



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
*Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu*  
*Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais*

***OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO:  
A PERSPECTIVA DOS SEUS INTERVENIENTES***

- ***ANÁLISE DO CONTEXTO REAL NAS ESCOLAS DO  
CONCELHO DE VISEU***

***Sandra Alves Soares***

**Mestrado em Ciências da Educação**  
***Especialização em Administração e Organização Escolar***

Viseu, 2011







**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

*Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu*

*Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais*

***OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO:  
A PERSPECTIVA DOS SEUS INTERVENIENTES***

- ***ANÁLISE DO CONTEXTO REAL NAS ESCOLAS DO  
CONCELHO DE VISEU***

***Sandra Alves Soares***

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar sob a orientação da Professora Doutora Célia Ribeiro.

**Mestrado em Ciências da Educação**

***Especialização em Administração e Organização Escolar***

Viseu, 2011



*Às minhas filhas,*

*Ana Catarina e Joana Rita*



## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho só foi possível na medida em que, desde a primeira hora, contei com a compreensão, cooperação, incentivo, estímulo, apoio e solidariedade de muitos que, de forma mais ou menos direta, nos acompanharam nesta caminhada. A eles, o meu profundo agradecimento.

Agradeço à Professora Doutora Célia Ribeiro, na sua dupla qualidade de docente e orientadora, não apenas pela orientação esclarecida que proporcionou, mas também pelo estímulo, compreensão, simpatia e disponibilidade que sempre me dispensou.

A todos os professores deste Curso de Mestrado, pelos saberes e competências que me ajudaram a desenvolver e pelas aprendizagens proporcionadas.

Aos meus colegas de Mestrado, agradeço pelo espírito de companheirismo vivido e partilhado e, em especial, à Maria, amiga e colega, pelo seu prestimoso e inestimável apoio e incentivo. O meu mais sincero agradecimento a ti, Maria, por seres a pessoa que és, pelo carácter benemérito que te caracteriza, e por estares sempre lá para quem de ti precisa. A tua ajuda e incentivo foram fulcrais para a concretização deste trabalho.

A todos os alunos, docentes e Órgãos de Gestão das escolas que colaboraram neste estudo de forma direta, através dos questionários e das entrevistas, pela disponibilidade e amabilidade para tornar possível essa participação.

Terminamos agradecendo de forma muito especial aos meus pais que, embora distantes, estiveram sempre presentes, dispensando toda a compreensão, apoio, incentivo e carinho imagináveis. Por terem sempre acreditado em mim e na conclusão deste trabalho, um agradecimento muito especial.

Ao meu marido pela força que me soube transmitir nos piores momentos e pela paciência e apoio que revelou. Às minhas filhas, Ana e Joana que, muitas vezes, tiveram que contar com uma mãe ausente. Estas páginas são também um pouco de vós.



## Resumo

A “Escola para Todos” da atualidade, organiza-se a partir de padrões que instituem a uniformidade, abstraindo-se das particularidades individuais. A criação de Cursos que direcionem os jovens para um ensino diferenciado, de cariz vocacional e voltado para o ensino profissional e/ou profissionalizante, como é o caso dos Cursos de Educação e Formação (CEF) parece, à partida, responder às necessidades daqueles a quem a escola não tem conseguido acolher e que têm contribuído para o aumento das taxas de insucesso e abandono escolares em Portugal.

Apesar de se registar um número crescente de alunos no ingresso aos CEF e de ser reconhecida a sua eficácia, é comumente aceite o estigma a que os cursos se associam. E foi justamente este enquadramento contraditório que nos suscitou a intenção de aprofundar esta problemática, dando voz aos atores deste processo.

A investigação apresenta uma análise acerca do funcionamento dos CEF das escolas do concelho de Viseu, tendo como finalidade última perceber se, à luz da legislação subjacente à sua criação, estes percursos concretizam os objetivos que preconizam no atinente à diminuição do abandono escolar, ao cumprimento da escolaridade obrigatória e à obtenção de uma qualificação profissional. É, ainda, problematizada a filosofia dos CEF, do ponto de vista da educação, ou seja, a dialética entre os benefícios que os CEF demonstram no que concerne ao abandono escolar e o estigma existente, no campo político-social. Partindo de uma abordagem mista, consubstanciada pela aplicação de questionários e entrevistas, é observada a perceção dos principais intervenientes dos CEF – Alunos, Docentes, Diretores de Curso e Órgãos de Gestão.

Os resultados obtidos sugerem a existência de alguns constrangimentos decorrentes do perfil das turmas, da integração e inclusão dos alunos nas instituições escolares e, sobretudo, da aplicação da recente legislação em vigor. Porém, a potencialidade dos cursos é reconhecidamente extensiva a todos os envolvidos. Neste sentido, são caracterizados e identificados os CEF das escolas em estudo concluindo-se, de um modo geral, que apesar da melhoria dos resultados escolares e da diminuição do abandono escolar, os CEF encontram-se em vias de extinção no concelho.

**Palavras-Chave:** Escola; Educação e Formação; Insucesso e Abandono Escolares; CEF.



## **Abstract**

The “School for All” of today is organized by standards that confer uniformity, disregarding individual particularities.

The emergence of Courses that orientate young people to a differentiated learning, of vocational nature aiming professional teaching, as Educational and Training Courses (CEF), seems the answer for the needs of those whose school has not been able to accommodate and have, therefore, been contributing to the rising of school failure and school dropout rates, in Portugal.

In spite of the growing number of students in these denominated CEF and its recognized effectiveness, it is generally accepted the presence of a stigma associated with this kind of Courses. And it was precisely because of this contradictory situation that we were impelled to deepen this issue, by giving voice to the actors of this process.

The investigation analyses the performance of the CEF at Viseu’s county schools, with the main purpose of understanding if, under the legislation of its creation, these paths fulfill its main objectives: the decrease of school dropout; the compulsory schooling; the achievement of a professional qualification. It is, still, questioned the CEF philosophy, that is, the dialectic between the benefits that the Courses exhibit for the school dropout and the existing stigma, in political and social terms. The point of view of the main participants - students, teachers, tutors and School Executive – is observed using a mixed methodology, embodied by the application of questionnaires and semi-structured interviews.

The results suggest the presence of some constraints caused by the classes profile, the integration and inclusion of students at schools and, mainly, the recent ruling legislation. Nevertheless, the virtues of these courses are acknowledged and extensive to all the involved. In this sense, the CEF of the schools in study are characterized and identified and we come to the conclusion that, in general, despite the improvement on the school results and the decrease on school dropout, the CEF are becoming extinct in the county.

**Key-words:** School; Education and Training; School Failure; School Dropout; CEF.



## ÍNDICE GERAL

Introdução .....	1
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo I – O estado da educação em Portugal: a política educativa face ao insucesso e abandono escolares .....	7
1 - A problemática atual: crise na educação? .....	10
2 - A evolução da política educativa em Portugal .....	17
2.1 A escolaridade obrigatória: mudanças operadas em Portugal.....	19
2.2 Os desafios da escola atual .....	25
Capítulo II – A problemática do insucesso e abandono escolares no quadro da política atual .....	31
1 - Principais teorias explicativas do insucesso escolar .....	33
2 - Insucesso escolar: um fenómeno multifacetado .....	37
3 - Compreender o abandono escolar .....	44
3.1 Fatores causais e de consequência do abandono escolar: investigação produzida .....	45
Capítulo III – Percursos para um ensino diferenciado .....	55
1 - A retenção: promotora do insucesso e do abandono escolares? .....	57
Trilhar caminhos na procura do ensino diferenciado e da orientação vocacional .....	62
2 - Eixos de intervenção: breve resenha das medidas e programas educativos de combate ao insucesso e abandono escolares .....	67
3 - Outros programas e iniciativas .....	80
3.1 Os Cursos de Educação e Formação (CEF) .....	86
Enquadramento legal e caracterização .....	86
SEGUNDA PARTE – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA	
Capítulo IV – Opções metodológicas do estudo .....	105
<i>Design</i> metodológico .....	107
1 - Delimitação do problema em estudo .....	109
2 - Questões de partida (de investigação) .....	110
3 - Relevância do estudo .....	110
4 - Objetivos da investigação .....	111

5 -	Tipo de investigação -----	114
6-	Caracterização da população / amostra -----	116
6.1	Plano de amostragem -----	120
7 -	Instrumentos de recolha de dados -----	135
7.1	Questionários -----	136
7.2	Entrevistas -----	141
8 -	Procedimentos -----	145
8.1	Aplicação dos questionários -----	145
8.2	Aplicação das entrevistas -----	146
9 -	Tratamento e análise dos dados -----	148
9.1	Análise descritiva -----	149
9.2	Análise de conteúdo -----	149
9.3	Triangulação dos dados -----	151
	Capítulo V – tratamento e análise dos dados -----	153
1 -	Apresentação e análise crítica dos resultados -----	155
1.1	Análise descritiva -----	155
1.2	Análise das entrevistas -----	173
2 -	Discussão dos resultados / conclusões -----	199
	Reflexão final -----	215
	Implicações investigativas -----	217
	Propostas de melhoria e futuras linhas de investigação -----	219
	Referências bibliográficas -----	220
	Legislação consultada -----	228
	Anexos -----	231

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia dos CEF e destinatários -----	90
Quadro 2 - Matriz Curricular dos Cursos de Tipo 1, 2 e 3 -----	92
Quadro 3- Matriz Curricular dos Cursos de Tipo 4, 5, 6, 7 e do Curso de Formação Complementar -----	93
Quadro 4 - Organograma dos CEF -----	95
Quadro 5 - Áreas de Formação dos CEF -----	96
Quadro 6 - Número de alunos matriculados nos CEF no ano letivo de 2009/2010, em Portugal -----	98
Quadro 7 - Número de alunos matriculados nos CEF no ano letivo de 2009/2010 e distribuídos pelos tipos 2, 3, 4, 5, 6 e 7 -----	98
Quadro 8 - Evolução de alunos matriculados nos CEF -----	99
Quadro 9 - Taxas de conclusão dos CEF no ano letivo de 2009/2010, em Portugal -----	100
Quadro 10 - Caracterização sociodemográfica dos Diretores de Curso -----	133
Quadro 11 - Caracterização sociodemográfica dos Órgãos de Gestão -----	134
Quadro 12 - Estrutura do questionário aplicado aos docentes das turmas de CEF -----	139
Quadro 13 - Estrutura do questionário aplicado aos alunos das turmas de CEF	140
Quadro 14 - Estrutura da entrevista aos Órgãos de Gestão -----	143
Quadro 15 - Estrutura da entrevista aos Diretores de Curso -----	144

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Estatísticas descritivas da Idade / Género dos Alunos -----	122
Tabela 2 - Distribuição da amostra por grupo etário em função do género -----	122
Tabela 3 - Grau de Escolaridade dos Pais -----	123
Tabela 4 - Profissão atual dos Pais dos Alunos -----	124
Tabela 5 - Caracterização Familiar dos Alunos -----	125
Tabela 6 - Caracterização Escolar dos Alunos -----	126
Tabela 7 - Distribuição da amostra por Ocupação dos Tempos Livres -----	128

Tabela 8 - Estatísticas descritivas da Idade / Género dos Professores -----	129
Tabela 9 - Distribuição da amostra por grupos etários -----	130
Tabela 10 - Habilitações Literárias dos Professores -----	130
Tabela 11 - Formação Especializada dos Professores -----	131
Tabela 12 - Situação profissional dos Professores -----	132
Tabela 13 - Dados relativos ao acesso aos CEF -----	156
Tabela 14 - Vantagens e Desvantagens/Constrangimentos dos CEF -----	158
Tabela 15 - Avaliação da Organização e Funcionamento do Curso -----	159
Tabela 16 - Avaliação das Relações Pessoais, Resultados e Dificuldades -----	161
Tabela 17 - Opiniões sobre o Grau de Utilidade do Curso -----	162
Tabela 18 - Resultados relativos aos Encarregados de Educação -----	163
Tabela 19 - Resultados relativos a Sentimentos de Exclusão -----	164
Tabela 20 - Dados relativos a lecionação em turmas do CEF -----	165
Tabela 21 - Dados relativos a propostas de alunos para CEF -----	167
Tabela 22 - Perceção, estratégias e objetivos relativamente aos CEF -----	168
Tabela 23 - Avaliação da Relação pessoal/Constrangimentos/Benefícios -----	170
Tabela 24 - Dados relativos às características e inclusão dos alunos do CEF -----	171

## ÍNDICE DE FIGURAS

Fig.1- Processo empírico do estudo -----	108
--	-----

## INTRODUÇÃO

Desde a publicação da lei de Bases do Sistema Educativo que a escola assume uma missão vital: integrar e ensinar todos os alunos, independentemente da sua diversidade cultural, económica e social. A escola passou, portanto, a responder pelos resultados escolares de todos os alunos, que a integraram de forma massiva, tendo passado a ser-lhe exigida a aplicação de novas práticas pedagógicas, novas metodologias de ensino e novas atitudes. A responsabilidade da escola cristalizou-se na premissa de que todos, sem exceção, têm os mesmos direitos e, dentro destes, o de concluir, com êxito, a escolaridade mínima obrigatória definida, preparando o seu futuro. Esta intenção, esta responsabilidade tem encontrado inúmeros obstáculos, razão pela qual não tem sido fácil de concretizar. Com efeito, e de acordo com Rodrigues (2010), ao longo de décadas e face à necessidade que o sistema educativo teve em se expandir de modo a melhor se adequar e dimensionar ao número crescente de alunos, dois problemas surgiram: o de garantir a “escolarização”, isto é, o de garantir a frequência da escola de todos os alunos em idade escolar; e o da “escolaridade”, que se consubstancia no problema levantado pela “efetividade das aprendizagens e dos resultados obtidos” (p. 82), que resultam na eficácia do sistema de ensino.

Na realidade, Portugal rapidamente alcançou a percentagem máxima no que concerne à taxa de escolarização da população escolar reduzindo, de forma muito significativa, as taxas de analfabetismo verificadas num passado recente. Já o mesmo não se poderá constatar no atinente às taxas de sucesso na conclusão da escolaridade obrigatória, tendo em conta os números apresentados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), no que respeita às taxas de retenção e de abandono escolar em Portugal no ensino público<sup>1</sup>.

Na verdade, ninguém se pode considerar dispensado de se pronunciar e de agir relativamente às questões de fundo com que presentemente nos debatemos e que se inscrevem no panorama educativo. Convocando Rodrigues (2010, p. 14), apresenta-se como fulcral o contributo que todos os atores do processo educativo possam dar no sentido de refletirem acerca das “variáveis que explicam as desigualdades dos resultados escolares, da qualidade das aprendizagens e do nível de competências

---

<sup>1</sup> De acordo com o documento apresentado pelo GEPE - Taxa de Retenção e Desistência segundo o ano letivo (desde o ano letivo de 1995/1996 ao de 2009/2010). Documento consultado a 11/06/2011 e disponível em [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=332&fileName=EE\\_TaxaRetencao\\_Desistencia.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=332&fileName=EE_TaxaRetencao_Desistencia.pdf).

adquiridas na escola”, de modo a identificar a margem de intervenção e o espaço de ação individual e coletiva que se pode criar com vista à mudança e à melhoria. Grilo (2010, p. 25), corrobora esta opinião e acrescenta que o combate à exclusão e ao abandono escolar é, indubitavelmente, uma “das grandes prioridades”, atendendo ao “efeito devastador” que se repercute no país e que, portanto, deverá ser “assumido por todos os protagonistas que desempenham um papel na educação”.

Priorizando estes pressupostos têm vindo a ser delineadas e postas em prática sucessivas medidas e programas de combate ao abandono escolar precoce, designadamente o desqualificado, e ao cumprimento, com sucesso, da escolaridade obrigatória, que se materializam em estratégias e planos concertados de diversidade e integração. No âmbito destas medidas procede-se, em 2002, à criação dos Cursos de Educação e Formação (CEF) (Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril) que acabarão, dois anos mais tarde e na sequência das recomendações constantes no Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE), por ser regulamentados através do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho (que ainda se encontra em vigor). O objetivo principal centrou-se na capacidade de assegurar a conclusão do ensino básico de carácter obrigatório, desenvolver competências fundamentais para a educação ao longo da vida, melhorar a autoestima, construir uma maior autonomia pessoal e alcançar uma maior integração social e profissional através de uma certificação na respetiva área de formação. A criação destes cursos pretendia, ainda, constituir-se como um meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida ativa dos indivíduos e de suporte à elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa.

Apesar das críticas que, ao longo dos anos, têm sido apontadas à manutenção destes cursos, a verdade é que o número de alunos que anualmente neles se inscrevem e ingressam é bastante significativo (41 033 no ano letivo de 2009/2010, de acordo com Relatório – Estatísticas da Educação 2009/2010, do GEPE, p. 35). As taxas de conclusão rondam os 80.4% no Ensino Básico e os 84.6% no Ensino Secundário (ibidem) o que não deixa de ser expressivo e revelador da sua eficácia. Persistem, contudo, vozes discordantes relativamente aos CEF e, principalmente, à representação que os mesmos assumem no seio das instituições educativas.

E é justamente na sequência de todas as questões que diariamente se levantam em torno dos CEF e com as quais nos confrontamos que justificamos a nossa intenção de levar a cabo este estudo. A nossa pretensão inscreve-se na análise da situação real do

funcionamento dos CEF nas escolas do concelho de Viseu, a partir da perspetiva dos seus principais intervenientes. No fundo procuraremos investigar acerca do conjunto de circunstâncias que conduzem os alunos a este tipo de percurso tentando compreender as suas escolhas e expectativas, bem como a perspetiva e a participação dos restantes intervenientes neste processo, nomeadamente dos docentes, dos Diretores de Curso e dos Órgãos de Gestão. Trata-se, portanto, de uma abordagem feita numa perspetiva bifocal, quer em termos teóricos e conceituais (pela apresentação e análise do contributo de múltiplos autores), quer pela complementaridade metodológica (quantitativa e qualitativa) e populacional (alunos, docentes, Diretores de Curso e Órgãos de Gestão) desenvolvida no estudo empírico. Na verdade, este será um ponto fulcral e que se enquadra na nossa problemática - analisar e estudar o que é que cada um vê quando olha uma realidade que lhes é comum. Em suma, pretende-se dar resposta às muitas questões que contornam os CEF, nomeadamente se este percurso alternativo de estudos é, efetivamente, o principal motor no combate ao insucesso e abandono escolares e, ainda, se constitui a última escolha a que acedem os “excluídos” do sistema de ensino regular. Para levar a cabo este intento procuraremos fazer o levantamento dos aspetos positivos e negativos, dos benefícios e constrangimentos nas perspetivas de todos os intervenientes, bem como estudar as suas expectativas, tendo em consideração fatores como as motivações e a valorização da escola e dos cursos.

O presente trabalho é assim constituído por duas grandes partes. Na primeira, procuraremos construir um referencial teórico, partindo de uma extensa revisão da literatura existente, que se constitua como base de sustentação e orientação ao desenvolvimento empírico do trabalho. Objetivamos proceder a uma análise tão abrangente quanto possível. Porém, e porque a população em estudo se integra numa realidade bem concreta e específica das instituições escolares portuguesas, foi dada primazia aos trabalhos e estudos desenvolvidos e publicados por autores nacionais sobre as matérias abordadas.

Porque é essencialmente de educação que aqui se trata, iniciamos com uma abordagem ao estado da educação em Portugal, circunscrevendo esta temática à política educativa face ao insucesso e abandono escolares. Assim, procuraremos traçar o caminho percorrido no que respeita às políticas educativas concretizadas em Portugal, nas últimas décadas, culminando nos desafios que a escola atual enfrenta enquanto instituição formalmente criada para o exercício e prestação da função educativa.

O segundo capítulo é totalmente dedicado à problemática do insucesso e abandono escolares no quadro da política atual. Procuramos, numa primeira fase, abordar e analisar o conceito polissémico que subjaz à estrutura e conceptualização do insucesso escolar, para depois explicar e procurar compreender o abandono escolar, partindo da análise de estudos relevantes no âmbito dos fatores causais e de consequência deste fenómeno.

O capítulo número três constitui o núcleo central deste estudo. Sendo os Cursos de Educação e Formação uma alternativa ao ensino regular, centraremos a nossa análise e reflexão nos percursos que conduzem a um ensino diferenciado. Deste modo, debruçar-nos-emos sobre a questão da retenção, problematizando a sua relação com o abandono escolar. Seguiremos num fio condutor que passará pelo ensino diferenciado e pela orientação vocacional enquanto motores potenciadores da prossecução de estudos e da qualificação para, finalmente, desembocar nas medidas e programas educativos de combate ao insucesso e abandono escolares, através de uma breve resenha da investigação de destaque produzida em Portugal acerca desta matéria e na qual se inscreve a criação dos CEF. Deste modo e à luz da legislação vigente, daremos conta dos principais aspetos que norteiam a criação destes cursos, bem como os que subjazem à sua organização e funcionamento.

Na segunda parte do estudo é apresentada uma explanação de todos os procedimentos levados a cabo para a concretização da investigação empírica, no quarto capítulo. O último capítulo (número cinco) inicia-se com a apresentação e análise dos resultados obtidos através da aplicação dos questionários (a alunos e docentes) e entrevistas realizadas (Diretores de Curso e Órgãos de Gestão), seguindo-se uma reflexão sobre as principais conclusões obtidas a partir da triangulação destes dados, bem como sobre as implicações mais diretas deste estudo e as principais conclusões. O capítulo termina com uma breve reflexão em torno das limitações encontradas e algumas propostas de melhoria para outras investigações nesta mesma área.

## **PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

É indispensável conhecermo-nos a nós próprios; mesmo se isso não bastasse para encontrarmos a verdade, seria útil, ao menos para regularmos a vida, e nada há de mais justo.

Blaise Pascal (s.d.)



---

**CAPÍTULO I – O ESTADO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: A POLÍTICA  
EDUCATIVA FACE AO INSUCESSO E ABANDONO ESCOLARES**

---

“A educação origina a justiça e cria uma medida para a beleza. Portanto, a educação é a nossa medida comum de esperança.”

Roberto Carneiro (2001)



O estado da educação em Portugal tem sido, nas últimas décadas, extremamente debatido e os temas associados à educação e formação, à aquisição e desenvolvimento de competências e conhecimentos têm-se constituído como verdadeiras “bandeiras” políticas impregnadas de promessas e medidas de melhoramentos. Na verdade, já não se poderão evocar e lamentar, no nosso país, a subsistência de problemas básicos como é a questão do analfabetismo. Com efeito, as taxas de escolarização atingiram valores muito elevados para a população em idade escolar. Contudo, outras dificuldades se têm apresentado no panorama educativo desde que a escolaridade obrigatória foi efetivada. Estas inscrevem-se na questão do insucesso escolar que se traduz por elevadas taxas de repetência e abandono no ensino básico. Assim, e tal como refere Mendonça (2009, p.7), apesar de a educação se ter assumido como um direito que a todos assiste, “não se efetivou como uma verdadeira «educação de massas» e paradoxalmente ocorreu uma «massificação do ensino», que fez expandir quantitativamente o insucesso escolar.”

Para Carneiro (2001, p.45), o ato de refletirmos sobre a educação, bem como sobre o seu papel na sociedade “é, pelo menos, tão antigo como a própria história humana”. Contudo, para cada geração que surge, a educação continua a ser o “mais poderoso instrumento para inventar o futuro e renovar a base da esperança colectiva”. Atualmente, e de acordo com o mesmo autor, a educação é vista como essencial à política de uma forma geral. Efetivamente, é fundamental para a coesão social, para o desenvolvimento económico, para o progresso, para a competitividade sustentável e até para a paz no mundo. A educação é, assim, vista como “a principal encruzilhada entre o passado e o futuro” (p.52).

Como afirma Nóvoa (2005, p.14), “É evidente que só pela educação se conseguirá a regeneração, e o progresso, e a modernização, e a industrialização, e o desenvolvimento do país”. O autor defende, ainda que não é possível que a educação mude ao ponto de se operar uma “mudança revolucionária”. Ela assenta, então, em diferentes pilares: “Cultura. Arte. Ciência. Lucidez. Razão. Invenção. Evidentemente, a educação.” A fatídica questão será então: “Ainda iremos a tempo?”.

## 1. A PROBLEMÁTICA ATUAL: CRISE NA EDUCAÇÃO?

*No es fácil. No es rápido. Pero es necesario avanzar. Los valores no se consiguen, se persiguen. La dimensión intercultural que busca una estructura integradora, que se basa en actitudes solidarias, que tiene como fin la educación en valores para una sociedad democrática que extienda de manera efectiva el respeto a los derechos humanos.*

Santos Guerra (2010, p.37)

No seio do Estado português, a denominada pasta da Educação pressupõe uma responsabilidade extremamente complexa, comportando múltiplos quadros referenciais uma vez que está em causa a construção do Homem e da Sociedade. Assim, quando falamos em Educação falamos em mudança, conservação, socialização, ação, formação, ensino, aprendizagem, saber, progresso, desenvolvimento, cultura.

Na opinião de Grilo (2010, p.38),

A educação e formação de base dos jovens e dos cidadãos em geral é, hoje, um processo contíguo que se inicia no seio da família, se expande e consolida na escola, mas que, ao contrário do que ocorria ainda há poucas décadas atrás, se prolonga hoje ao longo da vida activa, num processo de formação contínua em que cada um procura valorizar-se ou, pelo menos, deve procurar valorizar-se o mais que pode e as circunstâncias lhe permitem.

Estas considerações impelem-nos a abordar o conceito de educação integral. Para Nóvoa (2005, p.79), este conceito decorre de uma profunda “ambição pedagógica” e será aquele que melhor define a modernidade escolar. Com efeito, a referência à educação integral surge, numa primeira fase, agregada à necessidade de se associar a educação física, intelectual e moral e prolonga-se ao longo do século XIX. Na viragem do século, o movimento adquire uma “perspectiva racional” através da qual se pretende instituir a ideia da “consciência social integral” e se passa a colocar no centro das atenções a relação com o trabalho que passa pelo “princípio da escola da autonomia e do trabalho”. Uma terceira aceção do conceito surge a partir da ideia de que o ato educativo deve pressupor a intervenção de técnicos ligados à saúde e bem-estar. Passa, deste modo, a priorizar-se a “vida psíquica”, o “bem-estar material” e o “equilíbrio afectivo dos alunos”. Nóvoa (2005, ibidem) considera que todas estas perspetivas

acabam por adotar uma “mesma atitude pedagógica que procura assegurar a socialização plena e o desenvolvimento total do aluno”. Defende, portanto, que a intervenção não poderá limitar-se ao ensino, no sentido estrito do termo, mas complementar-se de uma “panóplia de atividades extra-curriculares”, bem como “uma série de dispositivos de controlo dos processos de crescimento e de formação”.

Um outro conceito que importa referir é o defendido pela União Europeia que elegeu como uma das prioridades centrais do seu Programa de Educação e Formação, o *Lifelong Learning Programme: Education and Training Opportunities for All – 2007-2013*, onde se define claramente o conceito de Aprendizagem Permanente e se aposta fortemente na aquisição de competências, conhecimentos e formação ao longo de toda a vida. Este Programa lembrou, ainda, o relatório da Unesco sobre a educação para o século XXI onde salientou esta ideia de educação permanente, e referiu que a mesma “deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão.” (1998, p.18).

No mesmo documento são, ainda, enumeradas as vantagens que a educação ao longo de toda a vida traz, nomeadamente o facto de a mesma permitir “ordenar as diferentes sequências de aprendizagem, gerir as transições, diversificar os percursos, valorizando-os”. Estas vantagens são extremamente importantes porquanto “nos libertaria do triste dilema: seleccionar, multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão social ou nivelar o ensino, sacrificando a promoção dos talentos” (1998, p.21).

A Comissão responsável por este relatório cedo compreendeu que era fundamental definir novos objetivos para a educação transformando o conceito que todos temos dela para uma nova conceção ampliada de educação capaz de “fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação (...) e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser”. (1998, p.90).

Na esteira de Carneiro (2001, p.49), o conceito de “Aprender ao longo da vida” foi estrategicamente adotado com a finalidade de “aliar tradição e contemporaneidade”. Deste modo, aprender ao longo da vida acaba por ser uma forma de organizar a educação dilatando os seus pressupostos e filosofia: “não é uma preparação para a vida mas é a própria vida”.

Tem-se generalizado a ideia de que a educação escolar não está a conseguir dar resposta às expectativas e necessidades do nosso tempo. Mais ainda: tem-se assistido, em Portugal, a um processo lento de democratização do ensino, quando comparado com outros países (Sebastião, 2007, p.306).

Nóvoa (2005, p.113) vai mais longe e afirma que desde os anos sessenta que diversos estudos reportam os atrasos do ensino básico em Portugal, nomeadamente, as baixas taxas de escolarização acima do ensino primário, os altos índices de repetência e de abandono, a falta de professores qualificados, os conteúdos curriculares ultrapassados, entre outros. A questão é que, nas palavras do ilustre autor: “Portugal vai-se descobrindo, periodicamente, um país atrasado”. E a grande alavanca para que tal se verifique e para que nos afastemos, cada vez mais, dos nossos parceiros é o fato de que “Fixamos metas imaginando os outros países parados. Por isso, quando as cumprimos, constatamos perturbados que a distância que nos separa da «civilização» é cada vez maior...”. Azevedo (2009) corrobora esta afirmação e acrescenta que, desde o pós-Guerra, em que Portugal se manteve “orgulhosamente só” que nos encontramos à margem da história europeia. A recuperação do nosso atraso “foi e continuará a ser difícil, será obra de gerações”. O autor estima que, ao ritmo que o nosso país progrediu nos últimos anos, no que respeita às taxas de escolarização da sua população ativa, deverão ser necessários “mais 20 anos para atingirmos a média actual da OCDE, no que se refere à população que alcança pelo menos o fim do ensino secundário” (p.7).

De acordo com Tedesco (2000), a crise da educação tem surgido, nos últimos anos, como uma expressão particular da crise do conjunto das instâncias da estrutura social: o mercado de trabalho e o sistema administrativo, o sistema político, a família e o sistema de valores e crenças. O mesmo autor corrobora esta ideia, dez anos mais tarde (2010, p.23) afirmando que *los desafíos educativos actuales son distintos a los del pasado y tanto el papel como el lugar de la educación se han modificado*. É assim, na sua opinião, fundamental que se parta desta ideia para melhor se compreender a natureza dos fenómenos que estamos a viver, tanto os da insatisfação como os que nos podem estar a indicar novas tendências e alternativas válidas para conseguirmos enfrentar esses mesmos desafios.

Na verdade, vivemos um profundo processo de transformação social o que provoca o aparecimento de novas formas de organização social, económica e política. Justino (2010), Grilo (2010) e Rodrigues (2010), ex-Ministros da Educação em Portugal, são unânimes ao afirmar que, efetivamente, o nosso país vive um momento

crucial no campo da educação e, ao longo dos anos, têm sido evidentes inúmeros esforços no sentido de conduzir a uma profunda reflexão, debate e ação não só no que concerne ao reconhecimento dos erros do passado como também, e fundamentalmente, na preparação de um futuro que se pretende cada vez melhor. Paradoxalmente, todos tecem duras críticas ao estado da educação em Portugal da atualidade.

Justino (2010, p.16) debate e analisa a questão do “atraso” e que, na sua opinião, continua a verificar-se em Portugal no plano educativo. Considera que a educação, à semelhança do que já se verificou no passado, «continua a parecer um autêntico “campo de batalha” de onde ninguém sai vencedor.» No seu entender, os portugueses iludiram-se, durante demasiado tempo, pelos progressos alcançados como foi o caso da construção de mais escolas, de termos cada vez mais alunos diplomados, entre outros, mas esqueceram-se que esses pequenos progressos foram insuficientes para conseguir suprir as lacunas que existiam entre nós e os nossos parceiros europeus.

A consciência coletiva do referido atraso foi-se, assim, alternando entre a esperança do sucesso das constantes reformas, os aumentos orçamentais (pelo menos enquanto existiram) e até a própria ignorância ou quiçá recusa em aceitar a dura realidade. O autor (p.17) reafirma que o atraso que Portugal continua a sentir reflete a “expressão visível de uma incapacidade colectiva mais profunda e mais enraizada de nos educarmos *mais e melhor*”.

Também Nóvoa (2005, p.25) se pronuncia relativamente ao atraso e fragilidade do Estado afirmando que “A geografia do atraso cruza-se sempre com a geografia da ignorância e da pobreza”. Quanto ao que ele define como “atraso educacional” (p.121), existem dois conjuntos de indicadores que o ilustram: o primeiro refere-se às estatísticas da União Europeia que apontam para as qualificações escolares da população, para os níveis de insucesso e abandono escolares, entre outros; o segundo remete para os estudos internacionais liderados pela OCDE que assinalam os resultados dos alunos portugueses em disciplinas como a língua materna, as ciências ou a matemática (estudos PISA). A este respeito pronuncia-se Esteban (2008, p.9), sublinhando que, apesar das diferenças e desigualdades existentes entre Portugal e os demais países da União Europeia, os resultados dos vários exames internacionais (como é o caso do PISA), são aceites como informações fidedignas sobre a qualidade da educação em cada um dos países que deles participam e como suficientemente legítimos para orientar as estratégias educacionais a se colocar em prática o que é, naturalmente, prejudicial para o nosso país.

Grilo (2010, p.29) é da mesma opinião que o seu homólogo no que à crise da educação diz respeito afirmando que “Não há, na educação, como em todos os outros sectores da actividade humana, uma varinha de condão capaz de resolver os problemas com que nos debatemos ou mesmo de transformar o difícil em fácil”. O autor defende, portanto, que só com trabalho, dedicação e esforço se tornará possível enfrentar e ultrapassar as graves questões com que a educação se depara e há-de continuar a deparar, uma vez que não se trata de um projeto delimitado no tempo, mas antes um processo intemporal em que todos participamos como protagonistas, seja como pais, como estudantes, como professores ou como educadores.

Aprofundando a questão da crise na educação, a ex-Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues (2010, p.11), considera que são dois os grandes temas que ocupam o debate sobre política educativa atual: o debate sobre o nível de conhecimentos transmitido e adquirido e o debate sobre o papel do Estado e da escola pública na estruturação, organização e financiamento da educação. Acrescenta que estes mesmos debates “têm um fundo sobretudo ideológico, simplificado e redutor das complexidades que os problemas apresentam” (p.13). Considera, de seguida, três situações distintas de reação face às dificuldades: a de se saber pouco acerca dos contornos e amplitude de determinados problemas; a de se reconhecer que os mesmos existem; a de se ser capaz de os enfrentar. Neste sentido, reconhece que o primeiro grande passo para combater os flagelos que a educação enfrenta é justamente o de reconhecer que existem problemas de qualidade das aprendizagens, de eficiência e eficácia do próprio sistema educativo e dos próprios efeitos perversos passíveis de serem corrigidos com o desenho de novas políticas. É, ainda, fulcral que se reconheça que os milagres da educação são pura ilusão e utopia e, portanto, não se concretizam.

Nóvoa (2005, p.14) por seu turno é bastante crítico relativamente ao modo como a educação tem sido encarada em Portugal. Para este autor, “Quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita. Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras. O que é evidente, mente. Evidentemente.”

Com efeito, a qualidade e a eficácia do ensino tem sido, desde sempre e com maior proeminência na última década, uma preocupação e uma finalidade no nosso sistema de ensino e não é, portanto, recente. Efetivamente, tem-se procurado renovar e ampliar o sistema atual, com vista a uma melhoria de desempenhos e de consecução de objetivos entre os quais se destaca o sucesso educativo. A questão é saber até que ponto

se têm alcançado os resultados previstos e em que medida se tem conseguido prosseguir as “bandeiras” que sucessivos Governos e reformas educativas têm erguido.

Tedesco (2010) é da opinião que, efetivamente, já ganhámos consciência acerca da enorme complexidade e dificuldade que existe para modificar os padrões de funcionamento dos sistemas educativos. Este autor vai mais longe e lembra todas as reformas educativas que ocorreram durante a década de 90. Se por um lado elas permitiram introduzir novas modalidades e instrumentos de gestão (descentralização, medição de resultados, maior autonomia das escolas, etc), por outro, “no han logrado modificar significativamente los resultados de aprendizagem de los alunos” (p.24).

A propósito destas questões atrevemo-nos a lembrar Nóvoa (2005, p.13), quando tão brilhantemente refere:

Uma após outra, as gerações do século XIX e do século XX elaboraram diagnósticos, indignaram-se com o atraso do país, avançaram programas de reforma, propuseram a regeneração da sociedade. E, uma após outra, caíram no desânimo dos seus próprios fracassos, deixando-se convencer, à falta de melhor, pelo discurso da decadência. (...) No cômputo final, fica a constatação de um «eterno atraso».

A constatação final acaba por ser imiscuir na resignação em continuar a ocupar o lugar da “cauda da Europa”. Na perspetiva de Caetano (2005, p.163), esta situação condiciona inevitavelmente “a qualidade do capital humano constituindo um obstáculo ao crescimento económico e ao aumento de produtividade e de competitividade do tecido produtivo”. Na realidade, a distância de Portugal relativamente aos seus parceiros europeus, em matéria de educação, agrava-se consideravelmente a cada ano e década que passa. Vale a pena, a este respeito, parafrasear Agostinho de Campos, citado por Nóvoa (2005, p.121): “De quando em quando, ouve-se dizer por aí, muito a sério em tom de profundo convencimento: Precisamos de uma reforma geral do ensino... Melhor seria dizer, logo de uma vez: Faz-nos falta um milagre de Nossa Senhora de Fátima”.

Importa, então e tal como argumenta Tedesco (2010, p.29), definir e estabelecer uma nova agenda educativa que rompa definitivamente com o determinismo social dos resultados da aprendizagem que são, atualmente, condicionados pelas condições sociais, económicas e culturais das famílias. Neste sentido, é necessário recuperar os estudos recentes sobre as novas formas que assumem as desigualdades, onde têm um papel fundamental a construção social de situações de exclusão, a rutura dos vínculos com a sociedade, de ausência de projetos e de perspetivas de futuro. Em contextos deste tipo,

as relações tradicionais entre a educação e a equidade social devem ser revistas. O autor finaliza concluindo que é necessário superar o enfoque tradicional na análise da contribuição da educação relativamente à equidade social e postular a necessidade de um mínimo básico de equidade e coesão social como condição necessária para que seja possível um processo educativo bem-sucedido.

## 2. A EVOLUÇÃO DA POLÍTICA EDUCATIVA EM PORTUGAL

*Education is the most powerful weapon  
which you can use to change the world.*

Nelson Mandela

Ao pretendermos analisar e refletir acerca do percurso da política educativa no decorrer dos últimos anos em Portugal, sentimo-nos compelidos a fazer referência às sucessivas reformas que definiram esse mesmo percurso e sobre as quais será agora possível sustentarmos um parecer.

Importa, em primeiro lugar, lembrar que o próprio conceito – reforma – pode implicar uma definição polissémica na medida em que permite uma pluralidade de usos e significados. Na esteira de Mendonça (2009, p.13), enquanto que se pode, por um lado, entender que o conceito de reforma educativa pressupõe uma multiplicidade de iniciativas a operar no campo da educação, entre as quais alterações ao nível dos currículos e dos conteúdos, por outro, podemos estabelecer que as reformas têm um âmbito mais restrito e circunscrevem-se em objectivos definidos que visam melhorar, renovar ou redireccionar as instituições educativas.

Para Almerindo Afonso (1998, p.85):

As reformas educativas são também entendidas como tentativas de resolução dos dilemas que o Estado moderno enfrenta devido, nomeadamente, a uma acentuada e crescente *crise fiscal* que ao tender ser mais duradoura ou permanente, contribui para tornar mais evidentes os problemas normais do Estado face às exigências contraditórias decorrentes dos processos de *acumulação e legitimação*.

Rodrigues (2010, p.15) distingue claramente o conceito de reforma do de políticas educativas dando como exemplo os dois grandes momentos que, na sua perspectiva, elencaram efetivas reformas da educação em Portugal: a reforma Veiga Simão (1970) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Para esta autora, foi a partir destas duas últimas reformas que se “definiram princípios de funcionamento, de estrutura e de organização que ainda hoje orientam e enquadram as políticas educativas” (p.15) e todos os outros significados passíveis de serem atribuídos ao termo reforma

devem ser entendidos apenas como alterações na forma de pensar os problemas ou de agir relativamente aos mesmos porquanto não implicam qualquer mudança nos princípios de funcionamento, estrutura e organização do sistema educativo. Se tivermos em conta este ponto de vista constatamos que, com efeito, nem todas as reformas objetivam alterações ou mudanças nos sistemas educativos sendo que, nesse caso, tratam-se, antes de mais, de políticas ou medidas educativas diferenciadas que visam o aperfeiçoamento e conseqüente melhoramento da educação.

Por outro lado, devemos ter em linha de conta Mendonça (2008), quando aborda esta questão e refere que a eficácia de uma determinada reforma é bastante discutível, porquanto a sua aplicabilidade dificilmente prevê as especificidades económicas, culturais e sociais de cada zona do país. A estes aspetos acresce o facto de todas as reformas do sistema educativo português surgirem integradas nos diferentes contextos que as produziram: económicos, sociais, religiosos e políticos estando, por isso, direcionadas para objetivos específicos. Este aspeto pressupõe que cada reforma ou política educativa adotada em Portugal se coadunou com os diferentes contextos sociopolíticos em que foram criadas. As instituições educativas acompanharam, por seu turno, este processo tendo-se “moldado” aos efeitos das mudanças históricas de cariz económico, político, ideológico ou religioso, operadas no nosso país ao longo dos tempos.

Na perspetiva de Nóvoa (2005, p.35), podem traçar-se três grandes ciclos de reformas no decurso dos últimos 150 anos. O primeiro ciclo, “optimismo reformador” tem início nas décadas de 1860-1870 e culmina nas “tentativas fracassadas das Camoesas, em 1823”. Este ciclo baseia-se na crença de que é possível regenerar a sociedade através da escola. O segundo ciclo, “pragmatismo conservador”, compreende o regime nacionalista. Traduz um período em que se invoca a contenção e se defende uma “escola mínima”, diminuindo a oferta educativa. Importa, agora, “assegurar o robustecimento do corpo, da vontade e do carácter”, mais do que a capacidade intelectual. De acordo com o mesmo autor, estas políticas nacionalistas acabam por surtir algum efeito e eficácia que se prolonga até à década de 1960. O terceiro e último ciclo é o da “modernização tecnocrática” e é o que vem desde esta altura até aos dias de hoje. Trata-se de um ciclo reformador que se empenha numa dinâmica de democratização do ensino e se promove o investimento no “capital humano”, ou seja, no aumento dos recursos humanos que passam a ser considerados como fundamentais para o desenvolvimento. Nóvoa (2005, p.35) constata que, apesar das óbvias diferenças,

existem marcas similares nos três ciclos abordados. Em primeiro lugar, a permanente ideia de que se vai levar a cabo uma reforma, desencadeada no “voluntarismo central” e assente em leis; em segundo lugar, relativamente à falta de atenção ao “desfasamento” no que concerne às práticas pedagógicas e à própria realidade; em terceiro, à falta de capacidade em se conseguir desfazer a teia burocrática e estimular “rotinas de inovação e de avaliação no dia-a-dia do trabalho escolar”.

Para Azevedo (2009, p.1), os problemas principais da educação e das políticas educativas não se centram nas medidas e reformas,

ou melhor, não radicam sobretudo nem no modo mais ou menos adequado como são tomadas nem no nível e resistência que suscitam. Pode vir a haver mais paz, mas de uma paz podre já estamos cansados. Temos de poder continuar a ter esperança de que pode haver outra política de educação.

## 2.1 A escolaridade obrigatória: mudanças operadas em Portugal

“O tempo presente reclama que se olhe para outros horizontes, que muitos teimam em não querer ver”.

Azevedo (2009, p.1)

Justino (2010, p.53) considera que “se o valor da escola fosse reconhecido por todos, o Estado não tinha necessidade de determinar a escolaridade obrigatória”. Neste sentido, e de acordo com o mesmo autor, existe uma enorme diferença entre o termo universalização, que pressupõe o facto de o cidadão se instruir e se formar em consequência da sua própria vontade, e o termo obrigatoriedade de ensino que resulta de um desígnio do Estado para o suposto benefício do cidadão e da sociedade em geral.

Guerra (2010, p.36) corrobora esta opinião ao afirmar que *la escuela es una institución de reclutamiento forzoso*. Este autor considera que se trata de um autêntico paradoxo que se obriguem as pessoas a frequentarem uma instituição para que ali aprendam a ser livres e participativas.

Canavarro (2004, p.339) recorda a importância e responsabilidade do papel do Estado e refere que a escolaridade obrigatória deve ser entendida como uma função mútua do Estado para com os indivíduos, destes e das suas famílias “para o Estado, não

esquecendo que a este último cabe proporcionar as condições adequadas para uma escolarização bem-sucedida”.

Como sublinha Nóvoa (2005, p.25), o princípio da escolaridade obrigatória origina-se num ciclo histórico que “vê no Estado-nação e no impulso industrial os elementos de progresso da sociedade”. Começa, nesta altura, a prosperar a ideia de que será mais fácil governar uma nação instruída e civilizada do que um “povo bárbaro e feroz”.

Com efeito, o acesso e gratuidade da escola datam já da Carta Constitucional de 1826 e, mais tarde, do Decreto de 7 de Setembro de 1935 que preconiza a obrigação dos “pais de família” enviarem os seus filhos às escolas públicas a partir dos 7 anos de idade. Nas palavras do mesmo autor, só nesta altura é que se estabelece o primeiro corpo doutrinal e, um ano mais tarde se decreta que “todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitarem a seus filhos a instrução das escolas primárias”. Posteriormente, outros diplomas fixam a obrigatoriedade da frequência da escola entre os 7 e os 15 anos (1844), tendo-se definido, em 1878, as idades compreendidas entre os 6 e os 12. A implantação da República, a 5 de Outubro de 1910, tal como refere Carvalho (1985, p.651), “...trazia na bagagem revolucionária o decidido projecto de reformar a mentalidade portuguesa propondo-se executá-lo por diversas vias e, em situação de realce, pela via da instrução e da educação”. Deste modo, o regime republicano concentrou-se nos já sobejamente conhecidos problemas do ensino como o analfabetismo, a insuficiente rede de escolas primárias e a deficiente preparação dos docentes e definiu que a escolarização deveria iniciar-se aos 7 anos e dividia-se em elementar, complementar e superior. O primeiro era de carácter obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos entre os 7 e os 14 anos e tinha a duração de três anos. Após a conclusão, com aproveitamento, do então ensino elementar, o aluno poderia continuar a frequentar o ensino primário na fase complementar ou optar pelo ensino secundário. Seguir-se-ia o ensino superior para quem desejasse aperfeiçoar e aprofundar os conhecimentos adquiridos nas fases anteriores. Oito anos mais tarde, passa a ser de frequência obrigatória o denominado “ensino primário geral”, de cinco anos, não obstante as baixas taxas de escolarização que se verificava e a limitada rede de escolas primárias que ainda não conseguiam cobrir todo o território.

O período do Estado Novo foi preponderante no percurso do estado da educação em Portugal até aos dias de hoje. Nos anos que compreenderam o período de 1926 a 1939, vivia-se uma época em que, de acordo com Mónica (1978, p.133), se procurava,

acima de tudo, inculcar uma determinada ideologia no povo. Assim, Salazar vê e interpreta a sociedade como uma estrutura hierárquica imutável o que acaba, inevitavelmente, por conduzir a um papel diferente do papel da escola. Esta “não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação” (p.133). A autora vai mais longe e considera mesmo que para o antigo ditador não havia sequer razões que justificassem as desigualdades económicas uma vez que a sua existência era inevitável e instituída por Deus.

Embora consciente do perigo que significava, neste período, alargar a escolaridade, não era menos verdade que este alargamento teria as suas vantagens. Na opinião de Rosas e Brito (1996, p.46), Salazar terá optado pela alternativa de proporcionar a escola a todos, “desde que o Estado exercesse apertado controlo sobre o que se lia. A escola seria, assim, um excelente veículo de propaganda político-ideológica, permitindo divulgar o ideário do novo regime” (p.46).

Neste cenário, e de acordo com Mendonça (2009, p.24), operam-se novas mudanças: por um lado, retoma-se a organização do ensino em classes e volta a reduzir-se o ensino obrigatório inicialmente para quatro e, mais tarde para três anos que integram o nível elementar. Para Nóvoa (2005, p.29), a reforma de 1947, para além de retomar a organização por classes, “insiste na dimensão formativa, e não apenas informativa, do curso liceal”.

A partir desta altura, foram várias as medidas que, segundo Mendonça (2009, p.24), contribuiriam para a desqualificação da população e do próprio sistema de ensino, entre elas, a instituição do livro único e a diminuição da idade limite para a frequência escolar. A redução do ensino obrigatório acabou, também, por conduzir à extinção das escolas complementares por se considerar serem desnecessárias e sobrecarregarem o orçamento do estado. Por outro, diminuiu o investimento na formação dos professores, uma vez que também as exigências da educação eram menores, e foi introduzida a figura dos “regentes escolares” já que agora se privilegiava a boa formação moral e intelectual acima de qualquer outra formação académica. A estes, “bastava a obtenção da 4ª classe para ensinar a 4ª classe”. (p.24).

Em 1952, o ministro Pires de Lima procura erradicar o analfabetismo através da publicação do Plano de Educação Popular que prevê a execução da escolaridade obrigatória para as crianças entre os 7 e os 12 anos. Uma vez que se previa concretizar o cumprimento da escolaridade obrigatória, procura-se persuadir a população através da

aplicação de multas para os prevaricadores. De acordo com Rosas e Brito (1996), citado por Mendonça (2009, p.25), aos infratores seriam aplicadas “multas pecuniárias (500 escudos) que poderiam ser convertidas em penas de prisão ou de prestação de trabalho em obras públicas”.

Depois de algumas oscilações em torno dos anos de escolaridade obrigatória para o sexo masculino e feminino, fixou-se, em 1960, a frequência obrigatória da 4ª classe para ambos os sexos e quatro anos mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Junho, aumenta a escolaridade e gratuidade para os seis anos e o ensino primário passa a integrar um ciclo “elementar” de quatro anos e um “complementar”.

Em Janeiro de 1970 o Ministério de Veiga Simão tenta lançar as bases de um sistema com um duplo objetivo: efetivar a escolaridade obrigatória e democratizar o ensino. Valente Sanches, citado por Stoer (1983, p.794), esclarecia as finalidades pretendidas: “Educar todos os portugueses, educá-los promovendo uma efectiva igualdade de oportunidade, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, é o objectivo desta batalha da educação”. São, ainda, elencados os critérios sob os quais a educação se deve pautar, não ignorando aqueles que poderão ter algum destaque (p.803): “a educação, esse «bem precioso», devia ser concedida a todos os portugueses, numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas”.

Verifica-se, então, uma tentativa de reforma global do Sistema Educativo que é efetivada pela Lei nº 5/73, de 25 de Julho (mais conhecida como Reforma Veiga Simão) e que visava, sobretudo, provocar alterações significativas no plano do ensino básico, ao mesmo tempo que expressava, de forma clara, uma vontade política de modernização.

Neste quadro contextual, a escolaridade obrigatória alargou-se por um período de oito anos, que se subdividiram por quatro anos do então designado ensino primário e outros quatro anos ministrados nas escolas preparatórias da altura.

Contudo, o Decreto criado acabou por nunca ser regulamentado pelo que se mantiveram as disposições legais anteriores. Com a revolução de Abril e já depois de um longo período de forte agitação e de profundas alterações políticas, nomeadamente na área da educação, Portugal enveredou por um caminho de reformas sucessivas cuja principal preocupação era justamente a do aperfeiçoamento do sistema educativo. Foi com a aprovação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - que se deu início ao primeiro grande momento da Reforma

Educativa pois determinou o ensino básico obrigatório, gratuito e universal, com a duração de nove anos, repartidos em três ciclos de ensino (art.º 6 n.º1), para todas as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos (art.º 6 n.º 6). A LBSE tornou-se na grande referência para a criação das políticas educativas das últimas décadas. Por se tratar de um texto de orientação, originou inúmeras interpretações e conduziu a novas reformas e medidas entre a data da sua publicação e 1995. Contudo, e até à data, o conhecido atraso educativo português não tinha sido ultrapassado. Note-se que a escolaridade de quatro anos, como já destacámos atrás, só atingiu a sua universalização quase um século e meio depois das primeiras leis que determinaram a sua obrigatoriedade. Isto significa que, por um lado, e tal como sugere Justino (2010, p.55), o Estado, voluntária ou involuntariamente, não teve a capacidade de levar a cabo e fazer cumprir essa obrigatoriedade. Por outro lado, e segundo o mesmo autor, as escolas lutavam sistematicamente contra o abandono escolar e a baixa frequência dos alunos porque a educação formal não compensava o investimento que os pais faziam ao prescindir da mão-de-obra familiar. Portugal não se abstinha de se caracterizar como predominantemente rural, pobre e iletrado que mantém até meados do século XX e que conduz à ineficácia do cumprimento da escolaridade obrigatória.

Nesta linha de pensamento parece-nos oportuno lembrar as palavras de Nóvoa (2005, p.25) quando o autor sublinha que, efetivamente, Portugal foi dos primeiros países a legislar sobre a obrigatoriedade escolar. Contudo, foi “dos últimos a cumpri-la”. Mais ainda: toda a legislação que se foi produzindo em nada reproduzia a realidade. Limitava-se a “condensar, num dado momento, as vontades ou intenções de certos grupos ou personalidades”. Na verdade, em 1870, as taxas de escolarização rondavam os 10% da população em idade escolar o que nos afastava dos países mais próximos e bastante dos mais longínquos. Só a partir da segunda metade do século XX é que, ainda que “imperfeitamente” todas as crianças acedem efetivamente à escola. Numa crónica acerca da escolaridade obrigatória Azevedo (s.d.) pronunciou-se acerca desta questão tendo constatado que apesar de Portugal ter sido um dos primeiros países a estabelecer este princípio de obrigatoriedade legal, em 1870 já se encontrava no último lugar (com 13%), quanto à capacidade real de universalizar o acesso da população à escola primária (a Espanha já atingia 42%). Um século depois este objetivo continuava a não ser atingido. Por oposição o autor lembra a Bélgica, por exemplo, que só em 1914 decretou esta obrigatoriedade sendo que a taxa de escolarização já rondava os 62%.

Não deixa de ser verdade que, volvidos 25 anos desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que, como já referimos, determinava a escolaridade obrigatória de nove anos, continua sem se conseguir atingir o pleno dos 100% de escolarização. Contudo, há que reconhecer o mérito do esforço feito até à data no sentido de combater o abandono escolar pois conseguiu-se tornar residual a proporção dos que não concluem o 9º ano de escolaridade. Como refere Justino (2010, p.41), num país que “só há trinta anos concretizou a ideia de universalização da escola primária de quatro anos, não será despiciendo o facto de estar em vias de concretizar idêntico objetivo para a escolaridade dos nove anos”. Todavia, o mesmo já não se poderá afirmar no que respeita à escolarização secundária que, de acordo com o mesmo autor, não irá muito além dos 60%. E, a este respeito note-se que a escolaridade aumentou para os 12 anos - Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto. A partir deste diploma, os alunos atualmente abrangidos pela escolaridade obrigatória (que passa a ser os 18 anos) que se matriculem no ano letivo de 2009-2010 em qualquer dos anos de escolaridade dos 1.º ou 2.º ciclos ou no 7.º ano de escolaridade passam a estar sujeitos ao limite da escolaridade obrigatória previsto nessa mesma lei, ou seja, os tais 12 anos. Também a este propósito Joaquim Azevedo (s.d.) se pronuncia argumentando que vamos ser agora um dos primeiros países do mundo a decretar a escolaridade obrigatória até ao 12º ano. Esquecemos, porventura que, pelo menos para já, somos o país da União Europeia com mais abandonos escolares na atual escolaridade obrigatória de nove anos e, também para já, somos o país mais atrasado da União Europeia e da OCDE quanto à escolarização da população com o nível secundário (o mesmo 12º ano). O autor identifica estes dois problemas “que se agudizam continuamente” e para os quais não temos resposta, insistindo na ideia de que “mas já sabemos que vamos decretar a *obrigatoriedade* escolar até ao 12º ano” (s.p.).

No início desta reflexão abordámos o facto de a escolaridade ter lugar por imposição (obrigatória) ou por opção. Se por um lado transparece de imediato a ideia de que, em Portugal, a universalização, ou seja, a completa instrução e formação do indivíduo por opção, é uma utopia, por outro, reconhecemos que o nosso país, ao apresentar-se com uma elevada taxa de pobreza e com uma das maiores desigualdades de distribuição do rendimento na Europa, necessita de um Estado que imponha metas de escolarização e exerça poder para as fazer cumprir. Se atentarmos na possibilidade de tal não acontecer facilmente prevemos que o atraso do nosso país face aos restantes parceiros europeus seria, muito provavelmente, maior. E a razão para que tal se verifique é muito simples

na opinião de Justino (2010, p.56): “a maioria dos portugueses, durante várias gerações, não reconheceu à educação nem o investimento nem a oportunidade de valorização pessoal e social dos seus filhos”. Deveremos, então e de acordo com este autor, reconhecer, que o alargamento da escolaridade obrigatória, para além de nos colocar lado-a-lado com os nossos parceiros europeus, também suscita nas famílias portuguesas um maior estímulo face ao aumento das expectativas de escolarização e do futuro dos seus filhos.

Posição contrária tem Azevedo (s.d.) que lembra que a triste história no nosso país a este respeito está sempre a repetir-se. “A norma sempre primeiro e perfeita, a realidade esquecida, os problemas adiados, século após século”. Este autor vai mais longe e equaciona a legitimidade do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano. Em primeiro lugar, questiona se o objetivo é o de “criar uma nova clivagem na sociedade portuguesa entre quem possui e quem não possui a “nova escolaridade obrigatória” de 12 anos”. Em segundo, interroga: “Com que direito um Estado que não age nem induz os agentes sociais a agir perante esta degradação contínua, vai violentamente obrigar todos os cidadãos a ficarem fechados nestas instituições doentes, até aos 18 e 19 anos?”. O autor finaliza a sua reflexão com o “desabafo”: “Felizmente, há e continuará a haver abandono escolar”.

## **2.2. Os desafios da escola atual**

“As escolas são instituições responsáveis por acolher  
... não apenas mais uns elementos da fila de cidadãos  
utentes, mas as pessoas que há nos alunos”

Azevedo 2009, p.39

Se atentarmos em Carneiro (2001, p.52) para quem o conceito de educação “é tipicamente um bem comum”, facilmente verificamos que a ação educativa é responsabilidade da comunidade e das políticas implementadas e, conseqüentemente, encontra-se veiculada à esfera da responsabilidade pública o que, inevitavelmente, implica a instituição escolar. Na verdade, é na escola, se tivermos em linha de conta o seu campo de ação e a autonomia que lhe está consignada no que concerne à política de

escola e à definição de estratégias que permitam responder aos problemas e necessidades identificadas (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio), que se encontram as maiores possibilidades de se minorar as desvantagens sociais, culturais e económicas de que muitos alunos são portadores e a partir das quais pode resultar o insucesso escolar.

Ao partirmos da premissa que a escola é um “meio privilegiado de produção de competências e qualificações” (Rodrigues: 2009, p.11), percebemos que será, então, através da instituição escolar que se podem desenvolver estratégias fundamentais de promoção da igualdade de oportunidades e da extinção de dinâmicas continuadas (re)produtoras de várias formas de exclusão social.

Também Mendonça (2008, p.2) constata que, atualmente, a escola constitui um bem acessível a qualquer cidadão mas tal não significa que exista uma tendência para a igualização social. Interroga-se ainda quanto aos tempos em que vivemos, pois tratando-se de uma época em que se “suprimiram discriminações legais e se atenuaram obstáculos económicos, como explicar a falência das sucessivas Reformas Educativas na promoção do sucesso escolar de todos os alunos?”

Esta perspetiva é corroborada por Azevedo (1999, p.8) ao defender que, efetivamente, a escolarização é vista como um bem social, um benefício sobre o qual os indivíduos alimentam fortes expectativas mas que, pelo menos para uma parte da população, não é mais que “uma armadilha social da exclusão. Como se uma parte dos convidados para o banquete fosse dele expulsa, sem mais, ao fim da sopa.”

Desde há muitas décadas que investigadores se debruçam sobre a escolarização e são vários os estudos inaugurais de referência sobre esta temática que apontam para uma associação entre o desempenho escolar, a família e pertença social (Coleman, 1966; Bourdier, 1964; Plowdem, 1967). Estes estudos concluíram existir uma grande divergência dos resultados dos alunos com base na classe social a que pertencem. Na verdade, os resultados escolares dos filhos das classes populares, ainda que sujeitos às mesmas condições de ensino, eram penalizadores relativamente às classes mais abastadas económica e culturalmente (in Pinto, 1995, Giddens, 2007). Um dos fatores explicativos para estas desigualdades entre os jovens seria justamente o contexto familiar de pertença “em que a família levaria à reprodução os privilégios ou *handicaps* herdados, contrariando o projecto da escola libertadora e promotora de igualdade de oportunidades” (Almeida, 2006, p.113).

Atualmente reconhecemos que o capital cultural legado pela família desempenha, sem dúvida, um papel fulcral na orientação escolar e, principalmente, no prosseguimento de estudos. O meio social e a família constituem, assim, uma referência social determinante para a orientação e conceção de projetos de futuro. Na verdade, a família é “uma referência social determinante, um contexto onde, de forma mais intensa e contínua, se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (Costa, 2003, p.100).

A OCDE no seu relatório *Education Today 2010 – The OECD Perspective* (2010, p.72) corrobora esta opinião destacando o nosso país: *...students with fathers who had completed higher education were more than twice as likely to be in higher education in Austria, France, Germany, Portugal and the United Kingdom* e prossegue, reforçando a ideia de que *o social background strongly influences teenage expectations to go on to complete higher education.....*

A instituição escolar desempenha, do mesmo modo, um papel crucial na integração e sucesso educativo do jovem. Com a massificação da escola assistimos ao proliferar de uma enorme diversidade populacional e a escola passou a ter de lidar com diferentes alunos, diferentes personalidades. Importa, agora, analisar que tipo de escolarização de massas temos implementado e se essa escolarização se tem desenvolvido no sentido de proporcionar uma igualdade de oportunidades ou se, pelo contrário, se tem condicionado o indivíduo na sua progressão com sucesso nos diferentes patamares do sistema, em função da sua origem social (Sebastião & Correia, s.d., p.2). Os autores equacionam, então, o entendimento que se deve do conceito de democratização do ensino, enquanto expressão da aplicação do direito à educação. E acrescentam: “Como avaliá-la num período tão particular como o da escolaridade obrigatória?”.

Canavarro (2007, p.31) considera que, por um lado, a massificação escolar tem contribuído para a “alteração de modelos e métodos pedagógicos mais dinâmicos, mais adaptados a novas realidades, mas sempre orientados para objectivos”. Por outro lado convém lembrar que “... muitos dos que correm esta maratona sem as melhores sapatilhas, sem o equipamento ideal, cumprem-na com sucesso e «crescem» com esse sucesso. Mas só a fazem se alguém ou alguma instituição compreender que tem ali um corredor capaz e com vontade” (p.6).

Aduziríamos a esta linha de pensamento as opiniões de Venâncio e Otero (2003, p.7), que constatarem que “a década de 60 do século passado caracterizou-se pela ênfase

nos princípios de igualdade no acesso à educação” pelo que se verificou a tal expansão dos sistemas educativos, atrás referida, e a firme convicção de que “a mais educação corresponde mais riqueza”. Nas duas décadas seguintes dá-se primazia aos atores educativos e à “relação educativa”. A escola passa a ser o palco da formação integral e começa a valorizar-se, a par com os currículos formais académicos, o desenvolvimento sócio-afectivo dos alunos. Grácio (1986, pp.117-127) sugere o surgimento da teoria do desencanto ao esclarecer que a “procura otimista” do início da década de 50 a meados da de 70 e que se traduziu num crescimento efetivo das oportunidades sociais devido às mudanças na estrutura social e económica, deu lugar a uma “procura desencantada” no seio da evolução do processo de escolarização.

