os técnicos que intervêm no percurso dos Cursos de Educação e Formação são fundamentalmente os professores da turma, o director de curso, o coordenador dos cursos da escola e outros técnicos que colaborem com a escola, de que são exemplo os assistentes sociais ou outros que aparecerem na formação em contexto de trabalho. Aqui enquadram-se os monitores de estágio.

A mesma categoria permite-nos concluir também, através da sua análise, que existe uma componente social no funcionamento dos Cursos de Educação e Formação. Vários motivos permitem-nos fazer esta afirmação: um deles é constatado pela relação pedagógica estabelecida e pelo acompanhamento que se faz a estes alunos; outro dos motivos é devido ao facto de ser aconselhado um determinado perfil para os professores que ficam com estas turmas, devem - ser tolerantes, flexíveis, relacionar-se e comunicar bem com eles, os professores devem assumir funções culturais e sociais de forma a desenvolverem a maturidade pessoal e profissional dos alunos.

Por fim a existência da componente social é confirmada pela componente de formação sócio-cultural que estes cursos possuem, esta componente é constituída pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Cidadania e Mundo Actual, Tecnologias de Informação; Higiene Saúde e Segurança no Trabalho e Educação Física.

Relativamente à orientação vocacional e profissional dos alunos, como já existe uma área vocacional definida, são abertos horizontes aos alunos no sentido do aproveitamento da formação que estão a fazer, ficam a conhecer locais onde possam realizar a sua actividade, adquirir formação acrescida ou de alguma forma consolidarem a formação que estão a fazer, contudo como estes cursos dão a equivalência ao nono ano de escolaridade e eles podem também escolher outra profissão são desenvolvidas

acções, através das quais eles possam conhecer outras profissões. Neste panorama, assume especial destaque o papel do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

## **5.2.Análise e Interpretação da informação recolhida através das entrevistas efectuadas a uma amostra de alunos do Curso de Educação e Formação**

Para efeitos de análise procedeu-se à designação dos entrevistados da seguinte forma: A1(1º aluno entrevistado); A2(2º aluno entrevistado), A3 (3º aluno entrevistado) e A4 (4º aluno entrevistado).

Os indicadores referentes a cada uma das subcategorias obedecem à codificação, expressa nos seguintes exemplo: A3. 2 – Terceiro aluno entrevistado, segundo indicador identificado.

### **Categoria A**

#### **Os Alunos antes da frequência do Curso do Curso de Educação e Formação**

**Quadro XXXI – Subcategoria A.1 – Dificuldades Sentidas Pelos Alunos ao Longo do seu Percurso Escolar**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
A.1.  Dificuldades Sentidas Pelos Alunos ao Longo do seu Percurso Escolar	<b>A.1.1.</b>  <b>Dificuldades nas matérias</b>	A1.1.-Sentia dificuldades em perceber as matérias(...)  A3.1.Senti algumas dificuldades nas aulas em perceber algumas matérias.	<b>2</b>	<b>2</b>
	<b>A.1.2.</b>  <b>Não gostavam das aulas nem de estudar</b>	A1.2.(...)também não gostava muito das aulas.  A1.3.-(...)achava que as aulas eram chatas.  A2.1.(...)não me apetecia vir às aulas.  A2.2.(...)não gostava muito de vir às aulas.  A4.1.Eu nunca gostei muito de estudar.	<b>5</b>	<b>3</b>
	<b>A.1.3.</b>  <b>Grande distância no caminho casa escola</b>	A3.2(...)eu moro longe da escola e andava sempre muito cansado.	<b>1</b>	<b>1</b>
		<b>Subtotal</b>	<b>8</b>	<b>4</b>

Na análise da subcategoria A.1 – “*Dificuldades Sentidas pelos Alunos ao Longo do seu Percurso Escolar*”, podemos considerar que os alunos apresentam, como dificuldades sentidas ao longo do seu percurso escolar, a falta de ambição escolar, a ausência de interesse pela escola, desmotivação e o sentimento de não gostar das aulas:

*“(...também não gostava muito das aulas.” (A1.2); “(...)achava que as aulas eram chatas.” (A1.3); ”(...)não me apetecia vir às aulas.”(A2.1); ”...)não gostava muito de vir às aulas.” (A2.2)*

Outra das dificuldades apontadas pelos alunos foi a dificuldade ao nível da compreensão e aquisição de conhecimentos: A1.1.- *“Sentia dificuldades em perceber as matérias(...)”*(A1.1) e a desmotivação pelos estudos e desvalorização da aprendizagem: *“Eu nunca gostei muito de estudar .”* (A4.1)

Acresce a estes factores, a grande distância entre casa e escola criando desconforto e que potencia o desinteresse pelo prosseguimento de estudos: *“(...)eu moro longe da escola e andava sempre muito cansado.”* (A3.2)

**Quadro XXXII - Subcategoria A.2 – Os motivos que conduziram os alunos ao insucesso ou abandono escolar**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>A.2. Reconhecer os motivos que conduziram os alunos ao insucesso ou abandono escolar</b>	<b>A.2.1. Desmotivação</b>	A1.5-(...)houve um ano em que fui operado, nesse ano começou a deixar de me apetecer estudar e também não me interessava muito pela escola. A2.3-Eu não foi bem abandonar a escola(...). A2.4-Não gostava era mesmo nada das aulas(...). A2.3-Eu não foi bem abandonar a escola(...). A1.4.-Nunca cheguei a abandonar a escola.	5	2
	<b>A.2.2. Retenção</b>	A3.3-Eu não abandonei, repeti duas vezes(...). A4.2-(...)chumbei várias vezes e quanto mais vezes chumbava pior era, porque ia sempre ficando cada vez com miúdos mais novos.		2
Subtotal			7	4

Relativamente à análise da **Subcategoria A.2 – “ Os motivos que conduziram os alunos ao insucesso ou abandono escolar”**, os alunos salientam que não chegaram a abandonar a escola: *“Nunca cheguei a abandonar a escola.”*(A1.4); *“Eu não foi bem abandonar a escola(... ).”* (A2.3)

No entanto, os motivos que apontam para justificar o insucesso coincidem com as dificuldades apresentadas pelos alunos durante o seu percurso escolar, como motivos que conduziram os alunos ao insucesso continuam a aparecer a desvalorização da

aprendizagem, a desmotivação e a falta de ambição escolar, traduzido pelo sentimento de não gostar das aulas: “*Não gostava era mesmo nada das aulas(...).*” (A2.4)

Factores de ordem pessoal como a falta de saúde e a falta de interesse pela escola também impeliram o aluno para o insucesso: “(...)houve um ano em que fui operado, nesse ano começou a deixar de me apetecer estudar e também não me interessava muito pela escola.” (A1.5)

Retenções repetidas e a inadequação da idade dos alunos à turma potenciaram igualmente o insucesso escolar: “*Eu não abandonei, repeti duas vezes(...).*” (A3.3); “*(...)chumbei várias vezes e quanto mais vezes chumbava pior era, porque ia sempre ficando cada vez com miúdos mais novos.*” (A4.2)

### Categoria B

#### A Entrada no Curso de Educação e Formação

**Quadro XXXIII - Subcategoria B.1. – Razões da entrada no Curso de Educação e Formação**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>B.1.</b> <b>Razões da entrada no Curso de Educação e Formação</b>	<b>B1.1. Obter uma classificação académica</b>	A1.7-(...)pensei que era mais fácil ficar com o nono ano se tirasse este curso.  A3.6-As razões foram que era uma nova oportunidade para ficar com o nono ano(...).  A4.4-(...)era mais uma oportunidade para tirar o nono(...).	<b>3</b>	<b>3</b>
	<b>B1.2. Obter uma certificação profissional</b>	A1.6-As razões foram poder ficar com o curso(...).  A2.5-(...)ficávamos logo com o certificado profissional(...).  A3.7-(...)quis vir experimentar(...).  A3.8-(...)é um curso que tem alguma saída, acho que é um curso bom.  A4.3-Vim para este curso porque gostava do curso, sempre gostei de informática(....)	<b>5</b>	<b>4</b>
			<b>8</b>	<b>4</b>

Quanto à análise da **subcategoria B.1. – “Razões da entrada no Curso de Educação e Formação”**, apresentam-se como razões fundamentais, a obtenção do nono ano, isto é, a equivalência académica e profissional: “As razões foram poder ficar com o curso(...).”(A1.6); A1.7 – “(...)pensei que era mais fácil ficar com o nono ano se tirasse este curso.”(A1.7); “(...)ficávamos logo com o certificado profissional(...).” (A2.5)

Alguns alunos viram no ingresso do curso, uma experiência ou mais uma oportunidade para obter o nono ano: “As razões foram que era uma nova oportunidade para ficar com o nono ano(...).” (A3.6); “(...)quis vir experimentar(...).” (A3.7)

O sentimento de gosto pelo curso funcionou ou a saída que o curso pode potenciar no mercado de trabalho, funcionaram também como motores para a entrada no curso de educação e formação.

**Quadro XXXIV - Subcategoria B.2. – Os Objectivos que os Alunos Pretendiam atingir com a Entrada no Curso de Educação e Formação**

Subcategoria	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>B.2.</b> <b>Os Objectivos que os Alunos Pretendiam atingir com a Entrada no Curso de Educação e Formação</b>	A1.8-Queria ficar com o nono ano para depois ir trabalhar. A2.6-Tirar o nono ano (...)e ficar com o curso. A3.9-...ficiar com o curso e tirar o nono ano. A4.5-Era fazer o curso e tirar o nono ano.	4	4
	<b>Subtotal</b>	4	4

Os indicadores, relativos à **subcategoria B.2. – “Os Objectivos que os Alunos Pretendiam atingir com a Entrada no Curso de Educação e Formação”** revelam-nos que os alunos apresentaram como objectivos que pretendiam atingir com a entrada no curso, a obtenção da equivalência ao nono ano e a certificação profissional: “Tirar o nono ano (...)e ficar com o curso.” (A2.6); “...)ficiar com o curso e tirar o nono ano.” (A3.9); “Era fazer o curso e tirar o nono ano.” (A4.5).

Um dos indicadores transmite-nos ainda que os alunos efectuam uma articulação entre a obtenção do nono ano, o curso e o mundo do trabalho: “Queria ficar com o nono ano para depois ir trabalhar.” (A1.8)

**Quadro XXXV - Subcategoria B.3 – O Papel dos Professores do Curso de Educação e Formação**

Subcategoria	Dimensão	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>B.3 O Papel dos professores do curso Educação e Formação</b>	<b>B.3.1. Grande empenho por parte dos professores</b>	A1.9- (...)tentam tudo para ver se agente consegue chegar até ao final do curso. A2.7-(...)organizam visitas de estudo para ver se gostamos mais do curso. A3.10-Eu acho que os professores trabalham muito para agente conseguir chegar até ao fim do curso. A4.6-Os professores(...)estão sempre a tentar arranjar coisas e a falar de coisas que agente goste mais, que tenham mais a ver connosco(...)	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Sub total</b>			<b>4</b>	<b>4</b>

Na análise à subcategoria B.3 – “O Papel dos Professores do Curso de Educação e Formação”, podemos concluir que a relação pedagógica estabelecida é valorizada. Os alunos sentem que os professores se interessam por eles e salientam o esforço, e o empenho dos docentes no sentido de conseguirem que os alunos atinjam os objectivos: “(...)tentam tudo para ver se agente consegue chegar até ao final do curso.” (A1.9); “Eu acho que os professores trabalham muito para agente conseguir chegar até ao fim do curso.”(A3.10). Os alunos referem também a utilização de estratégias diversificadas que motivem os alunos e valorizam o facto dos docentes procurarem ir de encontro aos seus interesses: “(...) organizam visitas de estudo para ver se gostamos mais do curso.” (A2.7); “Os professores (...) estão sempre a tentar arranjar coisas e a falar de coisas que agente goste mais, que tenham mais a ver connosco(...)” (A4.6)

**Quadro XXXVI - Subcategoria B.4 –A Opinião da Família sobre a Entrada dos alunos no Curso de Educação e Formação**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>B.4. A Opinião da Família sobre a Entrada dos alunos no Curso de Educação e Formação</b>	<b>B.4.1. A Opinião da família é positiva</b>	A1.10-(...)acharam bem. A2.8.(...)o meu pai achou bem. A3.11-A minha família apoiou-me, disse que era um bom curso(...) A4.7-A minha família reagiu bem, reagiu bem porque o meu pai também gostava do curso.	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Subtotal</b>			<b>4</b>	<b>4</b>

Relativamente à subcategoria **B.4 – “A Opinião da Família sobre a Entrada dos alunos no Curso de Educação e Formação”**, os indicadores apresentados, permitem-nos deduzir que a família dos alunos aprova e apoia a entrada dos alunos no curso: “(...)acharam bem.” (A1.10); “(...)o meu pai achou bem.” (A2.8); “A minha família apoiou-me, disse que era um bom curso(...).” (A3.11)

Salienta-se ainda o facto de se poder concluir que a aprovação também pode estar relacionada com o facto dos pais dos alunos gostarem do curso: “A minha família reagiu bem, reagiu bem porque o meu pai também gostava do curso.” (A4.7)

### Categoria C

#### O Curso de Educação e Formação

**Quadro XXXVII - Subcategoria C.1.- As principais Diferenças Sentidas Relativamente à Frequência do Ensino Regular**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
C.1 As principais Diferenças Sentidas Relativamente à Frequência do Ensino Regular	C.1.1. Dimensão prática	A1.11-As maiores diferenças que senti foram os horários e a matéria que é um bocadinho diferente.  A4.8-O ensino é mais prático, torna-se muito mais agradável(...)  A2.9-As dificuldades são menos, aqui fazemos mais coisas práticas(...).	3	3
		C.1.2.Turmas mais pequenas	1	1
	C.1.3. Idade homogénea	A3.12-(...)as turmas são mais pequenas(...).		
		A3.13-(...)os elementos são mais velhos(...)  A3.14-(...)todos querem tirar o nono ano(...)acho que está tudo a pensar no mesmo sentido. É isso!  A4.9-(...)somos quase todos da mesma idade.	3	2
<b>Subtotal</b>			<b>7</b>	<b>4</b>

Na análise da subcategoria **C.1.- “As principais Diferenças Sentidas Relativamente à Frequência do Ensino Regular”**, os alunos indicam como principais diferenças relativamente ao ensino regular, o currículo e os horários: “As maiores diferenças que senti foram os horários e a matéria que é um bocadinho diferente.” (A1.11)

Os alunos transmitem sentir menos dificuldades relativamente ao ensino regular que anteriormente frequentavam e associam esse aspecto ao facto de as estratégias utilizadas assumirem um carácter mais prático: “*As dificuldades são menos, aqui fazemos mais coisas práticas(...).*” (A2.9) O carácter prático é também uma característica evidenciada pelos alunos que contribui para tornar o curso mais agradável: “*O ensino é mais prático, torna-se muito mais agradável(...).*” (A4.8)

Um menor número de alunos com idades mais elevadas e um nível etário mais homogéneo são outros factores apontados pelos alunos: A3.12 – “*(...)as turmas são mais pequenas(...).*” (A3.12); “*(...)os elementos são mais velhos(...).*” (A3.13); “*(...)somos quase todos da mesma idade.*” (A4.9)

Os alunos reconhecem ainda como característica do curso a partilha dos mesmos objectivos entre os vários alunos, todos os elementos pretendem obter a equivalência ao nono ano de escolaridade: “*(...)todos querem tirar o nono ano(...)acho que está tudo a pensar no mesmo sentido. É isso!*” (A3.14); “*(...)somos quase todos da mesma idade.*” (A4.9)

**Quadro XXXVIII - Subcategoria C.2.- O Desempenho dos Professores e a Relação Pedagógica Estabelecida com eles.**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
C.2. O Desempenho dos Professores e a Relação Estabelecida com eles.	C.2.1. Explicação mais detalhada	A1.12-Explicam melhor (...). A1.13-Quando agente tem dúvidas tentam explicar (...). A1.14-Somos menos eles podem falar mais connosco (...). A2.11- (...)andam sempre ao pé de nós para ver se estamos a perceber as coisas(...).	4	2
	C.2.2. Maior atenção aos alunos	A3.15- (...)a turma tem menos elementos(...)os professores podem dar mais atenção aos elementos porque são menos(...) A3.16- (...)estes alunos tem dificuldades(...)os professores tem mesmo de lhe dar mais atenção para ver se eles conseguem. A4.10- (...)estamos todos a tirar melhores notas.	3	2
		<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	<b>4</b>

