



Joana Filipa Latães Marques

O PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (PIEF): UM CAMPO DE INTERVENÇÃO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO?

RELATÓRIO DE MESTRADO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2012

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

Joana Filipa Latães Marques

Orientador: Professor Doutor Henrique Vaz

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Porto

2012

Resumo

O presente relatório inscreve-se num momento de descrição, reflexão e (re)interpretação de um trabalho de estágio curricular, inserido no Mestrado em Ciências da Educação, realizado na Escola Profissional de Aveiro, no âmbito do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Ambicionando dar a conhecer todo um trabalho de estágio e as reflexões que dele emergiram, pretende-se explorar o caminho percorrido na/para a construção de uma profissionalidade em Ciências da Educação.

Apresentando os quadros discursivos que têm impulsionado políticas, projetos e práticas educativas/sociais sustentadas na prevenção e combate de formas de exclusão social e educativa e/ou a (re)inserção escolar e profissional de jovens, pretende-se enquadrar o Programa Integrado de Educação e Formação nesses contributos teóricos, dando a conhecer a política, princípios, metodologia e práticas que o norteiam. Procurando desenvolver uma reflexão crítica em torno das questões que vão sendo levantadas, surge a pertinência de se afunilar o campo de reflexão para as políticas educativas que orientam a Educação e a Formação de Adultos em Portugal, no sentido de se explorar as suas linhas metodológicas que a aproximam e/ou distanciam dos princípios e práticas do PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação.

A contextualização da Cidade de Aveiro, da Escola Profissional de Aveiro e da sua turma PIEF, permite sustentar e perspetivar as opções de intervenção que orientaram o trabalho de estágio e as questões que daí foram levantadas.

Por último, ambiciona-se problematizar as vivências pessoais, profissionais e sociais, decorrentes de um tempo e processo de estágio, e que dão forma à reflexão levantada em torno da profissionalidade em Ciências da Educação. Neste sentido, evidencia-se a procura de uma identidade profissional informada na herança epistemológica de um campo multidisciplinar, marcado por grandes especificidades e ambiguidades, as Ciências da Educação.

Abstract

This report is part of a moment of description, reflection and (re) interpretation of a work on a curricular internship, inserted in the Master Degree of Science in Education, held at the Escola Profissional de Aveiro, in the context of the Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Aspiring to make known all the work of the intership and the reflections which it emerged, we intend to explore the path in/for the construction of a professionalism in Education.

Introducing the discursive frames that have driven policies, projects and educational/ social practices held in preventing and fighting forms of social and educational exclusion and / or (re) integration of academic and professional young, we intend to frame the Programa Integrado de Educação e Formação in these theoretical contributions, stating the policy, principles, methods and practices from which it is guided. Trying to develop a critical reflection on issues that are raised, it is of the utmost importance to focus the critical view for the educational policies that guide the “Educação e a Formação de Adultos em Portugal”, in order to understand their methodological lines that approach and/or distance from the principles and practices of PIEF- Programa Integrado de Educação e Formação.

The contextualization of Aveiro city, of the Escola Profissional de Aveiro and his PIEF class, allows to sustain and foresee the options of intervention that guided the internship and the issues that were raised from there.

Finally, it aims to discuss the personal, professional and social experiences, due to the internship time and process, creating a thought around professionalism in Education. In this sense, it is clear the demand for a professional identity informed in the epistemological legacy of a multidisciplinary field, marked by major specificities and ambiguities, the Educational Sciences.

Résumé

Ce rapport s'inscrit dans la description, réflexion et (re) interprétation d'une œuvre de probation, au cadre de la maîtrise en Sciences de l'éducation, qui s'est tenue à l'École professionnelle d'Aveiro, dans le contexte du programme PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação. Aspirant à faire connaître tout le travail de la scène et les réflexions dont il a émergé, nous avons l'intention d'explorer le chemin de / pour la construction d'une professionnalité en sciences de l'éducation.

La présentation des discours sous-jacents aux politiques, projets et pratiques éducatives/sociales qui soutiennent la prévention et la lutte contre les formes d'exclusion sociale et l'intégration scolaire et / ou la réinsertion scolaire et professionnelle des jeunes, vise encadrer le Programme Intégré d'Éducation et Formation dans ces contributions théoriques, en précisant la politique, les principes, méthodes et pratiques qui le guident. Le développement d'une réflexion critique autour des questions qui sont soulevées, rend pertinent l'établissement d'une réflexion autour des politiques éducatives qui orientent l'éducation et formation des adultes au Portugal, en vue d'exploiter leurs lignes méthodologiques, en rapprochement et/ou éloignement des principes et des pratiques de PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação.

La contextualisation de la ville d'Aveiro, de l'école professionnelle d'Aveiro et de la classe PIEF permet soutenir les options d'intervention qui ont guidé le travail de la scène et les questions qui ont été soulevées là-bas.

Enfin, il vise à discuter des expériences personnelles, professionnelles et sociales, en raison d'un temps et parcours de stage, lesquels soulèvent et soutiennent la réflexion autour du professionnalisme en sciences de l'éducation. En ce sens, la demande d'une identité professionnelle informée par l'héritage épistémologique d'un champ pluridisciplinaire serait marquée par les spécificités majeures, mais aussi par les ambiguïtés des sciences de l'éducation.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Henrique Vaz, pela permanente disponibilidade, apoio, incentivo e orientação.

A todos os profissionais da Escola Profissional de Aveiro pela forma calorosa com que me receberam e pela disponibilidade que sempre foi demonstrada. Um especial agradecimento a todos os profissionais do Serviço de Psicologia e Orientação, à Dra Cristina (minha Supervisora Local), à Dra. Maria Manuel (Técnica de Intervenção Local) e aos alunos da turma PIEPA pela contribuição no enriquecimento do meu trabalho de estágio.

Aos meus pais e à minha irmã pelo carinho, apoio e dedicação.

Ao Filipe pela compreensão, ajuda e motivação.

A todos os meus amigos que acompanharam o meu percurso.

Abreviaturas

TIL – Técnico de Intervenção Local

ETP- Equipa Técnico Pedagógica

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIEC- Programa para a Inclusão e Cidadania

PETI - Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PIEPA – turma PIEF da Escola Profissional de Aveiro

EPA – Escola Profissional de Aveiro

PEF- Plano de Educação e Formação

SAPO – Serviço de Apoio, Psicologia e Orientação

Índice Geral

Introdução	15
I - Enquadramento Teórico	17
1.1. A Escolaridade Obrigatória como caminho para o exercício da plena cidadania	19
1.2. Os (contra)efeitos da Escolaridade Obrigatória	24
1.2.1. O Abandono Escolar em Portugal	24
1.2.2. O Insucesso Escolar em Portugal	28
1.2.3. Inserção Precoce no Mundo do Trabalho	31
1.3. Os Jovens e a sua (des)integração no Mercado de Trabalho	33
1.3.1. Mudanças no mercado de Trabalho	33
1.3.2. Inserção (precária) dos jovens no mundo do trabalho	35
1.4. Políticas Educativas Promotoras de Igualdade de Oportunidades para Todos	37
1.4.1. Princípios orientadores da Política de Igualdade de oportunidades para Todos	37
1.4.2. Programas Nacionais de intervenção	39
1.5. O Programa de Educação e Formação na (re)integração de jovens no sistema educativo português	41
1.6. A Educação e Formação de Adultos	46
1.6.1. Da educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida	47
1.6.2. O reconhecimento dos saberes Experienciais no PIEF	50
II – O contexto de estágio	55
2.1. A cidade de Aveiro	57
2.2. A Escola Profissional de Aveiro	63

2.3. “A turma PIEPA”	68
III – A concretização do trabalho de estágio	77
3.1. As expectativas e as motivações	78
3.2. O trabalho de estágio – da preparação à concretização...	79
3.2.1. A investigação como caminho para a Intervenção	79
3.2.2. A intervenção – atividades realizadas	81
IV – Perceções e Reflexões sobre o processo de Profissionalização	88
4.1. A mediação no/pelo PIEF da Escola Profissional de Aveiro	90
4.2. As Emoções e os Constrangimentos emergentes do trabalho de estágio	97
4.3. A importância do tempo de estágio	100
4.4. A Profissionalização nas/das Ciências da Educação	103
4.4.1. A problemática Epistemológica das Ciências da Educação	103
4.4.2. Um caminho para/na Profissionalização	106
Considerações Finais	111
Referências Bibliográficas	113

Anexos

Anexo I – Organigrama da Escola profissional de Aveiro

Anexo II – Guião da Entrevista ao Coordenador Local (Equipa Móvel Multidisciplinar)

Anexo III - Quadros de Identificação das Dificuldades /Necessidades de cada aluno

Anexo IV - Avaliação Intercalar PIEF (modelo de documento)

Anexo V - Quadro das atividades/projetos em que estive implicada

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Taxas de Retenção na Escolaridade Obrigatória de Portugal Continental (1999-2000;

Gráfico 2 : Distribuição e evolução da população residente pelas freguesias do concelho –1991 e 2001;

Gráfico 3: Distribuição da população sectores de atividade –1991 e 2001;

Gráfico 4: Idade dos alunos da turma PIEPA no momento do ingresso;

Gráfico 5: Escolaridade dos alunos da turma PIEPA no momento do ingresso;

Gráfico 6: Anos de Retenção/Abandono Escolar dos alunos por ciclo de ensino;

Gráfico 7: Taxa de Insucesso, Abandono Escolar e Absentismo Escolar dos alunos da turma PIEPA.

Índice de Tabelas

Tabela 1: Taxas de Abandono Escolar por idades (10 - 15 anos) em Portugal

Tabela 2: Distribuição da população por classes etárias e por freguesias do Concelho de Aveiro –1991 e 2001

Tabela 3: Taxas de Abandono Escolar por Agrupamento de Escolas e Escolas Secundárias (2004/2005)

Índice de Anexos

Anexo I: Organigrama da Escola profissional de Aveiro

Anexo II :Guião da Entrevista ao Coordenador Local (Equipa Móvel Multidisciplinar)

Anexo III: Quadros de Identificação das Dificuldade: Domínio Pessoal e Social (saber-ser e saber-estar) e Área Pedagógica

Anexo IV: Avaliação Intercalar PIEF (modelo de documento)

Anexo V: Quadro das minhas propostas para atividades

Anexo VI- quadro das atividades/projetos em que estive implicada

Introdução

Surgindo no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação (domínio específico do Desenvolvimento Local e da Formação de Adultos), e tendo como pano de fundo um complexo trabalho de estágio curricular (de aproximadamente 5 meses) realizado na Escola Profissional de Aveiro, no âmbito do Programa PIEF, este relatório pretende dar a conhecer e proporcionar uma reflexão crítica em torno do processo de estágio vivenciado.

Perante uma das problemáticas mais evidentes do sistema educativo e económico-social da sociedade portuguesa, que prevalece desde a década de 1990 – abandono e insucesso escolar e a inserção precoce (e precária) dos jovens no mundo do trabalho– tem-se vindo a assistir ao desenvolvimento de um elevado número de medidas e projetos que procuram a prevenção e o combate destas formas de exclusão social, bem como a inserção escolar e profissional dos jovens que delas são alvo, visando a concretização da igualdade de oportunidades. Neste âmbito, surge o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) e, concretamente, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), cujos destinatários são jovens em situações de insucesso, de risco de abandono escolar ou de abandono efetivo (e inserção precoce no mercado de trabalho) e de diversas formas de exclusão social. Ora, assentando numa política educativa e numa metodologia muito própria, em que os jovens assumem um papel central no processo formativo, valorizando-se os seus saberes experienciais e os seus interesses e expectativas pessoais, e em que o trabalho formativo é pensado em articulação com a comunidade local, surge a pertinência de se desenvolver um trabalho prático e reflexivo, em torno da articulação entre este programa (PIEF) e os pressupostos ideológicos e metodológicos da Educação e Formação de Adultos e de Desenvolvimento Local.

Foi, então, partindo destas perceções acerca do Programa PIEF, que surgiu o meu interesse em desenvolver o trabalho de estágio curricular neste contexto. Assim, o meu projeto de estágio desenvolveu-se em torno dos seguintes objetivos: procurar uma articulação entre a formação teórica da Licenciatura em Ciências da Educação e do Mestrado em Ciências da Educação (domínio específico do Desenvolvimento Local e Formação de Adultos) e a experiência de campo, através de uma postura de reflexão crítica; Desenvolver competências profissionais, sociais e pessoais; Assumir o papel de

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

um profissional, informado nos pressupostos epistemológicos das Ciências da Educação; Procurar o (re)conhecimento e uma identidade profissional; Projetar, desenvolver e dinamizar atividades de forma autónoma.

Neste sentido, este trabalho escrito encontra-se organizado em quatro grandes capítulos que, procurando estabelecer entre si um fio condutor coerente, transmitem, com a maior clareza possível, o processo de estágio vivenciado, bem como as emoções e as reflexões que dele emergiram.

O primeiro capítulo consiste na contextualização teórica da problemática em torno da qual foi realizado um trabalho de estágio. Este capítulo procura, por um lado, contextualizar histórica, social e culturalmente o Programa PIEF e, por outro, constituir um momento de reflexão e crítica acerca deste programa.

O segundo capítulo baseia-se na caracterização do contexto de estágio, a um nível macro (Cidade de Aveiro) e a um nível sucessivamente micro (Escola Profissional de Aveiro e turma “PIEPA”). Este capítulo procura caracterizar o contexto envolvente, institucional e populacional do PIEF da EPA, de forma a constituir uma ponte para o entendimento dos capítulos seguintes.

O terceiro capítulo assenta na descrição de todo o trabalho de estágio realizado, desde a sua preparação, à intervenção propriamente dita. Assim, apresentam-se as expectativas e emoções que estiveram na origem do meu trabalho de estágio, a preparação da intervenção e o trabalho propriamente dito (atividades realizadas e funções assumidas).

Por último, surge o quarto capítulo que constitui, essencialmente, um momento de reflexão sobre o processo de profissionalização. Este capítulo remete para uma caracterização da atividade profissional desempenhada e para uma reflexão acerca das emoções e constrangimentos emergentes do trabalho de estágio, da importância do tempo de estágio, da problemática epistemológica das Ciências da Educação e do caminho percorrido para/na profissionalização.

I - Enquadramento Teórico

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

1.1. A Escolaridade Obrigatória como caminho para o exercício da plena cidadania

A ideia de escolaridade massiva surge no século XVIII, “especialmente desde que Rousseau publica, em 1762, a sua obra *Emílio*, na qual realça a educação como meio de construir seres humanos plenos e como forma de fazer felizes os homens” (Sacristán, 2000:12). Os seus ideais ganham contornos durante o século XIX e realizam-se no século XX nos países ditos desenvolvidos. A escolaridade em massa é, então, “uma realidade ou um ideal que define as sociedades modernas como tais e que se tem como uma condição do progresso material e espiritual dos indivíduos e da sociedade” (idem:11). Esta procura de escolarizar todos os indivíduos foi suscitada pela procura da emancipação social e individual, pela procura de legitimação de uma nova ordem social. Percorrendo o caminho histórico da legislação que contempla este fenómeno, evidencia-se, inicialmente, a dimensão de utilidade social e de dever moral subjacentes à mesma e, posteriormente, um reconhecimento do seu papel de obrigação de cumprimento e de direito comum às pessoas.

Os sistemas políticos “optaram por constitucionalizar aqueles que em cada momento histórico pareciam ser os deveres do Estado e os direitos dos cidadãos no campo da educação” (Manuel Loff, 1996: 24). Neste sentido, em cada circunstância, foram sendo associadas à “basicidade” da educação diferentes interpretações de “obrigatoriedade”, “gratuidade” e “universalidade” (idem). Parece-me, então, pertinente fazer uma breve abordagem histórica ao aparecimento e consolidação do fenómeno Escolaridade Obrigatória.

O Ensino Primário (designado outrora Ensino Primário Elementar), ou parte dele, foi desde 1826 o ensino que o Estado Português assegurou gratuitamente aos cidadãos no campo educativo. A denominação de Ensino (ou instrução, como era designado) Básico é introduzida na linguagem legal, apenas em 1971- 1973, aquando da Reforma Veiga Simão, constitucionalizada após o 25 de Abril. À Instrução Primária é associado o princípio legal da gratuitidade, conferindo à lei geral ou prática política o sentido da promoção (ou não) da obligatoriedade.

É o regime republicano que constitucionaliza o princípio da obligatoriedade escolar, acabando, por avançar com “propostas de ampliação dos princípios da

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

gratuidade e obrigatoriedade, naquela que será uma das etapas históricas da política educativa seguida por governos portugueses em que se revelou mais nítida a intenção reformadora da realidade escolar” (Manuel Loff, 1996:28). Esta intenção torna-se evidente em alguns momentos, como em 1911 e 1919, quando se pretende uma gratuidade mais vasta (oito anos), comparativamente à obrigatoriedade. Contudo, o mesmo autor refere ainda que apesar dos esforços legislativos manifestados até então, os resultados atingidos não correspondiam às metas fixadas, sendo esta fase histórica marcada pela “«incapacidade de reformar o sistema educativo através de um esforço político-educativo», já que «as conjunturas políticas e ideológicas parecem ter pouca capacidade para influenciar os ritmos de evolução dos sistemas educativos (pelo menos, numa perspectiva quantitativa)»” (António Nóvoa cit in Manuel Loff, 1996:29). Muitas foram as propostas ousadas e irrealistas, tendo em conta a época vivenciada, para reformas educativas de concretização da obrigatoriedade da escolaridade. Por outro lado, o Estado Novo, numa tentativa de adequar as leis às características conservadoras da sociedade (que manifestava resistência às reformas republicanas), suprimiu constitucionalmente a “referência explícita à gratuidade e numa versão desresponsabilizadora, para o Estado, da obrigatoriedade escolar, consagrou no texto constitucional uma prática que a legislação republicana admitia com relutância, ou seja, que o próprio lar doméstico constituísse uma instituição escolar formal, a par das escolas particulares, objectivamente alternativas à rede de escolas oficiais” (Manuel Loff, 1996:30). António Nóvoa considera que a política educativa é, “pelo menos até aos anos 50, uma «política restritiva» e «de desinvestimento» assumida pela ditadura salazarista na educação em geral, e no ensino primário em particular, que «tenta ajustar a oferta institucional à procura social de educação», estruturalmente débil numa sociedade como a portuguesa, cujo processo de modernização se encontrava tão sujeito a estrangulamentos” (António Nóvoa cit in Manuel Loff, 1996:30). No fundo, a política educativa do salazarismo assentava na tese de que o baixo índice de alfabetismo português se devia à “indiferença” do povo pela instrução.

O desinvestimento na educação, patente até aos anos 50, reflete-se na redução da escolaridade obrigatória, de 5 anos de escolaridade para 4 anos, em 1927, e, mais tarde, em 1930, para 3 anos, correspondentes ao 1º grau de ensino primário. Contudo, o aumento da procura social da educação, potenciada pela perspectiva desenvolvimentista das teorias da modernização, nos anos 50, que consideravam “a expansão educativa um mecanismo privilegiado de superação das culturas tradicionais (...)” (António Teodoro,

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

2001:228), já que a “alfabetização e a educação, mesmo ao nível básico, são factores determinantes do desenvolvimento económico e da modernização das sociedades”(idem), expandiram em 1956 (Decreto – lei 40 964 de 31 de Dezembro de 1956) a escolaridade obrigatória para 4 anos, apenas para os rapazes, e em 1960 (decreto – Lei 42 994, 28 de Maio de 1960), para as raparigas. Já em 1964, sob influências e pressões externas, nomeadamente da OCDE, a escolaridade obrigatória em Portugal é ampliada para os 6 anos. Em 1986, a Assembleia da República aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo, que impõe a escolaridade obrigatória até ao 9º ano e contempla medidas destinadas à promoção da igualdade de oportunidades de acesso ao sistema educativo e para o sucesso escolar:

“Todos os Portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei nº46/86, artigo 2º). “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (Lei nº46/86, artigo 6º)

Contudo, foram-se verificando assimetrias regionais e desigualdades sociais quer no acesso, quer no sucesso, resultantes nos fenómenos de abandono escolar e baixos índices de escolaridade da população adulta.

Na esfera internacional a Educação tem sido reconhecida, desde 1948, como um direito, integrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

“Toda a pessoa tem o direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que concerne à instrução elementar e fundamental. A instrução será obrigatória. A instrução técnica e profissional deverá ser generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos...” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26.1 *cit in* Sacristán, 2000:14).

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

Relativamente às finalidades intrínsecas às reformas educativas de escolaridade obrigatória, a República, “aparentemente, pretendia formar para o exercício da cidadania” (Manuel Loff, 1996:37), enquanto que o salazarismo adotava uma ideologia fortemente socializadora e aculturadora da escola que deveria promover “a conformação, a resignação, através da obediência e do valor instrumental da caridade” (ibidem). Assim, até meados do século XX evidenciam-se as políticas conservadoras que acentuam a defesa dos privilégios das classes sociais, com acesso exclusivo à educação. Prevaecem, também, políticas pedagógicas assentes em conceções disciplinadoras e repressivas sobre a educação, conduzindo à característica contraditória da educação: “libertadora pela orientação do projecto que a norteia, ao mesmo tempo que pode ser entendida como imposição pouco atractiva para aqueles que a recebem, que nem sempre conseguem ver o seu carácter emancipatório” (Sacristán, 2000:13). Uma das lutas, até então, teria incidido na procura “que essa educação [fosse] real e gratuita, fazer com que [fosse] uma experiência enriquecedora, sentida como tal e, por sua vez, atraente” (ibidem).

A educação moderna pretende libertar o Homem das limitações provenientes do seu contexto de origem porque, “a partir de uma mentalidade progressista, a circunstância de ter nascido num contexto e em determinadas condições é algo que pode ser corrigido, já que o mundo que nos rodeia tem sido construído e não surge por nenhuma força inamovível, pelo destino ou pela fatalidade, mas é susceptível de ser redesenhado, como afirma Heller (1998)” (Sácristan, idem: 50). Torna-se importante referir que a educação, neste sentido, não é circunscrita à escolarização das pessoas mas assume um papel não menos importante nas suas relações sociais, já que “o ser humano educado segue certas normas de conduta nas suas relações com os demais, que estão marcadas pela educação, ainda que esta não seja toda-poderosa na determinação das mesmas” (idem:40). Este carácter social da educação assume-se na aquisição e construção de normas fundamentais para o convívio civilizacional com os seus semelhantes, tornando-a num “importante mediador das relações com os demais” (ibidem). Segundo o mesmo autor Sacristán (2000:42), a escolaridade e as instituições, nas quais ela se realiza, são importantes cenários desses processos de controlo sobre as pulsões individuais, em nome de valores que requerem a repressão destas, com a consequência inexorável de certa conflitualidade. Essa transformação realiza-se pela força da autoridade dos professores, do sistema escolar, do currículo e dos mecanismos disciplinadores, como é o caso do regime de prémios e castigos ou de avaliação”. No

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

entanto, parece-me importante que este carácter de regulação social da educação não seja limitado a uma perspetiva demasiado simplista, baseada na passividade do sujeito face às normas, princípios e culturas dominantes. É, portanto, a meu ver pertinente refletir se este carácter social da educação passará apenas pela aquisição passiva das normas da sociedade em que o indivíduo está inserido ou constituirá todo ele um processo reflexivo em que o indivíduo tem acesso às normas e características da sociedade, tem espaço e abertura para problematizá-las e, posteriormente, construir as suas próprias conceções, em detrimento da mera inculcação pacífica? No primeiro caso, a educação limita-se a promover o “direito à cultura e não o direito da cultura”(Colom, 1998:161 *cit in* Sacristán, 2000:57), já que a “valorização de uma cultura única e [d]as práticas de homogeneidade social penalizam determinados grupos e, ao ignorar a riqueza proveniente da diversidade, impedem desenvolvimentos sociais que se afastem da cultura considerada padrão” (Leite, 2003:24). Desta forma, torna-se fundamental procurar ajustamentos de processos, meios e métodos de ensino, capazes de contemplar e valorizar as diferenças culturais, no sentido de enriquecer o ensino de/para todos. A escola, durante a escolaridade obrigatória, deve, por isso, ser integradora de todos, respeitando a sua diversidade ou, caso contrário, a educação torna-se numa fonte de novas desigualdades entre pessoas, famílias, países, géneros, raças e grupos sociais.

De facto, as práticas escolares têm demonstrado, ao longo dos tempos, não admitirem desvios quanto aos limites do que é considerado “normal”, uma vez que a distância à norma manifesta ser um obstáculo que perturba o funcionamento “normal” da Instituição. O “mecanismo de normalização que define o êxito (para os que ficam incluídos na norma) e a exclusão (para os que ficam fora da norma) tem vindo a ser reforçado no momento em que a escolaridade se tornou realmente obrigatória para todos” (Sacristán, 2000:68), já que “por um lado, não se consegue que «todos» tenham uma formação escolar que se considera básica e, por outro, obriga-se «alguns» a aceitarem como normal o fatalismo do seu insucesso” (Leite, 2003:20). Neste sentido, Sacristán (2000) defende ainda que, quando esta obrigatoriedade não é real, torna-se evidente a exclusão daqueles que não se enquadram na norma, acabando por conduzir ao abandono. No entanto, quando esta obrigatoriedade se torna real, surge a ideia do fracasso escolar, que acaba por se converter numa forma de exclusão dos que frequentam a escola. Os problemas e as dificuldades que têm sido diagnosticadas na

educação, “podem fazer-nos perder de vista os valores fundamentais que representa” (idem:8).

1.2. Os (contra)efeitos da Escolaridade Obrigatória

Como foi mencionado no ponto anterior deste trabalho, a escolaridade obrigatória, apesar dos notáveis avanços que trouxe para o desenvolvimento da educação em Portugal, evidenciou, também, diversas formas de exclusão no sistema educativo, manifestadas através do abandono e insucesso escolar. Independentemente da diversidade de estruturas e políticas dos sistemas educativos, a preocupação com os resultados da escolaridade obrigatória é evidente.

Ao longo do percurso em que os Países Membros se dedicaram ao prolongamento da escolaridade obrigatória e à democratização dos sistemas de ensino, surge uma constante procura da melhoria da qualidade da escola e do ensino, na tentativa de se combater a taxa de insucesso e abandono escolar, bem como vias de marginalização de alunos.

De acordo com o Gabinete de Estudos e Planeamento (1992: 7), “anteriormente, o insucesso, sinal de exigência, podia até ser visto como marca de qualidade dum sistema, duma escola, ou dum professor, enquanto o abandono era a solução única para grande parte das situações de desencontro aluno/escola”. Estes fenómenos de Insucesso e Abandono Escolar só recentemente começaram a ser encarados como problemas que deveriam constituir objeto de estudo para o seu conhecimento, explicação e intervenção.

1.2.1. O Abandono Escolar em Portugal

Quanto à problemática do Abandono Escolar, as atenções são ainda recentes. Anteriormente a escola não demonstrava preocupações perante aqueles que a abandonavam. Foi com a implantação da escolaridade obrigatória que começam a ser visíveis preocupações e medidas repressivas (que revelavam intervenção sobre o efeito e não sobre a causa) para impedir a “fuga”. A partir dos anos 80 crescem os estudos e as preocupações sobre o fenómeno do Abandono Escolar.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

Segundo Manuel Lisboa (coord.) (2009:36), “a noção de abandono escolar está geralmente identificada com a interrupção da frequência do sistema de ensino por um período considerado suficiente para que essa ausência possa transformar-se num afastamento praticamente irreversível”. No entanto, esta ideia surge, geralmente, enquadrada pelo carácter compulsório da escolaridade obrigatória e dos resultados legais que o seu abandono pode acarretar. Neste sentido, o conceito de abandono escolar surge frequentemente interligado com a escolaridade obrigatória, seus objectivos e princípios, que cada país define como meta e, portanto, norma. Este conceito acompanha, portanto, a evolução dos prolongamentos e/ou retrocessos dos períodos ou idades de escolarização obrigatória e a “maior ou menor adequação da norma às dinâmicas sociais que sustentam a maior ou a menor procura de educação” (ibidem). A problemática do Abandono Escolar surge, então, a meu ver, da convergência entre os pressupostos, ideais e objetivos do Estado normalizados para a educação e as realidades/dinâmicas sociais envolventes, pelo que Manuel Lisboa (coord.) (2009:36) afirma “da diferença entre o estabelecido na norma e o socialmente concretizado, resulta o problema do abandono escolar, aqui entendido como medida da eficácia normativa e institucional na mobilização social para a concretização dos objectivos de desenvolvimento dos sistemas de ensino, o mesmo é dizer que o Estado e a sociedade, por seu intermédio, assume a norma e define o desvio”. Se, na perspetiva anteriormente referida, a problemática do Abandono Escolar evidencia a legitimação do Estado em assegurar as condições de oferta e acessibilidade de ensino à população, numa segunda visão, enunciada pelo mesmo autor (idem:37) “o problema do abandono escolar deixa de ser apenas uma expressão da (in)eficácia normativa e institucional para se tornar também a expressão da capacidade de uma determinada sociedade para se mobilizar para a generalização dos valores que alicerçam essa opção e para concretizar os direitos e deveres consagrados na norma”. Nesta perspetiva, implica-se a noção de responsabilidade social que, através do envolvimento do indivíduo, família e comunidade em geral, procura despertar a consciencialização de todos para os benefícios individuais e sociais de uma escolaridade prolongada.