Canavarro (2007, p.31) considera que a Escola, para além da função tradicional que se prende com a integração social, cumpre, ainda, “uma função de utilidade social, de investimento familiar” e quando esta não se afirma, apenas se contribuirá para a discriminação do próprio indivíduo. Azevedo (2009, p.43) vai mais longe e defende que “se a nossa preocupação fosse cada escola concreta e não o sistema educativo (...), há muito que a educação escolar tinha mais qualidade e os alunos, pais e professores se sentiriam muito mais animados no seu labor quotidiano”, até porque o “funcionamento do sistema educativo português está bloqueado e moribundo quanto à sua capacidade de prosseguir vias inequívocas de melhoria” (p.38).

Para Nóvoa (2005, p.15), a “escola de hoje é infinitamente melhor que a de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega”. O mesmo autor sustenta que o grande dilema que a escola enfrenta é então o fato de se encontrar prisioneira da própria modernidade. Assim, todas as medidas e estratégias adotadas, “A diferenciação pedagógica, o interesse e a motivação, os métodos activos ou os modelos de aprendizagem centrados no aluno” surgiram para melhorarem o ato educativo de todas as crianças e não para “servir de pretexto (e de desculpa) à nossa incapacidade para as instruímos”.

As orientações políticas no quadro da União Europeia têm, efetivamente, procurado visar o acréscimo do nível educacional de crianças e jovens de diversas origens sociais e reduzir as diferenças que separam os que provêm de famílias mais desprovidas de um capital económico digno dos seus pares, oriundos de meios sociais mais favorecidos. No entanto, e apesar de ser perfeitamente observável a concretização progressiva do acesso generalizado da população à escola e à escolarização, a verdade é que persistem os fenómenos do insucesso e do abandono escolares sendo que os seus

protagonistas são as crianças e jovens originários de meios sociais desfavorecidos (Rodrigues, 2009, p.12).

Aduzindo a estes contextos, não podemos ignorar, como defende Formosinho (2009), que a massificação da escola trouxe consigo transformações irreversíveis que acabaram por pôr a descoberto a inadequação das estruturas organizacionais para responder aos novos desafios que nelas se manifestaram.

Estes fatores acabaram por colmatar invariavelmente no aumento do insucesso escolar e este é, efetivamente, uma das maiores batalhas que a educação em Portugal tem vindo a travar nas últimas décadas. Tem-se, desde então, procurado novas alternativas, novos percursos capazes de assegurar “a norma geral à especificidade de cada lugar e de cada indivíduo ou grupo de indivíduos” (Venâncio e Otero, 2003, p.8). Passou a ser uma necessidade a promoção e adoção de estratégias capazes de valorizar o indivíduo, desenvolvendo competências e preparando-o para a vida. Procurou-se a criação de mecanismos que permitissem ultrapassar esses desafios, não perdendo de vista os objetivos e finalidades que entretanto se sobrepuseram no nosso sistema educativo.

Não obstante, é preciso fazer mais e melhor. Azevedo (2009, p.17) defende o “paradigma da melhoria gradual” e descreve a necessidade de Portugal dinamizar e desenvolver um novo quadro político que comporte uma autonomia real das escolas, desenvolvida num quadro de rigorosa avaliação interna e externa e de definição de responsabilidades; uma gestão profissional das escolas, feita por professores devidamente selecionados; uma administração educacional completamente reestruturada, construída sobre o modelo de Agências Nacionais; a revalorização das melhores práticas de educação e ensino, de gestão e de desempenho profissional, de *empowerment* dos atores; a construção social gradual e anual de planos de melhoria e de um sistema simples e eficaz de avaliação interna e externa; uma verdadeira responsabilização das escolas e que, simultaneamente, lhes confira um sentimento de liberdade e de confiança. O autor reforça, ainda, a necessidade de um esforço de renovação ética, inserido num novo quadro de cooperação social local pelo que se impõe um novo ciclo de mudanças de política. É preciso que se invista na reconstrução da capacidade política de analisar e intervir em educação e essa intervenção pode passar justamente pelo debate público, pelo espaço público, os “interesses e conflitos em presença, o papel do Estado, o papel do centro e o papel das periferias, a cooperação interinstitucional, a qualidade e níveis claros de desempenho, a avaliação e a

responsabilização, a participação e a cooperação entre os actores sociais em cada território” (p.38).

---

**CAPÍTULO II – A PROBLEMÁTICA DO INSUCESSO E ABANDONO  
ESCOLARES NO QUADRO DA POLÍTICA ATUAL**

---

“Não há ventos favoráveis para quem não  
sabe para onde vai.”

Séneca (54 a. C. – 39 d. C.)



O presente capítulo, como o anterior, emerge da revisão bibliográfica efetuada. Acrescenta-se que a bibliografia do nosso país é bastante vasta a este respeito e o nosso propósito e ambição não será, naturalmente, o de apresentar novos factos porquanto isso representaria percorrer um caminho mais longo. Contudo, pretendemos desocultar aspetos que ainda ignoramos e que pretendemos refletir, aprofundar e, principalmente, desvendar até que ponto a realidade do insucesso e abandono escolares são fulcrais para conduzir muitos alunos a percursos escolares alternativos.

No entender de Rodrigues (2010, p.32), em Portugal, a política educativa atual enfrenta, “dois grandes desafios: o do sucesso educativo de todos os alunos e o da governabilidade e sustentabilidade do sistema educativo”. Este segundo desafio já foi, atrás, abordado. Importa, agora, aprofundar o primeiro e contextualizá-lo no âmbito do nosso estudo.

Na verdade, encontramos-nos num momento em que o discurso político, social e económico aponta para a necessidade de mudanças no sistema educativo. E quando parece que já tudo foi dito e escrito sobre os defeitos e ineficácias do sistema, ele resiste, teimosamente, nas dificuldades que encontra em ultrapassar problemas antigos e em responder aos novos desafios. Neste contexto, as pesquisas sobre a eficiência e a eficácia do sistema educativo têm-se confrontado com a necessidade de alargarem o campo de avaliação aos problemas de equidade do sistema, ou seja, da dimensão social dos investimentos e da sua contribuição para o aumento da justiça social.

## **1. Principais teorias explicativas do insucesso escolar**

*Your life will be no better than the plans you make and the action you take. You are the architect and builder of your own life, fortune, destiny.*

*Alfred A. Montapert, s.d.*

O fenómeno do insucesso escolar foi sendo explicado, ao longo dos tempos, através de várias teorias e as primeiras que surgem centram a explicação para o insucesso escolar no aluno. Na esteira de Benavente (1990, p.5), a primeira teoria denomina-se de “Teoria dos dotes”, teve início no final da 2ª Guerra Mundial e

prolongou-se até aos anos 60, baseando-se em explicações psicológicas individuais. Caracterizava-se, na altura, o sucesso através das capacidades, nível de inteligência e até dos dotes naturais evidenciados pelos alunos. Tratou-se de uma corrente fortemente influenciada pelas teorias de Binet, Simon, Terman, Kohler, Spearman, Stern ou Wechsler, que estudaram a correlação entre o Quociente de Inteligência (QI) e o sucesso escolar dos alunos (SIL, 2004) e concluíram que o sucesso dependia exclusivamente das capacidades dos aprendentes. Da mesma opinião é Le Gall (1978, p.12) que referiu que, durante muito tempo, a responsabilidade do insucesso era imputada ao aluno e atribuíam-se ao seu baixo quociente intelectual.

Bettencourt e Pinto (2009, p.27) corroboram esta teoria que afirmam estar associada à psicologia e sustentam que, efetivamente, o insucesso tendia a colocar nas características do aluno a origem do problema. As principais causas circunscreviam-se na “manifestação de características singulares do aluno, cognitivas ou de personalidade, congénitas ou adquiridas, que impediriam um percurso «normal» de aprendizagem” e que acabariam por culminar com o abandono precoce da escola, aceitando-se este facto como um desfecho natural. Na verdade, era este *deficit* que explicava a razão pela qual a escola, sendo para todos, acabasse por ser apenas para alguns. À escola nada poderia ser imputado, pois o problema não residia na instituição. Partia-se, portanto, do pressuposto que de pouco serviria reorganizar a escola e alterar as suas práticas e, na perspetiva dos professores, apesar de tudo fazerem para auxiliar e apoiar no combate ao insucesso, haveria sempre alunos para quem “a ajuda de nada vale”. Leite (2004) e Pinto (2002) estudaram este fenómeno e concluíram que, contrariamente ao que se poderia pensar, esta postura ainda se verifica nas reuniões de avaliação da atualidade.

Para Cortesão e Torres (1990, p.51), a crença de que o sucesso escolar é um facto natural, ligado aos dons individuais, está perfeitamente ultrapassada, pois além de negar “à partida a razão de ser da escola” esquece que a influência do meio se assume como um fator de grande importância na construção da identidade dos indivíduos.

No final dos anos 60, início dos anos 70 surge e afirma-se a teoria que Benavente (1990) chama de teoria do *handicap* sociocultural e que vai justamente explicar o insucesso através de questões de ordem sociológica. Passa, de acordo com esta autora, a justificar-se o insucesso de um aluno pela sua pertença social e pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõe quando entra na escola. Trata-se, no fundo, daquilo que hoje apelidamos de deficiente capital cultural. Para Bourdieu e Passeron (1970) nesta fase, o insucesso e os seus mecanismos são atribuídos a um processo de

reprodução social. As conclusões dos dois estudos empíricos – Relatório Colemam (1966) e Relatório Plowdem (1967) – corroboram esta ideia já que apontavam para a grande divergência dos resultados dos alunos com base na classe social a que pertenciam. Na verdade, os resultados escolares dos filhos das classes mais desfavorecidas, ainda que sujeitos às mesmas condições de ensino, eram penalizadores relativamente aos das classes mais abastadas económica e culturalmente (Pinto, 1995, Giddens, 2007). Um dos fatores explicativos para estas desigualdades entre os jovens seria justamente o contexto familiar de pertença “em que a família levaria à reprodução os privilégios ou *handicaps* herdados, contrariando o projecto da escola libertadora e promotora de igualdade de oportunidades” (Almeida, 2006, p.113). Hoje reconhecemos que o capital cultural legado pela família desempenha, sem dúvida, um papel fulcral na orientação escolar e, principalmente, no prosseguimento de estudos. O meio social e a família constituem, assim, uma referência social determinante para a orientação e conceção de projetos de futuro. Na verdade, a família é “uma referência social determinante, um contexto onde, de forma mais intensa e contínua, se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (Costa, 2003, p.100). É ainda nesta fase, e de acordo com esta teoria, que passa a ser dada mais importância a fatores exteriores à escola e desenvolvem-se, segundo Benavente (1990, p.7), “actividades de discriminação positiva a vários níveis em relação às crianças das classes socioeconómica e culturalmente desfavorecidas”, o que originou algumas correntes de educação compensatória. A ideia seria então, na perspetiva de Bettencourt e Pinto (2009, p.27), desenvolver programas de apoio, compensação ou estimulação, incidindo sobre o aluno, o mais precocemente possível, de modo a conseguir superar as suas dificuldades quando chegasse à idade escolar. Contudo e nesta fase, a “escola, enquanto local onde as dificuldades se manifestam”, continua a não ser questionada.

A partir dos anos 70, começa a surgir o interesse em analisar e investigar para além das relações escola-meio e aprofundar os mecanismos que operam dentro da própria escola. Afirma-se a corrente socioinstitucional que vem sublinhar a “necessidade de diversidade e de diferenciação pedagógica pondo em evidência o carácter activo da escola na produção do insucesso” (Benavente, 1990, p.27). Para Bettencourt e Pinto (2009, p.28) esta teoria é a que surge associada à pedagogia e caracteriza-se justamente porque se passa a colocar “o cerne da compreensão do problema no contexto em que ocorre, interrogando a escola e as suas práticas,

procurando uma razão de ser pedagógica para o insucesso”. Esta teoria atribui a responsabilidade do insucesso escolar à instituição escolar que através das suas funções repressivas, seletivas e reprodutoras, ignora os valores próprios dos alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas, na medida em que a sua própria organização e modo de funcionamento se destinam a favorecer determinadas classes sociais em detrimento das mais desfavorecidas. O insucesso escolar advém assim, da forma como a escola está estruturada, dos conteúdos curriculares, do tipo de ensino bem como dos processos de avaliação, fatores que sendo internos à escola, se relacionam com a origem social dos alunos. A este propósito, Gilly (1995, p.57) sustenta a ideia da inadequação dos sistemas escolares, ao considerar que estes pecam pela falta de qualidade, a qual “(...) pressupõe a existência de diferenças significativas entre o sistema de valores vigente em casa e o sistema de valores vigente na escola”. Deste modo, a escola aparece como uma instituição que mais não faz do que selecionar os indivíduos, segundo critérios e por mecanismos que lhe são próprios, reproduzindo as estruturas sociais classistas. Nesta linha de pensamento e de acordo com o mesmo autor, a instituição escolar apresenta-se para alguns teóricos, nomeadamente os já mencionados Bourdieu e Passeron (1970) como a instituição que reproduz as relações de classe enquanto que, para outros, como Althusser, Baudelot e Estabelet (1970), a escola assegura a reprodução das relações capitalistas de trabalho.

Começa, a partir desta altura, a investir-se na transformação da própria escola no sentido de a aperfeiçoar e adaptar às diferentes necessidades do público que a frequenta, procurando desencadear mecanismos de reprodução de diferença e desocultando caminhos que facilitem a aprendizagens de todos os alunos. Esta corrente tem-se desenvolvido até aos dias de hoje e reproduzido em inúmeras alterações que visam uma mudança e melhoria do próprio sistema educativo. Nesta linha de raciocínio e aprofundando os seus aspetos mais pragmáticos, Perrenoud (2001) é bastante perentório ao considerar que “Hoje em dia ninguém é capaz de propor um modelo pronto de pedagogia diferenciada nem de dizer como é possível controlar tudo o que gira em torno do sentido do trabalho escolar, da relação com o saber, da distância cultural à formação e aos conteúdos da educação escolar” (p.192).

## **2. INSUCESSO ESCOLAR: UM FENÓMENO MULTIFACETADO**

“Tudo parece justificar que se fale de insucesso, tantas são as manifestações e as queixas que lhe são atribuídas. Tantos são também os domínios relativamente aos quais se refere o insucesso”.

Ana Benavente, Isabel Pires, Raul Iturra, Teresa Pais e Mercês Relva (s.d.)

O conceito de insucesso escolar encontra-se intimamente ligado com o conceito de obrigatoriedade da escolarização e, portanto, surge aquando da organização das escolas em currículos organizados o que pressupõe, à partida, metas de aprendizagem. Ao serem veiculadas metas e limites de aprendizagem a que todos os alunos devem chegar, partindo da aquisição de um saber que lhes é transmitido, sempre que um indivíduo não o consiga fazer é, naturalmente, porque não teve sucesso em fazê-lo. Sil (2004, p.16) partilha desta opinião e constata que “a partir da universalização da escolaridade obrigatória o insucesso escolar, inicialmente perspectivado como um facto pedagógico sem reais consequências sociais, tem vindo a impor-se cada vez mais como um problema socioinstitucional de grande acuidade”. Porém, a revisão que fizemos sobre esta temática leva-nos a concluir que a definição deste fenómeno é bastante mais complexa do que parece. Com efeito, o conceito encerra em si uma multiplicidade de entendimentos e surge intimamente ligado ao do abandono escolar, como veremos mais adiante.

Já em 1990, Benavente nos dava a conhecer uma análise bastante abrangente do conceito designando-o como um “problema ou fenómeno, reprovações, atrasos, repetências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso, êxito, sucesso, aproveitamento, rendimento e comportamento escolar” (p.16). Fernandes (1991, p.196), estreita o seu conceito e esclarece que, a “definição oficial do insucesso escolar advém do regime anual de passagem / reprovação dos alunos, inerente à estrutura de avaliação característica do sistema de ensino”.

A literatura que versa sobre os temas supracitados é abundante e são inúmeros os termos e expressões que pretendem substituir ou caracterizar o insucesso escolar. A inexistência de uma unidade semântica parece, igualmente, óbvia. É vulgar ouvirmos falar, por exemplo, em “baixo rendimento escolar” ou até em “fracasso escolar” e

constata-se que a expressão “insucesso escolar” exibe uma plurissignificação que se assume consoante a realidade educativa em que esteja inserida. Em primeiro lugar e tal como refere Mendonça (2009), são vários os indicadores que respondem a este fenómeno, tais como os exames, as reprovações, os abandonos da escolaridade e os atrasos, entre outros. Por outro lado, se o insucesso escolares se define pelos indicadores mencionados, parece-nos legítimo equacionar se estes indicadores serão, efetivamente, os únicos a considerar para avaliar a questão. Cortesão e Torres (1990, p.34) pronunciaram-se acerca deste assunto e levantaram a questão: se não se colocasse a questão da retenção e todos os alunos transitassem automaticamente num determinado ano, poderíamos concluir que teria sido um ano de êxito? Seriam, nessa situação, desenvolvidos e atingidos todos os objetivos previstos e não se colocaria a questão do insucesso escolar?

Sabemos, ainda, que a expressão é encarada de diferentes formas nos diferentes cantos do globo ou até mesmo no âmbito do espaço europeu. Em alguns países o termo “insucesso escolar” é utilizado com muita precaução porquanto se considera que o mesmo poderá surtir efeitos contraproducentes. Note-se, por exemplo, que em França classificaram-se as escolas que continham alunos em risco de insucesso escolar como estando inseridas em “zonas de educação prioritária” (ZEP). Esta tomada de posição não culminou em resultados totalmente benéficos porque levou a que muitos pais e encarregados de educação procurassem transferir os seus educandos para zonas que não fossem consideradas de risco. Em Portugal adotámos uma medida semelhante e foi criado o Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP) que surgiu, pela primeira vez, no ano de 1996 (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto) e foi retomado dez anos mais tarde, por Despacho da Ministra da Educação, a 26 de Dezembro de 2006. Outros países como a Dinamarca, a Finlândia e a Itália optaram, de acordo com Mendonça (2009), por substituir o termo “fracasso escolar” por “êxito escolar” devido ao sentido negativo que o primeiro acarreta. No cômputo global verifica-se que as discrepâncias encontradas na forma como o termo é encarado nos diferentes países traduzem a evidente relatividade do conceito, que acaba por assumir diferentes variações em função do sistema educativo, das exigências curriculares, das modalidades de avaliação, das tradições educativas.

A polissemia semântica que este fenómeno transpira concretiza-se em pleno em função do sujeito que o entende e aborda. É por essa razão que pais, professores, governos, investigadores e alunos muitas vezes diferem na forma como o encaram.

Formosinho (1991, p.178) esclarece que apesar de esta polissemia ser uma realidade, deveremos entender o insucesso como o próprio sucesso que o aluno obtém e que é certificado pela escola sugerindo, deste modo, que o insucesso é veiculado pela não certificação escolar. Perrenoud (2003, pp.14-15) procura definir o sucesso escolar referindo que “É possível, mas vão, defini-lo independentemente das exigências, dos critérios e dos julgamentos do sistema educacional”. Para este autor, o sucesso ou o fracasso escolar são estabelecidos e proclamados pelo sistema educacional e este processo de “fabricação” de excelência escolar é um “processo de avaliação socialmente situado, que passa por transações complexas e está de acordo com as formas e as normas de excelência escolar, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual se faz parte”. E é justamente por esta razão que não podemos e não devemos confundir os conhecimentos reais de uma criança com o julgamento da excelência escolar do qual ela é objeto o que pressupõe que, não retirando a validade do julgamento da escola, temos que considerar que entre a realidade e esse julgamento se interpõe uma série de mecanismos que podem banalizar ou dramatizar as diferenças reais. O investigador defende, então, que é de bom senso que se considere que o sucesso ou o fracasso não se reduz a características intrínsecas dos alunos mas sim ao resultado de um julgamento que é levado a cabo pelos “agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor”.

As ilustres autoras Cortesão e Torres (1990, pp.35-38) apontam a repetência e o abandono escolares como sendo os principais indicadores através dos quais se define, tradicionalmente, o insucesso escolar. Contudo, existem inúmeros fatores que podem indicar o mal-estar dos alunos na escola, tais como a agressividade, a violência, a delinquência e o desinteresse. O próprio facto de os alunos não serem capazes de mobilizar os conhecimentos que supostamente adquiriram na escola já é um indicador que a educação não venceu. Fernandes (1991, pp.187-188) partilha desta opinião mas acrescenta que o insucesso escolar também se verifica quando a socialização ou a personalidade não foram devidamente desenvolvidos. Este autor sublinha que é (ou deve ser) finalidade da educação instruir, estimular e socializar os educandos, com vista à aquisição de conhecimentos e competências nas quais se inscrevem o desenvolvimento da personalidade e a interiorização de determinadas condutas e valores. Se um destes objetivos não se concretiza, podemos então afirmar que existe insucesso escolar. Em suma, pode determinar-se que a percentagem de reprovações é, por si só, insuficiente para caracterizar o insucesso escolar. Nestes casos, podemos

afirmar que houve insucesso relativamente à instrução mas não nos é permitido concluir que se verificou insucesso nas outras dimensões educativas.

Marchesi e Pérez (2004) corroboram esta perspetiva e tecem ideias bastante interessantes a respeito do termo “insucesso escolar” elaborando duras críticas ao sentido negativo que lhe subjaz. Em primeiro lugar clarificam o próprio conceito que, ao reproduzir-se em “fracasso” pressupõe que o aluno não tenha progredido, nem no âmbito dos conteúdos escolares, nem ao nível pessoal e social o que, naturalmente, não corresponde, em absoluto, à verdade. Em segundo lugar, ao classificar o aluno de “fracassado” parte-se do pressuposto que ele será o único responsável pelo seu insucesso e ficam esquecidos “outros agentes e instituições como as condições sociais, a família, o sistema educativo ou a própria escola” (p.17). Acresce o facto de que as altas taxas de insucesso escolar acabam por reproduzir um sentimento e impacto extremamente negativo nos alunos e na própria sociedade. Note-se, a este respeito, o argumento sustentado por Benavente (1976, p.10) que constata que mesmo que um aluno consiga concluir a escolaridade obrigatória, o facto de o mesmo não prosseguir estudos e abandonar a escola constitui uma forma de insucesso pois “um aluno acaba por não retirar do sistema de ensino tudo o que ele pode oferecer e que (...) teria capacidade para obter”.

Uma questão adjacente, mas não de menor importância à do conceito propriamente dito, reside nos fatores que o originam. Cortesão e Torres (1990, p.24) consideram que a origem do insucesso escolar poderá residir na incapacidade dos alunos resolverem as contradições entre a escola e a realidade em que vivem; entre as aprendizagens exigidas pela escola e as que realmente adquirem no seio da família e do meio social; entre as aspirações, normas e valores incutidas pela realidade familiar e as exigidas pela escola. Le Gall (1978, p.31) acaba por partilhar esta ideia e distingue dois tipos de insucessos: os provisórios (e que consistem nas repetições) e os definitivos (desistências) defendendo que os mesmos conduzem a dois tipos de causas, o primeiro de carácter estrutural e, portanto, ligado à organização escolar e o segundo de ordem funcional, ou seja, de origem psicossociológica.

A inclusão do papel da escola é, neste contexto, fulcral. Afinal, do ponto de vista dos alunos, é um espaço de concorrência, tal como a designa Canavarro (2007, p.31). Na realidade, a massificação do ensino trouxe consigo novas culturas e identidades e, inevitavelmente, mais diplomas e certificação. O que se verifica, então, é que quanto mais diplomada é a população, mais a qualificação escolar se torna discriminante,

“tornando a falta de um diploma escolar ou de equivalente, no critério *per se* de discriminação, e pior, de legitimação dessa discriminação.” Deste modo, a escola acaba por cumprir não apenas uma função tradicional de integração social, mas de utilidade social que, ao não levar a cabo esta premissa e defraudar o indivíduo, apenas acabará por descriminá-lo.

Recordemos, a este respeito, Dubet (2001), citado por Canavarro (2007, p.31), que levanta várias questões relativamente ao sentido que a Escola tem para o aluno. Este autor distingue três registos motivacionais (que Canavarro designa como funções da Escola): a Utilidade, a Integração e a Vocação. Estes não devem, porém ser considerados de forma independente. Devem, pelo contrário, convergir tanto a curto prazo (que pressupõe o sucesso escolar), como a longo prazo (na integração do mercado laboral e no desenvolvimento de percursos profissionais gratificantes). No atinente à utilidade da escola, esta verificar-se-á através da certificação. Como retrata o autor, “uma escola que não diploma não é útil” (p.32). Se um aluno não consegue, pelas mais variadas razões, obter um diploma, não atribui um sentido positivo à Escola. Assim, a obtenção de um diploma deve ser algo que o aluno perspetive como possível e alcançável daí que “não possa existir uma e única forma de se chegar ao fim, mas antes encontrarem-se patamares intermédios para lá se chegar”. Corroborando com esta linha de pensamento atrevemo-nos a considerar que um destes patamares, uma destas formas é justamente a aposta nos percursos escolares alternativos, como é o caso dos Cursos de Educação e Formação (CEF). No cômputo global, a obtenção de um diploma irá relevar a utilidade da escola pois constituirá, também, um “veículo facilitador de transição e inserção no mercado de trabalho” (ibidem).

A função da integração é, do mesmo modo, fulcral. O grau de ligação dos alunos à escola, a sua capacidade para aderir à cultura da escola e de fazer dela uma rotina saudável e positiva são determinantes. Como refere Canavarro (ibidem), “A Escola que integra é a Escola que Sabe Acolher”. Este acolhimento pressupõe que a escola saiba apoiar e proteger os alunos, principalmente os mais vulneráveis ao fracasso, através de vários mecanismos como, por exemplo, da disponibilização de serviços de apoio dirigidos às necessidades individuais de cada um.

A função da vocação sugere a concretização dos “gostos e aspirações individuais” (p.33). Na realidade, o nosso sistema de ensino incide e valoriza determinadas disciplinas e determinados percursos o que pode, na esteira do autor, “desvirtuar a concretização da vocação e limitar perspectivas de futuro na Escola”. Será,

nesse caso, a escola que pouco oferece, a que apenas oferece mais do mesmo ou aquela que nunca oferece aquilo que gostaria de se estudar e trabalhar. Turner e Lapan (2005, p.420) destacam o conceito de “identidade vocacional” e sublinham que o termo não é mais que a *integration and crystallization of an individual’s energy, aptitudes, and opportunities into a consistent sense of the uniqueness of himself or herself and fit into the vocational world*. Deste modo, a identidade vocacional de um adolescente será fundamental pois atribuirá clareza e estabilidade aos seus objetivos futuros no que respeita à carreira a seguir. Ao mesmo tempo, será o motor impulsionador para desbravar caminhos e traçar direções no sentido de alcançar as suas metas. A escola, enquanto meio de desenvolvimento de interesses e competências para o futuro, pode desempenhar um papel determinante na satisfação das aspirações do adolescente, pois posiciona-o, de forma vantajosa, no caminho para alcançar uma vida profissional gratificante e produtiva.

Por todas as razões apontadas, e tal como constata Canavarro (2007, p.36), o significado de se estar na escola e de se estudar não é propriamente um dado adquirido. Trata-se, antes de mais, de uma construção individual que acaba por ser reforçada no seio do grupo e que se tornará “tão mais adequada e equilibrada quanto melhor situado e posicionado o aluno estiver na Escola”. Quer isto dizer que o sucesso do aluno dependerá, inevitavelmente, do grau de familiaridade com a escola e da utilidade que a mesma revelar ter relativamente à concretização das suas aspirações e perspetivas. O autor destaca, por outro lado, que alunos mal posicionados, que apresentem dificuldades académicas e/ou disciplinares, com retenções e sem um suporte familiar que os acompanhe e que demonstre interesse pelas atividades escolares, “não perspectivam a escola como útil, sentem que esta lhes impõe uma barreira e que não vai de forma nenhuma ao encontro daquilo que gostam” (ibidem). A escola será, então e tal como referimos atrás, o principal veículo de sucesso do indivíduo. Nos momentos em que ela se mostra insuficiente, poderá produzir o efeito contrário e conduzir ao insucesso e à exclusão. É a tal “armadilha social da exclusão” preconizada por Azevedo e já atrás referida (1999, p.8), que se vai armando num “lento processo em que «a escola para todos» vai empurrando para as margens um bom número dos alunos que acolheu, como quem formulava uma promessa”.

Num seminário promovido Conselho Nacional de Educação<sup>2</sup>, a professora Maria Teresa Ambrósio pronunciou-se relativamente à questão do insucesso escolar e defendeu que muitas das práticas educativas existentes precisavam, não de ser legalizadas e regulamentadas, mas acompanhadas através de uma flexibilidade sobre as práticas, num contínuo processo de autoavaliação. Na sua opinião, “o insucesso tão bem identificado nas estatísticas é apenas uma fotografia. Mas que nos obriga a interrogar sobre o que está por trás. Não creio que tivéssemos taxas de insucesso tão grandes, se modificássemos as nossas formas de ensinar e de aprender e de avaliar o aproveitamento escolar.” (2004, p.274).

Parece-nos que todos os pontos de vista dos autores referidos acabam, de um modo ou de outro, por se complementar no que concerne à definição do conceito de insucesso escolar. Não podemos, contudo, concluir esta ideia sem aludir às sábias palavras de Perrenoud (2001) quando se pronuncia acerca dos conceitos de sucesso e insucesso escolares:

Não existe nenhuma definição institucional do sucesso na vida (...). Tudo muda quando se trata de sucesso *escolar*. É possível, mas vão, defini-lo independentemente das exigências, dos critérios e dos julgamentos do sistema educacional. (...) seria de bom senso considerar que o sucesso ou o fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor (p.6).

E, posto isto, ocorre-nos recordar que o verdadeiro sucesso na educação só poderá existir quando se verificar a possibilidade de todos encontrarem condições favoráveis para o seu desenvolvimento pleno, sem exceções.

---

<sup>2</sup> Seminário promovido pelo Conselho nacional de Educação com o tema “As Bases da Educação” e subtema “Articulação Educação–Formação: Percursos Educativos e Aprendizagem ao Longo da Vida”, que teve lugar em 16 e 30 de Outubro de 2003. O seminário foi moderado pela professora Ana Teresa Penim e contou com a participação da Professora Maria Teresa Ambrósio e do professor José Manuel Canavarro.

### 3. COMPREENDER O ABANDONO ESCOLAR

#### O abandono escolar

“não é uma corrida em que o que determina a chegada são os últimos 100 metros. Não é um *sprint* final desastrado que faz o «abandonante» perder a corrida. São os muitos quilómetros de uma maratona complexa, que não se corre sozinho, que se corre com bons ou maus treinadores, em boas e más pistas, que determina o resultado e a saída, e que vai sendo anunciada em momentos anteriores”.

José M. Canavarro, (2007)

A problemática do abandono escolar implica a sua categorização como um fenómeno global. Com efeito, são inúmeras as causas, os contributos, as proveniências que podem explicar ou ter qualquer tipo de interferência neste fenómeno.

Grilo (2010, p.25) considera que “O combate à exclusão e ao abandono escolar é seguramente uma das grandes prioridades” mas acrescenta que “este não é um combate que possa conhecer um período de tréguas”. Porém, parecem não sair vencedores deste combate e o caminho que Portugal tem cuidadosamente (ou não) trilhado, continua a apontar para um crescente aumento dos números de abandono escolar no nosso país. Como poderemos, então, definir o conceito e que fatores que o potenciam?

Matos, Duarte e colaboradores (2003, p.25), distinguem três tipos distintos de medidas do abandono: a percentagem de alunos que saíram da escola num determinado ano letivo sem, contudo, completar o grau de escolaridade em que se encontravam; a percentagem de indivíduos que não conseguiram concluir o grau escolar que deveriam depois de atingir determinada idade ou faixa etária; a medição através de estudos de “coortes” que permite seguir o percurso de um conjunto representativo de alunos durante um determinado período de tempo. Sendo este último, de acordo com as autoras, o “instrumento de medição” mais viável, é, porém, muito dispendioso em recursos humanos e financeiros, razão pela qual não é muito utilizado.

De acordo com Azevedo (1999), o abandono escolar prematuro pressupõe um complexo problema social e normalmente inscreve-se num clima de ruptura que acaba por se concretizar no terreno escolar. Para Benavente et al. (1994, p.11), o abandono escolar representa “um dos mais extremos fenómenos de exclusão que constitui a face

visível numa situação mais vasta que atinge crianças e jovens em rutura declarada ou silenciosa com uma escolaridade obrigatória que não é direito mas tão só dever”. O abandono escolar é, então, entendido como a saída precoce do ensino sem que o aluno tenha completado o seu percurso escolar obrigatório e/ou atingido a idade legal para o fazer.

Concomitantes com os vários entendimentos que a causa do abandono escolar pode sugerir, acrescem os conceitos de risco ou de situações de risco que, muitas vezes, conduzem ao abandono. Em 1995 a OCDE pronunciou-se a este respeito, referindo que se consideram em risco todas as crianças e jovens que revelam insucesso escolar e que, portanto, não podem passar da escola para o mundo do trabalho e para a vida adulta. Logo, também não poderão contribuir plenamente na sociedade. A este risco associa-se, inevitavelmente, a maior probabilidade de abandono escolar.

### **3.1. Fatores causais e de consequência do abandono escolar: investigação produzida.**

"As escolas, fazendo com que os homens se tornem verdadeiramente humanos, são sem dúvida as oficinas da humanidade".

Comenius

Na procura constante de respostas capazes de minimizar o abandono precoce mas também para melhor compreendermos o fenómeno importa, então, pensar nos fatores que, direta ou indiretamente conduzem ao risco e, a este propósito, vale a pena citar o estudo de Tompkins e Deloney (1994) que determinou que os fatores de risco que contribuem para que os jovens abandonem a escola se inscrevem basicamente em quatro categorias: na questão da família e nas suas características; no comportamento do aluno; nas práticas da escola e nas variáveis contextuais, ou seja, do meio envolvente. Contudo, e apesar destes referenciais, os autores sublinham que esta listagem não é totalmente inclusiva. Na verdade, *“Some students who exhibit none of the identified factors will drop out of school, while others who are characterized by several predictors succeed quite well in school with little or no targeted intervention.”*

Baseando-se em vários estudos que corroboram o modelo explicativo ou descritivo do abandono escolar, Canavarro (2007, p.43) tem justamente a mesma opinião que os autores citados e considera estes mesmos fatores, a que ele chama de

subsistemas, quando entendidos em interação ou considerados numa perspetiva ecológica, explicam efetivamente o abandono escolar. Curiosamente (ou não), verificamos que são também estes quatro pilares que sustentam uma escolarização bem sucedida. De qualquer modo, o que irá, como sublinha e acrescenta este investigador, determinar o abandono prende-se com “a qualidade desses subsistemas e, sobretudo, com a qualidade e intensidade das interações” (ibidem). Se existir adequação na qualidade das interações e fronteiras entre os diferentes subsistemas, então haverá, com certeza, sucesso. Pelo contrário, se essas interações forem desajustadas e as fronteiras mal definidas aí poderemos contar com o abandono. Estes fatores ou subsistemas são fundamentais para a compreensão do nosso estudo porquanto também nos interessa investigar acerca da relação entre as variáveis ou características que cada um dos subsistemas comporta e as realidades que conduziram os alunos que integram os Cursos de Educação e Formação em estudo, a um percurso escolar alternativo.

Canavarro enuncia algumas possíveis características-tipo quando estes subsistemas se reportam ao abandono escolar. Assim, e quanto ao indivíduo, consideram-se como factores explicativos do abandono as tão enunciadas dificuldades de aprendizagem, o insucesso, baixa auto-estima, indisciplina e pouco interesse pela escola, maternidade ou paternidade precoce e a não resiliência<sup>3</sup> como componente psicológica.

O contributo que o segundo subsistema – a família - pode fornecer prende-se com dificuldades económicas; baixa escolaridade; fraco envolvimento parental com a Escola; história familiar de abandono escolar; fracas aspirações e ambições académicas; défice de atitudes positivas relativamente à Escola.

Um estudo desenvolvido pelo CNE e coordenado por Maria Matos e Isabel Duarte (2003) acrescentou, às características mencionadas, a interdependência entre variáveis como o desemprego, o estatuto de minoria étnica, de imigrante, a situação de monoparentalidade, o trabalho infantil, as condições de habitação e a falta de infraestruturas sanitárias básicas, as condições de marginalidade associadas à delinquência, droga e alcoolismo, as denominadas “crises familiares” que se referem,

---

<sup>3</sup> Resiliência vem do latim, *resilio*, que significa ressaltar. Ramiro Marques (s.d.) sublinha que o termo foi adotado pelas ciências sociais para caracterizar as pessoas que conseguem resistir e ultrapassar as adversidades, ainda que estejam expostas a ambientes adversos. Consultado em 04/06/2010 e disponível em [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/Conceito%20de%20resili%C3%Aancia.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/Conceito%20de%20resili%C3%Aancia.pdf).

por exemplo, aos divórcios e óbitos de parentes próximos, e as situações associadas à sexualidade, como a gravidez e o aborto, entre outras (p.16).

No que concerne ao subsistema escola, Canavarro (idem, p.45) constata que ainda que a instituição escolar lute incessantemente no combate ao insucesso e abandono escolares, pode evidenciar falta de mecanismos de detecção precoce de risco de abandono escolar; falta de programas de apoio a alunos com dificuldades; falta de diversificação nas ofertas educativa e formativa; incapacidade de a escola actuar como promotora da resiliência educacional e défice de autonomia na gestão e funcionamento quotidiano da escola.

Já o meio envolvente pode pressupor uma exigência, cada vez maior, de mão-de-obra qualificada, más condições de transporte e acessibilidade para a Escola; um meio desfavorecido é capaz de gerar adversidade e uma má relação entre a Escola e o meio autárquico, recreativo e empresarial envolvente.

Matos, Duarte e colaboradores (2003, p.19) designam o chamado “meio envolvente” de “comunidade” na qual a escola se insere. No estudo que coordenaram e numa versão mais alargada desta análise, as investigadoras destacaram, a este respeito, cinco dimensões a ter em conta quando procuramos analisar o risco educativo: a dimensão demográfico-espacial, que pressupõe a questão da aglomeração (rural / urbano), acessibilidade / isolamento e a percentagem em idade escolar; a dimensão económica, que comporta o mercado de trabalho, o desemprego, o poder de compra...; a dimensão de “sobrevivência”, que implica a esperança de vida, o acesso a serviços de saúde, a taxa de mortalidade infantil e de suicídio; a dimensão da qualidade de vida / conforto, que compreende as condições de alojamento, o acesso a equipamentos... e a dimensão da comunicação / informação / participação elenca a taxa de analfabetismo, a participação política, o acesso à informação, etc.

No que à realidade portuguesa diz respeito, as questões do insucesso e abandonos escolares têm sido amplamente investigadas e documentadas, disso foi exemplo o estudo referido. Parece-nos pertinente centrar agora a nossa reflexão em alguns estudos e investigações de destaque, produzidas nas últimas décadas em Portugal e que, ainda que corroborem este modelo explicativo, acrescentam dados relevantes:

- Almeida & Santos (1990) – “Abandono escolar” – o estudo identifica áreas críticas do sistema educativo que acabam por se centrar e interferir no quotidiano da escola e, conseqüentemente, no sucesso e abandono. De entre estas destaca-se o facto de a escola não conhecer verdadeiramente os alunos, isto é, de existir um défice de

conhecimento sobre dados pessoais e sociodemográficos dos alunos; no facto de existirem dificuldades / limitações na relação escola / família; na persistência de alguma falta de qualidade de vida na escola (na falta de espaços adequados ao estudo, nos horários desajustados...), entre outras. O mesmo estudo define, ainda, algumas características que tipificam o aluno em risco de abandono. Estas características continuam, como se verá mais adiante, a ser consideradas como muito relevantes quando procuramos “definir” e tipificar o “abandonante” ou o indivíduo em risco de abandonar. De entre elas conta-se, por exemplo, o percurso escolar já marcado por uma ou mais retenções, o nível etário desfasado do seu nível académico, dificuldades económicas, dificuldades familiares e pessoais para as quais não encontra apoio;

- João Ferrão (1995) – “Caracterização regional dos factores de abandono e insucesso escolar nos 2º e 3º ciclo do Ensino Básico” - o estudo atualiza os dados de um estudo anterior com o mesmo nome e alarga o seu âmbito a fatores regionais do (in)sucesso escolar. Aqui é considerada uma associação estatística entre os bons resultados escolares e os “meios predominantemente urbanos”; à ausência de grupos vulneráveis e de escolas sobrelotadas, de turmas excessivamente numerosas, entre outras questões. O mesmo tipo de associação é feito relativamente aos maus resultados escolares que surgem associados às “escolas de passagem”, a um tipo de pobreza que o investigador apelida de “pobreza camponesa” e a um tipo de mercado de trabalho que favorece a inserção precoce dos jovens sem qualificação na vida ativa, como é o caso da agricultura, da construção civil, entre outras (p.95);
- O mesmo autor (2000) coordena, cinco anos mais tarde, um outro estudo de referência – “Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação”. Neste estudo, são reforçadas as constatações anteriores mas verifica-se a emergência de novas situações de risco particularmente visíveis em meios urbanos e suburbanos. Procura-se entender as representações dos vários intervenientes institucionais e individuais que direta ou indiretamente se associam a contextos e situações de abandono prematuro do sistema de ensino. Os autores identificaram um conjunto de oito blocos analíticos que correspondem a agrupamentos lógicos de causas para o abandono. Estes agrupamentos apontam como causas fatores individuais, aspetos socioculturais e económicos, instabilidade do agregado familiar, acessibilidade e outros já focados nas páginas anteriores e corroborados por autores de outros estudos;

- Roberto Carneiro (2001) dirige o estudo “O futuro da educação em Portugal – tendências e oportunidades: um estudo de reflexão prospectiva” que caracteriza a evolução do sistema educativo português nas últimas décadas. Nesta investigação, são analisados, ao pormenor, os números da população escolar, do acréscimo da escolarização em Portugal nos vários ciclos de ensino e dos maiores números de abandono escolar que se constata incluírem-se no ensino secundário;
- Matos, Duarte e colaboradores (2003) levaram a cabo o estudo “Identificação de Riscos Educativos no Ensino Básico” já mencionado e citado anteriormente. Este estudo visou a exploração da informação estatística existente sobre o Ensino Básico, com vista à “identificação de vulnerabilidades e potencialidades na actual rede de educação, nomeadamente, a identificação de territórios com maior incidência de «situações potenciais de risco educativo»” (p.9). O estudo centrou-se no conceito de risco procurando descentrá-lo do indivíduo para se centrar no contexto institucional, ou seja, é o risco que a instituição enfrenta de não conseguir concretizar os seus objetivos fundamentais que adquire sentido. Deste modo, interessou a estas autoras investigar as razões e os fatores que “colocam a escola na situação de não poder concretizar objetivos estratégicos de âmbito educativo, nomeadamente a sua capacidade de resposta à diversidade de necessidades e interesses das colectividades” (p.13). A pesquisa acabou, também, por produzir propostas de indicadores para identificação de “situações de risco” e de tratamento a nível nacional, regional e local desses mesmos indicadores;
- Fialho, J. coordenou um grupo de trabalho num estudo realizado pelo SIETI – Sistema de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil (2004) – com o tema “Inserção Precoce no Mercado de Trabalho”. Trata-se de um estudo de casos que tece algumas das considerações relevantes no que respeita às razões que levaram cerca de 200 jovens a abandonar a escola e a entrarem precocemente no mercado de trabalho. As conclusões demonstraram que a maioria dos jovens era oriunda de famílias desfavorecidas e cujos chefes de família possuíam pouca escolarização (p.83). As razões apontadas para o abandono e a entrada no mundo do trabalho precocemente prenderam-se fundamentalmente com questões económicas, nomeadamente, o desejo e a necessidade de ajudar a família e de ser independente financeiramente. Acresce o facto de se ter verificado uma sobrevalorização da estabilidade no emprego, por oposição à própria realização pessoal e profissional que passou para segundo plano;

- No mesmo ano, Canavarro (2004) foi o autor relator do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar cujo lema «Eu não Desisto», objetivava a redução para menos de metade das taxas de abandono escolar e de saída precoce até 2010. Foram sugeridas recomendações extremamente relevantes no combate ao insucesso e abandono escolares das quais se destacaram a criação da figura do tutor escolar, para acompanhamento das crianças em risco de abandono; o desenvolvimento de um programa específico de Formação de Professores; a criação de um Plano de Promoção da Leitura e da Escrita e de um Plano específico para o Apoio ao Ensino e Aprendizagem da Matemática; a dinamização de um Programa de Apoio e Financiamento a Atividades Extracurriculares - *Depois das Aulas*; a criação do Programa Pais na Escola; a implementação da metodologia e dos referenciais para reconhecimento, validação e certificação de competências com equivalência ao atual Ensino Secundário e o desenvolvimento de uma campanha de sensibilização dirigida essencialmente aos jovens que abandonaram o sistema de ensino com os anos de final de ciclo incompletos (9.º e 12.º anos);
- Em Março de 2006 foi dado a conhecer um importante estudo levado a cabo por investigadores como Joaquim Ferreira, Eduardo Santos, António Fonseca e Richard Haase. Tratou-se de um estudo empírico longitudinal (10 anos) sobre a socialização educacional e ocupacional de 445 participantes portugueses desde os sete anos (altura em que se iniciou o estudo) até aos 17 (altura do quarto e último momento de avaliação do estudo). Das muitas conclusões que o mesmo permitiu retirar, a primeira que surpreendeu os investigadores prendeu-se com o facto de que um número significativo de sujeitos da amostra abandonou a escola antes de concluir o 9º ano (na altura, a escolaridade obrigatória). A segunda foi que a maioria dos que abandonaram a escola eram do sexo masculino o que os levou a concluir que *there may be a complex process at work in the construction of social expectations, based on gender* (p.74). Uma terceira relevante conclusão foi a de que a presença prematura de comportamentos anti-sociais predizia o abandono escolar posterior. Assim, a presença de sinais de comportamentos perturbadores salientados, muitas vezes, pelos professores, deveria ser levado em linha de conta e ser altamente considerado. A descoberta mais intrigante do estudo prendeu-se com a questão da “*identification of the protective/resilience factors related to «family status»*” que constata que as influências parentais, tais como a educação dos pais ou o seu *status*

socioeconómico acabam por ser variáveis preditoras no atinente à estabilidade dos processos de desenvolvimento relacionados com o abandono escolar.

- Guerreiro (Coord.) (2009) coordenou a pesquisa – Trajectórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações – que se centra na análise das trajetórias que estes jovens perseguem, aprofundando e sistematizando o conhecimento sobre esta realidade. O estudo versa, ainda, sobre o sistema de ensino e “sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho, de modo a situar a realidade portuguesa, tanto quanto possível, no panorama internacional” (p.15);
- No mesmo ano (2009) foi publicado o estudo levado a cabo por Pedro Abrantes – “Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica” – que procurou analisar as estruturas sociais específicas que conduzem à produção dos indicadores mais comuns do insucesso escolar e, fundamentalmente, à discussão sobre o momento em que ocorrem os êxitos, os fracassos, as opções e os abandonos escolares no contexto português. Depois de constatar que o insucesso atinge os seus valores máximos no primeiro ano de cada ciclo, levou a cabo uma pesquisa que se desenvolveu entre 2004 e 2008 cujo objetivo primordial foi justamente o de analisar “os processos de transição dos alunos entre ciclos de escolaridade, prestando particular atenção aos factores que conduzem a um aumento do insucesso e do abandono no início de cada etapa educativa”. O investigador apercebeu-se que o aumento do insucesso e do abandono escolares é sobretudo visível no 7º ano, apesar dos resultados sugerirem uma boa integração na escola e uma boa relação com os professores, sobretudo com o Diretor de Turma (pp.38-39). A investigação permitiu-lhe concluir que os alunos experimentam, de um modo geral, dificuldades acrescidas em acompanhar a matéria, um decréscimo das classificações e um aumento dos índices de ansiedade à entrada do 3º ciclo, o que é consonante com as subidas das taxas de retenção e de abandono. Porém, “estas tendências são praticamente independentes da classe social de origem, da nacionalidade e do género dos alunos” (ibidem) o que contraria outros estudos e investigações nacionais e internacionais, alguns dos quais já mencionados.

Alguns, no entanto, corroboram este pressuposto, como é o caso da investigação empreendida por Leandro Almeida e colaboradores (2005) – “Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em aluno do 5º ano” – aplicada a 221 alunos de uma escola EB 2,3 da cidade de Braga.

Estes investigadores tentaram perceber algumas variáveis familiares e de vivências escolares associadas ao rendimento académico dos alunos, em particular numa fase de transição escolar mas cujos resultados obtidos não contrastaram claramente os alunos nas variáveis consideradas segundo o seu rendimento escolar (p.3640).

Uma primeira explicação para o fenómeno no estudo anteriormente referido remeteu para eventuais “processos de desintegração ou mesmo de alienação”. Contudo, esta “tese da alienação” foi, entretanto, recusada quando se verificou que os fracassos na transição propriamente escolar (compreensão da matéria, estudo, classificações), tinham uma relação quase nula com os processos de integração social no novo ciclo (relação com os companheiros e professores) (idem, p.40). Analisados em profundidade, os resultados obtidos permitiram-lhe concluir que a transição entre ciclos é uma componente fundamental de processos sociais de fundo, compreendendo a individualização, a exclusão social e a regulação sistémica. No que aos atores diz respeito, isto pressupõe que se tendem a estabelecer como “momentos nevrálgicos dos seus percursos de escolaridade e de vida”, proporcionando a uma parte deles um encontro “com o seu próprio projeto identitário”, enquanto muitos outros “se perdem num espaço de compreensão e irresponsabilidade institucionais, mergulhando em espirais de insucesso, abandono e privação”. (p.48).

- O Conselho Nacional de Educação (CNE) produziu no final do ano de 2010 um Relatório sobre o estado da educação em Portugal, intitulado precisamente «Estado da Educação 2010: Percursos Escolares». Nesse Relatório são apresentados e analisados um extenso conjunto de dados e indicadores quantitativos e qualitativos referentes ao atual estado da educação portuguesa e ao percurso evolutivo da educação em Portugal, considerando com especial ênfase os últimos 15/20 anos deste percurso. Assim, são evidenciados os avanços já realizados na área do ensino e identificados os problemas e os desafios ainda por alcançar. São também produzidas recomendações às autoridades educativas. De destacar o balanço que é feito relativamente ao programa “Educação-Formação 2010”, apresentado no relatório da Comissão Europeia “Progress towards the Lisbon objectives in education and training, Indicators and brechmarks 2009”, onde se constata que, “apesar dos esforços despendidos por todos os países da EU, no sentido de melhorar os seus resultados” não conseguiram alcançar “as metas fixadas” (p.127). O estudo acrescenta que “a situação dos alunos de 15 anos com baixo nível de literacia sofreu um agravamento, designadamente no período 2000-2006”.

Apresenta, de seguida, os desafios para o período até 2020 e elenca uma série de recomendações gerais e específicas a adotar no futuro.

Esta abundância de estudos, investigações e conclusões apontam, indubitavelmente, para a identificação de fatores causais e de consequência do problema do abandono escolar, aproximando estes resultados a medidas e soluções preventivas para o tentar resolver ou minorar. Por esta razão, e tendo em conta que há décadas que inúmeros investigadores se dedicam a investigar o fenómeno, não podemos deixar de nos sentir intrigados quanto à ineficácia e falência das medidas e estratégias educativas e de combate levadas a cabo até à data. Reconhecemos, por outro lado, que são inúmeros (como aliás já vimos) os fatores envolvidos e que ultrapassam largamente as competências da instituição escolar.

Como argumenta Canavarro (2007, p.69), o problema do abandono escolar é um “problema universal” mas muito vincado no nosso país. E é um problema grave porquanto temos desfrutado de “condições invejáveis para minorar a sua expressão e os seus efeitos” não os tendo, contudo, sabido aproveitar. Mas torna-se um problema ainda mais grave porque mesmo partindo da premissa que “não há determinismos em educação, pode comprometer o desenvolvimento das pessoas, das comunidades e do país”.



---

### **CAPÍTULO III – PERCURSOS PARA UM ENSINO DIFERENCIADO**

---

“A escola também pode ser um lugar apropriado para a expressão das emoções. É que ela ocupa um lugar muito importante nesse «camarim da vida». Basta que o currículo seja mais espaçado, só o suficiente para nele caberem as pessoas que moram nos alunos”.

Azevedo, 1996, p.128



A escola dos dias de hoje em Portugal proclama e reclama o desenvolvimento integral do indivíduo, apresentando-se consagrada como a “Escola para Todos”. Contudo, esta é também a escola que se organiza a partir de padrões que instituem a uniformidade e a impessoalidade, abstraindo-se das particularidades individuais; é a escola que promete conseguir conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual, implementando a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, mas que concretiza a prevalência de um sistema curricular definido. A criação de Cursos que apontem e direcionem os jovens para um ensino diferenciado, de cariz vocacional e voltado para o ensino profissional e/ou profissionalizante parece, à partida, responder às necessidades de muitos, principalmente aqueles a que a escola não está a conseguir acolher.

#### **1. A RETENÇÃO: PROMOTORA DO INSUCESSO E DO ABANDONO ESCOLARES?**

“Eduquem as crianças e não será necessário castigar os homens”

Pitágoras.

Partindo da premissa que não há respostas simples e lineares para problemas complexos, consideramos que é fundamental que se aprofunde a reflexão acerca da problemática da retenção enquanto indicador para o aumento do abandono escolar, partindo justamente das alterações que se têm verificado na forma como os nossos alunos se relacionam com a instituição escolar.

Na verdade, facilmente reconhecemos que a escola de há 30 anos é muito diferente da escola de ontem, e mais ainda da escola de hoje. E, se a escola mudou, também os atores que nela intervêm mudaram perspetivando, agora, diferentes objetivos. A massificação que no presente a caracteriza não fez equivaler a uma igualdade de acesso e a escola continua a enfrentar inúmeros desafios pelo que é premente a procura constante de mudanças e melhorias direcionadas para as necessidades individuais dos alunos e para o seu sucesso.

Como destaca Canavarro (2007, p.28), as mudanças como todos os intervenientes – pais, professores funcionários e serviços de administração – “percepcionam, entendem e sentem a Escola, são importantes para se definir o que se

quer fazer na, e com a Escola e, logo, fundamental para que esta a todos acolha e a todos diplome, certifique e qualifique”. Numa brilhante metáfora, este investigador designa os alunos de “corredores de maratona” (tal como citámos no início deste subcapítulo) e refere que a qualidade de cada um deles é “relativa e ajustada ao momento” (idem, p.6) pelo que compete à escola e à sociedade em geral, tudo fazer para proporcionar boas “condições de treino”. Alerta-nos, contudo, para o facto de que,

muitos dos que correm esta maratona sem as melhores sapatilhas, sem o equipamento ideal, cumprem-na com sucesso e «crescem» com esse sucesso. Mas só a fazem se alguém ou alguma instituição compreender que tem ali um corredor capaz e com vontade (p.6).

Há, portanto, que estar alerta e, no quadro da nossa labuta diária enquanto professores, educadores, técnicos, deverá ser nosso primordial objetivo lutar pela melhoria das condições de cada “corredor”, ajustando o nosso esforço ao esforço que cada um deles precisa para conseguir chegar ao fim da meta. E, como lembra o mesmo autor, uma vez que em teoria o desenvolvimento gera desenvolvimento, essa maratona não deverá terminar mas transferir-se para outras pistas que já não se enquadrarão na Escola, mas no mundo do trabalho.

Lamentavelmente, o que temos verificado nas nossas escolas é que muitos dos alunos que passam a integrar os CEF, fazem-no num momento em que já pouco acreditam na escola ou, no mínimo, sentem fracas aspirações e expectativas relativamente à sua utilidade e finalidades. Afinal, foi essa escola que sumariamente os reteve num ou em vários anos escolares. Não esqueçamos que um aluno tem, obrigatoriamente, que se enquadrar numa faixa etária mínima para ingressar num CEF (pelo menos 15 anos para o CEF com certificação do 3º ciclo do Ensino Básico), o que pressupõe que conte com retenções no seu percurso escolar. E esta questão da retenção é indubitavelmente muito controversa, nos países que compõem a União Europeia e no mundo sendo, simultaneamente, uma das causas potenciadores do abandono escolar.

É na confluência da repetência e abandono escolares que Pires (s.d., p.1) se posiciona face ao insucesso escolar, quando afirma que este assume o seu expoente máximo através do abandono escolar. Todavia, a investigadora argumenta que não é um aluno que reprova um ano que engrossa as fileiras do insucesso mas sim aquele “que repete sucessivamente vários anos sem uma progressão e que acaba por abandonar”.

O recente relatório da OCDE, *Education Today 2010 – The OECD Perspective*, destaca os vários estudos levados a cabo, durante os últimos anos, no campo da educação e apresenta os aspetos-chave e orientações para a política educativa dos países que compõem este organismo. Nesse mesmo relatório (p.22), e fazendo referência ao capítulo 4 do relatório *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, produzido em 2007, a OCDE critica ferozmente a retenção e constata que alguns países insistem em aplicar a retenção dos alunos num determinado ano escolar como uma prática comum, independentemente dos custos que dela advém, quer para os indivíduos quer para o próprio sistema.

A análise das estatísticas do acesso à escolaridade obrigatória revela um progresso notável levado a cabo desde que a democracia se instalou em Portugal, tal como já referimos. Contudo, não podemos ignorar a dificuldade que continua a existir em converter a igualdade de acesso em igualdade de oportunidades nem o facto de, tal como sublinhado pela OCDE, a retenção continuar a ser a prática pedagógica dominante enquanto estratégia de remediação nas nossas escolas e no nosso sistema de ensino. Nesta linha de pensamento e se procurarmos fazer uma apreciação destes conceitos, podemos constatar que a instituição escolar, para além de transmitir conteúdos e desenvolver competências, transmite os valores e normas da sociedade em que se insere, e, nesse pressuposto, a repetência assume-se como o meio privilegiado de sanção face ao que é suposto apreender. Note-se que no recente relatório da Comissão Europeia - Estado da Educação 2010. Percursos Escolares – são atualizados os dados relativamente à questão das retenções e transições (p.48). O documento revela que é evidente, de facto, uma evolução nas taxas de transição sendo que “de 1995-96 a 2007-08 a percentagem dos alunos que reprovam ou desistem tem vindo a baixar, situando-se em 8% no Ensino Básico e 20% no Secundário, no final deste período”. Por outro lado, verificou-se que “a probabilidade de um aluno concluir o 3º ciclo em três anos se situa abaixo dos 60%” e, portanto, muito abaixo das taxas verificadas nos 1º e 2º ciclos (apesar da escolaridade obrigatória do 9º ano ter sido estabelecida há muito tempo). Assim, o desfasamento etário que se regista em todos os níveis de escolaridade, “denuncia a persistência de um contingente muito significativo de jovens que acumulam repetências, muitas vezes sucessivas, ao longo do seu percurso escolar” o que confirma o que referimos nas páginas anteriores.

Atevemo-nos, ainda, a considerar que com a implementação da retenção um novo paradoxo emergiu: foi justamente com a implementação da escolaridade obrigatória e

com as reprovações que daí advieram que se passou a remeter e considerar como insucesso os maus resultados. E, se inicialmente, tal não constituiu motivo de grande preocupação, o que é facto é que os inúmeros estudos e investigações e as recolhas estatísticas, cujos resultados nunca foram animadores, conduziram o nosso país para um crescente interesse e necessidade em abordar e ultrapassar o fenómeno.

Muitos são os autores que condenam a retenção escolar, e muitos são também os países em que a mesma não se verifica. Seibel e Levasseur (2007) consideram que mais do que um bom processo para aprender, a retenção é prejudicial à própria aprendizagem. Estes autores vão mais longe e referem que se trata de um obstáculo ao desenvolvimento do sistema educativo. Já em 2008 o Conselho Nacional da Educação tinha aprovado um parecer (Parecer sobre A Educação das Crianças dos 0-12 Anos) que remetia para a necessidade de se dever encontrar alternativas às retenções e defende o reforço das aprendizagens em detrimento das retenções. Na verdade, assim como não se tem conseguido efetivar o sucesso de toda a população escolar, também não se tem conseguido efetivar, com sucesso, as retenções verificadas, uma vez que se continua constatar o fenómeno do abandono escolar.

A repetência parece, então, ser uma solução interna que a instituição escolar encontrou para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade dessa mesma aprendizagem. Nesta linha de pensamento poderíamos considerar que, como esclarece Benavente (1976, p.9), “cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efectuados no cumprimento dos programas de ensino”. Na realidade, e como sustenta Zago (2000, p.27), os percursos escolares que decorrem de reprovações “aumentam a distancia entre a idade cronológica e a idade escolar, e quanto maior for a diferença, mais improvável se torna a conclusão de um ciclo completo de ensino”. Neste cenário, a reprovação em vez de reproduzir quaisquer efeitos pedagógicos positivos, irá tão-somente suscitar o desalento uma vez que o aluno que reprova uma vez, tende para a cronicidade, tendência que se associa, muitas das vezes e principalmente entre os seus pares, ao estatuto de “repetente” ou de “incompetente”. A reprovação irá, ainda, desenvolver no aluno sentimentos adversos à escola e uma própria negação e desacreditação das suas próprias capacidades. Segundo Cortesão e Torres (1990, p.38), “tudo isto tem obviamente, reflexos no comportamento presente e futuro do aluno” cuja gravidade, mais do que as consequências objectivas que provoca, tem sobretudo incidências a nível psicológico.

Nesta linha de pensamento destaca-se a relação que parece existir entre a repetência e o abandono escolar. Lembramos que, em 2004, o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE, p.5) alertou para os indicadores do Abandono Escolar os quais acabam, efetivamente, por confirmar esta premissa:

- A existência de relação entre a retenção e o abandono escolar;
- A retenção antecipa o abandono escolar;
- Os 2.º, 4.º, 7.º, 10.º e 12.º anos de escolaridade são anos críticos de retenção;
- As taxas de abandono escolar no 1.º ciclo são irrisórias (o número de retenções é manifestamente inferior);
- As taxas de abandono escolar acentuam-se a partir dos 13 anos;
- O abandono escolar está mais relacionado com a idade do aluno do que com o ano de escolaridade e com o facto de o mesmo ter um percurso de retenção (ou insucesso) repetida;
- O abandono escolar concretiza-se pela “forte atractividade” por uma atividade profissional acessível aos jovens sem qualificações;
- O Eurostat refere em 2003 uma taxa de saída precoce de 41,1% em Portugal, muito superior aos 19% da União Europeia;
- Dados de 2004 do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) apontam para cerca de 75% de desempregados com habilitações académicas inferiores ao ensino secundário no mês de Dezembro de 2003, com tendência para o “aumento da proporção do desemprego desqualificado mesmo com o esperado aumento das qualificações académicas ou qualificações”;

Permitimo-nos, a este respeito, lembrar Azevedo (1999, p.7) quando refere que é muito frequente sublinhar-se a relação existente entre a reprovação e o abandono precoce como aquela que predomina quando se procura explicar o abandono escolar. Não obstante, e apesar de a causa (a reprovação) ser efetivamente muitas vezes a que mais se aproxima do efeito (o abandono), não deve ser considerada em exclusivo. Na esteira do autor, à reprovação subjazem e envolvem muitas outras causas. E estas, sendo “mais ou menos remotas, constituem, frequentemente, o nicho explicativo essencial ou, pelo menos, completam-no de modo significativo” (ibidem).