Relativamente à subcategoria C.2.- “ O Desempenho dos Professores e a Relação Pedagógica Estabelecida com eles ”, os índices apresentados, permitem-nos concluir que os alunos transmitem que há um reforço do papel do professor e da relação pedagógica, podemos até falar de uma melhoria da relação pedagógica, os alunos

sentem que os professores se interessam mais por eles e que há mais apoio da parte dos docentes: “*Explicam melhor(...).*”(A1.12); “*Quando agente tem dúvidas tentam explicar(...).*” (A1.13); “*(...)andam sempre ao pé de nós para ver se estamos a perceber as coisas(...).*” (A2.11)

O menor número de alunos por turma, permite aos professores darem mais atenção aos alunos, desta forma torna-se possível um ensino mais individualizado e os alunos sentem que os professores se preocupam com eles: “*(...)a turma tem menos elementos(...)os professores podem dar mais atenção aos elementos porque são menos(...).*” (A3.15); “*(...)estes alunos tem dificuldades(...)os professores tem mesmo de lhe dar mais atenção para ver se eles conseguem*”.(A3.16)

Como resultado de uma relação pedagógica em que há mais proximidade entre professores e alunos e um uma melhoria da relação sócio-afectiva surge uma inegável melhoria no aproveitamento escolar: “*(...)estamos todos a tirar melhores notas.*”(A4.10)

#### **Quadro XXXIX - Subcategoria C.3. A Importância da Componente Social nos Cursos de Educação e Formação**

Subcategoria	Indicadores	U.R.	U.E:
C.3. <b>A Importância da Componente Social nos Cursos de Educação e Formação</b>	A1.15-Apoiam um bocado mais. A2.12-(...)os professores andam sempre a controlar as faltas e a mandar coisas para casa. A3.17-(...)acho que estamos mais vigiados. A4.11(...)estamos a ser mais controlados.	4	4
	<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Na análise da subcategoria C.3. “**A Importância da Componente Social nos Cursos de Educação e Formação**”, confirma-se a importância desta componente social, os alunos sentem não só que os professores os apoiam, que existe aqui a preocupação com o “individuo”, como também demonstram em relação aos alunos um maior cuidado e um maior controlo, nomeadamente em relação à assiduidade e aos contactos com os encarregados de educação: “*Apoiam um bocado mais.*” (A1.15);

“(...)os professores andam sempre a controlar as faltas e a mandar coisas para casa.” (A2.12); “(...)acho que estamos mais vigiados.” (A3.17); “(...)estamos a ser mais controlados.”(A4.11)

#### Quadro XL - Subcategoria C.4.- A Organização das Aulas

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
C.4. A Organização das Aulas	C.4.1. <b>Diferem do ensino regular</b>	A2.13-(...)o que acho que me facilita mais é não ter de escrever muito e não ter muitos trabalhos(...) A1.15-(...)eles aqui trabalham mais à base de fichas, são eles que as fazem(...) A4. 12-(...)as formas de ensinar que os professores utilizam também são diferentes.	3	3
	C.4.2. <b>Reforço da componente prática</b>	A1.16-(...)temos disciplinas em que as aulas são mais práticas e também temos mais disciplinas mais práticas. A3.18-(...)neste curso, tal como nos outros, temos Português, temos Matemática, temos essas disciplinas todas(...)mas depois temos a parte para montar e desmontar os computadores(..)assim Há uma parte dos computadores que nós vimos(...)é logo diferente de estarmos na aula a pensar na matéria.		
		<b>Subtotal</b>	5	4

Quanto à análise da **subcategoria C.4. – “A Organização das Aulas”** podemos concluir que os alunos evidenciam alguns aspectos significativos que distinguem bem estas aulas das aulas do ensino regular.

Os alunos começam por referir a utilização de estratégias diferenciadas, um trabalho que difere bastante das aulas, talvez mais expositivas do ensino regular e que se baseia mais na realização de fichas de trabalho, de trabalhos mais práticos ou de disciplinas mais práticas. As fichas utilizadas possuem ainda a particularidade de serem realizadas pelos próprios professores bem como os restantes materiais, o que permite um ensino mais personalizado: “(...)eles aqui trabalham mais à base de fichas, são eles que as fazem(...)” (A1.15); “(...)temos disciplinas em que as aulas são mais práticas e também

temos mais disciplinas mais práticas.” (A1.16); “(...)o que acho que me facilita mais é não ter de escrever muito e não ter muitos trabalhos(...).” (A2.13)

O carácter práctico do curso, a existência de disciplinas mais práticas e outras formas de ensinar diferentes das do ensino regular motivam e estimulam os alunos para a aprendizagem.

**Quadro XLI - Subcategoria C. 5.- A Relação Com os Colegas**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
C. 5. <b>A Relação Com os Colegas</b>	C.5.1. <b>Melhoria do relacionamento entre os alunos</b>	A1. 17-Mudei um bocado, também somos menos e já somos mais velhos. A2. 14-(...)acho que nos damos melhor, porque a turma é mais pequena. A3. 19-Somos menos, acabamos por nos conhecer melhor. A3. 20-Acho que nos damos melhor, porque nos conhecemos melhor. A4. 13- (...) dou-me bem com eles porque já são da minha idade, somos todos mais velhos, falamos das mesmas coisas e gostamos todos de informática.	5	4
<b>Subtotal</b>				<b>5</b> <b>4</b>

Na **subcategoria C. 5.- “A Relação Com os Colegas”**, os indicadores apresentados pelos alunos permitem-nos concluir que há uma alteração no relacionamento entre os alunos. O facto da turma ser constituída por menos elementos, possibilitando um melhor conhecimento entre eles e possuírem quase todos o mesmo nível etário contribui para uma melhoria no seu relacionamento: “*Mudei um bocado, também somos menos e já somos mais velhos.*”(A1.17) ; “*(...)acho que nos damos melhor, porque a turma é mais pequena.*” (A2. 14); “*Somos menos, acabamos por nos conhecer melhor.*” (A3.19)

A maturidade dos indivíduos que constituem a turma, as mesmas afinidades e a partilha do gosto pela informática, são outros aspectos que fundamentam, a melhoria do relacionamento entre os alunos da turma: “*(...) dou-me bem com eles porque já são da minha idade, somos todos mais velhos, falamos das mesmas coisas e gostamos todos de informática.*” (A4.13)

**Quadro LXII - Subcategoria C. 6.Os Métodos e Técnicas de Ensino Utilizados**

Subcategoria	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>C. 6. Os Métodos e Técnicas de Ensino Utilizados</b>	A2. 10-(...) os professores também nos metem nalguns projectos para ver se nos interessamos mais pela escola.  A3. 21 (...) sempre distraímos mais com os computadores.  A4. 14 (...)temos mais facilidade em perceber e em compreender a matéria.	<b>3</b>	<b>3</b>
	<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

Na subcategoria C. 6. "Os Métodos e Técnicas de Ensino Utilizados", concluímos pela análise que estes diferem do ensino regular, por através deles os professores terem a possibilidade de ir de encontro aos interesses dos alunos com mais facilidade, porque não estão limitados ao cumprimento do programa de uma determinada disciplina, nomeadamente através da inserção dos alunos em projectos: "*(...) os professores também nos metem nalguns projectos para ver se nos interessamos mais pela escola.*" (A2.10)

Os alunos transmitem, embora não especificando muito, que o ensino, através dos métodos e técnicas utilizadas aqui, se torna mais agradável e que a compreensão e aquisição dos conhecimentos também se encontra mais facilitada: "*(...) sempre distraímos mais com os computadores.*" (A3.21); "*(...)temos mais facilidade em perceber e em compreender a matéria.*"(A4.14)

**Quadro XLIII - Subcategoria C. 7.- A Avaliação em Comparaçao com a Efectuada no Ensino Regular**

Subcategoria	Indicadores	U.R.	U.E.
<b>C.7. A Avaliação em Comparaçao com a Efectuada no Ensino Regular</b>	A2. 15- (...) nós podemos fazer coisas diferentes dos testes que também contam para a nossa avaliação.  A3. 22-(...)temos mais hipóteses de conseguir passar, até porque não fazemos tantos testes e fazemos outras coisas, fichas, trabalhos em power point e isso assim(...).  A4. 15- é mais fácil neste curso atingir notas positivas, porque aqui as notas não são só dos testes, são também dos trabalhos de grupo, dos trabalhos práticos, das fichas (...) acho que é mais acessível.	<b>3</b>	<b>3</b>
	<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

Os indicadores apresentados na **subcategoria C. 7.- “A Avaliação em Comparação com a Efectuada no Ensino Regular”**, salientam a distinção entre ambas e remetem-nos essencialmente, para a consciencialização de que a avaliação praticada nestes cursos se mostra menos rígida, menos tradicional, mais diversificada e mais acessível aos alunos, trata-se de uma avaliação menos penalizadora.

Se na avaliação do ensino regular, os testes efectuados aos alunos, desempenham um papel primordial, aqui não se trata da sua desvalorização, mas de uma aplicação diversificada de métodos e estratégias diferentes de avaliar, este aspecto é referido pelos alunos que estão conscientes da diversificação dos métodos utilizados na sua avaliação: “(...) *nós podemos fazer coisas diferentes dos testes que também contam para a nossa avaliação.*” (A2.15); “(...) *temos mais hipóteses de conseguir passar, até porque não fazemos tantos testes e fazemos outras coisas, fichas, trabalhos em PowerPoint e isso assim(...).*”(A3.22)

A diversificação dos meios de avaliação, apostada em conseguir uma melhoria dos resultados escolares, potencia o desenvolvimento das relações inter-pessoais e é também associada pelos alunos a um tipo de avaliação que lhes permite obter melhor aproveitamento: “*é mais fácil neste curso atingir notas positivas, porque aqui as notas não são só dos testes, são também dos trabalhos de grupo, dos trabalhos práticos, das fichas (...) acho que é mais acessível.*” (A4.15)

**Quadro XLIV - Subcategoria C. 8.- A Componente Prática**

Subcategoria	Indicadores	U.R.	U.E.
C.8. A <b>Componente Prática</b>	A1. 20-(...)ficamos a conhecer melhor as partes dos computadores e também sítios para onde podemos ir trabalhar depois de acabarmos o curso. A2. 17-(...)fizemos várias visitas de estudo para conhecer outros sítios, fomos a Portalegre, a Lisboa, à Amadora(...) A3. 23-(...)descobri novos sítios para trabalhar na área dos computadores. A4. 16-(...)já fizemos várias visitas de estudo, fomos à feira das profissões, fomos visitar empresas onde se fabricam componentes informáticas(...)	4	4
	<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

A **subcategoria C. 8.- “A Componente Prática”**, permite que os alunos se sintam motivados para a aprendizagem e locais onde podem exercer a actividade relacionada com o curso que estão a frequentar: “*(...)ficamos a conhecer melhor as partes dos computadores e também sítios para onde podemos ir trabalhar depois de acabarmos o curso.*” (A1.20); “*(...)fizemos várias visitas de estudo para conhecer outros sítios,*

*fomos a Portalegre, a Lisboa, à Amadora(...)" (A2.17); “(...)descobri novos sítios para trabalhar na área dos computadores.”(A3.23)*

Para além de os alunos poderem aprofundar os conhecimentos sobre o curso que estão a frequentar e de conhecerem locais onde futuramente podem exercer a sua actividade profissional, a componente prática também lhes faculta o conhecimento de novas profissões: “(...)já fizemos várias visitas de estudo, fomos à feira das profissões, fomos visitar empresas onde se fabricam componentes informáticas(...)(A4.16)

#### Categoria D

##### Os Alunos Após a Frequência do Cursos de Educação e Formação

**Quadro XLV - Subcategoria D.1. - A Importância da Aprendizagem Efectuada**

Subcategoria	Indicadores	U.R.	U.E.
D. 1. <b>A Importância da Aprendizagem Efectuada</b>	A1. 21-Eu considero que enquanto estive no curso, estive-me a preparar para a vida activa, adulta (...) A2. 18-Aprendi a trabalhar melhor em grupo, aprendi power point, a trabalhar em Excel, a conhecer as partes dos computadores e como é que se instalaram(...)aprendi muita coisa(...) A3. 24-Aprendi coisas novas mais ligadas aos computadores. A4. 17-(...)aprendi coisas, mais coisas de informática, de inglês, de matemática, sobre o mundo actual e outras de que não me lembro agora.	4	4
<b>Subtotal</b>		4	4

A análise da **subcategoria D.1.- “A Importância da Aprendizagem Efectuada”**, permite considerar que os alunos valorizaram bastante a aprendizagem realizada e associaram-na à maturidade, os indicadores demonstram que os alunos associaram a frequência do curso a uma preparação para a vida activa e para a idade adulta: “*Eu considero que enquanto estive no curso, estive-me a preparar para a vida activa, adulta (...)*”.(A2.21)

Podemos afirmar que a importância dada pelos alunos à aprendizagem, está bem patente na generalidade dos indicadores, para além de uma preparação para o futuro e da aquisição de conhecimentos específicos do curso que frequentam, a aprendizagem de novas técnicas ou métodos para desenvolver trabalho é salientada pelos alunos de forma pertinente: “*Aprendi a trabalhar melhor em grupo, aprendi power point, a trabalhar*

*em Excel, a conhecer as partes dos computadores e como é que se instalam(...))aprendi muita coisa(...”).(A2.28)*

A importância dada pelos alunos à aprendizagem efectuada reflecte-se também na aquisição de conhecimentos ao nível das várias componentes de formação: “(...)aprendi coisas, mais coisas de informática, de inglês, de matemática, sobre o mundo actual e outras de que não me lembro agora.”(A4.17)

**Quadro XLVI - Subcategoria D.2. – A Inserção Profissional dos Alunos do Curso de Educação e Formação**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
D.2. A Inserção Profissional dos Alunos do Curso de Educação e Formação	D.2.1. Obter um certificado profissional	A1. 21(...)sinto-me mais preparado, pelo menos sinto que aprendi uma profissão. A2. 19(...)vou ficar com um certificado profissional.	2	2
	D.2.2. Obter a equivalência ao nono ano	A3. 25(...)saio daqui com o nono ano e com o curso, já me sinto apto para trabalhar. A4. 18(...)fico com o nono ano e com um curso que nos facilita a nível profissional.	2	2
<b>Subtotal</b>			<b>4</b>	<b>4</b>

Na análise da **subcategoria D.2. – “A Inserção Profissional dos Alunos do Curso de Educação e Formação”**, É sublinhada a preparação que os alunos sentem ter para o mercado de trabalho, admitem sentir que aprenderam uma profissão e salientam a importância da certificação profissional e da obtenção da equivalência ao nono ano como mais valias para o ingresso na vida activa: “(...)vou ficar com um certificado profissional.”(A2.19); “(...)saio daqui com o nono ano e com o curso, já me sinto apto para trabalhar.”(A3.25)

A percepção de que o curso que frequentam os facilita a nível profissional, é outro dos aspectos que se destacam da análise dos indicadores apresentados pelos alunos: “(...)fico com o nono ano e com um curso que nos facilita a nível profissional.”(A4.18)

**Quadro XLVII - Subcategoria D.3.- O Impacto da Integração no Curso de Educação e Formação para os alunos**

Subcategoria	Dimensões	Indicadores	U.R.	U.E.
D.3. <b>O Impacto da Integração no Curso de Educação e Formação</b>	D.3.1. <b>Inserção na vida activa</b>	A1. 23-Pode-me ajudar a ter emprego, como aprendi a instalar os computadores e a trabalhar melhor com eles(...)também me sinto melhor porque vou ficar com o nono ano. A3. 26-Arranjar trabalho mais facilmente com o nono ano(...)estou apto a trabalhar, posso ir para uma loja estagiar. A3. 27-(...)receber o meu ordenado(...). A3. 28-(...)já posso fazer a minha vida. A4. 19-(...)tenho mais possibilidades quando estiver à procura de trabalho.	5	3
	D.3.2. <b>Prosseguimento de estudos</b>	A4. 20-(...)estou a pensar fazer o décimo segundo ano e fazer outro curso. A2. 24-(...)posso trabalhar na área de informática(...)posso seguir outras coisas e até mesmo continuar a estudar.	2	2
		<b>Subtotal</b>	7	4

Relativamente à análise da **subcategoria D.3.- “O Impacto da Integração no Curso de Educação e Formação”**, podemos concluir que os alunos valorizaram a frequência e a conclusão do curso e que o impacto foi bastante positivo, vários motivos nos permitem tecer estas considerações.