Ora, os indicadores estatísticos nacionais do abandono escolar referem-se, então, à saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória, dentro dos limites etários estabelecidos pela lei. Já a nível internacional, os indicadores estatísticos tendem a distanciar a problemática do Abandono Escolar do conceito de escolaridade obrigatória, e a aproximá-la da ideia da não obtenção de um diploma secundário. Torna-

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

se, então, pertinente referir que, independentemente dos limites formulados e impostos por cada país quanto à problemática do abandono escolar, existem entre todos eles pontos em comum: “fenómenos extremos, surgem com o prolongamento da escolaridade e com a permanência, num ou noutro grau de ensino, de grupos sociais até então deles excluídos; fenómenos extremos resultam de acontecimentos e de orientações que vão ocorrendo desde muito cedo nos percursos escolares (repetências nos primeiros anos de escola, desinteresse e dificuldades várias) e que acabam por provocar a ruptura; fenómenos extremos, têm graves consequências pessoais e sociais” (Benavente et al., 1994:26).

Só recentemente foram publicados estudos acerca das taxas de Abandono Escolar e Saída Precoce, relativamente ao contexto Português. Neste sentido, os dados publicados no XIV Recenseamento Geral da População constituem um grande contributo para as investigações que têm vindo a ser exploradas no âmbito do progresso educativo. O “Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar em Portugal” da autoria do Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2004) refere que os dados publicados no XIV Recenseamento Geral da População sugerem três indicadores fundamentais, relativamente a estas problemáticas: a “Taxa de abandono escolar – Total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo do Ensino Básico e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário”; a “Taxa de saída antecipada – Total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o 3º ciclo do Ensino Básico e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário”; a “Taxa de saída precoce – Total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário”. Assim, embora seja frequente recorrer-se ao termo “abandono escolar” para designar qualquer um dos casos referidos (abandono escolar, saída antecipada e saída precoce), é importante entender que eles não são sinónimos e não remetem para a mesma problemática.

Assim sendo, apresento de seguida a tabela 1, que procura sintetizar os resultados apurados, referentes aos censos de 1991 e de 2001, quanto às Taxas de Abandono Escolar em Portugal (dos 10 aos 15anos):

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

Tabela 1: Taxas de Abandono Escolar por idades (10 - 15 anos) em Portugal

Idades	1991	2001
10	3.5	0.0
11	4.2	1.4
12	5.0	1.7
13	9.9	2.2
14	19.5	3.4
15	29.2	7.1
Total: 10-15	12.5	2.7

Fonte: “Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar ”

Analisando a tabela 1, pode-se constatar que existem, de facto, taxas de Abandono Escolar bastante significativas em Portugal, o que constitui uma grande preocupação quanto à prevenção desta problemática, sobretudo pelo facto de a sua maior incidência se reportar aos últimos anos de idade dos jovens, próximas do final da escolaridade obrigatória. No entanto, o “Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar” considera relevante “os progressos registados na última década que se traduziram numa quebra de quase 10 pontos percentuais” (Canavarro (coord), 2004:51). Vários autores apontam a adoção e prolongamento da Escolaridade Obrigatória (do 6ºano para o 9ºano), aprovado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986), como fatores favoráveis à diminuição das taxas de Abandono Escolar registadas na última década, passando de 12,50% (em 1991) para 2,70% (em 2001). Assim, segundo Manuel Lisboa (coord) (2009: 43), “aparentemente, o aumento da duração do ensino obrigatório teve efeitos positivos na frequência escolar, facto que reflecte não só a acção do Estado no apetrechamento e cobertura da rede escolar e dos variados recursos necessários, mas também na resposta dada pelas famílias à elevação das expectativas de escolarização que esse aumento do ensino obrigatório representou”. De facto, o caminho para o sucesso, não passa apenas pelo aumento do tempo previsto para a frequência escolar, mas é também, essencial que esse tempo equivalha a mais tempo de sucesso. Manuel Lisboa (coord) (2009) alerta para o fato de este forte contributo estatal ter caminhado paralelamente ao registo da diminuição da população escolar no ensino

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

básico, com menos de 300 mil alunos do que dez anos antes, o que poderá, também, ter facilitado essa eficaz resposta quer da parte da oferta, quer da parte da procura.

Vários autores têm, ainda, abordado a distinção entre o Abandono Efetivo e o Abandono Latente, uma vez que as atitudes perante um e perante o outro são diversas. De acordo com Joaquim Azevedo (1999:19), “enquanto que face ao abandono efectivo só é possível propor mecanismos de qualificação profissional (e nem sempre) e apoiar os processos de inserção socioprofissional, já face ao abandono latente é viável e sensato agir-se com práticas sociais e educativas de prevenção”, já que no caso do segundo, as situações são marcadas por percursos escolares de reprovações e atrasos sucessivos e conflitos de ambições entre o meio familiar e o contexto escolar. Em ambos os casos, a escola representa uma teia de frustrações impossíveis de evitar, a não ser pela rejeição individual e pelo abandono.

Relativamente às possíveis causas do Abandono Escolar, alvo de reflexões por parte de vários autores, é unânime a defesa da existência de causas múltiplas, estando, geralmente, associadas ao Insucesso Escolar e à Inserção Precoce no Mercado de Trabalho. No entanto, apesar do Abandono Escolar ser geralmente precedido por situações de insucesso escolar repetido, atribuindo-se frequentemente uma relação de causa (a reprovação) - efeito (o abandono) a estes dois problemas, não me parece correto fazer-se esta restrição excessiva, já que se deve ter em atenção que “as causas tendem a misturar-se num quadro de interacções, ora em processos de cruzamento de interesses, ora em dinâmicas de conflito, em que diversas causas concorrem para um mesmo fim” (Joaquim Azevedo, 1999:14). Ana Benavente (org) (1994:29) acrescenta ainda, quanto ao perfil destes alunos, que os mesmos revelam, de forma genérica “um atraso escolar importante, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola, pela matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo do trabalho” e que “os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos. Só ocasionalmente se encontra um bom aluno, entusiasmado, com projectos escolares, que renuncia à escola” (idem:27).

1.2.2. O Insucesso Escolar em Portugal

A problemática do Insucesso Escolar foi orientada, ao longo dos tempos, por diferentes teorias e, conseqüentemente, por diferentes estratégias de intervenção e prevenção.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

Assim, até aos anos 60, “o sucesso/insucesso é explicado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes naturais” (Benavente, 1989 *cit in* Gabinete de Estudos e Planeamento, 1992: 7). A intervenção nesta altura passava pela repetência, assumida como castigo e como nova oportunidade, por vezes, sem grandes resultados positivos.

Desde os anos 60, foi-se desenvolvendo a teoria “do handicap sócio-cultural, baseada em explicações de natureza sociológica. Surge neste âmbito a abordagem dos autores Bourdieu e Passeron (s.d.:124), que destacam a influência do *habitus* no rendimento, sucesso e trajeto escolar, ao afirmarem: “é preciso tomar em conta o conjunto de características sociais que definem a situação de partida dos filhos das diferentes classes para compreender as probabilidades diferentes que têm para eles os diferentes destinos escolares”. O sucesso/insucesso é explicado pela pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que os alunos dispõem à entrada na escola” (Benavente, 1989 *cit in* Gabinete de Estudos e Planeamento, 1992: 7). Ao reconhecer-se os motivos para a falta de sucesso como exteriores à escola, de origem sócio-cultural, as estratégias passam, essencialmente, por atividades de compensação e de remediação, procurando corrigir as “carências” e “deficiências” naturais do contexto sócio-cultural do aluno, comparativamente às características do aluno-tipo.

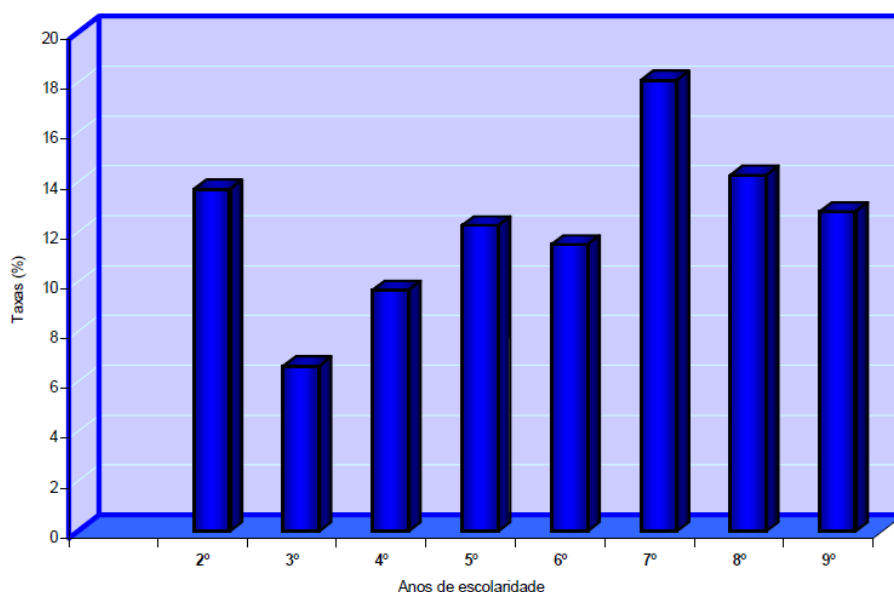
A partir dos anos 70, “a corrente sócio-institucional sublinha a necessidade de diversidade e de diferenciação pedagógica” (Benavente, 1989 *cit in* Gabinete de Estudos e Planeamento, 1992: 7), e, portanto do ajustamento de “diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes” (Leite, 2003:22), “pondo[-se] em evidência o carácter activo da escola na produção do insucesso” (Benavente, 1989 *cit in* Gabinete de Estudos e Planeamento, 1992: 7). A questão central passa então pela gestão da heterogeneidade e pela promoção da igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso dos alunos, no sentido de se diferenciar o ensino, isto é, de se organizar atividades e interações, de forma a que cada aluno possa ser confrontado com situações didáticas enriquecedoras, de acordo com as suas características pessoais. Distinguindo-se das teorias fatalistas (com ênfase nos dotes naturais dos alunos ou no seu handicap sócio-cultural), a intervenção passa, sobretudo, pela transformação da própria escola, e como confirma o Gabinete de Estudos e Planeamento (1992: 8), citando Ana Benavente (1989): “investe-se na

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando «adaptá-la», às necessidades dos diversos públicos que a frequentam”.

Relativamente aos estudos sobre o fenómeno do Insucesso Escolar, o “Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar” considera que o “período correspondente à escolaridade obrigatória encerra o fundamental da compreensão do fenómeno do insucesso escolar traduzido nas taxas de retenção”. Assim, apresento o seguinte gráfico, procurando a observação do cenário Nacional de retenções/insucessos escolares:

Gráfico 1: Taxas de Retenção na Escolaridade Obrigatória de Portugal Continental (1999-2000)



Fonte :“Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar ”

A análise do gráfico permite a perceção de um panorama de retenções, ao nível Nacional (Continente) ainda preocupante. Pode-se verificar que os anos de escolaridade com maiores taxas de retenção são o 7º.ano, o 8º.ano, 2.ºano, o 9º. Ano e o 5.ºano. Visto que algumas das taxas mais elevadas concentram-se, em grande medida, na passagem entre os diferentes ciclos (5º.ano, 7º.ano e 9ºano), de acordo com o “Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar”, Canavarro (coord.)(2004:53), “estes dados podem significar que estaremos perante um sistema de ensino com manifesta desarticulação entre os diferentes ciclos, com patamares de exigência claramente desnivelados e com eventuais problemas de desadequação após a transição”, bem como “o excesso de transferências de escola a que os alunos são sujeitos, consequência da diversidade e segmentação das tipologias dos estabelecimentos de ensino”.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

Ora, as estratégias utilizadas para ultrapassar as elevadas taxas de repetência nas Escolas Portuguesas, têm-se baseado em processos de remediação das “não-aprendizagens”, estratégia esta que tem sido apontada como pouco proveitosa, uma vez que provoca situações de desvio etário relativamente ao ano de escolaridade. Perante esta situação, o Gabinete de Estudos e Planeamento (1992: 22) considera que é de notar o evidente acréscimo de dificuldades no desempenho individual e do grupo- turma, resultando no primeiro caso, e “com o desfasamento nível etário/ano de escolaridade, [nas] inevitáveis repercussões na motivação e na auto-imagem. No grupo: a integração de jovens em fases diferentes do seu desenvolvimento, a gestão de programas projectados para um nível etário médio, a necessidade de encontrar metodologias e processos que se adequem a sub-grupos e até a casos individuais”.

Partindo do postulado que privilegia mecanismos do tipo sócio-cultural como indicadores explicativos das desigualdades de sucesso dos alunos, defendido por diversos autores, como Bourdieu e Passeron (s.d), torna-se “importante que a escola conheça e valorize os saberes familiares, como forma de facilitar não só a integração, no contexto escolar, de alunos e pais, mas também como forma de a própria escola se integrar na comunidade que a rodeia” (Gabinete de Estudos e Planeamento, 1992: 23). É, portanto, sem dúvida, fundamental, que as escolas estejam abertas, atentas e preparadas à grande diversidade de alunos que as frequentam, garantindo as condições essenciais ao seu sucesso, e que consigam encarar essas diferenças/especificidades como um fator de enriquecimento para todos, como defende o Gabinete de Estudos e Planeamento (1992).

1.2.3. Inserção Precoce no Mundo do Trabalho

Neste trabalho, tem vindo a ser abordado a persistência, ainda atual, do abandono escolar de muitos jovens. Pois bem, a permanência desta problemática e da, conseqüente, inserção precoce dos jovens no mundo do trabalho, reflete a falta de articulação e sintonia entre o sistema educativo e o sistema produtivo. As “condições atrativas” do mundo do trabalho, aliadas às diversas formas de exclusão social patentes no Sistema de Ensino Português, parecem estar na origem da prematura e desqualificada saída da escola. António Nogueira (1996:104) acrescenta ainda: “um problema específico do país e da sua semi(periferia) [enquanto país que incorpora características

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

que simultaneamente o aproximam e/ou o distanciam dos países do centro e dos países da periferia, assumindo um papel intermediário] consiste na multiplicação dos empregos informais, atractivo aliciente para a população jovem com trajectórias sociais e escolares marcadas pelo insucesso, o que lhes dificulta a continuação de uma carreira escolar ou a entrada em carreiras mais valorizadas”.

Vários têm sido os parceiros, instituições, organizações e investigadores que se têm preocupado, ao longo dos tempos, em investigar e intervir nesta problemática, indutora de exclusão social, quer ao nível das causas e das formas como se concretiza, quer ao nível das consequências sociais e profissionais que daí advêm e dos processos de intervenção/prevenção – os governos, parceiros sociais, igrejas e agências de cooperação internacional (com destaque para a Organização Internacional do Trabalho, a União Europeia, a Organização das Nações Unidas e o Conselho da Europa) são disso exemplos.

Vários estudos têm evidenciado a relação entre os abandonos escolares e as trajectórias de inserção sócio – profissional mais precárias (Alves, 1998 *cit in* Azevedo, 1999). Estes abandonos refletem-se “na nítida dualização social entre os que entram no mercado de trabalho qualificados e com reconhecidas credenciais escolares e os que nele ingressam desqualificados, escolar e profissionalmente” (Azevedo, 1999:17). De facto, na sociedade Portuguesa, onde ainda prevalecem baixos índices de escolaridade, ocorre “um conjunto de problemas no âmbito das relações sistema educativo/sistema produtivo” (Nogueira, 1996: 104), potenciada fortemente pela oferta de empregos informais, que se tornam “atrativos” para a população jovem com percursos sociais e escolares marcados pelo insucesso. Para muitos destes jovens, resta a entrada no mundo do trabalho, que é caracterizado pela precariedade.

1.3. Os Jovens e a sua (des)integração no Mercado de Trabalho

1.3.1. Mudanças no mercado de Trabalho

A realidade Portuguesa, alvo de grandes mudanças sociais e económicas que caracterizam o processo de Mundialização (que resultaria da mundialização da economia e da, conseqüente, construção de instituições políticas mundiais capazes de controlar os seus movimentos), e de Globalização (enquanto expressão das «forças do mercado» livres das dificuldades nefastas desencadeadas, durante meio século, pelo Estado-nação e pelo Estado social) (Hamzaoui, 2005), assiste a modalidades de inserção profissional que pouco têm a ver com as que foram vividas pelas gerações anteriores.

Ora, é evidente que os processos de Modernização e de Globalização implicaram a mutação de uma sociedade centrada na agricultura, para uma sociedade baseada na indústria e, posteriormente, nos serviços, e “tudo isto tem implicado diversas e profundas alterações ao nível do mercado de trabalho, dos perfis profissionais e qualificacionais e do tipo de emprego, o que tem sido assinalado em diversos estudos” (Guerreiro e Pegado (org), 2006: 13). De fato, a autonomização da produção, juntamente com o aumento da concorrência internacional e dos movimentos da massificação do consumo, características de uma sociedade integrada na era da globalização, conduzem a que as empresas sintam necessidade de recorrerem a processos de flexibilização, procurando uma adaptação do sistema produtivo a um contexto caracterizado por uma grande instabilidade a diversos níveis.

É, portanto, evidente a substituição dos modelos de trabalhos centrados numa lógica de produção em larga escala e promotoras de condições de trabalho rígidas e estandardizadas, por modelos mais versáteis e flexíveis, nos quais a formação, a flexibilidade e o conceito de trabalho em rede parecem ser os ideais para o seu funcionamento. De facto, as transformações tecnológicas requerem a adoção de novas formas de organização do trabalho, nas quais predomina “o paradigma da flexibilidade, a par com requisitos qualificacionais de atualização permanente, por um lado, enquanto, por outro, se assiste a um acentuado declínio da regulação laboral, com a conseqüente precaridade daí advinda” (Guerreiro e Pegado (coord), 2006: 1). Temos, portanto, vindo

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

a assistir à substituição dos tradicionais empregos a tempo inteiro e contratos sem termo, por trabalhos em horários atípicos e contratos individualizados de curta duração (idem).

Os vários estudos que têm vindo a ser feitos acerca da mudança organizacional, demonstram que Portugal tem seguido as tendências europeias, quanto às transformações que se têm evidenciado, particularmente, quanto às “novas formas de trabalho, processos de deslocalização, *outsourcing*, trabalho temporário, part-time ou tele-trabalho” (idem:13), trabalho precário e novas formas de contratação. Estes fenómenos atuais da realidade portuguesa, têm merecido traduções muito diversas, de acordo com as áreas de atividade e categorias profissionais. Contudo parece-me relevante salientar que estas novas realidades organizacionais, assentes na flexibilidade, na individualização das condições de trabalho e na precarização, conduzem ao recurso de mão- de-obra barata, condições de trabalho precárias, reduzidos rendimentos, facilidades de despedimento dos trabalhadores pelas entidades empregadoras e ao reconhecimento da descartabilidade dos trabalhadores que exercem trabalhos rotineiros e pouco ou nada beneficiam de direitos sociais.

É evidente que a sociedade Portuguesa apresenta, ainda nos dias de hoje, características que a mantêm afastada dos sistemas de emprego dos restantes países da União Europeia, nomeadamente quanto às baixas qualificações da população e à dificuldade manifestada pelas empresas portuguesas em integrar recursos humanos qualificados, sobretudo os jovens com formação superior, situação que provoca a perenidade das condições anteriormente referidas. Neste sentido, têm surgido estudos acerca dos fatores/constrangimentos que dificultam/impedem a entrada dos jovens no mercado de trabalho que Guerreiro e Pegado (coord.) (2006:17) estruturam em dez pontos: a disparidade de competências e qualificações; o desfasamento entre o sistema de ensino e o sistema profissional; a flexibilização e precarização do mercado de emprego; o (sub)aproveitamento das competências dos jovens; o desajustamento entre orientações perante o trabalho e as exigências do sistema de emprego; a insuficiência dos programas sociais de apoio; as assimetrias das redes informais de suporte; o problema da conciliação trabalho-família; a distância face às instituições burocráticas e financeiras; a discriminação de “certas culturas juvenis”. Estes diferentes fatores permitem percecionar, por um lado, a diversidade de condicionalismos referentes ao acesso ao mercado de trabalho, e, por outro, que a existência cumulativa de vários

fatores tenderá, previsivelmente, a agravar os constrangimentos de acesso e inserção a um mercado de trabalho, já de si precarizado.

1.3.2. Inserção (precária) dos jovens no mundo do trabalho

A inserção profissional é uma noção recente, que foi assumindo vários sentidos, de acordo com a contextualização sócio-temporal. Ela é o produto de uma história “que nos conta como, ao longo dos tempos, a relação entre jovens e mundo do trabalho foi sendo pensada e construída” (Alves, 2008:103).

De facto, sabe-se que, desde cedo, as crianças eram inseridas no mundo laboral, em atividades agrícolas, comerciais e artesanais, num universo “onde vida familiar e vida profissional, trabalho e educação-formação se encontram totalmente imbricados”(ibidem). Neste contexto é no e pelo trabalho que as crianças são educadas e formadas, não existindo uma linha de separação entre a esfera do mundo do trabalho e a esfera do mundo da educação.

À medida que o exercício de determinadas atividades laborais ia exigindo o domínio de saberes específicos, afastados do domínio das comunidades, foi-se manifestando uma necessidade em haver um afastamento entre a vida familiar e a vida profissional, isto é, entre a educação-formação e o trabalho. Desta necessidade surge a construção da escola, por “oposição aos dois espaços até então interligados – o espaço familiar e o espaço de trabalho – fazendo emergir uma nova identidade e uma nova forma de pertença social” (idem:104). Esta nova identidade, para além de ser apontada como distinta da família de origem - identidade de classe transmitida - e da formada através do trabalho efetuado na idade adulta - identidade de classe adquirida (Dubar, 2001 *cit in* Natália Alves, 2008), é também percecionada pelo seu carácter transitório – identidade em trânsito, já que “corresponde a um período transitório, e de transição na vida dos indivíduos, caracterizado por uma elevada indefinição estatutária; em trânsito porque irá ser substituída, mais cedo ou mais tarde, consoante a duração da trajectória escolar e do percurso de inserção profissional, por uma nova identidade; em trânsito, ainda, porque se constrói num espaço-tempo intermédio entre uma identidade transmitida e uma identidade adquirida” (idem:105).

Relativamente à contextualização histórica, os “trinta gloriosos” anos vividos após a Segunda Guerra Mundial caracterizaram-se por uma relação virtuosa entre o crescimento, o emprego e as remunerações inerentes ao trabalho. Neste período de

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

grande crescimento económico, “o desemprego em geral, e o dos jovens em particular não era um problema, nem mesmo para aqueles que abandonavam a escola depois de concluírem a escolaridade obrigatória ou mesmo antes” (idem:111).

A partir dos anos 70, a situação da transição para o trabalho, foi sofrendo alterações nos diferentes Países da União Europeia. Alterações essas, que assentam, sobretudo, na diminuição do volume de oferta de emprego e na procura de trabalhadores qualificados, e, conseqüentemente, no aumento do desemprego juvenil, resultando de reestruturações do sistema económico e da inovação tecnológica. Este período seguinte aos anos 70 foi, então, marcado pela precaridade, instabilidade, insegurança, desemprego e pela evidente responsabilização individual pelos sucessos e fracassos da inserção profissional, desde o processo de escolarização. Face a estes fenómenos, subjacentes ao desemprego e ainda que vivenciados com diferentes intensidades pelos diferentes países, todos eles, “sem excepção, têm lançado medidas destinadas a facilitar a inserção profissional da população juvenil, admitindo, tacitamente, que o desemprego juvenil não é nem um problema conjuntural nem um problema individual, mas sim um problema estrutural a exigir uma intervenção estatal” (Alves, 2008:140). A inserção profissional torna-se, então, numa “área de actuação das políticas públicas multiplicando-se as medidas e os dispositivos que visam responder às dificuldades com que os jovens se confrontam para se inserirem no mercado de trabalho” (idem: 143).

Foi-se, então, construindo a ideia de que os diplomas escolares asseguram a entrada no mercado de trabalho e contribuem para a construção da posição que cada um ocupa na estrutura profissional, surgindo a escola “como um espaço-tempo de preparação para o trabalho não tanto pelos saberes técnicos e profissionais que proporciona, mas antes pela atribuição de um pré-posicionamento na hierarquia social e profissional (Carlot e Glasman, 1998 *cit in* Natália Alves, 2008:107). Neste contexto, a inserção deixa de se referir à passagem do meio familiar para o contexto profissional, como no passado, passando a incidir na passagem da escola para o mercado de trabalho, refletindo a relação entre a “produção” de qualificações e as necessidades da sociedade, traduzidas nas ofertas de emprego.

1.4. Políticas Educativas Promotoras de Igualdade de Oportunidades para Todos

Perante as significativas taxas de abandono e insucesso escolar e da inserção precoce dos jovens no mundo do trabalho em Portugal, bem como a presença do fenómeno do desemprego, sobretudo juvenil, que têm invadido a realidade portuguesa, em diversos momentos históricos, surgem diversas investigações e propostas de combate e prevenção destes problemas, visando a concretização da igualdade de oportunidades.

1.4.1. Princípios orientadores da Política de Igualdade de oportunidades para Todos

O tema igualdade de oportunidades e suas problemáticas subjacentes está, de facto, integrado nas principais preocupações atuais ao nível da educação, já que se têm canalizado esforços e atenções no sentido de se desenvolverem um conjunto de medidas educativas que visem melhorar os níveis de habilitações dos jovens e as qualificações da população em geral.

Como se sabe, a Escola tradicional, elitista e baseada nos paradigmas da cultura única e da seleção, tem vindo a ser substituída por dinâmicas de inclusão que promovem a diversidade social e cultural numa “escola para todos”, quer no acesso, quer no sucesso da educação. Esta nova escola, que se tem designado por “Escola para Todos”, começou a desenvolver-se no final do século XIX e ao longo do século XX em alguns países, como Inglaterra, França, Estados Unidos, Alemanha e Áustria.

A conceção de “Escola para Todos” pretende tornar a escola numa estrutura que efetivamente promova a igualdade de oportunidades. Ora, esta procura e promoção de igualdade de oportunidades, traduziu-se na aprovação pela ONU da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, edificando o princípio de que todos têm o direito à educação. Contudo, apesar da sua longa história, tem-se verificado que este princípio está longe de ser concretizado. De facto, esta situação ganha ênfase, devido à sua gravidade, quando se trata da escolaridade básica obrigatória, já que não se tem

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

conseguido assegurar a formação básica a todos de igual forma e, por outro lado, temos caminhado para o reconhecimento do insucesso escolar como “normal”. Corroborando Carlinda Leite (2003:20), “a ocorrência deste facto obriga-nos a questionar o que falhou, isto é, interrogar por que não consegue o sistema responder positivamente à população a quem se destina”.

Neste sentido, muitos têm sido os que se preocupam com esta temática, surgindo diversas investigações, reflexões e debates em torno dela. Um dos pontos mais discutido diz respeito à essência, princípios e práticas inerentes ao próprio conceito de igualdade, como James Coleman (1968).

Importa, portanto, salvaguardar a distinção entre igualdade e uniformidade, já que são, por vezes, reduzidas a expressões sinónimas. Como se sabe, cada indivíduo é dotado de características próprias que o distingue e/ou aproxima dos outros. Neste sentido, e tendo em conta a diversidade que o ser humano comporta, surgiu ao longo da história a necessidade de se recorrer ao conceito “igualdade”. Daqui tem emergido um grande risco quanto às políticas e práticas inerentes a este conceito/ideia. Ora, a essência da igualdade não passa pela disponibilização de tratamento igual para todas as pessoas (que são diferentes entre si), mas sim no tratamento diferente para cada pessoa, caracterizada pelas suas particularidades.

Relativamente à sua contextualização temporal, sabe-se que o sentido atribuído à igualdade de oportunidades foi variando ao longo dos tempos. Nos anos 70, as preocupações centradas na problemática igualdade de oportunidades eram limitadas às questões do acesso, uma vez que as dimensões relacionadas com o sucesso restringiam-se ao puro mérito individual de cada aluno e, portanto, dependiam “apenas das capacidades individuais e do esforço despendido por cada aluno num trabalho que lhe permitisse aprender o que a escola tem a ensinar” (Leite, 2003:21). Nos anos 80 começam a aparecer defensores da tese de que “não basta ter acesso à escola, é preciso ter sucesso através da escola” (Stoer, 1998: 16), isto é, se a preocupação estiver canalizada, apenas, no sentido da procura de acesso escolar, correr-se-á o risco de que os alunos não saiam da escola com as competências necessárias à prevenção de formas de exclusão. Estas ideias baseiam-se “já não na base de educação compensatória, como acontecia, mas através da educação multicultural, através de uma educação atenta às diferenças culturais” (ibidem). Foram, então, surgindo posições fundamentadas no preceito de que o mesmo tratamento para todos os alunos acabaria por resultar na exclusão daqueles que, por diversas razões, não se ajustam ao ensino – padrão (Leite,

2003:22). É, de facto, um grande desafio desenvolver diferentes conceções, processos e metodologias de ensinar, ajustados a cada aluno, mas esta é, sem dúvida, a única fonte de reconhecimento das diferenças de cada um.

Falar de igualdade de oportunidades no contexto educativo requer uma visão complexa acerca desta mesma realidade em que todos os alunos são seres singulares e, portanto, seres com características, objetivos e vivências muito próprias. Daqui, pretendo ressaltar o tratamento específico, diferenciado e próprio que a escola deve disponibilizar para cada aluno, no sentido de promover o pleno desenvolvimento das suas capacidades. Falar de igualdade de oportunidades no sistema educativo pressupõe, portanto, assegurar o acesso e o sucesso de todos.