Partindo do facto que o insucesso escolar suscita um sentimento de fraca autoestima e de fracasso nos alunos, permitimo-nos parafrasear Rovira (2004, p.83) que considera que um aluno repetente “está a caminho de ser uma pessoa biograficamente fracassada e é muito provável que seja uma pessoa desmoralizada: alguém a quem se

tirou todo o relevo positivo para destacar a sua pior imagem”. De seguida, o autor destaca e relaciona estes alunos com o termo “etiqueta”. Na sua opinião, um aluno não se tornará melhor preparado com uma mera troca na etiqueta que o designa, mesmo que se trate de sucessos. Não obstante, estas “etiquetas” criam e fortalecem o que rotulam e, neste sentido, “uma etiqueta é mais que uma constatação, é uma previsão dos piores augúrios que acaba por estigmatizar as pessoas que a recebem.” (ibidem). Analisado nesta perspetiva, o perfil do aluno que repete e o conceito de “etiqueta” interessa-nos bastante pois parece, à partida, inscrever-se e identificar os alunos que seguem percursos escolares alternativos, designadamente os CEF. Com efeito, estas constatações levantam-nos muitas questões no que à realidade diz respeito, questões a que procuraremos responder na segunda parte deste estudo.

## **2. TRILHAR CAMINHOS NA PROCURA DO ENSINO DIFERENCIADO E DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL**

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe”.

*Jean Piaget*

Para Joaquim Azevedo (1996, p.122), o sistema educativo português apresenta duas lacunas que poderão contribuir largamente para o abandono escolar. Por um lado, trata-se de um sistema que não sabe ser educativo para com quem não aprende bem e neste sentido permite um ensino elitista enquanto por outro lado, se assume com uma ideologia igualitarista, que não permite percursos escolares diferenciados. Assim, “prefere-se defender um currículo uniforme e insensível às diferenças pessoais, rígido face às reprovações sucessivas, aos atrasos na progressão escolar e aos abandonos escolares precoces, porque ideologicamente ele é mais consentâneo com uma matriz igualitária”. Para o mesmo autor (1999, p.78), uma das razões que conduz claramente ao abandono escolar prende-se justamente com a existência de um currículo único, geral e

comum para todas as crianças e adolescentes corroborando, deste modo, a opinião dos autores supracitados.

Nóvoa (2005, p.15) revela-se muito crítico no que concerne ao papel da escola e argumenta que a escola, por si só, não produz nenhum fenómeno de democratização. Na verdade, ela não faz mais que reproduzir a “lógica dos herdeiros”, privando os mais fracos de adquirir o “capital escolar”. Uma das razões para que tal se verifique deve-se justamente à acumulação de missões e conteúdos a que a mesma se vê obrigada. O que começou por se definir com base na instrução, integra, hoje, “todos os conteúdos possíveis e inimagináveis, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no «saco curricular» cada vez mais coisas e nada dele retirando”. É aquilo a que o autor chama de “transbordamento” que acabou, inevitavelmente por nos conduzir a um impasse do qual teremos agora que sair. Inevitavelmente, Portugal continua, nos dias que correm, a ser o país menos escolarizado da Europa porque “seguimos prisioneiros de um sistema de ensino pensado para formar cada um à medida do lugar profissional que lhe está destinado, em vez de adoptarmos uma política de valorização pessoal e de qualificação escolar de todos” (idem, p.105).

Note-se que ao depararmo-nos, na escola de massas, com novas e diferentes identidades e, conseqüentemente, com uma grande diversidade cultural, estamos a lidar com o íntimo do indivíduo – a sua personalidade. Canavarro (2007, p.31) alega que este aspeto tem contribuído e deverá continuar a contribuir, por si só, para que se verifique a “alteração de modelos e métodos pedagógicos mais dinâmicos, mais adaptados a novas realidades, mas sempre orientados para objectivos”.

Com efeito, a ideia de que a diversidade discente exige, por si só, respostas curriculares diferenciadas está já hoje bastante documentada e é consensual. Ora, se tivermos em conta que o currículo se trata de “um corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como sendo necessárias” (Roldão, 1999, citado por Sousa, 2010), podemos então entender que a diferenciação curricular pode ser ativada quer em termos de aula, quer em termos de encaminhamento para diferentes vias de estudo.

A questão é que a própria cultura que subjaz aos currículos académicos determina o aproveitamento escolar dos alunos. E esta situação decorre do facto de se ter privilegiado a uniformização, ou seja, de se terem introduzido currículos universais que se conotam com um perfil médio de aluno, que pressupõem a aquisição de saberes clássicos e enciclopédicos, que propõe finalidades idênticas, sem se respeitar o facto de que os alunos advém de realidades perfeitamente diferenciadas. Ao oferecer currículos

iguais que obrigam a pedagogias iguais e preveem uniformidade nas exigências, nos resultados, nos ritmos de aprendizagem, nos comportamentos, as condições que a escola oferece acabam por condicionar o sucesso dos alunos e do seu percurso de vida. E como sublinha Azevedo, (1996, pp.118-122), as dificuldades da escola crescem com a incapacidade de lidar com os alunos que escapam à norma e ao ritmo do professor, à tal “média” descrita acima, porquanto a uniformidade dos currículos é insensível às diferenças pessoais e não permite currículos diferenciados. Deste modo, a implementação de um sistema uniforme de programas, processos de ensino e de avaliação, apresenta-se como profundamente seletivo, visto que o “currículo uniforme tamanho único pronto-a-vestir” sustentado por Formosinho (1985), apenas se adequa aos que se inserem nesse tamanho único. Esta opinião é corroborada, aliás, por outros autores, como é o caso de Machado (2010, p.39) que defende que a organização da educação escolar para assegurar a igualdade fez-se através dos princípios característicos do modelo de decisão burocrática, como a impessoalidade, a uniformidade e a formalidade das decisões. A questão é que, ao promover a homogeneidade, a pedagogia adotada não permite que as escolas adotem soluções diferentes para os mesmos problemas básicos. Este princípio da uniformidade administrativa, como argumenta não deixa de representar uma “perversão filosófica, que implica o desejo de dar iguais direitos e deveres a todos os seres humanos independentemente de nascimento, classe social, raça ou religião”. Formosinho (1999, p.16) concorda com esta afirmação e sustenta que esta “lógica administrativa impõe uma igualdade de comportamento no local de trabalho independentemente das capacidades, interesses, experiências, desejo de inovar, competência profissional, etc”. O princípio adotado não será, então o ideal, tais como não foram as teorias que inicialmente procuraram explicar a igualdade na relação com o sucesso escolar e sobre as quais já nos pronunciámos no capítulo anterior.

Podemos concluir que o relativo insucesso das políticas educativas de igualização das oportunidades de sucesso escolar que já demos conta anteriormente, advém justamente do facto de, tal como sustenta Formosinho (1991, p 184), os alunos de estratos sociais mais elevados, por beneficiarem de uma educação familiar mais consentânea com os valores da aprendizagem escolar, conseguirem aproveitar melhor as oportunidades de êxito. E este fator não só possibilita que estas desigualdades se mantenham, como também as aumenta. O currículo escolar assume-se, então, como um instrumento privilegiado de seleção escolar e não de sucesso escolar, pois não sendo

“concreto, prático, indutivo e integrado” (Fernandes, 1991, p.201), condiciona a sua assimilação por parte dos alunos oriundos de meios mais desfavorecidos.

São inúmeros os estudos, investigações, relatórios que apontam para a necessidade de se privilegiar as especificidades do indivíduo e as suas necessidades e orientações vocacionais.

Nóvoa (2005, p.103) lembra a máxima inglesa *The right man in the right place* para se pronunciar acerca do conceito que surge ao longo da década de 1920 no que respeita à orientação vocacional e recorda os estudos de Faria de Vasconcelos, cujos argumentos a este respeito se situavam na premissa de que passou a ser necessário ultrapassar a forma tradicional de seleção pedagógica do indivíduo para a combinar com exames clínicos e psicológicos. No fundo, tratava-se de substituir um tipo de seleção de ordem puramente económica e social, por uma “selecção científica dos alunos”. Serão este tipo de teses e estudos que, como sublinha Nóvoa (2005, ibidem), irão dar origem a uma série de testes e de trabalhos psicotécnicos, bem como de métodos de diagnóstico e de avaliação que acabam por dar origem a “novas regulações dos percursos escolares dos alunos”. A partir deste momento, a questão da orientação vocacional adquire um gradual grau de complexidade percorrendo questões ligadas à escola e ao trabalho, mas também às tendências de cada um e às vocações profissionais. Instalam-se no campo educativo, novas “ciências psicológicas” que dão origem, mais tarde, às psicologias da infância e do desenvolvimento que não são, afinal, mais do que “novas formas de enquadrar a formação de crianças e jovens”.

O relatório da OCDE – *OECD Reviews of Vocational Education and Training - Learning for Jobs* (2010, p.12) levanta a questão da idade certa para se iniciar uma formação vocacional, lembrando que em muitos países esta não se centra apenas no ensino secundário e pós-secundário mas entre os 14 e os 16 anos e incide numa determinada área vocacional que conduz o aluno, *a posteriori*, para uma determinada carreira e profissão. O mesmo relatório refere que os que defendem esta premissa consideram que este tipo de formação vai justamente canalizar os indivíduos que possam ser considerados academicamente menos capazes para tarefas de carácter mais prático e apoiar a sua transição para o mundo do trabalho. Por seu turno, os que se opõem lembram que nestas idades é muito difícil ter-se já uma correta definição da carreira que pretendem para o futuro e ainda que a forma como decorre a formação prática pode destronar as competências académicas básicas, essenciais à aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*).

Analisados todos estes documentos e pareceres, atrevemo-nos a recordar que o “calcanhar de Aquiles” de Portugal tem sido, muitas vezes, atribuído à falta de mão-de-obra qualificada. Como refere Grilo (2010, p.231), os pessimistas apenas apontam para alunos que não querem nem gostam de estudar, que são ignorantes e que apenas se interessam por futebol, telenovelas e subsídios do Estado. Porém, e tal como argumenta o autor, Portugal caminha no bom sentido, nomeadamente na “criação de um número crescente de quadros e de mão-de-obra qualificada capaz de evitar as visões catastrofistas que alguns profetas da desgraça nos vêm anunciando”. Certo é que os números apresentados no que concerne às taxas de abandono escolar continuam a ser muito preocupantes e o facto de a escolaridade obrigatória se centrar, agora, no 12º ano mais nos assegura que será preciso fazer mais e melhor do que já se fez até aqui. Será fundamental a implementação de uma articulação mais efetiva, não descurando as experiências e iniciativas anteriores mas antes orientando-as para um futuro, como argumenta Canavarro (2007, p.10), “definido por uma escolaridade reforçada em duração e em sucesso, diversificada e capaz de dar resposta a todos, qual utopia possível, pela concretização de projectos de vida educativa e formativa nos quais a educação e a formação sejam apelativas e acompanhem os indivíduos ao longo da sua vida”. Será, então, fundamental que o indivíduo se reconheça e identifique com o seu projeto de vida, isto é, que se sinta vocacionado para o perseguir. Resta-nos equacionar: serão os CEF uma medida e estratégia capaz de efetivar estes pressupostos?

A resposta a esta questão poderá centrar-se num Seminário cujo tema foi “As Bases da Educação” (2004, p.262) e na qual, foram feitas quatro recomendações para mais educação-formação, das quais salientamos duas<sup>4</sup>:

- Eleger e utilizar a orientação e informação vocacional, que deverá ser reforçada ao longo da escolaridade e antecipada em termos de introdução nas escolas, como estratégia promotora da definição e concretização de projectos de vida dos jovens e

---

<sup>4</sup> Seminário promovido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e realizado em 16 e 30 de Outubro de 2003 sobre o qual foram, em 2004, publicadas as Atas. Foi moderado por Ana Teresa Penim e teve como convidados a Prof.<sup>a</sup> Maria Teresa Ambrósio e o Prof. José Manuel Canavarro que apresentou as conclusões do Grupo de Trabalho criado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da segurança Social e do trabalho com a missão reflexiva e de aconselhamento no contexto específico de educação e formação profissionalmente qualificante para jovens. Informação disponível em <http://www.cnedu.pt/files/pub/BasesEducacao/10-ArticulacaoEducacaoFormacao.pdf>

também estratégia preventiva e reparadora do abandono escolar, da saída dos sistemas e dos défices de qualificação;

– Promover a dupla certificação, escolar e profissional, dos percursos profissionalmente qualificantes como medida de *empowerment* pessoal, de reforço das qualificações e também de racionalização dos sistemas de educação e de formação. Esta é uma orientação da qual releva um entendimento paritário sobre o que são aquisições e competências escolares e profissionais e constituirá uma estratégia de qualificação de recursos humanos importante para o país, também porque é extensível aos adultos.

Na opinião do Grupo de Trabalho que redigiu estas recomendações, estas orientações, se traduzidas em medidas concretas, parecem ser capazes de levar os jovens e as suas famílias a ambicionar alcançar níveis mais elevados de qualificação e dar-lhes a perceção de que é possível chegar-se lá por diferentes vias e em diferentes fases de um projeto de vida que, “por ser profissional não deixará de ser escolar” (idem, p.63). A resposta poderá, então, ser dada através da promoção da opção profissional, de lhe dar visibilidade e um estatuto social capaz de possibilitar, simultaneamente, a progressão académica. É fundamental que se assuma que, em matérias de educação e de formação, “não há irreversibilidade, ou que a irreversibilidade será a de que não será possível não voltar à escola ou não procurar formação” (ibidem).

### **3. Eixos de intervenção: breve resenha das medidas e programas educativos de combate ao insucesso e abandono escolares.**

“Compreender a situação actual do ensino (...) exige compreender aspectos ligados a reformas que se foram sucedendo e que foram fazendo dele aquilo que ele é”

Conceição Alves Pinto (1995, p.17).

Bettencourt e Pinto (2009) definem três níveis de intervenção em que cada responsável ou agente educativo pode participar e colaborar no sentido de ultrapassar os problemas do insucesso escolar. O primeiro nível compreende a decisão política, o segundo, a ação das direções de Agrupamentos / Escolas e o terceiro, as práticas

pedagógicas de equipas e de professores. No que concerne a este último, já percebemos pelo exposto no subcapítulo anterior que a diferenciação pedagógica surge como uma das estratégias pedagógicas mais pertinentes para a integração e responsabilização dos alunos e para a prevenção de dificuldades graves.

Já no que compreende ao primeiro e segundos níveis apontados, sabemos que se têm multiplicado esforços, medidas e programas com o objetivo de assegurar o cumprimento com sucesso da escolaridade obrigatória, combater o abandono escolar precoce, designadamente o desqualificado, num plano simultâneo de diversidade e integração. Assim, tem sido dado especial enfoque à melhoria dos resultados escolares, porquanto implicam a aquisição de um conjunto de saberes formais, mas também ao desenvolvimento de outras competências, necessárias à participação na sociedade e no mundo do trabalho. Para além de, de um modo geral, apoiar inúmeros projetos desenvolvidos a título privado, o Ministério da Educação tem procurado sustentar a sua estratégia educativa com base no parecer de diversos investigadores e estudiosos na área da educação, bem como nas entidades constituídas para esse efeito, como é o caso do Conselho Nacional da Educação. E têm sido várias as tentativas dos sucessivos Governos no sentido de combater estas fragilidades do sistema educativo, medidas que se repercutem até ao momento atual.

De entre as medidas levadas a cabo, e para melhor compreendermos a fundamentação que está por detrás da criação dos Cursos de Educação e Formação, enunciaremos as que consideramos terem sido, até à data, as de maior relevo no âmbito do nosso estudo.

Iniciaremos esta breve resenha em 1988 com aquele que foi considerado como o primeiro programa governamental de combate ao insucesso e ao abandono escolares, implementado após a publicação da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE), através da Resolução do Conselho de Ministros de 10 de Dezembro de 1987. Este Programa incidiu sobretudo no 1º Ciclo do Ensino Básico, visando o combate ao insucesso escolar e a melhoria da qualidade da educação ministrada. Incluiu diversas ações de carácter socioeducativo e pedagógico, tais como a prestação de cuidados de alimentação, saúde, fornecimento de material escolar, apoio pedagógico e didático e iniciação profissional (ou pré-profissionalizante). Entre as estratégias de intervenção previstas incluía-se a elaboração de meios e materiais de ensino que permitissem “individualizar o ensino em classe e proporcionar um tratamento diferenciado de acordo com o desenvolvimento e

rendimento de cada aluno, com particular incidência na área das aprendizagens instrumentais” (Sousa, 2010, p.62). O Programa incluía, ainda, uma componente de educação especial e outra de iniciação profissional, desenvolvida através de programas destinados a alunos “em situação de insucesso escolar de 13 e 14 anos de idade, mediante redução do programa escolar em benefício da frequência destas acções” (idem, p.63). Também na sequência da entrada em vigor da LBSE dá-se, em 1989, o ressurgimento do Ensino Profissional, pois aquele Diploma consagra a formação profissionalmente qualificante como uma modalidade especial de educação escolar, reforçando, deste modo, a importância social que este tipo de formação vinha perdendo desde a extinção das escolas técnicas. Tentando dar resposta às recomendações que já nesta altura chegavam de organismos internacionais, nomeadamente da União Europeia, este tipo de ensino vem procurar dar resposta às necessidades do país no que concerne à formação de técnicos com qualificação intermédia. O Ensino Profissional começa por ser regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, que estabelece como objetivo primordial “...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 pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida activa”. Atualmente constituído como um subsistema de ensino, o Ensino Profissional apresenta-se como um percurso diferenciado, assente numa dimensão predominantemente técnica e prática da aprendizagem e numa estrutura modular, preparando para o exercício profissional qualificado, numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida (PNAPAE, 2004, p.79).

Em 1991 é criado o “Ensino Básico Mediatizado” (Despacho Conjunto n.º 48/SEAM/SERE/91, de 21 de Abril), sucedendo ao que foram, até então, designado como Ciclo preparatório TV (telescola). No ano seguinte, e na sequência das recomendações emanadas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Março de 1990), surge o “Programa Educação para Todos” (PEPT), concretizado em duas etapas complementares, sendo que a primeira se centrou no cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos (até ao ano letivo de 1994-95) e a segunda foi orientada para o acesso e frequência generalizados de ensino ou formação de nível secundário ou equivalentes, até ao ano letivo de 1999-2000 (Decreto-Lei n.º 182, I-B série, de 9 de Agosto de 1992).

Entretanto, foram sendo emitidos normativos que permitiram gerar estruturas e iniciativas relevantes para a prevenção do insucesso e do abandono escolares, como foi

o caso do Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, que enunciou a possibilidade de se concretizarem várias medidas de apoio e complementos educativos para os alunos do Ensino Básico. No ano seguinte, com a publicação do Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de Junho, surgem os “Sistemas de Incentivos à Qualidade da Educação”, criados para dar um apoio mais efetivo às escolas que, de acordo com critérios definidos, eram consideradas mais carenciadas. Foram desenvolvidos projetos educativos e pedagógicos com o objetivo de corrigir simetrias e potenciar a igualdade de oportunidades. Surgem, então, programas como o “Minerva”, o “Nónio Século XXI” e “Internet nas Escolas” que acabaram por introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação e desenvolveram a ligação à internet nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos.

Em 1996 são criados, a título experimental, os “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP), já mencionados no capítulo anterior, concebidos como “espaços comunitários para o desenvolvimento cultural de populações social e economicamente carenciadas, numa perspectiva de educação permanente” (PNAPAE, 2004 p.85). Partiu-se do pressuposto de que todos os cidadãos devem ser formados “em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um”, como se pode ler no preâmbulo do Despacho 147-B/ME/96, de 8 de Junho.

No mesmo ano, no dia 19 de Junho, dão-se passos significativos no sentido de se caminhar para o ensino diferenciado. A Secretaria de Estado e da Educação e Inovação (SEEI) regulamenta, através do Despacho n.º 22/SEEI/96, a criação dos “Currículos Alternativos” com o fundamento de que “Numa escola caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural (...) os estabelecimentos de ensino deverão ter condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, procurando, desse modo, equilibrar as diferenças através da diversificação das ofertas educativas e de formação.” O projeto destina-se a alunos do Ensino Básico que se enquadram numa das seguintes situações: insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica e dificuldades condicionantes da aprendizagem.<sup>5</sup> Mais tarde, em Maio de 2002, e com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, coloca-se à discussão no Conselho de Acompanhamento da Gestão Flexível do Currículo a oportunidade de se continuar a optar por turmas de Currículos Alternativos

---

<sup>5</sup> De salientar que, ao contrário da maior parte das medidas criadas para combater o abandono escolar, esta não obriga a limite de idade de acesso.

e sugerem-se algumas alterações ao normativo que os criou, de modo a adequá-lo ao novo Decreto-Lei (DL), contudo, essa adequação nunca chegou a ser legislada. A única alteração de fundo era obrigar a que os alunos que integrassem estas turmas tivessem pelo menos 2 anos de retenção (situação que acaba por ser confirmada mais tarde com a publicação do Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro). No mesmo mês é aprovada, no Conselho de Acompanhamento da Gestão Flexível do Currículo que define que, apesar de se considerar que a Gestão Flexível do Currículo era suficientemente flexível para dar conta de todos os casos, não estariam criadas as condições capazes de eliminar os currículos alternativos. Não se encontraram, assim, vantagens em fazer legislação nova, mas sustentaram uma maior tendência para os restringir, sendo preferível encorajar as escolas a explorarem o DL n.º 6/2001, adaptando o Projeto Curricular de Turma às suas situações problemáticas<sup>6</sup>.

No ano de 1997 através da Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 44/97, é criado o Programa de Integração de Jovens na Vida Activa (PIJVA) (que acaba por cessar em 2000). Este programa incluía um conjunto de medidas concertadas entre os responsáveis governamentais com intervenção junto dos jovens, nomeadamente o Ministério da Educação, o Ministério para a Qualificação e Emprego e a Secretaria de Estado da Juventude, dirigidas a jovens com mais de 15 anos de idade (fora da escolaridade obrigatória) e centradas 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 dos CEF, com duração de um ano letivo e cujo objetivo era o de aumentar a oferta de formação para jovens que não possuíam o 9.º ano de escolaridade, assegurando uma formação qualificante e a equivalência à escolaridade obrigatória.

No mesmo ano de 1997 surgem os “Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial” (CEFPI - 9.ºAno +1), através do Despacho Conjunto n.º 123/97, de 16 de Junho, cofinanciados pelo PRODEP II. Dirigem-se a jovens com 15 anos de idade (com frequência do 9.º ano ou com o 9.º ano completo), e garantem a possibilidade de uma formação profissional qualificante para os que não pretendam prosseguir de imediato os estudos. Estes cursos surgem de iniciativas das Escolas, no âmbito da

---

<sup>6</sup> Informação proveniente do “Documento para discussão no Conselho Nacional da APM – Março de 2006”, disponível em [http://www.apm.pt/files/65035\\_Historia\\_dos\\_Curriculos\\_Alternativos\\_46403f4fd8a56.pdf](http://www.apm.pt/files/65035_Historia_dos_Curriculos_Alternativos_46403f4fd8a56.pdf)

autonomia pedagógica, com possibilidade de parceria com outras entidades, nomeadamente com os Centros de Formação Profissional do IEFP.

Na sequência da criação do “Plano para a Eliminação e Exploração do Trabalho Infantil” (PEETI) surge, dois anos mais tarde o “Programa Integrado de Educação e Formação” (PIEF), através do Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de Outubro, que integra um conjunto diversificado de medidas e ações prioritárias orientadas para a reinserção escolar, através da integração em percurso escolar regular ou da construção de percursos alternativos, de educação ou formação e, ainda, o “Programa 15-18”, regulamentado pelo Despacho n.º 19971/99, de 20 de Outubro, inserido nas medidas de flexibilização das ofertas curriculares, nomeadamente no que respeita ao cumprimento da escolaridade obrigatória e à aquisição de competências nucleares que permitissem uma efetiva integração no mundo do trabalho e o acesso a percursos de educação e formação, numa perspetiva de educação ao longo da vida. Este Programa foi cofinanciado pelo PRODEP III (Despacho Conjunto n.º 981/2001, de 26 de Outubro) e foi extinto, após avaliação, com a publicação do Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 15 de Março de 2002.

Em 2001, é criado o “10.º ano profissionalizante” 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, com o objetivo 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, procurassem uma qualificação profissional. No mesmo ano é publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que vem estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão do Ensino Básico, bem como das avaliações das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, permitindo a diversificação das ofertas curriculares (art.º 11.º) como forma de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão (acaba por sofrer algumas alterações com a publicação do Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro).

Ainda em 2001, é criado o “Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências” (CRVCC), através da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro. É cofinanciado pelo Fundo Social Europeu, através do PRODEP III. A sua criação e desenvolvimento justificam-se pelos baixos níveis de escolaridade da população portuguesa e pelo facto de uma parte significativa desta população exercer

funções e responsabilidades, sociais e profissionais, nas quais evidencia competências e conhecimentos muito para além das que correspondem às suas certificações /qualificações. Destina-se às pessoas adultas, de todo o território nacional, continental, maiores de 18 anos, sem a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos, que pretendam elevar os seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional e realizar percursos subsequentes de formação numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Foi concretizada uma Rede de Centros de RVCC que integra entidades públicas e privadas (devidamente acreditadas pela DGFV) e com significativa implantação a nível local, regional ou nacional. Na sequência desta medida, surgem, em 2005, os Centros Novas Oportunidades cujo papel é justamente o de possibilitar o acesso às qualificações à população portuguesa, através do desenvolvimento dos processos já definidos da RVCC. O Programa “Novas Oportunidades”, na sua componente específica de educação e formação de jovens, retoma o essencial dos objetivos do PNAPAE. Com efeito, surge com uma orientação voltada para a prevenção do abandono escolar e para a elevação dos níveis de escolarização dos jovens através da diversificação das vias de educação e formação, com ênfase em cursos de natureza profissionalizante. Tratou-se de um programa nacional a que se juntou um outro, orientado para a formação de adultos. Consideramos digno de salientar que, de acordo com um relatório recente da Direcção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia, intitulado *Further measures to implement the action plan on adult learning: Updating the existing inventory on validation of non-formal and informal learning: Final report*, Portugal é um dos cinco países classificados na escala mais elevada (*High*) no que respeita ao nível de desenvolvimento em matéria de validação de aprendizagens não formais e informais, a par com a Finlândia, a França, a Holanda e a Noruega<sup>7</sup>.

Também no ano de 2001 se criam os” Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) com os Despachos Conjuntos n.º 1083/2000, de 20 de Novembro e n.º 650/2001, de 20 de Julho. Esta oferta formativa foi apoiada inicialmente pelo Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), através das medidas nacionais e das medidas desconcentradas. Um ano depois é publicada uma a Rectificação n.º 2145/2001 (Diário da República n.º 220, Série II, de 21 de Setembro), que retifica uma nota relativa ao desenho curricular, alterando para “É desejável que a

---

<sup>7</sup> Documento publicado em 21 de Junho de 2011 e disponível em: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>.

componente de formação profissionalizante inclua formação em contexto real de trabalho”. Os cursos têm, entretanto, vindo a sofrer algumas alterações, nomeadamente através da publicação do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro e, mais tarde, da Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, que define como destinatários, no artigo 2.º, “pessoas com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário”. No artigo seguinte clarifica-se que os cursos são promovidos por entidades de natureza pública, privada ou cooperativa, designadamente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas ou associações empresariais, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional.

Um outro normativo de destaque para esta matéria é o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, cujo preâmbulo sublinha que “a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo”. O Decreto estabelece,

os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, (...) da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico.

Com esta reorganização curricular do ensino básico, o governo assume “a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida” o que vai implicar “uma particular atenção às situações de exclusão”. O artigo 11.º aponta para a diversificação das ofertas curriculares, com a possibilidade de serem conferidos certificados de qualificação profissional, como forma de “assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão” de “alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa”.

É justamente no ano seguinte, em 2002, que são criados os “Cursos de Educação e Formação” através do Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril<sup>8</sup>, dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, destinados a assegurar uma oferta de educação e formação que permitisse adotar medidas para a obtenção, simultaneamente, de uma qualificação profissional de nível I e nível II e da certificação dos 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do Ensino Básico, contribuindo, respetivamente, para uma inserção qualificada no mercado do trabalho e para o aumento dos níveis de escolaridade. Pretendeu-se também reorientar a política de educação e formação profissional, nomeadamente no âmbito das formações iniciais qualificantes, na perspetiva das necessidades reais das empresas e, portanto, da sua maior ligação à Escola e aos centros de formação, como forma de uma maior adaptação ao desenvolvimento científico e tecnológico e à evolução do mercado de trabalho. Este Despacho visou, igualmente, dinamizar uma oferta educativa e formativa junto dos jovens, entre os 15 e 18 anos de idade, que se encontravam em risco de abandono escolar antes do 9º ano de escolaridade, através de uma tipologia de itinerários estruturados de acordo com as habilitações de acesso, privilegiando uma estrutura curricular acentuadamente profissionalizante. O PNAPAE fez saber que, só no ano em que foram criados (2002), estes cursos mobilizaram cerca de 2000 formandos (p.93).

A criação destes cursos e o caminho que trilhado até esse momento obrigou à alteração de outros normativos legais. Deste modo, é celebrado um Acordo sobre Política de Emprego, mercado de Trabalho, Educação e Formação pelo Governo e parceiros sociais que prevê, no ponto relativo à Formação Inicial e Transição para a Vida Ativa, a introdução de uma Cláusula de Formação nos contratos de trabalho de 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 o que está em falta sem necessidade de saída do mercado de trabalho. Ora, esta medida obriga à revisão do artigo 122º do anterior Regime Jurídico do Contrato Individual de Trabalho, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 49408, de 24 de Novembro de 1969 (que estabelecia o regime legal de admissão de menores ao trabalho) e é dada uma nova redação pelo Decreto-Lei n.º 58/2002, de 15 de Março. Para o artigo respetivo é publicado o Decreto Regulamentar n.º 16/2002, de 15 de Março, que veio

---

<sup>8</sup> Este Despacho revoga os anteriores já mencionados, nomeadamente o Despacho Conjunto n.º 123/97, de 16 de Junho (Cursos de Educação e Formação Inicial – 9 + 1), o Despacho n.º 19 971/99, de 27 de Setembro (Programa 15 – 18) e todos os diplomas conexos.

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. Este Decreto Regulamentar veio ainda atribuir ao Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) um papel preponderante para a execução da Cláusula de Formação.

Pela importância e virtuosidade do documento mas também pelas repercussões que o mesmo obteve, vemo-nos obrigados a destacar novamente o já mencionado Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE) que surge em 2004 e onde o fenómeno do abandono escolar é “convenientemente dissecado” (p.10). Neste extenso estudo, para além dos indicadores sobre os quais já demos conta no subcapítulo anterior, é concretizada uma diagnose da situação nacional, é feita uma análise das consequências dos abandono escolar e procede-se ao inventário das políticas educativas e sociais de prevenção e remediação do abandono escolar em Portugal. No último capítulo são redigidas úteis recomendações abrangendo diferentes áreas de atuação e apoiando-se nas seguintes categorias:

- 1 – Integrar, na Escola; Apoiar o Desenvolvimento e Promover o Sucesso;
- 2 – Atribuir um Sentido de utilidade e de Vocação à Escola;
- 3 – Valorizar Socialmente a Escola e a escolaridade de doze anos;
- 4 – Apoiar uma política de articulação inter-ministerial alargada e de envolvimento da sociedade para a prevenção do abandono escolar, acentuando as vertentes social e da juventude” (p.110).

O relatório refere ainda que não pretendendo uniformizar as propostas enquadradas em cada uma das categorias, sugere-se a definição de um *timing* para o início da aplicação das mesmas, sempre que possível.

Nos que aos Diplomas que consagraram a criação dos CEF diz respeito, são também feitas recomendações. Assim, sublinha-se que “Passado o período inicial de aplicação destes Despachos, impõe-se a sua revisão tendo em vista a estruturação de um referencial único (preferencialmente, os Cursos de Educação - Formação), com capacidade de responder de forma rápida aos jovens” (p.100) que, no caso se ainda não terem concluído ou se encontrarem em risco de concluir o 9º ano, possam concretizar uma formação profissional qualificante de nível I ou nível II e a titularidade do 1º, 2º ou 3º ciclos do Ensino Básico ou ainda para aqueles que não tendo uma qualificação profissional pretendam ingressar no mundo do trabalho, ainda que tenham concluído o 9º ano. É sugerido, do mesmo modo que, num quadro de escolaridade de doze anos, os

CEF deverão procurar orientar e motivar para patamares superiores de qualificação (nível III). Finalmente é recomendado que os itinerários a desenvolver deverão “respeitar as orientações curriculares definidas pelo Ministério da Educação, na componente da formação sócio-cultural e os referenciais de formação da oferta formativa, do Instituto de Emprego e Formação profissional (IEFP), para as componentes profissionalizantes. O relatório aponta depois os estabelecimentos onde poderão ser desenvolvidos os itinerários de formação designadamente os estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário, a rede de centros de gestão direta e participada do IEFP e outras entidades acreditadas, em articulação com a comunidade, nomeadamente empresas ou organizações empresariais, outros parceiros sociais e associações de âmbito local ou regional.

Na sequência das recomendações supramencionadas, procede-se, em 2004, à revisão do Regulamento dos Cursos de Educação e Formação (referencial curricular e procedimentos de organização, desenvolvimento, avaliação e acompanhamento), pela publicação do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, que continua, atualmente, a vigorar. É a luz deste diploma que iremos situar o objeto de investigação desta dissertação – os CEF – pelo que passaremos à sua caracterização, no subcapítulo que prossegue o presente.

Em 2005, através da publicação do Despacho Conjunto n.º 287/2005, de 4 de Abril, dos Ministérios das Actividades Económicas e do Trabalho e da Educação são estabelecidas, entre outras, as regras de prosseguimento de estudos a nível de ensino secundário ou a nível de ensino superior para os alunos que estejam a concluir ou tenham concluído um Curso de Educação e Formação abrangido pelo disposto no Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho. A preocupação e os objetivos do Estado consubstanciam-se nas afirmações de Afonso (2000, p.203) que corroborando com a linha de Delors et al. (2005) considera que o Estado pretende

promover a elevação dos níveis de educação como forma de garantir que a mão-de-obra se possa adaptar às rápidas mudanças tecnológicas e organizacionais que ocorrem nos contextos de trabalho. A manutenção ou obtenção de elevados níveis de produtividade surge sistematicamente associada à formação, entendendo-se que trabalhadores bem preparados, geralmente identificados como possuindo competências múltiplas e flexíveis, são indispensáveis ao desenvolvimento das novas formas de estruturação do trabalho (...)

Na tentativa de responder à necessidade de diferenciação pedagógica e apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também de diminuir os números de retenções, é publicado o Despacho n.º 50/82005, de 9 de Novembro. Este documento preconiza que “(...) a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a actividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola”. Através deste normativo determina-se a elaboração de planos de recuperação para os alunos que, no final do primeiro período letivo, apresentem um aproveitamento que possa indiciar a possibilidade de retenção no final do ano, e a elaboração de planos de acompanhamento, para alunos que tenham ficado retidos no ano anterior.

Numa iniciativa distinta da anterior, mas que procura igualmente promover o sucesso escolar e, sobretudo, o direito do acesso à educação e a prevenção do abandono escolar, é publicada a Portaria n.º 835/2009, de 31 de Julho, que estabelece os termos em que se irá concretizar o “Projecto Escola Móvel”, dirigido a crianças que se encontram em situações, de carácter temporário ou permanente, que as impeçam de frequentar regularmente uma escola e, por consequência, que estejam sujeitas a descontinuidade na sua aprendizagem, o que pode conduzir ao insucesso e ao abandono escolares antes da conclusão da escolaridade obrigatória.

O Despacho–Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, (ao abrigo do já mencionado Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro), vem permitir a constituição de turmas com percursos curriculares alternativos, destinados aos alunos até aos 15 anos de idade, que apresentem situações de insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar; risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; dificuldades condicionantes da aprendizagem, tais como, forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

Importa, ainda, referir que em 2007 abriram-se portas para a possibilidade dos estabelecimentos de ensino assinarem contratos de autonomia com as Direções Regionais de Educação que possibilitam às escolas uma melhor gestão dos recursos educativos de acordo com o seu projeto educativo tendo por base o princípio que sendo a escola prestadora de um serviço público, é responsável pelo “acesso à escola, o

sucesso dos alunos, a formação para a cidadania, os cuidados de apoio e guarda, a organização e o funcionamento da escola” (Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro).

Mais recentemente, em 2010, através da publicação do Despacho n.º 100/2010, de 5 de Janeiro, o Ministério da Educação tomou outra iniciativa de promoção do sucesso escolar, ao criar uma Comissão de Acompanhamento ao Programa “Mais Sucesso Escolar”, tendo em vista o apoio ao desenvolvimento de projetos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, com o objetivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos”, numa iniciativa que partiu de projetos iniciados numa escola do Alentejo, como é o caso do Projecto Fénix” e “Projecto TurmaMais” e que foi apoiada pela respetiva Direção Regional de Educação. Considera a tutela que se trata de uma resposta que “promove efectivamente a diferenciação pedagógica, apostando na prevenção do insucesso ao longo do ensino básico (...)”.

O Ministério da Educação continua empenhado em dinamizar projetos e medidas conducentes à valorização da escola pública, à promoção da igualdade de oportunidades e ao desenvolvimento de programas que promovam a qualidade das aprendizagens. E são várias as linhas de ação que a tutela elenca<sup>9</sup>, de entre as quais se destacam as seguintes:

- Programa Educação 2015, cujos objetivos são os de melhorar as competências básicas dos alunos portugueses e garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos para todos os jovens até aos 18 anos de idade através da adoção de indicadores e de metas nacionais para a melhoria das competências básicas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática e redução da desistência escolar; do envolvimento entre os agrupamentos, as escolas, as famílias, as organizações e as autarquias; da monitorização e avaliação, a nível e concelho e nacional, do programa de cada escola e agrupamento;
- Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário incidindo em domínios de intervenção como a definição de metas de aprendizagem, a elaboração de ajustamentos no plano de estudos do Ensino Básico, a promoção de uma maior flexibilidade de gestão no currículo do ensino básico e a efetiva integração curricular de áreas “transversais” e, finalmente, o lançamento de um plano de ajustamentos nos programas de ensino;

---

<sup>9</sup> Informação consultada em 27/07/2011 e disponível em <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=109#i>

- Diversificação da oferta educativa e formativa dirigida aos jovens no ensino secundário, através da valorização das modalidades de dupla certificação;
- Desenvolvimento de programas e de projetos dirigidos à melhoria das competências-chave e ao combate ao insucesso e ao abandono escolares que apostam na prevenção e deteção precoce de situações de risco e na diversificação das estratégias, como é o caso dos já supramencionados Programa “TEIP” e Percursos Curriculares Alternativos ou os Cursos de Educação e Formação de nível básico. A tutela refere, ainda, o Programa “Mais Sucesso Escolar” e a continuidade do Plano de Ação para a Matemática (PAM) e do Plano Nacional de Leitura (PNL com o Projeto Ler+).

### **3.1.Outros Programas e Iniciativas**

Em paralelo ou estabelecendo parcerias com a tutela, muitas instituições e entidades têm levado a cabo inúmeros programas e iniciativas conducentes à melhoria das condições educativas da população portuguesa e à garantia do sucesso nas escolas. Valerá a pena lembrar, como exemplo, a Fundação Calouste Gulbenkian<sup>10</sup> que, em 2005, lançou um concurso que permitiu selecionar três projetos de pesquisa educativa destinados a estudar o problema do insucesso e abandonos escolares em Portugal:

- “O Risco Educativo no Ensino Básico: focagens para uma intervenção integrada em torno do sucesso educativo”, conduzido por uma equipa do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE);
- “Eficácia Escolar no Ensino da Matemática – alargamento ao 3º ciclo”, a cargo de uma equipa do Departamento de Matemática da Universidade da Beira Interior;
- “Turma Mais: uma plataforma giratória no combate ao insucesso e abandono escolares”, da responsabilidade de uma equipa da Universidade de Évora.

Os resultados destes projetos, nomeadamente do último mencionado, têm sido divulgados e alargados a muitas escolas do país, nomeadamente na que nos encontramos a lecionar, pelo que conhecemos e reconhecemos a sua validade e eficácia.

---

<sup>10</sup> Sessão de Abertura da Conferência Internacional “Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade”, proferida pelo Presidente do Conselho de Administração Emílio Rui Vilar, no dia 19 de Novembro de 2007. Disponível em:  
[http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/conferencias\\_2007/SESS\\_\\_O\\_DE\\_ABERTURA\\_DA\\_CONFER\\_NCIA\\_SUCESSO\\_E\\_INSUCESSO\\_ESCOLA\\_ECONOM\\_\\_15693300.pdf](http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/conferencias_2007/SESS__O_DE_ABERTURA_DA_CONFER_NCIA_SUCESSO_E_INSUCESSO_ESCOLA_ECONOM__15693300.pdf)

O projeto surgiu, tal como sustenta Verdasca. (2009, p.32), com o “propósito de conseguir a plena integração e sobrevivência escolar de todos os alunos” e tem obtido resultados muito satisfatórios relativamente às metas a que se propõe atingir. Note-se os projetos incluídos na medida “Mais Sucesso Escolar”, como é o caso do Projeto Turma Mais e o Projeto Fénix são referidos no relatório da Comissão Europeia - Estado da Educação 2010. Percursos Escolares (p.162), como exemplos de estratégias que atestam que

em modalidades diversas, a diversificação pedagógica e das ofertas educativas pode ser um factor importante para integrar todos os alunos e impulsionar a qualidade das suas aprendizagens, desde que seja situada e consequente, ou seja, que esteja adaptada ao perfil dos alunos e que conduza efectivamente a percursos de qualificação, quer para o prosseguimento de estudos quer para a inserção profissional.

Em 2006, a Fundação lançou um novo concurso, na sequência do qual foram seleccionados mais três projetos de pesquisa educativa, destinados a estudar e analisar as condições que promovem o sucesso educativo nas escolas:

- “Dinâmicas Relacionais e Sucesso Escolar: influência de pais, professores e pares”, conduzido por uma equipa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- “Factores de promoção de sucesso escolar nas escolas classificadas nos 10 primeiros e nos 10 últimos lugares do ranking: avaliação e intervenção”, da responsabilidade de uma equipa da Universidade Lusíada do Porto;
- “Identificação e caracterização de classes de escolas de sucesso”, a cargo de uma equipa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

A partir de 2008 foi lançado o “Programa de Combate ao Insucesso e Abandono Escolares” dedicado, a médio prazo e de forma integrada, a esta problemática. O objetivo primordial é o de incentivar o desenvolvimento de projetos inovadores que promovam o combate a estes fenómenos e a melhoria do ensino e da aprendizagem a nível educativo. Tem uma duração prevista de 6 anos de execução, integra a avaliação externa, dedica-se aos níveis de escolaridade não superior e desenvolver-se através do apoio à execução de projetos educativos replicáveis, à realização de estudos e à organização de seminários, *workshops* e outras reuniões, nacionais e internacionais. Os vários projetos que se incluem no Programa procuram identificar, projetar e desenvolver experiências concretas que permitam criar condições para uma efetiva melhoria da

qualidade das aprendizagens das crianças e dos jovens. É aberto, anualmente, um concurso dirigido a instituições públicas do ensino básico destinado a conceder apoios aos projetos apresentados por essas entidades depois de criteriosamente analisados e selecionados.

Digno de destaque é também o “Programa Escolhas”,<sup>11</sup> tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros e fundido no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, que visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. Este Programa acaba de celebrar 10 anos desde a sua criação e conta já com 3 fases de desenvolvimento sendo que, nesta terceira fase decorreram 121 projetos, em 71 concelhos do território nacional. Outros números que orgulhosamente são dados a conhecer são os que se prendem com o número de instituições que já reuniu – 780, de técnicos colaborantes – 480 e de destinatários – 81.695. O programa encontra-se, neste momento numa quarta fase (chamada 4ª Geração) e renovou-se para o triénio de 2010 a 2012, vendo reforçado o seu financiamento global e o número de projetos a apoiar através da resolução do Conselho de Ministros n.º 63/2009, de 23 de Julho. Foram definidas para esta fase cinco áreas de intervenção que compreendem a inclusão escolar e educação não formal; a formação profissional e empregabilidade; a dinamização comunitária e cidadania; a inclusão digital e o empreendedorismo e capacitação. As instituições a beneficiar são selecionadas em função das necessidades dos destinatários relativamente a cada uma das áreas de intervenção. Saliente-se, para finalizar, que também o distrito de Viseu tem vindo a beneficiar deste Programa.

Uma outra instituição que consideramos é a Associação Empresários pela Inclusão Social EPIS, que desenvolve parcerias com 60 escolas na construção de programas de combate ao abandono e insucesso escolar. A instituição centra-se na experimentação de boas práticas, na avaliação e na disseminação através da criação de apoios tutoriais a alunos com dificuldades, reforço do envolvimento parental, educação de pais e visitas domiciliárias, entre outras. São inúmeras as empresas e instituições que se juntaram às iniciativas desta entidade que tem procurado, inclusive, parcerias com o

---

<sup>11</sup> Informação disponível em <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>

Ministério da Educação. De acordo com um balanço recentemente divulgado<sup>12</sup>, a EPIS está a trabalhar em 88 escolas do País, já acompanhou mais de 6100 alunos desde 2007 e ajudou a criar 1074 novos bons alunos no 3.º Ciclo. Atualmente a associação tem cerca de 170 empresas e empresários associados e desenvolve projetos como o “Todos Bons Alunos”, “Abandono Zero” e “Escolas do Futuro”.

Finda esta resenha e no sentido de procurar obter respostas quanto ao resultado da aplicação de todas estas medidas e estratégias desenvolvidas no nosso país, ocorre-nos, recordar o balanço que recentemente foi feito do trabalho desenvolvido no âmbito do programa “Educação-Formação 2010” e apresentado no relatório da Comissão Europeia - Estado da Educação 2010. *Percursos Escolares Progress towards the Lisbon objectives in education and training, Indicators and benchmarks 2009*. Verificou-se que, apesar dos esforços despendidos por todos os países da União Europeia (UE), no sentido de melhorar os seus resultados, apenas foi atingida a meta relativa ao aumento de diplomados em matemática, ciências e tecnologia. Pelo contrário, a situação dos alunos de 15 anos com baixo nível de literacia sofreu um agravamento, designadamente no período 2000-2006. No caso específico do nosso país, de entre os aspetos que mais sobressaíram, evidenciou-se um: a saída escolar precoce é superior à média europeia e à meta 2010.

Visando aumentar a eficácia da cooperação anteriormente encetada, bem como aprofundar a reflexão acerca das necessidades individuais dos Estados-Membros, o Conselho da União Europeia, reunido a 12 de Maio de 2009 delineou um novo quadro estratégico para o desenvolvimento dos sistemas de educação-formação, nos diferentes países da União Europeia, até 2020, cujo princípio fundamental se baseia na aprendizagem ao longo da vida, que deverá incluir a aprendizagem em todos os contextos (formal, não formal e informal), e a todos os níveis: desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, educação e formação profissionais e educação de adultos<sup>13</sup>. Os objetivos estratégicos definidos para o período até 2020 são os seguintes:

---

<sup>12</sup> Notícia publicada pelo Jornal Público no dia 06/06/2011, consultada em 10/07/2011 e disponível em [http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/epis-ajuda-a-reduzir-abandono-em-60-escolas\\_1497782](http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/epis-ajuda-a-reduzir-abandono-em-60-escolas_1497782)

<sup>13</sup> Relatório do CNE (2010, p.130). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. Relatores: Bártole Paiva Campos, Joaquim Azevedo, Maria Emília Santos, Maria Helena Nazaré e Rosália Vargas.

1. Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade;
2. Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação;
3. Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa;
4. Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação.

Traçados estes objetivos, foram definidas as metas a atingir, das quais realçamos a que refere que “a percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%.”

No mesmo documento reconhece-se que a educação escolar não só não está a ser capaz de proporcionar percursos adequados a todos os portugueses (uma vez que permanecem franjas significativas de insucesso e abandono), como é também “débil a qualidade de muitos dos itinerários realizados” (p.137). Ora, num documento recente que traça e propõe desafios a ser implementados até ao ano 2020, é lamentável que se continue a registar o facto de ainda não termos conseguido “criar um modelo escolar que acolha todos e que fomente em todos a aquisição de aprendizagens verdadeiramente significativas, interna e externamente validadas”. A questão de se privilegiar a repetência, por oposição de uma atuação precoce e eficaz é descrita como “uma das maiores chagas que importa debelar” (p.138). É depois feita uma apologia à importância de se intervir no sentido de promover escolas de percursos diversos, situados e consequentes, que devem desempenhar uma “intervenção integrada” (articulando as várias dimensões da experiência escolar dos jovens sem as fragmentar), mas também “individualizada” (procurando analisar cada aluno à luz das suas próprias singularidades).

Os CEF são também referidos como tendo sido, até à data, “o enquadramento mais comum para desenvolver um trabalho pedagógico adaptado aos jovens em situação de insucesso escolar” (p.162). O relatório lembra que este tipo de percurso deve ser conduzido com um enorme rigor e dedicação e deve-se procurar formas efetivas de “reintegrar os jovens nos percursos de escolaridade” e, simultaneamente, permitir-lhes “vias de prossecução de estudos, a partir do uso de metodologias assentes na resolução criativa de problemas e no desenvolvimento de competências a nível da inteligência emocional” (ibidem). A partir deste registo parece-nos que se reconhece que o aluno que integra o CEF é um aluno “desintegrado” porquanto é a entrada no curso que lhe vai permitir “ser reintegrado”. O mesmo relatório termina a alusão aos CEF sublinhando

que se os pressupostos acima descritos não se verificarem, os CEF “podem constituir uma forma de segregação e exclusão dos estudantes que não se adaptam à escola, especialmente grave por fomentarem uma ilusão de sucesso que não tem depois seguimento na sua vida escolar e/ou profissional” (ibidem).

Feito o ponto da situação relativamente às medidas de política educativa desenvolvidas enquanto resposta às necessidades diversas do seu público-alvo - os alunos -, é agora altura de dirigir a atenção para o enquadramento legal dos Cursos de Educação e Formação, por integrarem, afinal, o objeto de investigação desta dissertação.

### **3.2. Os Cursos de Educação e Formação (CEF)**

"O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele."

Immanuel Kant

#### ***Enquadramento legal e caracterização***

Desde 1997, altura em que surgiram os primeiros Cursos de Educação e Formação, através do Programa de Integração de Jovens na Vida Activa (PIJVA), a estrutura, organização e funcionamento dos CEF sofreram algumas alterações através da aplicação de novos Diplomas legais, como já foi referenciado acima. Iremos, agora, centrar a caracterização destes Cursos no Diploma final que os regulamenta - o Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, e que acabou por cumprir uma das recomendações constantes no PNAPAE.

No seu preâmbulo, o normativo legal apresenta uma declaração de intenções relativamente a medidas consideradas prioritárias “que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso Escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono Escolar, designadamente o desqualificado”. A criação destes cursos decorreu de uma estratégia que, entre outras, assumiram um papel estratégico no quadro das políticas ativas de emprego, enquanto meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida ativa dos indivíduos e de suporte à elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa. A opção por esta prioridade prendeu-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 inscreveu-se no quadro das respostas nacionais aos objectivos definidos, entre outros, na Estratégia de Lisboa e, nesse âmbito, também no Plano Nacional de Emprego. Assim, e tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida ativa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional, importou garantir a concretização de respostas educativas e formativas, indo ao encontro das diretrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, tal como já abordado anteriormente.

Em complemento do que atrás foi referido, são objetivos destes cursos cumprir e concluir o ensino básico de carácter obrigatório, desenvolver competências fundamentais para a educação ao longo da vida, melhorar a auto-estima, construir uma maior autonomia pessoal e alcançar uma maior integração social e profissional através de uma certificação na respetiva área de formação.

Seguiram-se outros normativos legais ao Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, ainda que se tenham mantido inalteráveis os seus principais pressupostos. Destaca-se os mais relevantes no que concerne aos CEF:

- Rectificação n.º 1673/2004, de 7 de Setembro, do Gabinete da Ministra, que veio justamente retificar o Despacho referido;
- Despacho Conjunto n.º 287/2005, de 4 de Abril de 2005, dos Ministérios da Educação e das Atividades Económicas e do Trabalho, que vem regulamentar as condições de acesso às provas de avaliação sumativa externa e sua certificação para prosseguimento de estudos e define os modelos de certificado;
- Despacho Normativo n.º 29/2008, de 5 de Junho de 2008, do Ministério da Educação, que introduziu alterações ao Despacho normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro, que regula o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. As alterações introduzidas procuraram aperfeiçoar os mecanismos de reorientação existentes, sobretudo através da adoção de soluções mais flexíveis e de um reforço da diversidade da atual oferta formativa do nível secundário de educação incidindo, essencialmente, sobre: o apuramento da classificação de disciplinas, nos regimes de permeabilidade e de equivalência; a frequência de um curso do nível secundário de educação após a conclusão de um outro; a creditação de módulos concluídos com aproveitamento no curso de origem;
- Despacho n.º 12568/210, de 4 de Agosto de 2010, dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social que vem proceder à alteração na regulamentação dos Cursos de Educação e Formação. Este Despacho conclui que é necessário melhorar os fatores de integração e acompanhamento dos alunos que integram estes cursos, ao longo de toda a sua formação, “quer intervindo na constituição das turmas, dando-lhes uma maior dimensão crítica, quer reforçando as atribuições do director de curso, aumentando as possibilidades de acompanhamento dos alunos”. Deste modo, procede-se à alteração do artigo 7.º do Regulamento dos

Cursos de Educação e Formação, anexo ao Despacho que os criou (n.º 453/2004, de 29 de Junho) com medidas que vêm provocar algumas alterações de fundo na orgânica do funcionamento dos cursos nas escolas, nomeadamente no ponto 2:

- d) A equipa pedagógica que assegura a leccionação dos cursos reúne periodicamente para programação e coordenação de actividades do ensino-aprendizagem; (...)
- f) O director de curso assegurará também as funções de director de turma, tendo direito a dois tempos equiparados a funções lectivas e, pelo menos, um tempo da componente não lectiva de trabalho de estabelecimento;
- g) O número mínimo de alunos para funcionamento de um curso ou de uma turma é de 15, com excepção dos cursos no âmbito da cláusula de formação;
- h) O funcionamento de cursos ou turmas com menos de 15 alunos pode ser autorizado, excepcionalmente, pela Direcção Regional de Educação;
- i) Sempre que numa escola funcionem vários cursos da mesma tipologia e o número total de alunos não for superior a 25, os alunos devem ser concentrados numa única turma nas disciplinas e componentes comuns da sua formação;

e no ponto 3:

- d) O número mínimo de alunos para funcionamento de um curso ou de uma turma é de 15, com excepção dos cursos no âmbito da cláusula de formação;
- e) O funcionamento de cursos ou turmas com menos de 15 alunos pode ser autorizado, excepcionalmente, pelo conselho directivo do Instituto de Emprego e Formação Profissional;

O Despacho tem, portanto, sido alvo de inúmeras críticas porquanto pode, efetivamente, provocar inúmeras condicionantes ao normal funcionamento dos cursos, quer em termos pedagógicos, quer estruturais nas escolas. Será, por essa razão, abordado no nosso estudo empírico na segunda parte desta dissertação. Procuraremos indagar acerca dos resultados efetivos que o mesmo obteve na sua implementação nas escolas em estudo uma vez que já estava em vigor neste último ano letivo de 2009/2010;

Fruto dos supramencionados Normativos que a criação dos CEF tem vindo a sofrer, o seu principal Normativo – o Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 29 de Junho, foi atualizado em Dezembro de 2008, em Janeiro de 2009 e, mais recentemente, em Fevereiro de 2011 pela publicação de um Guia de Orientações através da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). Este organismo trata-se de um instituto público integrado na administração indireta do Estado, sob a tutela dos Ministérios do Trabalho

e da Solidariedade Social e da Educação que tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. A ANQ justifica a publicação deste Guia de orientações com o facto de se terem verificado algumas alterações no sistema de educação e formação com a criação do Sistema Nacional de Qualificações e com a publicação de legislação que tem tido implicações no desenvolvimento dos CEF, pelo que se tornou necessário emitir orientações técnicas no sentido de conciliar os normativos em vigor com o objetivo de que aquele “instrumento de trabalho contribua para uma harmonização de procedimentos a nível nacional” (Nota introdutória do Guia de Orientações de 2011).

Tratando-se do documento mais recente no que concerne à organização e funcionamento dos CEF, é a partir dele, que faremos a sua caracterização, bem como de toda a informação disponível no sítio da ANQ, nunca descurando, naturalmente, o previsto nos normativos legais já descritos. Assim, procedeu-se à actualização deste Guia de Orientações.

A criação dos CEF, precede a necessidade de se alargar a escolaridade para 12 anos pelo que surgiu a necessidade de se

criar uma oferta formativa com identidade própria que constitua uma modalidade de formação e qualificação diversificada, flexível e perspectivada como complementar, face a modalidades existentes, com o objectivo de assegurar um *continuum* de formação, estruturada em patamares sequenciais de entrada e de saída que fomentem a aquisição progressiva de níveis mais elevados de qualificação (...) tendo em vista a estruturação de um referencial único que vise dinamizar uma oferta educativa e formativa, valorizando a qualificação e a certificação de competências profissionais. (Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 29 de Junho).

O Diploma apresenta sete tipologias diferentes de cursos correspondentes a matrizes curriculares adequadas ao público-alvo, desde candidatos sem aprovação no 4º ano de escolaridade até candidatos com o 12º ano de escolaridade e faculta-se qualificação profissional até ao nível 3, como a seguir se apresenta em síntese no quadro representado no sítio da ANQ<sup>14</sup> e que claramente expõe as condições de acesso, a duração dos Cursos e a certificação Escolar e Profissional:

---

<sup>14</sup> Cursos de Educação e Formação, Guia de orientações, fevereiro de 2011. Informação consultada em 15/05/2011 e disponível em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>.

**Quadro 1 – Tipologia dos CEF e destinatários**

PERCURSOS DE FORMAÇÃO	CONDIÇÕES DE ACESSO	DURAÇÃO (horas)	CERTIFICAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL
TIPO 1-A	Inferiores ao 4.º ano de escolaridade.	1872 (duração de 2 anos lectivos, incluindo estágio)	2.º ciclo do ensino básico e certificação profissional Nível 1 de qualificação do Q.N.Q.
TIPO 1-B	Superior ao 4.º ano e inferior ao 6.º ano de escolaridade.	1125 (duração de 1 ano lectivo, incluindo estágio)	
TIPO 2	Com o 6.º ano de escolaridade, 7º ou frequência do 8º ano. Com capitalizações de 1/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do EB.	2109 (duração de 2 anos lectivos, incluindo estágio)	3.º ciclo do ensino básico e certificação profissional Nível 2 de qualificação do Q.N.Q.
TIPO 3	Com 8º ano de escolaridade ou frequência sem aprovação do 9º ano de escolaridade. Com capitalizações de 1/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do EB.	1200 (duração de 1 ano lectivo, incluindo estágio)	3.º ciclo do ensino básico e certificação profissional Nível 2 de qualificação do Q.N.Q.
TIPO 4	9º ano de escolaridade, em risco de abandono ou frequência do nível secundário com uma ou mais retenções, sem o concluir.	1230 (duração de 1 ano lectivo, incluindo estágio)	Certificação profissional Nível 2 de qualificação do Q.N.Q.
Curso de Formação Complementar	9º ano de escolaridade e curso de qualificação inicial de nível 2 ou titulares de curso de tipo 2 ou 3 que pretendam prosseguir a sua formação.	1020 (duração de 1 ano lectivo, incluindo estágio)	Certificado de acesso ao Tipo 5
TIPO 5	Titular do 10º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11º ano, sem aproveitamento, com interrupção não inferior a um ano lectivo, ou titular de percurso tipo 4, ou 10º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com formação complementar.	2276 (duração de 2 anos lectivos, incluindo estágio)	Ensino secundário e certificação profissional Nível 4 de qualificação do Q.N.Q.
TIPO 6	Titular do 11º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12º ano sem aproveitamento, que pertença à mesma ou a área de formação afim.	1380 (duração de 1 ano lectivo + estágio)	Ensino secundário e certificação profissional Nível 4 de qualificação do Q.N.Q.
TIPO 7	Titular do 12º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação, que pertença à mesma ou a área de formação afim.	1155 (duração de 1 ano lectivo, incluindo estágio)	Certificação profissional Nível 4 de qualificação do Q.N.Q.

Fonte: Retirado do Guia de Orientações da ANQ, de fevereiro de 2011.

Os Cursos de Educação e Formação apresentam uma estrutura acentuadamente profissionalizante que integra as componentes de formação sociocultural, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho, e conferem uma dupla certificação escolar e/ou profissional, em função das habilitações de acesso definidas para cada percurso formativo.

O seu desenho curricular assenta em quatro componentes de formação: a sociocultural, a componente científica, a tecnológica e a prática (estágio em contexto de trabalho).

Tal como frisa Gonçalves da Silva (2006), é a afirmação

da criação de uma identidade própria associada a este modelo formativo que tende a ver socialmente reconhecida esta modalidade formativa de Educação e Formação não como um mero recurso de remediação destinado aos “fracassados” do ensino regular, mas como resposta diferenciadora dirigida aos diferentes tipos de alunos que a escola teve de aprender a saber respeitar, numa sociedade democrática onde o respeito pela diferença é um valor (p.120).

As componentes sociocultural e científica, como a própria designação indica, visam a “aquisição de competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade e das diferentes ciências aplicadas numa lógica transdisciplinar e transversal” (Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, Capítulo II, art.º 3º, ponto 2). Neste domínio, as diferentes disciplinas deverão organizar-se com o objetivo de proporcionar aos alunos um desenvolvimento “equilibrado e harmonioso”, uma “aproximação ao mundo do trabalho e da empresa”, a “sensibilização às questões da cidadania e do ambiente” e o aprofundamento de questões ligadas à “saúde, higiene e segurança no trabalho” (Despacho - Conjunto n.º 453/04, de 27 de Julho, Capítulo II, art.º 3º, ponto 3).

No que concerne a componente tecnológica, os referenciais encontram-se organizados por unidades que devem ser associadas, constituindo disciplinas em função das competências que definem a qualificação profissional visada.

A componente prática é realizada em contexto de trabalho e assume a forma de estágio de 210 horas, com o horário de trabalho legalmente previsto para a atividade que se encontra a estagiar; é estruturada segundo um plano individual de formação e “visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e

de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir” (Capítulo II, art.º 3º, ponto 4). Deve ter lugar no “final do percurso formativo para que o aluno, quando se integra nesta componente detenha já um domínio relevante das competências visadas” (Guia de Orientações, 2011, p.15).

Os alunos são ainda sujeitos à realização de uma Prova de Aptidão Final (PAF). Esta Prova assume o carácter de prova de desempenho profissional e consiste na realização, perante um júri tripartido, de um ou mais trabalhos práticos, baseados nas atividades definidas para o perfil de competências visado, devendo avaliar os conhecimentos e competências mais significativos. A PAF deve realizar-se após a conclusão do estágio sendo que a sua aprovação é fulcral para a conclusão, com aproveitamento, dos Cursos<sup>15</sup>.

Para um entendimento pleno desta matéria, são apresentadas, no Quadro 2, as matrizes curriculares que estão dependentes da tipologia dos CEF<sup>16</sup>:

**Quadro 2** - Matriz Curricular dos Cursos de Tipo 1, 2 e 3.

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA	DOMÍNIOS DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Mundo Actual Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências Aplicadas	Matemática Aplicada Disciplina Específica 2
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade(s) do Itinerário de Qualificação Associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

Fonte: Informação disponível *online* e retirada do site da ANQ

<sup>15</sup> Excluem-se os cursos que conferem nível 1 de qualificação profissional que não incluem a realização da PAF. Já no que concerne à PAF dos cursos de formação complementar, a Prova terá características específicas, nomeadamente no que respeita à sua duração e constituição do júri. (Guia de Orientações, 2011, p.16).