Através da frequência e conclusão do curso, os alunos, consideram que ficaram preparados para o mercado de trabalho e sentem que a obtenção do nono ano para além de os valorizar pessoalmente é uma mais valia, o que nos leva a concluir que estes cursos promovem de facto condições de empregabilidade, bem como sucesso escolar: “*Pode-me ajudar a ter emprego, como aprendi a instalar os computadores e a trabalhar melhor com eles (...) também me sinto melhor porque vou ficar com o nono ano.*” (A1.23); “*Arranjar trabalho mais facilmente com o nono ano (...) estou apto a trabalhar, posso ir para uma loja estagiar.*” (A3.26)

A motivação pelos estudos, a valorização da aprendizagem e intenção de prosseguir estudos são mais aspectos positivos resultantes da integração destes jovens no curso de

educação e formação: “(...) posso trabalhar na área de informática (...) posso seguir outras coisas e até mesmo continuar a estudar.” (A2.24); “(...)estou a pensar fazer o décimo segundo ano e fazer outro curso.”(A4.20)

A promoção da transição para a vida activa é outro dos impactos positivos assegurado pela frequência e conclusão do curso: “Arranjar trabalho mais facilmente com o nono ano (...)estou apto a trabalhar, posso ir para uma loja estagiar.” (A3.26), este indicador é novamente mencionado aqui propositadamente; “(...)receber o meu ordenado(...).” (A3.27); “(...)já posso fazer a minha vida.”(A3.28)

## Análise Conclusiva

Relativamente à **Categoria A - Os Alunos antes da frequência do curso do Curso de Educação e Formação**, podemos considerar que os alunos, apresentam como dificuldades sentidas ao longo do seu percurso escolar, falta de ambição escolar, ausência de interesse pela escola, desmotivação e o sentimento de não gostar das aulas. Outra das dificuldades apontadas pelos alunos foi a dificuldade ao nível da compreensão e aquisição de conhecimentos. A grande distância entre casa e a escola, criando desconforto também potencia o desinteresse pelo prosseguimento de estudos e foi outro dos factores indicadores das dificuldades sentidas pelos alunos. Os alunos salientam que não chegaram a abandonar a escola. No entanto os motivos que apontam para justificar o insucesso coincidem com as dificuldades apresentadas pelos alunos durante o seu percurso escolar, como motivos que conduziram os alunos ao insucesso continuam a aparecer a desvalorização da aprendizagem, a desmotivação e a falta de ambição escolar, traduzido pelo sentimento de não gostar das aulas. Factores de ordem pessoal como a falta de saúde e a falta de interesse pela escola também impeliram o aluno para o insucesso. Retenções repetidas e a inadequação da idade dos alunos à turma potenciaram igualmente o insucesso escolar.

Na Análise da **Categoria B – A Entrada no Curso de Educação e Formação** apresentam-se como razões fundamentais para a entrada no curso, a obtenção do nono ano, isto é, a equivalência a ele e da certidão profissional. Alguns alunos viram no ingresso do curso, uma experiência ou mais uma oportunidade para obter o nono ano. O sentimento de gosto pelo curso funcionou ou a saída que o curso pode potenciar no mercado de trabalho, funcionaram também como motores para a entrada no curso de educação e formação. Os alunos apresentaram como objectivos que pretendiam atingir com a entrada no curso, a obtenção da equivalência ao nono ano de escolaridade e a certificação profissional. Um dos indicadores transmite-nos ainda que os alunos efectuam uma articulação entre a obtenção do nono ano, o curso e o mundo do trabalho.

Podemos concluir que a relação pedagógica estabelecida é valorizada. Os alunos sentem que os professores se interessam por eles e salientam o esforço e o empenho dos docentes no sentido de conseguirem que os alunos atinjam os objectivos .Os alunos referem também a utilização de estratégias diversificadas para os motivarem e

valorizam o facto dos docentes procurarem ir de encontro aos seus interesses. A família dos alunos aprova e apoia a entrada dos alunos no curso.

Quanto à análise da **Categoria C - O Curso de Educação e Formação** as entrevistas realizadas os alunos indicam como principais diferenças relativamente ao ensino regular, o currículo e os horários. Os alunos transmitem sentir menos dificuldades relativamente ao ensino regular que anteriormente frequentavam e associam esse aspecto ao facto de as estratégias utilizadas assumirem um carácter mais prático e atractivo. Um menor número de alunos com idades mais elevadas, um nível etário mais homogéneo e a uniformidade de objectivos entre os vários alunos são outros factores apontados pelos alunos relativamente ao ensino regular. A análise das entrevistas realizadas aos alunos transmitem a existência de um reforço do papel do professor e da relação pedagógica, podemos até falar de uma melhoria da relação pedagógica. Os alunos sentem que os professores se interessam mais por eles e sentem-se mais apoiados pelos docentes.

O menor número de alunos por turma, permite aos professores darem mais atenção aos alunos. Desta forma, torna-se possível um ensino mais individualizado e os alunos sentem que os professores se preocupam com eles. Uma relação pedagógica em que a proximidade entre professores e alunos é maior, juntamente com uma melhoria da relação sócio-afectiva promove a melhoria no aproveitamento escolar.

Confirma-se a importância da componente social na realidade, os alunos sentem não só que os professores os apoiam, que existe aqui a preocupação com o “individuo”, como também demonstram em relação aos alunos um maior cuidado e uma determinada abertura em prestar mais atenção aos seus problemas. Quanto à organização das aulas, os alunos evidenciam alguns aspectos significativos que distinguem bem estas aulas das aulas do ensino regular. Os alunos começam por referir a utilização de estratégias diferenciadas, um trabalho que difere bastante das aulas do ensino regular, talvez mais expositivas e que se baseia mais na realização de fichas de trabalho, de trabalhos mais práticos ou de disciplinas mais práticas. As fichas utilizadas possuem ainda a particularidade de serem realizadas pelos próprios professores bem como os restantes materiais, o que permite um ensino mais personalizado.

O carácter prático do curso, a existência de disciplinas mais práticas e outras formas de ensinar diferentes das do ensino regular motivam e estimulam os alunos para a aprendizagem.

O facto da turma ser constituída por menos elementos, possibilitando um melhor conhecimento entre eles e o facto de estes possuírem quase todos o mesmo nível etário contribui para uma melhoria no relacionamento entre os vários alunos, bem como a maturidade dos indivíduos, as mesmas afinidades e a partilha do gosto pela informática.

Os Métodos e Técnicas de Ensino utilizados diferem do ensino regular, por através deles, os professores terem a possibilidade de ir ao encontro dos interesses dos alunos com mais facilidade, porque não estão limitados ao cumprimento do programa de uma determinada disciplina, nomeadamente através da inserção dos alunos em projectos.

Os alunos, embora sem explicarem mais pormenorizadamente que o ensino, através dos métodos e técnicas utilizadas aqui, se torna mais atractivo e que a compreensão e aquisição dos conhecimentos é mais fácil.

A avaliação, em comparação com a efectuada no ensino regular, mostra-se menos rígida, menos tradicional, mais diversificada e acessível, para os alunos. Se na avaliação do ensino regular, os testes efectuados aos alunos, têm um papel fundamental, aqui não se trata da sua desvalorização, mas de uma aplicação diversificada de métodos e estratégias diferentes de avaliar, aspecto referido pelos alunos que estão conscientes da diversificação dos métodos utilizados na sua avaliação.

O objectivo da diversificação dos meios de avaliação é conseguir uma melhoria dos resultados escolares dos alunos e potenciar o desenvolvimento das relações interpessoais e é também associada pelos alunos a um tipo de avaliação que lhes permite obter melhor aproveitamento de uma forma mais acessível.

A Componente Prática permite que os alunos se sintam motivados para a aprendizagem e locais onde podem exercer a actividade relacionada com o curso que estão a frequentar. Para além de os alunos poderem aprofundar os conhecimentos sobre o curso que estão a frequentar e de conhecerem locais onde futuramente podem exercer a sua actividade profissional, a componente prática também lhes faculta o conhecimento de novas profissões.

No tocante à análise conclusiva relativa à **Categoria D - Os Alunos Após a Frequência do Cursos de Educação e Formação**, quanto à importância da aprendizagem efectuada, os alunos valorizaram bastante a aprendizagem realizada e associaram-na à maturidade. Os indicadores demonstram que os alunos associaram a frequência do curso a uma preparação para a vida activa e para a idade adulta.

Podemos afirmar que a importância dada pelos alunos à aprendizagem está bem patente na generalidade dos indicadores, para além de uma preparação para o futuro e da aquisição de conhecimentos específicos do curso que frequentam, a aprendizagem de novas técnicas ou métodos para desenvolver trabalho é salientada pelos alunos de forma pertinente.

A importância dada pelos alunos à aprendizagem efectuada reflecte-se também na aquisição de conhecimentos ao nível das várias componentes de formação, nomeadamente na formação em contexto de trabalho.

Após a conclusão do curso os alunos sentem-se preparados para o mercado de trabalho, admitem sentir que aprenderam uma profissão e salientam a importância da certificação profissional e da obtenção da equivalência ao nono ano como mais valias para o ingresso na vida activa. A maioria dos alunos salienta o facto do curso que frequentaram facilitar a sua inserção a nível profissional. Os alunos valorizaram a frequência e a conclusão do curso e o impacto foi bastante positivo, vários motivos nos permitem tecer estas considerações.

Através da frequência e conclusão do curso, os alunos, consideram que ficaram preparados para o mercado de trabalho e sentem que a obtenção do nono ano, para além de os valorizar pessoalmente, é uma mais valia, o que nos leva a concluir que estes cursos promovem de facto condições de empregabilidade, bem como sucesso escolar.

A motivação pelos estudos, a valorização da aprendizagem e intenção de prosseguir estudos são mais aspectos positivos revelados por estes jovens após a frequência do curso de educação e formação, bem como uma oportunidade para a transição da vida activa.

## **CAPÍTULO VI - CRUZAMENTO DE DADOS**

Após a realização da análise e interpretação da informação recolhida através das entrevistas efectuadas ao conjunto de professores e alunos do curso de educação e formação, encontramo-nos agora na fase do cruzamento de dados, onde vamos discutilos e confrontá-los com as diferentes perspectivas evidenciadas, nas entrevistas, pelos actores intervenientes, professores e alunos do curso de educação e formação.

A análise cruzada de dados vai iniciar-se pelos aspectos que professores e alunos referiram em comum, segue-se a apresentação dos aspectos que apresentam alusões diferentes de professores e alunos, aspectos só mencionados por professores e por fim, aspectos só referidos por alunos.

## **6.1.ASPECTOS ABORDADOS POR ALUNOS E PROFESSORES**

### **6.1.1.Os alunos antes da passagem pelo Curso de Educação e Formação.**

Os docentes, quando inquiridos sobre os percursos escolares dos alunos anteriormente à frequência do CEF, referiram que estes alunos apresentaram percursos difíceis, constituídos por retenções repetidas, onde estes revelaram dificuldades que não conseguiram superar, ao nível da compreensão e aquisição de conhecimentos e onde se manifestou a falta de apoio em casa: “ (...) o percurso destes alunos caracteriza-se pela desmotivação pelos estudos(...)” (P3.15); “(..)em alguns casos por falta de assiduidade ou por problemas disciplinares.” (P3.16); “ Os percursos destes alunos não foram lineares...podem até ter repetido por doença ou porque os pais mudaram e eles tiveram dificuldade em se adaptar.” ( P4.15)

A falta de responsabilidade e de motivação pela aprendizagem, de hábitos e métodos de estudo, de assiduidade e os problemas disciplinares são outras características que constituem os percursos escolares destes alunos. Outros motivos como a doença ou a mudança de residência e a dificuldade de adaptação foram factores que podem também ter contribuído para a retenção dos alunos.

Os alunos corroboram estas dificuldades sentidas ao longo do seu percurso escolar, a ausência de interesse pela escola, a desmotivação e o sentimento de não gostar das aulas: “(...)também não gostava muito das aulas.” (A1.2); “(...)achava que as aulas eram chatas.” (A1.3); ”(...)não me apetecia vir às aulas.” (A2.1); ”(...)não gostava muito de vir às aulas.” (A2.2)

Outra das dificuldades apontadas pelos alunos foi a dificuldade ao nível da compreensão e aquisição de conhecimentos: “*Sentia dificuldades em perceber as matérias(...)*” (A1.1); “*Eu nunca gostei muito de estudar .*” (A4.1)

A grande distância entre casa e a escola, criando desconforto e potenciando o desinteresse pelo prosseguimento de estudos, foi outro dos factores indicadores das dificuldades sentidas pelos alunos: “*(...)eu moro longe da escola e andava sempre muito cansado.*” (A3.2)

Os alunos salientam que não chegaram a abandonar a escola. No entanto, os motivos que apontam para justificar o insucesso coincidem com as dificuldades apresentadas pelos alunos durante o seu percurso escolar, como razões que conduziram os conduziram ao insucesso. Continuam a aparecer factores como a desvalorização da aprendizagem, a desmotivação e a falta de ambição escolar, traduzido pelo sentimento de não gostar das aulas

Factores de ordem pessoal, como a falta de saúde e a falta de interesse pela escola também impeliram os alunos para o insucesso

Tal como os professores, os alunos não indicaram casos de abandono escolar remetendo a sua difícil situação para as retenções repetidas.

### **6.1.2. A criação da oferta dos CEF**

Os motivos que conduziram a escola à criação dos Cursos de Educação e Formação (CEF), segundo os docentes entrevistados, foram a promoção do sucesso escolar, a disponibilização aos alunos de uma oportunidade para que obtivessem a equivalência ao nono ano de escolaridade, o prosseguimento de estudos, a valorização da aprendizagem e a prevenção do abandono escolar, sobretudo o desqualificado.

O estabelecimento de ensino procurou também dar resposta a alguns dos interesses e expectativas dos alunos, perspectivando-lhes um futuro profissional, uma certificação e uma promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida activa.

Após a análise das entrevistas realizadas aos alunos, as razões que motivaram os alunos a frequentar o curso coincidem com os objectivos que conduziram a escola a formar o curso; a obtenção do nono ano de escolaridade ou seja uma classificação académica e profissional.

O sentimento de gosto pelo curso funcionou como factor motivador para atingir o sucesso escolar e valorizar a aprendizagem que a escola pode oferecer ao longo da vida, pois os alunos pretendiam também uma ponte para o mercado de trabalho.

Um dos indicadores transmite-nos ainda que os alunos efectuam uma articulação entre a obtenção do nono ano, o curso e o mundo do trabalho, ou seja entre a aprendizagem, a certificação profissional, as condições de empregabilidade e a transição para a vida activa.

De facto, os objectivos da escola, parecem ter sido conseguidos, pelos menos no universo em estudo. Alunos que se mostravam desinteressados, mostram-se agora motivados e valorizam a aprendizagem, bem como o importante papel que a escola poderá ter na transição para a empregabilidade e para a vida activa. Nestes moldes, ao atrair os jovens com cursos aliciantes e procurando ir de encontro às suas expectativas, a escola acaba por conseguir evitar o abandono escolar, sobretudo o desqualificado.