1.4.2. Programas Nacionais de intervenção

Embora, os países da União Europeia tenham desenvolvido políticas de combate às diferentes formas de exclusão social, nomeadamente referentes às dificuldades verificadas na transição da escola para o trabalho, os pressupostos ideológicos e tipos de medidas e dispositivos inerentes a elas, variam de país para país. Assim, reporto-me, neste ponto, para a situação específica vivenciada em Portugal.

A partir da década de 80, o governo português, recorreu à estratégia de aumento da qualificação da mão-de-obra juvenil, através da aposta na linha profissionalizante, com o ensino técnico-profissional, posteriormente substituído por cursos tecnológicos, e com o Sistema de Aprendizagem e as Escolas Profissionais.

Já nos anos 90, esta estratégia é reforçada com a criação dos *Currículos Alternativos* – programas criados em 1996, no âmbito do “Programa de Combate à Exclusão Escolar e Social na Educação Básica” e que contemplam uma formação escolar e profissional do sistema educativo, destinados a “jovens que se encontram numa situação de insucesso recorrente, correm o risco de abandonar a escola antes de concluírem a escolaridade obrigatória, apresentam problemas de integração na comunidade escolar e têm dificuldades de aprendizagem” (Canário e Alves, 2004 *cit in* Alves, 2008:164) -; dos *Cursos de Educação e Formação* – inscritos no Programa de Combate à Exclusão Escolar e Social na Educação Básica, criados em 1997, e baseados numa formação geral, sócio – cultural e técnica, para obtenção do nível II e 9º ano e/ou nível III e 12ºano na vertente de qualificação profissional -; do *PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação)* – inserido no “Plano para a Eliminação do

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

Trabalho Infantil”, destinado a jovens em situação de exploração infantil e/ou com contrato de trabalho, baseando-se a sua formação nas componentes de formação geral, formação profissional e formação prática em contexto de trabalho, para a conclusão da escolaridade obrigatória e a obtenção de um certificado profissional -; e com a atribuição de *estágio curriculares nos cursos tecnológicos*.

As críticas à conceção instrumental da educação, inerente a estas medidas, surgiram de imediato, na década de 80, por diferentes autores, como Stephen Stoer e José Alberto Correia, que “acusam as ofertas profissionalizantes de elegerem como vector estruturante o eixo escola/empresa/mercado de trabalho, relegando para segundo plano o eixo educação/democracia; de partilharem uma concepção fragmentada do actor social, em que se valoriza a formação do trabalhador, como se esse papel fosse autónomo do de cidadão; de corresponderem a uma subordinação da política educativa a uma política económica, cuja principal função é a de ajustar o sistema económico português às modificações da divisão internacional do trabalho; de contribuírem para a manutenção do modelo fordista de organização do trabalho e para a reinstitucionalização de modos de inculcação moral fundamentais para a aprendizagem da relação salarial” (Alves, 2008:165). Outros autores, como Augusto Santos Silva (1991), defendem, ainda, que a educação tecnológica confinada apenas à vertente profissionalizante do sistema educativo contribui para reduzir as novas modalidades a ofertas formativas de “segunda oportunidade”, destinadas aos “deserdados”. A estas alternativas de formação são, então, associadas ideias referentes ao seu carácter socialmente discriminatório, ao seu estatuto de segunda oportunidade para aqueles jovens com percursos marcados por insucessos e à limitação da relação entre formação e o trabalho na sociedade portuguesa que a destina “a todos os que não possuem as competências cognitivas que lhes permitem acompanhar um curriculum dito normal” (Alves, 2008:166).

As medidas vocacionalistas da década de 90, particularmente aquelas que assentam na diferenciação dos percursos ao nível da escolaridade básica, “vêm reforçar a deslocação do locus de discussão do conceito de igualdade de oportunidades do universo educativo para o mundo do trabalho: a igualdade de oportunidades de sucesso deixa de ser uma referência central da política educativa, sendo substituída pela igualdade de oportunidades na obtenção de emprego” (idem:168).

Nos últimos anos, a estratégia dos sucessivos governos portugueses tem manifestado algumas alterações sem perder, no entanto, a essência das áreas de

intervenção privilegiadas – qualificação da mão-de-obra e o emprego -, no sentido de se combater o abandono escolar e de reforçar as formações profissionalizantes inseridas no sistema educativo e no sistema de emprego. Surge, neste âmbito, um outro conjunto de medidas, como a iniciativa Novas Oportunidades, o Plano Nacional de Estágios, a iniciativa Inerjovem, o Programa Prime Jovem e o programa de Estímulo à oferta de emprego.

Em qualquer uma das estratégias e projetos mencionados, torna-se fundamental, a meu ver, combater-se a exclusão social e educativa e procurar não se desenvolverem/propagarem novas formas de exclusão. Assim, torna-se fundamental “ter cuidado em não criar guetos educativos e, portanto, qualquer forma de segregação em relação aos alunos que seguem uma escolaridade tradicional” (Delors *et al.*, 1996: 147), através do desenvolvimento de dispositivos/métodos que respeitem os ritmos e características individuais e que promovam a inserção profissional e social.

1.5. O Programa de Educação e Formação na (re)integração de jovens no sistema educativo português

O Programa Integrado de Educação e Formação – PIEF foi “criado pelo Despacho conjunto n.º 882/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, tendo sido revisto e reformulado pelo Despacho conjunto n.º 948/2003 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, publicado a 26 de Setembro, DR n.º 223, II série”.¹

Assentando no postulado de que a “criação de uma turma PIEF resulta da sinalização prévia de um conjunto de jovens com percursos de abandono escolar e/ou trabalho infantil” (Roldão e Santos (coord.) 2008:10), este programa de intervenção tem como principais objetivos: “Favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos, em situação de exploração de trabalho infantil, incluindo nas formas consideradas

¹ http://www.peti.gov.pt/peeti_menu.asp?menuID=7 (10 de Junho de 2011; 21h)

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

intoleráveis pela Convenção n.º 182 da OIT; Favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional relativamente a menores com idade igual ou superior a 16 anos que celebrem contratos de trabalho”².

De facto, “a intenção é recuperar estes jovens que abandonaram a escola – e que por ela também foram abandonados – para a aprendizagem e o estudo, ao mesmo tempo que se trabalha na sua reintegração socializadora no interior de uma comunidade da qual, por razões várias, estão objectivamente excluídos ou auto-excluídos” (Roldão e Santos (coord.) 2008:11). Esta medida integra, portanto, de acordo com o Despacho conjunto N.º 223—26 de Setembro de 2003, um conjunto diversificado de medidas e ações que procuram, essencialmente, a reinserção escolar dos jovens, através da sua “integração no percurso escolar regular ou da construção de percursos alternativos, escolares e de educação e ou formação, incluindo actividades de educação extra-escolar, de ocupação e orientação vocacional e de desporto escolar, promovidas, realizadas ou apoiadas pelos serviços e organismos dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho”. Ora, a prioridade conferida à reinserção escolar “não afasta a adopção do princípio da flexibilidade, como norteador da estratégia da intervenção, mas sem deixar de o assumir como corolário do princípio – tido como fundamental – da individualização das respostas” (Maia e Carmo (coord.), 2008: 73).

Esta medida apresenta uma estrutura organizacional muito própria que funciona autonomamente, sendo capaz de gerir algumas dependências que possam existir relativamente à instituição acolhedora, onde é integrada e desenvolvida. Esta estrutura vai sofrendo ajustamentos, de forma a encontrar uma identidade social que seja fruto da partilha de valores entre os diversos atores nela envolvidos. Assim, o PIEF apresenta uma dupla vertente: a “**vertente educativa e ou formativa**, centrada no reingresso escolar e na definição de percursos alternativos de educação e formação, visando a escolaridade ou a dupla certificação escolar e profissional, e a **vertente de integração**, orientada para a despistagem de situações e para a disponibilização de respostas de ordem social e económica, para a inserção em actividades de formação não escolar, de ocupação e desenvolvimento vocacional, de orientação e de desporto escolar” (Despacho conjunto N.º 223—26 de Setembro de 2003).

Relativamente à sua concretização, o PIEF realiza-se com o cumprimento dos Planos individuais de Educação e Formação (PEF) que, enquanto projetos estruturados

² http://www.peti.gov.pt/peeti_menu.asp?menuID=7 (10 de Junho de 2011; 21h)

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

de intervenção, concretizam o princípio da individualização pelo qual ela se orienta. Estes planos individuais iniciam-se com uma avaliação diagnóstica que abrange conhecimentos escolares, orientação vocacional e contexto familiar. Perante as necessidades identificadas, prossegue-se com o encaminhamento dos jovens para as medidas de educação e formação disponibilizadas.

É na aplicação concreta dos Planos individuais que se assume a especificidade do Programa, através dos seguintes princípios: **“Individualização”** – procura ter em conta a idade, situação pessoal, interesses e necessidades de inserção escolar e social do jovem, através de uma avaliação diagnóstica inicial -; **“Acessibilidade”** – possibilidade de intervenção e a integração do jovem em qualquer momento do ano letivo -; **“Flexibilidade”** - integração do menor em percursos de educação e formação, nomeadamente em ações passíveis de certificação ou de creditação no quadro de percurso decorrente -; **“Continuidade”** - pretende assegurar uma intervenção permanente e integrada, através de atividades de desenvolvimento de competências promovidas, nomeadamente de âmbito vocacional, partindo dos recursos e das ofertas dos serviços e das entidades tutelados ou apoiados pelos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho -; **“Faseamento”** da execução – “desenvolvimento da intervenção por etapas estruturantes do percurso educativo e formativo do menor” -; **“Celeridade”** - obtenção de certificados escolares em período de tempo menores (um ou dois anos) -; **“Atualização”** - revisão e alteração do plano, tendo em conta as alterações da situação e de necessidades do menor que forem surgindo, “disponibilizando-lhe apoio psicopedagógico e favorecendo-lhe a frequência de atividades de orientação escolar e profissional” (idem).

O PEF é, então, desenvolvido e implementado, de acordo com as seguintes fases: **Preparação** – avaliação diagnóstica, direcionada para o nível de aquisição de competências; a situação escolar, social e familiar do jovem; as suas expectativas quanto à orientação escolar e profissional; identificação dos objetivos a serem atingidos, bem como dos recursos a serem utilizados; formalização por escrito do plano; **Execução**, referindo-se à integração do menor, em qualquer momento do ano civil, no percurso que procure a sua escolarização, bem como a sua certificação escolar e profissional; **Avaliação**, abarcando a avaliação da evolução do Plano de Educação e Formação, procurando a sua adaptação às necessidades do menor e a avaliação final.

Os referidos Planos de Educação e Formação individualizados baseiam-se em três componentes: **formação** – ocupação e orientação vocacional, de acordo com os

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

interesses e as expectativas dos jovens -; **educação para a cidadania** – desenvolvimento de atividades de cariz social, comunitário e de solidariedade, procurando a promoção da integração social -; **escolarização** – promove o cumprimento da escolaridade obrigatória. É, ainda, importante referir que, para os jovens com idade igual ou superior a 16 anos, a componente de formação é desenvolvida em contexto de trabalho, de acordo com os seus interesses e expectativas pessoais. Considero importante referir, neste contexto, que seguindo os pressupostos orientadores da perspetiva da formação ao longo da vida, o sistema de formação profissional/vocacional não deve anular ou não se deve sobrepor ao sistema educativo, devendo estas duas instâncias surgir de forma complementar e integrada. Nesta medida, o sistema educativo deve “dotar os jovens de conhecimentos básicos ao nível do saber, saber – ser/estar e saber aprender, enquanto o primeiro [sistema de formação profissional] deverá desenvolver conhecimentos, fundamentalmente, mas nunca de forma exclusiva, do foro do saber – fazer” (Gonçalves (coord.), 1996:12). Assim, “a formação profissional deveria articular-se com o sistema de ensino a fim de complementar a aprendizagem realizada neste último, ao proporcionar saberes operacionalizáveis ao mundo laboral ao nível das competências, bem como saberes antecipadores das próprias exigências dos sistemas produtivos” (ibidem). Penso que é precisamente nesta articulação entre o sistema de ensino e a formação profissional que o Programa PIEF procura promover a componente da escolarização e da formação vocacional, de acordo com os interesses e as expectativas dos jovens e as ofertas do mercado de trabalho, mas também dar relevância à educação para a cidadania, estimulando a promoção da integração social. Com este Programa (PIEF) procura-se, então, “adaptar o currículo e integrar nele uma vertente vocacional prática, desejavelmente profissionalizante no médio termo, e garantir a certificação escolar correspondente à escolaridade básica nos termos legais vigentes (...)” (Roldão e Santos (coord.) 2008:11).

É, ainda, fundamental ter-se em atenção a liberdade de gestão do currículo Nacional, em prol da sua adaptação às necessidades específicas dos jovens em causa, que procura assegurar as competências gerais, essenciais e específicas das diferentes disciplinas do Currículo Nacional do Ensino Básico. Todo este trabalho de gestão do currículo deve contar com a participação dos jovens na proposta de temas de projeto, metodologias/instrumentos de avaliação e atividades a serem dinamizadas. Estamos, portanto, perante uma conceção de currículo como projeto que “implica o entendimento do currículo prescrito (o currículo nacional) como algo provisório e que precisa de ser

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

aperfeiçoado e acompanhado de processos que vão permitindo conhecer e compreender o que vai ocorrendo por forma a que se encontrem novos meios de actuação” (Leite, 1999:24). A ideia de currículo aqui patente pressupõe um pensamento da educação numa ótica da vivência, da relação construída entre toda a equipa educativa e a comunidade de formação, em oposição à visão tradicional, baseada na pura transmissão de um currículo hierarquicamente pré-formulado e inquestionavelmente inflexível.

As referidas componentes de formação em contexto de trabalho e de educação para a cidadania são desenvolvidas em articulação com entidades públicas e privadas inseridas na comunidade local, cuja intervenção parece ser adequada às aprendizagens que se pretendem promover. Ora, neste contexto de “trabalho em rede” surge, a meu ver, a dimensão de Desenvolvimento Local que pode ser associado ao PIEF. Esta implicação de todos os atores locais na procura de identificação e da resolução de problemas vivenciados e sentidos a um nível local remete-nos para a seguinte ideia: a “participação é uma garantia da pertinência das intervenções, situando-as no quadro de problemas localmente identificados, permite fazer mais e melhor através de um eficaz aproveitamento dos recursos internos e externos, tem um valor formativo, intrínseco, para os participantes, favorecendo a responsabilização colectiva e construindo-se como um factor de consciencialização (...)” (Canário, 1999:65). Há, no entanto, que salientar que esta dimensão de desenvolvimento local, vivenciada pelo Programa PIEF, pode assumir uma forma “pervertida”, na medida em que, para além de ser um programa “imposto” hierarquicamente e exteriormente, baseia-se, essencialmente, na identificação de necessidades e “carências”, podendo, por isso, conduzir esta lógica de desenvolvimento local a uma “mentalidade do assistido” (idem). Ainda assim, considero que este programa constitui, na sua essência, um processo de desenvolvimento local ao desencadear uma “optimização e recombinação dos recursos locais”, com um fim comum: o desenvolvimento da comunidade local e a resolução de problemas relativos à comunidade local.

Está também, no mesmo ponto, patente a ideia de “cidade educadora”, onde a Escola e o Território Local têm um “projecto educativo comum, resultado de uma estratégia global e conjunta em que participem os responsáveis de uma comunidade local, as instituições e as entidades potencialmente educativas, para dar prioridade e uso racional aos recursos e relações existentes ou latentes na organização social, económica e cultural do território em questão” (Villar, 2002:30).

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

Todo o trabalho desenvolvido pelo PIEF é gerido, organizado e partilhado por uma equipa multidisciplinar, de natureza técnico-pedagógica (ETP), que integra professores de todas as disciplinas e técnicos de apoio do PETI³, e que “trabalha numa base de regularidade como grupo, reunindo semanalmente para gerir o desenvolvimento das aprendizagens, para acertar estratégias, para avaliar resultados, para regular através de balanços críticos frequentes, a progressão ou regressão dos percursos dos alunos” (Roldão e Santos (coord.) 2008:11). Os profissionais integrados neste programa atuam em conjunto, “juntando esforços no sentido de descobrir como ensinar com eficácia (isto é, com consecução real, e não aparente ou estatística, das aprendizagens necessárias) estes alunos, estas pessoas e estes cidadãos ameaçados na sua cidadania, que já desistiram de aprender, e às vezes de viver, ou já estão enredados em malhas sociais de exclusão quando não marginalizados também” (idem:15).

É, então, importante fazer referência à procura de construção de uma rede de apoio aos alunos, que permita o acompanhamento de cada situação individual, não se baseando, apenas, na “recolocação em situação escolar” (idem:17), mas que passa, também, pelo acompanhamento da inserção familiar, do trabalho e do estudo, pela mediação entre professores e famílias, desenvolvimento de estratégias de ensino e de actividades na escola e fora da escola, e outras quaisquer situações mais ou menos previsíveis que possam surgir, como a maternidade precoce e situações alcançadas pelo Tribunal de Menores e pela Segurança Social. Procura-se, essencialmente “desfazer os obstáculos que, na vida escolar e pessoal de cada um, foram inibidores do sucesso e da integração harmoniosa, gerando posturas disfuncionais e situações de agressividade, bem como procedimentos de auto e hetero-exclusão” (ibidem)

1.6. A Educação e Formação de Adultos

A política do Programa Integrado de Educação e Formação assenta, de alguma forma, nas lógicas subjacentes à política de Educação e Formação de Adultos, na medida em que os alunos assumem o papel central do ato educativo, participando em todo o processo de formação, desde o planeamento da formação, a sugestões de

³ Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil que fundou o PIEF

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

atividades e projetos a serem desenvolvidos pela turma, aos próprios momentos formativos (formais, não formais e informais) e de avaliação. A metodologia adotada no PIEF baseia-se, e como não poderia ser de outra maneira, na ótica do diálogo e da partilha de conhecimentos e experiências entre formadores e formandos (que apesar de jovens, possuem já histórias e experiências de vida muito ricas) como processo enriquecedor de toda a formação, sendo que “para além de se preocupar com o reconhecimento destes saberes, o trabalho de formação procura induzir situações em que os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação” (Canário, 1997: 37).

Embora considere que no plano das orientações políticas do PIEF estejam evidenciadas especificidades da Educação de Adutos, num outro plano, do funcionamento das suas práticas, parece-me haver uma ambiguidade destas políticas. Assim sendo, procurarei, neste momento, abordar o Programa de Educação e Formação (PIEF) segundo alguns contributos teóricos da Educação e Formação de Adultos, e, portanto, no que os aproxima e demarca, de forma a desenvolver uma linha de raciocínio o mais clara possível, quanto à minha visão e entendimento desta política educativa.

1.6.1. Da educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida

Ora, antes de mais, é importante direccionar especial atenção para o desuso que, a partir dos anos 70, e de forma mais acentuada a partir dos anos 80, se começa a verificar quanto à designação de “Educação Permanente”. Com o processo de globalização e o incentivo das políticas neoliberais, a Educação Permanente, então substituída por Formação Contínua, Educação ao Longo da Vida e, recentemente, Aprendizagem ao Longo da Vida, traduz “uma forte impregnação da economia, nomeadamente através da teoria do “capital humano”, e a sua “sobredeterminação por uma lógica de submissão às exigências de qualificação profissional que corresponde, efectivamente, a pressões de natureza económica” (Matos, 1999 cit in Medina, 2008:44)”. A ênfase dada ao papel económico da educação caminhou lado a lado com uma desvalorização do papel da educação para a promoção da “democratização social”, traduzindo-se, portanto, na

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

subordinação da formação à sua utilidade no mundo do trabalho e, portanto, à sua redução à formação profissional. Desta forma, o aumento do desemprego veio acentuar a desvalorização das componentes sociais, culturais e cívicas até então valorizadas pela Educação Permanente.

Passa-se, portanto, de uma conceção de educação centrada na pessoa, direcionada para a dimensão do saber ser, referente à educação permanente, para uma conceção de educação centrada na produção e acumulação de bens, baseada no princípio saber-ter, referente à Aprendizagem ao Longo da Vida. Corroborando Canário (2000: 40) “a educação e a formação instituem-se, nos anos 90, por um lado como um requisito e por outro lado com um paliativo”. Como requisito na medida em que a formação assume um papel fundamental para a adequação da mão-de-obra às novas exigências da economia; e como paliativo na medida em que a formação e a educação passam a ser percecionadas como instrumentos que permitem a redução de conflitos sociais e preservação da harmonia, dimensões fundamentais para o bom funcionamento da economia. Procura-se, assim, conciliar “competitividade económica e a coesão social” (Ministro do Trabalho *cit in* Canário, 2000: 40) “através da promoção de «uma competitividade socialmente sustentável, flexível para as empresas, mas geradora de níveis aceitáveis de segurança individual»” (Pedroso, 2000 *cit in* Canário, 2000:40)

Esta transição verificada da conceção de “Educação Permanente” para a conceção de “Aprendizagem ao Longo da Vida”, segundo Rui Canário (2000) só pode ser perceptível se for abordada tendo em conta o vasto conjunto de transformações ocorridas no contexto social que afetaram o contexto da economia, do trabalho e da formação no século XX, como foi sendo retratado anteriormente. Ainda assim, considero pertinente fazer uma abordagem mais direcionada para cada um destes contextos. Ora, como se foi verificando, todas as alterações sofridas na economia influenciam o mundo do trabalho, que, por sua vez, influencia o mundo da Formação. Este é, a meu ver, um processo extremamente complexo e que considero possível de ser ilustrado de forma circular (economia – trabalho – formação), uma vez que, para mim, todas estas dimensões se influenciam mutuamente.

A nível económico, o processo de “globalização” e “mundialização” esteve na origem de grandes e intensas alterações, quanto à “diminuição” do poder conferido aos “velhos” Estados nacionais. Este fenómeno “intensificou a autonomia do capital financeiro, deslocou o centro do poder para os grandes grupos económicos, actuando à

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

escala do planeta, e para órgãos de regulação supra nacionais (Banco Mundial, FMI, OCDE, etc.)” (Canário, 2000: 35), correspondendo, portanto, à afirmação hegemónica do dinheiro, como capital financeiro.

No que diz respeito à formação, as alterações basearam-se sobretudo na substituição do modelo de qualificação para o modelo da competência. Corroborando Rui Canário (2000: 37) “Estamos, segundo Carré e Gaspar (1999), diante de uma autêntica «mutação cultural» que, em menos de trinta anos, permitiu a transição de uma «visão social e humanista da educação permanente» para uma visão «económica e realista da produção de competências». De facto, ao longo dos tempos, foi-se verificando uma mutação dos pressupostos inerentes à Educação de Adultos conduzidas pela substituição de preocupações com a formação integral do ser humano, de acordo com a Educação Permanente, por preocupações de cariz “tecnocrático” e “economicista” (Medina, 2008), associados ao aumento de produtividade, competitividade, flexibilidade e empregabilidade.

Se o modelo da qualificação, correspondente a um nível preciso de formação, correspondia nos anos 60, a um requisito de promoção social, o modelo da competência remete, nos anos 90, para um requisito de empregabilidade. Neste contexto, cada indivíduo passa a ser responsável pela sua “empregabilidade” e pelos problemas do trabalho, que tendem a deixar de estar intrínsecos à esfera social para passarem à esfera individual.

É neste contexto, em que a formação ignora valores como o da solidariedade, tendo como intencionalidade “oculta” “irresponsabilizar o sistema global, paternalizar a sua relação com os cidadãos europeus e responsabilizar exclusivamente o indivíduo pelo seu próprio destino” (Medina, 2008: 50), que surge a compreensão da substituição do termo “Educação e Formação ao Longo da Vida” para “Formação ao longo da Vida” já que a responsabilidade é fortemente passada para o próprio indivíduo, que se deve ir “moldando” permanentemente aos interesses, objetivos, e exigências, também eles em permanente mutação, das empresas e da própria sociedade.

Nos últimos tempos, o desemprego surge de forma muito acentuada e a educação e formação passa a estar diretamente associada a uma estratégia de combate a esta realidade. No entanto, é fundamental haver uma grande reflexão, a meu ver, sobre este aspeto que apresenta uma visão demasiado redutora quer da formação quer do próprio mundo do trabalho e do (des)emprego. Corroborando Rui Canário (1999), citado em Teresa Medina (2008: 48), “a formação constitui uma vantagem competitiva

individual na obtenção do emprego, mas o nível geral de qualificações não determina o volume total de trabalho e muito menos a sua distribuição”. Será que o emprego e as condições a ele subjacentes, podem ser reduzidas ao nível da formação dos trabalhadores? Ora, esta reflexão parece-me bastante pertinente na medida em que se refere ao contexto atual, já que a formação tem, frequentemente, surgido como estratégia de gestão social do (des)emprego.

Estas novas condições em que a formação se insere leva a que esta vá caminhando no mesmo sentido do mercado de trabalho, de forma instrumentalizada e subordinada às condições de trabalho, o que alguns autores designam por “mercado da formação”. O mercado de trabalho deixa de ser, então, palco privilegiado de relações sociais para passar a ser palco de grande competitividade, instabilidade e orientado pela tese do “salve-se quem puder”, como designa Teresa Medina (2008).

Corroborando Rui Canário (2000: 36) “a ruptura do compromisso político que permitiu articular a democracia e o capitalismo, sob a forma do Estado Providência, conduziu, na Europa, a passar de uma situação de pleno emprego para sociedades «envenenadas» e «doentes do trabalho», em que a «crise do trabalho» (induzida por uma «desregulamentação» do mercado de trabalho) se confunde com uma «crise da sociedade» (como resultado dos «efeitos perversos da modernização») e se exprime por uma situação em que o trabalho perde a sua centralidade enquanto fonte de valorização social”. Os níveis de desemprego alteram, então, a natureza do vínculo laboral, caminhando este para uma intensa precaridade.

1.6.2. O reconhecimento dos saberes Experienciais no PIEF

Segundo alguns autores, como José Alberto Correia (2005) as alterações que a formação foi sofrendo, foram sendo acompanhadas por alterações no mundo do trabalho, como referi anteriormente. Ora, surge a necessidade de refletir sobre o impacto que estas mutações têm assumido nas configurações e nas novas formas de pensar a formação e o trabalho. Acredita-se que estas alterações, devido à sua intensidade, refletem-se mesmo em forma de crise (crise da formação e crise do trabalho), e, neste caso, “crise cognitiva” quanto aos “modos de pensar as relações entre os espaços e os tempos de formação, uma crise dos modos de pensar as relações entre as experiências de formação e as experiências de trabalho” (Correia, 2005:61). É importante ultrapassar-se a dimensão da adaptabilidade que tem surgido quando se pensa na relação

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

entre formação e trabalho, como tentativa de “impulsionar uma formação que promov[a] uma aproximação crítica, interpelante, funcionalmente «desadaptada» das relações instituídas no trabalho e preocupada com a requalificação dos colectivos do trabalho” (idem:68). É precisamente neste sentido que surge a pertinência de se refletir sobre o papel e a intensidade que é atribuída à “experencialidade” no campo da formação, já que, apesar dos pressupostos crítica à “instrumentalidade” da educação atribuir um papel central ao sujeito e à valorizam os saberes experienciais, não esclarece uma opção definitiva marcada por uma lógica emancipatória. Ela “inscreve-se, frequentemente, numa lógica que procura sobretudo favorecer a eficácia de uma acção formativa interpretada segundo um «registo da tecnicidade», isto é, segundo um «registo» onde os sujeitos em formação, os formadores, os conteúdos de formação ou as metodologias de trabalho tendem a ser definidos como um conjunto de objectos a gerir, a utilizar e a consumir” (Correia, 1998: 144).

Assim, considero pertinente recorrer às analogias de Levi Strauss, a que Correia (2005) apelou, entre o trabalho do técnico especializado e o trabalho do artesão. Enquanto que o trabalho do técnico especializado se baseia em mapas cognitivos baseados numa lógicas cumulativa, em que os saberes vão sendo substituídos progressivamente, o trabalho do artesão recorre a um conjunto de instrumentos cognitivos construídos ao longo dos tempos, através da experiência, que determinam conhecimentos originais, permitindo adaptar-se a situações novas e imprevisíveis.