<sup>16</sup> Informação consultada em 15/05/2011 e disponível em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>

**Quadro 3** - Matriz Curricular dos Cursos de Tipo 4, 5, 6, 7 e do Curso de Formação Complementar.

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA	DOMÍNIOS DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Português Língua Estrangeira Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Sociedade Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências Aplicadas	Disciplina(s) de Ciências Aplicadas: Disciplina Específica 1 <sup>17</sup> Disciplina Específica 2 Disciplina Específica 3
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade(s) do Itinerário de Qualificação Associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

Fonte: Informação disponível *online* e retirada do site da ANQ (<http://www.anq.gov.pt/default.aspx>)

Aos alunos que concluírem, com aproveitamento, os respetivos Cursos será certificada, consoante os casos, uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3 e a conclusão do 6.º, 9.º ou 12.º anos de escolaridade. É, contudo, necessário que se reúnam as seguintes condições:

- Cursos de Tipo 1, 2 – os alunos /formandos terão que obter uma classificação final igual ou superior a nível três em todas as componentes de formação e na PAF, nos cursos que a integrem e terão que respeitar o regime de assiduidade em todas as componentes<sup>18</sup>. No caso de obterem aproveitamento igual ou superior a três em todas as componentes, à exceção da componente prática, poderá ser emitido um certificado escolar de conclusão do 6.º ou do 9.º ano de escolaridade;

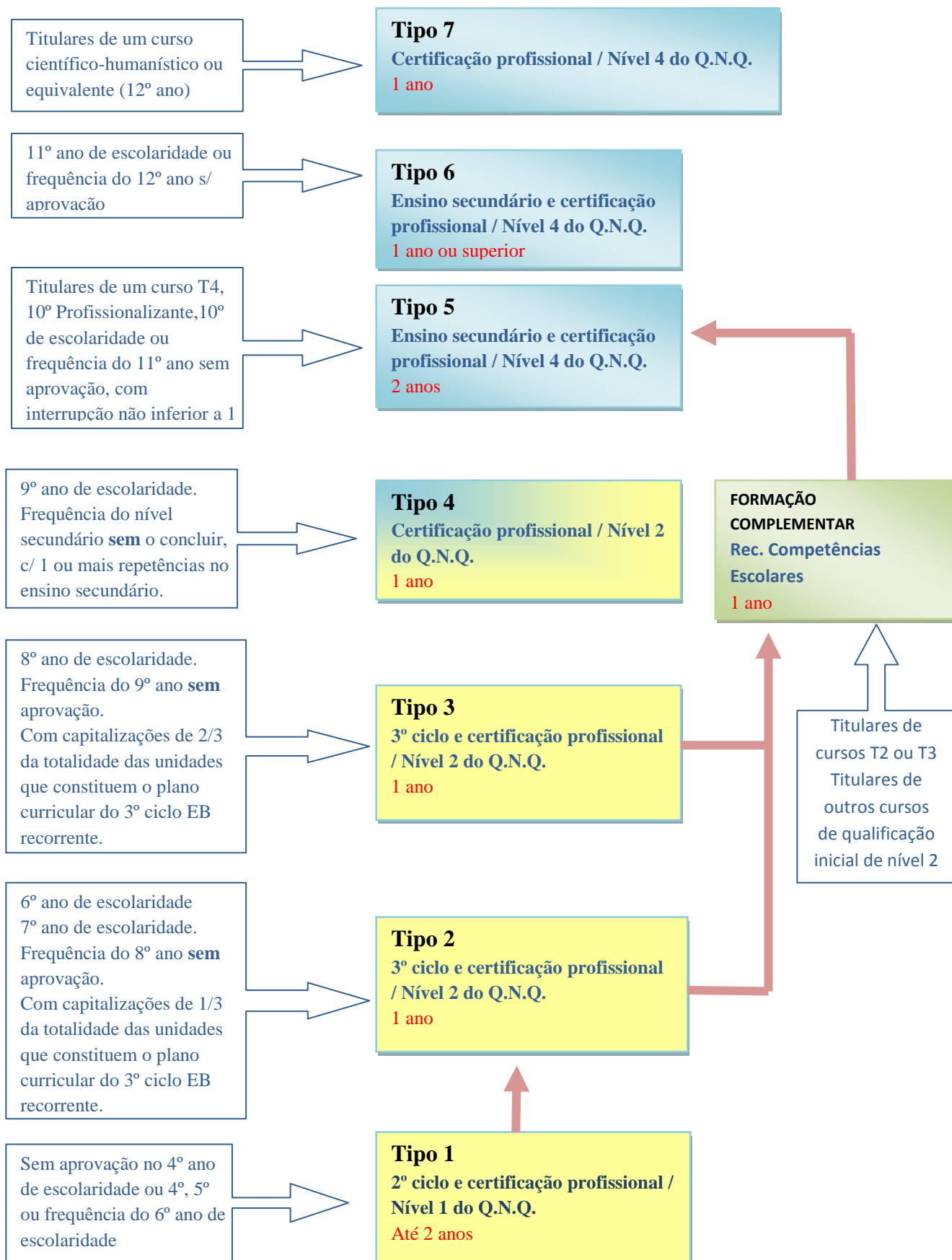
<sup>17</sup> Disciplinas/domínios de suporte científico à qualificação profissional desejada.

<sup>18</sup> À luz do art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 453/2004, de 27 de Julho, a assiduidade do aluno não pode ser inferior a 90% da carga horária total de cada disciplina ou domínio nem a 95% da carga horária do estágio. O disposto nos art.º 21.º e 22.º da Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro, também se aplica aos CEF. Assim, e no caso de os alunos ultrapassarem metade do limite de faltas previsto, devem os seus Encarregados de Educação ser imediatamente alertados. Se ultrapassarem o limite de faltas injustificadas serão obrigatoriamente sujeitos ao cumprimento de um Plano Individual de Trabalho (PIT).

- Cursos de Tipo 4, 5, 6, 7 e Curso de Formação Complementar – os alunos terão de obter uma classificação igual ou superior a dez valores em todas as disciplinas e/ou domínios e/ou módulos, nomeadamente no estágio e na PAF.

Cumpridos os requisitos supracitados, é possível o prosseguimento para os alunos que concluam um CEF dependendo do tipo de prosseguimento que pretendam. Assim, a conclusão de um CEF de tipo 1, permite o ingresso no 3º ciclo do Ensino Básico. A conclusão de um CEF de tipo 4 permite o prosseguimento de estudos num CEF de tipo 5. Se os alunos obtiverem aprovação na avaliação sumativa interna realizada no final de um CEF de tipo 2 e 3 podem prosseguir estudos no Ensino Secundário, exceto nos cursos científico-humanísticos, para os quais apenas o poderão fazer se realizarem os exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática. Também os alunos que concluam ou tenham concluído um CEF de tipo 5 ou 6 podem prosseguir estudos de nível superior desde que realizem as respetivas provas de ingresso ao curso de ensino superior a que se candidatam e cumpram os requisitos constantes do regulamento ao ensino superior. Para melhor clarificar a organização dos CEF, consideramos pertinente apresentar o organograma criado pela ANQ (Quadro 4).

**Quadro 4 – Organograma dos CEF**



Os CEF podem, como já vimos, ser ministrados nos estabelecimentos de ensino, nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, nos Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional e em outras entidades formadoras devidamente acreditadas, sob a tutela do Ministério da Educação. Estes organismos podem e devem variar a sua oferta educativa, com base nas próprias necessidades da região pelo que podem candidatar-se a cursos integrados nas seguintes áreas de formação (Quadro 5):

**Quadro 5 – Áreas de Formação dos CEF**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambientes naturais e vida selvagem</li> <li>• Artesanato</li> <li>• Audiovisuais e produção dos <i>media</i></li> <li>• Biblioteconomia, arquivo e documentação</li> <li>• Ciências informáticas</li> <li>• Comércio</li> <li>• Contabilidade e fiscalidade</li> <li>• Construção civil</li> <li>• Construção e reparação de veículos a motor</li> <li>• Cuidados de beleza</li> <li>• Eletricidade e energia</li> <li>• Eletrónica e automação</li> <li>• Floricultura e jardinagem</li> <li>• Gestão e administração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hotelaria e restauração</li> <li>• Indústrias alimentares</li> <li>• Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro</li> <li>• <i>Marketing</i> e publicidade</li> <li>• Materiais</li> <li>• Metalurgia e metalomecânica</li> <li>• Produção agrícola e animal</li> <li>• Proteção do ambiente</li> <li>• Serviços de apoio a crianças e jovens</li> <li>• Serviços domésticos</li> <li>• Silvicultura e caça</li> <li>• Tecnologia dos processos químicos</li> <li>• Terapia e reabilitação</li> </ul>
--	---

Fonte: Informação disponível *online* e retirada do site da ANQ (<http://www.anq.gov.pt/default.aspx>)

Já no atinente à composição e atribuições da equipa pedagógica, esta é coordenada pelo Diretor de Curso (DC), o qual, desde a publicação do Despacho n.º

12568/2010, de 4 de Agosto, assegurará também e obrigatoriamente as funções de Diretor de Turma sem contar, contudo, com a redução da componente letiva a que tinha anteriormente direito pelo que passa, agora, a beneficiar apenas de “dois tempos equiparados a funções lectivas de turma e, pelo menos, um tempo da componente não lectiva de trabalho de estabelecimento” pela acumulação dos dois cargos (alínea f) do artigo 7º). A equipa “integra os professores das diferentes disciplinas, os profissionais de orientação, os professores acompanhantes de estágio e outros elementos que intervenham na preparação e concretização do curso, nomeadamente os formadores externos” (Guia de Orientações, 2011, p.8).

À equipa pedagógica compete a organização, implementação e avaliação do curso, nomeadamente:

- A articulação interdisciplinar;
- O apoio à ação pedagógica dos docentes/formadores que a integram e a promoção do trabalho articulado na equipa pedagógica;
- O acompanhamento do percurso formativo dos alunos, em articulação com o Diretor de Curso / Turma, promovendo o sucesso educativo e, através de um plano de transição para a vida ativa, uma adequada inserção no mundo do trabalho ou prosseguimento em percursos subsequentes;
- A elaboração de propostas dos regulamentos específicos do estágio e da PAF, os quais deverão ser homologados pelos órgãos competentes da escola e integrados no respetivo Regulamento Interno;
- A elaboração da PAF.

Feita a caracterização dos CEF, consideramos fundamental apresentar alguns resultados relativamente ao número de alunos matriculados nos CEF em Portugal, à sua evolução e às taxas de conclusão para melhor compreendermos a representação que os CEF têm no nosso país e podermos, no âmbito da nossa investigação empírica, aprofundar a nossa reflexão acerca dos fundamentos que estão subjacentes à sua criação e, fundamentalmente, o seu grau de importância no quadro do sistema educativo atual.

Tendo por base os dados publicados no Relatório – Estatísticas da Educação 2009/2010, do GEPE, constata-se que, no ano letivo de 2009/2010 (p.35)<sup>19</sup>, estiveram

---

<sup>19</sup> Documento consultado em 20/07/2011 e disponível em [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=606&fileName=EE2009\\_2010.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=606&fileName=EE2009_2010.pdf)

matriculados nos CEF um total de 41 033 alunos, distribuídos pelas escolas públicas e privadas no nosso país, como se observa no Quadro 6.

**Quadro 6** – N° de alunos matriculados nos CEF, em 2009/2010, em Portugal.

Nível de ensino	Ensino Público		Ensino Privado dependente do Estado		Privado independente		Total	
		%		%		%		%
2º Ciclo <sup>20</sup>	627	83.2	--	--	127	16.8	<b>754</b>	<b>0.3</b>
3º Ciclo	32577	85.8	1189	3.1	4193	11.0	<b>37959</b>	<b>7.5</b>
Ensino Secundário	2106	90.8	72	3.1	142	6.1	<b>2320</b>	<b>0.5</b>

Fonte: GEPE

Do total de alunos matriculados apresenta-se, de seguida, o número dos alunos que se matricularam nos CEF de acordo com os tipos 2, 3, 4, 5, 6 e 7, no ano letivo de 2009/2010, em Portugal. Uma vez que esta investigação se centra em todas as escolas do concelho de Viseu, procuraremos destacar as informações constantes no GEPE e que dão conta dos números relativos à região centro.

**Quadro 7** – Número de alunos matriculados nos CEF no ano letivo de 2009/2010 e distribuídos pelos tipos 2, 3, 4, 5, 6 e 7

Tipo / modal. de ensino	Ensino Público	Ensino Privado dependente do Estado	Privado independente	Total Centro	Total
<b>Tipo 2</b>	28499	988	3033	6222	35520
<b>Tipo 3</b>	4078	201	1160	1202	5439
<b>Tipo 4</b>	540	--	34	146	574
<b>Curso de Form. Complementar</b>	100	--	30	--	130
<b>Tipo 5</b>	689	14	11	19	714
<b>Tipo 6</b>	487	43	24	94	554
<b>Tipo 7</b>	290	15	43	--	348

Fonte: GEPE

<sup>20</sup> Inclui o ensino profissional da Região Autónoma dos Açores.

Para melhor compreendermos e refletirmos acerca da implementação e impacto da criação deste tipo de percurso escolar alternativo, apresentamos, seguidamente, os números relativos à evolução dos alunos matriculados nos CEF desde a sua criação (2001).

**Quadro 8 – Evolução de alunos matriculados nos CEF**

Nível de ensino	2001 / 2002	2002 / 2003	2003 / 2004	2004 / 2005	2005 / 2006	2006 / 2007	2007 / 2008	2008 / 2009	2009 / 2010
2º Ciclo <sup>21</sup>	--	573	911	668	689	774	1077	748	754
3º Ciclo	2549	2582	4234	7061	14147	25925	45820	41586	37959
Ens. Secund. <sup>22</sup>	--	35940	2877	2832	3422	5224	8425	4388	2320

Fonte: GEPE

Como se pode constatar, registou-se um aumento significativo no número de alunos matriculados nos CEF desde a sua criação, principalmente no que concerne ao 3º Ciclo do Ensino Básico o que nos leva a corroborar a opinião de Sousa (2010, p.77) quando afirma que os CEF do Ensino Básico se constituem como “um dos recursos de que este último dispõe quando lida com a problemática da diferença entre a população estudantil”.

Apesar de se verificar uma tendência que aponta para o facto de que o número de turmas de CEF estar a decrescer, o número apresentado no último ano letivo (2009/2010) regista, ainda, um número total de alunos bastante considerável (41033). Este dado acaba por, de alguma forma, se relacionar com os números apresentados relativamente à evolução da taxa de retenção e desistência apresentada pela GEPE e que constata que a percentagem de alunos que fica retido e/ou que abandona tem vindo a decrescer. Na realidade, no 3º ciclo do Ensino Básico e no ano de 2001/2002, esta taxa apresentava uma percentagem de 18.7 sendo que no ano transato (2009/2010) a mesma apenas traduzia um valor percentual de 14.4<sup>23</sup>. Tal como já referimos nos capítulos

<sup>21</sup> Inclui o ensino profissional da Região Autónoma dos Açores.

<sup>22</sup> Inclui o 10º Ano – Via Profissionalizante nos anos letivos de 2002/2003 e 2003/2004.

<sup>23</sup> Informação consultada em 20/07/2011 e disponível em [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=332&fileName=EE\\_TaxaRetencao\\_Desistencia.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=332&fileName=EE_TaxaRetencao_Desistencia.pdf)

anteriores, não se trata de um valor percentual ideal, contudo, representa claramente uma diminuição importante.

Analisemos, para finalizar, as taxas de conclusão recentemente apresentadas e relativas ao ano letivo de 2009/2010. Lembraremos os números relativos aos alunos matriculados para melhor compreendermos os resultados apresentados.

**Quadro 9** – Taxas de conclusão dos CEF no ano letivo de 2009/2010, em Portugal

Nível de ensino	Matrículas	Conclusões	Taxas de Conclusão (%)
Ensino Básico (CEF tipos 2 e 3)	37959	30518	80.4
Ens. Secundário (CEF tipos 5 e 6)	1268	1073	84.6

Fonte: GEPE

Podemos observar, a partir dos resultados apresentados, que o número de alunos que conclui Cursos de Educação e Formação é bastante significativo, se tivermos em conta que muito provavelmente seria um número a acrescentar às taxas de insucesso e abandono escolares em Portugal. Verifica-se, porém, que a taxa de conclusão se situa nos 80.4% o que pressupõe que 19.6% dos alunos matriculados acaba por abandonar e não concluir o Curso. Se tivermos em linha de conta os riscos associados à maioria dos alunos que ingressa nos CEF (como verificámos nos capítulos anteriores), constatamos que os CEF parecem, à partida e pelos números apresentados nos quadros anteriores, confirmar a tendência de redução do insucesso e do abandono escolares invertendo, assim, uma tendência estável para a perda de alunos matriculados e de diminuição do número de alunos a concluir a escolaridade obrigatória.

Feito o retrato e enquadramento teórico e legal dos Cursos de Educação e Formação e fazendo um balanço dos contributos que têm sido dados, como foi até aqui demonstrado, quer no plano da investigação em educação (que apontou as necessidades e especificidades das crianças e jovens ao longo do seu percurso de vida e sublinhou a

importância de o sistema educativo ser capaz de dar uma resposta adequada ao “chamar” os alunos à escola e não aliená-los), quer no plano legislativo e das políticas educativas, constatamos que algumas melhorias e ajustamentos serão ainda necessários. É sobre isso que pretendemos refletir na segunda parte desta investigação.



## **SEGUNDA PARTE – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA**



---

## **CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO**

---

“O educador(a) deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos alunos (as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los”

Freire (2001)



### **Design metodológico**

Nos capítulos anteriores, aprofundámos as vertentes fundamentais que consideramos estarem ligadas à problemática em estudo. Esta fundamentação teórica possibilitou conceptualizar um corpo de conhecimentos que funcionaram como base do enquadramento teórico desta investigação empírica, fornecendo as orientações necessárias à realização da mesma e permitindo conhecer e aprofundar o papel dos principais intervenientes nos Cursos de Educação e Formação: os alunos, os professores, os Diretores de Curso e os Órgãos de Gestão.

Em termos gerais, procurou-se que a planificação e o desenvolvimento prático da presente investigação decorressem, tanto quanto possível, em conformidade com os parâmetros estabelecidos pela literatura, no que à metodologia científica diz respeito, e que subjaz, de um modo geral, aos trabalhos de investigação. Concomitante à sua realização esteve igualmente subjacente a preocupação em se aprofundar e alargar o pecúlio dos saberes pessoais, quer no âmbito educacional em geral, quer muito particularmente no atinente à realidade da conceção e operacionalização dos CEF, enquanto estratégia de combate ao insucesso e abandono escolares.

Com a finalidade de se garantir um processo sistematizado e científico na condução de um projeto de investigação seguiu-se o que, neste campo, Judith Bell (1997) preconiza:

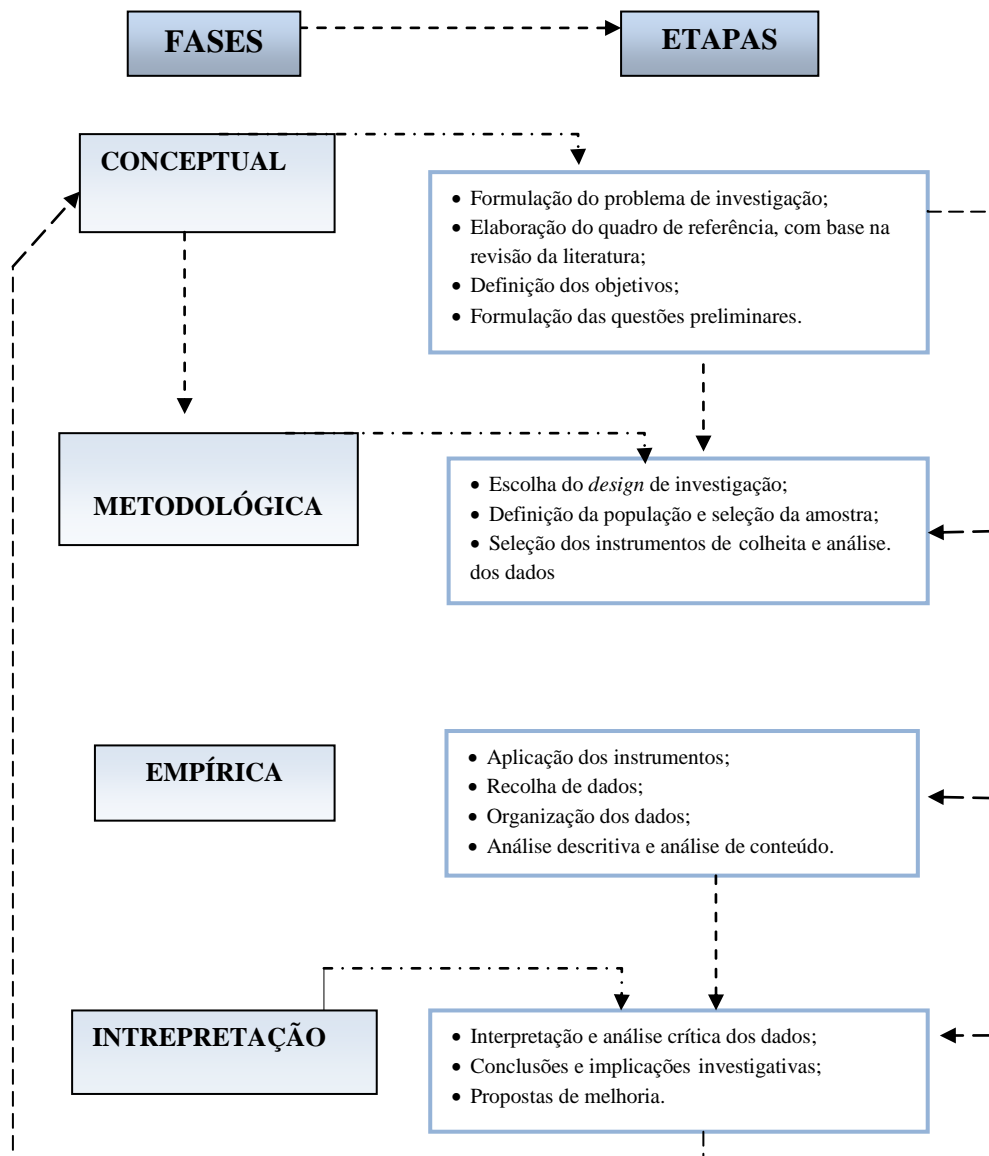
Será preciso selecionar um tópico, identificar os objetivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, material e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar, a informação e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos (p. 13).

Com efeito, considera-se que a fase inicial que corresponde à escolha e formulação de um problema de investigação, bem como à elaboração de um quadro de referência, é a fase conceptual. Na esteira de Fortin, Vissandjée e Côte (2009, p. 49), trata-se de uma fase que se reveste de grande importância, por imprimir à investigação um sentido de orientação e um objetivo. Segue-se a fase metodológica e na qual é elaborado o desenho de investigação, definindo um conjunto de estratégias e ações para a operacionalização da investigação. Focalizando a sua atenção no desenho de investigação, o investigador define a população, a amostra e as técnicas/instrumentos de

colheita e análise dos dados. (idem, p. 53). A fase seguinte é a fase empírica propriamente dita e que corresponde à operacionalização do plano. O trabalho termina com a fase da organização, tratamento e interpretação dos dados, à luz da revisão da literatura e de acordo com os objetivos delineados.

Efetivamente, a organização e implementação do presente trabalho foram desenvolvidas procurando a conformidade com os princípios orientadores supramencionados, como daremos conta nas próximas páginas que dão corpo a este primeiro capítulo da componente empírica do estudo. Destacamos o esquema que se segue e que mostra as várias fases do estudo empírico.

**Fig.1** - Processo empírico do estudo (Inspirado em Fortin, 2009: *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta)



## **1 – DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA EM ESTUDO**

Para Fortin (2003, p. 48), “qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática, isto é, que causa um mal estar, uma irritação, uma inquietação, e que, por consequência, exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado”. Revemo-nos totalmente nesta premissa. Com efeito, temos estado ligados a Cursos de Educação e Formação desde há alguns anos e temos constatado que, efetivamente, a criação deste percurso escolar alternativo pode, eventualmente, não estar a corresponder na totalidade, às expectativas dos seus intervenientes.

É, assim, nossa preocupação, esclarecer as nossas dúvidas e aprofundar o nosso conhecimento no âmbito desta problemática, analisando a situação real do funcionamento dos CEF nas escolas do concelho de Viseu, a partir das perspetivas dos seus principais atores. Interessa-nos investigar acerca do conjunto de circunstâncias que conduzem os alunos a este tipo de percurso tentando compreender as suas escolhas e expectativas, bem como a perspetiva e a participação dos restantes intervenientes neste processo, nomeadamente dos docentes e dos Órgãos de Gestão. Na verdade, este será um ponto fulcral e que se enquadra na nossa problemática - analisar e estudar o que é que cada um vê quando olha uma realidade que lhes é comum.

Na esteira de Lima e Pacheco (2006, p. 14), o problema de uma investigação corresponde a “uma expressão de um enunciado observacional, necessariamente associado a uma “problemática teórica”, que, como ponto de partida da investigação, define e acolhe problemas de investigação para os quais se buscam respostas”. Porém, o autor justifica que, “Porque as situações de partida são plurais, (...) o processo de investigação, que começa com o questionamento, pode continuar com a identificação de um problema desmultiplicado em interrogações, ou seja, um problema diretamente relacionado com uma problemática” (ibidem). Nesta linha de pensamento, o investigador partirá, então de uma situação de conflito, que procurará traduzir numa ou em várias interrogações, porquanto reconheça a necessidade de encontrar respostas para elas. A investigação educativa estará, deste modo, centrada na busca destas respostas (questões problemáticas), não se reduzindo a realidade a uma mera pergunta.

Sampieri, Collado e Lucio (1996) corroboram esta opinião e enunciam as questões de partida como ponto inicial para a concretização da investigação. Numa lógica de raciocínio sequencial, ressaltam então que os resultados da investigação

deverão consubstanciar, tanto quanto possível, a resposta às referidas perguntas, as quais, como se referiu, traduziam as dúvidas sentidas.

## **2. QUESTÕES DE PARTIDA (DE INVESTIGAÇÃO)**

As razões que se constituíram como motivação para o desenvolvimento deste estudo, que norteiam todo o trabalho e para as quais procuramos encontrar resposta, poderão ser expressas com as seguintes questões de partida:

- Os Cursos de Educação e Formação têm-se organizado e funcionado de forma a contribuir para diminuir as taxas de insucesso e abandono escolares nas escolas do concelho de Viseu?
- Quais as estratégias desenvolvidas por cada escola, ao nível das práticas de sala de aula, da cultura e política da escola e do desempenho do(a) Diretor(a) de Curso que melhor parecem facilitar o processo de integração / inclusão dos alunos do CEF?
- Quais são as motivações que levam os alunos do CEF a optar por este tipo de percurso alternativo?
- Qual o perfil dos professores do CEF e dos Diretores de Curso e quais as razões que os levaram a lecionar este tipo de percurso escolar?
- Quais as razões que levam os Órgãos de Gestão a optar por este tipo de percurso alternativo nas suas escolas e como são selecionadas as áreas de formação?
- Quais são os maiores benefícios / constrangimentos dos Cursos de Educação e Formação?

## **3 - RELEVÂNCIA DO ESTUDO**

Quando a comunicação social dá conta de notícias como as que referem as elevadas taxas de sucesso e o decréscimo das taxas de abandono escolar, em Portugal, e partindo do pressuposto que, muitas vezes, não entram para estas estatísticas os Cursos de Educação e Formação, importa desde logo investigar a possibilidade dos mesmos contribuírem para o escamoteamento deste denominado sucesso escolar.

Decidimos investigar e analisar a problemática associada aos CEF porque consideramos que se trata de um tema bastante atual, sobre o qual poucos investigadores se têm debruçado. Por outro lado, tem-se verificado que os CEF são o

percurso curricular alternativo cuja frequência mais tem aumentado nas escolas portuguesas, constituindo-se, à partida, como estratégia de combate ao insucesso e abandono escolares e, conseqüentemente, promotora da conclusão da escolaridade obrigatória. Assim, procurar-se-á fazer o levantamento das perceções dos vários agentes no que respeita aos aspetos positivos e negativos, aos benefícios e constrangimentos, bem como analisar as suas expectativas, tendo em consideração fatores como as suas motivações e a valorização da escola pela sociedade em geral.

Entendemos que só estudando e analisando, com profundidade, estas perceções será possível avançar ao encontro de uma das grandes finalidades: desenvolver junto de todos os docentes e Diretores de escolas a capacidade reflexiva conjunta que lhes permitirá manter ou corrigir as trajetórias de ação e redefinir as metas e estratégias de atuação face a esta realidade (Venâncio & Otero, 2003).

Por outro lado, importa-nos considerar inúmeros fatores e variáveis, principalmente num momento como o que estamos a vivenciar em que se alargou o período de escolaridade obrigatória para 12 anos. Deste facto decorre que o sucesso escolar se torne num objetivo ainda mais premente, impondo-se, assim, a definição de medidas políticas e implementação de estratégias que promovam uma maior permanência dos alunos na escola. Por conseguinte, como se justifica que o número de CEF esteja a diminuir nas escolas do concelho de Viseu e que são objeto deste estudo?

Nesse sentido, e tendo como motivação suprema a vontade de melhorar o nosso desempenho, mas também de adquirir conhecimento suficiente que nos permita responder às nossas interrogações (já mencionadas) e alcançar os objetivos que a seguir se descrevem, procuraremos conhecer o melhor possível a situação concreta da realidade deste concelho.

#### **4 - OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p. 19), devemos partir do pressuposto que uma investigação determina, por si só, uma procura. “É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”. Isto na certeza, porém, de que é fundamental que se escolha, rapidamente, um “fio condutor, tão claro quanto possível, de forma a que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência” (pp.19-20). Assim, torna-se fundamental, para o esclarecimento e perceção do foco de interesse, a

apresentação clara do que se pretende, quais são as respostas que se intentam encontrar, isto é, a definição dos objetivos do estudo.

Desde o primeiro instante, e logo que seleccionámos o tal “fio condutor” referenciado, objetivámos uma investigação acerca do funcionamento dos CEF, tendo como finalidade última perceber se, à luz da própria legislação subjacente à sua criação, estes percursos concretizam (ou não) as finalidades que preconizam no atinente ao cumprimento da escolaridade obrigatória e à obtenção de uma qualificação profissional. Concomitante a este objetivo esteve uma enorme vontade de problematizar a filosofia dos CEF, do ponto de vista da educação, ou seja, investigar a dialética entre os benefícios que os CEF demonstram no que concerne ao abandono escolar e o estigma existente, fundamentalmente no campo social.

Nesta linha das nossas intenções, enunciamos os seguintes **objetivos gerais**:

- Conhecer a situação real do funcionamento dos CEF nas escolas do concelho de Viseu, a partir da perspetiva dos seus principais intervenientes;
- Analisar de que forma os CEF se têm constituído como uma estratégia para diminuir as taxas do insucesso e abandono escolares nas escolas do concelho de Viseu.
- Verificar de que modo os CEF são uma estratégia de inclusão na própria escola que é, à partida, inclusiva.

Já no que concerne aos **objetivos específicos**, concretizámo-los em função de cada um dos principais intervenientes – Órgãos de Gestão, Diretores de Curso, docentes, alunos - com o intuito final de os analisar em profundidade. Pretendemos, deste modo, proceder à análise dos dados fornecidos por cada um dos grupos separadamente e, numa fase posterior, proceder à triangulação de todos os dados fornecidos. Assim, apresentam-se, de seguida, os objetivos que norteiam o desenvolvimento deste estudo empírico.

*Objetivos específicos comuns a todos os sujeitos*

- Proceder à caracterização sociodemográfica dos sujeitos;
- Fazer o levantamento da perceção dos inquiridos relativamente a: benefícios, em termos de resultados e constrangimentos no referente à organização e funcionamento dos CEF;

- Conhecer a opinião do Órgão de Gestão, do(a) Diretor(a) de Curso, dos docentes e dos alunos relativamente ao grau de integração dos alunos do CEF na escola ou Agrupamento em causa;

*Objetivos específicos – Órgãos de Gestão*

- Aferir os critérios que levam os Órgãos de Gestão a optar por determinadas áreas de formação em detrimento de outras, a definir a equipa pedagógica e o(a) Diretor(a) de Curso;
- Conhecer a perspetiva do Órgão de Gestão relativamente ao grau de importância que o(a) Diretor(a) de Curso assume no desempenho das suas funções;
- Analisar as considerações que o Órgão de Gestão faz acerca do Despacho n.º 12568/2010, de 4 de Agosto, e a todas as alterações que o mesmo prevê relativamente à organização e funcionamento dos CEF;
- Conhecer a opinião do Órgão de Gestão acerca do perfil das turmas de CEF e ao facto de as mesmas se constituírem como resposta no combate ao insucesso e abandono escolares.

*Objetivos específicos – Diretor de Curso*

- Aferir quais as condicionantes que levam o Diretor de Curso a aceitar o desempenho do cargo;
- Conhecer as práticas do(a) Diretor(a) de Curso no desempenho do seu cargo;
- Aferir quais as razões que levam o(a) Diretor(a) de Curso a desempenhar este cargo;
- Conhecer a opinião do(a) Diretor(a) de Curso acerca dos CEF enquanto resposta no combate ao insucesso e abandono escolares.
- Analisar as considerações que o(a) Diretor(a) de Curso faz acerca do Despacho n.º 12568/2010, de 4 de Agosto, e a todas as alterações que o mesmo prevê relativamente à organização e funcionamento dos CEF.

*Objetivos específicos – Docentes*

- Fazer o levantamento das motivações que levam os professores a lecionar este tipo de percurso alternativo;

- Fazer o levantamento dos docentes que já encaminharam alunos para turmas de CEF e conhecer as suas razões;
- Conhecer a opinião dos docentes relativamente às turmas de CEF;
- Fazer o levantamento das principais estratégias e atividades desenvolvidas para conduzir à motivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem;
- Aferir quais os principais objetivos que os docentes procuram alcançar quando lecionam turmas de CEF.

#### *Objetivos específicos – Alunos*

- Fazer o levantamento das motivações que levam os alunos a ingressar nos CEF;
- Analisar o grau de satisfação dos alunos relativamente à organização e funcionamento do CEF;
- Conhecer a perceção dos alunos relativamente à relação que estabeleceram com os docentes, com os funcionários e técnicos da escola;
- Conhecer a perceção dos alunos relativamente à organização e funcionamento do curso que frequentam;
- Conhecer a perceção dos alunos sobre o grau de utilidade futura deste curso;
- Conhecer a perceção dos alunos relativamente ao envolvimento dos Encarregados de Educação.

## **5 – TIPO DE INVESTIGAÇÃO**

A metodologia de um estudo constitui a apresentação dos procedimentos a adotar durante as várias fases da investigação, tendo como finalidade proporcionar ao investigador o plano que lhe permita seguir o melhor itinerário, de acordo com a natureza do problema. E foi crucial seleccionar o tipo de abordagem a privilegiar.

Em termos de delineamento metodológico, na presente investigação, seguimos a metodologia da investigação descritiva-comparativa, com uma abordagem mista.

Tratando-se de um estudo sociográfico ou descritivo - porque intentamos descrever claramente um objeto de estudo na sua estrutura e funcionamento, são definidos objetivos e não hipóteses de estudo. Por outro lado, optámos pelo estudo descritivo-comparativo porque, tal como sustenta Fortin (2009, p. 239), “dá conta das diferenças observadas em meio natural nos conceitos relativos a dois ou vários grupos intactos de participantes” pelo que se procura “estabelecer diferenças entre os grupos”.

Tal como já referimos anteriormente, é justamente isto que pretendemos fazer: analisar e caracterizar o que cada um dos intervenientes vê numa realidade que lhes é comum.

Através daquilo a que Fortin (2003, p. 324) chama de “triangulação inter-métodos”, esta abordagem mista afigura-se-nos adequada e enriquecedora, pela comparação de dados que permite através da aplicação de instrumentos de colheita de dados diferenciados. O grau de entendimento e apreensão da realidade e, como sublinha Fortin (2003, p. 323), a validação da congruência do fenómeno em estudo saem reforçados pela triangulação de dados, obtidos através de grupos diferenciados da população em estudo – os diferentes grupos de intervenientes na operacionalização dos Cursos de Educação e Formação.

Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (2005, p. 34) citam vários investigadores que defendem a tese de que existe um *continuum* metodológico entre o qualitativo e o quantitativo (Miles & Huberman, 1984) rejeitando, portanto, a teoria da existência de uma dicotomia na relação entre os dois tipos de métodos. A revisão da literatura que fizemos a este respeito leva-nos a concluir que a abordagem mista é, efetivamente, muito utilizada e é a que melhor se ajusta ao nosso estudo. Aliás, como esclarecem os autores mencionados, a partir de uma análise das pesquisas efetuadas pelos investigadores que afirmavam pertencer a uma e a outra perspectivas epistemológicas verificou-se que “na prática, são poucos os investigadores que *não* recorrem à combinação das duas” (p. 34).

Esta abordagem será constituída por dois momentos: por um lado, e porque se procuram causas de fenómenos sociais, sobre os quais se pretendem medições rigorosas, a partir de “fora” da realidade, bem como a previsão dos fenómenos, recorrer-se-á a uma abordagem metodológica quantitativa consubstanciada pela aplicação de questionários a docentes e alunos dos CEF.

Num segundo momento, e para clarificação e aprofundamento dos dados obtidos através dos questionários, propomo-nos utilizar uma metodologia de carácter qualitativo na medida em que “(...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Biklen & Bogdan, 2003, p.11). Esta abordagem permitirá uma análise mais profunda das diferentes perspetivas e práticas educativas dos intervenientes uma vez que “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (...)” (idem, p. 49).

## 6. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO / AMOSTRA

A nossa população de estudo é constituída pelos docentes e alunos de todas as escolas que integram turmas de CEF, no concelho de Viseu, correspondendo a oito escolas - uma escola secundária e sete escolas básicas de 2º e 3º ciclos.

O ano letivo a que se reporta este estudo e durante o qual se procedeu à inquirição da população foi o de 2010-2011. Relativamente à caracterização de cada uma das escolas e dos CEF em estudo, apresentaremos uma breve caracterização do contexto populacional, de acordo com os Projetos Educativos dos respetivos Agrupamentos e escolas não agrupadas. Destacam-se as seguintes informações:

### *Escola A*

A Escola A é sede de um Agrupamento formado no ano de 2003 sendo composto, para além da escola sede, por 6 jardins-de-infância e 6 escolas do 1º ciclo. Situada a sul da cidade de Viseu, a sua população escolar é, na maioria, composta por alunos oriundos de novas zonas urbanas e de aldeias limítrofes da cidade com alguns problemas económicos, sociais, culturais e afetivos, englobando alunos vindos de países estrangeiros. Importa realçar a grande heterogeneidade que caracteriza as diferentes localidades de proveniência dos alunos. Assim, três delas são bairros periféricos com características predominantemente urbanas, sendo as outras duas zonas mais rurais e com particularidades sociais e culturais. Integram a escola sede cerca de 605 alunos e 86 docentes<sup>24</sup>. Na sede do Agrupamento existe uma turma de CEF, tipo 2, cuja área de formação<sup>25</sup> é Construção Civil e Engenharia Civil. São sete os alunos que fazem parte da população em análise e dez os docentes<sup>26</sup> que lecionam o curso.

---

<sup>24</sup> No ano letivo de 2008/2009 e de acordo com o projeto Educativo do Agrupamento 2009-2013.

<sup>25</sup> As áreas de formação constam do Despacho n.º 1402/2011, de 17 de Janeiro de 2011 (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social). Aqui faz-se menção dessas áreas e não se referem as designações dos cursos, por uma questão de se procurar manter o anonimato.

<sup>26</sup> Lembramos, a este respeito, que o número de docentes é variável de curso para curso e escola para escola, dependendo da área de formação, do número de docentes disponíveis pertencentes ao quadro das escolas e/ou Agrupamentos e do número de docentes / formadores externos contratados (nomeadamente para a lecionação das áreas de competência ligadas à componente das tecnologias específicas).

### ***Escola B***

Trata-se de uma escola sede de agrupamento desde 2004, situada no extremo sul da cidade composta por 6 jardins-de-infância e 9 escolas do 1º ciclo. Constitui-se por 258 alunos provenientes das duas freguesias que pertencem ao círculo de intervenção desta escola. A zona circundante é caracterizada por uma atividade agrícola significativa, nomeadamente vinícola, sendo que atualmente, devido à proximidade do parque industrial, muita da população tem no setor terciário a sua atividade principal. Segundo o Projeto Educativo do agrupamento<sup>27</sup>, esta zona é também afetada por problemas sociais resultantes, em grande medida, do fluxo emigratório sazonal que provoca ausências por parte dos pais das crianças, afetando todo o seu percurso escolar. Do seu corpo docente fazem parte 51 professores.

Existe, nesta escola uma turma de CEF, tipo 2, cuja área de formação são as Ciências Informáticas. Compõem a turma nove alunos oito docentes.

### ***Escola C***

A escola C situada a norte da cidade, é sede de agrupamento criado em 1995 e constituído por mais 7 jardins-de-infância e 10 escolas do 1º Ciclo. A população discente desta escola é constituída por um total de 408 alunos do 5º ao 9º anos e o corpo docente por 82 professores<sup>28</sup>. Os alunos são oriundos das sete freguesias da área de intervenção do agrupamento, correspondendo a uma zona onde predomina o setor secundário de atividade, nomeadamente a construção civil.

Nesta escola existem quatro turmas de CEF. São todas de tipo 2 e as áreas de formação variam entre a Hotelaria e Restauração, as Ciências Informáticas e os Cuidados de Beleza. Duas destas turmas possuem a mesma área de formação, sendo que uma delas compreendeu os anos letivos 2009-2011 tendo, portanto, terminado no final deste ano letivo. As restantes turmas iniciaram apenas no ano letivo de 2010 e, por conseguinte, terminarão em 2012. Nas quatro turmas conta-se um total de trinta e nove alunos e dezoito docentes.

---

<sup>27</sup> Projeto Educativo 2008-2011.

<sup>28</sup> Projeto Educativo 2007-2010.

### ***Escola D***

Esta escola é sede de agrupamento desde 2003 que tem mais 10 escolas do 1º ciclo e 10 jardins-de-infância. Situa-se numa zona suburbana da cidade de Viseu, distando cerca de 4 km da sede do Município, num bairro “dormitório” da cidade. Recebe alunos das cinco freguesias da sua área de influência, umas de carácter eminentemente rural, outras de carácter suburbano, com problemas sócio - económicos graves e outras, embora em minoria, de carácter urbano. A sua população discente é constituída por 694 alunos e o corpo docente por 99 professores<sup>29</sup>. A escola apresenta duas turmas de CEF, tipo 2, cujas áreas de formação são os serviços Domésticos e as Ciências Informáticas. São vinte e seis os alunos que as compõem e dez os docentes que as lecionam.

### ***Escola E***

Desde 1999 sede de agrupamento que conta com 6 jardins-de-infância e 9 escolas do 1º ciclo, esta escola é composta por 371 alunos e o corpo docente por 57 professores. Situada na periferia oeste e a cerca de 6 km da cidade, recebe alunos das 11 aldeias que pertencem à sua área de influência<sup>30</sup>.

Esta zona caracteriza-se por uma atividade agrícola tradicional, a par com outra de cariz mais mercantil. Para além disso, parte da população tem atividade profissional ligada a pequenas unidades industriais, nomeadamente vinha e floricultura.

Nesta escola existe apenas uma turma de CEF, tipo 2, sendo as Ciências Informáticas a sua área de formação. A turma integra quinze alunos e seis docentes.

### ***Escola F***

Esta é uma das 3 escolas que, para além do ensino básico, oferece também o ensino secundário em Viseu e localiza-se num extremo da cidade. Trata-se de uma escola não agrupada que tem como área de influência direta 6 freguesias mas também integram as suas turmas, alunos de mais 4 concelhos. A grande maioria da população

---

<sup>29</sup> Projeto Educativo 2009-2013.

<sup>30</sup> Projeto Educativo 2009-2013.

empregada e residente nestas freguesias evidencia uma concentração no sector terciário, seguido do sector secundário. Compõem a escola 1005 alunos e 134 professores<sup>31</sup>.

Contam-se, nesta escola, duas turmas de CEF, tipo 3, e áreas de formação ligadas à Metalurgia e Metalomecânica e ao Comércio. Ao todo são vinte e quatro alunos e dezassete docentes.

### ***Escola G***

Situada na sede do concelho, esta escola é sede de agrupamento desde 2003 e abrange as três freguesias da cidade. Fazem também parte do mesmo agrupamento 4 escolas do 1º ciclo e 2 jardins-de-infância. A escola tem 829 alunos e 160 docentes<sup>32</sup>. O meio social envolvente é constituído por famílias que vivem do pequeno comércio, famílias da classe média alta, por algumas famílias que vivem da pequena agricultura. Saliente-se a existência de um grupo de etnia cigana e de famílias de imigrantes cujos descendentes frequentam as escolas do agrupamento que fazem do comércio/feira a sua fonte de rendimento e subsistência. Verificam-se, ainda, nas zonas abrangidas pelas escolas do Agrupamento, algumas bolsas de pobreza, sendo algumas famílias abrangidas pelo rendimento social de inserção.

A escola apresenta um total de três turmas de CEF, todas de tipo 2 e ligadas às áreas de formação - Ciências Informáticas e Secretariado e Trabalho Administrativo. O total de alunos é vinte e nove e de docentes dezanove.

### ***Escola H***

Esta escola, situada numa zona limítrofe da cidade, é sede de agrupamento desde 2000, e constitui-se por mais 15 jardins-de-infância e 21 escolas do 1º ciclo. A escola sede tem 89 professores e cerca de 652 alunos, oriundos das 6 freguesias que constituem a zona de intervenção deste agrupamento<sup>33</sup>. O seu Projeto de Escola sublinha que apesar de a maioria dos alunos se inserir numa “situação normal” (p.9) relativamente à inclusão familiar e ao nível socioeconómico, parte deles recebe um fraco suporte familiar, razão pela qual evidenciam baixas expectativas sociais, culturais e/ou profissionais.

---

<sup>31</sup> Projeto Educativo 2008-2011.

<sup>32</sup> Projeto Educativo 2007-2010.

<sup>33</sup> Projeto Educativo 2007-2010.

A escola integra uma turma de CEF, tipo 2 na área de formação - Eletromecânicos e Eletrodomésticos. São nove os alunos que a compõem e seis os docentes que a lecionam.

Ao analisar estes dados percebemos que a grande maioria dos Cursos é de tipo 2 (apenas dois são de tipo 3), significando que a grande maioria dos alunos quando passou a integrá-los tinha, como habilitações, o 6º, o 7º ou a frequência do 8º ano de escolaridade. Já no caso das duas turmas de tipo 3, tratou-se de alunos com o 8º ano concluído e aprovado.

Salienta-se um outro aspeto: o facto de que em oito escolas encontramos cinco cursos ligados às Ciências Informáticas. Se tivermos em conta que estamos a analisar escolas que se situam no mesmo concelho poderemos pressupor que há uma sobrecarga de investimento nesta área de formação o que pode trazer algum tipo de limitações e dificuldades, quer ao nível da prática do contexto real de trabalho, quer no que concerne à eventual saída dos alunos para o mercado de trabalho. Procuraremos, em função dos dados obtidos, esclarecer estes aspetos.

### **6.1 - Plano de amostragem**

Neste ponto pretende-se definir quem são os sujeitos a inquirir com vista à obtenção de informação sobre a realidade em estudo, tornando-se necessário, antes de mais, clarificar a noção de população e de amostra.

Fortin (2009, p. 310) define população como “um conjunto de elementos que têm características comuns” e sobre o qual vai ser desenvolvido um estudo, tendo como objetivo a análise de uma ou várias dessas características.

Quando, por impossibilidade ou por opção estratégica não é observada toda a população, é selecionado um subgrupo de indivíduos – amostra - que, satisfazendo os critérios de seleção definidos antecipadamente, permite que “a população inteira que nos interessa esteja representada” (Fortin, 2003, p. 202). A amostra corresponde, assim, e segundo a mesma autora (2009, p. 312), ao número de elementos da população “que a irá representar e sobre os quais vai incidir a observação, estimando-se através dela as características da população”.

Ao processo de seleção dessa parcela da população dá-se o nome de amostragem e implica uma definição precisa da população. Deve, ainda, realizar-se segundo critérios

metodológicos particulares, para que a mesma possa constituir-se, tanto quanto possível, como uma fidedigna representação da população, em termos quantitativos e qualitativos.

Um dos grupos de inquiridos no nosso estudo é constituído por docentes e alunos dos cursos CEF a quem foi aplicado um questionário. Neste caso, e como forma de aumentar a validade interna do estudo, decidimos incluir a totalidade da população, constituída por todas as turmas de CEF das escolas do concelho de Viseu, no ano letivo de 2010/2011, correspondendo a 150 alunos e 92 docentes.

O segundo grupo – a quem foi aplicada uma entrevista semiestruturada - integra Órgãos de Gestão das Escolas/Agrupamentos e Diretores(as) de Curso. A seleção dos elementos a inquirir dentro deste grupo foi feita segundo um processo de amostragem probabilística simples, uma vez que todos os elementos ficaram em igualdade de circunstâncias, ou seja, cada elemento deste grupo ficou com “uma probabilidade conhecida e diferente de zero, de ser escolhido” (Fortin, 2003, p. 204).

Depois de convidados os 10 elementos selecionados, revelar-se-ia determinante para a constituição final desta amostra a acessibilidade e, sobretudo, a disponibilidade demonstrada pelos mesmos no sentido de prestarem a sua colaboração, viabilizando a aplicação da entrevista. Assim, este grupo é composto por 5 elementos em cada subgrupo a quem foram aplicadas entrevistas.

### ***Caracterização sociodemográfica – alunos***

Esta primeira parte do tratamento estatístico, visa essencialmente proceder à análise dos dados relativos à caracterização sociodemográfica do subgrupo da população - alunos dos CEF das escolas do concelho de Viseu.

Pela análise da tabela 1, podemos constatar que a população utilizada no nosso estudo é constituída por 150 alunos, sendo 47 (31.3%) do sexo feminino e 103 (68.7%) do sexo masculino.

**Tabela 1** – Estatísticas descritivas da Idade / Género dos Alunos

<b>Idade</b>	<b><i>n</i></b>	<b><i>Min</i></b>	<b><i>Máx</i></b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b><i>Dp</i></b>	<b><i>Sk</i></b>	<b><i>K</i></b>	<b><i>CV (%)</i></b>
<b>Masculino</b>	103	14	19	15,88	0,91	2,30	1,98	5,73
<b>Feminino</b>	47	14	18	16,30	0,95	-0,59	0,03	5,84
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>14</b>	<b>19</b>	<b>16,01</b>	<b>0,94</b>	<b>1,55</b>	<b>0,64</b>	<b>5,92</b>

Constatamos igualmente que a idade dos 150 elementos da amostra total oscila entre um valor mínimo de 14 anos e um máximo de 19 anos, correspondendo-lhe uma idade média atual de 16,01 anos, um desvio padrão de 0,94 e um coeficiente de variação de 5,92%, o que nos indica a existência de uma fraca dispersão em torno da média.

Analisando as estatísticas relativas à idade em função do género, verificamos que a média de idades para o sexo masculino ( $\bar{x}=15,88$ ) é inferior à do sexo feminino ( $\bar{x}=16,30$ ), apresentando ambos os grupos uma dispersão fraca ( $0\% < CV \leq 15\%$ ).

Analisando os resultados em função da distribuição dos elementos da amostra por grupos etários (cf. Tabela), constata-se que o grupo etário com maior representatividade é o dos 16 anos (46,00%), seguindo-se o grupo com idades compreendidas entre 14 e os 15 anos (28,00%). O grupo etário menos representativo (26,00%) é o que agrupa os alunos com idades entre os 17 e mais anos.

**Tabela 2:** Distribuição da amostra por grupo etário em função do género

<b>Género</b> <b>Grupo Etário</b>	<b>Masculino</b>		<b>Feminino</b>		<b>Total</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>14 – 15</b>	34	22,70	8	5,30	42	28,00
<b>16 anos</b>	<b>49</b>	<b>32,70</b>	<b>20</b>	<b>13,30</b>	<b>69</b>	<b>46,00</b>
<b>17 e + anos</b>	20	13,30	19	12,70	39	26,00
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>68,70</b>	<b>47</b>	<b>31,30</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Particularizando esta análise em função do género, verificamos que são os alunos do sexo masculino, com 16 anos de idade, aqueles que apresentam uma maior

percentagem (32,70%), sendo o grupo etário dos 17 e mais anos o menos representativo (13,30%).

No que concerne ao sexo feminino, podemos observar que a expressão da distribuição das idades é semelhante, em virtude do grupo etário mais representativo continuar a ser o dos 16 anos (13,30%) contudo, o menos representativo é o dos 14-15 anos (5,30%).

Ao analisarmos a variável “grau de escolaridade” dos pais dos alunos constatamos que, na sua maioria, têm uma escolaridade baixa: o valor percentual maior (34,3%) detém apenas o 1º ciclo como habilitação académica; em segundo lugar temos o 2º ciclo com 29,9%, seguindo-se os restantes grupos com valores inferiores como se pode observar na seguinte tabela.

**Tabela 3:** Grau de Escolaridade dos Pais

Grupo Etário \ Pais	Mãe		Pai		Total	
	n	%	n	%	n	%
1º Ciclo	18	13,1	29	21,2	47	34,3
2º Ciclo	12	8,8	29	21,2	41	29,9
3ºCiclo	8	5,8	26	19,0	34	24,8
Ensino Secundário	3	2,2	8	5,8	11	8,0
Ensino Superior	0	0	4	2,9	4	2,9
<i>Total</i>	<i>41</i>	<i>29,9</i>	<i>96</i>	<i>70,1</i>	<i>137</i>	<i>100,00</i>

Como podemos verificar, as mães detêm habilitações mais baixas que os pais pois apenas três possuem o ensino secundário e nenhuma apresenta habilitação superior. Embora a tendência referida também se verifique nos pais, constatamos que nestes 19,0% tem o 3º ciclo, 5,8% concluiu o ensino secundário e 2,9% frequentou o ensino superior.

De referir que o **n** da nossa amostra nesta variável é diferente, porque apenas 137 alunos responderam a esta questão, tendo os restantes omitido esta informação.

A tabela 4 expressa as profissões atuais dos pais dos alunos: para a sua construção recorreremos à tabela de Classificação Portuguesa de Profissões. Contudo, descrevemos apenas os grupos profissionais com células preenchidas omitindo os restantes. Considerámos ainda as situações “*emigrantes*” e “*desempregados*” que embora não integram a classificação descrita foram referidas e parecem-nos pertinentes no nosso estudo.

**Tabela 4:** Profissão atual dos Pais dos Alunos

Pais Profissão	Mãe		Pai	
	n	%	n	%
Especialista das atividades intelectuais e científicas	0	0,0	1	0,8
Técnicos e profissões de nível intermédio	1	0,8	10	8,2
Pessoal administrativo	6	4,6	4	3,3
Trabalhadores dos serviços pessoais de proteção / Segurança e vendedores	15	11,5	11	9,0
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura da pesca e da floresta	3	2,3	7	5,7
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	8	6,1	<b>44</b>	<b>36,1</b>
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	10	7,6	26	21,3
Trabalhadores não qualificados	<b>75</b>	<b>57,3</b>	2	1,6
Emigrante	2	1,5	5	4,1
Desempregado	11	8,4	12	9,8
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>100,0</b>	<b>122</b>	<b>100,0</b>

Deste modo verificamos que 57,3% das mães pertence ao quadro de trabalhadores não qualificados (como era de esperar tendo em conta o nível de habilitações académicas), 11,5% são trabalhadoras dos serviços pessoais de proteção e 8,4% encontra-se desempregada.

A análise dos dados referentes aos pais mostra algumas diferenças relativamente às mães embora não sejam acentuadas. Podemos então verificar que o maior valor percentual (36,1%) recai no grupo de Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, imediatamente seguido em 21,3% dos Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem e na 3ª posição estão os desempregados em 9,8% dos casos. De referir a existência de um pai pertencente ao grupo de Especialista das atividades intelectuais e científicas e 8,2% ao grupo de Técnicos e profissões de nível intermédio.

Apresentamos, de seguida, a tabela 5 que expressa as respostas dadas a algumas questões de caracterização familiar.

**Tabela 5 – Caracterização Familiar dos Alunos**

Questões	n	%
<b>Tem Irmãos</b>		
- Sim	127	84,7
- Não	23	15,3
<b>Nº de irmãos</b>		
- 1	71	55,9
- 2 a 3	39	30,7
- 4 e mais	17	13,4
<b>Agregado Familiar</b>		
3 elementos	44	30,8
- 4 a 5 elementos	86	60,1
- 6 e mais elementos	13	9,1

Relativamente à questão - “tens irmãos?” - os dados permitem-nos verificar que a grande maioria (84,7%) deles responde afirmativamente e somente 15,3% é filho único.

Ainda relativamente ao número de irmãos pudemos verificar pelas estatísticas descritivas que as respostas variam entre o Mín. de 1 e o Max. de 11, com uma média de 2 irmãos por aluno.

Para melhor compreendermos o tipo de distribuição do número de irmãos por aluno, constituímos grupos: os resultados mostram que 55,9% dos alunos possui apenas

um irmão, 30,7% tem entre dois e três e apenas 13,4% possui um número igual ou superior a quatro.

No atinente ao número de pessoas que constituem o agregado familiar constatamos, que a maioria (60,1%) dos inquiridos refere ter um agregado constituído por 4-5 pessoas, 30,8% três e apenas 9,1% tem um agregado mais alargado ou seja constituído por 6 ou mais elementos.

A tabela 6 contém informações que permitem fazer uma caracterização escolar dos alunos em estudo.

**Tabela 6 – Caracterização Escolar dos Alunos**

Questões	n	%
<b>Reprovações</b>		
- Já reprovei	<b>147</b>	<b>98,0</b>
- Nunca reprovei	3	2,0
<b>Quantas reprovações</b>		
- 1	45	30,6
- 2	<b>79</b>	<b>53,8</b>
- 3 e mais	23	15,6
<b>Abandono da escola</b>		
- Sim	12	8,0
- Não	<b>138</b>	<b>92,0</b>
<b>Quantos anos de abandono</b>		
- 1	<b>11</b>	<b>91,7</b>
- 2 e mais	1	8,3
<b>Idade do abandono</b>		
- 8-10 anos	4	33,3
- 11-15 anos	<b>8</b>	<b>66,7</b>
<b>Razões do abandono</b>		
<b>Falta de condições familiares</b>		
Cansaço das aulas/não gostar/preguiça	<b>4</b>	<b>33,4</b>
Motivos de saúde	3	24,9
Sair do país	2	16,6
<b>Regresso a Portugal</b>	2	16,6
	1	8,3

Neste sentido podemos verificar que quando questionados sobre a ocorrência de reprovações, a grande maioria dos alunos (98,0%) responde afirmativamente e apenas 3 (2,0%) alunos não as sofreram o que não nos surpreendeu, a avaliar pela recente

legislação que determina a obrigatoriedade de se ter 15 anos para se poder integrar um CEF o que pressupõe, à partida e na grande maioria dos casos, que os alunos já contem com retenções no seu percurso escolar.

Para além da ocorrência quisemos ainda saber o número de reprovações: constatámos que estas oscilaram entre uma e cinco vezes, sendo que 53,8 % reprovou duas vezes, 30,6% uma vez e os restantes 15,6% três e mais vezes.

Já em relação à pergunta - “*Já alguma vez abandonaste a escola?*” - apenas 12 (8%) alunos do universo de 150, responde afirmativamente, em oposição aos 92,0% que afirma o contrário. Procurámos ainda saber (no grupo do abandono) por quanto tempo: os resultados da tabela mostram que 91,7% o fez por um período de um ano e apenas um elemento abandonou a escola 2 anos consecutivos.

Um outro aspeto que nos pareceu interessante, foi conhecer a idade dos alunos quando o abandono ocorreu: os dados estatísticos demonstram que este se verificou entre os 8 e os 15 anos com uma média de 12,2 anos e um desvio padrão de 2,73. Verificámos ainda que 4 alunos o fizeram entre os 8-10 anos e os 8 restantes entre os 11-15 anos.

Analisando as razões que estiveram subjacentes ao abandono, destacam-se a “falta de condições familiares” para um grupo de 33,4%, “cansaço, falta de gosto pelo estudo e preguiça” em 24,9%, e ainda motivos “de saúde com internamento hospitalar” em 16,6%. O “sair” ou “regressar” ao país, foram, também, razões apontadas por 3 alunos.

A literatura consultada revela que as formas adotadas pelos jovens para ocupar os tempos livres podem ter uma importância crucial no sucesso escolar. Centrados neste pressuposto colocámos esta questão aos nossos sujeitos pelo que se apresentam os resultados obtidos.

**Tabela 7:** Distribuição da amostra por Ocupação dos Tempos Livres

Ocupação \ Género	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Televisão	43	35,0	80	65,0	123	82,0
Jogos/computador	9	10,0	<b>81</b>	<b>90,0</b>	90	60,0
Cinema/filmes	14	23,3	46	76,7	60	40,0
Computador/net	36	31,0	80	69,0	116	77,3
Ler	<b>12</b>	<b>70,6</b>	5	29,4	17	11,3
Música	44	35,8	79	64,2	123	82,0
Pesquisas	12	60,0	8	40,0	20	13,3
Ir ao Café	15	25,9	43	74,1	58	38,7
Sair com amigos	32	30,8	72	69,2	104	69,3
Praticar desporto	23	26,1	65	73,9	88	58,7
Outras	44	30,8	99	69,2	<b>143</b>	<b>90,4</b>

As formas mais frequentes de ocupação dos tempos livres, esquematizados na tabela 7 e referidas pelos participantes, permitem-nos salientar que na sua maioria (82,0) (tanto rapazes como raparigas) se ocupam em primeiro lugar a ver televisão e a ouvir/tocar música com a mesma percentagem; em segundo lugar destaca-se o uso do computador (*internet/chat/downloads*) em 77,3%, e em terceiro sair com os amigos para 69,3%.

A análise em função do género revela que as prioridades das raparigas são ler (70,0%) fazer pesquisas (60,0%), ouvir musica e ver televisão (35,8% e 35,0%, respetivamente).

Para os rapazes a hierarquia difere uma vez que as atividades com maiores valores percentuais são os jogos no computador (90,0%) ir ao cinema/filmes (76,7%) ir ao café (74,1%) e praticar desporto (73,9%).

No item “*outra(s)*” são ainda apontadas atividades do tipo “*ajudar os pais, andar de bicicleta/motorizada, e montagens de circuitos eletrónicos...*”

**Caracterização sociodemográfica – docentes**

Os resultados que seguidamente apresentamos visam proceder à análise dos dados relativos à caracterização sociodemográfica do subgrupo da população - Professores que lecionam o CEF nas escolas do concelho de Viseu.

Pela análise da tabela 6, podemos constatar que a população utilizada neste estudo é constituída por 92 Professores, sendo que 55 pertencem ao sexo feminino e 37 ao sexo masculino.

**Tabela 8** – Estatísticas descritivas da Idade / Género dos Professores

<b>Idade</b>	<b><i>n</i></b>	<b><i>Min</i></b>	<b><i>Máx</i></b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b><i>Dp</i></b>	<b><i>Sk</i></b>	<b><i>K</i></b>	<b><i>CV (%)</i></b>
<b>Feminino</b>	55	30	60	43,44	8,08	0,26	1,53	18,60
<b>Masculino</b>	37	30	60	47,27	7,32	1,88	0,24	17,31
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>30</b>	<b>60</b>	<b>44,98</b>	<b>7,97</b>	<b>1,31</b>	<b>1,59</b>	<b>17,71</b>

Constatamos também que a idade da população total oscila entre um valor mínimo de 30 e um máximo de 60 anos, correspondendo-lhe uma idade média de 44,98 anos, um desvio padrão de 7,97 e um coeficiente de variação de 17,71%, o que nos indica a existência de uma moderada dispersão em torno da média.

Analisando as estatísticas relativas à idade em função do género, verificamos que a média de idades para o sexo feminino ( $\bar{x} = 43,44$ ) é ligeiramente superior à do sexo masculino ( $\bar{x} = 42,77$ ), apresentando ambos os grupos uma dispersão moderada.