### **6.1.3. A metodologia no CEF**

Relativamente aos métodos e técnicas utilizados neste tipo de ensino, podemos concluir que é unânime, para professores, a opinião de que métodos e técnicas utilizados são bastante diversificados : “*(...)tentam-se as mais diversas estratégias*”. (P2.38)

Este processo de aprendizagem é caracterizado, como já vimos, pela utilização de diversas estratégias: trabalhos práticos, pesquisa, fichas de trabalho, utilização das tecnologias de informação. Neste tenta-se tudo para que o aproveitamento dos alunos possa melhorar. Recomendam-se as actividades que os alunos realizem e que possam ter impacto na comunidade escolar: “ *Neste tipo de curso também funcionam bem as tecnologias de informação e comunicação...e toda a actividade que possamos ter com os alunos que lhes permita ter impacto na comunidade escolar.*” (P4. 22)

Um dos indicadores refere a importância do trabalho projecto, no processo: “*(...) o trabalho projecto resulta muito bem.*” (P3.20)

Os alunos começam por referir a utilização de estratégias diferenciadas, um trabalho que difere bastante das aulas, talvez mais expositivas do ensino regular, e que se baseia mais na realização de fichas de trabalho, de trabalhos e de disciplinas mais práticas. As fichas utilizadas possuem ainda a particularidade de serem realizadas pelos próprios professores bem como os restantes materiais, o que permite um ensino mais

personalizado: “(...) *eles aqui trabalham mais à base de fichas, são eles que as fazem(...)*” (A1.15); “(...) *temos disciplinas em que as aulas são mais práticas e também temos mais disciplinas mais práticas.*” (A1.16)

O carácter prático do curso, a existência de disciplinas mais práticas e outras formas de ensinar diferentes das do ensino regular são referidas, por professores e alunos, como motivadoras e estimulantes para os alunos, para a aprendizagem e para a melhoria dos resultados.

A possibilidade de ir de encontro aos interesses dos alunos com mais facilidade, porque não estão limitados ao cumprimento do programa de uma determinada disciplina, nomeadamente através da inserção dos alunos em projectos: “(...) *os professores também nos metem alguns projectos para ver se nos interessamos mais pela escola*” (A2.10) é evidenciada por professores e alunos.

Os alunos transmitem, embora não especificando muito, que o ensino, através dos métodos e técnicas utilizadas nos CEF, se torna mais agradável e que a compreensão e aquisição dos conhecimentos também se encontra mais facilitada: “(...) *sempre distraímos mais com os computadores.*” (A3.21); “(...) *temos mais facilidade em perceber e em compreender a matéria.*” (A4.14)

#### **6.1.4. A orientação vocacional e profissional dos alunos**

Relativamente à orientação vocacional e profissional dos alunos, verificam-se dois aspectos dominantes, através dos quais é feita esta orientação. Como já existe uma área vocacional definida, são abertos horizontes aos alunos no sentido do aproveitamento da formação que estão a fazer, ficam a conhecer locais onde possam realizar a sua actividade, adquirir formação acrescida ou de alguma forma consolidarem a formação que estão a fazer. Contudo, como estes cursos dão a equivalência ao nono ano de escolaridade, os alunos podem também escolher outra profissão, sendo desenvolvidas acções, nomeadamente visitas de estudo, através das quais eles possam conhecer outras profissões. Neste panorama, assume especial destaque o papel do Instituto de Emprego e Formação Profissional : ” (...) *durante o decorrer do curso os alunos efectuam várias visitas de estudo, tanto para conhecerem locais onde possam exercer a sua profissão, como para consolidar a sua formação ou ainda para descobrirem outras áreas*

*profissionais caso estejam interessados.” (PC. 69); ” (...) estes cursos dão a equivalência ao nono ano e com esse nono ano podem escolher outra área, eles vão sempre até a convite do IEFP, às feiras das profissões que este organiza para conhecerem outras profissões.” (P2.60)*

Os alunos corroboram este aspecto de que recebem orientações a nível vocacional e profissional, durante o curso e valorizam o facto de poderem conhecer locais onde podem exercer a actividade relacionada com o curso que estão a frequentar: “(...)ficamos a conhecer melhor as partes dos computadores e também sítios para onde podemos ir trabalhar depois de acabarmos o curso.” (A1.20); “(...)fizemos várias visitas de estudo para conhecer outros sítios, fomos a Portalegre, a Lisboa, à Amadora(...)(A2.17); “(...)descobri novos sítios para trabalhar na área dos computadores.” (A3.23)

Para além de os alunos poderem aprofundar os conhecimentos sobre o curso que estão a frequentar e de conhecerem locais onde futuramente podem exercer a sua actividade profissional, a componente prática também lhes faculta o conhecimento de novas profissões: “(...)já fizemos várias visitas de estudo, fomos à feira das profissões, fomos visitar empresas onde se fabricam componentes informáticas(...)” (A4.16)

#### **6.1.5.Diferenças das turmas CEF relativamente às do ensino regular**

Professores e alunos foram, ao longo das entrevistas, efectuadas, diagnosticando diferenças entre o funcionamento das turmas dos CEF e as turmas do ensino regular.

Foram vários os aspectos a que tanto professores como alunos se referiram. Estes aspectos foram, um reforço do papel do professor, em contexto de relação pedagógica em que a proximidade entre professores e alunos é maior, juntamente com uma melhoria da relação sócio - afectiva. Tanto uns como outros salientaram a importância da componente social. Os alunos constataram que os professores os apoiam mais e que lhes podem dar mais atenção. O número de alunos por turma é menor e permite uma maior proximidade, um melhor relacionamento entre os alunos da turma e possibilita que os professores possam ir mais de encontro aos seus interesses:

“(...)a turma tem menos elementos(...)os professores podem dar mais atenção aos elementos porque são menos(...)(A3.15); “(...)estes alunos tem dificuldades(...)os professores tem mesmo de lhe dar mais atenção para ver se eles conseguem”. (A3.16)

Como resultado de uma relação pedagógica em que há mais proximidade entre professores e alunos e uma melhoria da relação sócio - afectiva, surge uma inegável melhoria no aproveitamento escolar: “(...)*estamos todos a tirar melhores notas.*” (A4.10). Os professores corroboram estes aspectos apontando mesmo serem motivos que os atraem a leccionar nestas turmas: “ (...)*o facto de serem turmas mais pequenas (...).*” (P3.4); ” (...)*o facto de podermos conhecer melhor os alunos, podermos ir de encontro aos seus interesses(...)*” (P3.5) ; “ (...)*o facto destas turmas nos permitirem uma relação pedagógica mais próxima com os alunos.*” (P4.5)

Outros aspectos que fazem a diferença, relativamente ao ensino regular, abordados igualmente por professores e alunos, são a avaliação e diversidade de métodos e técnicas utilizados durante o processo de aprendizagem.

A avaliação, em comparação com a efectuada no ensino regular, mostra-se menos rígida, menos tradicional, mais diversificada e acessível, para os alunos.

Se, na avaliação do ensino regular, os testes efectuados aos alunos têm um papel fundamental, aqui não se trata da sua desvalorização, mas de uma aplicação diversificada de métodos e estratégias diferentes de avaliar.

O objectivo da diversificação dos meios de avaliação é conseguir uma melhoria dos resultados escolares dos alunos e potenciar o desenvolvimento das relações interpessoais e é também associada pelos alunos a um tipo de avaliação que lhes permite obter um melhor aproveitamento de uma forma mais acessível: “*é mais fácil neste curso atingir notas positivas, porque aqui as notas não são só dos testes, são também dos trabalhos de grupo, dos trabalhos práticos, das fichas (...)* acho que é mais acessível.” (A4.5)

Quanto à organização das aulas, alunos e professores evidenciam alguns aspectos significativos que distinguem bem estas aulas das aulas do ensino regular.

A utilização de estratégias diferenciadas, um trabalho que difere bastante das aulas do ensino regular e que se baseia mais na realização de fichas de trabalho, na realização de trabalhos mais práticos de que em aulas expositivas, de trabalhos de pesquisa, da utilização das TIC, de visitas de estudo, de trabalhos que possam ter impacto na comunidade escolar, de projectos, a existência de disciplinas mais práticas, todo o carácter prático do curso, motivam e estimulam os alunos para a aprendizagem: “(...)*temos disciplinas em que as aulas são mais práticas e também temos mais disciplinas mais práticas.*” (A1.16)

As fichas utilizadas possuem ainda a particularidade de serem realizadas pelos próprios professores, bem como os restantes materiais, o que permite um ensino mais personalizado: “(...)*eles aqui trabalham mais à base de fichas, são eles que as fazem(...)*” (A1.15) . Surge aqui mais uma característica que distingue estes cursos dos do ensino regular, indicada pelos professores e pelos alunos: o facto dos materiais utilizados serem elaborados pelos professores, não porque os professores do ensino regular não elaborem materiais, mas porque têm ao seu dispor outros recursos que aqui não existem. Neste tipo de cursos não existe qualquer manual ou livro de fichas, mas simplesmente um referencial que fornece sugestões, “*Os materiais, as fichas de trabalho dos alunos é tudo elaborado pelos professores, individualmente ou em equipa.*” (PC.44); “*As dificuldades são menos, aqui fazemos mais coisas práticas(...).*” (A2.9); “*O ensino é mais prático, torna-se muito mais agradável(...).*” (A4.8).

Os alunos transmitem sentir menos dificuldades, relativamente ao ensino regular que anteriormente frequentavam, e associam esse aspecto ao facto de as estratégias utilizadas assumirem um carácter mais prático e atractivo. Os professores são unânimis em afirmar que as estratégias utilizadas e o carácter mais prático do curso motiva mais os alunos e permite-lhes melhorar os resultados.

Também professores e alunos salientam como principais diferenças relativamente ao ensino regular, o currículo e os horários: “*O que mais me motiva é a flexibilidade do horário e dos currículos*” (PC.4); “(...)*o facto de não termos de cumprir um programa*” (P3.6); “*Temos um referencial para orientar a prática lectiva...que nos dá alguma flexibilidade(...)*” (PC.43); “*As maiores diferenças que senti foram os horários e a matéria que é um bocadinho diferente.*” (A1.11)

De facto, existe, uma carga horária nestes cursos que tem de ser cumprida e que não existe no ensino regular. Na realidade, embora o sistema de compensações esteja a ser posto cada vez mais em prática no ensino regular e as aulas de substituição estejam a funcionar plenamente, se uma aula no ensino regular não for leccionada, nem existe professor de substituição para a leccionar, embora os professores incorram em falta, ela ficará por leccionar. No entanto, nos CEF, e porque se tratam simultaneamente de componentes de formação, a carga horária tem obrigatoriamente de ser cumprida ou então o curso não se conclui.

Os tempos lectivos previstos têm de ser cumpridos e caso o docente falte, as aulas tem de ser repostas através do prolongamento da actividade lectiva diária, semanal ou da diminuição das paragens lectivas, do Natal, Carnaval, Páscoa ou Férias de Verão: “

*(...)as aulas que não forem dadas tem de ser repostas através do prolongamento da actividade lectiva diária, semanal ou da diminuição das paragens lectivas, do natal, Carnaval, Páscoa ou Férias .”* (P4.31).

O currículo é diferente do das turmas do ensino regular porque as aprendizagens estão organizadas de forma diferente, aqui existem quatro componentes de formação :

*“ No curso existem quatro componentes de formação, a científica, a de formação tecnológica, a de formação sócio-cultural e a de formação em contexto de trabalho.”* (PC.42).

Também não existem programas para cumprir. A gestão das aprendizagens é feita com base num referencial que, oferecendo alguma flexibilidade, fornece apenas orientações sobre como deve ser orientado o processo de formação. E, por sua vez, deve ir de encontro aos interesses dos alunos: “*Temos um referencial para orientar a prática lectiva...que nos dá alguma flexibilidade(...)*” (PC.43); “*A gestão é um pouco feita por toda a equipa pedagógica com base no referencial e de encontro aos interesses dos alunos*” (P4.23).

Em turmas difíceis pode utilizar-se o trabalho projecto que pode até ser transversal: “*A gestão das aprendizagens em turmas difíceis pode transformar-se em trabalho projecto ou num trabalho caracterizado pela transversalidade.*” (PC.46)

#### **6.1.6.Os alunos após o Curso de Educação e Formação**

Os docentes e os alunos foram unânimes em considerar que a integração, a frequência e a conclusão do CEF, possibilitou aos alunos uma obtenção de melhores resultados escolares e operou uma tremenda mudança de atitude, com a qual passaram a valorizar a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos e que de alunos desmotivados, no início, passaram a alunos motivados, com vontade de prosseguir estudos. Vejamos os testemunhos dos professores: “*(...)agora sim posso dizer que foi um trabalho gratificante, pois quanto mais difícil é realizar um trabalho, quando conseguido mais gratificante ele se torna.*” (PC.3); “*Agora pronto já estamos no final e já estamos no estágio, sinto-me compensada, conseguimos chegar ao estágio e curiosamente, nas empresas e nos sítios onde estão a estagiar nem parecem os alunos problemáticos que chegaram aqui à escola.*” (P1.1); “*(...)considero que foi uma boa experiência porque os alunos alteraram um bocadinho a forma de encarar a*

*escola(...)" (P2.5); "(...)considero que foi uma boa experiência porque a maioria dos alunos pretende continuar a estudar." (P2.6)*

Através da frequência e conclusão do curso, os alunos consideram que ficaram preparados para o mercado de trabalho e sentem que a obtenção do nono ano, para além de os valorizar pessoalmente, é uma mais valia, o que nos leva a concluir que estes cursos promovem de facto condições de empregabilidade, bem como sucesso escolar: "*Pode-me ajudar a ter emprego, como aprendi a instalar os computadores e a trabalhar melhor com eles (...) também me sinto melhor porque vou ficar com o nono ano.*" (A1.23); "*Arranjar trabalho mais facilmente com o nono ano (...) estou apto a trabalhar, posso ir para uma loja estagiar.*" (A3.26)

A motivação pelos estudos, a valorização da aprendizagem e a intenção de prosseguir estudos são agora aqui testemunhados pelas palavras dos alunos: "*(...) posso trabalhar na área de informática(...) posso seguir outras coisas e até mesmo continuar a estudar.*" (A2.24); "*(...)estou a pensar fazer o décimo segundo ano e fazer outro curso.*"(A4.22)

A promoção da transição para a vida activa é outro dos impactos positivos assegurado pela frequência e conclusão do curso: "*Arranjar trabalho mais facilmente com o nono ano(...)estou apto a trabalhar, posso ir para uma loja estagiar.*" (A3.26); "*(...)receber o meu ordenado(...).*" (A3.27)"; "*(...)já posso fazer a minha vida.*" (A3.28)

A importância dada pelos alunos à aprendizagem efectuada reflecte-se também na aquisição de conhecimentos ao nível das várias componentes de formação, nomeadamente na formação em contexto de trabalho.

## **6.2.ASPECTOS ABORDADOS POR PROFESSORES E ALUNOS DE FORMA DIFERENTE**

### **6.2.1.As Expectativas apresentadas pelos alunos face à escola**

Através da análise dos indicadores da categoria D.3. "*Expectativas dos Alunos face à Escola*", para os professores apresentavam-se dois grupos distintos. Um dos grupos era constituído por alunos que estavam completamente desmotivados, sem expectativas e desiludidos com o sistema de ensino: "*Confesso que acho que não tinham grandes expectativas, eram miúdos completamente desinteressados, que não se empenhavam,*

*nem tinham métodos de trabalho, nem sentido de responsabilidade” (PC.35); “ (...)os alunos estavam muito desmotivados.” (P2.2); “ (...)a escola não lhes dizia praticamente nada(...)” (P2.3); “Alguns não tinham expectativas nenhuma(...)” (P2.30); “ (...)vinham sem expectativas e completamente desiludidos com o sistema de ensino.” (P4.18).*

O outro grupo de alunos integrava alunos com algumas expectativas. Alguns vinham convictos de que seria mais uma oportunidade para finalizar o nono ano, enquanto outros vinham na onda do facilitismo porque percepcionaram que os resultados da aprendizagem eram obtidos de forma diferente: “*outros ainda vinham na onda do facilitismo...pelo facto da avaliação poder ser feita de outra forma(...)*”(P2.32).