A centralidade que é conferida ao indivíduo ao longo do seu processo de formação baseia-se, segundo Rui Canário (1999) em dois fatores: a criação de sentido e a mobilização do sujeito para autoproduzir a sua própria vida. Ora, quanto à primeira dimensão – criação do sentido – o autor considera que as aprendizagens não resultam de um processo cumulativo de informação, mas antes da seleção, organização e interpretação que o sujeito dá às informações com que contacta constantemente. Citando Barth (1996), o autor defende que aprender incide em “atribuir sentido a uma realidade complexa e essa construção de sentido é feita a partir da história cognitiva, afectiva e social de cada sujeito” (Canário 1999: 110). No que respeita à segunda dimensão – mobilização do sujeito para autoproduzir a sua vida - o sujeito recorre às suas próprias experiências como instrumento de aprendizagem- assumindo, por isso um carácter intrínseco ao sujeito. Estas dimensões permitem, a meu ver, estabelecer uma analogia com o trabalhador artesão, na medida em que o trabalhador tende a apropriar-se do conhecimento proveniente da experiência conduzindo a novos conhecimentos.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

Ora, remetendo-me para a política intrínseca ao Programa PIEF, posso estabelecer, aqui, uma ponte que a aproxima desta lógica de reconhecimento da experiência nos processos de formação, na medida em que me parece evidente a centralidade que os jovens do PIEF assumem ao longo de todo o processo formativo. Apesar de jovens, estes alunos apresentam histórias de vida bastante ricas que, de certa forma, constituem o ponto de partida para todo o trabalho formativo que é realizado. Ao contrário do que tem vindo a ser praticado no sistema de ensino regular, no PIEF procura-se uma implicação ativa do jovem no seu próprio processos formativo, o qual se baseia, essencialmente, por um lado, na procura de produção/construção de sentido quanto às experiências por eles vivenciadas, quer num plano profissional (já que muitos deles trabalharam anteriormente), quer num plano social e individual, isto é, na (re)interpretação das informações e realidade com que contacta diariamente, e por outro lado, na recuperação das suas competências (de variado índole, como musical, social, artístico, escolar) para o enriquecimento do próprio processo formativo. Assumindo-se como um Programa que recorre a estratégias de ensino baseadas na “adaptação do currículo, mantendo as competências essenciais a adquirir, [e] organizando os conteúdos em torno de problemas ou temáticas mais próximas dos alunos e seus contextos; (...) [e na] concepção de estratégias de ensino que levem os alunos a trabalhar e a dar sentido ao que aprenderam” (Roldão e Santos (coord.) 2008:15), parece que a relação estabelecida entre ele e a política de Educação e Formação de Adultos (que privilegia os dados experienciais), apresenta uma certa dicotomia. O mesmo ponto que os aproxima acaba por distanciá-los (e aproximar o PIEF ao sistema de ensino regular), na medida em que, para além da valorização/reconhecimento dos saberes provenientes das suas experiências vividas, é também esperado que os jovens adquiram e demonstrem dominar as competências “básicas/essenciais” patentes no Currículo Nacional de Competências do Ensino Básico, ainda que se denote uma certa flexibilização do que é esperado nacionalmente, ao que é proposto e trabalhado localmente, de acordo com os “problemas ou temáticas mais próximas dos alunos e seus contextos”, como foi referido anteriormente.

A perspetiva que valoriza os saberes experienciais apela ao diálogo e partilha de conhecimentos e experiências entre formadores e formandos como processo enriquecedor de toda a formação. Desta forma, “a articulação dialéctica entre os saberes adquiridos na acção e os saberes formalizados, de natureza teórica, proposta pelos autores que, como Schon, enfatizam a reflexão na acção como processo de

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

conhecimento, representa o aspecto principal da evolução teórica e epistemológica que consistiu em estabelecer uma ruptura com a epistemologia da prática que a reduz a um estatuto de “aplicação da teoria” (Canário, 1999: 111). É importante pensar-se no trabalho desenvolvido pela “experencialidade” não como simples ato de observar e registar experiências passadas, mas como dispositivo de escuta e de interpretação das experiências passadas para as projetar no futuro, uma vez que “para além de se preocupar com o reconhecimento destes saberes, o trabalho de formação procura induzir situações em que os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação” (Canário, 1997: 37).

O reconhecimento dos adquiridos experienciais é uma prática recente que permite centrar a formação nos próprios formandos, procurando evitar “ensinar coisas às pessoas que elas já saibam”. Contudo, torna-se, a meu ver, fundamental reflectir-se sobre a concepção e a prática da valorização dos adquiridos experienciais, na medida em que, muitas vezes, e referindo-me a determinados projectos que têm surgido neste âmbito (como o Programa PIEF), acaba-se por basear a formação no dito “levantamento das necessidades”, que representa, como refere Canário (1999: 114) “uma visão negativa do sujeito a formar, do qual são principalmente visíveis «lacunas» e os «défices» a preencher”. Neste âmbito, podemos remeter a formação para uma lógica da satisfação de carências diagnosticadas e, portanto, limitar as intervenções a um método “assistencialista” e “ortopédico”, em que o principal objectivo é preencher as lacunas identificadas/diagnosticadas. Importa, portanto, perceber o limite entre a intervenção formativa que valoriza o reconhecimento dos saberes adquiridos por via experiencial, que caminha no sentido da formação integral do ser humano, e a intervenção que “aproveita” esse reconhecimento dos saberes adquiridos no sentido de detectar as necessidades formativas e “preenchê-las” com nova formação, de acordo com os objetivos previamente definidos a nível exterior. Refletindo sobre os pressupostos metodológicos inerentes à política do PIEF, parece-me evidente a sua identificação com a concepção ortopédica, em cima referida. Ora, apesar da autonomia que é conferida à gestão curricular da turma PIEF, num plano individual, e da procura de implicação de todos os alunos no processo formativo, baseado na partilha e recuperação dos saberes experienciais de cada jovem, é ao mesmo tempo esperado que esse trabalho formativo procure “preencher” os défices de conhecimentos e competências diagnosticadas inicialmente, de forma a serem cumpridas metas traçadas a

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

um nível nacional, mantendo-se a “fidelidade ao cumprimento do Currículo Nacional de Ensino Básico (2001) no que reporta às competências essenciais, quer gerais, quer específicas, das diferentes áreas e disciplinas” (Roldão e Santos (coord.) 2008:12).

Neste plano, parece-me que a formação realizada no âmbito do PIEF, pode ser entendida, por um lado, como forma de valorização, desenvolvimento e emancipação individual, mas por outro, como estratégia política (traçado pelo Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade) que procura minimizar os problemas e riscos sociais e de desemprego destes jovens.

Sendo intenção da política do PIEF, “recuperar estes jovens que abandonaram a escola – e que por ela também foram abandonados – para a aprendizagem e o estudo, ao mesmo tempo que se trabalha na sua reintegração socializadora no interior de uma comunidade da qual, por razões várias, estão objectivamente excluídos ou auto-excluídos” (Roldão e Santos (coord.) 2008:11), parece que se procura obedecer mais a uma preocupação de “adaptação” do adulto [neste caso do jovem] à particularidade da situação escolar do que “estabelecer uma ruptura que adapte esta situação à «especificidade» do” (Correia, 1998: 146) jovem. Neste âmbito, o PIEF assenta, a um nível mais pragmático, no designado “prolongamento da forma escolar”, já que ainda que se procure um distanciamento crítico relativamente ao sistema regular de ensino e uma aproximação teórica e metodológica à Educação de Adultos, sob um ponto de vista das fundamentações práticas, prevalecem ainda pressupostos escolares.

Ora, importa questionar se não seria mais pertinente que fosse o sistema de ensino regular a adotar os princípios que orientam a educação de adultos, reconhecendo a importância do saber experiencial, enquanto saber que resulta da apropriação que cada um (criança, jovem, adulto) faz da realidade e do mundo com que contacta, e, portanto, da interpelação do mundo e do mundo sobre si. Neste sentido, a ação formativa passaria de uma lógica centrada na “compensação” e “remediação”, para uma lógica de “prevenção”.

II – O contexto de estágio

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

Neste capítulo, pretendo caracterizar, de forma breve, sintética e clara, o meu contexto de estágio e o seu meio envolvente, do ponto de vista social, económico, cultural, educativo e demográfico. Para tal, inicialmente procuro caracterizar a cidade de Aveiro, posteriormente, a Escola Profissional de Aveiro e, por fim, afunilo as minhas atenções para a particularidade do contexto em que realizei o estágio (a “turma PIEPA”).

2.1. A cidade de Aveiro

Situando-se a Escola Profissional de Aveiro na freguesia da Vera Cruz, geograficamente posicionada no centro da Cidade de Aveiro, e pertencendo ao Concelho e Distrito de Aveiro, torna-se pertinente fazer uma breve caracterização desta cidade.

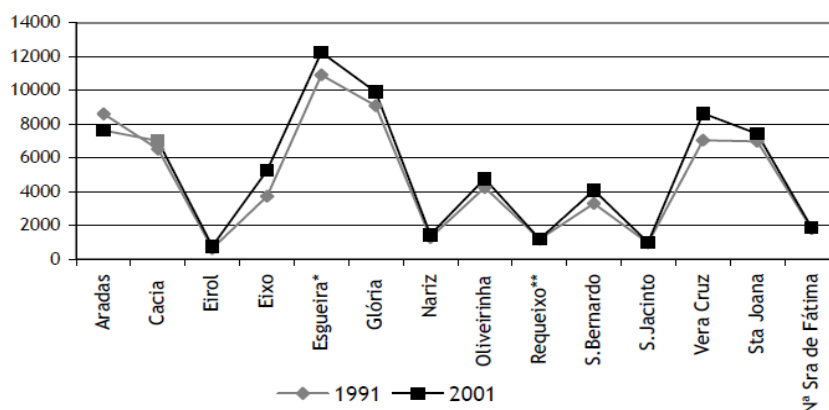
O concelho de Aveiro, situado na zona centro do País, no Baixo Vouga, junto à costa Atlântica, é constituído por 14 freguesias: Vera Cruz, Glória, Aradas, Esgueira, Cacia, Oliveirinha, Santa Joana, Eixo, São Bernardo, São Jacinto, Nariz, Nossa Senhora de Fátima, Requeixo e Eirol. Este concelho inclui a Ria de Aveiro - que atravessa o centro urbano da cidade até à freguesia de São Jacinto -, estradas e caminho-de-ferro, que permitem o rápido e fácil acesso às principais cidades do país.

Este concelho, caracterizado pelos estudos demográficos mais recentes como um “território de pequena dimensão mas de relativa elevada densidade demográfica”⁴, com uma área total de 197,5 Km², conta com uma população residente de 73 335 habitantes (35 219 do sexo masculino e 38 116 do sexo feminino).

Tendo em conta que a população do concelho não se encontra homogeneamente distribuída dentro dos seus limites territoriais, de acordo com a “Carta Económico Social do Concelho do Município de Aveiro”, torna-se pertinente, a meu ver, analisar o Gráfico 1 que procura contemplar a distribuição populacional por freguesia, bem como sua respetiva evolução (referente ao período de tempo 1991-2001 dos censos):

⁴Fonte: <http://portal.ua.pt/thesaurus/default1.asp?OP2=0&Serie=0&Obra=26&H1=2&H2=1> (2 de Abril, 15h30 min)

Gráfico 2 – Distribuição e evolução da população residente pelas freguesias do concelho –1991 e 2001



Fonte: “Carta Educativa do Município de Aveiro” (2002 – 2006)

Ora, analisando o Gráfico 2, pode-se constatar que, apesar do concelho de Aveiro registar na sua globalidade uma tendência de crescimento populacional significativa, os valores referentes à distribuição e evolução populacional por freguesia permite-me agrupá-las em 4 conjuntos distintos. Desta forma, existe um conjunto de freguesias - Eirol, Nariz, Requeixo, S. Jacinto e Nª Sra de Fátima -, situadas geograficamente mais na periferia da cidade, com um quantitativo populacional inferior a 2000 habitantes. As freguesias Oliveirinha, Eixo e S. Bernardo (freguesia mais pequena do concelho) constituem um segundo grupo populacional, que compreende entre 4000 a 6000 habitantes. O terceiro agregado de freguesias – Aradas, Stª. Joana e Cacia – abrange um quantitativo populacional de 6000 a 8000 habitantes. Por último, surge o conjunto de freguesias indubitavelmente mais urbanas – Glória, Vera Cruz e Esgueira – com um quantitativo populacional superior a 8000 habitantes.

Pela análise do gráfico, é possível, também, constatar que a evolução populacional ocorrida reflete-se num aumento da população em todas as freguesias, exceto na freguesia de Aradas que “poderá resultar de dois factores distintos: por um lado, alterações dos limites das freguesias envolventes no âmbito dos estudos dos censos, especificamente numa área francamente urbana e densa, designada por núcleo das Glicínias e Vila Jovem, e, por outro, por se verificar uma ocupação jovem estudantil intensa, por isso, não residente na mesma área geográfica” (Carta Educativa do Município de Aveiro, 2002 -2006).

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

Relativamente à estrutura etária da população do concelho de Aveiro e respetivas freguesias, parece-me importante analisar os valores patentes na tabela 2, ainda que referentes ao período de tempo compreendido entre 1991 e 2001:

Tabela 2 – Distribuição da população por classes etárias e por freguesias do Concelho de Aveiro –1991 e 2001:

	0-14 (%)		15-24 (%)		25-64 (%)		65 ou + (%)	
	1991	2001	1991	2001	1991	2001	1991	2001
Aradas	20	14	17	14	52	56	11	16
Cacia	22	17	16	15	52	53	10	15
Eirol	20	17	15	13	47	51	18	19
Eixo	22	18	15	15	51	55	12	12
Esgueira	22	18	16	14	54	57	8	11
Glória	17	13	18	16	53	55	12	16
Nariz	22	17	15	16	47	50	16	17
Oliveirinha	21	17	16	14	51	51	12	18
Requeixo	22	18	16	15	46	51	16	16
S. Bernardo	21	17	16	14	53	55	10	14
S. Jacinto	24	18	17	17	49	53	10	12
Vera Cruz	15	15	15	12	54	56	16	17
Sta. Joana	22	17	18	15	51	56	9	12
Sr. Fátima	22	18	16	15	49	51	13	16
Concelho	20	16	16	14	52	55	12	15

Fonte: “Carta Educativa do Município de Aveiro” (2002 – 2006)

Através da tabela 2, pode-se verificar que o concelho de Aveiro manifesta uma tendência progressiva para o envelhecimento da população residente, à semelhança do que se tem confirmado a nível nacional. Aliás, este fenómeno do envelhecimento da população do concelho de Aveiro regista um aumento relevante, na década referente aos censos em análise (1991 – 2001), marcado pela diminuição dos grupos populacionais mais jovens (dos 0 aos 24 anos) e pelo aumento da classe populacional a partir dos 25 anos. No entanto, a idade compreendida entre os 25 e os 64 anos, apesar de ter vindo a diminuir o seu valor (no período de tempo em análise), é a que apresenta maior índice populacional, podendo este facto indicar que o concelho de Aveiro é constituído, maioritariamente, por uma população em idade produtiva importante. Através do mesmo quadro, pode-se verificar que, a nível das freguesias, há uma diminuição generalizada da população mais jovem e um aumento da população envelhecida.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

Os estudos que têm vindo a ser feitos demonstram ainda que, relativamente à situação de emprego, o concelho de Aveiro registou uma evolução positiva, no período de 1991 a 2001, sendo que os censos de 2001 registaram um valor de 58,4%, traduzindo uma evolução de 7,95% relativamente ao ano de 1991. Quanto à evolução da população residente no Concelho de Aveiro empregada, a população feminina registou, de acordo com os censos 1991 e 2001, um crescimento de 29,56%, enquanto que a população masculina registou um crescimento apenas de 9,11%. No entanto, é de salientar que, apesar da população feminina ter registado um crescimento mais acentuado, relativamente ao emprego, é a população masculina que mantém um papel predominante, assumindo mais de 50% da população empregada. A nível de instrução da população residente em condição de emprego, registou-se um valor de 53, 86% para a população que possui o ensino básico, correspondente a 19311 indivíduos. Já o secundário surge com uma taxa de 21,91%, e os ensinos médio e superior registou-se uma taxa de 23,45% (maioritariamente mulheres). Assim, pode-se concluir que a “população empregada do concelho, tem um nível de instrução bastante baixo, com a predominância do ensino básico, o que revela uma debilidade estrutural que pode ser determinante para a reconversão do tecido produtivo e/ou aumento da empregabilidade do mesmo”⁵.

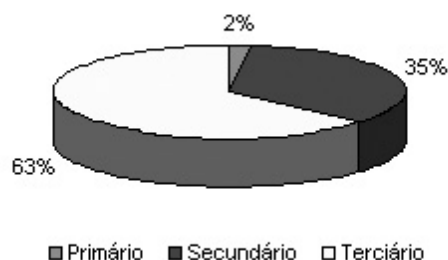
Quanto ao desemprego, o concelho de Aveiro registou, em 1991, um valor de 1501 indivíduos, aumentando em 2001 para 2027. Em ambos os anos, é a população feminina que domina o desemprego do concelho, com 65,56% em 1991 e 55,94% em 2001. É de salientar, ainda, que a maioria dos desempregados, cerca de 79%, se encontra em situação de procura de emprego, sendo que 20,92% estão em situação de procura do primeiro emprego.

Ao nível dos sectores de atividade, os resultados obtidos nos Censos 2001, demonstram que o sector terciário ocupa aproximadamente 63% da população ativa, manifestando um aumento de cerca de 5% relativamente a 1991. Este sector assume uma importância bastante significativa perante os outros sectores, como podemos verificar através do seguinte gráfico:

⁵ Retirado de “Carta Económico Social do Concelho de Aveiro”

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

Gráfico 3 – Distribuição da população sectores de atividade –1991 e 2001:



Fonte: “Carta Educativa do Município de Aveiro” (2002 – 2006)

Quanto às taxas de escolaridade da população aveirense, em termos gerais, em 2001 o concelho de Aveiro apresentava (segundo o estudo do Observatório Permanente de Desenvolvimento Social – “Horizontes Sociais, nº2) 42,8 % da população com escolaridade igual ou inferior ao 1º Ciclo do Ensino Básico e 16,3% da população com cursos médios ou superiores, razão que o posicionou favoravelmente em relação à zona Centro (com 54% da população sem habilitações escolares ou o 1º Ciclo do Ensino Básico e 10,1% com curso médio ou superior) e ao resto do País (com 49,3% da população sem habilitações escolares ou o 1º Ciclo do Ensino Básico e 11,3% com curso médio ou superior).

No que diz respeito às taxas de abandono escolar, apresento a seguinte tabela (baseada em dados fornecidos pela DREC/CE Aveiro, referentes ao período de tempo 2004/2005), que permite uma análise global quanto aos valores das respetivas freguesias e níveis de ensino:

Tabela 3 – Taxas de Abandono Escolar por Agrupamento de Escolas e Escolas Secundárias (2004/2005):

Agrupamento	Nível de Ensino	Taxa de Abandono (%)
Aradas	1º ciclo	3.8
	2º ciclo	1.8
	3º ciclo	-
Cacia	1º ciclo	0
	2ºciclo	0

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

	3ºciclo	0
Aveiro	1º ciclo	< 0.5
	2ºciclo	1.1
	3ºciclo	0.9
Eixo	1º ciclo	-
	2ºciclo	-
	3ºciclo	2
S. Bernardo	1º ciclo	0
	2º ciclo	0
	3ºciclo	0
Secundária Dr. Mário Sacramento	3ºciclo	0.04
Secundária José Estevão	3º ciclo	0.22
	Secundário	6.6
Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima	3º ciclo	5.14
	Secundário	11.11

Fonte: “Carta Educativa do Município de Aveiro” (2002 – 2006)

É de referir, ainda, que segundo a mesma fonte, os fatores que conduziram ao abandono escolar estiveram relacionados, maioritariamente, com origem Étnica (cigana - nómadas), Desmotivação, Ausência de expectativas, Interesses divergentes dos escolares, Falta de acompanhamento familiar, Dificuldades financeiras, Problemas de saúde⁶.

⁶ A fonte não esclarece/explora com mais detalhe os referidos dados

2.2. A Escola Profissional de Aveiro

A Escola Profissional de Aveiro (EPA), localizada no Distrito de Aveiro - freguesia da Vera Cruz (Sá - Barrocas) é um estabelecimento de ensino técnico-profissional, de carácter privado, sendo propriedade da Associação para a Educação e Valorização de Recursos Humanos do distrito de Aveiro (AEVA), instituição sem fins lucrativos.

Esta Escola iniciou a sua atividade em 1992, designando-se Escola Profissional de Comércio de Aveiro (EPCA), em instalações provisórias, contando apenas com 50 alunos distribuídos em 2 turmas do curso de Práticas Técnico – Comerciais. Foi em 1999 que a EPCA passou a denominar-se Escola Profissional de Aveiro (EPA), já em novas instalações (desde 1993). No entanto, devido ao grande aumento da oferta formativa que esta Escola foi registando entre 2002 e 2004, a EPA passou a estar sedeadada nas Instalações de Cacia, com uma extensão formativa em Vale de Cambra, contando com uma comunidade de 200 alunos e diversos cursos profissionais (de nível III) e Cursos de Especialização Tecnológica (CET's). Em 2005, a Escola Profissional de Aveiro inaugurou as suas atuais instalações nas Barrocas (Vera- Cruz), em Aveiro, num edifício construído de raiz, estendendo-se em 2009 para um novo espaço (Espaço Engº Victor Matos), situado também no centro da cidade, ambicionando adequar-se às reais necessidades formativas que se vinha diagnosticando e desenvolvendo. O mais recente espaço da Escola Profissional de Aveiro – Campo Tecnológico (CATEC)-, criado em 2010, situa-se nas instalações do Estádio Municipal de Aveiro e procura desenvolver a educação e formação tecnológica de diversos cursos profissionais.

Relativamente à política dominante da Escola, é importante referir que “enquanto entidade educadora e formadora de recursos humanos empenhados no exercício de actividades profissionais qualificadas, assume a responsabilidade de, através do ministério do ensino técnico-profissional, desenvolver actividades de educação e formação qualificantes que possam contribuir para a melhoria do nível cultural e educacional da população e para o desenvolvimento da região em que se insere”⁷. Assim, a Escola Profissional de Aveiro procura proporcionar aos alunos, o seu

⁷ Retirado do documento oficial de apresentação da EPA “MISSÃO QUALIDADE NA EPA - POLÍTICA DA QUALIDADE DA EPA”

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

desenvolvimento integral - pessoal, social, cultural, científico, técnico e profissional- contribuindo para a sua preparação adequada a um exercício profissional qualificado e ao cumprimento da cidadania ativa no mundo social em que está integrado, através do desenvolvimento das dimensões: saber – ser; saber – estar; saber – fazer; saber – pensar; saber – sentir.

Esta Escola tem, a meu ver, uma política educativa muito própria que a caracteriza na sua singularidade. Tal como se pode ler num dos documentos oficiais da EPA, “no seu projeto educativo, nos múltiplos aspetos diferenciadores que o caracterizam, destacam-se as pedagogias diferenciadas usadas em sala de aula e noutros espaços de educação e formação, os quais se ajustam às dinâmicas e ritmos próprios de cada aluno, associadas às especificidades de cada disciplina e de cada curso”⁸. Este trabalho, assente, numa política de pedagogia diferenciada / personalizada, recorre a três ingredientes considerados fundamentais: cooperação, colaboração e interação. Pressupõe-se o recurso a “meios alternativos de trabalho em sala de aula, como o trabalho cooperativo, colaborativo e de projeto e, por outro, o uso das novas tecnologias para, através delas e em ambientes virtuais, potenciar/rentabilizar aprendizagens e desenvolver outras competências pessoais e profissionais”⁹. Esta Instituição tem desenvolvido, neste sentido, projetos que permitem perceber a sua especificidade e complexidade, nomeadamente: o grandioso trabalho de apoio e orientação que tem vindo a ser feito com os alunos com necessidades educativas especiais e/ou com dificuldades de aprendizagem e suas famílias; o “Plano Tecnológico Próprio” que, recorrendo à mais alta tecnologia – quadros interativos e computadores portáteis individuais, distribuídos a cada aluno e a cada profissional para uso próprio-, procura “uma maior eficácia nas aprendizagens desenvolvidas no âmbito dos cursos, nomeadamente pela mobilidade proporcionada, bem como a motivação dos alunos e professores para o estudo e a investigação – elementos considerados fundamentais para a atual educação e formação dos jovens portugueses, nomeadamente quando cursam formações de cariz tecnológico”¹⁰; Os originais e eficazes apoios na educação e formação dos alunos que acompanham todo o seu percurso de formação profissional (iniciando com o diagnóstico das necessidades de formação das entidades empregadoras, prosseguindo com a frequência da formação em contexto de trabalho,

⁸ Retirado do documento oficial de apresentação da EPA “A EPA em 20 anos – uma sinopse”.

⁹ Retirado do documento oficial de apresentação da EPA “A EPA em 20 anos – uma sinopse”.

¹⁰ Retirado do documento oficial de apresentação da EPA “A EPA em 20 anos – uma sinopse”.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

durante o curso, e finalizando com o inserção e acompanhamento profissional), e que procuram permitir que, no final do curso, praticamente todos os formados obtenham o seu primeiro trabalho; Projetos Europeus de intercâmbios de educação-formação com alunos, professores, pessoal técnico e outro pessoal não docente e diretores, quer no âmbito dos programas Sócrates-Leonardo-Comenius- Grundtvig, quer por iniciativa própria.

Torna-se permanentemente evidente, através da consulta da documentação existente e do contacto direto com a Escola, que a sua política assenta, sobretudo, na procura de resposta às necessidades distritais de formação e às expectativas dos alunos, através de um elevado nível de preparação técnica e de profissionalização, conciliando, assim, o desenvolvimento do meio local, com o desenvolvimento pessoal, educativo, social e cultural dos jovens. No âmbito da acreditação da EPA para a qualidade, estabeleceram-se os seguintes princípios orientadores, juntamente com Instituto para a Qualidade na Formação (IQF): “Dar resposta às necessidades e exigências educativas - formativas da região, identificando-se como uma oferta alternativa ao sistema tradicional de ensino; Ir ao encontro dos interesses e necessidades manifestados pelo meio empresarial (indústria, comércio e serviços) da região no que respeita à qualificação profissional; Promover nos alunos uma educação, formação e qualificação consistentes, com vista à criação de um perfil profissional que se ajuste ao tecido económico-social da região, contribuindo assim para o seu desenvolvimento; Facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica que permita a possibilidade do prosseguimento de estudos; Destacar a parceria com os meios local, regional, nacional e transnacional, numa perspectiva de colaboração e cooperação, promovendo assim experiências pedagógicas, técnicas, profissionais, científicas e culturais; Abertura permanente à inovação pedagógica, científica e tecnológica, bem como à promoção de experiências inovadoras na valorização e inserção profissional; Melhorar a qualidade de vida de toda a comunidade escolar; Contribuir para a eficácia da comunidade educativa; Melhorar a eficácia da organização interna, adequando-a aos objectivos pretendidos; Buscar a satisfação permanente dos colaboradores, alunos, familiares, empresas e outras instituições, bem como da comunidade envolvente”¹¹.

Para a concretização da Política da Qualidade, a EPA propõe as seguintes medidas: “Implementar um sistema de gestão da qualidade que promova o

¹¹ Retirado do documento oficial de apresentação da EPA “MISSÃO QUALIDADE NA EPA - POLÍTICA DA QUALIDADE DA EPA”

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

desenvolvimento de estratégias de autoavaliação, inovação e mudança; Criar condições que permitam a motivação de todos os que trabalham e aprendem na Escola Profissional de Aveiro para se envolverem e empenharem no cumprimento dos requisitos da norma e da melhoria contínua; Efectivar acções de formação permanente a todo o pessoal docente e não docente; Melhorar os processos de comunicação interna e externa tendo em vista cumprir os requisitos que garantam a qualidade e a excelência na prestação dos serviços, em respeito pela legislação e pelas normas aplicáveis; Investir na qualidade ambiental e na melhoria das condições de trabalho, dentro das normas de higiene e segurança”¹². É, de facto, na procura da melhoria contínua dos profissionais, serviços, práticas e do próprio ambiente envolvente que se faz sentir a política dominante da EPA.

Relativamente à oferta formativa, a EPA oferece à comunidade diversos **Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF's)**, **Cursos Profissionais**, **Cursos Modulares**, **Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA's)** e pela primeira vez, neste ano letivo (2011- 2012), o **Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)**.

Quanto ao espaço físico, a EPA encontra-se, atualmente, dividida em três espaços distintos – o **edifício principal na freguesia da Vera- Cruz (Barrocas)**, onde decorrem a maioria das dinâmicas dos cursos de formação e onde se encontram inseridos a maioria dos serviços da EPA; o **Espaço Engº Victor Matos**, de dimensão mais reduzida, onde decorrem aulas de alguns cursos; **Campo Tecnológico (CATEC)**, situado no Estádio Municipal de Aveiro (Tabueira), onde decorrem momentos de educação e formação tecnológica de diversos cursos profissionais. Estes diferentes espaços integram globalmente os seguintes espaços/serviços: auditório Engº. Victor Matos; Salas de aula; Salas de informática; Gabinetes da direção e outros; os SAPO (Serviços de Apoio, Psicologia e Orientação) - serviço onde estive integrada ao longo do meu estágio e que tem como principais funções: avaliação psicológica, avaliação da personalidade, acompanhamento psicológico, apoio às necessidades educativas especiais, apoio Pedagógico/Apoio às dificuldades de aprendizagem, orientação escolar e profissional, divulgação de oferta formativa, mediação escolar, ações de sensibilização/formação (em áreas como, a prevenção dos comportamentos de risco na adolescência e nas toxicodependências em meio escolar, bem como a motivação,

¹² Retirado do documento oficial de apresentação da EPA “MISSÃO QUALIDADE NA EPA - POLÍTICA DA QUALIDADE DA EPA”

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

métodos e técnicas de estudo) -; os SIAP (Serviços de Inserção e Acompanhamento Profissional); Posto Médico; Secretaria; Contabilidade; Reprografia e Papelaria; Biblioteca; Refeitório e Bar / Cafetaria; Sala de convívio; Sala de oficina; Laboratórios; Sala de arquivo; CEO (Centro Educativo Ocupacional) que, sendo a reprodução de um espaço doméstico, assenta na promoção do desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente relativamente ao desenvolvimento da capacidade de desempenhar tarefas básicas do quotidiano; os Europ direct - serviços de informação europeia, dirigidos ao público em geral (neste caso particular público da EPA e comunidade local) que, atuando a um nível local e regional, se propõem como intermediários entre os cidadãos europeus e a União Europeia, permitindo “que os cidadãos disponham de informação, orientações e respostas a questões sobre as instituições comunitárias, legislação, políticas, programas e possibilidades de financiamento da União Europeia, promover o debate sobre a União Europeia e as suas políticas, a nível local e regional, de forma ativa, facilitar a difusão da informação adaptada à escala regional e local, por parte das instituições europeias e dar oportunidade ao público para enviar perguntas, opiniões e sugestões às instituições da União Europeia”¹³ -; e um espaço exterior muito simpático e acolhedor, onde os alunos passam grande parte do tempo dos seus intervalos e em atividades lúdico-pedagógicas.