Analisando a distribuição dos professores (total) por grupos etários (cf. Tabela 9), constata-se, que o grupo com maior representatividade é o dos 46-51 anos (30,5%), seguindo-se o grupo com idades compreendidas entre os 30-38 anos (25,0%). O grupo etário menos representativo (21,7%) situa-se no grupo dos 52 e mais anos.

**Tabela 9:** Distribuição da amostra por grupos etários

Grupo Etário \ Gênero	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
30-38	17	18,5	6	6,5	23	25,0
39-45	14	15,2	7	7,6	21	22,8
46-51	16	17,4	12	13,0	28	30,5
52 e mais	8	8,7	12	13,0	20	21,7
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>59,8</b>	<b>37</b>	<b>40,2</b>	<b>92</b>	<b>100,0</b>

A análise em função do gênero mostra que são as professoras entre os 30 -38 anos de idade aquelas que apresentam uma maior percentagem (18,5%), sendo o grupo etário dos 52 e mais anos o menos representativo (8,7%).

No que concerne ao sexo masculino, podemos observar o contrário, uma vez que os grupos etários mais representados são com igual valor percentual (13,0%) os dos 46-51, e o de 52 e mais anos; já o menos representativo é o dos 30-38 anos (6,5%).

Ao analisarmos a seguinte tabela que apresenta a variável “habilitações literárias”, constatamos, que na sua maioria (81,5%) os professores possuem uma licenciatura; em segundo lugar temos o grupo com mestrado (8,6%) e em 3º, o grau de bacharelato em 4,4%. De notar que nenhum professor possui doutoramento.

**Tabela 10:** Habilitações Literárias dos Professores

Professores \ Habilitações	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Ensino básico	1	1,1	1	1,1	2	2,2
Ensino secundário	2	2,2	1	1,1	3	3,3
Bacharelato	2	2,2	2	2,2	4	4,4
Licenciatura	46	50,0	29	31,5	75	81,5
Mestrado	4	4,3	4	4,3	8	8,6
Doutoramento	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>59,8</b>	<b>37</b>	<b>40,2</b>	<b>92</b>	<b>100,00</b>

Como podemos verificar, não existem grandes diferenças na habilitação em função do género, em virtude de se manterem valores percentuais equivalentes nos vários níveis de formação académica. Deste modo a licenciatura continua a ser a habilitação prevalente para homens e mulheres, seguindo-se os detentores do grau de mestre e bacharelato. A tabela 11 apresenta o leque de formação especializada dos professores:

**Tabela 11:** Formação especializada dos Professores

Professores Especialização	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	13	14,6	7	7,9	20	22,5
Não	<b>40</b>	<b>44,9</b>	<b>29</b>	<b>32,6</b>	<b>69</b>	<b>77,5</b>
<b>Tipo de especialização</b>						
Administração	2	10,0	2	10,0	4	20,0
Conflitos em contexto escolar	1	5,0	2	10,0	3	15,0
Direção Educativa	3	15,0	1	5,0	4	20,0
Educação Especial	<b>5</b>	<b>25,0</b>	0	0,0	<b>5</b>	<b>25,0</b>
Ensino de Matemática	1	5,0	0	0,0	1	5,0
Supervisão pedagógica	0	0,0	2	10,0	2	10,0
Tecnologias de Informação	1	5,0	0	0,0	1	5,0
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>65,0</b>	<b>7</b>	<b>35,0</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>

Centrando-nos na amostra total verificamos que a maioria (77,5%) dos professores não tem qualquer especialidade (Pós-Graduação / Especialização), ao invés de 22,5% que afirma possuí-la.

A análise dos resultados, tendo por base o género, mostra que a formação especializada está mais presente nas mulheres do que nos homens, contudo, a tendência de a maioria não possuir esta formação mantêm-se em ambos os géneros.

Relativamente ao tipo de especialização desenvolvida, os resultados mostram que esta é variada: o maior valor percentual recai na Educação Especial (20%), e na Administração com igual valor (20%), seguindo-se a Direção Educativa com 15%.

Ao observarmos esta variável tendo em conta o género, constatamos que as mulheres privilegiam especializações em Educação Especial e Direção Educativa, enquanto os homens investem mais nas áreas da Administração, Supervisão Pedagógica e Conflitos em Contexto Escolar.

Quanto à situação profissional, de acordo com os dados constantes da tabela 12, verificamos que 71,4% são professores do Quadro de Nomeação Definitiva (PQND), 23,1% Contratados, e os restantes 5,5% são professores do Quadro de Zona Pedagógica (QZP). A tendência desta distribuição mantém-se para os elementos do sexo feminino e masculino, excetuando-se para estes últimos a inexistência de Professores QZP.

**Tabela 12:** Situação profissional dos Professores

Professores Sit. Profissional	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	n	%	n	%
<b>Professor QND</b>	<b>34</b>	<b>37,4</b>	<b>31</b>	<b>34,1</b>	<b>65</b>	<b>71,4</b>
<b>Professor QZP</b>	5	5,5	0	0	5	5,5
<b>Prof. contratado</b>	16	17,6	6	5,5	22	23,1
<b>Tempo de serviço</b>						
<b>1 - 12 anos</b>	<b>16</b>	<b>19,3</b>	5	6,0	21	25,3
<b>13 - 20 anos</b>	9	10,8	10	12,0	19	22,9
<b>21 - 26 anos</b>	15	18,1	6	7,2	21	25,3
<b>27 - 50 anos</b>	8	9,6	<b>14</b>	<b>16,9</b>	<b>22</b>	<b>26,5</b>

Quisemos ainda conhecer o tempo de serviço dos professores inquiridos, estabelecendo como limite a data de 31 de Agosto de 2010. Os resultados demonstram que para o total dos inquiridos o tempo varia entre 2 e 50 anos com uma média de 20,13 anos.

A análise por género mostra que as mulheres têm menos tempo de serviço que os homens uma vez que o valor Min. é de 2 e o Max. de 36 com média de 17,23 anos; para os homens o Min. é de 6 e o Max. de 50 com média de 24,11 anos.

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a experiência profissional, construímos grupos intervalares: os resultados mostram, para a amostra total, que o grupo de professores com maior representatividade (26,5%) se situa no escalão dos 27-50 anos, seguindo-se com a mesma percentagem (25,3%) os escalões dos 1-12 anos e 21-26 anos e por último 22,9% no escalão dos 13-20 anos.

A mesma análise por género demonstra (e reforça) que há nesta repartição algumas diferenças, em virtude das mulheres se situarem essencialmente no 1º e 3º escalões enquanto os homens se integram no 4º e 2º.

### **Caracterização sociodemográfica – Diretores de Curso (DC)**

A amostra dos DC entrevistados é constituída por cinco elementos, pertencentes às escolas em estudo (as mesmas de onde se retirou a amostra dos OG). Na sequência de dar resposta ao primeiro objetivo específico enunciado no capítulo anterior apresentamos, de seguida, o quadro relativo à caracterização sociodemográfica desta amostra.

**Quadro n.º 10 - Caracterização sociodemográfica dos Diretores de Curso**

SUB CATEGORIAS	DC 1	DC 2	DC 3	DC 4	DC 5
<b>Sexo</b>	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
<b>Idade</b>	46 anos	29 anos	46 anos	44 anos	47 anos
<b>Habilitações literárias</b>	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
<b>Situação profissional</b>	PQND	Contratada	PQND	PQND	PQND
<b>Tempo de serviço</b>	24 anos	6 anos	24 anos	21 anos	24 anos
<b>Anos de experiência (DC)</b>	11 anos	1 ano	6 anos	2 anos	8 anos

Através da leitura do quadro verificamos que se trata de um grupo homogéneo, com exceção do DC2. Na realidade, esta entrevistada é a única que não pertence ao

quadro da escola, é bastante mais jovem que os restantes e, conseqüentemente, a menos experiente. Relembra-se, desde já, que o OG2 (e que corresponde à sua escola) tinha referido que era a psicóloga da escola que exercia o cargo. Assim, os 6 anos de serviço mencionados referem-se à sua prática no âmbito dos Serviços de Psicologia e Orientação e não na docência. Os restantes entrevistados apresentam uma caracterização bastante uniforme. Todos pertencem aos quadros das escolas e/ou Agrupamentos onde lecionam, as idades vão dos 44 aos 47 anos (média de 45,75 anos) e todos desempenham o serviço docente há mais de vinte anos. As maiores diferenças verificam-se no que concerne aos anos de experiência enquanto DC que vão dos 2 aos 11 anos.

### ***Caracterização sociodemográfica – Órgãos de Gestão (OG)***

A amostra dos Órgãos de Gestão entrevistados é constituída por cinco elementos, pertencentes às escolas em estudo. Quatro dos entrevistados assumem o cargo de Diretor(a) da Escola ou Agrupamento e o elemento restante o(a) de Subdiretor(a), em virtude de, neste caso, ter sido de todo impossível entrevistar o(a) Diretor(a), por questões de tempo e disponibilidade. Na sequência de dar resposta ao primeiro objetivo específico enunciado no capítulo anterior apresentamos, de seguida, o quadro relativo à caracterização sociodemográfica desta amostra.

**Quadro n.º 11 - Caracterização sociodemográfica dos Órgãos de Gestão**

<b>SUB CATEGORIAS</b>	<b>OG 1</b>	<b>OG 2</b>	<b>OG 3</b>	<b>OG 4</b>	<b>OG 5</b>
<b>Sexo</b>	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
<b>Habilitações literárias</b>	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura	Licenciatura	Licenc. / Pós-Graduação
<b>Tempo de serviço (docente)</b>	27 anos	12 anos	24 anos	24 anos	27 anos
<b>Tempo de serviço (O. G.)</b>	21 anos	6 anos	13 anos	8 anos	14 anos
<b>Tempo de serviço no O. G. da escola em estudo</b>	17 anos	6 anos	13 anos	8 anos	14 anos

Através da leitura do mesmo, que se afigura de forma objetiva e clara, percebemos que há um equilíbrio no que respeita ao género dos entrevistados, salientando-se o facto de apenas um elemento obter, como habilitações literárias, um grau superior ao da licenciatura. No que concerne ao tempo de serviço num Órgão de Gestão, a amostra apresenta-se de forma bastante heterogénea (de 6 a 17 anos). Deste facto poderá, eventualmente, decorrer alguma diferenciação na opinião dos entrevistados, o que esperamos constatar nas páginas seguintes.

## **7 - INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Como já referimos, na nossa análise metodológica optámos por um estudo descritivo-comparativo, com uma abordagem mista. Com efeito, sendo também nós um dos atores da realidade que estamos a estudar, pareceu-nos demasiado redutor levar a cabo um estudo cuja componente essencial se restringisse à estatística e à matemática. A abordagem quantitativa foi, contudo, fundamental porquanto nos permitiu concretizar os nossos objetivos com alguma facilidade. Na verdade, considerámos necessário inquirir um número significativo de sujeitos, pelo que optámos por aplicar um inquérito por questionário a todos os alunos e docentes das turmas de CEF das escolas do concelho de Viseu. Foram, assim, construídos dois questionários distintos para cada um destes subgrupos de intervenientes.

Como forma de valorizar o trabalho, através do aprofundamento da perceção da situação em análise, foi, simultaneamente, desenvolvida uma abordagem qualitativa, na qual se utilizou, como instrumento, a entrevista, a cinco elementos de cada um dos dois subgrupos constituintes da amostra - Órgãos de Gestão e Diretores(as) de Curso - que funcionou como método de recolha de dados a serem posteriormente estudados a partir de uma análise de conteúdo.

Consideramos que a conjugação de ambos os instrumentos de recolha de dados permitiu não só a obtenção de informação junto de um número de inquiridos significativo, mas também o registo de comentários pertinentes e a compreensão das perspetivas dos respondentes, elementos essenciais para, na sua globalidade e complementaridade, conhecer, relacionar e compreender as racionalidades dos sujeitos do estudo.

## **7.1. Questionários**

### ***Justificação***

Carmo e Ferreira (1998, p. 147) pronunciam-se relativamente aos prós e contras dos dois instrumentos de recolha de dados utilizados, tendo considerado que as maiores virtualidades que o inquérito por questionário são justamente a sistematização, uma maior simplicidade de análise e de rapidez na recolha e análise dos dados e ser manifestamente mais barato. As suas maiores limitações centram-se nas dificuldades de conceção e ao risco de uma elevada taxa de não respostas.

Para Quivy e Campenhoudt (2005, p. 188), existe um outro conjunto de vantagens para quem utiliza este instrumento, nomeadamente a possibilidade de se poder quantificar uma multiplicidade de dados e de se poder proceder, conseqüentemente, a numerosas análises de correlação e, ainda, de o mesmo permitir a representatividade do conjunto dos entrevistados, uma exigência que, muitas vezes, é essencial. Já no que concerne às limitações do instrumento, estes autores acrescentam a superficialidade das respostas, a individualização dos entrevistados (são considerados independentemente das suas redes de relações sociais) e o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo (tem que preencher várias condições para o tornar digno de confiança). Pesadas todas as variantes, considerámos tratar-se de um instrumento de recolha de dados adequado para a presente investigação, já que as vantagens que apresenta suplantam, em larga medida, alguns dos constrangimentos que lhe possam estar associados e cumprem os objetivos traçados.

### ***Estrutura do questionário***

Apesar de se tratar de dois questionários diferentes – um destinado aos alunos e outro aos docentes do CEF - apresentam uma estrutura similar. Ambos têm uma nota introdutória que pretende esclarecer os inquiridos quanto ao objetivo do estudo, sendo o corpo do questionário constituído por duas partes distintas.

Na primeira parte de cada um dos questionários – dados pessoais – procura fazer-se a caracterização sociodemográfica dos inquiridos, recolhendo dados sobre: em relação aos docentes, o género, idade, habilitações literárias, formação especializada, situação profissional e tempo de serviço, e relativamente aos alunos, o género, idade,

grau de escolaridade e profissão dos pais, número de irmãos/irmãs, agregado familiar, retenções, abandono da escola e atividades dos tempos livres.

A segunda parte dos questionários, ainda que se centrem no mesmo objeto – os CEF – acabam, naturalmente, por apresentar algumas diferenças. Assim, no questionário dos docentes a segunda parte centra-se nos dados relativos à lecionação dos Cursos de Educação e Formação. Pretende saber-se o número de anos de lecionação aos CEF, a área de competência, as motivações, objetivos e constrangimentos das turmas CEF, o número de vezes que encaminhou alunos para um CEF e justificação, opinião sobre estas turmas e sobre a sua relação com os alunos, estratégias e atividades desenvolvidas, benefícios destas turmas, fatores caracterizadores dos Cursos e opinião sobre a integração e inclusão dos alunos na escola. No caso dos alunos, pretende saber-se o ano de escolaridade aquando da entrada no CEF, as motivações, desvantagens/constrangimentos destes Cursos, a forma como tiveram conhecimento do Curso, a valorização dos seus conhecimentos anteriores, o grau de importância dado a determinadas vantagens do Curso, opinião acerca da organização e funcionamento do curso, da relação pessoal com os docentes, funcionários e técnicos da escola, resultados escolares, grau de dificuldade, grau de utilidade que a conclusão do Curso trará, o grau de parentesco com o Encarregado de Educação e o número de vezes que o mesmo vai à escola e a opinião acerca da sua integração e inclusão na escola enquanto aluno(a) de um CEF.

Os dois questionários são constituídos por várias questões fechadas que, tal como postula Fortin (2009, p. 384), têm a vantagem de serem simples de utilizar, permitem uma codificação fácil das respostas e uma análise rápida (permitem um tratamento estatístico) e pouco dispendiosa. Por outro lado, são uniformes e aumentam a fidelidade dos dados, fornecem referências aos sujeitos o que permite tornar as respostas comparáveis entre elas e retirar as que são inapropriadas. Em cada um dos questionários existe, ainda e incluída numa questão fechada, uma questão-filtro (Fortin, *ibidem*) que permite dirigir o respondente para as questões que se aplicam à sua situação. No questionário aplicado aos alunos existe, também, uma questão de ordenação onde é solicitado que seja classificado o enunciado por ordem de importância (vantagens de estar inscrito no Curso).

Ambos os questionários incluem, também, várias questões de escolha múltipla (ou semifechadas) em que foi pedido aos inquiridos que selecionassem as alternativas de resposta que se lhe aplicavam, não tendo sido utilizada qualquer escala numérica ou

de valor. Esta opção prende-se com o facto de pretendermos fazer o levantamento de todas as hipóteses possíveis de resposta a considerar e não fazer a qualificação da importância das mesmas ou o seu escalonamento. Todas as opções de resposta foram igualmente consideradas, sendo a sua importância atribuída quando seleccionada pelo inquirido.

De salientar que em todas as questões de escolha múltipla dos dois questionários terminou-se com uma questão aberta através da qual foi dada a possibilidade de o respondente acrescentar informação livremente sendo que não foram propostas, portanto, quaisquer categorias de respostas. Considerámos que as respostas às mesmas poderia, eventualmente, permitir-nos obter informações mais detalhadas e, deste modo, servir para obter precisões complementares sobre certos aspetos da investigação. A última questão em ambos os questionários é fechada mas precede uma questão aberta na qual se pede uma justificação para a resposta anterior. Considerámos ser pertinente analisar as respostas eventualmente dadas, de forma livre e aberta sendo que, neste caso, as mesmas podem contribuir e complementar de forma significativa a nossa análise (Ver Anexo IV).

**Quadro 12** - Estrutura do questionário aplicado aos docentes das turmas de CEF

CONCEITOS	VARIÁVEIS	INDICADORES	QUEST.
PARTE I: Identificação	Dados pessoais	- Género	1
		- Idade	2
	Dados sócio - profissionais	- Habilitações literárias	3
		- Formação especializada	4
		- Situação profissional	5
		- Tempo de serviço	6
PARTE II: Dados relativos à lecionação do CEF	II. 1. Dados profissionais (na lecionação dos CEF)	- Nº de anos em que lecionou turmas de CEF	7 e 7.1
		- Componente de Formação / área de competência	8
	II. 2. Funcionamento das turmas de CEF	- Motivações que levaram a lecionar o CEF	9
		- Encaminhamento de alunos para o CEF e justificações	10 e 11
		- Opinião acerca das turmas de CEF	12
		- Estratégias desenvolvidas para motivar os alunos e promover a aprendizagem	13
		- Objetivos a alcançar	14
		- Constrangimentos decorrentes dos CEF	16
		- Benefícios decorrentes dos CEF	17
	II. 3. Os alunos dos CEF	- Relação pessoal com os alunos do CEF	15
		- Fatores caracterizadores dos alunos	18
		- Integração e inclusão dos alunos na escola e justificação	19

**Quadro 13** - Estrutura do questionário aplicado aos alunos das turmas de CEF

CONCEITOS	VARIÁVEIS	INDICADORES	QUEST.
PARTE I: Identificação	Dados pessoais	- <i>Género</i>	1
		- <i>Idade</i>	2
		- <i>Ocupação dos tempos livres</i>	9
	Dados relativos aos pais / agregado familiar	- <i>Escolaridade dos pais</i>	3
		- <i>Profissão dos pais</i>	4
		- <i>Número de irmãos</i>	5
		- <i>Nº de elementos do agregado familiar</i>	6
		- <i>Relação Encarregado(a) de Educação e pais</i>	22
	Dados do percurso escolar	- <i>Nº de vezes que o(a) Encarregado(a) de Educação vai à escola</i>	23
		- <i>Retenções</i>	7 e 7.1
- <i>Abandono da escola (nº de vezes, idade em que abandonou, justificativo)</i>		8, 8.1, 8.2 e 8.3	
PARTE II: Dados relativos à integração no CEF	II. 1. Dados relativos à frequência do CEF)	- <i>Nº de anos em que lecionou turmas de CEF</i>	7 e 7.1
		- <i>Componente de Formação / área de competência</i>	8
	II. 2. Organização e funcionamento das turmas de CEF	- <i>Ano de escolaridade concluído</i>	10
		- <i>Motivações para ingressar no CEF</i>	11
		- <i>Meio através do qual teve conhecimento do CEF</i>	12
		- <i>Valorização dos conhecimentos anteriormente adquiridos</i>	13
		- <i>Vantagens decorrentes do CEF</i>	14
		- <i>Desvantagens / constrangimentos decorrentes dos CEF</i>	15
		- <i>Organização e funcionamento do CEF</i>	16
		- <i>Relação pessoal com os docentes</i>	17
		- <i>Relação pessoal com os funcionários e técnicos da escola</i>	18
		- <i>Resultados escolares</i>	19
		- <i>Grau de dificuldade</i>	20
		- <i>Grau de utilidade do Curso</i>	21
- <i>Integração e inclusão dos alunos na escola e justificação</i>	19		

## 7.2. Entrevistas

Tratando-se, como esclarece Fortin (2009, p. 375), do “principal método de colheita de dados nas investigações qualitativas”, a entrevista é uma técnica de recolha de informação que consiste numa interação verbal implicando, portanto, um contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado. A finalidade deste tipo de análise é justamente a de estudar, ao pormenor, o discurso obtido e efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens sobre as quais se inventariaram e sistematizaram as suas características.

Para Carmo e Ferreira (1998, p. 147), as maiores virtualidades que o inquérito por entrevista apresenta é justamente a flexibilidade quanto ao tempo de duração, a adaptação a novas situações e a diversos tipos de entrevistados e a profundidade porquanto permite observar o entrevistado e colher informações íntimas ou de tipo confidencial. As suas maiores limitações são o facto de requerer maior especialização do investigador, ser mais caro e obrigar a uma maior duração de tempo.

Na elaboração das questões – fase do processo de investigação que mais e melhor determina o grau de cumprimento dos objetivos a que se propõe o investigador – é particularmente relevante a forma como são formuladas as questões pois devem contemplar um equilíbrio entre a sequência do pensamento do entrevistado e o fio condutor dos objetivos do investigador (Bourdieu, 1998). Esta é uma das razões pelas quais Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005, p. 161) consideram que “a entrevista possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados, nomeadamente com a observação”.

No quadro das categorias sugeridas por Powney e Watts (1987, citados por Lessard-Hebert, Goyette e Boutin, 2005, p. 162), quando procuram descrever e classificar os diversos tipos de entrevistas, verifica-se que o tipo aplicado neste estudo é o da entrevista orientada para a resposta. Esteves (2008, p. 93) define-a como a entrevista formal que é *encenada e estruturada* que, apesar de estar orientada para a intervenção mútua é mais controlada pelo investigador que, previamente, define os tópicos a abordar e elabora um conjunto de questões para serem “colocadas a todos os respondentes em momentos temporais distintos” (idem, p. 96).

A aduzir a estes aspetos está o facto de a entrevista se apresentar num formato semiestruturado e ser referenciada num quadro preestabelecido. Embora visando a recolha de informações, não se considerou, de modo absoluto, a ordem da aparição das

informações no desenvolvimento do processo o que constitui uma outra característica deste tipo de entrevistas. Na realidade, a entrevista semiestruturada permite um equilíbrio entre perguntas abertas e fechadas, possibilitando ao entrevistador “uma amplitude de temas considerável” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135) e admite que o entrevistado exprima as suas ideias e opiniões em liberdade sem que, contudo, os temas centrais fiquem por abordar. Por outro lado, permite uma recolha de dados comparativa, ficando-se “com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (ibidem).

### *Estrutura da entrevista ao Órgão de Gestão*

A estrutura esquemática da entrevista aos Órgãos de Gestão é apresentada no quadro que se segue.

**Quadro 14 - Estrutura da entrevista aos Órgãos de Gestão**

**ESTRUTURA DA ENTREVISTA AOS ÓRGÃOS DE GESTÃO**

**BLOCO A – Sensibilização para a entrevista**

Informar sobre os objetivos da entrevista.

Garantir a salvaguarda da confidencialidade das informações e do anonimato do entrevistado.

Chamar a sua atenção para a importância do rigor das respostas no sentido da validade do estudo.

Obter a autorização para o registo áudio do conteúdo da entrevista.

Confirmar que as informações dadas são suficientes para o seu consentimento esclarecido em participar na entrevista.

Agradecer a prestimosa colaboração.

**BLOCO B - Caracterização sociodemográfica do(a) entrevistado(a)**

Género; habilitações literárias; tempo de serviço enquanto docente e Diretor(a) de Escola.

**BLOCO C – Os CEF: justificativo para a candidatura; critérios de seleção das áreas de formação e da equipa pedagógica**

Perceção sobre:

- Razões para a candidatura ao(s) Curso(s);
- Critérios de seleção da área de formação;
- Perfil dos docentes: critérios de seleção da equipa pedagógica.

**BLOCO D - As turmas de CEF e o seu grau de importância / contributo**

Perceção sobre:

- O perfil das turmas de CEF;
- Benefícios dos CEF;
- Constrangimentos dos CEF.

**BLOCO E – Organização e funcionamento dos CEF**

Perceção sobre:

- Grau de importância conferido ao (à) Diretor(a) de curso e ao desempenho das suas funções;
- Integração e inclusão dos alunos do CEF na escola;
- Aplicação do Despacho n.º 12568/2010, de 4 de Agosto de 2010 e suas consequências;
- Os CEF enquanto resposta no combate ao insucesso e abandono escolares.

### *Estrutura da entrevista aos Diretores de Curso*

O quadro 15 serve para apresentar, de forma esquemática, a estrutura da entrevista aos Diretores de Curso.

**Quadro 15** - Estrutura da entrevista aos Diretores de Curso

<b>ESTRUTURA DA ENTREVISTA AOS DIRETORES DE CURSO</b>
<p><b>BLOCO A – Sensibilização para a entrevista</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Informar sobre os objetivos da entrevista.</li><li>- Garantir a salvaguarda da confidencialidade das informações e do anonimato do entrevistado.</li><li>- Chamar a sua atenção para a importância do rigor das respostas no sentido da validade do estudo.</li><li>- Obter a autorização para o registo áudio do conteúdo da entrevista.</li><li>- Confirmar que as informações dadas são suficientes para o seu consentimento esclarecido em participar na entrevista.</li><li>- Agradecer a prestimosa colaboração.</li></ul> <p><b>BLOCO B - Caracterização sociodemográfica do(a) entrevistado(a)</b></p> <p>Género; idade; habilitações literárias; tempo de serviço enquanto docente e Diretor(a) de Curso.</p> <p><b>BLOCO C – O desempenho do cargo de Diretor(a) de Curso e o seu grau de importância no quadro global da organização e funcionamento do CEF</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Razões pelas quais desempenha o cargo (opção pessoal / imposição).</li></ul> <p>Perceção sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Critérios de seleção do(a) Diretor(a) de Curso, pelo Órgão de Gestão;</li><li>- Necessidade de formação específica.</li><li>- Estratégias para envolver os alunos e Encarregados(as) de Educação;</li><li>- Relação pessoal com os alunos do CEF;</li><li>- Papel e atuação no acompanhamento aos alunos e na organização e funcionamento do curso.</li></ul> <p><b>BLOCO D – As turmas de CEF e o seu grau de importância / contributo</b></p> <p>Perceção sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- O perfil das turmas de CEF;</li><li>- Benefícios dos CEF;</li><li>- Constrangimentos dos CEF;</li><li>- Principais objetivos a alcançar.</li></ul> <p><b>BLOCO E – Organização e funcionamento dos CEF</b></p> <p>Perceção sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Integração e inclusão dos alunos do CEF na escola;</li><li>- Aplicação do Despacho n.º 12568/2010, de 4 de Agosto de 2010 e suas consequências;</li><li>- Os CEF enquanto resposta no combate ao insucesso e abandono escolares.</li></ul>

## **8 - PROCEDIMENTOS**

### **8.1. Aplicação dos questionários**

Elaborados os questionários e definida a população, foi chegada a fase da sua aplicação. Contudo, antes disso, quisemos aumentar o grau de assertividade e validade do mesmo. Em primeiro lugar, e como forma de tentar eliminar ou pelo menos diminuir os possíveis enviesamentos decorrentes de dificuldades de entendimento das questões colocadas, foi feito um pré - teste, com a aplicação dos questionários a uma turma de CEF e respetivos docentes numa escola de outro concelho do distrito de Viseu. As características desta amostra eram bastante semelhantes à da população em estudo.

Posteriormente, foram revistos os resultados obtidos, juntamente com a professora-orientadora deste estudo, nomeadamente para se aferir acerca da validade e adequabilidade dos mesmos relativamente ao pretendido e verificar se serviam os objetivos a que nos propúnhamos. Finalmente, foi solicitada autorização formal à DGIDC para a sua aplicação (Anexo I). Logo que a mesma foi concedida, foi solicitada autorização a todos os Diretores das escolas envolvidas e aos respetivos Encarregados de Educação (Anexos II e III).

Um aspeto relevante sobre o qual Carmo e Ferreira (1998, p. 138) chamam a atenção refere-se à forma mediatizada de contactar com os inquiridos que, efetivamente, exige particulares cuidados ao investigador “no que respeita aos canais de comunicação selecionados, às técnicas utilizadas para evitar a recusa ao fornecimento de respostas e ao esforço para garantir a sua fiabilidade”. A este respeito acrescentamos que os canais de comunicação utilizados para efetuar a distribuição dos questionários a todos os docentes e alunos do CEF foi justamente o Diretor de Curso e, em alguns casos, o Órgão de Gestão. Efetivamente, em todos os casos que foi possível, contactámos primeiramente com o Diretor de Curso, expusemos as nossas intenções e objetivos e solicitámos a sua colaboração enquanto intermediários na distribuição dos questionários aos alunos no decorrer de uma aula e aos docentes no final de uma das reuniões de coordenação realizada e por eles presidida. Consideramos que esta terá sido a estratégia mais adequada, viável e prática e os resultados obtidos com o número de questionários entregues assim o comprovam. De salientar que em dois casos foi-nos permitido participar na distribuição do instrumento pelos alunos pelo que pudemos atestar, com maior clareza e precisão, a fiabilidade dos mesmos.

Consubstanciando o dever ético de informação clara dos participantes e o respetivo direito de aceitação livre e esclarecida de participar, sobretudo tratando-se de uma aplicação de questionários sem a presença do investigador, em todos os questionários se identificou a investigadora e a instituição formadora, bem como alguma informação considerada relevante para explicitação do estudo em causa. Paralelamente, e nos diálogos tidos com o(a) Diretor(a) de Curso, foram devidamente explicitadas as características e objetivos do mesmo e esclarecidas todas as eventuais dúvidas. A investigadora também recolheu informações relevantes nestes diálogos, nomeadamente no que respeita ao número de turmas e alunos existente em cada escola, bem como ao número de docentes que as lecionam. Com base no horário escolar dos alunos e na programação das reuniões de Coordenação definiu-se uma data para proceder à entrega da totalidade dos questionários, bem como uma data para a sua recolha.

Dos 94 questionários enviados para preenchimento pelos docentes foram recolhidos 92, perfazendo uma taxa de 97.8% relativamente a todo este grupo da população em estudo. Note-se que, tal como já referimos, o número de docentes é variável pelo que, quando efetuámos a distribuição dos questionários, já conhecíamos o número exato de docentes nas condições pretendidas o que pode justificar a elevada taxa. Já no que concerne aos alunos, dos 158 questionários entregues, foram devolvidos 150, perfazendo uma taxa de 95% deste grupo da população. A aplicação dos questionários decorreu ao longo dos meses de Junho e Julho de 2011.

## ***8.2. Aplicação das entrevistas***

Com o objetivo de “compreender a significação de um acontecimento ou de um fenómeno vividos pelos participantes” (Fortin, 2009, p. 375), bem como de fornecer ao respondente a “ocasião de exprimir os seus sentimentos e as suas opiniões sobre o tema tratado” (ibidem) decidimos entrevistar, aleatoriamente, cinco dos oito elementos dos Órgãos de Gestão em estudo, e o mesmo número de Diretores de Curso das mesmas escolas. Com efeito, e no que concerne aos Órgãos de Gestão sugerimos que a entrevista fosse realizada com o Diretor da escola mas, e sempre que tal não foi possível, aplicámo-la ao elemento da Direção responsável pelos CEF na escola.

No atinente aos Diretores de Curso, o número de elementos desta população era bastante mais elevado uma vez que ao número de turmas de CEF de cada escola

corresponde o mesmo número de Diretores de Curso. Uma vez que apenas pretendíamos entrevistar cinco elementos de entre as oito escolas em estudo, estes foram escolhidos aleatoriamente, tendo em linha de conta a conveniência e disponibilidade dos mesmos mas salvaguardando a opção de que a aplicação das entrevistas a cada um dos elementos destes subgrupos deveria cingir-se à mesma escola. Considerámos ser fundamental proceder deste modo com vista a alcançar determinados objetivos.

Importa, ainda, salientar que as suas posições privilegiadas face ao fenómeno em análise, representam uma mais-valia para a obtenção de informação neste estudo. Com efeito, o(a) Diretor de Curso é, à luz do Despacho n.º 12568/2010, de 4 de Agosto de 2010, também e obrigatoriamente o(a) Diretor(a) de Turma pelo que goza de uma posição de enorme destaque no que concerne à relação pessoal com os alunos da escola, com as suas famílias e à participação destas na vida escolar dos seus educandos.

Depois de selecionados os elementos a quem seriam aplicadas as entrevistas, foram negociadas as datas para a realização das mesmas. Todas foram realizadas nas escolas de onde os entrevistados eram provenientes, em datas acordadas previamente e procurou-se, desde o primeiro momento, concretizar todos os procedimentos conducentes ao cumprimento de uma investigação séria e credível.

Para a realização das entrevistas foi tida em linha de conta o que Carmo e Ferreira (2005, p. 126) consideram como uma “estratégia habitualmente eficaz” e que passa justamente por concretizar uma apresentação bem feita, a qual assume três vertentes: a de “apresentação do investigador, a apresentação do problema da pesquisa e a explicação do papel pedido ao entrevistado”. Assim, e à semelhança do que se verificou com a aplicação dos questionários, começámos por dar informação clara sobre as características da investigação, os objetivos do estudo, os procedimentos a efetuar e as condições em que iria decorrer a entrevista, nomeadamente o registo áudio do conteúdo. De seguida, foi assumido o compromisso e a garantia de anonimato, bem como a possibilidade de o entrevistado proceder a alterações no conteúdo da entrevista após a leitura da sua transcrição e foi garantido o seu consentimento.

Importa, ainda, salientar que as entrevistas semiestruturadas são, em geral, “conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista” (Afonso, 2005, p. 99). Este guião pode conter respostas fechadas mas deve, também, ser flexível na sua sequência e no léxico utilizado permitindo, deste modo, um ajustamento

das questões em função do entrevistado que, durante a entrevista, poderá sentir liberdade de intervenção.

Também Fortin (2009, p. 379) corrobora esta opinião e acrescenta que o papel do entrevistador consiste não somente em questionar mas também em “velar pela qualidade das respostas” não descuidando o clima em que a entrevista se desenrola e que deve ser suscetível de aumentar a motivação dos participantes. O guião da entrevista pode, neste caso, facilitar a comunicação uma vez que apresenta de forma lógica as questões que tocam os diferentes aspetos do tema.

Foi tendo em conta o acima mencionado que elaborámos um guião para cada uma das entrevistas aplicadas (Órgão de Gestão e Diretor(a) de Curso) adequado aos objetivos da pesquisa (Anexo V), tendo o mesmo sido entregue a cada um dos entrevistados no momento em que se definiu a data da entrevista. Deste modo, os entrevistados puderam aceder, com antecipação, às questões e temas a abordar, o que contribuiu para criar um clima de maior autoconfiança e à-vontade num espaço que se previa de interação e comunicação aberta reduzindo, ao máximo, qualquer tipo de constrangimentos ou inibições.

## **9 – TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS**

Terminada a recolha dos dados, o investigador deve passar para a fase seguinte que, à luz do preconizado por Fortin (2009, p. 57), se inclui na etapa da fase empírica e consiste, justamente, na organização dos dados, tendo em vista a sua análise.

No caso dos dados quantitativos, consubstanciados pelos dados obtidos a partir da aplicação dos questionários, recorrer-se-á a técnicas estatísticas, descrevendo-se a população assim como as diferentes variáveis. No que respeita aos dados qualitativos, a análise consiste num resumo sob a forma de narrativa, sendo, portanto, utilizada a análise descritiva que serve para “resumir os dados por meio de medidas de tendência central e de dispersão” (ibidem). Utilizaremos, portanto, o que Bardin (2008, p. 11) designa como um “instrumento polimorfo e polifuncional” e que se caracteriza justamente pela análise de conteúdo às entrevistas realizadas.

### **9.1 - Análise descritiva**

Para Quivy e Campenhoudt (2005, p. 223), a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados (agora muito facilitados com o avanço informático) são muito mais do que “simples métodos de exposição dos resultados”. Não obstante, esta apresentação diversificada de dados não substitui uma “reflexão teórica prévia” e que acaba por ser a única forma que fornece critérios explícitos e estáveis para a recolha, organização e interpretação dos dados, assegurando, deste modo, “a coerência e o sentido do conjunto do trabalho” (ibidem). Neste estudo procuraremos interpretar e apresentar os dados recolhidos recorrendo a tabelas e quadros, aos quais será acrescentado um texto esclarecedor desses mesmos dados.

### **9.2- Análise de conteúdo**

Como postulam Quivy e Campenhoudt (2005, p. 195), “o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo” pelo que o investigador deve, efetivamente e durante as entrevistas, procurar fazer aparecer “o máximo possível de elementos de informação e de reflexão que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos”.

Bardin (2008, p. 11) descreve a técnica da análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Da utilização destes instrumentos e técnicas resulta o que a autora designa de uma “hermética controlada, baseada na dedução: a inferência” (ibidem).

Carmo e Ferreira (1998, p. 251), citando Berelson (1952, 1968), sublinham que esta técnica permite fazer uma descrição objetiva (porque deve ser efetuada obedecendo a determinadas regras e instruções suficientemente claras e precisas para permitir que diferentes investigadores obtenham os mesmos resultados), sistemática (pois todo o conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias selecionadas em função dos objetivos previamente definidos e que se pretendem atingir) e quantitativa (já que, na maioria das vezes, é considerada a frequência dos elementos significativos).

Os mesmos autores (idem, p. 252) chamam, ainda, a atenção para as várias etapas da análise de conteúdo: assim, a primeira etapa centra-se na descrição (resumo

após o tratamento das características do texto); a etapa intermédia situa-se nas inferências (podem fazer-se sobre a origem da mensagem e/ou sobre o próprio destinatário e consiste na articulação entre o texto, descrito e analisado, e os fatores que determinam as suas características); a última etapa decorre da anterior e é a da interpretação (o significado atribuído às características do texto).

Ao atribuir à análise de conteúdo o objetivo de efetuar uma “leitura segunda da história a estudar”, isto é, “compreender as comunicações para além das significações primeiras” (Pourtois & Desmet, 1988, pp.181-182), a nossa intenção é “desmascarar e compreender, para lá da sua significação primeira, as comunicações humanas” (idem, p. 183), bem como as opiniões expressas sobre a realidade sobre a qual nos pretendemos debruçar. Também Bourdin (2008, p. 31) partilha desta opinião ao considerar que uma das funções da análise de conteúdo é justamente a “função heurística”, ou seja, o facto de a própria análise enriquecer a tentativa exploratória, aumentando a propensão para a descoberta. Nas palavras da autora trata-se da “análise de conteúdo «para ver o que dá»”. A outra função que decorre da técnica reside na formulação de hipóteses que “apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas”. É, então, a “análise de conteúdo «para servir de prova»” (ibidem).

Quivy e Campenhoudt (2005, p. 227) acrescentam que o objetivo final da análise de conteúdo não é o de compreender o funcionamento da linguagem enquanto tal, mas sim o de obter um conhecimento relativo a um objeto exterior aos mais diversos aspetos formais do discurso (ainda que isso obrigue a que os mesmos sejam examinados com uma “minúcia e paciência de santo”). Para estes autores, a análise de conteúdo possibilita o tratamento de informações e testemunhos que apresentam um determinado grau de profundidade e complexidade de forma metódica, bem como “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”.

A opção por esta técnica de tratamento da informação recolhida tem em conta, naturalmente, o facto de pretendermos elaborar um estudo compreensivo, descritivo e interpretativo. Tal como já Bardin realçava (1977, p.31), a “técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento” e é justamente esse o caminho que pretendemos seguir.

### **9.3- Triangulação dos dados**

O facto de termos optado por um estudo descritivo-comparativo, com uma abordagem mista que complementa a objetividade presente na abordagem quantitativa com a subjetividade inerente à abordagem qualitativa, leva-nos a incluir, no presente estudo, o que Reidy e Mercier (2003, citados por Fortin, 2003, p. 322) designam de “triangulação”. As autoras esclarecem o conceito e definem-no como “o ponto de articulação dos componentes que fornecem novos conhecimentos relativamente a um mesmo fenómeno” permitindo, tirar conclusões válidas através da operacionalização de uma combinação de métodos e perspetivas. Na realidade, trata-se de uma estratégia que possibilita que o investigador compare os dados obtidos através de métodos quantitativos e qualitativos, ainda que respeitando escrupulosamente as regras de cada um.

Com o intuito de “aumentar a amplitude ou a profundidade das análises” (ibidem) considerámos pertinente enveredar por dois dos quatro tipos de triangulação descritos pelas autoras supracitadas: a triangulação dos dados (informação obtida a partir da aplicação dos vários instrumentos e técnicas de colheita de dados) e a triangulação dos métodos (aplicação desses instrumentos e técnicas a diferentes grupos de sujeitos). Deste modo, o capítulo seguinte será fruto das conclusões que resultarem da análise e sobreposição dos resultados obtidos através da aplicação dos questionários aos docentes e alunos do CEF e das entrevistas aos Órgãos de Gestão e Diretores de Curso.



---

## **CAPÍTULO V – TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS**

---

"Deus me dê a paciência de me conformar com as coisas que não posso alterar, me dê a coragem de alterar as coisas que posso, e me dê a sabedoria de distinguir entre umas e outras"

*Christoph F. Oetinger*



## **1 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA DOS RESULTADOS**

Procuraremos, neste último capítulo, partir para a apresentação dos resultados, resultantes da análise estatística e de conteúdo dos dados obtidos.

Apresentam-se tabelas e gráficos, necessários para ilustrarem os resultados, acompanhados de texto descritivo sobre as informações mais relevantes que os mesmos expõem. Consideramos que estas figuras são muito importantes porquanto permitem uma consulta rápida e global, contudo, não substituem a exposição sendo, tal como esclarece Fortin (2009, p. 473), “um complemento” que ilustram o texto. Assim, é primeiramente feita uma apresentação e análise em termos descritivos. Recorrendo a técnicas estatísticas, descreve-se a amostra, assim como as diferentes variáveis, sendo que nos dados qualitativos a análise consiste num resumo sob a forma de narrativa.

Este tratamento estatístico foi efetuado informaticamente através do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) versão 19.0 para o *Windows*.

O nosso objetivo central prende-se com a caracterização dos Cursos de Educação e Formação, nas escolas do concelho de Viseu, sob a perspetiva dos seus principais atores: os alunos, os docentes, os Órgãos de Gestão (OG) e os Diretores de Curso (DC).

Nos capítulos anteriores, aprofundámos as vertentes que consideramos pertinentes à compreensão da problemática em estudo. Neste ponto, subjacente à análise dos resultados, procuramos conhecer a perspetiva dos intervenientes supramencionados acerca dos Cursos de Educação e Formação (CEF) pelo que passaremos à apresentação dos dados relativos à aplicação dos questionários aos sujeitos inquiridos.

Feita a apresentação dos dados, o passo seguinte, mas igualmente fulcral, é justamente o de se proceder à discussão dos resultados obtidos, tendo por referência os objetivos que nortearam a presente investigação, as referências teóricas que serviram de base de sustentação do nosso trabalho e o modelo conceptual. De modo a clarificar os contributos do nosso estudo englobaremos os aspetos mais pertinentes referidos na literatura e que se encontrem em consonância com os resultados da triangulação decorrentes dos questionários e das entrevistas aplicados.

### **1.1 - Análise descritiva**

#### ***Sujeitos – alunos dos CEF das escolas do concelho de Viseu***

Esta parte do tratamento estatístico refere-se aos dados colhidos junto de todos os alunos do CEF das escolas do concelho de Viseu. Feita e apresentada a caracterização

sociodemográfica deste subgrupo dos sujeitos, segue-se a análise correspondente à segunda parte do questionário aplicado - Dados relativos aos Cursos de Educação e Formação (CEF) - visando proceder a uma caracterização de diferentes aspetos relativos ao CEF que a subamostra frequenta, como se pode constatar na tabela 13 que a seguir se apresenta.

**Tabela 13** – Dados relativos ao Acesso aos CEF

<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
4º ano de escolaridade	0	0
5º ano de escolaridade	0	0
6º ano de escolaridade	31	20,7
7º ano de escolaridade	<b>70</b>	<b>46,7</b>
8º ano de escolaridade	39	26,0
Frequência do 9º ano	10	6,7
<b>Motivações para o CEF</b>		
Desejo pessoal	16	10,7
Orientação do DT	53	35,3
Menos trabalhos	21	14,0
Professores melhores	17	11,3
Concluir escolaridade	72	48,0
Única saída	45	30,0
Aprender um ofício	<b>89</b>	<b>59,3</b>
Melhorar cultura	28	18,7
Mais aulas práticas	42	28,0
Mais visitas de estudo	17	11,3
Maior valorização	12	8,0
Mais compreensão	32	21,3
Outras	8	5,0
<b>Conhecimento do curso</b>		
Através do DT	<b>91</b>	<b>60,7</b>
Publicidade Net	6	4,0
Serviços de psicologia	35	23,3
Através de colegas	41	27,3
Através de funcionários	6	4,0
Através de um professor	21	14,0
Outras	5	3,5
<b>Valorização de conhecimentos no CEF</b>		
Sim	131	87,3
Não	19	12,7

Ao verificarmos o **nível de escolaridade** dos alunos no acesso ao CEF, constatamos que a maioria (46,7%) tinha concluído o 7º ano, seguindo-se aqueles que tinham o 8º ano (26,0%) e por fim os que ingressaram só com o 6º ano (26,0%). Apenas um

pequeno grupo frequentava o 9º ano (6,7%) e nenhum dos elementos referiu 4º e 5º ano de escolaridade.

As **motivações** que estiveram na base do acesso ao curso são múltiplas, contudo aquelas que mereceram aos respondentes maiores percentagens são as que se reportam às variáveis “quis aprender um ofício que me pode ajudar no futuro” (59,3%), “o Diretor de Turma encaminhou-me (...) e os meus pais concordaram” (35,3%) e para 30,0% por se tratar da “única saída para não desistir e abandonar a escola”. De realçar ainda a vertente mais prática do curso e o facto de sentirem que neste tipo de formação há mais compreensão por parte dos professores como elemento motivador.

Na especificação de “outras motivações”, encontramos expressões do tipo a minha mãe queria, era o que eu queria fazer, fui obrigada, gostava de computadores e ainda para fugir aos exames nacionais.

Ao tentarmos analisar as **formas de conhecimento do curso**, pudemos averiguar que o Diretor de Turma (DT) teve aqui um papel relevante uma vez que 60,7% dos alunos teve informação a partir dele, seguindo-se os colegas e amigos em 27,3% e em terceiro lugar os Serviços de Psicologia e Orientação (23,3%).

No item “outras” esclarecem que tiveram conhecimento através da minha irmã, do meu Encarregado de Educação e de outros amigos.

Questionados sobre se são **valorizados**, nos cursos em que estão, os conhecimentos anteriores, 87,3% dos alunos concordam com a afirmação No entanto, há ainda um grupo (12,7%) que entende não ser reconhecida essa valorização.

A tabela 14 contém dados relativos às vantagens e desvantagens / constrangimentos que os alunos sentem por estarem inscritos num CEF.

**Tabela 14** – Vantagens e Desvantagens/Constrangimentos dos CEF

<b>Vantagens do CEF</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Obtenção de subsídios	18	12,0
Concluir escolaridade	<b>54</b>	<b>36,0</b>
Cultura geral	10	6,7
Mais aulas práticas	6	4,0
Sucesso escolar	20	13,3
Mais visitas de estudo	9	6,0
Aprendizagem tecnológica	39	26,0
Outras	-	-
<b>Desvantagens do CEF</b>		
Alunos indisciplinados	<b>66</b>	<b>44,0</b>
Falta de meios técnicos	36	24,0
Matérias diferentes	22	14,7
Discriminação por pares	<b>66</b>	<b>44,0</b>
Frequência de estágios	29	19,3
Outras	-	-

Deste modo podemos verificar que para 36,0% dos alunos a principal **vantagem** é a conclusão da escolaridade mínima obrigatória (pelo menos à data em que estão a fazê-lo), 26,0% aponta para a aprendizagem tecnológica, 13,3% realça o sucesso escolar e na quarta posição surge a obtenção de subsídios (12,0%).

Quanto à questão colocada acerca das maiores **desvantagens / constrangimentos** de frequentar um CEF, constata-se que para 44% dos alunos o maior constrangimento prende-se com o facto de serem, muitas vezes, agregados numa turma de CEF alunos indisciplinados e pouco motivados para a aprendizagem e para realizarem o curso. Igual percentagem é atribuída ao item “O facto de sermos, muitas vezes, discriminados pelos restantes colegas, professores e funcionários da escola”.

Nos resultados à mesma questão destaca-se, ainda, que 24% dos alunos perceciona a falta de meios técnicos como sendo um constrangimento e 19.3% considerou a frequência dos estágios.

A tabela 15 reflete, entre outros aspetos, a avaliação que os alunos fazem sobre a **organização e funcionamento dos cursos**.

**Tabela 15 – Avaliação da Organização e Funcionamento do Curso**

<b>Questões</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Qualidade Instalações / Equipamentos</b>		
Não satisfaz	12	8,0
Satisfaz	<b>65</b>	<b>43,3</b>
Bom	44	29,3
Muito bom	25	16,7
<b>Competências dos Professores</b>		
Não satisfaz	5	3,3
Satisfaz	36	24,0
Bom	<b>67</b>	<b>44,7</b>
Muito bom	39	26,0
<b>Competência do Diretor da Escola</b>		
Não satisfaz	10	6,7
Satisfaz	<b>54</b>	<b>36,0</b>
Bom	47	31,3
Muito bom	34	22,7
<b>Competência e disponibilidade do DC</b>		
Não satisfaz	2	1,3
Satisfaz	27	18,0
Bom	43	28,7
Muito bom	<b>75</b>	<b>50,0</b>
<b>Interesse das matérias e assuntos</b>		
Não satisfaz	3	2,0
Satisfaz	<b>65</b>	<b>43,0</b>
Bom	54	36,0
Muito bom	23	15,3
<b>Formas de avaliação</b>		
Não satisfaz	3	2,0
Satisfaz	<b>60</b>	<b>40,0</b>
Bom	53	35,3
Muito bom	28	18,7
<b>Apoio e atendimento Pessoal Não Docente</b>		
Não satisfaz	6	4,0
Satisfaz	<b>67</b>	<b>44,7</b>
Bom	49	32,7
Muito bom	23	15,3

Assim considerando as **Instalações e Equipamentos** verificamos que para a maioria (43,3%) dos alunos estas satisfazem, seguindo-se os que acham que são bons (29,3%) e na terceira posição muito bons (16,7%). Há ainda um pequeno grupo que considera que estas não satisfazem (8%).

Relativamente à **Competência dos Professores**, a grande maioria dos inquiridos avalia-a como boa (44.7%) e muito boa (24.0%), 24,0% acha que satisfaz, porém 3,3% entende que esta não satisfaz.

A mesma análise para o **Diretor da Escola** revela tendências similares, pois para a maioria a avaliação é muito positiva, ou seja, a maioria acha que é boa (31.3%) e muito boa (22.7%), 36,0% atribui um satisfaz e apenas 6,7% entende não satisfazer.

Quanto à **Competência e disponibilidade do Diretor do Curso (DC) / Diretor de Turma**, as avaliações são ainda mais positivas: de facto 50,0% acha que é muito boa, 28,7% boa e para 18,0% satisfaz.

Sobre o **interesse das matérias e assuntos abordados** a avaliação baixa ligeiramente pois a maior percentagem (43,0%) acha que satisfaz, 36,0% percebe-a como bom e 15,3% como muito bom.

As **formas de avaliação** nem sempre são consensuais e por isso estes estudantes não fogem à regra dado que a maioria (40,0%) acha que estas satisfazem, seguindo-se o item bom para 35,3% e muito bom para 18,7%.

Por fim, sobre o **apoio e atendimento dos Serviços Administrativos e do pessoal não docente** em geral, a tendência mantém-se pois aparece em 1º lugar o satisfaz (44.7%), em 2º o bom (32,7%) e em 3º o muito bom (15,3%).

Objetivando analisar a avaliação que é feita pelos alunos relativamente às relações pessoais que têm com os docentes, funcionários e técnicos da escola, bem como acerca da avaliação dos seus resultados no curso e do grau de dificuldade do mesmo, elaborámos várias questões das quais apresentamos os resultados na tabela 16.

**Tabela 16-** Avaliação das Relações Pessoais, Resultados e Dificuldades

Questões	n	%
<b>Relação com professores</b>		
Muito Má	2	1,3
Má	2	1,3
Satisfatória	23	15,3
Boa	<b>70</b>	<b>46,7</b>
Muito Boa	27	18,0
Excelente	23	15,3
<b>Relação com funcionários</b>		
Muito Má	3	2,0
Má	3	2,0
Satisfatória	49	32,7
Boa	<b>54</b>	<b>36,0</b>
Muito Boa	22	14,7
Excelente	19	12,7
<b>Melhoria nos Resultados</b>		
Sim	<b>135</b>	<b>90,0</b>
Não	15	10,0
<b>Grau de dificuldade no curso</b>		
Nenhuma	54	36,0
Alguma	<b>91</b>	<b>60,7</b>
Muita	5	3,3

No que respeita às **relações pessoais estabelecidas com os professores, funcionários e técnicos da escola** verificou-se que 46,7% dos alunos consideram que a relação que têm com os professores é boa, seguindo-se os que acham que é muito boa (18,0%) e em terceiro lugar (15,3%) – com o mesmo valor percentual - o excelente e satisfatória.

Com os **funcionários e técnicos da escola** as avaliações decrescem uma vez que a grande maioria se coloca nos itens boa (36,1%) e satisfatória (32,7%) sendo de referir que um valor muito reduzido classifica estas relações como más e muito más (2,0% em cada um dos itens).

A questão seguinte pretendia apurar a constatação dos alunos sobre a existência (ou não) de **melhorias nos seus resultados escolares** desde a integração no CEF. Como seria de esperar, 90,0% dos alunos referiram afirmativamente havendo, contudo, um grupo (10,0%) que entende não ter melhorado. Estes resultados permitem-nos concluir que, efetivamente, os CEF têm possibilitado aos alunos a continuidade na escola e no

ensino objetivando, em primeiro lugar, que os cursos sejam concluídos com sucesso. Como veremos mais adiante, este é, também, um dos principais objetivos referidos pelos DC e o facto de o abandono nos CEF se verificar em número muito reduzido (como já observámos na primeira parte deste estudo) confirma a consecução deste objetivo que é, afinal, comum à escola, aos alunos e às suas famílias.

O **grau de dificuldade** sentido no curso expresso por 60,7% dos alunos é de apenas “algum”, 36,0% considera não ter dificuldades sendo que o item “muitas” surge somente em 5 inquiridos.

De entre os objetivos já referidos no presente estudo, um deles prendia-se justamente com o intento de estudar a perceção dos alunos sobre o grau de utilidade futura do curso que estavam a frequentar. Neste sentido, foram apresentados diferentes parâmetros relacionados com os cursos, reconhecidos pelos alunos e sobre os quais se deveriam pronunciar. Através da tabela 17, podemos constatar que, no que concerne ao item **“Preparação profissional / competências técnicas que adquirir”**, 96,0% considera-a como útil e muito útil e apenas 4,0% não lhe reconhece utilidade.

**Tabela 17 - Opiniões sobre o Grau de Utilidade do Curso**

Itens da utilidade do CEF	n	%
<b>Preparação profissional</b>		
Muito útil	63	42,0
Útil	<b>81</b>	<b>54,0</b>
Pouco útil	2	1,3
Nada útil	1	0,7
<b>Amizade entre colegas</b>		
Muito útil	38	25,3
Útil	<b>97</b>	<b>64,7</b>
Pouco útil	11	7,3
Nada útil	1	0,7
<b>Conclusão do 9º ano</b>		
Muito útil	<b>91</b>	<b>60,7</b>
Útil	52	34,7
Pouco útil	4	2,7
Nada útil	1	0,7

<b>Conhecimentos adquiridos</b>		
Muito útil	63	42,0
Útil	<b>76</b>	<b>50,7</b>
Pouco útil	9	6,0
Nada útil	2	1,3
<b>Domínio do computador</b>		
Muito útil	<b>69</b>	<b>46,0</b>
Útil	60	40,0
Pouco útil	14	9,3
Nada útil	7	4,7

Relativamente às **amizades estabelecidas** ao longo do curso, o cenário mantém-se pois a grande maioria classifica-as como úteis e muito úteis (64,7% e 25,3%, respetivamente) o que traduz um valor expectável, atendendo à idade dos alunos e ao valor que o conceito de amizade tem neste período da adolescência.

A **conclusão do 9º ano** destaca-se como o aspeto mais valorizado na medida em que o valor percentual mais elevado (60,7%) se coloca na posição do “muito útil” seguido do “útil” para 34,7%.

Esta visão positiva sobre a utilidade dos cursos verifica-se, do mesmo modo, no que respeita ao item “**cultura geral, conhecimentos e competências a desenvolver**” na medida em que a maioria classifica-as como “úteis” (50,7%) e “muito úteis” (42,0%) e no atinente ao item “**domínio do computador**” que resulta em valores similares, que se colocam na posição “muito útil” seguido do “útil” (46,0% e 40,0%, respetivamente).

Solicitados a pronunciarem-se sobre se é algum dos pais o **Encarregado de Educação** (Encarregados de Educação), 88,7% dos alunos responderam afirmativamente, registando-se, porém, ainda um grupo (11,3%) que respondeu o oposto, como se pode observar na tabela 18 que a seguir se apresenta.

**Tabela 18** – Resultados relativos aos Encarregados de Educação

Questões	n	%
<b>Encarregado de Educação é pai/mãe</b>		
Sim	<b>133</b>	<b>88,7</b>
Não	17	11,3
<b>Encarregado de Educação vem à escola</b>		
Nunca	7	4,7
Uma vez por período	<b>89</b>	<b>59,3</b>
2 a 3 vezes por período	38	25,3
Mais de 3 vezes	16	10,7

Seguidamente quisemos saber com que **frequência os Encarregado de Educação vão à escola** e, de acordo com a mesma tabela, verifica-se que os resultados das opiniões dos alunos mostram que para 59,3% o Encarregados de Educação vai à escola uma vez por período, 2 a 3 vezes para 25,3% e apenas para 10,7% vão mais de 3 vezes. Verificamos, deste modo, que os contactos estabelecidos entre o DC / DT e o Encarregados de Educação são pouco frequentes (atendendo a que mais de metade apenas vai à escola apenas uma vez por período e dos remanescentes considera-se, ainda um valor percentual de 4,7 que nunca vai à escola).

Sobre a possibilidade de se verificarem **sentimentos de exclusão** desde que passaram a ingressar os CEF, verificamos (cf. Tabela 19) que apenas 11,3% o admite, contrariamente aos 88,7% que alegam não ter esse sentimento.

**Tabela 19** – Resultados relativos a Sentimentos de Exclusão

Questões	n	%
<b>Sentir exclusão</b>		
Sim	17	11,3
Não	133	88,7
<b>Justificação da Exclusão</b>	8	5,1

Um dos objetivos gerais, enunciado no capítulo anterior, era justamente o de verificar de que modo os CEF são uma estratégia de inclusão na escola sendo que a opinião dos alunos se adivinhava como extremamente relevante para retirarmos conclusões a este respeito. E foi por esta razão que solicitámos aos respondentes que, numa questão aberta, justificassem a resposta dada. Apesar de apenas 11,3% admitir que se sente excluído (um valor que, no nosso ponto de vista, não é de desprezar), ressaltam as justificações apresentadas e que passamos a descrever: “às vezes os alunos das outras turmas olham-nos de outra maneira”, “tratam-nos mal” (2), “gozam-nos, batem-nos e muito mais coisas” “não sabemos das coisas da escola”, “pensam que os CEF são burros e marginais” (2), “pensam que somos uns marginais”.

**Sujeitos – docentes dos CEF das escolas do concelho de Viseu**

Passamos, agora, à apresentação do tratamento estatístico referente aos dados colhidos junto da subamostra - Professores. A análise corresponde à segunda parte do questionário aplicado - Dados relativos aos Cursos de Educação e Formação (CEF) – e visa justamente dar cumprimento aos objetivos traçados para esta subamostra.

Um dos primeiros aspetos que nos interessou analisar prendeu-se com um conjunto de dados referentes à lecionação em Cursos de Educação e Formação (cf. Tabela 20), como a seguir se apresenta.

**Tabela 20:** Dados relativos a lecionação em turmas do CEF

<b>Lecionação de turmas CEF</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sim	<b>82</b>	<b>90,1</b>
Não	9	9,9
<b>Numero de anos letivos</b>		
1-2	<b>25</b>	<b>30,9</b>
3-4	22	27,2
5-6	24	29,6
7 e mais	10	12,3
<b>Disciplina que leciona</b>		
Formação Sociocultural	<b>48</b>	<b>52,7</b>
Formação Científica	15	16,5
Formação Tecnológica	28	30,8
<b>Motivações</b>		
Maior desafio	37	40,2
Sem alternativa	<b>39</b>	<b>42,4</b>
Continuidade pedagógica	17	18,5
Não havia mais docentes	7	7,6
Possui formação necessária	8	8,7
Outras	4	4,4

Através dos dados recolhidos e apresentados podemos verificar que a maioria (90,1%) dos professores já passou pela **experiência** de lecionar estes cursos e apenas 9,9% afirma o contrário.

Sobre o **número de anos letivos** desta experiência verificamos, que o maior (30,9%) número de professores o faz recentemente, entre 1-2 anos; 29,6% entre 5-6 anos; e o grupo mais diminuto há 7 e mais anos (12.3%).

Relativamente às **disciplinas** que lecionam nos cursos, os resultados mostram que o maior valor percentual recai na Formação Sociocultural (52,7%), seguindo-se a Formação Tecnológica com (30,8%) e em último lugar com 16,5% aparece a Formação Científica. Estes resultados não surpreendem na medida em que é na formação Sociocultural que se concentra o maior número de disciplinas de âmbitos diferentes, concentradas nas duas áreas de competência: Línguas, Cultura e Comunicação (Português, Língua Estrangeira, TIC) e Cidadania e Sociedade (Cidadania e Mundo Atual, Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho e Educação Física). A Formação Tecnológica, apesar de ser a componente de formação que inclui o maior número de horas de formação, normalmente não exige muitos docentes diferentes.

Inquiridos sobre as **motivações** que os(as) levaram a lecionar turma(s) dos CEF, as respostas foram múltiplas: assim 42,4% dos professores diz não ter tido alternativa por já constar no horário; 40,2% por considerar serem turmas constituintes de maiores desafios e 18,5% por razões de continuidade pedagógica. O facto de não existirem mais docentes disponíveis e possuir formação necessária, foram ainda motivos apontados, embora com menor expressão.

Dentro da opção “outras” aparecem as seguintes expressões: “combater rotina” “completar o nº de horas no horário” e “exprimi esse desejo” (2).

A tabela 21 reflete os dados relativos às propostas de alunos feitas pelos professores para os CEF. O nosso objetivo central era justamente o de fazer o levantamento dos docentes que já encaminharam alunos para os CEF e conhecer as suas razões de modo a podermos cruzar estes dados com os relativos à sua opinião das turmas do CEF.

**Tabela 21:** Dados relativos a propostas de alunos para CEF

<b>Encaminhamento de alunos</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sim	45	48,9
Não	<b>47</b>	<b>51,1</b>
<b>Razões da proposta</b>		
Impedir abandono	<b>34</b>	<b>75,6</b>
Não prejudicar turma	5	11,1
Problemas de indisciplina	5	11,1
Falta de assiduidade	7	15,6
Insucesso escolar	19	42,2
Desejo do aluno	19	42,2
Orientação de psicologia	13	28,9
Outros	2	4,4

Assim, e considerando o **encaminhamento**, verificamos que a maioria (51,1%) dos professores nunca o fez, contrariamente a 48,9% que responde afirmativamente.