No entanto, relativamente às expectativas dos alunos e após terem respondido sobre os motivos que os conduziram a entrar no curso, estes revelaram-se expectantes quanto ao ingresso no CEF e, embora se evidencie a ideia de facilitismo, não transmitiram desmotivação, mas sim interesse em obter a equivalência ao nono ano e uma certificação profissional, apostando numa nova experiência e numa nova oportunidade: “*As razões foram poder ficar com o curso(...).*” (A1.16); “*(...)pensei que era mais fácil ficar com o nono ano se tirasse este curso.*” (A1.7); “*(...)ficávamos logo com o certificado profissional(...).*” (A2.5); “*As razões foram que era uma nova oportunidade para ficar com o nono ano(...)*” (A3.6)”; “*(...)quis vir experimentar(...).*” (A3.7)

O sentimento de gosto pelo curso e a saída que o curso pode potenciar no mercado de trabalho, funcionaram também como motores para a entrada no Curso de Educação e Formação e o acesso ao mundo do trabalho, foram expectativas que os alunos deixaram transparecer ao longo da análise das suas repostas: “*Queria ficar com o nono ano para depois ir trabalhar.*” (A1.8)

### **6.2.2.A componente social**

A Importância da Componente Social nos Cursos de Educação e Formação confirma-se. No entanto, embora alunos e professores se refiram a ela quando mencionam a relação pedagógica, a abordagem em relação à componente social é abordada pelos professores de forma mais alargada.

Os alunos sentem não só que os professores os apoiam e que existe aqui a preocupação com o “indivíduo”, como também demonstram em relação aos alunos um maior cuidado e um maior controlo, nomeadamente em relação à assiduidade e aos contactos com os encarregados de educação: “*Apoiam um bocado mais.*”(A1.15); “*(...)os professores andam sempre a controlar as faltas e a mandar coisas para casa.*” (A2.12); “*(...)acho que estamos mais vigiados.*” (A3.17); “*(...)estamos a ser mais controlados.*” (A4.11)

Os professores também referem a existência de uma componente social no funcionamento dos Cursos de Educação e Formação por vários motivos. Um deles é constatado pela relação pedagógica estabelecida e pelo acompanhamento que se faz aos alunos: “*(...)estes alunos estão mais controlados no seu dia a dia na escola e no decorrer das aulas também recebem o apoio que não recebiam antes, pois os professores são sensibilizados para isso(..)*” (PC.68). Outro dos motivos a que os professores entrevistados se referem e que nos permite atestar a existência da componente social é referido que é quando estes assumem que “*devido ao perfil que é aconselhado estes professores terem...devem ser tolerantes, flexíveis, que consigam ter um bom relacionamento com os alunos e que consigam comunicar bem com eles(...)*” (P1.30); “*(...) os professores devem assumir funções culturais e sociais de forma a desenvolverem a maturidade pessoal e profissional dos alunos.*” (P3. 39) .

Por fim os docentes falam sobre a componente de formação sócio-cultural que estes cursos possuem: “*Estes cursos também tem uma componente de formação sociocultural.*” (P2.60); “*Existe uma componente sócio-cultural ao nível das aprendizagens dos alunos que é constituída pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Cidadania e Mundo Actual, Tecnologias de Informação, Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho e pela disciplina de Educação Física.*” (P3. 38)

### **6.2.3.A avaliação praticada no CEF**

Quanto à avaliação praticada, professores e alunos são unâimes em afirmar que ela é resultado das mais diversas estratégias utilizadas.

Podem ser utilizadas diversas estratégias para que os alunos possam obter aproveitamento. Este é um dos factores que melhor distingue este processo do ensino regular: “*(...)essa avaliação pode ser resultado apenas de fichas de trabalho, ou de*

*trabalhos de grupo, ou de elaboração de PowerPoint, de trabalhos mais práticos, pesquisa na internet, tratamento da informação ou até resultado de relatórios de visitas de estudo. Podemos ainda utilizar o trabalho projecto.”* (PC.40)

Consiste numa avaliação em que não se utilizam apenas os testes por sistema. É por outro lado um processo em que se valoriza mais a aprendizagem e em que se pretende que os alunos se sintam bem e com vontade de aprender. Esta forma de avaliação assume, como objectivo, obter uma melhoria do aproveitamento escolar.

No entanto, aparecem aspectos que são apenas mencionados pelos professores como os que apresentamos a seguir:

- A avaliação reveste um carácter regulador e é contínua: “*Aqui a avaliação reveste um carácter regulador, permite reajustar o processo de ensino aprendizagem e traçar estratégias de recuperação quando necessário*” (PC. 49); “*A avaliação é continua e é obtida pelo resultado das mais diversas estratégias utilizadas.*” (P2.44)

- A especificidade destas turmas possibilita que a equipa pedagógica estabeleça parâmetros que considere necessários: “*A avaliação é contínua e deve contemplar não só os conteúdos mas também outros parâmetros que os professores da turma estabeleçam.*”.(P4.24)

- Mesmo que obtenham níveis negativos, os docentes salientam que os alunos transitam do primeiro para o segundo ano, e só neste é que têm de obter nível três em resultado da média aritmética, resultante dos dois anos. A nota final do curso é resultado da média das várias componentes dos dois anos, da formação em contexto de trabalho e da PAF, ou seja da prova de avaliação final: “*(...)não há retenções do primeiro para o segundo ano, as notas acumulam-se e só no final do curso é que se faz a média para ver se o aluno conseguiu.*” (PC.51); “*(...)a nota do curso acaba por ser resultado da média das várias componentes dos dois anos, do estágio e da PAF.*” (P3.25)

## **6.3.ASPECTOS SÓ MENCIONADOS PELOS PROFESSORES**

### **6.3.1. O balanço do trabalho efectuado pelos professores**

Os docentes efectuaram um balanço bastante positivo da sua actividade, pois superaram as dificuldades inicialmente apresentadas pelos alunos, como a falta de

interesse, métodos de estudo inadequados, de empenho e de responsabilidade reduzidas e conseguiram que eles atingissem os objectivos inicialmente propostos e concluíssem o curso bem como a escolaridade obrigatória. Para este efeito, valorizaram essencialmente o trabalho de equipa desenvolvido.

Ao realizarem o balanço do seu trabalho, os docentes sentiram-se compensados e verificaram que os alunos que, no início se apresentaram casos difíceis, alteraram a sua atitude e tornaram-se responsáveis.

Os docentes concluíram que estes cursos foram uma boa experiência porque são muito motivadores para os alunos alterando a sua forma de encarar a escola e orientando - os para o prosseguimento de estudos: “*(...)considero que foi uma boa experiência porque os alunos alteraram um bocadinho a forma de encarar a escola(...)*” (P2.5); “*(...)considero que foi uma boa experiência porque a maioria dos alunos pretende continuar a estudar.*” (P2.6)

Os professores sentiram-se gratificados porque sentiram que o seu desempenho nestes cursos contribuiu para o seu enriquecimento pessoal: “*(...) ver também tudo isto como um desafio das minhas capacidades como professora.*” (P3.3) e puderam observar a evolução dos alunos no sentido positivo. Todo o processo constituiu um desafio das suas capacidades como professores, revelando mesmo que os docentes que conseguem que estas turmas atinjam os objectivos se sentem mais gratificados com estas do que com as do ensino regular: “*(...)os professores que ficam com estas turmas...com os objectivos iniciais cumpridos se sentem mais realizados com estas turmas do que com as do ensino regular.*” (P4.1)

As motivações apresentadas pelos docentes para leccionarem nestas turmas foram a flexibilidade de horário e dos currículos, o desenvolvimento de um trabalho de equipa, a relação pedagógica que é possível estabelecer e o facto de poderem ir de encontro aos interesses dos alunos.

### **6.3.2. A caracterização do contexto socio-económico onde a escola está inserida e a proveniência dos alunos**

Relativamente ao contexto sócio económico onde a escola está inserida, só os professores se referem a ele e caracterizam-no como bastante heterogéneo, referindo que a escola desenvolve mecanismos para colmatar carências que possam surgir na sua população escolar: : “*(...)na escola também decorrem com regularidade acções*

*dirigidas aos pais para lhes dar formação e orientações relativamente ao seu papel como intervenientes do processo educativo.”* (P3.30)

A escola é frequentada por alunos de todo o concelho de Montemor- o- Novo com as mais variadas proveniências e com contextos sócio - económicos serem também muito variados. Consta-se que a escola tem desenvolvido acções no sentido de eliminar as diferenças que possam existir a este nível: “*(...) o contexto é muito variado, mas a escola tem desenvolvido acções no sentido de eliminar diferenças que possam existir a este nível(...).*” (P1.5).

Neste concelho, o esforço no sentido do desenvolvimento coexiste com uma fraca existência de instituições que possam oferecer aos alunos um variado leque de formação, pelo que a existência destes cursos constitui uma mais valia. “*(...)é um concelho que se esforça no sentido do desenvolvimento, sem no entanto poder oferecer muita formação e ai penso que estes cursos são então uma mais valia para os alunos.*” (P2.14)

Relativamente às origens socio-económicas dos alunos das turmas dos CEF, a análise efectuada permite-nos aferir que os alunos são provenientes de famílias que não têm muitos recursos ou têm mesmo dificuldades económicas e outros são subsidiados: “*(...)alguns tem em casa algumas dificuldades económicas*”(PC. 36); “*(...) são provenientes de algumas famílias que não tem muitos recursos(...).*” (P2.33).

Existem “*alunos subsidiados pelos Serviços de Acção Social Escolar, que têm apoio para os transportes, alimentação e materiais escolares (...)*” (P2.34). Outros alunos originários de famílias disfuncionais ou já foram acompanhados por psicólogos.

### **6.3.3.Os Critérios de constituição das turmas e os técnicos envolvidos**

Funcionam como critérios fundamentais de constituição das turmas, os cursos irem de encontro às preferências dos alunos e darem acesso à empregabilidade: PC. 22 “*os cursos que registarem maior número de preferências dos alunos é que começam a funcionar.*” (PC.22); “*Outro dos critérios para ser constituída uma turma de CEF é que esse curso deve dar acesso à empregabilidade.*”(PC.23)

A aproximação do nível de escolaridade e etário dos alunos, a composição de cada turma entre dez e vinte alunos, a idade de quinze anos ou aproximada, com uma autorização expressa e a autorização das entidades competentes do Ministério da Educação.

Os técnicos que estão aqui envolvidos são basicamente os professores da turma, o Director de curso e o Coordenador e mais tarde na componente de formação em contexto de trabalho, os técnicos da especialidade que funcionam como monitores.

#### **6.3.4.A atribuição dos professores às turmas e a sua formação**

Quanto à atribuição dos professores às turmas, é feita com base na experiência que os professores possam possuir, por já terem exercido a sua actividade docente nestas turmas e tenta-se também manter nas turmas os professores que começaram a leccionar nelas: “*A atribuição dos professores às turmas geralmente é feita de acordo com as pessoas que já tem alguma experiência com este tipo de turmas.*” (PC.27)

Os professores entrevistados apontam ainda como critério de atribuição das turmas, aos professores, a apresentação de um certo perfil por parte dos docentes, que inclui características como a tolerância, a flexibilidade e o espírito de cooperação: “*(...)devem ser professores com espírito de cooperação, flexíveis, tolerantes .*” (P3.32)

Os docentes referem ainda que os professores a quem as turmas foram atribuídas não possuem nenhuma formação específica para além daquela que lhes permite exercer a docência, embora reconheçam a importância de uma formação a este nível. Apesar de não existir nenhuma formação específica, têm sido realizados encontros com o objectivo de permitir uma troca de experiências entre os docentes destes cursos e tem existido um acompanhamento por parte dos responsáveis deste sector da Direcção Regional de Educação do Alentejo.

#### **6.3.5. A inserção da turma CEF na escola e os espaços físicos em que funciona o curso**

Relativamente a este aspecto referido basicamente por professores, estes deixaram transparecer que as turmas estão bem inseridas na escola e contam principalmente com o apoio do Órgão de Gestão e dos professores que coordenam e leccionam nessas turmas: “*As turmas estão bem inseridas, pois tem todo o apoio do órgão de gestão da escola e dos professores que lecionam nestas turmas(...).*” (PC.62).

Os alunos aceitam também a inserção destas turmas na escola. Para eles, estas turmas representam uma alternativa à obtenção do nono ano, sendo portanto consideradas como uma alternativa à concretização dos estudos, e um recurso para obter uma certificação

profissional que lhes permite efectuar a transição para a vida activa: “ (...)são também vistas como turmas constituídas por alunos que procuram uma formação ou como uma possível transição para a vida activa” ( P3.33). ; “ (...)os alunos estão a gostar de estar na escola para terem mais uma alternativa de formação.” (P4.29)

### **6.3.6.O contacto com os encarregados de educação ou com a família dos alunos**

Relativamente a este aspecto, são os docentes que a ele mais se referem. Os alunos, embora afirmem que a família os apoiam quanto à frequência do curso e sintam a existência de um maior controlo por parte dos professores, não tecem muito mais considerações acerca da ligação que se estabelece entre a família e a escola.

Os docentes entrevistados consideram que o contacto efectuado com os encarregados de educação ou mesmo com a família dos estudantes deve ser constante, pois, para este tipo de alunos, a necessidade de um controlo é constante, nomeadamente a nível da assiduidade, e requerendo um acompanhamento muito grande de todos os intervenientes no processo educativo. Os encarregados de educação são convocados com muita frequência para reuniões a realizar na escola: “ (...)um contacto constante, estes alunos requerem um acompanhamento muito grande de todos os intervenientes do processo educativo(... )” (P2.49); “ (...)exigem muito controlo nomeadamente a nível da assiduidade.” (P2. 50)

Por outro lado, ficámos a saber que a escola também promove acções dirigidas à família dos alunos com alguma frequência, nomeadamente dirigidas aos pais ou encarregados de educação com o intuito de lhes dar formação e orientações no que toca ao seu papel como intervenientes no processo educativo: “(...)na escola também decorrem com regularidade acções dirigidas aos pais para lhes dar formação e orientações relativamente ao seu papel como intervenientes do processo educativo.” (P3.30); “ Os pais como agentes da comunidade educativa, são sensibilizados a vir à escola, através de várias acções que para eles são dirigidas.” (P2. 51)

As reuniões para onde os encarregados de educação são convocados, fornecem-lhes as informações sobre os alunos e orientações para poderem interagir com eles: “Os pais tem recebido formação para poderem acompanhar melhor os seus educandos.” (P2.52); “Os pais são informados sobre o aproveitamento dos seus educandos, nas reuniões para as quais são convocados.” (P3.31); “(...) nestas reuniões são dadas orientações aos pais para poderem interagir com os seus educandos(... )” (P3.32)

Outro aspecto positivo que detectámos foi o de que os pais vêm à escola quando solicitados, participando no processo educativo ou pelo menos realizando um esforço nesse sentido. No entanto, nem sempre conseguem participar como desejariam por afirmarem terem os seus dias demasiado preenchidos: “*Os pais tentam participar mas com o seu dia a dia preenchido, nem sempre conseguem participar como desejariam.*” (P4.27).

### **6.3.7.A relação da escola com a comunidade envolvente e com as necessidades locais**

Os professores consideram que a escola estabelece uma relação com as empresas e com as instituições da comunidade. Os motivos que conduzem a escola a estabelecer a mencionada relação são fundamentalmente para apurar o nível de empregabilidade das profissões a que os cursos dão acesso, com a finalidade de estabelecer protocolos para que a componente de formação prática em contexto de trabalho se realize nas empresas ou instituições locais, o contacto com os centros de emprego também tem em vista apurar o nível de empregabilidade dos cursos a nível local, regional e nacional: formação, nem a equivalência ao nono ano: “*(...)é feito um contacto com os centros de emprego, para apurar o nível de empregabilidade das profissões a que os cursos dão acesso, a nível local, regional e nacional.*” (PC.52); “*(...)são estabelecidos protocolos com diversas entidades relativamente ao seu interesse e disponibilidade no que se refere ao curso ou cursos(...)*” (PC.53); “*(...)são também entidades locais que proporcionam o estágio aos alunos.*” (PC.54)

O estabelecimento de uma relação com a comunidade envolvente não se esgota nas razões anteriormente expostas, a escola não descura o seu papel de agente educativo, está consciente das actividades que se desenvolvem na comunidade em que está inserida e tenta estabelecer contactos no sentido de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. O estabelecimento de um relacionamento com as necessidades locais é também realizado no sentido de as conhecer e de poder formar recursos humanos que possam suprir essas necessidades locais, bem como para dinamizar acções que dão a conhecer aos pais, aos alunos, aos professores e aos demais agentes educativos a realidade que os rodeia: “*Esta relação também é estabelecida através de uma consciencialização sobre as necessidades locais no sentido de poder colaborar para as poder suprir*”. (P3.28); “*(...) a escola procura conhecer as necessidades da*



*comunidade em que se insere e também dinamiza acções que dão a conhecer aos pais, aos alunos, aos professores e aos demais agentes educativos a realidade que os rodeia.”*(P4.26)

## **6.4.ASPECTOS MENCIONADOS SÓ PELOS ALUNOS**

### **6.4.1. A inserção profissional dos alunos do Curso de Educação e Formação**

Este aspecto da inserção profissional dos alunos é de facto abordada basicamente por eles, os docentes embora tenham diagnosticado uma mudança de atitude dos alunos e a valorização dada por estes à aprendizagem e à aquisição de conhecimentos, não focaram directamente este assunto, isto é, não focaram de que forma os alunos se sentiriam perante o panorama da inserção profissional.