Os profissionais e respetivos serviços da EPA encontram-se agrupados e estruturados segundo um organigrama¹⁴ pré-definido, que hierarquiza os diferentes órgãos administrativos da EPA, e define os seus papéis e funções de acordo com as suas “posições”.

A comunidade docente encontra-se agrupada por departamentos: Departamento de Cultura, Sociedade e Cidadania (CSC); Departamento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Departamento de Línguas e Comunicação (LC); e Departamento de Ciências e Tecnologia (CT).

É, ainda, importante referir que esta Escola estabelece um conjunto de parcerias com outras Instituições no sentido de usufruir de todos os recursos locais favoráveis a uma melhor adequação das suas ações/intervenções às necessidades diagnosticadas da sua população. Assim, de entre as diversas parcerias, destaco as seguintes (por considerar estarem mais implicadas no contexto concreto do meu trabalho de estágio – PIEF): Escolas; Centro Distrital Segurança Social – Centro de Apoio à Família; Centro

¹³ Retirado de: <http://europe-direct-aveiro.aeva.eu> (17 de Abril de 2012, 15h21m)

¹⁴ Consultar anexo I

de saúde de Aveiro; Junta de Freguesia de Vera Cruz; Centro Social Paroquial Vera Cruz; Santa Casa da Misericórdia (de Aveiro e de Ílhavo); ISET - Instituto Superior de Educação e Trabalho; AEP – Associação de Empresários de Portugal; ACIB – Associação Comercial e Industrial da Bairrada; ANJE - Associação Nacional de Jovens Empresários; CEFANESPO – Associação Nacional do Ensino Profissional; IEFEP – Instituto de Emprego e Formação Profissional; CERCIS – Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Águeda e de Aveiro; Câmaras Municipais de Aveiro e de Águeda; Câmara Municipal de Aveiro.

Por tudo o que foi aqui mencionado, torna-se evidente que a Escola Profissional de Aveiro, enquanto entidade educadora e formadora que tem como missão a Responsabilidade Social - servir bem os alunos; servir bem as famílias; servir bem as empresas e instituições – procura afirmar nas suas práticas, a sua política educativa que assevera o seu valor educativo: “Educar em primeiro lugar!”.

2.3. “A turma PIEPA”

A turma PIEPA, apesar de seguir os princípios orientadores próprios de uma turma PIEF, nomeadamente quanto à metodologia de ensino, estando integrada na EPA, foi-se ajustando à política educativa da Escola, no sentido de constituir “mais uma turma da EPA”¹⁵ e procurando afastar-se de um possível preconceito fomentado na ideia que esta turma seria “limitada, especial e diferente”, ideia que por vezes é associada a turmas como esta. Esta turma beneficia, portanto, dos mesmos direitos e dos mesmos deveres das restantes turmas da EPA, ainda que se respeitem as suas particularidades, sendo, portanto, integrada na sua complexidade nas diversas dinâmicas da Escola.

Ora, parece-me importante fazer uma caracterização mais pormenorizada desta turma no sentido de se perceber, no ponto seguinte, o trabalho por mim desenvolvido.

Relativamente à sua constituição, é importante referir que, cumprindo o princípio da “**Acessibilidade**” próprio de uma turma PIEF – possibilidade de intervenção e a integração do jovem em qualquer momento do ano letivo –, esta turma,

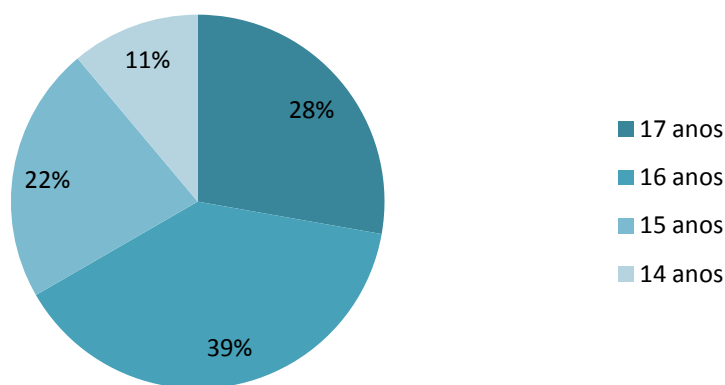
¹⁵ Ideia referida e defendida pelo próprio Diretor da Escola, ao longo das várias reuniões em que participei

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

inicialmente formada por 15 alunos, 7 raparigas e 8 rapazes (2 dos quais foram incorporados na turma dias mais tarde), foi integrando, ao longo do meu estágio, outros jovens, nomeadamente, 3 rapazes. No entanto, dado o abandono de 2 raparigas (que integraram a turma no início do ano letivo) e de 1 rapaz (que integrou a turma mais tarde e apenas esteve presente durante uma semana), a constituição da turma assentou sempre num total de 15 alunos.

Quanto às idades (no momento do ingresso) dos jovens que integram/ integraram a turma PIEF (no total 18 alunos), apresento o seguinte Gráfico:

Gráfico 4 – Idade dos alunos da turma PIEPA no momento do ingresso



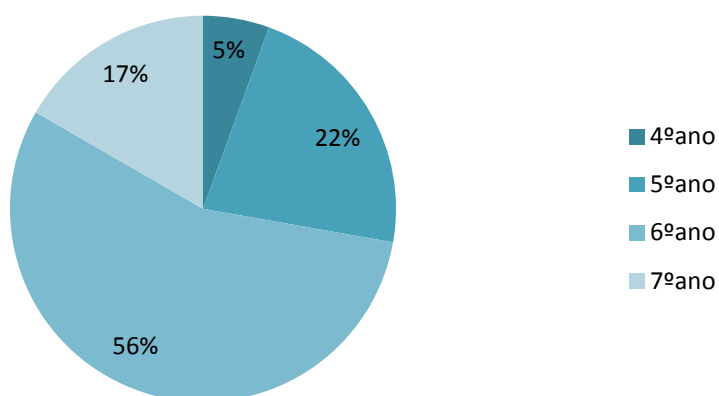
Analisando o Gráfico apresentado, pode-se concluir que os alunos da turma PIEPA têm, maioritariamente, 16 anos (39%), seguindo-se o grupo de alunos com 17 anos (28%) e o dos alunos com 15 anos (22%). Já os alunos com 14 anos estão, de fato, em minoria na turma (11%). Ora, refletindo sobre os valores analisados, nomeadamente quanto à idade de ingresso da maioria dos alunos relativamente próxima dos 18 anos (idade máxima para poderem ingressar no PIEF), posso perspetivar¹⁶ o facto de estes alunos terem estado integrados no sistema regular de ensino e/ ou outras formas de ensino, como o profissional, e, apenas, terem sido encaminhados para a medida PIEF quando as outras modalidades demonstraram não conseguir dar resposta às necessidades específicas destes alunos.

¹⁶ Baseando-me nos valores patentes no gráfico e no meu conhecimento real da situação particular de cada aluno

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

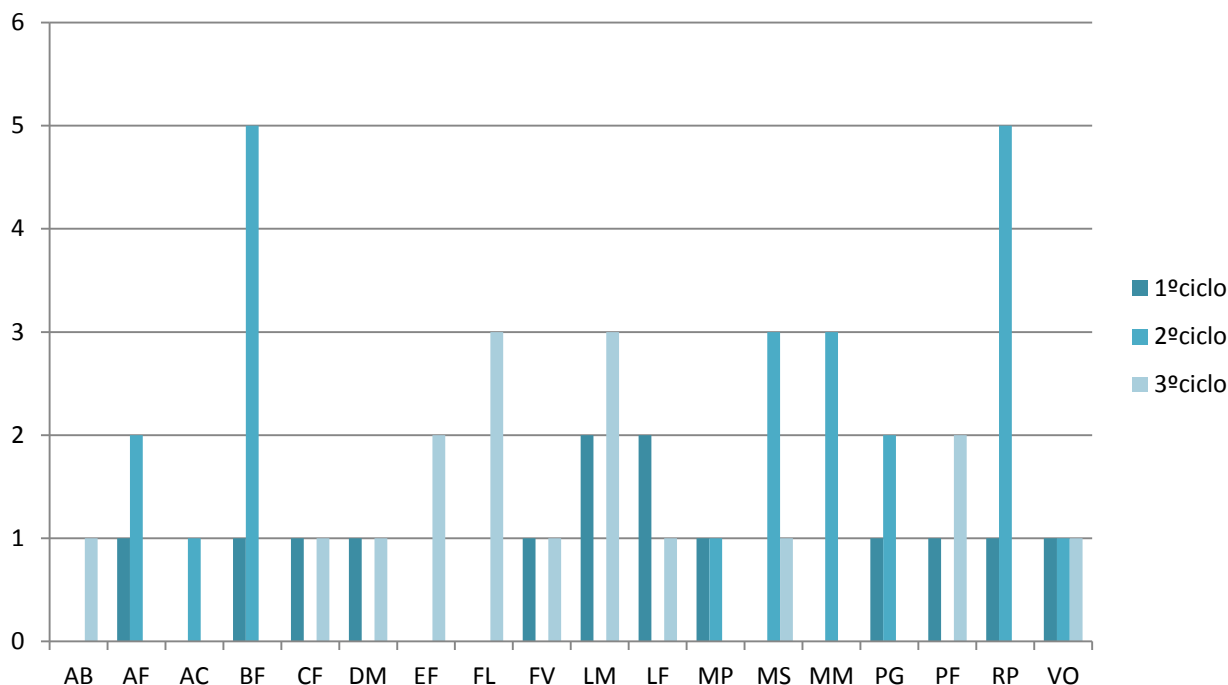
Quanto à escolaridade dos alunos, no momento do ingresso, apresento o seguinte gráfico:

Gráfico 5 – Escolaridade dos alunos da turma PIEPA no momento do ingresso



Através da observação do Gráfico, pode-se verificar que os alunos que integram a turma PIEF da EPA têm, na sua maioria, o 6ºano (com 56%), seguindo-se o conjunto dos alunos (22%) que concluíram apenas com o 5º ano. O terceiro grupo de alunos, com uma taxa de 17%, possui o 7º ano e o grupo minoritário, com 5%, terminou apenas o 4º ano. Ora, esta análise permite-me tecer ilações quanto à baixa escolaridade da maioria da população desta turma, tendo em conta as respetivas idades, nomeadamente o elevado número de anos de retenção/abandono escolar destes jovens. Quanto a este último aspeto, apresento o gráfico 6 que procura refletir o panorama de insucesso/abandono escolar de cada jovem.

Gráfico 6 – Anos de Retenção/Abandono Escolar dos alunos por ciclo de ensino¹⁷



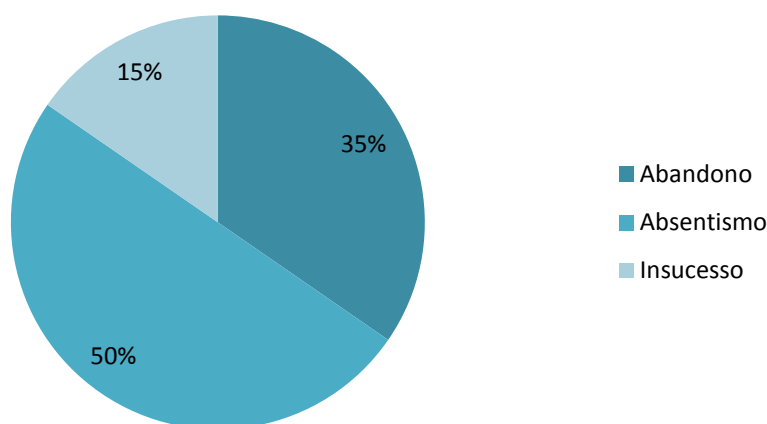
Ora, através da análise do gráfico, é possível ter uma perceção geral do elevado insucesso/abandono escolar destes jovens, com maior incidência nos 3º e 2º ciclos. É de salientar, ainda, que o percurso escolar destes jovens foi marcado por estas problemáticas, que estiveram presentes desde o 1ºciclo em 12 dos alunos (com percentagem de 67%), como se pode observar no gráfico. No entanto, é importante ter-se em atenção que alguns alunos concluíram apenas o 2º ciclo, pelo que este gráfico não nos permite uma análise comparativa do insucesso/abandono escolar dos jovens entre o 2º e 3º ciclo integralmente fidedigna¹⁸.

Perante a elevada incidência destas problemáticas no percurso escolar dos alunos da turma PIEPA, parece-me pertinente proceder a uma análise do seguinte gráfico:

¹⁷ O gráfico foi construído a partir dos dados que me foram fornecidos e disponibilizados, pelo que o grau da sua fidedignidade resulta dos mesmos. A barra do eixo horizontal, refere-se a cada situação particular de alunos, através da sua indicação por siglas (de forma a proteger a sua identificação/reconhecimento).

¹⁸ Tanto nas situações em que os alunos não concluíram um ciclo (nomeadamente 2º ou 3º), como naquelas em que os alunos não registaram taxa de abandono/insucesso escolar em determinado ciclo, verifica-se a ausência de coluna, o que poderá condicionar a perceção fidedigna do gráfico.

Gráfico 7 – Taxa de Insucesso, Abandono Escolar e Absentismo Escolar dos alunos da turma PIEPA



Observando o gráfico, pode-se concluir que a problemática mais frequente no percurso dos jovens desta turma é o Absentismo Escolar (50%), seguindo o Abandono Escolar (35%) e, com uma percentagem mais reduzida (15%), o Insucesso Escolar.

Relativamente às vivências pessoais e sociais dos jovens da turma PIEPA, parece-me pertinente referir que a maioria destes alunos vivenciou um passado (e em alguns casos ainda presente) bastante conturbado a nível familiar, social, pessoal e escolar. Ora, entenda-se que foram estas vivências que exigiram o acompanhamento destes jovens por diversas entidades tutelares Estatais, nomeadamente a CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens) e o Tribunal de Famílias e Menores, que os encaminharam para a medida PIEF. Pelas suas características defensivas relativamente ao Mundo em seu redor, estes jovens apresentam expectativas pessoais, escolares, profissionais e sociais baixas, condicionando, a meu ver, o seu interesse pela escola e conduzindo, conseqüentemente, às problemáticas anteriormente identificadas, Abandono Escolar precoce, Absentismo Escolar e Insucesso Escolar.

Quanto à proveniência escolar dos jovens, é de salientar que frequentaram anteriormente diversas escolas do Concelho e Distrito de Aveiro, nomeadamente, o Colégio D. José I (freguesia de Sta. Joana), Escola Profissional de Aveiro (freguesia da Vera Cruz), EB 2/3 João Afonso (freguesia da Glória), EB2/3 Prof. Dr. Egas Moniz, EB 2/3 de Cacia (freguesia de Cacia), EB 2/3 José Ferreira Pinto Basto (cidade de Ílhavo), Escola Secundária Celestino Gomes (cidade de Ílhavo), E.B. 2/3 Dr. José Pereira Tavares (Pinheiro da Bemposta).

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

A nível da estrutura curricular da turma PIEF da Escola Profissional de Aveiro, é de referir que se tem como ponto de partida os referenciais teóricos dos referidos Planos de Educação e Formação individualizados, baseados na componente de Formação, de Educação para a Cidadania e de Escolarização. Ora, procurando proporcionar um bom e ajustado desenvolvimento das referidas componentes a estes jovens, a turma PIEPA conta com a parceria de entidades públicas e privadas inseridas na comunidade local, cuja intervenção se torna pertinente para o desenvolvimento das aprendizagens que se pretendem promover. Passo, então, a enumerar as entidades parceiras deste processo, bem como os meios/serviços por elas disponibilizados:

- EPA (Escola Profissional de Aveiro) – Professores; Coordenador Local; Alimentação dos formandos/Disponibilidade de refeitório; Todos os serviços administrativos referentes aos alunos e professores; Instalações; Participação na Equipa de Coordenação Local; Participação na Assembleia de Parceiros;
- IEPF (Centro de Formação Profissional de Aveiro) – Visitas e experiências formativas pontuais previamente agendadas; Participação na Assembleia de Parceiros;
- IEPF (Centro de Emprego de Aveiro) - orientação vocacional/profissional; Participação na Assembleia de Parceiros;
- ISS (Centro Distrital de Segurança Social de Aveiro) - Prestação de apoios no âmbito da sua competência, de acordo com as linhas políticas superiormente definidas; Participação na Equipa de Coordenação Local; Participação na Assembleia de Parceiros;
- PIEC (Programa para Inclusão e Cidadania) - Apoio técnico ao desenvolvimento do projeto; Co-financiamento do projeto; Apoio à entidade gestora e acompanhamento da execução financeira do projeto; Coordenador geral do projeto; Participação na Equipa de Coordenação Local; Participação na Assembleia de Parceiros;
- Câmara Municipal de Aveiro - Disponibilização de espaços/equipamentos para exploração vocacional; Disponibilização de passes / bilhetes de autocarro para deslocações escolares; Comparticipação nas despesas de alimentação dos jovens do PIEF;
- CPCJ de Aveiro - Dinamização de ações de formação/informação para jovens e adultos no âmbito da lei de Promoção e Proteção e integração de jovens em

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

projetos ocupacionais e formativos; Acompanhamento do percurso formativo dos jovens com Processos de promoção e Proteção;

- Centro de Saúde de Aveiro- Apoio no Programa Educação para a Saúde; Ações de sensibilização/formação na área da saúde; Rastreio clínico/consultas e prevenção; Visitas Formativas/informativas ao Centro de Saúde;
- PSP-Aveiro (Escola Segura) - Apoio à turma PIEF no âmbito das suas competências; Dinamização de ações de formação direcionadas aos jovens curso;
- AEVA - Gestão orçamental do curso.

Quanto à sua organização curricular, propriamente dita, os Planos de Educação e Formação da turma PIEPA englobam três componentes essenciais:

- Formação Sócio-Cultural – concretiza-se nas disciplinas: Viver em Português; Comunicar em Língua Estrangeira (Inglês); Ciências Humanas e Sociais; Formação para a Cidadania; Matemática e Realidade; Educação Física;
- Formação Artística ou Científico-Tecnológica – desenvolvida nas disciplinas: Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC); Ciências Físicas e Naturais; Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho;
- Formação Vocacional – explorada na disciplina Formação Vocacional;
- Área de Projeto – desenvolvida na disciplina Área de Projeto;
- Desenvolvimento Psico-Social – SAPO (desenvolvido pela intervenção da TIL) e PORI (Plano Operacional de Respostas Integradas, promovido pelo Instituto da Droga e da Toxicod dependência).

É, ainda, importante referir que o programa de cada disciplina possui total liberdade de gestão relativamente ao Currículo Nacional de Competências, procurando adequar o mesmo às necessidades específicas diagnosticadas em cada aluno da turma pelo professor. Ao longo da gestão curricular, os professores, em colaboração com a TIL, procuram implicar os alunos em todo esse processo, através de propostas de temas de projeto, de metodologias/instrumentos de avaliação e de atividades a serem dinamizadas, sugeridas pelos alunos.

As disciplinas que integram a componente pedagógica dos Planos de Educação e Formação dos alunos da turma PIEPA foram organizadas e distribuídas num horário¹⁹,

¹⁹ O horário sofreu alterações, no sentido de ser ajustado às necessidades e especificidades da turma e dos professores.

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

através da colaboração dos professores. Este horário pressupõe diferentes horas semanais destinadas às várias disciplinas, tal como apresento de seguida:

- Viver em Português – 5 horas/semana;
- Comunicar em Língua Estrangeira (Inglês) – 2 horas/semana;
- Ciências Humanas e Sociais – 1 hora/ semana;
- Formação para a Cidadania - 2 horas/semana;
- Matemática e Realidade - 4 horas/semana;
- Educação Física- 2 horas/semana;
- Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) – 1 hora/semana;
- Ciências Físicas e Naturais – 1 hora/semana;
- Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho – 1 hora/semana;
- SAPO – 1 hora/semana;
- PORI – 1 hora/semana;
- Formação Vocacional – 6 horas/semana.

Realço, ainda, a flexibilidade conferida à gestão do horário desta turma, no sentido de o ir adaptando às necessidades e exigências da turma. Tal como referiu o Coordenador Local na entrevista que realizei, “existe o currículo e as horas estabelecidas para cada disciplina, mas é a escola que organiza o horário e que trata dessas questões, adaptando-as às especificidades da turma”²⁰. Tal pressuposto, possibilitou o ajustamento da distribuição temporal de determinadas disciplinas às exigências que foram sendo identificadas no decorrer do ano letivo (e nomeadamente do tempo em que estive presente).

²⁰ Informação obtida através da entrevista realizada ao Coordenador Local do PIEF (Equipa Móvel Multidisciplinar)

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

III – A concretização do trabalho de estágio

O presente capítulo assume grande importância neste relatório, na medida em que pretende dar a conhecer todo o meu trabalho de estágio e as circunstâncias inerentes ao seu complexo processo. Assim, evidencio as expectativas e as motivações que estiveram na origem do meu trabalho de estágio, bem como as fases que acompanharam o meu percurso, desde a preparação da intervenção, à sua concretização propriamente dita (e portanto todas as atividades realizadas), e, por fim, pretendo dar conta de algumas emoções e constrangimentos que emergiram desse trabalho.

3.1. As expectativas e as motivações

A ideia de realizar um estágio profissionalizante representava, para mim, um momento privilegiado de formação pessoal e profissional, na medida em que consistia na entrada no mundo do trabalho e, consequentemente, no desenvolvimento de uma atividade profissional que me permitisse “pôr à prova” os conhecimentos teóricos e as competências que tinha desenvolvido ao longo da licenciatura e do mestrado em Ciências da Educação e, por isso, desenvolver uma identidade profissional para os outros profissionais e para mim mesma.

Surgiam, então, motivações de ordem pessoal e profissional, que emergiam de forma complementar. Se, por um lado esperava encontrar um local de estágio que, pelas suas características (referentes à população, ao ambiente, ao meio envolvente e ao tipo de trabalho nele implicado), fosse de encontro aos meus interesses, gostos e desejos pessoais, por outro, esperava reunir todas as condições favoráveis a um bom desempenho profissional da minha parte. Estas duas dimensões de motivação, aliadas à consciencialização da falta de (re)conhecimento da minha área de formação, convergiram num ponto em comum: a necessidade de construir uma identidade profissional na Instituição e, consequentemente, desenvolver um trabalho tão rigoroso, útil e singular quanto possível, que marcasse a minha presença e a minha distinção de formação.

O tempo de estágio representava, portanto, um processo formativo capaz de estimular o diálogo entre a minha formação académica e um contexto real de intervenção. Considerava ser uma oportunidade privilegiada para assumir o papel de um

profissional e, portanto, para conhecer (e integrar) toda a complexidade de relações e vivências inerentes a uma prática profissional e, nomeadamente, no contexto por mim escolhido.

Outro aspeto que manifestou ser relevante assentou na minha implicação quanto à seleção do local para a realização do meu estágio (sua escolha e todo o trabalho de pesquisa, contacto e respetiva negociação com a instituição), que conduziu a um aumento do sentimento de responsabilidade, relativamente ao cumprimento e satisfação das expectativas que poderia ter criado, quer na Faculdade (FPCEUP), quer na Instituição acolhedora (EPA).

3.2. O trabalho de estágio – da preparação à concretização...

3.2.1. A investigação como caminho para a Intervenção

Antes de mais, importa referir que ao longo do meu trabalho de estágio fui assumindo uma postura informada nos contributos teóricos e epistemológicos das Ciências da Educação e, concretamente, no trabalho de reinterpretação dos mesmos, construído ao longo dos meus 5 anos de formação. Assim, surgiu a necessidade de desenvolver um trabalho inicial de investigação – preparação da intervenção - que procurasse explorar, de forma aprofundada mas não exaustiva, informações, estudos, trabalhos e legislação sobre o tema e o contexto do meu estágio, tornando o objeto de estágio, até então “estranho”, num objeto de estágio “familiar”.

Ora, partindo da definição de método de investigação - “uma estratégia integrada de pesquisa que «organiza criticamente as práticas de investigação» (Almeida & Pinto)”²¹ -, considerei que o método mais adequado ao desenvolvimento do meu trabalho no contexto concreto de estágio, seria o método etnográfico, na medida em que se baseia na grande proximidade que a pessoa investigadora tem com o contexto e com os objetos, tornando-a o principal instrumento de investigação. No entanto, dada a curta duração de tempo destinada a este estágio (aproximadamente 5 meses), e dadas as

²¹ Informação retirada de um documento de apoio a uma aula de Métodos de Intervenção em Educação do Mestrado em Ciências da Educação

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

particularidades características deste método, nomeadamente quanto à exigência de uma permanência no terreno bastante prolongada e um trabalho quase “exclusivo” de investigação, pretendi inspirar o meu trabalho nos pressupostos deste método, ainda que não tenha assentado rigorosamente nele. Portanto, considere mais adequado sustentar formalmente o meu trabalho ao nível da pesquisa em terreno, na observação participante (tipo de observação direta que procura recolher, intensivamente e pormenorizadamente, informação sobre as várias práticas e representações sociais, através da interação entre o investigador e o observado), na medida em que as principais preocupações se centravam na recolha, em contexto real e natural, de dados sobre a interação social do grupo em estudo, nas próprias circunstâncias em que ocorrem naturalmente. Os objetos de observação centraram-se, principalmente, nos espaços, nos atores/sujeitos, nas atividades, nos acontecimentos, nos sentimentos/emoções experimentados.

Este trabalho de estágio/investigação incidiu em diversas etapas (conjunto estandardizado de procedimentos de recolha e tratamento de dados), especificamente em: pesquisas e leituras de documentos sobre a política e práticas da medida PIEF e da EPA; observação das rotinas e práticas do serviço SAPO, da casa em geral e da turma PIEPA em particular; uma entrevista semi - diretiva ao Coordenador Local do PIEF (elemento da Equipa Móvel Multidisciplinar), orientada por um guião²² e por algumas questões que foram surgindo ao longo da entrevista; elaboração de notas de terreno/registos de estágio reflexivas²³, que para além de constituírem um grande auxiliar de memória, dão conta de um trabalho de problematização, crítica e reflexividade do/no trabalho desenvolvido.

É, ainda, importante referir que durante todo este trabalho de investigação, as minhas atenções não se limitaram às questões inerentes aos procedimentos metodológicos propriamente ditos (métodos e técnicas a utilizar), mas também aos pressupostos epistemológicos e postura que seria ideal adotar, para uma recolha fidedigna dos dados e sua reinterpretação ajustada. Neste sentido, destaco a noção da “epistemologia da escuta” (permite que a investigação deixe de se basear nos conhecimentos de um sujeito conhecedor - o especialista - sobre um objeto que é observado e passe a centrar-se no encontro dos dois sujeitos, isto é, procura compreender como os outros produzem o sentido) que esteve presente no desenvolvimento do meu trabalho, ao longo das diferentes técnicas de investigação.

²² Consultar anexo II

²³ Instrumentos que serão frequentemente mobilizados ao longo deste trabalho.

Ora, este processo de escuta não se reduz à percepção de um diálogo, mas também à percepção de todos os gestos, simbolismos, significação que estão envolvidos e que são ricos de sentidos e significados. A esta noção, associo o princípio da hermenêutica, também ele implícito no meu trabalho, baseado na existência de diálogo com o objeto alvo de reflexão, de estudo e de intervenção, no sentido de proporcionar momentos em que ele nos “fale”, e contribua para aprofundar o nosso conhecimento sobre ele e sobre a realidade social. Este princípio permite uma transformação do objeto “estranho”, num objeto “familiar”, que, apesar de “não falar a mesma língua” é capaz de comunicar as suas vivências, as suas valências e os seus limites, transformando a relação eu-coisa, numa relação eu-tu.

Todo este trabalho de investigação, apesar da grande pertinência e do intenso foco inicial, foi um trabalho transversal, que acompanhou todo o meu percurso de estágio, procurando atribuir sentido às experiências que ia vivenciando.

3.2.2.A intervenção – atividades realizadas

Ora, partindo do postulado defendido por Bernard Charlot (2006:9), quanto à natureza e características das Ciências da Educação, entendendo-as como “um campo de saber fundamentalmente mestiço”, considerei fundamental assumir uma postura de “abertura” e de “trabalho em rede” com os outros profissionais (com formações académicas distintas), bem como os seus saberes e competências. Contudo, este trabalho de cooperação não se limitou à minha relação com os outros técnicos do serviço, mas também com a restante população, nomeadamente professores, jovens, famílias, contrariando, portanto, o modelo tradicional de intervenção segundo a qual o saber está “depositado” no técnico de intervenção e se desvalorizam os saberes “cegos” e “desprovidos de sentido” dos próprios atores. Procurei também assumir uma atitude reflexiva capaz de, através de uma permanente interrogação, desenvolver práticas conscientes e, acima de tudo, responsáveis.