Relativamente às **razões subjacentes às propostas**, 75,6% dos inquiridos alega tê-lo feito para impedir o abandono escolar, com igual valor percentual (42,2%) temos o mau comportamento do aluno / insucesso escolar e a manifestação desse desejo por parte do aluno e em terceiro lugar (28,9%), por aconselhamento dos serviços de Psicologia e Orientação profissional. Razões do tipo “falta de assiduidade” e “problemas de indisciplina” foram ainda referidas embora com menor expressão. Sobre a questão aberta “outras” são explicitadas algumas frases que podemos resumir na seguinte “pelo facto do aluno revelar tendências para um curso de formação”.

Na sequência de conseguir dar cumprimento ao objetivo supracitado, elaborámos outras questões que nos permitissem alargar a caracterização em estudo, nomeadamente as perceções e as práticas dos docentes relativamente à lecionação das turmas de CEF (cf. Tabela 22).

**Tabela 22:** Percepção, estratégias e objetivos relativamente aos CEF

<b>Opinião sobre turmas do CEF</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Excelentes desafios	37	40,2
Turmas indisciplinadas	31	33,7
Turmas com muitos problemas	<b>73</b>	<b>79,3</b>
Perda no investimento	6	6,5
Boa resposta ao insucesso	58	63,0
Resultado gratificante	26	28,3
Outros	4	4,4
<b>Estratégias de desenvolvimento</b>		
Dinamizar aulas	<b>75</b>	<b>81,5</b>
Atividades lúdicas	58	63,0
Visitas de estudo	40	43,5
Uso de novas tecnologias	57	62,0
Utilização de meios audiovisuais	39	42,4
Outras	3	3,3
<b>Objetivos a alcançar</b>		
Estabelecer boa relação	67	72,8
Envolver a família na escola	14	15,2
Concluir ciclo de estudos	71	77,2
Estimular autoestima	70	76,1
Promover regras de convivência	<b>72</b>	<b>78,3</b>
Estimular participação na comunidade	36	39,1
Outros	3	3,3

No que concerne à **opinião dos professores sobre as turmas dos CEF**: os resultados mostram que a maioria (79,3%) considera que são turmas com muitos problemas associados e de várias ordens, 63,0% entende tratar-se de uma boa resposta para o insucesso e abandono escolares, e 40,2% considera estas formações como excelentes desafios as suas capacidades enquanto docentes. Ainda nesta questão no item “outras” surgem como argumento as frases “a inserção do aluno no mercado de trabalho”, “é uma turma como qualquer outra”, “pode ser o primeiro degrau para uma formação técnico profissional” e o facto de se tratar de “turmas constituídas por alunos que não se identificam com o modelo único ministrado na escola”.

No que respeita às **estratégias / atividades desenvolvidas** pelos docentes no sentido de motivar e promover a aprendizagem dos alunos podemos verificar, que em primeiro lugar (81,5%) aparece o item “dinamizar as aulas aproximando os conteúdos e competências às vivências e realidades”, em segundo (63,0%) o de “proporcionar

atividades lúdicas e práticas” e em terceiro (62,0%), o item “executar tarefas e atividades que privilegiem o uso das novas tecnologias”. Embora com menores valores percentuais as visitas de estudo e o uso de meios audiovisuais foram também aspetos referidos.

Na questão “outras” foram explicitadas 3 respostas a saber: “despertar comportamentos de acolhimento” “ir ao encontro da turma em primeiro lugar” e “autonomia na gestão curricular”.

Sobre o item **objetivos que o docente pretende alcançar**, a hierarquia estabelecida pelos docentes destaca-se nas quatro opções seguintes: em primeiro lugar (78,3%) aparece a promoção do uso de regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos autónomos e civicamente responsáveis; em segundo (77,2%), a conclusão do ciclo de estudos; em terceiro (76,1%) o de contribuir para uma autovalorização dos alunos estimulando atitudes de autoestima, tolerância e solidariedade e por último, (72,8%) o estabelecer uma boa relação entre aluno / professor baseada na confiança e no respeito.

As variáveis que estabelecemos de seguida tiveram como principal objetivo conhecer a perceção dos docentes relativamente à relação que têm com os alunos do CEF, bem como acerca dos maiores benefícios e maiores constrangimentos deste tipo de percurso escolar, com vista à triangulação dos dados com os dos demais sujeitos inquiridos. Os resultados obtidos a estas questões encontram-se na tabela 23.

**Tabela 23:** Avaliação da Relação pessoal/constrangimentos/benefícios

<b>Relação com alunos</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Muito má	0	0,0
Má	1	1,1
Satisfatória	16	17,4
Boa	<b>43</b>	<b>46,7</b>
Muito boa	26	28,3
Excelente	6	6,5
<b>Maiores constrangimentos</b>		
Alunos indisciplinados	<b>63</b>	<b>68,5</b>
Falta de meios técnicos	13	14,1
Turmas desgastantes	54	58,7
Inadequada política de escola	13	14,1
Desvalorização da escola	41	44,6
Exclusão dos alunos	13	14,1
Outras	8	8,8
<b>Maiores benefícios</b>		
Conclusão da escolaridade	<b>67</b>	<b>72,8</b>
Maior flexibilidade curricular	47	51,1
Impedir abandono	56	60,9
Desafio para o professor	9	9,8
Estimular proximidade de relações	20	21,7
Criação de projetos adaptados	26	28,3
Outros	4	4,4

Sobre a variável **Relação Pessoal com os alunos** verificamos, que a maioria (46,7%) dos professores a avalia como boa, seguindo-se os que acham que é muito boa (28,3%) e na terceira posição aqueles que entendem ser satisfatória 17,4%. Há ainda um pequeno grupo (6,5%) que acha que estas são excelentes. De salientar que estes resultados são muito próximos dos verificados nas respostas dos alunos relativamente à mesma questão o que confere um maior grau de fiabilidade aos mesmos.

Relativamente ao item **Constrangimentos**, 68,5% dos inquiridos acha que o maior se deve ao facto de os alunos serem agrupados por grupos indisciplinados e pouco ou nada motivados para a aprendizagem; em segundo (58,7%) surge o que se associa ao facto de se tratar de turmas desgastantes em termos práticos e emocionais, e em terceiro (44,6%) o que se refere à desvalorização da escola por parte dos alunos.

De realçar que no item “outros” são apontados constrangimentos do tipo “a escola contribui para a exclusão”, “legislação desadaptada” “distorção de objetivos” “juntar alunos e cursos diferentes”.

A mesma análise para os **maiores benefícios** revela que 72,8% dos professores o atribui à conclusão da escolaridade, 60,9% ao impedimento do abandono escolar, e 51,1% à maior flexibilidade do currículo permitindo aos docentes melhor gestão da profundidade no campo da formação base.

De forma aberta são acrescentados benefícios do género “inserção no mercado do trabalho”, “oportunidade de adquirir formação”, “desenvolver trabalhos colaborativos” e “reter alunos num espaço protegido”.

Quisemos ainda conhecer, junto dos professores, qual era a sua opinião sobre as variáveis “Características dos alunos do CEF” e “Inclusão dos alunos de CEF na escola” (cf. Tabela 24).

**Tabela 24:** Dados relativos às características e inclusão dos alunos do CEF

<b>Características dos alunos</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Má formação pessoal	45	48,9
Carências afetivas	56	60,9
Meio socioeconómico	42	45,7
Famílias disfuncionais	41	44,6
Ausência de hábitos de estudo	<b>81</b>	<b>88,0</b>
Desvalorização da escola	54	58,7
Cultura deficiente	32	34,8
Pouco apoio familiar	49	53,3
Ausência de pré-requisitos	38	41,3
Outros	1	1,1
<b>Opiniões sobre inclusão dos alunos</b>		
Sim	<b>57</b>	<b>65,5</b>
Não	30	32,6

Sobre os **fatores que mais caracterizavam estes alunos**, os resultados mostram-nos que o mais relevado (88,0%) é a ausência de hábitos de estudo e de trabalho, seguindo-se (60,9%) as carências afetivas graves e em terceira posição (58,7%), a desvalorização da escola. São ainda apontados (com valores significativos) os itens pouca colaboração / apoio familiar (53.3%), a má formação pessoal e

indisciplina (48.9%), o meio socioeconómico (45.7%), as famílias disfuncionais (44.6%) e a ausência de pré – requisitos (41.3%).

No item “outros” consta apenas a resposta “dificuldades de aprendizagem”.

A opinião dos professores sobre a **integração e inclusão dos alunos na escola** constante da última célula da tabela 15 mostra, que a maioria (60,5%) dos professores considera que os alunos estão integrados. Não obstante, 32,6% tem uma opinião contrária ao entender que não estão.

As justificações apresentadas, para esta última questão do questionário são em grande número e muito diversificadas em conteúdo, razão pela qual as remetemos para anexo (Anexo VII, grelhas 1 e 2). Através da sua leitura percebe-se, contudo, que o grosso das justificações versam sobre as questões já abordadas, nomeadamente sobre respostas já dadas às questões relacionadas com as vantagens e os constrangimentos. Assim, e no âmbito dos docentes que consideram que os alunos estão integrados e incluídos nas escolas que frequentam encontramos respostas como, por exemplo, “participam nas atividades” (9); “colaboram nas atividades com empenho e satisfação”; “já estavam integrados antes”; “maioria altera e melhora as atitudes e valores”; “nos anos em que se encontram no CEF os alunos alcançam os resultados a nível escolar e o seu caminho”, entre outras. No caso dos docentes que consideram que estes alunos não se encontram integrados, encontram-se justificações como as que se seguem: “ainda há muitos preconceitos relativos às turmas do CEF”; “alguns alunos manifestam interesses divergentes dos escolares”; “as turmas CEF acabam por estar à margem das atividades da escola”; “continuam-se a verificar dificuldades de cumprimentos de regras”; “não valorizam a escola e são discriminados”.

## **1.2. - Análise das entrevistas**

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas na íntegra através de um processo moroso e delicado para se constituírem naquilo que Vala (1986, p. 106) designa de “corpus de análise”. Estas transcrições foram, depois, comparadas com as gravações para se proceder à revisão e eventuais retificações.

Como já referido, foram realizadas entrevistas a cinco membros dos Órgãos de Gestão e a cinco Diretores de Curso, sendo que se procurou que à mesma escola correspondesse um dos elementos de cada um destes subgrupos de modo a se poder conferir maior fiabilidade ao estudo comparativo.

Para tratamento das entrevistas foi efetuada uma análise de conteúdo que, na perspetiva de Fortin (2009, p. 379), deve entender-se como o ato de “medir a frequência, a ordem ou a intensidade de certas palavras, de certas frases ou expressões ou de certos factos ou acontecimentos”. A autora considera, ainda, que devem ordenar-se os acontecimentos “por categorias”, cabendo ao investigador definir e predeterminar as características do conteúdo a avaliar. Também Bardin (2008, p. 39) corrobora esta ideia designando o processo como o “método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação de elementos de significação constitutivos da mensagem”. Esta categorização constitui-se em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 145).

Nesta linha de pensamento, e conforme o demonstram as grelhas em anexo (Anexo VI, grelhas 1 e 2), as categorias em que os dados foram agrupados tiveram definição prévia, aquando da estruturação e construção das entrevistas, e correspondem às dimensões/temas em que foram agrupadas as questões, sendo que também estas correspondem às respetivas subcategorias. Assim, indo ao encontro dos objetivos definidos para este estudo e como forma de aprofundar a informação obtida através da aplicação dos questionários, foram consideradas as seguintes categorias para as entrevistas aos Órgãos de Gestão: caracterização sociodemográfica da amostra (já efetuada no capítulo anterior); os CEF: justificativos para a candidatura, critérios para a seleção das áreas de formação e da equipa pedagógica; as turmas de CEF e o seu grau de importância / contributo; organização e funcionamento dos CEF.

Já no que concerne aos Diretores de Curso, as categorias definidas são as seguintes: caracterização sociodemográfica da amostra; o desempenho do cargo de DC e o seu grau de importância no quadro global da organização e funcionamento dos CEF; as turmas de CEF e o seu grau de importância / contributo; organização e funcionamento dos CEF.

Segue-se a análise de conteúdo, salientando-se a informação mais relevante e que se nos afigura como um contributo para o enriquecimento da informação sobre a realidade em estudo. Daremos início com a análise de conteúdo das entrevistas aos Órgãos de Gestão, seguindo-se as dos Diretores de Curso.

**Sujeitos – Órgãos de Gestão (OG)**

**Categoria - Os CEF: justificativos para a candidatura; critérios para a seleção das áreas de formação e da equipa pedagógica**

***Subcategoria - Razões para a candidatura aos CEF***

A uniformidade na resposta a esta questão é muito evidente. Com efeito, todos os entrevistados foram unânimes em referir que a principal razão que levou a escola a candidatar-se a um CEF foi justamente a de dar resposta a casos de alunos que tinham na escola, cujo percurso escolar e idade avançada apelava à necessidade de um percurso de formação diferenciado. De todas as constatações recolhidas, subsiste a ideia de que em todas as escolas os CEF existem há alguns anos sendo que, da primeira vez que as escolas se candidataram fizeram-no porque tinham, efetivamente, alunos que apresentavam todas as condições para ingressar num percurso diferenciado e de carácter mais prático. Na sua maioria tratava-se de alunos que ainda não tinham conseguido completar o 9º ano, apesar de já terem ultrapassado os 15 anos de idade. Nas palavras dos entrevistados, pretendeu-se integrar estes alunos no “mercado de trabalho” (OG2), “valorizá-los” (OG2) de modo a evitar o “abandono” (OG1, OG4, OG5) e mais “retenções” (OG1). Terá sido, então, uma forma de promover “alternativas ao ensino regular para alunos que não gostam da escola” (OG3) mas que acabam por se adaptar a um ensino de carácter mais prático. A partir desse primeiro ano, subjaz a ideia de que procurou dar-se continuidade aos CEF pelas mesmas razões apresentadas, pesa embora, muitas vezes, os alunos não cumpram, na íntegra, os critérios descritos.

***Subcategoria - Critérios para a seleção das áreas de formação***

Tal como descrito nos objetivos específicos que apresentámos, colocámos esta questão no intuito de esclarecer quais são os critérios que os Órgãos de Gestão adotam para selecionar as áreas de formação. Das respostas dadas destacam-se três que apontam como uma das principais razões o facto de se procurar dar resposta à “área envolvente” ou à “região” (OG1 e OG2). Na perspetiva destes inquiridos, foi importante averiguar as áreas de maior carência em cada uma das zonas do concelho de modo a se responder mais eficazmente a duas situações: por um lado, no que respeita ao número de

instituições para os alunos estagiarem (OG4), e, por outro, áreas que evidenciassem maior capacidade de resposta para um eventual emprego (OG5). Um dos entrevistados considerou fundamental a opção por áreas afins relativamente ao género sendo que, no seu caso, a escola conseguia assegurar uma oferta mais vocacionada para rapazes, e outra para raparigas (OG3). A esta resposta acrescentam-se duas que referem como muito importante na seleção da área de formação: a “área de interesse” ou a “opinião dos alunos” (OG2 e OG5). Finalmente, um dos entrevistados (OG5) revelou que, nos primeiros anos, o critério fundiu-se em grande medida com os recursos humanos disponíveis uma vez que não lhe foi dada a possibilidade de considerar a contratação de formadores externos. A área de formação foi, neste caso, consonante com a disponibilidade das áreas dos docentes da escola / Agrupamento.

#### ***Subcategoria - Perfil dos docentes: critérios de seleção da equipa pedagógica***

As opiniões a esta resposta são unânimes: é fulcral para a seleção da equipa pedagógica o facto de os docentes apresentarem um “perfil” adequado ao trabalho com este “tipo de alunos” e, sobretudo, o facto de terem experiências anteriores neste tipo de percurso escolar. Há inclusivamente um entrevistado (OG5) que refere que inicialmente se privilegiava o facto de os docentes pertencerem ao quadro da Escola/Agrupamento mas que posteriormente se passou a valorizar mais as experiências anteriores.

### **Categoria - As turmas de CEF e o seu grau de importância / contributo**

#### ***Subcategoria - O perfil das turmas CEF***

Importa, desde já, recordar a questão que colocámos para conhecer a opinião dos Órgãos de Gestão acerca das turmas de CEF: “De um modo geral, qual é a sua opinião sobre as turmas de CEF enquanto estratégia para a promoção do sucesso?”. Quatro dos entrevistados revelam uma opinião extremamente positiva e favorável aos alunos que passaram a frequentar o CEF. Na realidade, o facto de as turmas terem passado a existir fez com que “alunos condenados ao insucesso continuado ou ao abandono”, como são descritos, acabassem por “concluir o 9º ano” (OG1), conseguissem uma “certificação” (OG3) e ficassem com “uma porta aberta para um emprego” (OG1). Para além disso, os

curso permitiram melhorar a “autoestima dos alunos” (OG5) e valorizá-los destacando que “muitos continuaram a estudar” (OG4). Para um dos entrevistados (OG2) os CEF são uma via de tal forma positiva que deveriam funcionar para “alunos de um percurso normal” a quem, para além da parte curricular interessasse a formação numa componente de carácter mais prático. Este entrevistado considera que não devem integrar os CEF os tais “condenados” do ensino mas sim quem efetivamente queira adquirir uma formação mais prática, ainda que se encontre dentro da escolaridade obrigatória.

Na nossa perspetiva, esta questão não deixa de ser muito pertinente e poderá, efetivamente, levantar muitas outras. Na realidade, quando os CEF foram criados - tal como amplamente explicitado na primeira parte do trabalho - visavam dar resposta ao elevado número de alunos que se encontravam em situação de abandono escolar e em transição para a vida pós-escolar entrando precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional. A base de criação e de candidatura a estes cursos por parte das escolas esteve, portanto, de acordo com estes princípios. A seleção dos discentes, a avaliar pelas respostas dadas, também. Não deixa de ser verdade, contudo, que esta via assume um carácter mais profissionalizante pois comporta um número de horas bastante significativo dedicado à componente técnica e muitos alunos, apesar de não se encontrarem em risco eminente de abandono, nem terem idade acima dos 15 anos revelam uma clara e evidente vocação por uma determinada área de formação, na qual gostariam de se aperfeiçoar e aprofundar os seus conhecimentos. A questão dos CEF assume, então, contornos controversos sobre os quais o entrevistado (OG2) assume uma posição bastante sólida e definida, como se comprovou na resposta às perguntas seguintes e que daremos conta nas próximas páginas.

### ***Subcategoria – Benefícios das turmas dos CEF***

É curioso verificar que, perante esta questão, os dois entrevistados mais experientes num Órgão de Gestão (OG1 e OG2) tenham feito referência à questão do “benefício económico” inerente à abertura dos cursos porquanto permite que estas turmas não “dependam do orçamento da escola”. Tal pode dever-se justamente ao facto de serem mais experientes e, portanto, serem capazes de mais facilmente distinguirem a importância da vertente financeira ou, por outro lado, simplesmente ao facto de serem

capazes de mais abertamente assumirem a sua (frontal) posição relativamente à gestão da sua Escola / Agrupamento. Na realidade, pareceu-nos que este benefício a todos lembrou, pesa embora apenas estes dois entrevistados o tenham referido.

Outros benefícios referidos e comuns a todos os entrevistados aproximam-se da questão pedagógica e social na medida em que são evocados benefícios como o “combate ao abandono e ao insucesso escolares”, o facto de se constituírem como uma “mais-valia” pois permitem-lhes uma real aproximação de um “emprego definitivo” (OG2), o benefício da “formação” e das “habilitações” (OG4) que adquirem, em suma, o benefício de fazer com que estes alunos passem a “valorizar a escola” sendo que esta, por seu turno, passa a ter “uma resposta para oferecer” (OG3). E este parece ser, indubitavelmente, um dos benefícios mais consistentes e que acaba por se prender com as respostas às questões anteriores. Na verdade, as escolas que dispunham de uma “franja de alunos que não beneficiava em integrar o ensino regular” (OG1) (e que, por sinal, existia em todas as escolas do presente estudo) passaram, através da criação dos CEF a dispor de uma oferta, uma resposta para estes alunos. Os tais “condenados” passaram a conseguir vislumbrar uma saída possível que acabou por se desenhar num rumo, num caminho a seguir.

### ***Subcategoria – Constrangimentos das turmas dos CEF***

Na resposta a esta questão não deixa de ser curioso que não há nenhum aspeto ou constrangimento comum. Tal deve-se ao facto de todos os entrevistados terem, naturalmente, feito referência a constrangimentos específicos da sua realidade. Assim, verifica-se que os maiores constrangimentos associados às turmas de CEF nas escolas do concelho de Viseu circunscrevem-se a “problemas de comportamento” (OG1), à “questão das substituições” (OG3) uma vez que não havendo alternativa à ausência prolongada de um docente do CEF, coloca-se em risco o cumprimento do plano de formação, ao “espaço físico” (OG4) que é manifestamente insuficiente para suprir as necessidades que o curso manifesta e às “dificuldades” com que as escolas se deparam para conseguir “colocar os alunos na formação em contexto de trabalho” (OG5), nomeadamente em determinadas áreas.

Efetivamente verificou-se, ao longo da entrevista, inclusivamente através da resposta a outras questões, que esta é uma situação com que alguns OG se debatem. É, contudo e na nossa opinião, um contrassenso pois se se opta por áreas de formação de

“carência na região” e com boas perspetivas de “saídas profissionais”, como eles próprios referiram, o facto de não se conseguir encontrar instituições capazes de “albergar” os alunos para realizarem o seu estágio leva-nos a concluir que essas zonas não carecem assim tanto desse tipo de formação. É, no entanto, um constrangimento que pode efetivamente decorrer do facto de se optar pelas áreas de formação em função da “área de interesse” ou “opinião dos alunos”, também evocada por alguns dos entrevistados. Este pressuposto contraria, porém, o previsto na criação e organização dos CEF. Reconhecemos, contudo, que as próprias exigências que a criação dos cursos demanda e o facto de se ter, direta ou indiretamente, imputado aos CEF um carácter e um estigma negativo, acabam por obrigar as escolas a seleccionar áreas suscetíveis de aumentar a sua capacidade de recrutamento.

A resposta do OG2 parece-nos merecer reflexão uma vez que este entrevistado refere, como maior constrangimento, a desvalorização que os alunos têm da escola e, sobretudo a sua “má escolaridade”, ou seja, o facto de alunos indisciplinados e com um mau aproveitamento serem incluídos nestes cursos. Lembramos que este entrevistado é o mesmo que anteriormente defendia a criação dos CEF para alunos do percurso regular. Assim, e de acordo com a sua perspetiva, quando são integrados nos cursos alunos que apenas procuram a conclusão da escolaridade mínima obrigatória ou uma alternativa ao abandono mas não demonstram qualquer tipo de motivação e/ou vocação para os concluírem, os resultados podem ser bastante constrangedores quer para eles, quer para os restantes alunos. Na sua opinião, a situação agrava-se devido ao facto de que serão estas situações que sequenciam o tal estigma que, habitualmente, se associa aos CEF.

### **Categoria – Organização e funcionamento dos CEF**

#### ***Subcategoria – Grau de importância conferido ao Diretor(a) de Curso na organização e funcionamento do curso***

Objetivando conhecer a perspetiva do OG relativamente ao desempenho do Diretor de Curso, verificámos que todos os Órgãos de Gestão reconhecem, claramente, a importância que esta figura assume na organização e funcionamento dos CEF. Na realidade, “fundamental” foi justamente o vocábulo mais empregue para o descrever

(quatro dos cinco entrevistados). O DC apresenta-se, assim, como um verdadeiro “mediador”, fulcral para a “união e dinamização do Conselho de Turma”, para “mediar os conflitos” e “organizar todo o trabalho”. Para um dos entrevistados (OG5), uma turma de CEF poderá ter tanto mais sucesso quanto melhor for a articulação entre a equipa pedagógica, os alunos e os pais, sendo que essa articulação dependerá diretamente da ação do DC.

A figura do Diretor de Curso parece, deste modo, ser bastante valorizada pelos Órgãos de Gestão o que é salutar e consonante com o legalmente previsto. Lembramos, a este respeito, que à luz da alínea f), do art.º 7º, do Despacho n.º 12568 / 2010, de 4 de Agosto, o Diretor de Curso assegura, também, as funções de Diretor de Turma pelo que se aglutinam, na sua prática, inúmeras responsabilidades. Sequencialmente, é o elo de ligação privilegiado entre os Encarregados de Educação e a escola, entre os alunos e os docentes, entre os elementos que compõem o Conselho de Turma, entre a instituição educativa e as várias instituições e entidades que com ela colaboram na formação em contexto de trabalho. Em virtude dos deveres e responsabilidades de que se reveste o cargo, o Diretor de Curso / Diretor de Turma (DT) acaba por ser, na maior parte das vezes e a avaliar pelas respostas dadas, o elemento que mais se aproxima da realidade dos alunos, tornando-se no elemento-chave para gerir e solucionar conflitos e efetivar um verdadeiro apoio aos alunos e às suas famílias, promotor do sucesso escolar e educativo.

#### ***Subcategoria – Grau de importância conferido ao Diretor(a) de Curso no acompanhamento aos alunos e Encarregados de Educação***

À semelhança das respostas dadas à questão anterior, também a este nível o Diretor de Curso é considerado como sendo “muito importante” (OG1) uma vez que “é ele que guia e acompanha os alunos a todos os níveis” (OG3 e OG4) que são, à partida, alunos “difíceis” (OG1) e que carecem de um efetivo acompanhamento. O seu papel relativamente à relação com os Encarregados de Educação é, igualmente, valorizado pois é esta figura que “traz os pais à escola”, promovendo “um contacto quase porta a porta” (OG5).

Na verdade, os alunos que integram as turmas de CEF são alunos que, como já vimos nos capítulos anteriores, revelam um percurso escolar, muitas vezes, conturbado devido a retenções continuadas e situações problemáticas associadas à indisciplina,

entre outras. O que pode incorrer neste tipo de situações (e a que normalmente se associa uma situação familiar instável, desestruturada e de fracos recursos económicos) reflete-se em desfavor do aluno no sentido em que carece de um acompanhamento efetivo e de motivação para a formação e escolarização, o que normalmente culmina numa desvalorização, cada vez maior, da escola. O D.C / D.T desempenhará, nestes casos, um papel preponderante para conduzir o aluno num percurso que se pretende positivo, no sentido de o levar a encontrar o tal “rumo” que muitos OG mencionaram. Para além de impedir que o aluno abandone precocemente a escola, pode efetivamente conseguir suprir as necessidades que o aluno faz sentir e encaminhá-lo para vias favoráveis a uma boa integração na sociedade e no mundo do trabalho.

### ***Subcategoria – Critérios de seleção do Diretor(a) de Curso***

Logo a partir do momento em que formulámos e categorizámos as nossas questões considerámos esta como uma das questões-chave. De facto, afigurava-se-nos como muito importante conhecer os critérios que estão por detrás da seleção do Diretor de Curso (partíamos do pressuposto que o cargo seria, à partida, valorizado). As respostas dadas a esta questão foram relativamente homogéneas uma vez que todos referiram terem sido determinantes aspetos como o “perfil adequado” e as “experiências anteriores”. O critério que primeiramente foi levado em linha de conta para selecionar o Diretor de Curso “ideal” terá passado justamente pelo perfil que o docente apresenta sendo que, após o desempenho do cargo pela primeira vez, deixou de haver quaisquer dúvidas quanto às suas competências tendo passado a valorizar-se as “experiências anteriores”. Um dos entrevistados assumiu que, embora não seja habitual, o cargo é desempenhado pela psicóloga o que se verificou exatamente para dar seguimento a um critério que foi devidamente “avaliado” e que decorre da tal necessidade de se ter à frente destas turmas alguém que apresente um determinado perfil e que seja, simultaneamente, “um especialista e um mediador de conflitos e de gestão” (OG2). Terá sido, de acordo com as suas palavras, a pessoa que melhor se posicionava à luz dos critérios referidos, para desempenhar o cargo.

Na realidade, uma turma de CEF apresenta especificidades que não se verificam em outras turmas do ensino regular, tal como temos vindo a retratar ao longo deste estudo. Para além das questões ligadas aos campos sócio-afectivo e intelectual dos alunos, apresentam-se questões de carácter formal e que se associam à própria orgânica

dos cursos. Note-se que ao Diretor de Curso compete assegurar “A coordenação técnico-pedagógica dos cursos, incluindo a convocação e coordenação da equipa pedagógica, 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”<sup>34</sup>.

A acrescentar ao desempenho destas funções somam-se todas as que competem ao cargo de Diretor de Turma. Não é, portanto, difícil de conceber que a ação que o DC / DT desempenha é inestimável e fulcral. O seu perfil, a sua capacidade de intervir e interagir deverão sobressair e a sua prática deve decorrer do desempenho de uma multiplicidade de papéis que abrangem todos os que direta ou indiretamente intervêm no processo. Ao Órgão de Gestão compete uma seleção que se espera frutífera sob pena de, ao efetuar uma “má escolha”, enveredar por um caminho que poderá estar, à partida condenado ao fracasso.

### ***Subcategoria – Integração e inclusão dos alunos do CEF na escola***

De um modo global, todos os entrevistados consideram que os alunos das turmas de CEF estão “facilmente” (OG2) e “completamente integrados” (OG3) na escola. Há, claramente, uma “posição de defesa” nesta área, no sentido em que se pretende passar a mensagem de que os alunos não são discriminados, não há “diferenciação” (OG4) nem “distinção” (OG3) de qualquer espécie e o relacionamento com os colegas e com a restante comunidade escolar enquadra-se nos parâmetros do considerado normal. Os OG referiram, ainda, que, ao nível das atividades promovidas e aprovadas no Plano Anual de Atividades (PAA), os alunos do CEF têm o nível de participação semelhante ao de qualquer outra turma da escola e/ou Agrupamento. Notório é também o facto de que, no caso de dois dos entrevistados (OG1 e OG2), antevê-se um pequeno senão ao supramencionado. Com efeito, admite-se que, por um lado, há alunos que manifestam muitas dificuldades em “fazer parte do grosso dos alunos” pela simples razão que “eles próprios se constituem como um grupo à parte” (OG1). Por outro, quando as turmas comportavam alunos de idade mais avançada (no início da sua criação dos cursos na escola) com comportamentos que se revelavam perfeitamente “desadequados”, acabavam por ficar “completamente à margem quer pelos colegas, pelos professores e

---

<sup>34</sup> À luz do previsto na alínea e), do art.º 7º do Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho e que se manteve, não tendo sido revogado pelo Despacho n.º 12568/2010, de 4 de Agosto.

funcionários e até pelos E.E.” (OG2). Este entrevistado foi, contudo perentório ao afirmar que estas dificuldades de integração e inclusão têm vindo, gradualmente a esbater-se.

***Subcategoria – Perceção sobre a aplicação do Despacho n.º12568/2010, de 4 de Agosto, e as suas consequências.***

Tendo sido o último documento legal emanado relativamente aos CEF, e uma vez que trouxe alterações de fundo a alguns aspetos da organização e funcionamento dos cursos, objetivámos conhecer a perceção dos principais intervenientes nos CEF relativamente à aplicação do mesmo. Na resposta a esta questão os OG são unânimes: a aplicação do Despacho vai, indubitavelmente, condicionar o percurso escolar dos jovens. Sobressaiu, ainda, uma outra conclusão a partir das suas respostas: devido à sua aplicação, nenhuma das Escolas / Agrupamentos terá possibilidade de, no ano seguinte, constituir turmas de CEF.

Com efeito, são duras as críticas que os OG fazem acerca das alterações previstas na nova redação do artigo 7º e das suas inevitáveis consequências. Na verdade, o conjunto das sete alíneas que sofreram alterações<sup>35</sup> provocou profundas modificações na orgânica dos cursos, tal como já salientámos anteriormente. De entre as alterações que foram alvo das críticas apontadas pelos OG entrevistados, destacam-se a que refere que a equipa pedagógica passa a reunir “periodicamente para programação e coordenação das atividades do ensino-aprendizagem<sup>36</sup>”, por oposição à reunião semanal que era efetivada até então e que, na sua perspetiva, era muito importante para a coordenação pedagógica, organização e preparação das atividades. Outra das críticas que é referida pelos entrevistados (OG2 e OG5) prende-se com a possibilidade da agregação dos alunos “numa única turma nas disciplinas e componentes comuns da sua formação “sempre que “numa escola funcionem vários cursos da mesma tipologia e o número total de alunos

---

<sup>35</sup> No Despacho n.º 12568/2010, de 4 de Agosto, foi dada uma nova redação ao artigo 7º do Despacho Conjunto n.º 453/82004, de 27 de Julho, nomeadamente às alíneas d), e), f), h) e i) do ponto 2 e alíneas d) e e) do ponto 3.

<sup>36</sup> Despacho n.º 12568/2010, de 4 de Agosto, alínea d), artigo 7.º.

não for superior a 25<sup>37</sup>”. Tal como referido pelo entrevistado OG5, “o trabalho individual vai perder-se”, não se tornando numa medida “prática nem viável” (OG2).

A questão do limite imposto relativamente ao número mínimo de alunos por turma para que o curso possa funcionar (15), contrariamente aos 10 alunos que o Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho previa, parece ser, à partida, o aspeto mais condicionante à abertura de novos cursos. Efetivamente, os OG mostraram-se extremamente preocupados relativamente a esta questão, nomeadamente pelos alunos que, por não perfazerem o número mínimo necessário, acabarão por “serem prejudicados” e ficarem “sem alternativas na escola” (OG2). Um dos entrevistados (OG5) acrescenta que esta medida, para além de todas as repercussões negativas já mencionadas, contará com mais uma: irá certamente aumentar os custos do Estado para educar estes alunos pois ao não existirem 15 alunos que respeitem as condições impostas mas apenas 12 ou 13, “eles ficam em risco, à solta, sem saída e sem solução. Vão ficar no sistema vários anos, a gastar mais e a perder a autoestima...”.

Corroborando esta opinião, outro dos entrevistados (OG4) lembra que se o CEF surgiu com o objetivo específico de constituir uma resposta para “alunos com tantas dificuldades de integração” e com manifestos desejos de “abandono”, então as turmas terão, obrigatoriamente, que ser em número reduzido.

Todos os argumentos apresentados pelos entrevistados parecem-nos bastante consistentes. Na realidade, só o facto da aplicação do Despacho implicar exigências a que nenhuma das escolas consegue dar cumprimento já nos leva, por si só, a equacioná-lo e a equacionar os seus intentos. É caso para recordar as palavras do entrevistado OG2 que refere que o documento legal “vai conduzir a um desaproveitar de um investimento” e da entrevistada OG4 que considera que “o Despacho vem acabar de vez com os CEF”.

### ***Subcategoria – Os CEF enquanto resposta no combate ao insucesso e abandono escolares.***

Ouvidos os OG acerca dos benefícios e constrangimentos dos CEF, da organização e funcionamento dos cursos, elaborámos esta questão que foi feita propositadamente no final das entrevistas justamente porque considerámos ser o momento ideal para, por um

---

<sup>37</sup> Despacho n.º 12568/2010, de 4 de Agosto, alínea i), artigo 7º.

lado, se fazer uma avaliação dos resultados obtidos ao longo dos anos com os CEF nas escolas em estudo e, por outro, conhecer a perceção dos OG acerca da importância e do impacto dos cursos no que respeita à própria vida pessoal dos alunos.

Todos, sem exceção, tiveram muita dificuldade em pronunciarem-se no tempo presente devido ao facto de considerarem que, muito provavelmente, os CEF nas suas escolas cessou, em virtude da aplicação da legislação em vigor, como já referimos. Contudo, em uníssono, todos designaram os CEF como “a melhor resposta para este tipo de alunos” (OG3). E as virtudes dos cursos são inúmeras: “contribuiu para a diminuição do insucesso, do abandono e para o projeto de vida dos miúdos (...) cerca de 70% deles ficaram nas empresas onde estagiaram, outros recuperaram-se ... ganharam vontade para continuarem a estudar” (OG1); “funciona em relação ao abandono e ao insucesso” (OG2); “... os alunos passaram a encarar a escola sob uma perspetiva positiva ... (a escola) passou a ser útil porque lhes deu o que eles precisavam para o seu projeto de vida e encaminhou-os” (OG3); “São uma resposta efetiva” (OG4); conduziu à “...melhoria da autoestima” e deu “a possibilidade de lhes abrir caminhos para uma futura profissão... cria-se uma luz diferente, às vezes com alunos que não têm um projeto de vida... um aluno com um curso destes tem alguma coisa na mão que lhe serve não só em Portugal, como no estrangeiro” (OG5).

Parece-nos que não há muito a acrescentar às observações feitas. Percecionámos, efetivamente, que existe uma verdadeira (e legítima?) preocupação pelo facto de não se encontrarem alternativas à abertura dos CEF nas escolas pois dificilmente se conseguirá cumprir as exigências impostas pelo Despacho n.º 12568/2010. A análise efetuada levou-nos a crer que nas escolas do concelho de Viseu os CEF são considerados pelos Órgãos de Gestão como uma alternativa extremamente benéfica e positiva para os alunos, para a escola e para os Encarregados de Educação. Tal como fomos referindo na nossa análise crítica no âmbito das várias categorias, os CEF têm revelado ser uma resposta efetiva para alunos que apresentam um historial conturbado, permitindo-lhes aceder à escolaridade de forma mais individualizada e, simultaneamente, despertando-os para o mundo do trabalho a partir do desenvolvimento de uma prática de carácter profissionalizante. A grande preocupação centra-se, agora, nos alunos que não poderão integrar os cursos em virtude de os mesmos não abrirem.

No atinente a esta questão e ao facto da manutenção (ou não) dos CEF, um dos entrevistados (OG5) chegou mesmo a equacionar se, efetivamente, os CEF continuarão a justificar-se do mesmo modo que se justificaram há uns anos atrás. No entanto, é sua

opinião que só se deveria “acabar” com os CEF quando já estivessem criadas outras condições, nomeadamente, “a partir do 6º ano deveria abrir-se uma bifurcação entre alunos do ensino regular e do pré-profissionalizante, como é feito em outros países”. O entrevistado OG2 também partilha desta opinião acrescentando que seria mais profícuo voltarmos a implementar o antigo ensino comercial e industrial do que obrigar todos os alunos a seguir o mesmo currículo. Este entrevistado é um acérrimo defensor do ensino profissional tendo salientado, por várias vezes, que é perfeitamente injusto, desleal e lamentável que no nosso país, e até ao 9º ano, os alunos apenas possam enveredar por um ensino de carácter profissionalizante se contarem com retenções no seu percurso escolar. E são vários os exemplos que o entrevistado tem na sua instituição escolar que, embora apresentando um percurso escolar “imaculado”, não possam integrar um percurso deste tipo devido à idade que apresentam.

**Sujeitos – Diretores de Curso**

**Categoria – O desempenho do cargo de DC e o seu grau de importância no quadro global da organização e funcionamento do CEF**

***Subcategoria - Razões pelas quais desempenha o cargo de DC***

À questão acerca das razões pelas quais os DC desempenham o seu cargo, bem como das motivações pessoais é curioso perceber que apenas um dos entrevistados (DC3) referiu ter sido por opção pessoal desde o início. Dos restantes, o entrevistado DC1 referiu que, apesar de não ter sido uma opção pessoal no primeiro ano em que o curso funcionou, acabou por sê-lo a partir desse momento. O DC5 reconhece que nunca se tratou de uma opção pessoal, pesa embora seja um cargo que sempre lhe trouxe “experiências agradáveis” pelo que sempre o aceitou “de bom grado”. Dos restantes entrevistados o DC2 referiu que o cargo passou a constar do horário por várias razões de índole organizacional e de funcionamento do curso (não mostrou interesse em explicar mais pormenorizadamente a sua atribuição) e o DC4 considera que o cargo lhe foi atribuído devido à uma manifesta vontade do Órgão de Gestão em que o mesmo seja desempenhado por um docente pertencente ao quadro da escola. De salientar que os DC1, DC3 e DC5 revelam claramente a sua satisfação pelo facto de desempenharem o cargo. Na realidade, são docentes que gostam de “trabalhar com este tipo de alunos” pois “obriga a um trabalho diferente, que ultrapassa a sala de aula”.

***Subcategoria – Critérios para a seleção do Diretor de Curso pelo Órgão de Gestão***

O nosso objetivo ao colocar esta questão foi justamente o de cruzar as respostas dadas com as dos Órgãos de Gestão em causa, uma vez que se tratava da mesma situação, embora sob pontos de vista diferentes. O cruzamento das respostas revela uniformidade entre OG e DC. Com efeito, todos acabaram por convergir no mesmo sentido, nomeadamente: o cargo foi atribuído devido ao “perfil e ao facto de as coisas correrem bem” (DC1); ao “facto de ter participado ativamente e estar ligada a projetos

anteriores na escola” (DC3); de pertencer ao “quadro da escola” e de ser uma docente “cumpridora e organizada”; de “ter o perfil adequado relativamente às competências na área” (DC4), bem como o facto de ter “uma ótima relação com os alunos” e de “ter desenvolvido um trabalho positivo” (DC5). Subentende-se, nas suas palavras que as experiências vividas ao longo dos anos têm contribuído claramente para que lhes seja dada a continuidade no cargo, o que corrobora as respostas dadas pelos Órgãos de Gestão. A DC2 (psicóloga) referiu que, na sua opinião, a escolha recaiu sobre si pelo facto de já ter acompanhado estes alunos desde a sua sinalização e, portanto, de ter um conhecimento mais profundo e privilegiado relativamente aos mesmos que os seus colegas no momento em que se evidenciou essa necessidade.

### *Subcategoria – Necessidades de formação*

Reconhecendo que não existe nenhuma formação específica nos CEF, interessou-nos saber se os DC sentiram necessidade de fazer qualquer tipo de formação específica (ligada, por exemplo, a projetos, à gestão escolar dos órgãos intermédios, à disciplina/indisciplina, ao ensino diferenciado...) e, nesse caso, se a entenderam como profícua para desempenhar o cargo. A unanimidade dos entrevistados revela que não foi levada a cabo nenhuma formação específica porque não se sentiu necessidade para tal. Contudo, procuraram informar-se devidamente “junto de colegas de outras escolas que exerciam o cargo”, nomeadamente no que respeita a aspetos ligados à “burocracia e aspetos legais” de modo a “desempenhar bem e da melhor maneira possível (o cargo)”. Esta “autoformação” (DC3) parece ter resultado bastante bem, a avaliar pelo grau de satisfação que os OG demonstraram relativamente ao papel que os DC têm desempenhado nas escolas.

### *Subcategoria – Estratégias para envolver os alunos e os Encarregados de Educação*

As estratégias que os DC afirmam desenvolver com os seus alunos das turmas de CEF evidenciam obviamente diferenças significativas relativamente às que, por norma, são desenvolvidas com as restantes turmas. Na verdade, todos parecem tentar dinamizar atividades de carácter mais prático, nomeadamente através de visitas de estudo (DC1,

DC3 e DC4), onde poderão “contactar com a realidade” (DC4) ligada “à área dos cursos” (DC2), “num contexto mais motivador” (DC1). O entrevistado DC5 refere que é a partir da criação de “uma série de projetos” ligados ao CEF que se desenvolvem “atividades práticas com o objetivo de desmistificar a ideia que há dos CEF ... e mostrar que estas turmas são capazes de fazer um trabalho tão bom ou melhor que as outras”. Ou seja, acaba por ser uma estratégia que, ao ser levada a cabo, acaba por ter uma abrangência muito maior que as atividades em si e atingir diferentes finalidades.

Uma outra estratégia prende-se com o acompanhamento que é feito a estes alunos. Os DC procuram “estar diariamente o mais perto possível ... como um tutor e eles notarem essa presença” (DC1). O sucesso de um bom desempenho parece então passar pela “boa relação” que existe, baseada no “diálogo e no acompanhamento” (DC2).

Na sequência de tudo o que já foi dito nas páginas anteriores sobre o perfil dos alunos que integram os CEF e partindo do pressuposto que é frequente estes alunos carecerem de um efetivo acompanhamento por parte da família, o facto de o DC ter não só a perceção como também a vontade para agir em conformidade contribuirá bastante, no nosso ponto de vista, para que se estabeleça uma estreita relação capaz de, mais facilmente, potenciar o sucesso dos alunos (e o dos docentes).

Quanto às estratégias para envolver os Encarregados de Educação, os DC referiram que utilizam as estratégias inerentes ao cargo de DT. No entanto, e como nestes casos, os pais e Encarregados de Educação “raramente vêm à escola” (DC2), é necessário disponibilizar “muito mais tempo” (DC1), estabelecer “contactos telefónicos frequentes” (DC2 e DC4) e convocá-los para as reuniões pedagógicas” (DC4). A entrevistada DC3 referiu que, para além dos contactos habituais que são feitos, procura envolver os pais e Encarregados de Educação na escola / Agrupamento através do “Dia do CEF para dar visibilidade aos cursos, dinamizando atividades e levando a cabo demonstrações para toda a escola e comunidade, o que valoriza o trabalho dos alunos”. Esta parece-nos, sem dúvida, uma excelente oportunidade de envolver os pais e Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos e, simultaneamente, de envolver a própria comunidade escolar e motivar os alunos. A estratégia contribui, ainda, para combater o tal estigma de que já falámos pois ao concretizarem atividades que demonstrem o que realmente se faz no CEF, é dada a conhecer uma vertente positiva e reveladora da utilidade e importância dos cursos, no quadro de uma aprendizagem que se pretende ser te teor profissionalizante.

### ***Subcategoria – Relação pessoal com os alunos do CEF***

Todos os DC consideram a sua relação pessoal com os alunos das turmas do CEF como sendo boa. Dois deles (DC1 e DC5) referem, inclusivamente, que se constroem relações sólidas ao ponto de os contactos se manterem ao longo dos anos: “os miúdos vão-me telefonando e dando conta da vida deles”. Os restantes DC consideram que a relação pessoal é “favorável” (DC2) e propícia a um bom ambiente de trabalho, pesa embora seja uma “relação que tem de ser construída” sendo que “as regras têm de ser definidas no início” (DC3). A figura do DC surge como alguém que conhece bem os alunos e a sua história (figura privilegiada a este respeito) e, também, quem os guia e acompanha.

São, ainda alunos que, na maioria das vezes, “têm muitas carências a nível social e afetivas”, cujas “famílias têm muita falta de informação”, razão pela qual é necessário, muitas vezes, exercer um “lado maternal” (DC4) onde se estabelecem estreitos laços de amizade e de proximidade. A DC3 salientou, ainda, que nesta construção da relação entre o DC e os alunos, é fundamental que se trabalhem as “competências sociais”, tantas vezes em falta nestes alunos. Por essa razão optaram por acrescentar ao horário semanal dos alunos “45 minutos com a psicóloga”. Pela experiência que temos sabemos que esta prática é também adotada em outras escolas.

### ***Subcategoria – Papel e atuação do DC no acompanhamento aos alunos***

Também a este nível os DC revelam convergência nas suas respostas. Todos consideram que o seu papel e atuação junto dos alunos é “importantíssimo” (DC1) e “fundamental” (DC2, DC3, DC4). Na sua opinião, os alunos consideram o DC como “um elemento mais velho que os ajuda no dia-a-dia” (DC1) ou como a “chave para resolver todos os seus problemas” (DC2). É ao DC que eles “ouvem especialmente” e é esta figura que normalmente os “orienta em tudo” (DC4) e que os acompanha, “nomeadamente nos espaços extra-aula” (DC5).

Dois dos DC chamam a atenção para o facto de, na maioria dos casos, os alunos não terem “um grande acompanhamento em casa” (DC1), e de não terem “outro tipo de orientação” porque “os Encarregados de Educação têm um grau de escolarização muito baixo que não lhes permite acompanhar os seus educandos” (DC4).

A perspetiva dos DC relativamente a esta questão vai, ainda, ao encontro da manifestada pelos OG.

***Subcategoria – Papel e atuação do DC na organização e funcionamento do curso***

Na resposta a esta questão os DC destacaram a importância do seu papel no que respeita à organização e funcionamento dos cursos valorizando particularmente a sua vertente administrativa. Com efeito e de acordo com as suas opiniões, é função do DC “organizar, ver a contagem das horas” (DC2), “dinamizar as atividades, as reuniões pedagógicas” (DC3) e “convocar, dinamizar, presidir às reuniões, organizar todos os documentos” (DC4). Um dos DC (DC1) salientou a importância do seu papel enquanto exemplo para os restantes constatando que “a mensagem que o DC passa é a que os colegas depois tentam implementar” e acrescentou: “se os colegas não virem um DC empenhado e ativo, também eles não se vão aplicar com este tipo de alunos”. Para este DC o seu papel e atuação na organização e funcionamento do curso vai, portanto, muito além das responsabilidades burocráticas. O mesmo DC sublinha, ainda, a importância de se trabalhar e funcionar “num bloco” justificando que esse será o melhor caminho para conduzir a turma a trabalhar da mesma forma e a produzir resultados frutíferos. O DC5 salientou a importância do trabalho colaborativo entre os membros da equipa pedagógica e referiu que “é tudo decidido em conjunto”.

***Subcategoria – Principais objetivos a alcançar enquanto DC***

Em matéria de objetivos que pretendem atingir no desempenho das suas funções, os DC procuram conseguir conduzir os alunos ao seu “sucesso pessoal e escolar” (DC3), através da “conclusão do curso” e da “certificação profissional” (DC1, DC2, DC4). Esperam, ainda, “melhorar todos os aspetos, quer ao nível do comportamento, das atitudes e do trabalho, quer ao nível do seu desempenho” (DC5) e, que os alunos “saíam com alguma perspetiva” (DC2). O objetivo final prende-se com a possibilidade de criar, nos alunos, maiores expectativas de futuro no sentido de prosseguirem estudos e/ou de lhes proporcionar uma “base de integração para o mercado de trabalho” (DC2).

No decorrer de todas as entrevistas foi ainda evidente da parte de todos os DC a sua sincera preocupação em envidar todos os esforços necessários no sentido de impedir que os alunos abandonem os cursos. Dois dos inquiridos afirmaram já terem passado pela experiência de ter que “resgatá-los” para os trazer para a escola (OG2 e OG5). E se é

verdade que, em alguns casos, são os alunos que manifestam o desejo de abandonar porque, efetivamente, não desejam estudar (ainda que isso possa implicar inúmeros justificativos extraescola), não é menos verdade que, nestas situações, o sistema, de algum modo, falhou. E quando referimos o sistema não estamos, naturalmente, a reportarmo-nos, em exclusivo, à instituição escolar. Contudo, parece-nos justo que se deva exercer um esforço suplementar no sentido de tentar levar estes alunos a “bom porto”, a indicar-lhes um caminho e a procurar dar-lhes um rumo, como alguns DC referiram. Não valerá, certamente, para todos mas ajudará sempre alguns e só por esses já valerá a pena.

### **Categoria – As turmas de CEF e o seu grau de importância / contributo**

#### ***Subcategoria – O perfil das turmas de CEF***

As turmas de CEF são vistas pelos DC como “uma aposta ganha”, “um aspeto muito positivo do ensino” cuja base de criação foi “a correta, em termos de cumprimento da escolaridade obrigatória e do encaminhamento para a via profissional” (DC1). São, ainda, turmas cuja existência é fulcral, particularmente para “os alunos que não gostam de estar habituados a uma rotina”, que revelam “problemas de comportamento” (DC2), que manifestam “muitas dificuldades cognitivas e socioculturais” já que, normalmente, provêm de “famílias desestruturadas e problemáticas” (DC4). Para a DC3, as turmas de CEF constituem uma “mais-valia para os alunos, para a escola e para os pais”. Os alunos “começam a ver a escola de outra maneira (...), os pais conseguem que os filhos tenham um rumo ... a escola passa a ter uma alternativa para este tipo de alunos”.

Na opinião da DC2, os alunos que integram os cursos são designados como os “mal-vistos”, muitas vezes, “deixados ao esquecimento” sentindo, por isso, que “não são tratados da mesma maneira”. Quem corroborou esta opinião, muito embora tenha deixado bem claro que sempre foi um defensor dos percursos alternativos, nomeadamente dos CEF, foi o DC5 que sublinhou este “lado menos positivo” dos alunos do CEF e constatou que, efetivamente, o estigma dos CEF existe, razão pela qual se continua a verificar uma certa “renitência dos pais em integrar os seus filhos no

CEF”, a par com “uma frustração dos docentes” em lecionar estas turmas. Este DC referiu que, de um modo geral, os alunos do CEF não correspondem ao que é expectável por parte dos docentes. Na realidade, eles “poderiam fazer muito mais e o facto de estarem no CEF leva-os a pensar de forma diferente”. A agravar, mas também a comprovar esta situação está o facto de que “alunos trabalhadores perderam essa capacidade depois de entrarem no CEF”.

### ***Subcategoria – Benefícios dos CEF***

As respostas dos DC situaram os benefícios em dois campos distintos: por um lado os benefícios que têm relação direta com os alunos e com a sua nova realidade, depois de integrarem os CEF; por outro, os benefícios que favorecem a escola. Assim, e enquadrados na primeira vertente, são benefícios diretos “a conclusão do curso e da escolaridade obrigatória, o encaminhamento para o mercado de trabalho, o melhoramento das relações interpessoais” (DC1), uma maior “motivação para as atividades e para concluir o 9º ano” (DC2), a perceção relativamente à “utilidade que a formação tem” levando, deste modo, os alunos a mudar a sua “perspetiva em relação à escola” (DC3), “permitir a conclusão do 9º ano a alunos com dificuldades de aprendizagem e recursos económicos fracos” (DC4) é outro dos benefícios apontados e, finalmente, o facto de ser uma forma de se “conseguir certificar alunos que de outra forma dificilmente conseguiriam com a idade que terminam”.

Já no que concerne à escola, os benefícios passam pela possibilidade de, existindo turmas de CEF, ser possível constituir “turmas mais homogéneas” (DC1), permitir que “as atividades que eles desenvolvem traduzam um resultado prático imediato” (DC2), contribuírem, de forma significativa, para a “dinamização da escola” (DC3) e darem à escola uma boa imagem que decorre dos estágios que “acabam por serem sempre muito positivos” (DC5). De notar que as respostas dadas pelos DC estão em perfeita sintonia com as dos OG, nomeadamente no que concerne à valorização dos alunos e da escola em geral.

### ***Subcategoria – Constrangimentos dos CEF***

Analisando todas as respostas dadas a esta questão consideramos que foi apontado um leque substancial de constrangimentos. Com efeito, alguns dos elencados foram também focados pelos OG entrevistados, como é o caso de “algumas questões

disciplinares” ainda que sejam “imediatamente sanadas numa ação concertada com a Direção, o CT e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ)” (DC3) e a “falta de espaço” (DC4). Não obstante, outros constrangimentos são percecionados pelos DC, nomeadamente o facto de os cursos albergarem “muitos níveis de ensino diferentes “ (nesta escola todos os CEF foram sempre de tipo 2), bem como na disparidade de idades, ou seja, “as turmas integrarem alunos dos 14 aos 17 anos” (DC1). A este respeito diga-se que a recente legislação vem colmatar este constrangimento pois exige que a idade mínima para integrar os cursos seja de 15 anos. Se tivermos em conta que a grande maioria dos alunos que se encontra presentemente no ensino tem sido, ao longo dos últimos anos, canalizada para percursos alternativos, será diminuto o número de alunos na faixa etária dos 17 / 18 anos a frequentar o ensino básico. Aliás, este facto pôde ser constatado no quadro apresentado relativamente à faixa etária dos alunos inquiridos.

São ainda constrangimentos apontados a lamentável realidade que, na opinião da DC2, se verifica em virtude de “os alunos serem vistos de maneira diferente e terem essa perceção”, de serem “excluídos das atividades comuns aos outros” ou seja, do “rótulo” que parece existir para os alunos do CEF o que se deve, na sua perspetiva, ao erro que se cometeu “no início, ao integrar só os alunos problemáticos”. Esta constatação prossegue as opiniões de alguns Encarregados de Educação e docentes, tal como já referimos na análise a respostas anteriores, contrariando, contudo, qualquer uma das respostas dadas pelos OG, nomeadamente com a resposta do OG da escola correspondente que, recordamos, assume como maior constrangimento “a desvalorização” que os alunos têm da escola. A resposta desta entrevistada dá-nos a conhecer uma discriminação que parece existir e que se deve, sobretudo, à prática e política da escola (os alunos são excluídos das atividades comuns), confirmando a verdadeira aceção do estigma existente e que, na realidade, se continua a fazer sentir em algumas escolas.

A DC4 entende que os maiores constrangimentos se devem ao “atraso na disponibilidade do orçamento” e às enormes dificuldades que existem para se conseguir “arranjar estágios” e, finalmente, é salientada a frustração dos professores ao lecionar os CEF que, de acordo com o DC5, é notória, a par com o constrangimento que se evidencia quando se integram “alunos em cursos para os quais não se sentem talhados e só querem concluir o 9º ano.”Estas duas questões já foram amplamente analisadas e

acabam por se coadunar com as respostas dadas pelos OG, relacionando-se, igualmente, com a resposta a outras questões, como já largamente explanámos.

Os constrangimentos referidos são extremamente importantes para percebermos, ainda e à luz destes importantes intervenientes, a forma como os CEF são caracterizados nas escolas.

### **Categoria – Organização e funcionamento dos CEF**

#### ***Subcategoria – Integração e inclusão dos alunos do CEF na escola***

No que concerne à integração e inclusão dos alunos do CEF na escola, todos os DC assumem um ponto de vista comum: a de que a escola tudo tem feito para que essa integração e inclusão se verifique. Dois DC referiram, no entanto, não se pode afirmar que todos os alunos estão verdadeiramente integrados, ainda que por diferentes razões. Assim, o DC1 referiu que, na sua opinião, eles “estão parcialmente integrados”, sendo que “na totalidade é difícil conseguir-se” e aponta como principal justificativo o facto de serem “muitas vezes, catalogados como CEF e não é fácil...”. A sua resposta vai ao encontro do OG da sua escola que, para além de corroborar esta opinião acrescenta que os próprios alunos tendem a “constituir-se num grupo à parte”.

A DC2 segue a linha de pensamento da pergunta anterior (este foi o principal constrangimento apontado) e refere que, apesar de neste momento entender que há uma boa integração destes alunos, a realidade é que “muitas vezes o cumprimento das horas obriga o CEF a regras específicas e cai-se no esquecimento de os incluir nas atividades da escola”. Consideramos que se, eventualmente, se pode considerar, neste caso, que existe integração (?), não se poderá, contudo, constatar que os alunos se encontram incluídos na escola, porquanto não participam nas atividades constantes no PAA e que abrangem toda a comunidade escolar.

É nas escolas dos restantes DC que a integração e inclusão dos alunos parecem, de acordo com os seus testemunhos, ser mais efetiva. Na verdade, os alunos “dão-se muito bem com todas as outras turmas”, nomeadamente com os alunos do 9º ano com quem “normalmente estabelecem afinidades” (DC3), “não há qualquer discriminação” (DC4) nem “distinção” (DC5), os “alunos participam em todas as atividades, nos dias culturais, etc.” (DC3), realizam “determinadas atividades no âmbito da sua área” o que os faz

sentir “mais valorizados” (DC4) sendo comumente aceite que a dinamização destas atividades “ajudaram a fortalecer os laços entre eles” (DC5). É ainda realçado, no caso da escola deste DC, o facto de se evidenciar alguma discriminação mas que se verifica somente por parte dos pais e Encarregados de Educação.

***Subcategoria – Perceção sobre a aplicação do Despacho n.º12568/2010, de 4 de Agosto, e as suas consequências.***

A perceção de todos os DC é exatamente a mesma evidenciada pelos OG: a aplicação deste Despacho não só vai condicionar o percurso escolar dos jovens como vai, seguramente, impedir a criação de novos cursos no ano letivo seguinte.

Quase todos os DC referem os constrangimentos que advém deste normativo, principalmente no que respeita ao decréscimo do número de reuniões de coordenação pedagógica, à redução das horas atribuídas ao DC para desempenho do cargo (DC1), à possibilidade de agregação dos alunos na componente sociocultural o que, na opinião do DC5 “é incomportável e vai contra tudo o que se definia inicialmente” e, sobretudo, no que concerne à exigência da idade mínima de 15 anos e do número mínimo de 15 alunos para se poder constituir uma turma de CEF (todos os DC).

A aplicação do Despacho para além de “matar o CEF”, como retrata a DC3, não respeita todo o trabalho desenvolvido nas escolas no acompanhamento que é feito aos alunos que manifestam muitas dificuldades de várias ordens. No caso da sua escola, os alunos são sinalizados à entrada do 5º ano, sendo encaminhados para a frequência de turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) onde permanecem até ao 8º ano. Seguindo este percurso, os alunos terminam o 8º ano com 13 anos de idade. Até ao momento presente o que se fazia posteriormente era integrá-los, a partir dessa altura, numa turma de CEF de modo a concluírem o 9º ano e obterem uma formação profissionalizante. É, na perspectiva desta DC, o momento ideal pois “é nessa altura que é preciso apanhá-los ... ou têm uma porta aberta ou depois é tarde demais”, principalmente agora que a escolaridade mínima obrigatória aumentou para os 18 anos.

Outra questão que nos parece relevante e que foi levantada pela DC4 prende-se com o facto de, muitas vezes, ser deliberado em Conselho de Turma a aprovação de alunos no 6º ano e a sua transição para o 7º com o objetivo preciso de integrarem um CEF porque se considerou ser mais benéfico para os mesmos. A nossa experiência pessoal confirma, indubitavelmente, esta prática. Na realidade, sabemos que esta situação é

frequente e é normalmente aprovada com o parecer favorável dos SPO. Ora, se a turma de CEF não for constituída (como ressalva esta DC), estes alunos acabarão por integrar turmas do ensino regular “o que poderá conduzir ao seu insucesso e influenciar negativamente o aproveitamento das turmas onde vão ser incluídos”.

Também o DC5 corrobora este testemunho e acrescenta que na sua escola esta situação já se verificou no ano letivo transato em que não foi aprovada a continuidade de uma turma de PCA e o que se verificou no aproveitamento final foi que todos esses alunos que se viram obrigados a integrar turmas do ensino regular acabaram por ficar retidos, dadas as dificuldades que apresentaram em acompanhar os seus pares.

O único aspeto positivo do Despacho e que é mencionado por um dos entrevistados (DC2) é o facto de se agregar numa só pessoa o cargo de DC e o de DT e com o qual também nós concordamos. Afinal, o cargo de DT já pressupõe, por si só, uma multiplicidade de papéis, é a tal figura que de acordo com Cunha (1997, p. 31), “é o professor que faz concorrência desleal à assistente social, ao psicólogo, ao padre, ao médico de família, para já não referir aos próprios pais”. Logo, é um elemento privilegiado que em muito pode contribuir para uma efetiva integração e inclusão dos alunos das turmas de CEF e, fundamentalmente, para o seu sucesso pessoal e escolar. As funções inerentes ao cargo de DT coadunam-se, na nossa opinião, com as de DC, principalmente no que concerne à relação e envolvimento com os Encarregados de Educação e na estreita relação que cria com os alunos, pelo que faz todo o sentido que seja o mesmo docente a desempenhar os dois cargos.

### ***Subcategoria – Os CEF enquanto resposta no combate ao insucesso e abandono escolares.***

Como era previsível pela sequência das respostas dadas às questões anteriores, os DC são unânimes em considerar os CEF como uma efetiva resposta no combate ao insucesso e abandono escolares. À semelhança dos OG entrevistados, na opinião dos DC, os CEF têm contribuído, de forma indelével, para a efetivação de dois aspetos fundamentais: por um lado, confere aos alunos “que andavam perdidos” (DC3) uma “certificação escolar e profissional” impedindo que abandonem a escola; por outro, eleva as suas expectativas, levando-os a “repensar na escola” (DC4) sendo que grande parte dos alunos acaba por prosseguir estudos em cursos profissionais do ensino secundário, depois de concluídos os CEF.