Sublinhada a preparação que os alunos sentem ter para o mercado de trabalho, admitem sentir que aprenderam uma profissão e salientam a importância da certificação profissional e da obtenção da equivalência ao nono ano como mais valias para o ingresso na vida activa: “*(...)vou ficar com um certificado profissional.*” (A2.19); “*(...)saio daqui com o nono ano e com o curso, já me sinto apto para trabalhar.*” (A3.25) A percepção de que o curso que frequentam os facilita a nível profissional, é outro dos aspectos que se destacam da análise dos indicadores apresentados pelos alunos: “*(...)fico com o nono ano e com um curso que nos facilita a nível profissional.*” (A4.18)

A promoção da transição para a vida activa é outro dos impactos positivos assegurado pela frequência e conclusão do curso: “*Arranjar trabalho mais facilmente com o nono ano(... )estou apto a trabalhar, posso ir para uma loja estagiar.*” (A3.26); “*(...)receber o meu ordenado(...).*” (A3.27); “*(...)já posso fazer a minha vida.*” (A3.28)

## **CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **7.1.CONCLUSÕES**

Este trabalho de investigação, não nos confere a legitimidade de poder generalizar as conclusões nele evidenciadas, pois trata-se de um estudo de caso, que se centra na realidade de uma comunidade educativa, o Agrupamento Vertical de Montemor-o-Novo.

Conscientes das limitações do nosso estudo, as quais assumimos com bastante humildade, apenas contribuímos para um melhor conhecimento do objectivo a que nos propusemos, que foi conhecer o impacto dos cursos de educação e formação numa turma de alunos de uma determinada realidade educativa.

Pensamos, todavia, que o nosso estudo constituiu um projecto inovador, pois não conhecemos até ao momento nenhum trabalho de campo sobre a temática dos Cursos de Educação e Formação no contexto da Região Alentejo.

Com este estudo pretendemos também poder contribuir para uma reflexão sobre este percurso alternativo tantas vezes questionado por escolas e professores.

Com o nosso trabalho pensamos ter conseguido apresentar um contributo para a valorização e para um melhor conhecimento desta alternativa educativa, uma vez que o seu funcionamento ainda é desconhecido de boa parte do corpo docente, fundamentalmente dos que ainda não tiveram a oportunidade de leccionar numa turma de um Curso de Educação e Formação.

Passamos a apresentar as conclusões, que constituem, simultaneamente, as respostas aos objectivos da investigação.

Após a realização do nosso estudo, concluímos que a escola se mostrou eficaz nos propósitos que a levaram a criar a oferta educativa, dos Cursos de Educação e Formação e que o impacto da frequência do curso de educação e formação nos percursos escolares dos alunos da turma que constituiu o nosso objecto de estudo, no agrupamento vertical de Montemor – o – Novo, se revelou bastante positivo, esta acção proporcionou um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos, na sua atitude perante a escola e na valorização da aprendizagem.

**As razões que conduziram a escola à criação dos cursos de educação e formação**, constituiu o primeiro objectivo do nosso estudo, e após o trabalho realizado, constatamos que essas razões foram, promover o sucesso escolar, que os alunos obtivessem a equivalência ao nono ano de escolaridade, pretendessem continuar o prosseguimento de estudos, valorizassem a aprendizagem, prevenir o abandono escolar,

sobretudo o desqualificado, dar resposta a alguns dos interesses e expectativas dos alunos, perspectivando-lhes um futuro profissional, uma certificação e uma promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida activa.

Com efeito podemos considerar que os alunos, que apresentavam falta de ambição escolar, ausência de interesse pela escola, desmotivação e o sentimento de não gostar das aulas, sobretudo se as turmas fossem constituídas por alunos mais novos, dificuldades ao nível da compreensão e aquisição de conhecimentos, falta de responsabilidade, de hábitos e métodos de estudo, de assiduidade e os problemas disciplinares, alteraram a sua atitude face à escola, após a frequência do curso de educação e formação, o impacto da frequência do curso de educação e formação nos percursos escolares dos alunos que foram alvo do nosso estudo, demonstrou-nos que os alunos alteraram completamente a sua atitude face à escola, no sentido positivo.

**As razões que levaram os alunos à entrada no CEF**, foram, a possibilidade da obtenção de uma equivalência ao nono ano, através de uma nova oferta educativa, que à partida se mostrava mais consentânea com os interesses e expectativas dos alunos e a hipótese de fazer parte de uma turma com indivíduos da mesma faixa etária e com os mesmos interesses e a possibilidade de obter uma certificação profissional.

**Avaliar o impacto da integração no CEF dos jovens envolvidos**, constituiu outro dos objectivos do nosso estudo.

Após a frequência do curso de educação e formação os alunos, revelaram uma atitude completamente diferente perante a escola, passaram a valorizar bastante a aprendizagem realizada e associaram-na à maturidade. Para este processo de valorização da aprendizagem contribuíram inúmeros factores: a forma como o processo de ensino - aprendizagem dos cursos se processa; a relação pedagógica estabelecida; a componente social que os cursos contemplam; e fundamentalmente o facto dos cursos possuírem uma componente de formação prática em contexto de trabalho.

Sobre a forma como o processo de ensino – aprendizagem se processa já tecemos considerações ao longo deste estudo. Contudo, iremos ainda proceder a uma análise conclusiva.

Relativamente à componente prática em contexto de trabalho, pensamos que esta se revelou de primordial importância para motivar os alunos, pois, através dela, os alunos puderam ver reflectidas as suas aprendizagens, sentiram-se inseridos social e profissionalmente, integraram empresas e instituições, onde lhes foi atribuída uma

função, um papel social, interagiram com pessoas e com públicos diversificados, entraram em contacto com a realidade, sentiram-se inseridos no mundo profissional, na vida activa. Os alunos constataram, de forma directa, que as aprendizagens efectuadas se reflectiram na prática do quotidiano. A vivência prática que os jovens concretizaram ajudou-os a tomar mais consciência da vida real. O curso e esta vivência ajudou-os a construir **uma ponte para a realidade**.

Os alunos associaram a frequência do curso a uma preparação para a vida activa e para a idade adulta. A aprendizagem realizada na escola passou a fazer sentido e os alunos passaram a valorizar a aprendizagem ,a escola e a gostar dela.

Por sua vez, todo este processo contribuiu para motivar os alunos a continuarem a querer aprender e a prosseguir estudos.

Após a conclusão do curso, os alunos sentem-se preparados para o mercado de trabalho, admitem sentir que aprenderam uma profissão e salientam a importância da certificação profissional e da obtenção da equivalência ao nono ano, como mais valias para o ingresso na vida activa. A maioria dos alunos salienta o facto do curso que frequentaram facilitar a sua inserção a nível profissional, o que nos leva a concluir que estes cursos promovem de facto condições de empregabilidade, uma oportunidade de transição para a vida activa, previnem o abandono e promovem o sucesso escolar.

O impacto bastante positivo do Curso de Educação e Formação nos percursos escolares dos alunos, tornou-se possível devido a vários factores, para além da existência de uma componente prática de formação em contexto de trabalho, que os motivou bastante e que salientámos anteriormente, os factores que distinguem este ensino do regular também contribuíram para o impacto positivo.

O conhecimento sobre o **funcionamento dos cursos CEF e as principais diferenças sentidas relativamente à frequência entre o regime regular e os CEF**, são dois outros objectivos da nossa investigação, que se conjugam em jeito de conclusão. Podemos afirmar, que as turmas dos cursos apresentam características diferentes relativamente às turmas do ensino regular, que geralmente funcionam como elementos motivadores. Gostaríamos de começar por salientar as estratégias utilizadas, que são muito mais diversificadas e podem revestir a forma de trabalhos práticos, pesquisa, fichas de trabalho, utilização de tecnologias de informação, trabalhos de grupo, recurso à Internet, o trabalho projecto, tratamento da informação ou até relatórios de visitas de estudo para além de outros mais. A realização de actividades pelos alunos

que possam ter impacto na comunidade escolar, reforçam-lhes a auto – estima e também são recomendadas. A utilização de estratégias diversificadas permite distinguir este processo de aprendizagem do ensino regular e outras características mais específicas também o permitem. É o caso dos professores produzirem os seus próprios materiais, não existem aqui manuais, só referenciais que oferecem sugestões e orientações. Neste caso, os professores produzem os materiais que utilizam de acordo com os alunos que tem, e o ensino torna-se mais dirigido e personalizado.

Nos Cursos de Educação e Formação, os professores têm a possibilidade de ir de encontro aos interesses dos alunos com mais facilidade, porque não estão limitados ao cumprimento do programa de uma determinada disciplina.

Um menor número de alunos com idades mais elevadas, um nível etário mais homogéneo e a uniformidade de objectivos entre os vários alunos são outros factores apontados por estes como motivadores relativamente ao ensino regular.

A análise das entrevistas realizadas aos alunos transmitem que há um reforço do papel do professor e da relação pedagógica, podemos até falar de uma melhoria da relação pedagógica, os alunos sentem que os professores se interessam mais por eles e sentem-se mais apoiados pelos docentes.

O menor número de alunos por turma, permite aos professores darem mais atenção aos alunos e conhecê-los melhor, desta forma torna-se possível um ensino mais individualizado e os alunos sentem que os professores se preocupam com eles.

Uma relação pedagógica em que a proximidade entre professores e alunos é maior, em que se sentem a presença de uma forte componente social, juntamente com uma melhoria da relação sócio – afectiva promove a melhoria no aproveitamento escolar.

O carácter prático do curso, a existência de disciplinas mais práticas e outras formas de ensinar diferentes das do ensino regular motivam e estimulam os alunos para a aprendizagem.

O facto da turma ser constituída por menos elementos, possibilitando um melhor conhecimento entre eles e possuírem quase todos o mesmo nível etário contribui para uma melhoria no relacionamento entre os vários alunos, bem como a maturidade dos indivíduos, as mesmas afinidades e a partilha do gosto pela informática.

A avaliação em comparação com a efectuada no ensino regular, mostra-se menos rígida, menos tradicional, mais diversificada e acessível, para os alunos.

Se, na avaliação do ensino regular, os testes efectuados aos alunos, tem um papel fundamental, aqui não se trata da sua desvalorização, mas de uma aplicação

diversificada de métodos e estratégias diferentes para avaliar. Nos Cursos de Educação e Formação o aproveitamento não está condicionado ao resultado dos testes, estes podem não ser pedidos aos alunos e o aproveitamento pode ser resultado das mais diversas estratégias.

A avaliação é aqui apresentada pelos professores como distinta da praticada no ensino regular e fruto de um variado leque de oportunidades que são dadas aos alunos.

A avaliação reveste um carácter regulador, permite reajustar o processo de ensino e aprendizagem e traçar estratégias de recuperação para os alunos quando necessário e é continua por ser resultante das mais diversas estratégias utilizadas. A especificidade destas turmas torna possível à equipa pedagógica a possibilidade de estabelecer parâmetros que considere necessários, parâmetros estes que devem ser tidos em conta na avaliação.

Outra particularidade deste tipo de formação é que mesmo que obtenham níveis negativos no primeiro ano os alunos, transitam para o segundo ano do curso. O curso tem a duração de dois anos e só no segundo ano é que necessitam obter pelo menos nível três, como resultado da média das várias componentes dos dois anos da nota da formação prática em contexto de trabalho e da prova de avaliação final.

O facto de os testes não serem determinantes nos resultados escolares dos alunos, constituiu uma grande diferença, relativamente à avaliação praticada no ensino regular. O objectivo da diversificação dos meios de avaliação é conseguir uma melhoria dos resultados escolares dos alunos e potenciar o desenvolvimento das relações interpessoais e é também associada pelos alunos a um tipo de avaliação que lhes permite obter melhor aproveitamento de uma forma mais acessível.

Relativamente à gestão das aprendizagens, os entrevistados são unânimes em afirmar que no curso existem quatro componentes de formação, uma científica, outra de formação tecnológica, a de formação sócio-cultural e a de formação prática em contexto de trabalho. Relativamente a esta última, os entrevistados salientam o carácter extremamente motivador da formação em contexto de trabalho e, pelo menos, um deles refere que esta componente devia surgir mais cedo no curso ou ir acompanhando o seu desenvolvimento ao invés de aparecer apenas no final do curso, no entanto o sucesso do curso é também devido existência e à articulação destas quatro componentes.

Os docentes entrevistados salientam o facto da gestão das aprendizagens consistir num trabalho em equipa que se baseia num referencial. Este referencial oferece alguma

flexibilidade e fornece orientações sobre como deve ser orientado o processo de formação que por sua vez deve ir de encontro aos interesses dos alunos.

A nível dos projectos específicos os professores reconhecem a sua importância neste tipo de cursos, referem contudo que deviam existir mais.

**Relativamente à relação da turma de CEF com a própria escola**, ao longo do estudo realizado, consideramos que as turmas estão bem inseridas na escola, contam principalmente com o apoio do Órgão de Gestão e dos professores que coordenam e leccionam nessas turmas. Os alunos aceitam também a inserção destas turmas na escola para eles, elas representam uma alternativa à obtenção do nono ano, sendo portanto consideradas como uma alternativa à concretização dos estudos, como recurso para obter uma certificação profissional ou como uma saída que lhes permite efectuar a transição para a vida activa.

**Conhecer a relação da escola com a comunidade envolvente**, constituiu igualmente, um dos objectivos do nosso estudo e relativamente a este aspecto, consideramos que a escola através desta oferta participa no leque de ofertas de cursos de formação a nível local.

Relativamente ao contexto sócio económico onde a escola está inserida, constatámos que é bastante heterogéneo e que esta desenvolve mecanismos para colmatar carências que possam surgir na sua população escolar.

A escola é frequentada por alunos de todo o concelho com as mais variadas proveniências e quanto ao facto do contexto socio-económico ser também muito variado, constata-se que a escola tem desenvolvido acções no sentido de eliminar diferenças que possam existir a este nível.

Outra conclusão que nos é permitido tirar é que o concelho onde a escola está inserida aposta no desenvolvimento local e que, a par deste, para além da aposta no desenvolvimento empresarial, na cultura e num considerável número de serviços à população, verifica-se ainda um certo peso do sector agrícola no contexto das actividades económicas.

Neste concelho, o esforço no sentido do desenvolvimento coexiste com uma fraca existência de instituições que possam oferecer aos alunos um variado leque de formação, pelo que a existência destes cursos constitui uma mais valia.

No que concerne aos encarregados de educação, o estudo realizado permite-nos concluir que os estes são convocados com muita frequência para reuniões a realizar na escola. Por outro lado, ficámos a saber que a escola também promove acções dirigidas à

família dos alunos com alguma frequência, nomeadamente dirigidas aos pais ou encarregados de educação com o intuito de lhes dar formação e orientações no que toca ao seu papel como intervenientes no processo educativo. A escola tem procurado motivar a presença dos pais, quer nos termos previstos na lei, quer através de actividades dirigidas à comunidade educativa. Estes são ainda informados no início do ano sobre as regras de funcionamento do agrupamento e as actividades que vão ser realizadas.

As reuniões dirigidas aos encarregados de educação são frequentes e, através delas, os encarregados de educação recebem informações sobre os seus educandos e orientações para poderem interagir com eles.