Quanto à minha intervenção propriamente dita, considero que as funções que fui exercendo foram-me aproximando ao papel atribuído e desempenhado pelos TIL – Técnicos de Intervenção Local - nas turmas PIEF.

Importa, por isso, fazer uma breve referência ao perfil e funções que são destinadas a estes profissionais, a fim de se perceber com maior clareza as funções por mim desempenhadas e as reflexões que foram emergindo. Assim a estes profissionais

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

são associadas competências de diálogo, de iniciativa, de criatividade, de cooperação, de “trabalho em rede”, de adaptação e de interação em/com diversos contextos e intervenientes (jovens, pais, comunidade, professores, Escola). Os Técnicos de Intervenção Local acompanham todo o percurso pessoal, social e escolar dos alunos do PIEF, estabelecendo contactos e ligações entre as várias agências envolvidas, as famílias e as próprias comunidades locais. O TIL “elabora, executa e avalia o plano de actividades a desenvolver com os jovens; Acompanha os alunos durante todo o período de actividades não lectivas e durante o almoço; Dinamiza e articula actividades com os parceiros e outras instituições locais; Reúne semanalmente com o coordenador Geral; Promove intervenção articulada com as entidades envolvidas no projecto; Está presente nas reuniões das equipas de coordenação local, técnico-pedagógica, acompanhamento psicossocial e saúde e assembleia de pais; Colabora(r) na elaboração dos relatórios de Avaliação Intercalares e Final”²⁴; Elabora os PEF’s – Planos Individuais de Educação e Formação; Estabelece a ponte entre as famílias e a Escolas; Apoia os jovens e as suas famílias na resolução dos seus problemas.

Passo, então, a referir e a descrever as tarefas e funções que desempenhei e o papel que me foi atribuído ao longo da minha experiência de estágio:

- *Participação em reuniões informativas*

Tendo em conta que o início do meu estágio coincidiu com o início do ano letivo da EPA, ficou acordado com a minha Supervisora Local que seria importante estar presente nas reuniões de acolhimento dos novos (e também dos habituais) alunos, pais, professores e restantes profissionais da EPA, como forma de facilitar a minha integração na política e dinâmica da Instituição. Estas reuniões foram, apenas, de índole informativa, e pretendiam dar a conhecer a política, normas, regras, profissionais e instalações da casa.

Para além destas reuniões que se destinavam ao público da EPA em geral, assisti, também, a uma reunião mais restrita, apenas para parceiros da turma PIEPA, que pretendia dar a conhecer a política do Programa PIEF, bem como o papel de cada parceiro e dos respetivos recursos por eles disponibilizados.

- *Elaboração dos Planos de Educação e Formação (PEF’s) de cada aluno da turma.*

²⁴ Informação retirada do “Regimento do Funcionamento do Programa Integrado de Educação e Formação”

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

Partindo da ideia de que os PEF's permitem “avaliar o grau de adequação e diferenciação dos percursos de ensino e aprendizagem face à situação de partida de cada aluno, assinalar o tempo e o nível da consecução de cada uma das competências assinaladas, e perceber o modo do seu acompanhamento no decorrer do PIEF” (Roldão e Santos, 2008: 48), considerei, em consenso com a minha supervisora Local, que a minha implicação na elaboração destes documentos seria uma mais-valia para a minha formação, uma vez que eles contemplam todas as dinâmicas, percurso e evolução dos alunos do PIEF (e do próprio PIEF), e um grande contributo para a Instituição, devido à natureza da minha formação académica. Este trabalho acompanhou todo o meu trajeto de estágio, na medida em que para a sua concretização foi necessário desenvolver diversas atividades que permitissem a recolha e tratamento da informação (características, necessidades, dificuldades, potencialidades dos alunos) e sua posterior sintetização e formalização nos PEF's. Este trabalho, partindo de uma lógica de diferenciação pedagógica, procurou respeitar e reconhecer todas as experiências de vida dos alunos, bem como os seus ritmos e “estilos cognitivos” diversificados. No entanto, surgiu a pertinência de ir refletindo acerca da exequibilidade desta lógica nas práticas em decurso: não passaria também esta prática por uma lógica “carenalista” ou “ortopédica” da formação/educação, segundo a qual se pretendem criar instrumentos que permitam detetar objetivamente as necessidades da população alvo de formação e “colmatar” essas falhas?

Inicialmente desenvolvi um trabalho de “diagnóstico” das competências pessoais sociais e pedagógicas dos alunos. Para tal, procedi ao levantamento das suas “necessidades” individuais, no que diz respeito às competências de ordem pessoal e social e de ordem pedagógica, durante as aulas e as atividades em que os alunos eram implicados e que eu assistia como “observadora”. Como forma de gestão pessoal e orientação do meu trabalho, decidi (em consenso com a minha Supervisora Local) elaborar dois documentos que contemplassem determinados campos de competências, de ordem pessoal e social (saber –ser e saber –estar) e de ordem pedagógica (competências base de leitura, escrita, comunicação e raciocínio), que iam sendo preenchidos ao longo dos tempos, e que se sustentavam numa linha pré-definida, ainda que com margem de flexibilização e de “campos abertos de preenchimento”, de acordo com as necessidades que iam sendo identificadas²⁵. Feito o levantamento das

²⁵Consultar modelos dos referidos documentos em anexo III

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

necessidades, considerei pertinente proceder ao tratamento da informação, elaborando um quadro que desse conta de toda a informação recolhida e (re)interpretada para cada caso particular de aluno.

A próxima etapa incidiu na consulta e interpretação do Currículo Nacional de Competências do Ensino Básico e na elaboração de um quadro síntese e esquemático²⁶ sobre essa informação, no sentido de constituir um instrumento de auxílio aos professores, no momento da elaboração dos PEF's (quanto às áreas disciplinares).

Posteriormente, foram agendadas e concretizadas reuniões individuais com cada professor e com a TIL, no sentido de auscultar os constrangimentos, dificuldades e propostas dos professores para a Elaboração dos PEF's, no que diz respeito às competências disciplinares específicas (campo destinado exclusivamente ao preenchimento de cada professor), bem como procurar promover uma orientação/auxílio quanto as questões inerentes à gestão curricular específica do PIEF, procurando apoiar a ação/trabalho dos professores. A gestão curricular assentou, portanto, num conjunto de práticas e estratégias que permitiram adequar o Currículo Nacional de Competências do Ensino Básico (designado por alguns autores de “Currículo Prescrito”) à diversidade da população da turma PIEPA, e concretamente a cada aluno específico. A política do PIEF evidenciou ser orientada segundo a tese de que “gerir o currículo significa tornar acessível, o que é diferente de simplificar e de reduzir” (Leite, 1999: 10), visto que “a tendência é levar os alunos a aprenderem o máximo possível, a ideia não é ser mais fácil ou pior que o ensino regular, mas sim que eles cheguem lá por outros meios, porque pelo menos o básico eles têm que atingir para ficarem com a escolaridade”²⁷ (ainda que na prática se tenha evidenciado algumas limitações, quanto à concretização deste princípio, da diferenciação pedagógica, por se fazerem sentir algumas tensões e pressões, a um nível macro – nacional-, quanto ao cumprimento de metas estabelecidas).

Desenvolvidas todas as condições e todo o trabalho necessário ao desenvolvimento dos PEF's, iniciei, juntamente com a TIL, o preenchimento de todos os campos de identificação e caracterização individual, familiar, social e cultural dos alunos, bem à proposta de objetivos do PEF para cada aluno²⁸. Foi, no entanto, nossa

²⁶ Documento que foi facultado aos professores

²⁷ Entrevista ao Coordenador Local do PIEF – Equipa Móvel Multidisciplinar

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

intenção salvaguardar que o preenchimento dos campos destinados à operacionalização/gestão das competências disciplinares propostas para cada aluno em cada disciplina, seria exclusivamente da competência de cada professor, na medida em que não procurávamos “invadir” o seu espaço.

- *Momentos e atividades de Avaliação e Monitorização*

Baseando-me na tese de que “qualquer novo projecto é um projecto novo: mesmo que se inspire numa acção anterior, tem de adaptar-se a contextos que são de algum modo únicos” (Almeida, Boterf e Nóvoa, 1996: 121) e portanto, inscrevendo o PIEF da EPA, num projeto novo (novo pelas características particulares, singulares e únicas da população, do contexto, dos profissionais), ainda que já tenham existido outros projetos PIEF’s, surge a necessidade de se recorrer a instrumentos e momentos de “auto-análise da acção e que levem à prática um esforço de reflexão/ partilha ao longo de todo o processo” (idem: 121). É, portanto, neste contexto que surgiu a necessidade de se desenvolverem momentos e práticas de avaliação no decorrer do Projeto (PIEF).

Ao longo do meu estágio, fui participando em reuniões quinzenais de avaliação e monitorização do trabalho desenvolvido, nas quais também participaram elementos da equipa técnico – pedagógica, nomeadamente professores, TIL, equipa móvel Multidisciplinar e alguns representantes da direção pedagógica da Escola, e onde se abordavam/discutiam os resultados obtidos, algumas preocupações e sugestões para o sucesso do trabalho na/pela PIEPA. Estes momentos assentavam, portanto, numa lógica de debate, partilha, crítica, reflexão dos resultados obtidos até ao momento, bem como no desenho de novas propostas e ajustamentos necessários à superação das dificuldades que iam sendo identificadas e partilhadas. Tratou-se, portanto, de um processo formativo e, concordando com os autores Almeida, Boterf e Nóvoa (s.d:123), estabelecendo um paralelismo com a avaliação do Programa JADE, de “aprendizagem mútua através da prática, durante o qual se verifica uma espécie de vaivém entre a acção e a análise crítica, possibilitando a regulação das actividades no decurso da sua própria realização”.

Como forma de formalizar estes momentos e as ideias, críticas e soluções que deles emergiam, fiquei responsável pela realização das respetivas ATAS, construção de

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

gráficos que dessem conta da evolução dos alunos e, em colaboração com a TIL, de documentos formais de avaliação intercalar do PIEF²⁹.

Para além dos momentos de monitorização/avaliação referidos anteriormente, em que estavam envolvidos, essencialmente elementos da Equipa Técnico-Pedagógica, considerei importante recorrer a atividades que estimulassem a participação dos próprios alunos neste processo, e, portanto, implicá-los e responsabilizá-los no/pelo seu percurso. Estas atividades partiram da autonomia que me ia sendo atribuída/reconhecida para gestão e dinamização de atividades (em horário de “Formação Vocacional” e de “SAPO”) e/ou em colaboração com a TIL, assentando em algumas atividades pré-definidas e em alguns momentos/ conversas mais informais que ia tendo com a turma. Realço a elaboração semanal dos referidos gráficos, referentes à evolução de diversas competências pessoais, sociais e pedagógicas (cumprimento de regras básicas - assiduidade, pontualidade, material escolar-, comportamento e competências específicas) e sua posterior análise, discussão e reflexão com a equipa técnico-pedagógica e com a turma.

- *Proposta³⁰, dinamização e participação em atividades lúdico-pedagógicas em sessões de sensibilização*

Ao longo do meu estágio, fui participando em diversas atividades propostas, geridas e dinamizadas pela TIL³¹. No entanto, com o passar do tempo, fui sentindo necessidade de “conquistar” o meu reconhecimento e identidade profissional na Instituição, e dada a manifestação de receptividade e incentivo dos profissionais e, nomeadamente a TIL para propor atividades, procurei assumir uma postura criativa e autónoma, capaz de canalizar os recursos disponibilizados pelos parceiros e pela comunidade em geral, no desenvolvimento e dinamização de projetos e atividades. Desta forma, para além da minha implicação nas diversas atividades em que a turma PIEPA ia participando, fui também propondo outras, ainda que, devido à curta duração de tempo do estágio e à limitação de recursos financeiros, algumas não tenham passado de projeto. Saliento, neste sentido, a visita concretizada ao Banco Alimentar Contra a Fome, por mim proposta, a qual, dada a sua grande receptividade e aderência dos jovens, constituiu um momento formativo de grande enriquecimento pessoal e social.

²⁹ Consultar modelo do documento em anexo IV

³⁰ Ver anexo V – quadro das minhas propostas

³¹ Consultar anexo VI – atividades em que estive implicada

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

- *Acompanhamento individual dos alunos e das suas famílias*

Para além das atividades referidas anteriormente, estive implicada no apoio individual dos alunos e das suas famílias, no sentido de facilitar a comunicação entre eles, com a comunidade em geral e com a comunidade escolar. Neste sentido, destaco, para além das conversas informais que ia tendo com os jovens e pontualmente com alguns elementos das suas famílias, a realização de diversas chamadas telefónicas para os Encarregados de Educação e para os próprios alunos, no sentido de os consciencializar para as suas situações de risco de abandono escolar e para a necessidade de frequentarem a escola, bem como a minha implicação na procura de casa para uma aluna que, devido à sua situação familiar problemática e conflituosa, começou a beneficiar do Apoio para Autonomia de Vida. Ao longo deste trabalho, procurei estimular nos alunos, uma postura reflexiva, de cooperação, de compreensão, de autonomia e de responsabilidade, na procura de soluções para os seus problemas, conflitos, preocupações e inquietações.

IV – Perceções e Reflexões sobre o processo de Profissionalização

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

4.1. A mediação no/pelo PIEF da Escola Profissional de Aveiro

Considerando que o meu trabalho de estágio se aproximou ao trabalho desenvolvido pelos TIL -“Técnicos de Intervenção Local” –, considero importante fazer, uma vez mais, uma breve referência às principais funções assumidas por estes profissionais.

Ora, o seu papel assenta: na intervenção com as famílias (apoiar e acompanhar as famílias no seu desempenho de pais e de Encarregados de Educação); na colaboração com os professores (planeamento e dinamização de actividades/projectos de Turma e gestão dos Planos de Educação e Formação Individuais, adequando o Currículo Nacional de Competências às particularidades de cada jovem); na intervenção com os Parceiros Locais (procura de apoios benéficos à concretização dos objetivos do PEF e atividades propostas).

Assumindo o papel de um TIL, revejo as funções por mim desempenhadas na ótica da mediação, já que as minhas atenções se centraram, essencialmente, na procura de pontes entre a escola e a família/comunidade dos alunos integrados na turma PIEF, entre os pais e os filhos, entre os próprios alunos, entre os alunos e os professores, entre os professores e a medida PIEF, entre as diversas instituições que constituem redes de parceria com este Programa, entre o PIEF e o sistema de ensino regular e a sociedade em geral.

Pelo exposto, parece-me pertinente fazer uma breve abordagem conceptual à mediação, no seu sentido genérico.

Assim, podemos constatar que a mediação esteve, desde cedo, presente na vida social, devido à essência do ser humano, que é marcada pelos constantes conflitos intra/interpessoais, e pela conseqüente procura de negociação de interesses. Este fato remete-me para a ideia da intemporalidade dos conceitos e práticas de mediação, que se perdem na “noite dos tempos e possivelmente são tão antigos como os conflitos entre duas pessoas ou dois grupos de indivíduos” (Vasconcelos-Sousa, 2002: 34).

Apesar da sua antiga e permanente existência, foi-se também verificando uma grande e intensa expansão da atenção e relevo atribuído à mediação, sendo que, no entanto, só recentemente se verificou um fenómeno de “mediatização” em torno da sua

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

noção e práticas. São, de facto, inúmeros os profissionais que têm recorrido a esta atividade. No entanto, é fundamental ter-se presente a distinção feita por Bonafé-Schmitt (2010) quanto às “atividades de mediação” (que recorrem a técnicas de mediação), como a polícia, os trabalhadores sociais, os magistrados e até os porteiros, e às “instâncias de mediação” propriamente ditas (organizações ou pessoas que exercem a atividade de mediação como prática profissional, como as Lojas de Direito).

Ora, as noções atribuídas à mediação e aos profissionais que a praticam foram sendo alteradas, ao longo da História. Assim, inicialmente a prática de mediação surge associada à ideia de negociação, sendo-lhe atribuído, atualmente, grande relevo no desenvolvimento social dos países com grande diversidade sócio-cultural, uma vez que assume uma “função –chave para que a comunicação intercultural se realize” (Oliveira e Galego 2005: 21). Enquanto variante da negociação, a mediação implica a utilização de uma terceira pessoa (o mediador) que, sendo neutra, ficará responsável por auxiliar as partes na procura de soluções para os seus conflitos. Desta forma, a mediação surge como “um meio de procura de acordo em que as pessoas envolvidas são ajudadas por um especialista que orienta o processo” (Vasconcelos-Sousa, 2002:19), procura essa que diz respeito a um processo de “negociação directa ou indirecta entre as partes envolvidas” (Oliveira e Galego, 2005:22). A importância da mediação surge, portanto, quando as partes se encontram em situação de discórdia, conflito e apresentam dificuldades na gestão e resolução dos mesmos, procurando potenciar a sua responsabilização, bem como as suas capacidades individuais.

Neste sentido, a figura do especialista, mediador, corresponde a um elemento fundamental ao desenvolvimento do processo de mediação, na medida em que “ajuda os interessados na procura de uma zona de possível encontro de interesses que permita satisfazer os respectivos objectivos de forma adequada e que seja satisfatória para as partes” (Vasconcelos-Sousa, 2002:19). É, no entanto, essencial ter-se em atenção que o mediador não é um juiz, um conselheiro um árbitro, mas sim um catalizador, que apenas ajuda e facilita a procura de elementos para o acordo de interesses, não impondo, portanto, uma solução. Posso, desde já, reportar-me para a minha experiência de estágio, na medida em que considero que o processo de mediação, na sua forma genérica, é uma constante na prática profissional dos técnicos do serviço onde estive integrada, e nomeadamente, do perfil de um TIL. Ora, este trabalho de mediação passou, no meu contexto de estágio, pela procura da conjugação dos interesses dos jovens, da Escola e da Comunidade. Não é, de todo, um trabalho fácil de realizar, na

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

medida em que considero ser muito difícil concretizar-se uma das dimensões inerentes ao processo de mediação – a neutralidade –, na sua forma plena, sobretudo por se tratar de um contexto de grande complexidade social e no qual todos nós já vivenciamos experiências em alguma altura da nossa vida (Escola), acabando este fato por limitar o desejável afastamento dos valores pessoais, provenientes quer das minhas experiências pessoais escolares quer da minha formação académica, às situações concretas de trabalho. A esta circunstância acresce ainda o facto de, devido à relativamente longa permanência no local de estágio, ter desenvolvido laços de afinidade com os diversos atores (jovens e profissionais), o que evidenciou, por vezes, a dificuldade da “não tomada de posição” face às situações de “conflito”, ainda que inconscientemente.

De acordo com vários autores a mediação, enquanto método de resolução de conflitos, deve orientar-se, para além do princípio da imparcialidade/neutralidade, em que o mediador não deve representar/ tirar partido de nenhuma das partes, nem deve impor soluções, segundo o da confidencialidade – o mediador deve assegurar sigilo e desenvolver um clima de confiança às partes para que estas possam expor claramente os seus problemas, e o da voluntariedade – ambas as partes, envolvidas no processo de mediação, devem participar nele de livre vontade.

Ora, perante a crescente valorização social do trabalho em rede e da participação dos indivíduos na procura de soluções para os seus próprios problemas, com início na década de 70, tem-se verificado o “aparecimento de novas práticas sociais promotoras de coesão social”, como refere Costa e Silva (2010:120), que marcam a “Era” da mediação.

A mediação formal assume, então, diferentes âmbitos sociais, a partir de várias conceções e modelos, como o modelo hermenêutico – orientada para a co-construção e reconhecimento da individualidade e autonomia de cada um na reconceptualização do jogo comunicacional – e o modelo transformativo – orientado para a transformação social, através da emancipação, reconhecimento e capacitação de todos e de cada um. No caso concreto da minha situação de estágio, considero que o pressuposto da mediação incide quer no modelo hermenêutico, por se pretender responsabilizar cada um dos atores na procura do “jogo comunicacional”, quer no modelo transformativo, por se tratar de um contexto de grande complexidade, perante o qual se pretende uma transformação social de todos e de cada um dos indivíduos, no sentido de os “capacitar” para as experiências sociais, de forma cívica e emancipatória.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

Corroborando Costa e Silva (2010:121), a “mediação, enquanto prática socioprofissional, e a figura do mediador, enquanto actor interveniente no restabelecimento de laços e interacções inexistentes ou fragilizadas, ou mesmo na prevenção de conflitos potenciando uma cultura de não violência (Xáres, 2002) e de participação responsável, tem-se tornado simbólica e socialmente relevante”. Para além desta expansão que se tem verificado, quanto ao processo de mediação, é, também, notável uma crescente credibilidade atribuída a estas práticas, ultrapassando, por isso, a conceção de mera técnica alternativa de resolução de conflitos para ser entendida como uma “modalidade de regulação social, promotora da emancipação e da coesão social” (ibidem). Mais, quando direccionada à dimensão da educação, a mediação é, ainda, entendida como um “meio de educação para a participação das novas gerações na construção da democracia e de educação para a paz” (ibidem). É, precisamente, tendo em conta estas novas conceções de mediação que, a meu ver, têm surgido, recentemente, projetos sociais, educativos e culturais que procuram a “regulação e a emancipação social”, como é o caso do Programa Integrado de Educação e Formação – PIEF, que para além de pretender recuperar os jovens para a escola, procura, também, promover a sua participação ativa na vida social.

Contudo, parece-me importante refletir, neste momento, quanto à falta de visibilidade e/ou credibilidade que (não) é associada a esta prática, no contexto do Programa PIEF. Considerando que, como referi anteriormente, o meu trabalho de estágio, e portanto o trabalho de um TIL, assenta numa lógica de mediação, em que se procura estabelecer a ligação e a comunicação entre os diferentes atores envolvidos no programa, torna-se pertinente refletir sobre a (in)existência desta área no perfil do técnico em questão. Recorrendo aos documentos escritos, e auxiliando-me na entrevista feita a um elemento da Equipa Móvel Multidisciplinar do PIEF da EPA, consigo perceber que este cargo é essencialmente destinado a profissionais das áreas das Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente com formação em Psicologia e/ou em Sociologia. Não obstante, este facto remete-me para a crescente expansão das práticas de mediação nos diferentes contextos profissionais, ainda que, por vezes, seja de forma inconsciente. Ora, considero que poderia ser também interessante, no sentido de contribuir para o (re)conhecimento social desta prática, definir-se o estatuto/perfil de um TIL, de acordo com as competências essenciais para a prática de mediação, e também de acordo com a formação académica básica. Como foi dito anteriormente, as práticas de mediação têm-se estendido para vários campos profissionais, e, portanto, são vários

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

os profissionais (e sua variedade de formação académica) que a exercem. No entanto, surge a necessidade de se perceber até que ponto todas essas formações académicas abrangeram de forma conceptual e prática as singularidades dessa prática, que merece um olhar muito específico sobre a realidade. É, portanto, neste sentido que me parece mais viável definir-se o “estatuto” do TIL, de acordo com as competências e funções de mediação que se espera que ele desempenhe e de acordo com a sua formação básica. Considero, também, que a formação académica em Ciências da Educação é, em si mesmo, uma formação privilegiada para o desempenho dessas práticas, na medida em que se foi, ao longo de todo o percurso curricular, descortinando as especificidades da mediação e promovendo um saber-fazer nesse sentido.

Ora, neste âmbito surge a necessidade de se referir o denominador comum, identificação por Costa e Silva (2010), quanto às diferentes práticas profissionais de mediação: serem essencialmente sociais e educativas. A mediação constitui, portanto, uma atividade essencialmente educativa na medida em que o seu objetivo fundamental é proporcionar uma aprendizagem alternativa a pessoas que estejam em conflito explícito ou implícito, através de uma postura reflexiva que lhes permita encontrar elas mesmas a solução para o seu conflito. É neste sentido que surge, também, a dimensão social da mediação, já que se procura promover a compreensão, cooperação e livre tomada de consciência e decisão entre os diferentes atores envolvidos no conflito, estimulando a participação democrática. As suas práticas orientam-se no sentido da “coesão social – dimensão social – e da cidadania activa – dimensão educativa” (Bonafé-Schmitt, 2009 *cit in* Costa e Silva, 2010:121). Neste contexto, posso reconhecer na medida PIEF e no trabalho que desenvolvi as dimensões da mediação social e educativa, anteriormente referidas, quando o mesmo é considerado e assumido como um projeto que assenta no “desenvolvimento de competências na área da cidadania que terá de ter em conta a população alvo a que se dirige, que apresenta problemas de relacionamento interpessoal e problemáticas ligadas a comportamentos desviantes”(Projeto de Constituição do PIEF – EPA (Aveiro) 2º e 3º ciclos, 2011 – 2012). Considero, portanto, que o meu trabalho de estágio assume-se, em si mesmo, como um processo de mediação que, através da promoção de “competências pessoais, como a escuta ativa, o diálogo, a auto-regulação e auto-controlo, a empatia e a responsabilização” (Freire, 2010: 67), procurou estimular a participação dos jovens e das suas famílias na procura de solução para o seu conflito com a sociedade e, particularmente com a Escola, através de um processo de constante reflexão e empoderamento.

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

“Surgem diariamente situações conflituosas que envolvem os alunos da turma PIEPA e o seu meio envolvente: comunidade local, outros alunos e/ou professores e outros profissionais, pais e a própria Instituição Escolar. Face a estas situações sou confrontada com a necessidade de intervir imediatamente, procurando envolver os jovens na resolução dos seus próprios conflitos, através da estimulação da sua auto-reflexão/consciencialização e crítica. Como estas situações têm sido muito frequentes, temos desenvolvido dinâmicas destinadas à promoção de competências pessoais e sociais que previnam conflitos e/ou facilitem a resolução dos mesmos”

(registo de estágio de 26 de Setembro de 2011)

É “por esta razão que os estabelecimentos escolares representam o lugar privilegiado de aprendizagem desta nova forma de gestão de conflitos e podem, assim, tornar-se numa verdadeira escola de cidadania”; e é neste sentido que se tem vindo a assistir a um crescente “desenvolvimento dos programas de mediação escolar (que) visa promover um novo modelo de regulação de conflitos, mais consensual, recorrendo às técnicas de comunicação e de negociação” (Bonafé-Schmitt, 2010: 50).

Ora, partindo do pressuposto de que um dos fundamentos da mediação é desenvolver o sentido de responsabilização individual, “a mediação pode também proporcionar uma maior responsabilidade social, a qual é fundamental para o pleno exercício da cidadania” (Oliveira e Galego, 2005:24). Esta característica pode, então, ser utilizada como “estratégia de intervenção junto daqueles que por circunstâncias várias (sociais, culturais, económicas, políticas, entre outras), se veem privados de certos bens e serviços essenciais, como a educação e a saúde, para a integração e coesão social” (ibidem), como acontece com a população envolvida na medida PIEF. Entramos, aqui, no campo da mediação social ou mediação sócio-cultural, que pretende reforçar o diálogo intercultural e da coesão social. Posso, portanto, aferir que o trabalho desenvolvido no contexto de estágio, vai também de encontro a esta perspetiva de mediação social, já que são imensos os esforços ministrados, patentes na própria

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

estratégia do programa, no sentido de haver uma grande comunicação e inter-relação entre as diferentes realidades dos jovens e a sociedade em geral, de forma a ser constituído um todo que age em coesão social, e, conseqüentemente, promovida uma responsabilização individual e social.

“É interessante porque os jovens são chamados a intervirem na definição e no plano dos projetos/atividades de turma, de forma a partilharem as suas experiências pessoais e sociais, e a contribuírem com as suas variadas competências (artísticas, musicais, desportivas, informáticas, etc.), no sentido de as recuperarem e integrarem no desenvolvimento de projetos. Os jovens ao contarem um pouco das suas “histórias”, de forma mais ou menos informal, acabam por promover um diálogo, uma comunicação e coesão social e cultural, e, conseqüentemente a identidade grupal”.

(Registo de estágio 7 de Novembro de 2011)

Neste contexto, a mediação no Programa PIEF procura restaurar laços sociais, patentes nos problemas sociais atuais, através de modalidades alternativas de gestão dos conflitos e relações sociais, assumindo, portanto, um carácter comunicacional de “transformação do social e de uma requalificação das relações sociais” (Oliveira e Galego, 2005:26).

Existem diferentes modalidades de mediação social, como a mediação intercultural – visa conceber novos percursos, integrando paradigmas abertos sobre o Outro e a Diferença –; a mediação comunitária – procura a regulação e a integração social – e/ ou a mediação social propriamente dita – procura, sobretudo reconstruir os laços sociais. É importante ter-se em atenção que estas duas últimas noções são utilizadas por alguns autores indiferentemente uma da outra.

Assim, considero que é, essencialmente, a mediação social a que mais se aproxima do meu trabalho de estágio, uma vez que se procura a “reinserção dos indivíduos na vida em sociedade, isto é, procura reconstruir as interacções positivas entre os indivíduos marginalizados e a sociedade, de modo a que se possa dar a socialização” (ibidem). Especificando, o meu estágio incide, sobretudo, numa forma de

mediação social particular, a mediação socioeducativa, que se desenvolve em “contextos escolares, associativos e comunitários, enquanto método de resolução e gestão alternativa de conflitos, meio de regulação social e de recomposição pacífica de relações humanas” (Costa e Silva, 2010:121). É, portanto, uma prática que se desenvolve em contextos escolares (educação formal) e/ou em contextos de educação não formal e informal, centrando-se a ação nos indivíduos (desenvolvimento e inserção social) ou nos grupos e comunidades (dimensão colectiva e de coesão social)” (idem).