A resposta positiva destes cursos verifica-se, ainda e na opinião da DC4, no facto de que “todos sofreram uma grande alteração no comportamento, principalmente com o estágio”. Para além da formação que é dada ao nível das várias componentes curriculares, a formação em contexto real de trabalho permite-lhes um contacto com o mundo do trabalho que é, em muitos casos, uma estreia e a sua perspetiva relativamente ao futuro e à vontade de se sentirem úteis altera-se de forma significativa para melhor. A este aspeto acresce o facto de que, em muitos casos, os alunos conseguem um primeiro emprego ficando a trabalhar nas instituições onde estagiaram.

Permitimo-nos a terminar a análise a esta questão com o testemunho do DC5 que lembra que “nem todos os alunos são talhados da mesma forma, nem têm os mesmos objetivos em termos de vida e a escola tem de estar preparada para responder a essas necessidades” sendo os CEF, efetivamente, uma alternativa que a escola tem para oferecer. Ressalva, contudo, que deveriam ser levadas a cabo algumas transformações de fundo nomeadamente a de “integrar os alunos que quisessem sem qualquer tipo de constrangimento (idade, por exemplo)” pois é justamente este fator que “contribui para a discriminação dos alunos do CEF e para o declínio da qualidade dos cursos”. É a tal questão já por nós atrás levantada relativamente à importância de se dever elevar o conceito que existe no que concerne à formação profissional e profissionalizante, na certeza porém de que tal implicaria profundas mudanças no sistema educativo português.

## **2 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS / CONCLUSÕES**

Neste ponto, que representa o culminar do processo de investigação científica, pretendemos relançar um olhar retrospectivo sobre o processo que agora finda, de modo a possibilitar, aos leitores, a construção de uma compreensão global do estudo realizado.

Uma vez que o âmbito do mesmo se reporta à caracterização dos CEF nas escolas do concelho de Viseu, e tendo selecionado uma amostra significativa no contexto da população objeto de estudo (150 alunos, 92 docentes, 5 elementos dos Órgãos de Gestão e 5 Diretores de Curso), consideramos poder concluir da significância estatística dos resultados obtidos. De modo a alargar e a complementar a nossa análise e estudo, aduziremos às conclusões já expostas na análise de conteúdo, a apresentação de mais algumas constatações, relativamente aos seguintes objetivos definidos:

**Objetivo:** Fazer o levantamento da perceção dos inquiridos relativamente a: benefícios, resultados e constrangimentos no referente à organização e funcionamento dos CEF.

### ***Benefícios***

Dos resultados obtidos poderemos retirar várias conclusões: por um lado ressalta o facto de que quase metade do total da amostra relativa aos alunos (49,3%), integrou o CEF por pretender obter, em primeiro lugar, a escolaridade mínima obrigatória (9º ano para estes alunos). O número de docentes a considerar esta variável foi ainda superior na medida em que a maioria dos docentes (72,8%) atribui como principal benefício dos CEF justamente a conclusão da escolaridade, seguido do impedimento do abandono escolar (60,9%). Os números apresentados atestam o facto de que o normativo legal que preconiza a criação dos CEF (Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho) está em perfeita consonância com a realidade expressa. Aliás, este aspeto também se confirma através de resultados apresentados a outras questões e que comprovam que a quase totalidade dos alunos (98%) já apresenta retenções no seu percurso escolar, muitos deles de forma continuada - 69,4% duas ou mais vezes - o que constitui, seguramente, um dos elementos propulsores do abandono escolar antes de concluída a escolaridade mínima obrigatória. A este respeito, confirma-se a constatação de Pires (s.d., p.1), mencionada no II capítulo deste estudo, já que a investigadora sustenta que os que engrossam as fileiras do insucesso não são os que repetem um ano escolar mas os “que repetem

sucessivamente vários anos sem uma progressão e que acabam por abandonar”. Recordamos, ainda, Azevedo (1999, p.7) que, como referido anteriormente, destaca a existência de uma relação direta entre a reprovação e o abandono precoce. Na verdade e de acordo com as suas palavras, a causa (a reprovação) é, efetivamente, muitas vezes a que mais se aproxima do efeito (o abandono), ainda que não deva ser considerada em exclusivo. Também o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar tinha feito referência à estreita relação entre os dois fenómenos, como vimos anteriormente.

Por outro lado, também se desoculta uma outra realidade a partir dos mesmos resultados: apenas 13,3% dos alunos afirma valorizar o seu sucesso escolar / aproveitamento e 26% assume como uma das principais vantagens a aprendizagem de uma área tecnológica concreta. O sucesso escolar não é, portanto, visto como uma meta principal e imediata ainda que se anseie pela conclusão do 9º ano. Estes valores coincidem, ainda, com as críticas feitas pelos DC que referem justamente o facto de, muitas vezes, os alunos apenas integrarem os CEF para concluir o 9º ano ainda que não se sintam minimamente talhados e vocacionados para os mesmos, invertendo-se, deste modo, o benefício num constrangimento. Não se deverá menosprezar esta constatação e a este respeito sugerimos um maior envolvimento dos SPO das escolas e Agrupamentos. Consideramos que estes técnicos são elementos privilegiados não só na sinalização e encaminhamento dos alunos, como também no acompanhamento ao longo do seu percurso nos cursos, razões pelas quais deverão assumir um papel preponderante e beneficiar de um apoio efetivo dos Órgãos de Gestão.

### ***Constrangimentos***

Os resultados obtidos permitem-nos encontrar pontos comuns entre os quatro atores intervenientes nos CEF. Com efeito, a partir da aplicação dos questionários aos alunos, verificou-se que 44% consideram as variáveis - concentração nestas turmas de alunos indisciplinados e pouco motivados; e a discriminação que consideram ser vítimas por parte da população docente e discente da escola - como os maiores constrangimentos verificados nas turmas de CEF. Esta percentagem é significativa e sugere que os alunos percecionam, claramente, a existência de atitudes discriminatórias no seu dia-a-dia.

Também para os professores a primeira variável descrita é a mais considerada, como se verificou nos resultados dos questionários (68,5%). Nas entrevistas aos OG, lembramos que um dos entrevistados sugeriu a “má escolaridade” anterior como um

forte constrangimento, ou seja, o facto de se concentrarem, numa turma, alunos que manifestam evidentes traços de indisciplina e uma total ausência de vocação e predisposição para realizar o curso, acabando por se coadunar com as respostas dadas quer pelos docentes, quer pelos alunos. A este respeito ocorre-nos recordar Canavarro (2007, p. 31) e ao que o mesmo define como sendo as “funções da escola”, sobre as quais já nos pronunciámos na primeira parte deste estudo. O autor considera que as funções da Utilidade, da Integração e da Vocação não devem surgir de forma independente e revelam-se fulcrais para o sucesso do aluno. No contexto da função da Vocação com que se relaciona o resultado obtido, é sugerido pelo autor que a vocação de um aluno se circunscreve à concretização dos “gostos e aspirações individuais” (p.33). Ora, quando tal não se verifica é natural que surjam outros tipos de dificuldades, como as apontadas pelos inquiridos. Ainda segundo o mesmo autor, quando a função da Vocação não é cumprida é porque a escola pouco oferece, ou oferece mais do mesmo ou nunca oferece aquilo que gostaria de se estudar e trabalhar.

De igual modo os dados colhidos junto dos DC entrevistados permitiram-nos apurar que existe, efetivamente, um comportamento discriminatório por parte da instituição escolar o que se verifica, muitas vezes, pelo facto de os alunos que frequentam os CEF não participarem nas atividades constantes no PAA e comuns à restante comunidade educativa. A questão da seleção dos alunos que integram os CEF e a eventualidade de se verificar um comportamento discriminatório perante os cursos têm vindo a ser amplamente debatidos no presente trabalho no sentido em que objetivámos, desde o início do mesmo, apurar e conhecer as perceções dos principais intervenientes dos CEF acerca da integração e inclusão destes alunos na escola. Trata-se, portanto, de assuntos cujos resultados serão também cruzados com os das respostas a outras questões com vista a complementar a nossa análise. Não obstante, ocorre-nos lembrar Azevedo (1999, p.8) que, como abordado no I capítulo, esclarece que a escolarização é, efetivamente, um bem social, um benefício mas que, pelo menos para uma parte da população, não é mais que “uma armadilha social da exclusão. Como se uma parte dos convidados para o banquete fosse dele expulsa, sem mais, ao fim da sopa”. Parece-nos que nessa “parte da população” poderão estar incluídos alguns dos alunos do CEF, como se pôde observar pelos resultados apresentados.

Ainda relativamente aos constrangimentos, destaca-se que 24% dos alunos perceciona a falta de meios técnicos e 19.3% considerou a frequência dos estágios. Relativamente ao primeiro, é reconhecido, pelos vários intervenientes, que os espaços

definidos para a lecionação das aulas às turmas do CEF confinam-se, em muitos casos, a salas afastadas das zonas comuns, sob o pretexto de que serão áreas mais afins para trabalhos práticos a que estes alunos se dedicam na formação técnica. Parece-nos ser esta a principal razão pela qual o valor percentual dos alunos acima descrito a considerou como maior constrangimento.

Já no atinente à formação em contexto real de trabalho, a perceção que os DC têm acerca deste assunto é justamente a de que os alunos inicialmente se mostram um pouco renitentes em frequentá-lo devido ao facto de serem obrigados (muitas vezes pela primeira vez) a assumir um compromisso que se materializa num local diferente do habitual. A par da instituição escolar comprometem-se com uma entidade formadora. Não obstante, e de uma forma global, os resultados obtidos junto de todos os intervenientes permitem-nos constatar que o estágio é uma componente de formação crucial para que a formação integral do aluno (objetivada com a conclusão do curso) se concretize de forma positiva. Muitos DC testemunharam, inclusivamente, que para além da importância que subjaz à formação, o estágio permitiu-lhes entrar definitivamente no mundo do trabalho e/ ou aumentar as possibilidades de empregabilidade. Um segundo aspeto importante realçado foi justamente o fato de, na maioria dos casos, os resultados finais serem extremamente satisfatórios.

**Objetivo:** Conhecer a opinião dos Órgãos de Gestão, do(a) Diretor(a) de Curso, dos docentes e dos alunos relativamente ao grau de integração e inclusão dos alunos do CEF na escola ou Agrupamento em causa.

Ao objetivarmos conhecer a opinião dos principais intervenientes nos CEF relativamente ao grau de integração dos seus alunos interessou-nos, sobremaneira, aferir acerca da possibilidade de os CEF se constituírem como uma estratégia de inclusão, a partir de depoimentos fiáveis e representativos da população. E esta foi uma das razões que nos levou, por um lado, a aplicar entrevistas (complementando a nossa análise estatística através da análise de conteúdo) e, por outro, a incitar ao livre arbítrio de cada um dos sujeitos, transformando o nosso objetivo numa questão aberta, aplicada a todos os inquiridos.

O subgrupo da amostra que parece não percecioner grandes dificuldades na inclusão dos alunos são os OG (à exceção do OG1) já que se reafirmou a integração dos alunos sem quaisquer tipos de restrições.

Dos apenas 11,3% dos alunos que afirmou sentir-se excluído sobressaem as justificações apresentadas. Na realidade, todas convergiram no mesmo sentido: são vistos de forma diferente e considerados menos capazes. Estas constatações coadunam-se com as respostas de alguns dos DC entrevistados uma vez que é assumido que, muitas vezes, os alunos “são vistos de maneira diferente e têm essa perceção” e são “excluídos de atividades comuns aos outros”. Esta questão é extremamente preocupante e digna de uma profunda reflexão. As escolas podem e devem fazer-se valer das turmas de CEF entendendo-as como uma mais-valia para os alunos, para as escolas e para as famílias. Numa escola que se pretende inclusiva não se justifica que estes casos se continuem a verificar, ainda que em número reduzido. Mais ainda: são exatamente situações como estas que contribuem para a proliferação do estigma associado aos CEF e aos seus alunos, menosprezando, muitas vezes, todo o trabalho que é feito em prol dos cursos, bem como os próprios resultados que, no caso de muitos alunos, se reproduzem em cidadãos participativos e construtivos. Apraz-nos recordar novamente as funções da escola definidas por Canavarro (2007, p. 31), nomeadamente a função da Integração que sustenta que o grau de ligação dos alunos à escola, a sua capacidade para aderir à cultura da escola e de fazer dela uma rotina saudável e positiva são determinantes. A responsabilidade da escola é, assim, fulcral pois “A Escola que integra é a Escola que Sabe Acolher” (ibidem). Azevedo (1999, p. 8) corrobora inteiramente a opinião de Canavarro quanto à importância do papel da escola na integração dos alunos enquanto principal veículo de sucesso dos mesmos e alerta para a possibilidade de ela se tornar numa “armadilha social da exclusão” quando a sua prática é inversa ao acima descrito.

Os docentes são os que parecem percecioner a “exclusão” ou a “má integração” dos alunos dos CEF como uma realidade. Efetivamente, 32,6% dos docentes inquiridos considera que os alunos não estão verdadeiramente integrados. As justificações para que tal se verifique fundem-se com as dadas pelos alunos e pelos DC, nomeadamente no que concerne ao facto de eles próprios se constituírem como um grupo “diferente”; dos seus pares e dos próprios Encarregados de Educação tenderem a um afastamento e segregação por temerem o “contágio” dos “condenados ao fracasso”; dos “maus” antecedentes escolares, entre outras. A aduzir a esta perceção dos docentes estará,

certamente, a “frustração” a que um dos DC se reportou e que se prende justamente com as especificidades dos cursos que se traduzem em exigências conducentes, em muitos casos, a um desgaste físico e emocional difícil de tolerar.

A nossa experiência pessoal confirma a perspectiva que, em alguns casos, parece cristalizar-se – a de que existe uma aparente inclusão (que poderá não passar muito da barreira do “aparente”). Se é verdade que há muitas escolas (e temos exemplos neste estudo) que tudo fazem para proporcionar verdadeiras condições de integração aos alunos do CEF, não é menos verdade que é fundamental que se equacione se toda a conjuntura que situa estes alunos no quadro educativo não é, à partida, discriminatória, fazendo jus ao que George Orwell preconizou, a ideia de que “todos somos iguais, mas uns mais iguais que outros”. Os alunos de CEF poderão e deverão ser integrados em qualquer instituição educativa, participarem nas atividades como qualquer outra turma e desempenhar o seu papel de atores do sistema educativo com o mesmo mérito que os restantes. Mas são turmas que se revestem de um enquadramento diferente, numa organização curricular quadripartida, com conteúdos programáticos adaptados, e cujos critérios de acesso e seleção obedecem a condições específicas. São, então, alunos com um manancial de especificidades que de forma mais ou menos direta acabam por distingui-los dos restantes discentes. Será, então, aceitável e justificável que, por vezes, se verifiquem dificuldades mas devemos ser persistentes na criação de condições para melhor integrar e incluir estes alunos. Recordamos as palavras de Canavarro (2007, p.31) aludindo à importância da “alteração de modelos e métodos pedagógicos mais dinâmicos, mais adaptados a novas realidades” neste novo modelo escolar massificado e alerta para o facto de que “... muitos dos que correm esta maratona sem as melhores sapatilhas, sem o equipamento ideal, cumprem-na com sucesso e «crescem» com esse sucesso. Mas só a fazem se alguém ou alguma instituição compreender que tem ali um corredor capaz e com vontade” (p.6).

Neste enquadramento, evocamos o Relatório do CNE (2010) - Estado da Educação 2010. Percursos Escolares, onde se lê que os CEF constituem “o enquadramento mais comum para desenvolver um trabalho pedagógico adaptado aos jovens em situação de insucesso escolar” (p.162) e se apela à condução dos cursos com rigor e dedicação de modo a “reintegrar os jovens nos percursos de escolaridade” e, simultaneamente, permitir-lhes “vias de prossecução de estudos”. No mesmo documento é sublinhado que dos Cursos poderão resultar situações adversas já que “podem constituir uma forma de segregação e exclusão dos estudantes que não se

adaptam à escola, especialmente grave por fomentarem uma ilusão de sucesso que não tem depois seguimento na sua vida escolar e/ou profissional” (ibidem).

**Objetivo:** Aferir os critérios que levam os Órgãos de Gestão a definir a equipa pedagógica.

Ao cruzarmos os dados obtidos a partir da caracterização sociodemográfica, nomeadamente no que respeita à situação profissional dos docentes, com os obtidos a partir das entrevistas efetuadas aos Órgãos de Gestão (OG), verificamos que há uma estreita relação. Na verdade, quando equacionados relativamente aos critérios tidos em conta para seleccionar o corpo docente (para lecionar os CEF), as respostas destes entrevistados foram uniformes apresentando-se como critérios comuns o perfil dos docentes e as experiências anteriores em turmas de percursos alternativos. Por um lado, verifica-se que 23% dos docentes que compõem a equipa pedagógica são professores contratados o que pressupõe, na grande maioria dos casos, menos tempo de serviço e, portanto, menos probabilidades de terem lecionado a alunos do CEF. Sabemos, por outro lado que, na atualidade, não é muito difícil que um docente contratado conte com um número de anos de serviço significativo. Esta é, ainda, uma realidade que se coaduna com as respostas dadas pelos entrevistados dos OG uma vez que afirmaram não ser dada prioridade aos professores do Quadro de Nomeação Definitiva.

Já no que respeita ao facto de terem já lecionado os CEF em anos anteriores, os resultados confirmam o supramencionado relativamente à seleção dos docentes e, fundamentalmente, às afirmações feitas pelos OG nas entrevistas realizadas. Na realidade constatando-se que cerca de 90% dos docentes já passaram por experiências ligadas ao ensino de percursos alternativos e estando todos eles, neste momento, a lecionar os CEF é porque este é, efetivamente, um critério recorrente adotado e valorizado pelos OG.

**Objetivo:** Conhecer a opinião dos Órgãos de Gestão, dos Diretores de Curso e dos docentes acerca do perfil das turmas de CEF e ao facto de as mesmas se constituírem como resposta no combate ao insucesso e abandono escolares

Todas as respostas dadas convergem no mesmo sentido: os CEF são uma ótima resposta no combate ao insucesso e abandono escolares sendo, ainda, a melhor

alternativa, no momento em que se encontram, para prosseguir uma formação profissional potenciadora da integração no mercado de trabalho a curto-médio prazo, tal como preconizado pelo normativo que os criou<sup>38</sup>. Contudo, são turmas que, devido a fatores de vária ordem, apresentam, sobremaneira e na maioria dos casos, graves lacunas ao nível das competências essenciais nas várias disciplinas, bem como carências socio-afetivas e/ou económicas. Estes fatores associados têm levado a que, muitas vezes, se estigmatize as turmas e o próprio conceito subjacente aos cursos.

Consideramos, ainda, pertinente salientar algumas das respostas dadas pelos DC e que se inscrevem no facto de, muitas vezes, os alunos ingressarem no CEF justamente por entenderem que não necessitarão de estudar ou empenharem-se. Esta constatação deverá levar-nos a refletir, a “repensar em alguns aspetos”, como referiu o DC em causa, caso contrário e a comprovar-se uma eventual generalização, seremos obrigados a concordar com Ramiro Marques (2009, p. 465) quando argumenta que “Para esses jovens e crianças, está reservada a certificação do mais baixo nível educativo, uma vez que são capazes de ir muito mais longe mas se baixa o nível até conseguirem «ser aprovados»”.

**Objetivo:** Fazer o levantamento das motivações que levam os docentes a lecionar nos CEF e os alunos a ingressar neste tipo de percurso escolar.

Sobre as motivações que levaram os docentes lecionar turma(s) dos CEF as respostas foram múltiplas, como vimos, 42,4% diz não ter tido alternativa por já constar no horário; 40,2% por considerar serem turmas constituintes de maiores desafios e 18,5% por razões de continuidade pedagógica. As respostas dadas vão ao encontro das informações recolhidas a partir das entrevistas feitas aos DC. Na verdade, para além de lecionarem estas turmas os docentes desempenham, ainda, duas funções fundamentais: a de serem Diretores de Curso e Diretores de Turma. Não obstante, também nestes casos se constatou que, na maioria dos casos, se tratou de uma imposição apesar de, *a posteriori*, se ter verificado que todos acabaram por aderir bastante bem e até de gostar

---

<sup>38</sup> À luz do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, a criação dos CEF é assumida como um “meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida ativa dos indivíduos e de suporte à elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa” (Preâmbulo).

deste tipo de “desafios”. O facto de se verificar que, no total, 42,4% dos docentes considera não ter tido alternativa em virtude de já constar a atribuição das turmas no seu horário confirma o que um dos DC argumentou como se tratando da “frustração dos professores” em lecionar os CEF, como já referido atrás.

Quanto aos alunos, na resposta aberta (justificação) para o ingresso no CEF, constatámos que alguns alunos assumiram tratar-se de uma forma de “fugir aos exames nacionais”. Este tipo de respostas, ainda que represente um número sem grande significância, alerta-nos para outras formas de ingresso dos alunos nos CEF, nem sempre levadas em linha de conta mas que são, muitas vezes, alvo de fortes críticas, nomeadamente devido à possibilidade de se considerar a “fuga” aos exames nacionais como uma estratégia. Não esqueçamos, porém, que os alunos que não se candidatam aos exames nacionais também não poderão prosseguir estudos no ensino regular mas apenas no profissional que deverá ser, à partida, o caminho mais indicado a seguir pelos alunos que concluem um CEF, mais ainda neste momento em que se alargou a idade mínima da escolaridade obrigatória.

**Objetivo:** Fazer o levantamento das principais estratégias e atividades desenvolvidas para conduzir à motivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos coadunam-se com as respostas dadas pelos DC na medida em que estes confirmaram ser dada maior importância às atividades de carácter prático. Por outro lado, e tratando-se de cursos cuja natureza se reveste de um carácter profissionalizante, é fundamental que procure adaptar e aproximar os conteúdos à área de formação e à realidade dos alunos. Os fatores descritos caracterizadores dos alunos que compõem os CEF, bem como o próprio âmbito dos cursos, exigem que se privilegie o desenvolvimento de atividades motivadoras que propulsionem, simultaneamente, o desenvolvimento de competências ligadas à área de formação em que se encontram inscritos. É o tal pressuposto a que o Despacho Conjunto n.º 453/82004, de 27 de Julho, apela no sentido de elevar os CEF a uma

oferta formativa com identidade própria que se constitua uma modalidade de formação e qualificação diversificada, flexível e perspectivada como complementar, face a modalidades existentes, com o objetivo de assegurar um continuum de formação, estruturada em patamares sequenciais de entrada e de saída que

fomentem a aquisição progressiva de níveis mais elevados de qualificação (Preâmbulo).

**Objetivo:** Aferir quais os principais objetivos que os docentes procuram alcançar quando lecionam turmas de CEF.

Apesar de se verificar como fundamental a conclusão dos cursos, os docentes confirmam o que também já tínhamos apurado a partir de alguns diálogos informais tidos com alguns deles e das entrevistas efetuadas: é fulcral estimular, nos alunos do CEF, o seu sentido de civismo, de tolerância e de respeito pelos que os rodeiam. Pelo que nos foi dado a conhecer, torna-se muitas vezes mais premente conseguir dar-se cumprimento a objetivos que se ligam ao desenvolvimento das competências sociais que aos que diretamente envolvem os conteúdos das disciplinas. Quando os alunos concluem os cursos evidenciando manifestas alterações no seu comportamento, com atitudes que preconizam uma intervenção e participação benéfica e profícua na sociedade em que estão inseridos, os docentes sentem que uma das suas principais “missões” foi conseguida. Na análise às entrevistas dos DC constatámos que, na sua opinião, os docentes procuram “abrir o caminho” para que esta “modificação” se torne numa realidade sendo a formação em contexto de trabalho determinante para consolidar esta nova perspetiva de “saber estar”. A avaliar pelos resultados obtidos consideramos estar em condições de afirmar que as recomendações para mais educação-formação emanadas do Seminário cujo tema foi “As Bases da Educação”, em 2004, mencionadas anteriormente, foram tidas em linha de conta. Efetivamente o que se propunha era justamente o de converter os pressupostos teóricos em medidas concretas, capazes de levar os jovens e as suas famílias a ambicionar alcançar níveis mais elevados de qualificação e dar-lhes a perceção de que é possível chegar-se lá por diferentes vias e em diferentes fases de um projeto de vida que, “por ser profissional não deixará de ser escolar” (idem, p.63).

**Objetivo:** Conhecer a perceção dos alunos sobre o grau de utilidade futura do curso.

O facto de no item “Preparação profissional / competências técnicas que adquirir”, se ter obtido um valor percentual de 96 permite-nos concluir que, apesar de

apenas 13,3% dos alunos ter valorizado a aprendizagem tecnológica aquando da sua entrada no CEF (como se constatou na análise à pergunta nº 21), grande parte dos restantes terão acabado por modificar a sua opinião e ter, eventualmente, “aprendido a gostar” da área de formação técnica, o que pode ter aberto outros caminhos e horizontes para o futuro.

A conclusão do 9º ano foi o aspeto mais valorizado pelos alunos o que confirma, mais uma vez, o que já foi referido anteriormente porquanto nos permite concluir que, na realidade, um dos princípios básicos da criação dos CEF é assumido como fundamental. Com efeito, para além do combate ao insucesso e abandono escolares, o objetivo central dos CEF é justamente o de conferir habilitações aos alunos que a não tinham e, nesse sentido, possibilitar-lhes o acesso à escolaridade mínima obrigatória recorrendo a uma via de carácter profissionalizante. Cerca de 95% dos alunos valoriza a conclusão do 9º ano em detrimento de outras variáveis o que se coaduna, ainda, com um dos principais objetivos dos DC como vimos anteriormente.

O facto de no universo total dos alunos as percentagens se centrarem acima dos 95% em todos os itens apresentados (à exceção do relativo às amizades estabelecidas com 90%) nos parâmetros do “muito útil” e do “útil”, permite-nos concluir, com segurança, que os alunos do CEF percecionam os cursos como sendo, por um lado, a supramencionada “única saída para não desistir e abandonar a escola” e, por outro, como a forma de suscitarem um maior grau de motivação para a continuidade escolar. Parece-nos ser este o momento ideal para (re)lembrar as funções da escola definidas por Canavarro (2007, p.31), nomeadamente a da Utilidade que se concretiza através da certificação. O autor defende a premissa de que “uma escola que não diploma não é útil” (p.32). Os resultados permitem-nos concluir que, efetivamente, as escolas têm cumprido esta função já que os alunos percecionam, claramente, a utilidade da escola através da obtenção de um diploma e do 9º ano de escolaridade, o que lhes permite conferir um sentido positivo à Escola.

**Objetivo:** Conhecer a perceção dos alunos relativamente ao envolvimento dos Encarregados de Educação.

Os dados obtidos a partir dos questionários mostraram que os contactos verificados entre os Encarregados de Educação e o DC/DT são escassos, como vimos na apresentação dos resultados. Este facto é preocupante e é confirmado pela análise às

entrevistas efetuadas aos DC que consideram que, de um modo geral, os alunos do CEF apresentam graves carências ao nível do acompanhamento e apoio familiar. É certo que a esta falta de “cultura da participação” associam-se diversos fatores que se entrelaçam com questões ligadas ao capital cultural das próprias famílias e se evidenciam devido a questões de carácter laboral e a uma manifesta dificuldade em acompanhar, de forma esclarecida e proactiva, a vida escolar dos seus educandos. Acabam, no entanto, por se constituir em verdadeiros constrangimentos à participação parental nas instituições educativas e, simultaneamente, ao apoio e acompanhamento aos alunos. Lembramos, a este respeito, um dos estudos referido na primeira parte desta investigação - o de Tompkins e Deloney (1994) - que determinou que uma das categorias potenciadoras do abandono escolar decorre justamente da família e das suas características, bem como outros estudos também mencionados e descritos anteriormente e que remetem para as características familiares e para o capital cultural como as causas, em muitos casos, associadas ao insucesso e abandono escolares (Almeida & Santos (1990) – “Abandono Escolar”; Fialho, J. (2004) – “Inserção Precoce no Mercado de Trabalho”, entre outros).

**Objetivo:** Analisar as considerações que os Órgãos de Gestão e os Diretores de Curso fazem acerca do Despacho n.º 12568/2010, de 4 de Agosto, e a todas as alterações que o mesmo prevê relativamente à organização e funcionamento do CEF.

Deixámos, propositadamente, a análise aos resultados obtidos relativamente a este objetivo para o final pelas razões que a seguir elencamos. Como se pôde verificar na análise de conteúdo às entrevistas, os sujeitos inquiridos foram unânimes em considerar este documento legal como um “presente envenenado” que conduzirá ao fim dos CEF. Perante tais considerações interrogamo-nos: este documento legal não acaba por contrariar os princípios básicos subjacentes à criação dos CEF? Poderíamos partir do pressuposto que já não há, no sistema, um número suficiente de alunos que apresente condições e necessidades capazes de justificar a criação / manutenção dos cursos. No entanto, e tal como verificámos na primeira parte desta investigação, os números que retratam esta realidade não o confirmam. Lembramos o relatório da Comissão Europeia - Estado da Educação 2010 - Percursos Escolares - onde são atualizados os dados relativamente às retenções e transições e que refere que é notória, de facto, uma evolução nas taxas de transição mas verifica-se que “a probabilidade de um aluno

concluir o 3º ciclo em três anos se situa abaixo dos 60%” (p. 48), o que pressupõe, portanto, que a retenção ainda continua a verificar-se de forma significativa. Os baixos níveis de qualificação e escolaridade, bem como as taxas de insucesso e abandono escolares continuam, como sabemos, elevadas quando comparadas com os restantes países da União Europeia e constituem sérias preocupações para os atuais responsáveis políticos. A criação dos CEF surgiu para contribuir, por um lado, para uma maior promoção do sucesso escolar (os alunos com um percurso escolar marcado por retenções continuadas ao enveredar pelo CEF acabavam por concluir o 9º ano sem voltar a repetir nenhum ano), para diminuir as taxas de abandono escolar (os alunos viam neste percurso escolar alternativo uma forma de concluir o ensino mínimo obrigatório e, simultaneamente, um processo de aprendizagem com um carácter mais prático) e, por outro, para conferir uma dupla certificação (escolar e profissional), dada a sua estrutura curricular acentuadamente profissionalizante. Mais ainda: no ano letivo de 2009/2010, o número total de alunos matriculados no CEF foi de 41033, como vimos na primeira parte deste estudo. Para além deste aspeto, no âmbito do novo quadro estratégico para o desenvolvimento dos sistemas de educação-formação, nos diferentes países da União Europeia, até 2020, do qual já demos conta, surge enquadrada nas metas a atingir a que refere que “a percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%”. Assumindo-se os CEF como “armas” de combate ao insucesso e abandono escolares, parece-nos que, à partida, se justifica não só a sua criação como também a sua manutenção.

Não podemos, contudo, menosprezar vozes discordantes e que apresentam, do mesmo modo, argumentos convincentes. Ramiro Marques (2009, p. 300) insurge-se fortemente contra a criação dos CEF pelo facto de serem alunos que “custam muito mais que os restantes alunos”, pesa embora não demonstrem, na grande maioria dos casos, vontade em estudar. Este autor vai mais longe e refere que “Os recursos do Estado foram capturados por uma elite política que serve dois amos: o grande capital e os descamisados” (p. 546). A criação dos CEF nunca terá sido, no seu ponto de vista, uma proposta consistente pois a sê-lo não teria sido uma medida necessária. A educação e o sistema educativo deveriam ter dado “na altura certa as respostas certas e estes problemas não se teriam acumulado desta forma” (p. 464). Também o sociólogo Alberto Gonçalves (2010, s.p.) se pronunciou acerca dos CEF considerando que o quotidiano dos CEF se caracteriza por uma “selvajaria” e as aulas não serão mais que “negociações entre as autoridades e os revoltosos”.

Estas serão, na nossa humilde opinião, posições, quiçá, demasiado radicais de quem tem, certamente, pouca ou nenhuma experiência na prática pedagógica com alunos de percursos alternativos. Parece-nos, também, pouco sensata a generalização pois descaram-se as enormes diferenças que caracterizam cada um dos tipos de percursos, o local onde eles são ministrados, o público que o frequenta, entre outros. Trata-se de afirmações que acabam por, de algum modo, desvirtuar os princípios subjacentes aos CEF, bem como todo o trabalho que é feito (e muito bem feito diríamos nós) pelos muitos profissionais que neles acreditam e a quem se dedicam nas escolas do nosso país onde os cursos são lecionados.

Também o ilustre autor e investigador Joaquim Azevedo manifesta a sua apreensão relativamente à questão dos CEF, emitindo a sua opinião crítica que, do nosso ponto de vista, é extremamente consistente e construtiva. Não esqueçamos que este autor tem-se dedicado, nos últimos trinta anos, a temas intimamente ligados à educação sendo a sua obra e ação de um contributo inestimável no campo educativo, o “apaixonante campo de actividade humana” que o mesmo designa (2011, p. 21). Na sua opinião, a maior lacuna que se verifica na questão dos CEF é justamente o facto de não se ter feito qualquer avaliação deste universo: "Todo este processo deveria ter sido acompanhado, desde o início, por um sistema de monitorização” pois trata-se “de um investimento enorme, e de alunos que são os que têm mais dificuldades, e nada disto é monitorizado”<sup>39</sup>. Na opinião do investigador, a qualidade da oferta, bem como os critérios para a integração dos alunos nos CEF acabam por ser "muito díspares de escola para escola". No entanto, e de um modo global, considera que a maioria das escolas "está a utilizar de uma maneira racional os Cursos de Educação e Formação, e com bons resultados. Mas também há algumas escolas que estão a encaminhar os alunos de qualquer maneira porque isso lhes facilita imenso a vida. Estão a fazer uma operação de limpeza", acrescentou.

Esta crítica corrobora o que já referimos anteriormente e que é evidenciada também pelos OG, como já demos conta. Prende-se com o facto de, pelo menos durante os primeiros anos (e a avaliar pelas respostas dadas), muitos dos alunos que integraram as

---

<sup>39</sup> Entrevista feita a Joaquim Azevedo pela jornalista Clara Viana e publicada no Jornal Público no dia 04/08/2010. Informação consultada em 05/02/2011 e disponível em [http://www.publico.pt/Educação/escolas-vaio-precisar-de-mais-alunos-para-manter-os-cursos-de-educacao-e-formacao\\_1449995](http://www.publico.pt/Educação/escolas-vaio-precisar-de-mais-alunos-para-manter-os-cursos-de-educacao-e-formacao_1449995).

turmas serem alunos que “apenas” cumpriam os requisitos (insucesso continuado, risco de abandono...) mas cujo comportamento e conduta eram, muitas vezes, hostis sendo que, na maioria dos casos, os alunos não manifestavam qualquer desejo em estudar. Foi a partir dessa altura que se estigmatizaram os Cursos de Educação e Formação aos olhos dos vários elementos que integram as comunidades escolares e educativas. O problema foi que enquanto a grande maioria das escolas passou a valorizar os CEF e a considerar os benefícios que dos cursos advêm, outros houve que os entenderam como “depósitos” dos tais “condenados” de modo a “limpar” as restantes turmas. Não obstante e aludindo às palavras do sociólogo supracitado Alberto Gonçalves, ainda que numa perspetiva e interpretação opostas, “as exceções não redimem a regra: a regra é que prejudica, e torna escusadas, as exceções” (2010, s.p.).

Apesar de ser evidente uma linha de orientação que é comum em todas as escolas no que respeita à organização e funcionamento dos CEF e à perceção de cada um dos elementos dos dois subgrupos entrevistados – OG e DC, destacam-se algumas diferenças na forma não só como os CEF são encarados, como também e principalmente, na prática e na ação quotidiana o que não é, de todo, surpreendente.

Em síntese, os resultados obtidos a partir do estudo levado a cabo permitiram-nos caracterizar a população em estudo e responder ao problema formulado. Complementando os objetivos e conclusões já apresentadas permitimo-nos a considerar que, de um modo global, os alunos do CEF estão integrados e incluídos nas escolas do concelho de Viseu e apresentam resultados bastante satisfatórios (note-se que, de acordo com o GEPE, as taxas de conclusão dos CEF, em Portugal, são de 80,4% para o Ensino Básico e de 84,6% para o Ensino Secundário, como demos conta na primeira parte desta investigação). Os resultados acabam por valorizar os CEF, enquanto estratégia e medida de promoção do sucesso escolar, razão pela qual nos permitimos a convocar Rodrigues (2010, p. 90), quando defende que “os CEF foram um instrumento eficaz, que permitiu recuperar milhares de jovens, do abandono escolar, que tinham atingido os 15 anos sem concluir o 9º ano”.

Naturalmente que algumas escolas esforçam-se mais para o conseguir, dinamizando ações onde incluem todos os alunos, promovendo atividades específicas que dão visibilidade aos cursos e contribuem para a sua valorização ainda que obrigando todos os alunos dos cursos a prosseguir uma conduta correta, com respeito pelo Regulamento Interno de cada Escola e Agrupamento e pelos seus deveres e responsabilidades. Porém, similaridades de carácter social, afetivo e intelectual

potenciam, muitas vezes, uma propensão para os alunos se unirem em grupos que situam a segregação e a diferença como forma de afirmação. O mesmo se verifica com muitos outros alunos do ensino regular sendo que, neste caso, é um fenómeno que “salta à vista” pelo facto de se agrupar, no caso dos CEF, um número significativo de alunos nestas condições.

## **REFLEXÃO FINAL**

A tentativa de “obrigar” e sujeitar todos os alunos que frequentam a escola a um mesmo currículo é, como já foi amplamente defendido na primeira parte deste estudo, extremamente desfavorável, pois a diversidade discente exige, por si só, respostas curriculares diferenciadas.

Se realmente se concluiu (a avaliar, por exemplo, pela aplicação da nova legislação) que os CEF exigem alterações de fundo, então deveria pensar-se em fazê-lo mas de forma profunda e concertada. O grande problema reside no facto de que, em Portugal e ao longo das últimas décadas, o sistema de educação tem sido marcado por uma orientação predominante dos estudos até ao ensino superior. Neste processo evolutivo, foram negligenciadas as vias e níveis de educação intermédios que inevitavelmente se associaram à entrada direta dos jovens no mercado de trabalho. Capucha (2005, p. 45-46) designa-as como vias de “segunda oportunidade” e que se constituíram inicialmente como um veículo de reprodução de desigualdades sociais. Com efeito, num passado relativamente recente, a população proveniente de classes sociais mais favorecidas enveredava pelas vias de acesso ao ensino superior pelo que estas vias intermédias seriam então uma saída para quem procurasse uma formação de acesso imediato ao mercado de trabalho e o não prosseguimento de estudos para o ensino superior (Rodrigues, 2009, p. 13). Facto é que a associação que se generalizou relativamente às vias profissionalizantes enquanto vias de “segunda oportunidade” acabou, de algum modo, por prevalecer sendo que são ainda abundantes as considerações que indicam que estas vias se destinam a quem não tem sucesso no ensino de carácter geral. E parece-nos ser neste contexto que se enquadram os Cursos de Educação e Formação.

Por outro lado, lembramos que até à apresentação do PNAPAE (2004), os cursos de orientação profissionalizante não se apresentavam, no Ensino Básico, como vias pelas quais os alunos pudessem optar mas sim como “uma espécie de último recurso para jovens em situação de insucesso escolar persistente e/ou em risco de abandonarem a escola”, como refere Francisco Sousa (2010, pp. 77-78). No contexto do PNAPAE, as vias de estudo de natureza profissionalizante disponibilizadas aos alunos do 3º ciclo não se apresentaram como alternativas finais e de último recurso mas abriram-se, “ainda que de forma subtil, à generalidade da população discente” (ibidem). Isto acentuou uma tendência que já se vinha a adivinhar desde as décadas anteriores e que se inscreveu na

possibilidade de prosseguir escolhas vocacionais por via curricular de forma mais antecipada. E é justamente neste enquadramento que situamos os resultados obtidos: o ingresso dos alunos no CEF ao longo dos primeiros anos serviu quase que exclusivamente para prevenir o abandono e promover o sucesso escolar. Gradualmente foi-se verificando que cada vez mais alunos do ensino regular pretendem ingressar nos cursos por procurarem uma formação profissionalizante de base. O dilema coloca-se, então, no facto de tal não poder ocorrer em virtude dos normativos legais em vigor concentrarem em si uma série de exigências aplicáveis, apenas, aos tais jovens em situação de risco e para quem os cursos serão o tal “último recurso”.

Deveríamos, então e à semelhança dos nossos parceiros europeus, procurar promover o ensino profissionalizante através da sua viabilização, ou seja, permitindo que a oferta formativa se apresente de forma mais oportuna e prematura. Não nos parece praticável que um aluno tenha que ter o mínimo de 15 anos de idade para o poder integrar (e note-se que a verificar-se no decorrer do Ensino Básico é porque à idade se aduz um percurso escolar marcado por retenções). É nossa convicção que se os alunos que manifestam muitas dificuldades (de âmbito cognitivo, comportamental, afetivo, carências socioeconómicas, entre outras) puderem ser canalizados para áreas profissionalizantes logo após o 2º ciclo (até aqui as taxas de insucesso e abandono escolares são diminutas), num esforço concertado entre os docentes, os SPO e os Encarregados de Educação, conseguiremos solucionar muitas das problemáticas com que nos debatemos diariamente.

Reconhecemos que, de um modo global, permanecem fortes assimetrias no campo educativo que se expressam, muitas vezes, associados na origem social, na escola que se frequenta ou em percursos escolares muito diferenciados, como é o caso dos CEF. Afigura-se-nos, portanto, um longo caminho a percorrer no sentido de sermos capazes de proporcionar aos nossos jovens quadros de oportunidades, sejam eles materiais, culturais ou sociais, que lhes permitam desenvolver, com um mínimo de equidade, a sua personalidade mas também as suas capacidades. Naturalmente, temos de perceber que a grande maioria dessas possibilidades passam por uma escolaridade obrigatória bem-sucedida o que pressuporá alterações significativas na orientação das políticas e na própria “cultura de escola” no quadro de um desenvolvimento e envolvimento comunitário. Investir educativamente hoje em dia já não se pode reduzir a uma escola e aos professores que lá lecionam mas abarcar também a criação e desenvolvimento de uma rede colaborativa entre os vários agentes educativos e

institucionais presentes na comunidade. Quanto ao tipo de ensino e à oferta educativa, temos que ser capazes de assegurar vias que confluem num mesmo objetivo, que recuse o regresso à escola seletiva e elitista mas que revele capacidade em incutir aos seus alunos o desejo e a ambição por uma escolaridade qualificante. Consideramos que os CEF são uma boa aposta nesse sentido.

Apesar de todas as vicissitudes que a escola parece estar a enfrentar e, muitas vezes, a não conseguir responder, elas não invalidam a pertinência de uma reestruturação da escola que assente na autonomia organizacional e profissional, no *empowerment* dos atores escolares, na flexibilização curricular e na diferenciação pedagógica.

Aludindo ao capítulo anterior, nomeadamente ao referido na justificação e relevância deste estudo, os propósitos com que o iniciámos e desenvolvemos inscreveram-se numa filosofia individual e pessoal, correspondendo ao desejo de ver caracterizada uma realidade que é, frequentemente, condenada pesa embora pouco se faça, por vezes, para a compreender e menos ainda para a melhorar. A importância e validade deste estudo estende-se, ainda, às implicações práticas que dele possam advir, como já referimos, nomeadamente no que diz respeito às estratégias de sensibilização e partilha que pretendemos promover no seio das Escolas e Agrupamentos analisadas, esperando que venham a contribuir para a melhoria da realidade educativa que envolve os CEF e todos os percursos escolares alternativos.

## **IMPLICAÇÕES INVESTIGATIVAS**

A mais importante implicação resultante do desenvolvimento deste estudo prende-se, claramente, com a oportunidade de desenvolvimento profissional e, consequentemente, pessoal, que todo o processo constituiu. Com efeito, o acréscimo de sensibilidade perante uma realidade que, apesar de tão familiar é propensa a percepções, emoções, níveis de ligação e envolvimento adversos, só poderá potenciar uma intervenção mais assertiva da nossa parte, no exercício das funções docentes, mas também de todos os que intervêm neste processo.

As implicações do estudo iniciaram-se no momento em que demos a conhecer a nossa investigação às escolas envolvidas e que encetámos a investigação empírica. Apesar das dificuldades resultantes de fatores temporais e de disponibilidade, os vários

atores intervenientes, sem exceção, revelaram uma enorme satisfação por verem retratada uma realidade que, muitas vezes, se procura camuflar. A ânsia de darem a conhecer a sua opinião, de caracterizarem o processo na sua instituição educativa foi notória, particularmente porque se vêm confrontados com a possibilidade, cada vez maior, de se “aniquilarem” os Cursos de Educação e Formação.

Deste modo, consideramos como grande valor acrescentado por este processo o contributo para o nosso desenvolvimento profissional, ficando em melhores condições para um desempenho profissional mais válido e mais qualificado, porque mais conhecedor da realidade em relação à qual somos corresponsáveis.

Uma segunda implicação prende-se com a intenção de promover a implementação de estratégias que possam contribuir para uma melhoria significativa do contexto educativo que envolve os CEF. Permitimo-nos a recordar Pires (1991) quando refere que “só o conhecimento realista dos factos e a sua interpretação objectiva permite fornecer os instrumentos necessários ao exame da situação em que nos encontramos”, tornando-se esse conhecimento mais premente porquanto possam, a partir do mesmo, “surgir as diferentes propostas alternativas, a que só os diferentes projectos da sociedade poderão dar sentido e legitimidade” (p. 12).

Uma segunda implicação prende-se com a intenção de promover a implementação de estratégias que possam contribuir para uma melhoria significativa do contexto educativo que envolve os CEF. Para a operacionalizarmos definimos algumas ações concretas que consubstanciarão o nosso trabalho de intervenção, nomeadamente:

- Analisar e integrar os resultados da investigação devolvendo às escolas envolvidas no estudo os resultados do mesmo e promovendo uma reflexão profunda;
- Partindo dos resultados obtidos, propor a implementação de algumas estratégias conducentes à melhoria da organização e funcionamento dos CEF, nomeadamente nos pontos fracos assinalados;
- Difundir os resultados obtidos apelando à propagação das boas práticas assinaladas.

## **PROPOSTAS DE MELHORIA E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO**

Partindo da premissa que todo o processo investigativo é imperfeito e inacabado porquanto apresenta um carácter dinâmico. Assim, afigura-se-nos importante a partilha de algumas limitações encontradas e sentidas que se apresentam sob a forma de sugestões para novas linhas de investigação na mesma área de estudos e que se nos afiguram úteis para um aprofundamento e aperfeiçoamento do estudo e análise dos Cursos de Educação e Formação, a saber:

- Aprofundamento da temática estudada alargando à perspetiva dos Encarregados de Educação e dos Serviços de Psicologia e Orientação;
- Caracterizar os alunos que encontrando-se em sério risco de abandonar a escola não pode frequentar um CEF / a escola não oferece alternativa;
- Caracterizar / Analisar o percurso escolar e/ou pessoal de alunos que concluíram Cursos de Educação e Formação;
- Analisar o ingresso no mercado de trabalho / vida ativa dos alunos que concluíram os CEF e a área profissional em que se inserem.

Ficam, deste modo, assinalados alguns percursos possíveis para futuros estudos. No âmbito das conclusões a que chegámos e que expusemos, consideramos que futuros estudos comparativos e/ou alargados a um dos temas acima propostos poderão ser um forte contributo para se analisar e caracterizar os Cursos de Educação e Formação em Portugal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2009). *Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica*. Sociologia, Problemas e Práticas. N.º 60, pp. 33-52. Consultado em 26/06/2010 e disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n60/n60a03.pdf>.
- Afonso, A. (1998) *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga. Universidade do Minho.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, Avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In Costa, J. & Mendes, A. & Ventura, A. (2000) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. (pp. 201-216) Aveiro: Universidade Aveiro.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um Guia Prático e Crítico*. Porto. Asa Editores.
- Almeida, E. & Santos, M. (1990). *O Abandono Escolar*. Lisboa. ME/GEP.
- Almeida, L et al. (2005). *Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano*. Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia. (pp. 3629-3642). Braga. Universidade do Minho. Consultado em 26/06/2010 e disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4206/1/433.pdf>.
- Azevedo, J. (1996). *Avenidas De Liberdade (Reflexões Sobre Política Educativa)*, 2ª ed. Porto. Edições ASA.
- Azevedo, J. (1999). *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*. Documento consultado em 24/04/210 e disponível em <http://pt.scribd.com/doc/46200196/INSERCAO-Precoce>.
- Azevedo, J. (2009). *Repensar a Política para a Educação*. Documento divulgado em versão eletrónica. Versão 1, de 18 de Março de 2009. Consultado em 24/04/2010 e disponível em [http://www.joaquimazevedo.com/Repensar a Politica para a Educacao 2009\\_V1.pdf](http://www.joaquimazevedo.com/Repensar_a_Politica_para_a_Educacao_2009_V1.pdf).
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. (pp. 21- 35). Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão. Consultado em 30/08/2011 e disponível em [http://www.fmleao.pt/ficheiros/PoliticaPublica\\_v2.swf](http://www.fmleao.pt/ficheiros/PoliticaPublica_v2.swf).

- Azevedo, J. (s.d.). Crónica “*Escolaridade obrigatória até ao 12º ano?*”, consultada em 7/05/2011 e disponível em <http://www.joaquimazevedo.com>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. (4ª ed). Lisboa. Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa. Gradiva Editores.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português – Abordagens, concepções e políticas*. Cadernos de pesquisa e de intervenção. Lisboa. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa.
- Benavente, A. e outros (1994). *Renunciar à Escola – O Abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa. Fim de Século Edições.
- Benavente, A., Pires, I., Iturra, R., Pais, T. e Relva, M. (s.d.). *O Sucesso e o Insucesso Escolar em Debate*. Consultado online a 07/04/2011 e disponível em [http://www.prof2000.pt/prof2000/agora2/agora2\\_1.html](http://www.prof2000.pt/prof2000/agora2/agora2_1.html).
- Bettencourt, A. M., Pinto, J. (2009). *A Acção da Escola na promoção das aprendizagens de todos os alunos*. Revista Noesis, Dossier Em Busca do sucesso escolar. Lisboa. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Biklen, S. e Bogdan, R. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora. (Obra original publicada 1991).
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto. Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1998). *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. (2ª ed.). Rio de Janeiro. Bertrand.
- Caetano, L. (2005). *Abandono escolar: repercussões sócio-económicas na região centro. Algumas reflexões*. (pp. 163-176). Finisterra, XL, 79. Consultado em 10/08/2010 e disponível em [http://www.ceg.ul.pt/finisterra/numeros/2005-79/79\\_13.pdf](http://www.ceg.ul.pt/finisterra/numeros/2005-79/79_13.pdf).
- Canavarro, J. M. (2007). *Para a compreensão do Abandono Escolar*. Lisboa. Texto Editores.
- Capucha, Luís (coord.) (2005). *Formulação de Propostas de Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Inclusão Social*.

Lisboa. Direcção Geral de Desenvolvimento Regional e Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Carneiro, R., (Dir.), Caraça, J. e São Pedro, M. (Coords.). (2001). *O futuro da educação em Portugal – Tendências e oportunidades: Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa. Tomo I. Ministério da Educação.
- CNE (2004). *As Bases da Educação*. (Atas de um Seminário realizado em 16 e 30 de Outubro de 2003). Dir.: Manuel I. Miguéns. Lisboa.
- CNE (2008). *Parecer sobre A Educação das Crianças dos 0-12 Anos*. CNE. Relatora / Conselheira: Ana Maria Dias Bettencourt.
- CNE (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. CNE. Relatores: Bártoło Paiva Campos, Joaquim Azevedo, Maria Emília Santos, Maria Helena Nazaré e Rosália Vargas.
- Cortesão, L. e Torres, M. (1990). *Avaliação Pedagógica / Insucesso escolar*. Col. Ser Professor. Porto. Porto Editora.
- Cunha, M. (1997). Directores de Turma ou anjos da guarda? In *Adolescentes!* Manual para Pais, nº1, pp.30-31.
- Delors, J. (Coord.). (2005). *Educação um tesouro a descobrir*. 9ª Ed. Porto: Asa.
- Esteban, M. (2008). *Silenciar a Polisssemia e Inviabilizar os sujeitos: Indagações ao discurso sobre a qualidade da educação*. (pp. 5-31). Revista Portuguesa de Educação, Vol. 21, número 001. Universidade do Minho. Braga
- Fernandes, A. (1991). “O Insucesso Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, / Clube do Professor. Rio Tinto. Edições ASA, pp. 187-232.
- Ferrão, J., (1995). *Caracterização regional dos factores de abandono e insucesso escolar nos 2º e 3º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. PEPT 2000. Ministério da Educação.
- Ferrão, J. e Honório, F., (Coords) et al., (2000). *Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*. Lisboa. Observatório do Emprego e Formação Profissional. Colecção Estudos e Análises, n.º 36.

- Ferreira, J., Santos, E., Fonseca, A. & Haase, R. (2006). Early Predictors of Career Development: A Ten-Year Follow-Up Study. *Journal of Vocational Behavior*. Consultado em 13/07/2011 e disponível em <http://www.ci.uc.pt/ipc/2007-2010/docs/FeSaFaHa.pdf>.
- Fialho, J et al (Coord.). (2004). *Inserção Precoce no Mercado de Trabalho: Um Estudo de Casos*. IEFP – GCM/NAP. Consultado em 11/02/2011 e disponível em [http://www.cnasti.pt/cnasti/centro\\_doc/InsercaoPrecoceEstudoCasos.pdf](http://www.cnasti.pt/cnasti/centro_doc/InsercaoPrecoceEstudoCasos.pdf).
- Formosinho, João (1987). “O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único” In Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. (pp.41-50). Braga. Universidade do Minho. Cadernos de Análise Social da Educação.
- Formosinho, J. (1991). “As Origens da Desigualdade Escolar”. In Álvaro Marchesi, Carlos Hernandez Gil et al. *Fracasso Escolar – Uma Perspectiva Multicultural*. (pp.169-186). Porto Alegre, Brasil. Artmed Editora.
- Fortin, M.F. (2003). *O Processo de Investigação*. (3ªed.). Loures. Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Fortin, M.F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures. Lusodidacta.
- Fortin, Vissandjée e Côte (2009). Uma descrição sumária das etapas do processo de investigação. In M.F. Fortin, *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures. Lusodidacta.
- Gilly, M. (1995). *Bon Élève, Mauvais Élève* (1971), Paris. Editions Armand Colin in PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar- Um Desafio Para a Construção Europeia*. Lisboa. Ministério da Educação.
- GEPE, (2010). *Relatório - Estatísticas da Educação 2009/2010*. Gabinete de estatística e Planeamento da Educação. Editorial do Ministério da Educação. Consultado em 03/11/2010 e disponível em [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=EE2009\\_2010.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=EE2009_2010.pdf).
- Grácio, S. (1986). *A Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Grilo, E. M. (2010). *Se não estudas, estás tramado*. Lisboa. Tinta-da-China.
- Guerra, M (2010). *Construir la Interculturalidad*. Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano, n.º1. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.

- Guerreiro, M. (Coord.), Cantante, F. e Barroso, M. (2009). *Trajectórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações*. Lisboa. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Editorial do Ministério da Educação.
- Gonçalves, A. (2010). *Relato de uma fraude*. Artigo de opinião publicado na Revista Sábado, no dia 21/10/2010. (s.p.) Disponível em <http://www.sabado.pt/epapper/>.
- Hegenberg, L. (1976). *Etapas da investigação científica*. São Paulo. EPU/EDUSP.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Le Gall, A. (1978). *O Insucesso Escolar*. Lisboa. Temas Pedagógicos. Editorial Estampa.
- Leite, M. (2004) *Do Dizer ao Fazer – um olhar sobre a avaliação dos alunos a partir dos conselhos dos professores*. Tese de mestrado. Universidade do Porto.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., Bouton, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (2ª ed.). Lisboa. Instituto Piaget.
- Lima, J. e Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto. Porto Editora.
- Marchesi, A. e Pérez, E. (2004) “A Compreensão do Fracasso escolar” in Álvaro Marchesi et al. *Fracasso Escolar- Uma Perspectiva Multicultural*. (pp. 17-33) Porto Alegre, Brasil. Artmed Editora.
- Marques, R. (2009). *O Eduquês como Instrumento de Controlo ideológico dos professores - ebook (Coletânea de textos do ProfBlog)*. Campbell. USA. FastPencil, Inc. Consultado em 16/06/2011 e disponível em <http://sites.google.com/site/ramirodotcom/o-eduques-como-instrumento-de-controlo-ideologico-dos-professores---ebook>
- Marques, R. (2009). Quanto custam os alunos dos CEF e dos EFA?, In Ramiro Marques (Org.), *O Eduquês como Instrumento de Controlo ideológico dos professores professores - ebook (Coletânea de textos do ProfBlog)*. (pp. 299-303). Campbell. USA. FastPencil, Inc.
- Marques, R. (2009). Tudo grátis para os CEF. A elite precisa de descamisados e estes resignam-se com viagens e refeições gratuitas e um futuro de RSI. In Ramiro Marques (Org.), *O Eduquês como Instrumento de Controlo ideológico*

- dos professores. - ebook (Coletânea de textos do ProfBlog). (pp. 543-547). Campbell. USA. FastPencil, Inc.
- Marques, R. (2009). CEF, Currículos Alternativos e PIEF: lama para os olhos. In Ramiro Marques (Org.), *O Eduquês como Instrumento de Controlo ideológico dos professores - ebook (Coletânea de textos do ProfBlog)*. (pp. 461-466). Campbell. USA. FastPencil, Inc.
  - Matos, M., Duarte, I. (Coords) et al (2003). *Identificação de Riscos Educativos no Ensino Básico*. CNE. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
  - Mendonça, A. (2007). Sucesso / Insucesso: Percursos da organização Escolar. In Sousa, J. e Fino, C. *A Escola sob Suspeita*. (pp. 397-414). Porto. Edições Asa.
  - Mendonça, A. (2008). *Era Uma Vez... a Reforma Educativa dos Adultos*. Consultado em 22/01/2011 e disponível em <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/publica/EraUmaVez.pdf>.
  - Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Lisboa. Edições Pedagogo.
  - Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto. Edições ASA.
  - OCDE (2010) “*Education Today 2010 – The OECD Perspective*”, consultado em 07/01/2011 e disponível em <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9610111E.PDF>.
  - OCDE (2010). “*OECD Reviews of Vocational Education and Training - Learning for Jobs*”. Consultado em 07/01/2011 e disponível em [http://www.oecd.org/document/16/0,3746,en\\_2649\\_39263238\\_45926672\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/16/0,3746,en_2649_39263238_45926672_1_1_1_1,00.html).
  - Perrenoud, Ph. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre. Artmed Editora.
  - Perrenoud, Ph. (2003). Sucesso na Escola: Só o Currículo, Nada mais que O Currículo! *Cadernos de Pesquisa*, n° 119, julho, pp. 9-27. Artigo consultado em 15/06/2011 e disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n119/n119a01.pdf>.
  - Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. s.l. McGraw-Hill.
  - Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: uma construção social*. Tese de Doutoramento. IEC, Universidade do Minho.
  - Pires, I. (s.d.). Revista “*Ágora*” n°2.

- Pires, L. et al. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Edições Asa. Clube do Professor.
- PNAPAE (2004). Relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. Consultado em 10/03/2010 e disponível em [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC15/Governo/Ministerios/MEd/ProgramasDossiers/Pages/20040407\\_MEd\\_Doss\\_PNAPAE.aspx](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC15/Governo/Ministerios/MEd/ProgramasDossiers/Pages/20040407_MEd_Doss_PNAPAE.aspx).
- Portois, J. P. & Desmet. (1988). *Epistémologie et Instrumentation en Sciences Humaines*. Liege. Pierre Mardaga Editeur.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, M, (2009) Introdução. In (Introd.) M. Guerreiro, M. (Coord.). *Trajectórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações*. (pp. 11-15). Lisboa. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Editorial do Ministério da Educação.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra. Edições Almedina.
- Rovira, J. (2004). “Educação em Valores e Fracasso Escolar”. In Álvaro Marchesi e Carlos Hernández Gil et al., *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural*, (pp. 82-90). Porto Alegre, Brasil. Artmed Editora.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (1996). *Metodologia de la Investigación*. México. McGraw-Hill.
- Sebastião, J. (2007). *Democratização do ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*. Lisboa. Tese de Doutoramento. ISCTE.
- Sebastião, J e Correia, S. (s.d.). *A Democratização do ensino em Portugal*. Crónica consultada em 25/04/2010 e disponível em [http://www.eses.pt/projectos/artigos\\_fct/A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf](http://www.eses.pt/projectos/artigos_fct/A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf).
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Silva, C. (2006). *Cursos de Educação e Formação: Uma Estratégia de Certificação e Qualificação de Jovens*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa.

- Stoer, S. (1983) A Reforma Veiga Simão no Ensino. Projecto de Desenvolvimento Social ou «Disfarce Humanista?». *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79). (pp. 793-822).
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança social e as Políticas educativas e sociais*. Porto. Edições Afrontamento.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto. Porto Editora.
- Tedesco, J.C. (2000). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Tedesco, J.C. (2010). *Los desafios de la educación básica en el siglo XXI*. Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano, n.º1. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Tompkins, R e Deloney, P. (1994). *Rural Students at Risk in Arkansas, Louisiana, New Mexico, Oklahoma and Texas*. *Southwest Educational development Laboratory*. Documento consultado online em 18/07/2011 e disponível em <http://www.sedl.org/rural/atrisk/variables.html>.
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. Petrópolis. Vozes.
- Turner, S., & Lapan, R. (2005). Promoting career development and aspirations in school-aged youth. In R. Lent & S. Brown (Eds). *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work*. (pp. 417-440). New York: Willey and Sons. Consultado em 19/07/2011 e disponível em [http://www.google.com/books?hl=ptPT&lr=&id=4IdbmX4pDpkC&oi=fnd&pg=PA417&dq=Turner,+S.+L.+\(2004\)+Career+development+and+counseling:+Putting+theory+and+research+to+work&ots=IfyvnGozfi&sig=0s8tuiz\\_goJG7bUJkS4ZmB7W-sA#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/books?hl=ptPT&lr=&id=4IdbmX4pDpkC&oi=fnd&pg=PA417&dq=Turner,+S.+L.+(2004)+Career+development+and+counseling:+Putting+theory+and+research+to+work&ots=IfyvnGozfi&sig=0s8tuiz_goJG7bUJkS4ZmB7W-sA#v=onepage&q&f=false).
- Unesco (1998). *A educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasil. Cortez Editora.
- Venâncio, I. e Otero, A. (2003) *Eficácia e Qualidade na Escola*. (1ªed.). Porto. Edições ASA.

- Verdasca. J. (2009). *O Projecto TurmaMais: Reagrupar sem segregar e melhorar resultados*. Revista Noesis, Dossier Em Busca do sucesso escolar. Lisboa. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zago, Nadir, (2000). “Processos de Escolarização nos Meios Populares”. In Maria Alice Nogueira et al. (org.), *Família & Escola - Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares*. (pp.17-43). Petrópolis. Editora Vozes.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei n.º 45810, de 9 de Junho, 1964
- Decreto-Lei n.º 49408, de 24 de Novembro, 1969
- Lei n.º 5/73, de 25 de Julho (Reforma Veiga Simão)
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE)
- Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro
- Despacho Conjunto n.º 48/SEAM/SERE/91, de 21 de Abril
- Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho
- Decreto-Lei n.º 182, de 9 de Agosto, 1992
- Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de Junho
- Despacho 147-B/ME/96, de 8 de Junho
- Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho
- Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto
- Despacho Conjunto n.º 123/97, de 16 de Junho
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio
- Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de Outubro
- Despacho n.º 19971/99, de 20 de Outubro
- Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro
- Despacho Conjunto n.º 650/2001, de 20 de Julho
- Despacho Conjunto n.º 665/2001, de 21 de Julho
- Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro
- Rectificação n.º 2145/2001, de 21 de Setembro
- Despacho Conjunto n.º 981/2001, de 26 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 58/2002, de 15 de Março

- Decreto Regulamentar n.º 16/2002, de 15 de Março
- Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril
- Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março
- Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho
- Rectificação n.º 1673/2004, de 7 de Setembro
- Despacho Conjunto n.º 287/2005, de 4 de Abril
- Despacho n.º 50/82005, de 9 de Novembro
- Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro
- Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro
- Despacho normativo n.º 396/2007, de 8 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro
- Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março
- Despacho Normativo n.º 29/2008, de 5 de Junho
- Portaria n.º 835/2009, de 31 de Julho
- Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto
- Despacho n.º 100/2010, de 5 de Janeiro
- Despacho n.º 12568/210, de 4 de Agosto de 2010



## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

**AUTORIZAÇÃO FORMAL À DIREÇÃO – GERAL DE INOVAÇÃO E DE  
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (DGIDC) PARA APLICAÇÃO DOS  
INSTRUMENTOS**

## **ANEXO II**

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO FORMAL AOS ÓRGÃOS DE GESTÃO DAS  
ESCOLAS EM ESTUDO, PARA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS**

Exmo. Sr.