Concluímos que a escola estabelece uma relação com as empresas e com as instituições da comunidade. Os motivos que conduzem a escola a estabelecer a mencionada relação, relacionadas com o nosso estudo, são fundamentalmente para apurar o nível de empregabilidade das profissões a que os cursos dão acesso, com a finalidade de estabelecer protocolos para que a componente de formação prática em contexto de trabalho, ou seja, os estágios, se realizem nas empresas ou instituições locais. O contacto com os centros de emprego também têm em vista apurar o nível de empregabilidade dos cursos a nível local, regional e nacional.

A escola, proporciona ainda aos alunos com percursos escolares alternativos, a possibilidade de inserção na vida activa, mediante a realização de estágios em empresas ou instituições da região.

O estabelecimento de uma relação com a comunidade envolvente não se esgota nas razões anteriormente expostas, a escola não descura o seu papel de agente educativo, as parcerias que tem estabelecido, tem proporcionado o apoio específico de técnicos de diferentes áreas e o seu envolvimento na dinamização de projectos e através de protocolos e parcerias procura proporcionar diferentes oportunidades de aprendizagem aos seus alunos.

O estabelecimento de um relacionamento com as necessidades locais, de parcerias e de protocolos é também realizado no sentido de as conhecer e de poder formar recursos humanos que possam suprir essas necessidades locais, bem como para dinamizar acções que dão a conhecer aos pais, aos alunos, aos professores e aos demais agentes educativos a realidade que os rodeia.

Embora já tenham sido tecidas as considerações relativas aos objectivos que presidiram ao nosso estudo, ele não fica completo, sem concluirmos que os docentes

efectuaram um balanço bastante positivo da sua actividade, pois superaram as dificuldades inicialmente apresentadas pelos alunos, como falta de interesse, de métodos de estudo, de empenho e de responsabilidade e conseguiram que eles atingissem os objectivos inicialmente propostos e concluíssem o curso bem como a escolaridade obrigatória, para este efeito valorizaram essencialmente o trabalho de equipa desenvolvido e a forte componente social existente nestes cursos.

Ao realizarem o balanço do seu trabalho, os docentes sentiram-se compensados e verificaram que os alunos que, no início se apresentaram como casos difíceis, alteraram a sua atitude e apresentaram uma grande melhoria nos resultados escolares e tornaram-se responsáveis.

Os docentes concluíram que este curso foi uma boa experiência porque são cursos muito motivadores para os alunos, que alteraram a sua forma de encarar a escola e orientaram-nos para o prosseguimento de estudos.

Os professores sentiram-se gratificados porque sentiram que o seu desempenho nestes cursos contribuiu para o seu enriquecimento pessoal, puderam observar a evolução dos alunos no sentido positivo e todo o processo constituiu um desafio das suas capacidades como professores, revelando mesmo que os docentes que conseguem que estas turmas atinjam os objectivos se sentem mais gratificados com estas do que com as do ensino regular.

As motivações apresentadas pelos docentes para leccionarem nestas turmas foram a flexibilidade de horário e dos currículos, o desenvolvimento de um trabalho de equipa, a relação pedagógica que é possível estabelecer e o facto de poderem ir de encontro aos interesses dos alunos.

Uma experiência nova, a possibilidade de pôr em prática novas estratégias e de sentirem poder ter mais autonomia, foram também aspectos que estimularam os professores.

## **7.2. RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES**

Antes de concluirmos o nosso trabalho, parece-nos de alguma importância deixarmos aqui algumas reflexões que nos ocorreram ao longo da realização do nosso estudo e que possam contribuir para melhorar o desempenho docente, quer

relativamente aos Cursos de Educação e Formação, quer, relativamente a outras realidades educativas:

- a) Pensamos que a componente prática em contexto de trabalho, nos cursos de educação e formação, após os testemunhos dos professores entrevistados, dado o carácter motivador que contém, deve ser iniciada mais cedo e não surgir apenas no final do curso.
- b) A formação dos alunos como cidadãos do mundo, esclarecidos, conscientes e capazes de tomar decisões, deve assentar num ensino, que de alguma forma lhes permita o contacto directo com a realidade social e profissional. Torna-se assim de primordial importância considerar que quanto mais a aprendizagem que realizarem assentar em situações reais, maior será a possibilidade de suscitar nestes, um interesse e uma motivação suplementar que os motive no caminho do sucesso educativo.
- c) A existência de uma forte componente social, o reforço da relação pedagógica, um intenso trabalho de equipa, a diversificação de estratégias, um ensino direcionado de acordo com os interesses dos alunos, uma avaliação que, para aferir resultados, deixe de se basear fundamentalmente nos testes de avaliação e passe a considerar outras oportunidades podem constituir contributos que possam ser aplicados não só aos cursos de educação e formação, mas que constituam práticas aconselhadas para qualquer processo de ensino – aprendizagem, visando o alcance de sucesso educativo.
- d) O estabelecimento de protocolos e parcerias que este agrupamento efectua com as diversas empresas e instituições da região, no sentido de proporcionar diferentes oportunidades de aprendizagem aos seus alunos, estágios profissionais e a possibilidade de inserção na vida activa, constitui um bom exemplo de procedimentos, que consideramos que deveriam ser adoptados por todos os agrupamentos de escolas ou instituições de ensino.

## **BIBLIOGRAFIA**

AAVV.(1968) *Enciclopédia Luso-brasileira de Cultura*, Lisboa, Editorial Verbo, Vol.II,

AAVV. (1999) Mercado de Formação – Conceitos e Funcionamento. *Estudos e Análises*, 9, (pp.13 – 62). Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.

AFONSO,A.(1987).“Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória” in *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga, Universidade do Minho.

AFONSO, A. et al., (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Lisboa: Asa Editores.

ALMEIDA J. .et al., (1992)*Exclusão Social – Factores e tipos de pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta Editor.

ALONSO, M. (1999). “Projecto PROCUR: um Percurso de Inovação Curricular”. In *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

ALVES J. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Asa Editores.

ALVES, F. (1997). “A (In) Satisfação dos professores – Estudo de opiniões dos Professores do Ensino Secundário do Distrito de Bragança”. In Estrela, M.T. (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora

ALVES – PINTO, C.(2001) “Socialização e Identidades Docentes”. In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET

AMADO, J. (1989). *A Indisciplina numa Escola Secundária (Análise de participações Disciplinares)*. Dissertação de Mestrado Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

ANTUNES, J.(1989) *Os Abandonos escolares no ensino básico - uma fábrica de novos desfavorecidos – o meio rural e o meio urbano*. Porto, Edições ASA.

APPLE, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa Curricular

APPLE, M. e NÓVOA, A. (Org.). (1998) *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora

AVANZINI, G.(s/d)*O Insucesso Escolar*, Lisboa: Editorial Pórtico

AZEVEDO, J. (2002). “Suplemento do Correio da Educação” – *O Semanário dos Professores nº 33*, CRIAP, Asa Editora, Outubro 2002.

AZEVEDO, J. (2002a). *Entre a escola e o mercado de Trabalho: Um olhar crítico sobre as transições. Discurso apresentado no Seminário sobre Fracaso Escolar y Transición a la Vida Laboral*. Madrid.Fundación por la Modernización de España. Documento policopiado.

BARDIN, L. (2004), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70, 3.<sup>a</sup> Ed.

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, A.(1976). *A Escola na Sociedade de Classes – O Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

BENAVENTE, A.et al., (1987). *Do outro lado da Escola*. Lisboa: Ed.Rolim

BENAVENTE A. (1994). *Renunciar à Escola .O Abandono Escolar no Ensino Básico* .Lisboa: Fim de Século Edições, Lda

BENAVENTE, A. & Correia, M. (1980). *Obstáculos ao Sucesso Escolar na Escola Primária*. Lisboa: IED.

BONDAL, X.(2003) “A Página da Educação” nº 127, ano 12, p.7.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1982). *Qualitative Research For Education An Introduction to Theory and Methods*, Thousand Oaks, Califórnia, Sage Publications.

CAMPOS, A.(2001). *Insucesso escolar*.  
Disponível “on – line” em 14 de Março de 2004.  
[http://www.educare.pt/artigo\\_novoasp?fich=Esp\\_20010326\\_95](http://www.educare.pt/artigo_novoasp?fich=Esp_20010326_95)

CARIA. T. (1991) – “*A sobrevivência escolar: questão familiar ou escolar?*”. Revista “O Professor”, Lisboa .

CARNEIRO, R. et al. (2001). *O Futuro da Educação em Portugal – Tendências e Oportunidades: Um estudo de Reflexão prospectiva*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

CARNEIRO, R. (2001), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*, Vila Nova de Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.

CARVALHO, A. (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto. Edições Afrontamento.

CARVALHO, L. (2005). *Des(Encontros) com a Realidade – A trajectória profissional dos licenciados em Ensino Básico – 1º Ciclo formados pelas instituições de ensino superior público do Alentejo entre os anos de 2001 e 2003*. Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. (policopiada).

CARVALHO, R.(2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASANOVA, M. (1999). “Atenção à Diversidade a partir da Flexibilidade do Currículo”. In *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação Editor. IIE.

CAVACO, C. (2002). *Aprender fora da escola – Percursos de formação Experimental*. Lisboa: EducaEditora

CAVACO, M. (1995) Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.

COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*, Madrid, Editorial La Muralla.

CORTESÃO, L.; TORRES, M., (1990), *Avaliação Pedagógica I Insucesso Escolar*, 4<sup>a</sup> ed., Col. Ser Professor. Porto: Porto Editora

COSTA, J., (2000), “Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas”, em COSTA, Jorge Adelino,et al., (org.), (2000), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1<sup>a</sup> Ed., pp. 15-33.

COSTA, J. et al. (2001), *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de Caso no TEIP do Esteiro*, Aveiro: Universidade de Aveiro

COSTA, J., (2003), *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto: Edições ASA.

COUTINHO, C., CHAVES, J., (2002), “O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”, in *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 15, número 001, Braga,Universidade do Minho, p. 221-243.

DALEN,D., MEYER,W. J., (1991), *MANUAL DE TECNICA DE LA INVESTIGACION EDUCACIONAL*, Buenos Aires: Piados Educación.

DAVIES D. (dir.) (1989) *As Escolas e as Famílias em Portugal*. Lisboa:Livros Horizonte.

DE BRUYNE,P., & DE SCHOUTHEETE,M.(1988), *Dynamique de la recherché en sciences sociales*, Vendôme : Presses Universitaires de France.

DENZIN, N. e LINCOLN, Y., (2005), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California , Sage Publications.

DUARTE, M. (2000).*Alunos e Insucesso Escolar. Um Mundo a Descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

DUBAR, C. (1997). *A Socialização*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

EURYDICE (1995). *A Luta Contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: DEPGEF.

FERNANDES, A. (1991) “O Insucesso Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Rio Tinto: Edições Asa / Clube do Professor

FERRÃO, F. e NEVES, A. (1995). *Caracterização Regional dos Factores de Abandono e Insucesso Escolar nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: ME: PEPT.

FONTANA, A., FREY, J., (1994), “Interviewing – The Art of Science”, in N. DENZIN et al. (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, pp. 361-376.

FORMOSINHO J. (1987). « A influência dos factores sociais», in *O Insucesso Escolar em Questão, Cadernos de Análise Social da Educação*, Braga, Universidade do Minho.

FERRÃO; A. (1991). *Caracterização Regional dos Factores de Abandono Escolar nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: PEPT.

GEP (1989) *A origem socio-económica do aluno e o sucesso escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, GEP.

GIL, A., (1996), *Como Elaborar Projecto de Pesquisa*, S. Paulo: Editora Atlas.

GUBA, E., & LINCOLN, Y.(1994), “Competing Paradigms in Qualitative Research”, em DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yonna S., (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, pp. 105-117.

HOPPER, A. & POTTER, John, (2004), *Liderança Inteligente. Criar a Paixão pela Mudança*, Lisboa: Actual Editora.

JESUS, S. (2002). *Perspectivas para o Bem-Estar Docente*. Lisboa: Asa Editores.

JORGE, F. (2004), *Módulo 4*, disciplina M.G.R.H. Mestrado em Educação variante Administração Escolar, Universidade de Évora.(documento policopiado).

MALAFIA, M.(1993).*Olhar e Melhorar a Escola, Uma Contribuição para o Sucesso Escolar*, Colecção Cadernos Pedagógicos, Lisboa: Edições Asa.

MARCHESI, A. & PÉREZ, E. (2004) “A Compreensão do Fracasso Escolar” in Alvaro Marchesi et al., *Fracasso Escolar – Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre: Artmed Editora.

MEDEIROS. M.(1993).*Insucesso Escolar e Clínica do Desenvolvimento: Uma Contribuição Psicossocial do Insucesso Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Ponta Delgada:Universidade dos Açores. (policopiada)

MIALARET, G. (1991). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

NICO, B. (Org.) (2008). *Aprendizagens do Interior: Reflexões e Fragmentos*. Mangualde: Edições Pedago Lda.

NICO, J. (1995). *A Relação Pedagógica na Universidade: Ser-se Caloiro*. Dissertação apresentada à Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.(policopiada)

NICO, J. (2000). *Tornar-se Estudante Universitário(a): Contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. (policopiada).

NICO J. et al (Orgs.) (2004).*Aprender no Alentejo – I Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

NICO J. et al (Orgs.) (2004a).*Aprender no Alentejo – II Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

NICO J. et al (Orgs.) (2005).*Aprender no Alentejo – III Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

NORONHA, M.& NORONHA, Z.(1991).*Sucesso Escolar*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas

PATTON M., (2002), *Qualitative Evaluation And Research Methods*, London: Sage Publication, Inc., 3<sup>rd</sup> Ed.

PEDRO, E. (1981) *O discurso na aula. Uma análise socio-linguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Ed.Rolim.

PEIXOTO, L.(1999). *Auto - Estima, Inteligência e Sucesso Escolar*. Braga: Edições APPCDM.

PERRENOUD, P. (2001). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê Construir Competência a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades*. Porto: Edições Asa.

PERRENOUD, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Lisboa: Asa Editora.

PERRENOUD, P. (2002b). *Ofício de Aluno e sentido do trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

PIATON, G. (1979). *Educação e Socialização*. Lisboa: Moraes Editores.

PINTO, A. (2001).*A Escola e a Criança em Risco – Intervir para Prevenir*. Lisboa: Asa Editora

PINTO, C. (1995) *Sociologia da Escola*, Lisboa: McGRAW-HILL.

POSTIC, M.(1995). *Para Uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*.Porto: Porto Editora.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L., (2003), *manual de investigação em ciências sociais trajectos*, Lisboa, Gradiva, 3.<sup>a</sup> Ed.

RANGEL, A. (1994). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget

REBOUL,O. (1988). *Filosofia da Educação*. São Paulo. Companhia Editora Nacional

ME/MSST(2004). Relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar.

ME/MSST(2003). Relatório de Trabalho – Educação e Formação profissionalizante qualificante para jovens – Reflexões sobre promoção da articulação ME/MSST

REGO, A. e CUNHA M. (2003), *A Essência da Liderança Mudança, Resultados • Integridade*, Lisboa, Editora RH, 1<sup>a</sup> Ed.

RIVIÈRE, R.(1991). *Léchec scolaire est-il une fatalité ? Une question por l'Europe*. Paris: Hatier

RODRIGUES, M. (1999). “Novas Competências para a Sociedade do Futuro”. In *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação Editor/ IIE.

RODRIGUES, M. (2009). “Mais sucesso escolar: apoiar as escolas e apoiar as famílias” in Boletim dos Professores nº15, Edição do Ministério da Educação.

ROLDÃO, M. (2003) *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. Gestão Curricular – o Papel das Escolas e dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

ROVIRA.J.(2004) “Educação e Valores em Fracasso Escolar” in Alvaro Marchesi e et al.(Org.) *Fracasso Escolar Uma Perspectiva Multicultural*, Porto Alegre: Artesmed Editora

RUQUOY, D., (2005), “Situação de Entrevista e estratégia do entrevistador”, in *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 2.<sup>a</sup> Ed., pp. 84-116.

SACRISTÁN, J. G. (1995). “Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores”. in Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora

SIL, V.(2004).*Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget

SAVATER, F.(1997) *O Valor de Educar*. Lisboa, Editorial Presença

STAKE, R., (1994), “Case Studies”, in N.Denzin et al (Org.).(1994), *Handbook of Qualitative Research*, USA, Sage Publications, pp. 236-247.