Em suma, à semelhança do projecto GAAF (Gabinetes de apoio ao Aluno e à Família), desenvolvido na primeira década do século XXI, também no PIEF se torna essencial a filosofia da mediação, no “sentido de criar pontes entre a escola e a família, entre os pais e os filhos, entre os alunos, entre os alunos e os professores, ou seja, nos mais diferentes níveis de vida social das crianças e jovens-alunos” (Freire, 2010: 64). Portanto, “o fenómeno de mediação não pode ser reduzido nem a uma simples técnica de gestão de conflitos utilizada pelos Estados para ampliar o seu controlo social, nem ao aparecimento de um novo actor no mercado da gestão dos conflitos; ela representa também um novo movimento social, uma nova forma de acção comum que implica uma recomposição das relações entre o Estado e a sociedade civil, através da criação de «lugares intermediários» de regulação social” (Laville, 1994 *cit in* Bonafé-Schmitt, 2010: 53).

4.2. As Emoções e os Constrangimentos emergentes do trabalho de estágio

A minha entrada na Escola Profissional de Aveiro despoletou uma complexa rede de sentimentos que, embora aparentemente contraditórios, emergiam de forma complementar. Se, por um lado, a falta de experiência profissional e a novidade da integração de uma profissional em Ciências da Educação naquele contexto, originaram sentimentos de insegurança, por outro lado, provocaram alguma ansiedade e ambição na procura de um bom desempenho da minha parte, com vista à obtenção do reconhecimento da importância do trabalho de um técnico formado em Ciências da Educação.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

Perante os sentimentos que sobressaíram inicialmente, considero que a forma calorosa com que os profissionais do serviço SAPO me receberam, bem como a evidente disponibilidade para acompanharem e apoiarem o meu trabalho, foi fundamental para uma natural e desejada integração na equipa e para o aumento da minha confiança pessoal e profissional.

Ora, o início do meu estágio, baseado, essencialmente, na observação e na investigação, e por isso, marcado por uma fase consideravelmente distante das dinâmicas do serviço e da turma propriamente dita, desencadeou sentimentos de frustração, de incerteza e de baixa confiança, devido à sentida distância quanto à concretização das minhas expectativas pessoais e profissionais para este estágio:

“sinto-me afastada das rotinas do serviço. Não integro os trabalhos/ dinâmicas dos SAPO e estou muito distante do grupo-turma PIEF. Talvez o facto de ser novidade (enquanto profissional com formação em Ciências da Educação) na Casa esteja a causar alguma estranheza quanto às minhas competências e habilitações profissionais. No entanto, encaro este tempo como um espaço de formação importante para a minha familiarização com a política da casa, do serviço e até da turma PIEPA, através da observação e investigação que vou fazendo”.

(Registo de estágio de 26 de Setembro de 2011)

À medida que o tempo ia passando, ia conquistando o meu “espaço” no gabinete, e na comunidade EPA em geral, bem como o reconhecimento da minha função nos serviços e na turma em particular, sentindo-me, cada vez, mais:

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

“ integrada no dia-a-dia do gabinete e da turma. Os técnicos do serviço contam com a minha disponibilidade para reorganizarem os horários do gabinete (que fica aberto ao público da EPA o dia inteiro) e para os ajudar em alguns momentos mais atarefados do serviço (auxiliando os técnicos no acompanhamento de alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais e no Apoio) e tenho ficado responsável pelo planeamento e dinamização de alguns momentos de desenvolvimento pessoal e social dos alunos da turma PIEPA, assegurando as aulas de Formação Vocacional e de SAPO”.

(Registo de estágio de 3 de Novembro de 2011)

Apesar do meu trabalho de estágio começar a ganhar contornos, penso que a minha entrada na turma como “estagiária” acabou por limitar a figura de autoridade que seria importante os alunos reconhecerem em mim, já que se trata de um grupo que procura, a todo o custo, o desafio. Os primeiros momentos passados com a turma conduziram, portanto, a um turbilhão de sentimentos de incapacidade, frustração e alguma angústia perante situações de clara falta de reconhecimento da minha figura enquanto profissional.

“sinto que os miúdos me estão a pôr à prova e a testar os limites que sou capaz de lhes impor. Tentam desafiar normas e ordens. Não participam nas dinâmicas que lhes proponho.”

(Registo de estágio de 21 de Novembro de 2011)

Contudo, considero que foi, precisamente, este “desânimo” e este desafio sentido inicialmente que constituiu o grande ponto de partida para o meu total investimento e entrega ao trabalho que vinha a realizar. Com o passar do tempo, fui conquistando o reconhecimento de alguns elementos da turma (estendendo-se lentamente à grande maioria), que constituíram, sem dúvida, fortes “aliados” para o bom e produtivo trabalho que pude realizar com todos os alunos.

“Alguns alunos, que considero meus aliados, vão-me auxiliando na dinamização de algumas atividades e, constituindo uma ponte fundamental para chegar a outros elementos da turma que, por diversas razões, têm demonstrado maior resistência. (...) sinto que o trabalho que temos realizado (eu e a TIL) com os alunos tem já sortido grandes frutos.”

(Registo de estágio de 5 de Dezembro de 2011)

4.3. A importância do tempo de estágio

O estágio proporcionou-me, como referi anteriormente, uma grande complexidade de vivências marcadas por diversos sentimentos de entusiasmo e ansiedade. Apesar de considerar que o tempo destinado ao trabalho de estágio propriamente dito ter sido, a meu ver, curto, foi, sem dúvida, vivido intensamente, permitindo uma grande aproximação à realidade profissional vivenciada naquele contexto.

O tempo de estágio representou um espaço/tempo privilegiado para a articulação entre a formação teórica da Licenciatura em Ciências da Educação e do Mestrado em Ciências da Educação (domínio específico do Desenvolvimento Local e Formação de Adultos) e a experiência de campo, neste caso referente ao contexto de estágio - PIEF na Escola Profissional de Aveiro. Por esta razão considero que o tempo de estágio contribui, de fato, para a estimulação de momentos reflexivos, de “diálogo” entre as aprendizagens teóricas do Ensino Superior e o Mundo do Trabalho.

Parece-me importante referir que, para além do desenvolvimento de competências profissionais/técnicas, o estágio representou, também, um momento de aprendizagem de competências sociais e interpessoais.

Relativamente ao tipo de estágio por mim vivenciado e proporcionado pelo plano curricular do Mestrado em Ciências da Educação, posso perspetivar a sua relação com uma das diferentes tipologias de estágio propostas por Susana Caires (2001:20), nomeadamente: “o estágio com preocupações desenvolvimentais”, na medida em que a

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

aprendizagem é direcionada para um crescimento pessoal através da minha auto-reflexão, enquanto aluna, sobre o impacto das experiências de vida no contexto e prática profissional; e “o estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências”, já que ao longo de todo o estágio, prevalece a preocupação de desenvolver relações entre a teoria e a prática, através de uma análise crítica e reflexiva acerca das práticas profissionais, à luz dos conhecimentos teóricos, estimulando a capacidade de auto-análise (Ryan *et al*, 1996 *cit in* Caires, 2001). Ainda referente à segunda tipologia aqui mencionada, considero que a minha experiência de estágio “exige e desenvolve, por um lado, capacidades de estabelecer relações com outros profissionais, de resolver problemas e de tomar decisões e, por outro, perspectivas críticas relativamente à sua profissão e ao sistema, bem como mudanças pessoais em consonância” (Caires, 2001:22). Por tudo o que foi dito, considero que a minha experiência de estágio me proporcionou, sobretudo, um grande crescimento profissional, pessoal e social, estimulado pelas experiências vivenciadas nas práticas profissionais diárias e concretas (quer no âmbito das atividades realizadas, quer no âmbito das relações interpessoais estabelecidas com os outros técnicos/profissionais, alunos, pais, comunidade em geral) e pelos posteriores momentos de reflexão crítica e de apropriação dos conhecimentos experienciais, à luz dos conhecimentos teóricos desenvolvidos na licenciatura e no mestrado (através da elaboração de registos de estágio, do presente trabalho e de reuniões semanais com o Professor - orientador).

De facto, o estágio representa um importante período de aprendizagem, durante o qual fui confrontada com a necessidade de interpretar situações momentâneas e de desenvolver rapidamente juízos e comportamentos face a elas, bem com a necessidade de projetar e dinamizar autonomamente atividades de promoção de desenvolvimento pessoal e social com os jovens da turma, no momento, de acordo com as aprendizagens que desenvolvi ao longo da licenciatura e aprofundei ao longo do mestrado e com o conhecimento proveniente das vivências de estágio.

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

“Ao longo do dia surgem situações imprevisíveis que requerem uma rápida e eficaz decisão da minha parte. Embora não seja tarefa fácil, devido à grande responsabilidade que qualquer decisão minha acarreta, principalmente por se tratar de um grupo de jovens com características muito específicas, sinto-me, cada vez mais “ambientada” com essa necessidade (rápida tomada decisões) e mais preparada para enfrentar os problemas e desafios que surgem no dia-a-dia...”

(registo de estágio de 5 de Dezembro de 2011)

Ora, estes momentos de auto - formação, permitiram-me desenvolver competências de perspicácia face às necessidades e de reflexividade crítica dos saberes teóricos, contextualizando-os na realidade específica do trabalho de estágio. Apesar da grande exigência inerente a este processo, considero que o contacto com os desafios daí provenientes constitui em si mesmo uma oportunidade privilegiada de crescimento. Neste sentido, mais do que aprendizagens referentes aos “conteúdos”, estão em causa aprendizagens referentes ao “processo” em que essas aprendizagens ocorrem durante o estágio.

Outro aspeto que pretendo realçar, diz respeito à concretização da tão ansiada entrada no mundo do trabalho, que me permitiu tomar consciência da complexidade inerente ao perfil de um profissional, especialmente profissional das áreas das Ciências Sociais e Humanas. O “vestir a pele de um profissional” permitiu-me perceber as competências e características desejáveis e necessárias, como capacidade de flexibilização, de improviso, de dedicação, de atualização e, para mim uma das mais complexas de todas, capacidade de discernimento da linha que separa a esfera dos valores pessoais (vida pessoal) da esfera dos valores profissionais (vida profissional).

Resta-me, então, salientar o facto de o tempo de estágio ter evidenciado um grande obstáculo, ainda atual na entrada no mundo do trabalho dos profissionais das Ciências da Educação: por um lado, o desconhecimento da existência da Licenciatura e do Mestrado nesta área, e por outro, a falta de (re)conhecimento das suas competências profissionais. No entanto, este obstáculo revelou ser uma grande fonte de crescimento

profissional e pessoal, no que diz respeito ao percurso que procurei traçar a fim de “marcar” a nossa especificidade, numa equipa multidisciplinar.

4.4. A Profissionalização nas/das Ciências da Educação

4.4.1. A problemática Epistemológica das Ciências da Educação

Face ao exposto anteriormente, e às questões que se têm levantado relativamente à “profissionalidade” dos licenciados/mestres em ciências da educação inerentes à evidente falta de visibilidade e falta de reconhecimento social dos profissionais e respetivas competências profissionais: O que são as ciências da Educação? Para que serve o teu curso? Em que contextos e com que público podes trabalhar?, parece-me pertinente fazer uma breve abordagem à contextualização histórico - epistemológica das Ciências da Educação.

Relativamente à sua contextualização histórica, as Ciências da Educação emergiram no século XIX e consolidaram-se durante o século XX. Podemos, portanto, considerar que esta área insere-se (e desenvolve-se) “dentro da maré de cientifização que atingiu os mais variados domínios do conhecimento humano e que teve como excrescência a convicção de que o combate aos discursos ideológicos (identificados, de forma indiscriminada, com os filosóficos) deveria ser feito à sombra do estandarte da ciência ideologicamente neutra” (Carvalho, 1985,298). É, portanto, baseando-se na conceção positivista que as Ciências Sociais, e concretamente as Ciências da Educação, se fundamentam inicialmente. Ora, a problemática educativa e social torna-se alvo de múltiplas perspetivas disciplinares que, não traduzindo a dimensão de complementaridade, refletem um conjunto de lutas sucessivas pela “ortodoxia científica”, já que a institucionalização universitária destas ciências pressupunha “um processo de diferenciação que conduzia cada uma das áreas disciplinares a estabelecer distinções e, portanto, fronteiras, com as restantes” (Canário, s.d: 6).

É no século XX que surgem as primeiras críticas ao positivismo, primeiro no cerne das ciências naturais e estendendo-se, posteriormente, às ciências sociais e ciências da educação. Neste contexto emergem as principais questões epistemológicas

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

das Ciências da Educação, referentes à sua autonomia, identidade e fiabilidade, fundamentadas nas seguintes questões: Se as Ciências da Educação se baseiam nos saberes/conhecimentos de outras ciências, sendo mera agregação de saberes, como podem reclamar identidade e autonomia epistemológica própria? Pois bem, esta é uma das questões que mais acompanhou todo percurso das Ciências da Educação até à atualidade.

Sabe-se que a análise e intervenção da/na complexidade do fenómeno educativo e social só é possível através do contributo das várias ciências sociais. Estas ciências estudam, portanto, os fenómenos sociais e educativos na sua complexidade, totalidade, não sendo pertinente “atribuir a cada ciência social um segmento da realidade que, na expressão de Ferraroti (1986), corresponderia a uma espécie de «reserva de caça»” (Canário, s.d:7). A esta condição estão associadas as dimensões de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, intradisciplinaridade e transdisciplinaridade, que permitem a construção de investigações e intervenções enriquecidas através do contributo da complexidade e diversidade de pontos de vista. De facto, mais importante do que justificar as “fronteiras disciplinares”, importa, sobretudo, construir objetos científicos e metodologias próprias, de acordo com cada investigação, “fazendo apelo ao património teórico e conceptual que tende a ser comum às várias ciências sociais e promovendo a consciente e deliberada transgressão das fronteiras disciplinares que delimitam as «reservas de caça» de investigadores e departamentos” (Canário, s.d:8). Ora, esta pluralidade é identificada como uma especificidade própria do campo educativo e social e, nomeadamente, das Ciências da Educação, por se considerar que “«um estudo completo do fenómeno social da Educação» susceptível de «apreender todas as dimensões e todos os aspectos do fenómeno » (Mialaret, 1999:81), não seria possível através de uma única ciência” (Boavida e Amado, 2008: 248). Compete, portanto, às Ciências da Educação “o esforço de compreensão e de racionalização das práticas educativas e formativas de modo a que seja possível (em aliança com outras disciplinas e outras forças) dar-se uma resposta adequada aos anseios da sociedade em geral e de cada um dos seus membros – pessoas com um potencial inimaginável de capacidades e de projectos, mas experimentando também carências a níveis diferentes, vivenciando conflitos de escalas diversas, antepondo-se desafios individuais e colectivos a que urge responder” (idem: 363).

Uma outra questão (considerada para muitos uma fragilidade) que tem vindo a ser exposta às Ciências da Educação diz respeito à natureza do seu objeto de estudo, já

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

que nesta área, “o investigar constrói e reconstrói incessantemente o objecto e, simultaneamente, está nele implicado” (Carvalho, 1985,298). Quero com isto dizer que sendo o objeto das Ciências da Educação a complexa realidade Educativa e Social, a objetividade da investigação (e intervenção), que lhe confere a cientificidade (ou a não cientificidade), depende, em primeiro lugar, do próprio sentido atribuído à educação e ao social e do que se admite ser o ato educativo e social, já que um dos desafios que se colocam às ciências da Educação “«reside no facto de os diferentes enunciados sobre Educação não serem necessariamente enunciados diferentes produzidos sobre um mesmo objecto, mas enunciados produzidos sobre objectos diferentes»” (Correia, 1996 *cit in* Boavida e Amado, 2006:209).

Quanto à implicação do profissional na investigação e /ou intervenção, surgem frequentemente questões como: Qual o grau de fiabilidade do conhecimento/intervenção? Ora, esta questão “coloca-se no caso das ciências da educação de forma idêntica à de todos os outros domínios, ou seja, a de se saber se «produzem ou não um saber, em ruptura com a intuição quotidiana e o senso comum e respeitando formas de rigor controláveis por uma comunidade de investigação [e intervenção]»” (Charlot, 1995:20 *cit in* Canário, s.d:13).

Sendo as ciências da educação uma área científica própria, que resulta “por um lado, da referência a um conjunto de saberes e de práticas profissionais e, por outro lado, da contribuição de disciplinas científicas já anteriormente estabelecidas (sociologia, psicologia, etc)” (Canário, s.d:12), o seu campo disciplinar “pode, então, ser definido como situando-se na «interface de imperativos de ordem profissional e de ordem científica»” (idem:12). Surgem, então, questões referentes à sua especificidade, como: “para que servem afinal as ciências da educação? O que as distingue das restantes áreas de investigação/intervenção sociais e educativas? Qual a sua utilidade?”.

O fato do campo disciplinar das ciências da educação “não ser definido como um «território» de factos sociais, mas sim pelo modo de articular como «olha» e se posiciona face a esse território”, enquanto investigação (e intervenção) em educação, é apontado por Rui Canário (s.d:13) como uma das especificidades desta área. Esta particularidade assenta, portanto, na substituição de uma postura de uma “epistemologia do olhar”, caracterizada por um certo distanciamento face ao objecto/realidade investigada e/ou alvo de intervenção e em que sujeito é aquele que olha e o objecto é aquele que é observado (Guy Berger, 2009), por uma “epistemologia da escuta”, segundo a qual a investigação e intervenção deixa de se basear nos conhecimentos de

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

um sujeito conhecedor sobre um objeto que é observado e passa a centrar-se no encontro dos dois sujeitos, e onde aquele que domina o processo do aparecimento e o desenvolvimento de determinado fenómeno é o próprio objeto. A esta especificidade posso associar uma outra que diz respeito, também ela, à postura de constante questionamento, crítica e reflexividade inerente ao papel do investigador/interventor nas suas práticas profissionais, já que um dos grandes objetivos das Ciências da Educação é, como referem os autores Boavida e Amado (2008: 194), “descrever, explicar, levantar novos problemas teórico-práticos, e compreender e justificar os processos internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa, quer atendendo a níveis de interacção como os que se verificam no frente a frente entre educadores e educando, quer atendendo aos níveis mais amplos, como os de gestão e administração organizacional ou de administração política e económica do sistema educativo”.

Corroborando Alberto Carvalho (1985:304), para além de “multidimensional quanto à definição do conteúdo do seu objecto, a ciência específica da educação é-o igualmente quanto às vertentes disciplinares que a realizam (ou impulsionam) e quanto aos métodos utilizados: servem-na as contribuições da sociologia, da psicologia, da biologia, etc. – finalmente, agora, enquanto autênticas ciências da educação ao adquirirem o estatuto de ciências auxiliares da ciência da educação – e os métodos reflexivo, compreensivo, etc., no âmbito de um método integrativo cuja originalidade reside na «construção de uma rede de inter-relações entre os factos recolhidos» visando a «unidade de uma ciência da educação diante da diversidade das ciências que esclarecem as situações e os processos educativos»”. A abordagem das ciências da educação baseia-se, portanto, essencialmente no tratamento das informações/conhecimentos construídas/dos pelas ditas ciências auxiliares, apropriando-se dos mesmos, através da reflexão, crítica, compreensão e interpretação, e construindo o seu próprio conhecimento.

4.4.2. Um caminho para/na Profissionalização

No ponto anterior do presente trabalho, foram abordados alguns constrangimentos epistemológicos que têm vindo a ser impostos às práticas profissionais dos Licenciados e Mestres em Ciências da Educação, os quais também se fizeram sentir ao longo do meu percurso de estágio. Neste momento, pretendo tecer uma

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

reflexão acerca dos estatutos e funções que nos são (re)conhecidas e que conduzem a construção da nossa profissionalização, nomeadamente, no contexto concreto em que realizei o meu estágio .

Um primeiro apontamento que me parece pertinente tecer, diz respeito à relação entre a teoria e a prática, que parece conduzir ao reconhecimento do nosso estatuto profissional, por outros profissionais, de meros “teóricos”, sentido por mim em alguns momentos ao longo do estágio. Ora, esta parece-me uma visão demasiado simplista e “ignorante” quanto às características e ao perfil de um Licenciado/Mestre em Ciências da Educação e quanto às próprias dimensões “teoria” e “prática”. De facto, todos os técnicos que desenvolvem as suas atividades em contextos educativos e sociais, quando exercem as suas competências profissionais, são “práticos”. Os autores Boavida e Amado (2006:310) vão, ainda, mais longe ao referirem que nestes contextos, “«práticos podem ser, ainda, os próprios sujeitos a «educar», como as crianças em geral, os alunos, os adultos em formação, os utentes de um serviço educativo, já que a Educação não consiste num processo unilinear mas interactivo e de duplo sentido”. Acrescento, ainda, a ideia de que estas duas dimensões – teoria e prática – não se encontram em situações opostas e isoladas, uma vez que, para mim, caminham lado a lado ao longo do exercício profissional, permitindo o desenvolvimento de ações “práticas” informadas na “teoria”, enquanto “linguagem possível, em busca de coerência, ao serviço da descrição e da explicação das práticas” (Touchon, François V., 1992 *cit in* Correia ,s.d: 3) e, por sua vez, a construção de “teoria” informada na “prática”, como “espaço de crítica do praticismo”(Correia, s.d:3).

Ora, uma vez inserida no contexto profissional, as minhas atenções dirigiram-se, essencialmente, para a rentabilização máxima das experiências que a instituição me proporcionava, enquanto pessoa e futura profissional. O contacto direto com o contexto real é, sem dúvida, uma situação privilegiada para o desenvolvimento e construção de uma identidade profissional. Este é um processo longo que acompanha toda a nossa permanência no local e o trabalho que desenvolvemos. Dada a complexidade do meu contexto de estágio não foram raras as vezes em que fui identificada como psicóloga e até professora:

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

“sou frequentemente identificada como psicóloga por estar integrada nos SAPO – Serviço de Apoio, Psicologia e Orientação -, onde predomina essencialmente a presença da Psicologia, ou como professora, já que muito do meu trabalho é desenvolvido em sala de aula com os alunos e professores. Esta situação causa-me algum desconforto e dificulta, por vezes, a minha intervenção (ou possibilidade de), uma vez que considero não existir uma noção clara das minhas competências profissionais, provenientes da minha formação académica”

(registo de estágio 3 de Outubro de 2011)

De facto, a par da “invisibilidade” social das competências profissionais dos Licenciados/Mestres em Ciências da Educação, cresce a confusão de formações, e respetivas competências profissionais e áreas de intervenção.

O facto de ser a primeira figura, enquanto estagiária e profissional, em Ciências da Educação na instituição em questão - EPA, conduziu, portanto, ao aumento de um sentimento de responsabilidade, relativamente à necessidade de afirmar e (re)afirmar a identidade das Ciências da Educação, enquanto profissionais com saberes e práticas específicas. A necessidade de me identificar e de ser identificada a um determinado campo profissional “é um dos factores que podem contribuir para a já referida invisibilidade destes profissionais que o são pela sua formação académica em Ciências da Educação” (Costa, Coelho e Moreira, 2007:55). De fato, enquanto que há profissões construídas com base numa formação de conhecimentos científicos e técnicos socialmente reconhecidos, permitindo a construção e identidade de um corpo profissional (como médicos, advogados, enfermeiros e engenheiros), outras profissões vão sendo construídas através das necessidades e exigências sociais, conduzindo à assunção de uma designação profissional de acordo com as atividades que são realizadas, e não tanto de acordo com a formação base, como os Licenciados e Mestres em Ciências da Educação.

Este fato evidencia, a meu ver, a necessidade de serem os próprios profissionais a construírem e afirmarem o(s) seu(s) campo(s) de intervenção, a sua identidade e os seus papéis profissionais, através de uma postura dinâmica e pró-activa que procure explorar os seus possíveis “lugares” de intervenção, passando de um “registo de «saídas

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

profissionais» para um outro de «entrada na profissão» (Costa, Coelho e Moreira, 2007:55). Tal facto, foi por mim vivenciado no contexto de estágio:

“por perceber que há um certo desconhecimento do meu perfil profissional, tenho tentado explorar todas as possibilidades de intervenção no local. Sempre que me é permitido, integro-me nas diferentes atividades e dinâmicas, tentando evidenciar a minha especificidade de formação”.

(Registo de estágio de 5 de Dezembro de 2011)

Embora este aspeto possa ser associado, no primeiro impacto, a uma “fraqueza” ou limitação quanto à inserção dos profissionais de Ciências da Educação no mundo do trabalho, para mim, reside também nele, uma grande potencialidade e vantagem destes profissionais, quanto à sua integração num grande conjunto de profissões, que para além das já afirmadas e reconhecidas socialmente, possam incidir em “novas profissões”.

Reportando-me à experiência e tempo de estágio, considero que é, portanto, “neste sentido que o estágio parece conformar-se como o espaço de formação-trabalho onde esta credibilização é assegurada por uma prestação, mais ou menos consentida, da competência académica e científica no contexto específico de trabalho” (Vaz, 2009:65). O estágio, baseando-se, na lógica de um diálogo interinstitucional, assente no diálogo entre a Academia e as Instituições de trabalho social e educativo, é “potenciador não estritamente de uma definição/delimitação de competências, mas igualmente da dimensão ética e deontológica do exercício do trabalho” (Vaz, 2009:69).

Apesar dos diversos contextos onde os Licenciados/Mestres em Ciências da Educação podem desempenhar as suas diferentes atividades e papéis, há, no entanto, características que os aproximam, identificam e orientam as suas práticas. Essas características assentam, sobretudo, na forma como estes profissionais se posicionam face aos problemas, ao contexto, aos atores enfim, às questões profissionais, e não tanto quanto aos diferentes conteúdos teóricos e disciplinares em que a sua formação académica incidiu. Quero com isto dizer, que a nossa principal particularidade reside na forma como nos apropriamos e damos “corpo” e sentido à formação que recebemos ao

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

longo da Licenciatura e do Mestrado em Ciências da Educação, especificidade essa que é refletida na nossa forma de ser, estar, agir e conduzir a ação.

É deste modo que se percebe a organização do Plano Curricular do Mestrado em Ciências da Educação que pressupõe, “com base no contacto orientado e reflexivo sobre a diversidade de contextos educativos formais e não formais e no desenvolvimento de processos de investigação/acção/intervenção, a formação de profissionais altamente qualificados/as, como Mestres em Ciências da Educação”³². De facto, o Licenciado/Mestre em Ciências da Educação diferencia-se de outros profissionais pela “multireferencialidade da formação, nesta abertura ao complexo, nesta leitura analítica, crítica da realidade, neste inconformismo contra o estabelecido e neste resolutivo uso da autonomia relativa no assumir de atitudes indutoras de actividades” (Cortezão, 1996 *cit in* Boavida e Amado, 2006:355). É precisamente na permanente crítica, reflexão, “rebeldia de pensamentos” e capacidade de flexibilização e de adaptação aos diferentes contextos e atividades, na forma de “trabalhar com” as comunidades, interagindo com elas no sentido de serem elas o sujeito – ator, e não o objeto, em vez de “trabalhar por ou sobre” as comunidades, na “capacidade de reflectirem na acção, de se constituírem em ‘investigadores no seu contexto prático’ e cuja acção não ‘depende[ria] das categorias de uma técnica ou de uma teoria estabelecida, (mas da sua capacidade) (...) de construírem uma teoria de caso único, uma nova teoria para cada caso”(Correia, 1993, *cit in* Violante, s.d: 3), que considero estar a essência da nossa identidade profissional.

³² Retirado do site http://sigarra.up.pt/fpceup/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=MCED, 6 de Junho de 2011

Considerações Finais

O presente trabalho escrito, assumindo um momento de grande importância para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, permitiu-me (re)viver todo um processo de estágio, tendo como pano de fundo os contributos teóricos abordados ao longo da Licenciatura e do Mestrado, e, portanto, construir reflexões críticas sobre um processo vivenciado.

A contextualização histórica, social e cultural da emergência do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), bem como das problemáticas que estiveram na sua origem, permitiu-me traçar um quadro que desse conta dos princípios, metodologias e práticas deste programa. Ora, tendo como princípios orientadores a reintegração social na comunidade em geral, a “recuperação” educativa e a integração no mundo laboral dos jovens que por diversas razões abandonaram a escola, o PIEF assenta, a meu ver, numa dicotomia quanto às suas lógicas subjacentes. Se, por um lado, surge a lógica emancipatória que procura, através da educação para a cidadania, promover a consciencialização, a responsabilização e a participação cívica dos alunos no seu meio social envolvente, por outro, podem-se identificar lógicas mais “instrumentalistas” da educação, quanto à estreita relação que parece ser estabelecida entre a educação/formação e o mercado de trabalho, no sentido de ser estabelecida uma harmonia social, e ainda uma lógica “ortopédica” ou “assistencialista” que procura “preencher” défices e lacunas previamente diagnosticadas. No entanto, considero importante ressaltar o fato da metodologia do PIEF procurar articular as diferentes vertentes de formação profissional, escolarização e educação para a cidadania de forma complementar, no sentido de se promover o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Ora, é precisamente perante as estratégias metodológicas evidenciadas na política e prática do PIEF que identifico uma certa convergência/divergência entre elas e as políticas e metodologias orientadoras das práticas da Educação e Formação de Adultos. Destaco, portanto, a centralidade que os alunos assumem ao longo de todo o processo formativo, bem como a importância que é atribuída ao diálogo e à partilha entre os seus saberes experienciados/vividos e os saberes escolares que vão sendo aprendidos. Contudo, se por um lado, se valorizam os saberes construídos a partir das suas experiências vividas, por outro, é também esperada uma certa adequação da formação às competências “básicas/essenciais” patentes no Currículo Nacional de Competências do Ensino Básico. É justamente neste âmbito que identifico uma

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

aproximação/distanciação quer da política da Educação e Formação de Adultos (valorização dos saberes experienciais), quer da política do Ensino Regular (cumprimento de metas externamente estabelecidas – Currículo Nacional de Competências). Ora, neste sentido, considero pertinente deixar neste trabalho algumas pistas para posteriores reflexões, no sentido de ser questionada e refletida a forma mais adequado de se abordarem estas problemáticas - não seria mais pertinente que fosse o sistema de ensino regular a adotar os princípios que orientam a educação de adultos, através do reconhecimento dos saberes experienciais (enquanto saber resultante da apropriação que cada um - criança, jovem, adulto - faz do mundo com que contacta)?