Diretor (a) da Escola ...

Viseu

O meu nome é Sandra Cristina Salgueiro Alves Soares, portadora do cartão de cidadão nº 10096951 e sou professora do quadro do Agrupamento de Escolas de Sátão, onde me encontro a lecionar no grupo 330. Encontro-me, neste momento, a desenvolver uma dissertação do mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar – na Universidade Católica Portuguesa, subordinada ao tema “Os Cursos de Educação e Formação: a perspetiva dos seus intervenientes. - Análise do contexto real nas escolas do concelho de Viseu”.

Pretendo, com este estudo, analisar a situação real do funcionamento dos Cursos de Educação e Formação (CEF) nas escolas do concelho de Viseu, a partir da perspetiva dos seus principais intervenientes. Enumeram-se alguns dos meus objetivos:

1. Analisar de que forma os Cursos de Educação e Formação se têm constituído como uma estratégia para diminuir as taxas de abandono e insucesso escolares nas escolas do concelho de Viseu;
2. Fazer o levantamento das motivações que levam os alunos a optar por este percurso alternativo e as dos professores que os lecionam;
3. Aferir as razões que levam os Órgãos de Gestão a optar por determinadas áreas de formação em detrimento de outras;
4. Problematizar, a dicotomia benefícios / constrangimentos, em termos de resultados, do ponto de vista educacional;

Assim, terá de se considerar os seguintes campos de análise:

- Um questionário aos alunos do(s) curso(s) de CEF;
- Um questionário aos professores do(s) curso(s) de CEF;
- Uma entrevista a(o) Coordenador(a) do(s) curso(s) de CEF;
- Uma entrevista ao Diretor do Órgão de Gestão.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a V.Ex<sup>a</sup> autorização para realizar esta recolha dos dados na sua escola, comprometendo-me a respeitar todas as normas exigidas. Considero que o resultado deste estudo poderá, eventualmente, ser um contributo para um melhor conhecimento da realidade dos cursos CEF no concelho de Viseu. Contudo, sem a sua colaboração este estudo não será possível.

Agradecendo a atenção dispensada, subscrevo-me com os meus melhores cumprimentos,

## **ANEXO III**

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO FORMAL AOS ENCARREGADOS DE  
EDUCAÇÃO DOS ALUNOS ESCOLAS EM ESTUDO, PARA APLICAÇÃO  
DOS QUESTIONÁRIOS**

No âmbito de curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Organização Escolar estou a desenvolver um projecto de investigação cujo tema é **Os Cursos de Educação e Formação: A Perspectiva dos seus Intervenientes**. Assim, e de modo a poder estudar e analisar a perspectiva dos alunos, pretendo recolher a opinião do(a) seu(ua) educando(a) pelo que solicito a sua autorização para que o(a) mesmo (a) preencha um questionário. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade.

Sandra Soares

Autorizo  Não autorizo

Assinatura: \_\_\_\_\_

---

No âmbito de curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Organização Escolar estou a desenvolver um projecto de investigação cujo tema é **Os Cursos de Educação e Formação: A Perspectiva dos seus Intervenientes**. Assim, e de modo a poder estudar e analisar a perspectiva dos alunos, pretendo recolher a opinião do(a) seu(ua) educando(a) pelo que solicito a sua autorização para que o(a) mesmo (a) preencha um questionário. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade.

Sandra Soares

Autorizo  Não autorizo

Assinatura: \_\_\_\_\_

---

No âmbito de curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Organização Escolar estou a desenvolver um projecto de investigação cujo tema é **Os Cursos de Educação e Formação: A Perspectiva dos seus Intervenientes**. Assim, e de modo a poder estudar e analisar a perspectiva dos alunos, pretendo recolher a opinião do(a) seu(ua) educando(a) pelo que solicito a sua autorização para que o(a) mesmo (a) preencha um questionário. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade.

Sandra Soares

Autorizo  Não autorizo

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **ANEXO IV**

1. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS
2. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS – VISEU

Este questionário faz parte de um projecto de investigação cujo tema é **Os Cursos de Educação e Formação: A Perspectiva dos seus Intervinentes**, a realizar no âmbito de um curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Organização Escolar. Pretende-se recolher a tua opinião enquanto **ALUNO(A) DE TURMAS DE CEF**.

A tua opinião é muito importante pelo que te pedimos que respondas com sinceridade. Não te esqueças que não há boas nem más respostas, apenas respostas.

O questionário é anónimo pelo que não deves assinar em lado nenhum. Obrigada pela tua colaboração.

Sandra Soares

**1ª Parte**

**Dados pessoais**

**1 - Sexo**

Feminino  Masculino

**2 - Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**3 - Que grau de escolaridade possuem os teus pais? (Assinala com um X a opção correta).**

	Mãe	Pai
1º ciclo		
2º Ciclo		
3º Ciclo		
Ensino Secundário		
Ensino Superior		

**4 - Qual é a profissão atual dos teus pais? (Escreve no espaço correspondente).**

Mãe: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_

**5 - Tens irmãos / irmãs? Quantos?** \_\_\_\_\_

**6 - Quantos elementos fazem parte do teu agregado familiar? (Escreve apenas o nº de elementos).** \_\_\_\_\_

**7 - Assinala, com um X, a opção correta quanto ao teu caso:**

Nunca reprovei  Já reprovei

**7.1. Se já reprovaste diz quantas vezes.** \_\_\_\_\_

**8 - Já alguma vez abandonaste a escola no decorrer de um ano letivo? (Assinala com um X).**

Sim  Não

**(Se respondeste não passa para a pergunta 9).**

8.1. Se respondeste sim, diz quantos anos. \_\_\_\_\_ anos.

8.2. Que idade tinhas quando abandonaste a escola? \_\_\_\_\_ anos.

8.3. Quais foram as principais razões que te levaram a abandonar a escola?

---

---

**9 - De que forma costumavas ocupar os teus tempos livres? (Assinala com um X as mais frequentes).**

Televisão	<input type="checkbox"/>	Música (ouvir / tocar)	<input type="checkbox"/>
Jogos computador / Playstation	<input type="checkbox"/>	Fazer pesquisas / Trabalhos	<input type="checkbox"/>
Filmes / Cinema	<input type="checkbox"/>	Ir ao café	<input type="checkbox"/>
Computador (internet / chat / downloads...)	<input type="checkbox"/>	Sair com os amigos	<input type="checkbox"/>
Ler	<input type="checkbox"/>	Praticar desporto	<input type="checkbox"/>

Outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

---

**2ª Parte**

**Dados relativos ao Curso de Educação e Formação (CEF)**

**10 - Que ano de escolaridade tinhas concluído quando vieste para o CEF? (Assinala com um X).**

4º ano de escolaridade	<input type="checkbox"/>	7º ano de escolaridade	<input type="checkbox"/>
5º ano de escolaridade	<input type="checkbox"/>	8º ano de escolaridade	<input type="checkbox"/>
6º ano de escolaridade	<input type="checkbox"/>	Frequência do 9º ano de escolaridade	<input type="checkbox"/>

**11 - Que motivações te levaram a integrar uma turma de CEF? (Podes assinalar mais que uma opção, mas deves lê-las todas primeiro).**

a) Exprimi esse desejo. Afinal são as turmas mais “fixes” da escola. ....	<input type="checkbox"/>
b) Não tive alternativa. O(a) D. T. encaminhou-me para lá e os meus pais / Encarregados de Educação concordaram. ....	<input type="checkbox"/>
c) Para não ter tantos trabalhos de casa .....	<input type="checkbox"/>
d) Os professores são melhores porque ensinam só o que precisamos. ....	<input type="checkbox"/>
e) Para concluir a escolaridade obrigatória sem voltar a ficar retido.....	<input type="checkbox"/>
f) Foi a única “saída” que encontrei para não desistir e abandonar a escola.....	<input type="checkbox"/>
g) Quis aprender um ofício que me pode ajudar no futuro.....	<input type="checkbox"/>
h) Para melhorar a minha cultura geral.....	<input type="checkbox"/>
i) Para ter mais aulas práticas .....	<input type="checkbox"/>
j) Para ir a mais visitas de estudo .....	<input type="checkbox"/>
k) Para ser mais valorizado pelos colegas da turma e da escola.....	<input type="checkbox"/>
l) Os professores compreendem-nos melhor que no ensino regular. ....	<input type="checkbox"/>
m) Outra(s). Qual(is)? _____	<input type="checkbox"/>

**12 - De que forma tiveste conhecimento do curso que estás a frequentar? (Podes assinalar mais que uma opção).**

a) Através do meu Director(a) de Turma.....	<input type="checkbox"/>
b) Através da publicidade feita na internet ( <i>site</i> da escola). ....	<input type="checkbox"/>
c) Através dos Serviços de Psicologia e Orientação da escola.....	<input type="checkbox"/>
d) Através dos meus colegas e amigos(as).. ....	<input type="checkbox"/>
e) Através de um(a) funcionário(a) da escola .....	<input type="checkbox"/>
f) Através de um professor da minha escola. ....	<input type="checkbox"/>
e) Outra(s). Qual(is)? _____	<input type="checkbox"/>

---

**13 - Sentes que os conhecimentos que já possuías anteriormente têm sido valorizados neste curso? (Assinala com um X a tua opção).**

Sim  Não

**14 - Escreve, por ordem de importância (1º; 2º; 3º; 4º), o que consideras serem as 4 maiores vantagens de estares inscrito(a) neste curso.**

- a) Obtenção de subsídios (abono, escolar, transporte...).....
- b) Conclusão da escolaridade obrigatória .....
- c) Melhorar a minha cultura geral .....
- d) Mais aulas práticas e menos teóricas .....
- e) Sucesso escolar / Aproveitamento .....
- f) Mais visitas de estudo .....
- g) Aprendizagem numa área tecnológica concreta que me pode ajudar a encontrar um emprego num futuro próximo .....
- h) Outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

**15 - E quais são as que consideras serem as maiores desvantagens / constrangimentos de frequentar um CEF? (Podes assinalar mais que uma opção.)**

- a) O facto de juntarem, na mesma turma, alunos(as) indisciplinados(as) em vez de alunos(as) motivados(as) para o curso. ....
- b) A falta de meios técnicos de formação (materiais, salas específicas, formadores, etc.).....
- c) O facto de termos matérias/assuntos diferentes dos do ensino regular nas várias disciplinas ...
- d) O facto de sermos, muitas vezes, discriminados pelos restantes colegas, professores e funcionários da escola.....
- e) O estágio que teremos de frequentar .....
- f) Outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

**16 - De um modo geral, como avalias a organização e funcionamento do curso que frequentas? (Assinala a tua opção com um X para cada alínea).**

	Não Satisf.	Satisf.	Bom	Muito Bom
a) Qualidade das instalações e equipamentos. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Competência e disponibilidade dos professores / formadores. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Competência do Diretor da escola .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Competência e disponibilidade do(a) Diretor(a) de Curso / D. T.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Interesse das matérias e assuntos abordados. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) A forma como os alunos são avaliados. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Apoio e atendimento na secretaria e pelo pessoal não docente em geral.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17 - Como consideras a tua relação pessoal com os professores? (Assinala com um X a tua opção).**

Muito má  Boa   
 Má  Muito boa   
 Satisfatória  Excelente

**18 - E com os funcionários e técnicos da escola? (Assinala com um X a tua opção).**

Muito má	<input type="checkbox"/>	Boa	<input type="checkbox"/>
Má	<input type="checkbox"/>	Muito boa	<input type="checkbox"/>
Satisfatória	<input type="checkbox"/>	Excelente	<input type="checkbox"/>

**19 - Os teus resultados escolares melhoraram desde que integraste o CEF? (Assinala com um X a tua opção).**

Sim  Não

**20 - Indica o grau de dificuldade que estás a sentir na realização deste curso. (Assinala com um X a tua opção).**

Nenhuma dificuldade	<input type="checkbox"/>
Alguma dificuldade	<input type="checkbox"/>
Muita dificuldade	<input type="checkbox"/>

**21 - Com a conclusão deste curso, qual é o grau de utilidade que cada um dos seguintes aspetos? (Assinala a tua opção com um X para cada alínea).**

	Muito útil	Útil	Pouco útil	Nada útil
a) A preparação profissional / competências técnicas que adquirir ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Os amigos(as) que fizer entre os(as) colegas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) A conclusão do 9º ano .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) A cultura geral, os conhecimentos e as competências que desenvolver ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) O domínio do computador .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Outra(s). Qual(is)? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22 - O(a) teu(tua) Encarregado(a) de Educação é algum dos teus pais? (Assinala com um X a tua opção).**

Sim  Não

**23 - Com que frequência o teu Encarregado de Educação vem à escola para saber informações acerca do teu percurso escolar e educativo? (Assinala com um X a tua opção).**

Nunca	<input type="checkbox"/>	2 a 3 vezes por período	<input type="checkbox"/>
Uma vez por período	<input type="checkbox"/>	Mais de 3 vezes por período	<input type="checkbox"/>

**24 - Sentes-te excluído na tua escola desde que passaste a frequentar o CEF? (Assinala com um X a tua opção).**

Sim  Não

**Justifica, por favor, a tua resposta.** \_\_\_\_\_

**Muito obrigada pela tua colaboração!**



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS – VISEU

Este questionário faz parte de um projeto de investigação cujo tema é **Os Cursos de Educação e Formação: A Perspetiva dos seus Intervenientes**, a realizar no âmbito de um curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Organização Escolar. Pretende-se recolher a sua opinião enquanto **PROFESSOR(A) DE TURMAS DE CEF**.

A sua opinião é muito importante pelo que lhe pedimos que responda com rigor e sinceridade. Tenha em mente que não há boas nem más respostas, apenas respostas.

Não assine em qualquer lugar, garantindo assim o **anonimato**.

Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Sandra Soares

**1ª Parte - Dados pessoais e profissionais**

**1 - Sexo**

Feminino  Masculino

**2 - Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**3 - Habilitações literárias**

Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>

**4 - Possui formação especializada (Especialização / Pós-graduação)?**

Sim  Não

**Se respondeu sim, diga qual.**

---

**5 - Situação profissional**

Professor(a) do QND	<input type="checkbox"/>
Professor(a) do QZP	<input type="checkbox"/>
Professor(a) contratado	<input type="checkbox"/>

**6 - Tempo de Serviço**

**Anos completos até 31 de Agosto de 2010:** \_\_\_\_\_ anos.

**2ª Parte - Dados relativos à lecionação dos Cursos de Educação e Formação (CEF)**

**7 - Já lecionou em turmas de CEF para além do ano letivo em que se encontra?**

Sim  Não

**7.1. Se sim, quantos anos letivos?** \_\_\_\_\_ anos letivos.

**8 - A disciplina que leciona enquadra-se em que componente de formação / área de competência?**

- a) Componente de formação sociocultural... .....   
(Línguas, Cultura e Comunicação + Cidadania e Sociedade)
- b) Componente de formação científica (Ciências Aplicadas) .....
- c) Componente de formação tecnológica (Tecnologias Específicas) .....

**9 - Que motivações o(a) levaram a lecionar turma(s) de CEF? (Pode assinalar mais que uma opção).**

- a) Expressiu esse desejo. Afinal são as turmas que constituem o maior desafio. ....
  - b) Não teve alternativa. Já constava no seu horário .....
  - c) Continuidade pedagógica .....
  - d) Não havia mais docentes disponíveis .....
  - e) Possui a formação necessária e concorreu ao horário por concurso. ....
  - f) Outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_
- 

**10 - Já alguma vez propôs que um(a) aluno(a) de um Conselho de Turma do qual fazia parte fosse encaminhado(a) para uma turma de CEF?**

Sim  Não

**(Se respondeu Não passe para a pergunta 12).**

**11 - Que razões o(a) levaram a fazer essa proposta? (Pode assinalar mais que uma opção).**

- a) Por considerar que seria a única forma de impedir que o(a) aluno(a) abandonasse a escola antes de concluída a escolaridade obrigatória. ....
  - b) Por considerar que o(a) aluno(a) em causa prejudicava a turma em que se encontrava integrado(a). ....
  - c) Devido a problemas de indisciplina .....
  - d) Devido a falta de assiduidade .....
  - e) Devido ao mau aproveitamento do(a) aluno(a) /insucesso escolar .....
  - f) Porque o(a) aluno(a) manifestou esse desejo .....
  - g) Porque foi esse o parecer dos Serviços de Psicologia e Orientação da escola.....
  - h) Outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_
- 

**12 - De um modo geral, qual é a sua opinião sobre as turmas de CEF? (Pode assinalar mais que uma opção).**

- a) São excelentes desafios à minha capacidade enquanto docente. ....
  - b) São turmas muito indisciplinadas. ....
  - c) São turmas com muitos problemas de várias ordens associados.....
  - d) São uma perda de tempo para os que nelas investem .....
  - e) Constituem uma boa resposta no combate ao insucesso e abandono escolares .....
  - f) São turmas cujo resultado final é, para qualquer docente, muito gratificante .....
  - g) Outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_
-

**13 - Enquanto docente de turma(s) de CEF que tipo de estratégias / atividades desenvolve no sentido de motivar os(as) alunos(as) e promover a aprendizagem? (Pode assinalar mais que uma opção).**

- a) Dinamizar aulas interessantes para os(as) alunos(as) aproximando os conteúdos e as competências às suas vivências e realidades. ....
- b) Proporcionar atividades de carácter predominantemente lúdico e prático. ....
- c) Realizar visitas de estudo.....
- d) Executar tarefas e atividades que privilegiem o uso das novas tecnologias .....
- e) Dinamizar, com maior frequência, atividades que utilizem os meios audiovisuais. ....
- f) Outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

**14 - Sendo docente de um CEF, quais são os principais objetivos que pretende alcançar? (Pode assinalar mais que uma opção).**

- a) Desenvolver uma boa relação aluno(a)-professor baseada na confiança e no respeito.....
- b) Procurar, sempre que possível, envolver a família na vida escolar do(a) aluno(a). ....
- c) Levar os(as) alunos(as) à conclusão deste ciclo de estudos, com aproveitamento. ....
- d) Contribuir para uma autovalorização dos(as) alunos(as) estimulando atitudes de autoestima e de respeito, tolerância e solidariedade para com os que os(as) rodeiam. ....
- e) Promover o uso de regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos autónomos, participativos e civicamente responsáveis.....
- f) Estimular um maior envolvimento e participação dos alunos na vida da escola e da comunidade. ....
- g) Outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

**15 - Como considera a sua relação pessoal com os alunos do CEF?**

Muito má	<input type="checkbox"/>	Boa	<input type="checkbox"/>
Má	<input type="checkbox"/>	Muito boa	<input type="checkbox"/>
Satisfatória	<input type="checkbox"/>	Excelente	<input type="checkbox"/>

**16 - Na sua opinião, quais são os maiores constrangimentos nas turmas de CEF? (Pode assinalar mais que uma opção).**

- a) O facto de serem agrupados alunos(as) indisciplinados(as) em vez de alunos(as) motivados(as) para uma formação específica e de carácter mais prático.....
- b) Falta de meios técnicos de formação (materiais, salas específicas, formadores, etc.).....
- c) São turmas muito desgastantes em termos práticos e emocionais.....
- d) O facto de a própria cultura e política da escola não facilitar a integração/inclusão dos(as) alunos(as) do CEF e, muitas vezes, os(as) discriminar.....
- e) Desvalorização da escola por parte dos(as) alunos(as). ....
- f) Exclusão - discriminação dos(as) alunos(as) perante a restante população escolar. ....
- g) Outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

**17 - E os maiores benefícios destas turmas? (Pode assinalar mais que uma opção).**

- a) Conclusão da escolaridade obrigatória .....
- b) Dada a maior flexibilidade no currículo os docentes podem geri-lo de modo a intervir, com maior profundidade, no campo da formação de base.....
- c) É uma forma de os(as) alunos(as) se manterem na escola e não a abandonarem. ....
- d) São turmas que levam os(as) docentes a sentirem-se muito recompensados profissional e emocionalmente. ....
- e) O facto de se estabelecer uma relação mais próxima com os alunos(as). ....
- f) É uma oportunidade de agrupar os alunos e poder-se, desse modo, criar e aplicar um Projecto Curricular de Turma adaptado às suas reais especificidades.....
- g) Outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

**18 - No que concerne aos alunos, quais são, na sua opinião, os fatores que melhor os caracterizam? (Pode assinalar mais que uma opção).**

- a) Má formação pessoal e indisciplina .....
- b) Carências afetivas graves.....
- c) Meio socioeconómico .....
- d) São provenientes, na sua maioria, de famílias disfuncionais .....
- e) Ausência de hábitos de estudo e de trabalho .....
- f) Desvalorização da escola.....
- g) Capital cultural deficiente.....
- h) Revelam, na maioria das vezes, pouco acompanhamento / colaboração por parte da família.....
- h) Ausência de pré-requisitos.....
- g) Outros(as). Quais? \_\_\_\_\_

**19 - Considera que os(as) alunos(as) se encontram integrados e incluídos na escola depois de inseridos nos CEF?**

Sim  Não

**Justifique, por favor, a sua resposta.** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Muito obrigada pela sua colaboração.**

## **ANEXO V**

- **GUIÕES DAS ENTREVISTAS:**
  1. **ÓRGÃOS DE GESTÃO**
  2. **DIRETORES DE CURSO**



# UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS – VISEU

## Guião de entrevista – Órgão de Gestão

### Questões:

- Poderia dar-me algumas indicações acerca da suas habilitações literárias e anos de serviço?  
Quantos anos de experiência tem num Órgão de Gestão? E nesta escola em particular?
1. Quais foram as principais razões que levaram a escola a candidatar-se ao CEF?
  2. Quais foram os critérios para selecionar as áreas de formação do(s) CEF?
  3. Recorreu a algum critério específico para selecionar os professores que lecionam os CEF?
  4. De um modo geral, qual é a sua opinião sobre as turmas de CEF enquanto estratégia para a promoção do sucesso?
  5. De acordo com a realidade desta escola, mas também com a sua própria experiência, quais têm sido os maiores benefícios que as turmas de CEF têm tido?
  6. E relativamente aos maiores constrangimentos?
  7. Considera que o cargo de Diretor(a) de Curso é fundamental para uma boa organização e funcionamento do curso?
  8. E no que concerne ao seu papel e atuação no acompanhamento aos alunos e Encarregados de Educação?
  9. Recorreu a algum critério específico para proceder à seleção do docente que iria desempenhar esse cargo?
  10. Considera que os alunos do CEF estão integrados e incluídos nesta escola? Justifique, por favor.
  11. Que considerações faz acerca do Despacho n.º 12568/2010 e a todas as alterações que o mesmo prevê relativamente à organização e funcionamento do CEF?
    - 11.1. As alterações previstas trazem, na sua opinião, maiores benefícios no funcionamento dos cursos ou, pelo contrário, podem condicionar o percurso escolar dos jovens?
  12. É sua opinião que os CEF são uma resposta no combate ao insucesso e abandono escolares?



# UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS – VISEU

## Guião de entrevista – Diretor(a) de Curso

### Questões:

Poderia dar-me algumas indicações acerca de dados pessoais e profissionais, nomeadamente idade, habilitações literárias, situação profissional e anos de serviço?

Quantos anos de experiência tem enquanto Diretor(a) de Curso de um CEF?

1. Desempenha este cargo porque...(por opção pessoal; constava do horário já atribuído...?)
  - 1.1 Se foi uma opção sua, quais foram as principais motivações?
2. Considera que, no seu caso, o Órgão de Gestão teve em conta algum critério específico para o(a) selecionar no sentido de desempenhar o cargo de Diretor(a) de Curso do CEF?
3. Sentiu necessidade fazer alguma formação específica ou tentou informar-se devidamente para assumir o cargo?
4. Enquanto Diretor(a) de Curso, que tipo de estratégias desenvolve no sentido de envolver os alunos e os seus Encarregados de Educação?
5. Como considera a sua relação pessoal com a turma de CEF?
6. Considera que o seu papel e atuação são fundamentais no acompanhamento destes alunos? Justifique, por favor.
7. E no que respeita à organização e funcionamento do curso? Justifique, por favor.
8. De um modo geral, qual é a sua opinião sobre as turmas de CEF?
9. De acordo com a realidade desta escola, mas também com a sua própria experiência, quais têm sido os maiores benefícios que as turmas de CEF têm apresentado?
10. E quais têm sido, na sua opinião, os maiores constrangimentos?
11. Considera que os alunos do CEF estão integrados e incluídos nesta escola? Justifique, por favor.
12. Quais são os principais objetivos que pretende alcançar enquanto Diretor(a) de Curso do CEF?
13. Que considerações faz acerca do Despacho n.º 12568/2010 e a todas as alterações que o mesmo prevê relativamente à organização e funcionamento do CEF?
  - 13.1 As alterações previstas trazem, na sua opinião, maiores benefícios no funcionamento dos cursos ou, pelo contrário, podem condicionar o percurso escolar dos jovens?
14. É sua opinião que os CEF são uma resposta no combate ao insucesso e abandono escolares?

## **ANEXO VI**

- **GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS:**

**1. ÓRGÃOS DE GESTÃO**

**2. DIRETORES DE CURSO**

**Grelha 1 - Análise de conteúdo das entrevistas aos Órgãos de Gestão**

Categorias		Subcategorias	OG 1	OG 2	OG 3	OG 4	OG 5
Caracterização da amostra		<b>Sexo</b>	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
		<b>Habilitações literárias</b>	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura e Pós-Graduação
		<b>Tempo de serviço (docente)</b>	27 anos	12 anos	24 anos	24 anos	27 anos
		<b>Tempo de serviço (O. G.)</b>	21 anos	6 anos	13 anos	8 anos	14 anos
		<b>T. de serv. no O. G. da escola em estudo</b>	17 anos	6 anos	13 anos	8 anos	14 anos
Os CEF: justificativos para a candidatura; critérios para a seleção das áreas de formação e da equipa pedagógica.	1	<b>Razões para a candidatura ao CEF</b>	<i>Havia, na escola, uma franja de alunos que não beneficiava em estar no ensino regular...entraram no CEF para evitar mais retenções, abandonos e, sobretudo, antevendo a possibilidade de adquirirem o 9º ano... mantemos os mesmos princípios.</i>	<i>Para dar resposta a alunos com características específicas e idade elevada... para criarmos uma oferta formativa que permitisse aos alunos integrarem-se rapidamente no mercado de trabalho, valorizando-os.</i>	<i>Para arranjar oportunidades, alternativas ao ensino regular para alunos que não gostam da escola, que têm dificuldades e que preferem atividades mais práticas.</i>	<i>Para combater o abandono escolar, as dificuldades de aprendizagem em idade avançada... casos que existiam na escola.</i>	<i>Para combater o insucesso e abandono escolares e a indisciplina... tínhamos, naquela altura, muitos alunos com idade avançada que acabavam por abandonar.</i>
	2	<b>Critérios para a seleção das áreas de formação</b>	<i>Em C.P decidiu-se fazer uma prospeção de mercado para se ver em que áreas se tinha capacidade para dar formação e de emprego para os alunos. Optou-se por áreas afins e que tinham carência na região.</i>	<i>Inicialmente para dar resposta ao meio envolvente... este ano optou-se pela área de interesse dos alunos e porque na zona não existe oferta nessa área... também para facilitar a articulação entre a escola e a autarquia.</i>	<i>Procurámos sempre áreas que funcionassem bem quer para rapazes, quer para raparigas ... a opção foi sempre um bocadinho nesse sentido.</i>	<i>Foram selecionadas em função das instituições da região, capazes de dar resposta às necessidades do estágio.</i>	<i>Quando arrancámos, os critérios tinham a ver com os recursos humanos... não podíamos contratar formadores ... hoje em dia tem a ver com a opinião dos alunos e as saídas profissionais.</i>
	3	<b>Perfil dos docentes: critérios de seleção da equi. pedagógica.</b>	<i>...recorre-se aos professores que apresentem um perfil mais adequado para lidar com alunos que não são fáceis... ou professores que já tenham experiências anteriores...</i>	<i>Prioritariamente professores que já tinham experiências anteriores...</i>	<i>A experiência anterior é muito importante, bem como o próprio perfil dos docentes.</i>	<i>Quem tem mais apetência... de acordo com o perfil.</i>	<i>...na altura ,apenas prof. do quadro da escola... a partir de certa altura, começámos a fazer a seleção em função da experiência...</i>

Categorias		Subcategorias	OG 1	OG 2	OG 3	OG 4	OG 5
As turmas de CEF e o seu grau de importância / contributo	4	<b>O perfil das turmas de CEF</b>	<i>...eram alunos condenados ao insucesso continuado ou ao abandono... os CEF têm funcionado porque os alunos... concluem o 9º ano e... ficam com uma porta aberta para um emprego.</i>	<i>...o nº de horas de formação é desajustado...eu acho que as turmas de CEF seriam boas para alunos de um percurso normal... mas que gostariam de, para além da parte curricular, ter uma formação prática...</i>	<i>Uma via muito positiva ... uma excelente alternativa que a escola passa a ter para integrar estes alunos que ... passam a encarar a escola de forma positiva ... conseguem uma certificação e a escolaridade mínima e não abandonam.</i>	<i>...é uma via positiva, sem dúvida... as turmas têm tido muito sucesso... muitos continuaram a estudar e outros conseguiram logo trabalho.</i>	<i>A minha opinião é a melhor possível. Permitiu combater o abandono...em 2000 tínhamos 17 alunos a abandonar e...passámos a ter zero ... o insucesso nas turmas também melhorou significativamente e a autoestima dos alunos... sentem-se mais valorizados.</i>
	5	<b>Benefícios dos CEF</b>	<i>...como têm um financiamento próprio(POPH)... não dependem do orçamento da escola... têm estratégias e remediação e metodologias diferentes... as aulas têm uma grande componente prática... combatem o insucesso e abandono escolares.</i>	<i>Ao nível da formação, muitos têm dado continuidade aos estágios ... é a grande mais-valia para os alunos, a de ficarem muito perto de um emprego definitivo.</i>	<i>Os alunos passam a sentir-se valorizados e a valorizar a escola ... muitos prosseguem estudos em cursos profissionais ... é benéfico para a escola que tem uma resposta para oferecer</i>	<i>... a garantia de uma formação e o benefício de ficarem com habilitações.</i>	<i>...melhorou a indisciplina na escola... o benefício económico... melhorou a situação de alunos com dificuldades de abandono e autoestima...</i>
	6	<b>Constrangimentos dos CEF</b>	<i>Os maiores... têm a ver com problemas de comportamento... outro que se pode adivinhar é a de aspirarem à prossecução de estudos no ensino regular onde terão muitas dificuldades...</i>	<i>... a desvalorização que eles têm da escola ... é colocarem-se no CEF, muitas vezes, alunos com uma má escolaridade...</i>	<i>A questão das substituições pois quando um docente adoece e não é substituído causa alguns problemas devido à necessidade de cumprimento do plano de formação.</i>	<i>O espaço físico.</i>	<i>... as dificuldades no que respeita à colocação dos alunos na formação em contexto de trabalho... este ano os alunos tiveram que ir para Nelas...</i>

Categorias		Subcategorias	OG 1	OG 2	OG 3	OG 4	OG 5
Organização e funcionamento dos CEF	7	<b>Grau de importância ao D. C. na organização e funcionamento do curso</b>	<i>É fundamental na união e dinamização do C.T.</i>	<i>...funciona, muitas vezes, como alguém que pode mediar os conflitos e orientar os colegas no bom caminho ...</i>	<i>É fundamental para organizar todo o trabalho, nomeadamente as reuniões pedagógicas (vão sendo menos mas igualmente importantes) e ... as atividades com os alunos.</i>	<i>É fundamental.</i>	<i>É dos mais importantes (cargos)... é fundamental para fazer a interligação com o C.T... se não houver uma boa articulação ... é complicado e ... quem a consegue fazer, consegue ter sucesso ou tem mais condições para ter sucesso...</i>
	8	<b>Grau de importância do D.C. no acompanhamento aos alunos e E.E.</b>	<i>Tem que ter um perfil adequado... tem que lidar com miúdos que carecem de um acompanhamento diferente dos outros... e com os seus E.E... tem um papel muito importante...</i>	<i>O sue papel é fundamental ... mesmo como mediador com os E.E.</i>	<i>Muito, muito importante. Ele é que guia os alunos e os acompanha a todos os níveis ... também para trazer os pais à escola e que acompanhem a vida escolar dos seus filhos.</i>	<i>O D.C é que os orienta e acompanha (alunos) pelo menos até eles terem um rumo e perceberem o que é o CEF.Com os pais é a mesma coisa.</i>	<i>Ele faz a ligação com a família. ... alunos com muitos problemas anteriormente, com ele ficaram resolvidos... nunca mais tivemos abandonos e é graças a ele... faz um contacto quase porta a porta...</i>
	9	<b>Critérios de seleção do D.C.</b>	<i>Analisámos ... o perfil dos docentes e achámos que deveria ser o colega ... a partir daí não tivemos quaisquer dúvidas.</i>	<i>Foi um critério específico que foi seguido e avaliado ... decidiu-se que deveria ser a psicóloga ... o objetivo foi o de ter... um especialista e um mediador de conflitos e de gestão.</i>	<i>O principal critério foi o de se escolher alguém que tivesse não só o perfil adequado, como também experiência neste tipo de ensino e projetos.</i>	<i>O perfil, ... o que já conhecíamos da pessoa.</i>	<i>A experiência dos anos anteriores...</i>

Categorias		Subcategorias	OG 1	OG 2	OG 3	OG 4	OG 5
Organização e funcionamento dos CEF	10	<b>Integração e inclusão dos alunos de CEF na escola</b>	<i>...Isso depende das turmas, da idade dos alunos, da sua proveniência (se andaram sempre nesta escola ou se só vieram para frequentar o CEF)... No geral ... todos se integram bem ... mas alguns têm mais dificuldade em fazer parte do grosso dos alunos porque eles próprios... se constituem num grupo à parte...</i>	<i>...Como esta turma tem uma faixa etária muito baixa e comportamento ...normal, estão facilmente integrados. No início, e mercê de comportamentos desadequados, eles ficavam completamente á margem, quer pelos colegas, ... pelos professores e funcionários ... e até pelos E.E. ... Isso tem vindo a esbater-se.</i>	<i>Os alunos do CEF estão completamente integrados e incluídos na escola ... o relacionamento com as outras turmas é o normal e participam na vida escolar do mesmo modo que os outros, sem distinções.</i>	<i>Sim, sim. Eles participam nas atividades dos outros, não há problemas de comportamento ... não há diferenciação nenhuma, estão integrados completamente.</i>	<i>Eles ... participam no Plano Anual de Atividades como qualquer turma, não há qualquer tipo de discriminação... estão completamente incluídos nesta escola... Têm a mesma idade dos colegas do 9º ano ... os colegas com quem estudaram no 1º ciclo ainda se mantêm na mesma escola ... mas em turmas diferentes.</i>
	11 e 11.1	<b>Perceção sobre a aplicação do Despacho n.º 12568/2010, de 4 de Agosto, e as suas consequências.</b>	<i>Vai condicionar o percurso dos alunos, sem dúvida. Todas as alterações refletir-se-ão nos alunos... Este ano não vai abrir CEF aqui ... isso é muito mau para os alunos ...pois vão sofrer as consequências da integração (turmas regulares)... Não lhes vão ser dadas saídas... Pois se achámos que era benéfico para o futuro deles (CEF), e se agora não os deixamos, estamos a condicioná-los. E isso também é contribuir para um maior insucesso e, eventualmente, para alguns abandonos.</i>	<i>Juntar os alunos não me parece prático nem viável ... Também a questão das idades ... é limitativo. ... O CEF deveria funcionar como um percurso normal, uma mais-valia...temos alunos no CEF com um percurso escolar impecável... e foram os próprios pais a querer que os filhos aprendessem uma área específica... estes são os alunos que têm uma resposta mais efetiva... há uma distinção entre os que estão lá empurrados e os que estão motivados... isto (nova lei) vai conduzir a um desaproveitar de um investimento, vai condicionar... Por causa deste Despacho não teremos CEF para o ano na escola (idade).</i>	<i>O despacho vem acabar de vez com os CEF. ... Não vamos conseguir abrir mais porque não conseguiremos jamais respeitar tais exigências. ... Os alunos serão prejudicados ... não terão alternativas na escola... iremos ter mais insucesso e abandono ... vamos perder o que já tínhamos conquistado.</i>	<i>Vai condicionar, pois não há condições para formar o curso... O problema é mesmo o de ter aumentado o nº de alunos. Se o CEF servia para dar uma resposta a alunos com tantas dificuldades de integração e de abandono, têm que ser poucos alunos. Para aumentar, quase que é igual a uma turma do ensino regular. Mesmo para a parte prática, 15 alunos é muito... e com alunos complicados, pior.</i>	<i>Ao criar o limite dos 15 alunos vai ser muito difícil continuar... também a questão de juntar os alunos de 2 turmas na parte sociocultural, formando uma turma de 24, 25 alunos ... é negativo ... o trabalho individual vai-se perder. Quem pensou nisto não pensou nos custos ... pois não havendo 15 alunos mas 12 ou 13, eles ficam em risco, à solta, sem saída e sem solução. Vão ficar no sistema vários anos ... a gastar mais e a perder a autoestima... É óbvio que estamos a evoluir... este processo pode já não se justificar tanto... mas então a partir do 6º ano deveria abrir-se uma bifurcação entre alunos do ensino regular e pré-profissionalizante, como é feito em outros países.</i>

Categorias		Subcategorias	OG 1	OG 2	OG 3	OG 4	OG 5
Organização e funcionamento dos CEF	12	Os enquanto resposta combate insucesso abandono escolares.	São (uma resposta) embora agora limitadas pela nova legislação. Durante estes anos o CEF contribuiu para a diminuição do insucesso, do abandono e para o projeto de vida dos miúdos. ... Vimos uma estatística que referia que cerca de 70% deles ficaram nas empresas onde estagiaram, outros recuperaram-se ... ganharam vontade para continuarem a estudar. Com o aumento da escolaridade mínima obrigatória mais razões deveria haver para integrar este tipo de alunos no CEF.	... funciona em relação ao abandono... em relação ao insucesso, após a conclusão do curso, alguns deles não conseguem ingressar no mercado de trabalho. O próprio estigma... esbateu-se um pouco. Se calhar, fizeram-se as coisas ao contrário: os alunos com dificuldades é que deveriam ficar no ensino regular onde teriam apoios e medidas diferenciadas e os alunos que queriam ter algo mais do que a parte curricular é que deveriam enveredar pelos CEF.	São (ou eram) a melhor resposta para este tipo de alunos. Os alunos passaram a encarar a escola sob uma perspetiva positiva ... passou a ser útil porque lhes deu o que eles precisavam para o seu projeto de vida e encaminhou-os.	São uma resposta efetiva mas, pelo que estou a ver, estão a acabar... Praticamente ninguém vai abrir CEF para o ano... eu ainda ando a ver porque tenho alunos que precisam mesmo...	Não tenho qualquer dúvida... Não só disso (resposta) mas da melhoria da autoestima e na possibilidade de lhes abrir caminhos para uma futura profissão ... cria-se uma luz diferente, às vezes com alunos que não têm um projeto de vida... um aluno com um curso destes tem alguma coisa na mão que lhe serve não só em Portugal, como no estrangeiro.
		CEF no ao e					

**Grelha 2 - Análise de conteúdo das entrevistas aos Diretores de Curso do CEF**

Categorias		Subcategorias	DC 1	DC 2	DC 3	DC 4	DC 5
Caracterização da amostra		<b>Sexo</b>	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
		<b>Idade</b>	46 anos	29 anos	46 anos	44 anos	47 anos
		<b>Habilitações literárias</b>	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
		<b>Situação profissional</b>	PQND	Contratada	PQND	PQND	PQND
		<b>Tempo de serviço</b>	24 anos	6 anos	24 anos	21 anos	24 anos
		<b>Anos experiência (D.C)</b>	11 anos	1 ano (atual)	6 anos	2 anos	8 anos
O desempenho do cargo de D.C. e o seu grau de importância no quadro global da organização e funcionamento do CEF.	1	<b>Razões pelas quais desempenha o cargo (opção pessoal / imposição)</b>	<i>No início estava atribuído no horário... depois passou a se rumar opção pessoal. As motivações têm a ver com o facto de gostar de trabalhar com este tipo de alunos... obriga a um trabalho diferente, que ultrapassa a sala de aula ...</i>	<i>Desempenho o cargo por imposição ...Passou a constar do meu horário por várias razões...</i>	<i>Foi uma opção pessoal desde o início. As motivações prenderam-se com a necessidade de encontrar soluções para casos que tinha nas minhas Direções de Turma... gosto deste tipo de trabalho.</i>	<i>Desempenho o cargo por imposição, uma vez que a Direção definiu que o cargo deve ser desempenhado por um docente efetivo na escola.</i>	<i>Nunca foi uma opção pessoal ... atribuíram-me e acharam que eu tinha perfil ... mas sempre foram experiências agradáveis e ... sempre aceitei de bom grado. Não faço distinção entre ser DT de um CEF ou de outra turma qualquer.</i>
	2	<b>Crítérios de seleção do D.C. pelo O.G.</b>	<i>No início o cargo estava atribuído a outro colega mas ele não podia e deram-mo a mim. A partir daí penso que teve a ver com o meu perfil e com o facto de as coisas correrem bem.</i>	<i>Eu sou a psicóloga da escola e acompanho estes alunos desde a sua sinalização para entrarem no curso até à transição para a vida ativa. Penso que foi nesse sentido que fui nomeada para D.C.</i>	<i>Penso que tiveram um critério específico ao escolher-me talvez devido ao facto de ter participado ativamente e estar ligada a projetos anteriores na escola durante alguns anos.</i>	<i>O critério foi o de ser alguém do quadro da escola. Por outro lado, eu também sou cumpridora e organizada e tinha o perfil adequado relativamente às minhas competências na área e penso que isso pesou.</i>	<i>O critério poderá ser o facto de sempre ter mantido uma ótima relação com os alunos. Tenho desenvolvido um trabalho positivo com os alunos.</i>
	3	<b>Necessidades de formação</b>	<i>No início informei-me junto de colegas de outras escolas que exerciam o cargo. Depois fui pesquisando e fui-me sempre mantendo informado.</i>	<i>Tentei informar-me devidamente para assumir o cargo e fui recolhendo toda a informação que julguei pertinente.</i>	<i>Tentei informar-me e fiz autoformação. Contactei com outras escolas que tinham já uma larga experiência para saber informações.</i>	<i>Não fiz nenhuma formação específica mas tentei informar-me devidamente para o desempenhar bem e da melhor forma possível.</i>	<i>As únicas informações que necessitei foram ao nível da burocracia e aspetos legais. Tudo o resto se processa como se de uma turma normal se tratasse.</i>

Categorias		Subcategorias	DC 1	DC 2	DC 3	DC 4	DC 5
<b>O desempenho do cargo de D.C. e o seu grau de importância no quadro global da organização e funcionamento do CEF.</b>	4	<b>Estratégias para envolver alunos e E.E.</b>	<i>Estar diariamente o mais perto possível deles é a estratégia ... como um tutor e eles notarem essa presença. Também sempre promovi muitas visitas de estudo para os levar a aprender fora da sala de aula e num contexto mais motivador. Quanto aos E.E. desenvolvi sempre as estratégias inerentes à D.T. mas com muito mais tempo disponível.</i>	<i>Tento manter uma boa relação com os alunos desde o início ... e tenho tido algum sucesso ... é com base no diálogo e acompanhamento. Quanto aos E.E. não colaboram muito ... Telefono-lhes muitas vezes mas eles raramente vêm à escola.</i>	<i>Tento desenvolver atividades práticas ligadas às áreas dos cursos na escola e fora dela ... os E.E. chamo-os muitas vezes à escola. Temos também o “Dia do CEF” para dar visibilidade aos cursos, dinamizando atividades e levando a cabo demonstrações para toda a escola e comunidade ... o que valoriza o trabalho dos alunos.</i>	<i>O facto de assumir os cargos de D.C e de D.T faz com que as coisas se confundam... Tento motivar os alunos para as atividades e colocá-las em contacto com a realidade (visitas de estudo) e desenvolver muito a componente prática. Quanto aos E.E., faço várias reuniões ... para os informar da necessidade de cumprirem o contrato que assinaram... também mantenho contactos telefónicos frequentes.</i>	<i>Temos criado uma série de projetos na escola que visam envolver e integrar os alunos do CEF ... desenvolvem-se atividades práticas com o objetivo de desmistificar a ideia que há dos CEF ... e mostrar que estas turmas são capazes de fazer um trabalho tão bom ou melhor que as outras. ... Também tento envolver os pais o máximo possível ... dou os meus contactos pessoais e ... normalmente, os meus pedidos são atendidos.</i>
	5	<b>Relação pessoal com o CEF</b>	<i>A relação pessoal sempre foi boa, o que se confirma quando os cursos acabam, os anos vão passando e vão-se mantendo os contactos.</i>	<i>É uma relação favorável. Boa.</i>	<i>É boa mas é uma relação que tem de ser construída. ... as regras têm de ser muito bem definidas no início ... o 1º ano é mais complicado e as competências pessoais e sociais têm de ser trabalhadas ... é por isso que temos um projeto ... cada turma tem 45 minutos semanais no horário com a psicóloga.</i>	<i>É boa. Elas têm um certo respeito por mim ... eu tento sempre resolver-lhe os problemas ... mesmo os económicos ... acompanho-as muito. ... temos de ter esse lado maternal ... elas têm muitas carências a nível social ... e afetivas. Também lhes tento facilitar a vida ... vou com elas tratar de documentos ... elas e as famílias têm muita falta de informação.</i>	<i>É ótima. Tivemos sempre excelentes relações ... os contactos mantêm-se ... os miúdos vão-me telefonando e dando conta da vida deles.</i>
	6	<b>Papel e atuação no acompanhamento aos alunos</b>	<i>O papel do D.C é importantíssimo porque estes alunos precisam muito de apoio ... muitas vezes não têm grande acompanhamento em casa. Vêm-me como um elemento mais velho que os ajuda no dia-a-dia.</i>	<i>É fundamental. Os alunos vêm o D.C como a chave para resolver todos os seus problemas ... é preciso haver um grande acompanhamento ... são alunos complicados mas temos de tentar reverter a situação.</i>	<i>É fundamental o papel do D.C. os alunos ouvem especialmente o D.C.</i>	<i>O meu papel e atuação são fundamentais ... muitas vezes não têm outro tipo de orientação ... sou eu que os oriento em tudo ... isto porque os E.E. têm um grau de escolarização muito baixa e não lhes permite acompanhar os seus educandos.</i>	<i>Tudo o que fazemos junto dos nossos alunos tem influência ... acabo por acompanhá-los mais de perto ... nomeadamente nos espaços extra-aula ... o que me permite atuar mais rápida e eficazmente.</i>

Categorias	Subcategorias	DC 1	DC 2	DC 3	DC 4	DC 5
O desempenho do cargo de D.C. e o seu grau de importância no quadro global da organização e funcionamento do CEF.	7 <b>Papel e atuação na organização e funcionamento do curso.</b>	<i>Importante. A mensagem que o D.C passa é a que os colegas ... depois tentam implementar. Ao funcionarmos todos num bloco, conseguimos que a turma também funcione bem. ... se os colegas não virem um DC empenhado e ativo, também eles não se vão aplicar com este tipo de alunos.</i>	<i>A atual legislação diz que o D.C e o D.T são a mesma pessoa e isso confunde, um pouco, o papel dos dois. O DC tem de organizar, ver a contagem das horas e situações ligadas ao funcionamento. O resto compete ao D.T.</i>	<i>Fundamental para dinamizar as atividades, as reuniões pedagógicas ... e para fazer a ligação com os E.E. ... normalmente estes miúdos são pouco acompanhados e, portanto, ... o seu papel é muito importante.</i>	<i>É fundamental uma vez que sou eu que convoco, dinamizo, presido às reuniões, recolho e organizo ... todos os documentos ... e as atividades ... este ano senti falta das reuniões semanais de coordenação ... pelo menos de 15 em 15 dias era fundamental.</i>	<i>Tenho tido sorte com os C.T. ... temos tido uma boa relação ... é tudo decidido em conjunto.... A organização curricular é que é desajustada ... há uma carga excessivamente importante dada à parte tecnológica ... muitas horas com o mesmo professor não é produtivo ... torna-se complicado até gerir os conflitos.</i>
	12 <b>Principais objetivos a alcançar.</b>	<i>Que eles conclua o curso e que sejam encaminhados para via profissional. Procuo sempre que, ao fazerem o estágio, tenham uma oportunidade de emprego.</i>	<i>Que todos obtenham um certificado profissional, que conclua o curso com sucesso e que saiam com alguma perspetiva. ... Se não quiserem continuar a estudar, pelo menos que tenham uma base de integração para o mercado de trabalho.</i>	<i>O sucesso pessoal e escolar de todos os alunos.</i>	<i>Que todos os alunos consigam obter a certificação profissional, concluindo o curso.</i>	<i>É melhorar tudo ... mesmo em relação ao PCT há a definição das prioridades, das estratégias a implementar e passa por melhorar todos os aspetos quer ao nível do comportamento, das atitudes e do trabalho, quer ao nível do seu desempenho em cada disciplina.</i>

Categorias		Subcategorias	DC 1	DC 2	DC 3	DC 4	DC 5
As turmas de CEF e o seu grau de importância / contributo	8	<b>O perfil das turmas de CEF</b>	<i>A base sobre a qual a turma foi criada foi a correta ... em termos de cumprimento da escolaridade obrigatória e do encaminhamento para a via profissional. A criação dos CEF foi uma aposta ganha mas ... com estas exigências as coisas estão-se a complicar. Continuo a achar que é um aspeto muito positivo do ensino.</i>	<i>É importante que existam para os alunos ... que não gostam de estar habituados a uma rotina ... Há alunos a ter sucesso, outros perderam-se no caminho ... Por outro lado, integram alunos com muitas dificuldades ou com problemas de comportamento, são os “mal vistos” e ... às vezes, são deixados ao esquecimento e eles próprios acabam por sentir isso ... os miúdos sentem que não são tratados da mesma maneira..</i>	<i>São uma mais-valia para os alunos, para a escola e para os pais ... os alunos começam a perceber que até são capazes de fazer ... a ver a escola de outra forma ... saem do CEF e prosseguem estudos. ... Os pais conseguem que os filhos tenham um rumo ... a escola passa a ter uma alternativa para este tipo de alunos ... dinamizam bastante a escola.</i>	<i>São turmas diferentes ... alunos com muitas dificuldades cognitivas e ... socioculturais ... Provêm, normalmente de famílias destruídas e problemáticas ... os CEF devem manter-se porque é a única alternativa destes alunos.</i>	<i>Sempre fui um defensor dos percursos alternativos ... acabei por mudar um bocadinho esse otimismo ... a minha boa opinião nem sempre é partilhada pelos professores e pela comunidade escolar ... há sempre renitência dos pais em integrar os seus filhos no CEF ... e há uma frustração dos docentes ... os alunos poderiam fazer muito mais e o facto de estarem no CEF leva-os a pensar de forma diferente ... alunos trabalhadores perderam essa capacidade depois e entrarem no CEF ... isto obriga-nos a repensar alguns aspetos.</i>
	9	<b>Benefícios dos CEF</b>	<i>A conclusão do curso e da escolaridade obrigatória, o encaminhamento para o mercado de trabalho, o melhoramento das relações interpessoais ... benefícios para a escola pois permite a constituição de turmas mais homogéneas ... pode-se adaptar os conteúdos e melhorar as aprendizagens das restantes turmas.</i>	<i>As atividades que eles desenvolvem traduzem um resultado prático imediato ... há uma maior motivação para as atividades, para concluir o 9º ano.</i>	<i>O grande benefício é eles verem a utilidade que a formação tem, verem que é necessário terem formação para a vida, para o mundo do trabalho ... é mudarem a perspetiva em relação à escola.</i>	<i>Permitir a conclusão do 9º ano a alunos com dificuldades de aprendizagem e recursos económicos fracos.</i>	<i>Conseguir certificar alunos que, de outra forma, dificilmente conseguiriam com a idade com que terminam ... o estágio acaba por ser sempre muito positivo ... não são assim tão antissociais ... acabam por cumprir quase a 100%.</i>

Categorias	Subcategorias	DC 1	DC 2	DC 3	DC 4	DC 5
As turmas de CEF e o seu grau de importância / contributo	10 <b>Constrangimentos dos CEF</b>	<i>O facto de só termos tido, até à data, CEF tipo2 faz com que os cursos alberguem muitos níveis de ensino diferentes ... o facto de as turmas integrarem alunos dos 14 aos 17 anos (disparidade).</i>	<i>O facto de os alunos serem vistos de maneira diferente e terem essa percepção ... tenta-se não alimentar esta ideia mas é a realidade ... muitas vezes são excluídos das atividades comuns aos outros ... acaba por haver um rótulo se calhar porque se errou no início ... ao integrar só os alunos problemáticos...</i>	<i>Os problemas colocam-se com a nova legislação, com esta nova organização e exigências ... há algumas questões disciplinares mas que são imediatamente sanadas numa ação concertada com a Direção, o C.T e a CPCJ.</i>	<i>Na realidade desta escola, é a falta de espaço ... temos uma sala muito pequena e desadequada ... muitas vezes também o atraso na disponibilidade do orçamento ... o principal é arranjar estágios.</i>	<i>A frustração dos professores ao lecionar o CEF ... aos alunos e pais muitas vezes só interessa a certificação ... por isso, às vezes, temos alunos em cursos para os quais não se sentem talhados e só querem concluir o 9º ano.</i>
Organização e funcionamento dos CEF	11 <b>Integração e inclusão dos alunos de CEF na escola</b>	<i>Estão parcialmente integrados... muitas vezes são catalogados como CEF e não é fácil ... na maior parte dos casos estão integrados ... na totalidade é difícil conseguir-se.</i>	<i>Neste momento estão integrados, embora no início tivesse sido complicado ... não sendo propositado, às vezes o cumprimento das horas obriga o CEF a regras específicas e cai-se no esquecimento de os incluir nas atividades da escola.</i>	<i>Estão integrados e dão-se muito bem com todas as outras turmas ... normalmente estabelecem afinidades com os do 9ºano e também fazemos por isso... participam em todas as atividades, nos dias culturais, etc. Os docentes também contribuem muito para isso.</i>	<i>Estou convicta que sim. Não há qualquer discriminação ... os alunos são como os outros ... o facto de realizarem determinadas atividades no âmbito da sua área fá-los sentir mais valorizados.</i>	<i>Sim, sim, estão perfeitamente integrados. A discriminação parte mais dos pais ... aqui na escola os alunos já se conhecem e não há essa distinção ... As atividades que nós sempre fizemos ajudaram a fortalecer esses laços entre eles.</i>

Categorias	Subcategorias		DC 1	DC 2	DC 3	DC 4	DC 5
<b>Organização e funcionamento dos CEF</b>	13	<b>Perceção sobre a aplicação do Despacho n.º 12568/2010, de 4 de Agosto, e as suas consequências.</b>	<i>Vem criar constrangimentos na organização e funcionamento do CEF (retirarem-se horas ao D.C, tentarem acabar com as reuniões semanais, elevar a idade mínima para 15 anos, nº mínimo de 15 para criar uma turma...). Com estas condições nem vamos mais ter CEF aqui na escola.</i>	<i>Para o ano não vamos conseguir abrir nenhuma turma porque não temos um nº de alunos que obedeça aos critérios que o Despacho trouxe ... pode ser uma mais-valia juntar o D.C e o D.T.</i>	<i>Veio para “matar” o CEF! ... as condições que exige e as limitações que impõe condiciona o percurso escolar dos jovens ... só termos que ter 15 alunos com 15 anos já leva ao desaparecimento dos cursos ... nós aqui sinalizamos os alunos no 5º ano e têm frequentado PCA's ... chegam ao 8º ano com 13 anos ... é nessa altura que é preciso apanhá-los e ... ou têm a porta aberta ou depois é tarde demais...</i>	<i>Vai condicionar o percurso deles ... começa logo na falta das reuniões ... depois, se não conseguirmos atingirmos os 15 alunos não teremos CEF para o ano ... há alunos com muitas dificuldades que só transitaram do 6º para o 7º para integrar o CEF ... se não conseguirmos irão para turmas normais o que poderá conduzir ao seu insucesso e influenciar negativamente o aproveitamento das turmas onde vão ser incluídos.</i>	<i>Vai certamente condicionar ...o ponto mais negativo prende-se com a obrigatoriedade de agregarem os alunos na componente sociocultural ... é incomportável e vai contra tudo o que se definia inicialmente ... como se pode prestar o apoio quase que individualizado que fazemos nestas turmas? ... outro grande problema é não conseguirmos ter os 15 alunos com 15anos ... se apenas tivermos 12 terão de ser integrados numa turma regular e terem insucesso (como aconteceu aos do PCA que não foram reconduzidos</i>
	14	<b>Os CEF enquanto resposta ao combate ao abandono escolares.</b>	<i>São uma resposta sem dúvida.</i>	<i>São uma resposta positiva ... se não fosse por aí, muitos dos alunos que concluíram o CEF tinham abandonado.</i>	<i>Decididamente são uma resposta ... já recebemos inclusive alunos de outras escolas que andavam perdidos e que, depois de concluído o CEF prosseguiram para cursos profissionais.</i>	<i>É uma resposta e uma mais-valia. Se não fosse o CEF muitos tinham abandonado ... para além disso, conseguem uma certificação ... muitos repensaram na escola e prosseguiram os estudos ... todos sofreram uma grande alteração no comportamento principalmente com o estágio.</i>	<i>Claro que são! ...Nem todos os alunos são talhados da mesma forma, nem têm os mesmos objetivos em termos de vida e a escola tem de estar preparada para responder a essas necessidades e o CEF tem sido uma resposta ... Mas deveriam integrar os alunos que quisessem sem qualquer tipo de constrangimento (idade, por ex.) ... isso é que contribui para a discriminação dos alunos do CEF e para o declínio da qualidade dos cursos.</i>

## ANEXO VII

1. OUTPUT - JUSTIFICAÇÕES APRESENTADAS PELOS DOCENTES À RESPOSTA - **SIM** - RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º19 – CONSIDERA QUE OS ALUNOS SE ENCONTRAM INTEGRADOS E INCLUÍDOS NA ESCOLA DEPOIS DE INSERIDOS NO CEF?
2. OUTPUT - JUSTIFICAÇÕES APRESENTADAS PELOS DOCENTES À RESPOSTA - **NÃO** - RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º19 – CONSIDERA QUE OS ALUNOS SE ENCONTRAM INTEGRADOS E INCLUÍDOS NA ESCOLA DEPOIS DE INSERIDOS NO CEF?

# 1. OUTPUT À RESPOSTA - SIM

Justifique 19.1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	27	47,4	47,4	47,4
a escola aceita e acolhe-os bem	1	1,8	1,8	49,1
a escola tem ao dispor aos alunos meios que permitem que estes participem nas atividades	1	1,8	1,8	50,9
alguns alunos mostram vontade de prosseguir nos estudos	1	1,8	1,8	52,6
colaboram nas atividades com empenho e satisfação	1	1,8	1,8	54,4
conhecem a escola e participam nas atividades	1	1,8	1,8	56,1
desenvolvimento de estratégias teóricas-práticas	1	1,8	1,8	57,9
desenvolvimento de estudos e capacidades	1	1,8	1,8	59,6
enquanto DT "obrigo" os meus alunos a participar em vários projetos	1	1,8	1,8	61,4
estão integrados totalmente	1	1,8	1,8	63,2
existe um grande trabalho por parte da escola	1	1,8	1,8	64,9
ficam mais instruídos	1	1,8	1,8	66,7
foram se integrando naturalmente	1	1,8	1,8	68,4
frequentam a escola sem problemas	1	1,8	1,8	70,2
há uma boa articulação dos CEF	1	1,8	1,8	71,9
já estavam integrados antes	1	1,8	1,8	73,7
maioria altera e melhora as atitudes e valores	1	1,8	1,8	75,4
não há diferenças de tratamento	1	1,8	1,8	77,2

não há qualquer problema a esse nível	1	1,8	1,8	78,9
nos anos em que se encontram no CEF os alunos alcançam os resultados a nível escolar e o seu caminho	1	1,8	1,8	80,7
os alunos das várias turmas conhecem e respeitam as regras da escola	1	1,8	1,8	82,5
os alunos participam nas atividades e aulas	1	1,8	1,8	84,2
os alunos passam a usufruir de um tipo de ensino mais específico	1	1,8	1,8	86,0
os alunos são chamados a participar em todos os eventos promovidos pelo agrupamento	1	1,8	1,8	87,7
os alunos são tratados igualmente	1	1,8	1,8	89,5
participam nas atividades da escola	1	1,8	1,8	91,2
participam nas atividades/comunidade	2	3,5	3,5	94,7
participar nas atividades	1	1,8	1,8	96,5
são aceites e as atividades que promovem são bem recebidas	1	1,8	1,8	98,2
tem currículos específicos mas são integrados em atividades de currículos normais	1	1,8	1,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

## 2. OUTPUT À RESPOSTA – NÃO

Justifique\_19.1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	10,0	10,0	10,0
ainda há muitos preconceitos relativos às turmas do CEF	1	3,3	3,3	13,3
alguns alunos manifestam interesses divergentes dos escolares	1	3,3	3,3	16,7
alguns alunos mantêm comportamentos desadequados	1	3,3	3,3	20,0
as turmas CEF acabam por estar à margem das atividades da escola	1	3,3	3,3	23,3
ausência de hábitos de estudo	1	3,3	3,3	26,7
O CEF é um espaço de estigmatização numa escola	1	3,3	3,3	30,0
continuam a sentir-se diferentes da maioria	1	3,3	3,3	33,3
continuam-se a verificar dificuldades de cumprimentos de regras	1	3,3	3,3	36,7
dificuldades de integração	1	3,3	3,3	40,0
este tipo de alunos são dificilmente integrados seja em que situação for	1	3,3	3,3	43,3
estes alunos são considerados "à frente" nas escolas, devidos ao seu mau comportamento	1	3,3	3,3	46,7
falta de integração por parte dos alunos	1	3,3	3,3	50,0
há problemas de aproveitamento e comportamento	1	3,3	3,3	53,3

há um estigmatização para com os CEF	1	3,3	3,3	56,7
há uma heterogeneidade de capacidades dos alunos	1	3,3	3,3	60,0
muitos alunos querem abandonar a escola	1	3,3	3,3	63,3
não limpam a escola	1	3,3	3,3	66,7
não valorizam a escola e são discriminados	1	3,3	3,3	70,0
necessidade de continuarem em cursos profissionais	1	3,3	3,3	73,3
o CEF apenas ajuda na resolução de problemas a curto prazo	1	3,3	3,3	76,7
os alunos são discriminados pelos colegas	1	3,3	3,3	80,0
os problemas devem ser resolvidos	1	3,3	3,3	83,3
procuram-na mas não se verifica na sua plenitude	1	3,3	3,3	86,7
são discriminados e muito indisciplinados	1	3,3	3,3	90,0
são vistos como "diferentes" por parte dos docentes	1	3,3	3,3	93,3
são vistos como diferentes e indisciplinados	1	3,3	3,3	96,7
tem dificuldades no cumprimento de regras	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	