STOER, S. (1982). *Educação, estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte

TAVARES, M. (1990) Abandono Escolar - um contributo para o seu estudo. Dissertação de Mestrado. Lisboa, ISCSP.

TEDESCO, J. (1999). *O Novo Pacto Educativo*. Vila Nova de Gaia: Edição Fundação Manuel Leão

TUCKMAN, B., (2002), manual de investigação em educação, Trad. António Rodrigues-Lopes, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2.<sup>a</sup> Ed.

VALA J. (1987). “A Análise de Conteúdo”. In A. S. Silva & J.M. Pinto (Org.) *Metodologia das Ciências Sociais* (101-128.) Porto. Edições Afrontamento. (2<sup>a</sup> ed.)

VIEIRA, R. (1992) *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher.

YIN, R., (1987), *Case Study Research: Design and Method*, Applied Social Research Methods Series, Volume 5, Thousand Oaks, Califórnia,Sage Publications, 7<sup>th</sup> Ed.

### ***LEGISLAÇÃO CONSULTADA:***

. Constituição da República Portuguesa

. Lei nº46/86 de 14 de Outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo)

.Convenção nº138 da OIT relativa à idade mínima de admissão ao emprego.

- .Declaração Universal sobre Direitos do Homem.
- .Declaração dos Direitos da Criança.
- .Convenção Europeia dos Direitos do Homem.
- .Carta Social Europeia
- .Carta Social Europeia Revista
- .Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança.
- .Decreto-Lei nº396/91, de 16 de Outubro (Regime Jurídico do Trabalho e Emprego de Menores)
- .Decreto-Lei nº 42994, de 28 de Maio de 1960 (Generaliza o Ensino Primário obrigatório)
- .Decreto-Lei nº26/89, de 21 de Janeiro (Regula o Ensino Profissional)
- .Decreto-Lei nº205/96, de 25 de Outubro (Regulamenta o Sistema de Aprendizagem criado em 1984)
- .Despacho conjunto nº48/SEAM/SERE/91, de 20 de Abril (Cria o Ensino Básico Mediatizado)
- .Lei nº 31/2003, de 22 de Agosto(Lei de Protecção das Crianças e Jovens em Perigo)
- .Portaria nº23 529, de 9 de Agosto de 1968 (Implementa o Ensino Básico Mediatizado)
- .Resolução do Conselho de Ministros nº29/91 (Programa Educação para Todos)
- .Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho( Avaliação dos alunos do Ensino Básico)
- .Despacho n.º113/ME/93, de 23 de Junho (Sistemas de Incentivos à Qualidade da Educação)
- .Despacho 147-B/ME/96, de 8 de Julho (Cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)

.Despacho nº22/SEEI/96, de 19 de Junho (Cria os Currículos Alternativos)

.Resolução do Conselho de Ministros (RMC)nº44/97 de 21 de Março  
(Cria o Programa de Integração de Jovens na Vida Activa – PIJVA)

.Despacho Conjunto n.º123/97, de 7 de Julho(criam os Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial)

.Decreto-Lei n.º115 – A/98, de 4 de Maio (Novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação)

.Resolução do Conselho de Ministros n.º75/98, de 2 de Julho (Cria o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil)

.Despacho Conjunto n.º882/99, de 15 de Outubro (Programa Integrado de Educação e Formação - PIEF)

.Despacho Conjunto 948/2003, de 25 de Agosto (Reformula o PIEF)

.Despacho n.º 19971/99, de 20 de Outubro (Introduz o Programa 15 – 18)

.Despacho Conjunto n.º665/2001, de 21 de Julho (Cria o 10º Ano Profissionalizante)

.Despacho Normativo n.º 5/2001, de 1 de Fevereiro ( Cria o Secretariado Interculturas)

.Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro (Introduz o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – CRVCC)

.Despachos Conjuntos n.º 1083/2000, de 20 de Janeiro e n.º650/2001 de 20 de Julho (Criação dos Cursos EFA – Educação e Formação de Adultos)

.Despacho Conjunto n.º279/2002, de 12 de Março  
(Cria os Cursos de Educação – Formação)

.Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho (Implementa, após a revisão, os Cursos de Educação e Formação)

.Rectificação nº1673/2004, de 7 de Setembro  
(rectifica o Despacho Conjunto nº453/2004, de 27 de Julho)

.Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (Reorganização Curricular do Ensino Básico).

.Decreto – Lei nº 49408, de 29 de Novembro de 1969 (aprovou o Regime Jurídico do Contrato Individual de Trabalho)

.Decreto – Lei n.º 58/2002, de 15 de Março (Estabelece o regime legal de admissão de menores ao trabalho – nova redacção)

.Decreto Regulamentar n.º16/2002, de 15 de Março(Estabelece as normas a aplicar na formação dos menores que celebrem contratos de trabalho).

.Resolução do Conselho de Ministros nº4/2001, de 9 de Janeiro (Cria o Programa Escolhas)

.Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro(Lei Orgânica do Ministério da Educação)

.Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro (Alteração da revisão curricular do ensino básico).

.Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro (Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior).

.Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro (O enquadramento legal dos Conselhos Municipais de Educação e Carta Educativa).

.Processo de revisão curricular da oferta educativa de nível secundário (aprovada em reunião do Conselho de Ministros, de 7 de Janeiro de 2004).

.Proposta de Lei de Bases da Educação - PPL n.º 74/IX.

.Despacho n.º 13224/2003, de 7 de Julho  
(Empréstimo de manuais escolares a alunos carenciados)

.Anteprojecto de Decreto-Lei para a Educação Especial e Apoio Sócio-Educativo.

.Resolução do Conselho de Ministros nº136/998, de 04/12; Portaria 1212/00 de 26-12  
(Programa Portugal Acolhe)

**Sites Consultados:**

<http://www.jornaldepoesia.jor.br/fpeso.html>

<http://www.iefp.pt/paginas/home.aspx.html>

<http://www.dgfv.min.edu.pt>

<http://www.anq.gov.pt>

<http://www.min-edu.pt>

<http://www.programaescolhas.pt>

<http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/Programaportugalacolhe/Paginas/ProgramaPortugalAcolhe.aspx>

## **ANEXOS**

## **1.GUIÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS PROFESSORES**

BLOCOS/ CATEGORIAS	OBJECTIVOS	ITENS/ INFORMAÇÕES A OBTER	QUESTÕES DA ENTREVISTA
I <b>A legitimação da entrevista</b>	1.legitimar a entrevista. 2.Motivar o entrevistado. 3.Assegurar a confidencialidade ao entrevistado.	.Elucidar o entrevistado sobre os objectivos do trabalho em curso .Sensibilizar e motivar o entrevistado .Garantir ao entrevistado a confidencialidade da entrevista	
II <b>Os Professores</b>	<b>.Avaliar o trabalho realizado pelos professores no CEF</b>  <b>.Identificar os factores motivadores da sua acção como professores no CEF</b>	<b>.Análise do balanço da actividade dos docentes como professores no CEF.</b>  <b>.Factores motivadores para os professores na sua acção no CEF.</b>	<b>2.1.Considera gratificante o trabalho desempenhado com o CEF ?</b>  <b>2.2.O que mais a/o motiva na sua como professor/a no desenvolvimento da sua actividade docente relativamente ao CEF?</b>
III <b>A criação da oferta dos CEF</b>	<b>1.Identificar os motivos que conduziram a escola à formação do CEF.</b>  <b>2.Identificar os objectivos que a escola pretendeu atingir com a formação dos CEF.</b>	<b>.Os motivos que conduziram a escola à formação da turma</b> <b>.O contexto sócio-económico da comunidade</b> <b>.Os problemas existentes</b> <b>.O abandono e insucesso escolares</b> <b>.Os problemas da própria escola</b> <b>.as necessidades profissionais e de qualificação do território</b> <b>.Os objectivos a atingir</b>	<b>3.1.Quais foram os motivos que conduziram a escola a formar a/as turmas do CEF?</b> <b>3.2.Como podemos caracterizar o contexto sócio-económico em que a escola está inserida?</b> <b>3.3.A escola diagnosticou alguns problemas de abandono ou insucesso escolar?</b> <b>3.4.Que objectivos a escola pretendia atingir com a formação do CEF?</b>

<b>IV</b> <b>A Constituição dos CEF</b>	<p><b>1.</b>Analisar os critérios de constituição das turmas de CEF  <b>2.</b>Conhecer o funcionamento do CEF</p>	<p>.Critérios de constituição      .Critérios de atribuição de professores      .A formação específica dos professores      .Espaços físicos específicos na escola</p>	<p><b>4.1.</b>Quais foram os critérios que presidiram à constituição das turmas de CEF?  <b>4.2.</b>De que forma é feita a atribuição dos professores às turmas?  <b>4.3.</b>Os professores aos quais a turma foi atribuída possuíam alguma formação específica?  <b>4.4.</b>Qual é o espaço físico utilizado no funcionamento da turmas dos CEF?</p>
<b>V</b> <b>Os estudantes do CEF</b>	<p><b>1.</b>Analisar os percursos dos alunos que integraram a turma do CEF  <b>2.</b>Identificar os motivos que conduziram os alunos à turma  <b>3.</b>Conhecer as expectativas dos alunos face à escola  <b>3.</b>Conhecer as origens sócio-económicas dos alunos</p>	<p>.Os seus percursos escolares      .Motivos de integração na turma      .As expectativas face à escola      .As origens sócio-económicas</p>	<p><b>5.1.</b>Quais foram os percursos escolares dos alunos que integraram a turma do CEF?  <b>5.2.</b>Que motivos conduziram estes alunos à integração na turma?  <b>5.3.</b>Quais eram as expectativas destes alunos face à escola antes de integrarem a turma do CEF?  <b>5.4.</b>Quais as origens sócio-económicas destes alunos?</p>
<b>VI</b> <b>O ensino e a aprendizagem</b>	<p><b>1.</b>Reconhecer os métodos e técnicas de ensino-aprendizagem específicos do funcionamento das turmas de CEF</p>	<p>.Os métodos e as técnicas      .A gestão das aprendizagens      .Os projectos específicos      .A avaliação</p>	<p><b>6.1.</b>Quais são os métodos e as técnicas específicas do funcionamento das turmas dos CEF?  <b>6.2.</b>Como é feita a gestão das aprendizagens?  <b>6.3.</b>Existem projectos específicos?  <b>6.4.</b>Como é feita a avaliação?</p>

<b>VII</b> <b>A relação com a comunidade envolvente</b>	<b>1.</b> Conhecer a relação com as empresas ou instituições comunidade envolvente <b>2.</b> Reconhecer a relação com as necessidades locais.	.A relação com as empresas .A relação com as instituições .A relação com as necessidades locais	<b>7.1..São estabelecidos contactos com empresas ou instituições do meio envolvente?</b> <b>7.2.É efectuada uma relação com as necessidades locais?</b>
<b>VIII</b> <b>A relação com as famílias dos estudantes</b>	<b>1.</b> Analisar a relação com as famílias dos estudantes	<b>.Forma de contacto</b> .A participação dos pais na gestão das aprendizagens	<b>8.1.De que forma é efectuado o contacto com a família dos estudantes?</b> <b>8.2.De que forma participam os pais na gestão das aprendizagens?</b>
<b>XIX</b> <b>A relação com a própria escola</b>	<b>1.</b> Apreciar a relação da turma do CEF com a própria escola	.A inserção das turmas do CEF na própria escola .A atitude da escola face à turma do CEF .A atitude dos professores face às turmas dos CEF	<b>9.1.Como podemos avaliar a inserção das turmas dos CEF na escola?</b> <b>9.2.Qual é a atitude da escola face às turmas dos CEF?</b> <b>9.3.Como é a atitude dos professores face às turmas dos CEF?</b>
<b>X</b> <b>A especificidade dos CEF</b>	<b>1.</b> Identificar os técnicos que intervêm no CEF <b>2.</b> Conhecer a componente social <b>3.</b> Analizar de que forma é efectuada a orientação vocacional e profissional dos alunos	.Os técnicos que intervêm .A componente social no funcionamento da turma .A orientação vocacional e profissional	<b>10.1.Quais são os técnicos que intervêm no funcionamento do CEF?</b> <b>10.2.De que forma podemos falar de uma componente social nos CEF?</b> <b>10.3.De que forma é efectuada a orientação vocacional e profissional dos alunos?</b>

## **2.GUIÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS A AMOSTRA DE ALU NOS**

BLOCOS/ CATEGORIAS	OBJECTIVOS	ITENS/ INFORMAÇÕES A OBTER	QUESTÕES DA ENTREVISTA
I <b>A legitimação da entrevista</b>	1.legitimar a entrevista. 2.Motivar o entrevistado. 3.Assegurar a confidencialidade ao entrevistado.	.Elucidar o entrevistado sobre os objectivos do trabalho em curso .Sensibilizar e motivar o entrevistado .Garantir ao entrevistado a confidencialidade da entrevista	
II <b>Antes da integração no CEF</b>	1.Conhecer as dificuldades sentidas pelo aluno ao longo do seu percurso escolar 2.Reconhecer os motivos que o conduziam ao abandono	.As dificuldades .O abandono	2.1.Quais foram as dificuldades que sentiste ao longo do teu percurso escolar? 2.2.Quais foram os motivos que te conduziram ao abandono?
III <b>A entrada no CEF</b>	1.Identificar as razões da entrada no CEF 2.Identificar os objectivos que pretendia atingir 3.Apreciar o papel dos professores 4.Analisar a opinião da família	.Razões na entrada no CEF. .Os objectivos assumidos .O papel dos professores .A opinião da família	3.1.Quais foram as razões que te levaram à entrada no CEF? 3.2.Quais os objectivos que pretendias atingir com a entrada na turma do CEF? 3.3.Como consideras o papel dos professores da turma do CEF? 3.4.Qual foi a opinião da tua família relativamente à turma do CEF?
IV <b>Durante o CEF</b>	1.Compreender as principais diferenças sentidas relativamente à frequência do regime regular 2.Analisar o desempenho dos professores e a relação estabelecida com	.As principais diferenças .Os professores .Os técnicos .A organização das aulas .Os colegas .Os métodos e técnicas de ensino .A avaliação .Os projectos	4.1.Quais são as principais diferenças que sentiste relativamente à turma às turmas que frequentaste no ensino regular? 4.2.Sentes que os professores estão mais próximos de ti? 4.3.Sentes que tens mais apoio nos estudos ou na tua integração na escola?

	<p>estes</p> <p><b>3.Reconhecer a importância da componente social.</b></p> <p><b>4.Reconhecer a organização das aulas</b></p> <p><b>5.Analisar a relação com os colegas</b></p> <p><b>6.Avaliar os métodos e técnicas de ensino utilizados</b></p> <p><b>7.Comparar a forma de avaliação relativamente ao regime regular</b></p> <p><b>8.Reconhecer os métodos e técnicas de ensino utilizados</b></p> <p><b>9.compreender a relação com a profissão</b></p> <p><b>10.Avaliar a componente prática</b></p>	<p>.A relação com a profissão</p> <p>.A componente prática</p>	<p><b>4.4.Sentes que a forma como as aulas estão organizadas, te facilita a aprendizagem relativamente ao regime regular?</b></p> <p><b>4.5.Melhoraste o relacionamento com os teus colegas?</b></p> <p><b>4.6.Sentiste que os métodos e técnicas de ensino utilizados te facilitaram a aprendizagem?</b></p> <p><b>4.7.Qual é a tua opinião em relação à avaliação ?</b></p> <p><b>4.8.A componente prática ajudou-te a descobrir a algumas profissões interessantes?</b></p>
V Após o CEF	<p><b>1.Compreender a importância da aprendizagem efectuada</b></p> <p><b>2.ValORIZAR a importância da inserção profissional</b></p> <p><b>3.Conhecer o impacto da integração no CEF</b></p>	<p>.A relevância do que aprendeu</p> <p>.A inserção profissional</p> <p>.A avaliação que faz</p>	<p><b>5.1.O que consideras ter aprendido através da integração no CEF?</b></p> <p><b>5.2.Consideras que a integração no CEF contribuiu para a tua inserção profissional?</b></p> <p><b>5.3.Qual o impacto que sentiste que a integração no CEF pode ter na tua vida?</b></p>