Este relatório, baseando-se num tempo de análise, reflexão e crítica sobre o contexto e sobre o trabalho de estágio realizado, constituiu, também ele, um momento de “materialização” de um longo e complexo processo de construção de uma profissionalidade informada nas Ciências da Educação. Dadas as características inerentes a esta prática profissional, bem como a ambiguidade e invisibilidade social que lhe são associadas, surge a pertinência de se pensar a sua identidade e os seus papéis profissionais, de acordo com os diferentes contextos em que surgem as intervenções, passando-se de uma lógica de “saídas profissionais”, para uma outra assente nas “entradas na profissão”. Ao longo deste trabalho, procurei, acima de tudo, desenvolver uma reflexão que desse conta das especificidades inerentes ao perfil dos profissionais licenciados/ mestres em Ciências da Educação, e que contribuísse para um (re)conhecimento social e intrapessoal (para mim mesma) e uma desconstrução do estigma referente a uma ambiguidade associada a esta formação, ainda hoje presente no mercado de trabalho.

Referências Bibliográficas

- Almeida, Carlos; Boterf Guy e Nóvoa, António (1996). *A avaliação participativa no decurso de projectos. Reflexões a partir de uma experiência no terreno (programa Jade)*. Lisboa: Fim de Século Edições Lda;
- Alves, Maria Madalena, Roldão, Maria do Céu, Sousa, Joana Campos de (2008). *Estudo Curricular da Medida PIEF*. Lisboa: Edições Colibri e PETI;
- Alves, Natália (2008). *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: EDUCA, unidade de I&D de Ciências da Educação;
- Azevedo, Joaquim (1999). *Inserção precoce dos jovens no mundo do trabalho*. Lisboa: PEETI;
- Benavente, Ana et al. (1994). *Renunciar à Escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim do Século;
- Berger, Guy (2009). A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucionall. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº. 28;175-192;
- Boavida, João e Amado, João (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra;
- Bonafé- Schmitt, JP. (2010). Da Mediação de Bairro à Mediação Escolar: a outra mediação social in Correia & Silva, *Mediação: (D)os contextos e (D)os actores*. Porto: CIIIE e Edições Afrontamento;
- .- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude (s.d.). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja;
- Caires, Susana M. (2001). *Vivências e Percepções do Estágio do Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho;
- Canavarro, José Manuel Portocarrero (coord) (2004). *Eu Não Desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho;
- Canário, Rui (s.d). *O impacte social das ciências da Educação*. Lisboa;
- Canário, Rui (org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora;
- Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa;
- Canário, Rui (2000). A “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação*, nº.10/11, 29-52;

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

- Carvalho, Alberto A.V Dias (1985). *Das ciências da educação à ciência da educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;
- Cavaco, Carmén (2009). *Adultos Pouco Escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa;
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, nº.31, 7-18;
- Correia, José Alberto (s.d). *A licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente*. Boletim da Reitoria da Universidade doPorto;
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora;
- Correia, José Alberto (2005). A Formação da Experiência e a Experiência da Formação num Contexto de Crise do Trabalho. In Rui Canário & Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 61-72). Lisboa: Educa;
- Costa, Alexandra Sá; Coelho, Orquídea; Moreira, Rui (2007). Os licenciados em Ciências da Educação: Itinerários de Inserção e configuração da profissão. *Educação Sociedade & Culturas*, nº.24, 39-65;
- Costa e Silva, Ana Maria, *et al.* (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, nº23, 119-151;
- Delors, Jaques et al. (1996). *Educação : um tesouro a descobrir : relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI* . Porto: Edições ASA;
- Estrela, Albano (1999). *O tempo e o Lugar das Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora;
- Freire, Isabel. Pimenta (2010). A mediação em educação em Portugal. In José Alberto Correia & Ana Maria Costa e Silva (orgs.), *Mediação: (D)os contextos e (D)os actores* (pp.59-70). Porto: CIIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativa;
- Gabinete de Estudos e Planeamento (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Guerreiro, Maria das Dores; Pegado, Elsa (2006) (coord). *Os Jovens e o Mercado de Trabalho – caracterização, estrangulamentos à integração efectiva na vida activa e a*

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

eficácia das políticas. Lisboa: Direcção- Geral, Estatística e Planeamento, Ministério do Trabalho e da Solidariedade;

- Gonçalves, Carlos Manuel (Coord.). (1996). *Formação e Emprego Juvenil em Portugal, França e Dinamarca – Um estudo nas áreas da metalurgia e mecânica e do têxtil e vestuário*. Porto: Fundação da Juventude;
- Hamzaoui, Mejed (2005). *El trabajo social territorializado : las transformaciones de la acción pública en la intervención social*. Valencia : Nau Llibres;
- Leite, Carlinda (1999). A Flexibilização Curricular na Construção de uma Escola mais Democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, nº7, 20-26;
- Leite, Carlinda (2003). Os desafios de uma escola para todos numa sociedade multicultural”. In Carlinda Leite (org), *Para uma escola curricularmente inteligente* (pp.18-30). Porto: Ed.ASA;
- Lisboa, Manuel *et al.* (Coord.) (2009). *Infância Interrompida: caracterização das actividades desenvolvidas por crianças e jovens em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Loff, Manuel (1996). As Políticas de Construção do Ensino Básico em Portugal. Reforma, Contra-Reforma e Modernização Educativa através da obrigatoriedade escolar, 1910 -1974. In Eurico Lemos Pires (org.), *Educação Básica, reflexões e propostas* (pp.11-50). Porto: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação;
- Magalhães, António M. (2005). *A Diferença Somos Nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento;
- Maia e Carmo, Teresa (coord.) (2008). 10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho infantil (PETI).
- Medina, Teresa (2008). *Experiências e Memórias de Trabalhadores do Porto. A Dimensão Educativa dos Movimentos de Trabalhadores e das Lutas Sociais*. Tese de Doutoramento, FPCEUP, Porto, Portugal;
- Nogueira, António Inácio C. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação;
- Oliveira, Ana e Galego, Carla (2005). *A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção*. Lisboa: ACIME;
- Roldão, Maria do Céu (coord.) (2008a). *Estudo Curricular da medida PIEF: Programa Integrado de Educação e Formação – 2006-2007*. Lisboa: Edições Colibri e PETI;

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

- Roldão, Maria do Céu; Santos, António (coord) (2008b). *A medida PIEF*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social;
- Sacristán, José Gimeno (2000). *A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora;
- Stoer, Steve (1998). *Entrevista: Educação Escolar e Exclusão Social* in *Jornal a Página*;
- Teodoro, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento;
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto, Porto Editora;
- Vasconcelos - Sousa, José (2002). *O que é mediação*. Lisboa: Quimera lda;
- Vaz, Henrique (2009). A mediação em contexto de Formação como Reinvenção de Novos Ofícios: o caso concreto dos estágios e da licenciatura em ciências da educação na Universidade do Porto. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº. 29, pp.53 -72;
- Villar, Maria Belén Caballo (2002). A cidade educadora como exemplificação do desenvolvimento integrado e relacional do território, *A Cidade Educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal* (pp.19-44). Gaia: Instituto Piaget;
- Violante, Luís; Silva, Florentino (et al.) (2005). *O estágio como momento de formação emancipatória na transição entre contextos de formação e de trabalho*: In Livro de Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação . Castelo Branco.

Outros documentos consultados:

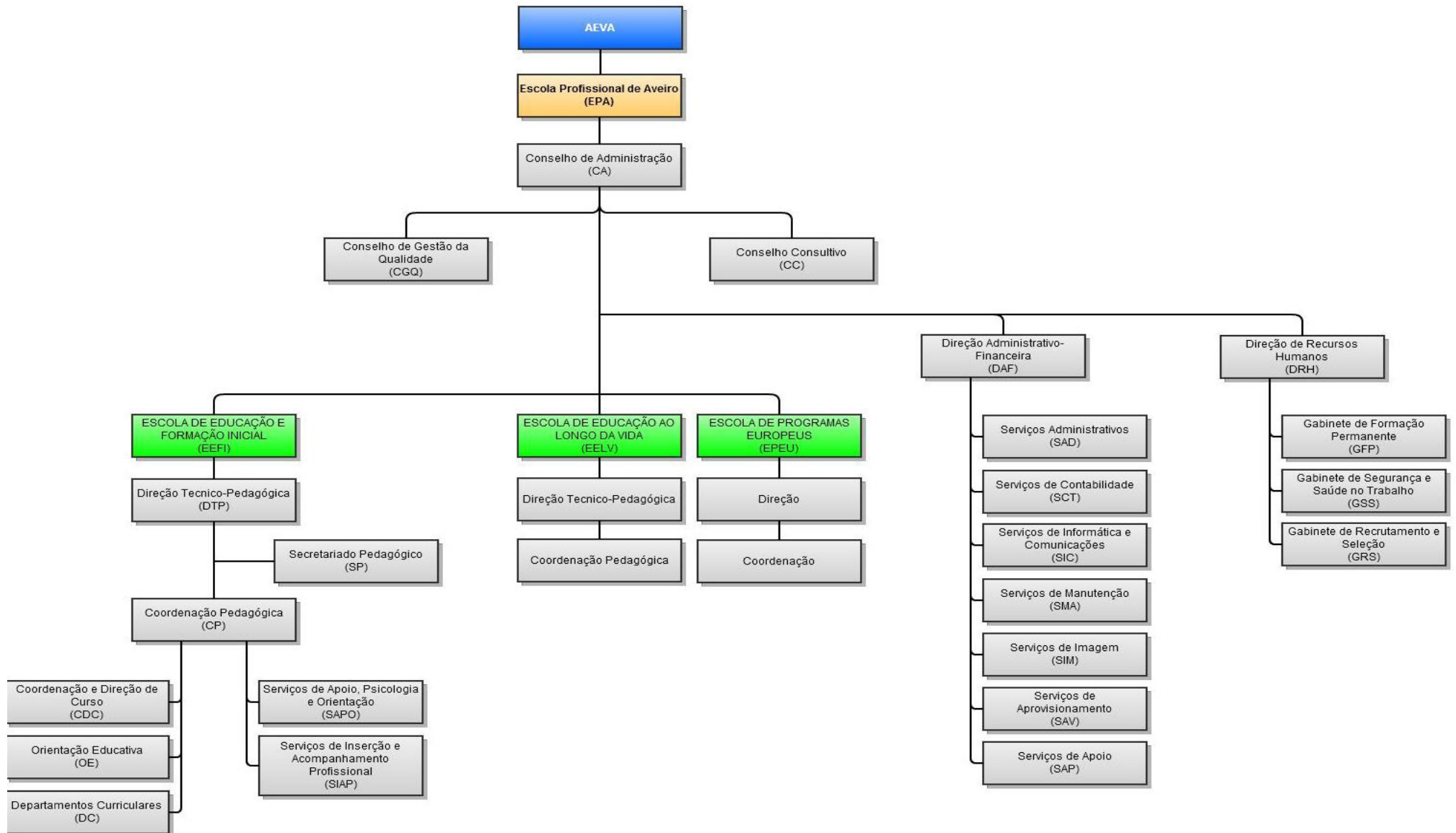
- Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 46/86 de 14 de Outubro;
- Despacho conjunto N.º 223, 26 de Setembro de 2003;
- “Carta Educativa do Município de Aveiro” (2002 – 2006), de acordo com o decreto-lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro;
- “Carta Económico Social do Concelho de Aveiro”;
- Documento oficial de apresentação da EPA: “MISSÃO QUALIDADE NA EPA - POLÍTICA DA QUALIDADE DA EPA”;
- Documento oficial de apresentação da EPA : “A EPA em 20 anos – uma sinopse”;
- “Regimento do Funcionamento do Programa Integrado de Educação e Formação”.

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

Anexos

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

Anexo I – Organigrama da Escola profissional de Aveiro



**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

Anexo II –Guião da Entrevista ao Coordenador Local (Equipa Móvel Multidisciplinar)

Objectivos:

Perceber em que contexto (histórico, educativo, social e cultural) surge o PIEF, bem como os princípios, as metodologias e o perfil de profissionais que lhes são destinados;

Explorar a integração do PIEF na Escola Profissional de Aveiro (razões, interesses, população alvo, qualidade das práticas até então);

Compreender de que forma o PIEF procura (re) integrar estes jovens no contexto social e profissional do meio envolvente.

Origem do PIEF

- Qual a relação entre o PETI e o PIEF?;

“O PIEF é uma resposta para a população de alunos que estavam a trabalhar, que abandonaram precocemente a escola. O PIEF começou com bolsa.

- Porquê e como é que o PETI se propôs levar a cabo o combate ao trabalho infantil e a integração destes jovens no sistema educativo, mundo laboral e social?

Características e selecção da População alvo

- Quais as características dominantes dos jovens, respetivas famílias e meio sócio-cultural?

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

- Como caracteriza, de forma geral, as experiências escolares, pessoais e sociais vivenciadas por estes jovens? Considera que estes jovens podem ser de, alguma forma, considerados jovens-adultos devido às suas vivências pessoais?

- Como são recrutados os jovens para o PIEF? Caso não queiram entrar para a turma que destino lhes é conferido?

Princípios orientadores do PIEF

- Qual a metodologia pensada para o PIEF? Em que aspectos o PIEF se afasta e se aproxima do ensino regular? A exigência deverá ser menor do que a que é esperada no ensino regular?

- Como é que se pensa a abordagem educativa destes jovens? O que se espera do trabalho educativo desenvolvido com jovens nas escolas?

- Como funciona a vertente da formação vocacional? Os alunos deverão ser integrados em de formação profissional específica? De que forma tem sido feita? Ou não tem sido feita?

- Em que consistem os PEF's? qual o profissional que deve ficar responsável pela sua elaboração? Os PEF's devem ser seguidos rigorosamente? Podem ir sendo reformulados?

- Como pensa ser possível haver transformar da relação/visão destes jovens com o saber e com o meio educativo?

- O que é mais importante no PIEF? O processo ou o resultado final?

- Estes jovens e as suas famílias, caso necessitem, recebem apoios extra aulas? Que tipo de apoios?

Perfil dos profissionais integrados no PIEF

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

- Como são recrutados os profissionais envolvidos no PIEF (professores, técnicos, TIL,...)? E neste PIEF em concreto?
- Qual a estrutura organizacional do PIEF?
- Qual a função da Equipa Móvel Multidisciplinar? E da TIL? Estes profissionais têm que ter alguma formação académica específica?
- Os profissionais, nomeadamente os professores e a TIL, têm alguma autonomia de acção?
- Os profissionais têm algum tipo de formação específica ao longo do Programa? Quem é responsável ministrar essa formação?
- Os profissionais mostram interesse/motivação em trabalhar com populações com estas características particulares?
- Em que consiste o seu papel no PETI e no PIEF?
- Todos os profissionais, incluindo os professores, têm acesso aos processos dos alunos? Considera ser este um factor importante ou acha que, de alguma forma, poderá condicionar o modo como se deve trabalhar com estes jovens, devido a uma possível criação estereótipos?

Integração do PIEF na Escola Profissional Aveiro

- Como surgiu a ideia de haver uma turma PIEF na EPA?
- Considera que a política da escola é uma mais-valia para o desenvolvimento deste Programa ou, por outro lado, constitui um constrangimento?
- As características da população alvo, profissionais, políticas e metodologias que têm vindo a ser desenvolvidas na turma PIEF da Escola Profissional de Aveiro distinguem-se das outras? De que forma?
- É conferida à Escola e aos seus profissionais autonomia? Em que sentido?
- Como foram recrutados estes profissionais?

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

- Como foi elaborado o plano curricular e organizado o horário para esta turma? Partiu da Escola ou do PIEC? São dimensões estáticas ou poderão sofrer alterações? Geralmente é feito dessa forma?

- Quais as “obrigações” da Escola para com esta turma?

Realidade Pós PIEF

- Que tipo de transformação se espera nestes jovens, nas suas famílias e comunidades, quanto a características e expectativas pessoais, sociais, familiares e profissionais?

- Depois de acabarem o percurso educativo, estes jovens continuam, de alguma forma, a ser acompanhados pelo PETI ou por outra entidade?

- De acordo com a sua experiência profissional, qual a adesão e o impacto deste Programa?

- Qual a avaliação que faz relativamente ao funcionamento do PIEF? Têm sido cumpridos os seus princípios básicos?

Anexo III - Quadros de Identificação das Dificuldades /Necessidades de cada aluno

Legenda:

1	Nada/ Nunca
2	Pouco
3	Médio/ Às vezes
4	Muito/ Frequentemente
5	Muito Elevado/ Sempre

Domínio Pessoal e Social (saber-ser e saber-estar)

Sentido de responsabilidade					
É assíduo/a	1	2	3	4	5
É pontual	1	2	3	4	5
Cumprir as regras estabelecidas	1	2	3	4	5
Mostra-se responsável pelo progresso do grupo/turma	1	2	3	4	5
Respeita o espaço físico e o material da sala de aula	1	2	3	4	5
Faz-se acompanhar do material necessário	1	2	3	4	5
Interação consigo e com o Outro					
Auto-estima	1	2	3	4	5
Capacidade de Auto-avaliação (de si e do grupo a que pertence)	1	2	3	4	5
Capacidade de Hetero-avaliação	1	2	3	4	5
Revela respeito pelas opiniões e capacidades dos outros	1	2	3	4	5
Envolve-se em situações conflituosas	1	2	3	4	5
Espírito de ajuda na realização das actividades	1	2	3	4	5

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

Espírito de tolerância	1	2	3	4	5
Revela respeito pelo/a professor/a, colegas de turma e outros agentes educativos	1	2	3	4	5
Tom imperioso	1	2	3	4	5
É Perturbador	1	2	3	4	5
Autonomia					
Envolve-se ativamente nas tarefas que lhe são propostas (dá sugestões, opiniões, responde a questões)	1	2	3	4	5
Revela persistência	1	2	3	4	5
Revela ter métodos de trabalho	1	2	3	4	5
Demonstra sentido critic	1	2	3	4	5
É assertive	1	2	3	4	5
É persuasor	1	2	3	4	5

Outras Observações:

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): um campo de intervenção das Ciências da Educação?

Área Pedagógica

Comunicação /Expressão					
Exprime-se de forma clara e perceptível	1	2	3	4	5
Exprime-se com correção linguística (recorrendo a vocabulário e gramática adequada)	1	2	3	4	5
Comunica, discute e defende ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens	1	2	3	4	5
Escrita					
Recolhe, seleciona, organiza e produz informação	1	2	3	4	5
Produz naturalmente textos escritos de acordo com objectivo, tipologia e destinatários	1	2	3	4	5
Produz textos com correção linguistic	1	2	3	4	5
Cálculo					
Compreende globalmente os números e as operações que os envolvem e utiliza-os de forma flexível para desenvolver estratégias úteis	1	2	3	4	5
Efectua cálculos mentalmente, recorrendo a papel e lápis ou a calculadora	1	2	3	4	5
Demonstra interesse em explorar e procurar soluções para problemas	1	2	3	4	5
Procura dar sentido a problemas numéricos e reconhece as operações que são necessárias à sua resolução	1	2	3	4	5
Explica os métodos e os raciocínios utilizados	1	2	3	4	5

Outras Observações:

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

Anexo IV - Avaliação Intercalar PIEF (modelo de documento)

AVALIAÇÃO INTERCALAR DO PIEF – 1º Trimestre

DESTINATÁRIOS: Situação / Frequência

Nº	Nome	Data de Integração	Situação à data de integração ³³	Medidas tomadas no sentido de uma maior Integração Social	Não está a frequentar desde... ³⁴	Razões da falta de assiduidade ou não frequência ³⁵

¹AB: Absentismo; INs: insucesso escolar; AE: Abandono Escolar; AN: Analfabetismo; CD: Comportamento Desviante; TI: Trabalho Infantil; PFTI: Piores Formas de Trabalho Infantil; Mendicidade; DSE: Dificuldades Sócio-económicas;

Out: Outras.

³⁴ Colocar data

³⁵ Juntar elementos/documentação, se necessário

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS

Planificadas				Não planificadas ³⁶
Executadas	Em execução	Não executadas		
		Identificação	Razões da não execução	

³⁶ Atividades que, não tendo sido previstas, foram necessárias e/ou convenientes

PARCERIAS

Identificação dos parceiros iniciais	Compromissos iniciais	Cumprimento dos compromissos ⁴			Razões do não cumprimento	Contributos posteriores
		Total	Parcial	Nulo		

⁴ Assinalar com X

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

DIFICULDADES

Iniciais (Só no 1º trimestre)

Identificação	Origem	Consequências	Resolução ³⁷			Estratégias de resolução utilizadas
			Total	Parcial	Nula	

De percurso

Identificação	Origem	Consequências	Resolução ³⁸			Estratégias de resolução utilizadas
			Total	Parcial	Nula	

³⁷ Assinalar com X

³⁸ Assinalar com X

AVALIAÇÃO

Aspectos positivos	Aspectos negativos	Sugestões (Medidas a implementar)

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

NOTAS FINAIS

--

Assinaturas:

PARCEIROS		REPRESENTANTE	ASSINATURA

Anexo V - quadro das atividades/projetos em que esteve implicada

Atividades	Objetivos	Pessoas/Entidade(s)
Projetos de turma: - Construção do grito da turma: “Sempre presentes, sempre unidos, sempre, sempre PIEPA; - Elaboração do Logotipo e da Mascote da turma PIEPA; - Elaboração do Hino da turma PIEPA; - Elaboração da Bandeira PIEPA; - Comemoração do hastear nacional da bandeira PIEF: hastear da Bandeira PIEPA e apresentação Oficial do Logotipo, da mascote e do Hino PIEPA.	- Promover o espírito de cooperação, partilha e entreajuda no grupo/turma; - Estimular o desenvolvimento da capacidade criativa e de trabalhar em grupo; - Promover o sentido de pertença ao grupo PIEPA;	- Alunos da turma PIEPA; - Professores e TIL da turma PIEPA; - Serviço SAPO; - Direção Pedagógica da EPA; - Equipa Móvel Multidisciplinar; - Coordenação Regional dos PIEF's Centro.
Atividades exteriores - “CERCIAG em movimento” (CERCI Águeda); - Dia Europeu sem carros “Movimento Pedal Aveiro” (CMA-EPA); - Visita pela cidade, para recolha de imagens (fotos) de logotipos das empresas; - Visita ao Banco Alimentar Contra a Fome;	- Promover o espírito de solidariedade e de Respeito pelo Outro, suas diferenças e dificuldades; - Sensibilização dos alunos para as questões /problemas ambientais e para a importância do exercício físico; - Promover o exercício de cidadania ativa, e a consciencialização da do impacto do atos individuais.	- Alunos PIEPA; - Alunos de várias turmas da EPA e de outras Escolas; - TIL, professores e técnicos dos SAPO; - Banco Alimentar contra a Fome
Sessões de Sensibilização/ Workshops/	- Sensibilização para questões relacionadas com a sexualidade e comportamentos	

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

Formações - Formação “Sexualidade e Contraceção”; - Formação “Policiamento de Proximidade”; - Formação “Drogas e toxicodependência” - Formação “Educação Financeira”; - Projeto “Géneros”; - workshop “Risoterapia”;	de risco; - Desenvolvimento da aptidão para a gestão financeira dos próprios recursos e sensibilização para diferentes formas de a melhorar; - Sensibilização para a igualdade de Género e para a Prevenção e Combate à Violência de Género	- Centro de Saúde de Aveiro; - PSP; - ANJAF; - Cáritas; - EPA
Atividades Comunidade EPA - Participação no concurso interescolas “Euroescola Verde - Estilos de vida sustentáveis”	- Sensibilização para os problemas de saúde ambiental e consciencialização da importância dos atos individuais para melhoria da situação atual.	- Comunidade EPA
Atividades da turma - Comemoração dos 22 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: elaboração do jogo “Direitos das Crianças” (EPA); Visualização dos documentários “Crianças Invisíveis” (EPA); - Participação no intercâmbio Aveiro - Potenza (Itália); - Elaboração de notícias PIEPA para o Diário de Aveiro (atividade prevista para todo o ano letivo); - Aulas de Italiano (atividade prevista até finais de Março).	- Despertar a consciencialização de problemas da sociedade atual e conhecer os direitos das crianças (e sua importância); - Conhecer diferentes culturas e despertar o interesse e capacidade de relacionamento intercultural	- Turma PIEPA; TIL; Professores. - Alunos e TIL da turma PIEPA e de outras turmas da EPA; - Alunos e Professores de Escolas Italianas; - Técnicos da EPA; - Professor Italiano
Dinâmicas em sala de aula (exemplos) - “Descoberta das emoções/sentimentos”; - “O meu nome”; - “A batata quente” - “como	- promover a expressividade das emoções; estimular a comunicação não verbal; promover a interação	

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

sou hoje”; “que posso fazer para mudar?”; “como serei amanhã?”; - “A corrida de carros”; - “Técnica de penetração/intruso”; - Jogo de Futebol; - “A história da «Loja de calçados»”; - “O que fui, o que sou e o que serei”; “O que fui, o que sou, o que serei”	grupais ; - facilitar o autoconhecimento e o conhecimento mútuo; - adquirir autoconsciência ; identificar problemas pessoais e procurar soluções; - promover a cooperação de grupo; desenvolver agilidade mental e capacidade de raciocínio; - sentir alienação, solidão, necessidade de pertencer ao grupo; - desenvolver o trabalho de equipa; ambiente participativo, partilha e respeito; - demonstrar como a busca de consenso melhora a decisão; explorar o impacto que as suposições têm sobre a decisão	
--	---	--

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

Anexo VI- quadro das atividades propostas

Atividade proposta	Data (proposta)	Local	Descrição da Atividade	Objetivos	Duração e Custos previstos
Visita a um Lar de idosos com atividades propostas, planeadas e desenvolvidas pelos alunos que impliquem a interação com os idosos (ex. jogos tradicionais)		Aveiro	• Elaborar proposta de atividades para desenvolver com os idosos • Visita para conhecer as instalações, idosos, rotinas, características, etc. • Desenvolver as atividades propostas	• Promover o sentido de respeito pelo Outro; • Motivar os alunos para o desempenho de atitudes cívicas; • Promover a consciencialização da importância da interação entre pessoas de diferentes épocas históricas e com diferentes experiências de vida; • Promover o desenvolvimento de regras de convivência social	Duração: Uma manhã ou uma tarde (para visita) + Uma manhã para planear as atividades a desenvolver Custos: 0€

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

Visita ao banco alimentar e ação de sensibilização na escola com recolha de alimentos	5 de Dezembro, “Dia Internacional dos Voluntários para o Desenvolvimento Económico e Social”	Aveiro	• Recolha de alimentos na escola; • Visita ao Banco Alimentar e entrega do material recolhido	• Promover o sentido de solidariedade e ajuda ao próximo; • Promover o sentido de responsabilidade individual e social;	Duração: Uma manhã ou uma tarde Custos: 0€
Visita ao “Lugar dos afectos”: “espaço de cariz social e cultural onde se deseja que «todos, em qualquer idade, possam tentar, emoção a emoção, descobrir um dos caminhos, nem que seja só um pequeno carreirinho, para chegar ao coração dos outros e ao coração de si próprios” (site oficial) • Este Lugar encontra-se vocacionado para actividades que		Eixo - Aveiro	• Visita orientada por técnicos especializados; • Participação em actividades ,...	• Promoção da expressão e da comunicação, da participação e da responsabilização, bem como dos laços de afecto entre as pessoas; • Promoção do desenvolvimento através de uma vida emocional saudável; • Formação humana centrada na área da Educação pelos (e para) os Afectos;	Duração: Manhã: 1h30 min + deslocação Custos: 5,50€/jovem + deslocação

**O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF):
um campo de intervenção das Ciências da Educação?**

visam a promoção de estilos de vida saudáveis, a prevenção de comportamentos de risco e a construção de projectos de futuro consistentes					
Testemunho de um caso de sucesso de um jovem que frequentou o PIEF		EPA	• Testemunho de experiências, sentimentos, dúvidas, certezas que acompanharam o progresso e o sucesso de um jovem no PIEF;	• Promover a motivação dos alunos; • Partilha de experiências; • Promover o sentido de responsabilidade face ao compromisso;	Duração: Manhã ou tarde Custo: 0€